



Gerda Hagenauer, Diana Raufelder (Hrsg.)

Soziale Eingebundenheit

Sozialbeziehungen im Fokus von
Schule und Lehrer*innenbildung

WAXMANN

Gerda Hagenauer, Diana Raufelder (Hrsg.)

Soziale Eingebundenheit

Sozialbeziehungen im Fokus
von Schule und LehrerInnenbildung



Waxmann 2021
Münster · New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8309-4266-5

E-Book-ISBN 978-3-8309-9266-0

doi: <https://doi.org/10.31244/9783830992660>

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:
Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen
Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



© Waxmann Verlag GmbH, 2020
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Titelfoto: © Halfpoint, Adobe Stock
Satz: Roger Stoddart, Münster

Inhalt

Einleitung

<i>Gerda Hagenauer & Diana Raufelder</i> Editorial	9
---	---

Theoretische und methodische Grundlagen

<i>Alexander Wettstein & Diana Raufelder</i> Beziehungs- und Interaktionsqualität im Unterricht Theoretische Grundlagen und empirische Erfassbarkeit	17
--	----

<i>Mathias Mejeß & Tina Hascher</i> Soziale Netzwerkanalyse als Erfassungsinstrument sozialer Interaktionen in der Schule.....	33
--	----

<i>Sabine Seichter</i> Licht und Schatten pädagogischer Relationalität Theoretisch-systematische und praxeologisch-kasuistische Kontextualisierung	47
--	----

<i>Annedore Prengel</i> Der furchtbare Moment im Bildungsprozess Elemente einer Theorie destruktiver pädagogischer Relationalität	57
---	----

<i>Martin K. W. Schweer, Karin Siebertz-Reckzeh & Robin Hake</i> Facetten und Konsequenzen von Vertrauen und Misstrauen in der pädagogischen Beziehung.....	71
---	----

<i>Larissa Schwarzwälder & Hendrik Lohse-Bossenz</i> Professionelle Beziehungswahrnehmung als zentrale Voraussetzung für die Entstehung und Gestaltung von sozialen Beziehungen im Kontext von Schule und Unterricht.....	85
--	----

<i>Ursula Kessels, Anna K. Nishen & Diana Schieck</i> Segregation und Zugehörigkeitsgefühl in heterogenen Klassen	99
--	----

<i>Felician-Michael Führer & Colin Cramer</i> Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden.....	113
--	-----

Empirische Beiträge

Soziale Beziehungen gestalten

Alexander Wettstein & Marion Scherzinger

Soziale Interaktionen als Grundbaustein der Beziehung zwischen
Lehrperson und Schüler*innen 129

Dennis Hauk & Alexander Gröschner

Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen im
offenen und jahrgangsgemischtem Unterricht
Eine videobasierte Fallstudie 143

Petra Richey

Normative Erwartungen in der Lehrer-Schüler-Beziehung:
Trägt die Erfüllung normativer Erwartungen von Schüler*innen
zu positiven Lehrer-Schüler-Beziehungen bei? 157

Barbara Thies, Gesa Uhde & Lena Hannemann

Classroom-Management-Kompetenzen für Lehrkräfte
Entwicklung und Evaluation eines Trainings zur Vorbereitung
auf das Allgemeine Schulpraktikum 175

Dölf Looser & Traugott Elsässer

Der Zusammenhang zwischen beziehungsorientiertem Classroom
Management und personal-sozialen Kompetenzen der Schüler
und Schülerinnen 189

Petra Siwek-Marcon

Klassenführung durch Beziehung
Effekte eines Ausbildungsangebots in relationalem Classroom Management
während des Lehramtsstudiums auf die spätere Berufspraxis 207

Gerda Hagenauer, Lea de Zordo & Jennifer Waber

Relational Turning Point Events in der Beziehungsentwicklung
von Lehramtsstudierenden im Teampraktikum 223

Lysann Zander & Elisabeth Höhne

Too good to belong: Kompetenzbezogene und soziale Prädiktoren des
Zugehörigkeitsgefühls im Lehramtsstudium Sonderpädagogik 237

Soziale Beziehungen und deren Effekte

Matteo Carmignola, Daniela Martinek & Franz Hofmann

Gehört Dazugehören zu Schulentwicklung dazu?
Die Relevanz von Schulleitungshandeln und sozialer Einbindung
für die Projektakzeptanz von Schulentwicklungsinitiativen 255

<i>Karen Aldrup & Uta Klusmann</i> Soziale Eingebundenheit mit Schülerinnen und Schülern Welche Rolle spielt sie für das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften?	271
<i>Charlott Rubach & Rebecca Lazarides</i> Wechselseitige Effekte zwischen Lehrkräften, Eltern und Lernenden: Zusammenhänge von kognitiver und emotionaler Unterstützung und der Motivation von Lernenden.....	287
<i>Stefan Kulakow & Frances Hoferichter</i> Grit stärken durch sozio-emotionale Unterstützung und Kompetenzunterstützung durch die Lehrkraft Eine Mediationsanalyse unter Berücksichtigung des allgemeinen schulischen Selbstkonzepts.....	303
<i>Sabine Schweder & Diana Raufelder</i> Wie Mädchen und Jungen an Gymnasien sich im Zusammenspiel von sozialer Eingebundenheit, schulischem Selbstkonzept und Leistung in der Adoleszenz unterscheiden	319
<i>Margarita Knickenberg & Carmen Zurbriggen</i> Die Bedeutsamkeit von Peers für Jugendliche in der Sekundarstufe und in der Freizeit	335
<i>Stefan Markus & Susanne Schwab</i> Zusammenhänge von sozialen Beziehungen mit schulischem Wohlbefinden und emotionalem Erleben von Grundschüler*innen.....	351
<i>Anett Wolgast & Matthias Donat</i> Bullying-Erfahrung von Jugendlichen im Zusammenhang mit Problemen und zwei sozialen Faktoren Die Leichtigkeit mit Freund*innen zu sprechen und wahrgenommene soziale Unterstützung durch Peers.....	367
<i>Clara Kuhn & Gerda Hagenauer</i> Zur Bedeutung der Qualität der Mentor-Mentee-Beziehung für die Zielorientierungen und das Hilfesuchen im Schulpraktikum	385
Autorinnen und Autoren.....	401

Editorial

„Higher quality education is the result of healthy relationships from preschool to high school.”
(Bergin & Bergin, 2009, S. 162)

Soziale Eingebundenheit stellt ein menschliches Grundbedürfnis dar (Baumeister & Leary, 1995; Ryan & Deci, 2017), dessen Erfüllung zentral für das Wohlbefinden im allgemeinen und erfolgreiche Bildungsprozesse im spezifischen ist (Schratz, 2018). Wie Bergin und Bergin (2009) im einleitenden Zitat akzentuieren, sind positive und sichere Beziehungen zu anderen Personen auf allen Bildungstufen von hoher Relevanz (siehe auch Fasching, 2019), denn sie begünstigen den Lernprozess, indem sie beispielsweise die Lernmotivation (z. B. Maulana, Opendakker & Bosker, 2014), positive Lernemotionen (z. B. Raufelder, Hoferichter, Pöhland, Golde, Lorenz & Beck, 2015) und eine engagierte Mitarbeit im Unterricht (z. B. Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011) unterstützen, wodurch im Endeffekt auch die Leistung positiv beeinflusst wird (z. B. Crosnoe et al., 2010; Tillack, Fetzer & Raufelder, 2014). Die Beziehungsqualität sollte jedoch nicht allein als relevantes Mittel zur Förderung von Lernprozessen betrachtet werden, sondern deren Unterstützung sollte ein eigenständiges Ziel schulischer und hochschulischer Bildungsprozesse sowie Professionalisierungsprozesse sein, die eine optimale Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung ermöglichen (z. B. Hofmann, 2020).

Nicht nur für Lerner*innen, sondern auch für Lehrende ist soziale Eingebundenheit von hoher Bedeutung (Klassen, Perry & Frenzel, 2012). In Entwicklungen zentraler Theorien zu Lehrer*innenemotion und -motivation werden Beziehungsaspekte zunehmend integriert und expliziert. So postuliert Butler (2012) auf Basis der Zielorientierungstheorie beispielsweise, dass Lehrpersonen zusätzlich zur Lern- und Leistungszielorientierung auch eine Beziehungszielorientierung aufweisen; ihr Handeln folglich vom Bestreben nach dem Aufbau positiver Beziehungen geleitet wird. Ähnlich argumentiert Frenzel (2014) im Modell zur Erklärung von Lehrer*innenemotionen und in Folge des Lehrer*innenhandelns: Neben den Leistungszielen, motivationalen und sozial-emotionalen Zielen im Hinblick auf das Schüler*innenverhalten, werden die Ziele von Lehrpersonen auch durch Beziehungsziele geprägt. Die Beziehungsqualität zwischen Lehrkräften und Schüler*innen beeinflusst folglich das Unterrichtsverhalten und somit auch die Unterrichtsqualität (z. B. Solzbacher, Schwer & Behrensen, 2014). Aber auch das Wohlbefinden von Lehrkräften ist eng an die Beziehungsqualität geknüpft. Positive Beziehungen, die sich durch eine affektive Verbundenheit und Nähe mit den Schüler*innen auszeichnen, fördern das Erleben von Freude im Lehrer*innenberuf (Hagenauer, Hascher & Volet, 2015) und reduzieren emotionale Erschöpfung (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner & Trautwein, 2018; Klassen, Perry & Frenzel, 2012; im Überblick: Spilt, Koomen & Thijs, 2011).

Aber nicht nur die Beziehungen zu den Schüler*innen spielen diesbezüglich eine Rolle, sondern auch jene zu den Kolleg*innen, zur Schulleitung und zu den Eltern.

Positive Beziehungen im Kollegium und eine unterstützende Schulleitung werden beispielsweise als relevante Ressource für die Lehrer*innengesundheit betrachtet (Klusmann & Waschke, 2018) und stellen des Weiteren eine zentrale Bedingung für die Offenheit für Bildungsinnovationen und Reformprozesse dar (z. B. Ittner, Hagenauer & Hascher, 2019).

Auch für die professionelle Entwicklung zukünftiger Lehrer*innen sind positive Beziehungen wichtig. Forschungsarbeiten zur Mentor-Mentee-Beziehung (= Beziehung zwischen Studierenden und Praxislehrperson) im Lehramtsstudium im Zuge der schulpraktischen Studien haben eine lange Tradition (Clarke, Triggs & Nielson, 2014; Reintjes, Bellenberg & im Brahm, 2018), denn vom Erfolg dieser Beziehung hängen die Quantität und Qualität der Lerngelegenheiten (zum Konzept der „opportunities to learn“ im Lehramtsstudium, siehe z. B. Osterberg, Motyka & Lipowsky, 2018) von Studierenden im Schulpraktikum ab. In diesem Zusammenhang werden zunehmend auch die Peers und die Qualität der Peerbeziehungen im Hinblick auf deren Bedeutung für die professionelle Entwicklung in den Blick genommen (z. B. Fricke et al., 2019). Deutlich seltener werden Fragestellungen im Zusammenhang mit der Beziehungsqualität zu Lehrer*innenbildner*innen an den Hochschulen (z. B. Universitäten und Pädagogische Hochschulen) untersucht. Es ist anzunehmen, dass das Ausmaß der sozialen Eingebundenheit in der Interaktion mit den Dozierenden an der Hochschule (Hagenauer & Volet, 2014) ebenso Effekte auf die im Zuge der Ausbildung wahrgenommenen und genutzten Lerngelegenheiten sowie auf Indikatoren des Wohlbefindens zeigen.

Aus den bisherigen Ausführungen dürfte deutlich geworden sein, dass positiven Beziehungen eine hohe Bedeutung in der Schule und auch in der Lehrer*innenbildung zukommt. Die Förderung positiver Beziehung stellt ein relevantes pädagogisches Ziel dar, dessen Erreichung von einer Vielfalt an Einflussfaktoren und von dem dynamischen Zusammenwirken derselben abhängt (z. B. Hagenauer & Raufelder, im Druck). Diese Komplexität und Interaktivität stellt hohe Anforderungen an die Theoriebildung. Aber auch die empirische Erforschung dieses komplexen Bedingungsgefüges setzt den Einsatz sowohl von qualitativen (z. B. Raufelder, Bukowski & Mohr, 2013) als auch quantitativen (z. B. Raufelder et al., 2015; Raufelder, Bakadorova, Yalein, Ilgun & Yavuz, 2017) Forschungsmethoden voraus, die durch ihre Komplementarität in der Lage sind, unterschiedliche Perspektiven auf den Forschungsgegenstand zu werfen und spezifische qualitative und/oder quantitative Forschungsfragen zu klären.

Das Ziel des vorliegenden Bandes liegt darin, einen Überblick über zentrale erziehungswissenschaftliche und (pädagogisch-)psychologische theoretische Grundlagen, methodische Herausforderungen und aktuelle empirische Befunde zu Sozialbeziehungen in Schule und Lehrer*innenbildung zu geben. Im ersten Teil werden entsprechend theoretische und methodische Grundlagen dargelegt, die verschiedene Facetten sozialer Beziehungen thematisieren. Im zweiten Teil werden empirische Arbeiten fokussiert, die vordergründig die Entstehungsbedingungen sozialer Eingebundenheit untersuchen, während im dritten Teil die Konsequenzen („Outcomes“) sozialer Eingebundenheit im Fokus stehen. Die einzelnen Arbeiten befassen sich mit den diversen Beziehungen im Kontext Schule und Lehrer*innenbildung: Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, Schüler*innen-Schüler*innen-Beziehung, Beziehung zu Kol-

leg*innen und zur Schulleitung, Beziehung zu Mitstudierenden im Lehramtsstudium und Beziehungsqualität zu Mentor*innen in der Schulpraxis, wobei sowohl qualitative als auch quantitative Zugänge zur Untersuchung diverser Fragestellungen in diesem Themenkomplex gewählt wurden.

Wir hoffen, der Band leistet einen Beitrag, um das Themenfeld „Sozial Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung“ theoretisch, methodisch und auch empirisch aufzufächern, und wünschen allen Leser*innen viel Freude beim Studium der Beiträge!

Gerda Hagenauer, Universität Salzburg, und
Diana Raufelder, Universität Greifswald

Literatur

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychological Review*, 21, 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0028613>
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Crosnoe, R., Morrison, F., Burchinal, M., Pianta, R., Keating, D., Friedman, S. L. & Clarke-Stewart, K. A. (2010). Instruction, teacher-student relations, and math achievement trajectories in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 407–417. <https://doi.org/10.1037/a0017762>
- Fasching, H. (2019). *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihre Transitionen über das Lebensalter*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 494–519). New York: Routledge.
- Fricke, J., Bauer-Hägele, S., Horn, D., Grötzbach, D., Sauer, D., Paetsch, J. et al. (2019). Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3, 16–28. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_01
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hagenauer, G. & Raufelder, D. (im Druck). Lehrer-Schüler-Beziehung. In T. Hascher, T. S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hagenauer, G. & Volet, S. E. (2014). Student-teacher relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370–388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>

- Hofmann, F. (2020). *Authentisches und kontextsensibles Lehrerinnen- und Lehrerhandeln*. Weinheim: Beltz.
- Ittner, D., Hagenauer, G. & Hascher, T. (2019). Swiss principals' emotions, needs satisfaction and readiness for change during curriculum reform. *Journal of Educational Change*, 20(2), 165–192. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09339-1>
- Klassen, R. M., 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), 50–65. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Klusmann, U. & Waschke, N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf*. Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02863-000>
- Maulana, R., Opdenakker, M.-C. & Bosker, R. (2014). Teacher-student interpersonal relationships do change and affect academic motivation: A multilevel growth curve modelling. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 459–482. <https://doi.org/10.1111/bjep.12031>
- Osterberg, J., Motyka, M., Gerken, J. & Liposwky, F. (2018). Der Zusammenhang von Lerngelegenheiten und Fachwissen im Lehramtsstudium – eine Frage der Intensität? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40(3), 641–662.
- Raufelder, D., Bakadorova, O., Yalcin, S., Ilgun Dibek, M. & Yavuz, H. C. (2017). Motivational relations with peers and teachers among German and Turkish adolescents: A cross-cultural perspective. *Learning and Individual Differences*, 55, 13–20. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.02.004>
- Raufelder, D., Bukowski, W. M. & Mohr, S. (2013). Thick description of the teacher-student relationship in the educational context of school: Results of an ethnographic field study. *Journal of Education and Training Studies*, 1, 1–18. <https://doi.org/10.11114/jets.v1i2.108>
- Raufelder, D., Hoferichter, F., Pöhland, L., Golde, S., Lorenz, R. & Beck, A. (2015). Adolescents' socio-motivational relationships with teachers, amygdala response to teacher's negative facial expressions and test anxiety. *Journal of Research on Adolescence*, 26(4), 706–722. <https://doi.org/10.1111/jora.12220>
- Reintjes, C., Bellenberg, G. & im Brahm, G. (Hrsg.). (2018). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory*. New York & London: The Guilford Press.
- Schatz, M. (2018). Lernen braucht Beziehung. Professionsethik als Basis lernseitiger Orientierung im Unterricht. In H.-R. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 91–105). Münster: Waxmann.
- Solzbacher, C., Schwer, C. & Behrens, B. (2014). Förderung durch Beziehungsorientierung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung* (S. 171–185). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Tillack, C., Fetzner, J. & Raufelder, D. (Hrsg.). (2014). *Beziehungen in Schule und Unterricht* (Teil 3: Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung). Immenhausen: Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3z4m>

Danksagung

Wir bedanken uns herzlich bei Mag.^a Clara Kuhn für die Organisation des internen Review-Prozesses. Ein weiterer Dank geht an Magdalena Richter und Marlene Fuchs für die Unterstützung beim Editieren des Buches. Die Finanzierung dieser Open-Access-Publikation wurde durch die Universität Greifswald gefördert.

Theoretische und methodische Grundlagen

Beziehungs- und Interaktionsqualität im Unterricht

Theoretische Grundlagen und empirische Erfassbarkeit

Abstract

Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist ein multidimensionales Konstrukt, das je nach theoretischer Ausrichtung unterschiedlich konzeptualisiert wird. In einem ersten Teil des vorliegenden Beitrages diskutieren wir die – teils divergierenden – theoretischen Ansätze und empirischen Befunde zur Lehrer-Schüler-Beziehung im Rahmen der Erziehungstilforschung, Bindungstheorie und Selbstbestimmungstheorie. In einem zweiten Teil setzen wir uns mit den der Lehrer-Schüler-Beziehung zugrunde liegenden sozialen Interaktionen auseinander und zeigen exemplarisch, wie diese mit analytisch-quantitativen sowie rekonstruktiv-qualitativen Verfahren empirisch erfasst werden können. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl Lehrer-Schüler-Beziehungen wie auch soziale Interaktionen entscheidende Determinanten für gelingende schulische Lehr-Lern-Prozesse sind. Gleichzeitig würde die weitere Beziehungs- und Interaktionsforschung sowohl von einer begriffsanalytischen Klärung im Sinne einer Präzisierung der zugrunde liegenden Definitionen wie auch einer Weiterentwicklung der Erhebungsinstrumente profitieren. Dabei plädieren wir für ein methodenplurales Vorgehen, welches der Vielfältigkeit und Komplexität der Lehrer-Schüler-Beziehung und sozialer Interaktionen gerecht wird.

1. Einleitung: Beziehungen entstehen aus sozialen Interaktionen

Die Begriffe Beziehung und Interaktion werden oft im gleichen Atemzug genannt und werden häufig synonym verwendet. Und trotzdem müssen sie trennscharf voneinander unterschieden werden. Denn soziale Interaktion beschreibt wechselseitig aufeinander bezogene und manifest beobachtbare Verhaltensmuster von Interaktionspartner*innen aus einer mikrogenetischen Perspektive, d. h. unmittelbar im Moment ablaufende Interaktionen. Der Beziehungsbegriff ist hingegen weitaus umfassender, da er in sozialen Interaktionen entstandene Beziehungen aus einer Makroperspektive beschreibt, d. h. über die Zeit akkumulierte Erfahrungen. Zudem beinhaltet der Beziehungsbegriff zusätzlich noch die psychologischen Prozesse der Interaktionspartner*innen.

Lehrpersonen und Schüler*innen interagieren täglich im Unterricht und über wiederholte Interaktionen entstehen Beziehungen. Eine Beziehung entsteht aus einer Reihe von Interaktionen über einen größeren Zeitraum und den Wahrnehmungen, Erinnerungen, Gedanken und Emotionen der Beteiligten (Hinde, 1997). Jeder interaktionale Akt hat einen Einfluss auf den weiteren interaktionalen Verlauf. Dabei bringen Individuen frühere Erfahrungen, welche sie mit anderen Individuen gemacht haben, in soziale Interaktionen ein. Sie bauen Erwartungen über das Verhalten ihrer Interaktionspartner*innen auf, antizipieren mögliches Verhalten des Gegenübers und entwickeln Erwartungen über den weiteren Interaktionsverlauf. Die Erwartungen beziehen sich auf Ziele, Inhalte sowie Arten und Abfolgen von Interaktionen. Beziehungen umfassen folglich weitaus mehr als die aktuell ablaufenden Interaktionsmuster. Sie be-

inhalten darüber hinaus das Wissen über frühere Interaktionen mit dieser Person, verfestigte innere Bilder über die andere Person sowie Erwartungen, wie sich diese in bestimmten Situationen verhalten wird (Furman, 1984). So gesehen helfen Beziehungen, uns in sozialen Interaktionen besser zurechtzufinden. Sie dienen als Orientierungshilfe und geben die Richtung des Interaktionsverlaufs bis zu einem gewissen Grad vor.

Im ersten Teil des vorliegenden Beitrags gehen wir der Frage nach, wie sich Lehrer-Schüler-Beziehungen vor dem Hintergrund verschiedener theoretischer Ansätze empirisch fassen lassen (vgl. Hagenauer & Raufelder, 2020; Knierim, Raufelder & Wettstein, 2017). Im zweiten Teil diskutieren wir, wie sich soziale Interaktionen im Unterricht aus einer mikrogenetischen Perspektive erfassen lassen.

2. Zentrale theoretische Zugänge und empirische Befunde

Bei der Lehrer-Schüler-Beziehung, in der Folge als LSB abgekürzt, handelt es sich um ein multidimensionales und dynamisches Konstrukt (Nickel, 1976; vgl. Raufelder, 2007), wobei die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden als transaktional verstanden wird, insofern die Bedeutung mentaler (kognitiver und emotionaler) Schemata für die Interaktion berücksichtigt wird. Diese Komplexität der LSB gestaltet die Operationalisierung entsprechend schwierig. In der Literatur zur LSB finden sich sehr verschiedene – teils divergierende – theoretische und empirische Ansätze. Dabei wird die LSB in verschiedenen theoretischen Traditionen unterschiedlich konzeptualisiert (symmetrisch oder asymmetrisch resp. uni- vs. bidirektionale Beeinflussung), und die einzelnen Ansätze gehen von unterschiedlichen Grundlagen und Begrifflichkeiten aus. In einem ersten Teil werden diese theoretischen Traditionen und der Forschungsstand zur Konzeptualisierung und Erfassung der LSB vorgestellt, die maßgeblich den fachlichen Diskurs in der LSB-Forschung geprägt haben.

2.1 Erziehungstilforschung

In den Anfängen der Untersuchungen zur LSB hat man vor allem das Verhalten der Lehrkraft und dessen Auswirkungen auf das Lern- und Leistungsverhalten von Schüler*innen untersucht (z.B. Ryan, 1960; Tausch & Tausch, 1965). Theoretisch untermauert wurden diese Studien durch die Erziehungstilforschung, die auf die Arbeiten von Lewin und seinen Kollegen (Lewin, Lippit & White, 1939) zurückgeht. Sie differenzierten drei Führungsstile (autoritär, demokratisch, laissez-faire) und untersuchten, welche Auswirkungen diese Führungsstile auf die Qualität und Quantität des Lern- und Leistungsverhaltens von Kindern und Jugendlichen haben unter Berücksichtigung des Gruppenklimas. In zahlreichen Folgestudien werden bis heute unterschiedliche Dimensionen des Lehrkraftverhaltens identifiziert, mittels derer der Erziehungsstil einer Lehrkraft eruiert und Auswirkungen auf das Lern- und Leistungsverhalten von Schüler*innen untersucht werden kann. Diese zeigen, dass eine durch Nähe (Wubbels & Brekelmans, 2005), emotionale Wärme (Tausch & Tausch, 1965) und Wertschätzung (Spanhel, Tausch & Tönnies, 1975) gekennzeichnete LSB mit positiven

Schüler-Outcomes (u. a. Motivation, Emotionen, Verhalten) sowie einer höheren Berufszufriedenheit der Lehrkraft einhergeht (vgl. Hagenauer & Raufelder, 2020).

Den Arbeiten im Zuge der Erziehungsstilforschung ist gemein, dass sie je unterschiedliche Dimensionen des Lehrkraftverhaltens in der LSB unterscheiden: Ryan (1960) hat mittels Unterrichtbeobachtungen und Eigenschaftsskalen drei Dimensionen berücksichtigt: ‚freundliches vs. distanziertes Verhalten‘, ‚verantwortungsvolles bzw. steuerndes vs. planloses Verhalten‘ sowie ‚anregendes vs. langweiliges Verhalten‘. In den Arbeiten von Tausch und Tausch (1965) werden zwei Dimensionen des Lehrkraftverhaltens unterschieden, mittels derer sich auch die drei von Lewin und Kollegen differenzierten Führungsstile darstellen lassen: ‚emotionale Wärme vs. emotionale Kälte‘, sowie ‚maximale Lenkung und Kontrolle vs. minimale Lenkung und Kontrolle‘. In die Tradition der Erziehungsstilforschung ist auch das Theoriemodell „Model for interpersonal teacher behavior“ von Wubbels und Brekelmans (2005) einzuordnen, das zwei Interaktionsdimensionen unterscheidet: *Kooperation* (z. B. *Unterstützung, Hilfe*) vs. *Opposition* (z. B. *Ermahnung, Unzufriedenheit*) und „*Unterwerfung*“ (z. B. *Verantwortungsübertragung*) vs. „*Dominanz*“ (z. B. *Klassenführung, Regeln*).

Methodisch wird das Erzieher*innenverhalten in der Erziehungsstilforschung typischerweise via Einschätzungsskalen durch Beobachter*innen erfasst. Spanhel, Tausch und Tönnies (1975) passten die von Tausch und Tausch (1965) entwickelten Skalen zur (Fremd)Einschätzung des Erzieher*innenverhaltens in den beiden Dimensionen (‚Wertschätzung/Geringschätzung‘ und ‚dirigierend-lenkende Verhaltensdimension‘) nur geringfügig für die Schule an, indem sie sie mit Instruktionen und Ankerreizen für den schulischen Bereich versahen. Reitzle, Metzke und Steinhausen (2001) erfassen mit dem Zürcher Kurzfragebogen zur Erfassung des Erziehungsverhaltens (ZKE) das Erzieher*innenverhalten aus Sicht des Kindes. Dieser umfasst neben den herkömmlichen Erziehungsstildimensionen ‚*Wärme und Unterstützung*‘ sowie ‚*Regeln und Kontrolle*‘ noch eine dritte Skala zu ‚*Psychologischem Druck*‘. Wubbels und Mitarbeitende (Wubbels, Den Brok, Van Tartwijk & Levy, 2012) entwickelten mit dem Questionnaire on Teacher Interaction QTI (Wubbels & Levy, 1991) einen Fragebogen spezifisch für die LSB, in dem sie sowohl die Lernenden- als auch die Lehrpersonenperspektive heranziehen. Dieser erfasst wiederum zwei Dimensionen von Interaktionen, die als ‚*influence*‘ und ‚*proximity*‘ resp. ‚*control*‘ und ‚*affiliation*‘ bezeichnet werden (Wubbels et al., 2012). Der Erziehungsstilansatz ist in der empirischen Erfassung fast ausschließlich durch Items zu Verhaltensweisen der Lehrperson resp. des Erziehenden gekennzeichnet. Dem liegt implizit ein asymmetrisches, unilaterales Bild der LSB zu Grunde, das der Komplexität dieser Beziehung nur begrenzt gerecht wird. Auch wenn unbestritten ist, dass die LSB verschiedene Aspekte umfasst und die Lehrperson diese durch unterschiedliche Verhaltensweisen fördern kann, ist bei der Unterscheidung einer aufgabenorientierten (Lenkung und Kontrolle) und einer sozial-emotionalen Dimension (emotionale Wärme) die Abgrenzung weder trennscharf, noch unterliegt sie einer einheitlichen Terminologie und Zuordnung. Wentzel (1997) nennt beispielsweise Variablen wie Ehrlichkeit, Wertschätzung, Respekt und Interesse am Zwischenmenschlichen, die tendenziell eine affektive Tönung haben und zum Konstrukt des ‚*caring*‘ und somit in

den Bereich der sozial-emotionalen Unterstützung gehören, die in den hier vorgestellten Messinstrumenten kaum Berücksichtigung finden.

2.2 Bindungstheorie

Untersuchungen zur LSB im Grundschulalter beziehen sich häufig auf die Bindungstheorie (Attachment Theory) (Bowlby, 1969). Dieser entwicklungspsychologische Ansatz wurde ursprünglich durch Beobachtungen der frühen Mutter-Kind-Beziehung generiert. Ähnlich wie in der Erziehungsstilforschung steht auch hier das Verhalten der Mutter (oder generell der Bezugsperson: „caregiver“) als Auslöser für bestimmte Verhaltensweisen beim Kind („care seeker“) im Fokus der Betrachtungen. Die Theorie unterscheidet vier Bindungstypen: sichere Bindung (B-Typ), unsicher vermeidende Bindungen (A-Typ), unsicher ambivalente Bindung (C-Typ) und desorganisierte Bindung (D-Typ) (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). In den unsicheren Bindungen zeigen die Kinder ein Kontakt-Vermeidungsverhalten (A-Typ), verhalten sich gegenüber der Bezugsperson widersprüchlich anhänglich (C-Typ), oder zeigen unerwartete Verhaltensweisen bzw. unsicher-vermeidendes und unsicher-widersetzendes Verhalten (D-Typ). In der sicheren Bindung reagiert die Bezugsperson prompt und angemessen auf die Bedürfnisse des Kindes, dadurch kann sich beim Kind das Gefühl nach Sicherheit, Geborgenheit und Zufriedenheit einstellen und es kann seine Umwelt angemessen entdecken und lernen, weil es sich des „sicheren Hafens“ bewusst ist.

Dieser Ansatz wurde auch auf die LSB übertragen (Wentzel, 2010), insofern die Lehrperson das Explorationsverhalten des Kindes und dessen soziale, emotionale und kognitive Regulationsfähigkeiten unterstützen und fördern soll (Davis, 2003). Empirische Studien zeigen, dass eine besonders zuträgliche LSB mit sicherer Bindung dann erlebt wird, wenn die Beziehung durch Nähe, Unterstützung und geringe Konflikte gekennzeichnet ist (Davis, 2003; vgl. Knierim, Raufelder & Wettstein, 2017).

Die Übertragung der Bindungstheorie auf die LSB ist allerdings fraglich, da die LSB im Gegensatz zur Mutter-Kind Beziehung (a) eine unnatürliche „rollenförmig institutionalisierte Beziehung“ (Oevermann, 1986, S. 58) ist, die nicht mit den frühen Sozialbeziehungen des Kindes in der Familie gleichgesetzt werden kann (Oevermann, 1986), (b) die LSB meist nach Beendigung eines Schuljahres oder eben am Ende der Schulzeit aufgelöst wird (Bergin & Bergin, 2009; vgl. Hagenauer & Raufelder, 2020) und (c) das Verhältnis hierarchisch-asymmetrisch ist, insofern die Lehrkraft auch die Lernleistungen des Kindes bewertet und somit eine gewisse Machtposition inne hat, die entscheidende Weichen in der Schulkarriere und damit dem Lebensweg des Kindes stellt (vgl. Raufelder, 2007). Zudem muss berücksichtigt werden, dass sowohl Schüler*innen als auch Lehrkräfte beim ersten Aufeinandertreffen bereits frühere Bindungserfahrungen mit sich bringen, die die gemeinsame LSB entsprechend prägen (Bergin & Bergin, 2009; Riley, 2011).

Da auch der Bindungsforschung – ähnlich wie der Erziehungsstilforschung – ein unidirektionaler Ansatz mit dem Verhalten der Lehrperson als Ansatzpunkt zugrunde liegt, wird die LSB auf Grundlage der Bindungstheorie *methodisch* üblicherweise über die

schriftliche Befragung der Lehrperson erfasst, z. B. mittels der Student Teacher Relationship Scale (STRS), entwickelt von Pianta (1996, 2001). Es verwundert folglich nicht, dass die solchermaßen erhobene LSB v. a. mit ebenfalls Lehrpersonen-berichteten Outcomes der Schüler*innen im sozialen und kognitiven Bereich korrelieren (Birch & Ladd, 1997). Die Einseitigkeit der Erhebung zeigt sich auch in der Varianz der so erfassten LSB, insofern ein großer Anteil der gemessenen Varianz sich durch Eigenschaften der Lehrperson und/oder der Schüler*innen erklären lässt (Murray & Zvoch, 2011).

Zur Auflösung dieser Einseitigkeit wurden Instrumente zur Erhebung der Schülerinnen- und Schüler-Perspektive entwickelt, wie z. B. das Inventory of Teacher-Student Relationships IT-SR (Murray & Zvoch, 2011). Die Erhebung von Fragebogendaten ist aber im Vor- und (frühen) Primarschulalter eher schwierig, die Fragen müssen den Kindern vorgelesen werden. Ein sinnvoller Einsatz des Fragebogens in diesem Alter ist also fraglich.

2.3 Selbstbestimmungstheorie

Empirische Studien zur LSB mit Sekundarschülerinnen und -schülern (und deren Bedeutung für motivationale Prozesse) nehmen oftmals Bezug zur Selbstbestimmungstheorie (SDT) (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017). Der Theorie zufolge, die sich als Makrotheorie der Motivation versteht, kann eine optimale Entwicklung von Motivation und Wohlbefinden im schulischen Kontext gefördert werden, wenn die folgenden drei angeborenen psychologischen Grundbedürfnisse erfüllt sind (Deci & Ryan, 1985): (1) das Erleben eigener Kompetenz, (2) soziale Eingebundenheit und (3) Autonomie in Lernprozessen.

Die Relationships Motivation Theory, eine Sub-Theorie der SDT (Deci & Ryan, 2014), besagt, dass nicht nur das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit für qualitative hochwertig erlebte Beziehungen relevant ist, sondern dass eine Beziehung nur dann als positiv und zufriedenstellend erlebt werden kann, wenn alle drei Bedürfnisse innerhalb der Beziehung erfüllt werden (Deci & Ryan, 2014). Diese Annahme wird auch in einer Reihe von Studien bestätigt, die gezeigt haben, dass nicht nur soziale Eingebundenheit, sondern auch die Bedürfnisse nach Autonomie und Kompetenz zu positiven Beziehungsergebnissen (z. B. Bindungssicherheit, individuelles und Beziehungswohlbefinden) führen (z. B. La Guardia, Ryan, Couchman & Deci, 2000; Patrick, Knee, Canavello & Lonsbury, 2007).

Entsprechend bestätigen auch empirische Studien zur LSB im Rahmen der SDT deren bedeutende Rolle für das Erleben von Autonomie, Sozialer Eingebundenheit und Kompetenz (Bakadorova & Raufelder, 2018; Froiland, Worrell & Oh, 2019; Niemiec & Ryan, 2009). Auch für die Lehrperson bedeutet eine positive LSB in ihrem Berufsalltag eine Voraussetzung für Wohlbefinden und Berufszufriedenheit (Aldrup, 2017; Hagenauer, Hascher & Volet, 2015; Klassen, Perry & Frenzel, 2012).

Methodisch wird das Konstrukt der sozialen Eingebundenheit meist via Schüler*innenfragebogen erfasst. Da Deci und Ryan kein eigenes Instrument zur Erhebung der in der SDT theoretisch postulierten Bedürfnisse – so auch der sozialen Einbindung – für die

Erhebung im Schulkontext entwickelten, behelfen sich Autor*innen, die sich auf die SDT beziehen, mit Skalen zur LSB aus anderen Instrumenten. So verwendet Wentzel (1998) z.B. die Teacher Social Support Subskala aus dem Classroom Life Measure (Johnson, Johnson, Buckman & Richards, 1985), während Feldlaufer und Kolleg*innen (1988) u. a. Items aus der Classroom Environment Scale (Moos & Tricket, 1974) nutzten, um ein eigenes Classroom Environment Measure zu entwickeln, das ebenfalls Skalen zur LSB enthält. Ein deutschsprachiges Instrument zur direkten Erhebung der wahrgenommenen sozialen Einbindung – neben den anderen beiden Grundbedürfnissen nach Autonomie und Kompetenz – entwickelten Prenzel und Kolleg*innen (Prenzel, Kristen, Dengler, Ettle & Beer, 1996).

Dem transaktionalen Charakter der Beziehung werden die diese Instrumente jedoch nicht gerecht. Obwohl z.B. das Classroom Environment Measure in einer Student-(SCEM) und einer Teacher- (TCEM) Variante vorliegt (Feldlaufer et al., 1988) und damit eine reziproke Auffassung suggeriert, zeigt ein Blick in die Items, dass wiederum lediglich wahrgenommene Verhaltensweisen und Haltungen der Lehrperson eingeschätzt werden (z.B. „The teacher cares how we feel.“ im SCEM; ebenda, p. 140) – diese jedoch immerhin aus verschiedenen Perspektiven. Dennoch bleibt in solchen Formulierungen die zugeschriebene Beeinflussung der Beziehung einseitig der Lehrperson vorbehalten.

2.4 Das transaktionale Modell

Während die drei bereits skizzierten theoretischen Ansätze jeweils nur Teilaspekte der LSB tangieren, ist das transaktionale Modell von Nickel (1976) das einzig umfassende Modell, das explizit die Mikro- und Makroebene fokussiert, insofern im Zentrum des Modells die tatsächlich im Unterricht ablaufenden Interaktionen stehen (mikro-genetische Perspektive), die unter Bezugnahme weiterer interner und externer Variablen und dem Rückmeldeprozess zwischen der sich verhaltenden Lehrkraft und den sich verhaltenden Schüler*innen die LSB bilden (makro-genetische Perspektive). Dabei wird sowohl der Komplexität als auch dem dynamischen und reziproken Charakter der LSB Rechnung getragen. Das Modell versucht die verschiedenen Ergebnisse der erziehungswissenschaftlichen, pädagogisch-psychologischen, sowie der sozial- und persönlichkeitspsychologischen Forschung zu integrieren. Nickel unterscheidet dabei die innerpsychischen (internen) Bedingungsvariablen (z.B. Einstellungen und Erwartungen) und die (externen) Variablen des soziokulturellen Umfeldes (z.B. Sozialisationseinflüsse der Eltern, Peers, Medien, Lehrplan), die zusammen die erzieherische Interaktion bestimmen. Unter Einbeziehung der Rückmeldungsprozesse, die durch die Wahrnehmung des Verhaltens beim Interaktionspartner bzw. der Interaktionspartnerin entstehen und die steuernd auf das aktualisierte Verhalten einwirken, wird der Fokus von der Interaktion auf die Transaktion gelenkt. D.h., Lehrkraft und Schüler*innen verhalten sich und handeln nach bestimmten kognitiven und emotionalen Schemata, die weitgehend durch die Faktoren des soziokulturellen Bezugsrahmens (soziale Lernvergangenheit, gegenwärtige soziale Beziehungen und Erfahrungen, objektive Einflüsse) bestimmt

sind und durch implizite Persönlichkeits- und Führungstheorien, Rollenerwartungen, Geschlechtsstereotype, Gruppennormen etc. zusätzlich gegenseitig beeinflusst werden. Das Verhalten der Lehrkraft wird von den Schüler*innen wahrgenommen und sie passen ihr Verhalten entsprechend an. Umgekehrt wird das wahrgenommene Verhalten der Schüler*innen lerntheoretisch als Bekräftigung oder Bestrafung des eigenen Unterrichtsverhaltens von der Lehrkraft wahrgenommen, was wiederum auf deren zukünftiges Unterrichtsverhalten wirkt. Allerdings existieren unseres Wissens keine empirischen Untersuchungen zur Validierung dieses umfassenden Modells.

2.5 Zwischenfazit

Die Bedeutung der LSB für die schulische Motivation und Leistung der Schüler*innen gilt als unbestritten. Gleichzeitig ist die Forschungslage – insbesondere im deutschsprachigen Raum – noch relativ dünn, insofern oft nur einzelne Aspekte der LSB untersucht und selten längsschnittliche oder methodenplurale Forschungsdesigns gewählt werden. Das Konstrukt der LSB wird in den unterschiedlichen theoretischen Ansätzen sehr heterogen gefasst und unterschiedlich operationalisiert. Entsprechend werden mit sehr unterschiedlichen Instrumenten verschiedene Aspekte der Beziehung erfasst. Es besteht insbesondere ein Bedarf an Forschungsinstrumenten, die dem dynamischen transaktionalen Charakter der LSB gerecht werden. Zusammenfassend lassen sich drei Hauptkritikpunkte der hier skizzierten Theorie- und Forschungstraditionen aufführen:

1. **Transaktionalität:** Trotz des Ziels die LSB darzustellen, bleiben wechselseitige Beziehungen und Einflüsse, die im streng verstandenen interaktionistischen Sinne durch Interdependenzanalysen zu untersuchen wären, weitgehend unbeachtet. Die meisten Ansätze gehen von einem weitgehend asymmetrischen Beziehungsverständnis aus, wobei die Wirkrichtung vom Erwachsenen zum Kind gedacht wird. Dementsprechend beschreiben die meisten der genannten Beziehungsmerkmale Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmale der erziehenden Person. Erziehung ist jedoch ein wechselseitiger Prozess. Auch Lehrpersonen werden durch das Verhalten ihrer Schüler*innen beeinflusst (Raufelder, 2007). Forschung muss deshalb ihre Aufmerksamkeit vermehrt auf die reziproken Effekte der LSB richten und sich an Modellen (z. B. Nickel, 1976) orientieren, welcher der Transaktionalität dieser Beziehungen gerecht werden.
2. **Perspektive:** In den meisten der genannten Verfahren wird Beziehung aus nur einer Perspektive erfasst. Studien (Scherzinger & Wettstein, 2019) zeigen jedoch, dass Lehrpersonen und Lernende in ihrer Einschätzung der LSB kaum übereinstimmen. Divergente Wahrnehmungen der LSB können hauptsächlich auf zwei Gründe zurückgeführt werden. Zum einen weisen Items teilweise eine unterschiedliche Referenz auf (z. B. „Ich mag diese Lehrperson“ bzw. „Ich mag meine Klasse“). Dabei können Beziehungen – wie etwa auch unerwiderte Liebe, Anerkennung, Wertschätzung und Respekt – asymmetrisch sein. Zum anderen sind Lehrpersonen im Unterricht gegenüber den Lernenden in einem Beobachtungsnachteil. Sie sind im Unterricht mit einer hohen sozialen Dichte, unstrukturierten Problembereichen,

dynamischen Situationen und vielfältigen Anforderungen konfrontiert. Dies erschwert eine Einschätzung der im Unterricht ablaufenden Interaktionen (Wettstein, 2013). Es ist zudem nicht auszuschließen, dass die Lehrer*innenurteile selbstwertdienlichen Verzerrungen unterliegen (Wubbels, Brekelmans & Hooymayers, 1992). Es scheint deshalb wichtig, auch die Perspektive der Lernenden einzubeziehen.

3. **Ökologischer Kontext:** Die bisher genannten Fragebogen erfassen die LSB kontextunabhängig. Doch soziale Interaktionen und Beziehungen sind immer in den ökologischen Kontext des Unterrichts eingebettet (Nickel, 1976; Raufelder & Hoferichter, 2015; Wettstein, 2012). Es wäre deshalb wichtig, die Merkmale des ökologischen Kontextes mit zu erfassen.

Das transaktionale Modell vereint zwar Mikro- und Makroebene, allerdings gibt es bisher keine empirische Forschung zur Validierung dieses Modells. Die bisher skizzierten Forschungsansätze untersuchen die LSB auf einer Makroebene, obwohl den meisten Theorieansätze ein mikrogenetischer Fokus zugrunde liegt, insofern die unmittelbar im Moment ablaufenden Interaktionen thematisiert werden. Dieser Forschung kommt ein großes Verdienst zu und sie zeigt, dass Beziehung eine wichtige Determinante für das Wohlbefinden, die Motivation und die Schulleistung ist. Dabei bleibt jedoch unklar, wie sich Beziehungen in sozialen Interaktionen konstituieren und entwickeln. Weiter ist es für Lehrpersonen wenig hilfreich zu wissen, dass die Schüler*innen die Beziehung zu ihrer Lehrperson kritisch einschätzen. Gerade für nicht gelingende LSB wäre es wichtig zu wissen, welche konkreten Interaktionen Beziehungen belasten. Wenn die Lehrperson spezifische Rückmeldungen zu ihrem Verhalten in Interaktionen erhält, also z. B. dass sie in kritischen Interaktionen zu impulsiv auf ein bestimmtes Schüler*innenverhalten reagiert, so hat sie einen konkreten Anhaltspunkt, was sie tun kann, um die Beziehung zu verbessern. Durch die Identifikation kritischer Interaktionsverläufe könnten potenziell Interventionsmaßnahmen abgeleitet werden.

3. Die Erfassung von Lehrer-Schüler-Interaktionen

In den bisher genannten Ansätzen werden LSB global über Schüler*innen- oder Lehrer*inneneinschätzungen auf einer Makroebene erfasst. Beziehungen entstehen jedoch durch wiederholte Interaktionen (Hinde, 1997). Beziehungen werden also erst in sozialen Interaktionen konstituiert und aktualisiert (Stegbauer, 2011).

Soziale Interaktion kann allgemein als aufeinander bezogenes Handeln zweier oder mehrerer anwesender Personen (Argyle, 1972) verstanden werden, welche sich gegenseitig wahrnehmen (Kieserling, 1999). In sozialen Interaktionen versuchen Individuen, ihre Handlungen durch die intentionale Übermittlung von Information zu koordinieren und gleichzeitig auch andere zu beeinflussen (Käsermann & Foppa, 2002). Aus einer mikrogenetischen Perspektive können Lehrpersonen und Schüler*innen als sich wechselseitig beeinflussende Partner*innen in einem sozialen System angesehen werden, welche in einem Netzwerk sozialer Interpendenz miteinander verbunden sind (Herzog, 2009). Durch wiederholte Interaktionen entwickeln sich Muster, Habits und soziale Beziehungen. Diese neuen Strukturen beeinflussen wiederum die soziale Interaktion

auf einer Mikroebene (Hollenstein, 2013). Als theoretische Modelle, die diesem Ansatz folgen, sind z. B. das „teaching trough interaction model“ von Pianta, La Paro und Hamre (2015), sowie das „The child-directed model of teacher-child interactions“ von Nurmi und Kiuri (2015) zu nennen, wobei hier vor allem der Fokus auf Unterrichtsverhalten liegt.

Die Erforschung von sozialen Interaktionen und Person-Umwelt-Beziehungen wird zwar immer wieder gefordert, jedoch selten empirisch umgesetzt. Vielleicht ist der Widerspruch zwischen den programmatischen Forderungen nach interaktional ausgerichteter Forschung und deren dürftigen empirischen Umsetzung nicht zuletzt auf die großen methodologischen und theoretischen Herausforderungen zurückzuführen, welche die Interaktionsforschung mit sich bringt. Wir stellen im Folgenden exemplarisch ausgewählte analytisch-quantitative und rekonstruktiv-qualitative Beobachtungsansätze zur Erfassung sozialer Interaktionen im Unterricht vor. Die einzelnen Ansätze stammen aus unterschiedlichen Disziplinen (Pädagogik, Psychologie, Sozialanthropologie, Soziologie) und arbeiten mit verschiedenen Methoden (Ethnografie, Unterrichtsbeobachtung, Interviews). Sie alle aber verbindet das Anliegen, die weitgehend nomothetisch ausgerichtete und an aggregierten Mittelwerten orientierte Forschung zur LSB durch eine ideografische Perspektive zu ergänzen und dabei auch die Spezifität der pädagogischen Situation zu berücksichtigen (Raufelder, Jagenow, Hoferichter & Drury, 2013).

3.1 Analytisch-quantitative Verfahren

Analytisch-quantitative Verfahren zur Analyse sozialer Interaktionen registrieren die im Unterricht ablaufenden Prozesse videografisch, kategorisieren ausgewählte Aspekte sozialer Interaktion und werten diese statistisch aus.

So können beispielsweise vor dem Hintergrund der Dynamischen Systemtheorie die in der Zeit ablaufenden Interaktionen mit der *State Space Grid Methode* (Hollenstein, 2013) erfasst werden. Mit Hilfe der dynamischen Systemtheorie (Thelen & Smith, 1994) können die in der Zeit ablaufenden Interaktionen mathematisch beschrieben und Attraktoren, also Zustände auf die sich ein System zubewegt, identifiziert werden. Analyseeinheit ist dabei nicht das isolierte Lehrpersonen- oder Schüler*innen-Verhalten, sondern vielmehr die in der Zeit ablaufenden, wechselseitig aufeinander bezogenen Muster des Interaktionssystems. Der Beitrag von Wettstein und Scherzinger (in diesem Band) zeigt, wie sich die Lehrpersonen-Schüler*innen-Interaktionen im Unterricht äußern und in welcher Beziehung diese Interaktionsverläufe auf einer Mikroebene zu globalen Massen der LSB auf einer Makroebene stehen.

In einer anderen Studie untersuchten Wettstein, Scherzinger, Meier und Altorfer (2013) soziale Interaktionen mit einer neu entwickelten *Kamerabrillenmethode*. Jugendliche trugen über mehrere Tage hinweg eine Kamerabrille und filmten so ihren Alltag in verschiedenen Lebensbereichen aus ihrer räumlichen Perspektive. In der skizzierten Kamerabrillenmethode sind die Brillenträgernden zunächst nicht Forschungsobjekt, sondern Forschungsinstrument. Die Jugendlichen bewegen sich in einem bisher kaum erschlossenen Forschungsfeld und die Kamerabrille registriert dabei Daten, ähnlich wie ein Roboter, der sich in einem für die Forschenden unzugänglichen Untersuchungsfeld

bewegt. Die auftretenden Interaktionen wurden anschließend mit einem Kategoriensystem kodiert und statistisch ausgewertet.

Für die Erfassung sozialer Interaktionen kann auch auf die *Mimik und das Blickverhalten* zurückgegriffen werden. Ekman, Wallace und Friesen (1978) entwickelten vor dem Hintergrund einer emotionspsychologischen Perspektive das *Facial Action Coding System* (FACS). In diesem Verfahren werden aufgrund der beteiligten Gesichtsmuskeln die Gesichtsausdrücke der Interaktionspartner*innen kodiert und so auf die in der Interaktion auftretenden Emotionen geschlossen.

Der Sozialphilosoph Honneth (2003) setzt sich mit dem *Blickverhalten* auseinander und wirft im Rahmen seiner Anerkennungstheorie die Frage auf, was zur reinen Wahrnehmung einer Person hinzukommen muss, dass sich diese sozial anerkannt fühlt. Anhand des Phänomens des „looking through“ (Hindurchsehen) erklärt er, wie eine Person, die zwar im physischen Raum anwesend ist, unsichtbar gemacht wird, indem man durch sie hindurchsieht (vgl. Honneth 2013, 11ff). Menschen können sich wechselseitig mit ihren Blicken ignorieren, disziplinieren, ermutigen oder sich Wohlwollen und Zuwendung signalisieren (Schilbach, 2015).

3.2 Rekonstruktiv-qualitative Verfahren

Rekonstruktive Verfahren zeichnen sich dadurch aus, dass Forschende Daten nicht unmittelbar analytischen Kategorien zuteilen, sondern diese selber in Form von Narrationen rekonstruieren. Insbesondere die Sozialanthropologie verfügt über ein reichhaltiges Methodenrepertoire, wie vor allem über teilnehmende Beobachtung in alltagsnahen Settings dichte Beschreibungen von individuellen und sozialen Prozessen angefertigt werden können (z. B. Geertz, 1983). Dabei wird untersucht, wie in sozialen Interaktionen kontextspezifisch soziale Bedeutung generiert wird, resp. welche allgemeinen sozialen Regeln und Konventionen die Basis für die Interaktion bilden.

In einer teilnehmenden *ethnografischen Beobachtung* untersuchte Raufelder (2007) mit der Methode der *dichten Beschreibung* (Geertz, 1983) Macht, Dualismus, Solidarität, Produktivität, Sympathie und Identität in der LSB. Sie orientierte sich dabei am transaktionalen Modell von Nickel (1976). Dabei wird nicht nur der wechselseitige manifest sichtbare Interaktionsprozess zwischen der Lehrperson und den Lernenden erfasst, sondern zusätzlich auch noch die intrapsychischen Bedingungsvariablen (implizite Persönlichkeits- und Führungstheorien, Rollenerwartungen, Geschlechtsstereotype, Gruppennormen) kognitiven und emotionalen Schemata der Interaktionspartner*innen und der soziokulturelle Bezugsrahmen (soziale Lernvergangenheit, gegenwärtige soziale Beziehungen und Erfahrungen, objektive Einflüsse) berücksichtigt.

Aus einer erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Perspektive untersuchte Prengel (2013) mit dem Projekt INTAKT (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern) mittels *qualitativen Beobachtungen* Interaktionen zwischen Lehrkräften und Kindern und Jugendlichen. Die Studie zeigte, dass rund ein Viertel der sozialen Interaktionen im Klassenraum verletzender oder ambivalenter Art ist (destruktive Kommentare, Spott, Sarkasmus, Toleranz gegenüber Missachtung, Einschränkung der Autonomie). Verletzende Interaktionen, die sich negativ auf die Beziehungsgestaltung

auswirken, bezeichnet Prenzel als Kunstfehler. Sie plädiert für die Entwicklung einer pädagogischen Kunstfehlerlehre, die Lehrpersonen für eine normorientierte und wertbasierte Gestaltung pädagogischer Beziehungen sensibilisiert (vgl. Kapitel von Prenzel in diesem Band).

Individuen bringen Erfahrungen, die sie mit anderen Individuen gemacht haben, in soziale Interaktionen ein. Sie bauen Erwartungen über das Verhalten ihrer Interaktionspartner*innen auf, antizipieren mögliches Verhalten des Gegenübers und entwickeln Erwartungen über den weiteren Interaktionsverlauf. Es scheint deshalb sinnvoll, nicht nur manifest beobachtbare Interaktionsprozesse zwischen Individuen zu untersuchen, sondern mit *Interviews* deren intrapsychischen Prozesse zu erfassen.

4. Forschungsdesiderata

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass das Konstrukt der LSB – entsprechend der theoretischen Ausrichtungen – sehr heterogen gefasst und unterschiedlich operationalisiert wird. Entsprechend werden mit sehr unterschiedlichen Instrumenten verschiedene Aspekte der Beziehung erfasst.

Aus unserer Sicht würde die erziehungswissenschaftliche und pädagogisch-psychologisch geprägte Beziehungs- und Interaktionsforschung vor allem von vier Maßnahmen profitieren: 1.) einer sorgfältigen analytischen Klärung der verwendeten Begriffe, 2.) einer Weiterentwicklung deutschsprachiger Erhebungsinstrumente, welche verschiedene Facetten von Beziehungen erfassen, 3.) einer verstärkten Berücksichtigung differentieller Effekte sowie 4.) einer Stärkung methodenpluraler Zugänge im Sinne einer Methodentriangulation (vgl. Raufelder, Jagenow, Hoferichter, & Drury, 2013).

Begriffsanalytische Klärung

Die in der LSB-Forschung verwendeten Begriffe wie z. B. Respekt, Anerkennung, und Wertschätzung weisen oft definitorische Unschärfen auf. Im erziehungswissenschaftlichen, pädagogisch-psychologischen und im schulpraktischen Diskurs wird immer wieder auf diese Begriffe Bezug genommen, ohne dass deren Bedeutung differenziert expliziert und genau aufgezeigt wird, welche Rolle die einzelnen Begriffe bei der konkreten Beziehungsgestaltung spielen. Die pädagogisch-psychologisch LSB-Forschung könnte deshalb von einer begriffsanalytischen Klärung (Stojanov, 2011) profitieren, wie sie beispielsweise in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft stattfindet (vgl. Seichter, 2014). Eine solche Begriffsanalyse könnte auch neue Perspektiven auf die Gestaltung pädagogischer Beziehungen eröffnen.

Entwicklung und Validierung von Messinstrumenten

Im deutschen Sprachraum besteht der Bedarf nach einem Fragebogen zur Erfassung der LSB, welcher unterschiedliche Beziehungsfacetten in einem Messinstrument integriert, die jeweiligen Defizite der verschiedenen Ansätze aufwiegt und dabei auch dem dynamischen transaktionalen Charakter der LSB gerecht wird. Dazu zählt die Erfassung möglichst vieler Facetten und Subkomponenten der LSB sowohl aus der Lehrpersonen- wie auch der Schüler*innenperspektive.

Berücksichtigung differentieller Effekte

Viele Verfahren lassen differenzielle Effekte unberücksichtigt (Molenaar & Campbell, 2009). Beziehungen einer Lehrperson zu verschiedenen Schüler*innen derselben Klasse ebenso wie die Beziehungen eines Schülers oder einer Schülerin zu verschiedenen Lehrpersonen können jedoch sehr unterschiedlich ausfallen (Raufelder & Hoferichter, 2015). Zudem wirken sich Beziehungen differentiell unterschiedlich auf verschiedene Lernende aus.

5. Fazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die LSB und soziale Interaktionen überaus wichtige Determinanten für schulische Lehr-Lernprozesse sind, aber aufgrund ihrer komplexen, dynamischen und transaktionalen Natur und der damit verbundenen Schwierigkeit einer gelungenen Operationalisierung Forschende vor große Herausforderungen stellt. Diese Herausforderung gilt es anzunehmen, schließlich sind es die Beziehungen und soziale Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden, die den Schulalltag maßgeblich bestimmen und über Gelingen des schulischen Bildungsauftrags entscheiden. Dabei gibt es in der Erfassung von Beziehungen und Interaktionen keine Disziplin, keine theoretische oder methodische Ausrichtung, welche alle Probleme löst. Wir plädieren deshalb für ein *methodenplurales Vorgehen*, welches der Vielfältigkeit und Komplexität der LSB und sozialer Interaktionen besser gerecht wird.

Literatur

- Ainsworth, M. D., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Aldrup, K. (2017). *The teacher-student relationship is beneficial for both sides: Associations with students' school adjustment and teachers' occupational well-being*. Doctoral dissertation. Kiel: Christian-Albrechts Universität.
- Argyle, M. (1972). *Soziale Interaktion*. Köln, Germany: Kiepenheuer & Witsch.
- Bakadorova, O. & Raufelder, D. (2018). The essential role of the teacher-student relationship in students' need satisfaction during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology* 58, 57–65. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.004>
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychological Review*, 21, 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. London: The Hogarth Press.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207–234. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. In N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships* (pp. 55–73). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6_3
- Ekman, P., Wallace, V. & Friesen, W. V. (1978). *Facial action coding system: a technique for the measurement of facial movement*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press. <https://doi.org/10.1037/t27734-000>
- Feldlaufer, H., Midgley, C. & Eccles, J. S. (1988). Student, teacher, and observer perceptions of the classroom environment before and after the transition to junior high school. *The Journal of Early Adolescence*, 8(2), 133–156. <https://doi.org/10.1177/0272431688082003>
- Froiland, J. M., Worrell, F. C. & Oh, H. (2019). Teacher–student relationships, psychological need satisfaction, and happiness among diverse students. *Psychology in the Schools*, 56(5), 856–870. <https://doi.org/10.1002/pits.22245>
- Furman, W. (1984). Some observations on the study of personal relationships. In J. C. Masters & K. Yarkin-Levin (Eds.), *Interfaces between developmental and social psychology* (pp. 15–42). New York: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-479280-7.50006-3>
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hagenauer, G. & Raufelder, D. (in press, 2020). Lehrer-Schüler-Beziehung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Heidelberg: Springer.
- Herzog, W. (2009). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 155–194). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5_6
- Hinde, R. A. (1997). *Relationships: A dialectical perspective*. Hove: Psychology Press.
- Hollenstein, T. (2013). *State space grids: Depicting dynamics across development*. Boston: Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5007-8>
- Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung: zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Buckman, L. A. & Richards, P. S. (1985). The effect of prolonged implementation of cooperative learning on social support within the classroom. *Journal of Psychology*, 119(5), 405–411. <https://doi.org/10.1080/00223980.1985.10542911>
- Käsermann, M. L. & Foppa, K. (2002). Sprachproduktion im Gespräch. In T. Herrmann & J. Grabowski, (Hrsg.), *Sprachproduktion* (Enzyklopädie der Psychologie; Bereich C, Serie III, Bd. 1) (S. 768–799). Göttingen: Hogrefe.
- Kieserling, A. (1999). *Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Klassen, R. M., 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), 50–65. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Knierim, B., Raufelder, D. & Wettstein, A. (2017). Die Lehrer-Schüler-Beziehung im Spannungsfeld verschiedener Theorieansätze. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(1), 35–48. <https://doi.org/10.2378/peu2017.art04d>
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E. & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367–384. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.3.367>
- Lewin, K. T., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates“. *Journal of Social Psychology*, 10, 271–299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Magnusson, D. (1990). Personality development from an interactional perspective. In L. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 193–222). New York: Guilford.

- Molenaar, P. C. M. & Campbell, C. G. (2009). The new person-specific paradigm in psychology. *Current Directions in Psychological Science*, 18, 112–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01619.x>
- Moos, R. H. & Trickett, E. J. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Murray, C. & Zvoch, K. (2011). The Inventory of Teacher-Student Relationships: Factor structure, reliability, and validity among African American Youth in low-income Urban schools. *Journal of Early Adolescence*, 31(4), 493–525. <https://doi.org/10.1177/0272431610366250>
- Nickel, H. (1976). Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein transaktionales Modell. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 23, 153–172.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Nurmi, J.-E. & Kiuru, N. (2015). Students' evocative impact on teacher instruction and teacher-child relationships: Theoretical background and an overview of previous research. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 445–457. <https://doi.org/10.1177/0165025415592514>
- Oevermann, U. (1986). Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Missverständnisse in der Rezeption der ‚objektiven Hermeneutik‘. In S. Aufenanger & M. Lenssen (Hrsg.), *Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik* (S. 19–83). München: Kindt.
- Patrick, H., Knee, C. R., Lonsbary, C. & Canevello, A. (2007) The role of need fulfillment in relationship functioning and well-being: A Self-Determination Theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 434–457. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.3.434>
- Pianta, R. C. (1996). *Manual and scoring guide for the student-teacher relation*. Charlottesville: University of Virginia.
- Pianta, R. C. (2001). *STRS. Student-teacher relationship scale. Professional Manual*. Lutz: PAR Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2015). *Classroom Assessment Scoring System Manual, Pre-K*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.3224/84740098>
- Prenzel, M., Kristen, A., Dengler, P., Ettl, R. & Beer, T. (1996). Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In K. Beck & H. Heid (Hrsg.), *Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen* (Vol. Beiheft 13, S. 108–127). Stuttgart: Steiner.
- Raufelder, D. (2007). *Von Machtspielen zu Sympathiegesten. Das Verhältnis von Lehrern und Schülern im Bildungsprozess*. Marburg: Tectum.
- Raufelder, D. & Hoferichter, F. (2015). Development and validation of the TEMO Scale: A self-report measure assessing students' perceptions of liked and disliked teachers as motivators. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(2), 97–106. <https://doi.org/10.1080/21683603.2014.966228>
- Raufelder, D., Jagenow, D., Hoferichter, F. & Drury, K. (2013). The person-oriented approach in the field of educational psychology. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 5, 79–88.
- Reitzle, M., Metzke, C. W. & Steinhausen, H.-C. (2001). Eltern und Kinder: Der Zürcher Kurzfragebogen zum Erziehungsverhalten (ZKE). *Diagnostica*, 47(4), 196–207. <https://doi.org/10.1026//0012-1924.47.4.196>
- Riley, P. (2011). *Attachment theory and the teacher-student relationship*. London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203845783>
- 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, 761–774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>

- Ryan, D. G. (1960). Prediction of teacher effectiveness. In C. W. Harris (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (3rd ed., pp. 1486–1491). New York: Macmillan.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory*. New York: The Guilford Press.
- Scherzinger, M. & Wettstein, A. (2019). Classroom disruptions, the teacher–student relationship and classroom management from the perspective of teachers, students and external observers: a multimethod approach. *Learning Environments Research*, 22(1), 101–116. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9269-x>
- Schilbach, L. (2015). Eye to eye, face to face and brain to brain: novel approaches to study the behavioral dynamics and neural mechanisms of social interactions. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 130–135. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.03.006>
- Seichter, S. (2014). Pädagogische Beziehungsformen. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 227–236). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_19
- Spanhel, D., Tausch, R. & Tönnies, S. (1975). Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens und ihr Zusammenhang mit konstruktivem Schülerverhalten in 41 Unterrichtsstunden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 22, 343–350.
- Stegbauer, C. (2011). Beziehung und Reziprozität. In *Reziprozität* (pp. 129–136). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92612-4>
- Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94011-3>
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1965). *Erziehungspsychologie* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Thelen, E. & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge: MIT Press.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.90.2.202>
- Wentzel, K. R. (2010). Students' relationships with teachers. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 75–91). New York: Routledge.
- Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2019). *Unterrichtsstörungen verstehen wirksam vorbeugen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wettstein, A. (2012). A conceptual frame model for the analysis of aggression in social interactions. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology JSEC*, 6(2), 141–157. <https://doi.org/10.1037/h0099218>
- Wettstein, A., Scherzinger, M., Meier, J. & Altorfer, A. (2013). *Leben im Erziehungsheim – Eine Kamerabrillenstudie. Aggression und Konflikt in Umwelten frühadoleszenter Jungen und Mädchen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wettstein, A. (2013). Die Wahrnehmung sozialer Prozesse im Unterricht. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7/8, 5–13.
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1–2), 6–24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>
- Wubbels, T. & Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, 15(1), 1–18. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(91\)90070-W](https://doi.org/10.1016/0147-1767(91)90070-W)
- Wubbels, T., Brekelmans, M. & Hooymayers, H. P. (1992). Do teacher ideals distort the self-reports of their interpersonal behavior? *Teaching and Teacher Education*, 8(1), 47–58. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(92\)90039-6](https://doi.org/10.1016/0742-051X(92)90039-6)
- Wubbels, T., Den Brok, P., Van Tartwijk, J. & Levy, J. (2012). Introduction to: Interpersonal relationships in education. In T. Wubbels, P. Den Brok, J. Van Tartwijk & J. Levy (Eds.), *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research* (pp. 1–15). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-939-8_1

Soziale Netzwerkanalyse als Erfassungsinstrument sozialer Interaktionen in der Schule

Abstract

Obwohl die Soziale Netzwerkanalyse als Methode auf eine lange Tradition in der Soziologie sowie der Psychologie zurückblicken kann, findet sie in der Erziehungswissenschaft erst seit einigen Jahren ihre Anwendung. Dabei kann festgehalten werden, dass sich die Soziale Netzwerkanalyse gerade für die Erforschung und das Verständnis sozialer Interaktionen als äußerst hilfreich erweist, da sie Relationen zwischen einzelnen Akteur*innen fokussiert. Im vorliegenden Beitrag wird die Relevanz der Sozialen Netzwerkanalyse für die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen sowie für die Schul- und Unterrichtsforschung im Speziellen herausgearbeitet. Dazu werden nach einer kurzen, geschichtlichen Herleitung der Methode, einige zentrale Begriffe beschrieben und in den Kontext sozialer Interaktionen in der Schule eingeordnet. Anschließend werden beispielhaft Anwendungsbereiche zur Sozialen Netzwerkanalyse aufgezeigt und ihr Beitrag für die Analyse sozialer Interaktionen in der Schule dargestellt.

1. Einleitung

Wie gestalten sich soziale Beziehungen in der Klasse, in der Schule, unter Schüler*innen, zwischen Lehrpersonen und weiteren schulischen Akteursgruppen? Diese Fragen stellen einen Ausgangspunkt für die Untersuchung wirksamer Lern- und Entwicklungsprozesse in Bildungssystemen dar. Die Soziale Netzwerkanalyse (im Folgenden: SNA) ist eine Methode, die dazu beiträgt, solche Fragen zu beantworten. Sie zeichnet sich gegenüber anderen Forschungsmethoden insbesondere dadurch aus, dass sie ihren Untersuchungsfokus auf die Interaktion sozialer Phänomene legt. Es geht also darum, *wie* verschiedene Akteur*innen im weitesten Sinne durch eine Verflechtung miteinander in Beziehung stehen. Diese Beziehung wird im Sinne der SNA in einem Netzwerk dargestellt und in Form relationaler Daten untersucht. Ein Netzwerk ist in diesem Zusammenhang als eine Ansammlung von Knoten und Kanten sowie deren Verbindungen zu verstehen (Jansen, 2006; Scott, 2017; Wasserman & Faust, 2007), dessen Analyse sich durch den expliziten Einbezug des Kontextes von Untersuchungsgegenständen auszeichnet, indem soziale Muster dargestellt und analysiert werden. Soziale Muster vollziehen sich hierbei über die Verbindung einzelner Individuen, Gruppen, Organisationen oder sogar ganzer Nationalstaaten.

Grundsätzlich liegt das Ziel der SNA in der Beschreibung und Analyse von Beziehungen zwischen Akteur*innen, wobei in entsprechenden Forschungsarbeiten weniger die Attribute einzelner Akteur*innen interessieren, sondern deren Verbindungen in einem Gesamtnetz. Durch die angenommene Relationalität der Daten unterscheidet sich die SNA daher von klassischen statistischen Methoden, da sie gerade keine Unabhängigkeit der Beobachtungen annimmt. So werden die interessierenden Attribute der Akteur*innen als relative und abhängige Größen betrachtet, deren gegen-

seitiger Bezug in das Zentrum des Erkenntnisinteresses gerückt. Dadurch wird es möglich, den Zusammenhang sozialer Phänomene nicht nur formal logisch zu beschreiben, sondern auch die hinter den Daten liegenden Strukturen zu analysieren und deren Kontext zu erklären – beispielweise wenn die soziale Teilhabe eines Kindes mit besonderem Förderbedarf unter Berücksichtigung des sozialen Gefüges im Klassenzimmer erforscht wird oder die Effizienz einer unterrichtsbezogenen Intervention, bei der untersucht werden soll, welche Effekte sich allenfalls auf Schulebene zeigen. Vor allem das zweite Beispiel zeigt, dass sich Beziehungen mittels SNA auch über mehrere Ebenen erfassen und analysieren lassen, was die Untersuchung komplexer sozialwissenschaftlicher Phänomene ermöglicht. An dieser Stelle wird zudem deutlich, dass die SNA weder dem qualitativen noch dem quantitativen Paradigma klar zuzuordnen ist, da beide Forschungsparadigmen per se vereint werden, um soziale Phänomene zu erklären: Die methodische und theoretische Konzeption der SNA ist darauf ausgelegt, soziale Interaktionen verschiedener Individuen zu analysieren, was ihr je nach Anwendung entweder einen explorativen oder einen konfirmatorischen Charakter verleiht. Deswegen findet die SNA ihre Anwendung in der qualitativen Forschung genauso wie in der quantitativen Forschung.

Hinsichtlich der Analyse sozialer Interaktionen ergibt sich für die Schul- und Unterrichtsforschung eine Vielfalt verschiedener Fragestellungen, z. B.: Wie gestaltet sich die gegenseitige Unterstützung von Schüler*innen im jahrgangsgemischtem Unterricht? Welche Rolle spielen interdependente Beziehungen von Schüler*innen hinsichtlich ihrer Motivationsentwicklung? Was trägt zum Wohlbefinden von Lehrpersonen im Lehrer*innenkollegium bei? Welche Akteur*innen verfügen über Macht und Einfluss bei der Implementation innovativer Bildungsideen in der Schule? Welche Praxen der Beziehungsgestaltung finden sich im Handlungsrepertoire von Schulleitungen hinsichtlich der Schulführung? Welche Formen des Vertrauens bestehen zwischen Lehrpersonen und Eltern? Wie bilden Kinder und Jugendliche Freundschaftsbeziehungen über digitale Medien wie Facebook, Twitter oder Instagram?

Aus den Ausführungen wird deutlich, welches Potenzial die SNA für die Beantwortung erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen besitzt.

2. Situierung der Sozialen Netzwerkanalyse in den Sozialwissenschaften

Die Entwicklung der SNA als Forschungsmethode lässt sich auf den Beginn des 20. Jahrhunderts zurückführen. Während die SNA lange Zeit nur in spezifischen Forschungskreisen eingesetzt wurde, wird sie in den Sozialwissenschaften seit rund drei Jahrzehnten *wieder* zunehmend populärer. Obwohl die Entwicklungsgeschichte der SNA bereits geraume Zeit andauert und ihr Untersuchungsgegenstand klar definierbar ist, kann nach wie vor von keiner einheitlichen Theorie der SNA gesprochen werden. Vielmehr dient sie als Heuristik¹ methodischer Zugänge, die sich als anschlussfähig an sozialstrukturelle Theorien erweist und ihre Wurzeln in der Soziologie, der Sozial-

1 In diesem Beitrag wird die Soziale Netzwerkanalyse als Methode vorgestellt. Davon zu unterscheiden ist die Netzwerktheorie, die nicht Gegenstand dieses Beitrages ist (für eine detaillierte Beschreibung siehe Clemens, 2016).

psychologie, der Anthropologie sowie der Ethnologie besitzt (für einen Überblick siehe Stegbauer & Häußling, 2010).

Grundlegende Beiträge zur Entwicklung der SNA wurden von der Sozialpsychologie (z. B. die Gestalttheorie von Köhler, die Feldtheorie von Lewin, die Soziometrie von Moreno oder die Balancetheorien von Heider bzw. Newcomb) geleistet. Gleichzeitig haben sie sich aus der britischen und der amerikanischen Anthropologie (vor allem die Manchestergruppe um Gluckman, Barns, Bott und Nadel oder die Hawthorne Studies von Warner und Mayo) sowie der Mathematik (beispielsweise durch die Beiträge von Harary zur Graphentheorie oder Whites Blockmodellanalysen) heraus entwickelt. Die SNA kann daher als ein Konglomerat verschiedener Theoriestränge verstanden werden, das sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu einem Forschungsparadigma entwickelt hat. Die in den 1960er Jahren durch die Harvard-Strukturalisten um Harrison White formulierte Kritik an den Sozialwissenschaften, soziale Strukturen ausschließlich durch Attributdaten zu analysieren, ist ein wesentlicher Meilenstein in der Entwicklung des Netzwerkparadigmas, denn dem damit verbundenen «Harvard-Breakthrough» (Raab, 2010, S. 29) ist es zu verdanken, dass sich die SNA in den darauffolgenden Jahrzehnten sowohl als Theorie wie auch als Methode in der Forschungslandschaft etabliert hat. Im deutschsprachigen Raum hat sich dies vergleichsweise spät vollzogen. Erst Mitte der 1970er Jahre wurde der Forschungsverbund «Analyse sozialer Netzwerke» (Ziegler, 2010, S. 39) gegründet, aus dem ein systematischer nationaler und internationaler Austausch hinsichtlich empirischer Sozialforschung im Bereich der SNA hervorgegangen ist.

Im Rahmen der skizzierten Entwicklungslinien lässt sich erkennen, dass die SNA in der Erziehungswissenschaft zwar zunehmend Verwendung findet (siehe bspw. Zander, Kolleck & Hannover, 2014), als Konzept allerdings vergleichsweise spät aufgenommen wurde. Carolan (2014) sieht die Gründe dafür vor allem in der vergleichsweise schwachen Rezeption der strukturalistischen Perspektive in der erziehungswissenschaftlichen, insbesondere empirischen, Forschung. Vielmehr findet sich ein Einfluss der Psychologie, der dazu geführt hat, dass pädagogische Phänomene zunehmend psychologische Erklärungsmuster aufweisen. So sind beispielsweise Experimentalsettings, Randomisierung von Merkmalsträger*innen oder die Zerlegung komplexer pädagogischer Sachverhalte in einzelne Variablen gemäß Carolan (2014) dafür mitverantwortlich, dass Individuen zu selten im Zusammenhang ihres sozialen Kontextes betrachtet werden. Gleichzeitig ist zu erkennen, dass sich die empirische Sozialforschung heute vorwiegend multivariater Analysetechniken bedient, um soziale Phänomene zu erklären. Oftmals werden dabei allerdings Hypothesen formuliert, die nicht auf die Erklärung der Beziehung zwischen verschiedenen Variablen abzielen, sondern auf die Entstehung oder Veränderung von Strukturen. Für das Verständnis des Zusammenhangs sozialen Verhaltens und sozialer Strukturen erscheint aber gerade eine relationale Perspektive inklusive einer netzwerkanalytischen Darstellung eine notwendige Voraussetzung (Ziegler, 2010).

3. Zentrale Begriffe der Sozialen Netzwerkanalyse

Mit Hilfe der SNA lassen sich verschiedene Analyseformen von Netzwerken (Jansen, 2006; Rehrl & Gruber, 2007) bzw. verschiedenen Netzwerktypen (Mergel & Hennig, 2010; Rürup, Röbbken, Emmerich & Dunkake, 2015) untersuchen. Entweder sind die Netzwerke struktureller Art, relationaler Art, oder es wird der Versuch unternommen, beide Formen bzw. Netzwerktypen zu verbinden. Wird ein Netzwerk strukturell untersucht, liegt das Erkenntnisinteresse auf dem gesamten Netzwerk. Es geht dann beispielsweise darum, wie groß und verzweigt das Netzwerk ist, wie eng die Beziehungen und Interaktionen zwischen den Akteur*innen sind, an welchen Stellen Beziehungen zusammen- oder parallel laufen und wie vielseitig sich Beziehungen gestalten. Wichtige Analyseparameter dafür stellen Kriterien wie Kohäsion, Dichte, Zentralität oder Reziprozität der Knoten und Kanten (bezogen auf das Gesamtnetzwerk) dar. Wird ein Netzwerk hingegen relational analysiert, werden *einzelne* Akteur*innen und deren Eingebundenheit in das gesamte Netzwerk fokussiert. Dann wird z.B. untersucht, welche Funktion die involvierten Personen im Netzwerk übernehmen. Relevante Analyseparameter stellen hierbei Zentralität (z.B. In- und Outdegree, betweenness-basierte Zentralität, nähebasierte Zentralität) oder Reziprozität bezogen auf einzelne Knoten und Kantenpaare dar.

3.1 Akteur*innen, Verbindungen, Gruppen, Relationen

Für die SNA sind die Begriffe Akteur*in, Verbindung, Gruppe und Relation zentral (Carolan, 2014). Als *Akteur*innen* werden demnach soziale Elemente bezeichnet, die als individuelle oder kollektive Einheiten definiert werden. In der Schul- und Unterrichtsforschung sind dies beispielsweise Schüler*innen, Lehrpersonen, Eltern, weitere schulische Fachkräfte oder Schulverbände. Sie sind durch *Verbindungen* miteinander verknüpft, die beispielsweise von Verhaltens- und/oder körperlichen Interaktionen bestimmt werden. Verbindungen können direkt, indirekt, binär oder gewichtet sein. Eine *Gruppe* an Akteur*innen zeichnet sich durch eine endliche Anzahl an Personen aus, mit der Netzwerkanalysen durchgeführt werden und deren Endlichkeit auf theoretischen, empirischen oder konzeptionellen Gründen basiert (Wasserman & Faust, 2007). Als *Relation* wird hierbei die Messung verschiedener Verbindungen in einem Gesamtnetzwerk bezeichnet. Eine Relation unterscheidet sich also insofern von einer Verbindung, als sie eine Perspektive auf das gesamte zu untersuchende Netzwerk abbildet, während eine Verbindung eine Verknüpfung zwischen zwei Akteur*innen darstellt. Ein soziales Netzwerk konstituiert sich in der logischen Konsequenz also über eine Gruppe von Akteur*innen, die durch individuelle Attribute gekennzeichnet sind, und anhand von Verbindungen, die mindestens eine Relation der Akteur*innen beschreiben. Die SNA analysiert auf empirischer Basis die Relationen einer bestimmten Akteur*innen-Gruppe, wobei Netzwerke graphisch dargestellt werden und auf mathematischen sowie computerbasierten Modellen beruhen (Freeman, 2004).

3.2 Egonetzwerke, Teilnetzwerke und Gesamtnetzwerke

Jedes Netzwerk ist mathematisch in Form einer Matrix darstellbar. Für die Matrizenform gilt, dass Werte jeder Akteurin*jedes Akteurs in zweifacher Weise eingehen: in Reihen- und in Spaltenform. Die einzelnen Zellen können dabei die Werte 0 (keine Verbindung realisiert) und 1 (Verbindung realisiert) einnehmen. Ist die entsprechende Matrix symmetrisch, wird sie als Adjazenzmatrix bezeichnet. Ist sie unsymmetrisch, wird sie Inzidenzmatrix genannt. Eine wichtige Differenzierung zeigt sich darin, welche Rolle das Netzwerk spielt und welche Kausalitätsannahmen getroffen werden: Fragestellungen können sich entweder darauf beziehen, ob Akteur*innen durch das Netzwerk beeinflusst werden (Netzwerk als unabhängige Variable), das Verhalten der Akteur*innen durch das Netzwerk moderiert wird (Netzwerk als intervenierende Variable) oder das Netzwerk durch die Akteur*innen selbst erst konstituiert wird (Netzwerk als abhängige Variable) (Hennig, Brandes, Pfeffer & Mergel, 2012).

Die SNA kann sich folglich auf verschiedene Analyseebenen beziehen: Die erste Ebene stellt das Egonetzwerk dar, das aus einem*einer Akteur*in (ego) und den direkten Verbindungen zu allen anderen Akteur*innen (alteri) des Netzwerkes besteht. Hierbei sollte beachtet werden, dass ein Egonetzwerk sich zwar lediglich aus der Perspektive einer Person ergibt, die Beziehung zwischen den alteri allerdings ebenso relevant sein kann. Ein Ego-Netzwerk aus der Perspektive von Eltern wird beispielhaft in Abbildung 1 dargestellt:

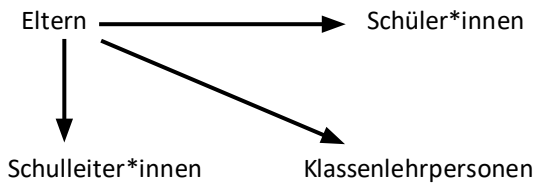


Abbildung 1: Ego-Netzwerk (Eltern)

In diesem Beispiel sind alle direkten Verbindungen (in Form von Pfeilen) zu anderen Akteursgruppen (Schüler*innen, Schulleiter*innen und Klassenlehrpersonen) realisiert. In Abbildung 2 wird das gleiche Netzwerk als Ego-Netzwerk aus der Perspektive der Schüler*innen dargestellt:

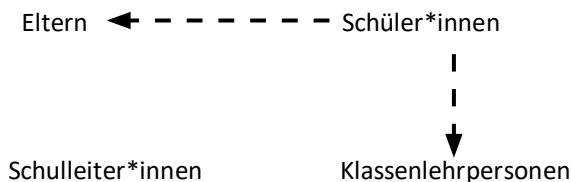


Abbildung 2: Ego-Netzwerk (Schüler*innen)

In Abbildung 2 wird deutlich, dass die direkten Verbindungen die von Schüler*innen ausgehen, lediglich zu den Eltern und Klassenlehrpersonen realisiert sind. Eine Verbindung zu den Schulleiter*innen bleibt dabei aus. In diesem Kontext kann jedes Egonetzwerk durch die Darstellung seiner Verbindungen hinsichtlich Anzahl, Stärke oder Dichte beschrieben werden. Egonetzwerke sind dazu geeignet, Relationen (z. B. Macht, Einfluss, Kontrolle) mit Attributdaten zu kombinieren. Die zweite Ebene stellen Subgruppen oder Teilnetzwerke – in Form von Dyaden, Triaden oder größeren Gruppen – dar. Typischerweise wird die Dynamik der Beziehung verschiedener Akteur*innen hinsichtlich Häufigkeit oder Reziprozität untersucht und somit deren Veränderung in den Fokus genommen. Die Dyade stellt die kleinstmögliche Analyseeinheit der SNA dar, da sie aus lediglich zwei Akteur*innen besteht. Dyaden werden meistens im Kontext größerer Netzwerke untersucht und hinsichtlich ihrer Reziprozität betrachtet (Jansen, 2006). Triaden beschreiben Netzwerke aus insgesamt drei Akteur*innen. Auch sie werden im Normalfall im größeren Kontext von Gesamtnetzwerken betrachtet und bilden die Grundlage für sogenannte Cliques. Anhand der Transitivität können so Analysen zur Cliquenbildung (Jansen, 2006) durchgeführt werden, die die Beziehung zwischen drei Akteur*innen fokussieren. Unter Transitivität wird dabei verstanden, dass eine bestehende Beziehung zwischen Akteur*in A und Akteur*in B sowie eine bestehende Beziehung zwischen Akteur*in B und Akteur*in C, automatisch auch zu einer Beziehung zwischen Akteur*in A und Akteur*in C führt. Die dritte Ebene bezieht sich auf das gesamte Netzwerk einer bestimmten Akteur*innengruppe inklusive ihrer Beziehungen zueinander. Hierzu wird stellvertretend ein sample, also eine Auswahl, für eine bestimmte Gruppe gezogen, das hinsichtlich seiner strukturellen Organisationsprinzipien untersucht wird. In Abbildung 3 wird ein Gesamtnetzwerk auf Basis der Verbindung der beiden Ego-Netzwerke dargestellt:

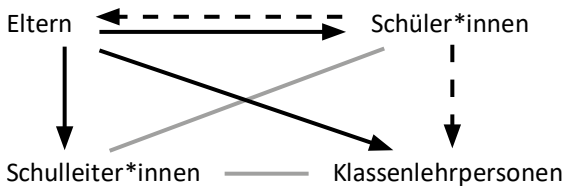


Abbildung 3: Gesamtnetzwerk (auf Basis der beiden vorhergehenden Ego-Netzwerke)

In Abbildung 3 wird deutlich, dass ein Gesamtnetzwerk verschiedene Eigenschaften aufzeigen kann. Einfach gerichtete Verbindungen wie beispielsweise zwischen Eltern und Schulleiter*innen, Eltern und Klassenlehrpersonen oder Schüler*innen und Klassenlehrpersonen werden dabei genauso deutlich, wie reziproke Verbindungen zwischen Eltern und Schüler*innen. Daneben zeigt sich auch, welche Verbindungen gar nicht realisiert werden (hier als graue Linien gekennzeichnet).

Um die beschriebenen Netzwerktypen zu analysieren, sind verschiedene Analyseparameter notwendig.

3.3 Zentralität als Analyseparameter

Die Liste an verschiedenen Parametern zur Beschreibung und Analyse von Netzwerken ist nahezu unerschöpflich. Nach den wegweisenden Arbeiten von Bavelas (1948; 1950) und Leavitt (1951) besteht heute eine große Bandbreite verschiedener Zentralitätsmaße (Borgatti & Everett, 2006), die sich zur Erfassung sozialer Beziehungen in der Schule besonders gut eignen. In diesem Beitrag werden daher beispielhaft einige Zentralitätsparameter dargestellt, die für die Analyse sozialer Interaktion besonders wichtig sind.

Trotz der ebenfalls hohen Anzahl unterschiedlicher Zentralitätskonzepte liegen der Vorstellung von Zentralität in sozialen Netzwerken bestimmte Gemeinsamkeiten zugrunde (Mejeh, 2016). Als akteursbezogenes Maß treffen sie erstens keine Aussagen über das gesamte Netzwerk, sondern lediglich über die Positionierung seiner Akteur*innen, wobei hier in erster Linie die Lokalisierung im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht. Zentralitätsmaße treffen zweitens jedoch Aussagen über die Eingebundenheit einer Akteurin bzw. eines Akteurs in deren Beziehungsstruktur innerhalb des betrachteten Netzwerkes. Darüber hinaus definieren Zentralitätsmaße drittens immer eine lineare Ordnung, auf deren Basis durch die Zuweisung eines numerischen Wertes vergleichende Aussagen über die relative strukturelle Position der Akteur*innen im entsprechenden Netzwerk ermöglicht werden und damit auch eine Identifizierung „zentraler“ Akteur*innen (Mutschke, 2010).

Die rudimentärste Form in der Klasse der Zentralitätsmaße ist die degree-basierte Zentralität (Jansen, 2006). Der Degree ist ein lokales Maß, welches das direkte Umfeld eines*iner Akteur*in in einem zu betrachtenden Netzwerk beschreibt. Das direkte Umfeld bezieht in diesem Zusammenhang alle direkten (gerichteten und ungerichteten) Verbindungen zu adjazenten Akteur*innen ein, so dass Akteur*innen mit einem hohen Degree auch eine zentrale Position innerhalb des Netzwerkes zugeschrieben werden kann. Welche Handlungsmöglichkeiten ein*eine Akteur*in in einem Netzwerk hat, wird demnach durch den Degree ausgedrückt (Mutschke, 2010). Hat eine Schülerin oder ein Schüler beispielsweise einen hohen Degree, so verfügt sie*er über starke Einflussmöglichkeiten auf die Klasse. Weiter lässt sich der Degree eines Akteurs*einer Akteurin in den In- und Outdegree differenzieren. Alle eingehenden Verbindungen eines Akteurs*einer Akteurin werden durch den Indegree bezeichnet und oftmals mit Macht oder Prestige gleichgesetzt (Jansen, 2006; Jansen & Wald, 2007; Mutschke, 2010). Beziehen sich also viele verschiedene Akteur*innen auf einen*eine Akteur*in, ist er*sie hinsichtlich des betrachteten Netzwerkes *mächtig*. Alle ausgehenden Verbindungen eines Akteurs*einer Akteurin werden durch den Out-Degree bezeichnet. Er zeigt auf, wie stark sich Akteur*innen auf andere Akteur*innen beziehen und diese aktiv in ein Netzwerk einbeziehen. Der Führungsstil einer Schulleitung mit hohem Outdegree zeichnet sich folglich durch ein hohes Maß an Partizipation aus. Da sich beide Parameter antagonistisch gegenüberstehen, wird durch ihr Verhältnis die Ungleichheit von Akteur*innen in einem Netzwerk ausgedrückt (Jansen, 2006).

Im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen Zentralitätsmaßen werden durch die sogenannte nähebasierte Zentralität neben der direkten Umgebung der Akteurin*des Akteurs im Netzwerk auch die indirekten Beziehungen erfasst. So können Aussagen über Abstände zwischen verschiedenen Akteur*innen getroffen werden und es kann

beispielsweise analysiert werden, wie lange die Information eines bestimmten Akteurs bzw. einer bestimmten Akteurin braucht, um sich im Netzwerk zu verteilen (Newman, 2005). Kurze Distanzen eines Akteurs* einer Akteurin besitzen eine höhere nähebasierte Zentralität und sind weniger auf die Vermittlung durch andere Akteur*innen angewiesen (Mutschke, 2010). Dies ist beispielsweise der Fall, wenn die Klassenlehrperson und die Fachkraft für schulische Heilpädagogik eng zusammenarbeiten. Radiale Maße wie der Degree oder die nähebasierte Zentralität beziehen sich in ihren Betrachtungen direkt auf den*die zu beobachtende*n Akteur*in. Die betweenness-basierte Zentralität trifft hingegen Aussagen darüber, wie ein*eine Akteur*in zwischen zwei anderen Akteur*innen in einem Netzwerk positioniert ist. Dazu wird zwischen jeder Dyade im Netzwerk die kürzeste Distanz (geodesic) berechnet, um danach zu betrachten, wie oft jeder einzelne Akteur bzw. jede einzelne Akteurin Element dieser geodesic anderer Akteur*innenpaare ist. Dadurch wird praktisch eine „Mittlerfunktion“ eingenommen (Mejeh, 2016).

4. Anwendungsbereiche der Sozialen Netzwerkanalyse in der Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext sozialer Interaktionen

Es ist durch zahlreiche Forschungsbefunde belegt, dass soziale Interaktionen für gelingende Lernprozesse von Schüler*innen von hoher Relevanz sind (z.B. Raufelder, 2010). Sie sind ein wesentliches Element von Schule und Unterricht, das durch seine genuine Komplexität vielfältige Herausforderungen an seine Beschreibung und Analyse stellt. Entsprechend besteht neben forschungsmethodischen Herausforderungen (Kelle, Reith & Metje, 2017) kein Konsens darüber, wie der Bereich der sozialen Interaktionen genau abzugrenzen ist. Diese Vielschichtigkeit zeigt sich beispielsweise bereits in Ulichs Definition von pädagogischer Interaktion als „die Gesamtheit der in pädagogischen Situationen stattfindenden Prozesse wechselseitigen Wahrnehmens und Beurteilens, Kommunizierens und Beeinflussens verbaler wie nichtverbaler und symmetrischer wie asymmetrischer Art“ (Ulich, 1985, S. 130). In diesem Definitionsversuch wird deutlich, dass soziale Interaktionen ein schwer zu spezifizierendes Phänomen sind, bei dem in Bezug auf die Schule neben individuellen Merkmalen von Schüler*innen und Lehrpersonen auch Kontextfaktoren miteinbezogen werden müssen. Entsprechend lassen sich soziale Interaktionen im ökosystemischen Entwicklungsmodell (Bronfenbrenner, 1981) auf allen Ebenen, der Mikro-, Exo-, Meso- und Makroebene, ansiedeln. Damit ist die Anschlussfähigkeit der SNA in hohem Maß gegeben, da sie hinsichtlich der Beziehungsgestaltung von Schüler*innen und Lehrpersonen (sowie weiteren pädagogischen Fachpersonen) Aussagen über proximale und distale Faktoren im schulischen Kontext erlaubt (Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017), denn ihr Potenzial liegt vor allem darin, die Relationalität der verschiedenen Merkmalsträger*innen nachzuzeichnen.

4.1 Empirische Befunde zu sozialen Interaktionen in der Schule auf Basis der Sozialen Netzwerkanalyse

Der Einsatz der SNA zur Untersuchung sozialer Interaktionen in der Schule ist derzeit noch überschaubar. Am häufigsten wird sie zur Erforschung der Interaktionen zwischen Schüler*innen verwendet und erweist sich dabei als vielversprechend. So wurde anhand der SNA die Relevanz der sozialen Kohäsion zum einen allgemein für Schulklassen (Fraser, Giddings & McRobbie, 1995; Maroulis & Gomez, 2008) und zum anderen hinsichtlich der Integration von Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf nachgewiesen (Garrote, 2016; Gerlieb & Alpers, 2018). Zudem wurde mit Hilfe der SNA die wichtige Rolle der Unterstützung durch Peers im Klassenzimmer hinsichtlich des kulturellen sowie sozialen Kapitals von Schüler*innen (Dunkake, 2012), für eine positive Fehlerkultur (Kreutzmann, 2016) oder in Bezug auf den Zusammenhang von Migrationshintergrund und sozialer Interaktion in der Schulklasse (Aufenvenne, Kuckuck, Leimbrink, Pochadt & Steinbrink, 2018) belegt. In Bezug auf die soziale Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen konnten Li und Stone (2018) mittels SNA aufzeigen, dass die wahrgenommene Unterstützung von Schüler*innen durch die Lehrperson einen hohen Einfluss auf die schulbezogene Motivation ausübt. Erst kürzlich konnte Begert (2019) in seiner netzwerkanalytischen Studie nachweisen, dass die soziale Kohäsion in Schulklassen während des Schuljahres kontinuierlich ansteigt. Ebenfalls fand er heraus, dass eine höhere soziale Kohäsion als protektiver Mechanismus gegen individuelles schulisches Problemverhalten fungiert, was sich letztlich auf eine prosoziale Normbildung des gesamten Klassenverbandes auswirkt.

Die SNA liefert auch Beiträge zur Erforschung der Effekte von Kooperation zwischen Fachpersonen im schulischen Kontext. Beispielsweise konnte aufgezeigt werden, dass kollegiale Interaktionen einen positiven Einfluss auf die Professionalisierung von Lehrpersonen haben (Daly, Moolenaar, Bolivar & Burke, 2010; Penuel, Sun, Frank, & Gallagher, 2012) und dass pädagogische Kooperation mit steigender Komplexität der Unterrichtssituationen intensiviert werden sollte (Mejeh & Nenniger, 2018). Weiter wurde nachgewiesen, dass die Rolle von Schulleitungen hinsichtlich des Schulklimas und der Zusammenarbeit in Schulen von besonderer Bedeutung ist: Lehrpersonen, die eine enge Beziehung zu ihrer Schulleitung haben, nehmen das Schulklima grundsätzlich als innovativer und unterstützender wahr (Moolenaar, Daly & Slegers 2010). Dies bestätigt, dass Schulleitungen hinsichtlich der Kooperation in ganzen Schulnetzwerken eine zentrale Rolle zukommt (Friedkin & Slater, 1994; Killus & Gottmann, 2009).

4.2 Künftige Beiträge der Sozialen Netzwerkanalyse zur Analyse sozialer Interaktionen in der Schule

Durch die Analysemöglichkeiten, welche die SNA bietet, können soziale Phänomene in ihrem Kontext analysiert und Verbindungen zwischen der individuellen Ebene der Akteur*innen und der aggregierten globalen Ebene des Netzwerkes gezogen werden. Die Verarbeitung relationaler Daten bietet in diesem Zusammenhang mehrere Möglichkeiten. In methodischer Hinsicht schlägt die SNA, wie weiter oben dargestellt,

nicht nur eine Brücke zwischen qualitativen und quantitativen Forschungsansätzen, sondern verschränkt diese durch ihr gemeinsames Erkenntnisinteresse. Die Vielfalt von Perspektiven eines derartigen methodischen Zugangs wird auch dadurch deutlich, dass SNA klassische methodische Analyseansätze nicht ausschließt, sondern mit ihnen korrespondiert. Während die gegenseitige Beeinflussung verschiedener Analyseinheiten für die klassische Statistik eher ein Problem darstellt, wird sie in der SNA explizit fokussiert. Zudem können gleichartige Strukturen in ihrer zeitlichen Entwicklung erfasst, beschrieben und analysiert werden, was über exponential random graph models (ERGMs) realisiert wird (siehe bspw. Lusher, Koskinen & Robins 2012). Der beschriebene methodische Ansatz zur Analyse sozialer Interaktionen ist insofern sinnvoll, als damit auch bestimmte Wandlungsprozesse in einer zeitlichen Perspektive betrachtet werden können. Bezogen auf die in die Netzwerkstruktur eingehenden Elemente und deren Verbindungen können Bedeutungsverschiebungen auf der Grundlage der weiter oben beschriebenen Zentralitätskennwerte verfolgt werden, was etwa für aktuell relevante Forschungsbereiche wie die des Wohlbefindens, der Partizipation oder Kooperation Antworten auf Fragen nach den Rollen von (Mit-) Schüler*innen, Lehrpersonen, Schulleitungen oder Eltern ermöglicht. Um dies an Beispielen zu illustrieren: Anknüpfungspunkte ergeben sich im Bereich der Wohlbefindensforschung (z. B. Hascher, 2004; Hascher, Morinaj & Waber, 2018), da soziale Prozesse in der Schule sowohl auf der Mikro- als auch auf der Mesoebene als wesentliche Einflussfaktoren auf Wohlbefinden und Sozialklima gesehen werden (Saab & Klinger, 2010). Die Partizipationsforschung stellt einen weiteren Bereich dar, da hier im Kontext des Rechts auf Mitsprache und aktive Mitgestaltung eines jeden Individuums, für die Schule insbesondere die Aspekte Freundschaften, wechselseitige Interaktionen, Kontakte, Interaktionen, Selbstwahrnehmung der eigenen sozialen Teilhabe und Akzeptanz durch Klassenkamerad*innen relevant werden (Schwab, 2016; Schwab, 2018). Des Weiteren ist für die Schulentwicklungsforschung von Interesse, wie sich soziale Interaktionen im Kontext pädagogisch professioneller Zusammenarbeit verbessern lassen (Aldorf, 2016; Trumpa, Franz & Greiten 2016), insbesondere dann, wenn es um Fragen der Autonomie (Haerberlin, Jenny-Fuchs & Moser-Opitz, 1992; Widmer, 2016) oder um Konflikte (Spieß, 2004) geht.

5. Fazit

In unseren Darlegungen sollte aufgezeigt werden, welchen Beitrag die SNA für die Erforschung sozialer Interaktionen in Schule und Unterricht leisten kann. Es lässt sich erkennen, dass die SNA in den letzten Jahren innerhalb der Erziehungswissenschaft zwar zunehmend eingesetzt wird, ihr Potenzial für die Analyse sozialer Interaktionen jedoch bei weitem noch nicht ausgeschöpft ist. Obwohl mannigfaltige Möglichkeiten zur Analyse sozialer Interaktionen bestehen, werden die Beziehungen sozialer Akteur*innen nach wie vor überwiegend mittels klassischer qualitativer oder quantitativer Methoden untersucht. In theoretischer Hinsicht gilt es allerdings zu bedenken, dass Netzwerkforschung noch kein klar abgrenzbarer Forschungsbereich ist. Einerseits ist die SNA dadurch zwar eine flexibel einsetzbare Methode, andererseits nicht klar bestimmbar.

Hierbei ist unter anderem darauf zu achten, welche Parameter zur Analyse der Netzwerke eingesetzt werden, da die Deutung ihrer Kennwerte kontextabhängig ist. So mag beispielsweise die betweenness-basierte Zentralität in einem kleinen Netzwerk statistisch genauso berechnet werden wie in einem vergleichsweise großen Netzwerk, für die theoretische Interpretation des Netzwerkparameters sind die unterschiedlichen Netzwerkgrößen allerdings von zentraler Bedeutung. Abschließend lässt sich sagen, dass die SNA heute noch zu sehr „methodengesteuert“ ist und sich meistens in der Beschreibung bestimmter Netzwerkcharakteristika erschöpft. Es wäre zu überlegen, wie sehr breit definierte Konzepte wie Macht, Prestige oder Einfluss noch konkreter gefasst und vermehrt für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen, insbesondere in Bezug auf den Klassenkontext, nutzbar gemacht werden könnten.

Literatur

- Aldorf, A. M. (2016). *Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11677-4>
- Aufvenne, P., Kuckuck, M., Leimbrink, N., Pochadt, M. & Steinbrink, M. (2018). Inklusion und Exklusion im schulischen Kontext. Eine netzwerkanalytische Studie zur Einbindung migrantischer Schülerinnen und Schüler in informelle Klassenstrukturen. In M. Dickel, L. Keller, F. Fettig & F. Reinhardt (Hrsg.), *Grenzen markieren und überschreiten – Positionsbestimmungen im weiten Feld der Geographiedidaktik. Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2017 in Jena* (Band 69, S. 138–147). Münster: Geographiedidaktische Forschungen.
- Bavelas, A. (1950). Communication patterns in task-oriented groups. *Journal of the Acoustical Society of America*, 22, 725–730. <https://doi.org/10.1121/1.1906679>
- Bergert, T. (2019). *Klassenzusammenhalt und schulisches Problemverhalten – eine netzwerkanalytische Untersuchung auf der Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24050-9>
- Borgatti, S. P. & Everett, M.G. (2006). A graph-theoretic framework for classifying centrality measures. *Social Networks*, 28, 466–484. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2005.11.005>
- Borgatti, S. P., Mehra, A., Brass, D. J. & Labianca, G. (2009). Network analysis in the social sciences. *Science*, 323(5916), 892–895. <https://doi.org/10.1126/science.1165821>
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Carolan, B. (2014). *Social Network Analysis and Education*. Los Angeles: SAGE.
- Clemens, I. (2016). *Netzwerktheorie und Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Daly, A., Moolenaar, N., Bolivar, J. and Burke, P. (2010). Relationships in reform: the role of teachers' social networks. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 359–391. <https://doi.org/10.1108/09578231011041062>
- Dunkake, I. (2012). Soziale Netzwerke von Schülern: Beispiele angewandter Netzwerkanalysen. In M. Hennig & C. Stegbauer (Hrsg.), *Die Integration von Theorie und Methode in der Netzwerkforschung* (S. 133–158). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93464-8_8
- Fraser, B. J., Giddings, G. J. & McRobbie, C. J. (1995). Evolution and validation of a personal form of an instrument for assessing science laboratory classroom environments. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(4), 399–422. <https://doi.org/10.1002/tea.3660320408>
- Freeman, L. C. (2004). *The development of social network analysis: a study in the sociology of science*. Vancouver: Empirical Press.
- Friedkin, N. E. & Slater, M. R. (1994). School leadership and performance: A social network approach. *Sociology of Education*, 139–157. <https://doi.org/10.2307/2112701>

- Garrote, A. (2016). Soziale Teilhabe von Schülern in inklusiven Klassen. *Empirische Pädagogik*, 30(1), 67–80.
- Gerlieb, T. & Alpers, S. (2018). Soziale Inklusion in zwei Lerngruppen – eine netzwerkanalytische Perspektive. In P. große Prues (Hrsg.), *Inklusion im Rahmen von Schule – eine Aufgabe, viele Möglichkeiten* (S. 145 *Inklusion im Rahmen von Schule – eine Aufgabe, viele Möglichkeiten* 158). Osnabrück: Universität.
- Haerberlin, U., Jenny-Fuchs, E. & Moser-Opitz, E. (1992). *Zusammenarbeit: wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren*. Bern: Haupt.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T., Morinaj, J. & Waber, J. (2018). Schulisches Wohlbefinden: Eine Einführung in Konzept und Forschungsstand. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 66–82). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hennig, M., Brandes, U., Pfeffer, J. & Mergel, I. (2012). *Studying social Networks: A guide to empirical research*. Frankfurt: Campus.
- Jansen, D. (2006). *Einführung in die Netzwerkanalyse*. Wiesbaden: VS.
- Jansen, D. & Wald, A. (2007). Netzwerktheorien. In: A. Benz; S. Lütz; U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance* (S. 188–199). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90407-8_14
- Kelle, U., Reith, F. & Metje, B. (2017). Empirische Forschungsmethoden. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (3. überarb. Aufl., S. 27–64). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_2
- Killus, D. & Gottmann, C. (2009). Schulleiter und Lehrkräfte in Schulnetzwerken–Kooperation auf Augenhöhe? Rekonstruktion sozialer Beziehungen mit Hilfe empirischer Netzwerkanalysen. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 132–145). Seelze: Kallmeyer.
- Kreutzmann, M. (2016). *Auswirkungen von Peer-Beziehungen und Peer-Netzwerken im Klassenzimmer auf Motivation und emotionales Erleben – Eine Analyse in unterrichtlichen Fehlersituationen und einem musisch-ästhetischen Interventionsprojekt (Dissertation)*. Berlin: Freie Universität. Verfügbar unter <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/225>.
- Leavitt, H. J. (1951). Some effects of certain communication patterns on group performance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 38–50. <https://doi.org/10.1037/h0057189>
- Li, M. & Stone, H. (2018). A social network analysis of the impact of a teacher and student community on academic motivation in a science classroom. *Societies*, 8(3), 68, 1–8. <https://doi.org/10.3390/soc8030068>
- Lusher, D., Koskinen, J. & Robins, G. (2012). Exponential random graph models for social networks: theories, methods and applications. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511894701>
- Maroulis, S. & Gomez, L. M. (2008). Does “connectedness” matter? Evidence from a social network analysis within a small-school reform. *Teachers College Record*, 110(9), 1901–1929.
- Mejeh, M. (2016). *Absicht und Wirklichkeit Integrativer Bildung – Ein netzwerkanalytischer Beitrag zum Neo-Institutionalismus*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10756-7>
- Mejeh, M. & Nenniger, P. (2018). Pädagogische Kooperation in komplexen Diagnoseprozessen – eine netzwerkanalytische Perspektive, *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 1, 53–70. <https://doi.org/10.2378/vhn2018.art05d>
- Mergel, I. & Hennig, M. (2010). Lehrbücher der Netzwerkforschung. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 931–939). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2_83
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J. & Slegers, P. J. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools’ innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623–670. <https://doi.org/10.1177/0013161X10378689>

- Mutschke, P. (2010). Zentralitäts- und Prestigemaße. In: C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 365–378). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2_33
- Newman, M. E. J. (2005). A measure of betweenness centrality based on random walks. *Social Networks*, 27, 39–54. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2004.11.009>
- Penuel, W. R., Sun, M., Frank, K. A. & Gallagher, H. A. (2012). Using social network analysis to study how collegial interactions can augment teacher learning from external professional development. *American Journal of Education*, 119(1), 103–136. <https://doi.org/10.1086/667756>
- Raab, J. (2010). Der «Harvard Breakthrough». In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 29–38). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2_4
- Raufelder, D. (2010). Soziale Beziehungen in der Schule – Luxus oder Notwendigkeit? In A. Ittel, H. Merkens, L. Stecher & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 187–204). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92320-8_8
- Rehrl, M. & Gruber, H. (2007). Netzwerkanalysen in der Pädagogik – Ein Überblick über Methode und Anwendung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 243–264.
- Rürup, M., Rübken, H., Emmerich, M. & Dunkake, I. (2015). *Netzwerke im Bildungswesen – Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06737-3>
- Saab, H. & Klinger, D. (2010). School differences in adolescent health and wellbeing: Findings from the Canadian Health Behaviour in School-aged Children Study. *Social Science & Medicine*, 70(6), 850–858. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.11.012>
- Schwab, S. (2016). Erfassung von sozialer Partizipation–Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdsicht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30, 227–236. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000187>
- Schwab, S. (2018). Soziale Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 238–255). Weinheim: Beltz.
- Scott, J. (2017). *Social Network Analysis* (4. Aufl.). London: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781529716597>
- Siebertz-Reckzeh, K. & Hofmann, H. (2017). Sozialinstanz Schule – Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (3. überarb. Aufl., S. 3–26). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_1
- Spieß, E. (2004): Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–250). Göttingen: Hogrefe.
- Stegbauer, C. & Häußling, R. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Netzwerkforschung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2>
- Trumpa, S., Franz, E. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften – Ein narratives Review. *Die Deutsche Schule*, 108, 82–94.
- Ulich, D. (1985). Die Dimension der «Macht» in der Lehrer-Schüler-Interaktion. In R. Biermann (Hrsg.), *Interaktion – Unterricht – Schule* (S. 140–152). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wasserman, S. & Faust, K. (2007). *Social network analysis. Methods and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widmer, P. (2016). Fachpersonen für Sonderpädagogik im inklusiven Unterricht – Skizze zu einem erweiterten Autonomieverständnis. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 171–184). Münster: Waxmann.
- Zander, L., Kolleck, N. & Hannover, B. (2014). *Soziale Netzwerkanalyse in Bildungsforschung und Bildungspolitik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ziegler, R. (2010). Deutschsprachige Netzwerkforschung. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 39–56). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2_5

Licht und Schatten pädagogischer Relationalität

Theoretisch-systematische und praxeologisch-kasuistische Kontextualisierung

Abstract

In diesem Beitrag wird aus einer genuin allgemeinpädagogischen Perspektive „Relationalität“ als Grundlage pädagogischen Denkens und Handelns sowohl in historischer als auch in systematischer Hinsicht rekonstruiert und theoretisiert. Dabei stehen vor allem zwei Kategorien im Zentrum: Zum einen wird die „Personalität“ als anthropologischer Referenzrahmen pädagogischer Relationalität erörtert, und zum anderen wird die theoretisch-systematische und praxeologisch-kasuistische Bedeutsamkeit des „Pädagogischen Takts“ als Grundhaltung pädagogischer Relationalität aufgewiesen.

1. Einleitung: Relationalität als Grundlage pädagogischen Denkens und Handelns

Aber eben durch die akkurate Planhaftigkeit und ihre trockene Schematisierung wurden unsere Schulstunden grauenhaft dürr und unlebendig, ein kalter Lernapparat, der sich nie an dem Individuum regulierte und nur wie ein Automat mit Ziffern ‚gut, genügend, ungenügend‘ aufzeigte, wie weit man den ‚Anforderungen‘ des Lehrplans entsprochen hatte. Gerade aber diese menschliche Lieblosigkeit, diese nüchterne Unpersönlichkeit und das Kasernenhafte des Umgangs war es, was uns unbewusst erbitterte. Wir hatten unser Pensum zu lernen und wurden geprüft, was wir gelernt hatten; kein Lehrer fragte ein einziges Mal in acht Jahren, was wir persönlich zu lernen beehrten, und just jener fördernde Aufschwung, nach dem jeder junge Mensch sich doch heimlich sehnt, blieb vollkommen aus. (Zweig, 2017, S. 47)

In seiner heute zur Weltliteratur zählenden autobiographischen Retrospektive beschreibt Stefan Zweig die „Schule im vorigen Jahrhundert“ (1942). Seine treffsicheren Beobachtungen charakterisieren nicht nur den Gegensatz zweier Jahrhunderte, sie kontrastieren zugleich zwei zeitlich bedingte Vorstellungen von Schule, wie sie unterschiedlicher kaum sein könnten: eine ausgediente „alte“ und eine erhoffte „zukünftige“.

Die um die Wende zum 20. Jahrhundert immer lauter werdende Kritik an der „Entmenschlichung“ des Menschen in nahezu allen Lebensbereichen trifft in besonderem Maße auch das System von Schule und erfährt zu Beginn des 20. Jahrhunderts – also jener Zeit, die Stefan Zweig bei seinen Beschreibungen im Blick hat – einen (vorläufigen) historischen Höhepunkt. Zu einer Zeit, in der die öffentliche Erziehung und Bildung (wie im selben Maße auch die familiäre Erziehung) von den Geboten der Disziplin, der Zucht und der Autorität der Erzieherin bzw. des Erziehers und der Lehrerin bzw. des Lehrers dominiert wurde, enthumanisierender Entfremdungstendenzen eines um sich greifenden Materialismus und Technizismus erkennbar und

eine zunehmende Verobjektivierung der Lebenswelt des Menschen im Allgemeinen und der pädagogischen Praxis im Besonderen erfahrbar wurden, erhoben sich zunehmend Stimmen, die sich für eine stärker „humanistische“ Betrachtungsweise des Menschen, auch in seiner Gestalt als Schüler bzw. als Schülerin, Gehör verschaffen wollten.

Es war – so lässt sich im Anschluss an die Zeitdiagnose Zweigs verallgemeinernd sagen – die Kritik an einem Schulsystem, welches dem Kind sein Kindsein verwehrt und der/dem Jugendlichen seine Jugend aberkennt. Einem System, das durch soziale Kälte, durch Orientierung an der Norm des Durchschnitts, durch methodische Standardisierung und durch output-orientierte Leistungsvergleiche die Schülerinnen und Schüler beinahe zwangsläufig zugunsten einer Pseudo-Gleichheit in ihrer personalen Einmaligkeit geringschätzt, bisweilen sogar verachtet (Seichter, 2020). Nicht nur Zweig, sondern in der Folge – betrachtet man den skizzierten Umstand aus der Perspektive der historischen Bildungsforschung – prangerten „Reform“-Pädagoginnen und -Pädagogen aller Couleur den Schematismus und Autoritarismus, die vorherrschende Diktatur des Schulsystems, die Zwanghaftigkeit des Lehrens und Lernens, die Lebensferne und Langeweile des Unterrichts und vor allem die fehlende personale Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden an.

Dabei ist die Bedeutung der Relationalität im Kontext von Erziehungs- und Bildungsprozessen bereits zu dieser Zeit von der Erziehungswissenschaft allgemein erkannt und anerkannt. Und das nicht nur auf Seiten der Praktikerinnen und Praktiker, sondern auch konstitutiv für das theoretische Nachdenken über Erziehung.

Auf der Seite der Praktikerinnen und Praktiker hat beispielsweise schon der Aufklärer und Volkspädagoge Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) die (sozial-)pädagogischen Gedanken zu seinen Waisenhausinitiativen auf die Grundlage der Face-to-Face-Interaktion zwischen erziehender Person und Zögling gestellt. Mit dem Konzept seiner sog. „Wohnstubenerziehung“ und der – freilich aus heutiger Sicht durchaus kritisch zu betrachtenden – Übertragung des spezifisch „Mütterlichen“ auf das Erzieherische schlechthin, hält das Emotionale neben dem Kognitiven seit der Aufklärungszeit mächtig Einzug in die Räume institutioneller Erziehung und Bildung. Von hier aus nehmen dann – genau besehen bis heute – gewöhnlich Professionalisierungsdiskurse ihren Ausgang. Zu den Zuschreibungen professionellen Seins als Erzieherin, Erzieher bzw. Lehrerin und Lehrer tritt fortan die Bedeutung eines personalen Transformationsprozesses im Kontext der Vermittlung von Normen, Werten und Wissen hinzu. Es ist – dieses Wissen lässt sich (spätestens) auf die Geburtsstunde der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin datieren – die Erkenntnis von der Relevanz einer konkret individuellen erziehenden bzw. lehrenden Person, die (über ihre Person) eine andere Person erzieht bzw. unterrichtet.

Beinahe zeitgleich kann auf Seiten der Theoretikerinnen und Theoretiker einer der Gründungsväter der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin herangezogen werden, um die Dimension der Beziehung zwischen den Generationen sowohl als Grundstein als auch als Motor erziehungswissenschaftlichen Wissens und praktischen Handelns tiefer zu verstehen und systematisch zu präzisieren. Das Verhältnis zwischen den Generationen analysiert Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768–1834) sowohl unter einer anthropologischen Perspektive als auch mit einem ethischen Anspruch. Die dialektische Figur seiner Erziehungstheorie nimmt demzufolge ihren Ausgang bei der

generativen Differenz zwischen erziehender Person und Zögling. Seinen prominenten Ausdruck findet diese Verortung in seiner Berliner Pädagogik-Vorlesung aus dem Jahre 1826, wenn Schleiermacher in diesem Zusammenhang schreibt: „Auf diese Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation, was der einen in Beziehung auf die andere obliegt, bauen wir alles, was in das Gebiet dieser Theorie fällt.“ (Schleiermacher, 2000, S. 9) Schleiermachers Erziehungs- und Bildungsanspruch, der sich in der Dialektik von Individualität und Sozialität aufspannt, artikuliert sich zwischen den antinomischen Polen von Fördern und Entgegenwirken, Anerkennen und Negieren, Gegenwart und Zukunft (Seichter, 2013).

Während bei Schleiermacher die Bedeutung der Relationalität primär als Heuristik zu begreifen und zu verstehen ist, wird ihre praktische Relevanz fortan immer weiter ausgespannt. Dabei waren und sind es vor allem Vertreterinnen und Vertreter der sog. Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, welche die Interaktion zwischen Personen als anthropologische und bildungstheoretische Grundlage postulieren. Während Wilhelm Dilthey (1833–1911) die Besonderheit der pädagogischen Beziehung in einer phänomenologischen Beschreibung einzufangen versucht – „Die Wissenschaft der Pädagogik, deren Möglichkeit von mir aufgezeigt ist, kann nur beginnen mit der Deskription des Erziehers in seinem Verhältnis zum Zögling“ –, ist es dann vor allem der (Sozial-)Pädagoge Herman Nohl (1879–1960), der mit seiner Theorie des sog. pädagogischen Bezugs eine weitere wichtige Wegmarke setzt. Der 1924 von Nohl eingeführte Begriff des „pädagogischen Bezugs“, welcher sich vor allem aus seinen selbst gemachten Erfahrungen in der Fürsorgeerziehung und der sog. Verwahrlostenpädagogik speist, hebt wiederholt stark auf die Bedeutung des Individuellen ab und nimmt seinen Ausgang bei der „Individuallage“ des Zöglings, welche bei Nohl in seinem Verständnis von „pädagogischer Liebe“ (dazu Seichter, 2007) beinahe eine theoretische Überhöhung erfährt. Auch hier – ähnlich wie bereits bei Pestalozzi und Schleiermacher – findet sich die (handlungstheoretische) Besonderheit der Relationalität in dem antinomischen Spannungsverhältnis von Emotionalität und Rationalität. Es liegt in der Folge dann – wir werden auf die Herausforderung weiter unten ausführlicher verweisen – an der ethischen Verantwortung der Erzieherin und des Erziehers bzw. der Lehrerin und des Lehrers, zwischen einer pädagogisch bedeutsamen sozialen Hinwendung zum (Schul-)Kind und einer respektvollen Zurückhaltung vor der Integrität und Personalität des (Schul-)Kindes taktvoll zu balancieren (Burghardt, Krinninger & Seichter, 2015; Seichter, 2012a). Summiert man die analytischen Erkenntnisse der Vertreterinnen und Vertreter der sog. Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, so lässt sich die Besonderheit der pädagogisch-sozialen Eingebundenheit mit folgenden Kriterien umschreiben: Es ist primär die prinzipielle Anerkennung des (Schul-)Kindes in seiner einmaligen Personalität sowie ein erziehungswissenschaftliches Verständnis von professioneller Sorge, die das (Schul-)Kind bei seiner Personwerdung in einer dialogisch konstruierten Beziehung unterstützt. Die erziehende bzw. die lehrende Person weiß um ihre Verantwortung, welche sich vor allem in dem pädagogischen Bewusstsein einer bildnerischen Nähe sowie einer unerlässlichen sittlich-ethischen Distanz zeigt und zeitigt. Von Beginn an ist aber die pädagogisch-relationale Struktur auf das Überflüssigwerden jener intendierten Relation angelegt. Diese Loslösung ist dort und dann erreicht, wenn die/der Heranwachsende sein Leben in Selbstverantwortung und Mündigkeit zu führen vermag.

Noch zu Lebzeiten Nohls ist von seinen Zeitgenossinnen und Zeitgenossen und von seinen, ihm wissenschaftstheoretisch nahestehenden Kolleginnen und Kollegen Kritik an der von ihm formulierten Exklusivität jener pädagogisch gedachten Ich-Du-Beziehung geübt worden. So wiesen beispielsweise Theodor Litt (1880–1962) und ganz ähnlich Wilhelm Flitner (1889–1990) auf die anthropologische und bildungstheoretische Notwendigkeit des relationalen Denkens hin; beide machten jedoch gleichzeitig auf die Gefahren jener von Nohl rein dyadisch gedachten Erziehungs- bzw. Bildungsstruktur aufmerksam. In seinem für die Lehrer- und Lehrerinnenbildung bis heute klassischen Text „Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers“ betont Litt neben der Innenperspektive der Welt des (Schul-)Kindes auch die alles pädagogische Handeln umgreifende Außenperspektive. Erzieherinnen und Erzieher und Schülerinnen und Schüler agieren nicht in einem „luftleeren Raum“, sondern sind – so Wilhelm Flitner (1997) – empirisch betrachtet, von einer Vielzahl und Vielfalt pädagogischer Beziehungsformen umringt. Und thesenhaft schreibt Theodor Litt: „Jede, auch die geringfügigste erzieherische Handlung ist durchwirkt von Beziehungen, die über die Grenzen dieses interpersonalen Verhältnisses hinausführen.“ (Litt, 1995, S. 79)

Auf diese erweiternden Hinweise hin, welche für die Lebenswelt sowohl der Schülerin und des Schülers als auch der Lehrerin und des Lehrers von weitreichender Bedeutung sind, weitet Nohl dann sein Verständnis der „Bildungsgemeinschaft“ aus und bettet dieses in ein Netz komplexer Beziehungen und Lebenszusammenhänge ein. In ihrem „Handbuch Persönliche Beziehungen“ resümieren Karl Lenz und Frank Nestmann – wenn man so will: im Anschluss an die hier aufgezeigten historisch-systematischen Wegstationen erziehungswissenschaftlichen Wissens – die Bedeutung der pädagogischen Relationalität:

Die Person ist Teil ihres Netzwerks und ihr Netzwerk wird zu einem Teil der Person. Ihr Denken, Fühlen und Handeln konstituiert das Netzwerk und das Netzwerk beeinflusst ihr Denken, Fühlen und Handeln. [...] Insofern sind diese Netzwerke ‚natürliche‘ und ‚alltägliche‘ Begleiter von Menschen über ihren Lebenslauf, die Lebensübergänge flankieren und über die spezifischen Strukturmerkmale, ihre Qualitäten und ihre Funktionen unser aller Leben maßgeblich prägen. (Lenz & Nestmann, 2009, S. 13)

Zu diesen prägenden und spezifischen Strukturmerkmalen pädagogischer Beziehungsformen gehört neben Anerkennung, Sorge, Dialog und Wertschätzung jedoch auch die Negativfolie von Macht, Herrschaft und Gewalt. Auch wenn diese empirischen Faktizitäten erst jüngst in das Bewusstsein erziehungswissenschaftlicher Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher gerückt sind – wir werden in Punkt zwei darauf noch ausführlicher zu sprechen kommen –, verwiesen bereits in den 1960er und 1970er Jahren Fachvertreterinnen und Fachvertreter aus kritischer bzw. materialistischer, nicht zuletzt auch kommunikations- und professionstheoretischer Perspektive auf die (traditionell) meist nur eindimensional gedachte Struktur zwischen erziehender Person und Kind bzw. zwischen lehrender Person und Schulkind. Diese zeigte sich in ihren Analysen meist als eine konfliktfreie und damit als eine harmonisch gedachte Struktur von Geben und Empfangen zwischen einer älteren und einer jüngeren Person. In dem jüngeren Begriff der pädagogischen „Interaktion“ wurden dann auch die Wirklichkeit

einer prinzipiell konflikthaften, aber dennoch demokratisch gedachten und reziproken kommunikativen Struktur eingefangen und damit die, einer pädagogischen Beziehungsform oftmals versteckt innewohnenden Macht- und Herrschaftsstrukturen mitreflektiert.

2. **Personalität als anthropologischer Referenzrahmen pädagogischer Relationalität**

Auch wenn – und das sollte im ersten Abschnitt exemplarisch gezeigt werden – seit der Begründung der Pädagogik als einer wissenschaftlichen und universitären Disziplin die erziehungswissenschaftliche Bedeutung von Relationalität fest in die Theoriebildung einging, war dieser Umstand – und das kann die Reminiszenz Stefan Zweigs gut belegen – keine ausreichende Garantie für eine, auf der Grundlage der Relationalität real stattfindende Erziehungs- bzw. Schulpraxis. Bedenkt man – und dieser Fakt wird in den Schilderungen Zweigs geradezu greifbar –, dass jede Form sozialer Beziehungen von Macht- und Herrschaftspraktiken durchwirkt ist, wird die Analyse pädagogischer Beziehungsformen hoch komplex und vielschichtig. Rekurriert man an dieser Stelle auf die historisch-soziologischen Untersuchungen von Norbert Elias (2010) oder auf die genealogischen Diskursanalysen von Michel Foucault, so wird fast anschaulich sichtbar, dass öffentliches und privates Zusammenleben – vor allem auch pädagogische Interaktionen – im Zusammenhang von Macht, Herrschaft und Gewalt betrachtet werden müssen. Dazu schreibt Foucault in seiner „Analytik der Macht“:

Zwischen jedem Punkt eines Gesellschaftskörpers, zwischen einem Mann und einer Frau, in einer Familie, zwischen einem Lehrer und seinem Schüler, zwischen demjenigen, der weiß, und demjenigen, der nicht weiß, verlaufen Machtbeziehungen, die nicht die schlichte und einfache Projektion der großen souveränen Macht auf die Individuen sind; sie sind vielmehr der mobile und konkrete Boden, auf den sie sich verankern kann, die Bedingungen der Möglichkeit, dass sie funktionieren kann. (Foucault, 2005a, S. 130)

Gerade die Geschichte der Erziehung kann die Multidimensionalität destruktiven pädagogischen Handelns nachweisen und eindrücklich belegen (Seichter, 2020). Der Situationen sind unendlich viele und vielgestaltige, in denen Macht und Herrschaft missbraucht werden und in Gewalt- und Verdinglichungspraxen umschlagen. Rückblickend verurteilt Benno Hafener diese empirisch-faktische Erziehungs- und Unterrichtspraxis bis in die jüngste Vergangenheit und schreibt dazu: „Die Autoritäts- und Strafpolitik ist der erzieherische Teil eines Obrigkeitsstaates, und dazu gehörte auch lange Zeit – und bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein – die Vorstellung, dass das Kind (pädagogisch inspiriert und legitimiert) geschlagen, geprügelt, mit einer als notwendig erachteten Härte und strategischen Gefühlskälte erzogen werden müsse, um es gesellschaftlich zu ‚zähmen‘ und zu einem wertvollen, nützlichen, angepassten Mitglied der Gesellschaft zu machen“ (Hafener, 2011, S. 27). Bis heute ist es der Körper des Kindes und der/des Jugendlichen, über welchen pädagogisch legitimierte Macht-, Herrschafts- und Gewaltpraktiken „eingeschrieben“ und damit – im wahrsten Sinne des Wortes – inkorporiert werden (dazu Foucault, 2005b). Die juristische Ächtung körper-

licher Straf- und Gewaltpraxis in privaten und öffentlichen Räumen seit dem zweiten Drittel des 20. Jahrhunderts haben diese Praktiken nicht beendet, sondern – auch in Kontexten von Schule – nur subtiler werden lassen (Thole et al., 2012). Formen sozialer Benachteiligung, mangelnde personale Wertschätzung, psychische und physische Gewalt bis hin zu sexualisierten Gewalttaten und sexuellen Übergriffen sind (oft wie scheinbar legitimer) Ausdruck von Verdinglichungen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen. Der Kampf um Anerkennung wurzelt in der empirischen Faktizität von Aberkennungserfahrungen (Honneth, 2018). Die politische Philosophin Martha Nussbaum listet sieben Items auf, mit denen der Grad jener Aberkennung, im Hinblick auf die Integrität und Würde der Person bis hin zu verobjektivierender Verdinglichung, gemessen und beurteilt werden kann. Dazu zählt Nussbaum erstens die „Instrumentalisierung“ einer Person für eine andere Person; zweitens die „Leugnung der Autonomie“, also die Negierung von Selbstbestimmung durch die die Person verdinglichende Autorität; drittens die „Trägheit“, also das Verhindern von Handlungsfähigkeit; viertens die „Austauschbarkeit“ des verdinglichten Subjekts durch ein Subjekt gleichen Typs; fünftens die „Verletzbarkeit“, d.h. das verdinglichte Subjekt wird behandelt wie ein unbelebter Gegenstand; sechstens das „Besitzverhältnis“, d.h. das Subjekt gehört einer anderen Person, und schließlich siebtens gar die „Leugnung der Subjektivität“. Am Ende schlussfolgert Nussbaum: „Das Objekt wird von der verdinglichenden Instanz als etwas behandelt, dessen Erleben und Fühlen (sofern vorhanden) nicht berücksichtigt zu werden braucht.“ (Nussbaum, 2002, S. 102)

Mit dem folgenreichen Umschlag, ein Kind bzw. eine/einen Jugendlichen nicht länger als einen *Jemand* – sondern, wie Nussbaum es nennt, – als ein *Etwas* zu behandeln, sind wir für die Charakterisierung einer pädagogischen Beziehungsform an der entscheidenden Stelle angelangt, nämlich bei ihrer anthropologischen Grundlegung. Die von den geisteswissenschaftlich bzw. kulturwissenschaftlich denkenden Fachvertreterinnen und Fachvertretern proklamierte Notwendigkeit pädagogischer Relationalität wurzelt in der anthropologischen Zuschreibung des Menschen als Person (Seichter, 2012b), und diese greifen damit auf eine lange Tradition einerseits der abendländischen Philosophie und andererseits eines westlichen Bildungdenkens zurück (dazu Böhm, 2013). Jene personalistischen Theorettraditionen nehmen Rekurs auf die Bedeutsamkeit der menschlichen Würde, der Anerkennung der personalen Alterität und Heterogenität sowie das unabdingbare Aufeinanderverwiesensein im sozialen Raum (Honneth & Rössler, 2008). Indem der Person-Begriff zentrale Momente eines post-modernen Subjekt Denkens impliziert, kann in dieser anthropologischen Zuschreibung – sowohl in begriffshistorischer als auch in begriffstheoretischer Hinsicht – die Erkenntnis der lebensweltlich bedingten Kontingenz miteinander Handelnder, ihre kulturelle, gesellschaftliche und soziale Verwobenheit sowie die Obligation zum Aufbau praktischer bzw. moralischer Selbstverhältnisse im Kontext personaler Relationalitäten gedacht werden. Die Bildung personaler Identität – den anthropologischen und bildungstheoretischen Annahmen weiter folgend – kann weder rein naturalistisch (im Sinne einer biologisch-organologischen Entwicklung) noch rein gesellschaftlich (im Sinne einer kollektiven Sozialisation) gedacht werden. Die im Person-Begriff implizierte strukturelle Komplexität ist zwar durch konkret naturhafte und gesellschaftliche Gegebenheiten im historischen Raum bedingt, das personale Subjekt vermag sich jedoch

aufgrund seiner Fähigkeit zum aktiven und freien Handeln als Person im Kontext seiner Biographie zu agieren (Böhm, 1997). Diskursgeschichtlich artikuliert sich ein personalistisches Denken im Gegensatz „to perceived depersonalizing elements in Enlightenment rationalism, pantheism, Hegelian absolute idealism, individualism as well as collectivism in politics, and materialist, psychological, and evolutionary determinism. In its various strains, personalism always underscores the centrality of the person as the primary locus of investigation [...]“ (Williams & Bengtsson, 2014, S. 1).

Von dieser anthropologischen Perspektive aus betrachtet, ist der ethische Anspruch auf Anerkennung der Andersheit der/des Anderen als höchst fragil und in seiner praktischen Umsetzung als prekär zu bewerten. Nimmt man jedoch dessen existentielle Bedeutung ernst, so ist nicht die Frage nach einer quasi lückenlosen (empirischen) Erforschung der/des Anderen relevant, sondern – radikal umgekehrt – die bildungspraktische Einsicht in die Grenzen der Anerkennung der/des Anderen und somit in die Grenze des empirischen Wissens über die Andere bzw. den Anderen.

Folgt man an dieser Stelle der Analyse der nordamerikanischen Philosophin Judith Butler, dann markieren die Begrenztheit sowohl des eigenen Selbstverständnisses als auch die Begrenztheit der Anerkennung der/des Anderen nicht nur Bedingungen, sondern geradezu die Situation einer verantwortlichen menschlichen Gemeinschaft (Butler, 2003), in Sonderheit einer pädagogischen Beziehungsform. Das Bewusstsein der Erzieherin und des Erziehers bzw. der Lehrerin und des Lehrers von ihrer eigenen prinzipiellen Fehlbarkeit lässt sie die grundsätzliche Unberechenbarkeit der erzieherischen bzw. bildenden Aufgabe begreifen und macht ihnen indirekt deutlich, dass der humane Charakter der Erziehung bzw. des Unterrichts gerade in ihrer Grenze und damit auch in ihrem prinzipiellen Scheiternkönnen liegt (Heitger, 2004). Aufgrund des Eingeständnisses, dass – auf unseren Kontext der pädagogischen Relationalität übertragen – pädagogisches Handeln fehlbar ist und damit nicht in allen Situationen kausal-analytisch „herstellbar und machbar“ sein kann, erhält pädagogisches relationales Handeln seinen ethisch-moralischen Charakter.

Sollen wir ethisch handeln, so bedeutet das [...], dass wir eingestehen, dass der Irrtum konstitutiv für die Frage ist, wer wir sind. Das heißt nicht, dass wir nur aus Irrtum bestehen oder dass alles, was wir sagen, irrig und falsch ist. Es heißt aber, dass wir von eben dem, was unser Handeln bedingt, keine vollständige Rechenschaft geben, keine konstitutive Grenze angeben können, und es heißt, dass dieser Zustand paradoxerweise die Grundlage unserer Zurechenbarkeit ist.“ (Heitger, 2004, S. 116)

3. Pädagogischer Takt als Grundhaltung pädagogischer Relationalität

Denkt man – theoriesystematisch in Anschluss an Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher – pädagogische Professionalität innerhalb einer „Person-qua-Person“-Beziehung, dann weist sowohl das theoretische Nachdenken darüber als auch ihre praktische Ausübung weit über die rein formale Ausführung zugeschriebener Rollensets und linear erlernter Kompetenzen hinaus. Pädagogisches Handeln als ein Handeln zwischen Personen zu begreifen, verweist auf die ethischen und „taktvollen“ Heraus-

forderungen eines pädagogischen Berufes. Vor allem im erklärten Gegenzug zu gegenwärtig dominierenden technologieaffinen Machbarkeitsvorstellungen im Kontext von Erziehung und Bildung scheinen diese Reflexionen von besonderer Aktualität zu sein. Wenn auch empirische Studien die Bedeutung einer Atmosphäre der Anerkennung und Wertschätzung für ein produktives Lernsetting und eine funktionale Leistungsbewertung als evident einschätzen (dazu Wulf, Bittner, Clemens & Kellermann, 2012), so kann es sich dabei weniger um ein Kausalitätsverhältnis im Sinne eines funktional bzw. technologisch gedachten Theorie-Praxis-Transfers handeln (dazu Böhm, 2011). Ebenso kann es in der Folge dieser Erkenntnisse nicht darum gehen, eine Art „Wohlfühloase“ in den Klassenzimmern zu errichten (Seichter, 2019), in denen Lernen vor allem Spaß machen soll und Unterricht dabei zu einer taktlosen „Kuschelpädagogik“ verkommt (Brumlik, 2015). Beide Annahmen gingen an den hier aufgezeigten theoretischen Implikationen einer relational gedachten Erziehung und Bildung radikal vorbei. Das in Anlehnung an Johann Friedrich Herbart geforderte „Taktgefühl“ einer Erzieherin, eines Erziehers bzw. einer Lehrerin und eines Lehrers erkennt die typspezifische Besonderheit von Erziehung und Bildung an und fordert gerade aufgrund ihrer einmaligen Besonderheit – im erklärten Gegensatz zu jeglichen technischen bzw. technizistischen Wenn-dann-Vorstellungen – von jeder einzelnen erziehenden bzw. lehrenden Person einen ethischen „Maßstab zur Beurteilung“ (Schleiermacher, 2000, S. 310) dieser Praxen. Erziehung und Bildung – aus einer geisteswissenschaftlichen Perspektive gedacht, aus der allein (und das sollte in den vorausgegangenen Ausführungen deutlich geworden sein) sich eine anthropologisch, bildungstheoretisch und ethisch legitimierte relationale Bezogenheit zwischen Lehrerin und Lehrer sowie Schülerin und Schüler denken lässt – entziehen sich aufgrund ihrer eigentümlichen Grundstruktur einer kausalen Operationalisierbarkeit und technologischen Steuerbarkeit. Der Grund dafür liegt vor allem – wie oben ausgeführt – in der anthropologischen Prämisse der Personalität der dort Beteiligten und der damit zusammenhängenden Nichtreduzierbarkeit von Vielfalt und Heterogenität zwischenmenschlicher Praxisformen (Seichter, 2015).

Die hier ausgeführte Charakteristik pädagogischer Relationalität verschließt sich – per definitionem – einer Ineinssetzung von Theoriewissen und Handlungswissen. Die der Praxis inhärenten Antinomien sind prinzipiell nicht eliminierbar und daher von den handelnden Personen auszuhalten. Diese taktvolle Haltung verlangt nach einem professionellen Umgang mit Nichtwissen bzw. die Einsicht in ein Nicht-Wissen-Können. In diesem Zusammenhang schrieb Niklas Luhmann für die Ausbildung von Lehrpersonen:

Es müsste [...] eine Pädagogik geben, die den zu erziehenden Nachwuchs auf eine unbekannt bleibende Zukunft einstellt. [...] Die wichtigere Einsicht ist, dass das Unbekanntsein der Zukunft eine Ressource ist, nämlich die Bedingung der Möglichkeit, Entscheidung zu treffen. Die Konsequenz wäre, dass das Lernen von Wissen weitgehend ersetzt werden müsste durch das Lernen des Entscheidens, d. h.: das Ausnutzen von Nichtwissen. (Luhmann, 2002, S. 198)

Dieses Einüben einer pädagogischen Urteilskraft würde dann, nimmt man die Bedeutung pädagogischer Relationalität sowohl theoretisch als auch praxeologisch wirklich ernst und versteht sie nicht nur im Sinne einer didaktischen Harmonisierung oder

gar nur einer vermeintlichen neuen Interaktionskompetenz, in jeder aktuellen Bildung für Lehrpersonen zentral sein. Weniger die Ausbildung eines „handwerklich versierten Unterrichtstechnikers“ (Hügli, 2007), sondern vielmehr das Einüben „taktiler Bildung“ (Thurnherr, 2006) könnte dann, so verstanden, ein innovativer Beitrag auf dem Weg zu einer pädagogisch verstandenen Qualitätssicherung in der Ausbildung zu einer erziehenden bzw. unterrichtenden Fachkraft sein.

Literatur

- Böhm, W. (1997). *Entwürfe zu einer Pädagogik der Person. Gesammelte Aufsätze*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhm, W. (2011). *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem* (3. Aufl.). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Böhm, W. (2013). *Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart* (4. Aufl.). München: C.H. Beck.
- Brumlik, M. (2015). Pädagogische Taktlosigkeit. In D. Burghardt, D. Krinninger & S. Seichter (Hrsg.), *Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur* (S. 53–60). Paderborn: Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657780761_006
- Burghardt, D., Krinninger, D. & Seichter, S. (2015). *Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur*. Paderborn: Schöningh.
- Butler, J. (2003). *Kritik der ethischen Gewalt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Elias, N. (2010). *Über den Prozeß der Zivilisation* (Bd. 1 und 2) (31. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Flitner, W. (1997). *Allgemeine Pädagogik* (15. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Foucault, M. (2005a). Die Machtverhältnisse gehen in das Innere der Körper über. In M. Foucault (Hrsg.), *Analytik der Macht* (S. 126–136). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2005b). Macht und Körper. In M. Foucault (Hrsg.), *Analytik der Macht* (S. 74–82). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hafeneger, B. (2011). *Strafen, prügeln, missbrauchen. Gewalt in der Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Heitger, M. (2004). *Bildung als Selbstbestimmung*. Paderborn: Schöningh.
- Honneth, A. (2018). *Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte*. Berlin: Suhrkamp.
- Honneth, A. & Rössler, B. (2008). *Von Person zur Person. Zur Moralität persönlicher Beziehungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hügli, A. (2007). Eine Exploration im Feld der „taktilen Bildung“. In B. Fuchs & C. Schönherr (Hrsg.), *Urteilkraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie* (S. 111–124). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lenz, K. & Nestmann, F. (Hrsg.) (2009). *Handbuch Persönliche Beziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Litt, T. (1995). Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers. In *Pädagogische Schriften. Eine Auswahl ab 1927* (S. 74–87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nussbaum, M. (2002). Verdinglichung. In *Konstruktion der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge* (S. 90–162). Stuttgart: Reclam.
- Schleiermacher, F. (2000). Über den Geschichtsunterricht [1793]. In *Texte zur Pädagogik*. Hrsg. von Michael Winkler und Jens Brachmann. (S. 3–10). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Seichter, S. (2007). *Pädagogische Liebe. Erfindung, Blütezeit, Verschwinden eines pädagogischen Deutungsmusters*. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657764457>
- Seichter, S. (2012a). „Einen Menschen zu gebrauchen, heißt ihn zu missbrauchen“. Zur Problematik von Person und Sache angesichts sexueller Gewalt in pädagogischen Institutionen. In W. Thole, M. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert

- & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 151–162). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0b6p.13>
- Seichter, S. (2012b). „Person“ als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Zwischen Boethius und Luhmann. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 88(2), 309–318. <https://doi.org/10.1163/25890581-088-02-90000010>
- Seichter, S. (2013). Über die antinomische Struktur des pädagogischen Denkens und Handelns. *Rassegna di Pedagogia*, 71(3–4), 211–219.
- Seichter, S. (2015). Erziehungswissenschaft zwischen Einfalt und Vielfalt. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 91(2), 171–181. <https://doi.org/10.1163/25890581-091-02-90000001>
- Seichter, S. (2019). Insel. In D. Burghardt & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Heterotopien* (S. 120–127). Weinheim: Beltz Juventa.
- Seichter, S. (2020). *Das „normale“ Kind. Einblicke in die Geschichte der schwarzen Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Thole, W., Baader, M., Helsper, W., Kappeler, M., Leuzinger-Bohleber, M., Reh, S., Sielert, W. & Thompson, C. (Hrsg.). (2012). *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0b6p>
- Thurnherr, U. (2006). Dehumanisierung und taktile Bildung. *Studia philosophica*, 65, 145–162. <https://doi.org/10.24894/StPh-de.2006.65009>
- Williams, T. D. & Bengtsson, J. O. (2014). Personalism. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Verfügbar unter: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/personalism> [01.07.2016].
- Wulf, Ch., Bittner, M., Clemens, I. & Kellermann, I. (2012). Unpacking recognition and esteem in school pedagogies. *Ethnography and Education*, 7(3), 59–79. <https://doi.org/10.1080/17457823.2012.661588>
- Zweig, S. (2017). *Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers* [1942]. Hrsg. von Oliver Matuschek. Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Der furchtbare Moment im Bildungsprozess

Elemente einer Theorie destruktiver pädagogischer Relationalität¹

Abstract

Der Beitrag präsentiert empirisch-deskriptive Befunde zu Erscheinungsformen und Häufigkeiten destruktiver verbaler Äußerungen durch Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte. Er fragt nach Theorien, die dazu beitragen können, das Phänomen pädagogischer Destruktivität begrifflich zu fassen und generalisierbare Aussagen dazu zu treffen. Abschließend werden Elemente einer Theorie pädagogischer Destruktivität und Handlungsperspektiven zur Diskussion gestellt.

1. Einleitung

Es kommt vor, dass Kinder und Jugendliche von Lehr- und Fachkräften, während sie mit ihnen arbeiten, immer wieder destruktiv angesprochen werden. Erstaunlich ist, dass solche Aggressionen sehr oft ohne erkennbaren Grund stattfinden und dass andere Lehrkräfte sich unter den gleichen Arbeitsbedingungen und in vergleichbaren Situationen anerkennender verhalten. Destruktive pädagogische Handlungsmuster sind als „furchtbar“ zu charakterisieren. Dennoch mangelt es im Hinblick auf destruktives pädagogisches Handeln weitgehend an theoretischen und empirischen Klärungen sowie an Konzeptionen der Prävention und Intervention.

In pädagogischen Praxisfeldern und erziehungswissenschaftlichen Diskursen herrscht Unklarheit vor allem hinsichtlich *verbaler Übergriffe*. Demgegenüber werden *körperliche und sexualisierte Übergriffe* als Gewalt kategorisiert. Diese Gewaltformen sind verboten, sie werden öffentlich skandalisiert und juristisch geahndet. Angesichts des Mangels an Auseinandersetzungen mit verbaler pädagogischer Destruktivität widmet sich der vorliegende Beitrag vor allem diesem Bereich pädagogischer Übergriffigkeit.

Die Titelformulierung dieses Beitrags spielt sprachlich auf einen pädagogischen Klassiker aus dem Jahr 1930 an: „*Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*“ von Friedrich Copei (1902–1945)². Zwischen den beiden ähnlich klingenden und zugleich gegensätzlichen akzentuierenden Adjektiven lässt sich ein Zusammenhang erkennen: Furchtbare Ereignisse in pädagogischen Bildungssituationen sind folgenreich, sie verhindern

1 Eine um weitere Fallstudien, Daten, historische Untersuchungen und Literatur ergänzte Langfassung des Beitrags mit dem Titel „Destruktive Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern – Empirische und theoretische Zugänge“ ist zu finden unter <http://paedagogische-beziehungen.eu/destruktive-beziehungen-in-paedagogischen-arbeitsfeldern-empirische-befunde-und-theoretische-zugaenge/>

Für Hinweise und Kritik danke ich Rita Casale, Natalie Fischer, Friederike Heinzl, Katja Lange, Britta Ostermann, Anne Piezunka, Diana Raufelder, Janine Röschinger, Hanno Schmitt, Ingrid Stapf, Charlott Thomas und Patrik Widmer-Wolf.

2 Zur Bedeutung des Werks von Friedrich Copei in der Erziehungswissenschaft vgl. Meyer-Drawe, 1984.

und stören, ja zerstören fruchtbare Momente. Die Klärung des Destruktiven in der Pädagogik kann vor dem Hintergrund des Blicks auf konstruktives Handeln Gestalt annehmen und anhand der Kontrastierung zwischen „furchtbaren“ und „fruchtbaren“ Erfahrungen prägnant werden.

Eindrucksvoll gestaltete Zeugnisse pädagogischer Destruktivität, aber auch konstruktiven pädagogischen Handelns, finden sich in der belletristischen und biografischen Literatur. In dem Anfang 2020 bei Suhrkamp erschienenen Roman „Stern 111“ von Lutz Seiler erinnert sich der junge Mann Carl an „Kunstabstrachtung“, das eigentlich für ihn in seiner Schulzeit interessanteste Unterrichtsfach, „in dem er vor allem Niederlagen erlebte“:

„Nie hatte Carl die Aufgabe der Lehrerin Frau S. vergessen, ein Aquarell Albrecht Dürers abzuzeichnen. Es hieß ‚Das große Rasenstück‘. ‚Das große Rasenstück‘ bestand aus etwa tausend Halmen Gras und etwas Erde. Eine Weile lang kämpfte Karl gegen ein Gefühl, für das ihm später das Wort ‚Erniedrigung‘ treffend erschien, aber schließlich fand er eine Lösung.

Zuerst hatte es ihn Überwindung gekostet, den Bleistift einfach so über das Papier gleiten zu lassen, doch sein Handgelenk lockerte sich, er wurde schneller und schneller, und am Ende war es ein Rausch, ein einziges Gestrichel, feine, lange, kurze, schnelle Striche, kreuz und quer – aus Carls Sicht war es die einzige Möglichkeit, der unendlich detaillierten Vielfalt des ‚Großen Rasenstücks‘ gerecht zu werden, auf eine ganz eigene Weise. Carl erinnerte sich, wie zufrieden er insgeheim mit seinem Blatt gewesen war (stolz und sogar erwartungsvoll).

Zu Benotung ging Frau S. von Bank zu Bank. Manchmal nahm sie ein Blatt zur Hand und betrachtete es für zwei Sekunden, aber in der Regel entschied sie ad hoc.

„Was soll das werden, Carl?“

Sie gab seinem Gras eine Vier, Carl konnte seine Kränkung noch immer spüren“ (S. 188).

Berichtet wird, wie eine Lehrerin auf den Bildungsmoment, den der Schüler Carl rauschhaft erlebt, mit zerstörerisch einschneidenden, entwertenden Worten reagiert und so seine furchtbare, andauernde Kränkung erzeugt.

Wie die furchtbaren Momente, die Kinder und Jugendliche im Bildungswesen vor allem durch verbale Übergriffe erleiden, untersucht werden können – darum geht es in diesem Aufsatz. Der Beitrag präsentiert zunächst empirisch-deskriptive Befunde zu Erscheinungsformen und Häufigkeiten verbaler pädagogischer Destruktion. Er fragt im zweiten Kapitel nach Theorien, die dazu beitragen können, das Phänomen pädagogischer Destruktivität begrifflich zu fassen, mit seinen Ursachen und Folgen zu analysieren und generalisierbare Aussagen dazu zu treffen. In zusammenfassenden Schlussfolgerungen werden Elemente einer Theorie pädagogischer Destruktivität und Handlungsperspektiven thesenartig zur Diskussion gestellt.

2. Elemente psychosozialer Destruktivität in Bildungsprozessen: empirische Befunde

Um destruktive pädagogische Praktiken und ihre Verbreitung untersuchen zu können, werden in den seltenen einschlägigen Studien vor allem zwei – jeweils variantenreiche – Erhebungsmöglichkeiten genutzt: *Schriftliche und mündliche Befragungen* von Kindern, Jugendlichen, Absolventen und weiteren Beteiligten, wie z. B. Eltern, ermitteln deren subjektive Erinnerungen an Erfahrungen mit Lehrkräften. In *teilnehmenden Beobachtungen* werden Aspekte pädagogischer Interaktionen durch externe Hospitanten situativ-unmittelbar festgehalten. In den folgenden Abschnitten werden zunächst Protokollauschnitte, in denen es um beobachtete Einzelfälle geht, zitiert. Anschließend wird über Häufigkeiten von typischen Handlungsmuster berichtet, die in Befragungs- und Beobachtungsstudien ermittelt wurden.

2.1 Szenische Feldvignetten – Befunde aus Beobachtungsstudien

Erfahrungsberichte und Feldvignetten aus Beobachtungsstudien³ bieten Einblick in drei alltägliche Beispiele destruktiven pädagogischen Handelns. Sie werden kontrastiert mit zwei Beispielen konstruktiven pädagogischen Handelns. Auszüge aus schriftlichen Protokollen, die durch externe Beobachtende erstellt wurden, fokussieren auf Interaktionen zwischen Erwachsenen auf der einen und Kindern und Jugendlichen auf der anderen Seite.

Die Kinder sollen ein Bild in das Epochenheft von der Tafel abmalen. Romy malt es etwas anders und mit anderen Farben. Frau Zander reißt es vor allen anderen Kindern aus dem Heft heraus und sagt, es sei hässlich. Sie zerknüllt es und wirft es in den Papierkorb. (Klasse 4)

Frau Muth ist genervt. Sie geht mit bösem Blick durch die Klasse und zeigt auf einzelne Schülerinnen und Schüler und sagt: „Du stehst auf fünf, du stehst auf fünf und du auch! (Fach Englisch, Klasse 6. Die Protokollantin berichtet, dass im Leitbild der Schule die Rede ist von Respekt, Wertschätzung, erfolgsorientierter Lernsituation und angenehmem Arbeitsklima.)

Simon läuft durch den Raum, tritt laut auf. Frau Stolp sagt: „Trampeltier, nicht trampeln.“ Frau Stolp sagt das in unfreundlichem Ton. (Kita)

Die destruktive Qualität der erhobenen Handlungsweisen zeichnet sich deutlich ab, wenn man sie mit Feldvignetten kontrastiert, die konstruktives pädagogisches Handeln dokumentieren. Dazu drei Beispiele:

³ Alle Namen und fallbezogenen Angaben wurden anonymisiert, Schreibweisen der Protokolle werden beibehalten (Berichte und Feldvignetten, Sammlung, Prengel 2020). Alle Feldvignetten in diesem Unterkapitel 1.1 wurden im Kontext von Projektnetz INTAKT gesammelt (Prengel, 2019, dies. u. a. 2016).

Claudia macht tanzende Bewegungen. Frau Neumann geht zu ihr, tanzt daneben. Claudia lacht. (Kita)

Frau Grebe liest eine Geschichte vor und fragt zwischendurch nach dem Inhalt des Gelesenen. Kinder sind sehr aufmerksam. Bei falscher Antwort auf inhaltliche Frage Gelächter von anderen Kindern. Frau Grebe unterbindet dies: „Da braucht man nicht lachen.“ Frau Grebe wiederholt in Ruhe die Frage. (2. Schuljahr)

Die zwei Feldvignetten zu konstruktivem pädagogischem Handeln dokumentieren, dass hier Erwachsene Kindern signalisieren, dass sie Bedürfnisse auch in konfliktvollen Situationen wahrnehmen und darauf eingehen. Die letzte hier wiedergegebene Szene verdeutlicht, dass anerkennendes Handeln auch in konstruktiven Grenzsetzungen zum Ausdruck kommen kann. Im Lichte anerkennenden Handelns zeichnet sich die Destruktivität verletzenden Handelns klar ab.⁴

2.2 Handlungsmuster – Befunde aus Befragungs- und Beobachtungsauswertungen

Zum Lebenswerk des Salzburger Erziehungswissenschaftlers Volker Krumm (1934–2020) gehören vielseitige Befragungsstudien zu problematischem Lehrerhandeln, die er vor allem in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts initiierte. Mit seinen Teams befragte er vor allem Absolventen höherer Schulen, aber auch Eltern und Lehrkräfte. Ein zentrales Ergebnis wird in Form von 12 typischen Mustern pädagogischen Fehlverhaltens präsentiert: *Zuschreibung unerwünschter Eigenschaften/Vorurteile; Bloßstellen, Vorwürfe vor der Klasse; Ausgrenzung; Einschüchterungen, Demotivierungen; Körperverletzungen und Zwangsausübungen; Schreien, Beschimpfen, Schimpfworte, Beleidigen; Lächerlich machen oder Beschämen; Ignorieren, missachten; Ungerechtes/ unfaires Verhalten; Verletzung von Rechten; Weitergabe von Informationen; Unterstellung von Fehlhandlungen oder Straftaten* (Krumm & Eckstein, 2002, S. 5f). Ca. drei Viertel aller Studierenden erinnerten sich an Kränkungen durch Lehrkräfte in der Schule (ebd. S. 8).

Die Analyse eines weiter wachsenden Datensatzes im Kontext von Projektnetz INTAKT ergab folgende Muster der Verletzung: *Lernleistungen, Fehler oder Fehlverhalten diskriminierend kritisieren; Kinder anbrüllen, sarkastisch ansprechen, lächerlich machen, beschämen, ignorieren, unterbrechen; in Gegenwart von Klassenkameraden und von externen Besuchern negativ über ein anwesendes Kind sprechen; Kinder und Jugendliche nicht anhören, am Arm schütteln, vor die Tür schicken; Hilfe durch Peers verbieten; Kummer und körperliche Schmerzen ignorieren; bei Fehlverhalten keine Grenzen setzen; bei Verletzungen durch Peers nicht intervenieren und so Hilfe unterlassen.* (Prengel, 2019, Prengel et al., 2016)

In seiner Schrift „Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern“ versammelt Jörg Maywald Befunde elementarpädagogischer Analysen zu pädagogischem Fehlverhalten und widmet jeder der folgenden Handlungsweisen eigene Abschnitte: *Be-*

4 Zur Begründung der Kategorisierungen als verletzend bzw. anerkennend vgl. Prengel 2019, S. 106f. Zum Problem der in pädagogisches Handeln eingelassenen Ambivalenzen vgl. ebd., S. 124.

schämung und Entwürdigung, anschreien, ständiges vergleichen mit anderen Kindern, Bevorzugung von Lieblingskindern, Diskriminierung, Zwang zum Essen, rigide Schlafenszeiten, Nötigung zum Toilettengang, zerren und schubsen, körperliche Bestrafung, fixieren, Vernachlässigung der Aufsichtspflicht, mangelnde gesundheitliche Fürsorge, ungenügende Nähe-Distanz-Regulation, ignorieren von Übergriffen unter Kindern, sexuell übergriffiges Verhalten, sexueller Missbrauch (Maywald, 2019, S. 42–85).

Benno Hafener (2013) gehört zu den wenigen Erziehungswissenschaftlern, die sich mit pädagogischer Destruktivität systematisch auseinandersetzen. Er trägt vorliegende Forschungsbefunde vor allem zu Heimen und Schulen zusammen und arbeitet heraus, dass der Beschämung und dem Schamerleben besondere Bedeutung zukommt.

Die anhand verschiedener Forschungszugänge in früh- und schulpädagogischen Bildungsstufen ermittelten Befunde weisen deutliche Gemeinsamkeiten auf: Auffällig sind vor allem seelische Verletzungen durch verbale Übergriffe im Spektrum von expliziter Demütigung, Entwertung, Diskriminierung und Verängstigung. Hinzu kommen Verletzungen durch Ignorieren von kindlichen Bedürfnissen und von Verletzungen der Kinder untereinander sowie durch das Miterleben von Gewalt, die sich gegen andere richtet. Verbale Gewalt hat immer auch eine leibliche Dimension, sie ist vermittelt auch über den Klang der Stimme, Mimik und Gestik. Auch kommen gewisse körperliche Übergriffe in allen hier vorgestellten Ergebniszusammenfassungen vor. Solche Grenzverletzungen gehen eher mit einer befehlsförmigen räumlich platzierenden körperlichen Lenkung des Kindes einher, als dass sie explizit aus drastischer direkter Einwirkung auf den kindlichen Körper bestehen (vgl. auch Hafener, 2013, S. 67f).

Weitere Analysen großer, auf ca. 10.000 Feldvignetten beruhender Teildatensätze aus Beobachtungsstudien im Projektnetz INTAKT führten zu einer Reihe rechnerischer Befunde:

- Durchschnittlich ist vermutlich ein Viertel der Interaktionen von Lehr- und Fachkräften mit Kindern und Jugendlichen in Kitas und Schulen als verletzend zu charakterisieren (Prenzel, 2019).
- Einzelne Lehr- und Fachkräfte unterscheiden sich im Hinblick auf die in ihre Interaktionen eingelassene Destruktivität erheblich. Die Clusteranalyse von Beobachtungsprotokollen aus dem Unterricht von 242 Lehrpersonen kommt zu dem Ergebnis, dass bei einem Viertel der Lehrkräfte überdurchschnittlich häufig verletzende Handlungsweisen beobachtet wurden; bei einem weiteren Viertel wurden die Handlungsweisen als von ambivalentem und laissez-faire Stil geprägt kategorisiert – sie enthalten also ebenfalls deutlich verletzende Tendenzen. Im Gegensatz dazu wurden bei ca. der Hälfte der in die Untersuchung einbezogenen Lehrkräfte ein stärkerer oder auch durchgehend stark ausgeprägter Zug anerkennend zu handeln beobachtet (Wysujack, 2019). Die Befunde legen nahe, dass im Bildungswesen verschiedene normative Ordnungen (Forst & Günther, 2011) konfliktreich nebeneinander existieren.

Die hier aufgeführten Forschungsergebnisse beruhen nicht auf einer repräsentativen Stichprobe, sie sind darum nicht generalisierbar; aber aufgrund der Größe des Datensatzes lassen sie begründete Vermutungen über im Bildungswesen vorherrschende

Tendenzen zu und sollten zu weiteren Untersuchungen mit unterschiedlichen Designs anregen.

Auf der Basis seiner Erhebungen und Literaturanalysen kommt Wilfried Schubarth zu einer klaren Definition:

'Lehrergewalt' ist demnach die von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Schädigung oder Verletzung durch Lehrpersonen. Diese Schädigung kann in physischer Form (durch Körperkraft oder Gegenstände) oder in psychischer Form (durch Abwertung und Ablehnung, durch Vorenthalten von Zuwendung und Vertrauen, durch seelisches Quälen und emotionales Erpressen) erfolgen. Unterformen der psychischen Gewalt sind die verbale Gewalt (Schädigung und Verletzung durch beleidigende, erniedrigende und entwürdigende Worte), die nonverbale Gewalt (durch Gesten, Mimiken, Blicke u.ä.) und die indirekte psychische Gewalt (durch Ignorieren, Ausgrenzen, Schlechtmachen u.ä.). Hinzu kommen lehrerspezifische psychische Gewaltformen wie Bloßstellen vor der Klasse, Demotivieren, Noten als Disziplinierungsmittel, ungerechte Strafen u.ä.“ (Schubarth, 2014, S. 106)

Die empirisch belegten Praktiken pädagogischer Destruktivität haben mit anderen Formen destruktiver Gewalt gemeinsam, dass sie nicht mit sachlichen Notwendigkeiten einhergehen. Gewalt in der Pädagogik ist darum nicht zu verwechseln mit gerechtfertigten Regelungen, notwendigen Entscheidungen und sinnvollen Grenzsetzungen von Erwachsenen in der Erziehung, die ständiger Aushandlung bedürfen (Hafener, 2013, S. 70).⁵

3. Theoretische Zugänge zu psychosozialer Destruktivität in Bildungsprozessen

Auf der Suche nach theoretischen Perspektiven, die geeignet sind, alltägliche Erfahrungen und empirische Erhebungen zum Thema pädagogische Destruktivität vertieft zu verstehen und systematisch zu fassen, erweist sich eine Denkbewegung von abstrakten zu immer konkreteren Aussageebenen als aufschlussreich. Ausgehend von allgemeinen *Relationentheorien* über Theorien zu *Generationenbeziehungen* kommen wir zu *Bindungs-, Bedürfnis- und Bildungstheorien*, die kindliche Bedürfnisse erhellen und zu *Vulnerabilitätstheorien*, die über Quellen kindlichen Leidens aufklären. Alle genannten Theorien dienen dazu, Elemente destruktiver Beziehungen im Generationenverhältnis aufzuklären.

Relationentheorien beruhen auf der These, dass soziale und materielle Gegebenheiten aller Art von Beziehungen bestimmt sind. Alles, was wir sind als Personen, alle kleinen und großen sozialen Gebilde in denen sich menschliches Leben ereignet, entstehen aus der Fülle unserer Beziehungen. Pädagogisches Handeln, auch destruktives Handeln sowie Entwicklung und Lernen gehen aus früherem und aktuellem Beziehungsgeschehen hervor, ereignen sich in Beziehung und konstituieren Beziehungen

5 Sophia Richter (2018) belegt in Ihren diskursanalytischen und empirischen Studien, dass es gegenwärtig an erziehungswissenschaftlichen Klärungen zur Angemessenheit von Strafen mangelt.

(Künkler, 2011). Wir haben es bei unserem Thema also immer mit relationalen Ereignissen zu tun. Alle im Folgenden erwähnten Theorien, auch alle empirischen Studien, thematisieren bestimmte Beziehungsaspekte (vgl. zusammenfassend Prengel, 2019; Schäffter, 2013).

Generationentheorien widmen sich der Tatsache, dass menschliches Leben sich stets im dynamischen Wechsel von Generationenbeziehungen ereignet. Wir kommen als Angehörige einer neuen Generation auf die Welt, wachsen versorgt und angeleitet durch eine ältere Generation auf, gehören dann selbst zur älteren Generation, die Jüngere versorgt und anleitet und zuletzt verlassen wir die Welt. Dabei geht es also um eine bestimmte Beziehungskonstellation: die stets von Veränderung bestimmten Beziehungen zwischen älterer und jüngerer Generation (Pelluchon, 2019). Für die Auseinandersetzung mit der Tatsache, dass die einen schon aufgewachsen sind und sich auskennen und dass die anderen alles erst noch kennenlernen und dann selbst auch wieder weiterentwickeln, sind Theorien klärend, die sich weiteren konkreten Aspekten der Generationenbeziehungen widmen.

Bindungs-, Bedürfnis- und Bildungstheorien treffen Aussagen darüber, was Menschen in den intergenerationalen Beziehungen von Anfang an brauchen. Es gehört zur menschlichen Existenz, dass wir am Anfang des Lebens vollständig auf die zuverlässige und feinfühlig-zuwendende der Personen angewiesen sind, die uns versorgen. Je besser wir in einem sicheren Hafen verlässlicher Bindung zu Hause sein dürfen, umso besser können wir uns der uns umgebenden Welt zuwenden, sie erkunden und daran geistig wachsen. Für das Gelingen unserer Entwicklung ist die genügend gute Anerkennung unserer körperlichen, seelischen, sozialen und kognitiven Grundbedürfnisse von entscheidender Bedeutung (Becker-Stoll, 2019). *Anerkennungstheorien* (Honneth, 2018) inspirieren Studien zu Anerkennungsmängeln mit ihren langfristig schädlichen Wirkungen (Sitzer, 2014; Sutterlüty, 2003).

Vulnerabilitätstheorien widmen sich der Tatsache, dass die menschliche Existenz stets eine verletzte Existenz ist und dass das für Kinder wie für keine andere Altersgruppe gilt. Nachdem die Kindheitsforschung zunächst vor allem Eigenständigkeit und Kompetenz als Kennzeichen der Lebensphase Kindheit hervorgehoben hatte, wird die besondere Vulnerabilität in der Kindheit von anderen Richtungen der Kindheitsforschung inzwischen ernst genommen (Andresen et al., 2015). Damit ist verbunden, dass die jeweils Älteren viel, aber zugleich immer auch abnehmende Verantwortung und Macht über die Aufwachsenden haben und dass die jeweils Jüngeren verletzlich und abhängig sind und zugleich nach und nach autonomer werden (Betzler, 2019). Verletzt zu werden bedeutet kurzfristig und meist auch langfristig wirksame Schmerzen zu erleiden, die eine gelingende Entwicklung gefährden. Darum gehört zu den Kinderrechten – neben Förder- und Beteiligungsrechten – das Recht auf Schutz, auch vor psychischen Verletzungen (vgl. auch § 1631 BGB).

Theorien seelischer, vor allem sprachlicher Gewalt fragen nach Eingriffen, die psychisch verletzen, sei es, dass sie sich gestisch, mimisch, wörtlich ohne oder gemeinsam mit körperlichen Übergriffen ereignen. Die befreiende Wirkung von Sprache ist seit langem in geistigen Strömungen verankert, die Emanzipation und Rationalität verpflichtet sind, wie z.B. der Diskursethik oder der Psychoanalyse. „*Sprache erscheint in dieser Sicht letztlich als gewaltfreier Raum*“ (Herrmann & Kuch, 2007, S. 11). Andere

Theorien nehmen an, Sprache sei immer schon begrenzend, ausschließend und verknappend, darum habe Sprache per se etwas Gewalttames (vgl. ebd.). Der Horizont einer solchen einseitig-sprachskzeptischen Theorie ist zu eng: „*Denn wenn Sprache immer schon Gewalt ist, bleibt die Frage offen, weshalb bestimmte Äußerungen gewalt-samer sind als andere, weshalb ein liebevolles Wort zu erfreuen, ein hasserfülltes dagegen zu verletzen vermag*“. [...] *All jene Perspektiven, die man unter dem Ansatz ‚Gewalt durch Sprache‘ bündeln kann, sehen die Gewalt nicht mehr intrinsisch mit der Sprache verwoben, sondern als eine Form des Handelns mit der Sprache: Gewalt wird in der Sprache dadurch vollzogen, dass wir mit Worten etwas tun*“ (edb., S. 16f). Dazu gehören aufgrund einer Auswertung vielseitiger Forschungsrichtungen nach Herrmann und Kuch (ebd. S. 17–22) u. a.: Schimpfen und Fluchen, Mobbing durch systematische Abwertung, sexistische Kommunikation, rhetorische Sprachgewalt (z.B. überreden, lenken, manipulieren), Höflichkeits- und Tabubrüche, verbales Duellieren, physische Einwirkung z.B. durch hass- und zorngefülltes Sprechen, Anklage und Appell, Widerfahrnis von sprachlicher Gewalt, Verletzungskraft von hate speech, Degradierungen, Entzug von Anerkennung, Traumatisierung durch Schimpfnamen (vgl. Hermann & Kuch, 2007). Gemeinsam haben alle diese Formen sprachlicher Gewalt, dass hierarchische Relationen inszeniert werden, indem die einen Akteure aktiv herabsetzend handeln, während die anderen Akteure es erleiden, herabgesetzt zu werden.

In der *sozialpsychologischen Diskriminierungsforschung* und der *soziologischen Emotionsforschung* werden solche Prozesse der Über- und Unterordnung untersucht. Personen(gruppen) werden abgegrenzt, ausgegrenzt, benachteiligt oder ausgeschlossen, sodass Ungleichwertigkeit markiert, etabliert und perpetuiert wird (Zick, 2017 S. 71). Erkenntnisse zu den Folgen psychischer Gewalt sind alarmierend, wie die folgenden Statements zeigen. „*Die Studien zeigen eindeutige Schädigungen der Gesundheit und massive Herausforderungen für die individuelle Bewältigung (coping), die mit Stress verbunden ist*“ (edb., S. 72). Die soziologische *Schamforschung* und die *Stereotypenforschung* kommen zu dem Befund, dass die Erfahrung des herabgesetzt Werdens schmerzliche Schamgefühle, Bedrohungsängste und Leistungsblockaden erzeugt (edb., S. 64). „*Für eine gelingende Form der Selbstverwirklichung ist ein Subjekt also grundlegend auf die Anerkennung durch Andere angewiesen. [...] Die durch Beleidigung hervorgerufene Verletzung eines Subjekts ist daher keineswegs bloß ‚symbolisch‘, sondern existentiell in dem Sinne, dass hier die Möglichkeit eines gelingenden Lebens auf dem Spiel steht*“ (Herrmann, 2013, S. 15). Ursachen von Dominanzorientierung sind umstritten: einerseits gelten eher strukturelle Bedingungen und andererseits eher individuelle psychosoziale Dispositionen als ursächlich für Diskriminierung. In der *Habitusforschung* wird eine Verbindung zwischen diesen beiden Perspektiven gesucht, um über Dominanzorientierungen aufzuklären. Marlene Kowalski fand (2020) anhand dieses Forschungsansatzes in drei Einzelfallstudien heraus, dass problematischem Lehrerhandeln ein derart tiefes ungestilltes Anerkennungsbedürfnis zugrunde liegt, so dass Bedürfnisse und Interessen von Schülerinnen und Schülern kaum ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken.

Theorien zu gesellschaftlichen Funktionen der Schule beziehen sich vor allem auf einen Dreiklang aus Sozialisationsfunktion, Qualifikationsfunktion und Selektionsfunktion der Schule. Moderne Gesellschaften sind darauf angewiesen, dass die Angehörigen der

nachwachsenden Generationen sich umfassendes Wissen und Können aneignen und zumindest in Ansätzen in den Genuss einer demokratischen Sozialisation kommen. Umstritten ist hingegen die Selektionsfunktion. In schultheoretischen Antinomiethorien wird davon ausgegangen, dass die Anerkennung der Abhängigkeit der Lernenden im konflikthaftem Widerspruch zur Anerkennung ihrer Autonomie steht (vgl. den Überblick bei Schlömerkemper, 2017). Dabei komme der Schule in Sinne der Selektionsfunktion die Aufgabe zu, die Lernenden zu bewerten, sie in einer Leistungshierarchie einander über- und unterzuordnen und sie in eine von mehreren sehr unterschiedlich anerkannten Schulformen einzuweisen. Wenn so argumentiert wird, wird übersehen, dass international die Schulsysteme vergleichbarer Gesellschaften während des Hauptteils der Schulzeit sowohl auf hierarchisierende Notengebung als auch auf segregierende Schulformen verzichten. Selektion, so zeigt sich in inklusionspädagogischer Perspektive, dient nicht einer gesellschaftlich nützlichen schulischen Funktion, sondern behindert die wichtige Qualifikation und Sozialisation in der Schule. Die Zuordnung zu bestimmten beruflichen Wegen ist nicht Aufgabe der Schule, sondern erfolgt nach dem Ende der Schulzeit (Prengel, 2017; Breidenstein, 2018). Je stärker hierarchisierende selektierende Praktiken in Schulen vorherrschen, umso stärker machen die als weniger leistungsstark Bewerteten die Erfahrung des Diskriminiertwerdens als „schlechte Schüler“ (Höhn, 1967). Die Vorstellung von der Selektionsfunktion der Schule ist geeignet von Lehrkräften als Legitimation dafür benutzt zu werden, dass sie der Anerkennungsbedürftigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler nicht gerecht werden.

Adultismusforschung und *Ableismusforschung* können als Spezialisierungen der Diskriminierungsforschung bezeichnet werden, die Dominanzstreben untersucht. Bei der Diskriminierungsform des Adultismus geht es um von Erwachsenen gegenüber Kindern aufgrund ihres jungen Alters ausgeübte Degradierung (Richter, 2013). Bei der Diskriminierungsform des Ableismus geht es um die Inszenierung von Überlegenheit gegenüber vermeintlich intellektuell und körperlich Unterlegenen (Buchner et al., 2015). Dabei handelt es sich nicht um verantwortungsvoll realisierte Formen des Schutzes und der Förderung von verletzlichen, abhängigen und erziehungsbedürftigen Kindern. Vielmehr beinhaltet eine adultistische und ableistische Dominanzorientierung die Instrumentalisierung dieser generationell gegebenen Überlegenheit der Älteren über die Jüngeren, um destruktive Formen der Machtausübung zu verschleiern und zu legitimieren.

Theorien des Bösen setzen sich kontrovers mit destruktivem menschlichen Handeln, dem zunächst etwas unbegreifliches anhaftet, auseinander. Wissenschaftlich wird böses menschliches Handeln untersucht, um es aufzuklären und es nicht – wie häufig in der langen Geschichte des Nachdenkens über das unbegreifliche Böse – religiös zu dämonisieren oder biologistisch zu naturalisieren (Hügli et al., 1980). Was ist das Böse? Böses ist relationales Geschehen, denn es wird, so Paul Ricoeur, von einem begangen und von einem anderen erlitten. „*Böses tun, heißt den anderen leiden machen*“ (Ricoeur, 2006, S. 54). Leiden machen und schaden bedeutet, auf feindliche Weise Kontrolle über einen anderen auszuüben und ihn zum Objekt zu degradieren, das heißt, den anderen seiner Freiheit berauben (vgl. Fromm, 1977; Noller, 2017). Im Sadismus findet das so verstandene Böse seinen Ausdruck, indem die böse handelnde Person über die Er-

niedrigung von anderen ihre eigenen Anerkennungsmängel verbirgt und sich selbst Erhöhung verschafft (Benjamin, 1985).

4. Schlussfolgerungen und Ausblick

In den vorangehenden beiden Kapiteln konnten vielseitige Elemente zusammengetragen werden, die einander ergänzen und untereinander anschlussfähig sind, so dass sie gemeinsam zur Entwicklung von vorläufigen Ansätzen einer Theorie destruktiver pädagogischer Relationalität beitragen. Dazu werden im Folgenden theseförmige Schlussfolgerungen und Handlungsperspektiven zur Diskussion gestellt.

Seelische Verletzungen durch Worte sind, nachdem körperliche Strafen und sexualisierte Gewalt verboten wurden, die alltäglich verbreitete und häufigste Form destruktiven Handelns im Bildungswesen. Diese verbalen destruktiven Handlungsweisen, die immer auch eine leibliche Dimension in Ausdruck und Resonanz aufweisen und gelegentlich mit körperlichen Direktiven einhergehen, werden in pädagogisch relevanten Diskursen weitgehend ignoriert. Es mangelt an systematischen Maßnahmen zur Prävention und Intervention. Das Thema der seelischen Gewalt wird – trotz der Kinderrechte (Krappmann, 2016) – in pädagogisch-schulrechtlichen Diskursen⁶ ebenso vernachlässigt wie in der Wissenschaft der angewandten Ethik (Avenarius, 2014; Krämer & Bagattini, 2016). Eine pädagogische Kunstfehlerlehre und etablierte Beschwerdemöglichkeiten fehlen (Prengel, 2020).

Im Widerspruch dazu steht das Wissen um die kurzfristigen und langfristigen Folgen pädagogischer Destruktivität. Destruktives pädagogisches Handeln beschädigt die existentiellen Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten der Betroffenen während ihrer Kindheit und Jugendzeit und schadet gesellschaftlich der Demokratisierung. Die Bedeutung dieses universellen Problems wird mit Hilfe der in den vorangehenden Kapiteln skizzierten Theorieangebote systematischer fassbar. Relationentheorien analysieren die unhintergehbare Bedeutung von Beziehungen für die menschliche Existenz in allen ihren Phasen. Relationalität bildet darum eine grundlegende Kategorie der zu entwickelnden Theorie pädagogischer Destruktivität.

Leben und Lernen der Kinder und Jugendlichen gehen stets aus den Relationen, in die sie verwoben sind, hervor. Dabei spielen intergenerationale Relationen zwischen Älteren und Jüngeren eine entscheidende Rolle, und intragenerationale Peerbeziehungen nehmen biografisch an Bedeutung zu. Bindungs-, Bedürfnis- und Bildungstheorien machen bewusst, dass junge Menschen von Anfang an auf eine zumindest ausreichende Erfüllung leiblicher, seelischer und geistiger Grundbedürfnisse durch ihre älteren Bezugspersonen angewiesen sind, um sich gut entwickeln zu können. Diese relationale Abhängigkeit macht uns, wie Vulnerabilitätstheorien thematisieren, außerordentlich verletzbar, gerade auch durch die Menschen, die uns betreuen. Verletzungen sind Ereignisse in Beziehungen, die nicht nur auf unsere Körper, sondern zugleich auch auf unsere Psyche schmerzlich einwirken. Sprachliche Gewalt bedeutet, dass Menschen einander mit Worten erheblich schaden. Dabei geht es um beschämende Diskriminierungen, die

6 So zeigt sich bei der Durchsicht verbreiteter juristischer Ratgeberliteratur für Lehrkräfte, z. B. bei Hoegg (2017), dass problematisches verbales Lehrerhandeln und Kinderrechte ausgeblendet werden.

die sozialpsychologische Diskriminierungsforschung sowohl in ihrer aktiv-handelnden als auch in ihrer passiv-erleidenden Dimension untersucht.

In schul- und sozialpädagogischen Arbeitsfeldern sind bestimmte Formen der Diskriminierung, die junge Menschen durch ältere Menschen erleiden, verbreitet. Für diskriminierendes pädagogisches Handeln werden von Teilen der Akteure aus Schulforschung und Schulpraxis sehr verschiedene Begründungen angeführt, dazu gehören vor allem: Fehlverhalten der Heranwachsenden, strukturelle Bedingungen, schulkulturelle Gepflogenheiten und Lehrerpersönlichkeit. Angesichts des empirischen Befundes, dass sich verschiedene Lehrpersonen in der Arbeit mit den gleichen Lerngruppen und unter den gleichen Arbeitsbedingungen außerordentlich unterschiedlich verhalten, müssen konventionell-kulturelle und persönliche Begründungen als ausschlaggebend für pädagogische Destruktivität beachtet werden. Destruktives pädagogisches Handeln in pädagogischen Arbeitsfeldern geht bei den ausgebildeten Erwachsenen mit Dominanzorientierungen einher, die die Diskriminierungsformen des Adultismus und des Ableismus hervorbringen und rechtfertigen.

Trotz der umfassenden theoretischen Perspektiven, die über generalisierbare Aspekte pädagogischer Destruktivität in systematischen Zusammenhängen aufklären, haftet den schädlichen Handlungsweisen, die Erwachsene, Kinder und Jugendliche psychisch erleiden lassen, etwas Unbegreifliches an. Eine auch pädagogisch relevante Antwort auf die Frage nach dem Bösen lautet: Indem wir Schaden zufügen, degradieren wir den anderen, bringen ihn unter unsere Kontrolle und berauben ihn seiner Freiheit. Wenn wir Böses tun, wollen wir – sei es bewusst oder unbewusst – die Unterordnung des Anderen unter unser aversives Handeln. Auf diese Weise verschaffen wir uns eine Erfahrung der Überlegenheit, was einer verfehlten Form der Anerkennung gleichkommt. Daraus ergibt sich die Frage, ob sich nicht gerade im schädlichen Handeln einer verletzenden Person, ein extremer verschütteter Anerkennungsmangel Bahn bricht. In dieser Einsicht zeigt sich einmal mehr, welche universelle Bedeutung der Dimension der Relationalität zukommt, die konkret in einer universellen Anerkennungsbedürftigkeit zum Ausdruck kommt, die alle bewegt – auf je verschiedene Weise sowohl die jüngere als auch die ältere Generation.

Wie lassen sich furchtbare Erfahrungen in Bildungsprozessen vermindern? Wie lassen sich junge Menschen vor der Destruktivität durch für sie verantwortliche Fachkräfte schützen? Wie lassen sich pädagogische Beziehungen verbessern, um fruchtbare Momente möglich zu machen und Entwicklung, Lernen und demokratische Sozialisation zu stärken? Was können Forschung, Ausbildung, Fortbildung, Schulentwicklung und Bildungspolitik dazu beitragen? In der internationalen Bildungslandschaft ist eine Fülle an erprobten Ansätzen zu entdecken, die mit ihren Arbeitsweisen Antworten auf diese Fragen ermöglichen. Dazu gehören Konzeptionen zur Arbeit mit beeinträchtigten oder als schwierig empfundenen Schülerinnen und Schülern, in deren Zentrum die Pflege einer guten pädagogischen Beziehung steht (vgl. z. B. Becker, 2019; Hehn-Oldiges, 2019; Ostermann, 2018). Die Konzeption der vorurteilsbewussten Bildung (Wagner, 2013) dient seit Jahren der Antidiskriminierungsarbeit vom Kindergarten an. In der Initiative der „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ (2017) wurde ein Manifest entwickelt, das Leitlinien sowohl zu begründeten als auch zu unzulässigen professionellen Handlungsweisen bündelt. Es dient der Ver-

besserung der kinderrechtlichen Qualität pädagogischer Beziehungen. In allen Ansätzen bleibt es eine dauerhaft wesentliche Frage wie wir jedem Kind, jedem Jugendlichen ermöglichen können, einen persönlichen, ureigensten Beitrag zur Gemeinschaft (Kristeva & Gardou, 2012) zu leisten, darin anerkannt zu werden und sich auch selbst gegen Diskriminierungen zu wehren (Scherr & Breit, 2020).

Die in diesem Beitrag zusammengetragenen Einsichten begründen zwei Zielrichtungen, die präventiv und interventiv auf allen pädagogisch relevanten Handlungsebenen und -feldern wegweisend sein können: Notwendig ist das Unterbinden destruktiven Handelns durch Aufklärung und die Implementation verbindlicher ethischer Normen in der normativen Ordnung der Bildung. Ebenso notwendig ist die persönlichkeitsstärkende Anerkennung der konstruktiven Elemente, die in pädagogischem Handeln aufzuspüren sind – und zwar auch der geringsten Spuren, um daran anknüpfend gute Beziehungen zu stärken.

Literatur

- Andresen, S., Koch, K. & König, J. (Hrsg.). (2015). *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07057-1>
- Avenarius, H. (2014). Psychische Gewalt gegen Kinder – ein juristischer Blick auf unzulässiges professionelles Handeln in Schulen. In A. Prengel & U. Winkhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen*. Band 1: Praxiszugänge (S. 119–123). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzfm1.15>
- Becker-Stoll, F. (2019). Entwicklungspsychologische Grundlagen pädagogischer Interaktionsqualität in Kita und Schule. Verfügbar unter: <https://paedagogische-beziehungen.eu/entwicklungspsychologische-grundlagen-paedagogischer-interaktionsqualitaet> [01.08.2019].
- Becker, U. (2019). Schülerpartizipation als Gewaltprävention. Das Beispiel der Refik-Veseli-Schule. *Schule inklusiv – Schüler mit auffälligem Verhalten*, 2, 44–46.
- Benjamin, J. (1985). Die Fesseln der Liebe. Zur Bedeutung der Unterwerfung in erotischen Beziehungen. *Feministische Studien*, 2(1), 10–33. <https://doi.org/10.1515/fs-1985-0203>
- Betzler, M. (2019). Autonomie. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 61–69). Stuttgart: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04745-8_8
- Breidenstein, G. (2018). Das Theorem der ‚Selektionsfunktion der Schule‘ und die Praxis der Leistungsbewertung. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 307–327). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9_14
- Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273> [01.08.2019].
- Copei, F. (1930). *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Forst, R. & Günther, K. (2011). *Die Herausbildung normativer Ordnungen. Interdisziplinäre Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Fromm, E. (1977). *Anatomie der menschlichen Destruktivität*. Reinbek: Rowohlt.
- Hafener, B. (2013). *Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Hehn-Oldiges, M. (2019). *Vorbildhafte Strategien pädagogischer Fachkräfte im Dialog*. Verfügbar unter: <http://paedagogische-beziehungen.eu/596-2> [01.09.2019].
- Herrmann, S. K. (2013). Beleidigung. In C. Gudehus & M. Christ (Hrsg.), *Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 110–115). Stuttgart: Metzler.

- Hoegg, G. (2017). *Schulrecht. Aus der Praxis – für die Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Höhn, E. (1967). *Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers*. München: Piper.
- Honneth, A. (2018). *Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte*. Berlin: Suhrkamp.
- Hügli, A. u. a. (1980). Malum. In J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Sp. 652–707). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kowalski, M. (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29742-8>
- Krämer, F. & Bagattini, A. (2015). Pädagogikethik – Ein blinder Fleck der angewandten Ethik. In A. Prengel & H. Schmitt (Hrsg.), *Netzpublikationen der Rochow-Akademie*. Verfügbar unter: <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html> [01.08.2018].
- Krappmann, L. & Petry, C. (Hrsg.). (2016). *Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest*. Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Kristeva, J. & Gardou, C. (2012). Behinderung und Vulnerabilität. In U. Lütke & O. Braun (Hrsg.), *Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 8: „Sprache und Kommunikation* (S. 39–48). Stuttgart: Kohlhammer.
- Krumm, V. & Eckstein, K. (2002). Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule? *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 6(2), 21–39.
- Kuch, H. & Herrmann, S. K. (2007). Symbolische Verletzbarkeit und sprachliche Gewalt. In S. K. Herrmann, S. Krämer & H. Kuch (Hrsg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung* (S. 179–210). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839405659>
- Künkler, T. (2011). *Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839418079>
- Maywald, J. (2019). *Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern*. Freiburg: Herder.
- Meyer-Drawe, K. (1984). Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Zu Copeis phänomenologischem Ansatz pädagogischer Theoriebildung. In H. Danner & W. Lippitz (Hrsg.), *Beschreiben – Verstehen – Handeln. Phänomenologische Forschungen in der Pädagogik* (S. 91–105). München: Gerhard Rötger.
- Noller, J. (2017). *Theorien des Bösen. Zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Ostermann, B. (2018). *Selbstachtung und Anerkennung der Anderen durch »restorative practices«*. Verfügbar unter: <https://paedagogische-beziehungen.eu/selbstachtung-und-erkennung-der-anderen-durch-restorative-practices/> [08.08.2019].
- Pelluchon, C. (2019). *Ethik der Wertschätzung*. Darmstadt: Wbg.
- Prengel, A. (2017). Individualisierung in der Caring Community – Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (Bd. II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung; S. 13–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prengel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh1dpbj>
- Prengel, A. (2020a). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Prengel, A. (2020b). *Beobachtungen und Fallberichte. Protokolle*. Unv. Sammlung der Verfasserin: Potsdam.
- Prengel, A., Tellisch, C., Wohne, A. & Zapf, A. (2016a). Lehr-Forschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(2), 150–157.
- Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (2017). Reckahn: Rochow-Akademie. Verfügbar unter: <http://paedagogische-beziehungen.eu/> [01.04.2020].
- Richter, S. (2013). *Adultismus: die erste erlebte Diskriminierungsform?* Verfügbar unter: www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf [01.08.2019].
- Richter, S. (2018). *Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

- Ricœur, P. (2006). *Das Böse. Eine Herausforderung für Philosophie und Theologie*. Zürich: Theologischer Verlag.
- Schäffter, O. (2013). *Die Kategorie der Relationalität. Der paradigmatische Kern und Felder einzelwissenschaftlicher Forschung*. Verfügbar unter: <http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/katrel> [14.07.2013].
- Scherr, A. & Breit, H. (2020). *Wie Diskriminierungserfahrungen Bildungsprozesse und Lebenschancen beeinflussen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Schlömerkemper, J. (2017). *Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung: Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lernen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Schubarth, W. (2014). Lehrerhandeln und Gewalt. Zum Zusammenhang von „Lehrer-“ und „Schülergewalt“. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen* (Band 2: Forschungszugänge; S. 103–112). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0d53.10>
- Seiler, L. (2020). *Stern 111*. Berlin: Suhrkamp
- Sitzer, P. (2014). Kumulative Gewalt- und Missachtungserfahrungen als Ursachen für Jugendgewalt. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 71–79). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzfm1.10>
- Sutterlüty, F. (2003). *Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Wagner, P. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder.
- Wysujack, V. (2019). *Interaktive Handlungsweisen von Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zick, A. (2017). Sozialpsychologische Diskriminierungsforschung. In A. Scherr, A. El Mafaa-lani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 59–80). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_4

Facetten und Konsequenzen von Vertrauen und Misstrauen in der pädagogischen Beziehung

Abstract

Gleichermaßen in Forschung und pädagogischer Praxis ist Vertrauen inzwischen als zentrales Merkmal einer förderlichen Beziehungsqualität zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen erkannt, dieses gerade auch angesichts der vielfältigen aktuellen Herausforderungen im Schulalltag mit Blick auf dessen wissens-, wertvermittelnde und erzieherische Funktion der Schule. Während also Vertrauen einen konstruktiven Entwicklungsraum im Klassenzimmer eröffnet, kann durch fehlendes Vertrauen oder gar entstehendes Misstrauen die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen signifikant gehemmt werden. Ausgehend vom dynamisch-transaktionalen Paradigma, das eine differentielle Sichtweise auf die dyadischen Beziehungsgeschichten erfordert, werden in diesem Beitrag ausgewählte empirische Befunde zur Genese und Entwicklung sowie zu Korrelaten von Vertrauen und Misstrauen vorgestellt. Zudem wird der Frage nachgegangen, inwieweit angesichts der komplexitätsreduzierenden Funktion dieser beiden Phänomene im Sinne der – wenn auch disparaten – Regulation zentraler Sicherheits- und Kontrollbedürfnisse pädagogische Prozesse optimiert und Maßnahmen zur Etablierung einer Vertrauenskultur gestärkt werden können.

1. Einführung in die interdisziplinäre Vertrauens- und Misstrauensforschung

In der Tradition der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung wurden die sozialen Beziehungen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen lange Zeit eher vernachlässigt. Dabei stellt gerade der Erziehungsauftrag neben der Wissensvermittlung für die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen eine wesentliche Bedingung und ein Kernmerkmal schulischer Sozialisation dar (s. Horstkemper & Tillmann, 2015; Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017): Lehrkräfte eröffnen den Schüler*innen einen entwicklungsförderlichen Raum, der nicht nur der Initiierung und Vertiefung kognitiver Prozesse dient, sondern zugleich auch emotional-soziale Anerkennung und Unterstützung erlaubt und erfordert. Eine gelungene pädagogische Beziehung initiiert also wesentliche Entwicklungsimpulse; überdies kann bei Schüler*innen, die erhöhte Risikokonstellationen auch mit außerschulischen Herausforderungen aufweisen, eine zielführende Unterstützung resultieren (s. Thies, 2014).

Vertrauen lässt sich nach Schweer (2014a, S. 1) „als die subjektive Sicherheit be- greifen, sich in die Hand anderer Personen oder auch Institutionen begeben zu können“; durch diese psychologische Minimierung wahrgenommener Risiken (wie etwa das Melden im Unterricht), bietet Vertrauen eine fundamentale Basis für eine gelingende Interaktionsarbeit im Klassenzimmer. Eine solche Perspektive steht gleichermaßen im Einklang mit der humanistischen Tradition (u. a. Czerepaniak-Walczak, 2013; D’Andrea, 2013) wie auch mit zentralen Befunden der Social-Support-Forschung (Colarossi & Eccles, 2003; s. Diers, 2016). Die vertrauensgeleitete Reduktion sozialer Komplexität (Luhmann, 2014; Schweer, 2017) im Rahmen von Situationswahrnehmung

und Handlungsorientierung befriedigt zentrale Sicherheits- und Kontrollbedürfnisse, sie kann auf diese Weise eine offenere Sicht auf Beziehungs- und Lernangebote initiieren (s. zusammenfassend Schweer, 2014b; Schweer & Lachner, 2011). Unstrittig sind darüber hinaus die vielfältigen positiven Effekte einer vertrauensvollen Beziehung, so etwa für den Erfolg intervenierender Maßnahmen und den Einsatz angemessener Strategien zur Prävention aggressiven Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen (Guo, 2017; Petermann & Lohbeck, 2017). Die Fokussierung auf vertrauensvolle pädagogische Beziehungen wird jedoch auch als mögliche Gefährdung kindlicher resp. juveniler Autonomie- und Ablösebestrebungen thematisiert, da Schüler*innen unbewusst für die Erfüllung der persönlichen Bedürfnisse von Lehrenden instrumentalisiert werden könnten (s. zusammenfassend Graßhoff, Höblich, Stelmaszyk & Ullrich, 2006; Helsper et al., 2007); ein solches Gefährdungspotential im Kontext pädagogischer Beziehungen stellt ein nicht zu vernachlässigendes Thema dar, erfahrungsbasiertes Vertrauen im Sinne humanistischer Wertorientierungen ist dabei jedoch eher ein protektiver Faktor.

Misstrauen lässt sich nach Schweer (2014a, S. 1) „als soziale Einstellung dahingehend verstehen, sich nicht in die Hand anderer Personen oder auch Institutionen begeben zu können, ohne sich dabei einer subjektiv hohen Gefahr der Risikoverletzung und einer damit verbundenen potenziellen Schädigung auszusetzen“. Damit fungiert es wie Vertrauen als ein wichtiger Wahrnehmungsfilter, dieser trägt mit seiner Akzentuierung potentieller Schädigungen jedoch eher zu einem Klima der Unzufriedenheit, Demotivation, Resignation und Ablehnung bei (s. Heavey, Halliday, Gilbert & Murphy, 2011; Nesper, 2016; Schweer, 2017). Die beiden Beziehungsqualitäten werden mittlerweile konzeptuell als zwei Dimensionen betrachtet, folglich kann das Erleben von Vertrauen also immer auch parallel von Momenten des Misstrauens begleitet sein. Die Reflexion von Misstrauensdynamiken bietet dabei wertvolle Hinweise auf Interaktionsstörungen und -defizite; in der Bilanz können Probleme leichter ausgeglichen werden, wenn Vertrauen überwiegt (Schweer, 2014b).

Bereits dieser kurze Abriss mag verdeutlichen, dass mit Vertrauen eine wertvolle, aber eben auch äußerst fragile Variable im pädagogischen Raum angesprochen wird, weshalb fundierte Kenntnisse über zentrale Wirkmechanismen, Konsequenzen und schließlich eine gewinnbringende Förderung von Vertrauen gerade für (angehende) Lehrkräfte von fundamentaler Bedeutung sind. Dies gilt umso dringlicher angesichts einer schulischen Wirklichkeit, die durch ein zunehmendes Maß an Herausforderungen der modernen Gesellschaft geprägt wird; Schlagworte in diesem Zusammenhang sind etwa soziale Ungleichheit, Diversität und Digitalisierung (u. a. Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2019). Davon ausgehend werden in diesem Beitrag zunächst unter Bezug auf einschlägige theoretische Annahmen und empirische Befunde der interdisziplinären Vertrauens- und Misstrauensforschung zentrale vertrauensrelevante Facetten und ihre Relevanz für die pädagogische Beziehung herausgestellt sowie substantielle Komponenten der Vertrauensgenese skizziert. Darüber hinaus wird der systemische Rahmen der Schule als Bildungsorganisation diskutiert und schließlich ein Fazit dahingehend geboten, inwieweit gelingende Vertrauenskulturen im Bildungssystem einen wichtigen Beitrag zur positiven Gestaltung gesellschaftlicher Innovationsprozesse leisten können.

2. Zur Bedeutung von Vertrauen und Misstrauen in der pädagogischen Beziehung

Eine Vielzahl einschlägiger Befunde der empirischen Bildungsforschung (s. bereits DaDeppo, 2009; Osterman, 2000) weist auf die Bedeutung einer gelungenen schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen für deren Erfolg im Bildungssystem hin, während ein ungünstiges Klassenklima und das Erleben schwieriger Peer-Beziehungen das schulische Engagement erheblich gefährden können (Schulze & Raufelder, 2018). Aber gerade auch in Zeiten inklusiver Schulsettings sowie als basale Voraussetzung für den Einsatz innovativer (digitaler) Lehr-Lern-Methoden sind gelingende pädagogische Beziehungen substantiell und deren Gestaltung wiederum Teil pädagogischer Professionalität (Fabel-Lamla & Fetzter, 2014; Prengel & Piezunka, 2019). Vertrauen kann und sollte hierbei als soziale Ressource genutzt werden, denn im Falle einer mangelnder Beziehungsqualität kann die Beteiligung am unterrichtlichen Geschehen deutlich sinken (Romero, 2015), wobei stets die subjektiven Konstruktionen des Beziehungsgeschehens und keineswegs die tatsächlichen Intentionen (etwa der Lehrperson) erlebens- und handlungsleitend sind (zu einschlägigen Annahmen des diesen Überlegungen zugrundeliegenden konstruktivistischen Paradigmas s. Watzlawick, 2010). Folglich können vertrauensvolle Beziehungen die Lern- und Leistungsmotivation der Schüler*innen erheblich steigern und einen erfolgreichen Wissens- und Wertetransfer fördern; Vertrauen als Klimavariablen erweist sich dementsprechend indikativ für verbesserte Lernleistungen (s. Kiuru et al., 2015; Ronfeldt, Loeb & Wyckoff, 2013; Stieha & Raider-Roth, 2012), und es ist nicht verwunderlich, dass zudem die Einstellungen gegenüber der Schule auch im Sinne der Organisationskultur positiv beeinflusst werden (Corrigan, Klein & Issacs, 2010). Da gerade im Jugendalter das schulische Selbstkonzept einen gewichtigen Anteil an der Reflexion der eigenen Person einnimmt, wird auf diesem Wege eine positive Persönlichkeitsentwicklung begünstigt (Cocard, 2014; s.a. Lohaus & Vierhaus, 2019).

Blickt man auf die Seite der Lehrkräfte, so ist hinsichtlich der Beziehung zu den Schüler*innen bislang ein deutliches Defizit im Kontext der Vertrauensforschung zu konstatieren; beforscht wurde insbesondere der Stellenwert der Vertrauenskomponente auf kollegialer Ebene, also in der Beziehung der Lehrkräfte untereinander. Positive Vertrauenserfahrungen scheinen insgesamt für die Prävention von Burnout-Zuständen bedeutsam zu sein; dabei haben vor allem Lehrende vielfach mit den Folgen arbeitsbedingter psychischer Erschöpfung zu kämpfen (s. Van Maele & Van Houtte, 2011; 2015). Exemplarisch sei auf eine Metastudie des Aktionsrats Bildung (Blossfeld et al., 2014) verwiesen, nach deren Ergebnissen Lehrkräfte ein vergleichsweise hohes Risiko aufweisen, an psychischer Erschöpfung zu leiden. Das Erleben von Burnout kann sich wiederum in hohen Krankheitsausfällen und Frühpensionierungen niederschlagen. Diese Bilanz an sich ist alarmierend genug, geradezu fatal erscheint dies jedoch angesichts des erheblichen Mangels an qualifiziertem Personal in den Schulen (u. a. Cha & Cohen-Vogel, 2011). Das Erleben von Vertrauen scheint einer solchen Entwicklung im Sinne eines protektiven psychischen Faktors entgegenzuwirken, da die Lehrkräfte kollegialen Rückhalt und soziale Unterstützung erfahren (Ronfeldt et al., 2013; Turmo, Christophersen, Elstad & Geppert, 2015).

Insgesamt kann der aktuellen Befundlage entnommen werden, dass ein gelingendes Schulleben und erfolgreiche Bildungsbemühungen in einem Klima des Vertrauens deutlich günstigere Realisierungsoptionen haben, während mangelndes Vertrauen oder gar eine Atmosphäre des Misstrauens für alle Beteiligten mit erheblichen Erschwernissen einhergehen (s. Goddard, Salloum & Berebitsky, 2009; Kiuru et al., 2015). Dabei ist jedoch zu beachten, dass vor allem hinsichtlich der Auswirkungen von Misstrauen die empirisch belastbare Befundlage (noch) äußerst rar ist (für einen Überblick in Bezug auf den organisationalen Kontext s. Keyton & Smith, 2009). Im Folgenden werden daher auf der Folie des dynamisch-transaktionalen Paradigmas Determinanten systematisiert, die zur Genese von Vertrauen resp. zur Entstehung von Misstrauenstendenzen in der pädagogischen Beziehung beitragen können.

3. Zu zentralen Bedingungsfaktoren von Vertrauen und Misstrauen – Kernmerkmale der differentiellen Vertrauens- und Misstrauenstheorie

Ein zentrales Element erlebten Vertrauens im sozialen Raum stellt das Prinzip der *Gegenseitigkeit* dar („Norm der Reziprozität“, s. Stegbauer, 2011), weshalb die Investition von Vertrauen mit der Erwartung verbunden wird, dass dieses Vertrauen vom Gegenüber erwidert wird (u.a. Misztal, 2015). Auf diese Weise erschaffen die Agierenden soziales Kapital und gewähren sich auf dieser Basis Kredit. Mit dem gewährten Kredit ist allerdings stets das Risiko der Enttäuschung verbunden, weshalb die Entscheidung für Vertrauen zugleich eben auch die Entscheidung gegen Kontrolle impliziert (s. bereits Boon & Holmes, 1991; Petermann, 2013); typische Beispiele für den pädagogischen Kontext sind etwa die Weitergabe sehr persönlicher Informationen aus der Familie an die Lehrkraft oder der (temporäre) Verzicht von Lehrenden, die Erledigung geforderter Hausaufgaben im Klassenraum zu Beginn einer Unterrichtsstunde zu kontrollieren. Stets gehorcht der Vertrauensaufbau dabei dem Prinzip der kleinen Schritte (Petermann, 2013) und benötigt *Zeit* im Sinne eines sukzessiven, bedächtigen Voranschreitens. Ist das Interaktionsgeschehen somit auf eine längere Distanz angelegt (bspw. bei Klassenlehrer*innen), steigen damit die Chancen auf die Etablierung stabiler Vertrauensbeziehungen. Wesentlich schwieriger gestaltet sich ein solches Unterfangen in zeitlich stark befristeten Interaktionsräumen (so etwa im Falle von kurzzeitig in der Klasse unterrichtenden Referendarkräften), bei diesen Konstellationen werden die Effekte anfänglicher Eindrucksbildung vorrangig wirken (u.a. Pang, Bleetman, Bleetman & Wynne, 2017), da die Optionen, im Zuge von zweiten oder dritten Chancen zu einer Revidierung dieser Urteile zu gelangen, entsprechend limitiert sind.

Das *dynamisch-transaktionale Paradigma* (u.a. Rauthmann, 2017; Wirth, Stiehler & Wunsch, 2007; s. bereits Lewin, 1935) ist nun als konzeptuell-theoretischer Analyserahmen der Vertrauensentwicklung in besonderem Maße geeignet, da die unterschiedlichen Einflussfaktoren in ihrem komplexen Wechselspiel miteinander betrachtet werden (anzumerken ist dabei sicherlich, dass aufgrund der vielfältigen Limitierungen konkreter empirischer Forschung das vorliegende Datenmaterial in der Regel hinter diesem theoretischen Anspruch, dynamisch-transaktionale Verknüpfungen in ihrer Historizität zu erfassen, zurückbleibt). Die *differentielle Vertrauens- und Misstruens-*

theorie (Schweer, 2014b, 2017) folgt diesem paradigmatischen Grundgedanken und versucht dabei, den hervorgehobenen Stellenwert ausgewählter personaler und situativ-struktureller Komponenten für den Vertrauensprozess in Rechnung zu stellen. Vor dem Hintergrund einschlägiger Befunde der sogenannten Bochumer Schule zur Interaktion zwischen Lehrenden und Schüler*innen bildet die subjektive Wahrnehmung dabei den zentralen Ausgangspunkt der dyadischen Beziehungsgeschichte, auf diese Weise wird pädagogische Wirklichkeit konstruiert und Vertrauen resp. Misstrauen aufgebaut und verfestigt. In Abb. 1 sind die Eckpfeiler der Theorie zusammengefasst.

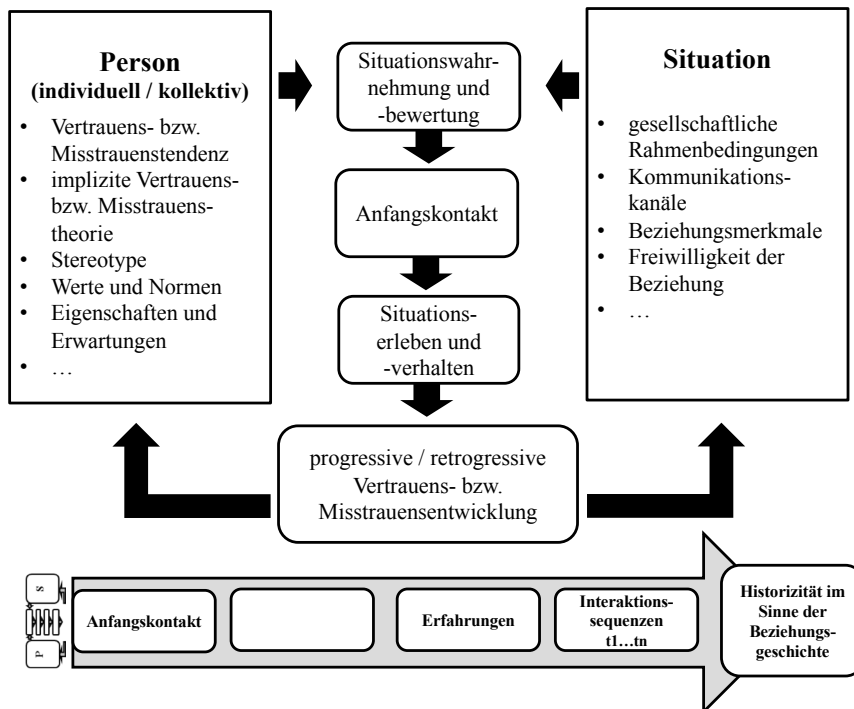


Abbildung 1: Zentrale Merkmale der differentiellen Vertrauens- und Misstrauenstheorie (adaptiert nach Schwer, 2014a)

3.1 Personale und situative Einflussfaktoren

Die personalen Einflussfaktoren spiegeln u.a. die unterschiedlichen (Sozialisations-) Erfahrungen der an der Interaktion Beteiligten wider; diese Differentialität trägt dazu bei, dass die konkreten schulischen Situationen interindividuell resp. -kollektiv (etwa gendertypisch) deutlich anders wahrgenommen und bewertet werden. Ausgehend von diesen differentiellen Konstruktionen der Wirklichkeit ist es für eine Lehrkraft herausfordernd und zielführend zugleich, eine Sensibilität für die Heterogenität der vertrauensrelevanten Vorerfahrungen in dem Bewusstsein zu entwickeln, dass ein und

dasselbe (pädagogische) Agieren von den zu Erziehenden und auch seitens der Eltern (Bormann & Adamczyk, 2016) sehr unterschiedlich wahrgenommen werden kann.

Ausgehend von der differentiellen Vertrauens- und Misstrauenstheorie stellen die *impliziten Vertrauensatheorien* der Beziehungspartner*innen eine hervorgehobene personale Bedingung im Prozess der Vertrauensentwicklung dar. Diese subjektiven und in der Regel nicht bewussten mentalen Repräsentationen umfassen normative Erwartungen mit Blick auf solche Attribute, die eine vertrauenswürdige Person auszeichnen (Schweer, 2017). Mit Blick auf die Anforderungen, die Lernende an ihre Lehrkräfte stellen, lassen sich nachfolgende Verhaltensdimensionen als besonders relevant identifizieren, wobei jedoch deren subjektive Bedeutsamkeit interindividuell erheblich variieren kann (s. bereits Schweer, 1996):

- persönliche Zuwendung der Lehrkraft
- fachliche Kompetenz und Hilfe
- Respekt gegenüber Lernenden
- Zugänglichkeit der Lehrperson
- Aufrichtigkeit gegenüber Lernenden

Vor dem Hintergrund der persönlichen Lerngeschichte wirkt sich zudem die *individuelle Vertrauensstendenz* dergestalt aus, dass Menschen Vorstellungen darüber aufbauen und verfestigen, inwieweit sie vertrauensvolle Beziehungen in ihrem sozialen Umfeld überhaupt für realisierbar und als sinnvoll erachten. Vertrauensstendenzen sind lebensbereichsspezifisch unterschiedlich ausgeprägt, in der Regel wird vor allem das nahe soziale Umfeld (Familie, Partnerschaft, enge Freund*innen) als potenziell vertrauenswürdige erachtet. Zwischen Lehrenden und Lernenden wird die Etablierung gelingender Vertrauensprozesse wahrscheinlicher, wenn bei den konkret Handelnden ebendiese Vertrauensstendenzen – gleichermaßen als Vorbedingung – positiv ausgeprägt sind und sich die subjektiv hoch gewichteten vertrauensrelevanten Erwartungen im Verhalten des Gegenübers realisiert finden.

Vorerfahrungen des Misstrauens erfordern ebenso eine (in der Forschung noch weitgehend ausstehende) differentielle Betrachtung, diese lassen sich konzeptuell in den Konstrukten der *impliziten Misstrauenstheorie* und der *Misstrauenstendenz* fassen (Schweer, 2017). Im Sinne der Misstrauenstheorien sind antizipatorische Erwartungen einer potentiellen Schädigung gedanklich mit konkreten Verhaltensmustern verbunden (wie etwa dem Lächerlich-machen eines Schülers vor der gesamten Klasse oder erlebten Ungerechtigkeiten bei der Leistungsbeurteilung), die im Erleben als intentional interpretiert werden. Misstrauenstendenzen, die in den individuellen Überzeugungen den Bildungskontext als potentiell schädigenden Lebensbereich abbilden, können in der konkreten Beziehungsgeschichte zwischen Lehrenden und Schüler*innen eine entsprechende Misstrauensdynamik prädestinieren. An dieser Stelle sei betont, dass Vertrauen keineswegs ein „blindes“ Sich-Einlassen auf soziale Beziehungen meint; Misstrauen geht dabei aber über eine kritisch-prüfende Haltung hinaus, weil die subjektive Wahrnehmung eben sehr stark über die Antizipation von Schädigungen geleitet ist (ebd.).

Besonders bedeutsame situative Faktoren sind neben der zeitlichen Dauer einer Beziehung auch die jeweils gegebenen resp. offerierten Möglichkeiten zur

Kommunikationsgestaltung, der Grad der Freiwilligkeit sowie die vorhandenen und ggf. in unterschiedlichem Maße verteilten Machtressourcen. Insofern steht die Vertrauensentwicklung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen zunächst unter hemmenden Bedingungen und erschwert nicht selten das Eröffnen von „formlosen“ Räumen, die eine solche Entwicklung im Sinne eines gewinnbringenden Sozialkapitals fördern (Smyth, 2004; Scheidt, & Schuchart, 2014): Die Beziehungen sind nicht freiwillig, die Dauer der Zusammenarbeit oftmals beschränkt, zudem sind die Kommunikationswege limitiert und die Einflussmöglichkeiten asymmetrisch verteilt. Die formale Asymmetrie kommt u. a. in der Benotung von Leistungen zum Tragen, die für die Lehrkraft nicht immer leicht mit der Rolle als Ansprechperson zu vereinbaren ist. Hinzu kommen die Vorgaben der jeweiligen konkreten Schule (Leitlinien, die personelle und räumliche Situation, Ziele der Schulleitung usw.), aber auch Limitierungen durch das Bildungssystem als solches, also etwa Regelungen und Vorschriften des Kultusministeriums. Zudem werden mit einer wachsenden Schulgröße die Interaktionsmöglichkeiten erschwert, die Kontakte zwischen Lehrenden und Schüler*innen gestalten sich deutlich schwieriger und können an Intensität abnehmen (Leithwood & Jantzi, 2009; Waddell, 2017). Wesentlich für den Vertrauensaufbau unter den teils ungünstigen Bedingungen sind über fachliche Kompetenzen der Lehrkräfte hinaus daher Transparenz, Fairness und Wertschätzung; auf diese Weise lässt sich hohe Beziehungsqualität durchaus mit erzieherischen Aufgaben und fachlichen Anforderungen verbinden (Schweer & Ziro, 2019; Tausch, 2017).

Angesichts der bestehenden Machtungleichheit in der pädagogischen Beziehung sind Dekodierungsprobleme in der Vertrauenskommunikation von erheblicher Bedeutung. Handlungen von rangniedrigeren Personen werden nämlich oftmals unter dem Gesichtspunkt des sogenannten Strategieverdachts interpretiert (s. bereits Jones & Pittman, 1982; Schweer, 2017), weshalb also einer möglicherweise positiven Absicht ein kühl kalkuliertes Verhalten zur Erlangung eines Vorteils unterstellt wird. Vertrauen wird in einem solchen Fall selbstverständlich nicht gefördert, eher kann eine Misstrauensbildung begünstigt werden. Weitere empirische Befunde weisen zudem auf Dekodierungsprobleme bei den Schüler*innen dergestalt hin, dass diese oftmals nicht erkennen, ob und in welchen Situationen Lehrkräfte tatsächlich Vertrauen investieren. Die erlebten Vertrauensintensitäten divergieren infolgedessen erheblich (Thies, 2002). Vertrauensvorleistungen sollten insofern zunächst von den Lehrenden ausgehen (bspw. Verzicht auf Kontrolle, Übertragung von Verantwortung), dies jedoch mit entsprechender Sensibilität für etwaige Dekodierungsprobleme in der Kommunikation seitens der Schüler*innen (Moegling & Schude, 2015; Schweer, Vaske & Lachner, 2013).

Bei der Wahrnehmung und Bewertung von Interaktionssequenzen im Prozess der Vertrauensentwicklung fungiert der Eindruck vom Anfangskontakt als subjektiver Filter für die Wahrnehmung des Folgegeschehens, weshalb es zu typischen Verzerrungen kommen kann. Insofern bleiben die diese subjektive Konstruktion bestätigenden Informationen besser in Erinnerung und werden als wertvoller bewertet als gegensätzliche Erfahrungen, zudem werden potenzielle Quellen für unpassende Informationen und Erfahrungen gemieden (s. Pang et al., 2017). Unter Bezug auf eigene Vorerfahrungen und übernommene Haltungen findet eine gedankliche Verknüpfung unterschiedlicher Merkmale der wahrgenommenen Person statt, bei der auch kollektive

kognitive Schemata (bspw. Stereotype und Vorurteile) einfließen, die wiederum mit entsprechenden Handlungsskripten verbunden sind (Schweer, 2017). Gerade auch Lehrende sind infolge stereotypisierter Wahrnehmungen in der Gefahr, im Sinne einer „sich-selbst-erfüllenden-Propheseiung“ (s. bereits Rosenthal & Jacobson, 1971) einen reziprok induzierten Kreislauf erodierenden Vertrauens zu evozieren. Die empirischen Befunde zu Kategorisierungsprozessen sind bedauerlicherweise eindeutig: So werden das Geschlecht und die physische Attraktivität (zum Halo-Effekt s. Duffy, Warren & Walsh, 2001; Dunkake, Kiechle, Klein & Rosar, 2012; Van Houtte, 2007), ein erkennbarer Zuwanderungshintergrund (Lorenz, Gentrup, Kristen, Stanat & Kogan, 2016), eine divergierende ethnische Zugehörigkeit (Seyfried, 2014; Tschannen-Moran, 2004), die soziale Herkunft (Andresen, Neumann & Public, 2018) und nicht zuletzt bestimmte Vornamen der zu Erziehenden (Kaiser, 2010) mit kategoriengeleiteten Antizipationen schulischer Leistungsentwicklung resp. mit konkreten Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmalen assoziiert. Die Frage, inwieweit stereotypisierende Tendenzen mit Vertrauens- resp. Misstrauensentwicklungen in der Strukturierung sozialer Beziehungen einhergehen und in diesem Zuge Effekte der Bevorzugung sowie der Benachteiligung verstärkt werden, ist bislang kaum untersucht (s. Schweer, 2017). Kategorisierungsprozesse sind selbstverständlich gleichermaßen bei den Schüler*innen in der Sicht auf das Lehrpersonal denkbar, in diesem Sinne könnten etwa weibliche Lehrkräfte bevorzugt als Ansprech- statt als Aufsichtsperson wahrgenommen werden, es fehlen hierzu jedoch weitgehend fundierte Daten. Empirische Hinweise lassen allerdings zumindest erkennen, dass im Sinne der sozialen Identitätsstiftung eine Passung sozialer Kategorien in den Beziehungsdynaden den Vertrauensaufbau erleichtert (Janmaat, 2015; Voci, 2006).

Insofern sind pädagogisch Handelnde immer wieder neu aufgefordert, hinreichend sensibel für sich verfestigende Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster zu sein und die eigenen Verarbeitungsmechanismen zu reflektieren, dies etwa im Zuge eines regelmäßigen kollegialen Austauschs, mit Hilfe entsprechender Fort- und Weiterbildungsangebote und nicht zuletzt durch das kontinuierliche Gespräch mit den anvertrauten Kindern und Jugendlichen.

4. Zur Bedeutung von Vertrauenskulturen im pädagogischen Raum für die Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen

Aus dem Vorangegangenen ist deutlich hervorgegangen, dass Vertrauen eine maßgebliche Ressource sozialen Handelns darstellt, die gerade dann zum Tragen kommt, wenn Unsicherheitsmomente überbrückt oder zielführende Entscheidungen getroffen werden müssen. Vertrauenserfahrungen können daher in mehrfacher Weise zur Bewältigung konkreter gesellschaftlicher Herausforderungen einen substantiellen Beitrag leisten:

Zunächst bietet erlebtes Vertrauen in die Lehrkraft die Chance einer vertieften und offenen Auseinandersetzung mit den von selbiger thematisierten Inhalten. Gerade angesichts der aktuell in Frage stehenden Themenfelder (zu nennen sind etwa der demografische Wandel, Prozesse der Digitalisierung und Globalisierung, veränderte Arbeitsmarktanforderungen und rezente Migrationsbewegungen) erscheinen diese Effekte besonders bedeutsam für die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung der

Schüler*innen. Da nun gesellschaftliche Transformationsprozesse immer auch von einer steigenden Komplexität gekennzeichnet sind, kann hierbei selten auf herkömmliche Routinen zurückgegriffen werden, weswegen subjektive Unsicherheitserfahrungen und Kontrollverluste zu erwarten sind. Vor diesem Hintergrund können gerade Bildungserfahrungen förderlich sein, welche den Wert einer differenzierten Beschäftigung mit zentralen gesellschaftlichen Veränderungsprozessen etabliert haben. Erstrebenswert ist dabei die Förderung einer angemessenen Unsicherheitstoleranz, die angesichts unzureichender, zu vieler oder auch widersprüchlicher Informationen eine zielführende Form der Auseinandersetzung mit den teils eben nicht einfach zu kontrollierenden Sachverhalten und Zusammenhängen ermöglicht; deutlich wird dieses etwa im Kontext der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Schweer, Müller & Friederich, 2016).

Im internationalen Diskurs erhobene Befunde (Borgonovi & Burns, 2015), die auf den Zusammenhang zwischen dem Ausmaß vertrauensvoller Beziehungen resp. der Vertrauensbereitschaft und formaler (elterlicher) Bildung sowie den damit einhergehenden Sozialisierungserfahrungen verweisen, werden u.a. mit der stärkeren Entwicklung der für die Interpretation sozialer Interaktion erforderlichen kognitiven Fähigkeiten erklärt; demnach kann eine möglichst situationsadäquate Wahrnehmung sozialer Interaktion Vertrauen dahingehend stützen, dass auch ein nicht erwartungskonformes Handeln von Akteur*innen in der Bewertung stärker abgewogen wird, in der Folge werden Personen(-gruppen) in ihrer Vertrauenswürdigkeit differenzierter beurteilt. Umgekehrt lässt sich folgerichtig argumentieren, dass Vertrauenserfahrungen die Lernbereitschaft in der Schule und damit die Ausbildung kognitiver Fähigkeiten stützen (Hooghe, Marien & Vroome, 2012). Die Entwicklung dieser – im Grunde sozialen – Kompetenz (Weinert, 2014) lässt den hohen Stellenwert schulischer Bildung für ein Miteinander im Sinne sozial inklusiver Gesellschaften erkennen, zugleich sind diesbezüglich negative Auswirkungen bestehender Bildungsdisparitäten zu beachten.

Schließlich erweitert sich mit dem Vertrauen in solide soziale Beziehungen und der Chance auf kollektive Verantwortlichkeit die Wahrnehmung gemeinsamer Perspektiven und Lösungswege (Schweer & Lachner, 2016). Über die dyadischen Beziehungen hinaus können etablierte Vertrauenskulturen (s. Fabel-Lamla & Fetzer, 2014; Schwer, 2012) im Sinne geteilter vertrauensrelevanter Werte und Normen in der Gesamtheit einer Schule zentrale ethisch-moralische Handlungsprinzipien erfahrbar machen und damit einen bedeutsamen schulischen Entwicklungsraum für die Persönlichkeitsbildung bieten.

5. Implikationen für Forschung und Praxis

Vertrauen stellt eine zentrale soziale Ressource im Kontext der Regulation des komplexen Unterrichtsgeschehens und der damit einhergehenden Genese sozialer Beziehungen dar, dies gerade auch angesichts der erhöhten Anforderungen an alle Beteiligten im Zuge von Inklusion und Digitalisierung. Als moderierende Beziehungsvariable begünstigt sie den offenen Blick auf die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen und kann auf diese Weise zur Bewältigung dringlicher gesellschaftlicher Herausforderungen einen substantiellen Beitrag leisten. Misstrauen hingegen konzentriert die Sicht sehr stark auf potentielle Schädigungen

und grenzt damit die Wahrnehmung sozialer Ressourcen unvorteilhaft ein. Ausgehend vom dynamisch-transaktionalen Paradigma wird die Komplexität der Beziehungsgenese im Schulalltag evident. Nach wie vor stellt deren Differentialität einen Kernaspekt weiterführender empirischer Forschung dahingehend dar, welche Wirkmechanismen zu Vertrauens- und vor allem Misstrauensentwicklungen beitragen resp. die Schüler*innen in unterschiedlichem Maße von den resultierenden Beziehungsqualitäten profitieren lassen. In der Praxis sind Lehrkräfte insofern im Sinne eines zielführenden pädagogischen Handelns gefordert, eine hinreichende Sensibilität für die Heterogenität der Schüler*innen mit ihren interindividuell variierenden vertrauens- und misstrauensrelevanten Vorerfahrungen zu entwickeln, weil ebendiese die Wahrnehmung der schulischen Situation entscheidend prägen. Damit einhergehen muss die Reflexion sozialer Kategorisierungs- und Stereotypisierungsprozesse, weil sie den Interaktionsprozess oftmals vorschnell in eine ungünstige Richtung lenken können. Last but not least bietet sich der Institution „Schule“ mit der Etablierung von *Vertrauenskulturen* eine nicht zu unterschätzende Gelegenheit, pädagogisch zu einer nachhaltigen Etablierung sozialer Verantwortung in der Gesellschaft beizutragen, auch um populistischen Bewegungen und radikalen Tendenzen entgegenzuwirken und ein hinreichendes Maß an Akzeptanz für eine vielfältige Gesellschaft zu fördern.

Literatur

- Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2019). Jugend 2019: Zwischen Politisierung und Polarisierung. In M. Albert, K. Hurrelmann & G. Quenzel (Hrsg.), *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie. Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 35–46). Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i4.06>
- Andresen, S. & Neumann, S. (2018). *Kinder in Deutschland 2018: 4. World Vision Kinderstudie*. Weinheim: Beltz.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., Roßbach, H.-G., Tippelt, R. & Wößmann, L. (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal: Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Boon, S. D. & Holmes, J. G. (1991). The dynamics of interpersonal trust: Resolving uncertainty in the face of risk. In R. A. Hinde & J. Groebel (Eds.), *Cooperation and prosocial behaviour* (pp. 190–211). Cambridge: University Press.
- Borgonovi, F. & Burns, T. (2015). The educational roots of trust. *OECD Education Working Papers* (No. 119). Paris.
- Bormann, I. & Adamczyk, J. (2016). Typen elterlichen Vertrauens gegenüber Schulen: Eine Fallstudie zu schulbezogenen Heuristiken. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6(2), 169–183. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0153-4>
- Colarossi, L. G. & Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27(1), 19–30. <https://doi.org/10.1093/swr/27.1.19>
- Cha, S.-H. & Cohen-Vogel, L. (2011). Why they quit: A focused look at teachers who leave for other occupations. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 371–392. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.587437>
- Cocard, Y. (2014). Vertrauensbeziehungen Jugendlicher. In S. Bartmann, M. Fabel-Lamla, N. Pfaff, & N. Welter (Hrsg.), *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 203–220). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf04dw.13>

- Corrigan, M. W., Klein, T. J. & Isaacs, T. (2010). Trust us: Documenting the relationship of students' trust in teachers to cognition, character and climate. *Journal of Research in Character Education*, 8(2), 61–73.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2013). Educational contexts of trust: Trust towards education, trust in education, education for trust. In M. Czerepaniak-Walczak & E. Perzycka (Eds.), *Trust in global perspective* (pp. 43–57). Szczecin: Wydawnictwo Zapol.
- DaDeppo, L. M. (2009). Integration factors related to the academic success and intent to persist of college students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(3), 122–131. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00286.x>
- Diers, M. (2016). *Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften* (zugl. Dissertation). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11316-2>
- Dunkake, I., Kiechle, T., Klein, M. & Rosar, U. (2012). Schöne Schüler, schöne Noten? Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der physischen Attraktivität von Schülern auf die Notenvergabe durch das Lehrpersonal. *Zeitschrift für Soziologie*, 41, 142–161. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2012-0206>
- Duffy, J., Warren, K. & Walsh, M. (2001). Classroom interactions: Gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex Roles*, 45(9-10), 579–593. <https://doi.org/10.1023/A:1014892408105>
- D'Andrea, K. C. (2013). Trust: A master teacher's perspective on why it is important: How to build it and its implications for mbe research. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 86–90. <https://doi.org/10.1111/mbe.12010>
- Fabel-Lamla, M. & Fetzer, J. (2014). Vertrauen in Schule(n) – ein Überblick. In S. Bartmann, M. Fabel-Lamla, N. Pfaff & N. Welter (Hrsg.), *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 251–272). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf04dw.15>
- Goddard, R. D., Salloum, S. J. & Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement: Evidence from Michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292–311. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330503>
- Graßhoff, G., Höblich, D., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2006). Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen als biografische Passungsverhältnisse: Fallstudien zum Verhältnis von Lehrer-Schüler-Interaktionen und Selbstverständnis der Lehrerschaft an Waldorfschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(4), 571–590.
- Guo, Y. (2017). The influence of social support on the prosocial behavior of college students: The mediating effect based on interpersonal trust. *English Language Teaching*, 10(12), 158–163. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n12p158>
- Heavey, C., Halliday, S. V., Gilbert, D. & Murphy, E. (2011). Enhancing performance: Bringing trust, commitment and motivation together in organisations. *Journal of General Management*, 36(3), 1–18. <https://doi.org/10.1177/030630701103600301>
- Helsper, W., Ullrich, H., Stelmaszyk, B., Höblich, D., Graßhoff, G. & Jung, D. (2007). *Autorität und Schule: Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: VS.
- Hooghe, M., Marien, S. & Vroome, T. (2012). The cognitive basis of trust. The relation between education, cognitive ability, and generalized and political trust. *Intelligence* 40(6), 604–613. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2012.08.006>
- Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J. (2015). Sozialisation in der Schule. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. vollst. überarb. Aufl., S. 437–452). Weinheim: Beltz.
- Janmaat, J. G. (2015). School ethnic diversity and white students' civic attitudes in England. *Social Science Research*, 49, 97–109. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.07.006>
- Jones, E. E. & Pittman, T. S. (1982). Toward a general theory of strategic self presentation. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (pp. 231–262). Hillsdale: Erlbaum.
- Kaiser, A. (2010). Vornamen: Nomen est omen? Vorerwartungen und Vorurteile in der Grundschule. *Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen*, 21, 58–59.

- Keyton, J. & Smith, F. L. (2009). Distrust in leaders: Dimensions, patterns, and emotional intensity. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 16(1), 6–18. <https://doi.org/10.1177/1548051809334196>
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Poskiparta, E. & Ahonen, T. (2015). Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental Psychology*, 51(4), 434–446. <https://doi.org/10.1037/a0038911>
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 464–490. <https://doi.org/10.3102/0034654308326158>
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2019). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (4. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-59192-5>
- Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P. & Kogan, I. (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68, 89–111. <https://doi.org/10.1007/s11577-015-0352-3>
- Luhmann, N. (2014). *Vertrauen: Ein Mechanismus zur Reduktion sozialer Komplexität* (5. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Misztal, B. (2015). Trust: acceptance, precaution against and cause of vulnerability. *Comparative Sociology*, 10, 358–379. <https://doi.org/10.1163/156913311X578190>
- Moegling, K. & Schude, S. (2015). Transparenz im Unterricht und in der Schule: eine problemorientierte Einführung. *Schulpädagogik heute*, 6(12), 1–23.
- Neser, S. (2016). Vertrauen. In D. Frey (Hrsg.), *Psychologie der Werte* (S. 255–268). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48014-4_23
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Pang, D., Bleetman, A., Bleetman, D. & Wynne, M. (2017). The foreign body that never was: The effects of confirmation bias. *British Journal of Hospital Medicine*, 78(6) 350–351. <https://doi.org/10.12968/hmed.2017.78.6.350>
- Petermann, F. (2013). *Psychologie des Vertrauens* (4. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Lohbeck, A. (2017). Aggressives Verhalten im Unterricht. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3., überarb. und aktual. Aufl.; S. 387–416). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_17
- Prengel, A. & Piezunka, A. (2019). Zur inklusiven und ethischen Qualität pädagogischer Beziehungen: Zwischen individuellen, kollektiven und universellen Perspektiven. In E. v. Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität* (S. 114–122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rauthmann, J. F. (2017). *Persönlichkeitspsychologie: Paradigmen – Strömungen – Theorien*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53004-7>
- Romero, L. S. (2015). Trust, behavior, and high school outcomes. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 215–236. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2013-0079>
- Ronfeldt, M., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50, 4–36. <https://doi.org/10.3102/0002831212463813>
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler*. Weinheim: Beltz.
- Scheidt, B. & Schuchart, C. (2014). Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für den Abschlusswerb. *Beziehungen in Schule und Unterricht*, 3, 71–84. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3z4m.7>
- Schulze, A.-K. & Raufelder, D. (2018). Fungieren schulische Peer-Beziehungen als Moderatoren im Zusammenspiel von Prüfungsangst und schulischer Hilflosigkeit in der Adoleszenz? *Unterrichtswissenschaft*, 46, 105–122. <https://doi.org/10.1007/s42010-017-0005-5>
- Schweer, M. (1996). *Vertrauen in der pädagogischen Beziehung*. Bern: Huber.

- Schweer, M. (2012). Vertrauen als zentrale Ressource der Organisationsberatung: Ausgewählte empirische Befunde zu Vertrauenskulturen und Innovationsmanagement. In H. Möller (Hrsg.), *Vertrauen in Organisationen: Riskante Vorleistung oder hoffnungsvolle Erwartung?* (S. 63–91). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94052-6_4
- Schweer, M. (2014a). Vertrauen und Misstrauen in differentiell-psychologischer Perspektive – eine paradigmatische Erweiterung der differentiellen Vertrauensatheorie. *Posterbeitrag zum 49. Kongress der DGPs an der Ruhr-Universität Bochum* (21.-25.09.2014).
- Schweer, M. (2014b). Lehrer-Schüler-Verhältnis. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 251–255). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schweer, M. (2017). Vertrauen im Klassenzimmer. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3., überarb. und aktual. Aufl., S. 523–545). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_23
- Schweer, M. & Lachner, R. (2011). Verantwortungsgefühl fördern durch Vertrauen: Zu den Bedingungen gelingender Lehrer-Schüler-Beziehungen. *Schulmagazin*, 5–10(79), 7–10.
- Schweer, M. & Lachner, R. (2016). Vertrauen und soziale Verantwortung als psychologische Ressourcen der Handlungsregulation im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen – eine differentielle Betrachtung. *Politische Psychologie*, 5(1), 92–114.
- Schweer, M. & Ziro, P. (2019). Zur Qualität interpersonaler Beziehungen im Klassenzimmer. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 342–350). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schweer, M., Müller, B. & Friederich, Y. (2016). Zur grundlegenden Bedeutung von Vertrauen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. In M. Schweer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern. Grundlagen, Verankerung und Methodik in ausgewählten Lehr-Lern-Kontexten* (S. 125–127). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schweer, M., Vaske, C. & Lachner, R. (2013). Zur Bedeutung personalen und systemischen Vertrauens in Führungsprozessen. In S. Klinke & H. Rohn (Hrsg.), *RessourcenKultur: Vertrauenskulturen und Innovationen für Ressourceneffizienz im Spannungsfeld normativer Orientierung und betrieblicher Praxis* (S. 85–103). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845240138-89>
- Seyfried, C. (2014). Migrationsarbeit als Vertrauensarbeit in der Schule. In B. Marschke & H. U. Brinkmann (Hrsg.), *Handbuch Migrationsarbeit* (S. 129–142). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19945-0_10
- Siebertz-Reckzeh, K. & Hofmann, H. (2017). Sozialisationsinstanz Schule. Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3., überarb. und aktual. Aufl., S. 3–26). Wiesbaden: Springer.
- Smyth, J. (2004). Social capital and the 'socially just school'. *British Journal of Sociology of Education*, 25(1), 116–135. <https://doi.org/10.1080/0142569032000155917>
- Stegbauer, C. (2011). *Reziprozität. Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92612-4>
- Stieha, V. & Raider-Roth, M. (2012). Presence in context: Teachers' negotiations with the relational environment of school. *Journal of Educational Change*, 13(4), 511–534. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9188-z>
- Tausch, R. (2017). Personenzentriertes Verhalten von Lehrern in Unterricht und Erziehung. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3., überarb. und aktual. Aufl., S. 191–212). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_8
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thies, B. (2002). Vertrauen als Kernmerkmal von Schule? Empirische Befunde zur Kompatibilität des Vertrauenserlebens zwischen Lehrern und Schülern. In B. Spinath & E. Hei-

- se (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie unter gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen: Dokumentation des 5. Dortmunder Symposions für Pädagogische Psychologie*. (S. 161–177). Hamburg: Kovac.
- Thies, B. (2014). Beziehungsgestaltung in der Schulklasse: Steigerung der Interaktionsqualität durch Vertrauen und Classroom Management. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltung pädagogischer Beziehungen* (S. 188–209). Immenhausen: Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzkhc.14>
- Turmo, A., Christophersen, K.-A., Elstad, E. & Geppert, C. (2015). Prädiktoren der LehrerInnenverantwortung. *Bildungsforschung*, 12(1), 179–205.
- Van Houtte, M. (2007). Exploring teacher trust in technical/vocational secondary schools: Male teachers' preference for girls. *Teaching and Teacher Education*, 23, 826–839. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.001>
- Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2011). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social Indicators Research*, 100(1), 85–100. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9605-8>
- Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2015). Trust in school: a pathway to inhibit teacher burnout? *Journal of Educational Administration*, 53(1), 93–115. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0018>
- Voci, A. (2006). The link between identification and in-group favouritism: Effects of threat to social identity and trust-related emotions. *British Journal of Social Psychology*, 45(2), 265–284. <https://doi.org/10.1348/014466605X52245>
- Waddell, S. (2017). Examining the relationship between virtual school size and student achievement. *Quarterly Review of Distance Education*, 18(4), 23–36.
- Watzlawick, P. (2010). *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wir wissen, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. München: Piper.
- Weinert, F.E. (2014). Perspektiven der Schulleistungsmessung – mehrperspektivisch betrachtet. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (3. Aufl., S. 353–365). Weinheim: Beltz
- Wirth, W., Stiehler, H.-J. & Wünsch, C. (2007). *Dynamisch-transaktional denken: Theorie und Empirie der Kommunikationswissenschaft*. Köln: Halem.

Professionelle Beziehungswahrnehmung als zentrale Voraussetzung für die Entstehung und Gestaltung von sozialen Beziehungen im Kontext von Schule und Unterricht

Abstract

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht die professionelle Beziehungswahrnehmung als situative Fähigkeit, in pädagogischen Situationen eigene und fremde Gedanken und Gefühle zu erkennen, zu interpretieren und darauf aufbauend Entscheidungen zu treffen. Im Hinblick auf die Gestaltung pädagogischer Beziehungen als zentrale professionelle Aufgabe von Lehrkräften sind bisherige theoretische wie empirische Zugänge rar und werden dem notwendigen Komplexitätsgrad zum Verstehen und Reflektieren der damit verbundenen Interaktionsprozesse nicht gerecht. Aus diesem Grund führt der Beitrag das Konstrukt der professionellen Beziehungswahrnehmung ein und integriert darüber hinaus die Mentalisierungstheorie, um das Konstrukt in seinen Teilprozessen zu spezifizieren. Auf diese Weise wird ein Forschungs- und Professionalisierungsansatz etabliert, der eine Betrachtung sozialer Beziehungen in Schule und Unterricht in ihrer Mehrdimensionalität fokussiert und damit für Forschung und pädagogische Praxis ein fundiertes Verstehen und eine tiefgehende Reflexion ermöglicht.

1. Einführung

Die Schule als soziales System sieht vor, funktional bedingte Beziehungen zwischen verschiedenen beteiligten Akteurinnen und Akteuren zu gestalten (Kiper, 2014). Dabei wird guten sozialen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern hinsichtlich erfolgreicher Lehr- und Lernprozesse eine große Bedeutung zugeschrieben (Elizuya & Rochlofs, 2005; Frick, 2008; Hamre et al., 2012). Einen zentralen Aspekt dabei stellt die aktive Gestaltung pädagogischer Beziehungen dar, welche als zentrale professionelle Aufgabe von Lehrkräften gefasst wird. Als eine Voraussetzung für professionelles Lehrerhandeln gilt u. a. eine professionelle Unterrichtswahrnehmung, die bereits vielfach Gegenstand von bildungswissenschaftlicher Theorie und Forschung war (Gold, Förster & Holodynski, 2013; Heins & Zabka, 2019; Seidel & Stürmer, 2014). Zunehmend wurde in diesem Zusammenhang die Bedeutung von situationsspezifischen Fähigkeiten in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015). Das hier neu einzuführende Konstrukt der professionellen Beziehungswahrnehmung legt den Fokus auf die Wahrnehmung pädagogischer Beziehungen. Professionelle Beziehungswahrnehmung bildet die situative Fähigkeit von Lehrkräften ab, in Schul- und Unterrichtssituationen gleichzeitig die eigenen und die möglichen Gedanken und Gefühlszustände von anderen zu erkennen, zu interpretieren und darauf aufbauend Entscheidungen zu treffen. Die theoretische Herleitung dieses Konstrukts ist das Ziel des vorliegenden Beitrags. Eine im Anschluss vorgenommene inhaltliche Integration des Konstrukts mit der Mentalisierungstheorie (Fonagy, 2004) ermöglicht darüber hinaus eine Spezifikation der Teilprozesse Erkennen,

Interpretieren und Entscheiden. Auf diese Weise entsteht ein neuer Forschungs- und Professionalisierungsansatz für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen, der verspricht, dem erforderlichen Komplexitätsgrad gerecht zu werden.

2. Lehrkräfte als professionelle Beziehungsgestalterinnen und Beziehungsgestalter in Schule und Unterricht

Das Schaffen optimaler Lernbedingungen für Schülerinnen und Schüler ist ein zentrales Ziel, das Schulen aufgrund ihres Bildungsauftrags verfolgen. Dabei sollen die Kinder und Jugendlichen möglichst gute schulische Lernergebnisse erzielen können und umfassend für ihre berufliche Zukunft, soziale Teilhabe und ein selbstbestimmtes Leben ausgestattet werden (Helmke, 2017). Neben akademischem Wissen gehören zu dieser Ausstattung auch ein stabiler Selbstwert, psychisches Wohlbefinden und sozial-emotionale Kompetenzen. Schülerinnen und Schüler lernen von und mit Lehrkräften insbesondere dann erfolgreich, wenn vertrauensvolle und tragfähige Beziehungen bestehen (Elizuya & Rochlofs, 2005; Frick, 2008; Hamre et al., 2012). Die Beziehung zwischen Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern stellt folglich – neben effektiven Lehr-Lernarrangements (Hattie, 2015) – eine bedeutende Einflussgröße hinsichtlich gelingender oder misslingender Lehr-Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler dar. So zeigen empirische Studien die Bedeutung der Lehrkräfte für die Gestaltung dieser pädagogischen Beziehungen (Fricke, van Ackeren, Kauertz & Fischer, 2012; Georgiou & Kyriakides, 2012; Hattie, 2015) und der darauf aufbauenden Unterrichtsqualität: sozial-emotional kompetenten Lehrkräften gelingt es meist besser, ein positives Klassenklima mit wenig Unterbrechungen und störendem Verhalten herzustellen (Jennings & Greenberg, 2009). Demgegenüber führt eine fehlende positive Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften zu einem schlechten Lernklima und schlechten Lernerträgen (Jennings & Greenberg, 2009). Aus der Meta-studie von Hattie (2015) geht hervor, dass eine gute Beziehungsqualität zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sowohl einen klar belegbaren Effekt auf die Schülermotivation als auch auf ihre schulischen Leistungen hat (Sabol & Pianta, 2012; Thies, 2017). Auch Looser (2011) verweist in diesem Kontext auf die Bedeutung der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993, 2000), denn „gute Beziehungen zu Bezugspersonen [wirken] im Rahmen der Internalisierung nach der ‚Cognitive Evaluation Theory‘ als Motoren der Lern- und Leistungsmotivation“ (S. 6).

2.1 Beziehungsgestaltung als zentrale pädagogische Aufgabe

Für Lehrkräfte ergibt sich aus dem beschriebenen Bildungsauftrag und der hohen Relevanz von Beziehungen im pädagogischen Kontext die unmittelbare Aufgabe, der aktiven Gestaltung sozial-emotionaler Beziehungen – sowohl zwischen den Schülerinnen und Schülern als auch zwischen der Lehrkraft und den jeweiligen Schülerinnen und Schülern – den erforderlichen Stellenwert beizumessen. Im Gegensatz zu Beziehungen im Freundeskreis oder im Rahmen von freizeithlichen Aktivitäten

in Vereinen oder sonstigen Organisationen zeichnen sich pädagogische Beziehungen in der Schule durch eine noch höhere Ziel- und Zweckorientierung aus. Während erstere eher schnell geknüpft und auch wieder abgebrochen werden können, so gilt dies für pädagogische Beziehungen nicht in gleichem Maße. Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler müssen über einen gewissen Zeitraum hinweg eine Beziehung eingehen, die auf den Zweck des Lernens ausgerichtet ist und nicht ohne weiteres beendet werden kann. Daher gilt es für Lehrkräfte, Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern, aber auch zu deren Eltern sowie den eigenen Kolleginnen und Kollegen nicht als zufällig anzusehen, sondern – vergleichbar zum eigentlichen unterrichtlichen Handeln – als Ergebnis eines aktiven Gestaltungsprozesses anzuerkennen und als zentrale Aufgabe zu begreifen.

Aus der Perspektive der Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften für diesen Bereich ihrer schulischen Tätigkeit stellt sich die grundlegende Frage nach den hierfür benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne von Kompetenzen (Baumert & Kunter, 2006) und wie diese aufgebaut werden können.

2.2 Professionalisierung in der Lehrerbildung

Das berufliche Handeln von Lehrkräften kann als ein hochkomplexes, durch viele Unsicherheiten bedingtes Geschehen beschrieben werden (Floden & Buchmann, 2006; Helsing, 2007). Sherin und van Es (2009) formulieren treffend: „Classrooms are complex environments, with many things happening at once“ (S. 22). Die Kultusministerkonferenz klassifiziert die Tätigkeiten des beruflichen Handelns von Lehrkräften – neben dem „Kerngeschäft“ des Unterrichts – in die Bereiche Erziehen, Beraten und Innovieren (Kultusministerkonferenz, 2014). Für das kompetenztheoretische Paradigma in der Lehrkräfteforschung liefert das heuristische Modell von Baumert und Kunter (2006) bedeutsame Kompetenzaspekte, um beschreiben zu können, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften Lehrkräfte benötigen, um diese vielfältigen Herausforderungen im Rahmen ihrer professionellen Tätigkeit zu bewältigen. Die Kompetenzaspekte sind Professionswissen, motivationale Orientierungen, Überzeugungen und Werthaltungen sowie selbstregulative Fähigkeiten. Mit Blick auf unterrichtliches Handeln und die Lernerträge von Schülerinnen und Schülern zeigten dabei v.a. das Professionswissen in seinen verschiedenen Teilfacetten (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen sowie pädagogisch-psychologisches Wissen) sowie die motivationalen Orientierungen (z. B. Selbstwirksamkeit oder Enthusiasmus) substanzielle Zusammenhänge (Baumert et al., 2010; Kunter et al., 2016).

Die Annahme, dass verschiedene Aspekte und Facetten professioneller Kompetenz von Lehrkräften in einem direkten Zusammenhang zum professionellen Handeln stehen, wurde u. a. von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) kritisiert. Ihr Modell basiert daher auf der ausdifferenzierteren Annahme, dass situationsspezifische Fähigkeiten des Wahrnehmens, Interpretierens und Entscheidens von Dispositionen der Lehrkräfte beeinflusst werden. Diese situationsspezifischen Fähigkeiten wiederum lenken das Handeln der Lehrkräfte in den jeweiligen Situationen und können u. a. als Erklärung dafür dienen, weshalb Lehrkräfte je nach Situation sehr unterschiedlich agieren. Bereits

in den 1970er- und 1980er-Jahren betonten der Interaktionstheorie zugehörige Autoren wie Rosemann (1978), Nickel (1983) und Theinel (1988) die zentrale Bedeutung situativer Merkmale in der Unterrichtswahrnehmung von Lehrkräften. Aufbauend auf dieser theoretischen Konzeptualisierung professionellen Handelns erzielten Forschungsprojekte zur professionellen Unterrichtswahrnehmung (Gold, Förster & Holodynski, 2013; Heins & Zabka, 2019; Seidel & Stürmer, 2014) bedeutsame Ergebnisse über die dem professionellen Handeln von Lehrkräften zugrundeliegenden bzw. mediierenden Prozesse. Seidel und Stürmer (2014) unterscheiden dabei die Prozesse *Noticing* und *Reasoning* (dieses wiederum umfasst *Description*, *Explanation* und *Prediction*) und explizieren für diese jeweils die Bedeutung des Professionswissens: Die menschliche Wahrnehmung als Informationsverarbeitungsprozess ist durch Vorwissen geprägt. Nur Dinge, die als Wissen – bewusst oder unbewusst – in einer Handlung vorhanden sind, können auch wahrgenommen werden und dann auf dessen Grundlage zur Interpretation und Vorhersage dienen.

Ausgehend von Skripts als spezifische Form des Wissens schlagen Heins und Zabka (2019) daher ein Modell vor, das die Prozesse der mentalen Verarbeitung wahrgenommener Situationen von Lehrkräften im Unterricht anknüpfend an Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) beschreibt. Ein unzureichend ausgebildetes Professionswissen führt demzufolge zu einer eingeschränkten Wahrnehmung zentraler Unterrichtsmerkmale. Während im Forschungsfeld situationspezifische Fähigkeiten zunächst der Forschungsfokus v.a. auf kognitiven Dispositionen von Lehrkräften lag, werden inzwischen stärker auch affektiv-motivationale Aspekte beim Informationsverarbeitungsprozess berücksichtigt: „Furthermore, we suggest considering dispositions as a multi-dimensional set of not only cognitive but also affective-motivational characteristics“ (Blömeke & Kaiser, 2017, S. 5).

Bezugnehmend auf die Gestaltung pädagogischer Beziehungen lässt sich annehmen, dass das Vorhandensein von Professionswissen im Hinblick auf Merkmale sozialer Beziehungen bei Lehrkräften einen entscheidenden Einfluss auf die Informationsprozesse der Wahrnehmung, Interpretation und Vorhersage in Schule und Unterricht hat und dabei sowohl kognitiven als auch affektiv-motivationalen Dispositionen eine Bedeutung zukommt. Der folgende Abschnitt verfolgt daran anknüpfend das Ziel, das für den beschriebenen Kontext relevante Konstrukt der professionellen Beziehungswahrnehmung einzuführen.

2.3 Professionelle Beziehungswahrnehmung

Die Bedeutung und Gestaltung von qualitätsvollen Beziehungen in Schule und Unterricht ist bereits herausgestellt worden. Vor diesem Hintergrund gilt es, Lehrkräfte für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen zu professionalisieren. Die gesamten pädagogischen Beziehungen innerhalb einer Klasse im Blick zu haben, geht dabei über den unterrichtlichen Interaktionsprozess hinaus. Daher fokussiert der vorliegende Beitrag auf die professionelle Beziehungswahrnehmung als situationspezifische Fähigkeit (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015), Merkmale pädagogischer Beziehungen in ihrer Komplexität zu erkennen, zu interpretieren, darauf basierend für

Entscheidungen zu nutzen. In Analogie zur professionellen Unterrichtswahrnehmung werden diese Prozesse als wissensbasiert angenommen, wobei sowohl kognitive als auch affektiv-motivationale Komponenten diesbezüglich von Bedeutung sind. Danach – so die Annahme – führt ein systematischer Wissensaufbau mit Bezug auf kognitive und emotionale Aspekte der Beziehungsgestaltung zu einer Verbesserung der professionellen Beziehungswahrnehmung von Lehrkräften. Dies wiederum führt zu verbesserten Beziehungen mit den jeweiligen Interaktionspartnerinnen und -partnern (siehe Abbildung 1).

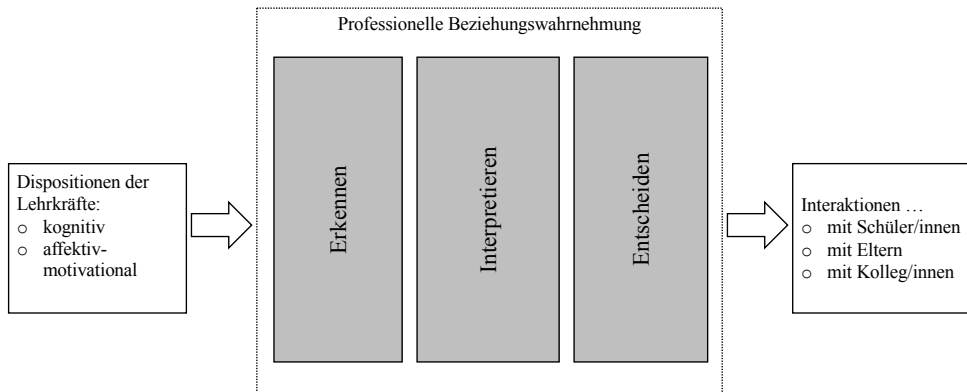


Abbildung 1: Modellvorstellung zur professionellen Beziehungswahrnehmung

Die Prozesshaftigkeit lässt sich durch das Modell der professionellen Beziehungswahrnehmung gut veranschaulichen. Jedoch fehlt dem Prozessverständnis ein inhaltlicher Bezugsrahmen, der im Hinblick auf die Lehrerprofessionalisierung zu sozialen Beziehungen auch Aussagen über die Qualität von Wahrnehmungen zulässt. Um dieser Notwendigkeit nachzukommen, wird im folgenden Abschnitt die aus der psychoanalytischen Psychotherapie stammende Mentalisierungstheorie vorgestellt.

2.4 Mentalisierungstheorie als theoretische Grundlage professioneller Beziehungswahrnehmung

Pädagogische Beziehungen in ihrer Komplexität zu erkennen, zu interpretieren und darauf aufbauend Entscheidungen zu treffen, ist eine äußerst komplexe Anforderung, der Lehrkräfte gerecht werden sollen. Auf der Basis kognitiver und affektiv-motivationaler Dispositionen müssen sie in Schule und Unterricht täglich in unzähligen Situationen Entscheidungen treffen. In diesen, den Entscheidungen vorangestellten Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozessen von Informationen gilt es, – neben den eigenen Gedanken und Gefühlen – gleichzeitig mögliche Gedanken und Gefühle der Schülerinnen und Schüler, Kolleginnen und Kollegen oder Eltern zu berücksichtigen.

Professionswissen aus der Psychologie, auf das Lehrkräfte aus dem Studium, dem Vorbereitungsdienst oder aus Fortbildungen in diesen Situationen der Beziehungs-

wahrnehmung und -gestaltung zurückgreifen können, sind weitgehend theoretische Fragmente aus der Entwicklungspsychologie (Piaget, Erikson), der Sozialpsychologie (Kommunikationsmodelle nach Schulz von Thun oder Watzlawick, Soziales Lernen) und der Pädagogischen Psychologie (Grundlagen kognitiver, motivationaler und emotionaler Merkmale in Lehr-Lernprozessen, z. B. Kausalattribution, Bezugsnormorientierung). Oftmals besteht darüber hinaus die Gefahr, dass das pädagogische Handeln in sozialen Situationen von psychologischem Alltagswissen dominiert wird (Wisniewski, 2019). Es kann also festgehalten werden, dass es bisher an einem zusammenhängenden theoretischen sowie empirischen Rahmen mangelt. Darüber hinaus fehlt ein ausreichend umfängliches und mehrdimensionales Verstehen von situativen Komponenten der Beziehungsgestaltung. Somit benötigen Lehrkräfte fundierte Grundlagen, um in zufriedenstellender Art und Weise das eigene Verhalten und das der Schülerinnen und Schüler in ihrer Komplexität und Mehrdimensionalität in situ zu erkennen, zu interpretieren und darauf basierend Entscheidungen zu treffen.

Die aus der psychoanalytischen Psychotherapie stammende Mentalisierungstheorie kann in Kombination mit der professionellen Beziehungswahrnehmung diesen erforderlichen Orientierungsrahmen liefern. Im Folgenden sollen zunächst die Mentalisierungstheorie und insbesondere die Mentalisierungsfähigkeit prägnant dargestellt werden. Daran anschließend soll die theoretische Überlappung zur professionellen Beziehungswahrnehmung verdeutlicht werden.

Ihren Ursprung hat die Mentalisierungstheorie bereits in den 1960er-Jahren in der psychoanalytischen Literatur, sie erlebte zu Beginn der 1990er-Jahre jedoch eine Weiterentwicklung vor allem im neurobiologischen sowie entwicklungspsychopathologischen Kontext (Allen & Fonagy, 2016). Sie zeichnet sich dabei durch eine klare Begrifflichkeit sowie durch operationalisierbare und überprüfbare, falsifizierbare Modelle aus. Dabei verbindet sie als Metatheorie verschiedene Bezugstheorien, zu denen Konzepte der Psychoanalyse sowie Ergebnisse empirischer Forschung aus der Entwicklungspsychologie (Bindungstheorie), der kognitiven Psychologie (Theory of Mind), der Neurobiologie und der empirischen Psychotherapieforschung gehören.

Mentalisieren als zentraler Begriff dieses Ansatzes meint zunächst einmal die „mentale Aktivität, die es uns ermöglicht, menschliches Verhalten unter Bezugnahme auf intentionale mentale Zustände (z. B. Bedürfnisse, Wünsche, Gefühle, Überzeugungen, Ziele, Zwecksetzungen und Beweggründe) wahrzunehmen und zu interpretieren – sowohl bei sich selbst als auch bei anderen“ (Fonagy, Bateman & Luyten, 2015, S. 23). Im Unterschied zur Empathie wird dabei die gleichzeitige Vergegenwärtigung der fremden *und* eigenen mentalen Zustände eingeschlossen, Empathie hingegen bezieht sich lediglich auf die fremden mentalen Zustände. Kernelement des Mentalisierens – also der „Fähigkeit, sich mentale Zustände im eigenen Selbst und in anderen Menschen vorzustellen“ (Fonagy, Bateman & Luyten, 2015, S. 31) – ist ganz konkret die Vergegenwärtigung innerpsychischer Prozesse (vgl. Allen et al., 2011, S. 23). Diese Vergegenwärtigung bzw. Wahrnehmung von Innerpsychischem wird dazu genutzt, „um zu verstehen, wie sich das eigene und das Verhalten anderer begründet“ (Taubner, 2016, S. 16), indem eine Form der Introspektion stattfindet – sowohl aus der Selbst- als auch aus der Fremdperspektive. Mentalisieren kann danach als „imaginatives Wahrnehmen oder Interpretieren von Verhalten unter Bezugnahme auf intentionale

mentale Zustände“ (Allen, Fonagy & Bateman, 2011, S. 24) definiert werden. Wenn Personen zum Mentalisieren in der Lage sind, spricht man in diesem Zusammenhang von Mentalisierungsfähigkeit. Schwarzer (2019) beschreibt ein stabiles Mentalisieren dahingehend, dass eine „flexible Überarbeitung mentaler Erklärungsmodelle bei Irritationen“ (S. 78) trotzdem möglich ist. Voraussetzung dafür ist „ein Bewusstsein für den repräsentationalen Charakter und die eigenen Unzulänglichkeiten im Zuschreibungsprozess“ (Schwarzer, 2019, S. 78) sowie die Anerkennung der „Bedeutung affektiver Zustände für die Selbst- und Verhaltensorganisation“ (S. 78). Wenn also eine Lehrkraft bspw. von einer Schülerin angeschrien wurde und sie in dieser Situation gut mentalisieren kann, würde die Lehrkraft dieses Anschreien nicht automatisch auf sich beziehen, sondern könnte hinter dem Verhalten der Jugendlichen einen regulativen Sinn vermuten. Die Lehrkraft wäre dann weiterhin in der Lage, trotz der Wahrnehmung des eigenen möglicherweise höheren Stressempfindens verschiedene Optionen zur Erklärung der Situation zuzulassen. Nichtsdestotrotz wäre diese Lehrkraft, die in dieser Situation gut mentalisieren konnte, nicht davor gefeit, in einer anderen Situation nur noch an sich selbst zu denken und keinerlei Perspektivübernahme mehr leisten zu können (z. B. während eines nervenaufreibenden Streits mit dem Partner).

Der Grundstock zur Mentalisierungsfähigkeit wird bereits in der frühesten Kindheit in der Interaktion zwischen Kind und ersten Bezugspersonen gelegt. Feinfühligere erste Pflegepersonen (meist die Eltern) spiegeln dabei im besten Fall die kindlichen Affekte immer wieder treffsicher und zuverlässig und tragen somit dafür Sorge, dass Kinder sichere Bindungen entwickeln (Taubner, 2016) und somit stressresistenter sind. Diese Bindungen wiederum sind als Orientierung für jede darauffolgende Beziehung, die ein Kind und später auch ein Erwachsener eingeht, zu verstehen (Bowlby & Ainsworth, 2011). Sind keine stabilen Bindungen vorhanden bzw. werden Affektspiegelungen in geringem Maße vollzogen, besteht die Gefahr, dass Mentalisierungsfähigkeit nur eingeschränkt reifen kann.

Die Mentalisierungstheorie beschreibt den bereits sehr früh beginnenden Entwicklungsprozess, indem sie präzise und nachvollziehbar darstellt, wie die Selbstregulation von Affekten und Beziehungsfähigkeit intersubjektiv bei einem Kind mithilfe der Interaktion und Kommunikation mit Bezugspersonen entstehen und auf welche Weise diese für das Ausbilden von Mentalisierungsfähigkeit notwendig sind. Im Hinblick auf Schule und Unterricht ist festzuhalten, dass frühe Bindungserfahrungen somit einen Einfluss auf soziale Beziehungen haben können – sowohl im situativen Verhalten der Lehrkräfte als auch der Schülerinnen und Schüler. In diesem Zusammenhang ist auf die Bedeutung (berufs-)biographischer Ansätze (z. B. in Terhart, Bennewitz & Rothland, 2014) hinzuweisen, denn der Reflexion der eigenen Beziehungsfähigkeit von Lehrkräften wird dort bezüglich der eigenen Professionalisierung eine sehr hohe Bedeutung zugeschrieben.

Inzwischen hat sich die Mentalisierungstheorie auch in der Pädagogik und der Pädagogischen Psychologie hinsichtlich des Verstehens und Gestaltens sozialer Beziehungen etabliert (Gingelmaier & Ramberg, 2017; Kirsch, 2014) und wird dort intensiv beforscht (Schwarzer, 2019). Zusammenfassend geht die Mentalisierungstheorie von einem beziehungsbasierten Entwicklungsmodell aus, das eine Wechselwirkung zwischen Mentalisierungsfähigkeit und Beziehungsqualität impliziert und daher als

höchst anschlussfähiges Konstrukt mit einer hohen Relevanz für die Wahrnehmung und Gestaltung von Lehrer-Schüler-Beziehungen angenommen werden kann.

2.5 Integration von Mentalisierung und professioneller Beziehungswahrnehmung

Nach der überblicksartigen Darstellung der Mentalisierungstheorie als begriffliche und konzeptuelle Grundlage der professionellen Beziehungswahrnehmung erfolgt in diesem Abschnitt eine differenzierte Integration. Dabei werden die Teilprozesse der professionellen Beziehungswahrnehmung (namentlich *Erkennen*, *Interpretieren* und *Entscheiden*) mit den nachfolgend beschriebenen vier Dimensionen der Mentalisierungsfähigkeit in Beziehung gesetzt. Ziel ist es dabei, anhand der Aussagen der Mentalisierungstheorie die Prozesse der professionellen Beziehungswahrnehmung ausdifferenzieren.

Die Mentalisierungsfähigkeit umfasst vier Dimensionen (Bateman, 2016): *Prozesshaftigkeit* (automatisch vs. kontrolliert), *Gegenstand* (äußere Einflüsse/Reize vs. innerpsychische mentale Zustände), *Adressaten* (Fremdperspektive vs. Selbstperspektive) und *Komponenten* (kognitiv vs. affektiv). Die Wahrnehmung und das Handeln in sozialen Situationen findet zu einem großen Teil automatisiert – also unbewusst – statt (Fonagy, 2004). Implizites Wissen, das in den bereits beschriebenen frühen Bindungen erworben wurde, ist tief im Menschen verankert und dient als Kompass im sozialen Miteinander. Mentalisieren kann jedoch auch bewusst stattfinden. In sozialen Situationen wird dabei ein Teil der Hirnaktivität im Informationsverarbeitungsprozess gezielt für einen kontrollierten Aufmerksamkeitsfokus verwendet. Die Dimension der *Prozesshaftigkeit* unterscheidet demnach bewusste und unbewusste Prozesse beim Mentalisieren. Daneben beschreibt die Dimension *Gegenstand* den Inhalt, der während der Informationsverarbeitung relevant ist. Es kann sich dabei um sichtbare äußere Einflüsse oder Reize handeln (z. B. Mimik, Gestik) oder innerpsychische mentale Zustände (z. B. Gedanken über die eigene Person). Zudem wird hinsichtlich der Dimension *Adressaten* zwischen Selbst- und Fremdperspektive unterschieden. In sozialen Situationen kann demnach die eigene Sichtweise oder die des Gegenübers mentalisiert werden. Zuletzt beschreibt die Dimension *Komponenten*, dass innerhalb der jeweiligen Situationen sowohl Gedanken als auch Gefühle Inhalt des Mentalisierens sind.

Professionelle Beziehungswahrnehmung beschreibt die situationsspezifische Fähigkeit von Lehrkräften in pädagogischen Situationen beziehungsrelevante Aspekte zu erkennen, diese zu interpretieren und darauf aufbauend Entscheidungen über die Weiterentwicklung der Situation zu treffen. Mentalisierungsfähigkeit – als die Fähigkeit in Interaktionen sowohl die eigenen als auch die möglichen mentalen Zustände des Gegenübers wahrzunehmen und als ursächlich für aktuelles Handeln anzusehen – zeigt einen hohen konzeptuellen Überlappungsgrad zur professionellen Beziehungswahrnehmung. Tabelle 1 verknüpft die zeitlichen Prozesse des Erkennens, Interpretierens und Entscheidens mit den Dimensionen des Mentalisierens. Aus der Übersicht wird erkennbar, dass sich die einzelnen Prozesse professioneller Beziehungswahrnehmung inhaltlich dahingehend ausdifferenzieren lassen, ob diese eher automatisch oder bewusst ablaufen,

Tabelle 1: Verknüpfung der professionellen Beziehungswahrnehmung mit den vier Dimensionen des Mentalisierens

Dimensionen von Mentalisierung	1. Prozesshaftigkeit		2. Gegenstand		3. Adressaten		4. Komponenten	
	automatisch	kontrolliert	äußere Einflüsse/Reize	innerpsychische mentale Zustände	Fremdperspektive	Selbtperspektive	kognitiv	affektiv
Mentalisierungsfähigkeit								
professionelle Beziehungswahrnehmung: Erkennen	Verhaltensweisen, die auf bisherigen Beziehungserfahrungen basieren, werden automatisch und nicht reflexiv wahrgenommen (intuitiv, nicht sprachgebunden, prozedural)	bewusste und vorsätzliche Wahrnehmung	Mimik, Gestik, Verhalten wird wahrgenommen	innere Befindlichkeiten, Gedanken, Gefühle werden wahrgenommen	Wahrgenommenes bezieht sich auf den anderen	Wahrgenommenes bezieht sich auf das eigene Selbst	Kognitives (Gedanken, Überzeugungen) wird wahrgenommen	Affekte werden wahrgenommen
professionelle Beziehungswahrnehmung: Interpretieren	Interpretation wird automatisch vollzogen	Interpretation wird bewusst vollzogen	Gegenstand der Interpretation sind äußere Einflüsse/Reize	Gegenstand der Interpretation sind innerpsychische mentale Zustände	Interpretation erfolgt unter Einnahme der Fremdperspektive	Interpretation erfolgt unter Einnahme der Selbtperspektive	Interpretation erfolgt auf Basis von Kognitivem	Interpretation erfolgt auf Basis von Affekten
professionelle Beziehungswahrnehmung: Entscheiden	Entscheidung wird automatisiert getroffen	Entscheidung wird bewusst vollzogen	Entscheidung basiert auf äußeren Einflüssen/Reizen	Entscheidung basiert auf innerpsychischen mentalen Zuständen	Entscheidung fokussiert die Fremdperspektive	Entscheidung fokussiert die Selbtperspektive	Entscheidung basiert auf Kognitivem	Entscheidung basiert auf Affekten

ob sich diese auf äußere Reize oder innerpsychische Zustände beziehen, ob eine Selbst- oder Fremdperspektive eingenommen wird und in welchem Verhältnis kognitive und affektive Komponenten einbezogen werden.

Es zeigt sich, dass, wenn man die beiden Ansätze integriert, d.h. man die Teilprozesse professioneller Wahrnehmung anhand der Dimensionen des Mentalisierens differenziert bzw. man die Dimensionen des Mentalisierens durch situationsspezifische Prozesse differenziert, sich bedeutsame Aussagen zur Gestaltung pädagogischer Beziehungen treffen lassen. Zur Veranschaulichung soll nochmals das oben genannte Beispiel der schreienden Schülerin aufgegriffen werden: Wenn die Lehrkraft in dieser Situation Vorstellungen darüber anstellt (bewusstes Erkennen und Interpretieren), welche möglichen Ursachen das Verhalten der Schülerin haben könnte (bewusste Erklärungsmodelle), würde sie das negative Verhalten der Schülerin nicht automatisch auf sich beziehen (Selbst- und Fremdperspektive), sondern könnte hinter dem Verhalten des Mädchens z. B. die Regulation ihrer inneren Affekte vermuten (sowohl Verhalten als auch innerpsychische Prozesse werden zur Interpretation der Situation hinzugezogen).

3. Beitrag der integrierten Perspektive zur Gestaltung pädagogischer Beziehungen

Möchte man pädagogische Situationen einer systematischen Analyse (im Sinne professioneller Entwicklung) oder Operationalisierung (im Sinne empirischer Forschung) zugänglich machen, so scheinen die Teilprozesse Erkennen, Interpretieren und Entscheiden nicht ausreichend differenziert. Daher integriert der vorliegende Beitrag eine in der psychotherapeutischen Forschung etablierte Theorie zur Beziehungsgestaltung in das Konstrukt der professionellen Beziehungswahrnehmung. Die innerhalb der Mentalisierungstheorie sehr bedeutsame Mentalisierungsfähigkeit umfasst vier Dimensionen, die sich orthogonal auf die innerhalb der professionellen Beziehungswahrnehmung konzeptualisierten Prozesse beziehen lassen (siehe Abbildung 2).

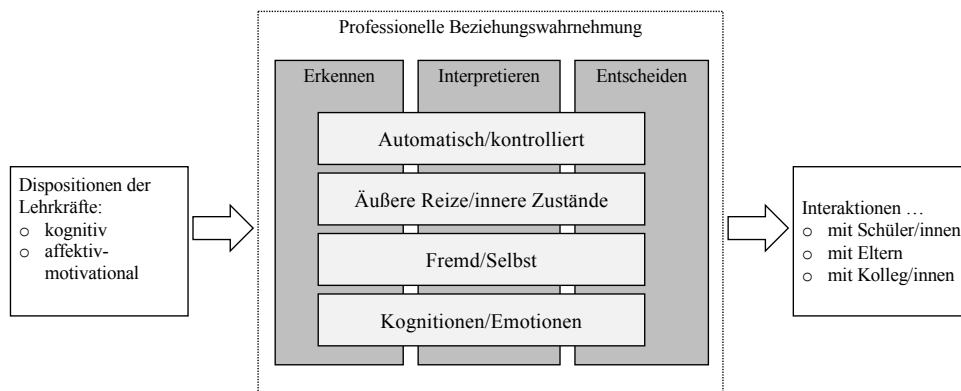


Abbildung 2: Zusammenhang zwischen professioneller Beziehungswahrnehmung und Mentalisieren

Die Bedeutung dieser integrierten Perspektive wird mit Blick auf die Forschung zur Gestaltung pädagogischer Beziehungen als auch bezüglich der Professionalisierung von Lehrkräften für diesen zentralen Bereich pädagogischer Tätigkeit erkennbar. Da die Mentalisierungstheorie in der psychotherapeutischen Forschung eine langjährige Tradition aufweist und empirisch ausgiebig erforscht ist, existieren eine Reihe von Verfahren, die Mentalisierungsfähigkeit operationalisieren und standardisiert erfassen können. Als ein Beispiel sei der Movie for the Assessment of Social Cognition (Dziobek et al., 2006) angeführt. Innerhalb dieses videobasierten, für eine Gruppentestung geeigneten Verfahrens sehen die Studienteilnehmenden videographierte Interaktionen und beantworten hierzu verschiedene Fragen, anhand derer sich die Mentalisierungsfähigkeit feststellen lässt. Dieses Verfahren ist reliabel und zeigt bedeutsame Zusammenhänge zu anderen beziehungsrelevanten Merkmalen. Auch existieren Verfahren zur Selbsteinschätzung wie beispielsweise der Reflective Functioning Questionnaire (Fonagy et al., 2016). Diese und ähnliche Verfahren wurden in ersten Anstrengungen auch schon im pädagogischen Kontext erhoben (Schwarzer, 2019) und bilden eine gute Grundlage, um professionelle Beziehungswahrnehmung im oben dargestellten Verständnis zu operationalisieren und deren Bedeutsamkeit für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen empirisch zu untersuchen.

Mit Blick auf die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften für die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen kann das hier dargestellte Konzept professioneller Beziehungswahrnehmung unter Einbezug mentalisierungstheoretischer Aspekte ein nützliches Tool zur Analyse eigenen Handelns darstellen. Forschungen zur professionellen Unterrichtswahrnehmung (Gold, Förster & Holodynski, 2013) konnten zeigen, dass innerhalb von Seminarveranstaltungen unter Einbezug von realistischen Fällen (z. B. eigener und fremder Falldarstellungen oder Unterrichtsvideos) die situative Fähigkeit zur professionellen Unterrichtswahrnehmung gefördert werden kann. Für die professionelle Beziehungswahrnehmung sind an dieser Stelle zwei Zugänge denkbar: Einerseits ermöglicht das in Abbildung 2 dargestellte Verständnis eine systematische Analyse vorhandener Fallvignetten (sowohl eigener als auch fremder Fälle). Hierbei werden die (angehenden) Lehrkräfte dafür sensibilisiert, dass die verschiedenen Prozesse (Erkennen, Interpretieren, Entscheiden) hinsichtlich verschiedener inhaltlicher Aspekte (Prozesshaftigkeit, Gegenstand, Adressaten, Komponenten) zu betrachten sind. Das Einüben im geschützten Rahmen erlaubt eine Automatisierung, die dann zu einer Verbesserung der situationsspezifischen Fähigkeit führt. Andererseits bietet die Mentalisierungstheorie ein umfassendes Gerüst relevanter Theorien und Erkenntnisse (bspw. Bindungstheorie, Theory of Mind). Eine systematische theoretische Auseinandersetzung mit diesen Theorien und Aussagesystemen ermöglicht den Aufbau professionellen Wissens. Dieses wiederum wirkt sich im Sinne einer kognitiven Disposition auf die professionelle Wahrnehmung aus und leistet damit ebenfalls einen Beitrag zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften.

Literatur

- Allen, J. G. & Fonagy, P. (Hrsg.). (2016). *Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis* (Fachbuch Klett-Cotta, 3. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Allen, J. G., Fonagy, P. & Bateman, A. W. (2011). *Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis* (1. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bateman, A. (2016). Vorwort. In H. Kirsch, J. Brockmann, S. Taubner & A. Bateman (Hrsg.), *Praxis des Mentalisierens* (S. 9–20). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A. et al. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Blömeke, S. & Kaiser, G. (2017). Understanding the development of teachers' professional competencies as personally, situationally and socially determined. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 783–802). Los Angeles: SAGE Reference. <https://doi.org/10.4135/9781526402042.n45>
- Bowlby, J. & Ainsworth, M. D. S. (2011). *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (3. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- 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. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dziobek, I., Fleck, S., Kalbe, E., Rogers, K., Hassenstab, J., Brand, M. et al. (2006). Introducing MASC: a movie for the assessment of social cognition. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(5), 623–636. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0107-0>
- Elizuya, B. & Rochlofs, K. (2005). Cortisol: Induced impairments of working memory requires acute sympathetic activation behavior. *Neuroscience*, 119, 98–103. <https://doi.org/10.1037/0735-7044.119.1.98>
- Floden, R. E. & Buchmann, M. (2006). Between routines and anarchy. Preparing teachers for uncertainty. *Oxford Review of Education*, 19(3), 373–382. <https://doi.org/10.1080/0305498930190308>
- Fonagy, P. (2004). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. New York: Other Press.
- Fonagy, P., Bateman, A. & Luyten, P. (2015). Einführung und Übersicht. In A. Bateman & P. Fonagy (Hrsg.), *Handbuch Mentalisieren* (Psychodynamische Therapie, S. 23–66). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Fonagy, P., Luyten, P., Moulton-Perkins, A., Lee, Y.-W., Warren, F., Howard, S. et al. (2016). Development and Validation of a Self-Report Measure of Mentalizing: The Reflective Functioning Questionnaire. *PloS One*, 11(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158678>
- Frick, J. (2008). Beziehungsgeschehen und Motivation. *ph I akzente*, 4, 22–25.
- Fricke, K., van Ackeren, I., Kauertz, A. & Fischer, H. E. (2012). Students' perceptions of their teachers' classroom management in elementary and secondary science lessons and the impact on student achievement. In T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk & J. Levy (Hrsg.), *Interpersonal Relationships in Education: An Overview of Contemporary Research* (S. 167–185). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-939-8_11
- Georgiou, M. & Kyriakides, L. (2012). The impact of teacher and principal interpersonal behaviour on student learning outcomes: a large scale study in secondary schools of cyprus. In

- T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk & J. Levy (Hrsg.), *Interpersonal Relationships in Education: An Overview of Contemporary Research* (S. 119–135). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-939-8_8
- Gingelmaier, S. & Ramberg, A. (2017). Kindliche Affekte mentalisieren – Über die affektregulatorische Bedeutung einer mentalisierenden Haltung in der frühen Kindheit. *Frühe Kindheit*, 3, 42–49. Verfügbar unter: http://fruehe-kindheit-online.de/product_info.php?language=de&info=p335_kindliche-affekte-mentalisieren---ueber-die-affektregulatorische-bedeutung-einer-mentalierenden-haltung-in-der-fruehen-kindheit.html
- Gold, B., Förster, S. & Holodynski, M. (2013). Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 141–155. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000100>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T. et al. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88–123. <https://doi.org/10.3102/0002831211434596>
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen* (3., erweiterte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heins, J. & Zabka, T. (2019). Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 904–925.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet* (Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern Orientierungsband, 7. Auflage). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Helsing, D. (2007). Regarding uncertainty in teachers and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1317–1333. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.007>
- 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(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kiper, H. (2014). Beziehungen in Schule und Unterricht. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht* (Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 23). Immenhausen: Prolog-Verlag. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzkhc.4>
- Kirsch, H. (Hrsg.). (2014). *Das Mentalisierungskonzept in der Sozialen Arbeit* (1. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666402210>
- Kultusministerkonferenz (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Hrsg.). (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J. & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm. Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289–301. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.07.001>
- Looser, D. (2011). *Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation*. Opladen: Barbara Budrich.
- Nickel, H. (1983). Beziehungen zwischen Lehrer- und Schülerverhalten. In H. Kury & H. Lerchmüller (Hrsg.), *Schule, psychische Probleme und sozialabweichendes Verhalten – Situationsbeschreibung und Möglichkeiten der Prävention* (S. 131–186). Köln: Carl Heymanns.
- Rosemann, B. (1978). Bedingungsvariablen der Lehrer-Schüler-Beziehung. Erwartungskonkordanz und das Verhalten von Lehrern und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 25, 39–49.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>

- Schwarzer, N.-H. (2019). *Mentalisieren als schützende Ressource. Eine Studie zur gesundheitserhaltenden Funktion der Mentalisierungsfähigkeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25424-7>
- Seidel, T. & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739–771. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>
- Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Taubner, S. (2016). *Konzept Mentalisieren. Eine Einführung in Forschung und Praxis* (Bibliothek der Psychoanalyse, 2. Auflage). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Thienel, A. (1988). *Lehrerwahrnehmungen und -gefühle in problematischen Unterrichtssituationen. Zum Einfluss von Wahrnehmungen und Emotionen auf das differentielle Erleben und Verhalten von Lehrern* (Europäische Hochschulschriften: Reihe 6, Psychologie, Bd. 238). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Thies, B. (2017). Historische Entwicklung der Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion. In M. K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (Schule und Gesellschaft, Bd. 24, 3., überarbeitete u. aktualisierte Auflage, S. 77–100). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91104-5_3
- Wisniewski, B. (2019). *Psychologie für die Lehrerbildung* (Bd. 3989, 3., aktualisierte Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt; utb.

Segregation und Zugehörigkeitsgefühl in heterogenen Klassen

Abstract

Im vorliegenden Beitrag wird fokussiert, wie die soziale Eingebundenheit und das Zugehörigkeitsgefühl von Kindern und Jugendlichen in heterogenen Klassen mit der jeweiligen Mitgliedschaft in den Heterogenitätskategorien (z. B. Geschlecht, ethnische Herkunft, Religion) zusammenhängen. Es wird theoretisch abgeleitet, inwiefern Ingroup- und Outgroup-Differenzierungen für Kinder und Jugendliche identitätsstiftend und selbstwertsteigernd sind, wobei allerdings die positiven Effekte des Zugehörigkeitsgefühls zur eigenen Ingroup mit der Abwertung von Outgroups einhergehen können. Auch kann die Zugänglichkeit der Ingroup-Mitgliedschaft variieren und ist entsprechend nicht für alle Personen oder in allen Situationen gleichermaßen bedeutsam. Aktuelle Befunde zur Homophilie von Peer-Netzwerken hinsichtlich Geschlecht, Herkunft und Religion belegen insgesamt jedoch die Segregation von Klassenverbänden entlang dieser sozialen Gruppenzugehörigkeiten. Zudem ist auch das subjektive Gefühl, ein respektiertes und wertgeschätztes Mitglied der Klasse oder Schule zu sein (Zugehörigkeitsgefühl), mit diesen Heterogenitätskategorien assoziiert. Mitglieder negativ stereotypisierter Gruppen fühlen sich der Schule oft weniger zugehörig. Abschließend wird diskutiert, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, um der Segregation in homogene Netzwerke und dem geringeren Zugehörigkeitsgefühl von unterrepräsentierten Gruppen entgegenzuwirken.

1. Einführung: Heterogenität in der Schule

Mit Heterogenität ist im pädagogischen Kontext die Unterschiedlichkeit der Lernenden auf diversen Dimensionen gemeint, welche als relevant für Lernprozesse und Lernergebnisse gelten. Dazu zählen z. B. kognitive Leistungsfähigkeit, Geschlecht, sozioökonomischer Hintergrund, Migrationshintergrund, Religionszugehörigkeit sowie sonderpädagogische Förderbedarfe (Trautmann & Wischer, 2011; Vock & Gronostaj, 2017). Zahlreiche Studien untersuchten, wie die Zugehörigkeit zu den genannten Kategorien mit schulischem Lernen zusammenhängen (z. B. Kessels, Heyder, Latsch, Hannover, 2014; Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016). Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich damit, inwiefern die Zugehörigkeit zu verschiedenen Kategorien von Heterogenität mit der sozialen Eingebundenheit von Kindern und Jugendlichen zusammenhängt.

2. Soziale Identitäten – soziale Zugehörigkeiten

Die Schülerinnen und Schüler einer Klassengemeinschaft unterscheiden sich hinsichtlich vieler Merkmale, von denen einige die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe markieren. Eine soziale Gruppe beschreibt Personen, die sowohl von Außenstehenden als auch von sich selbst als zu derselben Kategorie gehörig wahrgenommen werden: Sie

sind Mädchen oder Jungen, zählen zur Leistungsspitze oder wurden mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf diagnostiziert, definieren sich als Deutsche oder Türken oder Polen, als reich oder arm, als christlich oder muslimisch oder nicht religiös. Die soziale Identität ist entsprechend die persönliche Wahrnehmung, Mitglied einer sozialen Gruppe (Kategorie) zu sein, wobei die Gruppenzugehörigkeit mit einem bestimmten affektiven und evaluativen Wert assoziiert ist.

Die Selbstkategorisierungstheorie (z. B. Oakes, 1987; Turner, 1985) beschreibt, wie es dazu kommt, dass Menschen sich einer Gruppe zuordnen: Die soziale Kategorie muss in der konkreten Situation salient sein. Dafür muss die Kategorie zugänglich sein, also wahrgenommen werden, und sie muss geeignet sein, Unterschiede zu erklären. Die Salienz der sozialen Kategorie ist entsprechend situational beeinflusst. Soziale Selbstkategorisierungen werden zum Beispiel salient, wenn große Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen wahrgenommen werden oder wenn die eigene Gruppe zahlenmäßig deutlich unterrepräsentiert ist (McGuire & Padawer-Singer, 1976). Allerdings können soziale Identitäten nicht nur situational, sondern auch chronisch hoch zugänglich sein (Kihlstrom & Cantor, 1984). Eine chronische Zugänglichkeit wäre gegeben, wenn eine soziale Identität dauerhaft ein zentrales Thema für die Person ist – sei es vom Individuum selbst ausgehend (*Ich bin X!*) oder von außen zugeschrieben (*Du bist X!*), letzteres könnte von anderen Ingroup-Mitgliedern (*Du gehörst zu uns!*) oder von Outgroup-Mitgliedern (*Du gehörst nicht zu uns!*) ausgehen.

Die Theorie der sozialen Identität (Social Identity Theory, vgl. Tajfel, 1978) beschreibt, dass dann, wenn Personen sich nicht als Individuen, sondern als Mitglieder ihrer jeweiligen Gruppe zueinander verhalten, sie darauf abzielen, die eigene Gruppe aufzuwerten und damit ihren eigenen Selbstwert zu erhöhen. Mit dem „Ingroup-Bias“ ist die „negativ verzerrte Wahrnehmung von Angehörigen eines jeweils andersartigen Personenkreises“ (Brodbeck & Guillaume, 2010, S. 15) gemeint. In heterogenen Gruppen kommt es häufiger zur Subgruppenbildung und zur stereotypbasierten Wahrnehmung und Diskriminierung von Mitgliedern jener Personen, die einer anderen als der eigenen Gruppe angehören (Brodbeck & Guillaume, 2010). Ein solches vor allem intergruppaales (statt interpersonales) Verhalten kann im schulischen Kontext problematisch und konfliktreich sein und zu wechselseitiger Abgrenzung und Stereotypenbildung beitragen (vgl. Kessels & Hannover, 2015).

Die Bevorzugung von Personen, die bezüglich Heterogenitätsdimensionen zur gleichen Gruppe wie man selbst gehören, äußert sich beispielsweise in der sogenannten Homophilie. Dies bezeichnet das Phänomen, dass Menschen ihre Freundinnen und Freunde vorzugsweise unter solchen Personen wählen, die ihnen selbst auf relevanten Merkmalen ähnlich sind (zusammenfassend Kessels & Hannover, 2015). Die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen sozialen Gruppen beeinflusst nicht nur die Nähe und Freundschaft zu einzelnen Mitschülerinnen und Mitschülern, welche vor allem aus der Eigengruppe gewählt werden, sondern ist auch für das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule als solcher bedeutsam. Im Folgenden wird genauer beschrieben, welche Bedeutung den verschiedenen Dimensionen von Heterogenität in Bezug auf Homophilie und Zugehörigkeitsgefühl zukommt.

2.1 Heterogene Gruppen – homogene Freundschaften?

Die Tendenz zur Homophilie in heterogen zusammengesetzten Klassen hat sich in vielen Studien gezeigt (McPherson, Smith-Lovin & Cook, 2001; Moody, 2001). Im Folgenden werden vorrangig Forschungsergebnisse vorgestellt, die dieses Phänomen in Deutschland untersuchten. Freundschaften und Freundschaftsnetzwerke innerhalb von Klassen und Schulen können durch soziometrische Verfahren erfasst werden. Dies sind Fragebögen, in denen z. B. alle Mitglieder einer Schulklasse angeben, mit welchen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler sie (am besten) befreundet sind. Zusätzlich wird manchmal nach „engen“ und „schwachen“ Freundschaften differenziert, wobei enge Freundschaften durch eine enge affektive Bindung und häufigeren Kontakt charakterisiert sind, schwache Freundschaften dagegen losere Beziehungen darstellen (Zentarra, 2014). Anhand dieser Angaben kann berechnet werden, ob eher Freundschaften zwischen jenen bestehen, die der gleichen sozialen Gruppe angehören. Während schon Plato beobachtet hatte, dass Ähnlichkeit Freundschaft bewirkt (nach McPherson et al., 2001), ist im Kontext heterogen zusammengesetzter Klassen vor allem die Frage interessant, inwiefern die (bloße) Zugehörigkeit zur gleichen sozialen Gruppe die Wahrscheinlichkeit einer Freundschaft erhöht, obwohl auch Mitglieder anderer sozialer Gruppen verfügbar sind.

2.2 Geschlechtliche Homophilie

Ein international vielfach bestätigter Befund ist die geschlechtliche Homophilie. Maccoby (1998) hat zu diesem Phänomen zahlreiche Befunde zusammengetragen und zeigte, dass Kinder etwa ab drei Jahren bis zum Beginn der Pubertät fast ausschließlich mit Kindern eigenen Geschlechts spielen und interagieren. Entsprechend sind auch in koedukativen, d. h. in Bezug auf das Geschlecht heterogenen, Klassen Mädchen vorrangig mit Mädchen und Jungen vorrangig mit Jungen befreundet. So zeigte eine Studie mit 10- bis 13-Jährigen in Bremen deutlich, dass sich vor allem gleichgeschlechtliche Kinder gegenseitig als Freunde und Freundinnen nominieren, was bei engen Freundschaften noch ausgeprägter war als bei schwachen Freundschaften (Zentarra, 2014). In einer Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I und II in Nordrhein-Westfalen wurde ebenfalls die deutliche Bevorzugung gleichgeschlechtlicher Freundschaften nachgewiesen (Leszczensky & Pink, 2015). Eine multinationale Studie mit mehr als 10.000 14-Jährigen aus England, Deutschland, den Niederlanden und Schweden zeigte ebenso diese starke Tendenz zur geschlechtlichen Homophilie in Freundschaften, wobei die Netzwerke von Mädchen in der Regel kleiner als die von Jungen sind (Smith, 2018).

2.3 Ethnische Homophilie

Auch in Bezug auf die ethnische Zugehörigkeit zeigen sowohl der internationale Forschungsstand (z.B. McPherson et al., 2001) als auch aktuelle Studien aus dem deutschsprachigen Raum, dass Freundschaften zwischen Kindern und Jugendlichen bevorzugt innerhalb der gleichen Herkunftsgruppe geknüpft werden. Allerdings spielt hierbei auch eine Rolle, ob überhaupt ausreichend viele Mitschülerinnen und Mitschüler der gleichen oder aber anderen Herkunftsgruppe zur Auswahl stehen, mit denen eine Freundschaft geschlossen werden kann. Moody (2001) konnte zeigen, dass mit steigender Heterogenität die Wahrscheinlichkeit für Freundschaften zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen jedoch nicht steigt, sondern im Gegenteil sinkt, d.h. dass die Segregation nach Herkunft besonders ausgeprägt ist, wenn jeweils ausreichend Personen der gleichen Herkunftsgruppen verfügbar sind, mit denen Freundschaften geschlossen werden können. Die Tendenz, sich in heterogen zusammengesetzten Klassen und Schulen vorzugsweise mit Peers der eigenen Herkunftsgruppe anzufreunden, zeigte sich in verschiedenen deutschen Studien: Leszczensky und Pink (2015) erfassten mittels einer soziometrischen Untersuchung die Freundschaften, die sowohl innerhalb der eigenen Klasse als auch (an der gleichen Schule) außerhalb der eigenen Klasse geschlossen wurden. Das Ausmaß an Gelegenheit, sich aufgrund des bloßen Vorhandenseins mit jemanden aus der gleichen Ethnie anfreunden zu können, wurde dabei statistisch kontrolliert. Sowohl innerhalb der eigenen Klasse als auch zwischen den Klassen gab es deutliche Hinweise auf ethnische Homophilie. Ein gleicher ethnischer Hintergrund erhöhte die Wahrscheinlichkeit, miteinander befreundet zu sein, wobei dies für klassenübergreifende Freundschaften noch stärker galt. Von allen Herkunftsgruppen zeigte sich diese Tendenz bei türkischstämmigen Schülerinnen und Schülern am deutlichsten (Leszczensky & Pink 2015; vgl. ebenso Bicer & Windzio 2014). Eine ethnische Strukturierung der Freundschaftsnetzwerke von Grundschulkindern zeigte sich des Weiteren vorrangig bei engen, starken Freundschaften und weniger bei schwachen Freundschaften (Zentarra, 2014). An einer umfangreichen Stichprobe aus mehreren europäischen Ländern zeigte Smith (2018), dass die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche mit Peers gleicher Herkunft befreundet sind, mit der verfügbaren Anzahl der Peers gleicher Herkunft in der Klasse steigt. Unter Berücksichtigung der Verfügbarkeit war bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund jedoch eine stärkere Homophilie festzustellen als unter einheimischen Jugendlichen (Smith, 2018). Andererseits wurde in einer Stichprobe von mehr als 4000 Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern aus Hannover gefunden, dass sich nicht nur deutschstämmige Jugendliche stärker mit türkischstämmigen Jugendlichen vernetzen, wenn der Anteil türkischer Jugendlicher an der Schule höher ausfiel, sondern auch, dass türkischstämmige Jugendliche stärker mit deutschen Jugendlichen vernetzt waren, je höher der Anteil deutscher Jugendlicher in der Klasse war (Baier, 2014).

Eine wichtige Frage ist, ob sich diese ethnische Homophilie tatsächlich aus der gleichen ethnischen Zugehörigkeit ergibt, oder ob in Wirklichkeit andere, mit der ethnischen Herkunft konfundierte, Merkmale das wahrscheinlichere Zustandekommen dieser Freundschaften erklären können. Denn auch andere Ähnlichkeiten als die ethnische erhöhen die Wahrscheinlichkeit von Freundschaften: Jugendliche, die ähn-

liche Normen vertreten, ein ähnliches Freizeitverhalten zeigen, die gleiche Religion praktizieren und sich bezüglich ihres Drogenkonsums ähneln, freunden sich wahrscheinlicher miteinander an als Jugendliche, die hierin unterschiedlich sind (Smith, 2018). Auch war die Chance auf enge Freundschaften zwischen Grundschulkindern erhöht, die einen ähnlichen sozioökonomischen Hintergrund aufwiesen (Zentarra, 2014). Allerdings wurde die ethnische Homophilie durch keines dieser anderen Merkmale erklärt; d.h. auch wenn diese weiteren Merkmale statistisch kontrolliert wurden, waren Freundschaften zwischen Kindern oder Jugendlichen der gleichen ethnischen Herkunftsgruppe wahrscheinlicher (Smith, 2018; Zentarra, 2014). Eine Ausnahme bildet die Relevanz des gleichen Geschlechts, welches für Freundschaften wichtiger ist als die gleiche Ethnie: Wenn zwar ein gegengeschlechtlicher, aber kein gleichgeschlechtlicher Peer der gleichen Ethnie in einer Klasse vorhanden war, wurden eher Freundschaften geschlossen mit einem gleichgeschlechtlichen Peer einer anderen ethnischen Gruppe (Smith, 2018).

Der Einfluss familialer Hintergrundmerkmale, z. B. die Ausstattung mit sogenanntem kulturellem Kapital in Form von Büchern, auf die ethnische Homophilie wurde in einigen Studien als Moderator verwendet. So fanden sich (nach Berücksichtigung der besuchten Schulen) bei deutschen und türkischen Jugendlichen gegenläufige Wirkungen des familialen Kulturkapitals auf die Tendenz, Freundschaften mit der jeweils anderen Gruppe zu schließen: Türkische Jugendliche mit hohem Kulturkapital waren häufiger mit Deutschen befreundet. Umgekehrt hatten deutschstämmige Jugendliche mit hohem Kulturkapital seltener türkischstämmige Freundinnen und Freunde (Baier, 2014; Gansbergen, 2016). Auch bezüglich der selbstberichteten Religiosität zeigte sich ein gegenläufiger Effekt: Bei deutschen Jugendlichen stieg mit zunehmender Religiosität die Wahrscheinlichkeit von Freundschaften mit türkischen Jugendlichen, bei türkischen Jugendlichen hingegen verringerte eine stärkere Religiosität, dass sie sich mit deutschen Jugendlichen anfreundeten (Baier, 2014). Der Einfluss der Religion und Religiosität auf Freundschaftswahlen wird im nächsten Abschnitt genauer dargestellt.

2.4 Religiöse Homophilie

Neuere Forschung hat geprüft, inwieweit Freundschaften von Kindern und Jugendlichen in Deutschland von ihrer Religion beeinflusst werden und vermutet, dass die religiöse Homophilie über die ethnische Homophilie hinaus „das Problem der Segregation von Netzwerkkontakten weiter verschärf[t]“ (Bicer & Widzio, 2014, S. 158). In diesen soziometrischen Studien (Bicer & Widzio, 2014; Leszczensky & Pink, 2017) wird nicht nur unterschieden, welchen Religionen die Kinder angehören (christlich, islamisch und nicht religiös), sondern auch, als wie religiös sie sich selbst beschreiben (Identifikation mit der eigenen Religion, Ausmaß religiöser Praxis).

In einer Stichprobe von etwa 2000 Jugendlichen aus den Klassenstufen 5 bis 7 (Leszczensky & Pink, 2017) wurde auch unter Kontrolle der ethnischen Zugehörigkeit gefunden, dass sowohl muslimische als auch christliche Jugendliche häufiger mit Mitgliedern der eigenen religiösen Gruppe befreundet waren, wobei dieser Effekt in der Gruppe muslimischer Jugendlicher stärker ausgeprägt war als bei den Anhängern der

christlichen Religion. Diese religiöse Homophilie wurde – anders als bei Baier (2014) und entgegen den Erwartungen – nicht durch die Stärke der eigenen Religiosität moderiert. Zudem waren weder die christlichen noch die nicht religiösen Jugendlichen wahrscheinlicher mit muslimischen Jugendlichen befreundet, wenn letztere nur moderat statt stark religiös waren. Auch waren christliche Jugendliche ebenso wahrscheinlich mit nicht religiösen wie mit anderen christlichen Peers befreundet, was andersherum genauso galt; beide Gruppe grenzten sich jedoch von ihren muslimischen Peers ab (Leszczensky & Pink, 2017). Netzwerkanalysen von fast 1500 Schülerinnen und Schüler fünfter Klassen (Bicer & Windzio, 2014) fanden zwar keine höhere Wahrscheinlichkeit rein christlicher Freundschaftsdyaden gegenüber gemischtkonfessionellen, aber eine deutlich erhöhte Wahrscheinlichkeit muslimisch-muslimischer Freundschaften. Die statistische Kontrolle weiterer Ähnlichkeitsdimensionen sozialer und psychologischer Natur erhöhte die Wahrscheinlichkeit auf Freundschaftsdyaden zwischen muslimischen Kindern sogar erheblich, statt diese zu verringern. Das heißt, wenn die Ähnlichkeit bezüglich des Geschlechts, der ethnischen Herkunft, der Wohngegend, des Leseverhaltens und zahlreicher weiterer Merkmale kontrolliert wurde, war es umso wahrscheinlicher, dass ein muslimisches Kind mit einem anderen muslimischen Kind befreundet war.

Zusammengefasst zeigt die Forschung, dass Kinder und Jugendliche zwar nicht ausschließlich, aber bevorzugt mit Peers befreundet sind, die das gleiche Geschlecht, die gleiche ethnische Herkunft und die gleiche Religion aufweisen. Wichtig ist, dass diese Tendenz zur Homophilie sich nicht bei allen, sondern vor allem bei jenen Personen zeigt, die sich stark über die Zugehörigkeit zur eigenen Herkunftsgruppe definieren (Leszczensky & Pink, 2019). Die Konsequenzen dieser selbstinitiierten Segregation wurde bereits ausführlicher in Bezug auf das Geschlecht untersucht und diskutiert (Martin, Kornienko, Hanish, Fabes & Goble, 2013): Durch die geschlechtshomogenen Freundschaftsnetzwerke verstärken sich Kinder darin, ganz überwiegend die für das eigene Geschlecht typischen Interaktionsformen einzuüben, wohingegen ihnen die für das andere Geschlecht typischen Verhaltensweisen wenig vertraut werden. Es ist anzunehmen, dass diese Dynamik auch hinsichtlich der Segregation nach ethnischer Herkunft und Religion gilt. Entsprechend sollte pädagogisch darauf hingewirkt werden, die Segregation entlang Geschlecht, Ethnie und Religion zu vermindern.

3. Zugehörigkeitsgefühl

Die Zugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen beeinflusst nicht nur, mit wem Schülerinnen und Schüler Freundschaften schließen, sondern auch, wie sehr sie in der Schule das Gefühl haben, zu anderen zu passen, sozial eingebunden und damit ein respektierter und geschätzter Teil der Gemeinschaft zu sein (Walton & Carr, 2012). Ausschlaggebend dafür ist die Wahrnehmung, dass man in persönlichen Beziehungen wertgeschätzt wird und damit das Bedürfnis nach Zugehörigkeit befriedigt werden kann (Baumeister & Leary, 1995; Walton & Carr, 2012). In einer umfangreichen Metaanalyse bestätigen Allen, Kern, Vella-Brodrick, Hattie und Waters (2018), dass von Respekt und Fürsorge gekennzeichnete Beziehungen mit Lehrkräften und Peers mit einem höheren Zugehörigkeitsgefühl assoziiert sind.

3.1 Zugehörigkeitsgefühl in heterogenen Gruppen

In heterogenen Gruppen könnten sich Schülerinnen und Schüler eher die Frage stellen, ob sie dazugehören, denn Ähnlichkeit ist ein zentraler Faktor in der Bildung von positiven Beziehungen (Byrne, 1971). Abbildung 1 stellt dar, wie Schülerinnen und Schüler die eigene Zugehörigkeit zur Schule einzuschätzen versuchen: Sie sammeln zunächst Informationen sowohl über sich selbst als auch über die typische Person, die in der Schule gemocht und wertgeschätzt wird (Informationssuche). Diese Informationen werden dann miteinander verglichen, um die Passung zwischen dem Selbst und einer solchen Person abzuschätzen (Evaluation). Eine höhere Passung signalisiert, dass hier positive und langanhaltende Beziehungen möglich sind; ein hohes Zugehörigkeitsgefühl ist die Folge (Walton & Carr, 2012).

Zu den relevanten Informationen über die eigene Person können z. B. Motivation, Selbstwirksamkeit und der eigene Wissenstand zählen. Auch die eigene Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen kann ihnen bewusst werden (z. B. „Mädchen“). Welche Informationen über die eigene Person salient werden und zum späteren Vergleich herangezogen werden, hängt u. a. davon ab, wie wichtig die soziale Gruppe für die Person ist und wie stark sie in der Umgebung hervorgehoben wird (Oakes, 1987). Zeitgleich sucht die Person Informationen darüber, welche Art von Schülerin oder Schüler wertgeschätzt wird (Walton & Brady, 2017). Diese Merkmalskonstellation, z. B. wahrgenommene Fähigkeiten, Wertvorstellungen und Gruppenzugehörigkeiten, bezeichnen wir im Folgenden als Prototyp typischer wertgeschätzter Schülerinnen und Schüler. Der Eindruck davon, welche Eigenschaften dieser Prototyp hat, kann von Hinweisen aus der Umgebung, aber auch von Stereotypen beeinflusst werden. Anschließend vergleichen Schülerinnen und Schüler das Bild, das sie von sich selbst haben, mit diesem Prototyp. Walton und Brady (2017) beschreiben mehrere Fragen, die zur Einschätzung der Passung beantwortet werden (Abb. 1). Bei hoher Passung sollten Fragen wie „Werden Menschen wie ich von anderen hier wertgeschätzt?“ eher bejaht werden und entsprechend auch das Zugehörigkeitsgefühl höher sein (Walton & Brady, 2017). So zeigte ein Experiment aus den USA, dass Mädchen, die sich selbst als dem typischen Informatiker ähnlicher sahen, sich stärker zu Informatik zugehörig fühlten als Mädchen, die sich als weniger ähnlich empfanden (Master, Cheryan & Meltzoff, 2016). Auch tatsächlich vollzogene Kurswahlen waren in einer niederländisch-deutschen Studie davon beeinflusst, wie ähnlich sich Jugendliche der typischen Repräsentantin bzw. dem typischen Repräsentanten der zur Wahl stehenden Schulfächer sahen (Taconis & Kessels, 2009).

Schulleistungen beeinflussen ebenfalls das Zugehörigkeitsgefühl: Je höher der eigene Notendurchschnitt, desto höher war auch das Zugehörigkeitsgefühl von US-amerikanischen Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern (Anderman, 2003). Hier zeigt sich exemplarisch, dass viele Schulen Orte sind, an denen Leistungsfähigkeit wertgeschätzt und somit das Zugehörigkeitsgefühl leistungsschwächerer Kinder beeinträchtigt wird. Allerdings können Schülerinnen und Schüler mit sehr guten Leistungen auch als „Streber*innen“ gelten und eher unbeliebt sein. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn ihre guten Leistungen nicht anstrengungslos erreicht wurden, sondern das Resultat einer besonders eifrigen Mitarbeit sind (Heyder & Kessels, 2017).

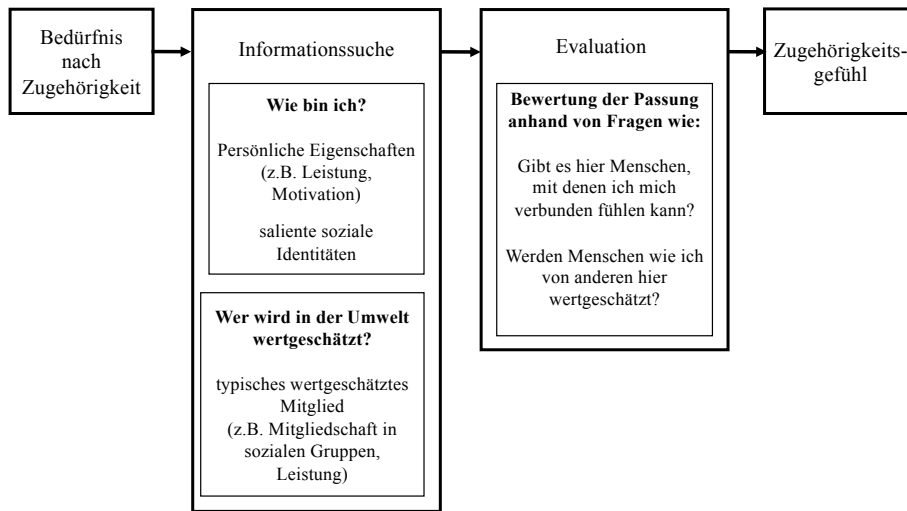


Abbildung 1: Theoretischer Prozess der Einschätzung des Zugehörigkeitsgefühls basierend auf Baumeister und Leary (1995), Walton und Carr (2012) und Walton und Brady (2017)

Studien zur Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in inklusiven Klassen zeigen, dass Kinder mit SPF im Vergleich zu ihren Peers ohne SPF seltener als beste Freundinnen und Freunde nominiert wurden. Auch die Anzahl der wechselseitigen Freundschaften sowie die Häufigkeit an Interaktionen mit Mitschülerinnen und Mitschülern in der Pause ist geringer (Crede, Wirthwein, Steinmayr & Bergold, 2019; Gronostaj, Kretschmann, Westphal & Vock, 2015; Huber & Wilbert, 2012). Hierbei ist es aber wichtig, nach dem jeweiligen spezifischen Förderstatus zu differenzieren. Schülerinnen und Schüler mit Lernproblemen waren in ihren Klassen besser integriert als solche mit Verhaltensauffälligkeiten. Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten wurden hingegen häufiger als Sitzpartnerin und Sitzpartner abgelehnt und für ein negatives Klassenklima verantwortlich gemacht (Krull, Wilbert & Hennemann, 2014). Zusammengefasst deutet die bisherige Forschung an, dass Schülerinnen und Schüler mit SPF in inklusiven Klassen weniger integriert sind und sich entsprechend auch weniger zugehörig fühlen könnten. Eine erste Studie mit Grundschulkindern zeigte aber, dass sich Kinder mit SPF in ihren Klassen nicht weniger von der Lehrkraft angenommen fühlten als die Kinder ohne SPF (Crede et al., 2019), was eine wichtige Voraussetzung für das Zugehörigkeitsgefühl darstellt (Crouch, Keys & MacMahon, 2014).

3.2 Zugehörigkeitsgefühl und Mitgliedschaft in negativ stereotypisierten sozialen Gruppen

Für einige Schülerinnen und Schüler sollten nicht nur ihre persönlichen Eigenschaften einen Einfluss auf die wahrgenommene Passung zwischen ihrem Selbstbild und dem Prototyp der wertgeschätzten Schülerin bzw. des wertgeschätzten Schülers haben, sondern auch ihre Mitgliedschaft zu – negativ stereotypisierten – sozialen Gruppen. Das

Wissen, dass die eigene Gruppe z. B. als leistungsschwach oder unmotiviert gilt, kann das Zugehörigkeitsgefühl gefährden (Cohen & Garcia, 2008; Walton & Brady, 2017). Die internationale Forschung zeigt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oder aus sozial benachteiligten Familien ein geringeres Zugehörigkeitsgefühl zur Schule berichten (Willms, 2003). So war die Zugehörigkeit zu einer niedrigen sozialen Schicht im deutschsprachigen Raum mit einer um 25–34 % höheren Wahrscheinlichkeit, sich wenig zugehörig zu fühlen, assoziiert. Während in Deutschland auch der Migrationshintergrund einen negativen Effekt hatte (49 % erhöhte Chance), war dies in Österreich und der Schweiz nicht der Fall (Willms, 2003). Das niedrigere Zugehörigkeitsgefühl dieser Schülerinnen und Schülern könnte dadurch erklärt werden, dass sie sich dessen bewusst waren, dass die eigene Gruppe als leistungsschwach angesehen wird, in der Schule aber vor allem jene Personen wertgeschätzt werden, die leistungsstark sind (Walton & Brady, 2017).

Für Schülerinnen und Schüler, die negativ stereotypisiert sind, können Hinweise aus der Umgebung – wie die Unterrepräsentation der Gruppe – die eigene Gruppenzugehörigkeit salient machen (Oakes, 1987). Zum Beispiel war das Zugehörigkeitsgefühl von türkischstämmigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland umso niedriger, je niedriger der Anteil der türkischstämmigen Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse war. Im Gegensatz dazu war das Zugehörigkeitsgefühl deutschstämmiger Schülerinnen und Schüler von ihrer Repräsentation unberührt (Mok, Martiny, Gleibs, Keller & Froehlich, 2016). In diesem Zusammenhang könnte auch die Sensitivität für negative Stereotype (*stereotype vulnerability*) einen Einfluss auf das Zugehörigkeitsgefühl haben. In einer österreichischen Längsschnittstudie fanden Weber, Kronberger und Appel (2018), dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund eher das Gefühl hatten, dass andere sie anhand von (negativen) Stereotypen über ihre Ethnizität beurteilen. Jugendliche mit Migrationshintergrund unterschieden sich untereinander in ihrer Sensitivität für negative Stereotype und diejenigen, die diesen gegenüber sensitiver waren, hatten bereits zu Beginn des Schuljahres ein niedrigeres Zugehörigkeitsgefühl.

Auch situationsbezogene Hinweise können das Zugehörigkeitsgefühl beeinflussen, indem die Zugehörigkeit zu einer negativ stereotypisierten Gruppe salient gemacht wird oder die Wahrnehmung des Prototyps verändert wird. Wenn US-amerikanische Schülerinnen und Schüler nicht-europäischer Herkunft ihre Ethnizität anzugeben hatten, bevor ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Schule erfasst wurde, so fühlten sie sich weniger stark zugehörig und stärker ausgeschlossen, als wenn sie die Angaben zur Ethnizität erst nach der Erhebung des Zugehörigkeitsgefühls machten. Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler europäischer Herkunft waren dagegen von der Manipulation nicht beeinflusst (Mello, Mallett, Andretta & Worrell, 2010). In einem weiteren Experiment aus den USA wurden Klassenräume, in denen vorgeblich Informatikunterricht stattfand, entweder stereotyp-konform oder -neutral auf Fotos dargestellt (z. B. Star Wars-/Landschaftsposter; Master, Cheryan & Meltzoff, 2016). Entsprechend dem bestehenden Stereotyp, hatten Mädchen ein geringeres Zugehörigkeitsgefühl zu Informatik als Jungen. Sahen sie aber einen neutral eingerichteten Raum, gab es keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern mehr. Insgesamt zeigt sich also, dass die Mitgliedschaft in einer negativ stereotypisierten Gruppe die wahrgenommene Passung zwischen dem eigenen

Selbstbild und der schulischen Umgebung vermindern und damit auch das Zugehörigkeitsgefühl verringern kann.

4. Ausblick: Interventionsansätze

Abschließend wird in aller Kürze dargestellt, wie in heterogenen Kontexten die Segregation und Homophilie vermindert bzw. das Zugehörigkeitsgefühl von Minderheitenmitgliedern erhöht werden können. Gemäß den Theorien der sozialen Kategorisierung und der sozialen Identität lassen sich verschiedene Wege denken, wie in heterogenen Klassen und Schulen die Beziehungen zwischen den Angehörigen unterschiedlicher sozialer Gruppen verbessert werden können. Im „Common Ingroup Identity Model“ (Gaertner, Dovidio, Anastasio, Bachman & Rust, 1993) ist beschrieben, dass soziale Kategorisierungen auf zwei Arten verändert werden können: erstens durch die Verminderung der Salienz der Gruppenzugehörigkeiten (Dekategorisierung) und zweitens durch die Bildung einer neuen, gemeinsamen Ingroup (Rekategorisierung). Dekategorisierung bedeutet, dass Mitglieder einer anderen sozialen Gruppe nicht mehr vor allem als Repräsentantinnen und Repräsentanten dieser Gruppen, sondern als Individuen wahrgenommen werden. Erreicht wird dies über persönliche, kooperative Interaktionen zwischen den Angehörigen verschiedener sozialer Gruppen (Gaertner, Dovidio, Banker, Houlette, Johnson & McGlynn, 2000). Im Kontext Schule ist hierfür das bekannte „Gruppenpuzzle“ exemplarisch, bei dem eine gestellte Aufgabe in Kooperation zu lösen ist. Das Gruppenpuzzle wurde nicht in erster Linie als nützliche Lernmethode, sondern als Intervention zur Reduktion des Intergruppen-Bias konzipiert. Indem eine Arbeitsgruppe jeweils aus Angehörigen unterschiedlicher sozialer Gruppen zusammengestellt wird, sind von ihnen persönliche und kooperative Interaktionen miteinander gefordert, die zur Dekategorisierung führen.

Bei der Rekategorisierung werden die Mitglieder verschiedener Herkunftsgruppen zu einer neuen, gemeinsamen Gruppe geformt, die z. B. einen für alle Mitglieder gültigen Namen und oft ein gemeinsames Ziel zu verfolgen hat (Guerra et al., 2010). Hierbei kann zum Beispiel die Aufmerksamkeit auf solche Kategorienzugehörigkeiten gelenkt werden, die ein gemeinsames „Wir“ repräsentieren („Wir Schüler*innen der Klasse 4a“ „Wir Berliner*innen“). Auch wenn es vielversprechende Interventionen gibt, die darauf abzielen, die Repräsentationen von „Wir versus die Anderen“ hin zu einem gemeinsamen, inklusiven Wir zu verändern (Gaertner et al., 1993; Guerra et al., 2010; Nier, Gaertner, Dovidio, Banker, Ward & Rust, 2001), sind die Effekte nicht ganz geradlinig und auch nicht für Majoritäts- und Minoritätsgruppen ähnlich (Dovidio, Gaertner & Saguy, 2009). In einigen Fällen führten Interventionen mit dem Ziel der Übernahme einer gemeinsamen Gruppenidentität sogar zu gegenteiligen Effekten. Vor allem wenn Personen stark mit ihrer eigenen (Herkunfts-) Gruppe identifiziert sind, können von außen angestoßene Versuche, diese Identität durch eine übergeordnete Kategorie abzulösen, auch als Bedrohung erlebt werden, die zu Reaktanz und schlechteren Peerbeziehungen führt (zusammenfassend Dovidio et al., 2009). Insgesamt ist die sozialpsychologische Forschung zu diesem Thema noch zu häufig auf Laborstudien begrenzt und es liegen noch zu wenige Feldstudien aus dem schulischen Kontext vor, die die

Mechanismen sozialer Kategorisierungen in der Schule genauer untersuchen und verändern. Allerdings gibt es Hinweise, dass schulbasierte extracurriculare Aktivitäten eine Möglichkeit darstellen, die ethnische Segregation zu vermindern, weil sie zusätzliche Gelegenheiten bieten, sich mit jemanden aus einer anderen Herkunftsgruppe anzufreunden (Schaefer, Simpkins & Ettekal, 2018). In besonderem Maße scheint dies zu gelingen (Schaefer et al., 2018), wenn die beteiligten Gruppen den gleichen Status haben, es ein gemeinsames Ziel gibt, welches nur durch Kooperation erreicht werden kann, und wenn diese Aktivitäten seitens der Autoritäten unterstützt werden (vgl. Allport, 1954).

Interventionen mit dem Ziel, das Zugehörigkeitsgefühl unterrepräsentierter, negativ stereotypisierter Gruppen zu stärken, haben sich auf die veränderte Wahrnehmung der bzw. des prototypischen wertgeschätzten Schülerin bzw. Schülers fokussiert (Marksteiner, Janke & Dickhäuser, 2019; Walton & Cohen, 2011). Mit einer kurzen Intervention, in denen Studierenden vermittelt wurde, dass viele Studierende unabhängig von der Ethnizität am Studienanfang unsicher sind, ob sie dazugehören, konnte das Zugehörigkeitsgefühl von afroamerikanischen Studierenden auf das gleiche Niveau wie das ihrer europäisch-stämmigen Peers gebracht werden (Walton & Cohen, 2011). Dieser Effekt konnte in einer Intervention mit deutschen Studierenden aus sozial benachteiligten Familien zumindest kurzfristig repliziert werden (Marksteiner et al., 2019) wohingegen eine schulbasierte österreichische Intervention keine Veränderung hervorbrachte (Weber et al., 2018). Insgesamt sollten weitere Studien genauer beleuchten, unter welchen Bedingungen das Zugehörigkeitsgefühl gestärkt werden kann. Um dieses Ziel zu erreichen, sollte außerdem erforscht werden, welche Eigenschaften von Gruppenmitgliedern ähnlich wie *stereotype vulnerability* die Beziehung zwischen Gruppenzugehörigkeit und dem Zugehörigkeitsgefühl moderieren, z. B. in Bezug auf die Identifikation mit der Gruppe (Weber et al., 2018). Darüber hinaus schlagen Leszczensky und Pink (2019) vor, eine solche Identifikation stärker als Moderator von Homophilie-Effekten miteinzubeziehen.

Literatur

- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J. & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. London: Addison-Wesley.
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *Journal of Experimental Education*, 72(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/00220970309600877>
- Baier, D. (2014). Die Schule als Einflussfaktor der Vernetzung deutscher und türkischer Jugendlicher. In E. Bicer, M. Windzio, & M. Wingers (Hrsg.), *Soziale Netzwerke, Sozialkapital und ethnische Grenzziehungen im Schulkontext* (S. 135–156). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04342-1_6
- 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. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bicer, E. & Windzio, M. (2014). „Besuch 'mich mal zu Hause“. Religion, Freundschaftsnetzwerke und Besuche zu Hause bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In E. Bicer, M.

- Windzio, & M. Wingers (Hrsg.), *Soziale Netzwerke, Sozialkapital und ethnische Grenzbeziehungen im Schulkontext* (S. 157–183). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04342-1_7
- Brodbeck, F. C. & Guillaume, Y. R. F. (2010). Arbeiten in Gruppen. In U. Kleinbeck & K. H. Schmidt (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie/ Themenbereich D: Praxisgebiete/Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie* (Bd. 1, S. 215–286). Göttingen: Hogrefe.
- Byrne, D. E. (1971). *The attraction paradigm*. New York: Academic Press.
- Cohen, G. L. & Garcia, J. (2008). Identity, belonging, and achievement: A model, interventions, implications. *Current Directions in Psychological Science*, 17(6), 365–370. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00607.x>
- Crede, J., Wirthein, L., Steinmayr, R. & Bergold, S. (2019). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung und ihre Peers im inklusiven Unterricht. Unterschiede in sozialer Partizipation, Schuleinstellung und schulischem Selbstkonzept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33, 207–221. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000244>
- Crouch, R., Keys, C. B. & McMahon, S. D. (2014). Student-teacher relationships matter for school inclusion: School belonging, disability, and school transitions. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 42(1), 20–30. <https://doi.org/10.1080/10852352.2014.855054>
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L. & Saguy, T. (2009). Commonality and the complexity of “we”: Social attitudes and social change. *Personality and Social Psychology Review*, 13(1), 3–20. <https://doi.org/10.1177/1088868308326751>
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Anastasio, P. A., Bachman, B. A. & Rust, M. C. (1993). The common ingroup identity model: Recategorization and the reduction of intergroup bias. *European Review of Social Psychology*, 4(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/14792779343000004>
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Banker, B. S., Houlette, M., Johnson, K. M. & McGlynn, E. A. (2000). Reducing intergroup conflict: From superordinate goals to decategorization, recategorization, and mutual differentiation. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 4(1), 98–114. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.4.1.98>
- Gansbergen, A. (2016). *Freundschaften und Bildungserfolg: Eine empirische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung von Freundschaften zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund* (Bd. 17). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845273976>
- Guerra, R., Rebelo, M., Monteiro, M. B., Riek, B. M., Mania, E. W., Gaertner, S. L. et al. (2010). How should intergroup contact be structured to reduce bias among majority and minority group children? *Group Processes & Intergroup Relations*, 13(4), 445–460. <https://doi.org/10.1177/1368430209355651>
- Gronostaj, A., Kretschmann, J., Westphal, A. & Vock, M. (2015). *Motivationale Kompetenzen und soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Lernsettings. Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung im Land Brandenburg* (S. 109–136). Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).
- Heyder, A. & Kessels, U. (2017). Boys don't work? On the psychological benefits of showing low effort in high school. *Sex Roles*, 77, 72–85. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0683-1>
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 147–165.
- Kessels, U. & Hannover, B. (2015). Gleichaltrige. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.). *Einführung in die Pädagogische Psychologie* (S. 283–302). Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_12
- Kessels, U., Heyder, A., Latsch, M. & Hannover, B. (2014). How gender differences in academic engagement relate to students' gender identity. *Educational Research*, 56(2), 219–228. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898916>

- Kihlstrom, J. F. & Cantor, N. (1984). Mental representations of the self. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 11, pp. 1–47). New York: Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60117-3](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60117-3)
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning difficulties in inclusive classes. *Learning Disabilities, 12*(2), 169–190.
- Leszczensky, L. & Pink, S. (2015). Ethnic segregation of friendship networks in school: Testing a rational-choice argument of differences in ethnic homophily between classroom- and grade-level networks. *Social Networks, 42*, 18–26. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2015.02.002>
- Leszczensky, L. & Pink, S. (2017). Intra- and inter-group friendship choices of christian, muslim, and non-religious youth in germany. *European Sociological Review, 33*(1), 72–83. <https://doi.org/10.1093/esr/jcw049>
- Leszczensky, L. & Pink, S. (2019). What drives ethnic homophily? A relational approach on how ethnic identification moderates preferences for same-ethnic friends. *American Sociological Review, 84*(3), 394–419. <https://doi.org/10.1177/0003122419846849>
- Maccoby, H. (1998). *The mythmaker: Paul and the invention of Christianity*. New York, NY: Barnes & Noble Publishing.
- Marksteiner, T., Janke, S. & Dickhäuser, O. (2019). Effects of a brief psychological intervention on students' sense of belonging and educational outcomes: The role of students' migration and educational background. *Journal of School Psychology, 75*, 41–57. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.06.002>
- Martin, C. L., Kornienko, O., Schaefer, D. R., Hanish, L. D., Fabes, R. A. & Goble, P. (2013). The role of sex of peers and gender-typed activities in young children's peer affiliative networks: A longitudinal analysis of selection and influence. *Child Development, 84*(3), 921–937. <https://doi.org/10.1111/cdev.12032>
- Master, A., Cheryan, S. & Meltzoff, A. N. (2016). Computing whether she belongs: Stereotypes undermine girls' interest and sense of belonging in computer science. *Journal of Educational Psychology, 108*(3), 424–437. <https://doi.org/10.1037/edu0000061>
- McGuire, W. J. & Padawer-Singer, A. (1976). Trait salience in the spontaneous self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 33*, 743–754. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.33.6.743>
- McPherson, M., Smith-Lovin, L. & Cook, J. M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology, 27*(1), 415–444. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.415>
- Mello, Z. R., Mallett, R. K., Andretta, J. R. & Worrell, F. C. (2010). Stereotype threat and school belonging in adolescents from diverse racial/ethnic backgrounds. *Journal of At-Risk Issues, 17*(1), 9–14.
- Mok, S. Y., Martiny, S. E., Gleibs, I. H., Keller, M. M. & Froehlich, L. (2016). The relationship between ethnic classroom composition and turkish-origin and german students' reading performance and sense of belonging. *Frontiers in Psychology, 7*, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01071>
- Moody, J. (2001). Race, school integration, and friendship segregation in America. *American Journal of Sociology, 107*(3), 679–716. <https://doi.org/10.1086/338954>
- Nier, J. A., Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Banker, B. S., Ward, C. M. & Rust, M. C. (2001). Changing interracial evaluations and behavior: The effects of a common group identity. *Group Processes & Intergroup Relations, 4*(4), 299–316. <https://doi.org/10.1177/1368430201004004001>
- Oakes, P. (1987). The salience of social categories. In J. Turner, M. Hogg, P. Oakes, S. Reicher & M. Wetherell (Eds.), *Rediscovering the social group: A self-categorization theory* (pp. 117–141). Oxford: Basil Blackwell.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme & E., Köller, O. (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann.

- Schaefer, D. R., Simpkins, S. D. & Ettekal, A. V. (2018). Can extracurricular activities reduce adolescent race/ethnic friendship segregation? In D. F. Alwin, D. H. Felmlee & D. A. Kreager (Eds.), *Social Networks and the Life Course* (pp. 315–339). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71544-5_15
- Smith, S. (2018). Befriending the same differently: Ethnic, socioeconomic status, and gender differences in same-ethnic friendship. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(11), 1858–1880. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1374168>
- Taconis, R. & Kessels, U. (2009). How choosing science depends on students' individual fit to the "science culture". *International Journal of Science Education*, 31(8), 1115–1132. <https://doi.org/10.1080/09500690802050876>
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity, and social comparison. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in social psychology of intergroup relations* (pp. 61–76). London: Academic Press.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- Turner, J. (1985). Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior. In E. J. Lawler (Ed.), *Advances in group processes* (pp. 77–121). Greenwich: JAI Press.
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung.
- Walton, G. M. & Brady, S. T. (2017). The many questions of belonging. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 272–293). New York: The Guilford Press.
- Walton, G. M. & Carr, P. B. (2012). Social belonging and the motivation and intellectual achievement of negatively stereotyped students. In M. Inzlicht & T. Schmader (Eds.), *Stereotype threat: Theory, process, and application* (pp. 89–106). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199732449.003.0006>
- Walton, G. M. & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331(6023), 1447–1451. <https://doi.org/10.1126/science.1198364>
- Weber, S., Kronberger, N. & Appel, M. (2018). Immigrant students' educational trajectories: The influence of cultural identity and stereotype threat. *Self and Identity*, 17(2), 211–235. <https://doi.org/10.1080/15298868.2017.1380696>
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation*. Paris: OECD Publishing.
- Zentarra, A. (2014). Die ethnische Segregation enger und schwacher Freundschaften in Grundschulklassen. In E. Bicer, M. Windzio & M. Wingers (Hrsg.), *Soziale Netzwerke, Sozialkapital und ethnische Grenzziehungen im Schulkontext* (S. 85–207). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04342-1_8

Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden

Abstract

Ausgehend von begrifflichen Klärungen und Konzepten des Mentorings in der schulpraktischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung gibt dieser Beitrag einen Überblick zum Forschungsstand mit Blick auf Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunde. Ein Theoriedefizit im Diskurs sowie in der empirischen Forschung wird konstatiert. Die Mentorierenden-Mentee-Beziehung als zentrales Moment der Professionalisierung im Mentoring wird in Theorie und Empirie fokussiert. Ein Schwerpunkt der Ausführungen liegt auf der Beziehungsqualität, die für den Grad der Professionalisierung von Mentees als besonders bedeutsam gilt. Implikationen für eine verstärkt theoretisch fundierte empirische Forschung sowie für den Diskurs um Professionalität werden aufgezeigt.

1. Einleitung

Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelten als wichtige Lernorte zur Entwicklung professioneller Kompetenz (z. B. von Felten, 2005; Futter, 2017; Schnebel, 2014). Hier werden Lehramtsstudierende (Mentees) von erfahrenen Lehrpersonen (Mentorinnen und Mentoren) begleitet. Für Professionalisierungsprozesse spielt die Qualität der Begleitung eine wesentliche Rolle (Gröschner & Häusler, 2014). Dabei wird die Beziehung zwischen den Mentorierenden und ihren Mentees als zentraler Faktor für (De-)Professionalisierung beschrieben (Hascher, 2012a; McIntyre & Hagger, 1996; Wenz & Cramer, 2019). Allerdings zeigt sich große Heterogenität bei der Realisierung des Mentorings (Schnebel, 2014; Wang & Odell, 2002). Die Praktikumsarten und Mentoring-Konzepte unterscheiden sich dabei in ihrer Dauer, in der Rolle der Mentorinnen und Mentoren, in ihren Zielen, ihrer Gestaltung der Mentorierenden-Mentee-Interaktion, ihrer Struktur und in ihrem Design (Schnebel, 2014; Strong & Baron, 2004). Auch wenn Mentoring-Konzepte, wie das „Reflexive Praktikum“ (von Felten, 2005), das „3-Ebenen-Mentoring“ (Niggli, 2005) oder das „Fachspezifisch-Pädagogische Coaching“ (Kreis & Staub, 2011; Staub, 2001; 2004) existieren, folgen Mentorierenden-Mentee-Interaktionen empirischer Forschung zufolge eher tradierten Praktiken und rekurrieren weniger auf Mentoring-Konzepte (Führer & Heller, 2018; Kreis, 2012; Krieg & Kreis, 2014; Schübach, 2007). Theoretisch und konzeptionell klar umrissene Mentoring-Konzepte gelten allerdings als Grundlage für ein der individuellen Professionalisierung zuträgliches Mentoring (Kreis, 2012).

2. Begriffliche Vorstellungen von Mentoring in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Neben unterschiedlichen und z.T. diffusen (normativen bzw. deskriptiven) Vorstellungen und Konzepten von Mentoring in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet sich in der Forschungsliteratur eine zunehmende Anzahl an empirischen Untersuchungen, die sich dem Gegenstandsbereich aus verschiedenen Perspektiven annähern. Es mangelt allerdings an Theorie zur Mentorierenden-Mentee-Beziehung, auf die konsequent rekurriert werden könnte, und das Forschungsfeld lässt sich als äußerst heterogen beschreiben (Boecker, 2017; Ziegler, 2009). Eine Vielzahl an Definitionen von ‚Mentoring‘ liegt vor und eine begriffliche sowie konzeptionelle Bestimmung fällt schwer (vgl. die Übersichten bei Orland-Barak, 2016; Ziegler, 2009). Auch das unklare oder zumindest unscharfe Verhältnis von ‚Mentoring‘ zu anderen Förder-, Entwicklungs- bzw. Unterstützungskonzepten, die sich im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung finden lassen (z. B. ‚Coaching‘, ‚Beratung‘, ‚Supervision‘, ‚Training‘ oder ‚Empowerment‘), erschweren die Begriffsklärung (Stöger & Ziegler, 2012; Ziegler, 2009). Weiterhin können unterschiedlichste Realisierungsformate und -praktiken von Mentoring identifiziert werden, selbst bei einer Fokussierung auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (z. B. Peer-Mentoring, dyadisches Mentoring, kooperatives oder kollaboratives Mentoring u.v.m., Fraefel, 2018).

Die vielfältige Gestaltung schulpraktischen Mentorings würde durch eine singuläre Definition im Sinne eines kleinsten gemeinsamen Nenners unzulässig verkürzt. Andererseits würden Bemühungen um die Integration aller denkbaren Konnotationen von Mentoring zur weiteren Diffusion von Begriff und Gegenstand führen (Ziegler, 2009). Daher schlägt Ziegler eine idealtypische Definition von ‚Mentoring‘ in Abgrenzung zu ‚Coaching‘ – i.d.R. zeitlich und thematisch begrenzt (Tenorth & Tippelt, 2007) und per se nicht hierarchisch strukturiert (von Schachtmeyer, 2017; im Überblick: Roterberg-Steinberg, 2009) – vor: „Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem erfahrenen Mentor und seinem weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des Mentees“ (S. 11). Hobson, Ashby, Malderez und Tomlinson (2009) definieren als Ergebnis ihrer systematischen Review:

Mentoring is defined as the one-to-one support of a novice or less experienced practitioner (mentee) by a more experienced practitioner (mentor), designed primarily to assist the development of the mentee's expertise and to facilitate their induction into the culture of the profession (in this case, teaching) and into the specific local context (here, the school or college). In the context of beginner teacher mentoring, a mentor's efforts to assist the development of expertise will normally focus on the mentee's ability to facilitate learning (S. 207).

Es finden sich sinngemäß viele vergleichbare Bestimmungen von Mentoring (z. B. bei Bozeman & Feeney, 2007; Carruthers, 1993; Godshalk & Sosik, 2003; Ragings & Scandura, 1997).

Zusammenfassend handelt es sich beim schulpraktischen Mentoring um eine auf einen längeren Zeitraum angelegte, dyadische Arbeitsbeziehung zwischen einer erfahrenen (Mentorin/Mentor) und einer angehenden Lehrperson (Mentee), die eine Funktion des Einsozialisierens in die Profession erfüllt und zum Ziel hat, die persönliche und professionelle Entwicklung des Mentees zu unterstützen und zu fördern.

3. Konzeptionen von Mentoring in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Über die Definitionen (vgl. Kap. 2.) hinaus haben sich in der Umsetzungspraxis bestimmte Merkmale von Mentoring etabliert: Im Idealfall ist eine Lehrperson an der Praktikumsschule zuständig für einen studentischen Mentee, deren dyadische Beziehung asymmetrisch bzw. hierarchisch geprägt ist (Boecker, 2017; Carruthers, 1993). Besonders wenn sich die Hierarchie mit einer einfachen ‚Weitergabe‘ von Wissen vom Mentorierenden zum Mentee verbindet, setzt eine professionalisierungstheoretische Kritik ein, denn die Entwicklung der Reflexivität wird als (ein) zentrales Professionalisierungsmoment betont (z.B. Besa & Büdcher, 2014): Die Weitergabe von auf (Berufs-)Erfahrung basierendem Wissen kann als unhinterfragte Aneignung von Praxis (Chitpin, Simon & Galipeau, 2008), als Übernahme von Tipps und Tricks (Hascher, 2012b) oder als Vermittlung von Handlungsrouitinen (Schüpbach, 2007) und damit als Deprofessionalisierungsmoment verstanden werden. Mentoring wird dann zur Meisterlehre (Schüpbach, 2007), in der Mentorierende als „Vorbild“ oder „Vaterfigur“ (Carruthers, 1993) fungieren und (Fach-)Wissen, Techniken und Methoden an den „Lehrling“ weitergeben, der diese internalisiert und weiterführt. Empirische Studien (z.B. Futter, 2017; Führer, 2019; Führer & Heller, 2018; Keogh, 2010; Kreis, 2012; Krieg & Kreis, 2014; Schüpbach, 2007; Strong & Baron, 2004; Waring, 2013) zeigen, dass es z.B. beim Sprechen über Unterricht kaum zu reflexiven Prozessen kommt und die Mentorierenden v.a. Ratschläge geben, während die Mentees eine eher rezeptive, nachahmende Rolle einnehmen.

Entgegen dieser empirischen Praxis wird aus einer normativ-präskriptiven bzw. lehrern-theoretischen Perspektive heraus betont, dass Mentoringprozesse in Schulpraktika zum Ziel haben sollen, eine „kritische Analyse der bestehenden Praxis“ (Hascher 2012b, S. 112) vorzunehmen und Praxiserfahrungen auf Basis der Folie theoretischer Wissensbestände zu reflektieren. Das Ideal einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in der das Herausbilden eines solchen reflexiven Habitus (vgl. Combe & Kolbe, 2008) unterstützt wird, oder die zurückgeht auf die Vorstellung vom „reflective practitioner“ (Schön, 1983), wird mit unterschiedlichen Nuancierungen gezeichnet. Empirisch ist weitgehend ungeklärt, welche (interaktiven und reflexiven) Prozesse zwischen Mentorierenden und Mentees in auf den Erwerb von Reflexivität abzielenden Settings ablaufen (Führer & Heller, 2018; Raufelder & Ittel, 2012). Als förderlich gelten ko-konstruktives Gesprächshandeln und dialogisches Problematisieren von Unterrichtshandlungen und Beobachtungen (Boecker, 2017; Futter, 2017; Kreis, 2012), um eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Phänomenen im Praxisfeld Schule zu ermöglichen. Mentoring-Konzeptionen, die die dialogischen, ko-konstruktiven und interaktiven Momente in einer Mentorierenden-Mentee-Beziehung hervorheben, gehen von einer veränderten

Rolle der Mentorierenden aus: An die Stelle einer durch Asymmetrie gekennzeichneten, hierarchischen Beziehungsstruktur tritt ein „dynamische[s] [...] reziprok[es] und komplementär[es]“ Mentorierenden-Mentee-Verhältnis (Boecker, 2017, S. 66), das zwar nach wie vor auf Entwicklung, Unterstützung und Förderung des Mentees abzielt, von dem aber auch die Mentorierenden in ihrer professionellen (Weiter-)Entwicklung profitieren können (Höher, 2014). Das Mentoring in schulischen Praktika zielt so verstanden darauf ab, Lernen reflexiv, situativ und kooperativ auszurichten (Niggli, 2003). Hierzu liegen unterschiedliche Mentoring-Ansätze aus dem angelsächsischen und deutschsprachigen Raum vor (im Überblick z.B. Clarke, Triggs & Nielsen, 2014; Hoffmann et al., 2015; Raufelder & Ittel, 2012; Reintjes, Bellenberg & im Brahm, 2018; Stein, Carl & Küchel, 2017; Voss & Kunter, 2019).

4. Forschungsstand zur Relevanz qualitätvoller Mentorierenden-Mentee-Beziehung für die Professionalisierung

In Diskurs und Forschung zu schulpraktischen Studien wird international und über verschiedene Kontexte und Praktikumsformen hinweg fortwährend die Qualität der Beziehung zwischen Mentorierenden und Mentees als zentraler Prädiktor erfolgreicher Professionalisierungsprozesse im Mentoring betont (Besa & Büdcher, 2014; Elliott, 1995; Gröschner & Seidel, 2012; Hawkey, 1997; Wenz & Cramer, 2019; Ziegler, 2009). Nach Clarke et al. (2014) leistet aus Sicht der Mentees die Mentorin bzw. der Mentor den größten Beitrag zu ihrer professionellen Entwicklung. Die Interaktionsformen sind dabei vielfältig: Mentorierende geben u.a. Feedback, sind Vorbilder oder initiieren Reflexionsprozesse. Einer systematischen Review zufolge, in der mehr als 400 Paper und Artikel zum Thema ‚cooperating teachers in teacher education‘ untersucht wurden, erweist sich die Beziehung zwischen Mentorierenden und Mentees empirisch als zentraler Bedingungsfaktor des Lernerfolgs, v.a. hinsichtlich des Unterrichten-Lernens im Praktikum: „[...] the relationship itself is the second largest contributor to positive outcomes for the student/client compared to all other factors“ (Clarke et al., 2014, S. 180–181; vgl. Miller, Duncan & Hubble, 1997). Stanulis und Russell (2000) etwa erachten Beziehungsarbeit als eine Voraussetzung für die Bereitschaft der Mentees, sich Lerngelegenheiten zu öffnen. In solchen Mentoring-Konstellationen verstehen sich Mentorierende als Türöffnende, Coaches usw. – ohne, dass allerdings Mentees für die jeweiligen Herausforderungen sensibilisiert sind, die sich mit entsprechenden Mentoring-Stilen verbinden (Cameron-Jones & O’Hara, 1997). Mentorierende unterstützen das Wohlbefinden ihrer Mentees und sehen in ihnen bereits Kolleginnen und Kollegen, wie Hoffman et al. (2015) im Rahmen einer Review darlegen. Einer Mixed-Methods-Studie (telefonische Befragung von 201 Mentorierenden und 209 Studierenden sowie Gruppendiskussionen in verschiedenen Fokusgruppen je 20 Mentorierende und Studierende) zufolge vermeiden Mentorierende, ihre Mentees vor zu große Herausforderungen zu stellen, sofern sie diese bereits als kompetent erachten: „Once competence is perceived, the [...] teacher may decide it’s best to ‘get out of the way’ so the novice teacher can practice alone“ (Lemma, 1993, S. 340). Unterstützung durch Mentorinnen und Mentoren gilt der Selbstwirksamkeit von Mentees, deren berufs-

bezogenem Commitment sowie ihrem Wohlbefinden und Praktikumserfolg als zuträglich, wie Richter et al. (2013) in einer Studie mit über 700 Befragten des Faches Mathematik in einem Prä-Post-Design darstellen können. Eine weitere Studie verdeutlicht, dass die Berufszufriedenheit von Berufseinsteigenden wesentlich von der Unterstützung durch ggf. Mentorierende sowie durch das Kollegium abhängt – soziale Ressourcen können Beanspruchung mindern, wie Voss und Kunter (2019) über drei Messzeitpunkte hinweg zeigen können.

4.1 Indikatoren für qualitätsvolles Mentoring in schulpraktischen Phasen

Die Ausgestaltung von Mentoring ist heterogen (Hascher, 2012b) und unterschiedliche Aspekte können potenziell zur Professionalisierung beitragen (Gröschner & Häusler, 2014). Hobson et al. (2009) resümieren vier Bereiche an Bedingungen effektiven Mentorings, die konzeptionell postuliert werden und zu denen überwiegend auch empirische Forschung vorliegt, wenngleich nur teilweise ein methodisch kontrollierter Wirkungsnachweis, bezogen auf das Kriterium der Professionalisierung, erfolgt:

(1) *Kontextabhängige Unterstützung* (*contextual support for mentoring*): grundlegende Faktoren wie Schulklima, kollegiale Unterstützung und positive Lernatmosphäre (z. B. Lee & Feng, 2007), zur Verfügung gestellte Zeit für die Wahrnehmung von Mentoring-Aufgaben sowie extrinsische Anreize (vgl. Simpsons, Hastings & Bill, 2007).

(2) *Auswahl der Mentoren und Dyaden-Bildung* (*mentor selection and pairing*): Erfahrungen von Mentorierenden als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung; freiwillige Übernahme des Mentorings; positive, unterstützende, unvoreingenommene Haltung; Vertrauenswürdigkeit; Interesse am Mentee (Hobson et al., 2009); Passung auf professioneller und persönlicher Ebene bzw. Teilen von Erwartungen und Zielen hinsichtlich des Praktikums (Abell, Dillon, Hopkins, McInerney & O'Brien, 1995). Es kann auch Nichtübereinstimmung (Dissonanz) bei einer Balance von Unterstützung und Herausforderung den Professionalisierungsprozess fördern (Führer & Führer, 2019; Rajuan, Beijaard & Verloop, 2008; Wenz & Cramer, 2019). In einer förderlichen Beziehung bringen sich Mentorierende und Mentees aktiv in deren (Aus-)Gestaltung ein (Ferrier-Kerr, 2009; Pungur, 2007).

(3) *Mentoring-Strategien* (*mentoring strategies*): Hinterfragung der ‚conceptions of teaching‘ durch Mentees insbesondere zu Beginn, damit diese nicht als ‚hidden barriers‘ für zukünftiges Lernen im Praktikum fungieren (Futter, 2017). Strategien einer Verflüssigung von schul- und unterrichtsbezogenen Präkonzepten sind (Hobson et al., 2009): (a) Unterstützung der Mentees in emotionaler und psychologischer Hinsicht (Hascher, Cocard & Moser, 2004; Rippon & Martin, 2006); (b) Zeit nehmen für die Betreuung in regelmäßigen Besprechungen und Ansprechbarkeit (Harrison, Dymoke & Pell, 2006); (c) Freiraum geben, damit sich Mentees ausprobieren und eigene Ideen umsetzen können (Harrison et al., 2006) sowie konstruktives Unterrichtsfeedback (von Felten, 2005; Futter, 2017; Landwehr, 2003; Niggli, 2005); (d) Anspruchsvolle Aufgaben stellen und dazu anregen, über Lehren und Lernen tiefgründig zu reflektieren (Harrison et al., 2006; Korthagen & Vasalos, 2005; Moon, 2007; Waring, 2013).

(4) *Ausbildung von Mentorierenden* („mentor preparation“): geeignete Qualifikation der Mentorinnen und Mentoren (Bullough, 2005; Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008; Evertson & Smithey, 2000; Kreis, 2012; Kreis & Staub, 2011), etwa durch Verfahren und Ansätze wie ‚Educative Mentoring‘ (Feiman-Nemser, 1998), ‚Cognitive Coaching‘ (Costa & Garmston, 2002) oder das ‚MERID-Modell‘ (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011; Hennissen et al., 2008) samt ‚SMART-Training‘ (Crasborn & Hennissen, 2014).

4.2 Balance von Unterstützung und Herausforderung als zentrales Beziehungsmerkmal

Eine Balance von *support* und *challenge* kann als zentraler Indikator der Mentorierenden-Mentee-Beziehung und als bedeutsamer Prädiktor für professionalisierende Effekte von Mentoring im Schulpraktikum angesehen werden (z. B. Führer & Cramer, 2020; Orland-Barak, 2016; Wenz & Cramer, 2019). Allerdings liegen zu dieser Annahme kaum empirisch belastbare Daten vor und es ist weitgehend ungeklärt, wie sich *support* und *challenge* im konkreten Mentoring operationalisieren lassen und wodurch in einer Mentor-Mentee-Beziehung eine Balance zwischen beiden Konstrukten entsteht.

Schon Daloz (1986) schärft das Mentoring hinsichtlich des Beziehungsaspekts: Zur Unterstützung durch Mentorinnen und Mentoren zählt er *Zuhören, Strukturieren, positive Erwartungen ausdrücken, Verteidigen/Beistehen, teilhaben lassen* und *sich engagieren* (S. 215–221). Herausforderungen manifestieren sich im *Stellen von Aufgaben, engagierten Diskutieren, Ansprechen von Dissonanzen, Konstruieren von Hypothesen* und durch *Setzen hoher Standards* (S. 223–229). Erfolgreiches Mentoring hängt von der Integration der Elemente ‚Unterstützung‘ und ‚Herausforderung‘ in den Mentoringprozessen sowie von deren angemessenen Balance ab (ebd.; Führer & Cramer, 2020; auch: Hawkey, 1997). Bei einer Überbetonung an Unterstützung ohne ausreichende Herausforderung fühlen sich die Mentees zwar in ihrer Lehrerrolle und in ihrem Handeln bestätigt, verzeichnen jedoch keinen Lernzuwachs. Fehlende Herausforderungen können sogar de-professionalisierende Effekte zur Folge haben, wie theoretisch und qualitativ-empirisch angenommen wird (Borko & Mayfield, 1995; Feiman-Nemser & Buchmann, 1987). Ein Übermaß an Herausforderungen bei gleichzeitig zu geringer Unterstützung kann dazu führen, dass sich Mentees überfordert fühlen und Erfahrungen des Scheiterns in einem Rückzug resultieren (Daloz, 1986). Die konkrete Ausgestaltung des Verhältnisses von *support* und *challenge* ist jedoch von der jeweiligen Mentorierenden-Mentee-Konstellation abhängig. Sie interagiert mit dem Leistungs- und Entwicklungsstand, dem Engagement und den Bedürfnissen der Mentees und wird vom Mentoring-Stil, den Einstellungen und Ressourcen der Mentorierenden usw. beeinflusst: Das Verhältnis folgt einem je individuellen Aushandlungsprozess (ebd.). Mentorinnen und Mentoren, die ihre Mentees fordern und fördern, ihnen herausfordernde Aufgaben stellen, sie eigenständig Dinge ausprobieren lassen und ihnen neue Perspektiven eröffnen, werden von ihren Mentees als kompetenter eingeschätzt (Borko & Mayfield, 1995). Eine in diesem Sinne der Balance „gute“ Beziehung

ist die Voraussetzung für Mentees, auch kritisches Feedback anzunehmen und dieses konstruktiv zu bearbeiten (Gröschner & Häusler, 2014, S. 320).

5. Diskussion und Ausblick

Zusammenfassend verweist der Forschungsstand auf vielfältige Bedingungen erfolgreichen Mentorings. Die Literatur nimmt je spezifische Aspekte in den Blick. Es mangelt aber an einer Theorie bzw. an einem Rahmenmodell zur Einordnung der konzeptionellen und empirischen Arbeiten insgesamt. So ist der Fortschritt an Erkenntnis über einzelne Modelle des Mentorings bzw. deren Kontexte der Implementierung hinaus begrenzt. Dies zeigt sich exemplarisch am Diskurs zur Mentorierenden-Mentee-Beziehung: Die Beziehung wird zwar in Einzelstudien je spezifisch operationalisiert und rekonstruiert, aber offenbar kaum theoretisch verortet bzw. diskutiert (Führer & Cramer, 2020; Wenz & Cramer, 2019).

Insgesamt zeichnet die Forschung ein tendenziell kritisches Bild von Mentoring-Prozessen. Das Verhältnis von ‚Unterstützung‘ und ‚Herausforderung‘ gilt als unausgewogen (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987; Leshem, 2012; Maynard, 1996): Anstatt Unterrichtsbeobachtungen oder unterschiedliche Sichtweisen und Haltungen als Ausgangspunkt für Reflexion zu nutzen, neigen Mentorierende und Mentees dazu, Übereinstimmung herzustellen (Führer & Führer, 2019). Mangelndes Selbstvertrauen, gesichtswahrende kommunikative Aktivitäten zum Schutz des „self-image“ (Brown & Levinson, 1987), beziehungswahrende oder -stabilisierende Intentionen oder Unsicherheit im Umgang mit Verbesserungsvorschlägen können Ursachen für dieses Bedürfnis nach Harmonie sein (Hawkey, 1997; Leshem, 2012). Inwiefern sich gemeinsame oder unterschiedliche Ansichten bezüglich des Verhältnisses von Herausforderung und Unterstützung auf Professionalisierungsprozesse auswirken, ist weitgehend ungeklärt (Hobson et al., 2009, S. 213). Wenn etwa postuliert wird, ein Mentoring sei dann erfolgreicher, wenn Mentorierende und Mentees eine kongruente, d.h. auf gemeinsame Ziele ausgerichtete, wenig hierarchische Beziehung pflegen, so setzt dies offenbar den Befund voraus, wonach in der gängigen Durchführungspraxis Differenzen kaum als Lerngelegenheiten und Ausgangspunkt kritischer Reflexion genutzt werden (Leshem, 2012). Das volle Potenzial eines Mentorings scheint dann nicht ausgeschöpft, denn ein hohes Maß an Übereinstimmung dürfte mit einem Mangel an Herausforderung einhergehen und anspruchsvolle Lernangebote, die Mentees fordern, aber nicht überfordern, unwahrscheinlicher machen (S. 418).

Angesichts der Vielfalt an Definitionen, Gegenstandsbestimmungen, Konzepten sowie mit Blick auf die Unverbundenheit der Forschung erscheint eine theoretische Beschäftigung mit Mentoring sowie der Mentorierenden-Mentee-Beziehung geboten. Es bedarf Studien, die Aussagen über einzelne Mentoring-Konzepte und Standorte hinweg zulassen. Sowohl aus wissenschaftlicher als auch aus schulpraktischer Perspektive stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen (bestimmte) Konzepte angebracht erscheinen. Inwieweit trägt (ein bestimmtes) Mentoring zur tatsächlichen Entwicklung von Professionalität der Mentees (und Mentorinnen und Mentoren) bei? Indikatoren sind der Zuwachs an professionsbezogenem Wissen und Können, die Steigerung von

Reflexivität und eine (berufs-)lebenslange Entwicklungsfähigkeit (Cramer, 2020). Die konzeptionell angenommenen Potenziale der jeweiligen Mentoring-Konzepte müssen sich demzufolge auch empirisch bewähren: Anspruch und Wirklichkeit mit Blick auf die Erträge (bestimmter Formen) des Mentorings sind zu klären. Mit dem Mentoring könnte sich potenziell auch, wie in anderen Kontexten (Hascher & Sonntagbauer, 2013), eine Prozessillusion verbinden – auch Deprofessionalisierung ist möglich, wenn z. B. Professionalisierung durch die Steigerung von Reflexivität aufgrund der Tradierung erfahrungsbasierter Gewissheiten rückabgewickelt wird (Rothland & Boecker, 2014). Insbesondere ist kaum geklärt, wie sich erfolgreiche Beziehungsgestaltung im Mentoring konfiguriert. Wird eine Balance von ‚Unterstützung‘ und ‚Herausforderung‘ als der Professionalisierung zuträglich erachtet, so kann Mentoring nie einseitig auf das Imitationslernen durch „Kopieren“ von Wissen oder gar von Handlungsroutinen der Mentorin bzw. des Mentors abzielen: Die ‚Herausforderung‘ würde dann auf die Fähigkeit zur Imitation und Unterstützung der Weitergabe von erfahrungsbasiertem, sich allenfalls individuell-situationsspezifisch bewährendem Wissen reduziert.

6. Implikationen

Konzepte, die das Mentoring auf die konkrete Anleitung und Übernahme von Handlungsmustern der Mentorierenden durch die Mentees ausrichten, sollten einer kritischen Prüfung ausgesetzt werden. Denn das Entwickeln eigener Routinen, die Sicherheit geben, bis hin zu einem sukzessive stärkeren Selbstständig-Werden und schließlich auch einer kritischen Reflexion eigenen Unterrichts, sind idealtypisch: Langwierige Professionalisierungsprozesse dürften vielmehr auch durch Brüche und Krisen gekennzeichnet sein und sind durch die Sinnzuschreibung an die eigene Entwicklung von Professionalität konfundiert (Fabel-Lamla, 2018). Die starke Fokussierung vieler Mentoring-Konzepte auf das Unterrichtsgeschehen könnte davon ablenken, dass auch Einstellungen und Werthaltungen, selbstregulative Fähigkeiten und motivationale Orientierungen sowie das Professionswissen als Dimensionen professioneller (Handlungs-)Kompetenz modelliert werden (König, 2018). Der Beitrag des Mentorings zur Verbesserung von Schule und Unterricht dürfte immer mittelbar sein, insofern er sich in einem (veränderten) Handeln von (angehenden) Lehrpersonen niederschlagen muss, das seinerseits von Relevanz für z. B. das Lernen der Schülerinnen und Schüler ist (Cramer & Rothland, 2020). Liegt Konzepten von Mentoring ein technologisches Verständnis zugrunde bzw. unterstellen diese eine eindimensionale, überindividuelle, idealtypische Entwicklungslogik vom Novizen zum Experten, so stehen sie im Widerspruch zu komplexeren Vorstellungen der Entwicklung von Professionalität, welche sich an der Ungewissheit im pädagogischen Handlungsfeld orientieren und Lehrerinnen- und Lehrerbildung als ein mehrperspektivisches und multiparadigmatisches (Heinrich, Wolfswinkler, van Ackeren, Bremm & Streblow, 2019) oder sogar als meta-reflexives Unterfangen (Cramer & Drahmman, 2019; Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019) verstehen. Wenn Mentoring zum Ziel hat, auf die komplexen Aufgaben im situativen Handeln von Lehrpersonen vorzubereiten, so kann es sich der Ungewissheit pädagogischer Realität nicht verschließen. Diese würde dann ignoriert,

wenn einfache Antworten auf komplexe Fragen gegeben werden, wenn also keine perspektivenerweiternden Blickwendungen, sondern perspektiveneinschränkende Eindeutigkeiten Gegenstand von Mentoring sind. Zu fordern wäre daher für die Mentorierenden, dass sie sich stets alternativer Wege der Professionalisierung versichern und im Mentoring vielfältige Bezüge zum Studium in den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften herstellen. Soziale Eingebundenheit im Mentoring kann so verstanden besonders durch eine qualitätsvolle Beziehungsgestaltung hergestellt werden, die der Professionalisierung der Mentees zuträglich ist, wenn im Mentoring durch Unterstützung und Herausforderung eine Perspektivenerweiterung erfolgen kann.

Literatur

- Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., McNerney, W. D. & O'Brien, D. G. (1995). "Somebody to count on?": Mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 173–188. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00025-2](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00025-2)
- Besa, K.-S. & Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 129–145). Münster: Waxmann.
- Boecker, S. K. (2017). Mentoring in Praxisphasen der Lehrer*innenbildung: Befunde und Forschungsperspektiven für das Praxissemester. In V. Stein, M.-O. Carl & J. Küchel (Hrsg.), *Mentoring – Wunsch und Wirklichkeit* (S. 63–84). Opladen, Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp7v.8>
- Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501–518. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00008-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00008-8)
- Bozeman, B. & Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administrative & Society*, 39(6), 719–739. <https://doi.org/10.1177/0095399707304119>
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813085>
- Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 143–155. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.002>
- Cameron-Jones, M. & O'Hara, P. (1997). Support and challenge in teacher education. *British Educational Research Journal*, 4(1), 15–25. <https://doi.org/10.1080/0141192970230102>
- Carruthers, J. (1993). The principles and practices of mentoring. In B. J. Caldwell & E. M. A. Carter (Hrsg.), *The return of the mentor: Strategies for workplace learning* (pp. 62–75). London, UK: Falmer Press.
- Chitpin, S., Simon, M. & Galipeau, J. (2008). Pre-service teachers' use of the objective knowledge growth framework for reflection during practicum. *Teaching and Teacher Education*, 12, 2049–2058. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.001>
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in Teacher Education. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität. Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–877). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35

- Costa, A. L. & Garmston, R. (2002). *Cognitive Coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, U. Küchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung* (S. 91–108). Tübingen: Tübingen University Press.
- Cramer, C. & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Cramer, C. & Rothland, M. (2020). Pädagogische Professionelle in der Schule. In T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 499–514. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.001>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320–331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Crasborn, F. & Hennissen, P. (2014). Training mentor teachers for effective supervision: The impact of the SMART programme. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 377–397). Münster: Waxmann.
- Daloz, L. A. (1986). *Effective teaching and mentorship: Realizing the transformational power of adult learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elliott, B. (1995). Developing relationships: Significant episodes in professional development. *Teachers and Teaching*, 1(2), 247–264. <https://doi.org/10.1080/1354060950010207>
- Evertson, C. M. & Smithy, M. W. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294–304. <https://doi.org/10.1080/00220670009598721>
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 82–100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 255–273. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(87\)90019-9](https://doi.org/10.1016/0742-051X(87)90019-9)
- Feiman-Nemser, S. (1998). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 63–74. <https://doi.org/10.1080/0261976980210107>
- Felten, R. von (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Ferrier-Kerr, J. L. (2009). Establishing professional relationships in practicum settings. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 790–797. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.001>
- Fraefel, U. (2018). Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika. Überblick zu empirischen Befunden, theoretischen Verortungen und Strategien der Transformation. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 40–66). Münster: Waxmann.
- Führer, F.-M. & Heller, V. (2018). Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung* (S. 115–134). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Führer, C. & Führer, F.-M. (Hrsg.) (2019). *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Rekonstruktionen und Perspektiven*. Münster: Waxmann.

- Führer, F.-M. (2019). Reflexionspotentiale nutzen oder verpassen? Eine exemplarische Rekonstruktion reflexionsförderlicher und -hemmender kommunikativer Aktivitäten in Gesprächen über den Deutschunterricht. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz* (S. 405–417). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2020). Qualität der Mentorierenden-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Empirische Validierung und Ausdifferenzierung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Godshalk, V. M. & Sosik, J. J. (2003). Aiming for career success: The role of learning goal orientation in mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 417–437. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00038-6](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00038-6)
- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna* (S. 171–183). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_9
- Gröschner, A. & Häusler, T. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 315–333). Münster: Waxmann.
- Harrison, J., Dymoke, S. & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1055–1067. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.021>
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2004). „Forget about theory – practice is all!“ Student teachers’ learning in practicum. *Teachers and Teaching*, 10(6), 623–637. <https://doi.org/10.1080/1354060042000304800>
- Hascher, T. (2012a). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Hascher, T. (2012b). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.
- Hascher, T. & Sonntagbauer, C. (2013). Portfolios in der Lehrer/innenbildung – Bilanz, Rahmung und Ausblick. In B. Koch-Priewe, T. Leonhardt, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung – Konzepte und empirische Befunde* (S. 287–298). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities, and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 325–335. <https://doi.org/10.1177/0022487197048005002>
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblov, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *Die Deutsche Schule*, 111(2), 244–259. <https://doi.org/10.31244/dd.2019.02.10>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. A. J. & Bergen, T. C. M. (2008). Mapping mentor teachers’ roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), 168–186. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001>
- Höher, F. (2014). *Vernetztes Lernen im Mentoring. Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05150-1>
- Hoffman, J. V., Wetzels, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. et al. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99–112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>

- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Keogh, J. (2010). (In)forming formal evaluation. Analysis of a practicum mentoring conversation. *Journal of Applied Linguistics & Professional Practice*, 7(1), 51–73. <https://doi.org/10.1558/japl.v7i1.51>
- König, J. (2018). Erziehungswissenschaft und der Erwerb professioneller Kompetenz angehenden Lehrkräfte. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 62–81). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum: Eine quasiexperimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 61–83. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0170-y>
- Kreis, A. (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Krieg, M. & Kreis, A. (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(1), 103–117. <https://doi.org/10.3217/zfhe-9-01/11>
- Landwehr, N. (2003). *Grundlagen zum Aufbau einer Feedback-Kultur: Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen*. Bern: h.e.p.-Verlag.
- Lee, J. C. K. & Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: A Chinese perspective. *Mentoring & Tutoring*, 15(3), 243–262. <https://doi.org/10.1080/13611260701201760>
- Lemma, P. (1993). The cooperating teacher as supervisor: a case study. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(4), 329–342.
- Leshem, S. (2012). The many faces of mentor-mentee relationships on a pre-service teacher education programme. *Creative Education*, 3(4), 413–421. <https://doi.org/10.4236/ce.2012.34065>
- Maynard, T. (1996). The limits of mentoring: The contribution of the higher education tutor to primary student teacher's school-based learning. In J. Furlong & R. Smith (Eds.), *The role of higher education in initial teacher training* (pp. 101–118). London: Kogan Page.
- McIntyre, D. & Hagger, H. (1996). Teachers' expertise and models of mentoring. In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring* (pp. 86–115). London: Kogan Page.
- Miller, S. D., Duncan, M. A. & Hubble, M. A. (1997). *Escape from Babel: Toward a unifying language for psychotherapy practice*. New York, NY: Norton.
- Moon, J. (2007). Getting the measure of reflection: Considering matters of definition and depth. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 6(4), 191–200. <https://doi.org/10.1017/S1460396907006188>
- Niggli, A. (2003). Handlungsbezogenes 3-Ebenen-Mentoring für die Ausbildung von Lehrpersonen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3(4), 8–15.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Aarau: Sauerländer.
- Orland-Barak, L. (2016). Mentoring. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education (Vol. 2)* (pp. 105–141). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1_4
- Pungur, L. (2007). Mentoring as the key to a successful student teaching practicum: A comparative analysis. In T. Townsend & R. Bates (Hrsg.), *Handbook of Teacher Education* (pp. 267–282). Dordrecht, NL: Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-4773-8_18
- Ragins, B. R. & Scandura, T. A. (1997). The way we were: Gender and the termination of mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 82(6), 945–953. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.6.945>
- Rajuan, M., Beijaard, D. & Verloop, N. (2008). The match and mismatch between expectations of student teachers and cooperating teachers: exploring different opportunities for learning

- to teach in the mentor relationship. *Research Papers in Education*, 25(2), 201–223. <https://doi.org/10.1080/02671520802578402>
- Raufelder D. & Ittel, A. (2012). Mentoring in der Schule: ein Überblick; theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7(2), 147–160.
- Reintjes, C., Bellenberg, G. & im Brahm, G. (Hrsg.) (2018), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
- Rippon, J. H. & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 84–99. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.004>
- Rotering-Steinberg, S. (2009). Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Coaching und Mentoring. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 31–51). Lengerich: Pabst.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 386–397.
- Schachtmeyer, C. von (2017). Coaching und Mentoring. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 24(1), 59–69. <https://doi.org/10.1007/s11613-017-0493-5>
- Schnebel, S. (2014). Motive und Einstellungen betreuender Lehrkräfte in Schulpraktika. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 359–376). Münster: Waxmann.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London, UK: Temple Smith.
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“?* Bern: Haupt.
- Simpsons, T., Hastings, W. & Hill, B. (2007). „I knew that she was watching me“: The professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching*, 13(5), 481–498. <https://doi.org/10.1080/13540600701561695>
- Stanulis, R. N. & Russell, D. (2000). „Jumping in“: trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 65–80. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00041-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00041-4)
- Staub, F. C. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 175–198.
- Staub, F. C. (2004). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(3), 113–141. https://doi.org/10.1007/978-3-322-86897-8_7
- Stein, V., Carl, M.-O. & Küchel, J. (Hrsg.) (2017). *Mentoring – Wunsch und Wirklichkeit*. Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp7v>
- Stöger, H. & Ziegler, A. (2012). Wie effektiv ist Mentoring? Ergebnisse von Einzelfall- und Meta-Analysen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7(2), 131–164.
- Strong, M. & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 47–57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.005>
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2007). *BELTZ Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Voss, T. & Kunter, M. (2019). „Reality Shock“ of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates' Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 33(2), 1–15. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standard-base reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.

- Waring, H. Z. (2013). Two mentor practices that generate teacher reflection without explicit solicitations. Some preliminary considerations. *RELC Journal*, 44(1), 103–119. <https://doi.org/10.1177/0033688212473296>
- Wenz, K. & Cramer, C. (2019). Die Mentor-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerbildung. Theoretische Modellierung und Operationalisierung. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 3(1), 28–43. <https://doi.org/10.3224/zehf.v3i1.03>
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–30). Lengerich: Pabst.

Empirische Beiträge
Soziale Beziehungen gestalten

Soziale Interaktionen als Grundbaustein der Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen

Abstract

Die LS-Beziehung ist eine wichtige Grundlage für Lehr-Lern-Prozesse. Sie entsteht durch die täglichen Interaktionen und Erfahrungen im Unterricht. Bisher kaum erforscht ist, wie globale Einschätzungen der LS-Beziehung (z.B. „Ich mag meine Lehrperson“; Makroebene) mit den unterrichtlichen Interaktionen (Mikroebene) zusammenhängen. Im Beitrag wird eine Studie vorgestellt, welche diesen Zusammenhang anhand von Beobachtungs- und Fragebogendaten näher untersucht. Dazu wurden videografierte Lektionen von 16 Lehrpersonen (5. und 6. Primarschulklasse) mit State Space Grids analysiert. Mit dieser Methode können die Interaktionen während einer Lektion grafisch dargestellt und ausgewertet werden. Der Zusammenhang zwischen den mikrogenetischen Ergebnissen und den Fragebogeneinschätzungen wurde mittels Korrelationsanalysen überprüft. Die Ergebnisse zeigen, dass die globale Beziehungseinschätzung der Schüler*innen stärker mit den im Unterricht ablaufenden LS-Interaktionen korreliert als die der Lehrpersonen. Eine negative Beziehungseinschätzung hängt mit gegenseitig unfreundlichem Verhalten im Unterricht zusammen. Wichtig für Lehrpersonen ist, sich in kritischen Interaktionen nicht reziprok negativ zu verhalten.

1. Einführung

Die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen bildet eine wichtige Grundlage für erfolgreiche Lehr-Lern-Prozesse (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003; Wentzel, 2012). Ein unterstützendes Klima bzw. sozial-emotionale Unterstützung ist eine Qualitätsdimension von Unterricht (Klieme, Lipowsky, Rakoczy & Ratzka, 2006; Pianta & Hamre, 2009). Inwiefern Schüler*innen sozial unterstützt werden und sozial eingebunden sind, zeigt sich u.a. auf der Beziehungsebene bzw. in den pädagogischen Interaktionen im Unterricht. Positive pädagogische Beziehungen zeichnen sich durch einen freundlichen, respektvollen und wertschätzenden Umgang aus (Wentzel, 2012). Für Schüler*innen sind soziale Eingebundenheit wie auch Autonomie und Kompetenzerleben zentrale Grundbedürfnisse und deren Befriedigung eine wichtige Voraussetzung für Motivation und Lernen (Deci & Ryan, 1985).

Studien zeigen, dass gute LS-Beziehungen einerseits positiv mit der Lernmotivation von Schüler*innen (Wentzel, 2010), den schulischen Leistungen (Pianta et al., 2003) wie auch der psychosozialen Entwicklung (Wentzel, 2002; Davis, 2003; Pianta, 2006; Obsuth et al., 2017) zusammenhängen und andererseits positiv mit der Jobzufriedenheit und negativ mit Burnout von Lehrpersonen korrelieren (Friedman, 2006; Chang, 2009; Spilt, Koomen & Thijs, 2011).

Meist werden LS-Beziehungen global mittels Fragebogen untersucht. Kaum erforscht ist, wie globale Beziehungseinschätzungen mit den im Unterricht ablaufenden Interaktionen zusammenhängen. Ausgehend von der Annahme, dass soziale Beziehungen durch wiederholte Interaktionen und gemeinsame Erfahrungen entstehen (Hind & Tajfel, 1979) und die wahrgenommene Beziehung das zwischenmensch-

liche Verhalten beeinflusst (Pianta et al., 2003), wird vermutet, dass sich die globale LS-Beziehungseinschätzung in den unterrichtlichen Interaktionen zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen widerspiegelt. Im Zentrum des Beitrags steht eine Studie, die den Zusammenhang zwischen Makro- und Mikroebene, d.h. der globalen LS-Beziehungseinschätzung und den beobachteten unterrichtlichen Interaktionen mittels Korrelationsanalysen näher untersucht.

2. Theoretischer Hintergrund

Lehrperson und Schüler*innen sind Partnerinnen und Partner in einem sozialen System und beeinflussen sich wechselseitig (Herzog, 2009; van Geert, 2009). Auf Grundlage ihres zwischenmenschlichen Verhaltens bzw. der Interaktionen entsteht und entwickelt sich gemäß der Theorie Dynamischer Systeme die LS-Beziehung (Hinde, 1997; Granic & Hollenstein, 2003; Hollenstein, 2007; Wubbels et al., 2015, 2016). Das heißt, gemeinsame Erfahrungen und Interaktionen im Unterricht bilden die Basis für die Entwicklung der LS-Beziehung (Pianta et al., 2003; Wentzel, 2012). Diese alltäglichen Erfahrungen und Interaktionen auf der Mikroebene lassen eine Einschätzung der LS-Beziehung auf Makroebene entstehen und sind zugleich verantwortlich für deren Veränderung (Pianta et al., 2003). Die individuelle Beziehungswahrnehmung beeinflusst wiederum das interpersonale Verhalten der Lehrperson wie auch der Schüler*innen im Unterricht (Granic & Hollenstein, 2003; Mainhard, Pennings, Wubbels & Brekelmans, 2012; Pennings et al., 2014). Das heißt, wie Lehrperson und Schüler*innen im Unterricht interagieren, beeinflusst, wie die Beziehung allgemein eingeschätzt wird. Die wahrgenommene Beziehungsqualität beeinflusst wiederum die zukünftigen Interaktionen zwischen Lehrperson und Schüler*innen. Es kann deshalb angenommen werden, dass die Analyse von Interaktionen im Unterricht ein vertieftes Verständnis über die Entstehung und Entwicklung von sozialen Beziehungen liefert (Pennings & Mainhard, 2016).

Eine Methode, mit der Interaktionen untersucht werden können und die zugleich auf dem Ansatz Dynamischer Systeme basiert, ist State Space Grids (SSG). Wechselseitiges Verhalten von Interaktionspartnerinnen und -partnern sowie Interaktionsverläufe werden hier in einem orthogonalen Raster grafisch dargestellt und analysiert (Hollenstein, 2013; Lamey, Hollenstein, Lewis & Granic, 2004). Zuerst wird das Verhalten der Interaktionspartnerinnen und -partner einzeln kodiert und anschließend im State Space Grid zueinander in Beziehung gesetzt. Diese Methode wurde bisher zur Erforschung von Eltern-Kind-Interaktionen (Granic & Lamey, 2002; Granic et al., 2003, 2007; Hollenstein, Granic, Stoolmiller & Snyder, 2004) oder von Interaktionen zwischen Vorschulkindern (Martin et al., 2005) eingesetzt. Seit einigen Jahren kommt sie auch zur Untersuchung von unterrichtlichen Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen zum Einsatz (Mainhard, Fabes, Hanish & Hollenstein, 2012; Pennings et al., 2014; Pennings & Mainhard, 2016). In diesen Studien bildet die Theorie Interpersonalen Verhaltens die Grundlage für die Kodierung des Verhaltens. „Interpersonal theory describes the (perception of) behavior of persons relating to and interacting in a system with other persons based on the assumption that human behavior is best understood within the context of transactional causality and reciprocal influence.“

(Wubbels et al., 2015, S. 366). Nach diesem Ansatz wird interpersonales Verhalten als Kombination von Agency und Communion beschrieben, welches in einem zwei-dimensionalen orthogonalen Modell mit den Dimensionen bzw. Achsen Agency und Communion dargestellt werden kann. Unter Agency wird Streben nach Lenkung, Einfluss, Kontrolle oder Dominanz verstanden, während die Communion-Dimension für die menschliche Nähe oder Wärme im interpersonalen Verhalten steht. Jedes zwischenmenschliche Verhalten weist somit eine unterschiedliche Ausprägung von Lenkung und Wärme auf.

Die Studie von Wubbels et al. (2005, 2006) hat gezeigt, dass ein Zusammenhang zwischen einerseits der Einschätzung der Lehrperson für die Dimensionen Agency und Communion aus Schüler*innensicht und andererseits der Motivation wie auch den Schulleistungen der Schüler*innen besteht. So zeigten Schüler*innen, die bei der Lehrperson mehr Wärme und eine größere Kontrolle wahrnahmen, bessere kognitive Leistungen, ein stärkeres Engagement und eine positivere fachbezogene Einstellung. Eine strukturierte soziale Umgebung mit klaren Erwartungen in Kombination mit einem freundlichen, warmen Verhalten vermittelt den Schüler*innen Empathie und Respekt, was für die Akzeptanz von Regeln förderlich ist und die Autonomieentwicklung und das Engagement der Schüler*innen fördert (Wubbels et al., 2015).

Ausgehend von der Theorie Interpersonalen Verhaltens untersuchten Mainhard und Kolleg*innen (2012) in zwei Schulklassen das wechselseitige Verhalten im Unterricht. In einer Klasse schätzten die Schüler*innen die LS-Beziehung auf der Makroebene positiv, in der anderen Klasse negativ ein – erhoben mit dem Fragebogen QTI (Questionnaire on Teacher Interaction; Wubbels, Brekelmans, den Brok & van Tartwijk, 2006). In beiden Klassen waren die beobachteten LS-Interaktionen auf der Mikroebene mehrheitlich in einem neutralen bis positiven Bereich. In der Klasse mit der positiven Beziehungseinschätzung zeigte die Lehrperson allerdings häufiger freundliches Verhalten (Communion). Unfreundliches oder gar feindseliges Verhalten konnte zudem nur in der Klasse mit der negativen Beziehungseinschätzung beobachtet werden. Bislang wurde v.a. der Zusammenhang zwischen der Beziehungseinschätzung der Schüler*innen und entweder dem Verhalten der Lehrperson oder zusätzlich auch dem der Schüler*innen bzw. den Interaktionen untersucht. Nachfolgend wird eine Studie vorgestellt, die den Zusammenhang zwischen der Beziehungseinschätzung der Lehrperson wie auch der Schüler*innen mit den beobachteten unterrichtlichen Interaktionen für die Dimensionen Agency und Communion näher untersucht. Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht die Frage, inwiefern Agency und Communion von Lehrpersonen und Schüler*innen aus Sicht von Beobachtenden mit der LS-Beziehungseinschätzung aus Perspektive von Lehrpersonen und Schüler*innen zusammenhängen bzw. korrelieren.

3. Methode

Datengrundlage

Die Video- und Fragebogendaten der vorliegenden Studie stammen aus dem Forschungsprojekt „Wahrnehmung sozialer Interaktionen im Unterricht“, welches an fünften und sechsten Primarschulklassen in der Schweiz (Kanton Bern) durch-

geführt wurde. In dieser multimethodalen Studie wurden Unterrichtsstörungen, die LS-Beziehung und die Klassenführung aus unterschiedlichen Perspektiven (Lehrpersonen, Schüler*innen, Beobachter*innen) und mit unterschiedlichen Methoden (Fragebogen, Videobeobachtung, Interviews) untersucht. Mittels Fragebogen wurden an 83 Klassen sowohl die Klassen- ($N = 83$) und jeweils eine Fachlehrperson ($N = 83$) wie auch die Schüler*innen ($N = 1290$) schriftlich befragt. Relevant für die vorliegende Studie sind die globalen Einschätzungen der LS-Beziehung der Schüler*innen wie auch der Lehrpersonen. Die Skala „Beziehung“ umfasst vier Items („Ich mag diese Lehrperson“, „Ich verstehe mich gut mit dieser Lehrperson“, „Diese Lehrperson unterstützt uns bei Problemen“, „Sie ist eine gute Lehrperson“; vierstufige Antwortskala; Cronbachs $\alpha = .88$; für Details zum Fragebogen und zur Skala vgl. Wettstein, Ramseier et al., 2016, 2018; Wettstein, Scherzinger & Ramseier, 2018). Für jede Klasse wurden die Einschätzungen der Schüler*innen aggregiert. Die Intraklassenkorrelation (ICC) der latenten Variablen für die Skala Beziehung betrug .33 (Wettstein, Ramseier & Scherzinger, 2018). Im Anschluss an die Fragebogenerhebung wurden an 18 Klassen drei Lektionen des Unterrichts mit GoPro-Kameras gefilmt, woran 272 Schüler*innen, 18 Klassen- und 18 Fachlehrpersonen beteiligt waren (für Details vgl. Scherzinger, Wettstein & Wyler, 2018). Die Auswahl der 18 Klassen für die Videoerhebung erfolgte anhand der Angaben zu Unterrichtsstörungen im Fragebogen. Dazu wurde die Einschätzung der Schüler*innen mit denen ihrer Klassenlehrperson verglichen und jeweils einer von vier Gruppen zugeteilt: Klassen die ähnlich viele bzw. wenige Unterrichtsstörungen berichteten wie ihre Lehrperson (konvergent negativ bzw. positiv) und solche die voneinander abwichen und entweder die Lehrperson oder die Klasse mehr Unterrichtsstörungen einschätzten (divergent 1 und 2). Aus jeder der vier Gruppen wurden Klassen ausgewählt, die diese Gruppen am besten repräsentierten. Die Stichprobe setzte sich schließlich aus zwei konvergent positiven und sechs konvergent negativen Klassen sowie fünf divergent 1 und fünf divergent 2 Klassen zusammen.

Stichprobe

Für die vorliegende Studie wurden acht Klassen ausgewählt. Die Auswahl der Klassen erfolgte kriteriengeleitet (Kelle & Kluge, 2010), d.h. auf Grundlage der globalen LS-Beziehungseinschätzungen. Da Schüler*innen und Lehrpersonen die LS-Beziehung im Fragebogen z.T. sehr unterschiedlich einschätzten, wurden bei der Fallauswahl beide Perspektiven berücksichtigt. Dazu wurde für jede der Klassen, die an den Videoerhebungen mitgemacht haben, die LS-Beziehungseinschätzungen der Schüler*innen mit jener der Klassenlehrperson verglichen und einer von vier Kategorien zugeteilt: konvergent positiv oder negativ (Lehrperson und Schüler*innen schätzen ihre Beziehung entweder ähnlich positiv oder negativ ein) und divergent 1 und 2 (Lehrperson und Schüler*innen weichen in ihrer Beziehungseinschätzung voneinander ab, d.h. die Lehrperson schätzt die LS-Beziehung deutlich besser ein oder deutlich weniger gut als die Schüler*innen). Um eine möglichst breite Abdeckung des Phänomenbereichs zu erreichen, wurden anschließend für jede der vier Kategorien jeweils die zwei Klassen mit den extremsten Werten ausgewählt, d.h. insgesamt 8 Klassen ($n = 126$ Schüler*innen; 42.1% weiblich; $M = 11.5$ Jahre alt, $SD = 0.77$) bzw. 16 Lehrpersonen. Es handelte sich

um drei fünfte Klassen, vier sechste Klassen und eine Mehrjahrgangsklasse (fünfte und sechste Klasse).

Von jeder der acht Klassen waren die Klassenlehrperson ($n = 8$, 37.5% weiblich, $M = 41.13$ Jahre alt, $SD = 12.4$) und eine Fachlehrperson ($n = 8$, 75.0% weiblich, $M = 40.6$ Jahre alt, $SD = 8.1$) beteiligt. Die Klassenlehrpersonen unterrichteten im Durchschnitt $M = 21.9$ ($SD = 3.5$) Lektionen pro Woche an der untersuchten Klasse und insgesamt $M = 23.9$ ($SD = 3.6$) Lektionen pro Woche an der Schule. Sechs der acht Klassenlehrpersonen (75%) wiesen mehr als sechs Jahre Berufserfahrung auf. Die Fachlehrpersonen unterrichteten im Durchschnitt $M = 4.9$ ($SD = 1.6$) Lektionen pro Woche an der untersuchten Klasse und $M = 14.6$ ($SD = 4.9$) Lektionen an der Schule. Alle acht Fachlehrpersonen waren bereits seit mehr als sechs Jahren im Beruf tätig.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde je eine Unterrichtslektion von diesen 16 Lehrpersonen untersucht. Bei den Klassenlehrpersonen wurde jeweils ab der ersten Lektion am Morgen gefilmt. Von sechs Klassenlehrpersonen wurde die erste Lektion ausgewertet, von zwei die zweite Lektion, da in der ersten ein Test geschrieben wurde. Bei den Fachlehrpersonen wurde gefilmt, wann sie gemäß Stundenplan unterrichteten und jeweils die erste videografierte Lektion ausgewertet.

Kategoriensystem

Das Kategoriensystem für die Kodierung des interpersonalen Verhaltens von Schüler*innen und Lehrpersonen wurde in Anlehnung an die Theorie Interpersonalen Verhaltens entwickelt und induktiv ergänzt (Mainhard et al., 2012; Pennings et al., 2014; Wubbels et al., 2016). Jedes interpersonale Verhalten wird als Kombination der Dimensionen Agency und Communion betrachtet. Bei Agency geht es um Einfluss, Lenkung oder Kontrolle, während Communion die emotionale Dimension bzw. die menschliche Wärme beschreibt. Mit den zwei Dimensionen, die einer kommunikationspsychologischen Tradition folgen, kann sowohl das interaktionale Verhalten der Lehrperson wie auch das Verhalten der Schüler*innen beschrieben werden. In der vorliegende Studie umfasst die Dimension Agency die fünf Kategorien (1) „sehr passiv“ z.B. Lehrperson reagiert oder antwortet nicht, greift nicht ein bzw. versucht nicht zu lenken oder die Schüler*innen verhalten sich sehr passiv, (2) „passiv“, (3) „reagierend“, (4) „aktiv/den Unterricht gestaltend“ z.B. die Schüler*innen sind aktiv oder zeigen Eigeninitiative und (5) „sehr aktiv bzw. dominant“ z.B. Lehrperson ist bestimmend, kontrollierend, befiehlt, unterbricht Schüler*innen. Die Kategorien der Dimension Communion reichten von (1) „feindlich“ z.B. beleidigt Schüler*innen oder stellt sie bloß oder die Schüler*innen verhalten sich feindselig gegenüber der Lehrperson, (2) „unfreundlich“, (3) „sachlich-nüchtern“, (4) „freundlich“ und (5) „sehr freundlich bzw. kumpelhaft“ z.B. übertrieben freundlich, witzelt, professionelle Distanz wird nicht gewahrt oder die Schüler*innen verhalten sich sehr kumpelhaft, distanzlos gegenüber der Lehrperson. Sowohl bei Agency wie auch bei Communion ist die höchste Ausprägung (5) nicht als „besser“ oder förderlich zu sehen. Dies zeigt auch das Beispiel „kumpelhafter Umgang“, was von Pennings und Mainhard (2016, S. 247) als „the teacher is or tries to be one of the crowd“ beschrieben wird. Aus ihrer Sicht ist überfreundliches oder kumpelhaftes Verhalten von beiden Seiten weniger wünschenswert. Als lernförderlich wird hingegen ein neutraler bis freundlicher Umgang im Unterricht angesehen.

Auch eine sehr hohe Agency (5), also eine starke Kontrolle oder Lenkung ist nicht erstrebenswert oder „besser“. Agency ist dann lernförderlich, wenn sie die Autonomieentwicklung unterstützt und nicht kontrollierend oder strikt ist (Wubbels et al., 2015).

Kodierung

Die Kodierung des Interaktionsverhaltens von Lehrpersonen und Schüler*innen im Unterricht erfolgte mithilfe des entwickelten Kategoriensystems. Dazu wurde jede videografierte Lektion insgesamt viermal nach vorab festgelegten Kodierregeln in MAXQDA 2018 kodiert, und zwar für jede Dimension (Agency und Communion) sowohl für die Schüler*innen als auch für die Lehrperson einzeln. Als Kodierregeln wurde z. B. festgehalten, dass das Verhalten der Lehrperson und der Schüler*innen unabhängig voneinander kodiert wird und wenn einzelne Schüler*innen direkt mit der Lehrperson interagierten, jeweils dieses Verhalten und nicht das der Klasse kodiert wird.

Das Verhalten der beobachteten Akteure wurde kontinuierlich auf der fünfstufigen Skala für Communion bzw. Agency kodiert, d. h. sobald und solange ein Verhalten auftritt. Jedes Mal, wenn sich das Verhalten der beobachteten Akteure änderte, wurde ein neuer Code vergeben. Eine Herausforderung stellte dabei die Kodierung der Klasse dar. Ähnlich wie bei Mainhard und Kolleg*innen (2012) wurde in erster Linie das Verhalten der Klasse kodiert, außer wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler direkt mit der Lehrperson interagierte, wurde das Verhalten des einzelnen Kindes kodiert. Über alle sechzehn Lektionen hinweg wurden insgesamt 5570 Codes vergeben, wobei 2722 Kodierungen auf die Schüler*innen und 2848 auf die Lehrpersonen fielen.

Zur Bestimmung der Interraterreliabilität wurden neun Prozent des Videomaterials durch einen unabhängigen Rater zweikodiert. Anschließend wurden die Kodierungen des zweiten Raters Sekunde für Sekunde mit den Kodierungen des ersten Raters verglichen. Die prozentuale Übereinstimmung lag durchschnittlich bei 87.25 %. Als Maß für die zufallskorrigierte Übereinstimmung wurde Cohen's Kappa ($\kappa = 0.65$) berechnet. Ein durchschnittlicher Wert von .65 ist ein Indikator für eine gute Übereinstimmung (Wirtz & Caspar, 2002).

Datenanalyse

Die kodierten Daten wurden für jede Klasse einzeln aus MAXQDA exportiert und in Excel aufbereitet. Anschließend wurden mit der Software *GridWare 1.15* (Lamey et al., 2004) für jede Klasse zwei State Space Grids erstellt (eines für Agency und eines für Communion, vgl. Abb. 1). Das sind zweidimensionale Raster, bei denen die möglichen Verhaltensweisen der Parteien zwei orthogonale Achsen bilden. In der vorliegenden Studie steht auf der x-Achse das Verhalten der Lehrperson, auf der y-Achse das der Schüler*innen. Ein Kategoriensystem mit fünf Kategorien pro Achse ergibt ein State Space Grid mit 25 Zellen bzw. Interaktionsmöglichkeiten.

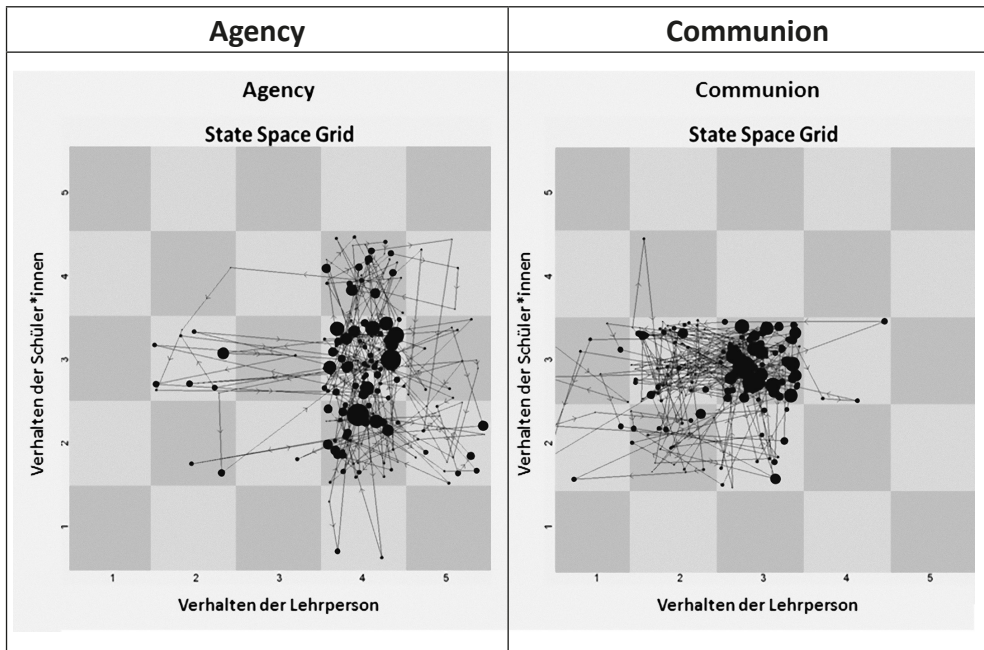


Abbildung 1: State Space Grid für eine Klasse während einer Lektion (links: Agency-Dimension; rechts: Communion-Dimension)

Zeitlich synchrones Verhalten, d. h. die Interaktion, wird im State Space Grid als Punkt dargestellt. Je grösser der Punkt, desto länger dauert die Interaktion in der jeweiligen Zelle an. Sobald sich das Verhalten von einer oder beiden Parteien ändert, entsteht ein neuer Punkt auf dem Raster, der durch eine Linie mit dem vorherigen verbunden wird; der kleine Pfeil zeigt die Richtung an, in welche sich das Verhalten verändert. Interaktionen im Unterricht zwischen Lehrperson und Schüler*innen können so dargestellt und es kann ermittelt werden, in welchen Zellen sich die Interaktionen abspielen, wie lange diese dauern und wie wechselhaft die pädagogischen Interaktionen im Unterricht sind.

Für jedes State Space Grid wurden dann die Zeitanteile der Interaktionen für jede Zelle in Prozent berechnet, indem die Interaktionsdauer für jede Zelle durch die Dauer der Lektion (45 Minuten) geteilt wurde. Die Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Mikro- und Makrodaten erfolgte mit Korrelationsanalysen, dazu wurden die Zeitanteile der Interaktionen für jede Zelle in Prozent mit den globalen Beziehungseinschätzungen der Schüler*innen sowie der Lehrpersonen aus der Fragebogenstudie korreliert.

4. Ergebnisse

Über alle Klassen bzw. ausgewerteten Lektionen hinweg konnte beobachtet werden, dass in rund 70% der Interaktionen die Schüler*innen und die Lehrpersonen eine mittlere (3) bis hohe (4) Agency haben und in 75% der Interaktionen sachlich-nüchtern bis

freundlich miteinander umgehen (Zellen 33, 34, 43, 44) (vgl. Abb. 2). Unfreundliches Verhalten (C2) konnte in 23% der Interaktionen beobachtet werden, wobei der Anteil bei den Schüler*innen mit 19% etwas größer ausfällt. Allerdings verhielten sich auch die Lehrpersonen in rund 4% der Interaktionen unfreundlich gegenüber Schüler*innen. Sehr selten und nur in Einzelfällen wurde feindseliges Verhalten (C1) der Lehrperson und der Schüler*innen oder auch kumpelhaftes, distanzloses Verhalten (C5) der Lehrperson beobachtet (für eine detaillierte prozentuale Verteilung der Interaktionen für jede Zelle vgl. Abb. 2).

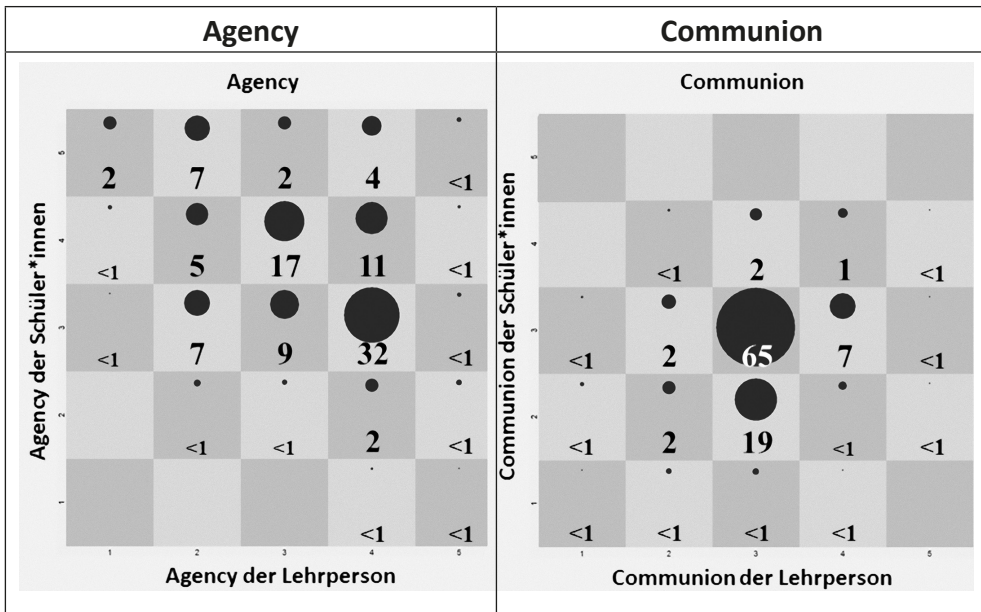


Abbildung 2: Prozentuale Verteilung der Interaktionen aller Klassen für Agency und Communion. Die Größe der Punkte und die Zahl zeigen den prozentualen zeitlichen Anteil an Interaktionen in der jeweiligen Zelle.

Die Ergebnisse der Korrelationsanalysen haben ergeben, dass eine aus Sicht der Schüler*innen gute LS-Beziehung positiv mit unterrichtlichen Interaktionen korreliert, bei denen die Lehrperson eine mittlere und die Schüler*innen eine hohe Agency aufwiesen (Zelle 34; $r = .50, p < .05$) und negativ mit Interaktionen, bei denen die Lehrperson eine hohe, die Schüler*innen eine niedrige Agency hatten (Zelle 42; $r = -.50, p < .05$) (vgl. Tab. 1). Die Beziehungseinschätzung der Lehrpersonen korreliert nicht statistisch signifikant mit den Interaktionen für die Dimension Agency.

Tabelle 1: Korrelationen der prozentualen zeitlichen Anteile an Interaktionen in den Zellen der Agency mit der Beziehungseinschätzung der Lehrpersonen bzw. der Schüler*innen (r Lehrperson | r Schüler*innen)

Agency Schüler*innen	5	- .12 | -.32	-.37 | -.15	-.37 | .05	-.48 | -.32	--
	4	--	-.02 | -.18	.35 | .50*	-.14 | -.01	--
	3	--	-.05 | -.05	.11 | .37	.17 | -.13	--
	2	--	--	--	-.21 | -.50*	--
	1	--	--	--	--	--
		1	2	3	4	5
		Agency Lehrperson				

Anmerkungen. Zellen, in denen weniger als 1 % der Interaktionen stattfanden, sind durch – gekennzeichnet.

Legende. (1) „sehr passiv“, (2) „passiv“, (3) „reagierend“, (4) „aktiv/den Unterricht gestaltend“, (5) „sehr aktiv bzw. dominant“

* $p < .05$.

 Tabelle 2: Korrelationen der prozentualen zeitlichen Anteile an Interaktionen in den Zellen der Communion Dimension mit der Beziehungseinschätzung der Lehrpersonen bzw. der Schüler*innen (r Lehrperson | r Schüler*innen)

Communion Schüler*innen	5	--	--	--	--	--
	4	--	--	.10 | .60*	.32 | .49	--
	3	--	-.38 | -.56*	.37 | .18	.18 | .54*	--
	2	--	-.54* | -.80**	-.30 | -.23	--	--
	1	--	--	--	--	--
		1	2	3	4	5
		Communion Lehrperson				

Anmerkungen. Zellen, in denen weniger als 1 % der Interaktionen stattfanden, sind durch – gekennzeichnet.

Legende. (1) „feindlich“, (2) „unfreundlich“, (3) „sachlich-nüchtern“, (4) „freundlich“, (5) „sehr freundlich bzw. kumpelhaft“

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Für Communion (vgl. Tab. 2) zeigt sich, dass eine gute LS-Beziehungseinschätzung der Schüler*innen positiv mit Interaktionen korreliert, bei denen sich sowohl die Schüler*innen wie auch die Lehrperson sachlich-nüchtern bis freundlich verhalten (Zelle 34; $r = .60$, $p < .05$; Zelle 43; $r = .54$, $p < .05$), ein negativer Zusammenhang ergab sich mit Interaktionen, bei denen sich entweder die Lehrperson (Zelle 23; $r = -.56$, $p < .05$) oder beide Parteien unfreundlich verhielten (Zelle 22; $r = -.80$, $p < .01$). Zudem hängt beidseitiges unfreundliches Verhalten negativ mit der Beziehungseinschätzung der Lehrpersonen (Zelle 22; $r = -.54$, $p < .05$) zusammen.

5. Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde der Zusammenhang zwischen der globalen Einschätzung der LS-Beziehung der Lehrpersonen und der Schüler*innen mit den im Unterricht ablaufenden Interaktionen aus Beobachtendenperspektive untersucht. Die Methode State Space Grids ermöglicht, das Verhalten der Lehrpersonen und der Schüler*innen aufeinander bezogen grafisch darzustellen und zu analysieren und so vertiefte Erkenntnisse zur Entwicklung pädagogischer Beziehungen zu erlangen.

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die globale Beziehungseinschätzungen der Schüler*innen stärker mit den im Unterricht ablaufenden (positiven und negativen) Interaktionen für *Communion* assoziiert sind als die globalen Einschätzungen der Lehrpersonen. So korrelierte eine positive Beziehungseinschätzung der Schüler*innen mit freundlichen, wertschätzenden und respektvollen Interaktionen im Unterricht, eine negative Beziehungseinschätzung mit unfreundlichen, abweisenden und distanzierten Interaktionen. Bei den Lehrpersonen korrelierte lediglich eine negative Beziehungseinschätzung statistisch signifikant mit gegenseitig unfreundlichem Verhalten im Unterricht. Dies deutet darauf hin, dass sich die globale Einschätzung der LS-Beziehung der Schüler*innen etwas stärker an den unterrichtlichen Interaktionen orientierten oder sich darin zeigten, die Lehrpersonen hingegen mit ihrem Rollenverständnis und berufsbezogenem Wissen die LS-Beziehung unabhängiger von den im Unterricht auftretenden Interaktionen einschätzten. Weiter kann dies auch methodische Gründe haben, da sich die Beziehungseinschätzung der Schüler*innen auf eine Lehrperson bezieht, die Lehrperson hingegen die LS-Beziehung zu einem globalen Klassenurteil zusammenfasst. Zudem wurden durch die Aggregation der Einschätzungen der Schüler*innen individuelle Synkrasien, d.h. individuelle Wahrnehmungsunterschiede, herausgemittelt, während sich das Lehrpersonenurteil auf eine einzige Quelle bezieht (Kenrick & Funder, 1988).

Für *Agency* zeigte sich ein Zusammenhang zwischen einer positiven LS-Beziehung der Schüler*innen und unterrichtlichen Interaktionen, bei denen sie selber eine etwas höhere *Agency* innehaben als die Lehrperson, d.h. relativ aktiv sind. Ein negativer Zusammenhang zeigte sich hingegen zwischen der LS-Beziehung der Schüler*innen und Interaktionen, bei denen die Lehrperson eine deutlich höhere *Agency* aufweist als die Schüler*innen. Hier verhalten sich die Lehrpersonen kontrollierend oder dominant, die Schüler*innen sind passiv. Möglicherweise ist hier nicht allein die Ausprägung von *Agency* entscheidend, da diese auch vom methodisch-didaktischen Setting abhängig ist, sondern die Differenz zwischen dem Verhalten der Interaktionspartnerinnen und -partner. Pädagogische Beziehungen, in denen beide Parteien über eine ausreichend hohe, aber nicht zu hohe *Agency* verfügen, sind egalitärer als pädagogische Beziehungen, in welchen Lehrpersonen das Klassengeschehen einseitig lenken und kontrollieren. Eine einseitige Kontrolle und Lenkung unterstützt und fördert die Autonomie der Schüler*innen nicht. Doch diese wäre gerade für das Lernen und die Motivation der Schüler*innen zentral (Deci & Ryan, 1985). Wenn Lehrpersonen die Autonomie der Schüler*innen einschränken, sind die Schüler*innen weniger motiviert und erleben auch häufiger negative Emotionen (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon & Roth, 2005). Schüler*innen, die mehr Autonomieunterstützung durch die Lehrperson er-

fahren, berichten mehr Freude und Interesse am Unterricht (Park et al., 2012). Studien haben zudem gezeigt, dass Schüler*innen, welche bei ihrer Lehrperson Kontrolle und auch Wärme wahrnahmen, bessere kognitive Leistungen, ein größeres Engagement und positivere fachbezogene Einstellungen aufwiesen (Wubbels & Brekelmans, 2005; Wubbels et al., 2006). Dies weist wiederum darauf hin, wie wichtig es ist, dass Schüler*innen sich respektiert und ernst genommen fühlen und sozial eingebunden sind (Deci & Ryan, 1985).

Die Stärken der vorliegenden Studie liegen in ihrer ökologischen Validität und der interaktionalen Betrachtung des Unterrichtsgeschehens. Die im Unterricht ablaufenden pädagogischen Interaktionen wurden mit State Space Grids analysiert. In Kombination mit den globalen Beziehungseinschätzungen liefert dies ein vertieftes Verständnis über die Entstehung und Entwicklung von LS-Beziehungen im Unterricht. Als eine Limitation kann die eher kleine Stichprobengröße ($n = 16$ Lehrpersonen) genannt werden. Zudem können anhand von Korrelationsanalysen nur Aussagen über Zusammenhänge zwischen der LS-Beziehung und den unterrichtlichen Interaktionen, allerdings nicht über Kausalzusammenhänge gemacht werden.

6. Implikationen

Pädagogische Beziehungen bilden die soziale Grundlage, auf welcher Lehr-Lernprozesse aufbauen. Daher ist es wichtig, Lehrpersonen aufzuzeigen, welche Bedeutung den alltäglichen Erfahrungen und Interaktionen für die LS-Beziehung zukommt. Das Wissen über positive wie auch kritische Interaktionen im Unterricht kann zur Stärkung der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen genutzt werden. So etwa, dass Lehrpersonen sich bei unfreundlichem oder feindseligem Verhalten von Schüler*innen nicht reziprok verhalten sollen oder die Situation eskalieren lassen.

Zudem sollten auch Studierende wie (berufseinsteigende) Lehrpersonen angeregt werden, das Verhältnis von Communion und Agency zu reflektieren und es sollte aufgezeigt werden, dass ein wertschätzender und respektvoller Umgang nicht in Widerspruch zur Klassenführung steht (Wettstein & Scherzinger, 2019; Wubbels & Brekelmans, 2005; Wubbels et al., 2006). Es ist wichtig eine Klasse zu führen, dies allerdings in einer respektvollen und wertschätzenden Art und Weise, welche die Schüler*innen sozial einbindet und ihnen Partizipationsmöglichkeiten ermöglicht. In der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen könnten mithilfe von State Space Grids sowohl positive wie auch kritische Interaktionsverläufe genauer angeschaut und die Lehrpersonen so für die unterrichtlichen Interaktionen und ihre Bedeutung für die LS-Beziehung sensibilisiert werden.

Literatur

- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397–413. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.008>
- Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38, 207–234. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3804_2
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Friedman, I. A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues* (pp. 925–944). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Granic, I. & Hollenstein, T. (2003). Dynamic systems methods for models of developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 15, 641–669. <https://doi.org/10.1017/s0954579403000324>
- Granic, I., Hollenstein, T., Dishion, T. J. & Patterson, G. R. (2003). Longitudinal analysis of flexibility and reorganization in early adolescence: A dynamic systems study of family interactions. *Developmental Psychology*, 39, 606–617. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.3.606>
- Granic, I. & Lamey, A. V. (2002). Combining dynamic systems and multivariate analyses to compare the mother-child interactions of externalizing subtypes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 265–283. <https://doi.org/10.1023/A:1015106913866>
- Granic, I., O'Hara, A., Pepler, D. & Lewis, M. D. (2007). A dynamic systems analysis of parent-child changes associated with successful «real-world» interventions for aggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 845–857. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9133-4>
- Herzog, W. (2009). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 155–194). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5_6
- Hinde, R. A. (1997). *Relationships: A dialectical perspective*. Hove, UK: Psychology Press.
- Hinde, R. A. & Tajfel (1979). *Towards understanding relationships* (Vol. 18). London: Academic Press.
- Hollenstein, T., Granic, I., Stoolmiller, M. & Snyder, J. (2004). Rigidity in Parent-Child Interactions and the Development of Externalizing and Internalizing Behavior in Early Childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(6), 595–607. <https://doi.org/10.1023/b:jacp.0000047209.37650.41>
- Hollenstein, T. (2007). State space grids: Analyzing dynamics across development. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 384–396. <https://doi.org/10.1177/0165025407077765>
- Hollenstein, T. (2013). *State space grids: Depicting dynamics across development*. Boston: Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5007-8>
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleiche und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>
- Kenrick, D. T. & Funder, D. C. (1988). Profiting from controversy: Lessons from the person-situation debate. *American Psychologist*, 43, 23–34. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.43.1.23>
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule* (S. 127–146). Münster: Waxmann.

- Lamey, A., Hollenstein, T., Lewis, M. D. & Granic, I. (2004). *GridWare* (Version 1.1). [Computer software]. <http://statespacegrids.org>
- Martin, C. L., Fabes, R. A., Hanish, L. D. & Hollenstein, T. (2005). Social dynamics in the preschool. *Developmental Review*, 25, 299–327. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.10.001>
- Mainhard, M. T., Pennings, H. J. M., Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2012). Mapping control and affiliation in teacher-student interaction with State Space Grids. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1027–1037. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.008>
- Obsuth, I., Murray, A. L., Malti, T., Sulger, P., Ribeaud, D. & Eisner, M. (2017). A non-bipartite propensity score analysis of the effects of teacher-student relationships on adolescent problem and prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 1661–1687. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0534-y>
- Park, S., Holloway, S. D., Arendtsz, A., Bempechat, J. & Li, J. (2012). What makes students engaged in learning? A time-use study of within- and between-individual predictors of emotional engagement in low-performing high schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 390–401. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9738-3>
- Pennings, H. J. M. & Mainhard, T. (2016). Analyzing teacher-student interactions with State Space Grids. In M. Koopmans & D. Stamovlasis (Eds.), *Complex dynamical systems in education: Concepts, methods and applications* (pp. 233–271). Cham, Switzerland: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-27577-2_12
- Pennings, H. J. M., van Tartwijk, J., Wubbels, T., Claessens, L. C.A., van der Want, A. C. & Brekelmans, M. (2014). Real-time teacher-student interactions: A Dynamic Systems approach. *Teaching and Teacher Education*, 37, 183–193. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.016>
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 685–709). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189x09332374>
- Pianta, R. C., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology. Vol. 7: Educational Psychology* (pp. 199–234). Hoboken: Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710>
- Scherzinger, M., Wettstein, A. & Wyler, S. (2018). Aggressive und nicht aggressive Unterrichtsstörungen durch Schülerinnen und Schüler sowie durch Klassen- und Fachlehrpersonen – eine Videostudie. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 388–407.
- Spilt, J. M., Koomen, M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Van Geert, P. (2009). Nonlinear complex dynamical systems in developmental psychology. In S. J. Guastello, M. Koopmans & D. Picus (Eds.), *Chaos and complexity in psychology: The theory of nonlinear dynamical systems* (pp. 242–281). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139058544.009>
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406>
- Wentzel, K. R. (2010). Students' relationships with teachers. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 75–91). New York: Routledge.

- Wentzel, K. R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. In T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk & J. Levy (Eds.), *Advances in learning environments research: volume 3. Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research* (pp. 19–36). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-939-8_2
- Wettstein, A., Ramseier, E., Scherzinger, M. & Gasser, L. (2016). Unterrichtsstörungen aus Lehrer- und Schülersicht. Aggressive und nicht aggressive Störungen im Unterricht aus der Sicht der Klassen-, einer Fachlehrperson und der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48, 171–183. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000159>
- Wettstein, A., Ramseier, E. & Scherzinger, M. (2018). Eine Mehrebenenanalyse zur Schülerwahrnehmung von Störungen im Unterricht der Klassen- und einer Fachlehrperson. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65(1), 1–16. <https://doi.org/10.2378/peu2018.art01d>
- Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2019). *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wettstein, A., Scherzinger, M. & Ramseier, E. (2018). Empirische Arbeit: Unterrichtsstörungen, Beziehung und Klassenführung aus Lehrer-, Schüler- und Beobachterperspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65(1), 58–74. <https://doi.org/10.2378/peu2018.art04d>
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. München: Hogrefe.
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6–24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P. & van Tartwijk, J. (2006). An Interpersonal Perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 1161–1191). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203874783.ch45>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Wijzman, L., Mainhard, T. & van Tartwijk, J. (2015). Teacher-student relationships and classroom management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp. 363–386). New York: Routledge.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Mainhard, M. T., den Brok, P. & van Tartwijk, J. (2016). Teacher-student relationships and student achievement. In K. R. Wentzel & G. B. Ramini (Eds.), *Handbook of Social Influences in School Contexts: Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes* (Educational Psychology Handbook, pp. 127–143). New York: Routledge.

Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen im offenen und jahrgangsgemischten Unterricht

Eine videobasierte Fallstudie

Abstract

Die Theorie zum offenen und jahrgangsgemischten Unterricht skizziert häufig günstige Rahmenbedingungen für die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen im offenen und jahrgangsgemischten Unterricht. Bisher existieren jedoch nur wenige empirische Untersuchungen, welche die theoretisch formulierten Annahmen hinsichtlich der Implementation in die Unterrichtspraxis überprüfen. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die vorliegende Studie mit der Lehrpersonen-Schüler*innen-Beziehung aus einer kommunikationsbezogenen Perspektive. Hierfür wurden im Rahmen einer videobasierten Fallstudie die Lehrpersonen-Schüler*innen-Gespräche von insgesamt neun Unterrichtsstunden (je 60 min) bei $N = 3$ Lehrpersonen im offenen und jahrgangsgemischten Unterricht der Mittelstufe (Klasse 4–6, je 17–21 Schüler*innen) systematisch ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen eine intensive kommunikative Einbindung und Beteiligung der Schüler*innen im Rahmen des Lehrperson-Schüler*in-Gesprächs. Bei allen Lehrpersonen wurden während des gesamten Unterrichtsverlaufs häufige und eher länger andauernde Lehrperson-Schüler*in-Gespräche identifiziert, die im Laufe einer Unterrichtsstunde mit nahezu allen Schüler*innen geführt wurden. Die Ergebnisse werden im Kontext des Forschungsstands zur Unterrichtskommunikation in „klassischen“ Lehrperson-Schüler*innen-Interaktionen diskutiert.

1. Einleitung

Soziale Beziehungen und Interaktionen spielen eine zentrale Rolle im Unterrichtsalltag. Insbesondere im offenen Unterricht, der ausdrücklich die soziale Einbindung aller Lernenden anstrebt, wird ein positives Beziehungsgefüge zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen als wichtiger Baustein für erfolgreiches Lernen angesehen (Bonnet, 2006). Soll dabei auch den an Emanzipationen und Selbstständigkeit orientierten Leitzielen des offenen Unterrichts entsprochen werden, sind jedoch – im Vergleich zum traditionell lehrer*innengelenkten Unterricht – veränderte Beziehungs-, Interaktions- und Kommunikationsstrukturen zwischen Lehrenden und Lernenden erforderlich (Jürgens, 2014; Hofmann & Ruthven, 2018). Bisher fehlen jedoch empirische Ergebnisse, welche einen Einblick zu der unterrichtlichen Implementation dieser veränderten Strukturen geben. Die Studie, die im vorliegenden Beitrag vorgestellt wird, hat zum Ziel, das Kommunikationsverhalten zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen im offenen und jahrgangsgemischten Unterricht explorativ zu untersuchen. Die Ergebnisse sind von Bedeutung, um ein tiefergehendes Verständnis über die Struktur und letztendlich auch die Qualität der sozialen Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen im offenen und jahrgangsgemischten Unterricht zu erhalten.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Offener und jahrgangsgemischter Unterricht

Beim offenen Unterricht handelt es sich um einen Sammelbegriff von überwiegend reformpädagogischen Unterrichtskonzepten, die aus den progressiven Bewegungen in den USA (Smith, 1997), Großbritannien (Sherman, 2009) und Deutschland (Barz, 2018) hervorgegangen sind. Dem offenen Unterricht liegt allerdings kein einheitliches Unterrichtsmodell zugrunde (Wallrabenstein, 1991). Stattdessen subsumiert sich unter dem Begriff der *Öffnung* das unterrichtsleitende Prinzip, den Lernenden bei unterrichtsrelevanten Entscheidungen ein zeitweises oder überdauerndes (Mit-)Entscheidungsrecht einzuräumen (Bohl & Kucharz, 2010). Dies kann auf der untersten Ebene durch die Gewährung von Wahlfreiheiten (Harper, 2007) geschehen, darüber hinaus sind aus der Unterrichtspraxis auch komplexere Formen, wie zum Beispiel Plenarabstimmungen (Dallimore, Hertenstein & Platt, 2004) oder Lernverträge zwischen Lernenden und Lehrenden (Shor, 2014), bekannt.

In der Vergangenheit wurden in Arbeiten u. a. von Peschel (2002), Hartinger (2005), Bohl und Kucharz (2010), Stefanou, Perencevich, DiCintio und Turner (2004) und zuletzt Hauk und Gröschner (2019) verschiedene Modelle entwickelt, welche die unterrichtsrelevanten Entscheidungsräume im offenen Unterricht systematisieren. In Übereinstimmung aller Modelle werden dabei die organisatorische Mitbestimmung (z. B. über den Arbeitsplatz, die Arbeitszeit und den Lernpartner*innen), die methodische Mitbestimmung (z. B. über die Lernmethode, das Lernmaterial und die Präsentationsform der Lernergebnisse), die inhaltliche Mitbestimmung (z. B. über die zu bearbeitenden Lernaufgaben, Unterrichtsthemen und -fächer) sowie die grundsätzlich normbezogene Mitbestimmung (z. B. über Klassenregeln, Kriterien der Leistungsbeurteilung und Planungsfragen) als zentrale Gestaltungsfelder für Schüler*innen genannt.

Offene Unterrichtsformen treten im Schul- und Unterrichtsalltag zudem häufig in Kombination mit anderen reformpädagogischen Angebotsmerkmalen wie zum Beispiel dem jahrgangübergreifenden Lernen auf (Thoren & Brunner, 2019). Dessen zentraler Ansatz ist es, verschiedene Altersjahrgänge innerhalb der Lerngruppen zu durchmischen, wodurch die daraus resultierende Heterogenität der Lerngruppe als ein grundständiges und positives Merkmal anerkannt wird (Carle, 2013). Dabei wird, wie auch für den offenen Unterricht generell, angenommen, dass eine erfolgreiche Implementation die Schul- und Unterrichtsqualität nachhaltig begünstigt (Carle & Metzen, 2014). Welche Annahmen zur Wirkung des offenen und jahrgangsgemischten Unterrichts auf die Qualität der Unterrichtskommunikation vertreten werden, soll im Nachfolgenden am Beispiel des Lehrperson-Schüler*in-Gesprächs skizziert werden.

2.2 Die Kommunikation von Lehrpersonen und Schüler*innen im offenen und jahrgangsgemischtem Unterricht

Die Kommunikation, d. h. der auf (non-)verbalen Mitteilungen basierende Austausch von Informationen, gehört zu den zentralen Interaktionsprozessen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen im Unterricht (Cazden, 2001; Gröschner, 2020; Schindler, Holzberger, Stürmer, Knogler & Seidel, 2019; Thiel, 2016). In der Forschung wird dabei eine breite kommunikative Einbindung und Beteiligung möglichst aller Schüler*innen als potenzieller Indikator für eine effektive Unterrichtsgestaltung gesehen (Denn, Gabriel-Busse & Lipowsky, 2019; Howe & Abedin, 2013; Mercer & Dawes, 2014).

Der lehrer*innengelenkte Unterricht (z. B. im Kontext eines direkt-instruktiven Lehrgangsunterrichts) ist vor allem durch eine asymmetrische Kommunikationsstruktur gekennzeichnet (Kansanen & Meri, 1999), in der das lehrer*innengelenkte Unterrichtsgespräch/Lehrer*in-Schüler*in-Gespräch (Howe & Abedin, 2013; Seidel, 2014) dominiert. Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung zeigen, dass bei dieser Art der Kommunikation der Gesprächsanteil der Lehrperson bei bis zu 80% liegt (Hiebert, 2003). Darüber hinaus wird häufig eine sprachliche Engführung beobachtet, die nur wenige, meist ausgewählte (in der Regel leistungsstarke und selbstbewusste) Schüler*innen in das Unterrichtsgespräch einbindet (Breidenstein, 2007; Gillies, 2014; Gröschner, Jurik & Seidel, 2012; Lipowsky, Rakoczy, Pauli, Reusser & Klieme, 2007; Osborne, Simon, Christodoulou, Howell-Richardson & Richardson, 2013; Pauli & Lipowsky, 2007). Ähnliche Effekte, die einen beträchtlichen Teil der Schüler*innenschaft von der Lehrpersonen-Schüler*innen-Kommunikation ausschließt, konnten auch für Schüler*innenarbeitsphasen des lehrer*innengelenkten Unterrichts gezeigt werden (Webb et al., 2009). Allerdings wurde in Umkehrung zu den Klassengesprächsphasen festgestellt, dass hierbei leistungsschwächere Schüler*innen tendenziell eher mit der Lehrperson kommunizieren als leistungsstärkere (Lipowsky, Pauli & Rakoczy, 2008).

Im Gegensatz zur asymmetrischen Kommunikation im lehrergelenkten Unterricht wird der verbale Austausch zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen in offenen und jahrgangsgemischtem Unterrichtsformen üblicherweise als reziprok beschrieben (Hofer & Haimerl, 2007; Jürgens, 2014). Damit verbunden ist die Erwartung an eine gesteigerte Intensität der Lehrperson-Schüler*innen-Kommunikation im Unterricht (Bohl, Batzel & Richey, 2012). Gleichzeitig wird auf Grundlage des veränderten Rollenverhaltens von Lehrpersonen und Schüler*innen (Jürgens, 2014) angenommen, dass Schüler*innen eine höhere Bereitschaft entwickeln, das Lehrperson-Schüler*innen-Gespräch als lehrer*innenseitige Lernunterstützungsleistung in Anspruch zu nehmen (Krammer, 2009; Pauli, Reusser & Stebler, 2018; van de Pol, Mercer & Volman, 2019). Da im offenen Unterricht zudem auf längere Instruktions- und Klassengesprächsphasen weitgehend verzichtet wird (Lipowsky & Lotz, 2015), ist anzunehmen, dass den Lehrpersonen zusätzliche zeitliche Ressourcen zur Verfügung stünden, um sich im Rahmen des Lehrpersonen-Schüler*innen-Gesprächs den individuellen Bedürfnissen eines jeden einzelnen Schülers und einer jeden einzelnen Schülerin zu widmen. Hiervon würden insbesondere Lernende profitieren, die sich sonst nicht oder nur zögerlich am Unterrichtsgespräch beteiligen (Messner & Blum, 2019; Sedova & Navratilova, 2020; Seidel, 2006).

Für diese Annahmen zur unterrichtlichen Implementation der Lehrperson-Schüler*innen-Kommunikation im offenen und jahrgangsgemischten Unterricht fehlen jedoch bislang ausreichende empirische Belege. Eine Ursache für die fehlende empirische Forschung liegt einerseits am überschaubaren Untersuchungsfeld, da sich der offene und jahrgangsgemischte Unterricht bislang oftmals auf eine begrenzte Zahl von (Reform-)Schulen vorrangig im Grundschulbereich konzentriert (Messner & Blum, 2019). Andererseits zeigt sich im Hinblick auf die Ausprägung des Prinzips der *Öffnung* und der *Jahrgangsmischung* eine unüberschaubare Formenvielfalt, die vom Wochenplanunterricht, über die Freiarbeit bis hin zur Projektarbeit reicht. Dieser Umstand unterrichtlicher Praxis erschwert den Zugang zum Untersuchungsfeld für die empirische Forschung, vor allem, wenn – wie bisher – der Fokus eher auf die Vergleichbarkeit des geöffneten Unterrichts mit den herkömmlichen Unterrichtsformaten abzielt als auf eine gezielte und systematische Beschreibung von Kommunikationsstrukturen. Aus diesem Grund existieren bisher nur wenige, meist ethnografische Untersuchungen, die sich explizit mit der Lehrpersonen-Schüler*innen-Kommunikation im offenen und jahrgangsgemischten Unterricht auseinandersetzen (Huf, 2006; Huf & Breidenstein, 2009). Systematisch-standardisierte Videoanalysen (Gröschner, 2019) liegen überhaupt nicht vor.

3. Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund des beschriebenen Forschungsdesiderats zielt die vorliegende Studie auf eine explorative Beschreibung des Lehrperson-Schüler*in-Gesprächs (im Nachfolgenden abgekürzt als L-S-Gespräch) im offenen und jahrgangsgemischten Unterricht ab. Die explorative Videostudie soll die Implementation der theoretisch elaborierten Annahmen zur Struktur der L-S-Gespräche im offenen und jahrgangsgemischten Unterricht unter dem Fokus der *Intensität* (Häufigkeit und Dauer der Gespräche), der *Beteiligung* (Häufigkeit schüler*inneninitiiierter Gespräche) und der *Einbindung* (Einschluss bzw. Ausschluss spezifischer Schüler*innen(-gruppen)) empirisch zu untersuchen.

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags werden dementsprechend die folgenden Forschungsfragen beantwortet:

1. Wie intensiv, d.h. wie häufig, wie lange und zu welchem Zeitpunkt finden L-S-Gespräche im offenen und jahrgangsgemischten Unterricht statt?
2. Wie groß ist der Anteil von L-S-Gesprächen, die aktiv von den Schüler*innen initiiert werden?
3. Wie häufig führen einzelne Schüler*innen ein L-S-Gespräch? Gibt es Schüler*innen, mit denen die Lehrperson überhaupt nicht im Rahmen eines L-S-Gesprächs kommuniziert?

4. Methode

4.1 Untersuchungsaufbau

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine videobasierte Fallstudie im Rahmen einer wissenschaftlichen Schulbegleitforschung. Hierzu wurden an einer reformpädagogisch-orientierten Ganztagschule im zweiten Schulhalbjahr 2017/18 neun Unterrichtsstunden (je 60 min) bei drei Lehrpersonen (davon zwei männlich) gefilmt. Für die Filmaufnahmen lagen datenschutzrechtliche Einverständnisse der Lehrpersonen und aller Schüler*innen, Eltern sowie des Schulträgers und der Schulleitung vor. Die beobachteten Lehrpersonen unterrichteten im geöffneten und jahrgangsgemischten Fach- und Projektunterricht der Mittelstufe (Jahrgangsstufe 4 bis 6). Alle Lehrpersonen unterrichten darüber hinaus in einem dritten Lernformat, dem so genannten „Lernbüro“, bei dem sich die Schüler*innen in Freiarbeit mit selbstgewählten Themengebieten aus allen Unterrichtsfächern selbstständig auseinandersetzen. Videografiert wurde jeweils dieselbe Lehrperson-Klassen-Konstellation in den verschiedenen Lehr-Lernsettings (Tabelle 1). Anhand dieser Auswahl war es möglich, die gesamte Bandbreite der im Schulprofil vorgesehenen (potenziell) geöffneten Lehr-Lernsettings zu videografieren.

Tabelle 1: Lehrperson-Klassen-Konstellationen

Lehrperson	Klasse	Jahrgangsstufe	Nominelle Klassengröße	Videografierte Fächer (Anwesende Schüleranzahl)
Lehrperson A	Klasse A	4. bis 6.	18	Englisch (16), Projektunterricht (15), Lernbüro (14)
Lehrperson B	Klasse B	4. bis 6.	19	Englisch (17), Lernbüro (17)
Lehrperson C	Klasse C	4. bis 6.	20	Mathematik (18), 2x Projekt (20), Lernbüro (10)

Bei allen Lehrpersonen konnten mittel- bis hochausgeprägte Anteile der Schüler*innen-selbst- und -mitbestimmung in den geöffneten Unterrichtsphasen beobachtet werden. Die größten Gestaltungsräume besaßen dabei die Schüler*innen in den Unterrichtsstunden der Lehrpersonen B und C, da sie dort im Rahmen mehrerer Stationenarbeiten u. a. über ihren Arbeitsplatz, die Lernpartner*in und die Lernmaterialien frei entscheiden konnten (zu den Indikatoren siehe Hauk und Gröschner (2019); das Rating erfolgt mehrstufig durch zwei unabhängige Beobachter mit anschließender Konsensvalidierung bis zur vollständigen Übereinstimmung).

Um die beobachteten Unterrichtsstunden in Bezug auf die Forschungsfragen systematisch analysieren zu können, folgten die Videoaufzeichnungen standardisierten Richtlinien der videobasierten Unterrichtsforschung (Gröschner, 2019). Zentral für die Erfassung des offenen und jahrgangsgemischten Unterrichts war dabei ein multiperspektivischer Blick, um insbesondere die verschiedenen Lernräume, in denen die Schüler*innen während des Unterrichts lernen konnten, berücksichtigen zu können (Häusler, Jurik, Schindler, Gröschner & Seidel, 2019). Insgesamt wurden knapp 30 Stunden Videomaterial aufgezeichnet und mittels der Software „Adobe Premiere“

zu einer synchronisierten Multicam-Perspektive zusammengefügt. Die Videodateien wurden anschließend für die Datenauswertung in die Software „Interact“ (Mangold) überführt, analysiert und mithilfe der Software „IBM SPSS 25“ statistisch ausgewertet.

4.2 Kodierung und Auswertung der Lehrpersonen-Schüler*innen-Gespräche

Die Kodierung der Lehrpersonen-Schüler*innen-Kommunikation erfolgte ereignisbasiert (Bakeman & Gottman, 1997) für alle Unterrichtsstunden der jeweiligen Lehrperson auf Grundlage eines kriteriengeleiteten Beobachtungsbogens. Da für den vorliegenden Beitrag keine qualitativ-inhaltliche Kodierung der Gespräche stattfand, wurde ein Mindeststandard anhand der nominalen Gesprächszeit und der Dialogizität der Gespräche definiert (Vrikki, Wheatley, Howe, Hennessy & Mercer, 2019). Entsprechend wurden nur solche Interaktionen als Lehrpersonen-Schüler*innen-Gespräche kodiert, welche mindestens einen wechselseitigen verbalen Austausch zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen von mindestens zehn Sekunden aufwiesen. Ausgeschlossen wurden somit sehr kurze Interaktionen, Monologe oder einseitige Instruktionen (z. B. Erklärungen oder Ermahnungen der Lehrperson, auf welche die Schüler*innen keinen Bezug nehmen), Ansprachen der Lehrperson, die an das gesamte Plenum gerichtet sind, Schüler*in-Schüler*in-Gespräche, non-verbale Interaktionen oder Interaktionen zwischen Schüler*innen und im Unterricht vertretenen Schulbegleitpersonen (für Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf).

Den Startzeitpunkt eines Gesprächs markierte jeweils die erste verbale Äußerung (in der Regel eine Frage) der Lehrperson oder der Schülerin bzw. des Schülers. Entsprechend dieser Regel wurde auch derjenige bzw. diejenige Akteur*in (Lehrperson oder Schüler*in) identifiziert, welche*r das Gespräch in Gang gesetzt hat. Längere Sprechpausen und Unterbrechungen wurden nur dann berücksichtigt, wenn diese nicht länger als 30 Sekunden andauerten und das ursprüngliche Gespräch an das vorhergehende anschloss. Jedem mit diesem Regelkatalog kodierten Gesprächsereignis wurden abschließend zwei konkrete Gesprächspartner*innen (die Lehrperson und ein*e Schüler*in) zugeordnet. Bei zeitgleichen Interaktionen der Lehrpersonen mit mehreren Schülerinnen und Schülern (z. B. während Kleingruppenphasen) wurde derjenige bzw. diejenige Schüler*in erfasst, welche*r den längsten Gesprächsanteil innerhalb der Konversation besaß. Die Auswertung der so erhobenen L-S-Gespräche erfolgte zunächst deskriptiv im Hinblick auf die durchschnittliche Gesprächshäufigkeit, -dauer und -initiierung für die jeweilige Lehrperson-Klassen-Konstellation (im Weiteren auch auf der Ebene der Einzelschüler*innen innerhalb jeder Lehrpersonen-Klassen-Konstellation).

5. Ergebnisse

5.1 Dauer und Häufigkeit der L-S-Gespräche

Die Auswertungen der Beobachtungsdaten zur Beantwortung der Forschungsfrage 1 zeigen, dass über den gesamten Unterricht aller Lehrpersonen hinweg durchschnitt-

lich $M = 52.11$ ($SD = 11.89$) L-S-Gespräche pro 60-minütiger Unterrichtsstunde geführt wurden. Im Detail ergeben sich für die jeweilige Lehrpersonen-Klassen-Konstellation die in Tabelle 2 dargestellten Werte.

Tabelle 2: Anzahl und Häufigkeit der L-S-Gespräche

Lehrperson-Klassen-Konstellation	Anzahl Schüler*innen	Anzahl Unterrichtsstunden	Durchschnittliche Anzahl der L-S-Gespräche je Unterrichtsstunde	Durchschnittliche Länge der L-S-Gespräche (in Sekunden) je Unterrichtsstunde
Lehrperson-Klasse A	14 bis 16	3	$M = 44.67$ ($SD = 8.08$)	$M = 36.59$ ($SD = 33.20$)
Lehrperson-Klasse B	17	2	$M = 60$ ($SD = 22.63$)	$M = 40.49$ ($SD = 48.74$)
Lehrperson-Klasse C	18 bis 20	4	$M = 53.75$ ($SD = 7.89$)	$M = 44.88$ ($SD = 43.86$)

Hinsichtlich der Verteilung der L-S-Gespräche im Verlauf einer Unterrichtsstunde – unterteilt auf das erste, zweite und letzte Unterrichtsrittel – zeigt sich grundsätzlich, dass L-S-Gespräche in allen Unterrichtsphasen vorkommen (siehe Abbildung 1). Bei Lehrperson A findet der Hauptanteil (41.35%) der Gespräche im letzten Unterrichtsrittel (Minute 40 bis 60) statt, während Lehrperson B mit einem Anteil von 41.46% vorwiegend in der Unterrichtsmitte (Minute 20 bis 40) verbal mit den Schüler*innen interagiert, sowie Lehrperson C mit einem nahezu identischen Anteil von knapp 38% vorwiegend im ersten und zweiten Unterrichtsrittel (Minute 0 bis 20 bzw. 20 bis 40) mit den Schüler*innen im Gespräch ist.

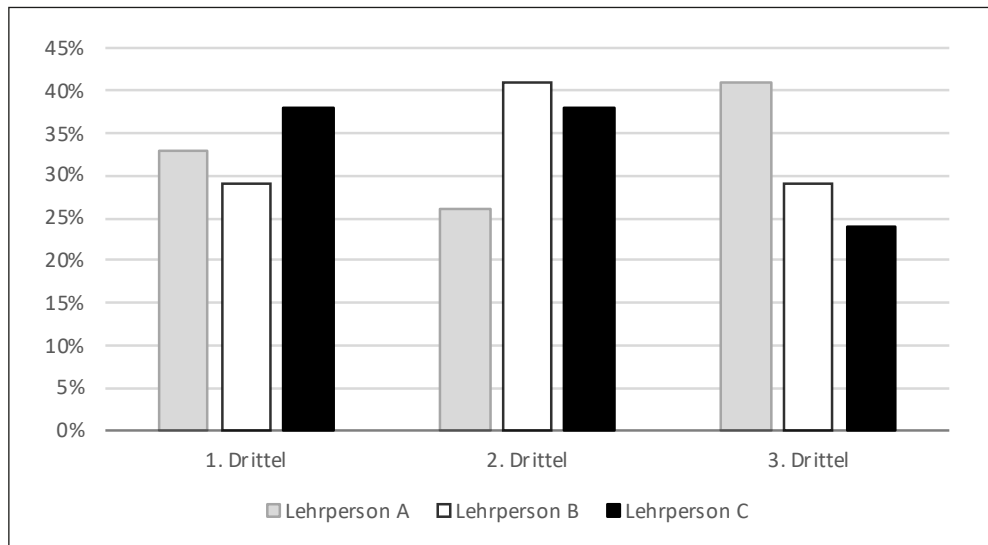


Abbildung 1: Verteilung aller L-S-Gespräche (= 100%) für das erste (Minute 0–20), zweite (Minute 20–40) und letzte (Minute 40–60) Unterrichtsrittel je Lehrperson-Klassen-Konstellation

5.2 Anteil der von Schüler*innen initiierten L-S-Gespräche

Bezogen auf den Anteil der von den Schüler*innen initiierten L-S-Gespräche (Forschungsfrage 2) zeigt sich, dass im Unterricht aller beobachteten Lehrpersonen die L-S-Gespräche nahezu gleichverteilt von den Lehrenden und den Lernenden initiiert werden (siehe Abbildung 2). Während die Lehrpersonen A und B in ihrem Unterricht nur geringfügig häufiger einen Gesprächsimpuls setzen (A: 44 %; B: 45.80 %), übernehmen im Unterricht von Lehrperson C die Schüler*innen häufiger aktiv die verbale Initiative (53.5 %).

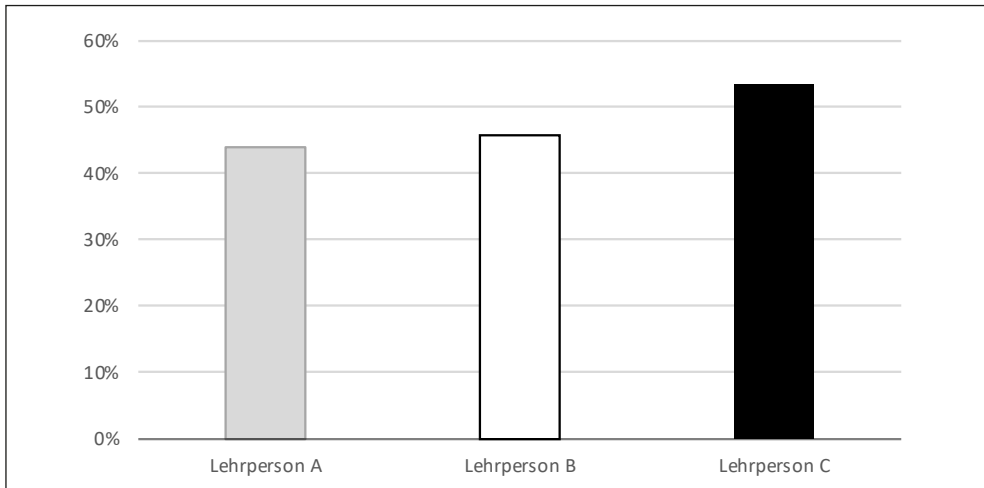


Abbildung 2: Anteil der von Schüler*innen initiierten L-S-Gespräche in Relation zu allen L-S-Gesprächen (= 100 %) je Lehrperson-Klassen-Konstellation

5.3 Einbindung der Schüler*innen in das Lehrperson-Schüler*in-Gespräch

In Bezug auf die dritte Forschungsfrage wird deutlich, dass im Durchschnitt über alle Lehrpersonen hinweg jede*r Schüler*in an ca. drei L-S-Gesprächen je Unterrichtsstunde beteiligt ist. Am häufigsten wurden die Schüler*innen im Unterricht der Lehrperson B in ein L-S-Gespräch eingebunden (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Anzahl von L-S-Gesprächen je Schüler*in

Lehrperson-Klassen-Konstellation	Anzahl Schüler*innen	Anzahl Unterrichtsstunden	Durchschnittliche Anzahl von L-S-Gesprächen je Schüler*in
Lehrperson-Klasse A	14 bis 16	3	$M = 2.94$ ($SD = 2.44$)
Lehrperson-Klasse B	17	2	$M = 3.5$ ($SD = 2.35$)
Lehrperson-Klasse C	18 bis 20	4	$M = 2.68$ ($SD = 2.67$)

Der Anteil von Schüler*innen, die innerhalb einer Unterrichtsstunde überhaupt nicht an einem L-S-Gespräch teilnahmen, ist in Abbildung 3 dargestellt. Dieser Anteil liegt über alle Lehrpersonen hinweg im Bereich zwischen 11,8 % und 21,8 %, was ca. eine*n bis sieben Schüler*innen je Unterrichtsstunde bedeutet. Der Unterricht der Lehrperson B ist derjenige, der die meisten Schüler*innen in ein L-S-Gespräch einbindet; durchschnittlich 11,8 % ($n_{\min} = 1$ Schüler*in; $n_{\max} = 4$ Schüler*innen) der Schüler*innen werden im Unterricht dieser Lehrperson nicht im Kontext eines L-S-Gesprächs erreicht. Bei Lehrperson A liegt der Anteil bei 17,5 % ($n_{\min} = 1$ Schüler*in; $n_{\max} = 3$ Schüler*innen) und bei Lehrperson C bei 21,8 % ($n_{\min} = 1$ Schüler*in; $n_{\max} = 7$ Schüler*innen) nicht verbal beteiligter Schüler*innen.

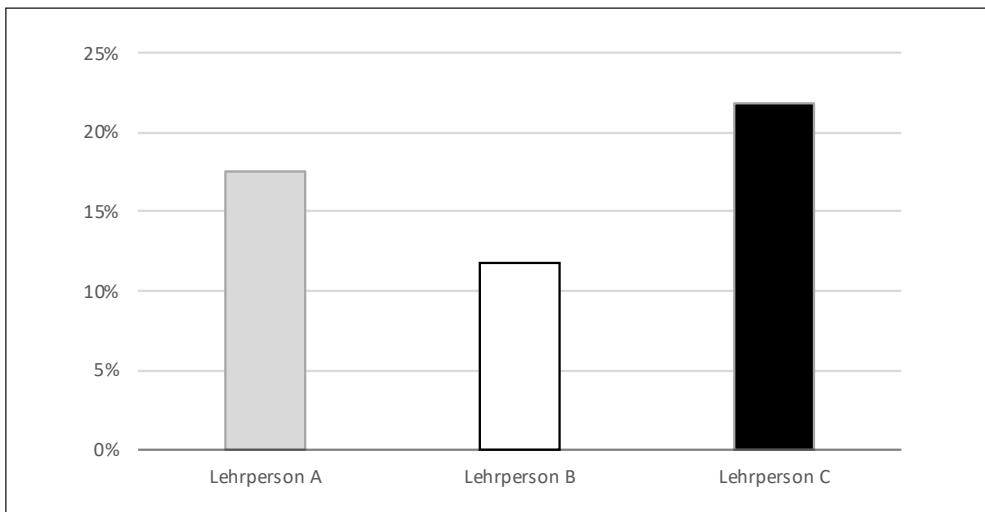


Abbildung 3: Anteil von Schüler*innen, die im Durchschnitt innerhalb einer Unterrichtsstunde in kein L-S-Gespräch eingebunden werden

6. Diskussion

Im Rahmen der vorliegenden videobasierten Fallstudie wurde die soziale Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen am Beispiel des L-S-Gesprächs im offenen und jahrgangsgemischten Unterricht explorativ untersucht. Basierend auf den bisher nur theoretisch vorliegenden Annahmen zur kommunikativen Gestaltung im offenen und jahrgangsgemischten Unterricht (Bohl et al., 2012; Hofer & Haimerl, 2007; Messner & Blum, 2019) wurde im Forschungsvorhaben eine eher reziproke Kommunikationsstruktur (Alexander, 2020; Hofer & Haimerl, 2007) erwartet, die eine intensive Einbindung eines Großteils der Schüler*innen in ein L-S-Gespräch ermöglicht und somit auch von einer aktiven Gesprächsrolle und der breiten Beteiligung der Schüler*innen ausgeht (Walshaw & Anthony, 2008).

Im Hinblick auf die erste Forschungsfrage wurden bei allen Lehrpersonen über den gesamten Unterrichtsverlauf hinweg häufige und langandauernde L-S-Gespräche identifiziert. Dies ist – wenngleich unter Berücksichtigung des explorativen Charakters der

Studie – ein relevanter Befund, da insbesondere im Vergleich zum traditionellen Unterricht (Cazden, 2001), in dem das lehrer*innengelenkte Klassengespräch dominiert (Seidel, 2014), die Lehrpersonen in der vorliegenden Fallstudie häufiger mit den Schüler*innen ein wechselseitiges Gespräch führten (Gröschner, 2020).

Hinsichtlich der schüler*innenseitigen Gesprächsinitiierung (Forschungsfrage 2) konnte im Unterricht aller Lehrpersonen eine in etwa bestehende Gleichverteilung der Gesprächsimpulse zwischen den Lehrenden und Lernenden beobachtet werden. Dass der Anteil der schüler*inneninitiierten Gespräche dabei nicht größer ausfiel, ist aus Sicht der Lehrpersonen mit dem Verweis auf anderweitige Lernhilfen (z. B. Mitschüler*innen, Lernmaterialien, PC-Stationen, etc.) zu begründen, die einen nicht unerheblichen Anteil der Lernunterstützungsleistung ersetzen sollen. Hierauf wies vor allem die Lehrperson A hin, als diese im Nachgespräch zur Unterrichtsreflexion feststellte:

Das sage ich denen [den Schüler*innen, Autoren] immer wieder, weil ihnen das auch schwerfällt. Also, das ist so eine Dauerpredigt von mir, und ich glaube aus diesem Grund kommen auch wenig Schüler zu mir, und deswegen will ich eigentlich auch gar nicht irgendwo sein, wo Schüler dann zu mir kommen müssen. Und ich könnte jetzt auch sagen: Sucht mich, also kommt eher zu mir, als ich zu euch, aber noch mehr will ich natürlich, dass die erst zu Mitschülern gehen, und am Ende erst zu mir. (LPA, 382-387)

Als weiterer Befund ist festzustellen, dass ein Großteil der Schüler*innen über das L-S-Gespräch in die Unterrichtskommunikation eingebunden wird (Forschungsfrage 3). Im Durchschnitt zeigen die Ergebnisse, dass jede*r Schüler*in mindestens in drei (längere) L-S-Gespräche pro 60-minütiger Unterrichtsstunde involviert ist. Allerdings wurde auch beobachtet, dass ca. 10 % bis 20 % der Schüler*innen während des gesamten Unterrichts kein einziges Mal auf diese Weise mit der Lehrperson kommunizierten. Im Vergleich zu den Forschungsbefunden zum lehrer*innengelenkten Unterricht, in dem während des Klassengesprächs oder der Schüler*innenarbeitsphase deutlich mehr Schüler*innen (in einzelnen Forschungsstudien bis zu 60 %) kein einziges Wort mit der Lehrperson wechseln (Lipowsky et al., 2008; Pauli & Lipowsky, 2007), ist dieser Befund der vorliegenden Fallstudie positiv einzuordnen. In zukünftigen Interventionen zur Gestaltung offenen und jahrgangsgemischten Unterrichts soll dieser Aspekt noch weiterverfolgt werden.

Zusammenfassend betrachtet liefert die vorliegende Studie – unter Berücksichtigung des explorativen Charakters – erstmals einen systematisch-standardisierten Einblick in die kommunikative Gestaltung des offenen und jahrgangsgemischten Unterrichts. In der Summe lassen sich dabei günstige – im Vergleich zum lehrer*innengelenkten Unterricht z.T. auch überlegene (Lipowsky et al., 2008) – Rahmenbedingungen für eine breite kommunikative Einbindung und Beteiligung von Schüler*innen im Rahmen eines L-S-Gesprächs erkennen. Die hierbei gewonnenen Erkenntnisse können als empirische Ergänzung zur praxeologischen Perspektive der bisherigen, vorwiegend ethnografischen Forschungsansätze (Breidenstein & Rademacher, 2017) verstanden werden.

Aus den vorliegenden Befunden lassen sich Anknüpfungspunkte für die Ausgestaltung der Lehrpersonen-Schüler*innen-Kommunikation im offenen und jahrgangsgemischten Unterricht erschließen. Limitiert sind die Ergebnisse durch den explorativen

Charakter der Studie in Bezug auf das Sample und nur eine Schule, durch die gewählte Mindestgesprächslänge von zehn Sekunden für die quantifizierende Analyse der Daten und durch das Ausblenden von qualitativen Merkmalen (z.B. die Verstehenstiefe und den Grad der Elaboration von Redebeiträgen oder dem fachlichen Niveau von Fragestellungen). Gleichwohl bewährt hat sich die mehrmalige Videografie ein- und derselben Lehrperson, die bislang eher wenig im deutschsprachigen Raum praktiziert wird, jedoch als grundlegend zur Vergewisserung der Routinen einer Lehrperson betrachtet werden kann (Gröschner, 2019). Im Rahmen einer Fortsetzung der Studie werden die Unterrichtsbeobachtungen zudem durch Schüler*innenbefragungen ergänzt.

7. Implikationen für Praxis und Forschung

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bieten Hinweise darauf, dass im jahrgangsgemischten und offenen Unterricht die Lehrpersonen und Schüler*innen eine positive (Kommunikations-)Beziehung entwickeln. Anhand der Unterschiede zwischen den Lehrpersonen wird allerdings auch deutlich, dass die unterrichtsleitenden Prinzipien der *Jahrgangsmischung* und *Öffnung* in der Unterrichtspraxis nicht automatisch zu einer erhöhten kommunikativen Schüler*innenbeteiligung und sozialen Eingebundenheit im Rahmen eines L-S-Gesprächs führen. Die Qualität der Lehrpersonen-Schüler*innen-Kommunikation ist somit in der Unterrichtspraxis vor allem auf der Ebene der Mikroprozesse innerhalb der konkreten Gesprächssituationen (z.B. Lernberatungsgespräche, Gesprächen zur Lernentwicklung, etc.) zu optimieren (Bohl, 2009). Angesichts der erzielten Befunde stellt sich die Frage, inwieweit im offenen und jahrgangsgemischten Unterricht die kommunikative Schüler*innenbeteiligung im Rahmen eines L-S-Gesprächs einen ebenso hohen Stellenwert (z.B. als potenzieller Indikator für die Unterrichtsqualität) besitzt wie im traditionell lehrer*innengelenkten Unterricht (Denn et al., 2019). Vor allem ist darauf hinzuweisen, dass im offenen und jahrgangsgemischten Unterricht die Schüler*innen häufiger kooperativ arbeiten und somit stärker untereinander kommunizieren (Rabenstein & Reh, 2007). Es ist deshalb anzunehmen, dass eine entsprechend organisationale Veränderung der Schul- und Unterrichtskultur ausgedehnte Lerngelegenheiten für lernförderliche L-S-Gespräche bieten kann. Dieser Aspekt bildet den Schwerpunkt der weiteren Analysen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung, um einen weiteren Beitrag zur Gestaltung der lernförderlichen Unterrichtskommunikation im sozialen Beziehungsgefüge des offenen und jahrgangsgemischten Unterrichts zu liefern.

Literatur

- Alexander, R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion*. London: Routledge.
- Bakeman, R. & Gottman, J. M. (1997). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527685>
- Barz, H. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3>

- Bohl, T. (2009). Offenen Unterricht weiterentwickeln: Mikroprozesse des Lernens berücksichtigen und Gesamtkonzeptionen optimieren. *Pädagogik*, 62(4), 6–10.
- 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. 40–71). Kassel: Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzrnj.6>
- Bohl, T. & Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute: konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Bonnet, A. (2006). „Hol's dir da hinten raus und halt die Klappe!“ Von Kooperation in aufgaben-basierten Lernumgebungen im Chemieunterricht, ihrem Scheitern und wie man beides erforschen kann. In K. R. Rabenstein, S. (Hrsg.), *Kooperatives und selbständiges Lernen von Schülern: Beiträge empirisch-rekonstruktiver Unterrichtsforschung zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 87–107). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90418-4_5
- Breidenstein, G. (2007). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2017). *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13805-9>
- Carle, U. (2013). Jahrgangübergreifendes Lernen. Worauf kommt es an. *Die Grundschulzeitschrift*, 27(270), 4–5.
- Carle, U. & Metzen, H. (2014). *Wie wirkt Jahrgangübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie*. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Dallimore, E. J., Hertenstein, J. H. & Platt, M. B. (2004). Classroom participation and discussion effectiveness: Student-generated strategies. *Communication Education*, 53(1), 103–115. <https://doi.org/10.1080/0363452032000135805>
- Denn, A.-K., Gabriel-Busse, K. & Lipowsky, F. (2019). Unterrichtsqualität und Schülerbeteiligung im Mathematikunterricht des zweiten Schuljahres. In K. Vaerriere & L. Schäfer (Hrsg.), *Interaktion im Klassenzimmer* (S. 9–29). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23173-6_2
- Gillies, R. M. (2014). Developments in classroom-based talk. *International Journal of Educational Research*, 63, 63–68. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.05.002>
- Gröschner, A. (2019). Analyse und Evaluation von Unterricht durch Videographie. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 486–492). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A. (2020). Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer Unterrichtskommunikation. „Bewegungen“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, E. D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen – Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 239–253). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fj.20>
- Gröschner, A., Jurik, V. & Seidel, T. (2012). Mit Videoanalysen tiefer blicken. Vermessung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. *Friedrich-Jahresheft*, XXX, 20–22.
- Harper, E. (2007). Making Good Choices: How Autonomy Support Influences the Behavior Change and Motivation of Troubled and Troubling Youth. *Reclaiming Children & Youth*, 16(3), 23–28.
- Hartinger, A. (2005). Different forms of open-classroom education and their impact on primary school children's concept of self-determination. *Zeitschrift Fur Pädagogik*, 51(3), 397–414.

- Hauk, D. & Gröschner, A. (2019). The Effectiveness of Learner-Controlled Learning Environments: A Systematic Literature Review. Conference Paper for AERA 2019 in Toronto, Canada.
- Häusler, J., Jurik, V., Schindler, A.-K., Gröschner, A. & Seidel, T. (2019). Videografie im Unterricht. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 832–840). Münster: Waxmann.
- Hiebert, J. (2003). *Teaching mathematics in seven countries: Results from the TIMSS 1999 video study*. Washington, DC: DIaNe Publishing. <https://doi.org/10.1037/e610352011-003>
- Hofer, M. & Haimerl, C. (2007). Lehrer-Schüler-Interaktion. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie* (S. 223–232). Göttingen: Hogrefe.
- Hofmann, R. & Ruthven, K. (2018). Operational, interpersonal, discussional and ideational dimensions of classroom norms for dialogic practice in school mathematics. *British Educational Research Journal*, 44(3), 496–514.
- Howe, C. & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325–356. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>
- Huf, C. (2006). Alltagspraktiken und Handlungsperspektiven von Schulanfängerinnen beim Kooperieren in offenen Unterrichtsarrangements der Grundschule. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbständiges Lernen von Schülern: Beiträge empirisch-rekonstruktiver Unterrichtsforschung zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 159–171). Wiesbaden: Springer VS.
- Huf, C. & Breidenstein, G. (2009). Schülerinnen und Schüler bei der Wochenplanarbeit: Beobachtungen zur „Planerfüllung“. *Pädagogik*, 61(4), 20–23.
- Jürgens, E. (2014). Offener Unterricht in der Sekundarstufe I. *Schulmagazin*, 82(2), 7–14.
- Kansanen, P. & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching profession*, 2(1), 107–116.
- Krammer, K. (2009). *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen*. Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. & Lotz, M. (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum 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.
- Lipowsky, F., Pauli, C. & Rakoczy, K. (2008). Schülerbeteiligung und Unterrichtsqualität. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise-Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 67–90). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Reusser, K. & Klieme, E. (2007). Gleicher Unterricht – gleiche Chancen für alle? Die Verteilung von Schülerbeiträgen im Klassenunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 35(2), 125–147.
- Mercer, N. & Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430–445. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.934087>
- Messner, R. & Blum, W. (2019). Der Mythos des offenen Unterrichts – unter Einbeziehung von Befunden aus dem DISUM-Projekt. In U. Steffen & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität: Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*. (S. 57–90). Münster: Waxmann.
- Osborne, J., Simon, S., Christodoulou, A., Howell-Richardson, C. & Richardson, K. (2013). Learning to argue: A study of four schools and their attempt to develop the use of argumentation as a common instructional practice and its impact on students. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(3), 315–347. <https://doi.org/10.1002/tea.21073>
- Pauli, C. & Lipowsky, F. (2007). Mitmachen oder zuhören? Mündliche Schülerinnen- und Schülerbeteiligung im Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 35(2), 101–124.
- Pauli, C., Reusser, K. & Stebler, R. (2018). Individuelle Lernunterstützung beim personalisierten Lernen. In K. Rabenstein, K. Kunze, M. Martens, T.-S. Idel, M. Proske & S. Strauß (Hrsg.), *Individualisierung von Unterricht* (S. 137–149). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Peschel, F. (2002). Qualitätsmaßstäbe – Hilfen zur Beurteilung der Offenheit von Unterricht und Vorschläge zur Leistungsmessung. In U. Drews & W. Wallrabenstein (Hrsg.), *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis* (S. 160–177). Frankfurt a. M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2007). *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Forschungen und Diskurse*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90418-4>
- Schindler, A.-K., Holzberger, D., Stürmer, K., Knogler, M. & Seidel, T. (2019). Soziale Interaktion und Kommunikation. In D. Urahe, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 421–437). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_21
- Seidel, T. (2006). The role of student characteristics in studying micro teaching–learning environments. *Learning Environments Research*, 9(3), 253–271. <https://doi.org/10.1007/s10984-006-9012-x>
- Sedova, K. & Navratilova, J. (2020). Silent students and the patterns of their participation in classroom talk. *Journal of the Learning Sciences*, 1–36. Zugriff unter: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10508406.2020.1794878>
- Seidel, T. (2014). Lehrerhandeln im Unterricht. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 781–806). Münster: Waxmann.
- Sherman, S. C. (2009). Haven't we seen this before? Sustaining a vision in teacher education for progressive teaching practice. *Teacher Education Quarterly*, 36(4), 41–60.
- Shor, I. (2014). *When students have power: Negotiating authority in a critical pedagogy*. London: University of Chicago Press.
- Smith, L. A. H. (1997). "Open education" revisited: Promise and problems in American educational reform (1967–1976). *Teachers College Record*, 99(2), 371–415.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M. & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97–110. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2
- Thiel, F. (2016). *Interaktion im Unterricht: Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken*. Opladen: Barbara Budrich.
- Thoren, K. & Brunner, M. (2019). Flächendeckende Implementation des Jahrgangübergreifenden Lernens: Welche Typen gibt es und zeigen diese Unterschiede in der Schul- und Unterrichtsqualität? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 279–300. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0841-z>
- van de Pol, J., Mercer, N. & Volman, M. (2019). Scaffolding student understanding in small-group work: Students' uptake of teacher support in subsequent small-group interaction. *Journal of the Learning Sciences*, 28(2), 206–239. <https://doi.org/10.1080/10508406.2018.1522258>
- Vrikki, M., Wheatley, L., Howe, C., Hennessy, S. & Mercer, N. (2019). Dialogic practices in primary school classrooms. *Language and Education*, 33(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/0950782.2018.1509988>
- Wallrabenstein, W. (1991). *Offener Unterricht*. Hamburg: Rowohlt.
- Walshaw, M. & Anthony, G. (2008). The teacher's role in classroom discourse: A review of recent research into mathematics classrooms. *Review of Educational Research*, 78(3), 516–551. <https://doi.org/10.3102/0034654308320292>
- Webb, N. M., Franke, M. L., De, T., Chan, A. G., Freund, D., Shein, P. et al. (2009). 'Explain to your partner': teachers' instructional practices and students' dialogue in small groups. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 49–70. <https://doi.org/10.1080/03057640802701986>

Normative Erwartungen in der Lehrer-Schüler-Beziehung: Trägt die Erfüllung normativer Erwartungen von Schüler*innen zu positiven Lehrer-Schüler-Beziehungen bei?

Abstract

Normative Erwartungen spielen für die Lehrer-Schüler-Beziehung eine wichtige Rolle. Sie zeigen auf, welches Verhalten sich Lehrer*innen und Schüler*innen voneinander wünschen, wirken sich auf die Wahrnehmung und Beurteilung des anderen sowie das eigene Verhalten aus. Ihre Erfüllung kann die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen und deren Verhalten positiv beeinflussen. Welche normativen Erwartungen Lehrer*innen und Schüler*innen aneinanderstellen, ist durch viele Studien empirisch belegt. Da bisher fast nur normative Erwartungen von Lehrer*innen *oder* Schüler*innen erhoben und analysiert wurden, liegen kaum Befunde zur Auswirkung ihrer Erfüllung vor. Im Beitrag wird die Bedeutung normativer Erwartungen in der Lehrer-Schüler-Beziehung aufgezeigt und anhand eigener Daten ($N = 20$ Lehrer*innen und Klassen) überprüft, wie sich die Erfüllung normativer Erwartungen der Schüler*innen auf ihre Beziehungszufriedenheit und ihr Verhalten auswirkt.

1. Einleitung

Positive Lehrer-Schüler-Beziehungen¹ sind u. a. bedeutend für schulisches Wohlbefinden (u. a. Hascher & Hagenauer, 2011) und kognitive Lernleistungen (u. a. Hattie, 2013) der Schüler*innen sowie die Berufszufriedenheit und Gesundheit von Lehrer*innen (u. a. Aldrup, Klusmann, Lütke, Göllner & Trautwein, 2018). Angesichts dieser Bedeutung stellt sich die Frage, wie Lehrer-Schüler-Beziehungen positiv gestaltet werden können. Ein vielversprechender Ansatz zur Beantwortung dieser Frage liegt in den normativen Erwartungen der Lehrer*innen und Schüler*innen, da ihre Erfüllung nicht nur zum Erreichen schulischer Ziele, sondern auch zur Beziehungszufriedenheit beitragen kann. Im Beitrag wird aufgezeigt, wie sich normative Erwartungen von Lehrer*innen und Schüler*innen auf ihr Verhalten auswirken und wie ihre Erfüllung die Beziehungszufriedenheit und das Verhalten beeinflussen kann. Letzteres wird anhand eigener Daten ($N = 20$ Lehrer*innen und Klassen) empirisch überprüft.

2. Theoretischer Rahmen

2.1 Normative Erwartungen von Lehrer*innen und Schüler*innen

Lehrer*innen und Schüler*innen stellen normative und antizipatorische Erwartungen aneinander, die für ihr Verhalten und die Beziehung eine wichtige Rolle spielen.

1 Der Begriff ‚Lehrer-Schüler-Beziehung‘ bezieht sich auf alle Geschlechter. Da es sich um einen etablierten Terminus handelt, wird er im Folgenden nicht gendert.

Während antizipatorische Erwartungen „eine gedankliche Vorwegnahme des zukünftigen Verhaltens“ (Rosemann & Bielski, 2001, S. 165) einer Person bedeuten, beziehen sich normative Erwartungen auf „bestimmte Forderungen an das Verhalten einer anderen Person“ (ebd.). Der Begriff der normativen Erwartungen stammt aus rollentheoretischen Konzepten. Hierbei ist zentral, dass jede Person aufgrund unfreiwilliger (z. B. Geschlecht) und freiwilliger Eigenschaften (z. B. Beruf) verschiedene Rollen einnimmt und mit jeder Rolle normative Erwartungen verbunden sind (Hargreaves, 1972). Normative Erwartungen sind somit kontextspezifisch und gehen in der Lehrer-Schüler-Beziehung auf die gesellschaftlichen Aufgaben und Funktionen der Schule (v. a. Qualifikation, Sozialisation und Selektion) zurück, die wiederum die Aufgaben der Lehrer*innen (z. B. Lerninhalte bzw. Normen/Werte vermitteln, Leistungen erfassen und bewerten) und Schüler*innen (z. B. Lerninhalte bzw. Normen/Werte aneignen, Leistungen erbringen) in der Schule prägen.

Welche normativen Erwartungen Lehrer*innen und Schüler*innen aneinanderstellen, wurde in vielen Studien der 1960er bis 1980er Jahre untersucht. Die Studien gelangten – trotz verschiedener Stichproben, Erhebungszeiträume und -methoden – zu einheitlichen Befunden. Die normativen Erwartungen von Lehrer*innen richten sich auf die Mitarbeit, Freundlichkeit, Disziplin und Leistung der Schüler*innen (u. a. Brophy & Good, 1976; Petillon, 1982; Silberman, 1969). Die normativen Erwartungen von Schüler*innen beziehen sich auf die emotionale Wärme (z. B. Freundlichkeit, Gerechtigkeit, Geduld, Verständnis, Hilfsbereitschaft, Vertrauen), das fachliche Können (z. B. interessante Unterrichtsgestaltung, gut erklären können, fachliche Hilfe geben, Interessen der Schüler*innen berücksichtigen) und das Durchsetzungsvermögen (z. B. konsequent sein, angemessene Strafen) der Lehrer*innen (u. a. Baumgärtner, 1969; König, 2007; Seitz, 1996).

2.2 Funktion und Bedeutung normativer Erwartungen

Normative Erwartungen informieren nicht nur darüber, welches Verhalten Lehrer*innen und Schüler*innen voneinander erwarten, sondern beeinflussen ihre Wahrnehmung, Beurteilung und ihr Verhalten. Wegen der Fülle der verfügbaren Informationen können andere Personen immer nur selektiv wahrgenommen werden (Schweer & Thies, 2000). Normative Erwartungen „fungieren als Wahrnehmungsfilter und Beurteilungsraster“ (Ulich, 2001, S. 86). Worauf wir bei anderen achten, wird von den eigenen normativen Erwartungen festgelegt (Wahrnehmungsfilter); das Verhalten anderer Personen wird daraufhin mit den eigenen normativen Erwartungen verglichen (Beurteilungsraster) (Rosemann, 1978; Ulich, 2001).

Das Ergebnis dieses Vergleichs wirkt sich auf das Verhalten der wahrnehmenden Person aus: „Durch die Beurteilung der anderen Person werden bestimmte Handlungsmuster von vorneherein wahrscheinlicher, andere hingegen ausgeschlossen“ (Schweer & Thies, 2000, S. 65). Im Interaktionsmodell des Lehrer- und Schülerverhaltens² führt

2 Der Terminus ‚Interaktionsmodell des Lehrer-Schüler-Verhaltens‘ umfasst alle Geschlechter. Da es sich um einen feststehenden Terminus handelt, wurde auf das Gendern verzichtet.

Rosemann (1978) diese interaktionssteuernde Wirkung differenzierter aus (siehe Abbildung 1).

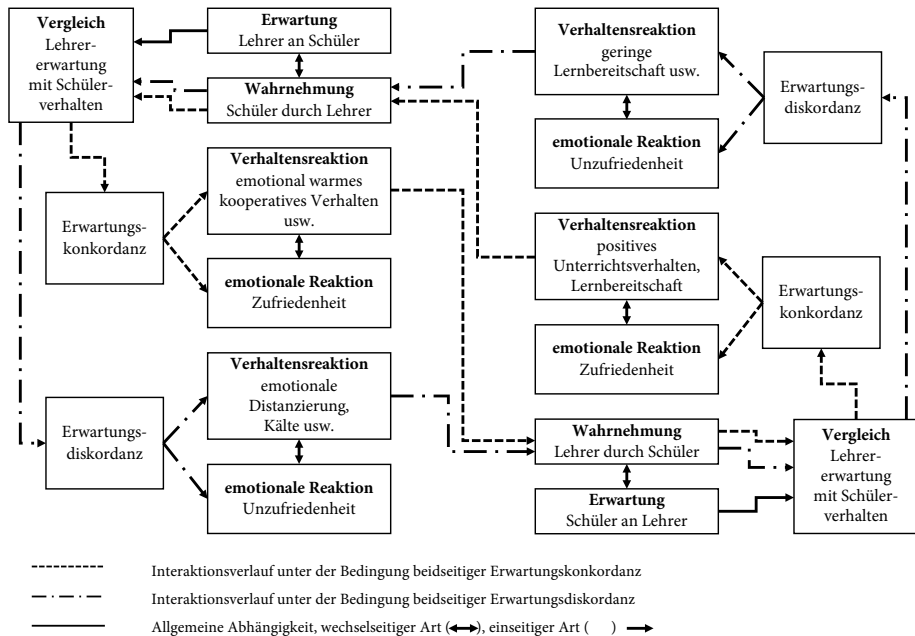


Abbildung 1: Das Interaktionsmodell des Lehrer- und Schülersverhaltens (erstellt in Anlehnung an Rosemann, 1978, S. 45)

Stimmt das Verhalten der anderen Person mit den eigenen normativen Erwartungen überein (Erwartungskonkordanz), führt dies bei der wahrnehmenden Person zu Zufriedenheit und zu vom anderen erwünschten Verhaltensreaktionen. Stimmt das Verhalten der anderen Person nicht mit den eigenen normativen Erwartungen überein (Erwartungsdiskordanz), führt dies zu Unzufriedenheit und zu vom anderen unerwünschten Verhaltensreaktionen. Nach dem Modell von Rosemann (1978) ist es somit möglich, durch die Erfüllung der normativen Erwartungen des anderen, Zufriedenheit beim anderen und die Erfüllung der eigenen normativen Erwartungen durch den anderen auszulösen.

Die Erfüllung normativer Erwartungen ist in sozialen Beziehungen für das Erreichen von Zielen und die Beziehungszufriedenheit von Bedeutung: Es ist möglich, „jede Art von Beziehung als Ausdruck von Regeln [normativen Erwartungen, P.R.] zu betrachten, deren Einhaltung sichern soll, dass die Beteiligten ihre Ziele erreichen, und deren Missachtung leicht eine Verschlechterung der Beziehung nach sich ziehen kann“ (Hinde 1993, S. 14; vgl. auch Argyle & Henderson 1990, S. 52 & 57). Für die Zufriedenheit mit der Beziehung sind der Konsens über die normativen Erwartungen in der Beziehung und ihre Einhaltung bedeutend. Mit Blick auf die normativen Erwartungen von Lehrer*innen und Schüler*innen sowie deren Hintergrund sollte ihre Erfüllung folglich zur Zufriedenheit mit der Lehrer-Schüler-Beziehung beitragen sowie dazu, dass

Lehrer*innen und Schüler*innen ihre schulischen Aufgaben erfüllen und somit die schulischen Ziele erreichen.

Inwiefern die Erfüllung normativer Erwartungen von Lehrer*innen und Schüler*innen zu der Beziehungszufriedenheit und dem Erreichen schulischer Ziele beiträgt, wurde bislang nicht untersucht. Es liegen jedoch Befunde vor, die auf diese Auswirkungen hindeuten.

In Studien zur Selbstbestimmungstheorie (u. a. Deci & Ryan, 1993) konnte nachgewiesen werden, dass die Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit die Motivation, Mitarbeit, Leistung und das Wohlbefinden der Schüler*innen fördert (u. a. Eccles & Roeser, 2011). Diese Befunde können auf die Erfüllung normativer Erwartungen von Schüler*innen übertragen werden, da diese Ähnlichkeiten mit den Grundbedürfnissen der Selbstbestimmungstheorie aufweisen. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, also danach, „sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen“ (Deci & Ryan, 1993, S. 229) weist Ähnlichkeiten mit den normativen Erwartungen von Schüler*innen nach emotionaler Wärme (z. B. freundliche, verständnisvolle, hilfsbereite und vertrauensvolle Lehrer*innen) auf. Zwischen dem Kompetenzerleben der Schüler*innen und ihren normativen Erwartungen nach fachlichem Können der Lehrer*innen (z. B. interessante Unterrichtsgestaltung, gut erklären können, fachliche Hilfe) können ebenso wie zwischen dem Bedürfnis nach Autonomie und der normativen Erwartung nach Berücksichtigung ihrer Interessen Zusammenhänge erkannt werden.

In Studien zu personenzentriertem Verhalten zeigte sich, dass ein höheres Ausmaß personenzentrierten Verhaltens u. a. mit besseren Leistungen, aktiverer Beteiligung am Unterricht, weniger Disziplinproblemen und einer besseren bzw. vertrauensvolleren Lehrer-Schüler-Beziehung einhergeht (u. a. Tausch, 2017). Die Dimensionen personenzentrierten Verhaltens (Achtung/positive Zuwendung, einführendes Verstehen, Aufrichtigkeit/Ehrlichkeit, nicht dirigierende Aktivitäten) weisen wiederum Ähnlichkeiten mit den normativen Erwartungen von Schüler*innen auf. Die Befunde legen nahe, dass die Erfüllung normativer Erwartungen von Schüler*innen zur Erfüllung normativer Erwartungen von Lehrer*innen, zum Erreichen schulischer Ziele und zur Beziehungszufriedenheit der Schüler*innen beiträgt.

3. Methodisches Vorgehen

3.1 Ziele und Forschungsfragen

Die Daten stammen aus dem Projekt ‚Lehrer-Schüler-Beziehung und Lehrergesundheit‘ der Universität Tübingen und Hochschule Esslingen (Laufzeit: 2011–2013, finanziert durch die Landesgraduiertenförderung Tübingen). Im Projekt wurden die Lehrer-Schüler-Beziehung und Lehrer*innengesundheit aus Lehrer*innen-, Schüler*innen- und Beobachter*innenperspektive untersucht. Für den Beitrag sind folgende Forschungsfragen leitend:

1. Welche normativen Erwartungen stellen Lehrer*innen und Schüler*innen aneinander?

2. Welche Effekte hat die Erfüllung normativer Erwartungen von Schüler*innen auf deren Beziehungszufriedenheit und Verhalten?³ Es wird erwartet, dass (H1) die Beziehungszufriedenheit der Schüler*innen umso höher und (H2) das Verhalten der Schüler*innen umso positiver ausfällt, je mehr sie ihre normativen Erwartungen durch die Lehrperson als erfüllt wahrnehmen.

3.2 Stichprobe und Design

Die Stichprobe des Projekts besteht aus 20 Lehrpersonen-Klassen-Konstellationen weiterführender Schulen in Baden-Württemberg. An der Studie nahmen 20 Lehrer*innen (10 Lehrer, 10 Lehrerinnen) und 427 Schüler*innen (213 Schüler, 214 Schülerinnen) der Hauptschule (4 Lehrer*innen, 62 Schüler*innen), Realschule (8 Lehrer*innen, 175 Schüler*innen), Gemeinschaftsschule (2 Lehrer*innen, 50 Schüler*innen) und des Gymnasiums (6 Lehrer*innen, 140 Schüler*innen) der Klassenstufe 7 (4 Lehrer*innen, 128 Schüler*innen), Klassenstufe 8 (15 Lehrer*innen, 278 Schüler*innen) und Klassenstufe 9 (1 Lehrer*in, 21 Schüler*innen) teil. Die Schüler*innen waren im Durchschnitt 13.67 Jahre ($SD = 0.89$) alt. Die Lehrer*innen waren im Durchschnitt 37.62 Jahre ($SD = 10.05$) alt, verfügten über eine Berufserfahrung von durchschnittlich 10.98 Jahren ($SD = 11.64$) und unterrichteten die Klasse zum Zeitpunkt der Erhebung im Durchschnitt seit 1.87 Jahren ($SD = 1.01$) und mit 4.46 Stunden pro Woche ($SD = 2.44$).

Jede Lehrperson-Klassen-Konstellation nahm einmal an der Studie teil. Die Lehrer*innen wurden per leitfadengestütztem Interview zur Lehrer-Schüler-Beziehung und Lehrer*innengesundheit befragt, die Schüler*innen per Fragebogen. Für die Befragung stand jeweils eine Unterrichtsstunde mit einer Dauer von 45 Minuten zur Verfügung.

3.3 Normative Erwartungen der Lehrer*innen: Erhebung und Reliabilität

Die normativen Erwartungen der Lehrer*innen wurden im Interview direkt und indirekt erfragt: Die Lehrer*innen wurden gefragt, (1) worauf sie im Umgang mit ihren Schüler*innen Wert legen und welches Verhalten sie von ihren Schüler*innen erwarten (direkte Erhebung) und (2) in welchen Situationen es ihnen schwerfällt, ein positives Verhalten gegenüber Schüler*innen beizubehalten (indirekte Erhebung).

Die Interviews wurden mit deduktiven und induktiven Kategorien nach dem Verfahren der inhaltlichen Strukturierung (Mayring, 1983) von zwei Personen kodiert. Zur Ermittlung der Beurteiler*innenübereinstimmung wurde wegen der teils sehr geringen Belegung von Kategorien die prozentuale Übereinstimmung statt Cohens Kappa berechnet (Leuchter, Pauli, Reusser & Lipowsky, 2006). Die prozentuale Übereinstimmung beträgt 89.44 % (für einzelne Codes: 66.67 %–100 %). Nicht-übereinstimmende Kodierungen wurden im Projektteam besprochen und bei Analysen nicht

3 Effekte der Erfüllung normativer Erwartungen von Lehrer*innen können aus methodischen Gründen nicht untersucht werden.

berücksichtigt, da sie für die Personen, die die Kodierung nicht vorgenommen hatten, nicht nachvollziehbar waren. Insgesamt stimmten 88.16% der Kodierungen (648 von 735 Kodierungen) überein. Unter den für den Beitrag relevanten Kategorien stimmten 89.12% der Kodierungen (131 von 147 Kodierungen) überein und wurden in die Analysen einbezogen.

3.4 Normative Erwartungen der Schüler*innen: Erhebung und Reliabilität

Bei der Befragung der Schüler*innen sollten ihre normativen Erwartungen an Lehrer*innen sowie die subjektiv wahrgenommene Erfüllung ihrer Erwartungen und die der Lehrer*innen erhoben werden. Da die Schüler*innen innerhalb von 45 Minuten zur Lehrer-Schüler-Beziehung und zu Verhaltensweisen, die mit der Lehrer*innengesundheit in Verbindung stehen, befragt wurden, war es nicht möglich, die normativen Erwartungen *und* ihre Erfüllung aus Sicht der Schüler*innen zu erheben. Aus diesem Grund beinhaltete der Schülerfragebogen u.a. Skalen mit Verhaltensweisen von Lehrer*innen und Schüler*innen, die in anderen Studien (siehe Kapitel 2.1) als normative Erwartungen von Schüler*innen bzw. Lehrer*innen ermittelt worden sind (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Übersicht über relevante Skalen des Schülerfragebogens (LV = Verhalten von Lehrer*innen, SV = Verhalten von Schüler*innen, Cronbachs α nach Imputation der Daten)

Skala	α	Quelle
Lehrer-Schüler-Beziehung (LV)	.84	Rakoczy et al., 2005
Schüler-Lehrer-Wahrnehmung (LV)	.85	Kunter et al., 2002
Schülerorientierung (LV)	.85	Gerecht et al., 2007
Partizipation (LV)	.75	Quellenberg, 2009
Lehrerinteresse (LV)	.89	Kunter et al., 2002
Engagement der Lehrperson (LV)	.81	Rakoczy et al., 2005
Klassenführung (LV)	.83	Rakoczy et al., 2005
Regelanwendung (LV)	.72	Tillmann et al., 2007
Regelklarheit (LV)	.75	Rakoczy et al., 2005
Schüler-Lehrer-Beziehung (SV)	.81	Bos et al., 2009
Wertschätzung (SV)	.92	Rakoczy et al., 2005
Vertrauen (SV)	.74	Tillmann et al., 2007
Engagement der Schüler*innen (SV)	.69	Steinert et al., 2003

Die Schüler*innen gaben auf einer vierstufigen Likert-Skala („stimmt gar nicht“ bis „stimmt genau“) an, inwiefern die Aussagen auf sie bzw. die Lehrperson, mit der sie an der Studie teilnahmen, zutrifft. Auf diese Weise konnten mit denselben Skalen die subjektiv wahrgenommene Erfüllung der normativen Erwartungen der Schüler*innen und Lehrer*innen direkt sowie die normativen Erwartungen der Schüler*innen indirekt

erhoben werden (siehe Kapitel 3.5). Fehlende Werte wurden bei der Datenaufbereitung von der Mitarbeiterin des Teilprojekts ‚Lehrergesundheit‘ unter Anwendung der EM-Methode imputiert. Die Skalen weisen vor und nach der Imputation, mit Ausnahme der Skala ‚Engagement der Schüler*innen‘, eine zufriedenstellende bis sehr gute Reliabilität auf (Kuckartz, Rädiker, Ebert & Schehl, 2010).

3.5 Analysen zur Beantwortung der Forschungsfragen

Für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage ist es erforderlich, die normativen Erwartungen der Lehrer*innen und Schüler*innen zu ermitteln. Die normativen Erwartungen der Lehrer*innen wurden anhand der Interviewkodierungen der beiden Fragen (siehe Kapitel 3.3) ermittelt. Im ersten Schritt wurden die Antworten der direkten Erhebung gesichtet und jene Kategorien, die von der Mehrheit der Lehrer*innen im Interview genannt wurden, identifiziert. Im zweiten Schritt wurde dasselbe Vorgehen auf die Antworten der indirekten Erhebung angewendet. Bei den Kategorien der direkten Erhebung handelt es sich um erwünschtes Verhalten von Schüler*innen (positive Merkmale) und somit um normative Erwartungen von Lehrer*innen, bei den Kategorien der indirekten Erhebung um das Gegenteil (negative Merkmale). Die meistgenannten positiven und negativen Merkmale wurden im dritten Schritt zu normativen Erwartungen der Lehrer*innen zusammengefasst.

Die normativen Erwartungen der Schüler*innen wurden, wie in Kapitel 3.4 beschrieben, nicht direkt erhoben. Um sie zu identifizieren, wurde auf ein Verfahren zurückgegriffen, das in Studien zu normativen Erwartungen von Lehrer*innen angewendet worden ist (Brophy & Good, 1976; Petillon, 1982; Silberman, 1969). In diesen Studien wurden die normativen Erwartungen von Lehrer*innen über Verhaltensweisen beliebter Schüler*innen ermittelt. Entsprechend wurde eine Skala zur Beliebtheit der Lehrperson entwickelt (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Skala ‚Beliebtheit der Lehrperson‘

Item	Quelle
Meine Lehrkraft hätte ich auch gerne im nächsten Schuljahr wieder.	
Insgesamt ist unsere Lehrkraft eine wirklich gute Lehrkraft.	Wertschätzung
Bei meiner Lehrkraft gehe ich gerne in den Unterricht.	

Die Skala weist eine Reliabilität von $\alpha = .89$ auf. Eine Faktorenanalyse ergab, dass alle Items auf einer Komponente laden (.89 bis .93), die 81.70 % der Varianz aufklärt. Die Skala wurde im zweiten Schritt mit den Skalen, die Verhaltensweisen der Lehrer*innen abbilden (siehe Tabelle 1) korreliert, um die normativen Erwartungen der Schüler*innen zu ermitteln.

Die zweite Forschungsfrage zielt auf Effekte der Erfüllung normativer Erwartungen von Schüler*innen auf deren Beziehungszufriedenheit und Verhalten. Hierfür wurde die Skala ‚Beziehungszufriedenheit‘ entwickelt (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Skala ‚Beziehungszufriedenheit‘

Item	Quelle
Ich komme gut mit meiner Lehrkraft aus.	Schüler-Lehrer-Beziehung
Ich bin nett zu meiner Lehrkraft.	Schüler-Lehrer-Beziehung
Meine Lehrkraft ist freundlich zu mir.	Schüler-Lehrer-Beziehung
Ich glaube, meine Lehrkraft mag mich.	Lehrer-Schüler-Beziehung
Ich mag meine Lehrkraft.	Wertschätzung

Die Skala weist eine Reliabilität von $\alpha = .88$ auf. Alle Items laden auf einer Komponente (.76 bis .90), die 67.92 % der Varianz aufklärt. Um herauszufinden, inwiefern die Erfüllung der normativen Erwartungen der Schüler*innen ihre Beziehungszufriedenheit beeinflusst (Hypothese 1), wurden multiple lineare Regressionsanalysen mit der Skala ‚Beziehungszufriedenheit‘ als abhängige Variable und den Skalen der ermittelten normativen Erwartungen der Schüler*innen (siehe Tabelle 7) als unabhängige Variablen im Einschlussverfahren durchgeführt.

Welche Effekte die Erfüllung der normativen Erwartungen der Schüler*innen auf ihr Verhalten hat (Hypothese 2), wurde hinsichtlich ihrer Freundlichkeit, Mitarbeit, Disziplin und ihres Vertrauens zur Lehrperson mit multiplen linearen Regressionsanalysen analysiert. Bei diesen Verhaltensweisen der Schüler*innen handelt es sich um normative Erwartungen der Lehrer*innen (siehe Tabelle 5). Die Auswahl dieser Verhaltensweisen basiert auf dem Interaktionsmodell des Lehrer- und Schülerverhaltens von Rosemann (1978) bzw. der darin enthaltenen Möglichkeit der gegenseitigen Erfüllung der normativen Erwartungen (siehe Kapitel 2.2). Um die Effekte analysieren zu können, wurden – ausgehend von den Befunden der Interviewanalysen (siehe Kapitel 4.1) – Skalen mit Verhaltensweisen von Schüler*innen entwickelt, die den normativen Erwartungen der Lehrer*innen entsprechen (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Skalen normativer Erwartungen der Lehrer*innen mit entsprechendem Verhalten von Schüler*innen

Skala (α)	Items	Quelle
Freundlich ($\alpha = .84$)	Ich höre gut zu, wenn meine Lehrkraft mich etwas fragt.	Schüler-Lehrer-Beziehung
	Ich bin nett zu meiner Lehrkraft.	Schüler-Lehrer-Beziehung
	Mit meiner Lehrkraft komme ich gut aus.	Schüler-Lehrer-Beziehung
	Ich nehme meine Lehrkraft ernst.	Wertschätzung
Vertrauen ($\alpha = .64$)	Ich traue mich, mit unserer Lehrkraft auch persönliche Probleme zu besprechen.	Vertrauen
	Mit unserer Lehrkraft rede ich häufig außerhalb des Unterrichts über Privates.	Vertrauen
	Insgesamt habe ich volles Vertrauen zu unserer Lehrkraft.	Lehrerinteresse
Disziplin ($\alpha = .87$)	Im Unterricht gibt es nicht viele Störungen.	Disziplin
	Unsere Lehrkraft muss nicht lange warten, bis Ruhe eintritt.	
	Im Unterricht ist es nicht laut und alles geht durcheinander.	
	Wir hören auf das, was unsere Lehrkraft uns sagt.	
	Wir fangen im Unterricht nicht erst lange nach Beginn der Stunde an, zu arbeiten.	
Mitarbeit ($\alpha = .69$)	Wir machen nicht so viel Krach, dass unsere Lehrkraft laut sprechen muss.	Engagement der Schüler*innen
	Im Unterricht arbeite ich konzentriert mit.	
	Ich bringe meine Ideen und Meinungen in den Unterricht ein.	

4. Befunde

4.1 Welche normativen Erwartungen stellen Lehrer*innen und Schüler*innen aneinander?

Die Interviewanalyse ergab vier normative Erwartungen der Lehrer*innen, die sich aus positivem (direkte Erhebung) und negativem (indirekte Erhebung) Verhalten der Schüler*innen zusammensetzen (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5: Normative Erwartungen der Lehrer*innen ($N = 20$)

	Freundlich	Disziplin	Mitarbeit	Vertrauen
Nennung insgesamt	80 %	85 %	60 %	65 %
positives Merkmal (direkte Erhebung)	80 %	30 %	25 %	50 %
negatives Merkmal (indirekte Erhebung)	30 %	65 %	45 %	20 %

Die normativen Erwartungen der Lehrer*innen richten sich auf die Freundlichkeit, Disziplin, Mitarbeit und das Vertrauen der Schüler*innen. Die Freundlichkeit der Schüler*innen stellt eine zentrale normative Erwartung dar: 80 % der interviewten Lehrer*innen erwarten von Schüler*innen, dass sie nett, freundlich, höflich und respektvoll zu ihnen sind (positives Merkmal). 30 % der Lehrer*innen fällt es schwer, bei unhöflichen, frechen, unverschämten Schüler*innen positiv zu bleiben (negatives Merkmal). Das Vertrauen der Schüler*innen zur Lehrperson stellt eine weitere normative Erwartung für die Mehrheit der Lehrer*innen dar. Die Hälfte der interviewten Lehrer*innen wünscht sich, dass die Schüler*innen zu ihnen Vertrauen haben, indem sie sich z. B. trauen, Probleme oder andere Dinge offen anzusprechen oder sich mit Problemen an sie zu wenden (positives Merkmal). Für 20 % stellen unehrliche Schüler*innen und Vertrauensbrüche schwierige Situationen dar, in denen es schwerfällt, ein positives Verhalten Schüler*innen gegenüber beizubehalten. Die Disziplin der Schüler*innen wurde insgesamt von 85 % der Lehrer*innen im Interview thematisiert, wobei nur 30 % die Einhaltung von Regeln (positives Merkmal) erwarten und deutlich mehr Lehrer*innen Disziplinprobleme wie z. B. erhöhter Lärmpegel, Unterrichtsstörungen, Unruhe und Regelverletzungen als störend empfinden. Ähnliches gilt für die Mitarbeit der Schüler*innen. Nur 25 % der Lehrer*innen äußerten im Interview, dass sie eine gewisse Arbeitshaltung und Lernbereitschaft, z. B. Konzentration, Beteiligung am Unterricht (positives Merkmal) erwarten, wohingegen es 45 % der Lehrer*innen schwerfällt, bei Arbeitsverweigerung, Desinteresse und Unaufmerksamkeit positiv gegenüber Schüler*innen zu bleiben.

Die normativen Erwartungen der Schüler*innen wurden, wie in Kapitel 3.5 beschrieben, durch die Korrelation der Skala ‚Beliebtheit der Lehrperson‘ mit Skalen des Schülerfragebogens, die Verhalten von Lehrer*innen beinhalten, ermittelt (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6: Befunde der bivariaten Korrelation zwischen der Skala ‚Beliebtheit der Lehrperson‘ und Skalen mit Verhalten von Lehrer*innen (Pearsons r , zweiseitige Prüfung auf Signifikanz, $N = 427$) zur Ermittlung normativer Schüler*innen-Erwartungen; mit Reliabilität (Cronbachs α nach Imputation) und Quellen der Skalen

Skala	r	p
Lehrer-Schüler-Beziehung	.76	<.001
Schüler-Lehrer-Wahrnehmung	.76	<.001
Schülerorientierung	.80	<.001
Partizipation	.33	<.001
Lehrerinteresse	.82	<.001
Engagement der Lehrperson	.60	<.001
Klassenführung	.49	<.001
Regelanwendung	.49	<.001
Regelklarheit	.33	<.001

Die Skala ‚Beliebtheit der Lehrperson‘ korreliert mit allen erhobenen Skalen signifikant. Besonders hohe Korrelationskoeffizienten konnten mit den Skalen ‚Lehrerinteresse‘, ‚Schülerorientierung‘, ‚Lehrer-Schüler-Beziehung‘ und ‚Schüler-Lehrer-Wahrnehmung‘ eruiert werden. Die Items dieser Skalen (siehe Tabelle 7) entsprechen den in anderen Studien ermittelten normativen Erwartungen von Schüler*innen (siehe Kapitel 2.1).

Tabelle 7: Normative Erwartungen der Schüler*innen (Items der hoch-korrelierenden Fragebogenskalen)

Skala	Items
Lehrerinteresse	Unsere(r) Lehrperson...
	- ist es wichtig, dass wir Schüler*innen etwas lernen.
	- hat Verständnis für persönliche Probleme.
	- redet mit uns, wenn uns etwas nicht gefällt.
	- will für uns Schüler*innen nur das Beste.
	- gibt Fehler zu.
	- versteht Spaß.
- Insgesamt habe ich zu unserer Lehrperson vollstes Vertrauen.	
Schülerorientierung	Unsere Lehrperson...
	- berücksichtigt unsere Interessen im Unterricht.
	- gestaltet den Unterricht interessant.
	- nimmt uns ernst.
	- kümmert sich auch darum, wenn es einzelnen Schüler*innen mal schlecht geht.
	- unterstützt uns beim Lernen.
- mag uns Schüler*innen.	
Schüler-Lehrer-Wahrnehmung	- Unsere Lehrperson behandelt uns fair.
	- Wenn Schüler*innen zusätzliche Hilfe brauchen, bekommen sie sie von unserer Lehrperson.
	- Unsere Lehrperson interessiert sich für das, was wir zu sagen haben.
	- Unserer Lehrperson ist es wichtig, dass wir uns wohlfühlen.
Lehrer-Schüler-Beziehung	- Meine Lehrperson ist freundlich zu mir.
	- Im Unterricht habe ich das Gefühl, ernstgenommen zu werden.
	- Im Unterricht ist die Atmosphäre freundschaftlich.
	- Ich glaube, meine Lehrperson mag mich.
	- Ich glaube, dass ich mit meiner Lehrperson auch persönliche Probleme besprechen kann.
	- Meine Lehrperson hört aufmerksam zu, wenn ich ihr etwas erzähle.
- Meine Lehrperson kümmert sich wenig um mich. (umgepolt)	

In der Stichprobe richten sich die normativen Erwartungen der Lehrer*innen somit auf die Freundlichkeit, Mitarbeit, Disziplin und das Vertrauen der Schüler*innen und die normativen Erwartungen der Schüler*innen auf Aspekte der emotionalen Wärme und des fachlichen Könnens der Lehrer*innen.

4.2 Welche Effekte hat die Erfüllung normativer Erwartungen der Schüler*innen auf deren Beziehungszufriedenheit und Verhalten?

Mit der zweiten Forschungsfrage wurde untersucht, wie sich die subjektiv wahrgenommene Erfüllung der normativen Erwartungen der Schüler*innen auf ihre Beziehungszufriedenheit (Hypothese 1) und ihr Verhalten (Hypothese 2) auswirkt. Vor der Beantwortung dieser Frage wird betrachtet, wie die Beziehungszufriedenheit und

Erfüllung der normativen Erwartungen der Schüler*innen sowie deren Verhalten, das den normativen Erwartungen der Lehrer*innen entspricht, aus Perspektive der Schüler*innen ausgeprägt sind (siehe Tabelle 8).

Tabelle 8: Ausprägung der Beziehungszufriedenheit und Erfüllung der normativen Erwartungen der Schüler*innen (SE) und Lehrer*innen (LE) ($N = 427$, Skalierung: 0 = stimmt gar nicht bis 3 = stimmt genau)

	Skala	min.	max.	M (SD)
SE	Beziehungszufriedenheit	0.00	3.00	2.07 (0.79)
SE	Lehrer-Schüler-Beziehung	0.00	3.00	1.98 (0.63)
SE	Schüler-Lehrer-Wahrnehmung	0.00	3.00	2.22 (0.62)
SE	Schülerorientierung	0.00	3.00	2.08 (0.61)
SE	Lehrerinteresse	0.00	3.00	2.06 (0.65)
LE	Freundlichkeit	0.00	3.00	2.24 (0.63)
LE	Vertrauen	0.00	3.00	1.25 (0.72)
LE	Mitarbeit	0.00	3.00	1.76 (0.66)
LE	Disziplin	0.00	3.00	1.75 (0.68)

Wie in Tabelle 8 ersichtlich, sind die Schüler*innen mit der Lehrer-Schüler-Beziehung eher zufrieden und nehmen jene Verhaltensweisen ihrer Lehrperson, die ihren normativen Erwartungen entsprechen, eher positiv wahr. Die Schüler*innen schätzen ihr Verhalten so ein, dass die normativen Erwartungen der Lehrpersonen aus ihrer Sicht eher erfüllt (Freundlichkeit), tendenziell eher erfüllt (Mitarbeit, Disziplin) bzw. eher nicht erfüllt (Vertrauen) werden.

Die Effekte der subjektiv wahrgenommenen Erfüllung der normativen Erwartungen der Schüler*innen auf ihre Beziehungszufriedenheit und ihr Verhalten wurden mit multiplen linearen Regressionsanalysen (siehe Kapitel 3.5) berechnet (siehe Tabelle 9).

Tabelle 9: Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalysen ($N = 427$)

AV	UV	B	SE B	β	T	p
Beziehungszufriedenheit	Konstante	.04	.06		0.65	.52
	Lehrer-Schüler-Beziehung	.39	.04	.36	9.67	<.001
	Schüler-Lehrer-Wahrnehmung	.29	.95	.27	5.96	<.001
	Schülerorientierung	-.08	.05	-.07	-1.58	.12
	Lehrerinteresse	.42	.05	.40	8.87	<.001
Freundlichkeit	Konstante	.44	.07		6.28	<.001
	Lehrer-Schüler-Beziehung	.22	.05	.22	4.53	<.001
	Schüler-Lehrer-Wahrnehmung	.30	.06	.30	4.98	<.001
	Schülerorientierung	-.01	.06	-.01	0.19	.85
	Lehrerinteresse	.35	.06	.36	6.09	<.001
Vertrauen	Konstante	-.33	.10		-3.51	<.001
	Lehrer-Schüler-Beziehung	.48	.07	.42	7.14	<.001
	Schüler-Lehrer-Wahrnehmung	-.24	.08	-.21	-2.97	<.001
	Schülerorientierung	.03	.08	.03	0.36	.72
	Lehrerinteresse	.54	.08	.49	6.85	<.001
Mitarbeit	Konstante	.63	.09		6.78	<.001
	Lehrer-Schüler-Beziehung	-.02	.07	-.02	-0.29	.77
	Schüler-Lehrer-Wahrnehmung	.48	.08	.43	6.02	<.001
	Schülerorientierung	-.18	.08	-.16	-2.25	.03
	Lehrerinteresse	.47	.08	.44	6.12	<.001
Disziplin	Konstante	.82	.12		7.02	<.001
	Lehrer-Schüler-Beziehung	.17	.08	.15	2.02	.04
	Schüler-Lehrer-Wahrnehmung	-.08	.10	-.07	-0.77	.44
	Schülerorientierung	.15	.10	.13	1.48	.14
	Lehrerinteresse	.23	.10	.21	2.33	.02

Die multiplen Regressionsanalysen ergaben, dass einzelne Skalen, die Verhaltensweisen der Lehrer*innen abbilden, die den normativen Erwartungen der Schüler*innen entsprechen, einen signifikanten Einfluss auf die Beziehungszufriedenheit ($F(4,422) = 12.45, p < .001$), Freundlichkeit ($F(4,422) = 194.82, p < .001$), das Vertrauen ($F(4,422) = 102.12, p < .001$), die Mitarbeit ($F(4,422) = 412.45, p < .001$) und Disziplin ($F(4,422) = 20.31, p < .001$) der Schüler*innen haben. Die subjektiv wahrgenommene Erfüllung der normativen Erwartungen der Schüler*innen erklären 79.40 % der Varianz (korrigiertes R^2) ihrer Beziehungszufriedenheit, 64.50 % ihrer Freundlichkeit, 48.70 % ihres Vertrauens und 47.40 % ihrer Mitarbeit, was nach Cohen (1992) einem starken Effekt entspricht sowie 15.30 % der Disziplin der Schüler*innen, was nach Cohen (1992) einem mittleren Effekt entspricht. Dies entspricht den Annahmen der Hypothesen 1 und 2.

Mit Blick auf die einzelnen Skalen zeigt sich, dass v.a. die Skala ‚Lehrerinteresse‘ einen signifikanten Prädiktor mittlerer (Beziehungszufriedenheit, Freundlichkeit, Vertrauen, Mitarbeit) Effektstärke darstellt, wohingegen die Skala ‚Schülerorientierung‘ mit Ausnahme der Mitarbeit der Schüler*innen kein signifikanter Prädiktor für die Beziehungszufriedenheit oder das Verhalten der Schüler*innen ist. Die Skalen ‚Lehrer-Schüler-Beziehung‘ und ‚Schüler-Lehrer-Wahrnehmung‘ stellen – je nach Kriterium – einen signifikanten Prädiktor kleiner oder mittlerer Effektstärke dar.

5. Fazit

Im Beitrag wurden an 20 Lehrpersonen-Klassen-Konstellationen die normativen Erwartungen der Lehrer*innen und Schüler*innen sowie Effekte der Erfüllung normativer Erwartungen der Schüler*innen analysiert. Die normativen Erwartungen der Stichprobe richten sich auf die Freundlichkeit, Mitarbeit, Disziplin und das Vertrauen der Schüler*innen sowie die emotionale Wärme und das fachliche Können der Lehrer*innen. Die Befunde entsprechen den in anderen Studien ermittelten normativen Erwartungen von Lehrer*innen (u. a. Brophy & Good, 1976; Petillon, 1982; Silberman, 1969) und Schüler*innen (u. a. Baumgärtner, 1969; König, 2007; Seitz, 1996), weisen jedoch auch Unterschiede auf: Mit dem Vertrauen wurde eine weitere normative Erwartung der Lehrer*innen identifiziert, während der Lernerfolg der Schüler*innen und das Durchsetzungsvermögen der Lehrer*innen in dieser Stichprobe keine normative Erwartung der Lehrer*innen bzw. Schüler*innen darstellt.

Welche Auswirkungen die Erfüllung der normativen Erwartungen von Lehrer*innen und Schüler*innen hat, wurde bislang nicht überprüft. Befunde von Studien zur Selbstbestimmungstheorie und zum personenzentrierten Verhalten deuten darauf hin, dass die Erfüllung der normativen Erwartungen der Schüler*innen sich positiv auf ihre Beziehungszufriedenheit und ihr Verhalten auswirkt. Letzteres entspricht der im Interaktionsmodell des Lehrer- und Schülerverhaltens (Rosemann, 1978) suggerierten Möglichkeit der gegenseitigen Erfüllung normativer Erwartungen in der Lehrer-Schüler-Beziehung (Erwartungskonkordanz). Die Effekte der subjektiv wahrgenommenen Erfüllung der normativen Erwartungen der Schüler*innen wurden mittels multiplen linearen Regressionsanalysen geprüft. Diese Analysen ergaben, dass einzelne Skalen mit Verhaltensweisen von Lehrer*innen, die den normativen Erwartungen der Schüler*innen entsprechen, einen signifikanten Einfluss mit starker Effektstärke auf die Beziehungszufriedenheit, Freundlichkeit, Mitarbeit und das Vertrauen sowie mit mittlerer Effektstärke auf die Disziplin der Schüler*innen haben. Die Hypothesen 1 und 2 konnten somit bestätigt werden. Die geringe Varianzaufklärung der Disziplin könnte darauf zurückzuführen sein, dass bei der vorliegenden Stichprobe Aspekte des Durchsetzungsvermögens und der Klassenführung keine normative Erwartung der Schüler*innen darstellt. Insgesamt sprechen die Befunde dafür, dass die subjektiv wahrgenommene Erfüllung der normativen Erwartungen der Schüler*innen ihre Beziehungszufriedenheit und ihr Verhalten positiv beeinflussen und somit zum Erreichen schulischer Ziele beitragen kann. Die Befunde deuten zudem darauf hin, dass die subjektiv wahrgenommene Erfüllung der normativen Erwartungen der Schüler*innen

zur Erfüllung der normativen Erwartungen der Lehrer*innen beitragen kann. Dies könnte sich positiv auf die Beziehungszufriedenheit der Lehrer*innen und auch auf ihre Gesundheit auswirken, da ihre normativen Erwartungen (Freundlichkeit, Mitarbeit, Disziplin) sich bei Nicht-Erfüllung mit jenem Verhalten von Schüler*innen (feindseliges, aggressives Verhalten, nachlassende Mitarbeit, Unterrichtsstörungen) decken, das in vielen Studien als Hauptbelastungsfaktor der Lehrer*innengesundheit ermittelt wurde (u. a. Bieri, 2002; Kyriacou, 2001).

Die vermuteten Auswirkungen der Erfüllung normativer Erwartungen von Lehrer*innen auf deren Beziehungszufriedenheit und Gesundheit konnten anhand der vorliegenden Daten jedoch nicht analysiert werden. Die Studie weist darüber hinaus weitere Limitationen auf: Durch die kleine Stichprobe der Lehrer*innen ($N = 20$) sind die ermittelten normativen Erwartungen der befragten Lehrer*innen nicht repräsentativ. Das querschnittliche Design ermöglicht keine kausalen Aussagen. Durch zeitliche Einschränkungen der Datenerhebung innerhalb einer Unterrichtsstunde wurden die normativen Erwartungen der Schüler*innen nicht direkt erhoben und es liegen keine Daten zur Erfüllung der normativen Erwartungen der Lehrer*innen aus deren Perspektive vor. Befunde zur psychischen und physischen Gesundheit der Lehrer*innen liegen zwar vor, da die Lehrer*innen jedoch nicht mit allen unterrichteten Klassen an der Studie teilgenommen haben, können keine Zusammenhänge zwischen dem Verhalten der Schüler*innen und der Gesundheit der Lehrer*innen dieser Stichprobe hergestellt werden. Um die Befunde der Studie zu untermauern und Befunde zu Effekten der Erfüllung normativer Erwartungen von Lehrer*innen auf deren Beziehungszufriedenheit, Verhalten und Gesundheit zu ermitteln, sind weitere Studien ohne die vorliegenden Limitationen nötig.

6. Implikationen

Normative Erwartungen spielen für die Wahrnehmung und Beurteilung anderer Personen sowie das eigene Verhalten eine wichtige Rolle. Daher erscheint es wichtig, dass Lehrer*innen sich über ihre normativen Erwartungen, die der Schüler*innen und ihre Funktion bewusst sind. Dieses Bewusstsein kann genutzt werden, um das eigene Verhalten und das der Schüler*innen sowie emotionale und behaviorale Reaktionen in Lehrer-Schüler-Interaktionen zu reflektieren. Die Erfüllung normativer Erwartungen kann zum Erreichen schulischer Ziele und zur Beziehungszufriedenheit beitragen. Das Wissen um diese Effekte kann von Lehrer*innen verwendet werden, um zu reflektieren, inwiefern sie die normativen Erwartungen ihrer Schüler*innen erfüllen und durch ihr Verhalten die Beziehungszufriedenheit beider Parteien sowie die Freundlichkeit, Mitarbeit, Disziplin und den Lernerfolg der Schüler*innen beeinflussen (können). Da diese Verhaltensweisen von Schüler*innen zentral für das berufliche Erfolgserleben (Bieri, 2002) und die Gesundheit von Lehrer*innen sind, könnten Lehrer*innen somit ebenfalls zum Erreichen ihrer beruflichen Ziele und ihrer Gesundheit beitragen.

Literatur

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being. Testing the mediation role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Argyle, M. & Henderson, M. (1990). *Die Anatomie menschlicher Beziehungen. Spielregeln des Zusammenlebens*. München: mvv. https://doi.org/10.1007/978-3-662-09958-2_10
- Baumgärtner, A. M. (1969). *Wie sich Schüler heute ihre Lehrer wünschen*. München: Ehrenwirth.
- Bieri, T. (2002). *Die berufliche Situation aus Sicht der Lehrpersonen. Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigung im Lehrerberuf*. Dissertation, Universität Tübingen.
- Bos, W., Bonsen, M., Kummer, N., Lintorf, K. & Frey, K. (2009). *TIMSS 2007 Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur Trends in International Mathematics and Science Study*. Münster: Waxmann.
- Brophy, J. & Good, T. (1976). *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Gerecht, M., Steinert, B., Klieme, E. & Döbrich, P. (2007). *Skalen zur Schulqualität. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB). Materialien zur Bildungsforschung. Band 17*. Frankfurt am Main: GFPE.
- Hargreaves, D. (1972). *Interaktion und Erziehung. Pädagogische Aspekte zu zwischenmenschlichen Beziehungen*. Wien: Hermann Böhlhaus.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011). Emotionale Aspekte des Lernens und Lehrens. In H. U. Grunder, K. Kansteiner-Schänzlin & H. Moser (Hrsg.), *Lehrerwissen kompakt. Grundlagen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Band 2: Lehren und Lernen im Unterricht* (Reihenherausgeber: S. D. Brandt) (S. 127–148). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hinde, R. (1993). Auf dem Wege einer Wissenschaft zwischenmenschlicher Beziehungen. In A. E. Auhagen & M. von Salisch (Hrsg.), *Zwischenmenschliche Beziehungen* (S. 7–36). Göttingen: Hogrefe.
- König, J. (2007). *Welche Merkmale sollte eine „gute“ Lehrkraft haben?* Verfügbar unter: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/9928/26W7Vi1P0HXNk.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [12.02.2020].
- Kuckartz, U., Rädiker, S., Ebert, T. & Schehl, J. (2010). *Statistik. Eine verständliche Einführung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92033-7>
- Kunter, M., Gundel, S., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2002). *PISA 2000. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress. Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K. & Lipowsky, F. (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 562–579. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0168-z>
- Mayring, P. (1983). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Petillon, H. (1982). *Soziale Beziehungen zwischen Lehrern, Schülern und Schülergruppen. Überlegungen und Untersuchungen zu Aspekten der sozialen Interaktion in vierten Grundschulklassen*. Weinheim: Beltz.

- Quellenberg, H. (2009). *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle. Materialien zur Bildungsforschung. Band 24.* Frankfurt am Main: DIPF.
- Rakoczy, K., Buff, A. & Lipowsky, F. (2005). *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverständnis und mathematisches Verständnis“. Teil 1 Befragungsinstrumente. Materialien zur Bildungsforschung. Band 13.* Frankfurt am Main: GFPP.
- Richey, P. (2016). *Lehrer-Schüler-Beziehung. Eine empirische Studie zu normativen Lehrer- und Schülererwartungen aus Lehrer-, Schüler- und Beobachterperspektive.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosemann, B. (1978). Bedingungsvariablen der Lehrer-Schüler-Beziehung. Erwartungskonkordanz und das Verhalten von Lehrern und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 25. Jahrgang 1978, 39–49.
- Rosemann, B. & Bielski, S. (2001). *Einführung in die pädagogische Psychologie.* Weinheim: Beltz.
- Schweer, M. & Thies, B. (2000). Situationswahrnehmung und interpersonales Verhalten im Klassenzimmer. In M. Schweer (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule* (S. 59–78). Opladen: Leske & Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97477-8_3
- Seitz, O. (1996). Zum Lehrerbild bei Hauptschülern. In W. Schumann (Hrsg.), *In der Hauptschule unterrichten* (S. 50–123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Silberman, M. (1969). Behavioral expressions of teachers' attitudes toward elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 60, 402–407. <https://doi.org/10.1037/h0028315>
- Steinert, B. Gerecht, M., Klieme, E. & Döbrich, P. (2003). *Skalen zur Schulqualität. Dokumentation der Erhebungsinstrumente Arbeitsplatzuntersuchung (APU). Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB). Materialien zur Bildungsforschung. Band 10.* Frankfurt am Main: GFPP.
- Tausch, R. (2017). Personenzentriertes Verhalten von Lehrern in Unterricht und Erziehung. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 191–212). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_8
- Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H. G., Meier, U. & Popp, U. (2007). *Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven.* Weinheim: Juventa.
- Ulich, K. (2001). *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule.* Weinheim: Beltz.
- Wagner, W., Helmke, A. & Rösner, E. (2009). *Deutsch Englisch Schülerleistungen International. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte. Materialien zur Bildungsforschung. Band 25/1.* Frankfurt am Main: GFPP.

Classroom-Management-Kompetenzen für Lehrkräfte

Entwicklung und Evaluation eines Trainings zur Vorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum

Abstract

Im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wurde im Teilprojekt KoBB (Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen) ein Classroom-Management-Training zur Vorbereitung des Allgemeinen Schulpraktikums entwickelt, implementiert und evaluiert. In diesem Training standen insbesondere interaktionssteuernde (Ordnungsstrukturen, Instruktionen) Kompetenzen sowie ein wertschätzender, respektvoller Umgang mit den Schüler*innen im Vordergrund. Im Rahmen eines Prä-Post-Kontrollgruppendesigns wurden Effekte u. a. auf den (subjektiven) Kompetenzerwerb und die Selbstwirksamkeitserwartungen zu mehreren Messzeitpunkten untersucht.

1. Theoretischer Hintergrund

Die universitäre Ausbildung von Lehrkräften ist von höchster gesellschaftlicher Relevanz und Brisanz, wie die Diskurse um den Lehrkräftemangel, der damit verbundene Rückgriff auf sogenannte „Quereinsteiger/innen“ und Fragen nach deren möglicherweise unzureichender Qualifikation aktuell zeigen (u.a. KMK, 2018; s. bereits Darling-Hammond, 2000). Last but not least zeigen (internationale) Schulleistungsstudien wiederholt, dass das deutsche Bildungssystem einige seit Jahrzehnten bekannte Probleme wie beispielsweise die Sicherstellung der Chancengleichheit für Kinder aus allen Elternhäusern nicht zufriedenstellend meistert (aktuell Reiss, Weis, Klieme & Köller, 2019). Lehrkräfte sind die zentrale Akteursgruppe des Bildungssystems (Kunter et al., 2011), somit scheint die Optimierung von deren Ausbildung eine oder vielleicht die zentrale Stellschraube zur nachhaltigen Optimierung des Bildungssystems zu sein. Mit der Initiative der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB I bis III) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) sollen sowohl evidenzbasierte Maßnahmen zur Optimierung der Lehramtsausbildung erforscht und implementiert als auch eine bundeslandübergreifende Vernetzung der universitären Akteure sichergestellt werden (BMBF, 2014). In dieser Förderlinie wurde an der TU Braunschweig im Rahmen des Projekts „Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen“ (KoBB; s.a. Uhde, Thies, Perst & Hannemann, 2018) ein Classroom-Management (CM)-Training für Lehramtsstudierende entwickelt, implementiert und evaluiert. Ziele des Projekts liegen zum einen darin, interaktionssteuernde Kompetenzen bereits früh im Studienverlauf erwerbbar zu machen und zum anderen die universitäre Ausbildung systematisch mit den ersten Schulerfahrungen im Allgemeinen Schulpraktikum zu verknüpfen.

1.1 Classroom-Management als erfolgskritisches Merkmal guten Unterrichts

Gelungene Lehr-Lern-Beziehungen ziehen weitere positive Konsequenzen nach sich. Pianta, Steinberg und Rollins (1995) prägten hierfür den Begriff des „passive prevention-effect for child-teacher-relationships“ (S. 309). Kinder, die negative Beziehungen zu ihren ersten Erzieher*innen und Lehrkräften haben, haben mit höherer Wahrscheinlichkeit auch im weiteren Verlauf belastete Beziehungen zu Lehrkräften. Die Qualität der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung und die Gestaltung gelungener sozialer Interaktionen in der Schule erhält somit eine zentrale Bedeutung in Bezug auf erzieherische Effekte, die die sozial-emotionale Entwicklung ebenso begünstigen wie den Wissens- und Kompetenzaufbau. In den letzten Dekaden hat sich die entsprechende Forschung zur Kompetenz von Lehrkräften national wie international stark auf CM-Kompetenzen fokussiert.

Studien zur Effektivität von Lehrkräften zeigen, dass das pädagogisch-psychologische Wissen etwa im Bereich des CMs dem Fachwissen von Lehrkräften über- oder zumindest nebengeordnet zu sein scheint (Darling-Hammond, 2000). Wang, Haertel und Walberg (1993) konnten in einer Metanalyse zeigen, dass CM am stärksten mit dem Lernerfolg verbunden war – stärker als (meta)kognitive Merkmale von Schüler*innen. Hattie (2013) berichtet mittlere Effekte des CMs auf die Lernleistung ($d = 0.52$) und die Anstrengungsbereitschaft der Schüler*innen ($d = 0.62$). Auch trägt effektives CM zum Aufbau positiver Beziehungen zwischen Lehrkraft und Schüler*innen bei (u. a. Dicke et al., 2015; für einen Überblick s.a. Hannemann, 2019). Sowohl in nationalen als auch in internationalen Diskursen gelten CM-Kompetenzen somit als höchst relevant für erfolgreichen Unterricht (Marzano, 2003; Seidel & Shavelson, 2007). Das pädagogisch-psychologische Wissen angehender Lehrkräfte hängt statistisch mit deren späterem Unterrichtserfolg zusammen (2-Jahres-Follow-Up aus Sicht der Schüler*innen, Voss et al., 2014) und sagt darüber hinaus die emotionale Erschöpfung von Lehrkräften vorher (Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012).

1.2 Konzepte des Classroom-Managements

Für den deutschen Sprachraum sind zunächst Definitionen prominent, die die Maximierung von Lernzeit durch effektives CM adressieren, CM bzw. Klassenführung (die beiden Begriffe werden im Folgenden synonym verwendet) umfasst beispielsweise nach Helmke und Helmke (2015, S. 7) „Konzepte, Strategien und Techniken, die dem Ziel dienen, einen störungsfreien und reibungslosen Unterrichtsverlauf zu ermöglichen und damit aktive Lernzeit zu maximieren: durch Regeln und Prozeduren, die Allgegenwärtigkeit der Lehrkraft, den Aufbau erwünschten Verhaltens und einen angemessenen Umgang mit Störungen“. Im amerikanischen Raum ist CM oft weiter gefasst und fokussiert auch explizit sozial-emotionale Ziele und die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkräften und ihren Schüler*innen. Evertson und Weinstein (2006, S. 4) verstehen unter CM „the actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning“, wozu auch gemeinschaftsfördernde Aktivitäten mit den Schüler*innen zählen. Auch im Konzept von Marzano

(2003) sowie im deutschsprachigen Raum bei Mayr (2006) findet sich die positive Gestaltung der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung explizit als eine wichtige Komponente. Bei Piwowar, Thiel und Ophardt (2013), deren Konzept explizit reaktive und präventive Strategien aufführt, sind das Arbeitsbündnis mit den Schüler*innen sowie der Umgang mit Konflikten unter Schüler*innen als CM-Bereiche bezüglich der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen enthalten.

1.3 Theorie-Praxis-Verzahnungen am Beispiel von Schulpraktika und Trainings

Gerade zu Beginn ihrer praktischen Tätigkeit sind Lehrkräfte häufig verunsichert (Havers, 2010; Melnick & Meister, 2008) und haben Probleme, ihr theoretisches Wissen im praktischen Schulkontext anzuwenden (Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012). Um dem vorzubeugen, sind Schulpraktika fest in die universitären Curricula integriert. Dabei sind Zeitpunkt, Umfang, inhaltliche Schwerpunkte, Vorbereitung oder Begleitung der schulpraktischen Phasen an den unterschiedlichen Standorten nicht einheitlich geregelt. Der intuitiven Logik von Schulpraktika (für eine ausführliche Darstellung s. Hannemann, 2019) stehen aber auch kritische Stimmen gegenüber, die insbesondere die mangelnde Evidenzbasierung fokussieren. Der Einfluss universitärer Lehre auf die Lernprozesse im Praktikum ist nur wenig belegt (Bach, 2013; König, 2019). Auch könnten Studierende „eine Berufssozialisation erfahren, die eher an den traditionellen Mustern festhält“ (König, 2019, S. 30). Studierende sollen zunächst lernen, wie professionelle Lehrkräfte zu denken und Strategien zu entwickeln, ohne, dass diese gleich handlungswirksam werden müssen (Shulman, 2005, zur Diskussion des Spannungsfeldes von Kompetenz und Performanz s.a. Blömeke, Gustafsson, & Shavelson, 2015). In einem stärker integrativen Verständnis wird das Praktikum als eine Gelegenheit zum Kompetenzaufbau verstanden (Baumgartner, 2017). Überwiegend zeigen sich verbesserte Kompetenz-Selbsteinschätzungen nach den Praktika bzw. sind Praktika dann erfolgreich, wenn sie systematisch begleitet und mit Reflexionsmöglichkeiten flankiert sind (Gröschner & Seidel, 2012; Kauper, 2018, für einen Überblick über empirische Befunde der Schulpraktikumsforschung s.a. König, Rothland & Schaper, 2018).

Eine weitere, häufig in Aus- und Fortbildung benutzte Methode zum Kompetenzaufbau stellen Trainings dar (s.a. Hannemann, 2019). Fries und Souvignier (2015, S. 403) definieren den Begriff Training als „eine strukturierte und zeitlich begrenzte Intervention, in der mittels wiederholter Ausübung von Tätigkeiten die Absicht verfolgt wird, Fertigkeiten und Fähigkeiten aufzubauen oder zu verbessern.“ Trainings verfolgen ein konkretes Ziel, sind theoretisch und empirisch fundiert sowie systematisch strukturiert und damit lehrbar. Trainings für Lehrkräfte im Beruf gibt es viele (s.a. Uhde & Thies, 2019), für das hier interessierende CM ist beispielweise das Incredible Years (IY) Teacher Classroom Management Programme zu nennen. In diesem aus den USA stammenden kompetenzorientierten Training werden Strategien zur Prävention von Verhaltensauffälligkeiten vermittelt (Webster-Stratton, Reinke, Herman & Newcomer, 2011). Im Zentrum stehen effektives Verhaltensmanagement, proaktives Unterrichten und der Aufbau einer positiven Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung. Evaluations-

studien belegen die Wirksamkeit des Trainings hinsichtlich der CM-Kompetenzen von im Beruf stehenden Lehrkräften (u. a. Baker-Henningham, Walker, Powell & Gardner, 2009; Hutchings, Martin-Forbes, Daley & Williams, 2013). Gleichmaßen gut untersucht und weit verbreitet ist das Classroom Organization and Management Programm (COMP; Emmer, Evertson & Worsham, 2003), welches die Interaktionssteuerung eng mit Instruktionaspekten verbindet. Im Unterricht von Lehrkräften, die das Training absolviert haben, finden sich weniger Störungen, mehr aktive Lernzeit und Leistungsverbesserungen der Schüler*innen (u. a. Freiberg & Lapointe, 2006). Dicke et al. (2015) haben das Training in Deutschland eingesetzt und finden bei ihren Teilnehmenden eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung (auf das CM bezogen) sowie eine geringere emotionale Erschöpfung (für weitere Trainings aus dem deutschsprachigen Raum s. Toepell, 2010). Auch für Lehramtsstudierende gibt es bereits gut evaluierte Trainingsprogramme oder -elemente, jedoch bisher keine, die explizit die Anbahnung von CM-Kompetenzen in Vorbereitung auf ein Praktikum fokussieren. Die aufgezeigten Befunde zum Kompetenzaufbau durch Praxisphasen und Trainings führen zu der Frage, ob Trainings(elemente) zum Erwerb von CM-Kompetenzen nicht bereits sinnvoll in die universitäre Lehramtsausbildung integriert werden könnten, um einen frühen Kompetenzaufbau von Lehramtsstudierenden in diesem Bereich anzubahnen.

2. Empirische Befunde

2.1 Forschungsprogramm KoBB-CMT (Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen: Classroom-Management-Training)

Das Ziel des hier vorgestellten Forschungsprogramms lag darin, ein Training zur Vorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum (ASP) zu entwickeln, welches durch die Vermittlung von CM-Kompetenzen sowohl Unsicherheiten im Vorfeld des Praktikums reduziert, Handlungssicherheit während des Praktikums erweitert und die Basis für eine positive Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung legt. Dabei wurden diejenigen CM-Komponenten fokussiert, die sowohl wissenschaftlich belegt als auch in ersten Praxiskontakten für Lehramtsstudierende von hoher Relevanz sind.

Intervention

Das Training folgt der Tradition kognitiv-behavioraler Kompetenztrainings, d. h., dass die Inhalte direkt eingeübt werden, um Veränderungen auf kognitiver, behavioraler und affektiver Ebene zu ermöglichen. Grundlage für das CM-Training ist ein positiv evaluiertes Training für Lehramtsanwärter*innen (Uhde, 2015), das strukturell auf etablierten Elementen aus Trainings der sozialen Kompetenz (Hinsch & Pfingsten, 2007) basiert. Inhaltlich wurden für diesen Zusammenhang stärker zentrale Erkenntnisse aus der CM-Forschung integriert (Emmer & Sabornie, 2015; Marzano, 2003, Mayr, 2006, Kounin, 1976), die für erste Praxisphasen relevant sind. Hier stehen beispielsweise eher allgemein interaktionssteuernde Kompetenzen wie die Prävention von oder Reaktion auf Unterrichtsstörungen oder die Allgegenwärtigkeit im Vordergrund und weniger die Einrichtung des Klassenraumes oder konkrete fachdidaktische Bezüge. Das Training ist

sehr systematisch aufgebaut und im Ablauf stark strukturiert (s. Abb. 1). Die wichtigsten Methoden sind Instruktion und Modellierung durch die geschulte Trainerin bzw. den geschulten Trainer (zum Schulungskonzept s. Uhde, Thies & Hannemann, 2019), Einzel-, Paar- und Gruppenarbeiten, Plenumsdiskussionen, Übungen zur Selbstreflexion und zur Modifikation von Kognitionen sowie – zeitlich am umfangreichsten – Rollenspiele in unterschiedlichen Varianten. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Arbeit mit Videofeedback zur Reflexion des eigenen Verhaltens, da dieses sich als besonders lern-effektiv erweisen (Hellermann, Gold & Holodynski, 2015).



Abbildung 1: Ablauf des CM-Trainings (aus Hannemann, Uhde & Thies, 2019c, S. 72)

Design

Das übergeordnete Design des Forschungsprogramms umfasst zwei Treatments: das CM-Training und einen bezüglich Inhalten und Workload äquivalenten Literaturkurs (als Online-Kurs mit peer-to-peer-Rückmeldungen und Lehrendenfeedback), welche von Lehramtsstudierenden zur Vorbereitung auf das Praktikum absolviert wurden. Zusätzlich fungierte in Kohorte 1 eine Teilpopulation der Studierenden als (Warte-) Kontrollgruppe. Während des sechswöchigen Schulpraktikums werden die Studierenden an den Schulen von Praktikumslehrkräften betreut und führen ab der dritten Praktikumswoche selbst Unterrichtsversuche durch. Eine universitäre Begleitung findet in Form von zwei Reflexionsseminarsitzungen statt. Die untersuchte Population besteht bislang aus drei kompletten Kohorten von Lehramtsstudierenden, berichtet werden Befunde zu zwei Kohorten. Für jede Kohorte gibt es bis zu 5 Messzeitpunkte zu denen die Studierenden (Online-)Fragebogen ausgefüllt haben und die sich zeitlich an den Interventionen orientieren (s. Abb. 2).

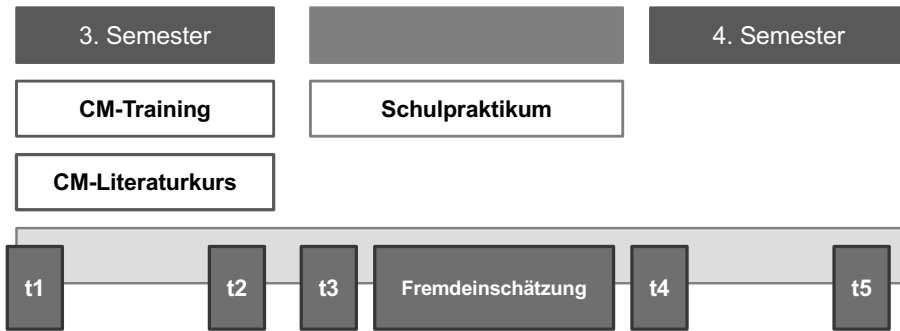


Abbildung 2: Design des Forschungsprogramms

Messinstrumente

Classroom-Management-Wissen und -Kompetenzen (Selbsteinschätzung)

Es wurden die validierten Instrumente KODEK und SEWIK (Thiel et al., 2013) eingesetzt, sie erfassen CM bezogenes Wissen und CM bezogene Kompetenzen jeweils als Selbsteinschätzungen. Für beide Bereiche werden *Störungen/Störungsintervention, Regeln, Prozeduren und Abläufe, Aktivierung der Schülerinnen und Schüler, Klarheit des Handlungsprogramms, Konflikte, Planung und Zeitmanagement, Monitoring* sowie *Arbeitsbündnis mit den Schüler*innen* erfasst. Alle Skalen weisen für die verschiedenen Kohorten gute Kennwerte auf (im Detail in den jeweiligen Originaluntersuchungen nachzulesen, s.u.).

Classroom-Management-Kompetenzen (Fremdeinschätzung)

Es wurden anhand des Beobachtungsbogens KODEK-B (Piwowar, 2013) Fremdeinschätzungen von Seiten der betreuenden Lehrkräfte eingeholt. Dazu wurden die Praktikumslehrkräfte gebeten, gegen Ende der Praktikumszeit eine Unterrichtsstunde der Studierenden anhand des Beobachtungsbogens einzuschätzen. Eine eigene Schulung für die Praktikumslehrkräfte zur Durchführung der Beobachtung war nicht möglich. Aus diesem Grund wurden die Lehrkräfte gebeten, nicht nur die eher globalen Einschätzungen (z. B. „Der Unterricht wird massiv gestört.“) zu raten, sondern für die konkreten Indikatoren (z. B. „In der Klasse ist es so laut, dass die Lehrkraft manchmal Mühe hat, sich Gehör zu verschaffen.“) Einschätzungen abzugeben. Für die dadurch veränderten Skalen ergeben sich mittlere bis hohe interne Konsistenzen (Cronbachs α $M = .86$, $Md = .87$, Range = .79; .91).

Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung

Die Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung wurde mit einem eigens konzipierten und validierten Messinstrument erfasst. Hierzu wurden die TSES (Teacher Self-Efficacy Scale, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) und die WIRKLEHR (Schmitz & Schwarzer, 2000) kombiniert (Hannemann, Uhde & Thies, 2019a). Mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse resultierten drei Teilskalen mit jeweils acht Items, diese beziehen sich auf das *Engagement* der Schüler*innen (z. B. „Ich bin in der Lage, Schülerinnen und Schüler davon zu überzeugen, dass sie schulische Aufgaben gut be-

wältigen können.“), *Instruktionen* (z. B. „Wenn Schülerinnen und Schüler verwirrt sind, bin ich mir sicher, dass ich ihnen mit alternativen Erklärungen oder Beispielen weiterhelfen kann.“) und *CM* im engeren Sinne (z. B. „Selbst wenn störendes Verhalten im Unterricht auftritt, bin ich mir sicher, dass ich dieses schnell unter Kontrolle bringen kann.“). Es ergaben sich zufriedenstellende Validitäts- und Reliabilitätsbelege (Cronbachs $\alpha = .83$ für Engagement, $.80$ für Instruktionen, $.81$ für CM, überprüft an $N = 618$ Lehramtsstudierenden).

Akzeptanz und Zufriedenheit mit der Intervention und dem Schulpraktikum

Für die Erfassung der Akzeptanz des CM-Trainings wurde der Feedbackbogen zum Gruppentraining sozialer Kompetenzen von Pfingsten und Hinsch (2007) mit fünf Items genutzt. Zur Untersuchung der Akzeptanz des Schulpraktikums wurden in leicht modifizierter Form die Utrecht Work Engagement Scale (UWES) von Schaufeli und Bakker (2003) sowie die Skala zur Studienzufriedenheit von Westermann, Heise, Spies und Trautwein (1996) eingesetzt. Alle Skalen weisen für die verschiedenen Kohorten gute Kennwerte auf (im Detail in den jeweiligen Originaluntersuchungen nachzulesen, s.u.).

2.2 Ausgewählte Ergebnisse

Studie A: Trainingsevaluation Kohorte 1 (Hannemann, Uhde & Thies, 2019b)

Das CM-Training wurde in einem ersten Durchgang mit zehn Trainingsgruppen positiv evaluiert, eine gesamte Kohorte Studierender wurde randomisiert auf die drei Bedingungen CM-Training ($N = 139$), Literaturkurs ($N = 91$) und Wartekontrollgruppe ($N = 74$) verteilt. Untersucht wurden die Interventionsakzeptanz, die Selbsteinschätzungen zum CM-Wissen und zu den CM-Kompetenzen im Prä-Post-Vergleich und zu Beginn und am Ende eines sechswöchigen Schulpraktikums (t_1 bis t_4 , s. Abb. 2). Zentrale Hypothesen waren, dass sich Lehramtsstudierende der Trainingsgruppe (mit dem Schwerpunkt der Vermittlung prozeduralen Wissens) im Prä-Post-Vergleich höhere CM-Kompetenzen zuschreiben als Studierende der Literaturkurs-Gruppe (mit dem Schwerpunkt der Vermittlung deklarativen Wissens) und dass sich diese Studierenden im Prä-Post-Vergleich höhere CM-Kompetenzen zuschreiben als Studierende der Wartekontrollgruppe. Lehramtsstudierende der Literaturkursgruppe sollten ihr Wissen im Prä-Post-Vergleich höher einschätzen als Studierende der Trainingsgruppe und diese wiederum höher als Studierende der Kontrollgruppe. Darüber hinaus sollten die Unterschiede zwischen den drei Gruppen über die Zeit bis zur Beendigung des Schulpraktikums hin stabil bleiben.

Insgesamt zeigten sich auf das Training zurückzuführende Verbesserungen in den Selbsteinschätzungen für CM-Kompetenzen und -Wissen. Varianzanalysen mit Messwiederholung zeigen für die Kompetenz-Skalen signifikante Interaktionseffekte zwischen den drei Gruppen über die Zeit (mit Ausnahme der Skala *Zeitmanagement*), z. B. für die Skalen *Störungsintervention* ($F(2,223) = 28.59^*$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .20$), *Regeln* ($F(2,223) = 19.89^*$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .15$) sowie *Klarheit des Handlungsprogramms* ($F(2,223) = 4.8^*$, $p < .009$, $\eta_p^2 = .04$). Anschließende Kontrastanalysen zeigen signifikante Unterschiede zwischen der Trainings- und der Kontrollgruppe (mit Ausnahme der Skala *Zeit-*

management) zugunsten der Trainingsgruppe. Diese unterschied sich signifikant von der Literaturkursgruppe in den Skalen *Regeln*, *Klarheit des Handlungsprogramms* und *Störungsintervention*. Die Literaturkursgruppe zeigte im Vergleich zur Kontrollgruppe positive Kontraste für die Skalen *Störungsintervention* und *Monitoring* sowie für die Skala *Umgang mit Konflikten unter Schüler*innen*. Das CM bezogene Wissen stieg in beiden Interventionsgruppen von t1 zu t2 an. Varianzanalysen mit Messwiederholung zeigen signifikante Interaktionseffekte zwischen den drei Gruppen über die Zeit für alle Skalen, z. B. *Störungsintervention* ($F(2,224) = 60.31^*$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .35$), *Regeln* ($F(2,224) = 47.53^*$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .30$) sowie *Klarheit des Handlungsprogramms* ($F(2,224) = 12.14^*$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .10$). Zwar waren beide Interventionen der Kontrollgruppe überlegen, Studierende der Trainingsgruppe schätzten ihr Wissen auf den Skalen *Störungsintervention*, *Regeln* und *Klarheit des Handlungsprogramms* höher ein als Studierende, die den Literaturkurs absolviert hatten. Für diese drei Komponenten des CM erweist sich das Training also als besonders effektiv, sowohl Wissen als auch Kompetenzen werden hier höher eingeschätzt als im Literaturkurs. Studierende, die das Training absolviert hatten, waren zudem im Vergleich mit dem Literaturkurs zufriedener (mit der Intervention, $t(177) = -2.78$, $p = .006$, $d = 0.4$, und mit sich selbst, $t(177) = 3.02$, $p = .003$, $d = 0.5$), glaubten stärker daran, eigenes Handeln verändert zu haben ($t(177) = -3.47$, $p = .001$, $d = 0.5$), fühlten sich sicherer ($t(177) = 2.79$, $p = .006$, $d = 0.4$) und besser auf das Schulpraktikum vorbereitet ($t(177) = 4.22$, $p < .001$, $d = 0.6$). Die Hypothese zur Zeitstabilität konnte nur teilweise bestätigt werden, hier zeigten sich von t2 zu t3 starke Zuwächse in Wissen und Kompetenzen vor allem in der Kontrollgruppe.

Studie B: Trainingsevaluation Kohorte 2 (Hannemann, Uhde & Thies, 2019c)

Das mit einer ersten Kohorte insgesamt positiv evaluierte Training (Studie A) wurde an einer weiteren Kohorte evaluiert. Darüber hinaus wurde u. a. untersucht, ob sich die in der ersten Evaluationsstudie gefundenen Effekte in der Selbsteinschätzung in einem objektiven Wissenstest wiederfinden und ob das Training möglicherweise Effekte auf die Selbstreflexionsfähigkeit der Studierenden hat. Geprüft wurde also, ob sich Trainingsteilnehmende im Prä-Post-Vergleich (t1 zu t2) höheres CM-Wissen und höhere CM-Kompetenzen zuschreiben als Studierende der Kontrollgruppe (Replikationsstudie) und ob die Trainingsgruppe bessere Ergebnisse in einem CM bezogenen Wissenstest erzielt. Ferner wurden etwaige Unterschiede in der selbsteingeschätzten Selbstreflexionsfähigkeit überprüft. Für letztgenannte Hypothese wurde die *Self-Reflection and Insight Scale* mit den drei Unterskalen *Engagement* (z. B. „Ich nehme mir häufig Zeit, meine Gedanken zu reflektieren.“), *Notwendigkeit* (z. B. „Es ist für mich wichtig zu versuchen, die Bedeutung meiner Gefühle zu verstehen.“) und *Einsicht* (z. B. „Normalerweise bin ich mir meiner Gedanken bewusst.“) eingesetzt (Grant, Franklin & Langford, 2002, dt. Übersetzung von Kohlmeier, 2016). Die internen Konsistenzen betragen Cronbachs $\alpha = .86 - .90$. Zusätzlich wurde ein Test zum CM-Wissen genutzt (sieben Items eines Instruments von Hohenstein, Zimmermann, Kleickmann, Köller & Möller, 2017, sowie drei selbst konstruierte Items, um konkret auf Trainingsinhalte zu fokussieren). Die insgesamt zehn Items enthielten zwischen drei und fünf Antwortmöglichkeiten im Single- oder Multiple-Choice-Format. Die Item-Schwierigkeit lag im Bereich .33 -.93. Zur Über-

prüfung der Hypothesen wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt (mit den Faktoren Zeit und Gruppenzugehörigkeit). $N = 367$ Lehramtsstudierende nahmen teil und wurden zufällig der Trainingsgruppe ($N = 133$) oder der Kontrollgruppe ($N = 234$) zugeordnet. Im selbsteingeschätzten CM-Wissen fand sich ein signifikanter Anstieg für die Trainingsgruppe auf allen Skalen, in der Kontrollgruppe lediglich für die Skala *Arbeitsbündnis mit den Schüler*innen*. Die varianzanalytisch geprüften Gruppenunterschiede wiesen große Effektstärken (mit der Ausnahme der Skala *Störungsintervention* mit kleinem Effekt) auf, z. B. für die Skalen *Störungsintervention* ($F(1,271) = 277.69^*$, $p = .043$, $\eta_p^2 = .03$), *Regeln* ($F(1,271) = 245.23^*$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .48$) sowie *Klarheit des Handlungsprogramms* ($F(1,271) = 76.00^*$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .22$). Für den Wissenstest konnten keine signifikanten Veränderungen über die Zeit oder zwischen den Gruppen gefunden werden ($F(1,271) = .45$, n.s.). Die Selbstreflexionsfähigkeitssubskala *Notwendigkeit* stieg in der Trainingsgruppe signifikant an, in der Kontrollgruppe sank sie signifikant ab ($F(1,270) = 20.69^*$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .07$).

Studie C: Entwicklung der Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung, Kohorte 1 (Hannemann, Uhde & Thies, eingereicht)

Im Zentrum dieser Teilstudie steht die Wirksamkeit der Vorbereitung auf das Praktikum durch die CM-Interventionen, insbesondere wurde die Entwicklung der Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung über vier Messzeitpunkte analysiert (die für diese Teilstudie angesprochenen vier Messzeitpunkte t1-t4 entsprechen den Messzeitpunkten t1, t3, t4 und t5 des Gesamtdesigns, s. Abb. 2). Außerdem wird der Forderung nach multiperspektivischer Kompetenzerfassung (u. a. Hascher, 2014) insofern nachgekommen, als auch der Zusammenhang der Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung mit der Akzeptanz der Interventionen sowie mit der Fremdeinschätzung durch die Praktikumslehrkräfte Berücksichtigung findet. Neben der Frage nach Gruppenunterschieden zwischen den Studierenden in den drei Bedingungen wurde also ein möglicher Zusammenhang zwischen Akzeptanzhöhe und Selbstwirksamkeitserwartung ebenso adressiert wie der Zusammenhang zwischen Fremdeinschätzung und Selbstwirksamkeitserwartung. Daten von $N = 128$ Studierenden liegen über alle vier Messzeitpunkte vor. Von t1 zu t2 ergab sich ein signifikanter Anstieg in der Selbstwirksamkeit (auf allen drei Skalen) für die beiden Interventionsgruppen. Von t3 zu t4 stieg die Selbstwirksamkeit in allen drei Gruppen signifikant auf den Subskalen *Engagement* und *CM*. Es zeigten sich außerdem Zusammenhänge der Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung mit der Zufriedenheit und dem Engagement im Schulpraktikum sowie positive, wenn auch geringe Zusammenhänge der Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung mit den Fremdeinschätzungen der CM-Kompetenzen durch Praktikumslehrkräfte.

Varianzanalysen zur Prüfung der Gruppenunterschiede zeigten signifikante Unterschiede in der Selbstwirksamkeitserwartung lediglich zu t2 (mit mittleren Effektstärken, z. B. für die Subskala *CM*: $F(2,125) = 3.438^*$, $p = .035$, $\eta_p^2 = .05$). Signifikante Haupteffekte für den Faktor Zeit fanden sich von t1 zu t2 (Subskala *CM*: $F(1,126) = 6.258^*$, $p = .014$, $\eta_p^2 = .05$) sowie von t2 zu t3 (Subskala *CM*: $F(1,126) = 35.967^*$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .22$) mit mittleren bis großen Effektstärken. Ein signifikanter Interaktionseffekt ergab sich von t1 zu t2 für die Selbstwirksamkeit im *CM* mit mittlerer Effektstärke ($F(2,125) = 4.04^*$, $p = .020$, $\eta_p^2 = .06$), d. h. die drei Gruppen unterschieden sich von t1

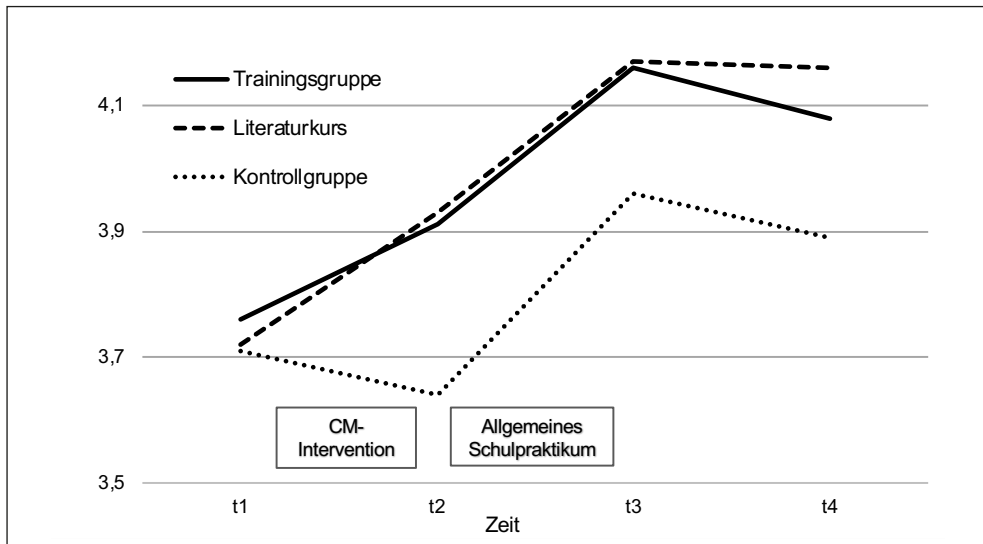


Abbildung 3: Entwicklung der Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung für die Subskala Classroom-Management (aus Hannemann, Uhde & Thies, 2020a, o. Seitenzahl), Mittelwerte basieren auf einer 5-Punkte-Likertskala 1 = niedrige SWE, 5 = hohe SWE

zu t2 im Anstieg der Selbstwirksamkeit im CM. Abbildung 3 zeigt die Entwicklung der Lehrkraft-SWE über die vier Messzeitpunkte für die Subskala CM.

3. Diskussion

Insgesamt zeigten sich höhere Werte der Trainingsteilnehmenden im CM-Wissen und den CM-Kompetenzen (Studie A). Die zweite Evaluationsstudie (Studie B) unterstützt die bisherigen Befunde zur Wirksamkeit des Braunschweiger CM-Trainings. Auch zeigt sich ein Anstieg der Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung (Studie C) über die Zeit besonders in den Interventionsgruppen.

Für die insgesamt positiven Befunde zur Wirksamkeit des Trainings muss einschränkend berücksichtigt werden, dass Selbsteinschätzungsmaße eingesetzt wurden, so dass ein Trainingseffekt auf die Performanz nicht belegt ist. Selbsteinschätzungsmaße gelten zwar als Indikator von Kompetenz (Gröschner & Müller, 2013), dennoch sollte zukünftige Forschung stärker die CM-Performanz der Studierenden in komplexen Unterrichtssituationen z. B. anhand von Unterrichtsbeobachtungen durch geschulte Beobachter*innen untersuchen (s. a. Hannemann, 2019). Auch sollte das CM-Wissen durch ein umfangreicheres testtheoretisch fundiertes Testinstrument, welches noch stärker auf die konkreten Trainingsinhalte abgestimmt ist, erhoben werden und der eher schwache Zusammenhang zwischen Wissen und Performanz systematisch adressiert werden. Baumgartner (2017, S. 21) konstatiert hierzu: „Das [Problem] besteht weniger darin, dass berufseinsteigende Lehrer nach ihrer Ausbildung nicht wissen, was sie tun sollten, sondern dass sie eher nicht tun können, was sie wissen“ (s. a. Hannemann, 2019).

4. Praktische Implikationen

Die Befunde liefern eine Reihe von Implikationen für die Lehramtsausbildung: Die relativ zum Training unerwartet positiven Effekte des Literaturkurses bei den Kohorten 1 und 2 lassen sich als indirekter Beleg für alternative Lehrformate an Universitäten interpretieren. Offensichtlich gelingt es auch mit diesem Format, die Selbsteinschätzungen in Bezug auf prozedurales Wissen zu verbessern (ebenso wie das Trainingsformat zu einer höheren Selbsteinschätzung im deklarativen Wissen führte). Folgt man der Argumentation von Lipowsky (2010), ist in der Lehramtsausbildung für einen erfolgreichen Lern- und Transferprozess die Akzeptanz der Interventionen von grundlegender Bedeutung. Diesbezüglich war das Trainingsformat deutlich überlegen und trägt möglicherweise dazu bei, zum einen die subjektiv wahrgenommene Diskrepanz zwischen Theorie (Universität) und Praxis (Schule) zu schließen. Zum anderen kann es auch zur Förderung einer (zukünftigen) positiven Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung stärker als der Literaturkurs beitragen, da im Training durchgehend der wertschätzende, respektvolle Umgang mit Schüler*innen thematisiert und tatsächlich geübt wird. Insbesondere die Rollenspiele mit Videofeedback tragen dazu bei, dass die Teilnehmenden ein beziehungsförderliches Verhalten einerseits ausprobieren können und andererseits ein direktes Feedback durch die Rollenspielpartner*innen über die Wirkung erhalten. Dieses förderliche Verhalten scheint während des Praktikums (zumindest in der Selbstwahrnehmung) auch im Umgang mit Schüler*innen erfolgreich angewendet zu werden, wie die Ergebnisse zum Arbeitsbündnis oder dem Umgang mit Konflikten unter Schüler*innen nahelegen.

Darüber hinaus weisen auch die starken Zuwächse (Studie A) in Wissen und Kompetenzen vor allem in der Kontrollgruppe auf einen positiven Effekt des Praktikums hin. Um den Trainingseffekt während des Praktikums unmittelbar zu verstärken, könnten praktikumsbegleitende Veranstaltungen durchgeführt werden, die die Erfahrungen aus dem Praktikum explizit vor dem Hintergrund der Trainingsinhalte aufgreifen und reflektieren.

Literatur

- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Baker-Henningham, H., Walker, S., Powell, C. & Gardner, J. M. (2009). A pilot study of the incredible years teacher training programme and a curriculum unit on social and emotional skills in community pre-schools in Jamaica. *Child: Care, Health and Development*, 35, 624–631. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.00964.x>
- Baumgartner, M. (2017). *Performanzentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften. Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2014). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-951.html>
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51, 166–173. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003002>
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M. & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion. Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.003>
- Emmer, E. T. Evertson, C. M. & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for secondary teachers* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Emmer, E. T. & Sabornie, E. J. (Eds.). (2015). *Handbook of classroom management* (2nd ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203074114>
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. New York: Routledge.
- Freiberg, H. J. & Lapointe, J. M. (2006). Research-based programs for preventing and solving discipline problems. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues* (pp. 735–786). New York: Routledge.
- Grant, A. M., Franklin, J. & Langford, P. (2002). The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality*, 30, 821–836. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.8.821>
- Gröschner, A. & Müller, K. (2013). Bewertung praktischer Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende. In A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung* (S.119–133). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 171–183). Wiesbaden: Springer VS.
- Hannemann, L. (2019). *Evaluation eines Classroom-Management-Trainings zur Kompetenzförderung im Lehramtsstudium unter Berücksichtigung der Entwicklung und Messung der Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung* [Unveröffentlichte Dissertation]. Technische Universität Braunschweig.
- Hannemann, L., Uhde, G. & Thies, B. (2019a). Die spezifische Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehramtsstudierenden – Eine Integration zweier Messinstrumente. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 3, 139–154. <https://doi.org/10.3224/zehf.v3i2.04>
- Hannemann, L., Uhde, G. & Thies, B. (2019b). Evaluation eines Classroom-Management-Trainings für Lehramtsstudierende. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9, 309–327.
- Hannemann, L., Uhde, G. & Thies, B. (2019c). Training zur Förderung von Classroom-Management-Kompetenzen von Lehramtsstudierenden – 2. Evaluationsstudie. In G. Uhde & B. Thies (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training* (S. 69–82). Technische Universität Braunschweig.
- Hannemann, L., Uhde, G. & Thies, B. (2020, eingereicht). Veränderungen der Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartungen Studierender durch Classroom-Management-Interventionen und das Schulpraktikum.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 542–571). Münster: Waxmann.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Von W. Beywl und K. Zierer überarb. dt. Ausgabe von „Visible Learning“. Hohengehren: Schneider.
- Havers, N. (2010). Lässt sich effiziente Klassenführung lehren? Das Potenzial der Lehrertrainings. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 283–290). Münster: Waxmann.

- Hellermann, C., Gold, B. & Holodyski, M. (2015). Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. Die Wirkung der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos auf das strategische Wissen und die professionelle Wahrnehmung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 97–109.
- Helmke, A. & Helmke, T. (2015). Wie wirksam ist gute Klassenführung? Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht. *Pädagogik – Leben*, 2, 7–11.
- Hinsch, R. & Pfungsten, U. (2007). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen*. GSK; Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele. Weinheim: Beltz PVU.
- Hutchings, J., Martin-Forbes, P., Daley, D. & Williams, M. E. (2013). A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behavior of children with and without behavior problems. *Journal of School Psychology*, 51, 571–585. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.08.001>
- Kauper, T. (2018). Hospitationspraktika als Lerngelegenheit? Zum Beitrag von Praktika zur Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte und der Berufswahlsicherheit bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8, 269–288. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0225-8>
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 275–290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- König, J. (2019). Empirische Befunde zu Effekten von Praxisphasen in der Lehrerbildung. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (IFS-Bildungsdialoge, Bd. 3, S. 29–52). Münster: Waxmann.
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (2018) (Hrsg.), *Learning to practice, learning to reflect?* Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6>
- Kounin, J.S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom Management that works. Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mayr, J. (2006). Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28, 227–242.
- Melnick, S. A. & Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31, 39–56.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S. & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in childrens' classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295–312. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006519>
- Piowar, V., Thiel, F. & Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.007>
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (2019) (Hrsg.). *Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnitbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 12–25. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.14.1.12>
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade. The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77, 454–499.

- Schaufeli, W. & Bakker, A. (2003). Utrecht work engagement scale: Preliminary manual. *Occupational Health Psychology*. Unit, Utrecht University. <https://doi.org/10.1037/t07164-000>
- Shulman, L. (2005). *Pedagogies of Uncertainty*. *Liberal Education*. <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/pedagogies-uncertainty>
- Thiel, F., Ophardt, D. & Piwowar, V. (2013). *Abschlussbericht des Projekts Kompetenzen des Klassenmanagements (KODEK)*. <https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/downloads/Abschlussbericht-KODEK.pdf>
- Toepell, S. (2010). *Lehrertrainings im deutschen Sprachraum. Einzeldarstellungen und Entwicklungsverläufe*. München: Utz.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Uhde, G. (2015). *Konzeption, Durchführung und Evaluation eines Trainings zur Förderung interaktiver Kompetenzen im Referendariat insbesondere mit dem Aspekt der Burnout-Prävention*. Technische Universität Braunschweig.
- Uhde, G. & Thies, B. (Hrsg.) (2019). *Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training*. Technische Universität Braunschweig.
- Uhde, G., Thies, B. & Hannemann, L. (2019). Trainer/in für Classroom-Management werden – Ein Schulungskonzept. In G. Uhde & B. Thies (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training* (S. 129–142). Technische Universität Braunschweig.
- Uhde, G., Thies, B., Perst, H. & Hannemann, L. (2018). Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen im Lehramtsstudium: Selbstreflexionskompetenzen und Classroom-Management-Strategien fördern. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XII* (S. 45–53). Aachen: Shaker.
- Voss, T., Kunter, M., Seiz, J., Hoehne, V. & Baumert, J. (2014). Die Bedeutung pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 184–201.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249–294.
- Webster-Stratton, C., Reinke, W. M., Herman, K. C. & Newcomer, L. L. (2011). The incredible years teacher classroom management training: The methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review*, 40, 509–529.
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K. & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 1–22.

Der Zusammenhang zwischen beziehungsorientiertem Classroom Management und personal-sozialen Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen

Abstract

Der Beitrag untersucht die Frage, inwiefern die Qualität des *beziehungsorientierten* Classroom Managements (CRM) von Seiten der Lehrperson mit den überfachlichen Kompetenzen (üK) ihrer Schüler/-innen zusammenhängt. Die Daten sind bei Schweizer Kindern/Jugendlichen der 3. bis 9. Klasse mit Hilfe eines Fragebogens erhoben worden. Anhand von Strukturgleichungsmodellen lässt sich zeigen, dass die fremdeingeschätzten Kompetenzen der Klassenlehrperson – sowohl hinsichtlich Beziehungs- als auch Disziplinmanagement – signifikant mit selbst eingeschätzten personalen und sozialen Kompetenzen korrelieren. Bilanz: Bei der Förderung überfachlicher Kompetenzen ist die Lehrkraft als Person bedeutsam.

1. Einleitung und Überblick

Nach theoretischen Erörterungen zu überfachlichen Kompetenzen (Kap. 2) und Classroom Management (Kap. 3) wird die Fragestellung (Kap. 4) untersucht, inwiefern die Qualität des *beziehungsorientierten* Classroom Managements (CRM) von Seiten der Lehrperson mit den überfachlichen Kompetenzen (üK) ihrer Schüler/-innen zusammenhängt. Die entsprechenden Instrumente werden in Kapitel 4 vorgestellt und die Fragestellung in Kapitel 5 anhand von Strukturgleichungsmodellen untersucht und analysiert. Schließlich werden die Ergebnisse diskutiert und bilanziert (Kap. 6).

2. Überfachliche Kompetenzen mit Fokus auf personale-soziale (Lebens-) Kompetenzen

Was ist unter überfachlichen Kompetenzen zu verstehen, welche Bedeutung haben sie? Vorwegzunehmen ist, dass das Konzept der „überfachliche Kompetenzen“ gemäß Grob, Maag Merki und Büeler (2003) in theoretischer Hinsicht mit Problemen zu kämpfen hat, weil keine einheitliche und breit geteilte Taxonomie überfachlicher Kompetenzen existiert. Auch Weinert (1999) und Grob und Maag Merki (2001) halten schon zuvor fest, dass es kein genügend und empirisch überprüftes theoretisches Gesamtmodell humaner Kompetenzen gibt, welches als Rahmentheorie zur Bestimmung maßgeblicher Kompetenzbereiche beigezogen werden kann. Zudem sind viele überfachliche Kompetenzen mit Wertfragen verbunden, zu welchen es kontroverse Positionen gibt. In diesem Artikel können darum nur *einzelne* Aspekte dieses Themengebiets behandelt werden.

2.1 Definition und Systematik der überfachlichen Kompetenzen

Fend definiert überfachliche Kompetenzen als „Personenmerkmale im Sinne von relativ stabilen Dispositionen“, die „in einem funktionalen Zusammenhang mit gelingender Lebensbewältigung in komplexen, insbesondere auch sozialen Kontexten stehen“ (Fend, 1998, S. 11). Diese Definition ist darum bemerkenswert, weil damit das Konzept der Lebenskompetenzen der WHO (siehe weiter unten) angedacht und mit dem Wort „relativ“ angedeutet ist, dass ein Persönlichkeitsmerkmal im Sinne der interaktionistischen Theorie vor allem in der Kindheit nicht einfach eine stabile Eigenschaft ist, sondern in Auseinandersetzung mit der Umwelt verändert und entwickelt werden kann. Grob et al. (2003) definieren ganz ähnlich: „... der Begriff der überfachlichen Kompetenz stellt vielmehr einen Sammelbegriff dar für Fähigkeiten, die in einem *funktionalen Zusammenhang mit gelingender Lebensbewältigung* stehen und somit die Wahrscheinlichkeit erhöhen, die *Anforderungen*, die sich *lebensbereichsübergreifend in vielfältigen Rollen und unterschiedlichen Lebenslagen* ergeben, erfolgreich zu meistern“ (S. 312; Hervorh. i. Orig.). Die bekannte aber begrenzte Kompetenzdefinition nach Weinert (2001; siehe letzter Satz im folgenden Zitat) wird im Online-Lexikon der Psychologie bewusst durch die von Erpenbeck und Heyse (1999) *erweitert*:

So werden Kompetenzen im päd. Diskurs z.T. als Persönlichkeitsdimension (Persönlichkeitsmerkmal) verstanden, die sich *umfassend* auf die „führenden, denkenden, wollenden und handelnden Individuen“ (Erpenbeck & Heyse, 1999) während ihrer lebensbegleitenden Lern- und Entwicklungsprozesse bezieht. Diese sollen ein lebenslanges und zunehmend selbstgesteuertes Lernen ermöglichen, wobei der Lernende selbstverantwortlich in päd. gestalteten Lernumgebungen agieren soll. [...] Die in der Bildungsforschung (...) häufig zugrunde gelegte Definition von Weinert (2001) ist im Gegensatz hierzu spezifisch gefasst. (Wirtz, 2019; Hervorh. d. Autoren)

Im Folgenden werden nun zentrale theoretische Setzungen zu den überfachlichen Kompetenzen (Schlüssel-, Lebenskompetenzen, ...) und ihren zentralen Begriffen aufgeführt.

Überfachliche Kompetenzen werden oft auch als **Schlüsselkompetenzen** definiert. Rychen (2009) hat im „International Handbook of Education for the Changing World of Work“ *die Definition und Selektion von Kompetenzen („DeSeCo“)* innerhalb einer dreifachen Kategorisierung vorgenommen, um den „vielfältigen globalen Anforderungen“ (S. 2572) gerecht zu werden. Es sind dies „Interaktion in sozial heterogenen Gruppen“ – „autonom handeln“ – „Werkzeuge interaktiv verwenden“.

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) spricht wiederum von **Lebenskompetenzen**. Es sind Fähigkeiten, „die es den Menschen ermöglichen, ihr Leben zu steuern und auszurichten und ihre Fähigkeit zu entwickeln, mit den Veränderungen in ihrer Umwelt zu leben und selbst Veränderungen zu bewirken“ (WHO, 1994, S. 262. Die WHO spricht in diesem Zusammenhang gern auch von der „Stärkung der psychosozialen Kompetenz“. Zu diesen zehn „life skills“ (Bühler & Heppekausen, 2005) gehören z. B. Selbstwahrnehmung, Empathie oder Stressbewältigung.

Auch Erpenbeck und Heyse (2007) haben sich den überfachlichen Kompetenzen angenommen. Sie wenden sich in ihrem Buch „Kompetenzbiografie“ vor allem retrospektiv jenen überfachlichen Kompetenzen zu, welche für die (spätere) berufliche Kompetenzentwicklung von Bedeutung sind. Sie umreißen ihr *umfassendes Kompetenzkonzept* wie folgt (S. 159):

1. Fachkompetenzen: „... die Dispositionen einer Person, *geistig* selbst organisiert zu *handeln*“
2. Methodenkompetenzen: „Die Dispositionen, *instrumentell* selbst organisiert zu handeln“
3. Sozialkompetenzen: „Die Dispositionen, *kommunikativ und kooperativ* selbst organisiert zu *handeln*“
4. Personale Kompetenzen (Individualkompetenzen): „... die Dispositionen einer Person, *reflexiv* selbst organisiert zu *handeln*“
5. Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen: „Dispositionen einer Person, *aktiv und gesamtheitlich* selbstorganisiert zu *handeln* und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten.“ (Hervorh. durch Autoren)

Diese letzte Kompetenzdimension (5) erfasst „das Vermögen, die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen *und alle anderen Kompetenzen* – personal, fachliche-methodische und sozial-kommunikative – in die eigenen Willensantriebe zu integrieren und *Handlungen erfolgreich zu realisieren*“ (ebd). Insofern kann diese mit volitionalen und motivationalen Merkmalen besetzte Dimension als Sammelbegriff *diverser* Persönlichkeitsaspekte verwendet werden. Im Folgenden wird darum dieses Kompetenzkonzept nach Erpenbeck und Heyse (2007) als Rahmenmodell benutzt, auch darum, weil sie im Online-Lexikon der Psychologie zum Begriff Kompetenz als „umfassend“ empfohlen wird (Wirtz, 2019).

2.2 Die überfachlichen Kompetenzbereiche in der Schule

Im aktuellen Deutschschweizer Lehrplan 21¹ werden drei **überfachliche Kompetenzen**² unterschieden: personale, soziale und methodische. Sie werden hier kurz umrissen:

Methodische Kompetenzen: Sie beinhalten die Unterkategorien „Sprachfähigkeit“, „Informationen nutzen“ und „Aufgabe/Probleme“ (ebd.). Die Methodenkompetenz wird auch als „zunehmend bewusster und zielgerichteter Einsatz unterschiedlicher Techniken und Verfahren bei der Aufgabebearbeitung“ beschrieben (Mienert & Pitcher, 2011, S. 74).

1 Mit dem „Lehrplan 21“ haben sich 21 deutsch- und mehrsprachige Schweizer Kantone entschieden, einen gemeinsamen Lehrplan zu schaffen, welcher nun die Grundlage für die Volksschule von Kindergarten bis 9. Klasse darstellt.

2 Im Lehrplan sind insgesamt 56 Kompetenzen unter dieser Systematik subsumiert. Viele davon sind in sehr verdichteter Form festgehalten wie z. B.: „Die Schüler/-innen können eigene und andere Meinungen und Überzeugungen auf zugrundeliegende Argumente (Fakten, Interessen, Werte) hin befragen“ (D-EDK, 2015, S. 2).

Soziale Kompetenzen: Mit ihnen wird die „Entwicklung einer Lern- und Lebensgemeinschaft zwischen Kindern mit heterogenen Lernvoraussetzungen“ bezeichnet (ebd.). Im Lehrplan 21 werden sie mit den Unterkategorien „Dialog- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Umgang mit Vielfalt“ umschrieben (D-EDK, 2015, S. 15). Insofern geht es also um prosoziales Verhalten, – „eine intentionale und freiwillige Handlung, die potenziell bzw. tatsächlich einem Empfänger zugutekommt“ (Bierhoff, 2020).

Personale Kompetenzen: Sie beinhalten im Lehrplan 21 die Unterkategorien Selbstreflexion, Selbstständigkeit und Eigenständigkeit. Für Mienert und Pitcher (2011) bedeuten sie „in Situationen der Wertschätzung entwickeltes Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, emotionale Unabhängigkeit und Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten“ (S. 74). Bereits im Rahmenlehrplan Grundschule von Berlin und Brandenburg aus dem Jahr 2004 zeigt sich die Definition von personaler Kompetenz sehr differenziert:

Personale Kompetenz gründet auf Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, auf wachsende emotionale Unabhängigkeit und Zutrauen in die eigenen Stärken. Zunehmend können Schülerinnen und Schüler eigene Stärken und Schwächen erkennen, eigene Erfolge wahrnehmen und genießen, aber auch Misserfolge verkraften und mit Ängsten umgehen. (...). Sie fällen Entscheidungen, begründen und verantworten sie und übernehmen Verantwortung für die eigene Gesundheit. (LISUM et al., 2004, S. 9)

Gemäß des Rahmenmodells nach Erpenbeck und Heyse (2007 – siehe Kompetenzkonzept Dimension 4 oben) geht es bei der personalen Kompetenz darum, „sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten ...“ (S. 159).

2.3 Zur Bedeutung und Förderung personal-sozialer Kompetenzen

Es ist ersichtlich geworden, dass der personale Kompetenzbegriff eine beachtliche Breite aufweist, beinhaltet er sowohl Aspekte des Selbstwertgefühls, der sozialen Stellung, des Optimismus („Zutrauen in die eigenen Stärken“) und der psychischen und physischen Gesundheit. Ergänzend zur Wissensvermittlung hat die Lehrperson in diesem Sinne einen *ganzheitlichen* Bildungs- und Erziehungsauftrag zu leisten, der vor allem auch die personale und soziale Kompetenzentwicklung von Kindern/Jugendlichen betrifft – was pädagogisch gesehen ein großes Förderfeld bietet³. Gemäß Roth (2011) muss der Förderung der Persönlichkeitsbildung der Schüler/-innen eine ebenso große Bedeutung wie der Wissensvermittlung zukommen und sollte einerseits in stärkerem Maße und andererseits professioneller in den Schulen stattfinden.

Ein weiterer Beleg, dass persönlichkeitsbezogene Kompetenzen der Kinder sehr wichtig sind, zeigen Ergebnisse einer Studie, wonach die Selbstdisziplin der Kinder und Jugendlichen einen größeren Zusammenhang mit landesweiten Schultests aufweist als ihr IQ (Duckworth & Seligman, 2005). Petillon (2012) fordert eine „Notwendigkeit

3 Auf eine differenziertere Erhebung in Bezug zur State-Trait-Thematik kann hier nicht eingegangen werden.

systematischen sozialen Lernens in den Klassenzimmern“ (S. 107). Somit sind personal-soziale Kompetenzen zentrale Aspekte eines ganzheitlich verstandenen Bildungsprozesses.

3. Classroom Management

Classroom-Management-Techniken sind nach Beelmann (2018) nebst Präventionsansätzen des „sozialen Lernens“ ebenfalls ein bewährter Förderansatz, um herausforderndem Verhalten vorzubeugen. Dabei stehen die Verbesserung der Lehrer-Schüler-Beziehung und die Entwicklung der sozialen und pädagogischen Kompetenzen der Lehrpersonen im Vordergrund (Pianta, 2006).

3.1 Definition und Bedeutung eines zeitgemäßen Classroom Management

Klassenführung bzw. Classroom-Management (CRM) gilt als ein Kernbereich professioneller Expertise von Lehrpersonen. Diese sehen in diesem Bereich selbst den größten Entwicklungsbedarf, insbesondere zu Beginn ihrer Karriere (Pigge & Marso, 1997). Eine umfassende und aktuelle Konzeption von CRM bezieht sich auf den internationalen Forschungsstand, z. B. nach Evertson und Weinstein (2006) oder Schönbächler (2008).

CRM wird häufig auch mit *pädagogischer Verhaltensmodifikation und Verhaltensänderung* verbunden (Rost, 1998; zitiert nach Wirtz, 2019). Eine sehr griffige und aussagekräftige Definition von CRM ist die von Evertson und Weinstein (2006), welche international gesehen große Verbreitung erfahren hat: „the actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning“ (S. 4). Danach wird deutlich, dass CRM nicht nur fachliches, sondern auch sozial-emotionales Lernen (dt. „soziales Lernen“) ermöglicht und unterstützen soll.

Es geht also nicht mehr nur um die Aufrechterhaltung von Ordnung, sondern ebenso um die Förderung von personalen und sozialen Kompetenzen. Diesen Ansatz haben Evertson und Neal (2006) beispielsweise wie folgt bei der Förderung der *personalen Kompetenz* beschrieben: Während die Schüler/-innen früher Anweisungen befolgten, geht es heute in der Klassenführung darum, dass sie Selbstständigkeit, Unabhängigkeit, Fähigkeit zur Selbstkontrolle und Verantwortungsbewusstsein erlernen. Sowohl die Lernziele der Klassenführung und das Verhältnis von Management und Instruktion haben sich gewandelt. Die Kinder werden stärker und selbstverantwortlicher in die Unterrichts- und Klassenführungsprozesse eingebunden. Es hat eine Veränderung der Klassenführungskonzepte in Richtung Selbststeuerung stattgefunden.

So gesehen muss der Unterricht als ein Raum aufgefasst werden, in dem mehrere aktive und selbstgesteuerte Individuen gleichzeitig in vielfältiger Weise miteinander in wechselseitigem Einfluss interagieren und ihre Kompetenzen entwickeln (s.a. Dollase, 2012). Demzufolge ist Unterricht eine überaus komplexe Angelegenheit.

3.2 Die drei klassischen Dimensionen des Classroom Managements

CRM wird im „Handbook of Classroom Management“ folgendermaßen unterteilt: (a) behavior management, (b) instructional management und (c) people management (Evertson & Weinstein, 2006). Piwowar (2013) postuliert in ihrer Dissertation ebenfalls drei Dimensionen des CRM: (a) Management von Schülerverhalten, (b) Management der Instruktion und (c) Management der Lehrer-Schüler-Beziehung. Die folgende Tabelle 1 zeigt die nach den drei Dimensionen sortierten Aspekte des CRM, wie sie Syring et al. (2013) inhaltlich vornehmen, indem sie sich auf die Klassiker Kounin (1974/2006), Evertson, Emmer, Clements und Wosham (1994) und Mayr (2008) stützen.

Tabelle 1: Systematik des Classroom Managements in drei Dimensionen und deren Inhalte nach Syring et al. (2013, S. 77)

Disziplinmanagement	Beziehungsmanagement	Didaktik oder Unterrichtsmanagement
Überlappung (K) <i>Allgegenwärtigkeit</i> (K) Flüssigkeit (Schwung) (K) Gruppenmobilisierung (K) Beschäftigung der Lerner (M) <i>Regeln und Prozeduren</i> planen und unterrichten (E) Strategien für Probleme (E) klare Verhaltenserwartungen (M) Beaufsichtigen und Überwachen (E) Kontrolle der Lernarbeit (M) Unangemessenes Verhalten unterbinden (E) <i>rasches Eingreifen bei Störungen</i> (M) Konsequenzen (E) Verstärkung erwünschten Verhaltens (M) sparsame Bestrafung unerwünschten Verhaltens (M)	Aktivitäten zum Schulbeginn (E) <i>Gemeinschaftsförderung</i> (M) Verantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler (E) Schülermitbestimmung (M) Verstehen (M) <i>Humor</i> (M) <i>Kommunikation</i> (M) <i>Wertschätzung</i> (M) Authentizität (M)	Flüssigkeit (Schwung) (K) klare Arbeitsanweisungen (M) Sachmotivation (K) positive Erwartungshaltung (M) interessanter Unterricht (M) Abwechslung (K) Unterricht vorbereiten (E) bedeutsame Lernziele (M) unterrichtliche Klarheit (M) strukturierter Unterricht (M) Fachkompetenz (M) Raum vorbereiten (E) Verlässlichkeit (M)

Anmerkungen. K = Kounin (1976/2006); E = Evertson, Emmer, Clements & Wosham (1994); M = Mayr (2008)

Die kursiv dargestellten Aspekte in obiger Tabelle 1 sind im empirischen Teil berücksichtigt bzw. angeschnitten. Die Aspekte der Dimension Didaktik sind aufgrund der Tatsache, dass es sich ausschließlich um Schüler/-innen-Einschätzungen über die Lehrperson handelt und diese für junge Schüler/-innen schwierig zu verstehen sind, nicht erhoben worden: Der Fragebogen wurde, und dies ist für weitere Untersuchungen wichtig, von Kindern schon ab der 3. Klasse benutzt.

3.3 Der Zusammenhang zwischen dem beziehungsorientierten Classroom Management und personal-sozialer Kompetenzen der Schüler/-innen

Die Qualität der Beziehung zwischen Lehrperson und Kind ist im Bildungskontext eminent wichtig. Darum wird auf den pädagogischen Leitsatz *Beziehung vor Erziehung und Erziehung vor Unterricht* verwiesen: Erst, wenn positive Beziehungen geschaffen worden sind, kann das CRM als zweiter Schritt erfolgen, bevor dann die effektive Wissensvermittlung funktioniert. In Anlehnung an die Metastudie nach Hattie (2013) haben die Lehrperson-Schüler-Beziehung und das CRM für die Leistungserbringung eine zentrale Bedeutung. Wenn die Lehrperson-Schüler-Beziehung (mit $d = .72$) und die „interne Differenzierung“ (mit $d = .16$) in Bezug auf die Förderung der Schulleistung miteinander verglichen werden, zeigt sich in dieser zugespitzten Darstellung die Mächtigkeit der personal-sozialen Aspekte gegenüber den didaktischen.

Nach Steins und Welling (2010) basiert erzieherischer Einfluss auf Anerkennung und Achtung, auf Vertrauen und Zuneigung, also auf Autorität, die eine Lehrperson bei Kindern/Jugendlichen durch ihr Verhalten erwirbt. Frei (2003) hält ebenfalls fest, dass heute in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften Konsens darüber besteht, dass Autorität nicht eine Eigenschaft einer Person, sondern die Qualität einer sozialen Beziehung ist. Daraus lässt sich schließen, dass das CRM von Lehrpersonen *vor allem auf deren Beziehungsfähigkeit* basiert und diese mit den personal-sozialen Kompetenzen der Schüler/-innen eng zusammenhängen (beziehungsorientiertes CRM).

Die in der Erhebung thematisierten Bereiche Beziehungsmanagement und Disziplinmanagement sind in ihren relationalen Beziehungen zu Persönlichkeitsmerkmalen und personal-sozialen Kompetenzen von Schüler/-innen vielfach untermauert. Mehrere Studien weisen nach Wubbels et al. (2015) *positive Zusammenhänge* zwischen dem *Beziehungsmanagement* (Wärme, Respekt, Empathie – als „communion“ bezeichnet) und *gewünschtem Schüler/-innen-Verhalten im Unterricht* wie folgt aus: positives Benehmen (Brackett et al., 2011), positives Arbeitsverhalten (Myers & Pianta, 2008), prosoziales Verhalten (Jennings & Greenberg, 2009; Spivak & Farran, 2012), hohes Wohlbefinden und Aktivität im Unterricht (Cooper, 2011), hohe Selbstkontrolle der Schüler/-innen (Merritt et al., 2012), Lehrperson-Akzeptanz/Vorliebe durch Schüler/-innen (Gest & Rodkin, 2011) und Freundschaften und positive Beziehungen unter den Schüler/-innen (Gest & Rodkin, 2011). *Konsistente Zusammenhänge* eines guten *Beziehungsmanagements* (Wärme, Empathie und Nähe) gibt es umgekehrt auch mit weniger *unerwünschtem Schüler/-innenverhalten* (Wubbels et al., 2015, S. 374): Störungen, Konflikte unter Schüler/-innen, Disziplinprobleme, SMS-Kommunikation im Unterricht, Ablenkung, Aggression im Unterricht oder Widerstand/Reaktanz.

4. Methode

4.1 Forschungsfrage und Hypothese

Die folgende Hypothese wird basierend auf den theoretischen Überlegungen anhand der Daten wie folgt *verdichtet* formuliert und geprüft: Mittels Mess- und Strukturgleichungsmodellen lassen sich anhand von Einschätzungen der Schüler/-innen der 3. bis 9. Klasse positive signifikante Zusammenhänge zwischen den Variablen des CRM von Seiten der Lehrperson und jenen der personalen und sozialen Kompetenzen der Schüler/-innen nachweisen. Die Hypothese basiert auf Erkenntnissen aus den oben genannten Ausführungen (s. Kap. 3.3) und auf dem Beitrag von Lenske und Mayr (2015), wonach die Klassenführungskompetenz (Beziehung, Verhaltenskontrolle und Didaktik) der Lehrperson mit Verhaltensweisen/Kompetenzen der Schüler/-innen (z. B. Problemverhalten, Lernstrategien, ...) signifikant positiv zusammenhängen. Die gesamten theoretischen Untermauerungen in den Messmodellen (Zugehörigkeit der latenten und manifesten Variablen) sind aufgrund des begrenzten Umfangs nur in Abbildung 1 detailliert aufgeführt.

4.2 Stichprobe und Durchführung

Die Daten sind im Rahmen eines Schulentwicklungsprojekts in einer Deutschschweizer Schulgemeinde erhoben worden. Ziel des Projekts war es, die Daten zur klassenbezogenen Förderung der Schüler/-innen in ihren überfachlichen Kompetenzen und zur Förderung der Klassenführungskompetenzen bei Lehrpersonen einzusetzen. An der Untersuchung haben insgesamt 26 Schulklassen ($n_{\text{Schüler/-innen}} = 452$; $M_{\text{Alter}} = 12.31$; 49.8% Mädchen) der Schulgemeinde teilgenommen. Dabei sind per Fragebogen die Konstrukte CRM und üK erhoben worden. Die Daten stellen Fremdeinschätzungen der Performanz-Kompetenzen der Lehrpersonen durch Schüler/-innen in Anlehnung an das Modell nach Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) dar.

4.3 Untersuchungsvariablen im Fragebogen

Das CRM ist gemäß der theoretischen Setzung (vgl. Kap. 3) durch die beiden latenten Variablen zweiter Ordnung, Beziehungsmanagement und Disziplinmanagement, abgebildet worden.

Das Online-Lexikon weist bezüglich üK auf das *Problem der unscharfen Definition des Kompetenzbegriffs* hin: Im pädagogischen Diskurs würden – so Wirtz (2019) – „Kompetenzen zum Teil als Persönlichkeitsdimension (Persönlichkeitsmerkmal) verstanden, die sich umfassend auf die ‚führenden, denkenden, wollenden und handelnden Individuen‘ (Erpenbeck & Heyse, 1999) beziehen. [...] Ein solch umfassender Definitionsansatz kann nur durch die *Identifikation bedeutsamer Subdimensionen* und differenzierbarer Zusammenhangsstrukturen empirisch zugänglich werden. In diesem Sinne ist Kompetenz eher als komplexer inhaltsbezogener Aspekt denn als analytisch

zugängliches Konstrukt zu verstehen“ (Wirtz, 2019; o.S., Hervorh. durch Autoren). Da die in Kapitel 2 aufgeführten überfachlichen Kompetenzen nach dem *Rahmen-Kompetenzkonzept* einen solchen *umfassenden* Definitionsansatz darstellen und eine *trennscharfe* Struktur (auch gemäß Lehrplan 21 in personale, soziale und methodische Kompetenzen) nicht möglich ist, v.a. dann, wenn sie empirisch untersucht werden soll, *müssen Entscheidungen über die Auswahl und Zuordnungen der Subdimensionen getroffen werden*.

Die einzelnen *ausgewählten* Konstrukte der üK werden demzufolge in Anlehnung an die theoretische Setzung (Kap. 2) durch die latente Variable 2. Ordnung „Personale Kompetenzen“ und durch die latente Variable 1. Ordnung „Prosoziales Verhalten“ abgedeckt (vgl. Abb. 1). Aufgrund der Komplexität des Strukturgleichungsmodells ist auf die Verwendung eines Faktors 2. Ordnung „Soziale Kompetenzen“ verzichtet und stattdessen nur die latente Variable „Prosoziales Verhalten“ verwendet worden. Der Zusammenhang zwischen personalen und sozialen Kompetenzen ist ebenfalls nachgewiesen (Petermann & Petermann, 2014).

Alle inhaltlichen Begründungen der latenten Variablen (mit ihren manifesten Variablen) und ihre Zuordnungen zu den Faktoren 2. Ordnung sind mit den Quellenverweisen in folgender Abbildung aufgeführt:

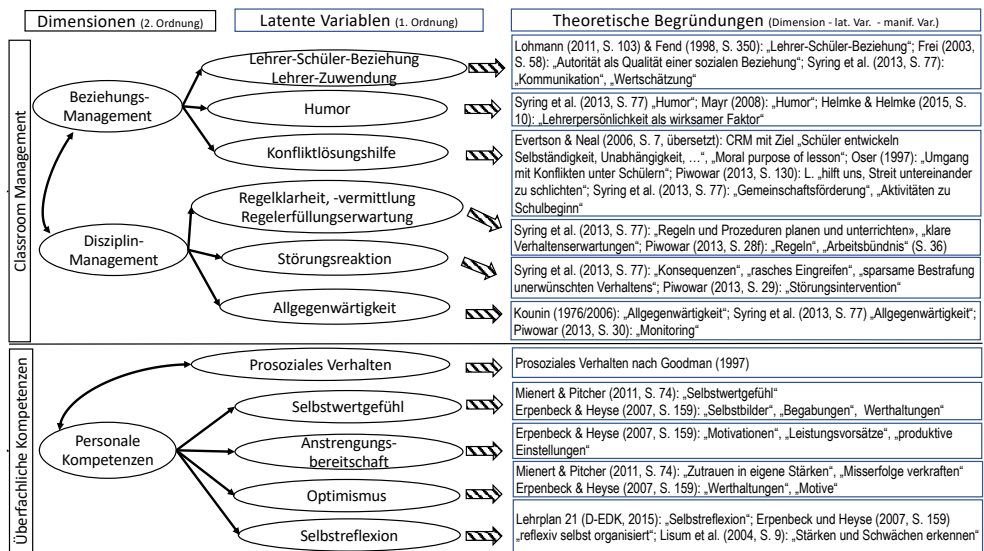


Abbildung 1: Theoretisch postulierte Messmodelle zum CRM und zu den üK (prosoziales Verhalten & personale Kompetenzen) und ihre Beziehung zueinander

Die Skalen (latente Variablen 1. Ordnung) werden in Anlehnung an die obige Abbildung in folgender Tabelle 2 zusammengefasst. Vorliegende Instrumente zum CRM wurden spezifisch für Schüler/-innen der dritten Klasse angepasst. Dabei ging es nicht nur um *zentrale Ergänzungen* (z.B. latente Variable „Humor“ oder „Lehrer-Schüler-Beziehung“ zum Konzept von Piwowar (2013)), sondern auch um das Entfernen von zu schwierigen Begriffen und das Umformulieren von negativ gestellten Fragen. Satz-

stellungen wurden vereinfacht und für junge Schüler/-innen geschärft. Viele Konstrukte sind darum angepasst worden (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Verwendete Skalen und Reliabilitätswerte

Skala	Anzahl Items	Cronbachs Alpha	Quellen
Beziehungsmanagement der Lehrperson			
<i>Lehrer-Schüler-Beziehung</i>	3	$\alpha = .84$	Eigenentwicklung
<i>Humor</i>	3	$\alpha = .83$	Eigenentwicklung
<i>Konfliktlösungshilfe</i>	3	$\alpha = .88$	E.i.A.a. Piwowar (2013)
Disziplinmanagement der Lehrperson			
<i>Störungsreaktion</i>	3	$\alpha = .77$	E.i.A.a. Piwowar (2013)
<i>Allgegenwärtigkeit/Monitoring</i>	3	$\alpha = .74$	E.i.A.a. Piwowar (2013)
<i>Regelklarheit, -vermittlung</i>	3	$\alpha = .66$	Eigenentwicklung
Personale Kompetenzen der Schüler/-innen			
<i>Selbstwert</i>	3	$\alpha = .77$	E.i.A.a. Ravens-Sieberer (2003): Self-Esteem Scale
<i>Optimismus</i>	3	$\alpha = .78$	E.i.A.a. an SWOP-K9 (Scholler, Fliege & Klapp, 1999)
<i>Anstrengungsbereitschaft</i>	3	$\alpha = .84$	E.i.A.a. Fend & Prester (1986) – Auf- arbeitung in Looser (2011)
<i>Selbstreflexion</i>	3	$\alpha = .71$	E.i.A.a. Lehrplan 21 (D-EDK, 2015) und Helm et al. (2012)
Soziale Kompetenzen der Schüler/-innen			
<i>Prosoziales Verhalten</i>	4	$\alpha = .73$	E. i. A. a. SDQ nach Goodman (1997)

Anmerkungen. E.i.A.a. = Eigenentwicklung in Anlehnung an

5. Ergebnisse

Die folgenden Faktorenstrukturen sind zunächst explorativ (EFA) mit einer Hauptachsenanalyse mit der Faktorrotation Promax (aufgrund hoher Skalen-Interkorrelationen) ermittelt worden. Zur Berechnung der internen Konsistenz wurden Cronbachs Alphas benutzt. Danach wurde mit dem Programm Amos eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) berechnet, um die Modellgüte der Skalen zu prüfen, welche die Theorie nahelegt. Die Beurteilung der Modellgüte bei der CFA erfolgte anhand der in der Literatur im Allgemeinen vorgeschlagenen Cut-offs (Hu & Bentler, 1999)⁴.

4 Root-Mean-Square-Error-of-Approximation (RMSEA)-Werte $\leq .06$, Comparative-Fit-Index (CFI)-Werte $\geq .95$ und Tucker-Lewis-Index (TLI)-Werte $\geq .95$ deuten danach auf einen (sehr) guten Fit hin. CFI-/TLI-Werte $\geq .90$ entsprechen gemäß Homburg & Baumgartner (1996) einem befriedigenden Modellfit, bezüglich RMSEA-Wert $\leq .08$ ist hier Weiber und Mühlhaus (2010) erwähnt. Sie sehen in der gemeinsamen Anwendung von RMSEA, TLI, CFI und SRMR eine gute Kombination. Ein SRMR-Wert $\leq .08$ ist ein guter Wert (vgl. Hu & Bentler, 1999), mit ihm wird dargestellt, inwiefern die Differenz zwischen der empirischen und der modelltheoretischen Kovarianz übereinstimmt. Ebenfalls berichtet wird die robuste χ^2 -Statistik; bei großen Stichproben ist der Wert aber sehr anfällig.

Das CRM wird durch zwei Messmodelle repräsentiert: einerseits mit der Dimension zweiter Ordnung *Beziehungsmanagement* mit den drei latenten Faktoren Lehrer-Schüler-Beziehung, Humor und Konfliktlösungshilfe und andererseits mit der Dimension zweiter Ordnung *Disziplinmanagement* mit den drei latenten Faktoren Regelklarheit, Störungsreaktion und Allgegenwärtigkeit.

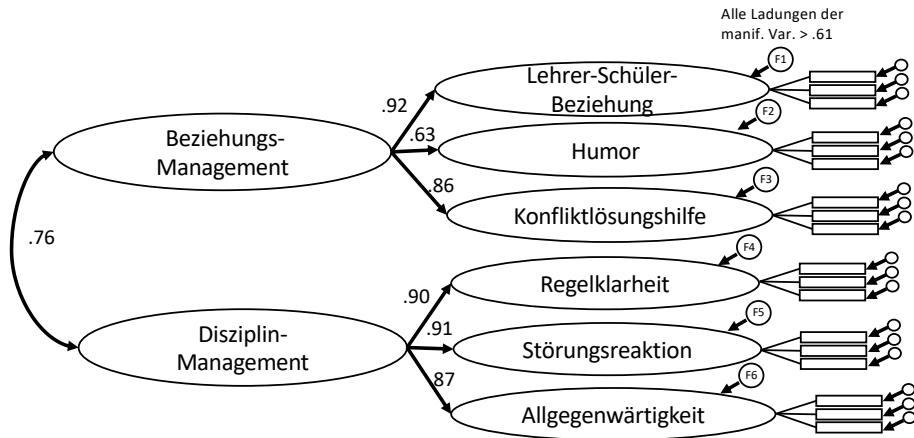


Abbildung 2: Messmodell M3 zu zwei Dimensionen des CRM mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse (standardisierte Faktorenladungen)

Nach einer schrittweisen Annäherung konnte das theoretisch postulierte Messmodell M3 mit „Second-Order-Struktur“ zum CRM durch die Daten anhand der Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse zufriedenstellend wiedergegeben werden (vgl. Abb. 2 und Tab. 3; die jeweiligen Ladungen sind alle signifikant mit $p < .05$ – die Didaktikdimension bleibt unberücksichtigt).

Tabelle 3: Fit-Indices für versch. Messmodelle zum Konstrukt CRM

Modell-Nr	Titel	Beschreibung	RMSEA	CFI/TLI	χ^2/df	SRMR
M1	1-Faktoren-Lösung	Alle 18 manif. Variablen laden auf eine lat. Var. (CRM)	.14	.72 / .68	9.21*	.09
M2	6-Faktoren-Lösung korreliert	Alle 18 manif. Variablen laden entsprechend auf 6 lat. Variablen (1. Ord.)	.05	.97 / .96	2.12*	.04
M3	Zwei Dimensionen mit je drei latenten Variablen (1. Ordnung) (theoretisch postuliert)	Alle 18 manif. Variablen laden entsprechend auf 6 lat. Variablen (1. Ord.), die ihrerseits auf die zwei lat. Dimensionen (Var. 2. Ord.) laden, welche miteinander korreliert sind.	.05	.96 / .95	2.19*	.05

Anmerkungen. * $p < .01$

Im Folgenden wird die faktorielle Struktur der überfachlichen Kompetenzen – personale und soziale – überprüft. In der Tabelle 4 finden sich die jeweiligen Fit-Indices.

Tabelle 4: Fit-Indices für versch. Messmodelle zum Konstrukt üK

Modell-Nr	Titel	Beschreibung	RMSEA	CFI/TLI	χ^2/df	SRMR
M4	1-Faktoren-Lösung „überfachliche Kompetenzen“	Alle 16 manif. Var. laden auf eine lat. Variable üK	.14	.61 / .55	10.38*	.11
M5	1-Faktoren-Lösung „Personale Kompetenzen“	Alle 12 manif. Var. laden auf personale Kompetenzen (1. Ord.), ohne weitere lat. Var. 1. Ord.	.17	.66 / .58	13.22*	.12
M6	2-Faktoren-Lösung (1. Ord)	Alle 16 manif. Var. laden entsprechend auf die 2 lat. Variablen „Personale K.“ und „prosoziales Verhalten“	.13	.70 / .65	8.11*	.10
M7	5-Faktoren-Lösung (1. Ord.) korreliert	Alle 16 manif. Var. laden entsprechend auf folgende 5 Faktoren: prosoziales Verhalten, Selbstwert, Optimismus, Anstrengung, Selbstwertgefühl	.05	.96 / .94	2.16*	.04
M8	„Personale Kompetenzen“ (2. Ord.) in Beziehung zu „Prosoziales Verhalten“ (1. Ord.)	Zwei Messmodelle „Personale Kompetenzen“ (2. Ord.) und „prosoziales Verhalten“ (1. Ord.) sind korreliert.	.05	.95 / .94	2.18*	.05

Anmerkungen. * $p < .01$

Es zeigt sich⁵, dass das Messmodell M8 gute bis sehr gute Fit-Indices aufweist (auf eine Abbildung wird aus Platzgründen verzichtet). Im Vergleich zur 5-Faktorenlösung M7 mit nur „latenten Variablen 1. Ordnung“ schneidet M8 als sehr komplexes Modell mit dem theoretisch postulierten Ansatz der personalen Kompetenzen 2. Ordnung gleich gut ab und wird insofern favorisiert.

Die Dimension zu den üK wird einerseits anhand der latenten Variablen (2. Ordnung) „Personale Kompetenzen“ mit den vier latenten Variablen (1. Ordnung) Selbstreflexion, Selbstwert, Optimismus und Anstrengungsbereitschaft und anhand des latenten Faktors (1. Ordnung) „Prosoziales Verhalten“ andererseits repräsentiert.

Nach Präsentation der beiden Messmodelle wird in Abbildung 3 nun das *Strukturgleichungsmodell* zwischen den Messmodellen M3 (CRM) und M8 (üK) inklusive Ladungen präsentiert, welches die Fragestellung betrifft. Alle Ladungen und Korrelationen sind mit $p < .01$ signifikant; eine einzige zusätzliche Korrelation zwischen den zwei Fehlertermen (F7 und F10) von Selbstwert und Optimismus ist integriert (was inhaltlich nachvollziehbar ist). Dieses Endmodell weist aufgrund der Fit-Werte nach, dass die beiden Dimensionen Beziehung- und Disziplinmanagement, wahrgenommen aus Sicht der Schüler/-innen, mit den selbst eingeschätzten personalen und sozialen

5 Auf Mehrebenen-Modell-Berechnungen wurde verzichtet. Hier stehen Zusammenhänge auf der Individualebene mit AMOS im Vordergrund.

Kompetenzen messfehlerbereinigt signifikant positiv zusammenhängen ($RMSEA = .04$; $CFI = .94$; $TLI = .93$; $\chi^2/df = 1.80$ ($p < .001$); $SRMR = .05$; $PCLOSE = 1.00$; $n = 452$).

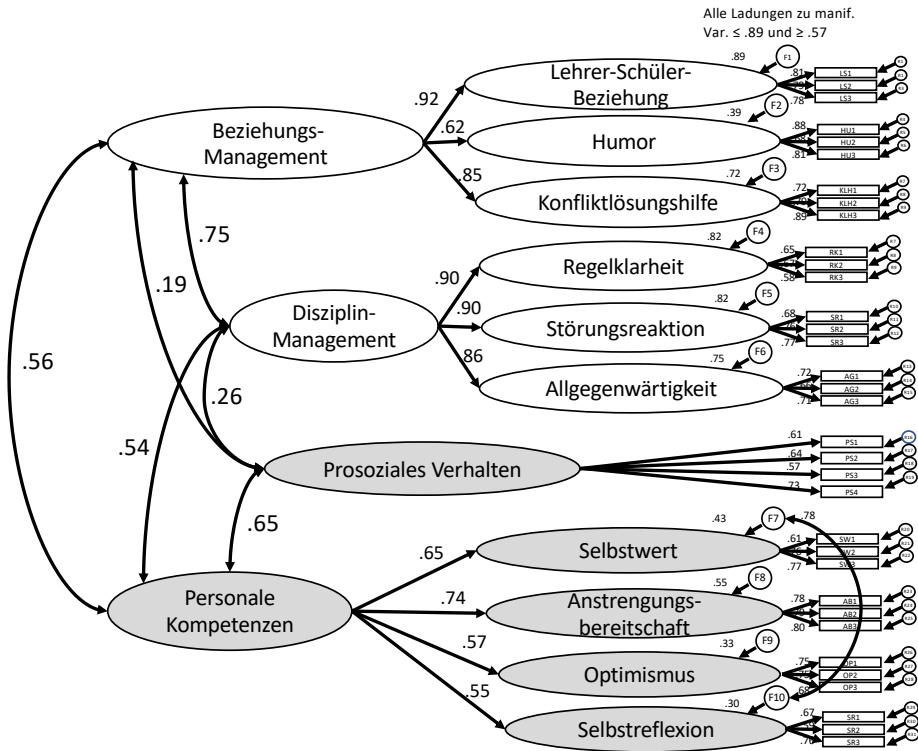


Abbildung 3: Strukturgleichungsmodell (standardisierte Faktorenladungen) – Beziehungen zwischen den CRM-Dimensionen Beziehung- und Disziplinmanagement der Lehrperson und personaler Kompetenzen und prosozialem Verhalten der Schüler/-innen anhand einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) mit AMOS ($n = 452$)

Im Allgemeinen kann folgendes festgehalten werden: Die von Schüler/-innen eingeschätzten Kompetenzen der Lehrpersonen, sowohl hinsichtlich Beziehungs- als auch Disziplinmanagement, korrelieren *stark positiv* mit der eigenen, selbst eingeschätzten personalen Kompetenz. Dasselbe gilt – aber mit kleineren Korrelationen – auch für einen Teil der sozialen Kompetenz: Je besser die Klassenführung in personal-sozialer Hinsicht der Lehrperson abschneidet, desto besser schätzen sich die Schüler/-innen in ihrem prosozialem Verhalten ein.

Diese beiden wichtigsten Befunde verweisen auf die zentrale Bedeutung der CRM-Kompetenzen der Lehrperson: Gute Lehrpersonen tragen mit ihrem beziehungsorientierten Klassenführungsstil, bestehend aus Beziehungsmanagement (Beziehung, Humor, Hilfe bei Konflikten zwischen Schüler/-innen) und gutem Disziplinmanagement (Allgegenwärtigkeit, angepasste Störungsreaktion und hoher Regelklarheit), eine Mitverantwortung, dass ihre Schüler/-innen in ihren personalen und sozialen Kompetenzen gut abschneiden. Selbstverständlich können diese Beziehungen auch umgekehrt ver-

standen werden, was nach Wubbels et al. (2015) mit reziproken und zirkulären Interaktionen gemäß der „Interpersonal Theory“ zu tun hat: Je besser sich die Schüler/-innen in ihren personalen und sozialen Kompetenzen einschätzen, desto positiver reagieren sie auch auf Aktionen des Beziehungsmanagements und Disziplinmanagements der Lehrpersonen.

Im Endmodell⁶ (vgl. Abb. 3) ist auch berücksichtigt, dass ein Second-Order-Faktor mind. aus drei latenten Variablen bestehen muss (Weiber & Mühlhaus, 2010). Mit diesem Ergebnis wird deutlich, dass die personalen mit sozialen Kompetenzen der Schüler/-innen sehr eng zusammenhängen ($r = .65$): Offenbar legen Schüler/-innen mit positivem Selbstwert, Optimismus und hoher Selbstreflexion und Anstrengungsbereitschaft auch prosozialeres Verhalten an den Tag als Schüler/-innen mit eher niedrigen personalen Kompetenzen.

6. Diskussion und Implikationen für die Schulpraxis

Wir sehen, dass es bei Schüler/-innen die sozialen und personalen Kompetenzen und bei Lehrpersonen das CRM in Form von Beziehungs- und Erziehungskompetenzen sind, die sich jeweils gegenseitig stark beeinflussen. Und in der Implikation für die Schule zeigt sich das Besondere genau darin, dass es *beide* CRM-Dimensionen sind, die sowohl zueinander als auch mit den Kompetenzen der Schüler/-innen positiv korrelieren.

Das entspricht insofern dem klassischen Ansatz des autoritativen Führungs- und Erziehungsstils einerseits. Das Strukturmodell weist aber andererseits auch auf die schon erwähnte zeitgemäße Definition des CRM von Evertson und Neal (2006) hin, welche damit *explizit die Förderung* der überfachlichen, personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen der Schüler/-innen meinen (s. a. Looser, 2017).

So gehen also beide Theorieansätze (Erziehungsstil & CRM-Definition) explizit von einer *Förderung und somit Wirkung* aus. Hattie (2013) und andere Studien (z. B. Wang, Haertel & Walberg, 1993) haben die Wirkung des CRM auf kognitive Leistungen der Schüler/-innen ebenfalls nachgewiesen. Im Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2009) äußern sich Helmke und Helmke (2015) dazu wie folgt: „Die Wirksamkeit der Klassenführung – als Prozessvariable – hängt nicht nur von der Wissensbasis der Lehrkraft in diesem Bereich, sondern in vielfältiger Weise auch von der Lehrerpersönlichkeit ab“ (S. 10).

Obwohl im obigen Modell aufgrund von querschnittlichen Daten keine Wirkungen thematisiert worden sind, kann abschließend mit Verweis auf eben dieses Zitat festgehalten werden, dass ein *beziehungsorientiertes Classroom Management* von Seiten der Lehrperson nebst der Aufrechterhaltung von Ordnung und Struktur auch zentrale personal-soziale Kompetenzen der Schüler/-innen fördern und mitzuprägen vermag.

6 Die Anstrengungsbereitschaft der Schüler/-innen/Jugendlichen, welche nach dem Theoriekonzept nach Erpenbeck und Heyse (2007) zur personalen Kompetenz mit den Begriffen „Motivationen“, „Leistungsvorsätze“, „produktive Einstellungen“ gezählt werden kann, wird im Endmodell zu 55% durch die drei manifesten Items erklärt. Die Dimension Personale Kompetenzen hängt im Strukturgleichungsmodell am meisten von eben diesem Faktor Anstrengungsbereitschaft ab (Ladung = .74), gefolgt von Selbstwert (.65), Optimismus (.57) und Selbstreflexion (.55).

Wenn es die Lehrperson also schafft, in ihrem CRM nicht nur beziehungsorientiert, sondern auch erziehungsorientiert mit entsprechenden Forderungen bezüglich des Disziplinmanagements gegenüber Schüler/-innen aufzutreten, dann vermag sie diese in personal-sozialer Hinsicht mitzuentwickeln. Die Förderung der Schüler/-innen in ihren überfachlichen Kompetenzen geht also einher mit einem professionellen Verständnis von Klassenführung.

Literatur

- Beelmann, A. (2018). Dissoziales Verhalten. In J. B. Asendorpf, A. Beelmann & J. Blechert (Hrsg.), *Handbuch Jugend – Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (S. 472–489). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bierhoff, H. (2019). Prosoziales Verhalten. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Verfügbar unter: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/prosoziales-verhalten/> [Aug. 2019].
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bühler, A. & Heppekausen, K. (2005). *Gesundheitsförderung durch Lebenskompetenzprogramme in Deutschland. Grundlagen und kommentierte Übersicht. Reihe Gesundheitsförderung konkret, Band 6*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2015). *Lehrplan 21: Überfachliche Kompetenzen*. Verfügbar unter: www.lehrplan.ch [Jan. 2017].
- Dollase, R. (2012). Classroom Management. Theorie und Praxis des Umgangs mit Heterogenität. *Schulmanagement Handbuch*, 142. München: Oldenbourg.
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance in adolescents. *Psychological Science*, 16, 939–944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999). *Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). *Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung* (2. Auflage). Münster: Waxmann.
- Evertson, C. M. & Neal, K. W. (2006). *Looking into Learning-Centered Classrooms. Implications for Classroom Management*. Washington, DC: National Education Association.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues* (pp. 3–15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., Clements, B. S. & Worsham, M. E. (1994). *Classroom management for elementary teachers*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Fend, H. & Prester, H.-G. (1986). *Dokumentation der Skalen des Projekts Entwicklung im Jugendalter*. Universität Konstanz.
- Fend, H. (1998). *Theoretical Underpinning, Design and Empirical Testing of CCC-Indicators (Self-Perceptions, Persistence)*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität.
- Frei, B. (2003). *Pädagogische Autorität. Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5., 6. und 8. Schulklasse*. Münster: Waxmann.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen: Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang.

- Grob, U., Maag Merki, K. & Büeler, X. (2003). Young Adult Survey. Theoretische Begründung und empirische Befunde zur Validierung eines Indikatorensystems zu überfachlichen Kompetenzen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25(2), 309–330.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Von W. Beywl und K. Zierer überarb. dt. Ausgabe von „Visible Learning“. Hohengehren: Schneider.
- Helm, F., Gienke, F., Moller, J., Pohlmann, B., Heckt, M. & May, P. (2012). Entwicklung eines Fragebogens zur Einschätzung überfachlicher Schülerkompetenzen. *Unterrichtswissenschaft*, 40(3), 235–258.
- Helmke, A. & Helmke, T. (2015). Wie wirksam ist gute Klassenführung? *Pädagogik – Leben* (7–11). Speyer: Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (PL).
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424–453. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>
- Kounin, J. S. (1976/2006). *Techniken der Klassenführung*. Stuttgart: UTB.
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg), Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM), Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern (L.I.S.A.) (2004). *Rahmenlehrplan Grundschule – politische Bildung*. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrpläne/grundschule/Politische_Bildung-RLP_GS_2004_Brandenburg.pdf [Aug. 2019].
- Lenske, G. & Mayr, J. (2015). Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). In L. Haag, E. Kiel, M. Trautmann, & K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* (S. 71–84). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Lohmann, G. (2013). *Mit Grundschulern klarkommen*. Berlin: Cornelsen.
- Looser, D. (2011). *Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation. Die Bedeutung von Bezugspersonen für die längerfristige Aufrechterhaltung der Lern- und Leistungsmotivation*. Opladen/Farmington Hills MI. <https://doi.org/10.3224/94075585>
- Looser, D. (2017). *Praxisbuch Klasse Teamwork. Lernsequenzen zur Förderung personaler und sozialer Schlüsselkompetenzen. Schubi-Lehrmittel für Lehrpersonen der 3. bis 6. Klasse*. Verfügbar unter: <http://www.schubi.com/ch/de/artikel/Praxisbuch-Klasse-Teamwork/978-3-86723-620-1> [Aug. 2018].
- Mayr, J. (2008). Klassen kompetent führen. Ergebnisse aus der Forschung und Anregungen für die Lehrerbildung. *Seminar*, 14(1), 76–87.
- Mienert, M. & Pitcher, S. (2011). *Pädagogische Psychologie: Theorie und Praxis des Lebenslangen Lernens*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92095-5>
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung, Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(1), 26–27.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2014). *Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL)*. Göttingen: Hogrefe.
- Petillon, H. (2012). Soziales Lernen. In G. Keller (Hrsg.), *Disziplinmanagement in der Schulklasse* (S. 107–110). Bern: Huber.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In N. M. Evertson and C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 149–162). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pigge, F. L. & Marso, R. N. (1997). A seven year longitudinal multi-factor assessment of teaching concerns development through preparation and early years of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(2), 225–235. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00014-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00014-5)
- Piwowar, V. (2013). *Konzeptualisierung, Erfassung und Entwicklung von Kompetenzen im Klassenmanagement*. Dissertation. Berlin: Freie Universität.
- Ravens-Sieberer, U. (2003). Der Kindl-R Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen – Revidierte Form. In J. Schumacher, A. Klai-

- berg, E. Brähler (Hrsg.), *Diagnostische Verfahren zu Lebensqualität und Wohlbefinden* (S. 184–188). Göttingen: Hogrefe.
- Remschmidt, H., Schmidt, M. H. & Poustka, F. (Hrsg.) (2012). *Multiaxiales Klassifikationsschema für psychiatrische Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter nach ICD-10 der WHO. Mit einem synoptischen Vergleich von ICD-10 und DSM-IV* (6. Aufl.). Bern: Huber.
- Roth, G. (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rychen, D. S. (2009). Key competencies. Overall goals for competence development: An international and interdisciplinary perspective. In R. Maclean & D. Wilson (Eds.), *International Handbook of Education for the Changing World of Work* (pp. 2571–2583). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5281-1_169
- Scholler, G., Fliege, H. & Klapp, B.F. (1999). SWOP-K9. Fragebogen zu Selbstwirksamkeit-Optimismus-Pessimismus Kurzform. In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) (Hrsg.), *Elektronisches Testarchiv*. Trier: ZPID.
- Schönbächler, M. (2008). *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektiven*. Bern: Haupt.
- Steins, G. & Welling, V. (2010). *Sanktionen in der Schule*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92172-3>
- Syring, M., Reuschling, A., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S. & Rehm, M. (2013). Classroom Management lehren und lernen. In R. Arnold, C. G. Tutor, C. Menzer (Hrsg.), *Didaktik im Fokus* (S. 75–91). Hohengehren: Schneider.
- Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2010). *Strukturgleichungsmodellierung, Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-02877-9_15
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of competence. Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)*. Neuchâtel: OECD.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competences: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salgnik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–65). Göttingen: Hogrefe.
- Wirtz, M. (2019). Kompetenz. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Verfügbar unter: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/kompetenz/> [Aug. 2019]. <https://doi.org/10.1024/85914-000>
- Wirtz, M. (2019). Verhaltensmodifikation. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Verfügbar unter: [https://portal.hogrefe.com/dorsch/ Verhaltensmodifikation /](https://portal.hogrefe.com/dorsch/Verhaltensmodifikation/) [Aug. 2019]. <https://doi.org/10.1024/85914-000>
- World Health Organization (Hrsg) (1994). *Life Skills Education in schools*. Genf: WHO.

Klassenführung durch Beziehung

Effekte eines Ausbildungsangebots in relationalem Classroom Management während des Lehramtsstudiums auf die spätere Berufspraxis

Abstract

Der vorliegende Beitrag beschreibt ein Ausbildungsangebot in relationaler Klassenführung für Lehramtskandidatinnen und -kandidaten und überprüft dessen Effekte auf die Klassenführungscompetenz und die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung nach Berufseintritt in Form eines ex-post quasi-experimentellen Kontrollgruppendesigns an 60 österreichischen Lehrpersonen und deren 1079 Schülerinnen und Schülern unter Einsatz einer triangulativen Methodik. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrveranstaltungsteilnahme während des Studiums sowohl Klassenführungscompetenz als auch Beziehungsqualität mit den Schülerinnen und Schülern nach Berufseintritt signifikant vorhersagt; im Vergleich zu Lehrpersonen aus den Kontrollgruppen können Effektstärken von bis zu .58 nachgewiesen werden. Die Ergebnisse suggerieren folglich eine positive Beeinflussbarkeit beider Outcome-Variablen durch Integration relationaler Konzepte von Klassenführung in die Lehramtsausbildung und unterstreichen die Wirksamkeit solcher Angebote für die spätere Berufspraxis. Zugleich sprechen sie auch für eine stärkere Berücksichtigung der Lehrer-Schüler-Beziehung in deutschsprachigen theoretischen Modellen von Klassenführung.

1. Einleitung und theoretischer Hintergrund

Wie zu Eingang dieses Buches herausgestellt, ist das Konstrukt der sozialen Eingebundenheit im schulischen Kontext maßgeblich von der Qualität der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden mitgetragen und beeinflusst.

Die Bedeutung dieser Beziehung für zentrale schul- und unterrichtsrelevante Outcome-Variablen wie Qualität von Unterricht, Gesundheit und Wohlbefinden von Lehrenden und Lernenden sowie die Schülerleistung ist international unumstritten und empirisch vielfach belegt (im Überblick siehe Cornelius-White, 2007; Riley, 2011; Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006; Wubbels, Brekelmans, den Brok, Wijsman, Mainhard & van Tartwijk, 2015). Neben den Genannten ist der Bereich der Klassenführung (*Classroom Management*) einer jener Dimensionen von Schule und Unterricht, in denen die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung in den vergangenen Jahren besondere Beachtung in der internationalen Forschung erfahren hat (Emmer & Sabornie, 2015b; Montuoro & Lewis, 2015; Pianta, 2006; Wubbels et al., 2015). Während das Konstrukt der Klassenführung in deutschsprachigen Konzeptualisierungen meist innerhalb von Kompetenzmodellen abgebildet wird und theoretisch wie empirisch vorwiegend als Steuerungsleistung von Lehrkräften verstanden wird, die das primäre Ziel verfolgt, die zu Verfügung stehende Lernzeit zu maximieren (z.B. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010; Kunter, Baumert & Blum, 2011), stellen Konzeptualisierungen aus dem anglo-amerikanischen Raum die Lehrer-Schüler-Beziehung und ihre Qualität sowie daraus

resultierende interaktionale bzw. relationale Modelle von Klassenführung zunehmend ins Zentrum theoretischer und empirischer Aufmerksamkeit (im Überblick Bear, 2015; Pianta, 2006; Wubbels et al., 2015).

Solche Modelle verstehen gelingende Klassenführung als Ergebnis einer tragfähigen, beidseitig gestalteten Lehrer-Schüler-Beziehung. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass insbesondere in der internationalen Forschung in den letzten Jahren eine Entwicklung von stark external (also durch Lehrerhandeln) verhaltenssteuernden Ansätzen der Klassenführung hin zu Ansätzen zu beobachten war, die Selbstkompetenzen der Schülerinnen und Schüler und die Qualität deren Beziehung mit den Lehrpersonen in den Vordergrund stellen (für Überblicke zu dieser Entwicklung siehe etwa Bear, 2015; Brophy, 2006; oder Wubbels, 2011). Dementsprechend betonen Wubbels et al. (2015) mit Bezug auf die international breit anerkannte Definition von Classroom Management als *“actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning“* (Evertson & Weinstein, 2006, S. 4), dass jede Form des Lehrerhandelns – und besonders auch präventives und reaktives Handeln im Kontext der Klassenführung – nur insoweit relevant und effektiv sein kann, als Schülerinnen und Schüler auch bereit und in der Lage sind, dieses Handeln zu interpretieren und darauf zu reagieren. Diese gemeinsame Verantwortung von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern für den Lernprozess wird theoretisch in relationalen bzw. interpersonellen Modellen von Klassenführung abgebildet, in denen die Lehrer-Schüler-Beziehung und ihre Qualität als grundlegende Gelingensbedingungen für förderliche Lernumgebungen identifiziert werden (siehe etwa Bear, 2015; Pianta, 2006; Wubbels et al., 2015).

Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden kann hier, orientiert an persönlichkeitszentrierten Ansätzen nach Cornelius-White (2007) oder Pianta (2006), als charakterisiert durch Wärme, psychologische und instrumentelle Unterstützung, Akzeptanz und Sensitivität für die Bedürfnisse des Gegenübers verstanden werden. Darauf aufbauend und angelehnt an bindungstheoretische Grundpostulate (z. B. Bowlby, 2018) wird relationale Klassenführung im Spannungsfeld zwischen Strukturgebung einerseits (auch *„structure“/„agency“/„demandingness“*) und unterstützender Beziehung andererseits (auch *„support“/„responsiveness“/„communion“*) konzeptualisiert (Bear, 2015). Für die Wichtigkeit dieser Dimensionen liegen mittlerweile zahlreiche empirische Belege vor (z. B. Lewis, Romi, Katz & Qui, 2008; Riley, 2011; sowie zusammenfassend Wubbels et al., 2015). Nichtsdestotrotz stellen Klassenführung und die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung in Lehramtsaus- und Weiterbildungen nach wie vor Randthemen dar, denen in österreichischen wie internationalen Curricula vergleichsweise wenig Gewicht gegeben wird (Piwowar, 2014; Stough & Montague, 2015; van Tartwijk & Hammerness, 2011; Wubbels et al., 2015). Dies gilt in besonderem Maße für Modelle relationalen Classroom Managements, die bislang kaum systematische Implementierung erfahren haben, und deren Effekte, insbesondere auf die spätere Berufspraxis der Lehrenden und außerhalb des Primarbereichs, kaum empirisch untersucht sind (im Überblick Stough & Montague, 2015). Dies verwundert unter anderem auch deshalb, weil Klassenführung wiederholt als jener Bereich identifiziert wird, in dem sich Lehrpersonen am Beginn ihrer beruflichen Karriere am wenigsten vorbereitet und sicher fühlen (van Tartwijk & Hammerness, 2011) und der gleichzeitig konsistent mit deren

beruflichem Belastungserleben, Burnout-Inzidenz und geringerer Verweildauer im Beruf assoziiert ist (im Überblick McCarthy, Lineback & Reiser, 2015).

Der vorliegende Beitrag nimmt sich dieser Anliegen an, indem im Folgenden ein Ausbildungsangebot für Lehramtsstudierende in relationalem Classroom Management vorgestellt und dessen Wirksamkeit auf Klassenführungs- und Beziehungsvariablen in der späteren Berufspraxis in der Sekundarstufe empirisch überprüft wird. Im Anschluss werden die Ergebnisse vorgestellt und einer kritischen Bewertung unterzogen, bevor Schlüsse für eine weitere Implementierung von Aus-, Fort- und Weiterbildung in relationalem Classroom Management abgeleitet werden.

2. Konzeption des Trainings in relationalem Classroom Management

Auf Grundlage der oben dargestellten theoretischen Konzeption relationalen Klassenmanagements wurde von der Autorin des vorliegenden Beitrags eine universitäre Lehrveranstaltung für Lehramtsstudierende konzipiert, die neben aktuellen Erkenntnissen zu präventiven und reaktiven Strategien der Klassenführung einen starken Fokus auf die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung und deren expliziter Förderung und Nutzung durch die Lehrperson zur Erreichung eines für ganzheitliche Entwicklung förderlichen Arbeitsbündnisses mit den Schülerinnen und Schülern legte.

2.1 Trainingsbausteine

Die Lehrveranstaltung bestand aus den folgenden Einzelementen: Folgend dem Basismodell des entwicklungsfördernden bzw. strukturverändernden Lernens (Basismodell 2; Oser & Patry, 1990) wurden zunächst die Haltungen der Studierenden gegenüber Klassenführung, Disziplin und der Rolle von Lernenden und Lehrenden in deren Kontext erkundet. Dies geschah u. a. durch Nutzung eines Modells von Johnson, Whittington und Oswald (1994), das vier grundsätzliche Orientierungen von Lehrpersonen gegenüber Disziplin abbildet, und Exploration der entsprechenden Grundhaltungen der Studierenden. Aus einer diskursiven Erkundung von Gründen für Unterrichtsstörungen wurden Bereiche identifiziert, die durch den Einfluss des Handelns von Lehrpersonen modifiziert werden können. Daraus wurden einerseits konkrete, in der Folge im Detail behandelte präventive und reaktive Handlungsfelder für Lehrpersonen bei der Klassenführung abgeleitet. Andererseits wurde auf diesem Weg die Wahrnehmung der Studierenden für Klassenführung als relationaler Prozess und geteilte Verantwortung zwischen Lehrenden und Lernenden für eine produktive und störungsfreie Lernumgebung im Sinne eines Angebots-Nutzungs-Modells sensu Helmke (2017) angeregt. Nach der Auseinandersetzung mit aktuellen Forschungsbefunden zu präventivem und reaktivem Agieren von Lehrpersonen bei der Klassenführung (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008; Mainhard, Brekelmans & Wubbels, 2011; Pas, Cash, O'Brennan, Debbam & Bradshaw, 2015) wurden im Anschluss konkrete Strategien hinsichtlich präventiver Basisdimensionen der Klassenführung (siehe auch Nolting, 2006; Ophardt & Thiel, 2013; Piowar, 2014) erarbeitet. Dies betraf schwerpunktmäßig

die Herstellung und Erhaltung von Unterrichtsfluss (u. a. durch bewusste Gestaltung von Übergängen, Klarheit und Struktur, effizientes Zeitmanagement), präventive verbale und nonverbale Steuerung und Präsenz, Arbeit mit Regeln und Erwartungen, die breite Aktivierung aller Schülerinnen und Schüler sowie die allgemeine Gestaltung einer förderlichen Arbeitsbeziehung im Sinne der Basisdimensionen Wärme, Unterstützung, akzeptierende Wertschätzung und Bedürfnissensitivität. Die bisherige Umsetzung dieser Dimensionen durch die Studierenden im Rahmen schulischer Praxiserfahrungen wurde in der Folge reflektiert und deren Verwertbarkeit an konkreten Fallbeispielen aus der Praxis geprüft und diskutiert. Im Anschluss wurden allgemeine reaktive Strategien auf kurz- und langfristiger Ebene (z. B. Alderman & Green, 2011) mit besonderem Fokus auf konstruktive und beziehungsfördernde Gesprächsführung erarbeitet und in Rollenspielen gefestigt. Nach Vermittlung von Basiskonzepten zu Genese, Verlauf und Diagnostik ausgewählter entwicklungspsychologischer Pathologien (Heinrichs & Lohaus, 2011) wurden diese Fertigkeiten auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit im Schulkontext besonders verbreiteten Problemlagen (u. a. schulelevante affektive Störungen; Umgang mit Gewalt und Mobbing; ADHS; autistische Spektrumsstörungen) adaptiert und über Wissen um die spezifischen Störungsbilder, besondere Bedürfnislagen von betroffenen Schülerinnen und Schülern und Möglichkeiten der konstruktiven Einflussnahme im schulischen Kontext erweitert. Ein besonderer Fokus lag, entsprechend der zentralen Zielsetzung der Lehrveranstaltung, auf einer positiven, ressourcenorientierten Beziehungsgestaltung mit den Schülerinnen und Schülern. Neben Wissensvermittlung zu relationaler Klassenführung im Spannungsfeld zwischen Strukturgebung („*structure*“) einerseits und wertschätzender Unterstützung („*support*“) andererseits (Bear, 2015; Emmer & Sabornie, 2015b; Wubbels et al., 2015) wurde auf praktische Anwendbarkeit der Inhalte in Fallbeispielen, Rollenspielen und praktischen Übungen sowie auf reflexive Elemente zur Analyse, Synthese und Bewertung verschiedener Strategien, deren Anwendbarkeit und Adaptivität mit dem Ziel der Modifikation und Weiterentwicklung bestehender Denkstrukturen im Sinne des Basismodells des entwicklungsfördernden Lernens (Oser & Patry, 1990) sowie der Schulung einer reflexiven Praxis (vgl. etwa Larrivee, 2006; Martin, 2004) großer Wert gelegt.

2.2 Durchführung und Teilnehmende

Die Lehrveranstaltung wurde in den Studienjahren 2012–2015 als Wahlfach der allgemeinen pädagogisch-psychologischen Grundausbildung für Lehramtsstudierende der Universität Salzburg in prüfungsimmanenter Form mit einem Arbeitsausmaß von drei ECTS (75 Wochenstunden, entspricht etwa 30 Stunden Präsenzzeit + 45 weiteren Arbeitsstunden) angeboten und von insgesamt fünf Kohorten von Studierenden (gesamt 104 Personen) besucht.

3. Empirische Wirksamkeitsüberprüfung

3.1 Studiendesign

Die Prüfung des Zusammenhangs zwischen dem Besuch der Lehrveranstaltung in relationalem Classroom Management während des Studiums und den entsprechenden Kompetenzen der teilnehmenden Lehrpersonen einige Jahre später erfolgte im Rahmen einer quasi-experimentellen Querschnittsstudie im ex-post Design, in der die Wahrnehmungen von Klassenführungskompetenz sowie der Qualität verschiedener Aspekte der Lehrer-Schüler-Beziehung (allgemeine Beziehungsqualität, Stabilität und Tragfähigkeit des Arbeitsbündnisses, Konfliktbewältigungskompetenzen der Lehrperson) von 60 österreichischen Lehrpersonen und deren 1079 Schülerinnen und Schüler sowie einer unabhängigen Beobachterin erhoben und einander triangulativ gegenüber gestellt wurden. Die Rekrutierung der Lehrpersonen zur Teilnahme erfolgte auf freiwilliger Basis im Rahmen eines Beratungsprojekts zur Klassenführung („BPK“), das die Autorin dieses Beitrags an österreichischen Schulen der Sekundarstufe I und II in den Schuljahren 2017 und 2018 durchführte¹. Hierbei wurden gezielt ehemalige Studierende, die im Verlauf ihres Lehramtsstudiums besagte Lehrveranstaltung besucht hatten und sich bereits im aktiven Schuldienst befanden (Experimentalgruppe 1, $n = 17$), zur Teilnahme am Beratungsprojekt eingeladen. Zentrale Hypothesen hierzu postulierten, dass Lehrpersonen, die während ihres Studiums die oben dargestellte Lehrveranstaltung in relationalem Classroom Management besucht hatten, nachweisbar höhere Klassenführungskompetenzen sowie bessere Lehrer-Schüler-Beziehungen in Selbst- wie in Fremdbeurteilung aufweisen als Lehrpersonen ohne einschlägiges Training. Als zweite ex-post Experimentalbedingung wurde eine Gruppe von Lehrpersonen zur Teilnahme eingeladen, die eine Fortbildung zu Selbststeuerungsfähigkeiten (www.selbststeuernlernen.at, Hofmann&Salzgeber, 2015–2019) besuchten (Experimentalgruppe 2, $n = 23$). Diese Lehrpersonen hatten sich im Rahmen der Fortbildung intensiv mit ihren Persönlichkeitsstrukturen, insbesondere mit den Motiven hinter ihrem Agieren in der Klasse und der Beeinflussbarkeit ihrer Reaktionen auf herausfordernde Situationen aus persönlichkeits-theoretischer Perspektive beschäftigt. Es wurde angenommen, dass diese Lehrpersonen in der Folge ihre Reaktionen auf solche Situationen, wie sie u. a. im Rahmen der Klassenführung vermehrt auftreten, besser steuern können als Lehrpersonen ohne entsprechendes Training, was sich in höheren Kompetenzen in der Klassenführung und der Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung niederschlagen sollte.

Die Einschätzungen der Lehrpersonen aus den beiden Experimentalgruppen und ihrer Schülerinnen und Schüler wurden jenen einer hinsichtlich Berufserfahrung, Unterrichtsfächern und Geschlecht weitgehend parallelisierten Kontrollgruppe ohne Training ($n = 20$) gegenübergestellt. Etwa die Hälfte aller teilnehmenden Lehrpersonen (51.7%), einschließlich der gesamten Experimentalgruppe 1 (Lehrveranstaltungsteilnahme Klassenführung), hatte zwischen einem und fünf Jahren Berufserfahrung, 13.4 %

1 Für detailliertere Informationen zu Konzeption und Implementierung des Beratungsprojekts und seiner weiteren wissenschaftlichen Anliegen, Ergebnisse und Implikationen vgl. Siwek-Marcon (2019).

waren seit sechs bis elf Jahren im Beruf, 14,9% zwischen 12 und 20 Jahren, und 20% der Stichprobe hatten über 20 Jahre Berufserfahrung. Ein Drittel der teilnehmenden Lehrpersonen (33,3%) war männlich, zwei Drittel (66,7%) weiblich, was der üblichen beobachteten Verteilung im österreichischen Sekundarschulwesen nahekommt (Statistik Austria 2007). Aus dem Fokus der Studie auf den Sekundar- und Gymnasialbereich, dem vorrangigen Berufsfeld von Absolventinnen und Absolventen des österreichischen Diplomstudiums Lehramt bis 2015, ergab sich eine Zusammensetzung der Lehrpersonen und deren Klassen von 21,7% ($n = 13$) der AHS Unterstufe (5. bis 8. Schulstufe des österreichischen Gymnasiums), 35% ($n = 21$) der AHS Oberstufe (9. bis 12. Schulstufe), gesamt 38,4% ($n = 23$) der Klassen aus Handelsakademien und höheren technischen Schulen (9. bis 13. Schulstufe) und vier Klassen (6,7%) aus Handelsschulen (9. bis 10. Schulstufe).

Die teilnehmenden Lehrpersonen brachten eine Gesamtzahl von $N = 1079$ Schülerinnen und Schüler in die Studie ein (durchschnittliche Schülerzahl pro Klasse $M = 18$, $SD = 6,3$), die zur Fremdeinschätzung der Klassenführungskompetenzen ihrer Lehrpersonen und der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung herangezogen wurden.

3.2 Methodik

3.2.1 Klassenführungskompetenzen

In der einschlägigen Literatur wird zur adäquaten Abbildung der Vielschichtigkeit unterrichtlicher Prozesse, und insbesondere bezogen auf die Klassenführung, der Einsatz multiperspektivischer Verfahren vielfach empfohlen (Dicke, Parker, Marsh, Kunter, Schmeck & Leutner, 2014; Kunter & Baumert, 2007; Pas et al., 2015).

In einem Mixed-Method Design wurden daher quantitative Verfahren zur Erhebung der Klassenführungskompetenz und zur Bewertung der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Selbstsicht der Lehrenden und Fremdsicht der Lernenden mit einem qualitativen Beobachtungsinstrument (eine beobachtete Unterrichtsstunde pro Klasse) ergänzt. Zur Erhebung der Klassenführungskompetenz aus Lehrer-, Schüler- und Beobachterperspektive kam dabei das von Piwowar (2013, 2014) entwickelte Instrumentarium KODEK (Kompetenzen des Klassenmanagements) zum Einsatz. Dieses Likert-skalierte Instrumentarium bildet Klassenführungskompetenzen von Lehrpersonen orientiert an einem erweiterten ökologischen Ansatz nach Doyle (2006) multidimensional ab und berücksichtigt dabei sowohl Aspekte des *Managements der Instruktion* (Piwowar, 2014) wie Gestaltung von Übergängen, Gruppenfokus, Klarheit und Struktur und Zeitmanagement, als auch Aspekte des *Umgangs mit Schülerverhalten* (sic; Regelarbeit, angemessene Reaktion auf Störungen, Monitoring) und *Beziehungsaspekte* wie Arbeitsbündnis zwischen Lehrenden und Lernenden und Konfliktmanagementfähigkeiten. Ein weiterer im Instrumentarium abgedeckter Aspekt bezieht sich auf die effiziente Nutzung der zur Verfügung stehenden Lernzeit (time on task), die unter anderem durch die Abwesenheit von Störungen und Verzögerungen charakterisiert wird (siehe Piwowar, 2013, 2014 für erweiterte Darstellungen der Subkonstrukte, ihrer konstituierenden Komponenten sowie deren theoretischer Herleitung und empirischen Validierung).

Das Instrumentarium zeigte sich für das vorliegende Forschungsvorhaben neben seiner gründlichen theoretischen Konzeption und empirischen Absicherung auch insofern prädestiniert, als es eigens für die Sekundarstufe konstruiert wurde und separate, empirisch validierte Fragebögen für Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler und Beobachtende zur Verfügung stellt, sodass durch seinen Einsatz neben den inhaltlichen auch die methodischen Anliegen der vorliegenden Studie abgebildet werden konnten.

Die psychometrischen Gütekriterien sind insbesondere auf Subskalenebene als sehr zufriedenstellend anzusehen (im Detail Piowar, 2013, 2014), und auch beim Einsatz in der vorliegenden Studie konnte eine interne Konsistenz der einzelnen Subskalen zwischen $\alpha = .65$ und $.92$ bestätigt werden.

3.2.2 Lehrer-Schüler-Beziehung

Einige Aspekte einer qualitätvollen Lehrer-Schüler-Beziehung sind bereits im KODEK Instrumentarium unter den Konstrukten des Arbeitsbündnisses sowie den Konfliktlösefähigkeiten der Lehrperson abgebildet. Allerdings legte die stark an interpersonellen Modellen der Klassenführung orientierte Konzeption der Lehrveranstaltung eine noch differenziertere Abbildung der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung nahe, die aufbauend auf z. B. Cornelius-White (2007) oder Schweer (2016) auch verstärkt emotionale Facetten widerspiegelt. Eine entsprechende Skala wurde kürzlich von Kemna (2012a & b) vorgelegt, die in 18 Likert-skalierten Items die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung 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; wie viele Skalen aus dem deutschsprachigen wie auch dem internationalen Raum erhebt aber auch sie nur eine eindimensionale Sicht (hier: jene der Schülerinnen und Schüler) auf ein Konstrukt, das im Kern durch seine Dyadik begründet und bestimmt wird (siehe 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 Schülerskala für Lehrpersonen entwickelt, die eine Einschätzung der Beziehungsqualität der Lehrperson mit ihrer Klasse ermöglicht (z. B. lautete ein Item der Skala „gegenseitige Wertschätzung“ im originalen Fragebogen für Schülerinnen und Schüler: „Ich mag diese Lehrkraft“, lautete das parallele Item für die Lehrpersonen: „Ich mag diese Klasse“). Diese Adaption fand mit einer internen Konsistenz von $\alpha = .87$ ebenfalls zufriedenstellende Reliabilitätswerte, für die Lernendenversion konnten die von Kemna (2012a) berichteten Werte vollinhaltlich repliziert werden.

4. Ergebnisse

Die Analyse der Klassenführungskompetenzen sowie der Beziehungsqualität zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrperson erfolgte für die vorliegende Fragestellung zunächst über eine Gegenüberstellung der Einschätzung von Lehrpersonen,

Schülerinnen und Schülern und Beobachterin zwischen den Experimental- und Kontrollgruppen. Die entsprechenden deskriptiven Ergebnisse können Tabelle 1 entnommen werden. Aufgrund des Ordinalskalenniveaus der verwendeten Variablen und des zusätzlichen Umstands, dass die Daten nur auf etwa der Hälfte aller Subskalen zu Klassenführung und Lehrer-Schüler-Beziehung normalverteilt waren, wurde in der Analyse auf nonparametrische Kennwerte (Mediane, Varianzen) zurückgegriffen.

Tabelle 1: Deskriptive Kennwerte (Mediane, Varianzen) getrennt nach Datenquelle bezüglich Kompetenzen in relationalem Classroom Management in Experimental- und Kontrollgruppen

Kompetenzbereich	Selbsteinschätzung Lehrpersonen	Fremd- einschätzung S/S	Fremdeinschätzung Beobachtung	Gemittelte Wahr- nehmung
<i>CM-Kompetenz gesamt</i>				
EG1	3.63 (.02)	3.50 (.04)	3.57 (.11)	3.56 (.18)
EG2	3.47 (.06)	3.17 (.08)	3.35 (.40)	3.27 (.19)
KG	3.36 (.25)	3.26 (.05)	3.16 (.19)	3.20 (.08)
<i>Time on Task</i>				
EG1	3.67 (.34)	3.29 (.21)	3.33 (.28)	3.33 (.18)
EG2	3.33 (.24)	3.00 (.23)	3.50 (.38)	3.25 (.19)
KG	3.50 (.36)	3.00 (.20)	2.67 (.87)	3.04 (.33)
<i>Regelarbeit</i>				
EG1	4.00 (.04)	3.50 (.08)	4.00 (.24)	3.75 (.05)
EG2	3.25 (.14)	3.25 (.09)	4.00 (.73)	3.42 (.08)
KG	3.62 (.81)	3.50 (.13)	3.00 (.73)	3.46 (.27)
<i>Reaktion auf Störungen</i>				
EG1	3.75 (.08)	3.50 (.05)	3.25 (.60)	3.50 (.08)
EG2	3.50 (.18)	3.25 (.11)	3.50 (1.12)	3.25 (.13)
KG	3.00 (.41)	3.37 (.12)	3.50 (.46)	3.17 (.15)
<i>Monitoring</i>				
EG1	3.75 (.14)	3.37 (.05)	3.00 (.62)	3.46 (.09)
EG2	3.25 (.29)	3.00 (.10)	3.00 (.99)	3.00 (.18)
KG	3.12 (.70)	3.19 (.12)	3.00 (.58)	3.17 (.19)
<i>Gruppenfokus</i>				
EG1	3.50 (.10)	3.50 (.09)	4.00 (.22)	3.58 (.07)
EG2	3.00 (.17)	3.25 (.20)	3.50 (.34)	3.17 (.13)
KG	3.25 (.28)	3.25 (.06)	3.25 (.46)	3.37 (.13)
<i>Unterrichtsfluss</i>				
EG1	3.67 (.10)	3.12 (.17)	3.75 (.16)	3.49 (.05)
EG2	3.67 (.33)	3.00 (.13)	3.50 (.63)	3.30 (.12)
KG	3.33 (.66)	3.00 (.13)	3.50 (.47)	3.11 (.17)
<i>Klarheit & Struktur</i>				
EG1	3.25 (.25)	3.75 (.05)	3.50 (.17)	3.46 (.05)
EG2	3.50 (.24)	3.25 (.13)	3.50 (.47)	3.33 (.08)
KG	3.00 (.32)	3.50 (.09)	3.00 (.32)	3.19 (.10)
<i>Zeitmanagement</i>				
EG1	3.50 (.09)	3.25 (.06)	3.67 (.13)	3.50 (.04)
EG2	3.50 (.14)	3.00 (.14)	3.33 (.58)	3.29 (.09)
KG	3.25 (.24)	3.25 (.10)	3.33 (.16)	3.29 (.07)
<i>Arbeitsbündnis</i>				

Kompetenzbereich	Selbsteinschätzung Lehrpersonen	Fremd- einschätzung S/S	Fremdeinschätzung Beobachtung	Gemittelte Wahr- nehmung
EG1	3.75 (.06)	3.80 (.06)	4.00 (.13)	3.72 (.03)
EG2	3.50 (.17)	3.30 (.14)	3.50 (.37)	3.45 (.09)
KG	3.50 (.26)	3.40 (.07)	3.50 (.25)	3.53 (.05)
<i>Konfliktlösung</i>				
EG1	4.00 (.10)	3.25 (.13)	-----	3.50 (.06)
EG2	4.00 (.34)	3.12 (.21)	-----	3.43 (.11)
KG	3.50 (.61)	3.25 (.18)	-----	3.42 (.25)
<i>Qualität der L-S-Bez.</i>				
EG1	3.25 (.25)	3.75 (.05)	-----	3.75 (.02)
EG2	3.50 (.24)	3.25 (.13)	-----	3.50 (.07)
KG	3.00 (.32)	3.50 (.09)	-----	3.68 (.03)

Anmerkungen. S/S = Schülerinnen und Schüler; Kennwerte bezogen auf Likert-Skala 1–4, wobei 4 die höchste Merkmalsausprägung bzw. volle Zustimmung ausdrückt; EG1 = Experimentalgruppe 1, Lehrveranstaltungsteilnahme Klassenführung ($n = 17$), EG2 = Experimentalgruppe 2, Selbststeuerung ($n = 23$), KG = Kontrollgruppe ($n = 20$).

Wie Tabelle 1 zeigt, sind die Einschätzungen der Kompetenzen der an der Studie beteiligten Lehrpersonen über alle drei Datenquellen hinweg generell hoch; während sich die inhaltlichen Einschätzungen leicht unterscheiden, werden die Kompetenzen jener Lehrpersonen, die während des Studiums besagte Lehrveranstaltung zur relationalen Klassenführung besucht haben (EG1), sowohl in Bezug auf die Klassenführung als auch auf die Beziehungsqualität über alle Beurteilungsperspektiven hinweg tendenziell höher bewertet als die ihrer Kolleginnen und Kollegen aus den Vergleichsgruppen. Besonders konsistent in die erwartete Richtung erscheint hier die Perspektive der Schülerinnen und Schüler, wobei sich auch in der Selbsteinschätzung der Lehrpersonen und in der Beobachterperspektive ähnliche Trends erkennen lassen, was besonders in den gemittelten Gruppenmedianen (vgl. Tabelle 1, „gemittelte Wahrnehmung“) zum Ausdruck kommt. Dem folgend wurde für die weiteren Analysen dieses Beitrags im Sinne einer geteilten Wahrnehmung der Lernumgebung (Kunter & Baumert, 2007) die über alle drei Perspektiven gemittelte Beurteilung herangezogen.

Aufgrund der oben beschriebenen Struktur der Daten wurden zur Überprüfung der Signifikanz der in Tabelle 1 ersichtlichen deskriptiven Tendenzen wiederum verteilungsfreie Verfahren herangezogen. Tabelle 2 gibt einen Überblick über Ergebnisse dieser Analysen zu jenen Zielvariablen, deren deskriptive Kennwerte (vgl. Tabelle 1) signifikante Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen von Lehrpersonen nahelegten.

Tabelle 2: Gruppenvergleiche hinsichtlich ausgewählter Kompetenzen in relationalem Classroom Management in Experimental- und Kontrollgruppen

Kompetenzbereich	Gruppenmediane (Varianzen)	Teststatistik ¹	<i>p</i>	<i>r</i> ²
<i>Klassenführungscompetenz gesamt</i>		$\chi^2 = 13.06$	.001	
EG1	3.56 (.18)	$U_{1,2} = 85.0$	.003	.48
EG2	3.27 (.19)	$U_{2,3} = 207.0$	>.05	–
KG	3.20 (.08)	$U_{1,3} = 58.0$	.001	.56
<i>Regelarbeit</i>		$\chi^2 = 10.95$	.004	
EG1	3.75 (.05)	$U_{1,2} = 67.5$	.002	.48
EG2	3.42 (.08)	$U_{2,3} = \text{n.s.}$	>.05	–
KG	3.46 (.27)	$U_{1,3} = 80.5$	.006	.43
<i>Adäquate Reaktion auf Störungen</i>		$\chi^2 = 10.03$	.007	
EG1	3.50 (.08)	$U_{1,2} = 104.0$	.012	.40
EG2	3.25 (.13)	$U_{2,3} = \text{n.s.}$	>.05	–
KG	3.17 (.15)	$U_{1,3} = 71.0$	.002	.48
<i>Monitoring</i>		$\chi^2 = 7.83$	.020	
EG1	3.46 (.09)	$U_{1,2} = 103.5$	.012	.40
EG2	3.00 (.18)	$U_{2,3} = \text{n.s.}$	>.05	–
KG	3.17 (.19)	$U_{1,3} = 92.0$	.017	.40
<i>Gruppenfokus</i>		$\chi^2 = 9.26$	.01	
EG1	3.58 (.07)	$U_{1,2} = 92.5$	.005	.44
EG2	3.17 (.13)	$U_{2,3} = \text{n.s.}$	>.05	–
KG	3.37 (.13)	$U_{1,3} = 92.0$	.016	.38
<i>Zeitmanagement</i>		$\chi^2 = 6.90$	.032	
EG1	3.50 (.04)	$U_{1,2} = 114.0$	.026	.35
EG2	3.29 (.09)	$U_{2,3} = \text{n.s.}$	>.05	–
KG	3.29 (.07)	$U_{1,3} = 91.5$	.017	.38
<i>Arbeitsbündnis</i>		$\chi^2 = 15.32$	.000	
EG1	3.72 (.03)	$U_{1,2} = 71.5$	.001	.54
EG2	3.45 (.09)	$U_{2,3} = \text{n.s.}$	>.05	–
KG	3.53 (.05)	$U_{1,3} = 56.5$	.001	.55
<i>Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung</i>		$\chi^2 = 14.99$	.001	
EG1	3.75 (.02)	$U_{1,2} = 61.0$	.000	.58
EG2	3.50 (.07)	$U_{2,3} = \text{n.s.}$	>.05	–
KG	3.68 (.03)	$U_{1,3} = 94.0$	.021	.37

Anmerkungen. ¹ χ^2 -Werte aus Kruskal-Wallis Mittelwertvergleichen mit $df = 2$ bei allen Tests; *U*-Werte bezeichnen Ergebnisse von Gruppenvergleichen mittels Mann-Whitney-U Tests (Likert-Skala 1–4, wobei 4 die höchste Merkmalsausprägung bzw. volle Zustimmung ausdrückt); 1 = Experimentalgruppe 1, Classroom Management Training ($n = 17$), 2 = Experimentalgruppe 2, Selbststeuerung ($n = 23$), 3 = Kontrollgruppe ($n = 20$). Das Effektstärkenmaß r^2 wurde folgend der Empfehlung von Fritz, Morris und Richler (2012) zur Ermittlung der Größe des Unterschieds zwischen zwei Medianen als Determinationskoeffizient $r^2 = Z$ - Wert aus Mann-Whitney Tests/Wurzel aus N berechnet; hier gilt ein Wert unter 0.3 als kleiner Effekt, zwischen 0.3 und 0.5 als mittlerer und Werte größer als 0.5 als starke Effekte.

Wie Tabelle 2 veranschaulicht, konnten für die allgemeine Klassenführungscompetenz sowie für die Teilbereiche Regelarbeit, adäquate Reaktion auf Störungen, breite

Aktivierung (Gruppenfokus), Monitoring sowie effizienter Umgang mit der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit signifikante Effekte der Trainingsbedingung nachgewiesen werden. Die größten Effektstärken aber, und dies scheint im Zusammenhang mit dem Kernanliegen dieses Beitrags als besonders bemerkenswert, konnten für Bereiche festgestellt werden, die eindeutig den relationalen Aspekt von Klassenführung betreffen, nämlich für die Stärke des Arbeitsbündnisses zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler ($r^2 = .55$), und für die allgemeine Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung ($r^2 = .58$). Wie insbesondere durch Tabelle 2 illustriert, konnte die Erwartung, dass die Teilnahme an der 2. Experimentalbedingung (Fortbildung Selbststeuerung) zu ähnlich positiven Ergebnissen hinsichtlich der Kompetenzen in Klassenführung und Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung führen würde, dagegen nicht bestätigt werden. Die Ergebnisse sprechen damit für einen spezifischen Effekt der Experimentalbedingung 1 (Lehrveranstaltungsteilnahme Klassenführung) nicht nur gegenüber einer Kontrollgruppe ohne Training, sondern auch gegenüber einer alternativen Trainingsbedingung – zumindest auf Ebene einer ex-post Messung.

Die Ergebnisse bestätigen damit einerseits die potente Rolle einer einschlägigen Ausbildung in relationalem Classroom Management sowohl für die spätere Qualität der Beziehung der Lehrpersonen zu ihren Schülerinnen und Schüler als auch für deren Kompetenzen bei der Klassenführung. Andererseits unterstreichen sie auch die Interdependenz dieser Faktoren und stützen damit Konzeptualisierungen von Klassenführung als einen relationalen Prozess, in dem eine qualitätsvolle Lehrer-Schüler-Beziehung und eine produktive, für sozio-emotionale Prozesse ebenso wie für kognitive Prozesse förderliche Lernumgebung untrennbar miteinander verbunden sind und sich wechselseitig bedingen.

5. Diskussion und Implikationen der Ergebnisse für Forschung und Praxis der Lehrerbildung

Der vorliegende Beitrag verfolgte das Ziel, die Effektivität einer Lehrveranstaltung in relationalem Classroom Management im Rahmen des Lehramtsstudiums auf die Beziehungs- und Klassenführungskompetenz der jungen Lehrpersonen einige Jahre später – nach Berufseintritt – zu erörtern. Er knüpft damit einerseits an Studien der vergangenen Jahre an, die die potentielle Wirkung von Aus- und Weiterbildungen in Klassenführung auf die Kompetenz von Lehrpersonen empirisch belegen (im Überblick Stough & Montague, 2015). Andererseits erweitert er diese um Aspekte des relationalen Classroom Managements, das insbesondere international immer mehr Aufmerksamkeit verzeichnet (im Überblick Emmer & Sabornie, 2015a), und zeigt deren Relevanz für den Unterricht in österreichischen Schulen ebenso wie deren Beeinflussbarkeit durch entsprechendes Training vor Berufseintritt auf.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass jene Aspekte von Klassenführung, die mit der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung in unmittelbarem Zusammenhang stehen, am stärksten von einer Lehrveranstaltungsteilnahme in relationalem Classroom Management vor Berufseintritt profitiert haben, gefolgt von breit mit Klassenführung assoziierten Kompetenzen wie effektiver Regelarbeit (z. B. Brophy,

2006; Wubbels, 2011), adäquaten Reaktionen auf Störungen (z. B. Alderman & Green, 2011; Lewis et al., 2008) und der Schaffung und Aufrechterhaltung von Gruppenfokus (z. B. Kounin, 2006; Piowar, 2014). Keine signifikanten Unterschiede zwischen der Trainingsgruppe und den Kontrollgruppen konnten für die Bereiche Klarheit und Struktur, effiziente Gestaltung von Übergängen und Konfliktmanagementfähigkeiten der Lehrperson gefunden werden (alle $p > .05$). Letzteres mag dadurch zu Stande kommen, dass die Schülerinnen und Schüler über alle befragten Gruppen hinweg angaben, wenig Konflikte zu haben, bei denen sie die Intervention der Lehrperson benötigen würden, wogegen strukturgebende Maßnahmen im Unterricht, bei Piowar (2014) bezeichnenderweise subsummiert unter Management der Instruktion, möglicherweise breitere Planungskompetenzen konstituieren, die durch ihre starke Präsenz in Lehramtsausbildungen eher bei den Lehrpersonen vorhanden sind als Kompetenzen wie etwa Regelarbeit, die direkter mit der Klassenführung assoziiert sind.

Insgesamt sprechen die Ergebnisse mit Effektstärken von bis zu .58 bei verhältnismäßig kleiner Stichprobengröße für eine deutliche Beeinflussbarkeit von relationalen Klassenführungskompetenzen und den damit verbundenen Variablen der Lehrer-Schüler-Beziehungsqualität auch auf längerfristige Sicht durch die Teilnahme an einem entsprechenden Ausbildungsangebot – mit Vorbehalt von in diesem Rahmen nicht kontrollierten Variablen, insbesondere Selbstselektion und eventuell vorhandene Unterschiede zwischen den Gruppen vor den jeweiligen Interventionen. Die Forderung nach einer breiten Etablierung von entsprechenden Lehrveranstaltungen in Lehramtscurricula (u. a. Stough & Montague, 2015; van Tartwijk & Hammerness, 2011) wird demnach durch die vorliegenden Befunde weiter gestützt. Die vorgestellte Initiative kann, ob der identifizierten Effektstärken auf Beziehungs- und Klassenführungskompetenzvariablen Jahre später, als reliable Form der Umsetzung gesehen werden und als Vorlage für weitere Initiativen dieser Art in der Lehramtsausbildung dienen. Eine begleitende Forschung zu solchen Lehrveranstaltungen und deren Effekte in echten experimentellen Designs, etwa mittels einer Wartelisten-Kontrollgruppe und Erhebung der Kompetenzen in einem prä-post und katamnestischen Design mit höheren Teilnehmerzahlen als in der vorliegenden Studie, erscheint zur Absicherung der berichteten Befunde als wichtig und wünschenswert.

Über die ermutigenden Ergebnisse zur potentiellen Beeinflussbarkeit der Kompetenzen von Lehrpersonen in relationaler Klassenführung durch ein einschlägiges Ausbildungsangebot hinaus stärken die Ergebnisse eine Sicht auf Klassenführung als ein Konstrukt, das mit der Beziehungsqualität zwischen Lehrenden und Lernenden untrennbar verbunden ist. Daraus folgend erscheint es wünschenswert, die relationalen Aspekte von Klassenführung nicht nur in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen, sondern auch in deutschsprachigen theoretischen und empirischen Konzeptualisierungen von Klassenführung konsequent mit zu bedenken und verstärkt zu integrieren.

Literatur

- Alderman, G. L. & Green, S. K. (2011). Social Powers and Effective Classroom Management: Enhancing Teacher-Student Relationships. *Intervention in School and Clinic*, 47(1), 39–44. <https://doi.org/10.1177/1053451211406543>
- Bear, G. G. (2015). Preventive and Classroom-Based Strategies. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (2nd ed., pp. 15–39). New York: Routledge.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bowlby, J. (2018). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Brophy, J. E. (2006). History of Research on Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues* (pp. 17–46). New York: Routledge.
- Clunies-Ross, P., Little, E. & Kienhuis, M. (2008). Self-Reported and Actual Use of Proactive and Reactive Classroom Management Strategies and their Relationship with Teacher Stress and Student Behavior. *Educational Psychology*, 28(6), 693–710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- 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. 97–126). New York: Routledge.
- Emmer, E. T. & Sabornie, E. J. (Eds.). (2015a). *Handbook of Classroom Management* (2nd ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203074114>
- Emmer, E. T. & Sabornie, E. J. (2015b). Introduction to the Second Edition. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (2nd ed., pp. 3–12.). New York: Routledge.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues*. New York: Routledge.
- Fritz, C., Morris, P. & Richler, J. (2012). Effect Size Estimates: Current Use, Calculations, and Interpretation. *Journal of Experimental Psychology Gen.*, 141(1), 2–18. <https://doi.org/10.1037/a0024338>
- Heinrichs, N. & Lohaus, A. (2011). *Klinische Entwicklungspsychologie kompakt: psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hofmann, F. & Salzgeber, G. (2015–2019). *Selbst.steuern.lernen*. Verfügbar unter: <https://selbst.steuernlernen.net/> [21.04.2020].
- Johnson, B., Whittington, V. & Oswald, M. (1994). Teachers' Views on School Discipline: A Theoretical Framework. *Cambridge Journal of Education*, 24, 261–276. <https://doi.org/10.1080/0305764940240209>
- Kemna, P. (2012a). 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.

- Kemna, P. (2012b). *Messung pädagogischer Basiskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. Entwicklung von Testinstrumenten*. (Internationale Hochschulschriften, 571). Münster: Waxmann.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung* (3. Nachdruck). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J. & Blum, W. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Kunter, M. & Baumert, J. (2007). Who is the Expert? Construct and Criteria Validity of Student and Teacher Ratings of Instruction. *Learning Environments Research*, 9(3), 231–251. <https://doi.org/10.1007/s10984-006-9015-7>
- Larrivee, B. (2006). The Convergence of Reflective Practice and Effective Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues* (pp. 983–1001). New York: Routledge.
- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. J. & Qui, X. (2008). Students' Reaction to Classroom Discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 715–724. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.003>
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2011). Coercive and Supportive Teacher Behavior: Within and Across-Lesson Associations with the Classroom Social Climate. *Learning and Instruction*, 21, 345–354. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.03.003>
- Martin, S. D. (2004). Finding Balance: Impact of Classroom Management Conceptions on Developing Teacher Practice. *Teaching and Teacher Education*, 20, 405–422. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.04.002>
- McCarthy, C. J., 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). New York: Routledge.
- Montuoro, P. & Lewis, R. (2015). Student Perceptions of Misbehavior and Classroom Management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (2nd ed., pp. 344–362). New York: Routledge.
- Nolting, H.-P. (2006). *Umgang mit Unterrichtsstörungen*. Weinheim: Beltz.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oser, F. & Patry, J.-L. (1990). Choreographien unterrichtlichen Lernens. Basismodelle des Unterrichts. In *Berichte zur Erziehungswissenschaft*, 89. Universität Fribourg.
- Pas, E. T., Cash, A. H., O'Brennan, L., Debnam, K. J. & Bradshaw, C. P. (2015). Profiles of Classroom Behavior in High Schools: Associations with Teacher Behavior Management Strategies and Classroom Composition. *Journal of School Psychology*, 53, 137–148. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.12.005>
- Pianta, R. C. (2006). Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues* (pp. 685–708). New York: Routledge.
- Piwovar, 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), 215–228. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000108>
- Piwovar, V. (2014). *Die Entwicklung eines Instruments zur Erfassung der Klassenführungskompetenz von Lehrpersonen*. Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Riley, P. (2011). *Attachment Theory and the Teacher-Student Relationship*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203845783>
- Schweer, M. K. (Hrsg.). (2016). *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9>
- Siwek-Marcon, P. (2019). *The Role of Teachers' Motives in Classroom Management*. Dissertation, Universität Salzburg.

- Stough, L. M. & Montague, M. L. (2015). How Teachers Learn to be Classroom Managers. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (2nd ed., pp. 446–458). New York: Routledge.
- van Tartwijk, J. & Hammerness, K. (2011). The Neglected Role of Classroom Management in Teacher Education. *Teaching Education*, 22(2), 109–112. <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567836>
- Woolfolk Hoy, A. & Weinstein, C. S. (2006). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues* (pp. 181–215). New York: Routledge.
- Wubbels, T. (2011). An International Perspective on Classroom Management: What Should Prospective Teachers Learn? *Teaching Education*, 22(2), 113–131. <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567838>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, M. T. & van Tartwijk, J. (2015). Teacher-Student Relationships and Classroom Management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (2nd ed., pp. 363–386). New York: Routledge.

Gerda Hagenauer, Lea de Zordo & Jennifer Waber

Relational Turning Point Events in der Beziehungsentwicklung von Lehramtsstudierenden im Teampraktikum

Abstract

Eine wesentliche Gelingensbedingung von Teampraktika stellt die Qualität der Beziehung zwischen den Lehramtsstudierenden dar, die sich auf der professionellen Ebene („Arbeitsbeziehung“) sowie auch auf der interpersonalen Dimension („Nähe“) beschreiben lässt. Bisher ist wenig über die Entwicklung dieser Beziehungen bekannt. Daher setzt sich die vorliegende Studie das Ziel, auf Basis sogenannter Relational Turning Point Events jene Bedingungen zu identifizieren, die zu einer positiven oder negativen Beziehungsentwicklung beitragen. Auf Basis eines qualitativen Designs wurden 27 Schweizer Lehramtsstudierende zu den erlebten Relational Turning Point Events im Teampraktikum mittels Leitfadeninterviews befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich im Zuge des Praktikums unterschiedliche Beziehungsqualitäten entwickelten, die als freundschaftlich, sachlich oder distanziert charakterisiert werden konnten. Zahlreiche annähernde und distanzierende Relational Turning Point Events beeinflussten die Beziehungsentwicklung. Für die Entwicklung der professionellen Beziehung war insbesondere die Qualität der Zusammenarbeit von Bedeutung, während für den Aufbau der interpersonalen Beziehung vor allem die Selbstoffenbarung eine Rolle spielte. Professionelle Distanzierung wurde erlebt, wenn die Zusammenarbeit nicht klappte; zur interpersonalen Distanzierung führten insbesondere Schwierigkeiten in der interpersonalen Kommunikation. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf die Ausgestaltung der schulpraktischen Studien diskutiert.

1. Einleitung

Teamarbeit im Kontext von Schule und Unterricht ist allgegenwärtig: Schüler*innen arbeiten in kooperativen Lernarrangements zusammen und werden von Lehrpersonen-Teams unterrichtet; Lehrer*innen kooperieren im Rahmen von Unterrichts- und Schulentwicklung sowie mit Akteur*innen weiterer Berufsfelder im Schulumfeld. Auch in der Lehrer*innenbildung wird die Entwicklung von kooperativen Fähigkeiten als relevantes Lernziel ausgewiesen (Oser, 2001). Eine entsprechende Lerngelegenheit, um dieses Ziel zu erreichen, stellen Teampraktika dar. Im Teampraktikum kooperieren Lehramtsstudierende bei der Unterrichtsplanung und der Unterrichtsdurchführung und erproben dabei unterschiedliche Formen der Kooperation. Ebenso können Potentiale des Peer-Lernens (z. B. Austausch über Fragen des Unterrichtens auf Augenhöhe) im Teampraktikum nutzbar gemacht werden (de Zordo, Hagenauer & Hascher, 2017).

De Zordo, Bisang und Hascher (2018) zeigten, dass Aspekte der zwischenmenschlichen Beziehungen den am häufigsten genannten Faktor für die gelingende Zusammenarbeit von Studierenden im Teampraktikum darstellen; gleichzeitig sind aber auch die meistgenannten hinderlichen Bedingungen für eine gute Zusammenarbeit auf der Beziehungsebene auszumachen. Damit gelingende Beziehungen unterstützt werden können, ist Wissen über die beeinflussenden Faktoren notwendig, die zu einer An-

näherung oder Distanzierung in der Beziehung führen. Hier setzt der vorliegende Beitrag an: Es wird die Frage aufgeworfen, unter welchen Bedingungen sich Beziehungen zwischen Studierenden in dyadischen Teampraktika positiv entwickeln und welche Faktoren einen negativen Beziehungsverlauf bedingen.

2. Kooperation im Lehrberuf und das Konzept der Relational Turning Point Events

Kooperation kann als ein zentraler Aspekt der Professionalität von Lehrpersonen (Alt-richter, 1996) sowie als Qualitätsmerkmal guter Schulen (z.B. Baum, Idel & Ullrich, 2012) bezeichnet werden: Lehrpersonen-Teams mit einem hohen Ausmaß an Kooperation haben einen positiven Einfluss auf die Qualität des Unterrichts (Goddard, Goddard & Tschannen-Moran, 2007), auf den differenzierenden Umgang mit den individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen (Bronson & Dentith, 2014) sowie auf deren Kompetenzentwicklung (Gräsel & Parchmann, 2004). Gelingende Zusammenarbeit kann bei Lehrperson organisatorisch und emotional zu Entlastungen führen (Köker, 2012).

Bereits in der Lehrer*innenausbildung wird das Konzept des Teamteaching aufgegriffen, um Kooperation früh einzuüben. Es können dabei unterschiedliche Stufen der Kooperation je nach Intensität derselben unterschieden werden. Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) unterscheiden beispielsweise zwischen den Formen Austausch (z. B. von Materialien), arbeitsteilige Kooperation (z. B. Aufteilung von Unterrichtssequenzen) und Ko-Konstruktion (z. B. gemeinsames Unterrichten). Baeten und Simons (2014) differenzieren zwischen Beobachtung, Coaching (Beobachtung und Rückmeldung), Assistenz (eine Person hat die Hauptverantwortung; die zweite assistiert), gleichberechtigtes Unterrichten (z. B. Stationsunterricht) und Teaming (gemeinsames Unterrichten in der Klasse).

Eine gute Beziehung zum*zur Kooperationspartner*in ist eine relevante Gelingensbedingung für Kooperation von Lehrpersonen. Dies gilt für alle Formen der Kooperation; deren Bedeutung nimmt jedoch mit steigender Kollaboration zu. Das gegenseitige Vertrauen (Kelly & Cherkowski, 2015) sowie gemeinsame Zielsetzungen (Gräsel et al., 2006) sind für eine gelingende Kooperation zentral. Im Gegenzug können die Unvereinbarkeit von Einstellungen, Haltungen oder Überzeugungen (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007) sowie persönliche Differenzen zwischen Lehrpersonen (Friend & Cook, 2010) große Herausforderungen bzw. hinderliche Faktoren für Lehrer*innen-Kooperation sein.

Es zeigt sich für den Lehrberuf, dass sich gelingende Beziehungen zu Kolleg*innen auch positiv auf das persönliche Wohlbefinden auswirken (Collie, Shapka, Perry & Martin, 2016) und vor Arbeitsunzufriedenheit und Burnout schützen können (Körner, 2003). Dabei scheint nicht nur die fachliche Kommunikation im Kollegium sondern noch stärker die Integration und (private) Kommunikation im Kollegium als Schutzfaktor vor Burnout zu fungieren (Körner, 2003).

In den letzten Jahren wurde vermehrt auch in der Praktikumsforschung ein Fokus auf die Erforschung sozialer Beziehungen gelegt (Waber, Hagenauer & de Zordo, 2018).

Dem Peer-Learning wird eine wesentliche Bedeutung für das Lernen des Unterrichtens zugeschrieben (z. B. Fricke et al., 2019; Kreis & Galle, 2019). So konnten Liou et al. (2017) beispielsweise zeigen, dass soziale und emotionale Unterstützung durch enge Beziehungen zu Peers in einem positiven Zusammenhang mit der Qualität des Unterrichts von Lehramtsstudierenden in Praktika stehen.

Gelingende zwischenmenschliche Beziehungen sind zentral für die optimale Entfaltung des Menschen und stellen ein menschliches Grundbedürfnis dar (Baumeister & Leary, 1995; Ryan & Deci, 2002). Beziehungen sind prozessual und entwickeln sich über die Zeit. Bedeutende Momente in der Beziehungsentwicklung stellen so genannte Relational Turning Point Events (RTPEs) dar. RTPEs beschreiben „any event or occurrence that is associated with change in a relationship“ (Baxter & Bullis, 1986, S. 470).

Das Konzept der RTPEs wurde ursprünglich von Baxter und Bullis (1986) für enge zwischenmenschliche Beziehungen entwickelt (z. B. romantische Beziehungen). Mittlerweile wurde es bereits erfolgreich angewandt, um Einflussfaktoren auf die Qualität der Beziehung zwischen Hochschuldozierenden und Studierenden zu identifizieren (z. B. Docan-Morgan & Manusov, 2009; Docan-Morgan, 2010), die sich neben der interpersonellen Komponente („Nähe“) insbesondere durch eine professionelle Komponente („Arbeitsbeziehung“) auszeichnet (Hagenauer & Volet, 2014). Auch die Beziehung zum*zur Teampartner*in lässt sich auf diesen beiden Ebenen – professionell und interpersonell – beschreiben. Bisher liegen allerdings keine Untersuchungen vor, die RTPEs im Praktikumskontext thematisieren. An dieser Stelle setzt die vorliegende Studie an. Sie setzt sich das Ziel, unter Anwendung des Konzepts der RTPEs, die beeinflussenden Elemente für eine gelingende (annähernde) und misslingende (distanzierende) Beziehungsentwicklung zum*zur Teampartner*in zu identifizieren.

3. Methode

3.1 Stichprobe und Kontext

Alle 181 Studierenden eines Studienjahrgangs des Instituts für Vorschulstufe und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule (PH) Bern, die soeben das vierte Praktikum (aus insgesamt fünf) absolviert hatten, wurden per E-Mail angefragt. Das Praktikum 4 absolvieren die Studierenden in der Regel als Teampraktikum am Ende ihres vierten Studienseesters (von insgesamt sechs Studienseestern). Das vierwöchige Praktikum wird mit dem Fokus auf drei Fachschwerpunkte absolviert. In der Vorbereitungszeit vor dem Praktikum, welche von Mitte April bis Mitte August dauert, planen die Studierendenteams die Unterrichtseinheiten je Fach und werden dabei von Fachbegleitpersonen begleitet. Die Studierenden besuchen im Rahmen von Hospitations- und Erkundungstagen bereits mehrmals die Praktikumsklasse und besprechen die Planungen mit der Praxislehrperson. Sowohl die Vorbereitungs- und Planungszeit, die Praktikumsdurchführung sowie die Nachbereitung bzw. die Reflexion beinhalten Aufträge zur Teamarbeit. Die Zusammenarbeit im Team wird allerdings außer im Rahmen einer vor dem Praktikum erstellten gemeinsamen Praktikumsvereinbarung nicht explizit thematisiert oder begleitet.

Zur Teilnahme an der Studie berechtigt waren Studierende, die das Praktikum als Teampraktikum durchliefen und ihre*n Teampartner*in vor dem Praktikum nicht persönlich kannten. Sie gehörten somit zu der Gruppe der Studierenden, die sich zu dem*der Praktikumpartner*in zuteilen ließen (rund 2/3 der Studierenden haben die Option gewählt, eine*n Praktikumpartner*in selbst zu wählen). 27 Studierende meldeten sich auf den Aufruf. Das durchschnittliche Alter der Teilnehmenden betrug 25 Jahre (Min = 20, Max = 38). Ein Großteil der Teilnehmenden war weiblich (N = 24). Dies spiegelt ungefähr die Geschlechterverteilung im Studiengang Vorschul- und Primarstufe wider, in welchem ca. 80 % der angehenden Lehrpersonen weiblich sind.

3.2 Messinstrument und Untersuchungsdurchführung

Die Daten wurden mittels halbstrukturierter Leitfadeninterviews erhoben. Die Interviews wurden von vier geschulten Interviewerinnen durchgeführt. Sie fanden in Räumlichkeiten der Hochschulen statt und wurden digital aufgezeichnet. Die durchschnittliche Interviewdauer umfasste 55 Minuten.

Der Leitfaden umfasste drei Hauptteile. Im ersten Teil ging es um den*die Teampartner*in. Dieser Abschnitt des Interviews steht im Zentrum des vorliegenden Beitrags. Zu Beginn wurden die Interviewpartner*innen dazu aufgefordert, den*die Teampartner*in zu beschreiben. Danach wurden sie darum gebeten, die Beziehungsentwicklung näher zu erörtern. Daran anschließend wurde ihnen die Frage nach den RTPEs gestellt, die wie folgt lautete: *„Gab es während des Praktikums Momente oder Ereignisse, von denen du sagen würdest, dass sie eure Beziehung nachhaltig positiv oder negativ beeinflusst haben? Also – so genannte Schlüsselerlebnisse, die dir besonders wichtig erscheinen?“*. Durch mehrere Nachfragen wurden die Studierenden dazu aufgefordert, die Schlüsselmomente im Detail zu beschreiben. Ebenso wurden sie gefragt, ob sich durch diesen Moment ihre Beziehung und ihre Zusammenarbeit verändert habe. Im abschließenden Teil des Interviews wurden die Studierenden zu „emotionalen Momenten“ im sozialen Miteinander im Praktikum befragt. Auch in diesem Interviewteil wurden einige weitere RTPEs geschildert.

3.3 Datenanalyse

Die Interviews wurden wortwörtlich transkribiert und in MAXQDA codiert. Als Datenanalysemethode kam die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse zur Anwendung (Mayring, 2015). In einem ersten Schritt wurden alle Transkripte vollständig gelesen und die Beziehungsentwicklung zum*zur Teampartner*in in pro Fall kompakt zusammengefasst. Dabei ergaben sich drei Hauptkategorien: (1) distanzierte Beziehung, (2) freundschaftliche Beziehung und (3) sachliche Beziehung (siehe Abschnitt 4). Diese Einordnung basiert auf der von Waber (2018) entwickelten Unterscheidung. Zwei Rater*innen nahmen die Einordnung unabhängig voneinander vor. Die Übereinstimmung lag bei 100%.

Das Kategoriensystem zur Beschreibung der Schlüsselmomente in der Beziehungsentwicklung wurde deduktiv/induktiv entwickelt. Die Hauptkategorien wurden deduktiv formuliert (Momente der Annäherung = positive RTPes / Distanzierung = negative RTPes; siehe Docan-Morgan & Manusov, 2009); die Subkategorien (konkrete Anlässe der Annäherung/Distanzierung) entstanden induktiv aus dem Material. Insgesamt konnten 50 distanzierende und 71 annähernde Schlüsselmomente identifiziert werden (siehe Tabelle 1).¹

Tabelle 1: Kategoriensystem zur Beschreibung der Schlüsselmomente

	Kategorie und Subkategorie	N Kodierungen
1	Annäherung	
1.1	<i>Qualitätsvolle Zusammenarbeit</i>	
1.1.1	Zusammenhalt/gegenseitige Unterstützung („sich verlassen können“)	17
1.1.2	Gute Teamarbeit beim Planen, Verfassen von Aufträgen und Unterrichten	19
1.2	<i>Erfolgsenerlebnisse</i>	
1.2.1	Gemeinsame Erfolgsenerlebnisse gegenüber Dritten (PH und Praxislehrperson)	6
1.2.2	Gemeinsamer Erfolg beim Unterrichten	9
1.3	<i>Austausch</i>	
1.3.1	Selbstoffenbarung und gemeinsame (außerunterrichtliche) Erlebnisse	10
1.3.2	Austausch über Unterrichts- und Planungserfahrungen	5
1.3.3	Ansprechen, Aussprechen und folglich Lösung von Konflikten	5
2	Distanzierung	
2.1	<i>Probleme in der Zusammenarbeit</i>	
2.1.1	Unterschiede im Arbeits- und Unterrichtsverhalten	14
2.1.2	Mangelnde Zuverlässigkeit	11
2.1.3	Mangelnde Augenhöhe/Kollegialität	6
2.1.4	Mangelndes Engagement	6
2.1.5	Mangelndes Interesse an Ideen/Einstellungen/Haltungen des Gegenübers	2
2.1.6	Eifersucht und Wettbewerb	2
2.2	<i>Schwierigkeiten in der interpersonalen Kommunikation/Interaktion</i>	
2.2.1	Abweisendes Verhalten	2
2.2.2	Ichbezogenheit	1
2.2.3	Unehrllichkeit	1
2.2.4	Angriff	4
2.2.5	Mangelnde (persönliche) Grenzen	1

Jeweils 15 annähernde und distanzierende Schlüsselmomente (Situationsbeschreibungen) wurden doppelt kodiert. Es errechnet sich eine Intercoderreliabilität (korrigierter Cohens Kappa nach Brennan & Prediger, 1981) von $\kappa = .68$ für die an-

1 Wir bedanken uns bei Simone Kalchgruber und Natascha Kordovsky für die Unterstützung bei der Datenkodierung. Aus Platzgründen kann das vollständige Kategoriensystem (mit Ankerbeispielen und Definitionen) nicht dargestellt werden. Die Inhalte der Kategorien sowie Ankerbeispiele (im Sinne von konkreten Interviewauszügen) werden im Ergebnisteil illustriert.

nähernden RTPEs (11 Übereinstimmungen) und von $\kappa = .78$ für die distanzierenden RTPEs (12 Übereinstimmungen). Beide Werte liegen im akzeptablen Bereich (Bortz & Döring, 2006).

4. Ergebnisse

Die Beziehungsverläufe im Teampraktikum gestalteten sich unterschiedlich zwischen den Studierendenteams (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Beziehungsentwicklung in den Studierendenteams während des Praktikums

Interviewnummer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Beziehungsqualität														
Freundschaftlich			x		x						x	x		
Sachlich				x				x	x	x			x	x
Distanziert	x	x				x	x							
Beziehungsentwicklung														
Annäherung			x	x	x			x	x	x	x	x	x	x
Distanzierung	x	x				x	x							
Interviewnummer	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
Beziehungsqualität														
Freundschaftlich								x		x		x	x	
Sachlich						x					x			
Distanziert	x	x	x	x	x		x		x					
Beziehungsentwicklung														
Annäherung						x		x		x	x	x	x	
Distanzierung	x	x	x	x	x		x		x					

Acht Studierende gaben an, dass sich aus ihrer Sicht eine *freundschaftliche* Beziehung zu ihrem*ihrem Teampartner*in entwickelte – d.h. die Studierenden waren sowohl in der Lage, gut professionell zusammenzuarbeiten, als sich auch zwischenmenschlich eine nahe Verbindung zwischen ihnen aufbaute. Eine „gute“ professionelle Beziehung äußerte sich darin, dass die Zusammenarbeit als produktiv erlebt wurde (z.B. gegenseitige Unterstützung, gute Abstimmung beim Planen von Unterricht, bei der Gestaltung von Arbeitsaufgaben und beim Unterrichten). Eine „gute“ interpersonale (nahe) Beziehung äußerte sich durch freundschaftliches Verhalten, indem z.B. auch über Privates gesprochen wurde oder gemeinsam Aktivitäten außerhalb des Praktikums unternommen wurden.

Weitere acht Studierende berichteten vom Aufbau einer *sachlichen* Beziehung zum*zur Teampartner*in, in der die professionelle Zusammenarbeit funktionierte, jedoch wenig Austausch/Verbindung auf der interpersonalen Ebene stattfand.

Bei elf Studierenden verschlechterte sich die Beziehung im Team und mündete in eine *distanzierte Beziehung*, in der weder die professionelle Komponente der Beziehung im Sinne einer qualitätsvollen Zusammenarbeit, noch die interpersonale

Komponente („Nähe“) adäquat ausgebildet werden konnten. Dies äußerte sich auf der professionellen Ebene beispielweise durch Unterschiede im Arbeit- und Unterrichtsverhalten, durch mangelnde Zuverlässigkeit und durch mangelnde Augenhöhe im Verhalten (siehe Tabelle 2 für weitere Kategorien), während sich auf der interpersonalen Ebene Schwierigkeiten in der Interaktion und Kommunikation ergaben (z. B. Unehrlichkeit, Angriff; siehe Tabelle 2 für weitere Kategorien). Bei diesen Studierendenteams mündete das gemeinsame Unterrichten und Planen häufig in einer Arbeitsteilung oder gegenseitigen Kontrolle und verhinderte Kooperation im Sinne der Ko-Konstruktion.

Die Studierenden erzählten von zahlreichen Schlüsselmomenten in der Beziehungsentwicklung, die dazu führten, dass entweder eine Annäherung oder eine Distanzierung stattfand. Diese Schlüsselmomente werden im Folgenden näher beschrieben.

4.1 Momente der Annäherung

Momente der Annäherung wurden in allen drei Beziehungstypen beschrieben, d. h. auch Studierende, die insgesamt eine distanzierte Beziehung zum*zur Partner*in entwickelten, konnten sich an einzelne Momente der Annäherung erinnern. Besonders viele Annäherungssituationen wurden von den Studierenden berichtet, die eine freundschaftliche Beziehung aufbauten.

Die Beziehung entwickelte sich positiv, wenn eine *qualitätsvolle Zusammenarbeit* aus Studierendensicht möglich war. Dies äußerte sich darin, dass sowohl beim *Planen und bei den Arbeitsaufträgen der PH als auch beim Unterrichten effektiv und gut zusammengearbeitet* wurde (n = 19). Hierbei dominierten Nennungen von „gemeinsamen“ Vorbereitungen (z. B. Ideen werden ausgetauscht und abgestimmt; Unterrichtsmaterialien gemeinsam entwickelt) und gemeinsamem – gut abgestimmten – Unterricht, also Formen, die intensive Varianten der Kooperation vermuten lassen und über die alleinige Aufteilung von Unterricht und Vorbereitung hinausgehen. Diese Situationen der engen Zusammenarbeit lösten Zufriedenheit und Freude aus, wie es das folgende Beispiel illustriert:

Vielleicht so bei der Besprechung, eben, dieser einen Mathematikprüfung, wo wir wirklich sehr intensiv zusammengearbeitet haben und das [...] fand ich wirklich sehr gut und das fand ich dann positiv und da- auch wenn wir uns eben nicht einig waren, zum Teil aber genau dadurch, durch diese Diskussion- irgendwann mal habe ich dann gesagt: „Ja stimmt, eigentlich hast du recht.“ Und mal hat sie gesagt: „Nein, eigentlich- dieses Mal- ja, stimmt, was du argumentierst, macht Sinn.“ Und auch [...] ja, mit dem Blick auf die Schülerinnen und Schüler [...] sie sollen profitieren und dort hatte ich wirklich das Gefühl, wir haben das bestmögliche rausgeholt (.), was wir können. Das fand ich wirklich positiv. (I 15)

In den meisten Fällen lag der erfolgreichen Zusammenarbeit eine ähnliche Arbeitshaltung der Studierenden zugrunde. Ein Tandem berichtete jedoch von sehr unterschiedlichen Arbeitshaltungen (sehr strukturiert vs. chaotisch), die allerdings akzeptiert und toleriert wurden, wodurch ebenso eine gute Zusammenarbeit ermöglicht wurde:

Und (.) von daher, dann im Klassenzimmer eben (.) haben wir einfach beide unsere Planungen gemacht. Manchmal zusammen, manchmal getrennt. Und einfach, es hat funktioniert. Also sie hatte am Anfang Angst (.) ein bisschen, glaube ich, dass, so wie ich es mache, dass das nicht funktioniert oder ja für sie wahrscheinlich, weil sie halt alles (.) schön Schritt für Schritt und (.) alles durchdenken musste. Und ja, ich hab manchmal auch vielleicht – ja für sie – zu wenig mir Gedanken dazu gemacht. Aber eigentlich hat beides funktioniert. Und als sie das dann begriffen hat, so in der ersten Woche war das, als ich ihr dann mal gesagt habe (lacht leicht): „Ja du kannst mich einfach machen lassen.“ (I 13)

Des Weiteren entwickelten sich die Beziehungen positiv, wenn die Studierenden das Gefühl hatten, sich auf den anderen *verlassen zu können* (n = 17), indem sich die Studierenden gegenseitig unterstützten (z. B. bei Lehrauftritten), einander bei Unsicherheiten, schwierigen Situationen (z. B. Todesfall in der Klasse) und Überforderung halfen, sowie einander aufbauten, wenn eine Lektion nicht gut geklappt hatte und sie negatives Feedback bekommen haben. Auch der Zusammenhalt gegenüber Dritten (z. B. die PH-Dozent*innen oder die Praxislehrpersonen) stellt ein Merkmal dieser Kategorie dar, wie das folgende Beispiel illustriert:

Sie [die Praktikumpartnerin] hat eine Unterrichtslektion geplant im NMG [Natur, Mensch, Gesellschaft], die ich dann durchgeführt habe. Und dann, hat ähm, nicht ganz so funktioniert [...]. Wir haben uns auch ein bisschen geschämt. Oder waren natürlich nicht so zufrieden mit uns, dass wir den Schülern und Schülerinnen etwas Falsches beigebracht haben [...]. Und wir wussten dann nicht ganz, wie wir gegenüber den Praktikumslehrpersonen reagieren sollen und da- ja, war so ein Moment, als wir uns so ein bisschen zusammengeschlossen haben, als wir so überlegt haben „Sollen wir es sagen, haben sie es selber gemerkt?“ [...] dass man, nicht alleine dasteht, dass man so (.) (3) nicht Rückendeckung, aber so ein bisschen zusammen äh (.) ja zu zweit ist, genau. (I 1)

Das Unterrichten im Praktikum stellt eine Leistungssituation dar, in der die Studierenden unter Beobachtung und letztlich unter Druck stehen. Wurden *gemeinsame Erfolge* erlebt, wenn das Unterrichten bzw. spezifische Unterrichtsaufträge, wie z. B. Exkursionen oder die gemeinsame Abschlussjause, besonders gut geklappt haben (n = 9) oder wenn ein Unterrichtsauftritt von den *PH-Dozierenden oder der Praxislehrperson gewürdigt* wurde (n = 6), so wurde geteilte Freude erlebt und positive Beziehungen intensivierten sich.

Freundschaftliche Beziehungen entwickelten sich zudem in Momenten der *Selbstoffenbarung* (Austausch über persönliche Dinge) oder durch gemeinsame *außerschulische Erlebnisse* (z. B. gemeinsames Feiern oder Kaffeetrinken; n = 10). Ebenso konnten solche Momente der Selbstoffenbarung in insgesamt distanzierten Beziehungen vereinzelt zu positiv wahrgenommenen Situationen führen, da die Öffnung des Gegenübers dazu führte, dass diese* dieser trotz eines angespannten Verhältnisses besser auf einer persönlichen Ebene kennengelernt werden konnte. Der *produktive Austausch über Erlebtes im Unterricht oder bei der Planung* stärkte wiederum die professionelle Beziehung (n = 5). Auch ein *konstruktiv gelöster Konflikt* kann durch Aussprache die Beziehung festigen (n = 5), wie eine Studierende schilderte:

Und an diesem Morgen ist einfach alles ein bisschen schiefgelaufen und wir haben uns ein bisschen gestritten – also nicht gestritten, aber (.) ja wir waren einfach ein so ein bisschen genervt voneinander [...]. Und dann ja haben wir besprochen, dass das wie- wie das dazu kam. Und wieso, dass wir so überreagiert haben und dass wir das beide eigentlich ja nicht wollten und dass es uns leidtut. Ja und dann hat sich das eigentlich schnell wieder geklärt [...]. Es hat auch wieder wie das Vertrauen zwischen uns aufgebaut. Dass man irgendwie auch weiß, dass wenn etwas mal schief läuft (.), dass man dann auch wie darauf vertrauen kann, dass sie auch bereit ist, darüber wieder zu sprechen und (.), dass man sich darüber austauschen kann. (I3)

4.2 Momente der Distanzierung

Momente der Distanzierung wurden überwiegend von Praktikant*innen beschrieben, deren Beziehung als „distanziert“ charakterisiert werden kann. Studierende, die ein freundschaftliches Verhältnis aufbauten, berichteten kaum negative Momente. Studierende, die eine sachliche Beziehung zum*zur Partner*in entwickelten, artikulierten auch nur wenige distanzierende Schlüsselmomente. Die Distanz in den „sachlichen Beziehungen“ wurde überwiegend durch „unterschiedliche Wellenlängen“ (z.B. Unterschiede im Alter, in den Interessen, in der Persönlichkeit) erzeugt.

Die Beziehung zum*zur Teampartner*in verschlechterte sich vor allem, wenn es *Probleme in der Zusammenarbeit* gab. Dies äußerte sich beispielsweise in deutlichen *Unterschieden im Arbeits- und/oder Unterrichtsverhalten* (n = 14). Wenn Studierende unterschiedliche Perspektiven und Qualitätsansprüche darüber hatten, wie Arbeitsaufträge zu lösen sind und wie „guter Unterricht“ funktioniert, wurden häufig Konflikte erlebt, die zu einer Verschlechterung der Beziehung führten. Konkret beschrieben Studierende beispielsweise den*die Partner*in als zu genau/zu unflexibel; zu wenig fokussiert/zu ineffektiv oder zu wenig streng beim Unterrichten. Negativ wurde es auch erlebt, wenn der*die Partner*in Teamarbeit nicht zuließ, sondern lieber alleine arbeitete, wodurch sich auch Abstimmungsprobleme ergeben konnten. Im Hinblick auf eine unterschiedliche Arbeitshaltung schildert eine Studierende folgendes:

Ja einmal, wir hatten im Praktikum so Bewertungssituationen von der Lehrperson. Und eine haben wir zusammen vorbereitet. Und dann wollte sie genau wissen, wer sagt jetzt was. Und ah, wenn sie jetzt – wenn sie jetzt das und das sagen muss, dann muss ich ihr es jetzt sagen, weil dann muss ich es vorbereiten. Muss sie es noch üben. (lacht leicht) Und habe ich auch so gedacht: Was will jetzt die das üben? Wir wissen ja, was wir machen. Und als LP muss man dann auch ein bisschen, ja man kann sich ja nicht wie in einem Vortrag die Worte auswendig lernen und dann wie präsentieren. Das muss man halt dann einfach so, ja wie es gerade passt, sagen. Und dann habe ich mich auch ein bisschen einfach so ein bisschen genervt, dass sie jetzt wieder Minute für Minute alles schön haben wollte. Da dachte ich auch: Also nein bitte, nicht schon wieder (beide lachen). (I 11)

Zu dieser Distanzierung kam es auch, wenn man sich *nicht auf den*die Partner*in verlassen* konnte (z. B., dass Arbeitsaufgaben qualitativ und zeitgerecht erledigt wurden; n = 11) oder der*die Partner*in zu *geringem Engagement* im Praktikum zeigte (z. B. mangelnde Kreativität in der Aufgabenbearbeitung; mangelnde Unterstützung in Unterrichtssituationen; n = 6). Dadurch konnte eine unfaire Arbeitsaufteilung resultieren oder auch das Gefühl, dass der*die Partner*in die Note durch den eigenen Einsatz „geschenkt“ bekommen hat. Diese Situationen lösten intensive negative Emotionen aus, wie es das folgende Beispiel verdeutlicht:

Ja, gerade (.) vor (.) anderthalb Wochen habe ich ihr geschrieben, für den fachdidaktischen Auftrag im Mathematik, dass ich alle Lernspuren und Dokumentationen aus dem Unterricht bräuchte um darüber eine Arbeit zu schreiben. Und dann kam die Antwort „Ja, ich habe sie leider nicht mehr. Ich finde sie nicht mehr.“ (4) Und, ja, das war dann (.) dann kam so langsam eine richtige Wut auf sie hinauf. Und ich dachte „Wieso hast du ihr so viel vertraut, dass sie das macht, ohne dass du schaust, ob sie das macht?“ [...]. Jetzt möchte ich gerade nichts mit ihr zu tun haben, wenn ich so viel mehr Aufwand hatte, weil sie alles verschlampt hat. (I 19)

Sehr sensibel reagierten Studierende ebenso auf ein Verhalten des Gegenübers, das *nicht auf Augenhöhe* und somit als unkollegial wahrgenommen wurde (z. B. der*die Partner*in stellt seine*ihre Ideen als „überlegen“ hin; spricht im Befehlstone; übt unberechtigte Kritik am*an der Partner*in; mischt sich in Planungen (ungefragt) ein; n = 6). Ebenso empfanden es die Studierenden als negativ, wenn der*die Partner*in sich *nicht für die eigenen Ideen bzw. die eigenen Einstellungen/Haltungen interessiert* (2 Nennungen). Zudem führte *Eifersucht bzw. kompetitives Verhalten* zu einer Verschlechterung der Beziehung (n = 2).

Probleme in der *allgemeinen interpersonalen Kommunikation und Interaktion* verschlechterten die Beziehung weiter. *Abweisendes Verhalten* (z. B. nicht neben dem*der Partner*in sitzen wollen; nicht grüßen; nichts Privates mitteilen bzw. sich nicht öffnen; n = 2), *verbale Angriffe* (z. B. heftige Kritik; auch öffentlich; „explodieren“; n = 4), *Unehrlichkeit* (n = 1) und *Ichbezogenheit* (nur von sich zu erzählen; n = 1) führten zu einer erhöhten Distanz; insbesondere auch auf der interpersonalen Ebene. Auch das *Nicht-Respektieren von persönlichen Grenzen* kann zur Distanzierung führen, wie die folgende Studentin berichtet:

Fachlich konnten wir eigentlich gut zusammenarbeiten [...]. Aber ich habe einfach immer wieder gemerkt, wenn- wenn es wie persönlich wurde, ich mochte das gar- also wie nicht [...]. Er wollte wie seine Probleme mir erzählen und dann merkte ich schnell, das (.) möchte ich gar nicht [...]. Ich fühlte mich dann manchmal fast schlecht, wenn ich wie- wie ein bisschen distanziert reagiert habe. (I 6)

Die Probleme in der allgemeinen interpersonalen Kommunikation und Interaktion wurden nur in distanzierten Beziehungen berichtet. D.h., einzelne negative Schlüsselmomente im Hinblick auf die Zusammenarbeit erlaubten dennoch das Entstehen einer produktiven Arbeitsbeziehung; traten jedoch gravierende Probleme in der

Kommunikation/Interaktion auf, führte dies zu einer umfassenden Distanzierung im Laufe der Beziehungsentwicklung.

5. Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde die Entwicklung der Beziehungen auf Basis von RTPes zwischen Studierenden im Teampraktikum untersucht. Im Einklang mit den Studien von Docan-Morgan (2011) und Docan-Morgan und Manusov (2009) wurden sowohl annähernde als auch distanzierende Schlüsselmomente berichtet. Ebenso zeigte sich, dass sich unterschiedliche Beziehungsqualitäten entwickelten, je nachdem, wie die Qualität der Beziehung auf der professionellen und der interpersonalen Ebene beschrieben wurde (Hagenauer & Volet, 2014). Erfolgreiche Zusammenarbeit funktionierte sowohl in der sachlichen Beziehung als auch in der freundschaftlichen Beziehung. Mängel in der Zusammenarbeit, die häufig in Arbeitsteilung resultierten, zeigten sich dahingegen in der distanzierten Beziehung. In distanzierten Beziehungen wurde „echte“ Teamarbeit im Sinne von ko-konstruktiven, intensiveren Kooperationsformen mit geteilter Verantwortung verhindert (Gräsel et al., 2006).

Gemeinsame Haltungen, Einstellungen und Arbeitsweisen erleichterten den Aufbau von positiven Beziehungen. Allerdings kann ein positiver Beziehungsaufbau auch bei Unterschieden in den Arbeitsweisen und Einstellungen gelingen, wenn am Ende das „Produkt“ (z. B. der Unterricht, die Vorbereitung, die Ausarbeitung des fachdidaktischen Auftrags) von zufriedenstellender Qualität ist und man sich letztendlich – trotz unterschiedlicher Ausgestaltung des Arbeitsprozesses – auf den*die Partner*in verlassen kann. Bereits Nokes, Bullough, Egan, Birrell und Hansen (2008) hielten fest, dass Unterschiede zwischen Studierenden als Chance betrachtet und genutzt werden können, wenn die Voraussetzungen dazu, wie beispielsweise die Akzeptanz dieser Unterschiede, erfüllt sind. Auch Kummer-Wyss (2010) betont, dass Studierende durch unterschiedliche Herangehensweisen oder Perspektiven voneinander lernen oder sich im Team ergänzen können. Problematisch wird es dann, wenn es Unterschiede in den Qualitätsansprüchen gibt (z. B. wie gut ein fachdidaktischer Arbeitsauftrag nun ausgearbeitet sein soll). Während Unterschiede im Arbeitsverhalten noch akzeptiert werden können, führen zentrale Differenzen in den Qualitätsansprüchen überwiegend zur Distanzierung in der Beziehung.

Das Sich-Verlassen können auf den*die Partner*in bildet eine zentrale Bedingung des Vertrauens in der Beziehung ab (Petermann, 2013). Vertrauen in sozialen Interaktionssituationen gliedert sich dabei weiter auf in Verlässlichkeit und Vertrauenswürdigkeit (Bierhoff, 2000, S. 374). Auch diese beiden Komponenten wurden in den annähernden und distanzierenden RTPes wiederholt genannt.

Die hohen Ansprüche, die an die interpersonale Kommunikationsfähigkeit in Teampraktika an Studierende gestellt werden, traten in den Ergebnissen hervor. Gab es Probleme in der interpersonalen Kommunikation (z. B. durch verbale Angriffe), so entwickelten sich die Beziehungen negativ. Hohe Kompetenzen in der interpersonalen Kommunikation, vor allem auch die Bereitschaft, von sich selbst etwas preiszugeben („Selbstoffenbarung“) dahingegen intensivierten die Beziehungen und ermöglichten in einigen Fällen auch die Entwicklung von freundschaftlichen Beziehungen. Zentral für

Freundschaftsbeziehungen und für den produktiven Austausch auf der interpersonalen Ebene war allerdings eine gewisse Ähnlichkeit der Praktikant*innen (z. B. im Hinblick auf Interessen, das Alter etc.). Dieser Effekt ist aus der Sozialpsychologie als „Freundschaftshomophilie“ bekannt: Menschen suchen eher Freund*innen, die ihnen in bestimmten Merkmalen ähnlich sind (Levine & Moreland, 1998).

6. Implikationen und Forschungsausblick

Innerhalb eines Praktikums im Lehramtsstudiums lassen sich sehr unterschiedliche Beziehungsentwicklungen zwischen Studierendenteams beobachten. Folglich finden Studierende unterschiedliche Möglichkeiten für die Ausgestaltung von Teamteaching vor und erleben dieses auch sehr unterschiedlich. Für die Gestaltung der Praktika gilt es folglich zu überlegen, wie Teams gebildet werden. De Zordo, Hagenauer und Hascher (2019) konnten aufzeigen, dass sich die Einstellungen zur Kooperation bei selbstgewählten Teams in Teampraktika deutlich positiver entwickelten als in zugeteilten Teams. Dieses Ergebnis würde für die freie Wahl des*der Teampartner*in sprechen. Es muss jedoch auch beachtet werden, dass Studierende lernen sollten, mit Kolleg*innen zusammenzuarbeiten, mit denen sie interpersonal nicht „auf einer Wellenlänge“ liegen und von denen sie sich unter Umständen im Arbeits- und/oder Unterrichtsverhalten unterscheiden. Der produktive Umgang mit Heterogenität im Hinblick auf den*die Teampartner*in stellt eine zentrale Entwicklungsaufgabe für künftige gelingende Kooperation dar. Ein explizites Kennenlernetreffen, an dem zum einen Erwartungen im Hinblick auf die Zusammenarbeit ausgetauscht werden, zum anderen auch Qualitätsmerkmale von Kooperation thematisiert werden, könnte hier unterstützen. Die Erfüllung oder Nicht-Erfüllung von Erwartungen trägt zentral zur positiven oder negativen Beziehungsentwicklung bei (Nickel, 1976); daher sollten diese auch expliziert werden. Da interpersonale Kompetenzen unumgänglich für eine erfolgreiche Teamarbeit sind, ist es zudem relevant, dass Studierende ihre sozial-emotionalen Fähigkeiten (z. B. Umgang mit Konflikten; Kommunikationstechniken; Jennings & Greenberg, 2009) festigen und erweitern.

Zukünftige Forschungsarbeiten sollten sich näher damit beschäftigen, welche Zusammenhänge sich zwischen der Qualität der Beziehung zum*zur Praktikumpartner*in und der Nutzung von Lerngelegenheiten und der Kompetenzentwicklung im Praktikum zeigen. Die vorliegende Studie ist explorativer Natur: Sie stützt sich auf ein qualitatives Design und ist querschnittlich angelegt. Längsschnittliche Designs auf Basis umfangreicherer Stichproben sollten folgen, um Generalisierungen sowie die Testung wechselseitiger Effekte zu ermöglichen.

Literatur

Altrichter, H. (1996). Der Lehrberuf. Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 96–172). Innsbruck & Wien: Studien-Verlag.

- Baeten, M. & Simons, M. (2014). Student teachers team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92–110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Baum, E., Idel, T. S. & Ullrich, H. (Hrsg.). (2012). *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1>
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Baxter, L. A. & Bullis, C. (1986). Turning points in developing romantic relationships. *Human Communication Research*, 12(4), 469–493. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1986.tb00088.x>
- Bierhoff, H. W. (2000). *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch*. (5. überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7>
- Bronson, C. E. & Dentith, A. M. (2014). Partner teaching: A promising model. *Education*, 134(4), 506–520.
- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient Kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 687–699. <https://doi.org/10.1177/001316448104100307>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. & Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788–799. <https://doi.org/10.1037/edu0000088>
- De Zordo, L., Bisang, D. & Hascher, T. (2018). Gelingensbedingungen für Teamteaching im Praktikum. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 169–183). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_9
- De Zordo, L., Hagenauer, G. & Hascher, T. (2017). Verschiedene Formen des Teamteaching als Lerngelegenheiten im kooperativen Praktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10, 8–29.
- De Zordo, L., Hagenauer, G. & Hascher, T. (2019). Auf das Praktikumsteam kommt es an? Einstellungen zur Kooperation von Studierenden in Teampraktika. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(3), 58–65. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_05
- Docan-Morgan, T. (2011). 'Everything changed': Relational turning point events in college teacher–student relationships from teachers' perspectives. *Communication Education*, 60(1), 20–50. <https://doi.org/10.1080/03634523.2010.497223>
- Docan-Morgan, T. & Manusov, V. (2009). Relational turning point events and their outcomes in college teacher–student relationships from students' perspectives. *Communication Education*, 58(2), 155–188. <https://doi.org/10.1080/03634520802515713>
- Fricke, J., Bauer-Hägele, S., Horn, D., Grötzbach, D., Sauer, D., Paetsch, J. et al. (2019). Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3, 16–28. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_01
- Goddard, R. D., Goddard, Y. L. & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teacher College Record*, 109(4), 877–896.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32, 238–256.
- Hagenauer, G. & Volet, S. E. (2014). Student–teacher relationship at university: An important yet underresearched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370–388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>

- 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. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kelly, J. & Cherkowski, S. (2015). Collaboration, collegiality, and collective reflection: a case study of professional development for teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 169, 1–27.
- Köker, A. (2012). *Bedeutungen obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern: Eine neue Perspektive auf Professionelle Lerngemeinschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Körner, S. C. (2003). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule*. Berlin: Logos.
- Kreis, A. & Galle, M. (2019). Ausbildungsvikariat im Tandem als Erfahrungsraum für Kooperation und erweiterte Lerngelegenheit. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3, 30–38. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_02
- Kummer Wyss, A. (2010). Kooperativ unterrichten. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 151–161). Seelze, Zug: Kallmeyer & Klett.
- Levine, J. M. & Moreland, R. L. (1998). Small groups. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (pp. 415–469). New York: McGraw Hill.
- Liou, Y. H., Daly, A. J., Canrinus, E. T., Forbes, C. A., Moolenaar, N. M., Cornelissen, F. et al. (2017). Mapping the social side of pre-service teachers: connecting closeness, trust, and efficacy with performance. *Teachers and Teaching*, 23(6), 635–657. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1218329>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim & Basel: Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38
- Nickel, H. (1976). Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse – ein transaktionales Modell. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 23, 153–172.
- Nokes, J. D., Bullough, R. V., Egan, M. W., Birrell, J. R. & Hansen, J. M. (2008). The paired-placement of student teachers: An alternative to traditional placements in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2168–2177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.05.001>
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Zürich: Rüegger.
- Petermann, F. (2013). *Psychologie des Vertrauens* (4. überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3–36). Rochester, NY: The University Press of Rochester.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Waber, J. (2018). *Vertrauen und Emotionen im Zusammenhang mit der Beziehung zu Interaktionspartnerinnen und -partnern in Praktika von Lehramtsstudierenden* (unveröffentlichte Masterarbeit). Universität Bern.
- Waber, J., Hagenauer, G., de Zordo, L. & Hascher, T. (2018). Vertrauen im Teampraktikum. *Journal für LehrerInnenbildung*, 18(1), 12–18.

Too good to belong: Kompetenzbezogene und soziale Prädiktoren des Zugehörigkeitsgefühls im Lehramtsstudium Sonderpädagogik

Abstract

Der vorliegende Beitrag fokussiert das Zugehörigkeitserleben in der Lehrer*innenbildung. Anhand einer Stichprobe von 181 weiblichen und 40 männlichen Studierenden des Lehramts Sonderpädagogik untersuchen wir, inwiefern die wahrgenommene Exklusion durch Kommiliton*innen und kompetenzbezogene Selbsteinschätzungen die erlebte Zugehörigkeit zum Studiengang vorhersagen. Da männliche Studierende im Fach Sonderpädagogik mit 16.1% eine numerische Minderheit in Deutschland darstellen (Statistisches Bundesamt, 2019), prüfen wir zudem explorativ, ob die Prädiktoren für Männer und Frauen von unterschiedlichem Einfluss sind. Unsere Analysen zeigen, dass die erlebte Zugehörigkeit zum Studienfach Sonderpädagogik von weiblichen Studierenden sinkt, je mehr sie sich bei fachbezogenem und privatem Austausch durch Mitstudierende ausgeschlossen fühlen und je niedriger ihre fachbezogene Selbstwirksamkeit ausgeprägt ist. Für männliche Studierende zeigte sich in Bezug auf die fachbezogene Selbstwirksamkeit als Prädiktor des Zugehörigkeitserlebens hingegen, dass sie sich mit steigender Selbstwirksamkeit tendenziell weniger zugehörig fühlten. Während das selbsteingeschätzte fachliche Potential im Vergleich zu Mitstudierenden nicht im Zusammenhang mit der erlebten Zugehörigkeit der weiblichen Studierenden stand, zeigte sich für männliche Studierende, dass sie sich umso weniger zu ihrem Studiengang zugehörig fühlten, je größer sie ihr eigenes Potential im Vergleich zu Mitstudierenden einschätzten.

1. Einleitung

Das Erleben von Zugehörigkeit im Studium hat einen positiven Einfluss auf vielfältige akademische Outcomes, darunter Studienmotivation, Leistung und Persistenz (Höhne & Zander, 2019b; Good, Rattan & Dweck, 2012; Walton & Cohen, 2011; Walton, Logel, Peach, Spencer & Zanna, 2015). Zweifel und Unsicherheiten¹ bezüglich ihrer Zugehörigkeit zum Studiengang berichten vor allem Studierende, die in ihrem jeweiligen Studiengang eine Minorität darstellen (Walton & Carr, 2012). Dies sind in den sogenannten MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) zumeist Frauen (Statistisches Bundesamt, 2019). Auch für Angehörige ethnischer Minoritäten, im nordamerikanischen Raum vor allem afroamerikanische Studierende, konnte nachgewiesen werden, dass diese deutlich höhere Zweifel an ihrer Zugehörigkeit äußern als Studierende, die im jeweiligen Lernkontext die Majorität darstellen (Walton & Cohen,

1 In der US-amerikanischen Forschungsliteratur wird das Zugehörigkeitserleben (belonging) häufig mit Items operationalisiert, die die Unsicherheit bezüglich der Zugehörigkeit zum Studiengang erfassen (sog. *belonging uncertainty*; Walton et al., 2007; 2011). Wir haben dies in einer aktuellen Studie (Höhne et al., 2019a) ebenfalls getan und kennzeichnen dies entsprechend im vorliegenden Kapitel. In der hier berichteten Studie erfassen wir die Zugehörigkeit zum Studiengang im Sinne der positiv erlebten Zugehörigkeit über ein visuelles Maß, welches wir in der Vergangenheit bereits in ähnlicher Form im Grund- und Sekundarschulbereich eingesetzt haben (vgl. Kreuzmann, Zander & Webster, 2018).

2007; 2011). Dementsprechend haben verschiedene Interventionsprogramme, die darauf abzielen, das Zugehörigkeitserleben von Studierenden zu erhöhen, bspw. über das Narrativ, dass Schwierigkeiten und Herausforderungen zum Studienbeginn von allen Studierenden erlebt werden, nachweislich zu starken Zuwächsen nicht nur im Zugehörigkeitserleben, sondern ebenfalls im Wohlbefinden, der Studienmotivation sowie der Leistung von Studierenden mit Minoritätenstatus geführt (Walton et al., 2011; 2015). Wenige Studien haben sich jedoch bisher der Frage danach gewidmet, welche psychologischen Faktoren – jenseits des Minoritätenstatus – maßgeblich dafür sind, ob Studierende sich ihrem Studiengang zugehörig fühlen. In Anbetracht der Entwicklung zielgruppenspezifischer Interventionen stellt dies jedoch eine bedeutsame Voraussetzung dar und betrifft eine Vielzahl unterschiedlicher Studierendengruppen.

Das vorliegende Kapitel stellt die Ergebnisse einer Studie vor, die in der Studienanfangsphase im Bachelorstudiengang Sonderpädagogik durchgeführt wurde – einem Fach, in dem Männer mit 16.1% (Statistisches Bundesamt, 2019) stark unterrepräsentiert sind. Bezugnehmend auf eigene Vorarbeiten im MINT-Fach Informatik (Höhne et al., 2019a), war das Ziel, zu prüfen, ob Männer und Frauen sich in Bezug auf ihre erlebte Zugehörigkeit unterscheiden und ob dieses Zugehörigkeitserleben zum Studiengang von unterschiedlichen Faktoren vorhergesagt wird.

2. Kompetenzwahrnehmungen in Männer- und Frauendomänen: Minorität ist nicht gleich Minorität

Wenn männliche Studierende sich für ein Studium der Sonderpädagogik entschieden haben und dieses beginnen, so werden sie sich in der Regel darüber bewusst sein, dass es sich um eine weiblich-konnotierte Fachdomäne handelt. Pädagogische Studiengänge, insbesondere das sonderpädagogische Studium mit seinem Fokus auf die Unterstützung förderbedürftiger Schüler*innen, sind ihrer Ausrichtung und Inhalte nach kongruent mit den in der Sozialpsychologie beschriebenen *kommunalen* Eigenschaften, die darauf abzielen, für die Interessen anderer Sorge zu tragen und diese zu schützen. Diese stehen den sogenannten *agentischen* Eigenschaften gegenüber, die mit der Förderung eigener Interessen in Zusammenhang stehen (Bakan, 1966; Cuddy, Fiske & Glick, 2008). Vereinfacht ausgedrückt heben kommunale Motive und Ziele auf das „Zurechtkommen mit anderen“ ab, während bei agentischen Motiven und Zielen das „eigene Vorankommen“ – mitunter auch gegen die Interessen anderer – im Vordergrund steht (Hogan & Roberts, 2000). Während erstere eher mit Femininität verbunden werden, werden letztere mit Maskulinität assoziiert. Die Tatsache, dass weiterhin mehrheitlich Frauen ein Studium im sozialen Bereich, darunter Pädagogik, Soziale Arbeit, Psychologie, Medizin und Gesundheitswissenschaften, sowie Männer ein mathematisch-naturwissenschaftliches oder ingenieurwissenschaftliches Studium aufnehmen (Statistisches Bundesamt, 2019), wird in neueren Forschungsarbeiten unter anderem damit begründet, dass auf diese Weise Kongruenz zwischen eigenen kommunalen bzw. agentischen Zielen und den (antizipierten) Studienumgebungen hergestellt wird (Diekman, Steinberg, Brown, Belanger & Clark, 2017).

Die numerische Minoritätensituation, in der sich Studenten der Sonderpädagogik befinden, kann verschiedene Konsequenzen haben (vgl. Abb. 1). Zunächst ist, folgt man den Annahmen der sozialen Distinktheitstheorie (McGuire, McGuire & Winton, 1979), plausibel, dass die Salienz bzw. Bedeutsamkeit der Geschlechtszugehörigkeit steigt. In verschiedenen Studien konnte gezeigt werden, dass ein sozial relevantes Merkmal umso bedeutsamer für die Selbstbeschreibung wird, je seltener es in einem gegebenen Kontext vertreten ist (Abrams, Thomas & Hogg, 1990; McGuire et al., 1979). Mit der Salienz eines solchen Merkmals steigt auch dessen Einfluss auf die kognitive Informationsverarbeitung und Selbstwahrnehmung (Wood & Eagly, 2015). Insbesondere für MINT-Fächer wird argumentiert, dass bei Studierenden, die in einer Minoritätensituation sind, wahrscheinlicher stereotype Erwartungen aktiviert werden, die mit der eigenen sozialen Kategorie verbunden sind (Boucher & Murphy, 2017). In den MINT-Fächern, die als traditionell männlich-konnotierte Domänen gelten, sind dies v.a. negative kompetenzbezogene Stereotypen gegenüber Frauen (Smeding, 2012). Dies wiederum kann zu einem Bedrohungserleben (Social Identity Threat) und Einbußen in Leistungssituationen (Stereotype Threat; Good, Aronson & Harder, 2008; Spencer, Steele & Quinn, 1999) führen – auch wenn sich Frauen in Bezug auf die mitgebrachten Kompetenzen zumeist nicht von ihren Kommilitonen unterscheiden oder ihnen sogar überlegen sind (Huang, 2013; Lindberg, Hyde, Petersen & Linn, 2010). Zudem nimmt die Wissenschaft an, dass die Minoritätensituation zu einer erhöhten Sensibilität für (soziale) Cues der Nichtzugehörigkeit führt (Boucher et al., 2017). So können mehrdeutige Kommentare oder Verhaltensweisen von Mitstudierenden oder Dozierenden bspw. eher als Zeichen der Ablehnung oder Nichtzugehörigkeit zum Studiengang interpretiert werden. Eine weitere Studie zeigt, dass die Minoritätensituation sich sogar in körperlichen Reaktionen manifestieren kann. Murphy und ihr Forschungsteam (Murphy, Steele & Gross, 2007) zeigten MINT-Studierenden Videos einer angeblichen Konferenz der MINT-Fächer. Die Hälfte der randomisiert zu den Versuchsgruppen zugeteilten Teilnehmenden sah eine Aufnahme mit balancierter Geschlechter-Ratio, die andere Hälfte eine solche, in der sich Frauen mit einer Ratio von 1:3 in der Minderheit befanden. Die Reaktionen von Männern und Frauen in der balancierten Geschlechterbedingung waren vergleichbar mit jenen der Männer in der unbalancierten Bedingung. Frauen, die der unbalancierten Bedingung zugeteilt waren, reagierten hingegen mit erhöhtem Blutdruck und Herzschlag und berichteten im Vergleich zu Frauen der balancierten Bedingung ein geringeres Zugehörigkeitsgefühl sowie ein schwächeres Bedürfnis, an der Konferenz teilzunehmen.

Welche Wirkungen auf Selbstwahrnehmungen lassen sich nun für Männer annehmen, die sich für das weiblich-konnotierte Studium der Sonderpädagogik entschieden haben und in ihrem Studienfach als soziale Gruppe deutlich unterrepräsentiert sind? Einerseits ist anzunehmen, dass auch hier die Salienz der Geschlechtszugehörigkeit erhöht ist und Informationsverarbeitung sowie Selbstwahrnehmung beeinflusst (siehe Abb. 1), z.B. auch entsprechende Kompetenz-Stereotypen aktiviert werden, die für die eigene Geschlechtsgruppe gelten, welche sich wiederum in der Selbstwahrnehmung niederschlagen. So wären mindestens zwei Effekte plausibel: Geht man davon aus, dass Frauen stereotyp höhere Kompetenzen in der weiblich-konnotierten Fachdomäne Sonderpädagogik zugeschrieben werden, wäre denkbar, dass Männer – ähnlich

wie Frauen in den MINT-Domänen – befürchten, durch den Filter des negativen Stereotyps wahrgenommen zu werden, welches es über ihre Gruppe gibt (Steele, Spencer & Aronson, 2002; Boucher et al., 2017), was sich in geringeren kompetenzbezogenen Selbstwahrnehmungen widerspiegeln könnte. Ebenfalls plausibel ist, dass die erhöhte situationale Salienz der Geschlechtsidentität Wahrnehmungen des allgemein höheren sozialen Status der männlichen Geschlechtskategorie begünstigt. Inzwischen existieren zahlreiche Belege in verschiedensten Altersgruppen dafür, dass Jungen und Männer ihre Kompetenz in verschiedenen Domänen deutlich höher einschätzen als Mädchen und Frauen dies tun – selbst dann, wenn dies nicht ihrer tatsächlichen Kompetenz entspricht. So zeigt beispielweise der aktuelle Bildungstrend des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (Stanat, Schipolowski, Mahler, Weirich & Henschel, 2019), dass Jungen der 9. Jahrgangsstufe ihre eigenen Kompetenzen im Fach Physik deutlich höher einschätzen als Mädchen, obschon sich in den Testleistungen keine signifikanten Unterschiede zeigen. Dies wiederum würde in der vorliegenden Studie Ausdruck in höheren kompetenzbezogenen Selbstwahrnehmungen männlicher Studierender finden.

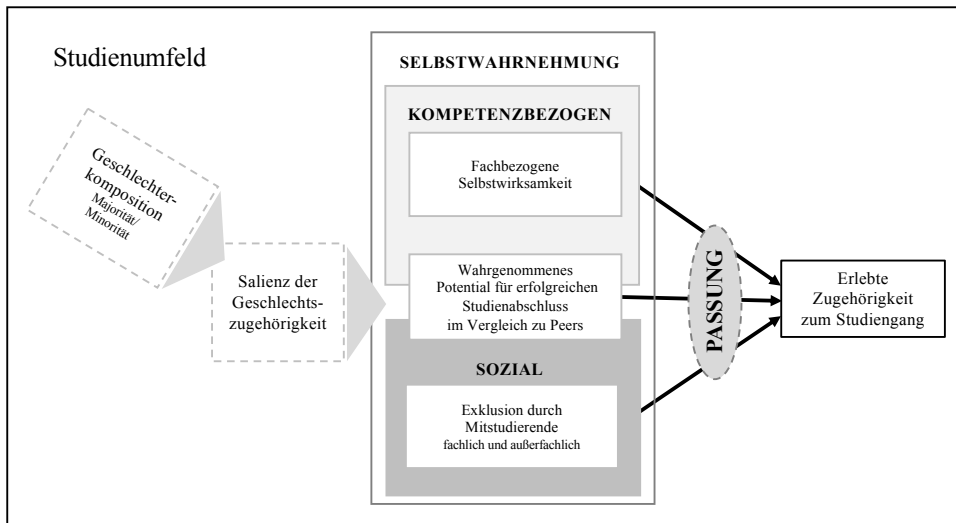


Abbildung 1: Angenommene Zusammenhänge zwischen kompetenzbezogenen und sozialen Selbstwahrnehmungen sowie der erlebten Zugehörigkeit zum Studiengang (eigene Darstellung). Angenommene, aber nicht untersuchte, Zusammenhänge und Konstrukte sind durch gestrichelte Linien gekennzeichnet.

3. Prädiktoren sozialer Zugehörigkeit zum Studiengang

Vor dem Hintergrund der großen Bedeutung des Zugehörigkeitserlebens für adaptive Studienoutcomes (Good et al., 2012; Walton et al., 2011) haben wir in einer aktuellen Studie genauer untersucht, welches die Quellen sind, aus denen sich das Erleben von Zugehörigkeit speist. Wir hatten angenommen, dass das Erleben von (Nicht-)Passung zum Studienumfeld („Self-Environment-Fit“, vgl. Abb. 1) seinen Ausdruck in (ver-

minderter) Zugehörigkeit findet. In Übereinstimmung mit anderen Autor*innen (z. B. Schmader & Sedikides, 2018) haben wir angenommen, dass die als „(Social) Belonging Uncertainty“ bezeichneten Zweifel bezüglich der eigenen Passung zum Studiengang nicht nur eine soziale Dimension besitzen, sondern darüber hinaus ihren Ursprung in kompetenzbezogenen Selbstwahrnehmungen haben (Höhne et al., 2019a; vgl. auch Banchevsky, Lewis & Ito 2019; Lewis & Hodges, 2015). Anhand einer Stichprobe von Informatikstudierenden haben wir entsprechend getestet, ob soziale Exklusionserfahrungen, fachbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen und das wahrgenommene individuelle Potential im Vergleich zu Mitstudierenden die Unsicherheit über die eigene Zugehörigkeit zum Studiengang vorhersagen. Während bei weiblichen Studierenden die Unsicherheit zunahm, je mehr sie das Gefühl hatten, an den fachlichen und sozialen Aktivitäten ihrer Mitstudierenden nicht teilzuhaben und je geringer ihre fachbezogene Selbstwirksamkeit ausfiel, zeigte sich für männliche Studierende diesbezüglich kein Zusammenhang. Sowohl weibliche als auch männliche Studierende berichteten hingegen eine größere Unsicherheit bezüglich ihrer Zugehörigkeit zum Studiengang Informatik, wenn sie das Gefühl hatten, im Vergleich zu ihren Mitstudierenden weniger Potential zu haben, um ihr Studium erfolgreich abzuschließen.

Zu prüfen bleibt, ob sich Männer und Frauen in ihrer erlebten Zugehörigkeit zu einem weiblich-konnotierten Studiengang unterscheiden und welche Zusammenhänge sich zwischen der erlebten Zugehörigkeit und diesen Variablen zeigen, was das Ziel der vorliegenden, explorativ angelegten Studie war.

4. Methode

4.1 Stichprobe

An der vorliegenden Studie nahmen 221 von 238 im Online-System für die Vorlesung eingeschriebenen Studierenden (92.9%) des Lehramts für Sonderpädagogik (181 weiblich, 40 männlich) teil. Diese befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung im zweiten Fachsemester ihres Bachelorstudiums. Das durchschnittliche Alter der teilnehmenden Studierenden betrug 22.51 Jahre ($SD = 4.28$).

4.2 Durchführung

Die Studie wurde zu Beginn des Sommersemesters 2019 an einer großen deutschen Universität (ca. 30.000 Studierende) im Rahmen einer Vorlesung des Instituts für Erziehungswissenschaft durchgeführt. Hierbei wurden alle Studierenden gebeten, an einer kurzen Befragung zu ihren bisherigen Eindrücken und Erfahrungen im Studium teilzunehmen. Nachdem die Studierenden über die Studieninhalte und -ziele informiert wurden, wurde von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine schriftliche Einwilligungserklärung eingeholt. Die Studierenden wurden über die Anonymität und Freiwilligkeit ihrer Angaben informiert sowie über ihr Recht, ihre Teilnahme jederzeit

und ohne die Angabe von Gründen zu widerrufen. Die Dauer der Befragung betrug zwischen 15 und 20 Minuten.

4.3 Erhebungsinstrumente

Zugehörigkeit zum Studiengang. Zur Erfassung der erlebten Zugehörigkeit zum Studiengang wurde ein adaptiertes Erhebungsinstrument von Kreuzmann et al. (2018) eingesetzt, in welchem anhand des Überschneidungsgrades zweier Kreise die Ausprägung des Zugehörigkeitserlebens zum Studiengang visualisiert ist (siehe Abb. 2). Die Studierenden wurden gebeten anzugeben, inwieweit sie sich als Teil ihres Studiengangs fühlen, indem sie aus den Darstellungen diejenige auswählen sollten, die am besten symbolisierte, wie sie sich in ihrem Studium fühlen (1 = *Ich fühle mich nicht als Teil meines Studiengangs*, 5 = *Ich fühle mich sehr stark als Teil meines Studiengangs*).

Fachliche und affektive soziale Exklusion. Die wahrgenommene Exklusion von fachlichem Austausch sowie von außerfachlichen sozialen Aktivitäten mit Mitstudierenden wurde mithilfe einer selbstentwickelten Skala (Höhne et al., 2019a) erfasst, welche aus vier Items besteht (z. B. „Manchmal habe ich das Gefühl, dass andere Studierende sich privat treffen und ich bin nicht dabei, obwohl ich es gern wäre“, „Ich habe schon beobachtet, dass andere Studierende sich untereinander fachlich austauschen und ich bin nicht dabei, obwohl ich es gern wäre“). Wir verwendeten dieses Instrument, um spezifisch auf den universitären Kontext abzielen und die beiden Subfacetten fachliche und affektive soziale Exklusion zu berücksichtigen. Allen Items lag als Antwortformat eine fünfstufige Likert-Skala zugrunde (1 = *stimmt gar nicht*, 5 = *stimmt genau*). Die Skala erwies sich in Reliabilitätsanalysen als intern konsistent ($\alpha = .87$).

Fachbezogene Selbstwirksamkeit. Zur Erfassung der fachbezogenen Selbstwirksamkeit, also dem Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen, Aufgaben im Studium auch in schwierigen Situationen bewältigen zu können, wurde eine adaptierte Version der Skala von Jerusalem und Schwarzer (1986) eingesetzt. Während die Original-Skala aus sieben Items besteht, wurde hier eine verkürzte Zwei-Item-Version der Skala eingesetzt: (1) „Ich bin zuversichtlich, dass ich die Kompetenzen besitze, um gut in diesem Studienfach zu sein“ und (2) „Ich kann in meinem Studium auch mit schwierigen Situationen und Anforderungen umgehen, wenn ich mich anstreng“e, welche sich als zufriedenstellend reliabel ($\alpha = .67$) erwies. Die Studierenden konnten den Grad ihrer Zustimmung erneut auf einer fünfstufigen Antwortskala zum Ausdruck bringen (1 = *stimmt gar nicht*, 5 = *stimmt genau*).

Wahrgenommenes Potential im Vergleich zu Mitstudierenden. Um das wahrgenommene individuelle Potential der Studierenden im Vergleich zu ihren Mitstudierenden, in welchem sich der soziale Vergleich als Bezugsrahmen widerspiegelt, zu erfassen, wurde ein adaptiertes Erhebungsinstrument von Walton et al. (2007) eingesetzt. Im Unterschied zum Original-Instrument wurden die Teilnehmenden dazu aufgefordert, über die Studierenden aus ihrem gesamten Studienfach nachzudenken, bevor sie gebeten wurden, ihr eigenes Potential im Hinblick auf einen erfolgreichen Studienabschluss im Vergleich zu ihren Mitstudierenden auf einer Perzentilskala einzuschätzen: „Ich habe mehr Potential als ... der Studierenden in diesem Studienfach“ (10 % = *mehr*

Potential als 10 % der Studierenden, 90 % = mehr Potential als 90 % der Studierenden, in Schritten von 10 %).

Leistung. Da unsere Stichprobe aus Bachelorstudierenden im ersten Studienjahr bestand, die zumeist noch keine Noten an der Universität erhalten hatten, wurde die selbstberichtete Abiturnote als Proxy-Variablen für die Leistung der Studierenden verwendet. Entsprechend der Benotungsskala im deutschen Schulsystem entsprechen niedrigere Werte einer besseren Leistung.

Soziodemographische Variablen. Die Teilnehmenden wurden gebeten, Angaben zu ihrem Alter und Geschlecht zu machen. Um Priming-Effekte basierend auf der Angabe des Geschlechts der teilnehmenden Studierenden zu verhindern, wurden die soziodemographischen Variablen ganz am Ende des Fragebogens erhoben.

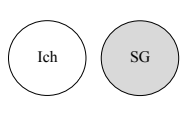
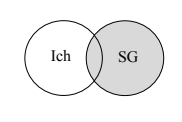
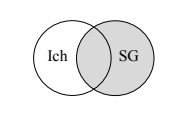
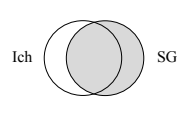
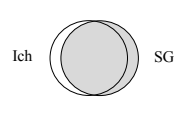
				
Ich fühle mich <u>nicht</u> als Teil des Studiengangs.	Ich fühle mich <u>ein bisschen</u> als Teil des Studiengangs.	Ich fühle mich <u>zur Hälfte</u> als Teil des Studiengangs.	Ich fühle mich <u>überwiegend</u> als Teil des Studiengangs.	Ich fühle mich <u>sehr stark</u> als Teil des Studiengangs.
A) <input type="checkbox"/>	B) <input type="checkbox"/>	C) <input type="checkbox"/>	D) <input type="checkbox"/>	E) <input type="checkbox"/>

Abbildung 2: Erhebungsinstrument zur Messung der erlebten Zugehörigkeit zum Studiengang; SG = Studiengang

4.4 Analysestrategie

Die Datenauswertung erfolgte, sofern nicht anders angegeben, mit der Analysesoftware Mplus (Version 8.1, Muthén & Muthén, 2017). Zuerst wurden deskriptive Kennwerte und bivariate Korrelationen aller interessierenden Variablen berechnet sowie anhand von einfachen linearen Regressionsanalysen Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Studierenden untersucht. Anschließend wurde eine multiple lineare Regression zur Vorhersage der erlebten Zugehörigkeit zum Studiengang durch die Prädiktoren wahrgenommene soziale Exklusion, fachbezogene Selbstwirksamkeit, wahrgenommenes Potential im Vergleich zu Mitstudierenden sowie die Interaktionen dieser Prädiktoren mit dem Geschlecht der Studierenden, unter Kontrolle der Leistung, durchgeführt. Alle metrischen Prädiktorvariablen wurden am Gesamtmittelwert der Stichprobe zentriert, was eine inhaltliche Interpretation des Intercepts als Voraussagewert für Personen mit durchschnittlicher Merkmalsausprägung erlaubt. Zur Schätzung der Regressionsparameter wurde ein Robust Maximum Likelihood (MLR)-Schätzer² ver-

2 In Bezug auf die Schätzung der Modellparameter bei geordnet kategorialen Variablen mit Maximum Likelihood gilt eine mögliche Verzerrung bei fünf oder mehr Kategorien als vernachlässigbar (Bandalos, 2014; Finney & DiStefano, 2006).

wendet, fehlende Werte wurden durch das Full Information Maximum Likelihood (FIML)-Verfahren geschätzt. Zur Untersuchung der Prädiktorvariablen in Abhängigkeit von der Ausprägung des Moderators Geschlecht wurden im Anschluss an die multiple lineare Regressionsanalyse Simple-Slopes-Analysen durchgeführt und mit dem web-basierten Datenvisualisierungsprogramm interActive (McCabe, Kim & King, 2018) graphisch dargestellt.

5. Ergebnisse

Die deskriptiven Statistiken für alle Variablen sowie die Ergebnisse der einfachen linearen Regressionsanalysen mit dem Prädiktor Geschlecht sind in Tabelle 1 dargestellt. Signifikante Unterschiede zeigten sich für das wahrgenommene eigene Potential im Vergleich zu Mitstudierenden sowie für die Leistung. So schätzten Männer ihr Potential im Vergleich zu den anderen Studierenden ihres Faches höher ein als Frauen ($B = .71$, $p \leq .05$, $d = .38$). Im Gegensatz dazu berichteten Frauen jedoch interessanterweise bessere Abiturnoten und demnach bessere schulische Leistungen als Männer ($B = .20$, $p \leq .05$, $d = .41$). Bezüglich des Zugehörigkeitserlebens zum Studiengang, der wahrgenommenen sozialen Exklusion durch Mitstudierende sowie der fachbezogenen Selbstwirksamkeit zeigten sich hingegen keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen.

Tabelle 1: Mittelwerte, Standardabweichungen und Geschlechterunterschiede der abhängigen und unabhängigen Variablen

		Zugehörigkeit Studiengang	Soziale Exklusion	Fachbezogene Selbstwirksam- keit	Relatives Poten- tial	Leistung
	<i>N</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Gesamt	221	3.54 (.91)	2.47 (.94)	4.17 (.59)	5.27 (1.98)	2.30 (.50)
Frauen	181	3.55 (.84)	2.50 (.94)	4.15 (.60)	5.13 (2.00)	2.26 (.49)
Männer	40	3.50 (1.18)	2.33 (.98)	4.26 (.55)	5.85 (1.86)	2.46 (.51)
<i>B (SE)</i>		-.05 (.16)	-.17 (.17)	.11 (.10)	.71 (.35)	.20 (.09)
<i>p</i>		.75	.30	.28	.04*	.02*

Anmerkungen. Alle Werte wurden mit Full Information Maximum Likelihood (FIML) in Mplus geschätzt. Geschlecht: 0 = weiblich, 1 = männlich. * $p \leq .05$.

Die bivariaten Korrelationen aller berücksichtigten Variablen sind in Tabelle 2 dargestellt. Signifikante Korrelationen zeigten sich zwischen der erlebten Zugehörigkeit und der wahrgenommenen sozialen Exklusion durch Mitstudierende sowie zwischen dem Geschlecht der Studierenden und dem wahrgenommenen individuellen Potential im Vergleich zu Mitstudierenden sowie der Leistung. Zur Überprüfung der Multikollinearität wurden, basierend auf einer multiplen linearen Regression, Varianzinflationsfaktoren (VIFs) für alle unabhängigen Variablen in SPSS berechnet (Version 25.0; IBM Corp.,

2017). Mit VIF-Werten zwischen 1.01 und 1.05 war keine signifikante Inflation der Standardfehler aufgrund von Nicht-Orthogonalität der Prädiktoren angezeigt.

Tabelle 2: Bivariate Korrelationen der abhängigen und unabhängigen Variablen

	1	2	3	4	5	6	VIF
1 Zugehörigkeit Studiengang	1	-.24***	.12	-.07	.08	-.02	-
2 Soziale Exklusion		1	-.12	-.08	-.12	-.07	1.05
3 Fachbezogene Selbstwirksamkeit			1	.00	-.01	.07	1.01
4 Relatives Potential				1	.06	.14*	1.03
5 Leistung					1	.16*	1.04
6 Geschlecht						1	1.05

Anmerkungen. $N = 221$. Alle Werte wurden mit Full Information Maximum Likelihood (FIML) in Mplus geschätzt. VIF = Varianzinflationsfaktoren der unabhängigen Variablen (Variablen 2–6; Ergebnisse wurden in SPSS geschätzt). Geschlecht: 0 = weiblich, 1 = männlich. * $p \leq .05$. *** $p \leq .001$.

Für unsere Hauptanalyse wurde eine multiple lineare Regression zur Vorhersage der erlebten Zugehörigkeit zum Studiengang durchgeführt, deren Ergebnisse in Tabelle 3 dargestellt sind. Hierbei zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt für die wahrgenommene soziale Exklusion durch Mitstudierende ($\beta = -.26, p \leq .001$). Signifikante Interaktionen mit dem Geschlecht zeigten sich hingegen für die fachbezogene Selbstwirksamkeit ($\beta = -.18, p \leq .01$) sowie das wahrgenommene Potential im Vergleich zu Mitstudierenden ($\beta = -.22, p \leq .01$). In einer Posthoc-Analyse der Simple Slopes für beide Geschlechter verdeutlichte sich, dass die Steigung des Zusammenhangs zwischen der wahrgenommenen sozialen Exklusion durch Mitstudierende und dem Zugehörigkeitserleben zum Studiengang Sonderpädagogik lediglich für weibliche Studierende ($\beta = -.26, p \leq .001$), nicht jedoch für männliche ($\beta = -.07, p = .62$), signifikant von Null ist. Entgegen der Annahme des signifikanten Haupteffektes innerhalb der multiplen linearen Regressionsanalyse – bedingt durch die ungleich großen Substichproben – war die wahrgenommene Exklusion durch Mitstudierende lediglich für weibliche Studierende relevanter Prädiktor des Zugehörigkeitserlebens. Je stärker Frauen sich also von fachlichem Austausch sowie von außerfachlichen sozialen Aktivitäten mit Mitstudierenden ausgeschlossen fühlten, desto niedriger nahmen sie ihre Zugehörigkeit zum Studiengang wahr (siehe Abb. 3, A). In Bezug auf die fachbezogene Selbstwirksamkeit zeigte sich, dass diese ebenfalls ein relevanter Prädiktor des Zugehörigkeitserlebens von weiblichen Studierenden ($\beta = .16, p \leq .05$) war. Für männliche Studierende ($\beta = -.30, p = .07$) zeigte sich hingegen nur ein marginal signifikanter Zusammenhang. Mit steigender fachbezogener Selbstwirksamkeit erlebten Frauen somit eine stärkere Zugehörigkeit zum Studiengang Sonderpädagogik, wohingegen Männer sich mit steigender Selbstwirksamkeit der Tendenz nach weniger zugehörig fühlten (siehe Abb. 3, B). Ähnlich verhielt es sich mit dem wahrgenommenen individuellen Potential im Vergleich zu Mitstudierenden, welches jedoch lediglich für männliche ($\beta = -.53, p \leq .001$), nicht aber weibliche, Studierende ($\beta = -.00, p = .98$) signifi-

fikanter Prädiktor des Zugehörigkeitserlebens zum Studiengang Sonderpädagogik war. Je größer Männer ihr Potential einschätzten, desto weniger zugehörig fühlten sie sich zum Studiengang (siehe Abb. 3, C). Das Gesamtmodell erklärte 14.5% der Varianz der erlebten Zugehörigkeit zum Studiengang, mit einer mittleren Effektstärke von $f^2 = .17$ (Cohen, 1988).

Tabelle 3: Multiple lineare Regression zur Vorhersage der erlebten Zugehörigkeit zum Studiengang

	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
Soziale Exklusion	-.25	.07	-.26	.00***
Fachbezogene Selbstwirksamkeit	.25	.11	.16	.02*
Relatives Potential	-.00	.03	-.00	.96
Leistung	.12	.12	.07	.31
Geschlecht	.09	.16	.04	.57
Soziale Exklusion X Geschlecht	.18	.16	.08	.27
Fachbezogene Selbstwirksamkeit X Geschlecht	-.70	.27	-.18	.01**
Relatives Potential X Geschlecht	-.25	.08	-.22	.01**

Anmerkungen. $N = 221$. Alle Werte wurden mit Full Information Maximum Likelihood (FIML) in Mplus geschätzt. *SE* = Standardfehler von *B*. Geschlecht: 0 = weiblich, 1 = männlich. * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

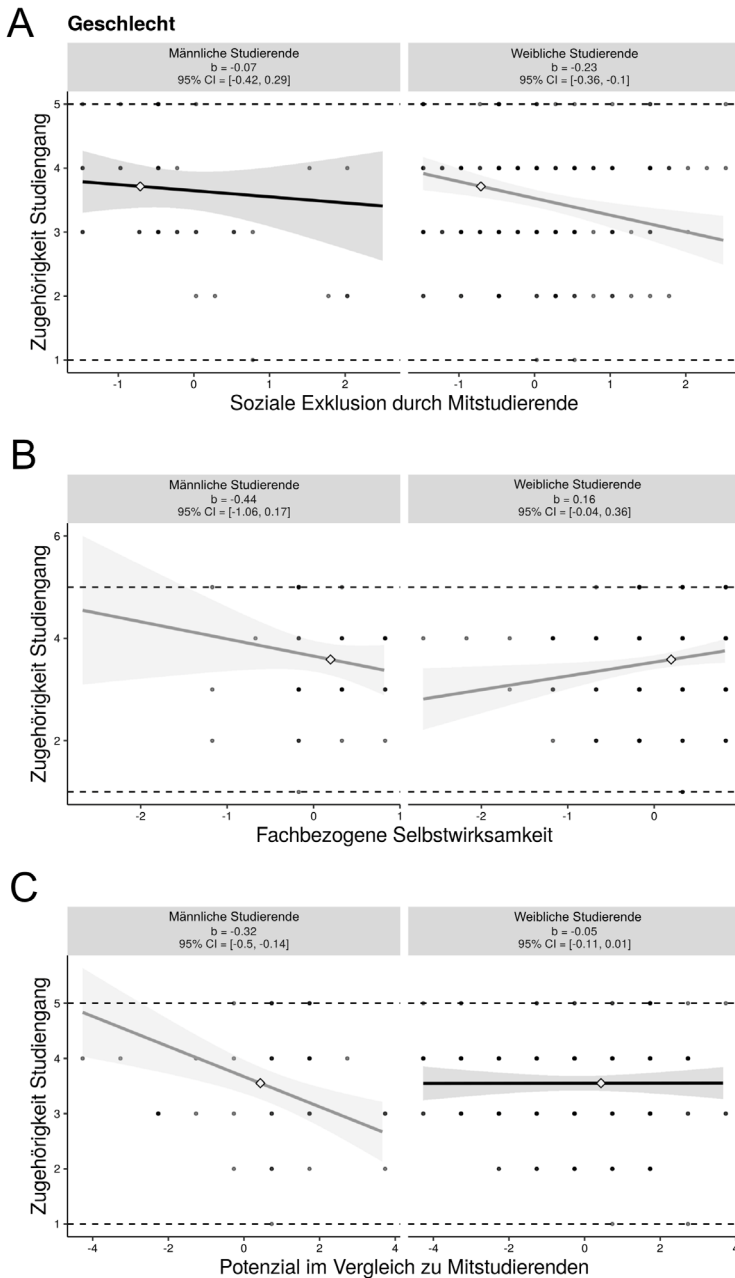


Abbildung 3: (A) Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Exklusion durch Mitstudierende und der erlebten Zugehörigkeit zum Studiengang. (B) Zusammenhang zwischen der fachbezogenen Selbstwirksamkeit und der erlebten Zugehörigkeit zum Studiengang. (C) Zusammenhang zwischen dem wahrgenommenen individuellen Potential im Vergleich zu Mitstudierenden und der erlebten Zugehörigkeit zum Studiengang. In jedem Panel sind die Simple Slopes jeweils für männliche und weibliche Studierende, unter Kontrolle aller im jeweiligen Regressionsmodell berücksichtigten Kovariaten, dargestellt. CI = Konfidenzintervall

6. Diskussion

Die vorliegende Studie hatte das Ziel, anhand einer Stichprobe von Studienanfänger*innen im Bachelor Sonderpädagogik explorativ zu prüfen, inwiefern sich Frauen und Männer in ihrer erlebten Zugehörigkeit zum Studiengang unterscheiden und welche Zusammenhänge zwischen kompetenzbezogenen Selbstwahrnehmungen sowie der wahrgenommenen Exklusion von fachlichen und sozialen Aktivitäten mit dem Zugehörigkeitserleben bestehen.

Unsere Ergebnisse zeigen zunächst, dass sich männliche und weibliche Studierende zu Beginn des zweiten Fachsemesters bezüglich ihrer erlebten Zugehörigkeit zum Studienfach nicht signifikant voneinander unterscheiden. Dies steht im Gegensatz zu bisherigen Befunden im Bereich der sogenannten MINT-Fächer, in denen Frauen deutlich höhere Unsicherheit bezüglich ihrer eigenen Zugehörigkeit berichten als Männer (z.B. Deiglmayr, Stern & Schubert 2019; Höhne et al., 2019a, 2019b). Unterrepräsentierte Männer in der Sonderpädagogik fühlen sich demnach also deutlich zugehöriger als unterrepräsentierte Frauen in MINT-Studiengängen.

Haben weibliche Studierende in der Sonderpädagogik das Gefühl, dass sie an den fachlichen und privaten Aktivitäten ihrer Mitstudierenden nicht teilhaben, also gewissermaßen sozial exkludiert sind, so erleben sie deutlich geringere Zugehörigkeit zum Studiengang als männliche Studierende. Dies steht in Einklang zu den eingangs berichteten Befunden aus der Informatik (Höhne et al., 2019a), denen nach Frauen eine größere Unsicherheit bzgl. ihrer Zugehörigkeit zum Studiengang erleben, wenn sie das Gefühl haben oder beobachten, dass ihre Kommiliton*innen sich ohne sie fachlich austauschen oder privat treffen. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass im Sinne der Ziel-Kongruenz-Annahme (Diekman et al., 2017), weibliche Studierende – unabhängig von ihrer Studienfachwahl – stark kommunal motiviert sind und damit auch ein hohes Bedürfnis haben, positive Beziehungen zu ihren Mitstudierenden aufzubauen und von diesen akzeptiert zu werden (Baumeister & Leary, 1995).

In Bezug auf die fachbezogene Selbstwirksamkeit zeigte sich – analog zu unseren Befunden im Studienfach Informatik (Höhne et al., 2019a) – ebenfalls ein stärkerer Zusammenhang für weibliche Studierende in der Vorhersage des Zugehörigkeitserlebens zum Studiengang. Interessanterweise zeigte sich für männliche Studierende im Studienfach Sonderpädagogik ein marginal signifikanter Zusammenhang – jedoch in die umgekehrte Richtung. Während Frauen sich mit steigender fachbezogener Selbstwirksamkeit mehr zugehörig fühlten, nahm das Zugehörigkeitserleben zum Studiengang für Männer tendenziell ab, je mehr sie sich zutrauten, erfolgreich mit zukünftigen fachlichen Herausforderungen umgehen zu können.

Für das wahrgenommene Potential im Vergleich zu Mitstudierenden, welches für männliche, nicht aber weibliche, Studierende ein relevanter Prädiktor des Zugehörigkeitserlebens zum Fach Sonderpädagogik war, zeigte sich ein ähnlicher Befund. Je größer Männer ihr eigenes Potential im Vergleich zu ihren (vorrangig weiblichen) Kommiliton*innen einschätzten, desto weniger zugehörig fühlten sie sich zu ihrem Studiengang.

Die Form der Zusammenhänge für die Minorität der männlichen Studierenden im Studienfach Sonderpädagogik steht somit in deutlichem Kontrast zu den Befunden, die

sich für die Minorität der weiblichen Studierenden in der Informatik fanden (Höhne et al., 2019a). Es ist somit nicht die erlebte *Unter-*, sondern die erlebte Überlegenheit im Vergleich zu Mitstudierenden, die für männliche Studierende zum Studienbeginn ein geringeres Zugehörigkeitsgefühl zum Studiengang Sonderpädagogik vorhersagt. Dies ist besonders interessant, da Männer – obschon sie sich in einem weiblich-konnotierten Studiengang befinden – ihr eigenes Potential für einen erfolgreichen Studienabschluss höher einschätzen als dies Frauen tun.

Dass das Zugehörigkeitserleben zum gewählten Studiengang neben einer sozialen auch eine kompetenzbezogene Dimension hat, belegt neben neueren Forschungsarbeiten (Banchefsky et al., 2019; Höhne et al., 2019a; Lewis et al., 2015) auch diese Studie. Das Befundmuster selbst bringt hingegen verschiedene neue Aspekte in die theoretische Diskussion des Zugehörigkeitsgefühls zum Studiengang ein. Erlebte Nichtpassung zum gewählten universitären Lernumfeld ist – neben der Bedeutung der Teilhabe an sozialen Aktivitäten von Mitstudierenden – demnach nicht nur eine Frage der als *unzureichend* erlebten Kompetenz – ein Phänomen, das aktuellen Ergebnissen nach vor allem weibliche Studierende betrifft. Unsere Ergebnisse zeigen hingegen, dass auch eine sich anderen Studierenden gegenüber überlegen wahrgenommene Kompetenz eine erlebte Nichtpassung zum jeweiligen Studienfach vorhersagen kann.

Ebenfalls ergeben sich interessante und bedeutsame Implikationen für die Ergebnisse aktueller Wirksamkeitsstudien von Zugehörigkeitsinterventionen (Walton et al., 2011; 2015), bei denen sich zeigt, dass ausschließlich Studierende mit Minoritäten-, nicht jedoch Majoritätenstatus, profitieren. Unser Befundmuster legt nahe, dass – je nach Studiengang – auch Minoritäten möglicherweise nicht von derartigen Interventionen profitieren könnten, da erlebte Zweifel an der eigenen Zugehörigkeit zum Studiengang nicht in erlebter Inkompetenz oder geringer Selbstwirksamkeit wurzeln. Vielmehr verdeutlicht sich, dass diesbezüglich differenziertere empirische Befunde über die Umstände und Bedarfe der jeweiligen Studierendengruppen gewonnen werden müssen.

In der vorliegenden Studie unbeantwortet bleibt die Frage der Wirkrichtung der untersuchten Zusammenhänge. Wir nehmen an, dass – entsprechend unserer längsschnittlichen Befunde im Fach Informatik (Höhne et al., 2019a) – die fachbezogene Selbstwirksamkeit, das wahrgenommene Potential im Vergleich zu Mitstudierenden sowie die erlebte fachliche und soziale Exklusion durch Mitstudierende Prädiktoren für das Erleben, Teil des Studiengangs zu sein, sind. Da jedoch auch umgekehrte Wirkzusammenhänge denkbar sind und es sich bei der vorliegenden Studie um keine experimentelle handelt, sollte die Klärung dieser Frage in zukünftigen längsschnittlichen Studien erfolgen.

Unsere Befunde sprechen weiterhin dafür, dass die Rolle des sozialen Kontextes bei der Untersuchung des Zugehörigkeitserlebens stärker in den Blick genommen werden sollte. Dies betrifft nicht nur die geschlechtsbezogene Zusammensetzung innerhalb eines Studienfaches, sondern plausiblerweise auch das Studiengangsklima (Fokussierung von Lern- oder Leistungsorientierung). Auch inkrementelle Intelligenz- und Kompetenzüberzeugungen der Lehrkräfte sind als moderierende Faktoren der identifizierten Zusammenhänge denkbar. So zeigt bspw. eine aktuelle experimentelle Studie mit 150 MINT-Dozierenden und mehr als 15.000 Studierenden (Canning, Muenks, Green & Murphy, 2019), dass Studierende, die Veranstaltungen bei Lehrpersonen belegen,

die überzeugt davon sind, dass Fähigkeiten und Intelligenz veränderbar sind, stärker motiviert sind. Gleichzeitig fanden sich in diesen Veranstaltungen deutlich geringere Leistungsunterschiede zwischen Studierenden der ethnischen Minoritäten und Majoritäten. Unserer Kenntnis nach existiert bislang keine Forschung, die die differenzielle Behandlung von unterrepräsentierten Studierendengruppen durch Dozierende in verschiedenen Studiengängen (vergleichend) analysiert. Die Berücksichtigung und studienübergreifende Erforschung dieser möglichen moderierenden Kontextbedingungen sind besonders auch dann relevant, wenn Effekte der eingangs beschriebenen Kurzinterventionen verstetigt werden sollen (Walton & Yeager, 2020). Zukünftige Forschungsarbeiten sollten diesen Fragestellungen systematisch nachgehen, um perspektivisch die Anteile unterrepräsentierter Studierendengruppen in verschiedenen Studiengängen zu erhöhen und Einbußen in der Studienmotivation zu verringern.

Literatur

- Abrams, D., Thomas, J. & Hogg, M. A. (1990). Numerical distinctiveness, social identity and gender salience. *British Journal of Social Psychology*, 29(1), 87–92. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1990.tb00889.x>
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence: an essay on psychology and religion*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Banchefsky, S., Lewis, K. L. & Ito, T. A. (2019). The role of social and ability belonging in men's and women's pSTEM persistence. *Frontiers in Psychology*, 10, 2386. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02386>
- Bandalos, D. L. (2014). Relative performance of categorical diagonally weighted least squares and robust maximum likelihood estimation. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(1), 102–114. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.859510>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Boucher, K. L. & Murphy, M. C. (2017). Why so few? The role of social identity and situational cues in understanding the underrepresentation of women in STEM fields. In K. I. Mavor, M. J. Platow & B. Bizumic (Hrsg.), *Self and social identity in educational contexts* (S. 93–111). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315746913-ch5>
- Canning, E. A., Muenks, K., Green, D. J. & Murphy, M. C. (2019). STEM faculty who believe ability is fixed have larger racial achievement gaps and inspire less student motivation in their classes. *Science Advances*, 5(2), 1–7. <https://doi.org/10.1126/sciadv.aau4734>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associated, Inc.
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T. & Glick, P. (2008). Warmth and competence as universal dimensions of social perception: The stereotype content model and the BIAS map. *Advanced in Experimental Social Psychology*, 40, 61–149. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(07\)00002-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(07)00002-0)
- Deiglmayr, A., Stern, E., & Schubert, R. (2019). Beliefs in “Brilliance” and belonging uncertainty in male and female STEM students. *Frontiers in Psychology*, 10, 1114. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01114>
- Diekmann, A. B., Steinberg, M., Brown, E. R., Belanger, A. L. & Clark, E. K. (2017). A goal congruity model of role entry, engagement, and exit: Understanding communal goal processes in STEM gender gaps. *Personality and Social Psychology Review*, 21(2), 142–175. <https://doi.org/10.1177/1088868316642141>

- Finney, S. J. & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. Mueller (Hrsg.), *Structural equation modeling: A second course* (S. 269–314). Greenwich, CT: Information Age.
- Good, C., Aronson, J. & Harder, J. A. (2008). Problems in the pipeline: Stereotype threat and women's achievement in high-level math courses. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(1), 17–28. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.10.004>
- Good, C., Rattan, A. & Dweck, C. S. (2012). Why do women opt out? Sense of belonging and women's representation in mathematics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(4), 700–717. <https://doi.org/10.1037/a0026659>
- Hogan, R. T. & Roberts, B. W. (2000). A socioanalytic perspective on person/environment interaction. In W. B. Walsh, K. H. Craik & R. H. Price (Hrsg.), *New directions in person-environment psychology* (S. 1–24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associations.
- Höhne, E. & Zander, L. (2019a). Sources of male and female students' belonging uncertainty in the computer sciences. *Frontiers in Psychology*, 10, 1740. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01740>
- Höhne, E. & Zander, L. (2019b). Belonging uncertainty as predictor of dropout intentions among first-semester students of the computer sciences. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1099–1119. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00907-y>
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 1–35. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y>
- IBM Corp. Released (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1986). Selbstwirksamkeit. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Skalen zur Befindlichkeit und zur Persönlichkeit* (S. 15–28). Berlin: Zentrale Universitäts-Druckerei.
- Kreutzmann, M., Zander, L. & Webster, G. D. (2018). Dancing is belonging! How social networks mediate the effect of a dance intervention on students' sense of belonging to their classroom. *European Journal of Social Psychology*, 48, 240–254. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2319>
- Lewis, K. L. & Hodges, S. D. (2015). Expanding the concept of belonging in academic domains: Development and validation of the ability uncertainty scale. *Learning and Individual Differences*, 37, 197–202. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.12.002>
- Lindberg, S. M., Hyde, J. S., Petersen, J. L. & Linn, M. C. (2010). New trends in gender and mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(6), 1123–1135. <https://doi.org/10.1037/a0021276>
- McCabe, C. J., Kim, D. S. & King, K. M. (2018). Improving present practices in the visual display of interactions. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 1(2), 147–165. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2515245917746792>
- McGuire, W. J., McGuire, C. V. & Winton, W. (1979). Effects of household sex composition on the salience of one's gender in the spontaneous self-concept. *Journal of Experimental Social Psychology*, 15(1), 77–90. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(79\)90020-9](https://doi.org/10.1016/0022-1031(79)90020-9)
- Murphy, M. C., Steele, C. M. & Gross, J. J. (2007). Signaling threat: How situational cues affect women in math, science, and engineering settings. *Psychological Science*, 18(10), 879–885. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01995.x>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus User's Guide. Eighth Edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Schmader, T. & Sedikides, C. (2018). State authenticity as fit to environment: The implications of social identity for fit, authenticity, and self-segregation. *Personality and Social Psychology Review*, 22(3), 228–259. <https://doi.org/10.1177/1088868317734080>
- Smeding, A. (2012). Women in science, technology, engineering, and mathematics (STEM): An investigation of their implicit gender stereotypes and stereotypes' connectedness to math performance. *Sex Roles*, 67, 617–629. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0209-4>

- Spencer, S. J., Steele, C. M. & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(1), 4–28. <https://doi.org/10.1006/jesp.1998.1373>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Mahler, N., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.) (2019). *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Statistisches Bundesamt (2019). *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen – Wintersemester 2018/19*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Walton, G. M. & Carr, P. B. (2012). Social belonging and the motivation and intellectual achievement of negatively stereotyped students. In M. Inzlicht & T. Schmader (Hrsg.), *Stereotype Threat: Theory, process, and application* (S. 89–106). New York, NY: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199732449.003.0006>
- Walton, G. M. & Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 82–96. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.1.82>
- Walton, G. M. & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331(6023), 1447–1451. <https://doi.org/10.1126/science.1198364>
- Walton, G. M., Logel, C., Peach, J. M., Spencer, S. J. & Zanna, M. P. (2015). Two brief interventions to mitigate a “chilly climate” transform women's experience, relationships, and achievement in engineering. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 468–485. <https://doi.org/10.1037/a0037461>
- Walton, G. M. & Yeager, D. S. (2020). Seed and soil: Psychological affordances in contexts help to explain where wise interventions succeed or fail. *Current Directions in Psychological Science*, 29(3), 219–226. <https://doi.org/10.1177/0963721420904453>
- Wood, W. & Eagly, A. H. (2015). Two traditions of research on gender identity. *Sex Roles*, 73, 461–473. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0480-2>

Soziale Beziehungen und deren Effekte

Gehört Dazugehören zu Schulentwicklung dazu?

Die Relevanz von Schulleitungshandeln und sozialer Einbindung für die Projektakzeptanz von Schulentwicklungsinitiativen

Abstract

Die Teilnahme an Schulentwicklungsprojekten stellt für Lehrpersonen nicht nur eine oft ersehnte Möglichkeit dar, partizipativ die Unterrichtsqualität weiterzuentwickeln, sondern fühlt sich in manchen Fällen auch wie eine Verpflichtung an – nicht zuletzt für Lehrpersonen an Schulen mit großen Herausforderungen. Der vorliegende Beitrag untersucht für eine Stichprobe von $N = 1.465$ Lehrpersonen, wie das *wahrgenommene Schulleitungshandeln* in einem Zusammenhang zur *Frustration* und *Befriedigung der sozialen Einbindung* (im Sinne der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan) steht und in weiterer Folge mit der *Projektakzeptanz* verbunden ist. Die Ergebnisse heben sowohl die Bedeutung der sozialen Eingebundenheit im Lehrer*innenkollegium wie eine differenzierte Betrachtung des Schulleitungshandelns für das Gelingen von Schulentwicklungsinitiativen hervor.

1. Einleitung

Schulentwicklung wird definiert als ein bewusster, systematischer und kollaborativer Prozess, in dem Lehrpersonen und deren Schulleitung, aber auch Mitglieder der Schulgemeinschaft wie Schüler*innen, Eltern und weitere Bildungsakteur*innen rund um die Schule (Schulaufsicht, Wissenschaftler*innen, externe Berater*innen etc.) Entwicklungsschritte setzen, um die Schulorganisation und das Bildungsangebot nachhaltig zu optimieren (vgl. Bohl, 2009; Holtappels, 2014). Ein zentrales Unterscheidungskriterium ist dabei, ob für das Projekt eine Entwicklungsinitiative innerhalb der Schulgemeinschaft aufgegriffen wurde oder ob die Entwicklungsinitiative samt maßgeblicher inhaltlicher und struktureller Bestimmungen von übergeordneten Einrichtungen „Top-Down“ und mit Druck implementiert wurde (Schratz & Steiner-Löffler, 1999).

Letzteres ist meist bei School-Turnaround-Initiativen der Fall: Hierbei müssen Schulen, denen eine „herausfordernde Lage“ attestiert wurde, in einen Entwicklungsprozess eintreten. Dieser Entwicklungsbedarf wird meist durch eine vorgesetzte Instanz zugeschrieben und ist bspw. über – im Bildungsmonitoring zutage getretene – erhebliche Leistungsdefizite, weitreichende Probleme im Umgang zwischen den Schüler*innen und den Lehrpersonen bzw. Probleme in der Organisation des schulischen Angebotes definiert worden (Holtappels, Webs, Kamarianakis & van Ackeren, 2017). Ein Beispiel für ein solches Entwicklungsprogramm ist die im Frühjahr 2017 vom österreichischen Bildungsministerium beschlossene Initiative „Grundkompetenzen absichern“ (in Folge: *GruKo*). Diese verfolgt das Ziel, Schulen, bei denen ein Anteil von mehr als 25% der Schüler*innen über mehrere Überprüfungszeitpunkte des nationalen Bildungsmonitorings hinweg die Bildungsstandards nicht erreicht hat und bei denen zugleich die niedrige Kompetenzausprägung nicht nur auf soziodemographische Merkmale zurück-

zuführen ist, durch externe Schulentwicklungsbegleitung zu optimieren (Sobanski, 2019).

Theoretische und empirische Beiträge zu Innovationsprozessen im Bildungsbereich weisen darauf hin, dass die Akzeptanz für Projektziele und Rahmenbedingungen, die Berücksichtigung der Perspektiven und Bedürfnisse von Lehrpersonen und die Zusammenarbeit mit der Schulleitung notwendige Voraussetzungen für das Gelingen des Projekts darstellen (Gagné, Koestner & Zuckerman, 2006; Silins & Mulford, 2002). In diesem Beitrag soll besonders der Aspekt der sozialen Einbindung im Lehrer*innenkollegium in den Mittelpunkt gestellt werden, da dieser in der Forschungsliteratur nur marginal berücksichtigt oder für die Ausprägung von Teamorientierung (Holtappels, 2014) implizit vorausgesetzt wird, ohne diese jedoch näher zu operationalisieren. Daher wird in dieser Studie untersucht, wie Schulleiter*innen zu einer günstigeren Ausprägung der sozialen Einbindung beitragen können, ebenso, in welchem Ausmaß Letztere einen Beitrag zu einer höheren Einschätzung der Praktikabilität des Schulentwicklungsprojekts leistet. Die Ergebnisse beleuchten dabei jene Faktoren, die trotz prekärer Ausgangsbedingungen (Top-Down-Steuerung, Defizitorientierung etc.) eine kollaborative Entwicklung unter Berücksichtigung individueller Ressourcen möglich machen.

2. Theoretische Einbettung der Studie

Im Sinne einer theoriegeleiteten Schulentwicklungsforschung greift das Untersuchungsvorhaben insbesondere auf die Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory, SDT) nach Deci und Ryan (2000) und das Full Range Model of Leadership (Bass & Avolio, 1994) zurück. Die soziale Einbindung (sensu SDT) ermöglicht, einen ganzheitlichen Blick auf die Erlebens- und Motivationsqualität zu richten und rezipiert dabei in ihrem theoretischen Rahmen immer auch die Dialektik zwischen äußeren Anforderungen und inneren Ressourcen, was sich gerade in Schulentwicklungsprozessen stark manifestieren kann (Shaked & Schechter, 2019). Aufgrund der multikausalen Einflussrichtungen für das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen (Altrichter & Wiesinger, 2005) ist es wichtig, die Perspektive des Schulleitungshandelns zu berücksichtigen und dabei ein theoretisches Modell aufzunehmen, das zum einen bereits erfolgreich mit Konstrukten der Selbstbestimmungstheorie verbunden wurde und zum anderen die Dynamik von pädagogischen Entwicklungsprozessen, die zwischen Vermeidung und Aktionismus oszillieren können, annähernd abbildet.

2.1 Soziale Eingebundenheit aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie

Die *Selbstbestimmungstheorie* nach Deci und Ryan (2000) postuliert drei psychologische Bedürfnisse, deren Befriedigung ganzheitliches Wachstum, Integrität und ein ganzheitliches Wohlbefinden unterstützt: das Bedürfnis nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit. In Bezug auf Lehrpersonen weisen empirische Studien darauf hin, dass eine angemessene Befriedigung der psychologischen Bedürfnisse im Beruf mit einer Reihe von positiven Aspekten in Verbindung gebracht werden kann:

mit (beruflichem) Wohlbefinden (Collie, Shapka, Perry & Martin, 2016), beruflichem Engagement (Abós Catalán, Sevil Serrano, Julián Clemente, Martín-Albo Lucas & García-González, 2018), Enthusiasmus (Aldrup, Klusmann & Lüdtkke, 2017), Selbstwirksamkeit (Martinek, 2014) und autonomieförderndem Lehrverhalten (Korthagen & Evelein, 2016). Verhältnismäßig wenige Untersuchungen widmen sich dabei den je spezifischen Effekten der drei psychologischen Basisbedürfnisse. Das Bedürfnis nach sozialer Einbindung ist jedoch in letzter Zeit vermehrt zum Gegenstand des Interesses der empirischen Motivationsforschung geworden, wie auch die jüngste Erweiterung der Selbstbestimmungstheorie durch die 6. *Subtheorie der Beziehungsmotivation* (Relationships Motivation Theory, RMT; Ryan & Deci, 2017) zeigt.

Aus Perspektive der SDT bezieht sich soziale Einbindung auf das Erleben von Verbundenheit mit den Menschen um sich und mit der Wahrnehmung, dass man für andere da sein kann und von anderen Personen angenommen und umsorgt wird (Ryan & Deci, 2017). Grundsätzlich erleben Menschen soziale Einbindung eher im privaten als im beruflichen Bereich (Downie, Mageau & Koestner, 2008). Es ist jedoch davon auszugehen, dass eine bewusste Berücksichtigung der Beziehungsqualität auch im beruflichen Feld eine bedeutsame Rolle spielen kann. So legt z.B. eine Studie von Fernet, Gagné und Austin (2010) nahe, dass gute Beziehungen unter Mitarbeiter*innen einen präventiven Charakter in Bezug auf Burnout darstellen. Die RMT geht davon aus, dass die Qualität von Beziehungen vom Ausmaß der gegenseitigen Bedürfnisbefriedigung geprägt wird, bei der autonomieförderlichem Verhalten ein besonderer Stellenwert eingeräumt wird (Knee, Lonsbary, Canevello & Patrick, 2005).

Der Leitungsstil von Schulführungskräften kann nicht nur zur Befriedigung des Autonomiebedürfnisses beitragen, sondern auch die Bedürfnisse nach Kompetenz und sozialer Einbindung im Kollegium berücksichtigen (Baard, Deci & Ryan, 2004). Werden die psychologischen Basisbedürfnisse im beruflichen Umfeld hingegen durch den Führungsstil der Schulleiterin oder des Schulleiters etwa durch kontrollierendes, herablassendes oder distanzierendes Verhalten frustriert, wirkt sich das ungünstig auf das Wohlbefinden und die Beziehungsqualität aus (Ebersold, Rahm & Heise, 2019; Olafsen, Niemiec, Halvari, Deci & Williams, 2017).

Die Berücksichtigung der psychologischen Basisbedürfnisse stellt für Lehrer*innen eine berufliche Ressource dar (Klaeijns, Vermeulen & Martens, 2018), was sich – spezifisch für die soziale Einbindung – auch an zahlreichen Befunden aus der Belastungs- und Beanspruchungsforschung zur Facette der sozialen Unterstützung zeigen lässt (Rothland, 2013). Darüber hinaus finden sich im Kontext der Schulentwicklungsarbeit einige Querverweise zur sozialen Einbindung, die in Untersuchungsdesigns unterschiedlich aufgenommen werden: So steht etwa die Förderung von sozialer Einbindung als Outcome bei Initiativen, die eine Stärkung von Lehrerverbänden an einzelnen Schulen oder Bildungsregionen anstreben (Holtappels, Lossen, Spillebeen & Tillmann, 2011), oder sie bildet eine notwendige (wenngleich nicht hinreichende) Voraussetzung für Professionalisierungsmaßnahmen wie bspw. die kollegiale Beratung bzw. Unterrichtsentwicklung (Macha, 2010). Es kann somit davon ausgegangen werden, dass eine (gezielte) Stärkung des Bedürfnisses nach sozialer Einbindung im Kollegium dazu beiträgt, dass sich beteiligte Lehrpersonen eher auf einen umfassenden Schulentwicklungs-

prozess einlassen können (Ramberg, 2014; Vennebo & Ottesen, 2015) und damit die Praktikabilität des Entwicklungsvorhabens höher einschätzen.

2.2 Leadership Stile und die Effekte von Schulleitungshandeln

Das *Full Range Model of Leadership* (Bass, 1985; Bass & Avolio, 1994) beschreibt ein Kontinuum zwischen *transaktionalen* und *transformationalen* Führungsstilen:

Der *transaktionalen* Führung liegt die Annahme von stabilen Austauschprozessen zugrunde, bei denen das Arbeitsverhältnis zwischen Mitarbeiter*innen und Führungskraft etwa durch die Setzung von Zielen oder die Kontrolle von Vereinbarungen gesteuert wird (Bass, 1985). Darunter fällt auch der Stil des *Management by Exception Passive*, bei dem die Mitarbeiter*innen die Führungskraft meist als zurückgezogen und abwesend erleben. Maßnahmen werden erst dann gesetzt, wenn eine Problemlage akut geworden ist (Bass & Avolio, 1994; Felfe, 2006).

Dem gegenüber umfasst das *transformationale Spektrum* einen Leadership-Zugang, der zum Ziel hat, weitgreifende Veränderungen einzuleiten (Bass & Avolio, 1994; Furtner & Baldegger, 2013). Dabei zielt die Führungskraft darauf ab, Einstellungen, Werte und Motivationsressourcen der Mitarbeiter*innen anzusprechen, um für die Organisation eine Entwicklung anzustreben. In diesem Zusammenhang werden vier Stile unterschieden: Die *Individual Consideration* betrifft die Einschätzung der Mitarbeiter*innen, dass deren Führungskraft für sie sorgt und an ihrer professionellen Entwicklung interessiert ist. Die *Intellectual Stimulation* beschreibt ein Leadershipverhalten, bei dem die Führungskraft auch bei inhaltlichen Fragen involviert ist und Mitarbeiter*innen anregt, Probleme differenziert zu analysieren und Herausforderungen mit innovativen Ideen zu begegnen. Als dritte Subdimension spricht die *Inspirational Motivation* jene Zugänge an, in der Leadership über eine zuversichtliche Zukunftsperspektive erfolgt, mit Begeisterung für diese geworben und versucht wird, Mitarbeiter*innen für dieses Anliegen zu gewinnen.

Empirische Studien im Schulkontext konnten für die Stile der transformationalen Führung positive Zusammenhänge zum Engagement und der Arbeitsmotivation von Lehrpersonen (Eyal & Roth, 2011; Leithwood & Jantzi, 2006), zum positiven Schulklima (McCarley, Peters & Decman, 2016), zu kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen im Lehrer*innenkollegium (Ninković & Knežević Florić, 2018) sowie höhere Werte an Arbeitszufriedenheit (Bogler, 2001; Griffith, 2004) nachweisen.

In Studien mit Angestellten im Dienstleistungssektor, konnten die Führungsstile mit der Bedürfnisbefriedigung in Bezug auf das Verhältnis zur Leitung untersucht werden (Hetland et al., 2011; Kovjanic, Schuh & Jonas, 2013); dabei wurden signifikante Effekte der transformationalen Führung (als *ein* aggregierter Faktor) auf die Befriedigung aller drei Basisbedürfnisse mit jeweils den höchsten Pfadkoeffizienten für die soziale Einbindung gefunden. Aus theoretischer Perspektive analysieren Gilbert und Kelloway (2014) die Verknüpfung der einzelnen Stile der transformationalen Leadership mit den psychologischen Grundbedürfnissen und postulieren für die soziale Einbindung eine inhaltliche Nähe zum Stil der *Individual Consideration*.

Für die Effekte der *transaktionalen Leadership* liegen für den Schulkontext Befunde vor, die von einem positiven Zusammenhang zwischen der transaktionalen Führung (als *einem* aggregierten Faktor) und der kontrollierten Motivationsregulation sowie von direkten und medierten Effekten auf die emotionale Erschöpfung berichten (Eyal & Roth, 2011), bzw. eben diese Zusammenhänge in Bezug auf eine geringere Berufszufriedenheit schildern (Bogler, 2001). Studien, die das *Management by Exception Passive* getrennt operationalisieren, weisen insbesondere auf einen negativen Einfluss auf das berufliche Engagement von Lehrpersonen und deren Identifikation mit der Schule hin (Nguni, Slegers & Denessen, 2006).

2.3 Fragestellung und Hypothesen der Studie

Die folgende Studie untersucht als Fokusanalyse der Begleitevaluation des Projektes *GruKo* (Hofmann & Carmignola, 2019), welche Variablen in einem günstigen Zusammenhang zur Projektakzeptanz mit dem Fokus auf die Praktikabilität stehen. Ausgehend von den dargestellten Befunden aus der Schulentwicklungsforschung und auf Grundlage der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000) wird dabei die soziale Einbindung von Lehrpersonen als *ein* zentraler Faktor für den Erfolg der Projektimplementation gesehen, da diese als Voraussetzung für Partizipation und Kollaboration postuliert werden kann (Ramberg, 2014; Vennebo & Ottesen, 2015) und, auf der individuellen Ebene, den dialektischen Internalisierungsprozess für die Anforderungen der Schulentwicklungsmaßnahme begünstigt (Gagne, Koestner & Zuckerman, 2000). Auf Grundlage der Rollenerwartung der Schulleitung für das untersuchte Schulentwicklungsprojekt (BMBWF, 2017) und der Evidenzen bzgl. der Einflüsse von Leadership Stilen (McCarley et al., 2016) erwarten wir einen Effekt des wahrgenommenen Schulleitungshandelns auf die soziale Einbindung und die Projekteinschätzung.

Im Detail werden folgende Hypothesen geprüft:

H1 Es werden positive Effekte aller transformationalen Stile, insbesondere der *Individual Consideration* (Gilbert & Kelloway, 2014), auf die Befriedigung des Grundbedürfnisses nach sozialer Einbindung erwartet, während das *Management by Exception Passive* in Verbindung zur Frustration steht.

H2 In weiterer Folge erwarten wir, dass die *Befriedigung der sozialen Einbindung* einen positiven Effekt auf die Ausprägung der eingeschätzten *Praktikabilität* des Projekts ausübt, während die *Frustration* einen negativen Einfluss hat (Minnaert et al., 2007).

H3 Die Effekte der wahrgenommenen Führungsstile werden durch die *Frustration* bzw. *Bedürfnisbefriedigung* mediiert: Durch die Mediationsannahme wird ein höherer Gesamteffekt auf die Kriteriumsvariable erwartet, da die soziale Einbindung, neben dem Schulleitungshandeln, auch von weiteren Wahrnehmungen aus dem Kollegium oder dem Projektgeschehen beeinflusst wird (Klaeijns et al., 2018).

3. Methodologie

3.1 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst $N = 1.465$ Lehrpersonen an $k = 109$ Schulen, die im Schuljahr 2017/18 am Projekt *GruKo* teilgenommen haben. Dies entspricht einer Ausschöpfungsquote der Zielpopulation von etwa 70% der Projektschulen für die erste Kohorte. Die Lehrpersonen beteiligten sich an der webbasierten Untersuchung über einen Zugangscode, welcher zuvor den Schulleitungen zugeschickt wurde. Die Teilnehmer*innen der Studie unterrichten an Primar- (Volks-) und Sekundarschulen I (Neue Mittelschulen): Zu 82.7% setzt sich das Sample aus weiblichen Lehrpersonen zusammen. Die Angabe zur Berufserfahrung belief sich auf einen Mittelwert von 18.6 Jahren ($SD = 12.7$).

3.2 Instrumente

Für die hier präsentierte Studie wurden folgende Instrumente herangezogen:

Leadership Stile der Schulleitung: Zur Erhebung der Führungsqualität an der Schule haben Lehrpersonen die eigene Schulleitung eingeschätzt. Dabei wurden vier Dimensionen aus dem Multifactor Leadership Questionnaire (Bass & Avolio, 1995) ausgewählt und mittels kleinerer sprachlicher Anpassungen (etwa „Lehrpersonen“ anstelle von „Mitarbeitern“) adjustiert. Die insgesamt 16 Items wurden auf einer siebenstufigen Likert-Skala (1 = trifft gar nicht zu; 7 = trifft voll und ganz zu) beantwortet.

Für das transaktionale Spektrum wurde das *Management by Exception Passive (MEP)* über vier Items erhoben (*Beispielitem:* ... versäumt es, sich um die Probleme zu kümmern, bis sie wirklich ernst geworden sind.). In der vorliegenden Stichprobe erreichte *MEP* eine gute interne Konsistenz (Cronbachs $\alpha = .81$).

Für das Spektrum der transformationalen Leitungsstile wurden drei Dimensionen zu je vier Items beantwortet: *Intellectual Stimulation (InS; Beispielitem:* ... bringt Lehrpersonen dazu, Probleme aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten.), *Individual Consideration (InC; Beispielitem:* ... erkennt individuelle Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele von Lehrpersonen.) und *Inspirational Motivation (InM; Beispielitem:* ... formuliert eine überzeugende Zukunftsvision.). Alle Skalen erzielten sehr zufriedenstellende Reliabilitätsmaße (Cronbachs α zwischen .89 und .92).

Auf Grundlage der CFA-Prüfung wurde die Modellgüte für die verwendete Vierfaktoren-Lösung geprüft. Der Fit für die Lösung mit drei getrennt operationalisierten Faktoren für die transformationale Führung und einem Faktor für das *Management by Exception Passive* erzielte im Modellvergleich signifikant bessere Kennwerte gegenüber Modellen, die aggregierte Lösungen testen (Brown, 2006): $\chi^2_{(98)} = 491.87$; $TLI = .973$; $CFI = .978$; $RMSEA = .053$.

Die Einschätzung in Bezug auf das *psychologische Grundbedürfnis nach sozialer Einbindung* erfolgte sowohl unter der Perspektive der Befriedigung (B) als auch der Frustration (F) mit der deutschsprachigen Version der *German Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale* (Heissel et al., 2018). Die siebenstufige Skala wurde in Bezug auf das Erleben im Kontext der *GruKo*-Projektteilnahme eingesetzt und

durch kleine Einfügungen (hier kursiv) spezifiziert: *Beispielitem*: ... fühle ich mich ausgeschlossen aus der Gruppe von Kolleg*innen, zu der ich gehören möchte. (F); ... spüre ich, dass ich *in der Schule* Menschen, die mir etwas bedeuten, auch wichtig bin. (B) Die CFA bestätigte die grundlegende Struktur von zwei Faktoren ($\chi^2_{(19)} = 95.2$; $TLI = .969$; $CFI = .978$; $RMSEA = .053$; $SRMR = .033$). Die interne Konsistenz erreichte akzeptable bis gute Werte für die Frustration (Cronbachs $\alpha = .73$) und Befriedigung (Cronbachs $\alpha = .85$).

Die Outcomevariable *Praktikabilität* ist eine Subdimension eines neu entwickelten Instruments (Carmignola & Hofmann, in Vorbereitung) zur Einschätzung der Projektakzeptanz. Das Konstrukt wird über drei Items gemessen, über welche der Grad der Angemessenheit von Rahmenbedingungen, Erwartungen und Tätigkeiten für Lehrpersonen bewertet wird. *Beispielitem*: Ich finde, dass die Erwartungen an die Teilnehmenden angemessen sind. Die Struktur des Instruments, wurde mittels einer CFA geprüft und erzielte sehr gute Modellparameter: ($\chi^2_{(24)} = 64.30$; $TLI = .995$; $CFI = .996$; $RMSEA = .034$; $SRMR = .014$) sowie interne Konsistenz (Cronbachs $\alpha = .88$).

3.3 Analysen

Für die statistischen Analysen wurden das Framework *R* (R Core Team, 2017) und die darauf basierende Anwendungssoftware *jamovi* (The jamovi project, 2019) herangezogen, während für Berechnungen der Modelle die Softwarepakete *lavaan* (Rosseel, 2012) und *multilevel* (Blisse, 2016) implementiert wurden.

4. Ergebnisse

In Tabelle 1 sind alle deskriptiven Indikatoren der Variablen der vorliegenden Studie abgebildet. Es ist ersichtlich, dass Lehrpersonen ihren Schulleiter*innen eher transformationale Leitungsstile zuschreiben als ein *Management by Exception Passive* und von höheren Werten an *Befriedigung der sozialen Einbindung* und eher niedrigen Werten der *Frustration* berichten. Für die Einschätzung der *Praktikabilität* liegt eine moderate Ausprägung vor.

Alle Variablen korrelieren auf dem Signifikanzniveau $p < .001$ (vgl. Tabelle 1). Zu beachten sind die hohen und positiven Korrelationen zwischen den Stilen der transformationalen Schulleitung (r zwischen $.77$ und $.86$) ebenso wie signifikante Zusammenhänge zwischen allen Variablen und der Einschätzung der Praktikabilität des Schulentwicklungsprojekts.

Tabelle 1: Deskriptive Statistik der Variablen der Studie

	<i>M</i> <i>SD</i>	α	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Management by Exception Passive	2.47 1.32	.81	—	-.59 ***	-.55 ***	-.51 ***	-.17 ***	.36 ***	-.16 ***
(2) Intellectual Stimulation	5.12 1.48	.91		—	.86 ***	.81 ***	.26 ***	-.24 ***	.21 ***
(3) Individual Consideration	5.16 1.55	.92			—	.77 ***	.26 ***	-.26 ***	.23 ***
(4) Inspirational Motivation	5.38 1.37	.89				—	.29 ***	-.23 ***	.26 ***
(5) Befriedigung BPN Soz. Einbindung	5.45 1.34	.85					—	-.31 ***	.27 ***
(6) Frustration BPN Soz. Einbindung	1.79 0.96	.73						—	-.14 ***
(7) Praktikabilität	4.23 1.33	.88							—

Anmerkungen. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; Alle Variablen wurden auf einer siebenstufigen Likert-Skala eingeschätzt.

Aufgrund der hierarchischen Struktur der Antworten der Lehrpersonen, aufgeteilt auf $k= 109$ Schulstandorte, wurde auf Grundlage der Intra-Klassen-Korrelation (ICC1) jener Varianzanteil geschätzt, der durch die Schulzugehörigkeit der Lehrperson erklärt werden kann. Für die Leadership Stile betragen die Varianzanteile 19% für das *Management by Exception Passive* und zwischen 27 und 29% für die drei Subskalen der transformationalen Stile, was eine vergleichsweise hohe Konvergenz der Einschätzung des Schulleitungshandelns widerspiegelt. Die Frustration wurde zu 7% und die Befriedigung der sozialen Einbindung zu 8% durch die Gruppenzugehörigkeit erklärt. Für die Praktikabilitätseinschätzung liegt der Varianzanteil bei 22%. Die hohen Varianzanteile, die auf die Schulzugehörigkeit zurückzuführen sind, ebenso wie inhaltliche und strukturelle Überlegungen machen es in weiterer Folge notwendig, die genesteten Strukturen in einer Mehr-Ebenen-Analyse zu berücksichtigen, um so die Parameter zuverlässig zu schätzen (Musca et al., 2011).

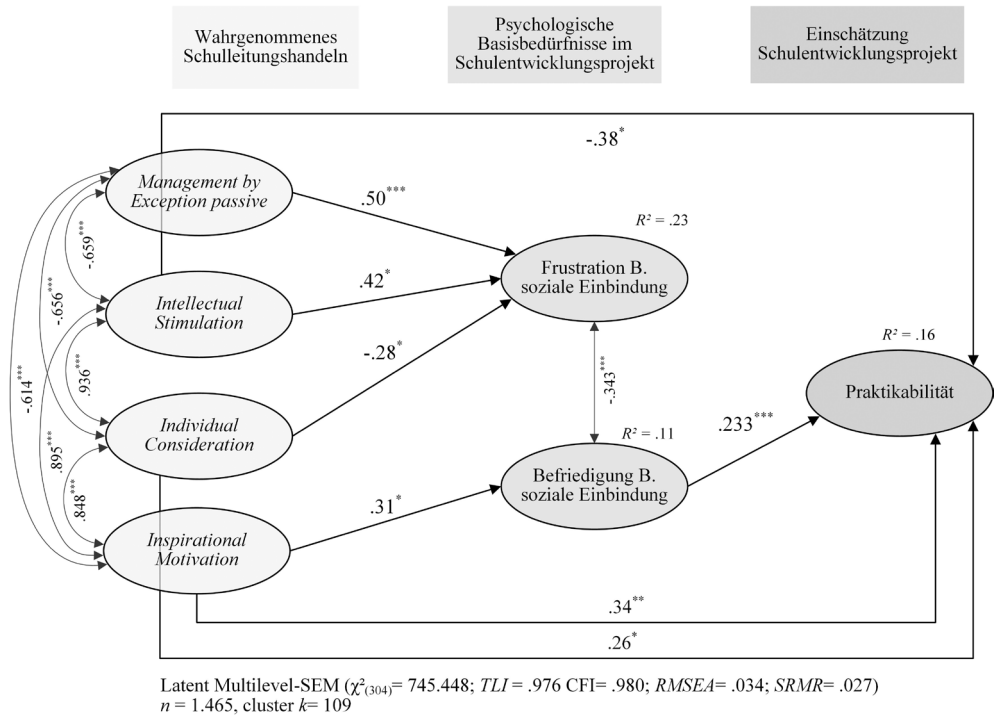


Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell zur Überprüfung der Beziehungen zwischen den Stilen des Schulleitungshandelns und der Einschätzung in Bezug auf die Praktikabilität des Schulentwicklungsprojekts, mediert über die Frustration bzw. Befriedigung des Grundbedürfnisses nach sozialer Einbindung. N.B.: Alle Variablenbeziehungen wurden modelliert, jedoch sind aus Gründen der Lesbarkeit in der Graphik nur signifikante Pfade eingezeichnet.

Zur Prüfung der Beziehung und der Regressionseffekte zwischen den Variablen wurde ein Strukturgleichungsmodell mit vier wahrgenommenen Leadership-Stilen als Prädiktoren, die *Frustration* bzw. *Befriedigung der sozialen Einbindung* als Mediatoren und die Einschätzung in Bezug auf die *Praktikabilität* als Kriteriumsvariable gerechnet. Das Modell berücksichtigt die genestete Struktur unter Einbezug der Schulstandorte als Clustervariable. Die Modellgütekriterien erreichten sehr zufriedenstellende Kennwerte (Brown, 2006): $\chi^2_{(304)} = 745.45$; $TLI = .976$; $CFI = .980$; $RMSEA = .034$; $SRMR = .027$.

Aus dem Spektrum der *transaktionalen Leadership* wurde für das *Management by Exception Passive (MEP)* ein signifikanter Pfad zur *Frustration der sozialen Einbindung* ($\beta = .50$, $p < .001$) gefunden. Die distalen Pfade, ausgehend vom *MEP* hin zur *Praktikabilität*, weisen keinen signifikanten Koeffizienten auf. Für das Spektrum der *transformationalen Leadership* liegen sehr differenzierte Ergebnisse vor: Die *Inspirational Motivation* weist sowohl einen signifikanten Zusammenhang zur *Befriedigung* ($\beta = .31$, $p < .05$) als auch zur Kriteriumsvariable der *Projektpraktikabilität* ($\beta = .34$, $p < .01$) auf. Höhere Werte an *Individual Consideration* stehen im Zusammenhang mit einer niedrigeren Ausprägung der *Frustration für die Soziale Einbindung* ($\beta = -.29$, $p < .05$) und auf dem distalen Pfad mit höheren Werten für die Einschätzung

der *Praktikabilität* ($\beta = .26, p < .01$). Die *Intellectual Stimulation*, die zudem hohe Kovarianzen ($r = .90$ und $.94$) zu den genannten zwei Dimensionen aufweist, wurde hingegen mit einer höheren Ausprägung an *Frustration der sozialen Einbindung* ($\beta = .42, p < .05$) und einer geringeren Einschätzung der *Praktikabilität* ($\beta = -.38, p < .05$) assoziiert. In weiterer Folge erzielten die Mediatorvariablen nur für die *Befriedigung der sozialen Einbindung* einen signifikanten Pfad zur *Praktikabilität* ($\beta = .23, p < .001$). In einer fokussierten Analyse der Mediationseffekte teilte sich der Gesamteffekt ($\beta = .37, p < .001$) auf einen direkten ($\beta = .27, p < .001$) und indirekten Effekt ($\beta = .10, p < .001$) auf, weshalb von einer partiellen Mediation durch die *Bedürfnisbefriedigung nach sozialer Einbindung* für die Effekte der *Inspirational Motivation* gesprochen werden kann.

Das aufgestellte Modell kann praktisch relevante Varianzanteile der Outcomes *Frustration* ($R^2 = .23$) und *Befriedigung der sozialen Einbindung* ($R^2 = .11$) sowie der *Praktikabilität* des Projekts ($R^2 = .16$) erklären.

5. Diskussion und praktische Implikationen

In der hier vorgelegten Studie wurden die Zusammenhänge der Einschätzung der *Praktikabilität* eines Schulentwicklungsprojekts zum *wahrgenommenen Schulleitungshandeln* (Prädiktor) und zur *Bedürfnisbefriedigung bzw. -frustration der sozialen Einbindung* (Mediatoren) untersucht. Praktisch signifikante Varianzanteile der Mediatoren und Outcomevariablen konnten durch die Wahrnehmung des Schulleitungshandelns erklärt werden, wodurch die Bedeutung der Schulleitung im Initiieren und Begleiten von Entwicklungsprozessen wiederholt bestätigt wird (Leithwood & Jantzi, 2006). Interessant ist dabei, dass über das wahrgenommene Schulleitungshandeln eher die *Frustration* des Bedürfnisses der sozialen Einbindung mit einem R^2 von $.23$ aufgeklärt werden kann als die *Befriedigung* ($R^2 = .11$). Dabei deckt sich dieser Befund mit Voruntersuchungen, die den negativen Einfluss des *Management by Exception Passive* herausgearbeitet haben (Nguni et al., 2006).

In weiterer Folge zeigte sich, dass nur die *Befriedigung der sozialen Einbindung* die *Praktikabilität* voraussagt, während die *Frustration* keinen signifikanten Pfad zur Outcomevariable aufweist. Dieser Befund unterstreicht, dass die Bedürfnisbefriedigung im Allgemeinen und insbesondere die Berücksichtigung der sozialen Einbindung einen unterstützenden Einfluss auf die Akzeptanz von external initiierten Schulentwicklungsinitiativen haben.

Für die Ausprägungen der *sozialen Einbindung* erwiesen sich die Stile der *Individual Consideration* und der *Inspirational Motivation* als besonders günstig. Beiden Stilen ist gemeinsam, dass besonders die affektiven Dimensionen von Mitarbeiter*innen in den Mittelpunkt gestellt werden bzw. das Leitungshandeln auch durch ein emotionales Näheverhältnis geprägt wird (Furtner & Baldegger, 2013). Dieser Befund deckt sich mit anderen Untersuchungen (Hetland et al., 2011; Koyjanicet al., 2013), obgleich diese die Bedürfnisbefriedigung in Bezug auf das Verhältnis zur Leitungsperson formuliert haben, während unsere Studie die Bedürfnisbefriedigung bzw. -frustration in Bezug auf das Handeln im Projekt und in Bezug auf die damit verbundenen Personen allgemein operationalisiert, was den weitreichenden Einfluss des Schulleitungshandelns

klar hervorhebt. So tragen diese stark durch Stile, die durch den positiven Affekt geprägt sind, zu einem Gefühl der Zugehörigkeit und des Zusammenhalts im Lehrer*innenkollegium bei (McCarley et al., 2016).

Etwas erwartungswidrig stellt sich hingegen der Befund zur *Intellectual Stimulaton* dar, der zugleich auch einer methodologischen Reflexion (vgl. 5.1 Limitationen) bedarf: Obgleich *Intellectual Stimulation* eine Subdimension der transformationalen Führung darstellt und ausgeprägte Korrelationskoeffizienten zu den restlichen Stilen vorweist, liegen für diese Untersuchung negative Effekte in Bezug auf die soziale Einbindung und die Praktikabilitätseinschätzung vor. Dieser Befund steht teilweise auch im Kontrast zu Evidenzen aus der Schulentwicklungsforschung, bei denen eine inhaltliche Einbindung der Schulleitung in unterrichtsbezogene Belange (etwa gemessen am Konstrukt der *Instructional Leadership*) als ein besonders günstiger Faktor in Schulentwicklungsaktivitäten gesehen wird (Day, Gu & Sammons, 2016; Marks & Printy, 2003; Shatzer et al., 2014). Dieses Ergebnis wirft die interessante Frage auf, ob Schulleitungen mit einer erhöhten *Intellectual Stimulaton* bzw. *Instructional Leadership* Lehrpersonen möglicherweise vor den Kopf stoßen und damit zur *Frustration der sozialen Einbindung* beitragen können. Aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie wird hierfür das Leitungshandeln zu undifferenziert operationalisiert, denn eine inhaltliche Beteiligung der Schulleitung kann mitunter auch als lenkend oder kontrollierend wahrgenommen werden – etwa dann, wenn Entwicklungsziele oder Agenden forciert werden, auf die sich das Lehrer*innenkollegium nicht einlassen kann oder möchte (Baard et al., 2004).

In Anbetracht der Rahmenbedingungen von *GruKo* kann der ambivalente Befund etwa auch über die Rollenerwartung bzgl. der Schulleitung gedeutet werden. So sieht das Konzeptpapier des Bildungsministeriums vordergründig die Initiation und die Bewerbung des Projekts sowie die Bereitstellung von Ressourcen und optimalen Rahmenbedingungen vor. Für die inhaltliche Arbeit ist hingegen das multiprofessionelle Schulentwicklungsteam vorgesehen (BMBWF, 2017). So kann eine Schulleitung, die über die herausfordernde Schulentwicklungsbegleitung hinaus noch zusätzlich Lehrpersonen zum Überdenken des Unterrichtsangebotes anregt, die Kohäsion des Lehrkollegiums überstrapazieren. In anderen Worten: Leitungspersonen kreieren für Lehrpersonen eine widersprüchlich definierte Situation. Sie verstehen sich einerseits als Verantwortliche dafür, dass im Hinblick auf ein bestehendes Problem etwas geschieht und beauftragen eine Gruppe im Lehrerkollegium damit, dieses Problem mittels eines Entwicklungsprojekts zu lösen. In weiterer Folge trennen sie aber nicht zwischen der angedachten moderierenden Position, sondern mischen sich mit kritischen Fragen, mit initiierten Perspektivenwechseln und dem Drängen nach mehr Innovationsgeist in die operative Arbeit ein (Brown, 2014). Das kann bei Lehrpersonen, für die das Machtgefüge zwischen Schulleitung und Kollegium generell Anlass für überkompensierende Reaktionen (Auflehnung vs. Unterwerfung; Jahn, 2017) darstellt, motivationale Verwerfungen mit sich bringen, wie sich an der Projekteinschätzung zur Praktikabilität zeigt. Hierfür ist es wichtig, zukünftig das Schulleitungshandeln differenzierter zu betrachten und bestehende Modelle aus der organisationspsychologischen Tradition kritisch zu hinterfragen. Insbesondere scheint uns die Operationalisierung eines stärker integrativen Stils (Kuhl, 2001, S. 472), der partizipativ verfährt, um Lehrpersonen mehr

einzubinden und der zugleich deren Widerstände annehmen und aufarbeiten kann, besonders lohnenswert zu sein (Hofmann & Carmignola, in Vorbereitung).

5.1 Limitationen

Die drei Stile der transformationalen Leadership weisen im SEM sehr hohe Kovarianzen auf, was eine ungünstige Voraussetzung für die Verwendung von multiplen Prädiktoren darstellt. Für dieses Sample wurde im Vorfeld die Faktorenstruktur schrittweise geprüft und eine Vier-Faktoren-Lösung erzielte signifikant bessere Werte gegenüber einer aggregierten Zwei-Faktoren Lösung ($\Delta\chi^2 = 711.88$, $\Delta df = 5$, $p < .001$). Alle Modellprüfkriterien (AIC, BIC, RMSEA, SMRSEA etc.) sprechen ebenso für die Beibehaltung der Vier-Faktoren-Lösung, in der die drei Stile der transformationalen Führung getrennt betrachtet werden können, was auch das Forschungsanliegen dieser Untersuchung darstellt.

Die hohe Korrelation der Prädiktoren (Multikollinearität; Tabachnick & Fidell, 2013) führt in diesem Fall dazu, dass durch die Semipartialisierung der Residuen die *Intellectual Stimulation (INS)* erwartungswidrig einen negativen Pfadkoeffizienten auf günstige Outcomes aufweist, was auf einen Suppressionseffekt schließen lässt. Trotz der Möglichkeit, diesen Befund theoretisch zu deuten, bedarf es weiterer Analysen mit vergleichbaren und kontrastierenden Stichproben, um die Robustheit des Effektes feststellen zu können.

5.2 Ausblick und praktische Implikationen

Die Studie liefert interessante Befunde für die erfolgreiche Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen und das Coaching von Schulleitungspersonen in Bezug auf die Projektleadership. Die gezielte Berücksichtigung des Bedürfnisses nach sozialer Einbindung bzw. ein systematisches Monitoring des Zusammenspiels aller Beteiligten verdienen es zukünftig, bei schulischen Veränderungsprozessen stärker bedacht zu werden.

Interessant erscheint auch, in zukünftigen Forschungsvorhaben das Schulleitungshandeln und insbesondere den Befund zur *Intellectual Stimulation* in kontrastierenden Analysen mit einem Vergleich zwischen Schulen, welchen eine herausfordernde Lage zugeschrieben wird und jenen, die ohne externen Anlass Schulentwicklung betreiben, aufzugreifen und näher zu beleuchten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass förderliches Schulleitungshandeln das Befinden der Kolleg*innen und den Erfolg von Entwicklungsprojekten positiv beeinflussen kann.

Literatur

- Abós Catalán, Á., Sevil Serrano, J., Julián Clemente, J. A., Martín-Albo Lucas, J. & García-González, L. (2018). Spanish validation of the Basic Psychological Needs at Work Scale: A measure to predict teachers' well-being in the workplace. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 18(2), 127–148. <https://doi.org/10.1007/s10775-017-9351-4>
- Aldrup, K., Klusmann, U. & Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction*, 50, 21–30. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.005>
- Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2005). Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. *Journal für Schulentwicklung*, 9(4), 28–36.
- Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045–2068. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x>
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (Eds.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks: Sage Publ.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1995). *MLQ multifactor leadership questionnaire technical report*. Binghamton University, NY: Center for Leadership Studies. <https://doi.org/10.1037/t03624-000>
- Blisse, P. (2016). *multilevel*. Verfügbar unter <https://cran.r-project.org/web/packages/multilevel/index.html>
- BMBWF. (2017). *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>
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662–683. <https://doi.org/10.1177/00131610121969460>
- Bohl, T. (2009). Theorien und Konzepte der Schulentwicklung. In S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 553–559). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Press.
- Carmignola, M. & Hofmann, F. (in Vorbereitung). Entwicklung und Validierung einer Kurzsкала zur Einschätzung der Akzeptanz von Schulentwicklungsprojekten.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. & Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788–799. <https://doi.org/10.1037/edu0000088>
- Day, C., Gu, Q. & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- 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. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Downie, M., Mageau, G. A. & Koestner, R. (2008). What makes for a pleasant social interaction? Motivational dynamics of interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 148(5), 523–534. <https://doi.org/10.3200/SOCP.148.5.523-534>
- Ebersold, S., Rahm, T. & Heise, E. (2019). Autonomy support and well-being in teachers: differential mediations through basic psychological need satisfaction and frustration. *Social Psychology of Education*, 18(3), 1–22. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09499-1>
- Eyal, O. & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256–275. <https://doi.org/10.1108/09578231111129055>

- Felfe, J. (2006). Validierung einer deutschen Version des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ Form 5 x Short) von Bass und Avolio (1995). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 50(2), 61–78. <https://doi.org/10.1026/0932-4089.50.2.61>
- Fernet, C., Gagné, M. & Austin, S. (2010). When does quality of relationships with coworkers predict burnout over time? The moderating role of work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 31(8), 1163–1180. <https://doi.org/10.1002/job.673>
- Furtner, M. & Baldegger, U. (2013). *Self-Leadership und Führung. Theorien, Modelle und praktische Umsetzung*. Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-3837-4>
- Gagne, M., Koestner, R. & Zuckerman, M. (2000). Facilitating acceptance of organizational change: the importance of self-determination. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(9), 1843–1852. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02471.x>
- Gilbert, S. L. & Kelloway, E. K. (2014). Leadership. In M. Gagné (Eds.), *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory* (S. 181–198). Oxford University Press.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333–356. <https://doi.org/10.1108/09578230410534667>
- 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. <https://doi.org/10.1027/2512-8442/a000017>
- Hetland, H., Hetland, J., Schou Andreassen, C., Pallesen, S., & Notelaers, G. (2011). Leadership and fulfillment of the three basic psychological needs at work. *Career Development International*, 16(5), 507–523. <https://doi.org/10.1108/13620431111168903>
- Hofmann, F. & Carmignola, M. (2019). Projekt „Grundkompetenzen absichern“. Erste Ergebnisse der Begleitevaluation. *Schulverwaltung*, 7(6), 165–169.
- Hofmann, F. & Carmignola, M. (in Vorbereitung). Zur Erfassung von Leadershipstilen von Schulführungskräften. Entwicklung und Validierung eines Instrumentes zur Selbst- und Fremdeinschätzung der Führungsstile im Kontext von Schulentwicklungsarbeit.
- Holtappels, H. G. (2014). *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel*. Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G., Lossen, K., Spillebeen, L., & Tillmann, K. (2011). Schulentwicklung und Lehrerkooperation in Ganztagschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 25. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0226-z>
- Holtappels, H. G., Webs, T., Kamarianakis, E. & van Ackeren, I. (2017). Schulen in herausfordernden Problemlagen – Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien. In V. Manitiuis & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 17–35). Münster: Waxmann.
- Jahn, R. (2017). *Im Sog des Infantilen: Schulleitung als Beruf*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14848-5>
- The jamovi project. (2019). *jamovi. Version 0.9*. Verfügbar unter <https://www.jamovi.org>
- Klaeijns, A., Vermeulen, M. & Martens, R. (2018). Teachers’ innovative behaviour: the importance of basic psychological need satisfaction, intrinsic motivation, and occupational self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 769–782. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306803>
- Knee, C. R., Lonsbary, C., Canevello, A. & Patrick, H. (2005). Self-determination and conflict in romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(6), 997–1009. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.6.997>
- Korthagen, F. A. J. & Evelein, F. G. (2016). Relations between student teachers’ basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education*, 60, 234–244. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.021>
- Kovjanic, S., Schuh, S. C., & Jonas, K. (2013). Transformational leadership and performance: An experimental investigation of the mediating effects of basic needs satisfaction and work en-

- agement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86(4), 543–555. <https://doi.org/10.1111/joop.12022>
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform. Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Macha, H. (2010). Kollegiale Beratung in Gruppen als Instrument der Schulentwicklung. In M. Göhlich S. M. Weber, W. Seitter & Timm C. F. (Hrsg.), *Organisation und Beratung* (S. 103–111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92285-0_9
- Marks, H. M. & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397. <https://doi.org/10.1177/0013161X03253412>
- Martinek, D. (2014). *Selbstbestimmt lehren und lernen. Lehrer/innen zwischen Autonomie und beruflichem Druck*. Hamburg: Kovač.
- McCarley, T. A., Peters, M. L. & Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 322–342. <https://doi.org/10.1177/1741143214549966>
- Minnaert, A., Boekaerts, M. & De Brabander, C. (2007). Autonomy, competence, and social relatedness in task interest within project-based education. *Psychological Reports*, 101(2), 574–586. <https://doi.org/10.2466/pr0.101.2.574-586>
- Musca, S. C., Kamiejski, R., Nugier, A., Méot, A., Er-Rafiy, A. & Brauer, M. (2011). Data with hierarchical structure: impact of intraclass correlation and sample size on type-I error. *Frontiers in Psychology*, 2, 74. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00074>
- Nguni, S., Slegers, P. & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145–177. <https://doi.org/10.1080/09243450600565746>
- Ninković, S. R. & Knežević Florić, O. Č. (2018). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 49–64. <https://doi.org/10.1177/1741143216665842>
- Olafsen, A. H., Niemiec, C. P., Halvari, H., Deci, E. L. & Williams, G. C. (2017). On the dark side of work: a longitudinal analysis using self-determination theory. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(2), 275–285. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1257611>
- R Core Team. (2017). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna, Austria. Verfügbar unter <https://www.R-project.org/>
- Ramberg, M. R. (2014). What makes reform work?—School-based conditions as predictors of teachers' Changing Practice after a National Curriculum Reform. *International Education Studies*, 7(6). <https://doi.org/10.5539/ies.v7n6p46>
- RosseeL, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 231–250). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_13
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, London: Guilford Publications.
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1999). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung* (Beltz-Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R. & Brown, B. L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement. *Educational Man-*

- agement Administration & Leadership*, 42(4), 445–459. <https://doi.org/10.1177/1741143213502192>
- Shaked, H. & Schechter, C. (2019). School middle leaders' sense making of a generally outlined education reform. *Leadership and Policy in Schools*, 18(3), 412–432. <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1450513>
- Sobanski, F. (2019). Warum »Grundkompetenzen absichern«? Hintergründe und Intentionen von GruKo. *Schulverwaltung*, 7(6), 162–165.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Harlow: Pearson Education.
- Vennebo, K. F. & Ottesen, E. (2015). The emergence of innovative work in school development. *Journal of Educational Change*, 16(2), 197–216. <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9234-0>

Soziale Eingebundenheit mit Schülerinnen und Schülern

Welche Rolle spielt sie für das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften?

Abstract

Während die Bedeutung einer positiven Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden für die psychosoziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler seit langem Gegenstand empirischer Forschung ist, wurde ihre Relevanz für Lehrkräfte und ihr berufliches Wohlbefinden bislang selten untersucht. Der vorliegende Beitrag ging daher im Rahmen einer zweiwöchigen Tagebuchstudie mit $N = 88$ Lehrkräften der Frage nach, wie sich das Erleben sozialer Eingebundenheit in der Beziehung mit den Schülerinnen und Schülern in täglichen intraindividuellen Schwankungen des Wohlbefindens (d.h. hohem beruflichen Enthusiasmus und geringer emotionaler Erschöpfung) widerspiegelt und ob es darüber hinaus auch interindividuelle Unterschiede im Wohlbefinden erklären kann. Ergebnisse von Mehrebenen-Regressionsanalysen zeigten, dass Lehrkräfte an Tagen, an denen sie eine höhere soziale Eingebundenheit mit ihren Schülerinnen und Schülern berichteten, auch einen höheren beruflichen Enthusiasmus empfanden. Auch berichteten Lehrkräfte, die sich insgesamt mehr von ihren Schülerinnen und Schülern gemocht fühlten, im Mittel einen höheren Enthusiasmus als andere Teilnehmende. Für die Vorhersage emotionaler Erschöpfung waren hingegen andere Faktoren bedeutsamer – auf Tagesebene das Gefühl, im Beruf nicht kompetent zu sein und auf Personenebene ein hoher Neurotizismus. Diese Befunde tragen dazu bei, die Rolle pädagogischer Beziehungen für das Wohlbefinden von Lehrkräften zu verstehen, um dieses Wissen für die Aus- und Weiterbildung nutzbar zu machen.

1. Einführung

Wenngleich Lehrkräfte im Mittel eine hohe Berufszufriedenheit und Freude an ihrer Tätigkeit berichten, gelten sie gleichzeitig als Risikogruppe für das Erleben von Stress und Burnout (Rothland & Klusmann, 2016; Scheuch, Haufe & Seibt, 2015; Schult, Münzer-Schrobildgen & Sparfeldt, 2014). Dies, sowie Hinweise auf die negativen Konsequenzen verringerten Wohlbefindens für die Unterrichtsqualität, die Motivation und die Leistung der Schülerinnen und Schüler verdeutlichen die besondere Relevanz des Themas (Arens & Morin, 2016; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008b; Klusmann, Richter & Lüdtke, 2016; Shen et al., 2015). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Faktoren das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften beeinflussen.

1.1 Determinanten des beruflichen Wohlbefindens von Lehrkräften

Berufliches Wohlbefinden ist ein mehrdimensionales Konstrukt, welches neben Berufszufriedenheit als kognitive Komponente, eine affektive Komponente beinhaltet, welche wiederum das häufige Erleben positiver und seltene Auftreten negativer Emotionen

umfasst (Bakker & Oerlemans, 2012; Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Indikatoren für die positive affektive Dimension sind zum Beispiel berufliches Engagement und Enthusiasmus, wohingegen Stress und emotionale Erschöpfung als Kernsymptom von Burnout der negativen affektiven Dimension zugeordnet werden können (Bakker & Oerlemans, 2012; Maslach et al., 2001). Einen Ansatz, um die Entstehung beruflichen Wohlbefindens zu erklären, bietet das *Job Demands-Resources Model* (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2014; Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001), demzufolge die berufliche Umwelt eine zentrale Rolle spielt. Dabei wird angenommen, dass berufliche Stressoren (= *demands*) in engem Zusammenhang mit der negativen Dimension des Wohlbefindens stehen, da sie mit körperlicher, emotionaler oder kognitiver Anstrengung verbunden sind. Typische Stressoren von Lehrkräften, die in bisherigen empirischen Arbeiten in den Blick genommen wurden, sind Unterrichtsstörungen und fehlende Motivation der Schülerinnen und Schüler, ein hohes Arbeitspensum, geringe Unterstützung seitens des Kollegiums oder der Schulleitung, eine unzureichende Ausstattung oder mangelnde öffentliche Anerkennung (Aloe, Shisler, Norris, Nickerson & Rinker, 2014; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008a; Kokkinos, 2007; Kyriacou, 2011).

Berufliche Ressourcen (= *resources*) hingegen sind Faktoren, die die Erreichung beruflicher Ziele fördern, die persönliche Entwicklung und Entfaltung ermöglichen oder die Bewältigung beruflicher Anforderungen erleichtern. Im *Job Demands-Resources Models* (Bakker et al., 2014) wird angenommen, dass berufliche Ressourcen in engem Zusammenhang mit der positiven Dimension des beruflichen Wohlbefindens stehen und insbesondere in Anwesenheit vieler Stressoren wichtig sind, um zum Beispiel ein hohes Maß beruflichen Enthusiasmus aufrechtzuerhalten. Darüber hinaus postulierten Bakker et al. (2014), dass berufliche Ressourcen als Puffer fungieren, der den Zusammenhang zwischen Stressoren und der negativen Dimension des beruflichen Wohlbefindens abmildert. In Übereinstimmung mit dieser Annahme konnte in verschiedenen Studien gezeigt werden, dass engagierte Schülerinnen und Schüler sowie positive Beziehungen zum Kollegium und der Schulleitung Ressourcen darstellen, die zu positiven Emotionen beitragen und negative Erlebensqualitäten reduzieren können (Frenzel & Goetz, 2007; Hakanen et al., 2006; Klusmann et al., 2008a; Skaalvik & Skaalvik, 2011; van Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen, 2014). Ein zentraler Aspekt des beruflichen Alltags von Lehrkräften – die Qualität der sozialen Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern – wird allerdings erst seit einigen Jahren als Ressource berücksichtigt.

1.2 Die Rolle der Beziehung zwischen Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern

1.2.1 Theoretische Grundlagen

Eine positive Beziehung zwischen Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern zeichnet sich durch Nähe, Zuneigung, Vertrauen und gegenseitigen Respekt aus, wohingegen negative Beziehungen von unangenehmen Gefühlen und Konflikten geprägt sind (Davis, 2003; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011). Während die Relevanz

pädagogischer Beziehungen für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler bereits vielfach gezeigt werden konnte (Cornelius-White, 2007; Roorda, Jak, Zee, Oort & Koomen, 2017), wurde ihre Rolle für das Wohlbefinden von Lehrkräften lange vernachlässigt. Dabei erscheint dieser Zusammenhang aus theoretischer Perspektive naheliegend, und die Beziehung zwischen Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern wurde auch von Spilt, Koomen und Thijs (2011) in ihrem Modell zum Wohlbefinden von Lehrkräften in den Fokus gestellt. Schließlich stellt die Etablierung positiver pädagogischer Beziehungen eine Kernaufgabe und ein wichtiges berufliches Ziel von Lehrkräften dar (Butler, 2012; O'Connor, 2008). Gelingt es nicht, die eigenen Ziele zu erreichen, kann dies zum Erleben von Stress führen – so die Annahme des transaktionalen Stressmodells (Lazarus & Folkman, 1984).

Die Bedeutung einer positiven Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern für das Wohlbefinden von Lehrkräften lässt sich darüber hinaus vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000) begründen (siehe auch Klassen, Perry & Frenzel, 2012). So tragen positive zwischenmenschliche Beziehungen wesentlich zum Erleben sozialer Eingebundenheit bei, also dem Gefühl, anderen wichtig zu sein, akzeptiert und verstanden zu werden und füreinander zu sorgen (Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 2014). Soziale Eingebundenheit stellt neben dem Erleben von Kompetenz und Autonomie eines der zentralen psychologischen Grundbedürfnisse von Menschen dar, deren Erfüllung laut Ryan und Deci (2000) die Voraussetzung für das Wohlbefinden sowie für die Motivation und die Persönlichkeitsentwicklung von Menschen bildet.

1.2.2 Empirische Befundlage

In Übereinstimmung mit theoretischen Annahmen, geben Lehrkräfte in Interviews an, dass die Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern wesentlich für ein positives emotionales Erleben, beruflichen Enthusiasmus, Berufszufriedenheit und berufliches Commitment sei (Hargreaves, 2000; Le Cornu, 2013; Shann, 1998; Veldman, van Tartwijk, Brekelmans & Wubbels, 2013). Quantitative Querschnittstudien kamen zu ähnlichen Befunden (Gastaldi, Pasta, Longobardi, Prino & Quaglia, 2014; Jo, 2014; Klassen et al., 2012; Milatz, Lüftenegger & Schober, 2015). Darüber hinaus konnten Aldrup, Klusmann, Lütke, Göllner und Trautwein (2018) in einer Längsschnittstudie zeigen, dass die wahrgenommene Nähe in der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern mit einem Anstieg des beruflichen Enthusiasmus und einer Verringerung der emotionalen Erschöpfung assoziiert war. In einer Tagebuchstudie mit Lehrkräften in den ersten vier Berufsjahren fanden Aldrup, Klusmann und Lütke (2017) außerdem, dass diese an Tagen, an denen sie eine hohe soziale Eingebundenheit mit ihren Schülerinnen und Schülern erlebten, mehr Enthusiasmus als normalerweise empfanden. Im Gegensatz dazu bestand nur unmittelbar beim Berufseinstieg ein Zusammenhang zwischen geringer sozialer Eingebundenheit und emotionaler Erschöpfung, der sich jedoch bereits nach wenigen Jahren Berufserfahrung nicht mehr zeigte.

2. Die aktuelle Studie

Trotz der Relevanz, die der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aus theoretischer Perspektive zugeschrieben wird (Spilt et al., 2011), liegen bislang nur wenige quantitative Studien mit mehreren Messzeitpunkten vor, welche ihre Bedeutung für das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften untersuchen. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es daher, den Zusammenhang zwischen dem Erleben sozialer Eingebundenheit in der Beziehung mit den Schülerinnen und Schülern und dem beruflichen Wohlbefinden von Lehrkräften, im Sinne eines hohen beruflichen Enthusiasmus und einer geringen emotionalen Erschöpfung, zu betrachten (siehe Abbildung 1).

Dabei nehmen wir insbesondere für den beruflichen Enthusiasmus einen engen Zusammenhang mit der sozialen Eingebundenheit an. So formulieren Demerouti et al. (2001) die These, dass berufliche Ressourcen enger mit der positiven Dimension des Wohlbefindens assoziiert sind, wohingegen Stressoren eine größere Relevanz für die negative Dimension des Wohlbefindens zugeschrieben wird. Darüber hinaus zeigen auch die wenigen existierenden quantitativen Studien oft einen engeren Zusammenhang mit positiven Erlebensqualitäten, wie beruflichem Enthusiasmus, Engagement und Freude, wohingegen geringere Korrelationen mit emotionaler Erschöpfung, Ärger oder Angst gefunden wurden (Aldrup et al., 2017; Aldrup et al., 2018; Klassen et al., 2012).

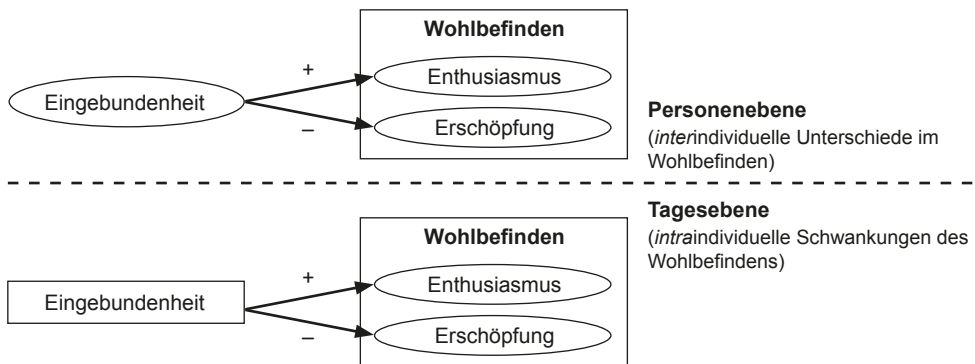


Abbildung 1: Heuristisches Arbeitsmodell zur Rolle von sozialer Eingebundenheit mit Schülerinnen und Schülern zur Erklärung täglicher intraindividuellen Schwankungen sowie interindividueller Unterschiede des beruflichen Wohlbefindens von Lehrkräften

Zur Untersuchung des Zusammenhangs zwischen sozialer Eingebundenheit mit den Schülerinnen und Schülern einerseits sowie dem beruflichen Enthusiasmus und der emotionalen Erschöpfung andererseits werden Daten einer zweiwöchigen Tagebuchstudie genutzt. Dieser Forschungsansatz erlaubt es, Erinnerungsverzerrungen zu reduzieren und neben *interindividuellen* Unterschieden im Wohlbefinden, die zumeist im Fokus von Studien zum beruflichen Wohlbefinden von Lehrkräften stehen, auch *intraindividuelle* Schwankungen vorherzusagen (Bolger & Laurenceau, 2013; Zirkel, Garcia & Murphy, 2015). Da Lehrkräfte täglich andere Schülerinnen und Schüler unterrichten und sich die Qualität sozialer Interaktionen, selbst in derselben Klasse, von Stunde zu Stunde unterscheiden kann (Frenzel, Becker-Kurz, Pekrun & Goetz, 2015),

ist diese Perspektive insbesondere bei der Erforschung des Zusammenhangs zwischen pädagogischen Beziehungen und dem beruflichen Wohlbefinden relevant. Dies wird auch durch Befunde einer früheren Tagebuchstudie unterstrichen (Aldrup et al., 2017), die zeigte, dass das Gefühl sozialer Eingebundenheit mit den Schülerinnen und Schülern von Tag zu Tag variiert. Im Gegensatz zu dieser früheren Studie erfolgt im aktuellen Beitrag eine simultane Betrachtung der Tages- und Personenebene, sodass potentiell unterschiedliche Mechanismen bei der Entstehung von intra- und interindividueller Variation im Wohlbefinden untersucht werden können. Zudem basiert die aktuelle Untersuchung auf einer Stichprobe von Lehrkräften mit einer größeren Variation hinsichtlich der Berufserfahrung, statt sich nur auf die Phase des Berufseinstiegs zu konzentrieren. Aufgrund der Hinweise, dass sich die Bedeutung sozialer Eingebundenheit mit den Schülerinnen und Schülern für die emotionale Erschöpfung innerhalb der ersten Berufsjahre signifikant reduziert (Aldrup et al., 2017), erscheint es wichtig, mögliche Unterschiede in den Zusammenhängen im weiteren Verlauf der Berufslaufbahn zu prüfen.

3. Methode

3.1 Untersuchungsdurchführung

Im Rahmen unserer Tagebuchstudie beantworteten die teilnehmenden Lehrkräfte über einen zweiwöchigen Zeitraum am Ende jedes Wochentages zwischen 18 und 24 Uhr unter anderem Fragen zu ihrer sozialen Eingebundenheit mit den Schülerinnen und Schülern und ihrem beruflichen Wohlbefinden. Sie bezogen sich dabei allgemein auf den Schultag und nicht auf spezifische Schülerinnen und Schüler oder Klassen. Für den vorliegenden Beitrag wurden die Wochenenden nicht berücksichtigt, sodass maximal zehn Tage in die Analysen eingingen. Darüber hinaus machten die Teilnehmenden im Rahmen eines Präfragebogens Angaben zu ihrem soziodemografischen Hintergrund. Sowohl der Präfragebogen als auch das Tagebuch wurden online bearbeitet, die Lehrkräfte erhielten täglich eine Erinnerung an die Teilnahme via E-Mail und eine Aufwandsentschädigung von bis zu 50 € in Abhängigkeit davon, an wie vielen Tagen sie teilgenommen hatten.

3.2 Stichprobe

Die potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden via E-Mail zur Studie eingeladen. Dabei kontaktierten wir zum einen Personen, die bereits vor acht Jahren bei ihrem Berufseinstieg an einer ähnlichen Studie teilgenommen und Interesse an weiteren Studien geäußert hatten ($n = 45$, Rücklaufquote = 39.8%). Zum anderen luden wir Lehrkräfte, die an dem berufsbegleitenden Weiterbildungsstudium „Schulmanagement und Qualitätsentwicklung“ teilnahmen, ein ($n = 43$, Rücklaufquote = 20.5%). $N = 88$ Lehrkräfte nahmen mindestens an einem Tag an der Studie teil, wobei das Tagebuch im Mittel an $M = 7.66$ Tagen ($SD = 2.80$) ausgefüllt wurde: 69.3% nahmen an mehr als

sieben Tagen teil, 15.9% an vier bis sieben Tagen und 14.8% an weniger als vier Tagen. Insgesamt lagen 674 Tagebucheinträge vor. Die Teilnehmenden waren durchschnittlich 40.58 Jahre alt ($SD = 7.52$), sie verfügten über 9.63 Jahre Berufserfahrung ($SD = 4.49$) und 72.6% waren weiblich. Die Lehrkräfte unterrichteten an Grundschulen (11.0%), Gymnasien (34.2%), an anderen weiterführenden Schularten (50.7%) sowie an Förderschulen (4.1%).

3.3 Instrumente

3.3.1 Soziale Eingebundenheit mit Schülerinnen und Schülern

Auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu* schätzten die Lehrkräfte ein, inwieweit sie in der Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern ein Gefühl sozialer Eingebundenheit erlebten (2 Items, z. B. „Ich habe mich heute gut mit meinen Schülerinnen und Schülern verstanden.“). Die Items wurden auf Grundlage der Basic Need Satisfaction at Work Scale (Ryan & Deci, 2015) auf den Lehrerberuf angepasst. Die interne Konsistenz wurde separat für jeden Tag berechnet und war zufriedenstellend ($.84 \geq \alpha \leq .96$).

3.3.2 Berufliches Wohlbefinden

Um sowohl die positive als auch die negative Dimension des beruflichen Wohlbefindens von Lehrkräften einzubeziehen, erfragten wir zum einen den *beruflichen Enthusiasmus* (2 Items; Kunter et al., 2008, z. B. „Mein Beruf hat mir heute richtig Spaß gemacht.“, $.66 \geq \alpha \leq .89$) und zum anderen die *emotionale Erschöpfung* (4 Items aus der deutschen Adaptation des Maslach Burnout Inventory, Enzmann & Kleiber, 1989, z. B. „Ich fühlte mich heute insgesamt von meiner Arbeit überlastet.“, $.73 \geq \alpha \leq .85$) jeweils auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu*.

3.3.3 Kontrollvariablen

Da gezeigt werden konnte, dass neben dem Erleben sozialer Eingebundenheit mit den Schülerinnen und Schülern auch die Erfüllung des psychologischen Grundbedürfnisses nach Kompetenz mit dem täglichen beruflichen Wohlbefinden assoziiert ist, wurde diese Subskala der Basic Need Satisfaction at Work Scale (Ryan & Deci, 2015; 2 Items, z. B. „Ich habe mich bei der Arbeit sehr kompetent gefühlt.“, $.53 \geq \alpha \leq .87$) ebenfalls einbezogen. Autonomie wurde im Rahmen der aktuellen Studie nicht erhoben, da der Fokus des Forschungsprojekts auf täglichen Prozessen lag und wir annahmen, dass das Autonomieerleben von Lehrkräften eher von stabilen Faktoren beeinflusst wird, zum Beispiel einer Schulkultur, in der Unterrichtsmethoden und -ziele frei gestaltet werden können (De Neve, Devos & Tuytens, 2015). Darüber hinaus wurden das Geschlecht (0 = weiblich, 1 = männlich) und die Berufserfahrung der Lehrkraft sowie ihr Neurotizismus (Kurzversion des Big Five Inventory, Rammstedt & John, 2005;

4 Items, z. B. „Ich werde leicht deprimiert, niedergeschlagen.“, $\alpha = .78$) als Kontrollvariablen einbezogen. Diese Variablen wurden in bisheriger Forschung in Verbindung mit Wohlbefinden gebracht (z. B. Kim, Jörg & Klassen, 2019; Maslach et al., 2001), sodass ihre Berücksichtigung dazu beiträgt, eine Überschätzung der Rolle sozialer Eingebundenheit zu vermeiden.

3.4 Datenanalysen

Um sowohl *intra-* als auch *interindividuelle* Variation im beruflichen Wohlbefinden vorhersagen zu können, werteten wir die Daten mithilfe von Mehrebenen-Regressionsanalysen aus (Bolger & Laurenceau, 2013; Raudenbush & Bryk, 2002). Die Modelle wurden in Mplus 7 (Muthén & Muthén, 1998–2012) mit Maximum Likelihood Estimation mit robusten Standardfehlern geschätzt. Auf der Tagesebene (*within*-Ebene = *w*) untersuchten wir, ob Lehrkräfte an solchen Tagen, an denen sie sich weniger sozial eingebunden fühlten als gewöhnlich, ein geringeres Wohlbefinden berichteten. Dabei kontrollierten wir für das Wohlbefinden des Vortages und für das subjektive Kompetenzerleben. Auf der Personenebene (*between*-Ebene = *b*) gingen wir der Frage nach, ob diejenigen Teilnehmenden, die sich im Mittel sozial eingebundener fühlten als andere, insgesamt ein höheres Wohlbefinden erlebten, wobei wir Geschlecht, Berufserfahrung, Neurotizismus und das im Durchschnitt berichtete Kompetenzerleben als Kovariate berücksichtigten.

4. Ergebnisse

4.1 Deskriptive Befunde

Tabelle 1 stellt die Mittelwerte sowie die Korrelationen zwischen der sozialen Eingebundenheit und dem beruflichen Wohlbefinden im Sinne der emotionalen Erschöpfung und des beruflichen Enthusiasmus dar und gibt außerdem einen Überblick über Zusammenhänge mit den Kontrollvariablen. Es zeigt sich zunächst, dass die Lehrkräfte im Mittel über die zwei Wochen eine hohe soziale Eingebundenheit mit ihren Schülerinnen und Schülern ($M = 3.33$) und ein moderates Maß von beruflichem Enthusiasmus ($M = 2.99$) erlebten, wohingegen die emotionale Erschöpfung eher gering ausgeprägt war ($M = 1.69$). Wie die Intraklassenkorrelation zeigt, konnten zwischen 23% und 38% der Varianz in diesen Variablen auf Unterschiede zwischen Personen zurückgeführt werden, was gleichzeitig bedeutet, dass der Großteil der Varianz durch tägliche intraindividuelle Schwankungen erklärt werden kann.

Die soziale Eingebundenheit in der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern war sowohl auf Tages- als auch auf Personenebene mit einer geringeren emotionalen Erschöpfung ($r_w = -.22, p < .001, r_b = -.49, p < .001$) und einem höheren beruflichen Enthusiasmus ($r_w = .57, p < .001, r_b = .68, p < .001$) korreliert. Das heißt, an Tagen, an denen Lehrkräfte sich besser mit ihren Schülerinnen und Schülern verstanden als normalerweise, berichteten sie gleichzeitig ein höheres Wohlbefinden als gewöhn-

lich. Zudem erlebten Lehrkräfte, die sich während des zweiwöchigen Zeitraums im Mittel stärker mit ihren Schülerinnen und Schülern verbunden fühlten als andere Teilnehmende, insgesamt mehr Enthusiasmus und weniger Erschöpfung. Während weder das Geschlecht ($r_b = .07, p = .600$), noch die Berufserfahrung ($r_b = -.24, p = .170$) statistisch signifikant mit dem Erleben sozialer Eingebundenheit assoziiert waren, gaben Lehrkräfte mit einem höheren Neurotizismus insgesamt an, sich weniger gut mit ihren Schülerinnen und Schülern zu verstehen ($r_b = -.34, p = .002$). Ebenso ging ein höherer Neurotizismus mit einer höheren emotionalen Erschöpfung ($r_b = .54, p < .001$) und einem geringeren beruflichen Enthusiasmus ($r_b = -.33, p = .004$) einher.

Tabelle 1: Deskriptive Befunde für die soziale Eingebundenheit, das berufliche Wohlbefinden und die Kovariate sowie Korrelationen auf der Tagesebene (unterhalb der Diagonalen) und der Personenebene (oberhalb der Diagonalen)

	Deskriptive Statistiken				Korrelationen						
	<i>M</i>	<i>Var_w</i>	<i>Var_b</i>	ICC	1	2	3	4	5	6	7
1 Eingebundenheit	3.33	0.39	0.12	.23	-	.70	-.49	.68	.07	-.24	-.34
2 Kompetenz	3.16	0.26	0.14	.35	.56	-	-.53	.56	.20	-.22	-.35
3 Erschöpfung	1.69	0.26	0.15	.38	-.22	-.37	-	-.66	-.13	.18	.54
4 Enthusiasmus	2.99	0.41	0.18	.31	.57	.64	-.42	-	.00	-.32	-.33
5 Geschlecht ¹	0.27								-	.11	-.07
6 Berufserfahrung	9.66		19.89							-	-.04
7 Neurotizismus	2.80		0.70								-

Anmerkungen. ¹ 0 = weiblich, 1 = männlich, *Var_w* und *Var_b* beziehen sich auf die Varianz auf der Tages- und Personenebene, ICC = Intraklassenkorrelation, statistisch signifikante Korrelationen bei $p < .05$ sind kursiv gedruckt.

4.2 Soziale Eingebundenheit und das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften

Im Rahmen unserer zentralen Forschungsfrage untersuchten wir, ob das Erleben sozialer Eingebundenheit in der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern *intra*- und *interindividuelle* Unterschiede im beruflichen Wohlbefinden von Lehrkräften vorhersagen kann. Die Ergebnisse der Mehrebenen-Regressionsanalysen sind in Tabelle 2 zusammengefasst. Tägliche Schwankungen des beruflichen Enthusiasmus konnten – auch unter Kontrolle des Enthusiasmus am Vortag und des Kompetenzerlebens – durch die soziale Eingebundenheit mit den Schülerinnen und Schülern vorhergesagt werden ($\beta = .32, p < .001$), wohingegen sich kein statistisch signifikanter Zusammenhang mit der täglichen emotionalen Erschöpfung zeigte ($\beta = -.03, p = .618$). Auf der Personenebene ergab sich ein ähnliches Bild (siehe Tabelle 2). Lehrkräfte, die sich im Vergleich zu anderen Teilnehmenden stärker mit ihren Schülerinnen und Schülern verbunden fühlten, berichteten einen statistisch signifikant höheren beruflichen Enthusiasmus ($\beta = .54, p = .002$), wohingegen die emotionale Erschöpfung vielmehr mit einer hohen Ausprägung des Persönlichkeitsmerkmals Neurotizismus assoziiert war ($\beta = .46, p < .001$).

Tabelle 2: Ergebnisse von Mehrebenen-Regressionsanalysen zur Vorhersage des beruflichen Wohlbefindens

	<i>Emotionale Erschöpfung</i>			<i>Beruflicher Enthusiasmus</i>		
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
<i>Personenebene</i>						
Eingebundenheit	-.16	0.20	.425	.54	0.18	.002
Kompetenz	-.31	0.19	.096	.24	0.19	.213
Geschlecht ¹	-.05	0.12	.700	-.09	0.11	.427
Berufserfahrung	.14	0.12	.267	-.18	0.14	.188
Neurotizismus	.46	0.11	< .001	-.12	0.10	.220
<i>R</i> ²	.55			.50		
<i>Tagesebene</i>						
Eingebundenheit	-.03	0.07	.618	.32	0.06	< .001
Kompetenz	-.35	0.05	< .001	.53	0.05	< .001
Vortag	.12	0.07	.094	-.06	0.05	.183
<i>R</i> ²	.13			.48		

Anmerkungen. ¹ 0 = weiblich, 1 = männlich, dargestellt sind standardisierte Regressionskoeffizienten; statistisch signifikante Korrelationen bei $p < .05$ sind kursiv gedruckt.

5. Diskussion

Die Relevanz positiver pädagogischer Beziehungen für die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern wurde bereits vielfach gezeigt (Roorda et al., 2017), wohingegen ihre potenzielle Rolle für das Wohlbefinden von Lehrkräften erst seit einigen Jahren in den Blick genommen wird (Klassen et al., 2012; Spilt et al., 2011). Ziel der aktuellen Studie war es daher, den Zusammenhang zwischen dem Erleben sozialer Eingebundenheit in der Beziehung mit den Schülerinnen und Schülern einerseits und der emotionalen Erschöpfung und dem beruflichen Enthusiasmus andererseits zu untersuchen. Die Ergebnisse zeigten, dass die soziale Eingebundenheit sowohl mit intra- als auch mit interindividuellen Unterschieden im beruflichen Enthusiasmus assoziiert war. Für emotionale Erschöpfung fanden sich zwar bivariate Zusammenhänge, die jedoch bei Berücksichtigung der Kovariaten nicht mehr statistisch signifikant waren. Diese Befunde entsprechen weitgehend unseren Erwartungen und den Befunden früherer Studien (z. B. Aldrup et al., 2017).

Die Ergebnisse stehen im Einklang mit dem *Job Demands-Resources Model* (Demerouti et al., 2001; Bakker et al., 2014), wonach ein besonders enger Zusammenhang zwischen beruflichen Ressourcen und der positiven Dimension des Wohlbefindens bestehen sollte. Für die Entstehung von Burnout-Symptomen und negativen Emotionen hingegen werden eher berufliche Stressoren als relevant postuliert, wenngleich Ressourcen diesen Zusammenhang abmildern können (Bakker et al., 2014). Um die Rolle der pädagogischen Beziehung für negative Erlebensqualitäten, wie emotionale

Erschöpfung, umfassender zu verstehen, sollte daher in künftigen Studien neben dem Gefühl sozialer Eingebundenheit auch die negative Dimension der Beziehung einbezogen werden, zum Beispiel Ablehnung durch das Gegenüber und Konflikte. Aktuelle Forschungsarbeiten im Kontext der Selbstbestimmungstheorie zeigen ebenfalls, dass für ein umfassendes Verständnis der Entstehung von Wohlbefinden neben der Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse auch ihre Unterminierung (sog. *need thwarting*) berücksichtigt werden sollte (Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas & Lonsdale, 2014; Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Eine weitere Erklärung für den Befund, dass die soziale Eingebundenheit bei gleichzeitiger Betrachtung des Kompetenzerlebens nicht mehr in statistisch-signifikantem Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung steht, bietet die *Relationships Motivation Theory* (Deci & Ryan, 2014). In diesem im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000) formulierten Ansatz betonen Deci und Ryan (2014), dass zwischenmenschliche Beziehungen nicht nur das Gefühl sozialer Eingebundenheit beeinflussen, sondern ebenso das Erleben von Kompetenz und Autonomie. Im Lehrerberuf ist der Aufbau positiver pädagogischer Beziehungen Teil der erfolgreichen Bewältigung der beruflichen Aufgaben (Butler, 2012; O'Connor, 2008). Folglich könnten Konflikte in der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern mit einem verringerten Kompetenzerleben einhergehen und zu erhöhter emotionaler Erschöpfung beitragen. Da Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit eine hohe Kovarianz aufweisen, könnte dies dazu führen, dass das Kompetenzerleben und weniger die soziale Eingebundenheit einen statistisch signifikanten Beitrag zur Erklärung von Erschöpfungssymptomen leistet. Um besser zu verstehen, welche psychologischen Prozesse (soziale Eingebundenheit und/oder Kompetenzerleben) die Rolle positiver pädagogischer Beziehungen für das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften erklären, könnten künftige Tagebuchstudien neben den psychologischen Grundbedürfnissen und dem beruflichen Wohlbefinden in einem ersten Schritt erfragen, welche konkreten Ereignisse Lehrkräfte in der Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern erlebt haben (vgl. de Ruiter, Poorthuis & Koomen, 2019). So könnte untersucht werden, welche Effekte tägliche Ereignisse in der pädagogischen Beziehung auf das Erleben sozialer Eingebundenheit und Kompetenz und letztlich auf das berufliche Wohlbefinden haben.

Es ist jedoch ebenso denkbar, dass weniger die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern, sondern vielmehr andere Faktoren für die Entstehung von Stress und emotionaler Erschöpfung bedeutsam sind. So zeigen unsere Befunde sowie die Ergebnisse früherer Studien, dass interindividuelle Unterschiede im Erleben von Burnout-Symptomen eng mit dem Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus verbunden sind (Cramer & Binder, 2015; Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012). Dennoch sollte auch die Relevanz des beruflichen Kontexts in den Blick genommen werden, da das Auftreten vieler negativer beruflicher Ereignisse auch über Neurotizismus hinaus einen Beitrag zur Erklärung interindividueller Unterschiede in emotionaler Erschöpfung leistet (Schmidt, Klusmann, Lüdtke, Möller & Kunter, 2017). Aspekte, die eventuell eine größere Relevanz als die soziale Eingebundenheit mit den Schülerinnen und Schülern spielen könnten, wären zum Beispiel fehlende soziale Unterstützung durch das Kollegium und die Schulleitung sowie Zeitdruck (Hakanen et al., 2006; Klusmann et al., 2008a; Kyriacou, 2011).

5.1 Limitationen

Wenngleich die aktuelle Studie einen wichtigen Beitrag leistet, um die Rolle der pädagogischen Beziehung für das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften zu verstehen und in den Fokus empirischer Forschung zu rücken, sollten einige Limitationen bedacht werden. Zum einen ist die Stichprobe nicht repräsentativ, da die Erhebung sich auf ein Bundesland begrenzte und zum Beispiel ein überproportional hoher Anteil von Lehrkräften an weiterführenden Schulen teilnahm. Zum anderen wurden die Informationen zur sozialen Eingebundenheit und zum beruflichen Wohlbefinden an jedem Tag gleichzeitig erhoben. Folglich kann eine umgekehrte Wirkrichtung als die von uns angenommene nicht ausgeschlossen werden. Darüber hinaus basieren unsere Befunde ausschließlich auf kurzen Selbstberichtskalen. Wenngleich in Tagebuchstudien eine reduzierte Anzahl von Items empfohlen wird, um die Teilnahmemotivation aufrechtzuerhalten (Bolger, Davis & Rafaeli, 2003), kann dies die Reliabilität und Konstruktvalidität einschränken. Die Verwendung von Selbstberichtsinstrumenten birgt die Gefahr von Methodenverzerrungen (Podsakoff, MacKenzie, Lee & Podsakoff, 2003), sodass es in künftiger Forschung interessant sein könnte, auch die Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf die Qualität der Beziehung zu ihrer Lehrkraft zu erfragen.

5.2 Implikationen

Unsere Befunde unterstreichen die Bedeutung sozialer Eingebundenheit mit den Schülerinnen und Schülern für das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften – insbesondere für ihren beruflichen Enthusiasmus. Daher können von der Stärkung positiver Beziehungen nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch ihre Lehrkräfte profitieren. Ein Ansatzpunkt könnte die Vermittlung sozial-emotionaler Kompetenz in der Aus- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrkräften sein, denn ihr wird im Rahmen theoretischer Modelle eine zentrale Rolle für die Beziehungsqualität zugeschrieben (Jennings & Greenberg, 2009). Entsprechende Angebote wurden in den letzten Jahren zunehmend entwickelt und positiv evaluiert (Carstensen, Köller & Klusmann, 2019; Jennings et al., 2017). Darüber hinaus könnten Lehrkräfte bei Schwierigkeiten in der Beziehung mit einzelnen Schülerinnen und Schülern durch gezielte Interventionen unterstützt werden (Spilt, Koomen, Thijs & van der Leij, 2012).

Literatur

- Aldrup, K., Klusmann, U. & Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction*, 50, 21–30. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.005>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being. Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>

- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B. & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30–44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Arens, A. K. & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800–813. <https://doi.org/10.1037/edu0000105>
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement. The JD-R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 389–411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R. & Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers. The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101–107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.006>
- Bakker, A. B. & Oerlemans, W. G. M. (2012). Subjective well-being in organizations. In K. S. Cameron & G. M. Spreitzer (Hrsg.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (S. 178–189). New York, NY: Oxford University Press.
- 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. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bolger, N., Davis, A. & Rafaeli, E. (2003). Diary methods. Capturing life as it is lived. *Annual Review of Psychology*, 54, 579–616. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145030>
- Bolger, N. & Laurenceau, J.-P. (2013). *Intensive longitudinal methods. An introduction to diary and experience sampling research*. New York, NY: Guilford Press.
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0028613>
- Carstensen, B., Köller, M. & Klusmann, U. (2019). Förderung sozial-emotionaler Kompetenz von angehenden Lehrkräften. Konzeption und Evaluation eines Trainingsprogramms. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 51(1), 1–15. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000205>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective. A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Cramer, C. & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1), 101–123. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0605-3>
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207–234. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2
- De Neve, D., Devos, G. & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47, 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.003>
- De Ruiter, J. A., Poorthuis, A. M. G. & Koomen, H. M. Y. (2019). Relevant classroom events for teachers. A study of student characteristics, student behaviors, and associated teacher emotions. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102899. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102899>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships. Relationships motivation theory. In N. Weinstein (Hrsg.), *Human motivation and interpersonal relationships. Theory, research, and applications* (S. 53–73). Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6_3
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>

- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being. Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *MBI/EK – Maslach Burnout Inventory – deutsche Fassung*. Heidelberg: Asanger.
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R. & Goetz, T. (2015). Teaching this class drives me nuts! Examining the person and context specificity of teacher emotions. *PloS one*, 10(6), e0129630. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0129630>
- Frenzel, A. C. & Goetz, T. (2007). Emotionales Erleben von Lehrkräften beim Unterrichten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(3), 283–295. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.3.283>
- Gastaldi, F. G.M., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L. E. & Quaglia, R. (2014). Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 17–28. <https://doi.org/10.30552/ejep.v7i1.99>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions. Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R. et al. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109, 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- 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(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jo, S. H. (2014). Teacher commitment. Exploring associations with relationships and emotions. *Teaching and Teacher Education*, 43, 120–130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.004>
- 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(1), 163–195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Klassen, R. M., 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. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008a). Engagement and emotional exhaustion in teachers. Does the school context make a difference? *Applied Psychology*, 57, 127–151. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008b). Teachers' occupational well-being and quality of instruction. The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte. Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 275–290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- Klusmann, U., Richter, D. & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement. Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193–1203. <https://doi.org/10.1037/edu0000125>
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229–243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>

- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teacher' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18(5), 468–482. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.008>
- Kyriacou, C. (2011). Teacher stress. From prevalence to resilience. In J. Langan-Fox & C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of stress in the occupations* (pp. 161–173). Cheltenham: Edward Elgar.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.
- Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience. The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1–16. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.4>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Milatz, A., Lüftenegger, M. & Schober, B. (2015). Teachers' relationship closeness with students as a resource for teacher wellbeing. A response surface analytical approach. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01949>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2012). *Mplus user's guide. Seventh edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care". Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y. & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research. A critical review of the literature and recommended remedies. *The Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Rammstedt, B. & John, O. P. (2005). Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K). *Diagnostica*, 51(4), 195–206. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.51.4.195>
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models. Applications and data analysis methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J. & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement. A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M.Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement. A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rothland, M. & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 351–370). Münster: Waxmann.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2015). *Basic psychological needs scales. Basic need satisfaction at work*. Verfügbar unter: <http://www.selfdeterminationtheory.org/basic-psychological-needs-scale/> [10.06.2015]
- Scheuch, K., Haufe, E. & Seibt, R. (2015). Teachers' health. *Deutsches Ärzteblatt International*, 112(20), 347–356. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0347>
- Schmidt, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., Möller, J. & Kunter, M. (2017). What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 85–97. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.004>
- Schult, J., Münzer-Schrobildgen, M. & Sparfeldt, J. R. (2014). Belastet, aber hochzufrieden? *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22(2), 61–67. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000114>
- Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 67–73. <https://doi.org/10.1080/00220679809597578>

- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N. & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *The British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession. Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M.Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing. The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M.Y., Thijs, J. T. & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children. The potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, 14(3), 305–318. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672286>
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B. & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers. Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99–109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career. Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55–65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.005>
- Zirkel, S., Garcia, J. A. & Murphy, M. C. (2015). Experience-sampling research methods and their potential for education research. *Educational Researcher*, 44(1), 7–16. <https://doi.org/10.3102/0013189X14566879>

Wechselseitige Effekte zwischen Lehrkräften, Eltern und Lernenden: Zusammenhänge von kognitiver und emotionaler Unterstützung und der Motivation von Lernenden

Abstract

Die Adoleszenz zeichnet sich unter anderem durch die Veränderung der Bedeutung von Eltern und Lehrkräften für die akademische Entwicklung von Jugendlichen aus. Um zu einem besseren Verständnis dieser Prozesse beizutragen, untersucht der vorliegende Beitrag die Relevanz der wahrgenommenen emotionalen und kognitiven Unterstützung der Eltern und Lehrkräfte für die Motivation von Lernenden und widmet sich auch der Frage danach, inwiefern die Motivation von Schülerinnen und Schülern die Veränderung der wahrgenommenen Unterstützung durch Eltern und Lehrkräfte vorhersagt. Zur Analyse wurde eine Teilstichprobe von 751 Schülerinnen und Schülern (55,1% weiblich, $M_{\text{Alter}} = 14,5$, $SD = 0,85$) der Berliner Move-Studie genutzt. Lernende nahmen zu zwei Messzeitpunkten an der Studie teil. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Motivation der Lernenden nicht die wahrgenommene Unterstützung bedingt, jedoch die wahrgenommene Unterstützung der Eltern und Lehrkräfte mit der intrinsischen Motivation von Lernenden in Zusammenhang steht. Die Ergebnisse der Studie werden in Bezug auf das entwicklungspezifische Zusammenwirken unterschiedlicher Sozialisationsagenten sowie bezüglich der Relevanz unterschiedlicher Formen der Unterstützung für die motivationale Entwicklung in der Schule diskutiert.

1. Einleitung

Forschungsbefunde lassen darauf schließen, dass Lernende motivierter in der Schule sind, wenn sie eine gute Beziehung zu Eltern und Lehrkräften haben und diese als unterstützend wahrnehmen (Fernández-Zabala, Goñi, Camino & Zulaika, 2016; Rubach, Lazarides & Lohse-Bossenz, 2019). Konkret kann die kognitive und emotionale Unterstützung von Eltern und Lehrkräften dazu beitragen, dass Jugendliche eine höhere Lernfreude empfinden und das Lernen in der Schule wertschätzen. Die soziale Eingebundenheit in der Schule als auch in der Familie spielt folglich eine bedeutsame Rolle für eine positive, motivationale Entwicklung Jugendlicher.

Während sich Studien zumeist entweder mit der Bedeutung von Lehrkräften für die Motivation Lernender befassen (z.B. Rubach & Lazarides, 2019) oder die Rolle der Eltern für die Motivation Lernender untersuchen (Fan & Williams, 2010; Rubach & Lazarides, 2019), ist bislang weitestgehend unklar, welche spezifische Bedeutung Lehrkräften und Eltern bei gemeinsamer Betrachtung für die Motivation von Lernenden in der Adoleszenz zukommt. Diese Frage ist insbesondere dann relevant, wenn neben Entwicklungsprozessen der Lernenden im Verlauf der Schulzeit auch Aufgaben der Sozialisationsagenten im Rahmen sozialer Beziehungen in der schulbezogenen Entwicklung der Lernenden von Interesse sind. Eine damit verbundene relevante Forschungsfrage ist, inwieweit die Motivation von Lernenden das von ihnen wahrgenommene Unterstützungsverhalten von Lehrkräften und Eltern beeinflusst

(DiClemente, Salazar, Crosby & Rosenthal, 2005). Dabei gilt es wechselseitige Effekte zwischen wahrgenommenen Unterstützungsverhaltensweisen und der schulbezogenen Motivation von Jugendlichen zu untersuchen.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Sozialisationsagenten als Ausgangspunkt motivationaler Prozesse

Das Erwartungs-Wert Modell von Eccles und Kolleginnen und Kollegen (1983) beschreibt, dass neben individuellen Merkmalen wie dem Geschlecht oder den eigenen Überzeugungen auch externe Einflussgrößen wie beispielsweise Lehrkräfte und Eltern durch ihr Verhalten und ihre Einstellungen die Motivationsentwicklung von Schülerinnen und Schülern prägen. Neben der direkten Beeinflussung durch die Sozialisationsinstanzen wird beschrieben, dass Sozialisationsagenten auch dann auf die Entwicklung der Lernenden wirken, wenn das Verhalten sowie die Überzeugungen der Sozialisationsagenten von Lernenden selbst wahrgenommen werden. Empirische Befunde bestätigen die theoretischen Annahmen des Erwartungs-Wert Modell (Eccles et al. 1983): Die wahrgenommene Unterstützung von Eltern und Lehrkräften hat eine hohe Bedeutung für die Entwicklung der Motivation der Lernenden im Verlauf der Schulzeit (Bieg, Backes & Mittag, 2011; Rubach & Lazarides, 2019a).

Dabei kann die Unterstützung Lernender durch Sozialisationspersonen in emotionale und kognitive Unterstützungsformen unterteilt werden (Leerkes, Blankson, O'Brien, Calkins & Marcovitch, 2011; Malecki & Demaray, 2003). Als emotionale Unterstützung werden Beziehungen beschrieben, die durch emotionale Nähe und Fürsorge charakterisiert sind (Cutrona & Russell, 1990). Die emotionale Unterstützung beinhaltet Gefühle der gegenseitigen Fürsorge, Wertschätzung, Freundschaft, Achtung und der Gemeinschaft (Sarafino, 1998). Demgegenüber gelten die Hilfe beim Lösen akademischer Aufgaben, der Wissens- und Informationsbeschaffung sowie der Entwicklung von Wissen, Strategien und Fähigkeiten als kognitiv unterstützend (Leerkes et al., 2011).

Die Zusammenhänge zwischen der von Lernenden wahrgenommenen Unterstützung durch Sozialisationspersonen und ihrer Motivation variieren abhängig vom Alter und den Entwicklungsaufgaben der Lernenden. In der Adoleszenz werden Jugendliche zunehmend eigenständiger und es findet eine sukzessive Autonomieentwicklung und Ablösung vom Elternhaus statt, während sich neue und intensive Beziehungen zu außerfamiliären Akteurinnen und Akteure insbesondere Gleichaltrigen entwickeln (Bokhorst, Sumter & Westenbergh, 2010; DiClemente et al., 2005). Allerdings zeigen empirische Arbeiten, dass Eltern und Lehrkräfte auch in der Adoleszenz noch eine wichtige Rolle für die schulische Entwicklung der Lernenden spielen (Fernández-Zabala et al., 2016; Malecki & Demaray, 2003). Empirisch nachgewiesen wurde beispielsweise, dass Jugendliche in der Schule höher motiviert sind, wenn Eltern ihre Kinder sowohl kognitiv fördern, beispielsweise bei Hausaufgaben, als auch emotional unterstützen, beispielsweise durch gemeinsame Gespräche sowie elterliche Zuwendungen (Exeler & Wild, 2003; Rubach & Lazarides, 2019). Neben der Unterstützung durch die Eltern weisen mehrere Studien auch auf die Relevanz der Lehrkräfte zur Motivationsförderung hin.

Hughes und Kwok (2007) konnten beispielsweise nachweisen, dass Jugendliche, die ihre Lehrkräfte als kognitiv und emotional unterstützend wahrnehmen, auch eine höhere Motivation in der Schule berichten (siehe auch Bieg, Backes & Mittag, 2011; Rubach et al., 2019).

Bisherige Forschungsarbeiten untersuchen nur selten vergleichend die Effekte der wahrgenommenen Unterstützung durch Eltern und Lehrkräfte auf die schulische Motivation im Jugendalter. Von einer unterschiedlichen Bedeutung beider Sozialisationsinstanzen kann allerdings ausgegangen werden, da Schülerinnen und Schüler in der Adoleszenz unterschiedlichen Interaktionspartner*innen unterschiedliche Rollen zuweisen (Konsolidierung sozialer Rollen; Seiffge-Krenke, 2014). Da Lehrkräfte neben Peers als zentrale Bezugspersonen in der Schule gelten, könnte angenommen werden, dass Lehrkräften die schulische Motivation von Lernenden im Vergleich zu Eltern stärker beeinflussen (siehe Fernández-Zabala et al., 2016). Ergebnisse von Malecki und Demaray (2003) verdeutlichen dementsprechend, dass Jugendliche die Bedeutung ihrer Eltern vor allem im Bereich der emotionalen Unterstützung sehen, während Lehrkräfte als wichtiger für die kognitive und instruktionale Unterstützung beschrieben werden. Entwicklungsspezifische Zusammenhänge werden auch durch Befunde zu Effekten auf unterschiedliche Formen der Lernmotivation deutlich. Während Studien für die Primarstufe zeigen, dass die Unterstützung von Eltern und Lehrkräften konsistent positiv mit der intrinsischen Motivation und dem akademischen Selbstkonzept der Lernenden assoziiert ist (Erkman, Caner, Hande Sart, Börkan & Şahan, 2010; Verschueren, Doumen & Buyse, 2012), zeigen Studien für die Sekundarstufe zwar positive Effekte der Unterstützung von Eltern und Lehrkräften auf die intrinsische Motivation (Bieg et al., 2011; Rubach & Lazarides, 2019), jedoch inkonsistente Befunde zu Effekten der Unterstützung von Eltern und Lehrkräften auf das akademische Selbstkonzept (Rubach & Lazarides, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

2.2 Motivation Jugendlicher als Ausgangspunkt der wahrgenommenen Unterstützung durch Sozialisationsagenten

Neben den Effekten des wahrgenommenen Unterstützungsverhaltens von Lehrkräften und Eltern auf die Motivation Lernender kann basierend auf Sozialisationsmodellen, die eine Wechselseitigkeit zwischen Lernenden und Sozialisationsagenten beschreiben, auch davon ausgegangen werden, dass das Unterstützungsverhalten der Eltern und Lehrkräfte durch die Motivation der Schülerinnen und Schüler beeinflusst wird (Bell, 1979). Insbesondere für innerfamiliäre Beziehungen beschreiben Kerr und Kollegen (2010), dass einerseits Eltern das Verhalten ihrer Kinder beeinflussen können (parent-driven processes) und andererseits Lernende durch ihr Verhalten und ihre Einstellungen Einfluss auf das Verhalten ihrer Eltern haben (youth-driven processes). Zu reziproken Wirkungsprozessen zwischen der Unterstützung von Eltern und Lehrkräften und der Motivation Lernender in der Sekundarstufe gibt es derzeit wenige Befunde, die die Unterstützung beider Sozialisationsagenten sowie unterschiedliche Formen der Unterstützung in den Blick nehmen. In einer bisher existierenden Studie von Lätsch (2018) verweisen die Ergebnisse auf wechselseitige Effekte zwischen den wahrgenommenen Verhaltensweisen

von Lehrkräften und der schulischen Anpassung Lernender, wobei der Effekt der wahrgenommenen emotionalen Unterstützung von Lehrkräften auf das Gefühl von Zugehörigkeit bei Lernenden leicht höher ausfällt als der Effekt der empfundenen Schulzugehörigkeit der Lernenden auf die wahrgenommene Unterstützung der Lehrkräfte. Basierend auf diesen Befunden könnte angenommen werden, dass motivierte Lernende tatsächlich auch ein höheres Unterstützungsverhalten von Eltern und Lehrkräften wahrnehmen.

2.3 Die Rolle des Geschlechts und Migrationshintergrundes von Lernenden

Neben den sozialen Einflussgrößen spielen auch individuelle Merkmale eine wichtige Rolle für die Entwicklung der Motivation Lernender sowie für ihre Wahrnehmungen der Unterstützung durch Eltern und Lehrkräften. Empirische Befunde zeigen, dass Lernende mit einem Migrationshintergrund (erster und zweiter Generation) beispielsweise im Vergleich zu Lernenden ohne Migrationshintergrund eine höhere Motivation in der Schule berichten („immigrant optimism hypothesis“, Stanat, Segeritz & Christensen, 2010). Gleichzeitig verweisen Studien darauf, dass Lernende mit einem Migrationshintergrund tendenziell weniger kognitive Unterstützung durch ihre Eltern berichten als Lernende ohne Migrationshintergrund (Göbel, Rauch & Vieluf, 2011), aber eine höhere Unterstützung durch Lehrkräfte angeben (Oppedal & Røysamb, 2004).

Auch das Geschlecht von Lernenden ist für die Motivation und wahrgenommene Unterstützung von Bedeutung. Verschiedene Studien verdeutlichen, dass Schülerinnen im Vergleich zu Schülern eine höhere schulbezogene Lernmotivation berichten (Freudenthaler, Spinath & Neubauer, 2008; Leaper, 2002). Gleichzeitig verdeutlichen weitere empirische Befunde, dass sich Mädchen stärker emotional durch ihre Eltern unterstützt fühlen als Jungen (Leaper, 2002). Ergebnisse zu Geschlechtsunterschieden in der wahrgenommenen Unterstützung durch Lehrkräfte sind inkonsistent, da einige Studien darauf verweisen, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen eine höhere emotionale Unterstützung durch Lehrkräfte wahrnehmen (Bokhorst et al., 2010; Rubach et al., 2019), während andere Studien keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern aufzeigen (Fernández-Zabala et al., 2016). Aufgrund der beschriebenen Befunde berücksichtigen wir das Geschlecht sowie den Migrationshintergrund als relevante Kovariaten in unseren Analysen.

2.4 Die vorliegende Studie

Basierend auf sozialisationstheoretischen Modellen (Bell, 1979) kann angenommen werden, dass die wahrgenommenen Unterstützungsverhaltensweisen der Eltern und Lehrkräfte und die Motivation der Lernenden sich wechselseitig beeinflussen (Kerr et al., 2010). Entsprechend werden folgende Fragestellungen untersucht:

- (1) Welche wechselseitigen, längsschnittlichen Zusammenhänge zeigen sich zwischen der wahrgenommenen emotionalen und kognitiven Unterstützung der Eltern und Lehrkräfte und der intrinsischen Motivation sowie dem akademischen Selbstkonzept der Lernenden am Ende der Sekundarstufe I?

Basierend auf theoretischen Annahmen von Bell (1979) nehmen wir wechselseitige Effekte an. Wir gehen davon aus, dass die wahrgenommene Unterstützung auf die intrinsische Motivation und das akademische Selbstkonzept der Lernenden wirkt. Gleichzeitig nehmen wir an, dass sich auch Effekte von der intrinsischen Motivation und dem akademischen Selbstkonzept der Lernenden auf die wahrgenommene Unterstützung finden.

- (2) Inwiefern unterscheiden sich die Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen (emotionalen und kognitiven) Unterstützung der Eltern und der intrinsischen Motivation sowie dem akademischen Selbstkonzept Motivation der Lernenden von den Zusammenhängen zwischen der wahrgenommenen (emotionalen und kognitiven) Unterstützung der Lehrkräfte und der intrinsischen Motivation sowie dem akademischen Selbstkonzept der Lernenden am Ende der Sekundarstufe I?

Unsere Annahme ist, dass die wahrgenommene emotionale und kognitive Unterstützung der Eltern sowie die emotionale und kognitive Unterstützung der Lehrkräfte positiv auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler wirkt. Basierend auf Ergebnissen von Fernández-Zabala und Kollegen (2016) sowie Malecki und Demaray (2003) gehen wir davon aus, dass die wahrgenommene Unterstützung der Lehrkräfte im Vergleich zur wahrgenommenen Unterstützung durch die Eltern stärkere Effekte auf die Motivation der Lernenden hat.

3. Methodisches Vorgehen

3.1 Stichprobe

In der vorliegenden Studie wurde eine Teilstichprobe von 751 Schülerinnen und Schülern (55.1 % weiblich)¹ (Herbst 2015 sowie Frühjahr 2016) der Move-Studie genutzt (Lazarides & Rubach, 2015–2017). Die Lernenden dieser Teilstichprobe nahmen an der Paper-Pencil-Befragung zu den ersten zwei Messzeitpunkten teil. Die Lernenden der Teilstichprobe sind aus zehn Schulen in Berlin (53.7% Gymnasien; 46.3% Integrierte Sekundarschulen) und besuchten die neunte (53.9%) oder zehnte Klassenstufe (46.1%) ($M_{\text{Alter}} = 14.5$, $SD = 0.85$). Mehr als die Hälfte der befragten Schülerinnen und Schüler (70.2%) gaben an, dass ausschließlich Deutsch ihre Muttersprache ist.

3.2 Instrumente

Intrinsische Motivation. Mit Hilfe von vier Items wurde die intrinsische Motivation der Lernenden in der Schule gemessen (Müller, Hanfstingl & Andreitz, 2007). Das Antwortformat der Skala ist fünfstufig (1 = stimme gar nicht zu bis 5 = stimme voll und ganz zu). Die Reliabilitäten waren zu beiden Messzeitpunkten gut (t1: $\alpha = .90$ | t2: $\alpha = .90$). Ein Beispielitem lautet: „Ich arbeite und lerne für die Schule, weil es mir Spaß macht.“

¹ Da wir an Zusammenhängen innerhalb eines Schuljahres interessiert waren, blieben Daten des dritten Messzeitpunktes (Frühjahr 2017) der Move-Studie unberücksichtigt.

Akademisches Selbstkonzept. Durch drei Items wurde das akademische Selbstkonzept der Lernenden in der Schule erfasst (Quellenberg, 2009). Das Antwortformat der Skala ist fünfstufig (1 = stimme gar nicht zu bis 5 = stimme voll und ganz zu). Die Reliabilitäten waren zu beiden Messzeitpunkten gut (t1: $\alpha = .81$ | t2: $\alpha = .82$). Ein Beispielitem lautet: „Ich lerne Dinge schnell.“

Wahrgenommene emotionale Unterstützung durch Lehrkräfte. Die Skala bildet mit vier Items die wahrgenommene Lehrer-Schüler-Beziehung ab (Kunter et al., 2002). Das Antwortformat der Skala ist fünfstufig (1 = stimme gar nicht zu bis 5 = stimme voll und ganz zu). Die Reliabilitäten waren zu beiden Messzeitpunkten gut (t1: $\alpha = .82$ | t2: $\alpha = .84$). Ein Beispielitem lautet: „Die meisten meiner Lehrkräfte behandeln mich fair.“

Wahrgenommene kognitive Unterstützung durch Lehrkräfte. Die Skala bildet mit Hilfe von vier Items die wahrgenommene kognitive Unterstützung der Lehrkräfte in der Schule ab (Waldis, Buff, Pauli & Reusser, 2002). Das Antwortformat der Skala ist fünfstufig (1 = stimmt gar nicht bis 5 = stimmt ganz genau). Die Reliabilitäten waren zu beiden Messzeitpunkten gut (t1: $\alpha = .81$ | t2: $\alpha = .83$). Ein Beispielitem lautet: „Meine Lehrkräfte üben schwierige Aufgaben mit mir.“

Wahrgenommene emotionale Unterstützung durch Eltern. Die Skala bildet mit drei Items die wahrgenommene Eltern-Kind-Beziehung ab (Hertel, Hochweber, Mildner, Steinert & Jude, 2014). Das Antwortformat der Skala ist fünfstufig (1 = stimme gar nicht zu bis 5 = stimme voll und ganz zu). Die Reliabilitäten waren zu beiden Messzeitpunkten gut (t1: $\alpha = .79$ | t2: $\alpha = .80$). Ein Beispielitem lautet: „Wenn ich ein Problem habe, sind meine Eltern für mich da.“

Wahrgenommene kognitive Unterstützung durch Eltern. Die Skala bildet mit fünf Items die wahrgenommene schulbezogene Unterstützung der Eltern im häuslichen Umfeld ab (Bilz & Melzer, 2010). Das Antwortformat der Skala ist fünfstufig (1 = stimmt gar nicht bis 5 = stimmt ganz genau). Die Reliabilitäten waren zu beiden Messzeitpunkten gut (t1: $\alpha = .85$ | t2: $\alpha = .83$). Ein Beispielitem lautet: „Wenn ich Hilfe brauche, helfen mir meine Eltern bei den Hausaufgaben.“

Kontrollvariablen. Das Geschlecht der Lernenden (0 = männlich, 1 = weiblich) sowie der Migrationshintergrund der Lernenden (0 = nur Deutsch als Muttersprache, 1 = nicht (nur) Deutsch als Muttersprache) wurde in den Analysen berücksichtigt.

3.3 Statistische Analyse

Die Zusammenhänge wurden durch manifeste Cross-lagged-Panel Modelle untersucht. Diese Modelle erlauben es, wechselseitige Effekte der ins Modell einbezogenen Konstrukte zu analysieren. Die Analysen wurden mit dem Statistikprogramm *Mplus* 8.1 durchgeführt (Muthén & Muthén, 1998–2016). Aufgrund hoher Korrelationskoeffizienten zwischen der wahrgenommenen kognitiven und emotionalen Unterstützung der jeweiligen Sozialisationspersonen (siehe Tabelle 1) wurde ein Modell für die wahrgenommene emotionale Unterstützung und ein zweites Modell für die wahrgenommene kognitive Unterstützung spezifiziert. In beiden Modellen wurden das Geschlecht und der Migrationshintergrund der Lernenden als Kovariaten integriert.

Die hierarchische Datenstruktur (t1: 751 Schülerinnen und Schüler in 10 Schulen) wurde durch das entsprechende Schätzverfahren in *Mplus* (Type = complex, cluster = Klasse, estimator = MLR) in der Analyse berücksichtigt. Fehlende Werte wurden durch das Full Information Maximum Likelihood (FIML) Schätzverfahren berücksichtigt. Um die Güte der Modelle einzuschätzen, wurden bekannte Parameter nach Hu und Bentler (1999) genutzt. Da es sich hier um längsschnittliche Modelle handelt, wurde die Voraussetzung der Messinvarianz zwischen den Messzeitpunkten geprüft. Um Modelle mit jeweils restriktiveren Annahmen miteinander zu vergleichen, wurde sich an Cut-Off-Werten von Chen (2007) orientiert. Die Skalen intrinsische Motivation, akademisches Selbstkonzept, emotionale und kognitive Unterstützung der Eltern sind strikt messinvariant. Die Skalen zur wahrgenommenen emotionalen und kognitiven Unterstützung der Lehrkräfte sind partiell strikt messinvariant². Der Wald- χ^2 Test (Kodde & Palm, 1986) wurde genutzt, um Effekte miteinander in den Modell auf Unterschiedlichkeit zu prüfen. Ist der Test signifikant, so kann die Annahme der Nullhypothese, dass Parameter sich nicht unterscheiden, verworfen werden.

4. Ergebnisse

4.1 Deskriptive Befunde

In Tabelle 1 sind sowohl Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen zwischen den hier untersuchten Konstrukten aufgezeigt.

Die Korrelationsanalyse zum Zusammenhang der Kontrollvariablen Geschlecht und Migrationshintergrund zeigen, dass Jungen zu beiden Messzeitpunkten ein höheres akademisches Selbstkonzept im Vergleich zu Mädchen berichten, jedoch im Vergleich zu Mädchen weniger kognitive Unterstützung durch die eigenen Eltern wahrnehmen. Die intrinsische Motivation ist bei Lernenden mit Migrationshintergrund zu beiden Messzeitpunkten höher im Vergleich zu Lernenden ohne Migrationshintergrund. Zudem zeigt sich die Tendenz, dass Lernende mit Migrationshintergrund zu beiden Messzeitpunkten eine höhere kognitive Unterstützung und zum ersten Messzeitpunkt eine höhere emotionale Unterstützung durch Lehrkräfte wahrnehmen, jedoch eine geringere kognitive Unterstützung durch ihre Eltern zur Mitte des Schuljahres berichten.

2 Die Ergebnisse der Überprüfung der Messinvarianz können bei Interesse von den Autorinnen zur Verfügung gestellt werden.

Tabelle 1: Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen zwischen den untersuchten Konstrukten

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 Intr.Moti.t1		.51**	.29**	.15**	.39**	.23**	.38**	.24**	.17**	.13**	.20**	.12*	.01	.20**
2 Intr.Moti.t2			.18**	.23**	.28**	.24**	.28**	.35**	.13**	.14**	.10**	.11**	-.03	.10*
3 Aka.SK.t1				.62**	.10*	.05	.17**	.09†	.09*	.08*	.07*	.09*	-.17**	.01
4 Aka.SK.t2					.01	.08	.07	.16**	.02	.07	.03	.05	-.24**	-.01
5 Kog.Unt.LK.t1						.48**	.67**	.40**	.27**	.16**	.28**	.23**	-.01	.19**
6 Kog.Unt.LK.t2							.41**	.63**	.18**	.25**	.12**	.22**	-.02	.12**
7 Emo.Unt.LK.t1								.50**	.27**	.19**	.30**	.26**	.03	.09*
8 Emo.Unt.LK.t2									.17**	.29**	.19**	.26**	-.01	.05
9 Kog.Unt.EL.t1										.53**	.66**	.38**	.08*	-.05
10 Kog.Unt.EL.t2											.42**	.67**	.08*	-.10**
11 Emo.Unt.EL.t1												.54**	.00	.01
12 Emo.Unt.EL.t2													.00	.02
13 Geschlecht ¹														-.02
14 Muttersprache ²														
M	2.68	2.78	2.77	2.84	3.15	3.23	3.28	3.42	4.18	4.15	4.19	4.18	-	-
SD	0.80	0.78	0.82	0.77	0.76	0.74	0.75	0.72	0.69	0.76	0.79	0.79	-	-

Anmerkungen. Intr.Moti. = Intrinsische Motivation, Aka.SK. = Akademisches Selbstkonzept, Kog.Unt. = von Lernenden wahrgenommene kognitive Unterstützung; Emo.Unt. = von Lernenden wahrgenommene emotionale Unterstützung, LK = von Lehrkräften, EL = von Eltern, t1 = Messzeitpunkt 1, t2 = Messzeitpunkt 2, ¹ Referenzgruppe = Mädchen, ² Referenzgruppe = Lernenden mit nicht (nur) Deutsch als Muttersprache, [†] $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$.

4.2 Analysen zu Kreuzpfaden

Die Ergebnisse zur Analyse der Cross-lagged Panel Modelle sind in Abbildung 1 und 2 aufgezeigt.

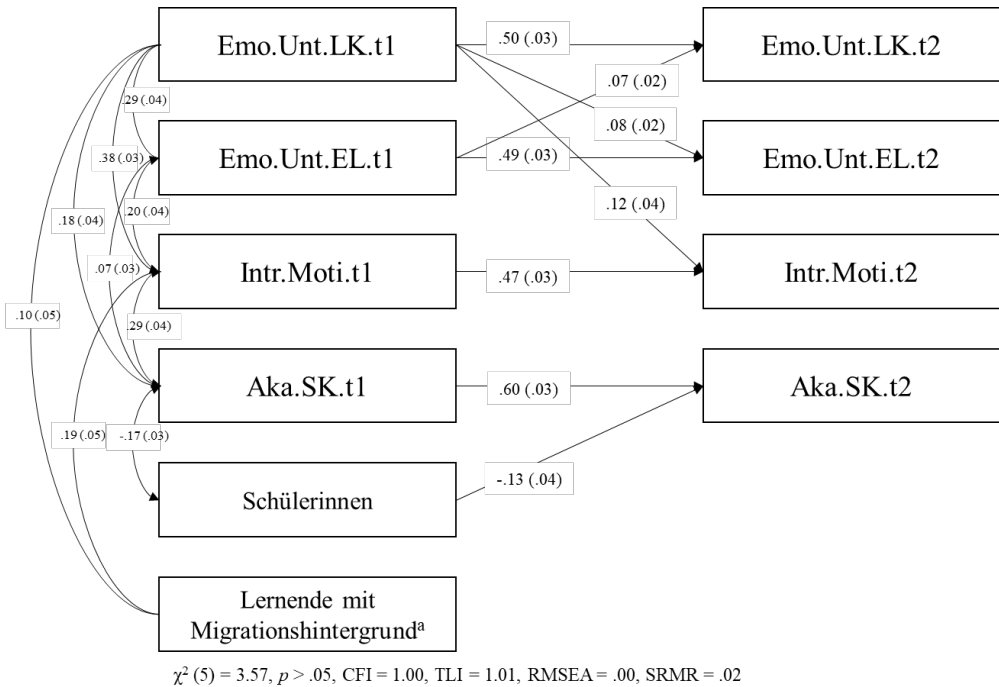
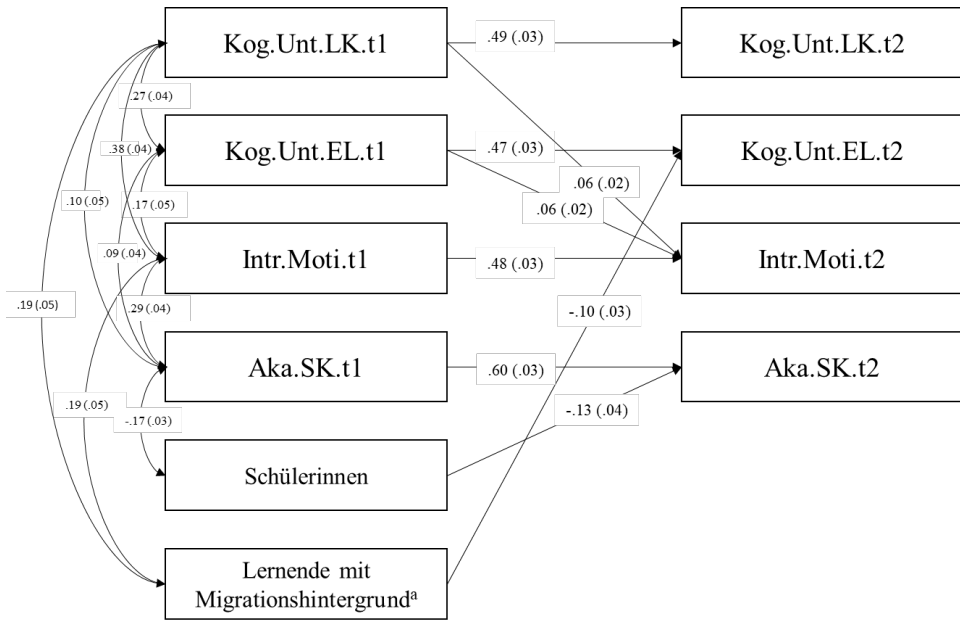


Abbildung 1: Cross-lagged-Panel Modell zum Zusammenhang der wahrgenommenen emotionalen Unterstützung der Lehrkräfte und Eltern sowie der intrinsischen Motivation und des akademischen Selbstkonzeptes von Beginn zur Mitte des Schuljahres (N = 751)

Anmerkungen. Dargestellt sind signifikante standardisierte Koeffizienten. Hinweise zu den Abkürzungen sind in Tabelle 1 beschrieben. ^a Diese Gruppe beinhaltet Schülerinnen und Schüler die nicht oder nicht nur Deutsch als Muttersprache angeben.



$\chi^2(6) = 5.18, p > .05, CFI = 1.00, TLI = 1.01, RMSEA = .00, SRMR = .02$

Abbildung 2: Cross-lagged-Panel Modell zum Zusammenhang der wahrgenommenen kognitiven Unterstützung der Lehrkräfte und Eltern sowie der intrinsischen Motivation und des akademischen Selbstkonzeptes von Beginn zur Mitte des Schuljahres (N = 751)

Anmerkungen. Dargestellt sind signifikante standardisierte Koeffizienten. Hinweise zu den Abkürzungen sind in Tabelle 1 beschrieben.

^a Diese Gruppe beinhaltet Schülerinnen und Schüler die nicht oder nicht nur Deutsch als Muttersprache angeben.

Die autoregressiven Pfade im Modell zur wahrgenommenen emotionalen Unterstützung der Eltern und Lehrkräfte weisen darauf hin, dass die intrinsische Motivation und das akademische Selbstkonzept moderat stabil zwischen den Messzeitpunkten sind, wobei mit Hilfe des Wald- χ^2 Test ersichtlich wird, dass das akademische Selbstkonzept im Vergleich zur intrinsischen Motivation stabiler ist (siehe Tabelle 2). Zudem sind die autoregressiven Pfade zur wahrgenommenen emotionalen Unterstützung der Eltern sowie zur wahrgenommenen emotionalen Unterstützung der Lehrkräfte zwischen den Messzeitpunkten mittel stabil. Durch den Wald- χ^2 Test zeigen sich keine Unterschiede in der Höhe autoregressiver Pfade zwischen der emotionalen Unterstützung von Eltern und Lehrkräften zwischen den Messzeitpunkten. Im Modell zeigen sich zudem signifikante Kreuzpfade. Die Veränderung der intrinsischen Motivation vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt steht in positivem Zusammenhang zur wahrgenommenen emotionalen Unterstützung der Lehrkräfte. Das bedeutet, dass sich die intrinsische Motivation der Lernenden innerhalb eines Schuljahres positiv verändert, also der Spaß am Lernen wächst, je stärker emotional unterstützt sich die Lernenden am Anfang des Schuljahres durch ihre Lehrkraft fühlen. Die Effekte der wahrgenommenen emotionalen Unterstützung der Eltern auf die intrinsische Motivation der Lernenden sind nicht signifikant. Durch den Wald- χ^2 Test zeigt sich, dass sich der Effekt der wahrgenommenen emotionalen Unterstützung der Lehrkräfte signifikant von dem Effekt der wahrgenommenen emotionalen

Tabelle 2: Ergebnisse zum Vergleich von Effekten in beiden getesteten Modellen

Unabhängige Variablen	Abhängige Variablen	β	Wald-Test		
			χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>
<i>Modell zur emotionalen Unterstützung</i>					
Intr.Moti.t1	→ Intr.Moti.t2	.47			
Aka.SK.t1	→ Aka.SK.t2	.60	6.56	1	.01
Emo.Unt.EL.t1	→ Intr.Moti.t2	-.02			
Emo.Unt.LK.t1	→ Intr.Moti.t2	.11	4.92	1	.03
Emo.Unt.EL.t1	→ Aka.SK.t2	-.01			
Emo.Unt.LK.t1	→ Aka.SK.t2	-.02	0.12	1	.73
Emo.Unt.EL.t1	→ Emo.Unt.EL.t2	.51			
Emo.Unt.LK.t1	→ Emo.Unt.LK.t2	.47	0.33	1	.56
Emo.Unt.EL.t1	→ Emo.Unt.LK.t2	.12			
Emo.Unt.LK.t1	→ Emo.Unt.EL.t2	.04	2.85	1	.09
<i>Modell zur kognitiven Unterstützung</i>					
Intr.Moti.t1	→ Intr.Moti.t2	.48			
Aka.SK.t1	→ Aka.SK.t2	.60	5.78	1	.01
Kog.Unt.EL.t1	→ Intr.Moti.t2	.03			
Kog.Unt.LK.t1	→ Intr.Moti.t2	.09	1.08	1	.30
Kog.Unt.EL.t1	→ Aka.SK.t2	-.01			
Kog.Unt.LK.t1	→ Aka.SK.t2	-.05	0.58	1	.45
Kog.Unt.EL.t1	→ Kog.Unt.EL.t2	.51			
Kog.Unt.LK.t1	→ Kog.Unt.LK.t2	.44	1.86	1	.17
Kog.Unt.EL.t1	→ Kog.Unt.LK.t2	.04			
Kog.Unt.LK.t1	→ Kog.Unt.EL.t2	.04	0.00	1	.96

Anmerkungen. Hinweise zu den Abkürzungen sind in Tabelle 1 beschrieben.

Unterstützung der Eltern unterscheidet (siehe Tabelle 2). Die Veränderung des akademischen Selbstkonzeptes wird weder durch die wahrgenommene emotionale Unterstützung der Eltern noch durch die wahrgenommene emotionale Unterstützung der Lehrkräfte signifikant vorhergesagt. Das akademische Selbstkonzept wird jedoch signifikant durch das Geschlecht erklärt – Jungen berichten zur Mitte des Schuljahres von einem höheren akademischen Selbstkonzept als Mädchen auch wenn auf das Ausgangsniveau des akademischen Selbstkonzeptes zu Beginn des Schuljahres kontrolliert wird.

Die autoregressiven Pfade im Modell zur wahrgenommenen kognitiven Unterstützung der Eltern und Lehrkräfte zeigen ähnliche Stabilitätseffekte wie im vorherigen Modell. Weiterhin werden im zweiten Modell signifikante Kreuzpfade deutlich. Die Veränderung der intrinsischen Motivation von Beginn zur Mitte des Schuljahres steht in positivem Zusammenhang zur wahrgenommenen kognitiven Unterstützung der Lehrkräfte sowie der Eltern. Bei Lernenden, die eine höhere lernbezogene Unterstützung durch ihre Lehrkräfte und Eltern zu Beginn des Schuljahres wahrnehmen, steigt die Freude am Lernen im Verlauf eines Schuljahres. Ergebnisse des Wald- χ^2 Tests zeigen, dass sich die

jeweiligen Effekte der wahrgenommenen kognitiven Unterstützung der Lehrkräfte beziehungsweise Eltern nicht signifikant voneinander unterscheiden (siehe Tabelle 2). Die Veränderung des akademischen Selbstkonzeptes wird weder durch die wahrgenommene kognitive Unterstützung der Eltern noch der Lehrkräfte signifikant vorhergesagt. Zudem zeigt sich, dass Lernende mit Migrationshintergrund verglichen zu Lernenden ohne Migrationshintergrund eine geringere kognitive Unterstützung durch ihre Eltern zur Mitte des Schuljahres wahrnehmen, auch wenn das Ausgangsniveau der Unterstützung zu Beginn des Schuljahres berücksichtigt wird.

5. Diskussion

Soziale Beziehungen sind hochrelevant für eine positive Entwicklung von Kinder und Jugendlichen (Ryan & Deci, 2018). Auch im akademischen Kontext sind Eltern und Lehrkräften und deren emotionale und kognitive Unterstützung von hoher Bedeutung für die motivationale Entwicklung Lernender in der Schule (Rubach & Lazarides, 2019; Rubach et al., 2019). Daran anknüpfend war das Ziel des vorliegenden Beitrages, zu untersuchen, inwiefern die intrinsische Motivation und das akademische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern durch die von ihnen wahrgenommene Unterstützung durch Lehrkräfte und Eltern beeinflusst wird und inwiefern die Motivation Lernender wiederum die Wahrnehmung dieser Unterstützung beeinflusst. Dabei wurden zwei Formen der Unterstützung berücksichtigt: die wahrgenommene emotionale und kognitive Unterstützung. Zudem wurden das Geschlecht und der Migrationshintergrund der Lernenden in die Untersuchung einbezogen.

Den Ergebnissen früherer Studien entsprechend begünstigen sowohl Eltern als auch Lehrkräfte durch das von den Lernenden wahrgenommene Unterstützungsverhalten die Veränderung der intrinsischen Motivation von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I – beide Sozialisationsinstanzen haben einen Einfluss auf die motivationale Veränderungen in der Adoleszenz (siehe auch Bieg et al., 2011; Fan & Williams, 2010). In Bezug auf das akademische Selbstkonzept zeigte sich entsprechend existierender Studien, dass weder die wahrgenommene kognitive noch emotionale Unterstützung von Eltern und Lehrkräften relevant sind (Hong & Ho, 2005; Rubach & Lazarides, 2019). Ein Grund für die nicht signifikanten Befunde könnte die Stabilität des akademischen Selbstkonzept der Lernenden in der Sekundarstufe sein (Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert, 2005). Andererseits könnten die Ergebnisse der vorliegenden Studie das Argument stärken, dass Lernende andere Informationsquellen zur Bewertung ihrer eigenen Fähigkeiten nutzen beispielsweise die Leistungen von Klassenkameradinnen und -kameraden oder eigene frühere Leistungen (Marsh et al., 2005).

Unsere Ergebnisse verweisen darauf, dass die wahrgenommene emotionale sowie kognitive Unterstützung durch die Lehrkräfte für die intrinsische Motivation Lernender relevant ist. Das Ergebnis bestätigt frühere Befunde (siehe auch Bieg et al., 2011; Rubach et al., 2019). Hierbei ist besonders interessant, dass nicht die Eltern-Kind-Beziehung sondern die Lehrer-Schüler-Beziehung, also die wahrgenommene emotionale Unterstützung der Lehrkräfte, relevant für die Entwicklung der intrinsischen Motivation in der Sekundarstufe I ist. Malecki und Demaray (2003) fanden heraus, dass Jugendliche

die emotionale Unterstützung durch Eltern im Vergleich zur emotionalen Unterstützung durch ihre Lehrkräften als wichtiger einschätzen (siehe auch Bokhorst et al., 2010). In der vorliegenden Studie zeigen sich jedoch, wie auch in früheren Forschungsarbeiten von Colarossi und Eccles (2003), keine signifikanten Effekte der wahrgenommenen emotionalen Unterstützung durch Eltern auf die Motivation der Lernenden. Eventuell genügt zum Ende der Sekundarstufe eine gute Eltern-Kind-Beziehung nicht, um Lernenden Spaß am Lernen in der Schule zu vermitteln. Als ein Grund für diesen Befund könnten die zunehmende Spezifizierung von sozialen Systemen in der Adoleszenz benannt werden (Seiffge-Krenke, 2014) – im Jugendalter nimmt die Bedeutung von Lehrkräften und Peers als relevante Bezugspersonen zu. Unsere Ergebnisse zeigen jedoch, dass die wahrgenommene kognitive Unterstützung durch Eltern durchaus zur Förderung der intrinsischen Motivation im Jugendalter beiträgt (siehe auch Exeler & Wild, 2003; Rubach & Lazarides, 2019a). Es könnte für zukünftige Forschungsstudien geschlussfolgert werden, dass es nicht ausreicht, die allgemeine Relevanz der Sozialisationsagenten für die Motivationsveränderung von Lernenden zu untersuchen, sondern dass spezifische Dimensionen der Unterstützung als relevante Einflussfaktoren untersucht werden sollten. Insgesamt verweisen unsere Ergebnisse auf eine zentrale Bedeutung der wahrgenommenen kognitiven und emotionalen Unterstützung durch Lehrkräfte für eine positive motivationale Entwicklung von Adoleszenten (Bieg et al., 2011; Colarossi & Eccles, 2003; Gorard & See, 2011). Lehrkräfte sind damit nicht nur als relevante Sozialisationsakteurinnen und -akteure in der Adoleszenz zu verstehen sondern auch als aktiver Part in der Gestaltung eines motivationsförderlichen Schullebens. Anknüpfend daran wäre es interessant, in zukünftigen Forschungsstudien die Unterschiede zwischen Schulformen zu untersuchen, um der Frage nachzugehen, inwiefern die in der vorliegenden Studie aufgezeigten Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen Unterstützung von Lehrkräften und der Motivation Lernender in allen Schulformen gleichermaßen gültig sind.

Unsere Ergebnisse deuten weiterhin darauf hin, dass Lernende mit Migrationshintergrund (hier operationalisiert durch die Muttersprache) sowie Jungen ein eher geringeres Niveau der kognitiven Unterstützung durch die Eltern berichten. Da die kognitive Unterstützung der Eltern jedoch relevant für die Förderung der intrinsischen Motivation der Lernenden ist, könnte dies auf die Notwendigkeit zusätzlicher Unterstützung in schulischen Sozialisationsprozessen für diese Gruppen verweisen – allerdings sind diese Befunde auf den allgemeinen schulischen Kontext bezogen und sollten in Bezug auf einzelne Fächer differenzierter untersucht werden. Zu beachten ist, dass der Migrationshintergrund in der vorliegenden Studie ausschließlich über die Muttersprache der Lernenden operationalisiert wurde. Zukünftige Studien würden davon profitieren, den Migrationshintergrund über verschiedene Kontexte (z.B. Muttersprache von Geburtsland der Eltern und Lernenden, siehe Stanat et al., 2010) zu definieren, um beispielsweise den Migrationshintergrund erster und zweiter Generation mit berücksichtigen zu können.

Neben den längsschnittlichen Effekten der wahrgenommenen emotionalen und kognitiven Unterstützung durch Eltern und Lehrkräfte galt ein weiteres Interesse der Frage, inwieweit motiviertere Lernende auch eine höhere Unterstützung durch Eltern wahrnehmen, inwiefern also ‚youth-driven processes‘ bestehen (Kerr et al., 2010). In der

vorliegenden Studie zeigte sich keine Reziprozität. Beachtet werden muss jedoch, dass durch die genutzte Datenbasis die Wahrnehmung der Verhaltensweisen von Eltern und Lehrkräften erfasst wurde und das tatsächliche umgesetzte Unterstützungserhalten der Eltern und Lehrkräften unberücksichtigt blieb.

6. Implikationen für Schule und Lehrer*innenbildung

Implikationen der im vorliegenden Beitrag berichteten Befunde können sowohl im Hinblick auf die schulische Bildungspraxis als auch im Hinblick auf die Lehrkräftebildung formuliert werden. Lehrkräften kommt neben Eltern eine maßgebliche Bedeutung für motivationale Prozesse am Ende der Sekundarstufe zu.

Für die Lehrkräfteaus- und weiterbildung verdeutlichen diese Ergebnisse die Notwendigkeit, Lehramtsstudierende und Lehrkräfte die Möglichkeiten einer effektiven emotionalen und kognitiven Unterstützung zu vermitteln und mit ihnen ihre bedeutende Rolle für Prozesse der Bildung und Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter zu reflektieren. Emotionale Unterstützung bedeutet im schulischen Kontext beispielsweise, dass Lernende sich als von ihren Lehrkräften gemocht, wertgeschätzt und respektiert fühlen (Niemic & Ryan, 2009). Weiterhin ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler sich durch ihre Lehrkräfte fair und respektvoll behandelt fühlen: „Teachers are much, they respect you more, talk to you like, not like you’re a little kid, treat you with a bit of respect [...]. They won’t talk to like a little child or look down at you or anything, so that’s cushedy“ (Gorard & See, 2011, S. 679). Als kognitiv unterstützend gilt, wenn Lehrkräfte Lernende über ihre Fortschritte informieren, zusätzliche Hilfe bei schwierigen Aufgaben und der Informationsbeschaffung anbieten und Lernende aufmuntern, wenn die Lösung einer Aufgaben nicht gelingt (Leerkes et al., 2011).

Literatur

- Bell, R. Q. (1979). Parent, child, and reciprocal influences. *American Psychologist*, 34(10), 821–826. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.821>
- Bieg, S., Backes, S. & Mittag, W. (2011). The role of autonomous motivation for teaching, teachers’ care and autonomy support in students’ self-determined motivation. *Journal for Educational Research Online*, 3, 122–140. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.04.002>
- Bilz, L. & Melzer, W. (2010). *Schülergesundheit in Thüringen 2010. Ergebnisse der HBSC-Gesundheitsstudie und Perspektiven der schulischen Gesundheitsförderung im Freistaat Thüringen*. Dresden. Verfügbar unter <https://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmbwk/bildung/sportundgesundheit/hbsc-2010.pdf>
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R. & Westenberg, P. M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development*, 19(2), 417–426. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Colarossi, L. G. & Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents’ mental health. *Social Work Research*, 27(1), 19–30. <https://doi.org/10.1093/swr/27.1.19>

- Cutrona, C. E. & Russell, D. W. (1990). Type of social support and specific stress: Toward a theory of optimal matching. In B. R. Sarason, I. G. Sarason & G. R. Pierce (Eds.), *Wiley series on personality processes. Social support – an interactional view* (Wiley series on personality processes, pp. 319–366). New York: Wiley.
- DiClemente, R. J., Salazar, L. F., Crosby, R. A. & Rosenthal, S. L. (2005). Prevention and control of sexually transmitted infections among adolescents: the importance of a socio-ecological perspective – a commentary. *Public Health*, 119(9), 825–836. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2004.10.015>
- Erkman, F., Caner, A., Hande Sart, Z., Börkan, B. & Şahan, K. (2010). Influence of perceived teacher acceptance, self-concept, and school attitude on the academic achievement of school-age children in Turkey. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 295–309. <https://doi.org/10.1177/1069397110366670>
- Exeler, J. & Wild, E. (2003). Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 31(1), 6–22.
- Fan, W. & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53–74. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I. & Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47–55. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.001>
- Freudenthaler, H. H., Spinath, B. & Neubauer, A. C. (2008). Predicting school achievement in boys and girls. *European Journal of Personality*, 22(3), 231–245. <https://doi.org/10.1002/per.678>
- Göbel, K., Rauch, D. & Vieluf, S. (2011). Leistungsbedingungen und Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 16(2), 50–65.
- Gorard, S. & See, B. H. (2011). How can we enhance enjoyment of secondary school? The student view. *British Educational Research Journal*, 37(4), 671–690. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.488718>
- Hertel, S., Hochweber, J., Mildner, D., Steinert, B. & Jude, N. (2014). *PISA 2009 Skalenhandbuch*. Münster: Waxmann.
- Hong, S. & Ho, H.-Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement. Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 32–42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.1.32>
- 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. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kerr, M., Stattin, H. & Burk, W. J. (2010). A reinterpretation of parental monitoring in longitudinal perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), 39–64. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00623.x>
- Kodde, D. A. & Palm, F. C. (1986). Wald criteria for jointly testing equality and inequality restrictions. *Econometrica*, 54(5), 1243. <https://doi.org/10.2307/1912331>
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M. et al. (2002). *PISA 2000. Dokumentation der Erhebungsinstrumente* (Materialien aus der Bildungsforschung, Bd. 72). Berlin: Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung.
- Lätsch, A. (2018). The interplay of emotional instability and socio-environmental aspects of schools during adolescence. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 281–293. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.281>
- Leaper, C. (2002). Parenting Girls and Boys. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (2nd ed., pp. 189–226). Mahwah, NJ: Taylor & Francis.
- Leerkes, E. M., Blankson, A. N., O'Brien, M., Calkins, S. D. & Marcovitch, S. (2011). The relation of maternal emotional and cognitive support during problem solving to pre-aca-

- demic skills in preschoolers. *Infant and Child Development*, 20(6), 353–370. <https://doi.org/10.1002/icd.728>
- Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231–252. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397–416. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x>
- Müller, F. H., Hanfstingl, B. & Andreitz, I. (2007). *Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern. Adaptierte und ergänzte Version des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) nach Ryan & Connell*. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2016). *Mplus 8.1* [Computer software]. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Oppedal, B. & Røysamb, E. (2004). Mental health, life stress and social support among young Norwegian adolescents with immigrant and host national background. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45(2), 131–144. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2004.00388.x>
- Quellenberg, H. (2009). *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) – ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle* (Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 24). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung [u. a.].
- Rubach, C. & Lazarides, R. (2019). Bedingungen und Auswirkungen des elterlichen Engagements im häuslichen und schulischen Umfeld – Analysen in der Sekundarstufe I. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66 (Preprint Online), 1–20. <https://doi.org/10.2378/peu2019.art08d>
- Rubach, C., Lazarides, R. & Lohse-Bossenz, H. (2019). Engagement der Klassenlehrkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern und Motivation Lernender in der Sekundarstufe. *Journal for Educational Research Online / Journal für Bildungsforschung Online*, 11(2), 61–85.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2018). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Sarafino, E. P. (1998). *Health psychology. Biopsychosocial interactions* (3rd ed.). New York: Wiley.
- Seiffge-Krenke, I. (2014). Psychoanalytische Entwicklungsbetrachtungen der Jugend. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 380–403). Berlin: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-642-34805-1_15
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5–14. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.007>
- Stanat, P., Segeritz, M. & Christensen, G. (2010). Schulbezogene Motivation und Aspiration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 31–58). Münster: Waxmann.
- Verschueren, K., Doumen, S. & Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher, and peers: Unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment & Human Development*, 14(3), 233–248. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672263>
- Waldis, M., Buff, A., Pauli, C. & Reusser, K. (2002). *Skalendokumentation zur Schülerinnen- und Schülerbefragung im schweizerischen Videoprojekt*. Universität Zürich.

Grit stärken durch sozio-emotionale Unterstützung und Kompetenzunterstützung durch die Lehrkraft

Eine Mediationsanalyse unter Berücksichtigung des allgemeinen schulischen Selbstkonzepts

Abstract

Grit ist eine nicht-kognitive Fähigkeit, welche die Anstrengungsbereitschaft und Persistenz einer Person beschreibt, Herausforderungen anzunehmen und trotz Misserfolg Bemühungen und Interesse aufrecht zu erhalten (Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007). Im Bildungskontext steht *Grit* in Zusammenhang mit hoher akademischer Leistung, positivem Selbstwertgefühl und effektiven Lernstrategien (Weisskirch, 2018). Nach dem *model of personality and affect for education* (Matthews, Zeidner & Roberts, 2006) tragen sowohl sozio-emotionale Lernfaktoren (Lehrer- und Kompetenzunterstützung) als auch kontextualisierte Merkmale (allgemeines schulisches Selbstkonzept) zur Entwicklung nicht-kognitiver Merkmale (*Grit*) von Lernenden bei. In diesem Sinne untersucht die vorliegende Studie, inwiefern die emotionale Lehrer- und Kompetenzunterstützung vonseiten der Lehrperson in Zusammenhang mit *Grit* stehen und das allgemeine schulische Selbstkonzept als Mediator fungiert. Die Ergebnisse des latenten Strukturgleichungsmodells zeigen, dass unter Kontrolle von Geschlecht, SES und Schulform, Anteile des Grits von Schüler*innen dadurch erklärt werden können, dass der Effekt der sozio-emotionalen Unterstützung und Kompetenzunterstützung auf *Grit* über das akademische Selbstkonzept vermittelt wird. Schulpraktische Implikationen werden diskutiert.

1. Einleitung

Grit ist ein Konstrukt aus der Positiven Psychologie, welches die Anstrengungsbereitschaft und Persistenz einer Person beschreibt, Herausforderungen energisch und mit Passion anzunehmen und trotz Misserfolg Bemühungen und Interesse aufrecht zu erhalten (Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007). *Grit* wird als nicht-kognitives Merkmal bzw. sozio-emotionale Fähigkeit beschrieben, was auf das Erlernen von *Grit* in Abgrenzung zu relativ stabilen Persönlichkeitseigenschaften hinweist (Duckworth & Yeager, 2015). *Grit* besteht aus den Komponenten Beharrlichkeit und beständiges Interesse. Eine Untersuchung zur Struktur von *Grit* und dem verwandten Konstrukt Gewissenhaftigkeit (big five) konnte zeigen, dass Beharrlichkeit nahezu mit proaktiver Gewissenhaftigkeit übereinstimmt und die Facette beständiges Interesse zwar Varianz mit Gewissenhaftigkeit teilt, jedoch zu einem geringeren Maße (Schmidt, Nagy, Fleckenstein, Möller & Retelsdorf, 2018). Im Bildungskontext wurde das relativ junge Konstrukt (Duckworth et al., 2007) bereits durch eine Vielzahl von internationalen Studien im Hinblick auf den Zusammenhang mit akademischem Erfolg und behavioralen Outcomes empirisch untersucht. Demnach steht *Grit* im positiven Zusammenhang mit schulischer Motivation (Eskreis-Winkler, Shulman & Duckworth, 2014), Leistungserbringung (Kelly, Matthews & Bartone, 2014; Pate, Payakachat, Harrell,

Pate, Caldwell & Franks, 2017), akademischer Produktivität und Engagement (Hodge, Wright & Bennett, 2017) sowie Lebenszufriedenheit, Zugehörigkeitsgefühl, Glücksempfinden (Singh & Jha, 2008; Bowman, Hill, Denson & Bronkema, 2015), Wohlbefinden (Goodman, Disabato, Kashdan & Kauffman, 2017), Selbstwirksamkeit und Selbstwert (Muenks, Wigfield, Yang & O’Neal, 2017; Weisskirch, 2018). In einer landesweiten Interventionsstudie an Schulen in Makedonien zeigte sich, dass insbesondere benachteiligte Minoritäten von einer *Grit*-Intervention mit dem Fokus auf Tiefenverarbeitungsstrategien und ein erweitertes Bewusstsein (*growth mindset*) hinsichtlich erhöhter akademischer Leistung profitierten (World Bank, 2018). In der Intervention wurde folgende Sequenz von Tiefenverarbeitungsstrategien mit Schüler*innen durchgeführt: 1. ein Ziel formulieren, 2. 100%iger Fokus auf die Aufgabe, 3. Einholen von zeitlichem Feedback, 4. reflektieren, überarbeiten und wiederholen (siehe Anders, 2014). Bisherige Untersuchungen deuten darauf hin, dass *Grit* ein erlernbares und einflussreiches Merkmal sowohl für schulischen Erfolg als auch für das Wohlbefinden von Schüler*innen sein kann. In empirischen Studien wurde *Grit* vor allem als Prädiktor untersucht, dabei standen Gelingensbedingungen bzw. Entstehungsfaktoren wenig im Fokus der Forschung. Dieses Desideratum aufgreifend untersucht die vorliegende Studie das Zusammenspiel von sowohl kontextuellen als auch individuellen Faktoren mit *Grit* bei Sekundarschüler*innen. Nach dem *model of personality and affect for education* (Matthews, Zeidner & Roberts, 2006) tragen sowohl sozio-emotionale Lernfaktoren als auch kontextualisierte Merkmale (*contextualized traits*) zur nicht-kognitiven Entwicklung von Lernenden bei. In diesem Sinne untersucht die vorliegende Studie, inwiefern die sozio-emotionale Unterstützung und die Kompetenzunterstützung vonseiten der Lehrperson sowie das allgemeine schulische Selbstkonzept (kontextualisiertes Merkmal) in Zusammenhang mit *Grit* (nicht-kognitive Fähigkeit) stehen.

Die sozio-emotionale Unterstützung und die Kompetenzunterstützung durch die Lehrperson spiegeln nach Deci und Ryan (2000) die menschlichen Grundbedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit und Kompetenzerleben wider. Das Erfüllen dieser Bedürfnisse steht wiederum in Zusammenhang mit Beharrlichkeit und Ausdauer, was vor allem im Bereich Sport empirisch untersucht wurde (Calvo, Cervelló, Jiménez, Iglesias, Moreno Murcia, 2010; Lavigne, Vallerand & Miquelon, 2007).

Soziale Eingebundenheit beschreibt das Bedürfnis sich einer Gruppe zugehörig zu fühlen, mit anderen Menschen verbunden zu sein und Anerkennung zu empfangen (Baumeister & Leary, 1995; Osterman, 2000). Nach Deci und Ryan (2000) und einer Vielzahl von Studien steht die sozio-emotionale Unterstützung vonseiten der Lehrperson, verbunden mit erlebtem Unterstützungsverhalten, Wertschätzung und Lob gegenüber dem*der Schüler*in, in engem Zusammenhang mit dem Lernverhalten, der Einstellung zum Lernen und lernfördernden Emotionen (Hoferichter, Kulakow & Raufelder, in Druck; Lujan & Di Carlo, 2017; Minnaert, Boekaert & de Brabander, 2007). Ebenso wirkt das Kompetenzerleben, d.h. die Möglichkeit für Schüler*innen, ihre Fähigkeiten in der Schule anzuwenden, zu erweitern und Erfolgserlebnisse zu haben leistungs- und motivationssteigernd. Die Kompetenzunterstützung vonseiten der Lehrkraft trägt dazu bei, dass Schüler*innen das Gefühl vermittelt wird, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden (Legault, 2017; Ryan & Moller, 2017). Dabei können die Unterstützungsformate auf unterschiedliche Art und Weise gewährleistet werden, bei-

spielsweise mittels adäquater Passung von Lerngegenstand und Lernvoraussetzungen (Vygotsky, 1981). Die Aufgaben und Tätigkeiten müssen an dem jeweiligen Kompetenzstand der Schülerin*des Schülers orientiert sein, damit die Schüler*innen die an sie gerichteten Anforderungen bewerkstelligen und ein Kompetenzerleben ermöglicht wird. Des Weiteren kann die Kompetenzunterstützung durch Lehrer*innenfeedback gewährleistet werden.

Neben den hier beschriebenen Unterstützungsformaten vonseiten der Lehrkraft, die im engen Zusammenhang mit sozialer Eingebundenheit stehen, wirken kontextualisierte Merkmale, wie das allgemeine schulische Selbstkonzept, auf nicht-kognitive Fähigkeiten der Schüler*innen, wie beispielsweise *Grit* (Matthews et al., 2006).

Das allgemeine schulische Selbstkonzept beschreibt die eigenen wahrgenommenen schulischen Fähigkeiten, die durch vorangegangene Erfahrungen im schulischen Kontext geformt werden sowie durch die Einschätzung signifikant Anderer und Verstärkungs- und Zuschreibungsmechanismen bezogen auf das eigene Verhalten (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). In diesem Sinne beschreibt das *internal/external frame of reference model* (Marsh, Xu & Martin, 2012) Vergleichsprozesse, in denen Schüler*innen die eigene schulische Leistung mit der von Mitschüler*innen (externaler Vergleich) sowie die eigenen Leistungen in verschiedenen Fächern (interner Vergleich) vergleichen, welche das schulische Selbstkonzept formen. Während beim externalen Vergleich die Mitschüler*innen als Referenz für die Wahrnehmung des schulischen Selbstkonzeptes dienen (Hoferichter, Lätsch, Lazarides & Raufelder, 2018; Jansen, Scherer & Schroeders, 2015), wird beim internalen Vergleich das schulische Selbstkonzept basierend auf Lehrer*innenfeedback, sozio-emotionaler Lehrerunterstützung und Kompetenzunterstützung geformt (Möller & Köller, 2001a, 2001b; Möller, Pohlmann, Köller & Marsh, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2002). Bislang gibt es jedoch noch keine Untersuchungen über den Zusammenhang von sozio-emotionalen Lernfaktoren basierend auf emotionaler Lehrer*innenunterstützung und Kompetenzunterstützung mit *Grit*, mediiert durch das allgemeine schulische Selbstkonzept. Nur wenige Studien haben bisher einen Zusammenhang des schulischen Selbstkonzeptes mit *Grit* eruieren können. Schmidt und Kollegen (Schmidt, Fleckenstein, Retelsdorf, Eskreis-Winkler & Möller, 2017) fanden einen positiven Zusammenhang von *Grit* und dem allgemeinen schulischen Selbstkonzept, während Fite und Kollegen (2017) einen positiven Zusammenhang von *Grit* und der Klarheit, d.h. der Stabilität, des Selbstkonzeptes nachweisen konnten.

Mit der zunehmenden Erforschung von *Grit* im Bildungskontext geben Shechtman und Kollegen (2013) zu bedenken, dass die Gefahr besteht schlechte Leistungen von Schüler*innen auf einen Mangel von *Grit* zurückzuführen, ohne die Lernumwelt, d.h. soziale Lernfaktoren zu berücksichtigen. Diese Argumentation aufgreifend untersucht die vorliegende Studie inwiefern sozio-emotionale Lernunterstützung und Kompetenzunterstützung durch die Lehrkraft in Zusammenhang mit *Grit* stehen und durch das allgemeine akademische Selbstkonzept mediiert werden. Basierend auf den oben dargelegten empirischen Untersuchungen wurden folgende Hypothesen getestet:

Hypothese 1. Es gibt einen positiven Zusammenhang von sozio-emotionaler Unterstützung und Kompetenzunterstützung durch die Lehrkraft mit *Grit* (siehe Shechtman et al., 2013).

Hypothese 2. (H2.1) Es gibt einen positiven Zusammenhang des allgemeinen schulischen Selbstkonzepts mit *Grit* (siehe Fite et al., 2017; Schmidt et al., 2017) sowie (H2.2) sozio-emotionaler Lehrerunterstützung und (H2.3) Kompetenzunterstützung durch die Lehrkraft mit dem allgemeinen schulischen Selbstkonzept (siehe *internal frame of refernece model* by Marsh et al., 2012)

Hypothese 3. Der Zusammenhang von sozio-emotionaler Unterstützung und Kompetenzunterstützung der Lehrkraft mit *Grit* wird durch das allgemeine schulische Selbstkonzept (kontextualisiertes Merkmal) mediiert (siehe *model of personality and affect for education* by Matthews et al., 2006).

2. Methodik und Design

2.1 Stichprobe und Studienprozedere

Die Teilnehmer*innen der Studie waren 733 Schüler*innen ($M_{\text{Alter}} = 13.55$, $SD = 0.41$) der Klassenstufen 7–8 aus elf zufällig ausgewählten Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Von diesen elf Schulen waren vier Regionale Schulen (gemeinsame Haupt- und Realschule in Mecklenburg-Vorpommern), zwei Integrierte Gesamtschulen und fünf Gymnasien. Vor der Durchführung der Studie wurde ein mehrstufiges Verfahren durchlaufen, um ethische Standards zu wahren (American Psychological Association, 2002).

2.2 Messinstrumente

2.2.1 Unabhängige Variablen: sozio-emotionale Unterstützung und Kompetenzunterstützung durch die Lehrkraft

*Sozio-emotionale Lehrer*innenunterstützung* wurde mittels einer Subskala gemessen, die von Torsheim, Wold und Samdal (2000) entwickelt wurde. Sie untersucht die sozio-emotionale Unterstützung, die Lehrer*innen ihren Schüler*innen im Schulalltag geben (z. B. „Meine Lehrer interessieren sich für mich als Person“). Die Subskala besteht aus vier Indikatoren, die auf einer 5-Punkt Likert Skala gemessen werden (1 = stimmt überhaupt nicht – 5 = stimmt genau, $\alpha = .71$).

Die Skala *Kompetenzunterstützung* (Kunter, 2005) wurde mittels sechs Items erfasst (z. B. „In der Schule werden mir auch schwierige Aufgaben zugetraut“, $\alpha = .75$). Die Antworten wurden auf einer 4-Punkt Likert Skala gegeben (1 = trifft überhaupt nicht zu – 4 = trifft voll und ganz zu).

2.2.2 Mediator: Allgemeines schulisches Selbstkonzept

Zur Erfassung des allgemeinen schulischen *Selbstkonzepts* wurde die Skala aus dem Haupttest des *Programme for International Student Assessment 2000* (Kunter et al., 2002) verwendet. Die Skala besteht aus drei Items (z. B. „Ich bin in den meisten Schulfächern gut“, $\alpha = .81$), die die Schüler*innen auf einer 4-Punkte Likert Skala (1 = stimmt gar nicht – 4 = stimmt genau) bewerteten.

2.2.3 Abhängige Variable: Grit

Die BISS-8 Skala von Schmidt et al. (2017) wurde zur Messung des Konstrukts *Grit* verwendet. Die Skala besteht aus zwei Subskalen: 1. beständiges Interesse und 2. Beharrlichkeit. Das beständige Interesse wurde mittels vier Items erhoben, die für die Analyse rekodiert wurden (z. B. „Neue Ideen und Vorhaben halten mich manchmal davon ab, meine schulischen Ziele zu verwirklichen“, $\alpha = .72$). Die zweite Subskala Beharrlichkeit besteht ebenfalls aus vier Items (z. B. „Ich arbeite hart für die Schule“, $\alpha = .68$). Die Schüler*innen bewerteten die Skalen auf einer 5-Punkt Likert Skala (1 = trifft überhaupt nicht zu – 5 = trifft völlig zu).

2.2.4 Kovariate

Um mögliche konfundierende Effekte auszuschließen, wurden den Analysen weitere Kovariate hinzugefügt. Basierend auf den Ergebnissen von Usher, Li, Butz und Rojas (2019) wurde das Geschlecht der Schüler*innen erfasst (0 = weiblich, 1 = männlich). Des Weiteren wurde die Schulform der Schüler*innen erhoben (Haupt-/ Realschule, Integrierte Gesamtschule, Gymnasium). Zuletzt wurde mittels eines Items von Paulus (2009) der sozio-ökonomische Status der Schüler*innen erfasst; dafür gaben die Schüler*innen den durchschnittlichen Bücherbesitz zuhause auf einer 5-Punkt Likert Skala an (1 = keine oder nur sehr wenige Bücher – 5 = über 200 Bücher).

2.3 Methodisches Vorgehen: Mediationsanalyse

Zur Prüfung der Hypothesen wurden die Daten von 733 Schüler*innen in 60 Klassen in Mplus 8.1 mit einer robusten Maximum-Likelihood-Schätzung analysiert (Muthén & Muthén, 1998–2017). Zunächst wurden deskriptive manifeste Statistiken berechnet, sowie mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen (CFA) ein initiales Messmodell spezifiziert, das als Grundlage für die berichteten Interkorrelationen diente.

Darauf aufbauend wurden zwei Modelle spezifiziert, die zusätzlich zu den konfirmatorischen Faktorenanalysen *Grit* als Faktor zweiter Ordnung berücksichtigten. In Anlehnung an die Validierungsstudie von Schmidt et al. (2019) wurde dabei zur Identifikation des Faktors die Varianz auf 1 fixiert und beide Faktorladungen zu den Faktoren beständiges Interesse und Beharrlichkeit frei geschätzt. Dieses Verfahren findet

regelmäßig Anwendung, wenn *Grit* als mehrschichtige Persönlichkeitsdisposition im Fokus des Interesses steht (Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007; Schmidt et al., 2019).

Modell 1 beinhaltete lineare Regressionen der abhängigen Variable *Grit* auf den Mediator Selbstkonzept sowie auf die beiden Prädiktoren sozio-emotionale Unterstützung und Kompetenzunterstützung durch die Lehrkraft. Des Weiteren beinhaltete das Modell einen Pfad von den Prädiktoren zum Mediator. Mit diesem Modell wurde eine partielle Mediation getestet und angenommen, dass die unabhängigen Variablen sowie der Mediator in Zusammenhang mit der abhängigen Variable stehen. Im Modell 2 wurde eine stärkere Restriktion getestet, indem kein Zusammenhang zwischen den unabhängigen Variablen und der abhängigen Variable angenommen wurde. Dieses Modell 2 nimmt an, dass der Zusammenhang der Prädiktoren vollständig über den Mediator erklärt werden kann (vollständige Mediation). Die Anpassungsgüte wurde mittels der empfohlenen Fit Indizes evaluiert (Bentler, 2007): komparativer Anpassungsindex (CFI), Approximationsdiskrepanzwurzel (RMSEA) sowie standardisierte Residualdiskrepanzwurzel (SRMR). Beide postulierten Modelle wurden abschließend über den Satorra-Bentler χ^2 Differenztest (Satorra & Bentler, 2001) sowie die weiteren Modellanpassungskriterien (Chen, 2007) verglichen. Zur Beurteilung der indirekten Effekte wurden Konfidenzintervalle herangezogen. Dabei kann von einem signifikanten Effekt ausgegangen werden, wenn der getestete Parameter im 95%igen Konfidenzintervall nicht 0 erreicht.

2.4 Fehlende Werte

Insgesamt war die vorliegende Studie von 2.35% fehlenden Daten betroffen, wobei der Prozentsatz zwischen 0.00%–5.18% über alle 24 verwendeten Variablen variierte. Von den insgesamt 733 Fällen waren 111 von diesem Ausfall betroffen. Die Analyse der vorliegenden Studie wurden mittels Maximum-Likelihood-Verfahren kompensiert (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007), welches unter der Missing at Random Annahme durchgeführt wurde (Rubin, 1987). Die Maximum-Likelihood-Methode wird als eine der „State of the Art Verfahren“ angesehen, da sie die Genauigkeit der Schätzungen erhöht und dabei gleichzeitig die statistische Power aufrechterhält, die beim Einsatz konventioneller Verfahren (z. B. listenweiser Fallausschluss, Mittelwertsimulation) verringert werden würde (Schafer & Graham, 2002).

3. Ergebnisse

Tabelle 1 zeigt die berechneten deskriptiven Statistiken sowie die bivariaten Korrelationen.

Sowohl Modell 1 (CFI = .89, RMSEA = .05, SRMR = .06, $\chi^2(241) = 603.100$) als auch Modell 2 (CFI = .88, RMSEA = .05, SRMR = .07) weisen einen mittelmäßigen (CFI) bis guten Fit (RMSEA, SRMR) auf (Little, 2013). Lai und Green (2016) haben gezeigt, dass CFI und RMSEA häufig zu unterschiedlichen Ergebnissen hinsichtlich der

Tabelle 1: Latente Korrelationsmatrix und manifeste deskriptive Statistik

	2	3	4	5	6	7	8	Range	M	SD	Schiefe (SE)	Kurtosis (SE)
1. Beständiges Interesse	.13***	.12***	.09***	.13***	-.01	.03	.09*	1-5	3.26	.72	-.06 (.09)	.24 (.18)
2. Beharrlichkeit		.14***	.12***	.17***	-.04*	.03	.17***	1-5	3.19	.73	-.20 (.09)	.17 (.18)
3. sozio-emotionale Lehrerunterstützung			.13***	.08**	-.01	.05	.05	1-5	3.60	.66	-.67 (.09)	1.12 (.18)
4. Kompetenzunterstützung				.11***	.00	.06**	.10***	1-4	3.03	.52	-.53 (.09)	.29 (.18)
5. Selbstkonzept					-.02	.03	.17***	1-4	2.94	.63	-.19 (.09)	.00 (.18)
6. Geschlecht						-.02	-.05	1-2	1.48	.50	.09 (.09)	-2.00 (.18)
7. Schulform							.05	1-3	1.86	.65	.16 (.10)	-.70 (.19)
8. SES								1-5	3.38	1.30	-.36 (.09)	-.98 (.18)

Anmerkungen. Korrelationen sind signifikant * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Datenanpassung kommen. Aufgrund der theoretischen Fundierung des Modells sowie der Plausibilität der Ergebnisse in Bezug auf den aktuellen Forschungsstand, haben wir uns entschieden, die Modelle ohne weitere Modifikationen zu akzeptieren. Der Satorra-Bentler χ^2 -Differenztest ($\Delta\chi^2 = 46.40$; $\Delta df = 2$, $p < .001$) legt nahe, dass Modell 1 zu favorisieren ist. Gleiches wird auch durch die Verschlechterung des SRMR deutlich ($\Delta CFI = -.01$, $\Delta RMSEA = .00$, $\Delta SRMR = .01$) (Chen, 2007). Im Folgenden wird daher Modell 1 als finales Modell betrachtet und dessen Ergebnisse präsentiert.

Im Modell war die Kovarianz von Kompetenzunterstützung und sozio-emotionaler Lehrerunterstützung enthalten ($r = .63$, $p < .001$). Daneben gab es einen Zusammenhang sowohl von Kompetenzunterstützung ($B = 1.02$, $\beta = .74$, $SE = .19$, $p < .001$) als auch von sozio-emotionaler Lehrerunterstützung ($B = -.17$, $\beta = -.21$, $SE = .07$, $p = .013$) zum allgemeinen schulischen Selbstkonzept. Dies bedeutet, dass Schüler*innen, die ein hohes Maß an Kompetenzunterstützung erfahren auch hohe Werte im allgemeinen schulischen Selbstkonzept berichten, während die wahrgenommene sozio-emotionale Lehrerunterstützung tendenziell eher mit einem verringerten allgemeinen schulischen Selbstkonzept einhergeht. Da ein negativer Zusammenhang von sozio-emotionaler Lehrerunterstützung und Selbstkonzept entgegen theoretischer Annahmen und empirischer Befunde in der vorliegenden Studie gefunden wurde, könnte ein Suppressionseffekt vorliegen. Um dies detaillierter zu untersuchen, wurde ein zusätzliches Modell getestet, welches nur den Zusammenhang zwischen sozio-emotionaler Lehrerunterstützung, Kompetenzunterstützung und dem allgemeinen schulischen Selbstkonzept testet. Auch in diesem Modell zeigte sich der negative Effekt ($B = -.14$, $\beta = -.18$, $SE = .06$, $p < .05$), was gegen das Vorliegen einer Suppression spricht.

Zudem zeigte das Modell (Tab. 2., Abb. 1), dass ein allgemeines schulisches Selbstkonzepts positiv mit *Grit* zusammenhängt ($B = .38$, $\beta = .61$, $SE = .08$, $p < .001$), was andeutet, dass Schüler*innen mit hohem allgemeinen schulischen Selbstkonzept eher hohe *Grit*-Werte (beständiges Interesse und Beharrlichkeit) berichten. Neben dem Selbstkonzept zeigten auch die sozio-emotionale Lehrerunterstützung ($B = .10$, $\beta = .20$, $SE = .05$, $p = .034$) und die Kompetenzunterstützung ($B = .26$, $\beta = .30$, $SE = .11$, $p = .024$) einen positiven Zusammenhang mit *Grit*.

Auch die beiden indirekten Effekte waren signifikant. Das allgemeine schulische Selbstkonzept medierte partiell die Beziehung von Kompetenzunterstützung und *Grit* ($B = .39$, $\beta = .45$, $SE = .10$, 95% $CI = .20 - .58$) sowie die Beziehung von sozio-emotionaler Lehrerunterstützung und *Grit* ($B = -.06$, $\beta = -.13$, $SE = .03$, 95% $CI = -.12 - -.01$). Dies bedeutet, dass Anteile des *Grits* von Schüler*innen dadurch erklärt werden, dass das allgemeine schulische Selbstkonzept die Beziehung zwischen sozio-emotionaler Unterstützung und Kompetenzunterstützung einerseits und *Grit* andererseits vermitteln.

Das finale Modell erklärte 40% der Varianz im allgemeinen schulischen Selbstkonzept ($R^2 = .40$, $p < .001$) sowie 87% der Varianz von *Grit* ($R^2 = .87$, $p < .001$).

Tabelle 2: Ergebnisse des finalen Mediationsmodells

Prädiktoren	Mediatorvariable: Selbstkonzept			Abhängige Variable: Grit			Indirekte Effekt					
	B	β	SE	p	B	β	SE	p	B	β	SE	95% CI
Sozio-emotionale Lehrerunterstützung	-1.17	-.21	.07	< .05	.10	.20	.05	< .05	-.06	-.13	.03	-.12 – -.01
Kompetenzunterstützung	1.02	.74	.19	< .001	.26	.30	.11	< .05	.39	.45	.10	.20 – .58
Selbstkonzept					.38	.61	.08	< .011				
Geschlecht					-0.05	-0.08	.03	= .17				
Schulform					-0.02	-0.04	.02	= .36				
SES					.02	.09	.01	= .11				
R ²		.40	.06	< .001		.87	.10	< .001				

Anmerkungen. Signifikante Effekte sind fett gedruckt. Signifikanzniveau $p < .05$ bzw. 95% CI enthalten keine 0.

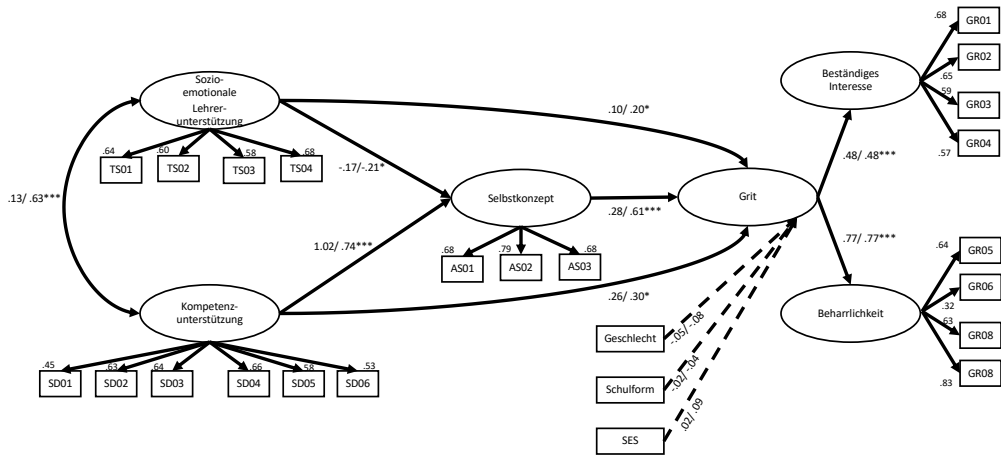


Abbildung 1: Mediations-Strukturgleichungsmodell

Anmerkung. Insignifikante Effekte sind mit unterbrochenen Linien dargestellt. Signifikante Effekte sind mit durchgehenden Linien dargestellt bei einem Signifikanzniveau von * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Unstandardisierte Werte an erster Position, standardisierte an zweiter.

4. Diskussion

In Anlehnung an das *model of personality and affect for education* (Matthews et al., 2006) wurde in der vorliegenden Studie untersucht, (H1) inwiefern die sozio-emotionale Lehrer*innenunterstützung und Kompetenzunterstützung als sozio-emotionale Lernfaktoren sozialer Eingebundenheit in Zusammenhang mit *Grit*, einer nicht kognitiven Fähigkeit, stehen. Zudem wurde (H2) der Zusammenhang des allgemeinen schulischen Selbstkonzepts als kontextualisiertes Merkmal mit *Grit* getestet sowie, (H3) inwiefern das Selbstkonzept als Mediator fungiert.

Die Ergebnisse des latenten Strukturgleichungsmodells zeigen, dass sowohl die sozio-emotionale Lehrer*innenunterstützung als auch die Kompetenzunterstützung positiv mit *Grit* zusammenhängen. Somit kann Hypothese 1 bestätigt werden, insofern die wahrgenommene Unterstützung durch die Lehrkraft sowie die Möglichkeit für Schüler*innen ihre Fähigkeiten erfolgreich anzuwenden und somit Kompetenz zu erleben mit hohem *Grit*, d. h. Interesse und Beharrlichkeit, zusammenhängen.

In diesem Sinne unterstreicht die vorliegende Studie die Bedeutung sozio-emotionaler Lernfaktoren und damit verbunden das Gefühl sozialer Eingebundenheit für das Entfalten von *Grit*. Gleichzeitig wird die Bedeutung der Lehrkraft, die durch eine sozio-emotionale Unterstützung und Kompetenzunterstützung Schüler*innen dazu ermutigt, ein Ziel mit Interesse und Beharrlichkeit zu verfolgen, unterstrichen. Die Ergebnisse weisen zudem darauf hin, dass *Grit* kein stabiles Persönlichkeitsmerkmal ist, sondern durch eine unterstützende Lernumgebung und das Gefühl der Eingebundenheit verstärkt werden kann. Somit tragen die Ergebnisse dazu bei, dass dem Eindruck vorgebeugt wird, ungenügende Leistung wären allein auf fehlendes *Grit* zurückzuführen (siehe Shechtman et al., 2013). Das Erlernen von *Grit* wird auch in der landes-

weiten Interventionsstudie der World Bank (2018) deutlich, sowie in den Arbeiten von Duckworth und Kollegen (Duckworth et al., 2007; Duckworth & Yeager, 2015). Da die vorliegende Untersuchung auf Querschnittsdaten beruht, kann jedoch kein Kausalzusammenhang abgeleitet werden.

Hypothesen 2.1 und 2.2 konnten bestätigt werden, insofern das allgemeine schulische Selbstkonzept sowohl mit *Grit* als auch mit sozio-emotionaler Lehrer*innen- und Kompetenzunterstützung zusammenhängt. Somit berichteten Schüler*innen mit einem hohen allgemeinen schulischen Selbstkonzept ebenso hohe *Grit*-Werte, was bisherige Untersuchungen bestätigt (Fite et al., 2017; Schmidt et al., 2017). Des Weiteren zeigen die Ergebnisse im Detail, dass die Kompetenzunterstützung vonseiten der Lehrkraft positiv mit dem allgemeinen schulischen Selbstkonzept zusammenhängt, die sozio-emotionale Lehrerunterstützung jedoch negativ, was Hypothese 2.3 nur teilweise bestätigt. Möglicherweise unterstützen Lehrpersonen Schüler*innen mit einem vermeintlich geringem allgemeinen Selbstkonzept häufiger, was sich in den Ergebnissen als negativer Zusammenhang abbildet. Des Weiteren könnte Schüler*innen durch individuelle Zuwendung vermittelt werden, dass ein vermeintlich individueller Unterstützungsbedarf besteht. Die Häufigkeit dieser Unterstützung kann wiederum dazu führen, dass Schüler*innen sich wenig kompetent fühlen und das Gefühl entsteht, sie seien auf die Unterstützung angewiesen. Tatsächlich weisen Studien darauf hin, dass einige Schüler*innen ihre schulische Motivation an die Beziehung zur Lehrkraft knüpfen und somit eine Abhängigkeit entstehen kann (Hoferichter & Raufelder, 2014; Raufelder, Jagenow, Drury & Hoferichter, 2013). Die Ergebnisse einer Studie von Demaray, Malecki, Rueger, Brown und Summers (2009), die Schüler*innen der Klassen drei bis zwölf untersuchten, weisen jedoch darauf hin, dass die Häufigkeit der sozio-emotionalen Lehrer*innenunterstützung positiv mit dem schulischen und sozialen Selbstkonzept zusammenhängt. Inwiefern der vorliegende negative Zusammenhang von sozio-emotionaler Lehrerunterstützung und allgemeinem Selbstkonzept lediglich auf bestimmte Schüler*innengruppen zutrifft, sollte in Replikationsstudien zur Verifizierung bzw. Falsifizierung der hier vorliegenden Ergebnisse untersucht werden sowie das Vorliegen eines möglichen Suppressoreffekts. Dieser Fragestellung kann in personenbezogenen Methoden, z.B. in Profilanalysen und qualitative Interviews detaillierter nachgegangen werden. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass das allgemeine schulische Selbstkonzept durch Kompetenzunterstützung der Lehrkraft gefördert werden kann. Wenn Schüler*innen Lehr- und Lernformate erleben, die eine adäquate Passung von Lerngegenstand und Lernvoraussetzung berücksichtigen sowie individuelles Feedback zum Lernfortschritt von der Lehrkraft erhalten (Ryan & Moller, 2017), kann das schulische Selbstkonzept gesteigert werden. Hughes, Galbraith und White (2011) konnten in ihrer Studie zeigen, dass Kompetenzerleben und Selbstkonzept überlappende Konstrukte sind. Um das Kompetenzerleben und somit die Stärkung des Selbstkonzeptes für Schüler*innen möglich zu machen, kann die Kompetenzunterstützung vonseiten der Lehrkraft einen wichtige Bestandteil darstellen. Die vorliegenden Ergebnisse erweitern Befunde aus der Forschung zum Selbstkonzept und dem *external/internal frame of reference* Ansatzes, insofern die sozio-emotionale Unterstützung und die Kompetenzunterstützung der Lehrkraft eine ambivalente Referenz zum schulischen Selbstkonzept darstellt und somit eine wichtige Rolle in der Formation des Selbstkonzeptes spielen kann (Marsh et al., 2012).

Die dritte Hypothese konnte bestätigt werden, da das allgemeine schulische Selbstkonzept als Mediator im Zusammenhang von sozio-emotionaler Unterstützung und Kompetenzunterstützung durch die Lehrkraft und *Grit* fungierte. Somit spezifiziert die vorliegende Studie das *model of personality and affect for education*, indem das allgemeine schulische Selbstkonzept als kontextualisiertes Merkmal ein Mediator für sozio-emotionale Lernfaktoren (sozio-emotionale Lehrer*innen- und Kompetenzunterstützung) und nicht-kognitive Fähigkeiten wie *Grit* sein kann.

4.1 Theoretische und praktische Implikationen

Die vorliegende Studie zeigt, dass Schüler*innen, die sich sozial eingebunden fühlen, indem sie von ihrer Lehrkraft beim Lernen sozio-emotional unterstützt werden, eher bereit sind, ihr schulisches Interesse aufrecht zu halten und mit Beharrlichkeit und Ausdauer Aufgaben bearbeiten. Gleichzeitig zeigt die vorliegende Studie jedoch auch, dass die wahrgenommene sozio-emotionale Lehrer*innenunterstützung eher ungünstig für das schulische Selbstkonzept von Schüler*innen ist, da Schüler*innen möglicherweise die Lehrer*innenunterstützung mit einem für sie vermeintlich hohem Unterstützungsbedarf und geringer eigener Kompetenz in Zusammenhang bringen. Andererseits kann dieser Befund auch darauf deuten, dass Lehrkräfte, die ein geringes Selbstkonzept bei Schüler*innen beobachten, diese Schüler*innen intensiver unterstützen.

Wenn Schüler*innen jedoch Kompetenzunterstützung vonseiten der Lehrkraft erhalten, können sowohl *Grit* als auch das schulische Selbstkonzept gestärkt werden. Die Ergebnisse der Studie zeigen demnach, dass Lehrpersonen den Schüler*innen Möglichkeiten einräumen sollten, in denen das Kompetenzerleben für Schüler*innen gewährleistet wird. Dies kann erreicht werden, indem Aufgaben unter Berücksichtigung des jeweiligen Lernstandes konzipiert werden und das Feedback an Schüler*innen formativer Natur ist. Obwohl ein positives Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis für die persönliche und schulische Entwicklung von Schüler*innen unabdingbar ist, gilt es, die sozio-emotionale Lehrerunterstützung mit Bedacht einzusetzen, um vorzubeugen, dass Schüler*innen eine Abhängigkeit zur Lehrperson aufbauen, die unzutraglich für das schulische Selbstkonzept sein könnte. Daraus ergibt sich allerdings die Frage, wie Lehrkräfte Kompetenzunterstützung in Abgrenzung zur sozio-emotionalen Unterstützung gewährleisten können. Mögliche Handlungsansätze könnten dabei kontinuierliche Rotationen im Feedback von Schüler*innen und Lehrkräften sein. Damit könnte entgegengewirkt werden, dass Schüler*innen ein erhöhtes Gefühl von Aufmerksamkeit und Zuwendung entgegengebracht wird, welches allein auf der Lehrkraft basiert.

Literatur

- American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57(12), 1060–1073. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.12.1060>
- Anders, E. K. (2004). Deliberate practice and the acquisition and maintenance of expert performance in medicine and related domains. *Academic Medicine*, 79(10), 70–81. <https://doi.org/10.1097/00001888-200410001-00022>
- Baumeister, R. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bentler, P. M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 825–829. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.024>
- Bowman, N. A., Hill, P. L., Denson, N. & Bronkema, R. (2015). Keep on truckin' or stay the course? Exploring grit dimensions as differential predictors of educational achievement, satisfaction, and intentions. *Social Psychological and Personality Science*. 6(6), 639–645. <https://doi.org/10.1177/1948550615574300>
- Calvo, T. G., Cervelló, E., Jiménez, R., Iglesias, D. & Moreno Murcia, J. A. (2010). Using self-determination theory to explain sport persistence and dropout in adolescent athletes. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 677–684.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Craven, R. G., Marsh, H. W. & Debus, R. L. (1991). Effects of internally focused feedback and attributional feedback on enhancement of academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 17–27. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.17>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Demaray, M.K., Malecki, C.K., Rueger, S.Y., Brown, S.E. & Summers, K.H. (2009). The Role of youth's ratings of the importance of socially supportive behaviors in the relationship between social support and self-concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 13–28. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9258-3>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Duckworth, A.L. & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44, 237–251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- Eskreis-Winkler, L., Shulman, E. P., Beal, S. A. & Duckworth, A. L. (2014). The grit effect: predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. *Frontiers in Psychology*, 5, 36.
- Fite, R. E., Lindeman, M.I.H., Rogers, A.P., Voyles, E. & Durik, A.M. (2017). Knowing oneself and long-term goal pursuit: Relations among self-concept clarity, conscientiousness, and grit. *Personality and Individual Differences*, 108, 191–194. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.008>
- Goodman, F. R., Disabato, D. J., Kashdan, T. B. & Kauffman, S. B. (2017). Measuring well-being: a comparison of subjective well-being and PERMA. *The Journal of Positive Psychology*, 13, 321–332. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1388434>
- Hodge, B., Wright, B. & Bennett, P. (2017). The role of grit in determining engagement and academic outcomes for university students. *Research in Higher Education*, 59(4), 448–460.
- Hoferichter, F., Kulakow, S., & Raufelder, D. (in Druck). Eine Anwendung der Kontroll-Wert-Theorie auf die epistemische Neugier von Sekundarschüler*innen unter Berücksichtigung von wahrgenommener Unterstützung durch die Lehrkraft und Selbstwirksamkeit. In C. Ru-

- bach & R. Lazarides (Hrsg.), *Emotionen in Schule und Unterricht*. Opladen: Barbara Budrich.
- Hoferichter, F. & Raufelder, D. (2014). Ein Modell inter-individueller Unterschiede sozio-motivationaler Beziehungen von Sekundarschülern mit ihren Peers und Lehrern. *Schulpädagogik heute*, 5(9). <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3z4m.13>
- Hoferichter, F., Lätsch, A., Lazarides, R. & Raufelder, D. (2018). The big-fish-little-pond effect on the four facets of academic self-concept. *Frontiers in Psychology*, 9, 1247.
- Hughes, A., Galbraith, D. & White, D. (2011). Perceived competence: A common core of self-efficacy and self-concept? *Journal of Personality Assessment*, 93, 278–289. <https://doi.org/10.1080/00223891.2011.559390>
- Jansen, M., Scherer, R. & Schroeders, U. (2015). Students' self-concept and self-efficacy in the sciences: Differential relations to antecedents and educational outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 13–24.
- Kelly, D. R., Matthews, M. D. & Bartone, P. T. (2014). Grit and hardiness as predictors of performance among West point cadets. *Military Psychology*, 26(4), 327–342. <https://doi.org/10.1037/mil0000050>
- Kunter, M. (2005). *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*. Münster: Waxman.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., et al. (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Lai, K., & Green, S. B. (2016). The problem with having two watches: Assessment of fit when RMSEA and CFI disagree. *Multivariate Behavioral Research*, 51, 220–239. <https://doi.org/10.1080/00273171.2015.1134306>
- Lujan, H. L. & DiCarlo, S. E. (2017). A personal connection: Promoting positive attitudes towards teaching and learning. *Anatomical Science Education*, 10(5), 503–507. <https://doi.org/10.1002/ase.1697>
- Lavigne, G. L., Vallerand, R. J. & Miquelon, P. (2007). A motivational model of persistence in science education: A self-determination theory approach. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 351–367.
- Legault, L. (2017). The need for competence. In V. Zeigler-Hill & T. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. New York: Springer.
- Little, T. D. (2013). *Longitudinal structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103–117. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>
- Marsh, H.W., Xu, K. & Martin, A.J. (2012). Self-concept: A synergy of theory, method, and application. In K. Harris., S. Graham. & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook* (pp. 427–458). Washington: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13273-015>
- Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. D. (2006). Models of personality and affect for education: A review and synthesis. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 163–186). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Minnaert, A., Boekaerts, M. & de Brabander, C. J. (2007). Autonomy, competence, and social relatedness in task interest within project-based education. *Psychological Reports*, 101, 574–586. <https://doi.org/10.2466/PR0.101.6.574-586>
- Möller, J. & Köller, O. (2001a). Dimensional comparisons: An experimental approach to the internal/external frame of reference model. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 826–835. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.826>
- Möller, J. & Köller, O. (2001b). Frame of reference effects following the announcement of exam results. *Contemporary Educational Psychology*, 26(2), 277–287. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1055>
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O. & Marsh, H. W. (2009). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and ac-

- ademic self-concept. *Review of Educational Research*, 79(3), 1129–1167. <https://doi.org/10.3102/0034654309337522>
- Muenks, K., Wigfield, A., Yang, J. S. & O’Neal, C. R. (2017). How true is grit? Assessing its relations to high school and college students’ personality characteristics, self-regulation, engagement, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 109(5), 599–620. <https://doi.org/10.1037/edu0000153>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus user’s guide* (8th ed.). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Osterman, K. F. (2000). Students’ need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Pate, A. N., Payakachat, N., Harrell, T. K., Pate, K. A., Caldwell, D. J. & Franks, A. M. (2017). Measurement of grit and correlation to student pharmacist academic performance. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(6), 105. <https://doi.org/10.5688/ajpe816105>
- Paulus, C. (2009). *Die “Bücherfrage” zur Bestimmung des kulturellen Kapitals bei Grundschulern*. Retrieved from: http://bildungswissenschaften.uni-saarland.de/personal/paulus/homepage/files/BA_Artikel.pdf
- Raufelder, D., Jagenow, D., Drury, K. & Hoferichter, F. (2013). Social relationships and motivation in secondary school: 4 different motivation types. *Learning and Individual Differences*, 24, 89–95. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.002>
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470316696>
- Ryan, R. M. & Moller, A. C. (2017). Competence as central, but not sufficient, for high quality motivation: A self-determination theory perspective. In A. E. Elliot, C. S. Dweck & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd ed., pp. 214–231). New York: Guilford Press.
- Satorra, A. & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507–514. <https://doi.org/10.1007/BF02296192>
- Schafer, J. L. & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7(2), 147–177. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.2.147>
- Schmidt, F. T. C., Fleckenstein, J., Retelsdorf, J., Eskreis-Winkler, L. & Möller, J. (2017). Measuring grit. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(3), 436–447. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000407>
- Schmidt, F. T. C., Nagy, G., Fleckenstein, J., Möller, J. & Retelsdorf, J. (2018). Same same, but different? Relations between facets of conscientiousness and grit. *European Journal of Personality*, 32, 705–720. <https://doi.org/10.1002/per.2171>
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Shechtman, N., DeBarger, A., Dornisfe, C., Rosier, S. & Yarnall, L. (2013). Promoting grit, tenacity, and perseverance: Critical factors for success in the 21st century. *Washington, DC, US. Department of Education, Office of Educational Technology, Center for Technology in Learning, SRI International*. Retrieved from: <http://pgrbovine.net/OET-Draft-Grit-Report-2-17-13.pdf>
- Singh, K. & Jha, S. D. (2008). Positive and negative affect, and grit as predictors of happiness and life satisfaction. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34(34), 40–45.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2002). Internal and external frames of reference for academic self-concept. *Educational Psychologist*, 37(4), 233–244. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3704_3
- Torsheim, T., Wold, B. & Samdal, O. (2000). The teacher and classmate support scale: Factor structure, test-retest reliability and validity in samples of 13- and 15-year-old adolescents. *School Psychology International*, 21(2), 195–212. <https://doi.org/10.1177/0143034300212006>
- Usher, E. L., Li, C. R., Butz, A. R. & Rojas, J. P. (2019). Perseverant grit and self-efficacy: Are both essential for children’s academic success? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 877–902. <https://doi.org/10.1037/edu0000324>

- Vygotsky, L. S. (1981). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weisskirch, R. S. (2018). Grit, self-esteem, learning strategies and attitudes and estimated and achieved course grades among college students. *Current Psychology*, 37(1), 21–27.
- World Bank (2018). *The World Bank in FYR Macedonia. Country Snapshot*. Retrieved from: <http://pubdocs.worldbank.org/en/942631524171033683/Macedonia-Snapshot-Spring2018.pdf>

Wie Mädchen und Jungen an Gymnasien sich im Zusammenspiel von sozialer Eingebundenheit, schulischem Selbstkonzept und Leistung in der Adoleszenz unterscheiden

Abstract

Forschungsbefunde im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie (SDT) zeigen, dass das Gefühl sozialer Eingebundenheit sowohl das Selbstkonzept als auch die schulische Leistung begünstigen (Looser, 2011; Raufelder, Sahabandu, Sánchez Martínez & Escobar, 2015; Wentzel, 2010). Allerdings gibt es bislang keine Studien, die verschiedene Facetten sozialer Eingebundenheit differenziert und dabei auch mögliche geschlechtsspezifische Unterschiede berücksichtigen. Dieses Forschungsdesiderat aufgreifend hat die vorliegende Studie dieses Zusammenspiel mit Fragebogendaten von Jugendlichen an Berliner Gymnasien mittels latentem Mittelwertvergleich und Multigruppenstrukturgleichungsmodell näher untersucht und dabei soziale Eingebundenheit im Sinne von schulischem Zugehörigkeitsgefühl, Schüler*innen-Sozialklima und Fürsorglichkeit der Lehrer*innen näher spezifiziert. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Mädchen und Jungen in ihren Mittelwerten nicht signifikant voneinander unterscheiden, wohl aber im Zusammenspiel der Variablen. Während für Jungen lediglich das schulische Zugehörigkeitsgefühl in positivem Zusammenhang mit ihrem schulischen Selbstkonzept steht, ist für Mädchen darüber hinaus das Schüler*innen-Sozialklima mit positiverem Selbstkonzept und besseren Noten verbunden.

1. Einleitung

Mit ihrem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit (Davidson, Gest & Welsh, 2010) orientieren sich Mädchen und Jungen im Entwicklungsabschnitt der Adoleszenz immer stärker an Gleichaltrigen (Wentzel & Caldwell, 1997). Der Fokus der Aufmerksamkeit verlagert sich in das soziale Umfeld (Wigfield & Gladstone, 2019). Neben Peers (Fernández-Zabala, Goñi, Camino & Zulaika, 2016) sind aber auch Lehrer*innen von Bedeutung (Eccles, 1999; Wentzel, 2010, 2013). Während die Akzeptanz von Peers Adoleszente davor bewahrt, sich von schulischen Klassenaktivitäten zurückzuziehen (Buhs & Ladd, 2001), haben Lehrer*innen das Potenzial, positiv auf schulisches Selbstkonzept und Leistungsverhalten Adoleszenter einzuwirken (Wentzel, 1997). Soziale Eingebundenheit gilt als Grundbedürfnis (Ryan & Deci, 2017) und hat unerfüllt negative Folgen auf Selbstkonzept und schulische Leistungsziele (Goodenow, 1993; Raufelder et al., 2015). Allerdings reagieren Mädchen und Jungen auf unterschiedliche Weise auf ihre soziale Umwelt (Wentzel, 1997; Wentzel & Miele, 2016). Forschungsbefunde im Rahmen der Erwartungs-Wert-Theorie (EWT) (Eccles et al., 1983) haben gezeigt, dass das Geschlecht Zusammenhänge zwischen Sozialpersonen, Selbstkonzept und Leistungszielen moderiert (Lazarides & Watt, 2015). Im Sinne geschlechtersensiblen Unterrichts fehlen noch immer Befunde zu einzelnen Facetten sozialen Eingebundenseins, die sich im Klassenzimmer durch Peers und Lehrer*innen einstellen (Wentzel, 2013). Aus diesem Grunde widmet sich die vorliegende Studie dem Zusammenspiel von Fürsorge von Lehrer*innen, Schüler*innen-Sozialklima und schulischem Zugehörigkeitsgefühl,

Selbstkonzept und Leistungen bei adolescenten Mädchen und Jungen an Gymnasien. Damit sollen Einsichten im Sinne eines die positiven Fähigkeitsvorstellungen und Leistungen für adolescenten Mädchen und Jungen gleichermaßen förderlichen Unterrichts- und Schulklimas gewonnen werden.

Theoretische Grundlagen

1.1 Soziale Eingebundenheit, Selbstkonzept und schulische Leistung

Soziale Eingebundenheit spiegelt die Idee von sicheren und zufriedenstellenden Verbindungen mit anderen wider, die durch die Bedürfnisse eines Individuums nach Kontakt, Unterstützung und Bestätigung hergestellt werden (Baumeister & Leary, 1995). Neben der Fähigkeit eines Individuums, psychologische Bedürfnisse eigenständig zu befriedigen, haben Studien im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie (SDT) (Deci & Ryan, 1985) gezeigt, dass schulische Kontexte soziale Eingebundenheit entweder unterstützen oder unterbinden, was entsprechend mit positiven oder negativen Effekten auf Selbstkonzept und die Leistung von Schüler*innen einher gehen kann (Wentzel, Battle, Russell, & Looney, 2010). Gefühle sozialer Eingebundenheit können bei Schüler*innen auf unterschiedliche Weise aufkommen (Allen & Kern, 2017), unter anderem durch Fürsorge von Lehrer*innen, durch ein positives Schüler*innen-Sozialklima und die Förderung schulischen Zugehörigkeitsgefühls (Ryan & Powelson, 1991).

Die *Fürsorge von Lehrer*innen* wird durch demokratische Umgangsformen gegenüber Schüler*innen erlebbar oder wenn Lehrer*innen bereit sind, bei allen Leistungserwartungen an die Schüler*innen auch deren individuelle Unterschiede zu berücksichtigen, konstruktives Feedback zu geben, diese ermutigen und als Ansprechpartner*innen zur Verfügung zu stehen (Ferreira & Bosworth, 2001; Noddings, 1992). Durch fürsorgliches Verhalten fördern Lehrer*innen positive Fähigkeitsvorstellungen und Leistungsziele (Bakadorova & Raufelder, 2016; Wentzel, 2013; Wentzel & Miele, 2016). Das schulische *Selbstkonzept* ist Ausdruck individueller Fähigkeitsvorstellungen (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976) und ist bedeutend für die schulische Leistungsentwicklung (Möller & Trautwein, 2014). Die Untersuchungen dieser Studie beziehen sich auf Befragungsdaten von Schüler*innen zum generellen schulischen Selbstkonzept, welches nach Marsh (1986) „is broken into self-concepts in particular subject areas (e.g. Math, English, etc.)“ (S. 130). *Leistungen* hingegen bilden sich in schulischen Kontexten vor allem als verbale Bewertungen und Noten ab. Dieckhäuser and Plenter (2005) zeigen in einer Untersuchung mit großer Stichprobe bei Adolescenten, dass selbstberichtete Noten „eng mit den von Lehrer*innen berichteten Noten übereinstimmen [...] Insofern kann man die von den Schülerinnen und Schülern selbst berichteten Noten als validen Indikator für schulische Performanz, ansehen.“ (S.148) (Fischer, Kuhn & Klieme, 2009)

Ein *Schüler*innen-Sozialklima* beschreibt sich im positiven Sinne durch ein konstruktives, mitfühlendes, motivierendes, freundschaftliches und hilfsberechtigtes Miteinander, die Bereitschaft zur Wahrnehmung unterschiedlicher Perspektiven und eine dadurch positiv empfundene gegenseitige Abhängigkeit zwischen den Schüler*innen (Johnson, Johnson & Anderson, 1983; Mainhard, Brekelmans, den Brok & Wubbels,

2011). Ein positives Schüler*innen-Sozialklima hat aufbauende Wirkungen für das Selbstkonzept (Liu & Wang, 2008) und Leistungen (Goodenow, 1993).

Schulisches Zugehörigkeitsgefühl ist Ausdruck für das Empfinden sozialer Eingebundenheit und stellt sich ein, wenn Schüler*innen gerne zur Schule gehen, dort leicht Freunde finden und sich mit ihrer Schule identifizieren (Allen & Kern, 2017; Van Ryzin, Gravely & Roseth, 2007). Neben den Peers sind es Lehrer*innen, die Adoleszente in diesen Zusammenhängen unterstützen (Davidson et al., 2010). Das Schulische Zugehörigkeitsgefühl hat positive Wirkungen auf Leistungen (Fong Lam, Chen, Zhang & Liang, 2015) und Selbstkonzept (Singh, Chang & Dika, 2010).

1.2 Geschlechterunterschiede

Studien im Rahmen der EWT weisen dem Geschlecht im Zusammenspiel von Sozialpersonen, Selbstkonzept und Leistungen eine moderierende Funktion zu (Wentzel & Miele, 2016). Mädchen berichten im Vergleich zu Jungen eher Gefühle von sozialer Eingebundenheit (Ntoumanis, 2005; Sánchez, Colón & Esparza, 2005), sehen in Peers größere Ressourcen zur Bedürfnisunterstützung (Hay & Ashman, 2003; Ma, 2003; Rose & Rudolph, 2006; Wentzel, 1994) und nehmen Lehrer*innen in Bezug auf ihre Bedürfnisse öfter in Anspruch bzw. erleben diese öfter bedürfnisunterstützend (Wentzel, 1994). Mädchen berichten ein höheres schulisches Zugehörigkeitsgefühl (Hughes, Im & Allee, 2015), wobei Mädchen wahrscheinlich die Tendenz haben, sozial-emotionale Beziehungsbedingungen intensiver wahrzunehmen (Wentzel et al., 2010), wohingegen adoleszente Jungen häufiger unsoziales Verhalten zeigen (Kuzucu, Bontempo, Stallings, & Piccinin, 2014). Die Forschungslage zum generellen Selbstkonzept ist kontrovers: So gibt es Studien, die zeigen, dass Jungen ihr generelles Selbstkonzept positiver einschätzen (Kling, Hyde, Showers & Buswell, 1999) und Studien, die zu gegenteiligen Befunden kommen (Crain & Bracken, 1994). Diese Disparitäten stellen sich möglicherweise wegen divergierender Kontrasteffekte zwischen verbalem und mathematischem Selbstkonzept ein (Möller & Marsh, 2013; Möller & Trautwein, 2014). So belegen Jungen öfter positiveres mathematisches, Mädchen dagegen ein positiveres verbales Selbstkonzept (Möller & Trautwein, 2014). Darüber hinaus erhalten Mädchen in der Adoleszenz tendenziell bessere Schulnoten als Jungen (Meece, Glienke, & Askew, 2009; Voyer & Voyer, 2014).

1.3 Hypothesen

In Anlehnung an die EWT, die dem Geschlecht eine moderierende Funktion zuschreibt, und in Anlehnung an die SDT (Deci & Ryan, 1985), in deren Rahmen Forschungsergebnisse generiert wurden, die den positiven Einfluss von sozialer Eingebundenheit auf ein positives Selbstkonzept und schulische Leistungen belegen, galt es folgenden Hypothesen nachzugehen:

(H1): Mädchen und Jungen unterscheiden sich signifikant in den Mittelwerten ihres wahrgenommenen schulischen Zugehörigkeitsgefühls, Schüler*innen-Sozialklima, der Lehrer*innen-Fürsorge, ihrem schulischen Selbstkonzept und ihren Leistungen (Noten).

(H2): Mädchen und Jungen erleben ein unterschiedliches Zusammenspiel von sozialer Eingebundenheit, schulischem Selbstkonzept und Leistungen.

2. Methodik

2.1 Stichprobe und Durchführung der Studie

Grundlage dieser Studie sind Selbstbefragungsdaten von 512 Schüler*innen (301 Mädchen; 211 Jungen) der achten Klasse ($M_{\text{Alter}} = 14.03$, $SD = .55$) aus acht zufällig ausgewählten Gymnasien in Berlin.

2.2 Messinstrumente

Alle Messinstrumente (außer Noten) sind für deutschsprachige Schüler*innen validiert und etabliert. Auf der Grundlage einer 4-Punkt-Likert-Skala (1 = „stimmt überhaupt nicht“ – bis 4 = „stimmt ganz genau“) konnten die Schüler*innen ihre Empfindungen ausdrücken.

Schulisches Zugehörigkeitsgefühl (vier Items) ($\alpha = .72$) (z. B. „Meine Schule ist ein Ort an dem ich mich zugehörig fühle.“) wurde mittels einer Subskala des ersten deutschen PISA-Fragebogens (Kunter et al., 2002) erhoben. *Lehrer*innen-Fürsorge* (vier Items) ($\alpha = .86$) (z. B. „Unser Lehrer/unsere Lehrerin kümmert sich um unsere Probleme.“) und das *Schüler*innen-Sozialklima* (vier Items) ($\alpha = .75$) (z. B. „Wenn jemand Schwierigkeiten hat, helfen ihm die Mitschülerinnen und Mitschüler.“) wurden mittels der Subskalen der Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO) (von Saldern & Littig, 1987) erhoben. Das *generelles schulisches Selbstkonzept* (fünf Items) ($\alpha = .83$) (z. B. „Es ist leicht für mich in der Schule etwas zu verstehen.“) wurde mittels einer Subskala aus der von Neuenschwander (1998) entwickelten Skala „Schule und Identität im Jugendalter“ erhoben. Noten wurden als selbstberichtete Zeugnisnoten aus vier Fächern (Deutsch, Mathematik, Englisch, Biologie) erfragt und sind als arithmetisches Mittel [1 („sehr gut“) – 6 („ungenügend“)] in die Berechnungen aufgenommen worden.

2.3 Statistische Analysen

Mittels der Statistiksoftware Mplus 8.1 (Muthén & Muthén, 1998–2018) und dem *Robust Maximum Likelihood* (MLR) Schätzer, wurden die Daten wegen der genesteten Struktur (512 Schüler*innen aus 23 Schulklassen) mittels des *Type-is-Complex* Ansatz (Asparouhov, 2005) ausgewertet. Fehlende Werte wurden mittels der „*Full-Information-Maximum-through-Likelihood Method*“ (FIML) berücksichtigt.

Zur Überprüfung der Hypothese I wurde Messinvarianz auf der Grundlage des von Brown (2015) entwickelten stufenweisen Verfahrens mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen (KFA) getestet. Das erste KFA-Modell geht von gleichen Faktorenstrukturen (konfigurale Messinvarianz), das zweite KFA-Modell zusätzlich von gleichen Faktor-

ladungen (metrische Messinvarianz), das dritte KFA-Modell von gleichen Intercepts (skalare Messinvarianz) aus. Die so schrittweise konzipierten KFA-Modelle wurden mittels χ^2 -Differenztest verglichen (Yuan & Bentler, 2004). Darüber hinaus wurden die Differenzen des Comparative Fit Index (CFI), des Tucker-Lewis-Index (TLI) und des Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (Marsh, Nagengast & Morin, 2013) berücksichtigt.

Zur Überprüfung von Hypothese II wurden zwei latente Multigruppen-Strukturgleichungsmodelle (MGSEM) konzipiert: In einem weniger restringierten MGSEM (Modell I) wurden Differenzen bei den direkten Effekten und Kovarianzen zugelassen, wohingegen in einem zweiten MGSEM (Modell II) diese restringiert wurden (keine Unterschiede im Zusammenspiel der Variablen zwischen den Gruppen). Mittels χ^2 -Differenztest wurde anschließend geprüft, ob Modell I die Daten nicht signifikant schlechter als Modell II repräsentiert, nur dann kann von Gruppenunterschieden im Zusammenspiel der Variablen ausgegangen werden.

3. Ergebnisse

3.1 Deskriptive Statistiken und Interkorrelationen

Alle Werte für Interkorrelationen, Mittelwerte, Standardabweichungen, Schiefe und Kurtosis werden gruppenspezifisch in Tabelle 1 berichtet.

3.2 Latenter Mittelwertvergleich

Es konnte (partielle) skalare Messinvarianz nachgewiesen werden (siehe Tab. 2), was den Vergleich der Mittelwerte zwischen Jungen und Mädchen erlaubt. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass sich Mädchen und Jungen in keinem der Mittelwerte der verwendeten Variablen signifikant unterscheiden: Selbstkonzept (*estimate* = .09, $p > .05$), Leistung (*estimate* = -.21, $p > .05$), Zugehörigkeitsgefühl (*estimate* = -.06, $p > .05$), Sozialklima (*estimate* = -.15, $p > .05$), Fürsorglichkeit der Lehrer*innen (*estimate* = .09, $p > .05$).

3.3 Multigruppen-Strukturgleichungsmodell (MGSEM)

Partielle skalare Messinvarianz konnte zwischen den Gruppen nachgewiesen werden. Mit einer zufriedenstellenden Modellgüte [$\chi^2(390) = 549.78$, $p < .001$; CFI = .95; TLI = .94; RMSEA = .04(.03 – .05); SRMR = .06] repräsentiert Modell I die Daten nicht schlechter [χ^2 -Differenztest: ($\chi^2(10) = 35.09$, $p < .05$)] als Modell II [$\chi^2(400) = 595.31$, $p < .001$; CFI = .94; TLI = .93; RMSEA = .04(.04 – .05); SRMR = .07]. Damit kann in den Gruppen von einem unterschiedlichen Zusammenspiel der Variablen ausgegangen werden.

Tabelle 1: Interkorrelationen, Mittelwerte, Range, Standardabweichungen (SD), Schiefe (SE) und Kurtosis (SE)

	1	2	3	4	M	Range	SD	Schiefe (SE)	Kurtosis (SE)
<i>Mädchen</i>									
1 Noten					2.85	1-6	0.70	-.11(.14)	-.37 (.28)
2 Selbstkonzept	-.78***				2.88	1-4	0.55	.16 (.14)	-.35 (.28)
3 Szug	-.29**	.38***			3.43	1-4	0.53	-1.06 (.14)	.96 (.28)
4 S-SozK	-.26***	.37***	.50***		3.00	1-4	0.60	-.69 (.14)	.89 (.28)
5 L-Fürsorg	-.10	.15	.14*	.14	2.56	1-4	0.79	-.18 (.14)	-.76 (.28)
<i>Jungen</i>									
1 Noten					2.92	1-6	0.67	-.41 (.17)	.33 (.34)
2 Selbstkonzept	-.69***				2.92	1-4	0.51	-.05 (.17)	.01 (.34)
3 Szug	-.08	.30**			3.41	1-4	0.48	-.78 (.17)	.24 (.34)
4 S-SozK	-.15	.18	.40***		2.87	1-4	0.55	-.45 (.17)	.73 (.34)
5 L-Fürsorg	-.13	.19	.03	.22	2.62	1-4	0.70	-.15 (.17)	-.57 (.34)

Anmerkungen. Szug = Schulisches Zugehörigkeitsgefühl, S-SozK = Schüler*innen -Sozialklima, L-Fürsorge = Lehrer*innen-Fürsorglichkeit; Korrelationen sind standardisierte Koeffizienten; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabelle 2: Modellgüte und Cut-off Werte für die schrittweise programmierten KFA zum Nachweis von Messinvarianz

Modell	df	χ^2	p	CFI	TLI	RMSEA	90%CI	SRMR
Modell 1	358	493.75	< .001	.96	.95	.04	.03-.05	.05
Modell 2	379	511.21	< .001	.96	.95	.04	.03-.05	.07
Modell 3	395	594.31	< .001	.93	.93	.04	.04-.05	.07
Modell 3b	392	527.20	< .001	.96	.95	.04	.03-.05	.07

Schritt	Model	$\Delta\chi^2$	p	Δdf	$\Delta RMSEA$	ΔCFI	ΔTLI
Schritt 1	Modell 1	-	-	-			
Schritt 2	Modell 2	18.29	.63	21	.002	.001	.004
Schritt 3	Modell 3	86.84	<.001	16	.007	.022	.021
Schritt 4	Modell 3b	16.02	.25	13	.000	.001	.001

Anmerkungen. Modell 1 = konfigurale Messinvarianz, Modell 2 = metrische Messinvarianz, Modell 3 = skalare Messinvarianz, Modell 3b = partielle skalare Messinvarianz; Cut-off Werte sind: $p > .05$ für $\Delta\chi^2$, $\Delta RMSEA \leq .015$, $\Delta CFI \leq .010$, and $\Delta TLI \leq .010$ (Cheng, 2007; Holm, 1979).

Modell Mädchen

Im Modell waren insgesamt drei der sechs direkten Effekte signifikant. Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen Zugehörigkeitsgefühl und Selbstkonzept ($B = .31$, $\beta = .26$, $SE = .13$, $p < .05$) sowie zwischen Sozialklima und Selbstkonzept ($B = .37$, $\beta = .23$, $SE = .14$, $p < .01$) und einen negativen Zusammenhang zwischen Sozialklima und Noten ($B = -.30$, $\beta = -.15$, $SE = .14$, $p < .05$), wobei ein negativer Zusammenhang bessere Noten impliziert (1 = „sehr gut“; 6 = „ungenügend“).

Die Kovarianzen zeigen darüber hinaus einen signifikanten Zusammenhang zwischen Noten und Selbstkonzept ($r = -.21$ /.75, $p < .001$) sowie zwischen Sozialklima und Zugehörigkeitsgefühl ($r = .07$ /.50, $p < .001$) und zwischen Fürsorglichkeit der Lehrer*innen und Zugehörigkeitsgefühl ($r = .05$ /.14, $p < .05$). Der Zusammenhang zwischen Fürsorglichkeit der Lehrer*innen und Sozialklima ist nicht signifikant ($r = .03$ /.14, $p > .05$).

Insgesamt erklärt das Modell 19.9% der Varianz des Selbstkonzepts und 10.3% der Varianz der Noten.

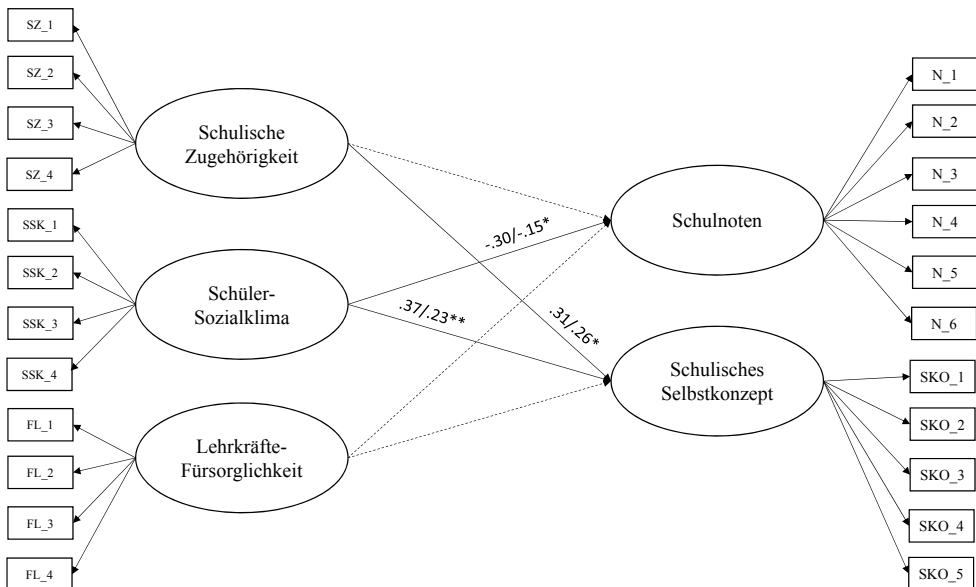


Abbildung 1: Multigruppen-Strukturgleichungsmodell (Mädchen)

Anmerkungen. Signifikante Effekte sind als unstandardisierte (B an erster Stelle) und standardisierte (β an zweiter Stelle) Koeffizienten dargestellt; $*p < .05$, $**p < .01$, $***p < .001$.

Modell Jungen

Im Modell der Jungen war nur einer der sechs direkten Effekte signifikant: Es gibt lediglich einen positiven Zusammenhang zwischen Zugehörigkeitsgefühl und Selbstkonzept ($B = .35$, $\beta = .28$, $SE = .16$, $p < .05$). Der Wald-Test zeigt an, dass die Pfade zwischen Mädchen und Jungen nicht gleichgesetzt werden sollen ($\chi^2(1) = 0.03$, $p > .05$), das heißt, der Effekt ist für Jungen tendenziell stärker als für Mädchen.

Die Kovarianzen zeigen darüber hinaus einen signifikanten Zusammenhang zwischen Noten und Selbstkonzept ($r = -.18/-.69, p < .001$) sowie zwischen Sozialklima und Zugehörigkeitsgefühl ($r = .04/.40, p < .001$). Die Zusammenhänge zwischen Fürsorglichkeit der Lehrer*innen und Zugehörigkeitsgefühl ($r = .01/.03, p > .05$) und zwischen Fürsorglichkeit der Lehrer*innen und Sozialklima ($r = .04/.22, p > .05$) sind hingegen nicht signifikant.

Insgesamt erklärt das Modell 12.4% der Varianz des Selbstkonzepts und nur 0.3% der Varianz der Noten.

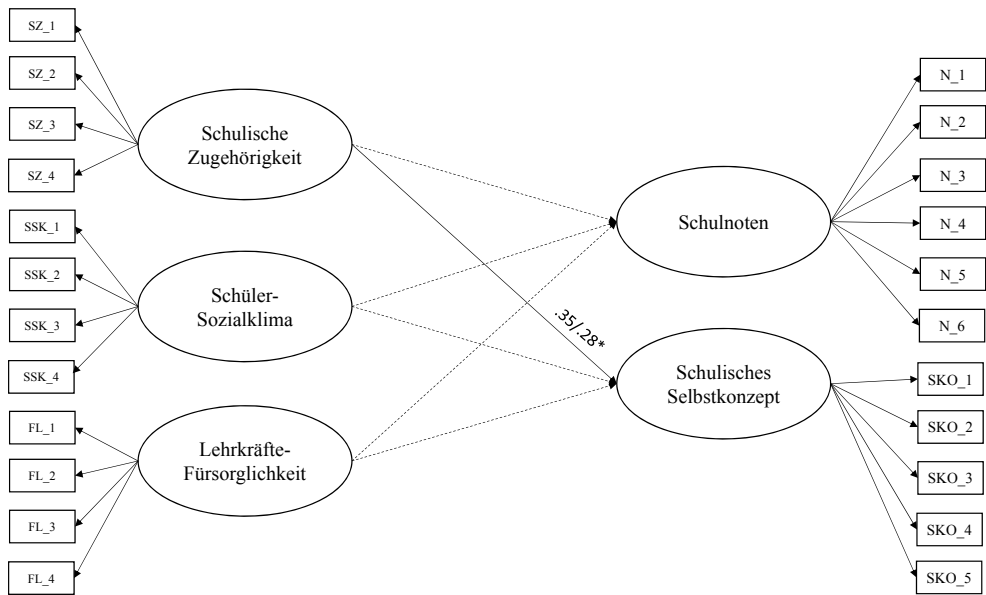


Abbildung 2: Multigruppen-Strukturgleichungsmodell (Jungen)

Anmerkungen. Signifikante Effekte sind als unstandardisierte (B an erster Stelle) und standardisierte (β an zweiter Stelle) Koeffizienten dargestellt; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

4. Diskussion

In Anlehnung an die SDT und EWT wurde in der vorliegenden Studie das Zusammenspiel von sozialer Eingebundenheit, differenziert nach schulischem Zugehörigkeitsgefühl, Schüler*innen-Sozialklima und Lehrer*innen-Fürsorglichkeit, mit dem schulischen Selbstkonzept und schulischer Leistung unter Berücksichtigung möglicher Geschlechterunterschiede untersucht. Die Ergebnisse tragen zu einem detaillierteren Verständnis einzelner Aspekte sozialer Verbundenheit und deren Effekte auf Leistungen und Selbstkonzept bei, um vor allem in der Zeitspanne der Adoleszenz Bildungspraxis und Schulerfolg zu steigern.

Hypothese 1 konnte nicht bestätigt werden. Es wurde bei keiner der untersuchten Variablen Geschlechterunterschiede in den Mittelwerten nachgewiesen. So erleben Mädchen und Jungen gleichermaßen Lehrer*innen als fürsorglich. Dass sich Mädchen

und Jungen in ihrer Wahrnehmung der Fürsorge von Lehrer*innen nicht unterscheiden, spricht dafür, dass die Lehrer*innen an den untersuchten Gymnasien keine Unterschiede im Umgang mit Mädchen und Jungen im Unterricht machen. Allerdings ist die Befundlage zu geschlechterspezifischen Unterschieden im Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis auch nicht konsistent (Horstkemper, 2000). So zeigten Tillmann and Meyer (2001) und Wentzel et al. (2010), dass Mädchen die Beziehungen zu ihren Lehrer*innen positiver bewerten. Ein weiterer Grund für ausbleibende Unterschiede liegt möglicherweise in der in dieser Studie getroffenen Item-Formulierung. Künftige Studien sollten auf ein Fach bezogen und auf die individuelle Perspektive von Schüler*innen ausgerichtet werden. Ebenfalls ausbleibende Unterschiede bei Mittelwerten werden für das Schüler*innen-Sozialklima beobachtet und das, obwohl zahlreiche Forschungen belegen, dass Mädchen Peers häufiger als Bedürfnisunterstützung wahrnehmen (Wentzel, 2017; Wentzel & Muenks, 2016). Ebenso können keine signifikanten Unterschiede im schulischen Zugehörigkeitsgefühl nachgewiesen werden. Mädchen und Jungen fühlen sich gleichermaßen zugehörig, was einigen Forschungsergebnissen, beispielsweise den Längsschnittuntersuchungen von Hughes et al. (2015), widerspricht. Insgesamt wurden zu den Facetten sozialer Eingebundenheit keine signifikanten Unterschiede gefunden, möglicherweise weil es sich um eine Stichprobe von leistungsstarken Schüler*innen (Gymnasium) handelt. Studien haben gezeigt, dass sich leistungsstarke Schüler*innen generell wohler an der Schule fühlen (Kroesbergen, van Hooijdonk, Van Viersen, Middel-Lalleman & Reijnders, 2016) und ein besseres Schüler*innen-Sozialklima (Schaupp, 2012) berichten.

Mädchen und Jungen unterscheiden sich ebenfalls nicht in ihrem generellen schulischen Selbstkonzept. Eine Erklärung könnte sich aus den Forschungen von Möller and Marsh (2013) unter dem Dach der von ihnen entwickelten *Dimension Comparison Theory* ergeben. So postulieren Möller und Marsh, dass „dimensional comparisons reduce self-concept in the worse off domain and increase self-concept in the better off domain“ (Möller & Marsh, 2013, S. 548). Da Jungen oftmals positivere Vorstellungen zum mathematischen und Mädchen zum verbalen Selbstkonzept haben, könnte es zu einem Ausgleich von Disparitäten kommen.

Da schulische Leistung in der vorliegenden Studie aus der Summe der vier Schulnoten in den Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch und Biologie operationalisiert wurde, können mögliche domänenspezifische Geschlechterunterschiede aufgehoben worden sein. Zukünftige Studien, die ein domänenspezifisches Design verfolgen, könnten darüber näheren Aufschluss geben.

Hypothese II konnte bestätigt werden, insofern geschlechtsspezifische Unterschiede im Zusammenspiel der verschiedenen Facetten sozialer Eingebundenheit mit dem Selbstkonzept und schulischer Leistung identifiziert wurden. So gibt es im Modell der Mädchen gegenüber dem der Jungen signifikante Pfade zwischen Schüler*innen-Sozialklima und schulischem Selbstkonzept als auch Noten. Mit anderen Worten: Mädchen profitieren von sozialer Eingebundenheit mit ihren Peers in Bezug auf ihre Fähigkeitsüberzeugungen und gute Schulnoten, ganz im Gegensatz zu Jungen. Bei beiden Gruppen, Mädchen und Jungen, ist zudem der Pfad zwischen schulischem Zugehörigkeitsgefühl und Selbstkonzept signifikant.

Die wahrgenommene Fürsorglichkeit von Lehrer*innen ist in der vorliegenden Studie wenig relevant für das schulische Selbstkonzept und die schulische Leistung. Das ist insofern verwunderlich, da das Selbstkonzept während der Adoleszenz zunehmend in Abhängigkeit von Wahrnehmungen durch andere geprägt wird (Fuhrer, Marx, Holländer & Möbes, 2000). Eine mögliche Erklärung mag darin liegen, dass Schüler*innen an Gymnasien von ihren Lehrer*innen eher gezielte Lernunterstützung oder motivationale Unterstützung in Bezug auf ihr Selbstkonzept und ihre Leistungen wünschen (Bakadorova & Raufelder, 2016; Learner & Kruger, 1997) und nicht Fürsorglichkeit. Es kann aber auch daran liegen, dass Schüler*innen an Sekundarschulen – im Vergleich zur Grundschule – ihre Lehrer*innen zunehmend distanzierter und unfreundlicher erleben (Eccles et al., 1993; Harter, 1996) und damit verbunden eine Abnahme der Möglichkeiten für Schüler*innen einhergeht, überhaupt eine Beziehungsebene zu Lehrer*innen aufzubauen (Wentzel, 1997, 2010; Wentzel et al., 2010). Bokhorst, Sumter und Westenberg (2010) konnten zeigen, dass die wahrgenommene Qualität der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung im Alter von 12 bis 18 Jahren kontinuierlich abnimmt. Generell werden Beziehungen mit Erwachsenen während dieser Zeit als qualitativ weniger wertvoll erlebt (Bokhorst et al., 2010). Zukünftige Studien, die unterschiedliche Facetten der Unterstützung durch Lehrer*innen im Zusammenhang mit schulischem Selbstkonzept und Leistung untersuchen und andere Schulformen berücksichtigen, wären wünschenswert.

5. Zusammenfassung und Implikationen

Ein entscheidendes Ergebnis dieser Studie ist, dass das schulische Zugehörigkeitsgefühl der Schüler*innen, dass diese aus sich heraus wahrnehmen, sowohl für Mädchen als auch für Jungen für ihr schulisches Selbstkonzept von Bedeutung ist. Mit anderen Worten: Fühlen sich Schüler*innen an ihrer Schule wohl und sozial eingebunden, dann kommt das ihrem schulischen Selbstkonzept zugute. Darüber hinaus sind Peers im Sinne des Schüler*innen-Sozialklimas für das Selbstkonzept und die Noten der Mädchen relevant. Das heißt, obwohl sich Mädchen und Jungen in ihren Mittelwerten der untersuchten Variablen nicht unterscheiden, ist soziale Eingebundenheit – insbesondere durch Peers – für Mädchen ein entscheidender Faktor für ihr schulisches Selbstkonzept und ihre Noten. Jungen scheinen sich entweder eher auf sich selbst zu fokussieren, wenn es um ihr Selbstkonzept und ihre Leistung geht oder sie nutzen andere soziale Ressourcen, wie zum Beispiel die Eltern (Hay & Ashman, 2003). Zukünftige Studien, die weitere soziale Ressourcen berücksichtigen, könnten darüber Aufschluss geben. Dass die Fürsorglichkeit von Lehrer*innen keinerlei Effekt auf das Selbstkonzept und die Leistung der Schüler*innen hat, ist ernüchternd und spricht für ein distanzierendes – eher auf Unterricht ausgerichtetes – Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis, wie es insbesondere von Schüler*innen an Gymnasien berichtet wird (Helsper & Kramer, 1998; Raufelder, 2006). Hier wären Untersuchungen interessant, die im Rahmen unterschiedlicher Lernumgebungen (lehrer- vs. schüler-zentrierte Lernansätze) (Schweder, 2019; Schweder, Raufelder, Kulakow & Wulff, 2019) unterschiedliche Effekte auf das Selbstkonzept und die Leistung der Schüler*innen eruieren.

6. Stärken, Limitationen und Ausblick

Bei der Interpretation der Ergebnisse gilt es einige Limitationen zu berücksichtigen: Die Ergebnisse geben keinerlei Aufschluss über mögliche kausale Zusammenhänge der Variablen, da sie im Querschnitt erhoben wurden. Zudem besteht die Stichprobe nur aus Schüler*innen an Gymnasien, die sich von leistungsschwächeren Schüler*innen grundlegend unterscheiden. Auch das schulische Selbstkonzept wurde allgemein erhoben, das heißt zukünftige Studien, die domänenspezifisch ausgerichtet sind, könnten eventuelle Geschlechterunterschiede identifizieren, da Mädchen und Jungen sich in ihren domänenspezifischen Selbstkonzepten (Kuzucu et al., 2014; Marsh & Martin, 2011) und in ihren fachspezifischen Leistungen (Meece et al., 2009) unterscheiden. Die Notenangaben der Schüler*innen wurden als arithmetisches Mittel verwendet, was eine übliche Vorgehensweise in der empirischen Forschung darstellt. In zukünftigen Studien wird dennoch empfohlen, standardisierte Leistungstests durchzuführen (Rubach, Lazarides & Lohse-Bossenz, 2019). Darüber hinaus ist das Instrument zur Erfassung der sozialen Eingebundenheit (Schulisches Zugehörigkeitsgefühl) aus der Ich-Perspektive formuliert, die anderen beiden Instrumente (Schüler*innen-Sozialklima und Fürsorglichkeit der Lehrkraft) aus der Klassen-Perspektive. Da aber letztere eben auch durch den individuellen Rater bestimmt werden, liegt auch hier eine individuelle Wahrnehmung zugrunde. Trotz dieser Limitationen liefert die vorliegende Studie wichtige Einblicke in das untersuchte Zusammenspiel, da unterschiedliche Facetten sozialer Eingebundenheit berücksichtigt wurden, die Schule, Peers, und Lehrer*innen umfassen. Auch die identifizierten Geschlechterunterschiede zeigen, dass soziale Eingebundenheit in Bezug auf Selbstkonzept und Leistung für Mädchen eine größere Rolle einnimmt.

Literatur

- Allen, K. A. & Kern, M. L. (2017). *School belonging in adolescents*. Amsterdam: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-5996-4>
- Asparouhov, T. (2005). Sampling weights in latent variable modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 12(3), 411–434. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1203_4
- Bakadorova, O. & Raufelder, D. (2016). Do socio-motivational relationships predict achievement motivation in adolescents with high and low school self-concepts? *The Journal of Educational Research*, 109(3), 219–231. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.942031>
- Baumeister, R. & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R. & Westenberg, P. M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development*, 19, 417–426. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Buhs, E. S. & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating process. *Developmental Psychology*, 37(4), 550–560. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.550>

- Cheng, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Crain, R. M. & Bracken, B. A. (1994). Age, race, and gender differences in child and adolescent self-concept: Evidence from a behavioral-acquisition, context-dependent model. *School Psychology Review*, 23, 496–511.
- Davidson, A. J., Gest, S. D. & Welsh, J. A. (2010). Relatedness with teachers and peers during early adolescence: An integrated variable-oriented and person-oriented approach. *Journal of School Psychology*, 48(6), 483–510. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.08.002>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Dieckhäuser, O. & Plenter, I. (2005). „Letztes Schulhalbjahr stand ich zwei“. Zur Akkuratheit selbst berichteter Noten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 219–224. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.19.4.219>
- Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9(2), 30–44. <https://doi.org/10.2307/1602703>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reumann, D., Flanagan, C. & MacIver, D. (1993). Development during adolescence. *American Psychologist*, 48(2), 90–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I. & Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47–55. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.001>
- Ferreira, M. M. & Bosworth, K. (2001). Defining caring teachers: Adolescents' perspectives. *The Journal of Classroom Interaction*, 36(1), 24–30.
- Fischer, N., Kuhn, P. & Klieme, E. (2009). Was kann Ganztagschule leisten? *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 143–167.
- Fong Lam, U., Chen, W.-W., Zhang, J. & Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, 36(4), 393–409. <https://doi.org/10.1177/0143034315589649>
- Fuhrer, U., Marx, A., Holländer, A. & Möbes, J. (2000). Selbstbildentwicklung in Kindheit und Jugend. In W. Greve (Ed.), *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Beltz.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. In J. Juvonen & R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 11–42). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571190.004>
- Hay, I. & Ashman, A. F. (2003). The Development of Adolescents' Emotional Stability and General Self-Concept: The interplay of parents, peers, and gender. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 77–91. <https://doi.org/10.1080/1034912032000053359>
- Helsper, W. & Kramer, R. T. (1998). Pädagogische Generationenverhältnisse und -konflikte in der gymnasialen Schulkultur. In J. Ecarius (Hrsg.), *Was will die jüngere mit älteren Generationen?* (S. 207–237). Opladen: Leske & Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11816-9_10
- Holm, S. (1979). A simple sequentially rejective multiple test procedure. *Scandinavian Journal of Statistics*, 6(2), 65–70.
- Horstkemper, M. (2000). Geschlechtsidentität und unterrichtliches Handeln. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule* (S. 139–159). Opladen: Leske & Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97477-8_7
- Hughes, J. N., Im, M. H. & Allee, P. J. (2015). Effect of school belonging trajectories in grades 6–8 on achievement: Gender and ethnic differences. *Journal of School Psychology*, 53(6), 493–507. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.08.001>

- Johnson, D. W., Johnson, R. & Anderson, D. (1983). Social interdependence and classroom climate. *The Journal of Psychology*, 114(1), 135–142. <https://doi.org/10.1080/00223980.1983.9915406>
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J. & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470–500. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.4.470>
- Kroesbergen, E. H., van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman, M. N. N. & Reijnders, J. J. W. (2016). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16–30. <https://doi.org/10.1177/0016986215609113>
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., ... Weiß, M. (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente* (Vol. 72). Berlin: Max-Planck-Institut.
- Kuzucu, Y., Bontempo, A. M., Stallings, M. C. & Piccinin, A. M. (2014). Developmental change and time-specific variation in global and specific aspects of self-concept in adolescence and association with depressive symptoms. *Journal of Early Adolescence*, 34(5), 638–666. <https://doi.org/10.1177/0272431613507498>
- Lazarides, R. & Watt, H. M. G. (2015). Girls' and boys' perceived mathematics teacher beliefs, classroom learning environments and mathematical career intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 51–61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.005>
- Lerner, D. G. & Kruger, L. J. (1997). Attachment, self-concept, and academic motivation in high-school students. *Journal of Orthopsychiatry*, 67(3), 485–492. <https://doi.org/10.1037/h0080249>
- Liu, W. C. & Wang, C. K. J. (2008). Home environment and classroom climate: An investigation of their relation to students' academic self-concept in a streamed setting. *Current Psychology*, 27(4), 242–256. <https://doi.org/10.1007/s12144-008-9037-7>
- Looser, D. (2011). *Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation*. Opladen: Budrich.
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340–349. <https://doi.org/10.1080/00220670309596617>
- Mainhard, T. M., Brekelmans, M., den Brok, P. & Wubbels, T. (2011). The development of the classroom social climate during the first months of the school year. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 190–200. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.06.002>
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and Math Self-Concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23(1), 129–149. <https://doi.org/10.3102/00028312023001129>
- Marsh, H. W. & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relation and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59–77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>
- Marsh, H. W., Nagengast, B. & Morin, A. J. S. (2013). Measurement invariance of big-five factors over the life span: ESEM tests of gender, age, plasticity, maturity, and la dolce vita effects. *Developmental Psychology*, 49(6), 1194–1208. <https://doi.org/10.1037/a0026913>
- Meece, J., Glienke, B. B. & Askew, K. (2009). Gender and motivation. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Motivation at school* (pp. 411–431). New York: Routledge.
- Möller, J. & Marsh, H. W. (2013). Dimensional comparison theory. *Psychological Review*, 120(3), 544–560. <https://doi.org/10.1037/a0032459>
- Möller, J. & Trautwein, U. (2014). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* S. 177–199. Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_8
- Muthén, L. & Muthén, B. O. (1998-2018). *Mplus User's Guide* (8th ed.). Los Angeles, CA: Muthén.
- Neuenschwander, M. P. (1998). *Schule und Identität im Jugendalter I*. Bern: Universität Bern.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Ntoumanis, N. (2005). Prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444–453. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>

- Raufelder, D. (2006). *Die Bedeutung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Bildungsprozess*. Berlin: Freie Universität.
- Raufelder, D., Sahabandu, D., Sánchez Martínez, G. & Escobar, V. (2015). The mediating role of social relationships in the association of adolescents' individual school self-concept and their school engagement, belonging and helplessness in school. *Educational Psychology*, 35(2), 137–157. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.849327>
- Rose, A. J. & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98–131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.98>
- Rubach, C., Lazarides, R. & Lohse-Bossenz, H. (2019). Engagement der Klassen-Lehrer/-innen in der Zusammenarbeit mit Eltern und Motivation Lernender in der Sekundarstufe. *Journal for Educational Research Online*, 11(2), 61–85.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M. & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, 60(1), 49–66. <https://doi.org/10.1080/00220973.1991.10806579>
- Sánchez, B., Colón, Y. & Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 619–628. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8950-4>
- Schaupp, U. (2012). *Soziale Identität und schulische Transition*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19695-4>
- Schweder, S. (2020). Mastery goals, positive emotions and learning behavior in self-directed vs. teacher-directed learning. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 205–223. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00421-z>
- Schweder, S., Raufelder, D., Kulakow, S. & Wulff, T. (2019). How the learning context affects adolescents' goal orientation, effort, and learning strategies. *The Journal of Educational Research*, 112(5), 604–614. <https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1645085>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Singh, K., Chang, M. & Dika, S. (2010). Ethnicity, self-concept, and school belonging: Effects on school engagement. *Educational Research for Policy and Practice*, 9(3), 159–175. <https://doi.org/10.1007/s10671-010-9087-0>
- Tillmann, K. J. & Meyer, U. (2001). Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In D. PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 468–509). Opladen: Leske & Budrich.
- Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A. & Roseth, C. J. (2007). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 1–12. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9257-4>
- von Saldern, M. & Littig, K. E. (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima*. Weinheim: Beltz.
- Voyer, D. & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174–1204. <https://doi.org/10.1037/a0036620>
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 173–182. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.173>
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411–419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>
- Wentzel, K. R. (2010). Students' relationship with teachers. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling and human development* (pp. 301–322). New York: Routledge.

- Wentzel, K. R. (2013). School adjustment. In W. Reynolds & G. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology, Vol. 7: Educational Psychology* (pp. 235–258). Hoboken: Wiley.
- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationship, motivation, and academic performance. In A. J. Elliot, C. S. Dweck & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 279–296). New York: Guilford.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L. & Looney, L. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193–202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Wentzel, K. R. & Caldwell, K. F. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68(6), 1198–1209. <https://doi.org/10.2307/1132301>
- Wentzel, K. R. & Miele, D. B. (Eds.). (2016). *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.
- Wentzel, K. R. & Muenks, K. (2016). Peer influence on students' motivation, academic achievement and social behavior. In K. R. Wentzel & G. Ramani (Eds.), *Handbook of social influences in school contexts* (pp. 13–30). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315769929>
- Wigfield, A. & Gladstone, J. R. (2019). What does expectancy-value-theory have to say about motivation and achievement in times of change and uncertainty? In N. Gonida & M. S. Lemos (Eds.), *Motivation in education at a time of global change* (pp. 15–32). Bingley: Emerald. <https://doi.org/10.1108/S0749-742320190000020002>
- Yuan, K. H. & Bentler, P. M. (2004). On chi-square difference and z tests in mean and covariance structure analysis when the base model is misspecified. *Educational and Psychological Measurement*, 64(5), 737–757. <https://doi.org/10.1177/0013164404264853>

Die Bedeutsamkeit von Peers für Jugendliche in der Sekundarstufe und in der Freizeit

Abstract

In der Adoleszenz nehmen Peers einen hohen Stellenwert im Leben von Jugendlichen ein. Dies zeigt sich durch höhere Motivation und geringeres Stresserleben während Peerinteraktionen gegenüber Einzelsettings sowie positiver Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung sozialer Eingebundenheit und dem emotionalen Erleben. Gleichzeitig nimmt das schulische emotionale Erleben ab. Aufgrund differenzieller normativer Bezugsgruppen in Schulen mit Grundansprüchen vs. erweiterten Ansprüchen, kann angenommen werden, dass Veränderungen im emotionalen Erleben von der Primar- auf die Sekundarstufe durch normative Merkmale in der Sekundarstufe erklärt werden können. Zur Überprüfung der Annahme wurden 120 Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarstufe (t1) und der Sekundarstufe (t2) mittels *experience sampling method* und klassischer Fragebögen zu ihrem emotionalen Erleben und sozialen Interaktionen, der Bedeutsamkeit von Peers sowie der sozialen Eingebundenheit und wahrgenommener Klassenzielstrukturen befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass der Schultyp die negative Veränderung des emotionalen Erlebens von t1 zu t2 nicht erklärt. Peerinteraktionen haben generell einen positiv aktivierenden und entspannenden Effekt auf das emotionale Erleben der Jugendlichen. Lernende an Schultypen mit erweiterten Ansprüchen sind verglichen mit ihren Peers an Schultypen mit Grundansprüchen in freizeithlichen Einzelsituationen stärker positiv aktiviert. Weder Klassenzielstrukturen, noch die Bedeutsamkeit von Peers oder die soziale Eingebundenheit tragen zur Erklärung von Unterschieden im emotionalen Erleben der Lernenden an beiden Schultypen bei.

1. Einleitung

Die Grund- bzw. Primarstufe ist insbesondere dadurch gekennzeichnet, dass in der Regel alle Kinder im schulpflichtigen Alter gemeinsam beschult werden. Dadurch ist vor allem diese Schulform sehr heterogen in Hinblick auf die Schüler*innenschaft, was sich auch auf den Klassenraum als soziales Lernumfeld auswirkt. Obgleich in der Vergangenheit auch in der Sekundarstufe I vermehrt Schultypen für *alle* Schülerinnen und Schüler etabliert wurden (z. B. durch Einführung von Gesamt- bzw. Sekundarschulen, Schließung von Haupt- und Sonderschulen), besteht dennoch weiterhin mehrheitlich eine Differenzierung in verschiedene Schultypen, die sich grob in Schultypen mit Grundansprüchen und mit erweiterten Ansprüchen (*low and high qualifying tracks*, u. a. Van Houtte, 2006) unterteilen lassen. Eine solche Differenzierung nach der Primarstufe führt verstärkt zu differenziellen Lernumfeldern: Die Schultypen der Sekundarstufe unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich des Leistungsniveaus, sondern auch bezüglich des Verhaltens, der Motivation und der Emotionen und damit zusammenhängenden Wahrnehmungen sozialer Eingebundenheit innerhalb der Klassengemeinschaft und dem sozialen Klassenklima (u. a. Knoppick, Becker, Neumann, Maaz & Baumert, 2015; Trautwein, Lüdtke, Marsh, Köller & Baumert, 2006). Die Zeit auf der Sekundarstufe I ist auch dadurch geprägt, dass sich die Einstellungen der Jugendlichen zur Schule und zum

Lernen (auch in Abhängigkeit des besuchten Schultyps; z. B. Van Houtte, 2006) und damit verbundene Emotionen und Motivationen negativ verändern. Gleichzeitig nimmt der Stellenwert von Peers und Freundschaften außerhalb der Schule einen größeren Raum im Leben der Jugendlichen ein (Rubin, Bukowski & Parker, 2006).

An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an: Es wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich das emotionale Erleben von Schülerinnen und Schülern von der Primar- auf die Sekundarstufe verändert und ob ein möglicher Unterschied durch den Schultyp erklärt werden kann. Darüber hinaus wird die Erlebensqualität in Peerinteraktionen in der Sekundarstufe I und in der Freizeit vergleichend untersucht. Einen weiteren Schwerpunkt dieses Beitrags bildet die Frage danach, inwiefern der Schultyp (mit Grundansprüchen vs. erweiterten Ansprüchen) zur Erklärung von möglichen Unterschieden im emotionalen Erleben in Abhängigkeit der subjektiven Einschätzung sozialer Eingebundenheit und der Bedeutsamkeit von Peers sowie individuell wahrgenommener Klassenzielstrukturen beiträgt.

2. Theoretischer und empirischer Hintergrund

2.1 Bedeutung von Peers im Jugendalter

Während der Adoleszenz beginnt der Abnabelungsprozess von primären – meist elterlichen – Bezugspersonen (Hannover, Zander & Wolter, 2018). Gleichzeitig nimmt die Bedeutung von Freundschaften und Peers zu (Rubin et al., 2006). Das Streben nach sozialer Anerkennung und Eingebundenheit in Peer-Gruppen gilt als Grundbedürfnis und treibt den Menschen in seinen Handlungen an. Im schulischen Kontext bewirkt die Wahrnehmung sozialer Eingebundenheit ein positives Wohlbefinden im Allgemeinen (King, 2015; Ryan & Deci, 2017) und das Erleben positiver Emotionen (Alivernini et al., 2019). Auf der anderen Seite kann soziale Ausgrenzung zu niedrigerem Engagement und weniger guten Leistungen in der Schule führen (Buhs, Ladd & Herald-Brown, 2010). Im Detail verfügt jemand, der sich in seiner Klassengemeinschaft eingebunden fühlt, über günstigere motivationale Merkmale als jemand, der sich weniger sozial integriert wahrnimmt (Zurbriggen & Venetz, 2016). Soziale Eingebundenheit bedeutet im Allgemeinen mehr als nur die reine physische Platzierung in einer Klasse, sondern lässt sich vielmehr durch zwischenmenschliche Aktivitäten wie Freundschaften und positiv wahrgenommener sozialer Interaktionen beschreiben (Lindmeier, 2013). Somit ist vor allem die erlebte *Qualität* von Peer-Interaktionen bedeutsam. Dies zeigt sich unter anderem in Forschungsbefunden, die auf ein positiveres emotionales Erleben und ein geringeres Stresserleben von Jugendlichen hindeuten, die im Unterricht in soziale Interaktion mit ihren Peers treten können, verglichen mit Einzelarbeitssituationen (Linnenbrink-Garcia, Rogat & Koskey, 2011; Zurbriggen & Venetz, 2016, 2018). Insbesondere bei Möglichkeiten zum kooperativen Arbeiten berichten Schülerinnen und Schüler von erhöhten Selbstwirksamkeitserwartungen und von einer höheren Lernzielorientierung (Nichols & Miller, 1994). Somit können positiv erlebte Peer-Interaktionen im Unterricht als Quelle schulischer Motivation verstanden werden. Aktivitäten mit Peers sind demnach nicht nur in der Freizeit motivierend und entspannend (Zurbriggen, Venetz & Hinni, 2018).

2.2 Normative Effekte des sozialen Klassenumfeldes und des Schultyps

In der Schule treffen Jugendliche auf Peers, die sie in der Regel über Jahre hinweg begleiten. Peers in Klassen bilden für Schülerinnen und Schüler eine normgebende Bezugsgruppe (Jerusalem, 1997), an der sie sich orientieren können. Deskriptive Normen innerhalb einer Bezugsgruppe geben Jugendlichen dahingehend Sicherheit, als dass durch die Normen implizit vorgegeben wird, welche Einstellungen, Regeln oder welches Verhalten innerhalb der Referenzgruppe erwünscht bzw. unerwünscht ist. Die Entwicklung von Normen wird unter anderem durch die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft beeinflusst, die trotz der selektiven Leistungsorientierung alles andere als homogen ist (siehe hierzu im Überblick Zurbriggen, 2016). Insbesondere in Grund- bzw. Primarschulen ist die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft sehr vielfältig, bevor die Schülerinnen und Schüler – ihrem Lern- und Leistungsniveau entsprechend – einem Schultyp der Sekundarstufe zugeordnet werden. Schultypen mit Grundansprüchen und solche mit erweiterten Ansprüchen sind im Allgemeinen jedoch nicht nur durch das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler gekennzeichnet, sondern lassen sich beispielsweise auch durch den Anteil derjenigen aus bildungsfernen oder sozialschwachen Familien beschreiben. Vor allem in Schultypen mit Grundansprüchen ist der Anteil an Lernenden aus sozioökonomisch schwächer gestellten Bevölkerungsschichten hoch ausgeprägt (Baumert, Stanat & Watermann, 2006). Im Sinne eines Scheren- oder Matthäus-Effekts kann allein die Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zu bestimmten Schultypen in der Sekundarstufe I dazu führen, dass sich ihre Lern- und Entwicklungschancen – trotz ähnlicher Lernvoraussetzungen – unterschiedlich ausprägen (Köller & Baumert, 2001; Schallock, 2016).

Im Rahmen der Differenzierungs-Polarisierungs-Theorie wird angenommen, dass die institutionelle *Differenzierung* der Schülerinnen und Schüler nach der Primarstufe (bzw. Grundschule)¹ in die verschiedenen Typen der Sekundarstufe eine *Polarisierung* der Einstellungen und Haltungen der Jugendlichen mit sich bringt (u. a. Van Houtte, 2006). Diejenigen, die eine Schule mit erweiterten Ansprüchen besuchen, entwickeln eine *pro-school* Einstellung, wohingegen Jugendliche auf Schulen mit Grundansprüchen eine *anti-school* Einstellung bilden und Peers und Freunde einen größeren Stellenwert als das Lernen einnehmen. Dadurch werden Motivation, Emotion und Verhalten der Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Van Houtte (2006) erklärt die Divergenzen u. a. durch die unterschiedlichen Qualifikationsziele und curricularen Anforderungen der Schultypen und damit einhergehenden, durch Lehrpersonen gestaltete didaktisch-pädagogische Lernumfelder sowie Einstellungen und Erwartungshaltungen der Lehrpersonen und der sozialen Umwelt.

Im vorliegenden Beitrag werden zur Untersuchung eines „Schultypeneffekts“ auf das emotionale Erleben von Jugendlichen zusätzlich die Wahrnehmung sozialer Eingebundenheit, jene der Klassenzielstruktur, sowie die Bedeutung von Peers als potenzielle Indikatoren differenzieller sozialer Umfelder hinzugezogen. Normativ geprägte Klassenzielstrukturen etwa spiegeln eine Reihe relevanter – möglicher-

1 In Deutschland besuchen Schülerinnen und Schüler üblicherweise nach der 4. Klasse (in einigen Bundesländern nach der 6. Klasse), in der Schweiz nach der 6. Klasse und in Österreich nach der 4. Klasse die Sekundarstufe I.

weise schultypabhängiger – Unterrichtsmerkmale wider (u. a. den Grad sozialer Eingebundenheit oder das Kompetenzerleben; siehe im Überblick Bieg, Steuer, Rosentritt-Brunn & Dresel, 2019; Meece, Anderman & Anderman, 2006). Vereinzelt vorliegende Untersuchungen zu normativ geprägten Klassenzielstrukturen im Zusammenhang mit emotionalen Aspekten lernbezogenen Verhaltens deuten auf Korrelationen zwischen einer Performanzzielorientierung und Leistungsangst sowie einem geringeren schulischen Wohlbefinden hin (Fensterwald, Ziegler & Dresel, 2009). Unklar bleibt an dieser Stelle, ob durch die schultypabhängigen Einstellungen und Haltungen gegenüber dem Lernen und der Schule soziale Interaktionen oder die soziale Eingebundenheit in den Klassen unterschiedlich wahrgenommen werden. Inwiefern der höhere Stellenwert von Peers und somit auch die Erlebensqualität sozialer Interaktionen bei Jugendlichen an *low qualifying tracks* auch für den Freizeitbereich gelten, ist bislang ebenfalls offen.

3. Die vorliegende Studie

Im Zentrum dieses Beitrags steht vor dem Hintergrund der Differenzierungs-Polarisierungstheorie die Untersuchung der Bedeutsamkeit von Peers und von Peerinteraktionen für Jugendliche in unterschiedlichen Schultypen der Sekundarstufe I. Diesem übergeordneten Untersuchungsziel mit explorativem Charakter wird sich schrittweise angenähert:

Fragestellung I:

In einem ersten Schritt wird die Veränderung der Erlebensqualität der Schülerinnen und Schüler von der Primar- auf die Sekundarstufe überprüft. Dabei soll untersucht werden, ob eine Veränderung der Erlebensqualität im Unterricht durch den Schultyp (*low* und *high qualifying tracks* bzw. Schulen mit Grundansprüchen vs. erweiterten Ansprüchen) erklärt werden kann.

Fragestellung II:

In einem zweiten Schritt wird die Erlebensqualität der Jugendlichen in Abhängigkeit des Schultyps in der Sekundarstufe I analysiert. Zuerst wird die Erlebensqualität bei Peerinteraktionen in Schule vs. Freizeit untersucht, um anschließend die soziale Eingebundenheit, wahrgenommene Klassenzielstrukturen und die Bedeutsamkeit von Peers als potenzielle schultypabhängige Prädiktoren der Erlebensqualität von Jugendlichen hinzuzunehmen.

4. Methode

4.1 Untersuchungsdesign

Die Untersuchung basiert auf einem längsschnittlichen Design mit einer ersten Erhebung Mitte des letzten Jahres in der Primarstufe (t1) und einer zweiten Erhebung (t2) Mitte des letzten Schuljahres der Sekundarstufe I. Zu beiden Messzeitpunkten wurden zwei Erhebungsmethoden verwendet. Zum einen wurden mittels schriftlicher Fragebögen demografische und habituelle Merkmale der Schülerinnen und Schüler erfasst. Zum anderen wurde zur Messung des situativen emotionalen Erlebens von Jugendlichen und des jeweiligen (sozialen) Kontextes auf die *experience sampling method* (ESM; Hektner, Schmidt & Csikszentmihalyi, 2007) zurückgegriffen. Ziel der ESM ist eine *in situ* bzw. situationsnahe Erhebung von Daten (z. B. Venetz & Zurbriggen, 2016).

Die Schülerinnen und Schüler wurden jeweils gebeten, während einer Woche an der ESM-Erhebung teilzunehmen und am Ende der Untersuchungswoche einen schriftlichen Fragebogen auszufüllen. Zu t1 fand die ESM-Erhebung ausschließlich im Unterricht (montags bis freitags) statt. Die Schülerinnen und Schüler erhielten 14 identische ESM-Kurzfragebögen in Form eines kleinen Booklets. Deren Lehrpersonen erhielten entsprechend an 14 zufällig generierten und per SMS oder Pager zugesandten Zeitpunkten während des Unterrichts ein Signal, worauf sie ihre Schülerinnen und Schüler dazu aufforderten, einen ESM-Kurzfragebogen in ihrem Booklet auszufüllen. Die Beantwortung eines solchen Kurzfragebogens dauerte jeweils zwei bis vier Minuten. Zu t2 bezog sich die Befragung der Jugendlichen nicht nur auf den Schulkontext, sondern auch auf ihre Freizeit. In dieser zweiten ESM-Untersuchungswoche (montags bis sonntags) nutzten die Jugendlichen Smartphones. An 42 zufällig generierten Zeitpunkten (6 Zeitpunkte pro Tag, davon an Schultagen 2–3 im Unterricht) erhielten sie per SMS einen Link zu einem Kurzfragebogen, der direkt online ausgefüllt wurde.

4.2 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst 120 Schülerinnen (41.8%) und Schüler (58.2%) aus der deutschsprachigen Schweiz, die an einer größeren längsschnittlichen Untersuchung² teilgenommen hatten (Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen & Sempert, 2012). Zu t1 waren die Jugendlichen durchschnittlich $M = 12.1$ ($SD = 0.89$) Jahre alt und befanden sich in der 6. Jahrgangsstufe, die in der Schweiz dem letzten Schuljahr der Primarstufe entspricht. Insgesamt füllten die Jugendlichen $N_{t1} = 1488$ ESM-Fragebögen aus, mit einer für ESM-Studien guten Responserate von 87.8%. Drei Jahre später (t2) besuchten die Jugendlichen die 9. Jahrgangsstufe in Schulen der Sekundarstufe I. 52.1% der Schülerinnen und Schüler wurden an Schultypen mit Grundansprüchen unterrichtet, demgegenüber besuchten 47.9% Schultypen mit erweiterten Ansprüchen. Zu t2 liegen insgesamt

2 Die Originalstichprobe zu t1 umfasst 719 Schülerinnen und Schüler, von denen zu t2 insgesamt 120 erneut an der ESM-Untersuchung teilgenommen haben. Diese 120 Schülerinnen und Schüler bilden die Stichprobe für die Analysen des vorliegenden Beitrags (Näheres zur Originalstichprobe und zur Studie: Venetz et al., 2012; Zurbriggen, 2016).

$N_{t2} = 3758$ ESM-Bögen aus Schule und Freizeit vor. Die Responserate von 74.6% ist für eine ESM-Erhebung zufriedenstellend.

4.3 Instrumente

Im Rahmen der ESM-Erhebungen wurde das emotionale Erleben zu t1 und t2 anhand der zwei Skalen positive Aktivierung (PA) und negative Aktivierung (NA; Schallberger, 2005) erfasst. PA und NA wurden mit je vier Gegensatzpaaren operationalisiert (z. B. „lustlos vs. hoch motiviert“ für PA, z. B. „gestresst vs. entspannt“ für NA) und auf einer 7-stufigen bipolaren Likertskala gemessen. Die Reliabilität (ω) der Skalen beträgt für t1 .79 (PA) bzw. .76 (NA) auf Situationsebene und .93 (PA) bzw. .89 (NA) auf Personenebene.

Die Jugendlichen gaben mittels der ESM zudem Auskunft über den aktuellen sozialen Kontext, in dem sie sich zum Zeitpunkt des Signals befanden (z. B. „allein“ oder „zu zweit“). Zu t2 machten die Jugendlichen zusätzlich Angaben darüber, wo sie sich zum Zeitpunkt des Signals befanden (z. B. „in der Schule“ oder „zuhause“). Die ESM-Fragebögen zu t1 und t2 unterschieden sich lediglich darin, dass zu t2 die Frage nach dem Kontext nicht nur den Unterricht, sondern auch die Freizeit einbezog.

Im Rahmen der konventionellen Fragebögen wurden zu t2 die durch die Schülerinnen und Schüler subjektiv wahrgenommenen Klassenzielstrukturen anhand der Skalen aus dem *Perceptions of Classroom Goal Structures* aus PALS (*Patterns of Adaptive Learning Scales*; Midgley et al., 2000) erfasst. Konkret wurde nach der Bedeutsamkeit der Lernzielorientierung (z. B. „In unserer Klasse ist das wichtigste Ziel, den Unterrichtsstoff wirklich zu verstehen“) und der Performanzzielorientierung (z. B. „In unserer Klasse kommt es sehr darauf an, in Tests gute Resultate zu erhalten“) in ihrer Klasse befragt. Auf einer fünfstufigen Likertskala konnten die Schülerinnen und Schüler angeben, inwiefern sie den vier Items zur Lernzielorientierung ($\omega = .75$) und den acht Items zur Performanzzielorientierung ($\omega = .83$) zustimmen (deutsche Übersetzung in Anlehnung an Finsterwald, 2006).

Die soziale Eingebundenheit in der Klasse wurde mit einer Subskala des Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern und Schülerinnen (FDI 4–6; Haeblerlin, Moser, Bless & Klaghofer, 1989) erfasst. Die Jugendlichen konnten anhand zehn Items (z. B. „Ich habe sehr viele Freunde in meiner Klasse“; $\omega = .85$) auf einer vierstufigen Antwortskala den Grad ihrer Zustimmung angeben.

Darüber hinaus wurden die Jugendlichen gebeten, die Bedeutsamkeit von Freunden bzw. Freundinnen und Peers in Bezug zu vier anderen Lebensbereichen (Familie, Schule/Ausbildung, Freizeit/Hobbys, Religion) auf einer Skala von 0 bis 100 einzuschätzen. Je höher der Wert, desto höher ist der Stellenwert von Freunden bzw. Freundinnen und Peers im Leben der Befragten.

4.4 Datenanalysen

Die Analysen wurden im Rahmen von Multilevel-Strukturgleichungsmodellierungen (MSEM) unter Verwendung eines robusten Maximum-Likelihood-Schätzers (MLR) mit *Mplus* Version 8.2 (Muthén & Muthén, 2018) durchgeführt. Auf Level 1 wurden die Situationen und auf Level 2 die Schülerinnen und Schüler spezifiziert.

Zur Ermittlung der Veränderung des emotionalen Erlebens der Jugendlichen im Unterricht von t1 zu t2 (Fragestellung I) wurde ein latentes Differenzmodell (*latent change model*; Geiser, Eid, Nussbeck, Courvoisier & Cole, 2010; Steyer, Eid & Schwenkmezger, 1997) verwendet. Hierzu wurden nur die Zeitpunkte aus den ESM-Erhebungen während des Unterrichts einbezogen. Im Vorfeld wurde die längsschnittliche Messinvarianz der beiden Skalen PA und NA von t1 zu t2 überprüft³, da starke Messinvarianz eine Voraussetzung für die Verwendung eines latenten Differenzmodells darstellt (z. B. Geiser, Burns & Servera, 2014). Anschließend wurde der Schultyp als dichotomer Prädiktor (Dummy-Codierung: *low* vs. *high*) der latenten Differenzvariable in das Modell aufgenommen. Der Schultyp mit Grundansprüchen diente dabei als Referenzkategorie.

Zur Klärung der Fragen nach der Bedeutung des sozialen Kontextes und nach Unterschieden im emotionalen Erleben je nach Schultyp der Sekundarstufe I (Fragestellung II) wurde eine Reihe von Multilevel-Multigruppenvergleichen auf zwei Ebenen spezifiziert. Datengrundlage bildeten alle Zeitpunkte aus der ESM-Erhebung von t2. Zu Beginn wurde die Messinvarianz von PA und NA zu t2 über die beiden Gruppen (Schultyp mit Grundansprüchen vs. erweiterten Ansprüchen) überprüft, um anschließend die Populationsheterogenität (Homogenität der Varianzen von PA und NA, deren Kovarianz sowie die Gleichheit der Mittelwerte) und die Äquivalenz der Regressionskoeffizienten im Rahmen der Multigruppenvergleiche zu testen. In das MSEM-Modell wurden die beiden dichotomen Variablen Setting (Schule vs. Freizeit) und soziale Interaktionen mit Peers (nein vs. ja) sowie die Interaktion der beiden Variablen auf Level 1 aufgenommen. In einem nächsten Schritt wurden die manifesten Variablen soziale Eingebundenheit, wahrgenommene Klassenzielstrukturen und Bedeutsamkeit von Peers auf Level 2 in das Modell eingeführt und mittels Multigruppen-MSEM auf Unterschiede im emotionalen Erleben der Jugendlichen in Abhängigkeit vom besuchten Schultyp überprüft.

5. Ergebnisse

5.1 Fragestellung I: Veränderung des emotionalen Erlebens von der Primar- auf die Sekundarstufe

Als erstes wurde die Veränderung des emotionalen Erlebens der Jugendlichen im Unterricht von t1 zu t2 mittels eines latenten Differenzmodells untersucht. Das latente Differenzmodell weist einen guten Modellfit auf: $\chi^2_{MLR}(207, n = 1606) = 368.93, p < .001$; CFI = .96, RMSEA = .02, SRMR_{L1/L2} = .04/.07. Der signifikante latente Differenz-

3 Die Ergebnisse zur Überprüfung von strikter längsschnittlicher Messinvarianz der PANA-Items von t1 und t2 (Voraussetzung für ein LD Modell) werden aus Platzgründen nicht dargestellt.

mittelwert für PA verweist mit $M = -0.87$ ($p < .001$) auf eine im Durchschnitt (d.h. über alle Jugendliche hinweg) starke Abnahme der positiven Aktivierung im Unterricht von t1 zu t2. Das heißt, die Jugendlichen sind in der Sekundarstufe unter anderem weniger motiviert und engagiert als in der Primarstufe. Für NA ergibt sich mit $M = 0.38$ ($p = .001$) ein signifikanter Anstieg von t1 zu t2, was auf ein im Durchschnitt erhöhtes Stresserleben im Unterricht hinweist.

Als nächstes wurde untersucht, ob der in der Sekundarstufe I besuchte Schultyp die Veränderung im emotionalen Erleben vorherzusagen vermag. Der Modellfit für das latente Differenzmodell mit dem Schultyp als Prädiktor erwies sich als zufriedenstellend: $\chi^2_{MLR}(222, n = 1606) = 429.35, p < .001$; CFI = .95, RMSEA = .02, SRMR_{L1/L2} = .04/.16. Der besuchte Schultyp vermochte weder die Veränderung in PA ($\beta = -0.11, p = .33$) noch in NA ($\beta = 0.05, p = .57$) signifikant hervorzusagen.

5.2 Fragestellung II: Bedeutung der Peers für das emotionale Erleben in Schule und Freizeit in Abhängigkeit des Schultyps und differenzieller Lernumfelder

Die deskriptiven Analysen der ESM-Daten zu t2 zeigen zunächst, dass im Mittel 29.0% der Zeitpunkte auf den Schulunterricht und 71.0% auf die Freizeit entfallen. Mit Blick auf soziale Interaktionen in der Freizeit kann festgehalten werden, dass die Jugendlichen im Mittel an 51.8% aller Zeitpunkte alleine beschäftigt sind. Von den 48.2% der Zeitpunkte, in welchen soziale Interaktionen stattfinden, entfallen 25.4% auf solche in Peerkontexten.

Wie erleben nun Jugendliche soziale Interaktionen mit ihren Peers während des Unterrichts im Vergleich zu Freizeitaktivitäten oder Situationen, in denen sie alleine sind? Das MSEM-Modell mit den Kovariaten Setting (Schule vs. Freizeit) und soziale Peerinteraktion (nein vs. ja) sowie die Interaktion der beiden Variablen weist einen guten Modellfit auf: $\chi^2_{MLR}(54, n = 3755) = 227.55, p < .001$; CFI = .97, RMSEA = .03, SRMR_{L1/L2} = .02/.07 (siehe Tabelle 1, Modell 1).

Jugendliche erleben in der Freizeit signifikant mehr PA ($\beta = .20, p = .01$) und zugleich weniger NA ($\beta = -.33, p < .001$). Soziale Interaktionen mit Peers sind mit mehr PA ($\beta = .43, p < .001$) und zugleich weniger NA ($\beta = -.29, p < .001$) verknüpft und haben somit generell einen aktivierenden und zugleich entspannenden Effekt auf das emotionale Erleben der Jugendlichen. Der Interaktionseffekt von sozialen Peerinteraktionen und Setting fällt für PA signifikant aus ($\beta = .21, p = .03, 95\% \text{ CI } [.02, .39]$), nicht jedoch für NA ($\beta = -.03, p = .79, 95\% \text{ CI } [-.23, .17]$). Die Jugendlichen erleben demnach soziale Interaktionen mit Peers in der Freizeit noch positiver als in der Schule (siehe Abbildung 1).

Zur Klärung der Frage, ob sich das emotionale Erleben bei Peerinteraktionen in Schule und Freizeit zwischen Jugendlichen in Schultypen mit Grundansprüchen und in Schultypen mit erweiterten Ansprüchen unterscheidet, wurde zuerst die Messinvarianz der beiden Skalen PA und NA und die Populationsheterogenität über die beiden Gruppen hinweg im Rahmen der Multigruppenvergleiche getestet. Zusammenfassend können die Ergebnisse der entsprechenden Modellvergleiche dahingehend interpretiert

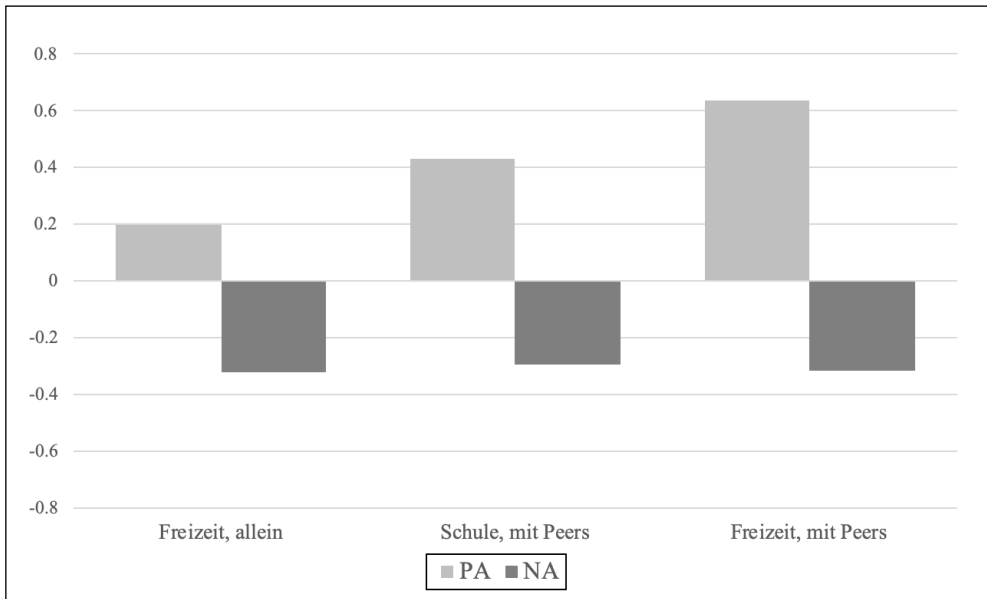


Abbildung 1: Emotionales Erleben von Jugendlichen bei Peerinteraktionen in Schule und Freizeit im Vergleich zu Einzelsituationen in der Schule (Referenz)

werden, dass die PANA-Skalen über beide Gruppen hinweg faktoriell valide sind und in beiden Gruppen äquivalent gemessen wurden⁴.

Wie den Ergebnissen in Tabelle 1 (Modell 1) entnommen werden kann, sind Jugendliche aus Schultypen mit erweiterten Ansprüchen bei sozialen Interaktionen mit Peers sowohl stärker positiv als auch weniger negativ aktiviert. Zudem erleben sie in Einzelsituationen mehr positive Aktivierung als Jugendliche aus Schultypen mit Grundansprüchen. Letztere sind in Einzelsituationen in der Freizeit negativer aktiviert bzw. mehr gestresst, nicht jedoch motivierter und tatkräftiger als in der Schule.

Inwiefern lassen sich nun Unterschiede im emotionalen Erleben von Jugendlichen durch die soziale Eingebundenheit, die Bedeutsamkeit von Peers und die wahrgenommenen Klassenzielstrukturen erklären? Erste Mittelwertvergleiche (ohne Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur der Daten) zeigen, dass sich die Jugendlichen, die einen Schultyp mit Grundansprüchen oder erweiterten Ansprüchen besuchen, hinsichtlich der subjektiv wahrgenommenen Lernzielstruktur ($M = 3.84$, $SD = 0.86$ vs. $M = 3.73$, $SD = 0.98$; $t(114) = 0.13$, $p = .76$) und der Performanzzielstruktur ($M = 2.67$, $SD = 0.79$ vs. $M = 2.38$, $SD = 0.90$; $t(114) = 1.86$, $p = .07$) in ihren Klassen nicht signifikant voneinander unterscheiden. Auch die Bedeutung von Peers schätzten beide Gruppen ähnlich ein (Jugendliche in Schultypen mit Grundansprüchen vs. mit erweiterten Ansprüchen: $M = 21.68$, $SD = 8.93$ vs. $M = 24.43$, $SD = 7.11$; $t(112) = 1.78$, $p = .08$). Jedoch sind Jugendliche in Schultypen mit Grundansprüchen weniger sozial eingebunden als diejenigen in Schultypen mit erweiterten Ansprüchen ($M = 3.03$,

4 Die Ergebnisse zur Überprüfung von Messinvarianz und der Homogenität der Faktor(ko)varianzen und der Faktormittelwerte von PA und NA über die beiden Gruppen (Schultyp mit Grundansprüchen vs. erweiterten Ansprüchen) hinweg werden aus Platzgründen nicht dargestellt.

Tabelle 1: Unstandardisierte Effekte von Peerinteraktionen, sozialer Eingebundenheit, der Bedeutung von Peers und der individuell wahrgenommenen Klassenzielstruktur auf das emotionale Erleben von Jugendlichen in Schultypen mit Grundansprüchen vs. erweiterten Ansprüchen

	Modell 1				Modell 2			
	Grundansprüche		Erweiterte Ansprüche		Grundansprüche		Erweiterte Ansprüche	
	PA	NA	PA	NA	PA	NA	PA	NA
<i>Level 1</i>								
Schule, alleine (Referenz)								
Freizeit, alleine	0.18* (.08)	-0.38*** (.09)	0.22** (.09)	-0.29** (.09)	0.16 (.09)	-0.34*** (.09)	0.24** (.10)	-0.31*** (.10)
Peerinteraktion	0.40** (.12)	-0.27* (.12)	0.45*** (.09)	-0.33*** (.12)	0.39** (.13)	-0.24 (.13)	0.48*** (.09)	-0.36** (.12)
Peerinteraktion in der Freizeit	0.21 (.14)	-0.08 (.14)	0.23 (.12)	-0.01 (.15)	0.23 (.14)	-0.11 (.15)	0.20 (.12)	-0.04 (.14)
<i>Level 2</i>								
Soziale Eingebundenheit					0.23 (.16)	0.30 (.16)	-0.11 (.19)	-0.11 (.18)
Bedeutung Peers					-0.01 (.01)	0.01 (.01)	0.01 (.01)	-0.01 (.01)
Lernzielstruktur					0.15 (.10)	-0.05 (.10)	0.09 (.09)	-0.05 (.09)
Performanzzielstruktur					0.13 (.12)	-0.03 (.10)	-0.08 (.12)	0.17 (.12)

Anmerkungen. PA = Positive Aktivierung, NA = Negative Aktivierung. Fit-Indizes Modell 1: $c^2_{MLR} (134, n = 3696) = 301.85, p < .001$; CFI = .97, RMSEA = .03, SRMR_{1/1,2} = .02/.08. Fit-Indizes Modell 2: $c^2_{MLR} (182, n = 3602) = 381.68, p < .001$; CFI = .97, RMSEA = .03, SRMR_{1/1,2} = .03/.06. ** $p < .01$, *** $p < .001$.

$SD = 0.51$ vs. $M = 3.29$, $SD = 0.41$; $t(111) = 2.99$, $p = .003$). Im Rahmen der MSEM zeigen sich jedoch auf Level 2 (siehe Tabelle 1, Modell 2) keine signifikanten Effekte. Weder die soziale Eingebundenheit in der Klasse, die Bedeutung von Peers, noch die wahrgenommene Klassenzielstruktur haben einen Effekt auf das emotionale Erleben der Jugendlichen in den beiden Schultypen.

6. Zusammenfassung und Diskussion

Das Ziel dieses Beitrags bildet die Untersuchung der Bedeutsamkeit von Peers für Jugendliche in der Sekundarstufe I und in ihrer Freizeit. Zunächst konnte eine Abnahme der Erlebensqualität von der Primar- auf die Sekundarstufe festgestellt werden. Im Detail sind die Jugendlichen auf der Sekundarstufe I unter anderem weniger motiviert und mehr gestresst als auf der Primarstufe. Dies entspricht im Wesentlichen Befunden, die ebenfalls von einer Abnahme der Lern- und Leistungsmotivation und einem höheren Stresserleben im Verlauf der Adoleszenz berichten (u. a. Hagenauer, 2011). Entgegen der Differenzierungs-Polarisierungs-Theorie vermag der in der Sekundarstufe I besuchte Schultyp diese Veränderung jedoch nicht zu erklären. Das emotionale Erleben nimmt also unabhängig vom Schultyp ab.

Es zeigte sich wenig überraschend, dass Jugendliche in der Freizeit stärker positiv und weniger negativ aktiviert sind als in der Schule. Soziale Interaktionen mit Peers – besonders in der Freizeit, aber auch im Unterricht – werden von den Jugendlichen als sehr positiv erlebt. Dieser Befund verweist auf die vielfältigen Handlungsmöglichkeiten der Lehrperson: Neben der Förderung einer prosozialen Lernkultur und eines sozialen Klassenklimas durch beispielsweise positives Feedback oder der Etablierung von Buddy-Systemen im Klassenraum (für einen Überblick Müller & Zurbriggen, 2014), können unter anderem Partner- oder Gruppenarbeiten, aber auch jegliche Unterrichtsformen, die den Austausch mit Peers fördern und ermöglichen (z. B. Gruppenpuzzle oder Museumsrundgänge), auf der Sekundarstufe I als mögliche Quellen von Motivation eingesetzt werden (Zurbriggen & Venetz, 2016). Die gemeinsame Analyse des sozialen Klassenklimas durch Lehrperson und Schülerinnen und Schüler (z. B. durch das frei verfügbare Instrument KlassenCheckUp; Bundeszentrale für politische Bildung, 2013) und die anschließende Diskussion über daraus resultierende Konsequenzen und Maßnahmen kann darüber hinaus einen Beitrag zu einer prosozialeren Lernumgebung leisten.

Zwischen den Schultypen konnten nur geringe Unterschiede in Bezug auf das emotionale Erleben festgestellt werden. Auf Situationsebene zeigte sich, dass Jugendliche in *low qualifying tracks* in ihrer Freizeit, die sie allein verbringen, zwar weniger gestresst, aber nicht engagierter als in Einzelsettings in der Schule sind, wohingegen ihre Peers in *high qualifying tracks* während freizeitlicher Einzelaktivitäten sowohl motivierter als auch entspannter sind als in Einzelsettings im schulischen Kontext. Möglicherweise erleben sie die Freizeit (allein) motivierter, da sie auf eine Reihe selbstregulativer Strategien zurückgreifen und ihre Freizeit dementsprechend besser einteilen und nutzen können, sodass sie ihre Freizeit gern allein verbringen. Eine Erklärung dieses Effektes könnten die konkreten Aktivitäten liefern, welche die Jugendlichen in ihrer Freizeit

alleine ausüben. Soziale Interaktionen mit Peers führen bei Jugendlichen in beiden Schultypen zu einem positiveren emotionalen Erleben und somit zu höherer Motivation und einem höheren Engagement, jedoch haben die Interaktionen nur bei Jugendlichen in Schultypen mit erweiterten Ansprüchen auch gleichzeitig einen entspannenden Effekt. Es ist annehmbar, dass Partner- oder Gruppenarbeiten aufgrund einer höheren Vielfalt an selbstregulativen Lernstrategien effektiver von den Schülerinnen und Schülern geplant werden und somit zur Entspannung beitragen können. Um diese Annahme untersuchen zu können, werden genauere Informationen zu den einzelnen sozialen Interaktionen benötigt. Inwiefern die Interaktion selbst initiiert oder die Arbeitspartner und -partnerinnen frei gewählt wurden oder wie häufig Sozialformen im Unterricht variieren, könnten beispielsweise Aufschluss darüber geben.

Da insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund und niedrigem sozioökonomischen Status häufig weniger soziale Kontakte haben und weniger sozial eingebunden sind (Alivernini, Manganelli, Cavicchiolo & Lucidi, 2019; Vitoroulis & Georgiades, 2017), kann angenommen werden, dass sie auch in der vorliegenden Stichprobe an Schultypen mit Grundansprüchen verstärkt vertreten sind (vgl. Baumert et al., 2006). Darauf deutet der Befund hin, dass sich Schülerinnen und Schüler an *low qualifying tracks* weniger sozial in ihrer Klasse eingebunden einschätzten als diejenigen an *high qualifying tracks*.

Weder die soziale Eingebundenheit noch die Bedeutung der Peers oder die wahrgenommenen Klassenzielstrukturen tragen zur Erklärung von Unterschieden im emotionalen Erleben der befragten Jugendlichen bei. Partner- oder Gruppenarbeiten können demnach – unabhängig des Schultyps oder etwa der sozialen Eingebundenheit – zu einem positiven emotionalen Erleben im Unterricht führen. Allerdings muss bei der Interpretation der nicht signifikanten Ergebnisse die relativ kleine Stichprobengröße von 120 Jugendlichen auf Level 2 berücksichtigt werden (Royall, 1986).

Im vorliegenden Beitrag wurde die Bedeutsamkeit von Peers für Jugendliche in Schule und Freizeit auf explorative Art und Weise untersucht und liefert einige interessante Anknüpfungspunkte für weitere Studien, birgt aber auch Limitationen: Zum einen wurde der Schultyp als dichotome Variable operationalisiert. Da das Schulsystem in der Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum aber häufig weitaus komplexer ist, ist neben den hier verwendeten Merkmalen (u. a. soziale Eingebundenheit) die Berücksichtigung weiterer Klassenmerkmale, wie der Zielorientierungen oder schultypenabhängiger Indikatoren, wie der Klassenkomposition z. B. in Bezug auf den sozioökonomischen Status/dem Migrationshintergrund oder der Lern- und Leistungsmotivation erforderlich. Auch akademische Leistungen – die in reziproker Beziehung zu schulischen Emotionen stehen (Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayana & Goetz, 2017) – können als Determinanten des emotionalen Erlebens einbezogen werden.

In der vorliegenden Studie liegen keine Informationen darüber vor, wie lange die soziale Interaktion andauerte, ob und inwiefern die Jugendlichen die Interaktionspartnerinnen oder -partner selbst wählen durften oder wie fremdbestimmt bzw. selbstreguliert die Aufgabenbearbeitung innerhalb der Partner- bzw. Gruppenarbeit war. Diese Informationen können sicherlich dazu beitragen, um in der Schule möglichst effektive, d. h. motivierende und zugleich entspannende, soziale Interaktionen zwischen Peers zu ermöglichen und zu gestalten.

Literatur

- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Girelli, L., Lucidi, F., Biasi, L., Leone, L., Cozzolino, M. & Manganello, S. (2019). Relationships between sociocultural factors (gender, immigrant and socioeconomic background), peer relatedness and positive affect in adolescents. *Journal of Adolescence*, 76, 99–108. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.08.011>
- Alivernini, F., Manganello, S., Cavicchiolo, E. & Lucidi, F. (2019). Measuring bullying and victimization among immigrant and native primary school students: Evidence from Italy. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(2), 226–238. <https://doi.org/10.1177/0734282917732890>
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_4
- Bieg, S., Steuer, G., Rosentritt-Brunn, G. & Dresel, M. (2019). Motivationales Klima in Reform- und Regelschulklassen: Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Effekte auf Schülermotivation. *Unterrichtswissenschaft*, 47, 405–426. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00044-9>
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. & Herald-Brown, S. L. (2010). Victimization and exclusion: Links to peer rejection, classroom engagement, and achievement. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 163–172). New York: Routledge.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2013). *Projekt: KlassenCheckUp!* Verfügbar unter: <http://www.bpb.de> [10.2.2020]
- Finsterwald, M. (2006). *Motivation und Schulübergang*. Berlin: Logos.
- Finsterwald, M., Ziegler, A. & Dresel, M. (2009). Individuelle Zielorientierung und wahrgenommene Klassenzielstruktur im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(3), 143–152. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.41.3.143>
- Geiser, C., Bums, G. L. & Servera, M. (2014). Testing for measurement invariance and latent mean differences across methods: Interesting incremental information from multitrait-multimethod studies. *Frontiers in Psychology*, 5:1216. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01216>
- Geiser, C., Eid, M., Nussbeck, F. W., Courvoisier, D. S. & Cole, D. A. (2010). Analyzing true change in longitudinal multitrait-multimethod studies: Application of a multimethod change model to depression and anxiety in children. *Developmental Psychology*, 46(1), 29–45. <https://doi.org/10.1037/a0017888>
- Haeberlin, U., Moser, U., Bless, G. & Klaghofer, R. (1989). *Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern FDI 4-6*. Bern: Haupt.
- Hagenauer, G. (2011). *Lernfreude in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hannover, B., Zander, L. & Wolter, I. (2018). Entwicklung von Selbst und Identität: Die besondere Bedeutung des Jugendalters. In P. Titzmann & B. Gniewosz (Hrsg.), *Handbuch Jugend* (S. 237–255). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hektner, J. M., Schmidt, J. A. & Csikszentmihalyi, M. (2007). *Experience sampling method. Measuring the quality of everyday life*. Thousand Oaks: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412984201>
- Jerusalem, M. (1997). Schulklasseneffekte. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 253–278). Göttingen: Hogrefe.
- King, R. B. (2015). Sense of relatedness boosts engagement, achievement, and well-being: A latent growth model study. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 26–38. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.04.002>
- Knoppick, H., Becker, M., Neumann, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2015). Der Einfluss des Übergangs in differenzielle Lernumwelten auf das allgemeine und schulische Wohlbefinden von Kindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29(3–4), 1–13. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000158>
- Köller, O. & Baumert, J. (2001). Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I. Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Bega-

- bung, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15(2), 99–110. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.15.2.99>
- Lindmeier, C. (2013). Gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe als soziologische Referenzkategorie einer inklusionsorientierten Pädagogik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58(2), 170–186.
- Linnenbrink-Garcia, L., Rogat, T. K. & Koskey, K. L. K. (2011). Affect and engagement during small group instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.09.001>
- Meece, J. L., Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, L. H., Freeman, K. E., ... Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Müller, C. & Zurbriggen, C. (2014). Handlungsmöglichkeiten zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten im inklusiven Unterricht. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik. Studienbuch Sonderpädagogik* (S. 331–345). Zürich: Pestalozzianum.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2018). *Mplus (Version 8.2)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nichols, J. D. & Miller, R. B. (1994). Cooperative learning and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 19(2), 167–178. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1015>
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K. & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), 1653–1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Royall, R. M. (1986). The effect of sample size on the meaning of significance tests. *The American Statistician*, 40(4), 313–315. <https://doi.org/10.1080/00031305.1986.10475424>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional, and personal development* (pp. 571–645). New York: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0310>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Schallberger, U. (2005). *Kurzskalen zur Erfassung der Positiven Aktivierung, Negativen Aktivierung und Valenz in Experience Sampling Studien (PANAVA-KS)*. Zürich: Psychologisches Institut der Universität Zürich.
- Schallock, T. (2016). Tracking. Konsequenzen der Leistungsgruppierung von Schülerinnen und Schülern für die Leistungsentwicklung. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 287–330). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_7
- Steyer, R., Eid, M. & Schwenkmezger, P. (1997). Modeling true intraindividual change: True change as a latent variable. *Methods of Psychological Research Online*, 2(1), 21–33.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., Köller, O. & Baumert, J. (2006). Tracking, grading, and student motivation: Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 788–806. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.788>
- Van Houtte, M. (2006). School type and academic culture: Evidence for the differentiation-polarization theory. *Journal of Curriculum Studies*, 38(3), 273–292. <https://doi.org/10.1080/00220270500363661>
- Venet, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C. & Sempert, W. (2012). *Emotionales Erleben im Unterricht und schulbezogene Selbstbilder. Vergleichende Analysen von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen*. Bern: SZH/CSPS.

- Venetz, M. & Zurbriggen, C. (2016). Intensity Bias oder Rosy View? Zur Diskrepanz habituell und aktuell berichtetem emotionalen Erleben im Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 30(1), 27–42.
- Vitoroulis, I. & Georgiades, K. (2017). Bullying among immigrant and non-immigrant early adolescents: School- and student-level effects. *Journal of Adolescence*, 61, 141–151. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.10.008>
- Zurbriggen, C. (2016). *Schulklasseneffekte: Schülerinnen und Schüler zwischen komparativen und normativen Einflüssen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13140-1>
- Zurbriggen, C. & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 30(1), 98–112.
- Zurbriggen C. & Venetz, M. (2018). Diversität und aktuelles emotionales Erleben von Schülerinnen und Schülern im inklusiven Unterricht. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in der Schule und Hochschule* (S. 87–102). Münster: Waxmann.
- Zurbriggen, C. L., Venetz, M. & Hinni, C. (2018). The quality of experience of students with and without special educational needs in everyday life and when relating to peers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 205–220. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424777>

Zusammenhänge von sozialen Beziehungen mit schulischem Wohlbefinden und emotionalem Erleben von Grundschüler*innen

Abstract

Pädagogische Beziehungen beeinflussen als ein zentraler Faktor das schulische Wohlbefinden (Hascher & Hagenauer, 2018; Raufelder & Mohr, 2011). So beschreibt Hascher (2004a) unter anderem die Lehrer-Schüler-Beziehung sowie die soziale Akzeptanz als zentrale Elemente schulischen Wohlbefindens. In der vorliegenden Studie werden auf Grundlage des mehrdimensionalen Verständnisses von Wohlbefinden sowie auf Basis der Kontroll-Wert-Theorie der Lern- und Leistungsempfindungen (Pekrun & Perry, 2014) die Zusammenhänge von schulischem Wohlbefinden und Emotionen von Grundschüler*innen mit schülerperzipierten sozialen Beziehungen zu Peers und Lehrkräften untersucht. Insgesamt wurden 1008 Schüler*innen der vierten Jahrgangsstufe zu einem Messzeitpunkt per standardisiertem Fragebogen zu ihrer Schulzufriedenheit und ihrem emotionalen Erleben im Unterricht sowie zu ihren sozialen Beziehungen innerhalb der Klasse befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass Grundschüler*innen durchschnittlich eine hohe Schulzufriedenheit, viel Freude und wenig negative Emotionen empfinden. Korrelations- und Mehrebenenregressionsanalysen legen nahe, dass insbesondere die Beziehung zu den Lehrkräften sowie die generell wahrgenommenen Peer-Beziehungen innerhalb der Klasse wichtig für das emotionale Erleben und die Schulzufriedenheit sind. Lehrkräfte sollten sich daher ihrer prägenden Rolle für die soziale Eingebundenheit der Schüler*innen bewusst sein.

1. Einleitung

Die Grundschule nimmt als erste und gemeinsame Schule für alle Kinder eine besondere Funktion ein, sowohl hinsichtlich des grundlegenden Bildungs- und Kompetenzerwerbs, als auch in Bezug auf die Entwicklung einer positiven emotionalen Beziehung zu Schule und Lernen (Gläser-Zikuda, 2010). Die Förderung eines positiven emotionalen Erlebens und schulischen Wohlbefindens stellt eine zentrale Aufgabe der Grundschule dar.

1.1 Wohlbefinden und emotionales Erleben in der Grundschule

Wohlbefinden ist ein komplexes, multidimensionales Konstrukt, welches mit einer spezifischen Gefühlsqualität und Kombination emotionaler und kognitiver Faktoren einhergeht (Mayring, 1991). Wohlbefinden ist subjektiv (Larsen & Diener, 1987), bereicherspezifisch und kontextabhängig. Auf den schulischen Kontext bezogen wird Freude als zentrale Empfindung von Wohlbefinden angesehen, jedoch berücksichtigt schulisches Wohlbefinden die Gedanken (z.B. positive Einstellung gegenüber Schule, positives

akademisches Selbstkonzept) und die Gefühle (z. B. Schulfreude, Entspanntheit, Fröhlichkeit) der Schüler*innen gleichermaßen und bezieht dabei sowohl positive als auch negative Aspekte (z. B. Schulangst, Sorgen, soziale Probleme) mit ein. Schulisches Wohlbefinden meint somit „einen Zustand, bei dem positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext bestehen und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren“ (Hascher, 2004b, S. 134).

Diesem globalen und eher überdauernden, längerfristigen Verständnis von Wohlbefinden folgend, widmet sich der vorliegende Beitrag dem *habituellen* schulischen Wohlbefinden sowie dem emotionalen Erleben als *Trait*. Trait-Emotionen beschreiben ein wiederkehrendes, verallgemeinertes Erleben bestimmter Emotionen in spezifischen Kontexten (Cattell & Scheier, 1958), welches eher auf dem semantischen Gedächtnis beruht. Trait-Emotionen werden somit von verallgemeinernden Heuristiken beeinflusst und hängen von persönlichen Einstellungen und Überzeugungen ab (Scollon, Kim-Prieto & Diener, 2003). Emotionen und Kognitionen beeinflussen sich damit reziprok.

Ein Modell zur Entstehung von Lern- und Leistungsemotionen stellt Pekrun (2006) mit der Kontroll-Wert-Theorie zur Verfügung (s. auch Pekrun & Perry, 2014). Diese Theorie rückt die Bewertungen (Appraisals) von Lern- und Leistungsaktivitäten sowie deren Ergebnisse in den Mittelpunkt der Emotionsentstehung. Es wird angenommen, dass Schüler*innen spezifische Lern- und Leistungsemotionen erleben je nach Einschätzung des subjektiven Werts und der Kontrollüberzeugungen hinsichtlich Anforderungen und Situation. Die Kontroll- und Wert-Appraisals können durch Faktoren der Sozialumwelt beeinflusst werden, beispielsweise durch Charakteristika der Aufgaben, der Unterrichtsgestaltung, des motivationalen Lernklimas oder der Beziehungen zu Lehrkräften und Peers. Die Appraisals Kontrolle und Valenz fungieren dabei als Mediatoren beim Einfluss der Sozialumwelt auf die Lern- und Leistungsemotionen (Pekrun & Perry, 2014).

Emotionen entstehen somit in Interaktion mit der Lernumgebung und sollten als situierte Erfahrungen betrachtet werden, weshalb die Berücksichtigung von Personals auch Kontextbezügen unabdingbar bei der Betrachtung der Emotionsentstehung ist (Hascher & Schmitz, 2018). Zurbriggen und Venetz (2018) konnten beispielsweise zeigen, dass das Erleben von Emotionen etwa zu gleichen Anteilen auf die Person und die Situation zurückzuführen sind.

Klassen-, Lehrkraft- sowie Unterrichtsmerkmale beeinflussen demnach das emotionale Empfinden ebenso wie das schulische Wohlbefinden (Diener, 2000; Hofmann, Bonitz, Lippert & Gläser-Zikuda, 2018). Eine entscheidende Rolle nehmen dabei die (Klassen-) Lehrkräfte ein, da sie nicht nur für die Gestaltung des Unterrichts verantwortlich sind, sondern auch die Beziehungen in der Klasse – insbesondere die Lehrer-Schüler-Interaktion – prägen (Hascher & Lobsang, 2004).

Der soziale Aspekt stellt im schulischen Kontext ein elementares Kriterium für Emotionen und Wohlbefinden dar, insbesondere die Beziehung zur Lehrperson sowie der Zusammenhalt der Schülerschaft (Hascher & Hagenauer, 2018). So betonen z. B. Gläser-Zikuda und Fuß (2004) die Wichtigkeit sozialer Interaktionen, von Kontakten und Beziehungen sowohl zwischen den Schüler*innen als auch mit Lehrkräften. Soziale Aspekte wie positive Beziehungen, Partizipation und gegenseitige Unterstützung er-

scheinen oft sogar als Schlüsselvariablen des schulischen Wohlbefindens (Hascher & Baillod, 2004; Walsen, 2013). Manche Definitionen schließen die Beziehung zu Mitschüler*innen und Lehrkräften (z.B. soziale Probleme) neben positiven Kognitionen und Emotionen sogar als inhärenten Bestandteil mit ein (Hascher, 2004a).

1.2 Soziale Beziehungen in der Schule

Positive Beziehungen zwischen Schüler*innen, Peers und Lehrkräften im Unterricht tragen dazu bei, das grundlegende psychologische Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit (Deci & Ryan, 1985) zu befriedigen und damit das emotional-motivationale Befinden zu fördern. Die Relationships Motivation Theory (Ryan & Deci, 2017) zeigt die Wirkung von pädagogischen Beziehungen auf die Befriedigung der Grundbedürfnisse auf. Ryan und Deci (2000, S. 64) spezifizieren soziale Eingebundenheit für den schulischen Kontext als „students' feeling respected and cared for by the teacher“ und fokussieren damit die Beziehung der Schüler*innen zur Lehrkraft. Diese Lehrperson trägt zur sozialen Eingebundenheit der einzelnen Schüler*innen vorrangig sozial-emotional bei, indem sie Wertschätzung, Respekt und Fürsorge durch „caring“ zeigt (Knierim, Raufelder & Wettstein, 2016; Wentzel, 2016). Eine durch emotionale Unterstützung gekennzeichnete Lehrer-Schüler-Beziehung wirkt sich positiv auf das Engagement und die Motivation aus, wobei dieser Effekt vom Autonomieempfinden und der Schüler-Peer-Beziehung mediiert wird (Ruzek et al., 2016). Die Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit – z.B. in Form von Akzeptanz und Freundschaften mit Mitschüler*innen – scheint für das schulische Wohlbefinden sogar bedeutender zu sein als sozio-kulturelle oder personale Faktoren (Alivernini et al., 2019).

Neben der Beziehung zur Lehrkraft sind somit auch die sozialen Beziehungen der Schüler*innen untereinander von entscheidender Bedeutung für positive Emotionen und schulisches Wohlbefinden (Schmidt, Dirk & Schmiedek, 2019). So wirken sich beispielsweise angenehme Interaktionen mit Mitschüler*innen während der Schulpausen positiv auf die Einstellungen gegenüber der Schule und Freude an ihr aus (Hascher, 2004a). Haben Schüler*innen den Eindruck, in ihrer Klasse werden Mitschüler*innen ausgeschlossen oder diskriminiert (selbst wenn sie persönlich nicht direkt betroffen sind), kann dies mit einer negativeren Einstellung gegenüber der Schule einhergehen. Die Ergebnisse einer Studie von Zurbriggen und Venetz (2016) sprechen zudem dafür, dass auch während des Unterrichts ein Zusammenhang zwischen Interaktionen (kooperativen Lernformen) und positiven Emotionen besteht (Zurbriggen, Venetz & Hinni, 2018).

Das Beziehungsklima der Schüler*innen untereinander und die Interaktionsgestaltung der Lehrkraft sind dabei keineswegs unabhängig voneinander. Der Theorie des Social Referencing (Walden & Ogan, 1988) folgend, nehmen Schüler*innen sowohl positives als auch negatives Verhalten der Lehrkraft gegenüber Einzelschüler*innen wahr und lassen sich in ihrer Beziehung zum bzw. zur Schüler*in durch diese Hinweisreize beeinflussen (Hughes & Chen, 2011). Insbesondere negative Verhaltensweisen der Lehrkraft können zu einer Ablehnung der Mitschülerin bzw. des Mitschülers führen (Hendrickx, Mainhard, Oudman, Boor-Klip & Brekelmans, 2017). Unterstützendes

Lehrkraftverhalten und Nähe hingegen korrelieren positiv mit dem Sozialklima der Klasse (Mainhard, Brekelmans & Wubbels, 2011). Auch Zusammenhänge von Lehrkraft-feedback und sozialer Akzeptanz unter Schüler*innen konnten in der Literatur bereits bestätigt werden (Huber, Gerullis, Gebhardt & Schwab, 2018).

Lehrkräfte beeinflussen einerseits die spezifische Beziehung zwischen Schüler*in und Lehrkraft, andererseits auch die Peer-Beziehungen der Schüler*innen. Sie nehmen somit Einfluss auf das emotionale Erleben und das Wohlbefinden von Schüler*innen auf direkte und indirekte Weise (Mainhard, Oudman, Hornstra, Bosker & Goetz, 2018), da sich zum einen die Unterrichts- und Beziehungsgestaltung sowie ihre eigenen Emotionen auf die Schüler*innen auswirken, sie zum anderen aber auch über die Beeinflussung des Beziehungsklimas in der Klasse die soziale Eingebundenheit der Schüler*innen prägen.

2. Fragestellung

Soziale Beziehungen in der Schule beeinflussen die Emotionen und das Wohlbefinden der Schüler*innen (Hascher, 2004a). Von besonderer Relevanz sind dabei Ausmaß und Qualität der Beziehungen zu Peers und Lehrkräften. Im Rahmen der vorliegenden Studie wird untersucht, inwiefern schülerperzipierte soziale Beziehungen mit Peers und Lehrkräften mit schulischem Wohlbefinden und emotionalem Erleben von Grundschüler*innen zusammenhängen. Dabei werden auf der Peerebene nicht nur die Quantität von Interaktionen (gemeinsam verbrachte Zeit während der Pause), sondern auch die Qualität der individuellen Beziehung zur bzw. zum beste*n Freund*in sowie die allgemeinen Peer-Beziehungen unter den Mitschüler*innen betrachtet. Beim schulischen Wohlbefinden wird auf Basis des mehrdimensionalen Verständnisses (Hascher, 2004a) einerseits die kognitive Komponente im Sinne einer positiven Einstellung gegenüber Schule (Schulzufriedenheit) in den Mittelpunkt gestellt, andererseits aber auch das Erleben von Freude und die Abwesenheit negativer Emotionen differenziert untersucht.

Auf Basis der Literatur kann angenommen werden, dass Klassenlehrpersonen einen Einfluss auf die Einstellungen der Kinder zur Schule sowie auf deren Freude in der Schule ausüben (Hascher & Lobsang, 2004). Hypothese 1 geht daher davon aus, dass allgemeine Peer-Beziehungen in der Klasse, spezifische Peer-Interaktionen, Freundschaftsqualität sowie die Beziehung zur Lehrkraft signifikante Korrelationen mit schulischem Wohlbefinden (Schulzufriedenheit) und spezifischen Lern- und Leistungsemotionen aufweisen.

Hinsichtlich der Varianzaufklärung von schulischem Wohlbefinden und Emotionen wird in Hypothese 2 angenommen, dass eine positive Beziehung zur Lehrkraft und positive allgemeine Peer-Beziehungen in der Klassengemeinschaft (Gläser-Zikuda & Fuß, 2004) sowie eine hohe Freundschaftsqualität und Quantität an Peer-Interaktionen mit Freude und vermehrter Schulzufriedenheit einhergehen, während sie Angst, Ärger und Langeweile verringern.

3. Methode

3.1 Design und Implementation

Die vorliegende Studie wurde im Rahmen des von der DFG geförderten Projekts „Schulische Inklusion von Schüler*innen in Inklusionsklassen“ (SISI) durchgeführt und bezieht sich auf Querschnittsdaten des ersten Messzeitpunkts zu Beginn des Schuljahres 2018/2019. Die standardisierte Paper-Pencil-Fragebogenerhebung wurde durch geschulte Versuchsleiter*innen angeleitet. Die Datenanalyse erfolgte mit SPSS (Version 26) und RStudio (RStudio Team, 2019). Die Effektgrößenmaße werden anhand der Referenzwerte nach Cohen (1988) klassifiziert. Da bezüglich fehlender Werte die Missing-Completely-At-Random-Voraussetzung (MCAR-Test nach Little) erfüllt und die Stichprobengröße ausreichend groß war, wurde ein listenweiser Fallausschluss eingesetzt.

3.2 Stichprobe

Insgesamt nahmen 48 Klassen der vierten Jahrgangsstufe aus 28 Grundschulen im deutschen Bundesland Nordrhein-Westfalen an der Studie teil. Schriftlich angefragt wurden alle staatlichen Schulen des Landes mit Inklusionsklassen in der vierten Jahrgangsstufe. Sowohl für die Schulen als auch für jede*n Schüler*in erfolgte die Teilnahme freiwillig, eine Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten lag bei allen teilnehmenden Schüler*innen vor.

Die Stichprobe umfasste 1008 Schüler*innen, wovon 45 % weiblich bzw. 47 % männlich waren (8 % fehlende Angaben). Die Schüler*innen waren zum Erhebungszeitpunkt zwischen 8;11 und 11;7 Jahren alt. Etwa 10 % der Schüler*innen hatten einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf und 17 % der Kinder einen Migrationshintergrund (operationalisiert durch gesprochene Sprache im Elternhaus).

3.3 Instrument

Das multidimensionale Konstrukt Wohlbefinden wurde einerseits durch die positive Einstellung zur Schule operationalisiert. Diese eher kognitive, habitualisierte Komponente wurde anhand der Skala „Schulzufriedenheit“ erfasst. Die Schüler*innen sollten per fünfstufiger Likert-Skala (1 = stimme überhaupt nicht zu; 5 = stimme völlig zu; 3 Items) angeben, ob sie z. B. gerne zur Schule gehen und die Sachen mögen, die in der Schule gemacht werden (Kämpfi et al., 2012). Andererseits wurden Lern- und Leistungsemotionen als affektive Komponente des schulischen Wohlbefindens erfasst. Die Trait-Emotionen Freude, Ärger, Angst und Langeweile wurden als Single-Item-Skalen (Götz, Heller, Collier & Kügow, 2011) erhoben, indem die Emotion jeweils konkret benannt wurde; z. B. „Wenn ich an den Unterricht denke, bekomme ich Angst.“ oder „Ich finde den Unterricht langweilig.“. Die Schüler*innen sollten auf einer fünfstufigen Likert-Skala einschätzen, wie stark sie die Gefühle durchschnittlich im Unterricht erleben (1 = gar nicht; 5 = sehr stark).

Peer-Interaktionen wurden auf Basis einer soziometrischen Ratingskala (Frederickson & Furnham, 2001; Roberts & Smith, 1999) erhoben, die bereits in einigen Studien eingesetzt wurde (z.B. Schwab, 2015). Die Schüler*innen mussten hierfür auf einer 5-stufigen Ratingskala pro Mitschüler*in angeben, wie häufig sie die Pause mit ihr bzw. ihm verbringen (1 = nie; 5 = immer). Aus diesen Selbstangaben wurde je Schüler*in ein Mittelwert gebildet, um die durchschnittlich wahrgenommene Peer-Interaktion während der Pausenzeiten für jede*n Schüler*in individuell aus der Selbstsicht zu erhalten.

Zur Erfassung der Freundschaftsqualität wurden die Schüler*innen instruiert, an ihre*n allerbeste*n Freund*in aus der Klasse zu denken. Anhand einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = stimmt überhaupt nicht; 5 = stimmt völlig; 4 Items; Eigenentwicklung) sollten sie z.B. einschätzen, ob sie mit ihm*ihr Spaß haben, intime Gedanken und Gefühle mit ihm*ihr teilen und ob die Person für sie einsteht. Für Schüler*innen, die innerhalb der Klasse der eigenen Einschätzung nach keine*n beste*n Freund*in haben, war eine Beantwortung der Frage nicht möglich.

Im selben Antwortformat sollten die Schüler*innen auch Auskunft über ihre individuelle Beziehung zur Klassenlehrkraft (z.B. „Meine Lehrer interessieren sich dafür, wie es mir geht.“) sowie allgemein zu den Peer-Beziehungen in ihrer Klasse (z.B. „Die meisten Schüler meiner Klasse sind freundlich und hilfsbereit.“) geben. Beide Skalen (je 3 Items) basieren – wie auch die Skala Schulzufriedenheit – auf übersetzten Skalen der finnischen Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study (Käämpä et al., 2012).

4. Ergebnisse

4.1 Deskriptive Ergebnisse

Die mittels Cronbach's α sowie Mc Donald's ω eingeschätzten Reliabilitäten (für eine Diskussion beider Maße siehe Dunn, Baguley & Brunson, 2014), Mittelwerte sowie Standardabweichungen sind Tabelle 1 zu entnehmen. Die Mittelwerte zeigen, dass Schulzufriedenheit und Freude deutlich über dem theoretischen Skalenmittelwert von 3.00 bzw. die negativen Emotionen deutlich darunter liegen. Dies spricht dafür, dass sich die befragten Grundschüler*innen im Unterricht grundsätzlich wohl fühlen. Auch die Beziehung zur Lehrkraft sowie die Freundschaftsqualität scheinen sehr positiv ausgeprägt zu sein. Bezüglich des deskriptiven Geschlechtervergleichs zeigt sich tendenziell eine höhere Schulzufriedenheit und eine positivere Beziehung zur Lehrkraft von Schülerinnen im Vergleich zu Schülern. Auch empfinden Schülerinnen tendenziell mehr Freude sowie weniger Ärger und Langeweile als ihre Mitschüler.

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen des schulischen Wohlbefindens sowie der Wahrnehmung der Beziehungen (getrennt nach Geschlecht)

	Reliabilität Cron. α	Reliabilität ω (95 % CI)	Schülerinnen (<i>M/SD</i>)	Schüler (<i>M/SD</i>)	Gesamt (<i>M/SD</i>)
Schulzufriedenheit	.84	.85 (.83, .87)	3.98 (0.93)	3.49 (1.18)	3.73 (1.09)
Allg. Peer-Beziehungen	.61	.61 (.55, .66)	3.90 (0.83)	3.90 (0.89)	3.90 (0.86)
Beziehung zur Lehrkraft	.73	.73 (.69, .77)	4.21 (0.85)	3.87 (1.02)	4.03 (0.95)
Freundschaftsqualität ¹	.74	.77 (.74, .80)	4.40 (0.73)	4.05 (0.85)	4.22 (0.82)
Peer-Interaktionen	-	-	2.19 (0.53)	2.27 (0.57)	2.23 (0.55)
Freude	-	-	4.04 (0.98)	3.71 (1.23)	3.88 (1.13)
Ärger	-	-	1.65 (1.09)	2.01 (1.29)	1.83 (1.21)
Angst	-	-	1.62 (1.19)	1.65 (1.23)	1.63 (1.21)
Langeweile	-	-	1.90 (1.25)	2.41 (1.52)	2.16 (1.41)

Anmerkungen. Die Skalenwerte rangieren jeweils zwischen 1 und 5.

¹ $n_{\text{Gesamt}} = 813$, da keine Angabe bei Schüler*innen ohne beste*n Freund*in in der Klasse

4.2 Zusammenhänge von sozialen Beziehungen mit affektivem Wohlbefinden und emotionalem Erleben

Eine Korrelationsanalyse nach Pearson (siehe Tabelle 2) zeigt, dass sowohl die wahrgenommene Beziehung zur Lehrkraft als auch die allgemeine Einschätzung der Peer-Beziehungen in der Klasse signifikant mit dem emotionalen Erleben der Schüler*innen sowie deren Schulzufriedenheit zusammenhängen. Leicht höhere Korrelationen zeigen sich dabei jeweils für die Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung gegenüber den allgemeinen Peer-Beziehungen. Korrelationen geringer Effektgröße bestehen zwischen der Freundschaftsqualität mit Schulzufriedenheit und emotionalem Befinden (mit Ausnahme von Angst). Äußerst schwach ausgeprägt sind die Zusammenhänge mit Peer-Interaktionen.

Schulzufriedenheit hängt mit Emotionen mit mittlerer bis starker Effektgröße zusammen, so korreliert sie beispielsweise positiv mit Freude ($r = .61^{**}$) und negativ mit Langeweile ($r = .49^{**}$). Ebenso korrelieren die Beziehungen der Peers und jene zu den Lehrkräften signifikant positiv miteinander ($r = .42^{**}$).

Tabelle 2: Interkorrelationen von Schulzufriedenheit, Emotionen und sozialen Beziehungen

	Peer-Interaktionen	Freundschaftsqualität	A. Peer-Beziehungen	Beziehung zur LK	Schul-zu-friedenheit	Freude	Ärger	Angst
Freundschaftsqualität	.26**	-						
Allg. Peer-Beziehungen	.24**	.27**	-					
Beziehung zur Lehrkraft	.17**	.21**	.42**	-				
Schulzufriedenheit	.07*	.24**	.34**	.39**	-			
Freude	.13**	.20**	.32**	.39**	.61**	-		
Ärger	-.02	-.15**	-.23**	-.23**	-.38**	-.40**	-	
Angst	-.08*	-.03	-.12**	-.14**	-.22**	-.23**	.36**	-
Langeweile	-.04	-.15**	-.19**	-.27**	-.49**	-.49**	.40**	.32**

Anmerkungen. $802 \leq n \leq 931$ aufgrund fehlender Werte (paarweiser Fallausschluss); * $p < .05$; ** $p < .01$.

Um die statistischen Assoziationen der sozialen Beziehungen mit dem affektiven Wohlbefinden sowie Lern- und Leistungsempfinden genauer zu untersuchen, wurden aufgrund der genesteten Datenstruktur lineare Mehrebenenregressionsanalysen berechnet. Im Nullmodell ohne Prädiktoren wurden zunächst die Varianzanteile der Skalen auf Klassen- und Schülerebene betrachtet. Während sowohl die Beziehung zur Lehrkraft (Varianz auf Klassenebene im Nullmodell = 9.37 %, $p < .01$) als auch die allgemeinen Peer-Beziehungen (Varianz auf Klassenebene im Nullmodell = 7.25 %, $p < .01$) einen erheblichen Anteil an Varianz auf Klassenebene aufweisen, ist für die Schulzufriedenheit kein signifikanter Varianzanteil auf Klassenebene vorzufinden (Varianz auf Klassenebene im Nullmodell = 2.4 %, n.s.).

Hinsichtlich der untersuchten Emotionen zeigt sich, dass insbesondere die Fragen, ob die Schule Spaß macht (Varianz auf Klassenebene im Nullmodell = 7.19 %, $p < .01$) und ob man Langeweile empfindet (Varianz auf Klassenebene im Nullmodell = 6.56 %, $p < .01$) von Faktoren auf Klassenebene abhängen. Auch das Empfinden von Ärger besitzt signifikante Varianz auf Klassenebene (Varianz auf Klassenebene im Nullmodell = 4.39 %, $p < .01$). Angst ließ sich nicht signifikant auf Klassenebene erklären (Varianz auf Klassenebene im Nullmodell = 2.32 %, n.s.).

Aufgrund der geringen Varianz auf Klassenebene und der Annahme, dass die Komponenten des schulischen Wohlbefindens auf die Perspektive der einzelnen Schüler*innen ausgerichtet sind (Hascher & Baillod, 2004), wurden in den folgenden Prädiktorenmodellen die Variablen theoriegeleitet nur auf der Individualebene eingeführt.

Die individuell wahrgenommene Partizipation (Peer-Interaktionen, Freundschaftsqualität), die Beziehung zu den Lehrkräften sowie die allgemeinen Peer-Beziehungen wurden als Prädiktoren einbezogen, um die Schulzufriedenheit vorherzusagen (siehe Tabelle 3). Es zeigt sich, dass insbesondere die Beziehung zur Lehrkraft eine wichtige Rolle spielt ($\beta = .29, p < .01$). Auch die allgemeinen Peer-Beziehungen ($\beta = .18, p < .01$) und die Freundschaftsqualität ($\beta = .15, p < .01$) hängen signifikant mit der Schulzufriedenheit zusammen, wohingegen die Pausen-Interaktion mit den Peers ($\beta = -.06, n.s.$) keine signifikante Beziehung zur Schulzufriedenheit aufweist.

Für das emotionale Befinden wurden dieselben Variablen als Prädiktoren aufgenommen. Die Ergebnisse (siehe Tabelle 3) zeigen, dass die individuell wahrgenommene Beziehung zur Lehrkraft einen bedeutsamen Bezug zum emotionalen Befinden aufweist. Dies gilt sowohl emotionsfördernd für positive Emotionen (Freude: $\beta = .28, p < .01$) als auch emotionsmindernd für negative Emotionen (Ärger: $\beta = -.16, p < .01$; Angst: $\beta = -.12, p < .01$; Langeweile: $\beta = -.22, p < .01$). Die allgemeinen Peer-Beziehungen in der Klasse stehen mit dem Empfinden von Freude ($\beta = .17, p < .01$) und Ärger ($\beta = -.14, p < .01$) in einem signifikanten Zusammenhang, nicht jedoch mit Angst und Langeweile (jeweils $\beta = -.05, n.s.$). Die Freundschaftsqualität zur bzw. zum besten Freund*in erweist sich zwar als signifikanter, jedoch mit jeweils $\beta = -.09$ ($p < .05$) für Ärger und Langeweile bzw. $\beta = .09$ ($p < .05$) für Freude als äußerst schwacher Faktor. Nicht signifikant ist der Zusammenhang von Freundschaftsqualität und Angst ($\beta = .01, n.s.$). Peer-Interaktionen zur Pausenzeit tragen in keinem der fünf Modelle signifikant zur Varianzaufklärung bei.

Tabelle 3. Mehrebenenregressionsanalysen mit Prädiktoren zur Vorhersage des schulischen Wohlbefindens sowie des emotionalen Erlebens

	β	S.E.
AV: Schulzufriedenheit		
Prädiktoren		
Peer-Interaktionen	-.06	.03
Freundschaftsqualität	.15**	.03
Allg. Peer-Beziehungen	.18**	.04
Beziehung zur Lehrkraft	.29**	.03
Varianzanteile		
Intragruppenvarianz	.79**	.04
Intergruppenvarianz	.02	.01
Devianz (AIC)	2136.23	
AV: Freude		
Prädiktoren		
Peer-Interaktionen	.01	.03
Freundschaftsqualität	.09*	.03
Allg. Peer-Beziehungen	.17**	.04
Beziehung zur Lehrkraft	.28**	.04
Varianzanteile		
Intragruppenvarianz	.83**	.04
Intergruppenvarianz	.02	.02
Devianz	2155.29	

AV: Ärger		
Prädiktoren		
Peer-Interaktionen	.07	.04
Freundschaftsqualität	-.09*	.04
Allg. Peer-Beziehungen	-.14**	.04
Beziehung zur Lehrkraft	-.16**	.04
Varianzanteile		
Intragruppenvarianz	.91**	.05
Intergruppenvarianz	.01	.01
Devianz	2221.08	
AV: Angst		
Prädiktoren		
Peer-Interaktionen	-.04	.04
Freundschaftsqualität	.01	.04
Allg. Peer-Beziehungen	-.05	.04
Beziehung zur Lehrkraft	-.12**	.04
Varianzanteile		
Intragruppenvarianz	.95**	.05
Intergruppenvarianz	.03	.02
Devianz	2249.34	
AV: Langeweile		
Prädiktoren		
Peer-Interaktionen	.06	.04
Freundschaftsqualität	-.09*	.04
Allg. Peer-Beziehungen	-.05	.04
Beziehung zur Lehrkraft	-.22**	.04
Varianzanteile		
Intragruppenvarianz	.89**	.05
Intergruppenvarianz	.04	.02
Devianz	2220.99	

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

5. Diskussion

5.1 Einordnung zentraler Ergebnisse

Ziel der Studie war die Untersuchung der Zusammenhänge von schulischem Wohlbefinden – operationalisiert durch Schulzufriedenheit – und emotionalem Erleben von Grundschüler*innen mit schülerperzipierten sozialen Beziehungen zu Peers und Lehrkräften. Es wurde angenommen, dass allgemeine Peer-Beziehungen in der Klasse, spezifische Peer-Interaktionen, Freundschaftsqualität sowie die Beziehung zur Lehrkraft mit Schulzufriedenheit und Emotionen korrelieren (H1). Die Beziehungsquantität und -qualität zur Lehrkraft und den Peers in der Klassengemeinschaft sollte mit Schulzufriedenheit und Freude einhergehen bzw. negative Emotionen verringern (H2).

Konform mit bisherigen Studien (z. B. Hofmann et al., 2018) wurden im Grundschulalter hohe Mittelwerte für das schulische Wohlbefinden, ein positives emotionales

Erleben sowie äußerst positive Lehrer-Schüler- und Schüler-Peer-Beziehungen ermittelt. Korrelations- und multivariate Mehrebenenregressionsanalysen legen nahe, dass insbesondere die Beziehung zur Klassenlehrkraft sowie die generell wahrgenommenen Peer-Beziehungen innerhalb der Klasse wichtig für das emotionale Empfinden und die Schulfriedenheit von Schüler*innen sind. Insgesamt lagen die Korrelationen im schwachen bis moderaten Bereich (Cohen, 1988).

Die stärksten und in jedem Regressionsmodell signifikanten Beiträge zur Varianzaufklärung von Schulfriedenheit und Emotionen gehen von der Beziehung zur Lehrkraft aus, gefolgt von den allgemeinen Peer-Beziehungen bei Schulfriedenheit, Freude und Ärger. Die Zentralität positiver Beziehungen zu Lehrkräften und Peers für das schulische Wohlbefinden entspricht Befunden früherer Studien (z. B. Gläser-Zikuda & Fuß, 2004). Die Qualität der besten Freundschaft erweist sich nur bei der Schulfriedenheit als Faktor mit nennenswerter Effektstärke, wohingegen die Zeit, welche Kinder miteinander in der Pause verbringen, keine wesentliche Rolle für das schulische Wohlbefinden und Emotionen einnimmt.

Es scheint demnach, als seien die Beziehung zur Lehrkraft sowie die allgemein wahrgenommenen Peer-Beziehungen in der Klasse von größerer Bedeutung für das schulische Wohlbefinden als die Quantität und Qualität individueller Interaktionen. Ähnlich den Befunden von Ruzek et al. (2016) zeigt sich, dass die Beziehung zur Lehrkraft signifikante Korrelationen zur Schüler-Peer-Beziehung aufweist und somit auf verschiedenen Wegen das emotionale Wohlbefinden der Schüler*innen beeinflussen kann (Mainhard et al., 2018). Lehrkräfte – insbesondere in der Grundschule, in welcher sie als Klassenlehrkraft den Großteil der Unterrichtszeit mit einer Klasse verbringen – können durch ihre Unterrichts- und Beziehungsgestaltung das gesamte Beziehungsklima der Klasse prägen und so die soziale Eingebundenheit jeder Schülerin bzw. jedes Schülers unterstützen.

Jedoch konnten die in anderen Studien teilweise gefundenen starken Assoziationen sozialer Partizipation (Pauseninteraktionen, Freundschaftsqualität) mit affektiven Variablen nur sehr bedingt bestätigt werden. Die mäßigen Zusammenhänge von Schulfriedenheit und sozialen Beziehungen werfen auch die Frage auf, ob diese tatsächlich als inhärenter Bestandteil von Wohlbefinden angesehen werden können (Kämpfi et al., 2012) oder nicht doch eher als Prädiktoren zu verstehen sind.

5.2 Methodische Aspekte und Forschungsdesiderata

Die Ergebnisse sollten mit Bedacht interpretiert werden. Insgesamt bleibt in den Prädiktorenmodellen ein Großteil der Varianzen noch unerklärt. Emotionen werden demnach noch von wesentlich mehr Faktoren beeinflusst (z. B. subjektiven Kontroll- und Wertwahrnehmungen; Pekrun & Perry, 2014), die in dieser Studie nicht erfasst wurden.

Die geringe Effektstärken der Peer-Interaktionen könnten ein methodisches Artefakt sein, da hier ein anderes Verfahren eingesetzt wurde: Während für die Peer-Interaktionen die durchschnittlichen Werte einer soziometrische Ratingskala verwendet wurden, kamen bei allen anderen Variablen Likert-Skalen zum Einsatz. Auch

die wahrgenommene Handlungsebene könnte sich auf die Regressionsmodelle ausgewirkt haben, da Peer- und Lehrkraft-Beziehungen etwas stärker im Kollektiv wahrgenommen wurden. Dies bedeutet, dass die von allen Schüler*innen einer Klasse geteilt wahrgenommenen Beziehungen zur Lehrkraft sowie zu Peers ebenso wie die Emotionen Freude, Langeweile und Ärger durch Variablen auf der Klassenebene beeinflusst werden. Dies könnte z.B. das Verhalten der Lehrkraft oder das Klassenklima sein. Die signifikanten Varianzanteile auf Klassenebene widersprechen dem theoretisch begründeten Einbezug dieser Prädiktoren auf der Individualebene, denn Schulzufriedenheit sowie Lern- und Leistungsemotionen sollten stark individuelle Phänomene sein (Hascher & Baillod, 2004), die je nach Erfahrungen der Schüler*innen und den Bewertungen ihrer eigenen Situation innerhalb einer Klasse stark variieren. Eine Verzerrung der Ergebnisse kann somit nicht ausgeschlossen werden und sollte durch alternative Auswertungsverfahren validiert werden.

Ein Hauptkritikpunkt der Studie ist ihr Querschnittsdesign, da Erhebungen zu nur einem Messzeitpunkt keine kausalen Schlussfolgerungen zulassen. Zwar nehmen Regressionsanalysen auf Grundlage bestehender Forschungsergebnisse eine Wirkrichtung an, eindeutige Kausalbeziehungen lassen sich jedoch erst in einem Cross-Lagged-Panel-Design untersuchen. Da es sich bei der dargestellten Untersuchung um den ersten Messzeitpunkt einer Längsschnittstudie handelt, können die Befunde zu einem späteren Zeitpunkt auf diese Weise überprüft werden. Interessant wäre zu untersuchen, ob in der Grundschule eine gute Beziehung zur Lehrkraft mangelnde Peer-Beziehungen – z.B. bei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – ausgleichen kann, sodass negative Folgen für das schulische Wohlbefinden ausbleiben (Schwab & Rossmann, 2019).

5.3 Implikationen für die Praxis

Als zentrales Ergebnis der Studie kann festgehalten werden, dass die individuell wahrgenommene Beziehung zur Lehrkraft für das emotionale Erleben und das affektive Wohlbefinden von höherer Bedeutung zu sein scheint als die soziale Partizipation in der Peergroup. Innerhalb dieses Faktors spielt wiederum die Qualität der Freundschaftsbeziehungen eine wichtigere Rolle als die Quantität an Peer-Interaktionen.

Aus den Ergebnissen kann gefolgert werden, dass Lehrkräfte auf direkte und indirekte Weise einen Einfluss auf das emotionale Erleben und das schulische Wohlbefinden von Schüler*innen nehmen können: *direkt* durch die Gestaltung einer positiven Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung, *indirekt* durch den Einfluss, welchen sie auch auf die Peer-Beziehungen nehmen. Lehrkräfte sollten sich ihrer wichtigen Rolle für die soziale Eingebundenheit der Schüler*innen bewusst werden. Ein wichtiges Ziel von Unterricht sollte daher nicht nur die Wissensvermittlung sein, sondern der Aufbau stabiler, vertrauensvoller und wertschätzender Beziehungen im schulischen Kontext. Durch individuelle Unterstützung, Fürsorge, sichere Strukturen und Interesse am Lernenden können Lehrkräfte den Aufbau eines positiven Beziehungsklimas in ihrer Klasse fördern (Wentzel, 2016) und somit zum schulischen Wohlbefinden ihrer Schüler*innen beitragen.

Literatur

- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Girelli, L., Lucidi, F., Biasi, V., Leone, L., Cozzolino, M. & Manganello, S. (2019). Relationships between sociocultural factors (gender, immigrant and socioeconomic background), peer relatedness and positive affect in adolescents. *Journal of Adolescence*, 76, 99–108. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.08.011>
- Cattell, R. B. & Scheier, I. H. (1958). The nature of anxiety: A review of thirteen multivariate analyses comprising 814 variables. *Psychological Reports*, 4, 351–388. <https://doi.org/10.2466/PRO.4.3.351-388>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.34>
- Dunn, T. J., Baguley, T. & Brunsden, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105, 399–412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>
- Frederickson, N. L. & Furnham, A. F. (2001). The long-term stability of sociometric status classification. A longitudinal study of included pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 581–592. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00754>
- Gläser-Zikuda, M. (2010). „Heute hat es im Unterricht wieder Spaß gemacht!“. Zur Bedeutung von Lern- und Leistungsemotionen in Schule und Unterricht. In J. Mägdefrau (Hrsg.), *Schulisches Lehren und Lernen. Pädagogische Theorie an Praxisbeispielen* (S. 85–108). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser-Zikuda, M. & Fuß, S. (2004). Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 27–48). Bern: Haupt.
- Götz, T., Heller, K. A., Collier, A. & Kügow, E. C. (2011). *Codebook SEE2-Studie – Schüler und ihr emotionales Erleben*. Unveröffentlichtes Codebook, Konstanz.
- Hascher, T. (2004a). *Wohlbefinden in der Schule* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 40). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2004b). Wohlbefinden in der Schule – eine Einführung. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 7–23). Bern: Haupt.
- Hascher, T. & Baillod, J. (2004). Soziale Integration in der Schulklasse als Prädiktor für Wohlbefinden. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 132–158). Bern: Haupt.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2018). Die Bedeutung von Qualitätsfaktoren des Unterrichts und Lernemotionen für das Wohlbefinden in der Schule. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 103–119). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Lobsang, K. (2004). Das Wohlbefinden von SchülerInnen. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 203–228). Bern: Haupt.
- Hascher, T. & Schmitz, B. (2018). Emotionen in Schule und Hochschule – Perspektiven. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 339–343). Münster: Waxmann.
- Hendrickx, M. M. H. G., Mainhard, T., Oudman, S., Boor-Klip, H. J. & Brekelmans, M. (2017). Teacher behavior and peer liking and disliking. The teacher as a social referent for peer status. *Journal of Educational Psychology*, 109(4), 546–558. <https://doi.org/10.1037/edu0000157>

- Hofmann, F., Bonitz, M., Lippert, N. & Gläser-Zikuda, M. (2018). Wohlbefinden von Grundschülerinnen und Grundschulern. Zur Bedeutung individueller, sozialer und schulischer Faktoren. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 121–135). Münster: Waxmann.
- Huber, C., Gerullis, A., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2018). The impact of social referencing on social acceptance of children with disabilities and migration background. An experimental study in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33, 269–285. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2018.1424778>
- Hughes, J. N. & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness. Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 278–287. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.03.005>
- Kämpfi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. et al. (2012). *Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010. WHO-koululaistutkimus (HBSC-study): Opetushallitus, Terveystieteiden tutkimuskeskus, Jyväskylän yliopisto (Koulutuksen seurantaraportit 2012:8)*. Zugriff am 13.12.2019. Verfügbar unter https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/38405/Koulukokemusten_kansainvalista_vertailua_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y. <https://doi.org/10.1155/2012/180176>
- Knierim, B., Raufelder, D. & Wettstein, A. (2016). Die Lehrer-Schüler-Beziehung im Spannungsfeld verschiedener Theorieansätze. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 84(1), 35. <https://doi.org/10.2378/peu2017.art04d>
- Larsen, R. J. & Diener, E. (1987). Affect intensity as an individual difference characteristic: A review. *Journal of Research in Personality*, 21, 1–39. [http://dx.doi.org/10.1016/0092-6566\(87\)90023-7](http://dx.doi.org/10.1016/0092-6566(87)90023-7)
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour. Within- and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, 21(3), 345–354. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.03.003>
- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J. & Goetz, T. (2018). Student emotions in class. The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53, 109–119. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.011>
- Mayring, P. (1991). Die Erfassung subjektiven Wohlbefindens. In A. E. Abele-Brehm & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden. Theorie, Empirie, Diagnostik* (S. 51–70). Weinheim: Juventa.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *Handbook of emotions and education* (Educational psychology handbook, S. 120–141). New York: Routledge.
- Raufelder, D. & Mohr, S. (2011). Zur Bedeutung sozio-emotionaler Faktoren im Kontext Schule unter Berücksichtigung neurowissenschaftlicher Aspekte. In A. Ittel, H. Merckens, L. Stecher & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 74–96). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93116-6_3
- Roberts, C. M. & Smith, P. R. (1999). Attitudes and Behaviour of Children Toward Peers with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(1), 35–50. <https://doi.org/10.1080/103491299100713>
- RStudio Team (2019). RStudio: Integrated Development for R [Computer software]. Boston, MA: RStudio, Inc. Verfügbar unter <http://www.rstudio.com>
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y. & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students. The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95–103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations. Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation development and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Schmidt, A., Dirk, J. & Schmiedek, F. (2019). The importance of peer relatedness at school for affective well-being in children. Between- and within-person associations. *Social Development*, 28(4), 873–892. <https://doi.org/10.1111/sode.12379>
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes. Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43–44, 72–79. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>
- Schwab, S. & Rossmann, P. (2019). Peer integration, teacher-student relationships and the associations with depressive symptoms in secondary school students with and without special needs. *Educational Studies*, 62, 1–14. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584852>
- Scollon, C. N., Kim-Prieto, C. & Diener, E. (2003). Experience Sampling: Promises and pitfalls, strengths and weaknesses. *Journal of Happiness Studies*, 4(1), 5–34. <https://doi.org/10.1023/A:1023605205115>
- Walden, T. A. & Ogan, T. A. (1988). The development of social referencing. *Child Development*, 59(5), 1230–1240. <https://doi.org/10.2307/1130486>
- Walsen, J. C. (2013). *Das Wohlbefinden von Grundschulkindern. soziale und emotionale Schulerfahrungen in der Primarstufe. Soziale und emotionale Schulerfahrungen in der Primarstufe* (Dissertation). Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg. Zugriff am 18.12.2019. Verfügbar unter <http://oops.uni-oldenburg.de/1929/1/walwoh13.pdf>
- Wentzel, K. R. (2016). Teacher-Student Relationships. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Hrsg.), *Handbook of motivation at school* (2nd. ed., pp. 211–230). New York: Routledge.
- Zurbriggen, C. & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 30(1), 98–112.
- Zurbriggen, C. & Venetz, M. (2018). Diversität und aktuelles emotionales Erleben von Schülerinnen und Schülern im inklusiven Unterricht. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in der Schule und Hochschule* (S. 87–102). Münster: Waxmann.
- Zurbriggen, C., Venetz, M. & Hinni, C. (2018). The quality of experience of students with and without special educational needs in everyday life and when relating to peers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 205–220. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2018.1424777>

Bullying-Erfahrung von Jugendlichen im Zusammenhang mit Problemen und zwei sozialen Faktoren

Die Leichtigkeit mit Freund*innen zu sprechen und wahrgenommene soziale Unterstützung durch Peers

Abstract

Aus früheren Studien ist bekannt, dass Jugendliche mit Erfahrung in Bullying-Prozessen deutlich mehr Risikoverhalten, Internalisierungsprobleme und weniger wahrgenommene soziale Unterstützung berichten als Jugendliche ohne diese Erfahrung. Basierend auf einem Diathese-Stress-Modell bezüglich Bullying-Erfahrung erwarteten wir, dass das Geschlecht der Jugendlichen (Diathese) und die Täter*in- oder Opfererfahrung (Stress) gleichzeitig mit Risikoverhalten, Internalisierungsproblemen, wahrgenommenem Sprechen mit Freund*innen und (nur bei Opfern) wahrgenommener niedriger sozialer Unterstützung durch Peers zusammenhängen. Wir testeten die Diathese-Stress-Beziehungen mit Daten der Weltgesundheitsorganisation (WHO), um Erkenntnisse für zukünftige Interventionsansätze zu erweitern. Die Stichprobe für unsere Analysen bestand aus 1190 Jugendlichen aus Österreich und Deutschland (Durchschnittsalter 16 Jahre, $SD = 0.20$). Wir analysierten die Daten mittels latenter Multigruppen-Strukturgleichungen einschließlich Geschlecht, Bullying-Täter*in- oder Opfererfahrung, Risikoverhalten, Internalisierungsproblemen, Sprechen mit Freund*innen und wahrgenommener sozialer Unterstützung durch Peers sowie Kovariaten (z.B. Schulstress). Es zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen Geschlecht oder Taterfahrung und dem Sprechen mit Freund*innen in Deutschland oder Österreich. Opfer in beiden Ländern hatten niedrige soziale Unterstützung durch Peers und häufige Internalisierungsprobleme wahrgenommen. Leichtes Sprechen mit Freund*innen ist ein wichtiger Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung von Präventions- und Interventionsprogrammen gegen Bullying.

1. Einleitung

Länderübergreifende Studien konzentrierten sich auf Bullying-Prozesse (z.B. Bjereld et al., 2017; Due & Holstein, 2008), Risikoverhalten (z.B. Smith-Khuri et al., 2004) oder Internalisierungsprobleme bei Jugendlichen (s. Gini, Card & Pozzoli, 2018, für eine Metaanalyse). Andere Forschende haben mögliche Schutzfaktoren wie wahrgenommene soziale Unterstützung (z.B. Kim, Jee, Lee, An & Lee, 2018), inklusive Gespräche mit Freund*innen (z.B. Šmigelskas et al., 2018) und weitere mögliche protektive Faktoren (z.B. soziale Unterstützung, Jenkins, Demaray & Tennant, 2017) untersucht. Es gibt jedoch wenig Evidenz über simultane statistische Beziehungen zwischen Risikoverhalten, Internalisierungsproblemen und möglichen protektiven Faktoren, wie Gespräche mit Freund*innen unter Jugendlichen mit oder ohne Bullying-Erfahrung. Es stehen jedoch Daten zur Verfügung, die länderübergreifende Analysen ermöglichen. Ziel der vorliegenden Studie war es, das von Swearer und Hymel (2015) formulierte sozial-ökologische Diathese-Stress-Modell zum Bullying mit gleichzeitigem Einbezug

sozialer Ressourcen zu testen, um aus diesen gleichzeitigen Beziehungen in den drei deutschsprachigen Ländern Österreich (A), Schweiz (CH)¹ und Deutschland (D) bisherige Erkenntnisse für Präventions- und Interventionsansätze zu erweitern (z. B. Wolgast & Donat, 2019). Für unsere Studie verwendeten wir internationale Daten der Studie „Health Behaviour in School-aged Children“ aus dem Jahr 2014 (HBSC, 2019). Die Erkenntnisse könnten für die Weiterentwicklung von Programmen zur Prävention und Intervention von Bullying von Nutzen sein, wenn diese entweder landesspezifisch oder mit Blick auf die Ergebnisse aus verschiedenen Ländern weiterentwickelt werden.

2. Bullying

Bullying wird definiert als verbale, relationale oder physische Aggression im Kontext Schule mit der Absicht, mindestens einer*in anderen Jugendlichen wiederholt über einen längeren Zeitraum Schaden zuzufügen. Es ist gekennzeichnet durch ein Ungleichgewicht von Macht und Stärke zwischen Bullying-Täter*in und dem schikanierten Opfer (Olweus, 1993) und stellt ein internationales Problem dar (z. B. Smith, 2014; Wolgast & Donat, 2019). Beispielsweise ergab das Programm zur internationalen Bewertung von Schüler*innen (PISA; OECD, 2017) im Jahr 2015, dass durchschnittlich 9% der rund 540 000 Teilnehmenden aus 72 Ländern bereits Bullying-Opfererfahrung gesammelt hatten.

Jugendliche nehmen verschiedene Rollen in Bullying-Prozessen ein (z. B. Huitsing & Veenstra, 2012). Das sind die Rollen Täter*in, Assistent*in der Täter*in, Verstärker*innen, Außenstehende, Verteidiger*innen des Opfers und das Opfer. Bullying-Assistent*innen sind diejenigen, die eine Bullying-Tat direkt unterstützen, indem sie das Bullying-Opfer beispielsweise während eines physischen Angriffs festhalten. Bullying-Verstärker*innen geben positives Feedback während der Bullying-Tat (z. B. lachen) (Huitsing & Veenstra, 2012). Bullying-Außenstehende versuchen, sich aus dem Bullying-Prozess herauszuhalten (Huitsing & Veenstra, 2012). Bullying-Verteidiger*innen versuchen, dem Bullying-Opfer zu helfen, indem sie Verteidigungsstrategien gegen die Bullying-Täter*in oder Bullying-Assistent*innen anwenden, also direkt eingreifen oder das Opfer trösten (z. B. Jenkins et al., 2017). Studien haben wiederholt gezeigt, dass Bullying zahlreiche schwerwiegende Folgen für die Beteiligten hat, insbesondere für Bullying-Täter*innen und -Opfer. Daher fassen wir die Erkenntnisse zusammen, die sich auf diese Rollen konzentrieren.

2.1 Bullying-Täter*innen

Sowohl die Konzeptualisierung der Bullying-Tat als Stressor als auch frühere Längsschnittstudien legen ein langfristiges Risiko für die Entwicklung von Fehlanpassungen bei Bullying-Täter*innen nahe (z. B. Swearer & Hymel, 2015). Sie neigen zu kriminellen Verhaltensweisen (z. B. Andershed, Kerr & Stattin, 2001; Olweus, 1993), Risikoverhalten

1 Zur Bullying-Erfahrung in der CH lagen keine Daten vor, sodass wir nur Daten aus A und D in unseren Analysen berücksichtigen konnten.

(z. B. Rauchen, Alkoholkonsum; z. B. Kaltiala-Heino, Rimpelae, Rantanen & Rimpelae, 2000) und Internalisierungsproblemen wie Bauchschmerzen, Kopfschmerzen, niedrigem Stimmungsniveau, höheren Depressionsraten und geringem Selbstwertgefühl (z. B. Kaltiala-Heino et al., 2000; Katsaras et al., 2018; Olweus, 1996). Zudem berichteten Bullying-Täter*innen signifikant häufiger Suizidgedanken oder -versuche als Jugendliche ohne Bullying-Täterfahrung (Katsaras et al., 2018), wobei Suizid ein internationales Problem bei jungen Erwachsenen und die zweithäufigste Todesursache bei Personen im Alter von 15 bis 29 Jahren darstellt (Eurostats, 2017).

Externalisiertes Risikoverhalten und Internalisierungsprobleme können die Gesundheit, das soziale Umfeld und die materielle Position einer Person beeinträchtigen (z. B. Sanders, Munford & Boden, 2018) und stehen im Zusammenhang mit Schwierigkeiten beim akademischen sowie sozialen Lernen und mit kriminellem Verhalten (z. B. Frick, Ray, Thornton & Kahn, 2013). Swearer und Hymel (2015) fassten die Konsequenzen für Bullying-Täter*innen zusammen und schlussfolgerten, dass viele der späteren Probleme vergleichbar sind mit denen bei Bullying-Opfern.

2.2 Bullying-Opfer

Bullying-Opfererfahrung ist besonders stark mit empfundenen hohen Anforderungen und negativen Emotionen wie Wut oder Angst verbunden (z. B. Bondue, Rothmund & Gollwitzer, 2016; Garnefski & Kraaij, 2018) sowie mit Risikoverhalten wie Rauchen oder Alkoholkonsum (z. B. Smith-Khuri et al., 2004), Internalisierungsproblemen wie depressiven Verstimmungen (z. B. Kaltiala-Heino et al., 2000; Swearer & Hymel, 2015), sozialer Isolation, sozialem Rückzug und wenig sozialen Kontakten (z. B. Gini et al., 2018; Katsaras et al., 2018). Soziale Ausgrenzung scheint auch eine häufige Form von Bullying zu sein, die Opfer erleben (z. B. Smith, 2014). Die kausale Reihenfolge von Stressoren (z. B. Bullying-Opfererfahrung), Risikoverhalten (z. B. Rauchen) und Internalisierungsproblemen kann von der Kultur und dem Kontext abhängen (Swearer & Hymel, 2015).

Zu den langfristigen Konsequenzen für Jugendliche mit Bullying-Opfererfahrung gehören eine erhöhte Prävalenz von Schlafstörungen, erhöhte emotionale Erregung, Bauchschmerzen, Kopfschmerzen (z. B. Gini, Pozzoli, Borghi & Franzoni, 2008), verringerte Schulleistung, erhöhte soziale Angst, Depression und sogar ein höheres Risiko eines Suizidversuchs im Vergleich zu Jugendlichen ohne Opfererfahrung (z. B. Bondue et al., 2016). Statistische Zusammenhänge zwischen der Bullying-Opfererfahrung und den Sterberaten bei Jugendlichen werden mit Blick auf chronische Belastungen, Internalisierungsprobleme und sozialen Rückzug diskutiert (z. B. Katsaras et al., 2018).

Swearer und Hymel (2015) fassten Forschungsergebnisse zur Bullying-Erfahrung von Jugendlichen als Täter*in oder Opfer und möglichen Konsequenzen zusammen und leiteten daraus ein sozial-ökologisches Diathese-Stress-Modell ab. Dieses Modell verwendeten wir als theoretische Grundlage für unsere Studie und skizzieren es im nächsten Abschnitt.

2.3 Sozial-ökologisches Diathese-Stress-Modell

Ein Diathese-Stress-Modell ist eine Theorie darüber, wie die biologische oder psychische Disposition eines Individuums (Diathese) sowie Stressoren in dessen Umgebung zur Entwicklung einer Störung oder gesundheitlicher Probleme beitragen. Die Stressoren, insbesondere chronische Stresszustände, wie Erfahrung in Bullying-Prozessen, können die Entwicklung von geistigen und körperlichen Störungen, Risikoverhalten oder Internalisierungsproblemen bei Individuen auslösen (z.B. Swearer & Hymel, 2015). Das von Swearer und Hymel (2015) vorgeschlagene sozial-ökologische Diathese-Stress-Modell liefert eine Erklärung für verschiedene Phänomene. Beispielsweise entwickeln Kinder oder Jugendliche mit einer Disposition für eine Störung diese nicht, wenn sie in einem gesundheitsfördernden Umfeld leben. Umgekehrt entwickeln Kinder oder Jugendliche in einem stressigen Umfeld eine Störung nicht, wenn sie keine Disposition dafür haben.

Das Modell ist in Abbildung 1 vereinfacht dargestellt. Es verdeutlicht die Komplexität von Bullying-Prozessen, bei denen individuelle Variablen (Diathese) wie Geschlecht und Stressoren wie negativ wahrgenommene soziale Prozesse zusammenhängen. Die grundlegende Annahme ist, dass Bullying insbesondere für Bullying-Täter*innen und ihre Opfer ein chronischer Stressor ist. Je nach Diathese-Variablen wie Geschlecht oder Veranlagung zu einer Depression variiert dann die Wahrscheinlichkeit, Risikoverhalten oder Internalisierungsprobleme zu entwickeln und das wahrgenommene Ausmaß sozialer Unterstützung geringer einzuschätzen, als es möglicherweise ist. Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Bullying-Opfern zeigten sich bei der Tendenz zu Angstzuständen, Depression und sozialem Rückzug (Swearer & Hymel, 2015). Beispielsweise haben Jungen mehr Risikoverhalten angegeben als Mädchen (z.B. Jochman, Cheadle & Goosby, 2017), die ihrerseits häufiger Internalisierungsprobleme (z.B. Kopfschmerzen, Bauchschmerzen; z.B. Jochman et al., 2017), jedoch auch engere Freundschaften und häufigere Gespräche mit Freund*innen berichteten (z.B. Jenkins et al., 2017). Beispiele für Variablen der Umgebung sind Bullying-Tat- oder Opfererfahrung sowie der familiäre Hintergrund, Interaktionen zwischen Lehrer*in und Schüler*innen, gemeinschaftliche und kulturelle Einflüsse (Swearer & Hymel, 2015).

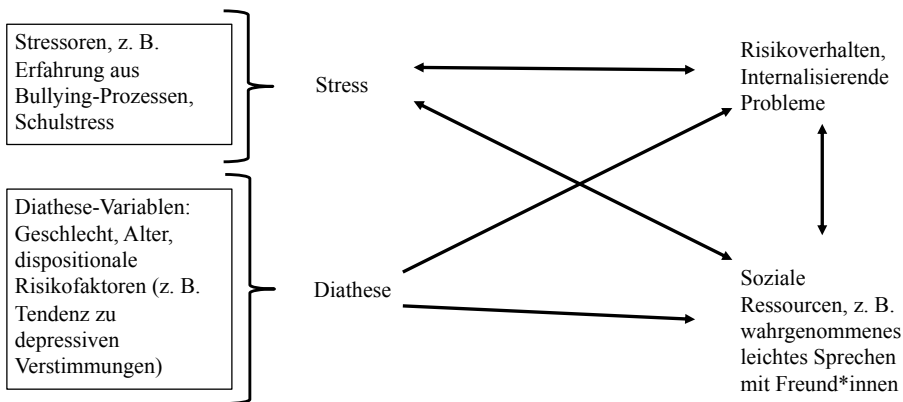


Abbildung 1: Schematische Darstellung der angenommenen statistischen Beziehungen im sozial-ökologischen Diathese-Stress-Modell zum Bullying nach Swearer und Hymel (2015)

Soziale Prozesse (z.B. Kommunikation mit Bullying-Verteidiger*innen oder Freund*innen in der Schule) können konstruktive oder unterstützende Prozesse beinhalten, die dazu beitragen, dass Bullying-Opfer das Verhalten anderer kritisch reflektieren (z.B. Swearer & Hymel, 2015). Im besten Fall kann die Kommunikation mit Freund*innen ein Schutzfaktor sein, der Jugendliche dazu anregt, Verteidigungsstrategien als Reaktion auf einen Bullying-Tatversuch (z.B. Jenkins et al., 2017) anzuwenden. Ein weiterer Schutzfaktor ist die wahrgenommene soziale Unterstützung (z.B. Šmigelskas et al., 2018). Kim et al. (2018) stellten fest, dass Jugendliche umso weniger Symptome von Erschöpfung oder Burnout berichteten, je mehr soziale Unterstützung sie wahrnahmen. Selbstberichtete Gespräche mit Freund*innen und wahrgenommene soziale Unterstützung durch Peers (im Folgenden als Peer-Unterstützung bezeichnet) sollten daher in einem negativen Zusammenhang mit Bullying-Erfahrung, Risikoverhalten und Internalisierungsproblemen stehen.

2.4 Weitere relevante Variablen

Leistungs- und sozialer Stress in der Schule erklärten Varianz im Risikoverhalten und in Internalisierungsproblemen in früheren Untersuchungen (z.B. Swearer & Hymel, 2015). Wir haben den Schulstress einbezogen, um die durch ihn und Tat- oder Opfererfahrung erklärte Varianz zu unterscheiden. Der soziale Hintergrund von Jugendlichen umfasst Gewohnheiten mit Freund*innen und Familie (z.B. Erginoz et al., 2015) sowie Aktivitäten wie Fernsehen, Computernutzung oder elektronische Kommunikation mit Freund*innen (z.B. Bjereld et al., 2017). Zu diesen Gewohnheiten und Verhaltensweisen gehört es, über die neuesten technischen Geräte, Filme oder andere Online-Aktivitäten zu sprechen, die von Gleichaltrigen in der Schule akzeptiert oder sogar erwartet werden und mit wahrgenommener Peer-Unterstützung in nordischen Ländern zusammenhängen (z.B. Bjereld et al., 2017). Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status berichteten häufiger von Opfererfahrung, Risikoverhalten und Internalisierungsproblemen als Jugendliche aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status (z.B. Tippett & Wolke, 2014).

Orientiert an der skizzierten Forschungslage testeten wir ein Diathese-Stress-Modell, bei dem das Geschlecht als individuelle biologische Variable und Tat- oder Opfererfahrung als Stressor betrachtet wurden.

3. Ziele und Hypothesen

Ziel der vorliegenden Studie ist es, das sozial-ökologische Diathese-Stress-Modell zum Bullying (Swearer & Hymel, 2015) und gleichzeitige statistische Beziehungen mit sozialen Ressourcen zu testen, um damit bisherige Erkenntnisse für Interventionsansätze zu erweitern (z.B. Wolgast & Donat, 2019). Dafür wählten wir Daten aus A, D und der CH aus. Wir erwarteten, dass Tat- oder Opfererfahrung mit Risikoverhalten, Internalisierungsproblemen (Smith-Khuri et al., 2004), dem Sprechen mit Freund*innen und wahrgenommener Peer-Unterstützung zusammenhängen (Swearer & Hymel, 2015).

Daraus resultierten sechs Hypothesen: (1) Mädchen berichten weniger Risikoverhalten und mehr Internalisierungsprobleme als Jungen (Jochman et al., 2017), (2) Mädchen äußern sich positiver über wahrgenommene soziale Prozesse wie leichtes Sprechen mit Freund*innen oder Peer-Unterstützung als Jungen (Wolgast & Donat, 2019). (3) Sowohl Täter*innen als auch Opfer berichten von Risikoverhalten und Internalisierungsproblemen, wie von Swearer und Hymel (2015) zusammengefasst. Täter*innen haben per definitionem ein soziales Netzwerk (z. B. Salmivalli, 2010), das mindestens Bullying-Assistenten*innen umfasst. Deswegen erwarteten wir (4) positive statistische Beziehungen zwischen der Taterfahrung und der wahrgenommenen Leichtigkeit, mit Freund*innen zu sprechen, (5) jedoch keine Beziehungen zwischen Taterfahrung und Peer-Unterstützung (Nullhypothese; Wolgast & Donat, 2019). Im Gegensatz dazu geht Opfererfahrung häufig mit sozialem Rückzug oder sogar Isolation einher und (6) sollte mit erschwertem Sprechen mit Freund*innen und geringer wahrgenommener Peer-Unterstützung zusammenhängen. In Anlehnung an das Diathese-Stress-Modell und früheren Studien (z. B. Katsaras et al., 2018) testeten wir diese Hypothesen (1–6) unter Berücksichtigung der relevanten Hintergrundvariablen Schulstress, Gewohnheiten wie Fernsehen, Computernutzung, elektronische Kommunikation mit Freund*innen und sozioökonomischer Hintergrund (z. B. Swearer & Hymel, 2015).

4. Methode

4.1 Studienteilnehmende und Prozedere

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO, 2014) stellt Daten aus den HBSC-Studien zur Verfügung (Scientific Use Files, <http://www.hbsc.org/>), bei denen es sich um länderübergreifende Befragungen zum Gesundheitsverhalten von Heranwachsenden handelt. Ein Institutional Research Ethics Committee genehmigte die HBSC-Studien. Die Heranwachsenden und ihre Eltern erteilten eine Einverständniserklärung. Wir analysierten die Daten aus A und D ($n = 1190$, 50 % weiblich). Mit dem Fokus auf eine Altersstufe wurden die Pfadkoeffizienten auf das Alter hin kontrolliert.

4.2 Messinstrumente

Die folgenden Maße einschließlich Häufigkeiten und Verteilungen sind in HBSC-Codebüchern veröffentlicht (z. B. HBSC, 2019). Das Geschlecht der Jugendlichen wurde mit 0 = Jungen und 1 = Mädchen kodiert. Die erfassten Antworten kodierten wir bei negativer Polung invers, sodass bei allen Items ein hoher Wert hohe Zustimmung und damit eine Tendenz zu oder eine hohe Frequenz einer Verhaltensweise repräsentiert (Mittelwerte und Standardabweichungen der folgenden Variablen, siehe Tabelle 1).

4.2.1 Bullying-Erfahrung

Zwei Fragen erfassten Tat- und Opfererfahrung. Vor den Fragen wurden die Jugendlichen instruiert, was Bullying bedeutet (HBSC, 2019). Die Fragen waren: *Wie oft wurdest du in den letzten Monaten in der Schule schikaniert?* und: *Wie oft hast du in den letzten Monaten einen oder mehrere Schüler*innen in der Schule schikaniert?* mit je fünf Antwortstufen von 1 (*niemals*) bis 5 (*mehrmals pro Woche*). Die so erfasste Tat- und Opfererfahrung wurde mit zwei manifesten Variablen in die Analysen einbezogen. Die Schiefe wurde mit angepassten standardisierten Fisher-Pearson-Moment-Koeffizienten und die Steilheit mit symmetrischen Verteilungseigenschaften gemessen. Beide lagen zwischen -2 und 2, was die Annahme normalverteilter Daten stützt (z. B. Revelle, 2017).

4.2.2 Risikoverhalten

Das Risikoverhalten der Jugendlichen wurde anhand von vier Items erfasst (z. B. *Wie oft trinkst du derzeit etwas Alkoholisches? Versuche, auch Zeiten miteinzubeziehen, in denen du nur eine geringe Menge trinkst.*), aus denen wir den latenten Faktor *Risikoverhalten* konstruierten (A Cronbachs $\alpha = .76$; D $\alpha = .69$). Die Teilnehmenden beantworteten vier Items, z. B. *Spirituosen* (1 = *nie* bis 5 = *jeden Tag*).

4.2.3 Internalisierende Probleme

Die Frage zu Internalisierungsproblemen war: *In den letzten 6 Monaten: Wie oft hattest du Folgendes...?* Die Teilnehmenden beantworteten acht Items, z. B. *Kopfschmerzen*, aus denen wir den latenten Faktor *Internalisierungsprobleme* bildeten (1 = *nie* bis 5 = *jeden Tag*; A $\alpha = .78$; D $\alpha = .82$).

4.2.4 Sprechen mit Freund*innen

Wir konstruierten den latenten Faktor *Sprechen mit Freund*innen* mit drei Indikatoren, z. B. *Ich kann mit Freund*innen über Probleme sprechen*, mit den Antwortstufen 1 (*widerspreche sehr stark*) bis 7 (*stimme sehr stark zu*; A $\alpha = .95$; D $\alpha = .93$).

4.2.5 Wahrgenommene Peer-Unterstützung

Für die Erfassung des latenten Faktors *wahrgenommene Peer-Unterstützung* beantworteten die Jugendlichen drei Items, z. B. *Die meisten Schüler*innen meiner Klasse sind nett und hilfsbereit* (1 = *stimme voll zu* bis 5 = *stimme überhaupt nicht zu*; A $\alpha = .77$; D $\alpha = .93$).

Insgesamt lagen die fehlenden Werte bei den latent konstruierten Faktoren zwischen 0.6% und 1.9% (2% in A und 1% in D bei Bullying-Tat- oder Opfererfahrung).

4.2.6 Weitere relevante Variablen

Gemäß dem Korrelationsdesign wurden weitere relevante Variablen einbezogen (z. B. Frick et al., 2013; Swearer & Hymel, 2015), nämlich: Wohlstand der Familie der Teilnehmenden; ein eigener Schlafraum; genutzte Zeit für elektronische Kommunikation mit Freund*innen, Computer, Fernsehen; Schulstress (s. HBSC, 2019, für Details). Der *Wohlstand der Familie* und ein *eigenes Schlafzimmer* dienten als Indikatoren für den sozioökonomischen Hintergrund der Jugendlichen. Alle genannten weiteren relevanten Variablen wurden als Prädiktorvariablen für die vier latent konstruierten Faktoren in die aktuelle Studie einbezogen.

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen

Verwendete Variablen	A (n = 386)		D (n = 804)	
	M	SD	M	SD
Taterfahrung	1.70	1.10	1.60	1.10
Opfererfahrung	1.50	0.96	1.40	0.90
Risikoverhalten	3.00	0.93	3.00	0.96
Internalisierungsprobleme	2.00	0.74	2.10	0.81
Gespräche mit Freund*innen	5.70	1.70	5.60	1.60
W. Peer-Unterstützung	4.10	0.72	4.00	0.70

Anmerkungen. W: Wahrgenommene.

4.3 Statistische Analysen

Alle Variablen wurden z-standardisiert, gewichtete Mittelwerte der kleinsten Quadrate und eine varianzbereinigte Schätzung wurden angewendet (WLSMV-Schätzung; Rosseel, 2012) sowie Anpassungen für komplexe Daten vorgenommen (äquivalent zum TYPE = COMPLEX in MPlus, Oberski, 2014). Für den Test unserer Hypothesen analysierten wir zunächst die Passung eines Vier-Faktorenmodells (CFA) zu den Daten.

Die länderübergreifende Messinvarianz wurde in Mehrgruppenanalysen unter Verwendung des CFA-Modells getestet. Wir folgten Empfehlungen von Rutkowski und Svetina (2014) und einigten uns vor der Analyse darauf, die Hypothese der skalaren Invarianz für Vergleiche der zu unterstützenden Mittelwerte zu berücksichtigen, wenn $\Delta CFI < .020$ und $\Delta RMSEA < .010$.

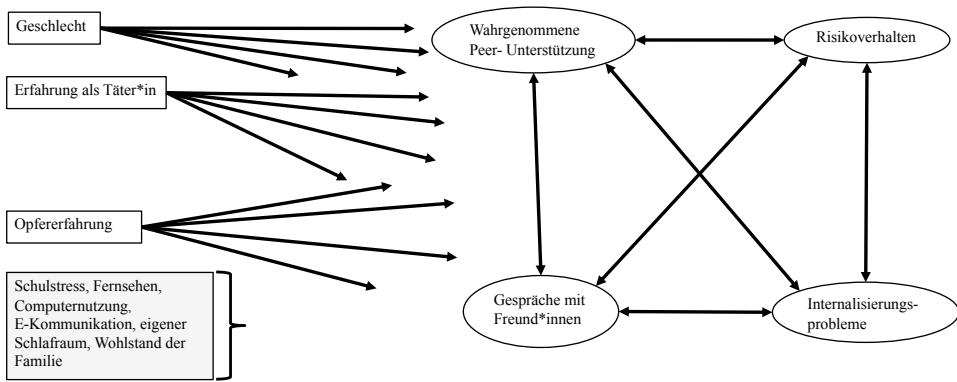
Nach der Analyse erweiterten wir das CFA-Modell zu einem SEM mit dem R-Paket *lavaan* (Rosseel, 2012). Im SEM eingeschlossen waren die manifesten Prädiktorvariablen Geschlecht, Tat- vs. Opfererfahrung, die o. g. weiteren relevanten Variablen und die latent konstruierten Faktoren Risikoverhalten, Internalisierungsprobleme, Sprechen mit Freund*innen sowie wahrgenommene Peer-Unterstützung. Darin ist eine Assoziation zwischen Taterfahrung und Peer-Unterstützung modelliert, um unsere Nullhypothese (5) halten zu können. Da die verfügbaren Daten aus einem korrelativen Querschnitt-Design stammten, bezogen wir nur die mit jeweils einem Item erfasste Erfahrung mit Bullying-Prozessen und weitere relevante Variablen als manifeste Prädiktoren in das

SEM ein. Die Indikatoren der latent gemessenen Faktoren wurden an einem Zeitpunkt erfasst. Deswegen sind die latenten Faktoren im SEM korrelativ miteinander verbunden. Der Vorteil der latenten Messung besteht vereinfacht zusammengefasst darin, dass mittels der Kovarianz zwischen beobachtbaren bzw. erfassbaren Indikatoren ein latenter Faktor gemessen werden kann (wenn die Indikatoren einen bilden). Bei der Messung des latenten Faktors kann der Messfehler identifiziert und somit abgegrenzt werden.

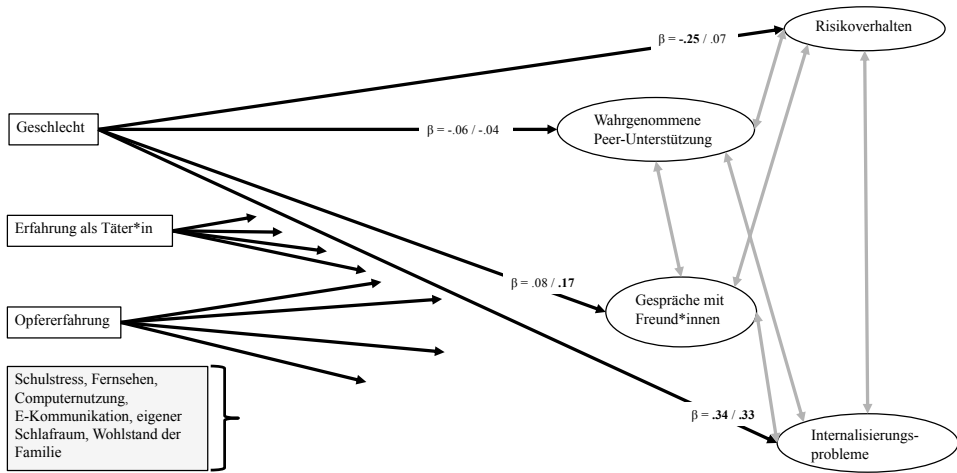
5. Ergebnisse

Die CFA legte eine gute Passung zwischen dem CFA-Modell und den Daten nahe: $\chi^2(146) = 403.06$, CFI = .97, RMSEA = .03, CI [.027, .034], SRMR = .04. Für den Vergleich der Mittelwerte zwischen den Ländern ist skalare Messinvarianz erforderlich. Die Mehrgruppenanalysen über A und D stützten die Hypothese der skalaren Messinvarianz nicht ($\Delta\text{CFI} = .031$; $\Delta\text{RMSEA} = .004$). Deswegen analysierten wir die Daten für A und D separat. Detaillierte Ergebnisse der Messinvarianztests werden aus Platzgründen nicht dargestellt und sind auf Anfrage bei der Autorenschaft erhältlich.

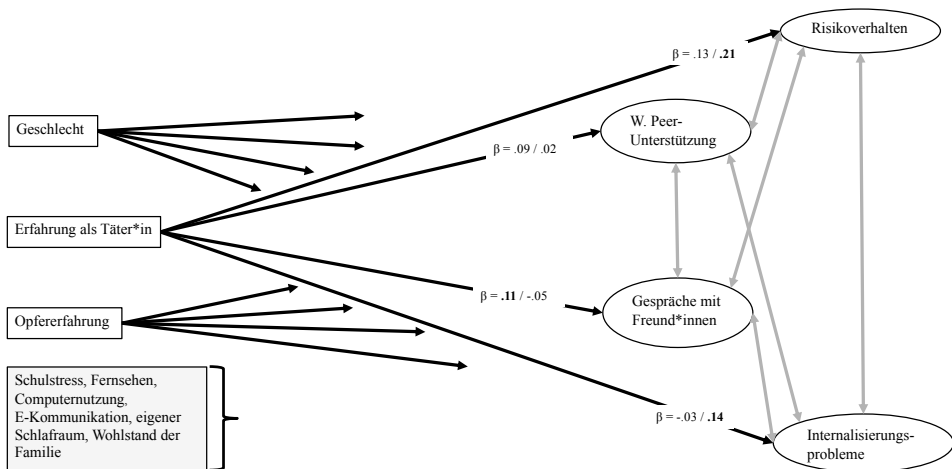
Das SEM zeigte eine gute bis akzeptable Passung zwischen dem Modell und den Daten (A/D: $\chi^2(281/281) = 223.84/397.09$, CFI = 1.00/.98, RMSEA < .001, CI [$< .001$, $< .001$]/RMSEA = .02 CI [.018, .029], SRMR = .05/.04). Abbildung 2 zeigt Ausschnitte des SEM und in Tabelle 2 sind die Pfadkoeffizienten mit Standardfehlern und Konfidenzintervallen zusammengefasst. Folgende Zusammenhänge zeigten sich in Bezug auf unsere Hypothesen: (1) Die Pfadkoeffizienten deuteten darauf hin, dass nur in A statistisch signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede im Risikoverhalten bestanden. Jungen gaben öfter Risikoverhalten an als Mädchen. In A und D gaben Mädchen signifikant häufiger Internalisierungsprobleme an als Jungen. (2) Statistisch signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede beim Sprechen mit Freund*innen gab es nur in D zugunsten der Mädchen. In der wahrgenommenen Peer-Unterstützung gab es keine signifikanten Geschlechtsunterschiede. (3) Täter*innen erhöhte die Wahrscheinlichkeit von Risikoverhalten in D (in A n. s.). Opfer litten in D in ähnlichem Ausmaß an internalisierenden Problemen, in A hingegen nur die Opfer. (4) Täter*innen erhöhte in A signifikant die Wahrscheinlichkeit für wahrgenommenes leichtes Sprechen mit Freund*innen im Gegensatz zur (5) wahrgenommenen Peer-Unterstützung, während (6) Opfererfahrung die Wahrscheinlichkeit für wahrgenommenes leichtes Sprechen mit Freund*innen verringerte. Die Opfererfahrung in A und D war signifikant mit niedriger wahrgenommener Peer-Unterstützung assoziiert.



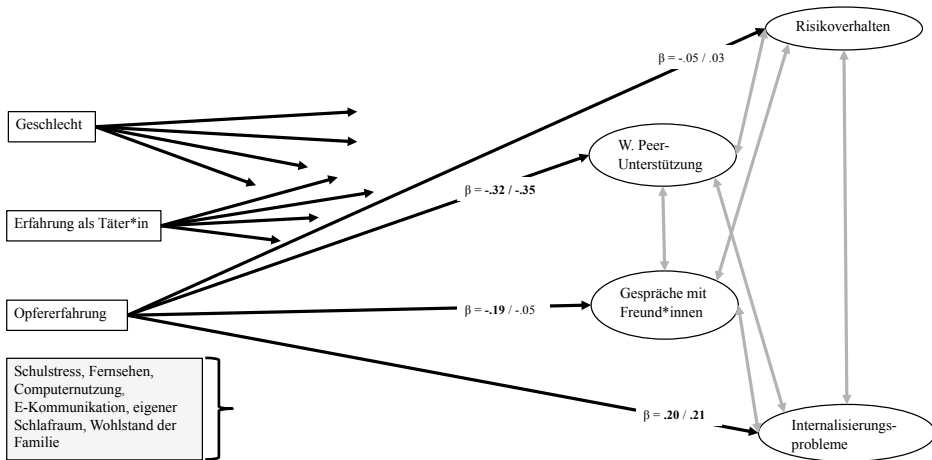
(a)



(b)



(c)



(d)

Abbildung 2: (a) Vereinfachte Darstellung des SEM, das für die Analysen verwendet wurde. Die vier latent spezifizierten Faktoren Risikoverhalten, Internalisierungsprobleme, Gespräche mit Freund/innen und wahrgenommene Peer-Unterstützung sind für eine bessere Übersicht ohne Indikatoren und Residuen dargestellt. Detaillierte Ergebnisse des SEM sind bei der Autorenschaft auf Anfrage erhältlich. Gespräche mit Freund*innen bezieht sich auf die wahrgenommene Leichtigkeit mit Freund*innen zu sprechen. (b)–(d) Vereinfachter Ausschnitt aus dem SEM mit den standardisierten Regressionskoeffizienten (fett gedruckt, wenn $p < .05$) für A/D (b) von der Prädiktorvariable Geschlecht auf die vier latenten Faktoren, (c) von der Prädiktorvariable Erfahrung als Bullying Täter*in auf die vier latenten Faktoren, (d) von der Erfahrung als Bullying-Opfer auf die vier latenten Faktoren. Jungen waren mit 0 und Mädchen mit 1 kodiert.

Die Faktoren Risikoverhalten und Internalisierungsprobleme korrelierten nur in D, Sprechen mit Freund*innen und wahrgenommene Peer-Unterstützung in A und D signifikant positiv miteinander (siehe Tabelle 2). Wahrgenommene hohe Peer-Unterstützung ging in A und D statistisch bedeutsam mit geringen Internalisierungsproblemen einher.

Tabelle 2: Latente Regressions- und Korrelationskoeffizienten aus den Strukturgleichungen

Variablen	A			D		
	β	SE	p	β	SE	p
AV 1 Risikov.						
Taterfahrung	.13	.07	.08	.21	.05	.00
Opfererfahrung	-.05	.07	.51	.03	.05	.63
Schuldruck	.06	.08	.47	.00	.05	.99
Fernsehen	.01	.07	.95	-.03	.05	.47
Computer	-.04	.08	.63	.15	.05	.00
E-Komm.	.19	.07	.01	.19	.05	.00
Schlafräum	.20	.07	.01	.26	.05	.00
Wohlstand	.00	.07	.99	.02	.05	.73
Geschlecht	-.25	.08	.00	.07	.05	.13
AV 2 IP						
Taterfahrung	-.03	.06	.60	.14	.04	.00
Opfererfahrung	.20	.06	.00	.21	.04	.00
Schuldruck	.10	.07	.15	.22	.04	.00
Fernsehen	.09	.07	.17	-.03	.04	.49
Computer	.07	.07	.32	.14	.04	.00
E-Komm.	.03	.05	.59	-.01	.04	.80
Schlafräum	.00	.07	.96	-.06	.04	.15
Wohlstand	.15	.05	.00	.11	.04	.00
Geschlecht	.34	.06	.00	.33	.04	.00
AV 3 MFS						
Taterfahrung	.11	.05	.02	-.05	.04	.28
Opfererfahrung	-.19	.07	.00	-.05	.04	.23
Schuldruck	.05	.06	.42	-.09	.04	.02
Fernsehen	.00	.06	.97	.01	.04	.86
Computer	.06	.06	.30	-.04	.04	.30
E-Komm.	.14	.07	.04	.06	.04	.11
Schlafräum	.08	.07	.28	-.04	.04	.26
Wohlstand	.01	.06	.84	-.10	.04	.01
Geschlecht	.08	.07	.21	.17	.04	.00
AV 4 WPU						
Taterfahrung	.09	.07	.18	.02	.05	.74
Opfererfahrung	-.32	.07	.00	-.35	.05	.00
Schuldruck	.05	.07	.49	-.09	.05	.04
Fernsehen	-.06	.07	.41	-.03	.05	.51
Computer	-.05	.08	.48	.01	.04	.79

Variablen	A			D		
	β	SE	p	β	SE	p
E-Komm.	.02	.08	.78	.10	.04	.01
Schlafräum	-.04	.06	.54	-.02	.04	.69
Wohlstand	-.19	.07	.01	-.04	.04	.38
Geschlecht	-.06	.07	.37	-.04	.04	.35
Latente Korr.						
AV 1~~AV 2	.16	.09	.08	.25	.06	.00
AV 1~~AV 3	.01	.08	.93	.09	.05	.06
AV 1~~AV 4	.20	.09	.03	-.02	.06	.80
AV 2~~AV 3	-.18	.07	.01	-.07	.04	.12
AV 2~~AV 4	-.26	.08	.00	-.17	.06	.00
AV 3~~AV 4	.35	.07	.00	.18	.05	.00

Anmerkungen. AV = abhängige Variable, Risikov. = Risikoverhalten, E-Komm. = Elektronische Kommunikation, IP = Internalisierungsprobleme, MFS = mit Freunden sprechen, WPU = Wahrgenommene Peer-Unterstützung, Latente Korr. = latente Korrelationen.

Das SEM mit den Daten aus Aklärte 17% der Varianz im Risikoverhalten auf, 23% in Internalisierungsproblemen, 10% im Sprechen mit Freund*innen und 18% in der wahrgenommenen Peer-Unterstützung. Das SEM mit den Daten aus Dklärte 18% der Varianz im Risikoverhalten auf, 33% in Internalisierungsproblemen, 6% im Sprechen mit Freund*innen und 15% in der wahrgenommenen Peer-Unterstützung.

6. Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie war es, das sozial-ökologische Diathese-Stress-Modell zum Bullying (Swearer & Hymel, 2015) mit gleichzeitigem Einbezug sozialer Ressourcen von Jugendlichen zu testen, um daraus Erkenntnisse für landesspezifische oder international einsetzbare Präventions- und Interventionsansätze zu erweitern (z. B. Wolgast & Donat, 2019). Dementsprechend erwarteten wir Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen (Diathese-Variable) in Bezug auf ihre (1) Probleme und (2) sozialen Ressourcen (Jochman et al., 2017; Wolgast & Donat, 2019). (3) Des Weiteren erwarteten wir, dass Bullying-Täter*innen oder Opfer (Stressor-Variablen) zwar von (3) Risikoverhalten und Internalisierungsproblemen berichten (Swearer & Hymel, 2015), sich jedoch in Bezug auf wahrgenommene soziale Ressourcen unterscheiden (4) (5) (6) (Salmivalli, 2010; Wolgast & Donat, 2019).

6.1 Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen

Das Geschlecht erklärte Unterschiede in den Internalisierungsproblemen (von Mädchen mehr als von Jungen) in A und D, wodurch Ergebnisse früherer Studien mit Daten aus

den Jahren 2001 bis 2010 repliziert wurden (z. B. Wolgast & Donat, 2019) und Hypothese (1) teilweise gestützt wird. Die nur in A signifikanten Beziehungen zwischen Geschlecht und Risikoverhalten mit höheren Werten bei Jungen lassen lediglich die Spekulation zu, dass auf nationale Präventionsprogramme mit Fokus auf Risikoverhalten vor allem Jungen anzusprechen und landesspezifische Rollenverständnisse von Mädchen und Jungen in beiden Ländern vorherrschen (z. B. Simons-Morton et al., 2009). Zu dieser Spekulation passen auch die zwischen A und D inkonsistenten Zusammenhänge der latenten Faktoren. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist allerdings die konfigurale Messinvarianz aus Mehrgruppenanalysen zu beachten. Demnach verstanden die Jugendlichen aus A und D Inhalte des Fragebogens trotz formal ähnlicher deutscher Sprachkenntnisse unterschiedlich. Zudem berichteten mehr Mädchen als Jungen monatliche oder wöchentliche Opfererfahrung. Die Evidenz aus anderen Studien stützt die Annahme, dass Jungen mehr Opfererfahrung in Bezug auf physisches Bullying als Mädchen (z. B. Jenkins et al., 2017) berichten. Im verfügbaren Datensatz aus der Befragung 2013/2014 (HBSC, 2019) wurde jedoch nicht nach der Erfahrung mit verschiedenen Bullying-Formen differenziert.

Bei (2) den sozialen Ressourcen gaben in D lediglich die Mädchen signifikant leichteres Sprechen mit Freund*innen an als die Jungen, was unsere neue Erkenntnis aus der Trendstudie 2001–2010 stützt, in der sich dieses Ergebnis nur für D konsistent über die Zeit zeigte (Wolgast & Donat, 2019). Für eine detaillierte Interpretation ist weitere Forschung mittels Interventionsstudien in diese Richtung erforderlich.

6.2 Erfahrung als Bullying-Täter*in

In D berichteten Jugendliche umso mehr Risikoverhalten und Internalisierungsprobleme, je häufiger sie Taterfahrung angaben. Diese Erfahrung stand jedoch in keiner signifikanten Beziehung zu Gesprächen mit Freund*innen und wahrgenommener Peer-Unterstützung. Nur in A zeigte sich die statistisch signifikante Assoziation zwischen Taterfahrung und wahrgenommener hoher Leichtigkeit, mit Freund*innen zu sprechen. Somit stützen die Ergebnisse unsere Hypothesen (3) und (4) teilweise. Die nicht vorhandenen Beziehungen zur Peer-Unterstützung sprechen für die Nullhypothese (5). Die Ergebnisse zu den sozialen Ressourcen werfen insbesondere für D einmal mehr die Frage auf, wie die persönliche Beziehung zwischen Bullying-Täter*innen und ihren Assistent*innen genau ausgestaltet ist. Insgesamt betrachtet stützen die Ergebnisse jedoch die These von Swearer und Hymel (2015), dass Täter*innen ähnliche Probleme berichten wie Opfer.

6.3 Erfahrung als Bullying-Opfer

Mit Ausnahme des Risikoverhaltens stützen die Ergebnisse aus A und D unsere Hypothesen (3) und (6): Jugendliche mit Opfererfahrung berichteten mehr Internalisierungsprobleme und geringere wahrgenommene Peer-Unterstützung sowie in D mehr Schwierigkeiten, mit Freund*innen zu sprechen, als diejenigen ohne diese Erfahrung.

Dies könnten Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung von Präventions- und Interventionsstrategien sein, die auf wahrgenommene leichte Kommunikation, Verringerung sozialen Rückzugs und sozialer Isolation abzielen (z. B. Gini et al., 2018; Kaltiala-Heino et al., 2000). Misstrauen gegenüber Peers könnte bei diesen sozialen Prozessen eine Rolle spielen (z. B. Erginoz et al., 2015) und in dem Zusammenhang weiter untersucht werden.

6.4 Limitationen

Wir haben unsere Hypothesen mittels Querschnittdatensätzen (HBSC-Scientific Use Files) getestet. Dafür identifizierten wir statistisch die vier Faktoren Risikoverhalten, Internalisierung von Problemen, Gespräche mit Freund*innen und wahrgenommene Peer-Unterstützung, die aus Antworten auf einen Fragebogen resultieren. Diese Selbstauskunft mittels Befragung wird oft mit sozial erwünschten Antworten in Verbindung gebracht. Die Jugendlichen gaben jedoch Taterfahrung an, was gesellschaftlich und von Jugendlichen mehrheitlich sozial unerwünscht ist. Die Kommunikationsstile der Lehrpersonen oder Eltern, die Verhaltensmodelle für Jugendliche sein können (z. B. Charalampous et al., 2018), oder häusliche Gewalt (z. B. Chemtob & Carlson, 2004), berücksichtigten wir nicht. Die Querschnittsanalysen erlauben keine Interpretation bezüglich Kausalität. Offen bleibt auch die Frage, ob den Schüler*innen anhand der vorangegangenen Instruktion klar war, dass sich die Frage „Wie oft wurdest du in den letzten Monaten in der Schule schikaniert?“ ausschließlich auf ihre Erfahrungen mit Mitschüler*innen bezog und nicht auf Erfahrungen mit anderen Personen im schulischen Kontext wie Lehrpersonen. Zudem waren im CH-Datensatz keine Werte zur Erfahrung in Bullying-Prozessen enthalten, sodass wir unsere Hypothesen für CH nicht testen konnten.

6.5 Schlussfolgerung mit Implikationen für Forschung und Praxis

Die präsentierten Ergebnisse tragen dazu bei, die komplexen Beziehungen zwischen Diathese-Variablen und Stressoren wie Bullying mit Risikoverhalten, Internalisierung von Problemen, sozialen Ressourcen wie Kommunikation mit Freund*innen und der wahrgenommenen Peer-Unterstützung zu erklären (z. B. Smith, 2014; Swearer & Hymel, 2015). Erkenntnisse über diese Beziehungen (z. B. Swearer & Hymel, 2015) können Teil der notwendigen Evidenz sein, die der (Weiter-)Entwicklung von Präventions- und Interventionsstrategien zum Umgang mit antisozialen Verhalten von Jugendlichen dient (Frick et al., 2013). Das betrifft vor allem Strategien zur Stärkung von sozialen Kompetenzen als Ressourcen bei Jugendlichen, wie Kommunikation mit Freund*innen (z. B. Compas et al., 2017). Wir empfehlen, wahrgenommene leichte Gespräche mit Freund*innen und wahrgenommene Peer-Unterstützung als weitere Ansatzpunkte für Präventions- und Interventionsprogramme im Umgang mit chronischen Stressoren zu verwenden. Beispielsweise könnte wahrgenommene leichte und sozial angemessene Kontaktaufnahme an bereits existierende Programme zur Förderung

sozialer Kompetenzen bei Lernenden und Lehrenden anknüpfen (s. Gaffney, Farrington & Ttofi, 2019 für einen Überblick; s. auch Sanders et al., 2018; Olweus, 1996). Soziale Kompetenzen „verkümmern“ möglicherweise mit zunehmender Bedeutung digitaler Medien und sollten auch deshalb besonders in den Blick genommen werden. Niedrige Prävalenzraten von Bullying-Prozessen sind gesellschaftlich sehr relevant, um intra-individuelle Langzeitfolgen wie Suizid zu verhindern (z. B. Katsaras et al., 2018).

Literatur

- Andershed, H., Kerr, M. & Stattin, H. (2001). Bullying in school and violence on the streets: Are the same people involved? *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 2, 31–49. <https://doi.org/10.1080/140438501317205538>
- Bjereld, Y., Daneback, K., Loefstedt, P., Bjarnason, T., Tynjaelae, J., Vaelimaa, R. & Petzold, M. (2017). Time trends of technology mediated communication with friends among bullied and not bullied children in four nordic countries between 2001 and 2010. *Child: Care, Health and Development*, 43, 451–457. <https://doi.org/10.1111/cch.12409>
- Bondue, R., Rothmund, T. & Gollwitzer, M. (2016). Mutual long-term effects of school bullying, victimization, and justice sensitivity in adolescents. *Journal of Adolescence*, 48, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.01.007>
- Charalampous, K., Demetriou, C., Tricha, L., Ioannou, M., Georgiou, S., Nikiforou, M. & Stavriniades, P. (2018). The effect of parental style on bullying and cyber bullying behaviors and the mediating role of peer attachment relationships: a longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 64, 109–123. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.02.003>
- Chemtob, C. M. & Carlson, J. G. (2004). Psychological effects of domestic violence on children and their mothers. *International Journal of Stress Management*, 11, 209–226. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.11.3.209>
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P. & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin*, 143, 939–991. <https://doi.org/10.1037/bul0000110>
- Due, P. & Holstein, B. E. (2008). Bullying victimization among 13 to 15-year old school children: Results from two comparative studies in 66 countries and regions. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20, 209–222. <https://doi.org/10.1515/IJAMH.2008.20.2.209>
- Erginoz, E., Alikasifoglu, M., Ercan, O., Uysal, O., Alp, Z., Ocak, S., Oktay Tanyildiz, G., Ekici, B., Yucel, I. K. & Albayrak Kaymak, D. (2015). The role of parental, school, and peer factors in adolescent bullying involvement: Results from the Turkish HBSC 2005/2006 study. *Asia Pacific Journal of Public Health*, 27, NP1591–NP1603. <https://doi.org/10.1177/1010539512473144>
- Eurostats (2017). *Being young in Europe today – health*. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Being_young_in_Europe_today_-_health
- Frick, P. J., Ray, J. V., Thornton, L. C. & Kahn, R. E. (2013). Can callous-unemotional traits enhance the understanding, diagnosis, and treatment of serious conduct problems in children and adolescents? A comprehensive review. *Psychological Bulletin*, 140, 1–57. <https://doi.org/10.1037/a0033076>
- Gaffney, H., Farrington, D. P. & Ttofi, M. M. (2019). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: a meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 14–31. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>

- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2018). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and symptoms of depression and anxiety. *Cognition and Emotion*, 32, 1401–1408. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1232698>
- Gini, G., Card, N. A. & Pozzoli, T. (2018). A meta-analysis of the differential relations of traditional and cyber-victimization with internalizing problems. *Aggressive Behavior*, 44, 185–198. <https://doi.org/10.1002/ab.21742>
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F. & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46, 617–638. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.02.001>
- HBSC (2019). *HBSC-2013/14, ed.1.1 Study Documentation*. Codebook. <http://hbcs-nesstar.nsd.no/webview/>
- Huitsing, G. & Veenstra, R. (2012). Bullying in classrooms: Participant roles from a social network perspective. *Aggressive Behavior*, 38, 494–509. <https://doi.org/10.1002/ab.21438>
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K. & Tennant, J. (2017). Social, emotional, and cognitive factors associated with bullying. *School Psychology Review*, 46, 42–64. <https://doi.org/10.17105/SPR46-1.42-64>
- Jochman, J. C., Cheadle, J. E. & Goosby, B. J. (2017). Do adolescent risk behaviors mediate health and school bullying? Testing the stress process and general strain frameworks. *Social Science Research*, 65, 195–209. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.12.002>
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelae, M., Rantanen, P. & Rimpelae, A. (2000). Bullying at school – an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 661–674. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0351>
- Katsaras, G. N., Vouloumanou, E. K., Kourlaba, G., Kyritsi, E., Evagelou, E. & Bakoula, C. (2018). Bullying and suicidality in children and adolescents without predisposing factors: A systematic review and meta-analysis. *Adolescent Research Review*, 1–25. <https://doi.org/10.1007/s40894-018-0081-8>
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S. & Lee, S. M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health*, 34, 127–134. <https://doi.org/10.1002/smi.2771>
- Oberski, D. L. (2014). lavaan.survey: An R package for complex survey analysis of structural equation models. *Journal of Statistical Software*, 57, 1–27. <https://doi.org/10.18637/jss.v057.i01>
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III)*. Paris: OECD Publishing.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Understanding children's worlds. Malden: Blackwell.
- Olweus, D. (1996). Bully/victim problems at school: Facts and effective intervention. *Reclaiming Children and Youth: Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 5, 15–22.
- Revelle, W. (2017) *psych: Procedures for personality and psychological research*. Northwestern University, Evanston, Illinois, USA. <https://CRAN.R-project.org/package=psychVersion=1.7.8>.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48, 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Rutkowski, L. & Svetina, D. (2014). Assessing the hypothesis of measurement invariance in the context of large-scale international surveys. *Educational and Psychological Measurement*, 78, 31–57. <https://doi.org/10.1177/0013164413498257>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Sanders, J., Munford, R. & Boden, J. (2018). The impact of the social context on externalizing risks – implications for the delivery of programs to vulnerable youth. *Children and Youth Services Review*, 85, 107–116. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.12.022>
- Simons-Morton, B. G., Farhat, T., Ter Bogt, T. F., Hublet, A., Kuntsche, E., Gabhainn, S. N., Go-deau, E. & Kokkevi, A. (2009). Gender specific trends in alcohol use: cross-cultural compa-

- risonen von 1998 bis 2006 in 24 Ländern und Regionen. *International Journal of Public Health*, 54(2), 199–208. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5411-y>
- Šmigelskas, K., Vaičiūnas, T., Lukoševičiūtė, J., Malinowska-Ciešlik, M., Melkumova, M., Movsesyan, E. & Zaborskis, A. (2018). Sufficient social support as a possible preventive factor against fighting and bullying in school children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 870–885. <https://doi.org/10.3390/ijerph15050870>
- Smith-Khuri, E., Iachan, R., Scheidt, P. C., Overpeck, M. D., Gabhainn, S. N., Pickett, W. & Harrel, Y. (2004). A cross-national study of violence-related behaviors in adolescents. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158, 539–544. <https://doi.org/10.1001/archpedi.158.6.539>
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473906853>
- Swearer, S. M. & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a Social-Ecological Diathesis–Stress Model. *American Psychologist*, 70, 344–353. <https://doi.org/10.1037/a0038929>
- Tippett, N. & Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: a meta-analysis. *American Journal of Public Health*, 104, e48–e59. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.301960>
- Wolgast, A. & Donat, M. (2019). Cultural mindset and bullying experiences: An eight-year trend study of adolescents' risk behaviors, internalizing problems, talking to friends, and social support. *Children and Youth Services Review*, 99, 257–269. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.014>
- World Health Organization (2014). *Health behavior in school-aged children: World Health Organization collaborative cross-national survey*. <http://www.who.int/en>

Zur Bedeutung der Qualität der Mentor-Mentee-Beziehung für die Zielorientierungen und das Hilfesuchen im Schulpraktikum

Abstract

Das Schulpraktikum ist ein essentieller Teil der Lehrer*innenbildung und wird von vielen Lehramtsstudierenden als wichtigster Teil ihrer Ausbildung erachtet. Im Schulpraktikum arbeiten die Studierenden mit einer Lehrperson der Schule zusammen, welche in ihrer Rolle als Mentor*in fungiert und zu der sie eine Beziehung entwickeln. Menschen streben nach positiven Beziehungen. Diese stellen eine wesentliche Grundlage für deren Motivation und folglich auch für das Verhalten dar. Im vorliegenden Beitrag wird überprüft, inwieweit die Qualität der Beziehung zum*zur Mentor*in die Motivation der Studierenden (auf Basis der Zielorientierungstheorie) und das hilfesuchende Verhalten im Schulpraktikum bestimmt. Das hilfesuchende Verhalten kann als wesentliche Lernstrategie in selbstregulierten Lehr-Lernumgebungen charakterisiert werden, wozu auch das Lernen im Schulpraktikum zu zählen ist. Während es bereits zahlreiche Forschungsarbeiten zum hilfesuchenden Verhalten in der Schule und Hochschule gibt, wurde es bisher im angewandten Feld „Lernen in der Schulpraxis“ noch nicht näher betrachtet. Forschungsmethodisch wurde eine fragebogenbasierte Querschnittsstudie durchgeführt, an der 146 österreichische Lehramtsstudierende partizipierten. Die Ergebnisse, die sich auf Pfadanalysen stützen, belegen, dass die Qualität der Beziehung zum*zur Mentor*in eine positive Motivationslage und ein adaptives hilfesuchendes Verhalten im Schulpraktikum fördert. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass für qualitätsvolle Lehr-Lernprozesse im Schulpraktikum die Ausgestaltung einer positiven Beziehung zum*zur Mentor*in einen zentralen Stellenwert einnimmt.

1. Einleitung

Die Lehrer*innenbildung ist weltweit sehr unterschiedlich gestaltet; grundsätzlich kann man sie jedoch in vier Säulen gliedern: Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft und schulpraktische Studien (Flores, 2016). Teil der schulpraktischen Studien sind das Schulpraktikum und die dazu konzipierten Begleitlehrveranstaltungen an der Hochschule. Ersteres wird von Lehramtsstudierenden oft als die wichtigste Komponente der Lehrer*innenbildung gesehen (Clarke, Triggs & Nielsen, 2014; Hoffman et al., 2015; Smith & Lev-Ari, 2005; Ulvik & Smith, 2011). Im Praktikum arbeiten die Studierenden mit einer Lehrperson der Schule zusammen, welche in ihrer Rolle als Mentor*in fungiert und somit eine zentrale Position in der Lehrer*innenbildung einnimmt und maßgeblich an der Gestaltung des Praktikums als Lerngelegenheit für die Studierenden beteiligt ist. Der Begriff „Mentor*in“ wird in diesem Beitrag als Synonym für „Praxislehrperson“ verwendet.

Damit erfolgreiche Lernprozesse im Schulpraktikum stattfinden können, die häufig hohe selbstregulative Anteile beinhalten, ist es wesentlich, (1) dass Studierende eine positive Beziehung zu ihren Mentor*innen aufbauen können (Aspfors & Fransson, 2015), (2) dass sie innerhalb dieser Beziehung adäquat um Hilfe bitten, wenn sie diese

benötigen, und (3) dass eine positive Motivationslage aufseiten der Studierenden vorliegt, die das hilfeschuchende Verhalten unterstützt. Während der Aspekt des Hilfeschuchens („Help-Seeking“) und seine beeinflussenden Faktoren im Studium und in der Schule bereits vielfach untersucht wurden (im Überblick siehe z. B. Karabenick & Newman, 2011), sind diesbezüglich im Kontext des Schulpraktikums noch keine Untersuchungen vorhanden. Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, erste Lücken dieses Forschungsdesiderats zu schließen: Es wird der Fragestellung nachgegangen, inwieweit die Qualität der Beziehung zum*zur Mentor*in die Motivation der Studierenden im Schulpraktikum und deren hilfeschuchendes Verhalten erklären kann.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Hilfeschuchendes Verhalten

Hilfeschuchendes Verhalten wird in der Literatur als eine wichtige Strategie innerhalb des selbstregulierten Lernens beschrieben (Karabenick, 2011; Karabenick & Berger, 2013; Karabenick & Newman, 2009; Zimmermann & Moylan, 2009). Karabenick und Berger (2013) definieren Hilfeschuchen als „the process of seeking assistance from other individuals or other sources that facilitate accomplishing desired goals, which in an academic context may consist of completing assignments or satisfactory test performance“ (Karabenick & Berger, 2013, S. 238). Hilfeschuchen kann folglich als Lernstrategie in selbstregulierten Lehr-Lernumgebungen definiert werden, die in soziale Interaktionen eingebettet ist (Zimmermann & Moylan, 2009).

Grundsätzlich können drei Formen des hilfeschuchenden Verhaltens differenziert werden: instrumentelles Hilfeschuchen, exekutives Hilfeschuchen und das Vermeiden von Hilfeschuchen (Ryan, Patrick & Shim, 2005). Von instrumentellem Hilfeschuchen wird gesprochen, wenn ein*e Lerner*in Hilfe sucht, die benötigt wird, um eine Aufgabe zu bewältigen. Es geht beim Suchen der Hilfe nicht um vorschnelle Lösungen, sondern um die Lernprozessunterstützung. So wird beispielsweise um einen Tipp gebeten, um der Lösung des Problems näherzukommen. Abzugrenzen davon ist das exekutive Hilfeschuchen, welches häufig durch das Ziel der Arbeitsvermeidung motiviert ist. Lerner*innen bitten bereits bei kleinen Schwierigkeiten um Hilfe, um die Aufgabe möglichst schnell zu lösen. Von dem Vermeiden von Hilfeschuchen wird gesprochen, wenn jemand Hilfe benötigt, um eine Aufgabe zu bewältigen, aber es unter allen Umständen vermeidet, diese zu suchen. Während das instrumentelle Hilfeschuchen als adaptives Verhalten klassifiziert wird, stellen das exekutive und vermeidende Hilfeschuchen maladaptive Strategien dar (Karabenick, 2003; 2004).

Viele Faktoren nehmen Einfluss auf das hilfeschuchende Verhalten von Lernenden. So werden beispielsweise die wahrgenommenen Vorteile und Kosten abgewogen, die das Hilfeschuchen mit sich bringen. Diese können unterschiedlich groß sein, abhängig davon, wen man um Hilfe bittet. Karabenick und Newman (2009) unterscheiden dabei in einem Lernkontext zwischen Freund*innen (informelle Quelle), Lehrer*innen (formelle Quelle) und Hybriden (z. B. studentische Peer-Berater*innen). Während davon ausgegangen werden kann, dass von Lehrer*innen eine höhere Qualität der Hilfestellung

gegeben werden kann als von Freund*innen, sind die wahrgenommenen Kosten des Hilfesuchens im Allgemeinen höher (z. B. Angst, dass der*die Lehrer*in den*die Hilfesuchende*n deshalb schlechter bewertet). Bei Freund*innen entfällt die Bewertungsangst häufig, und der Zugang ist leichter möglich, allerdings ist die Qualität der Hilfestellung eine andere. Hat man all diese Faktoren abgewogen, bleiben immer noch die Fragen, wie man an die zu fragende Person herantritt und wie die erworbene Information weiterverarbeitet wird (Karabenick & Newman 2009).

Kontext dieser Studie ist das Setting des Schulpraktikums im Rahmen des österreichischen Lehramtsstudiums. In diesen Praktika sind die Lehramtsstudierenden meist in einer Gruppe von maximal vier Personen einer*einem Mentor*in zugeteilt. Da die drei Hauptakteure im Schulpraktikum Schule (Mentor*in), Universität (Lehrende) und die Studierenden sind, haben Lehramtsstudierende drei Ansprechpersonen, um Hilfe zu suchen: ihre Mitstudierenden (Peers), die Lehrenden an der Universität und die Mentor*innen an der Schule.

Im Fokus dieser Arbeit stehen die Mentor*innen. Es ist anzunehmen, dass die Studierenden im Schulpraktikum ebenso eine Kosten-Nutzen-Abwägung vornehmen, bevor sie Hilfe bei diesen suchen. Ein Aspekt, der diese Kosten-Nutzen-Abwägung mitbestimmt, ist neben der Beziehungsqualität die Motivation der Studierenden (Won, Hensley & Wolters, 2019), die in Folge unter dem Aspekt der Zielorientierungen näher beleuchtet wird.

2.2 Zielorientierung

Die Motivation von Personen kann auf Grundlage ihrer Ziele charakterisiert werden. Auch im Schulpraktikum verfolgen Studierende Ziele, die ihr Verhalten im Schulpraktikum mitbeeinflussen. Zielorientierungstheorien basieren auf der Annahme, dass „sich menschliches Erleben und Verhalten aus der Kenntnis der angestrebten *Ziele* erklären und vorhersagen lässt“ (Spinath, 2009, S. 64). Dabei lassen sich zwei breite Kategorien von Zielen unterscheiden: Lernziele und Leistungsziele. Von Lernzielen wird gesprochen, wenn eine Person das Ziel verfolgt, die eigenen Fähigkeiten zu erweitern, während man von Leistungszielen spricht, wenn eine Person hohe Fähigkeiten demonstrieren möchte oder niedrige Fähigkeiten verbergen möchte (Spinath, 2009). Nicholls (1989) führte als ein weiteres mögliches Ziel die Arbeitsvermeidung ein – das Ziel, eine Aufgabe mit so wenig Aufwand wie möglich zu bewältigen. Elliot und Harackiewicz (1996) sowie Elliot und Church (1997) differenzieren des Weiteren innerhalb der Leistungszielorientierung zwischen den Annäherungsleistungszielen und den Vermeidungsleistungszielen. Während es annäherungsleistungszielorientierten Personen darum geht, hohe Fähigkeiten zu demonstrieren bzw. besser zu sein als andere, streben vermeidungsleistungszielorientierte Personen vor allem danach, mangelnde Fähigkeiten zu verbergen. Es werden also vier Zielorientierungen unterschieden: Lernziele, Annäherungsleistungsziele, Vermeidungsleistungsziele und Arbeitsvermeidung. Für den Lehrkontext sieht Butler (2012, 2014) zudem eine fünfte Komponente als relevant an: die Beziehungszielorientierung. Sie argumentiert: „teaching is an interpersonal endeavour rather than only a personal endeavour“ (Butler, 2012, S. 727) und führt weiter aus, dass

Beziehungsziele für Lehrende inhärenter Teil ihrer beruflichen Rolle sind. Das Ziel von Lehrenden, eine enge und fürsorgliche Beziehung zu den Schüler*innen aufzubauen und zu pflegen, hat sich als eine wichtige Komponente der Zielorientierungen für Lehrer*innen herausgestellt (Butler, 2012, 2014).

Die Hypothese, dass die Zielorientierung Einfluss auf das hilfeschuchende Verhalten nimmt, wurde bereits von mehreren Forscher*innen aufgestellt und in diversen Kontexten überprüft: der Zusammenhang der Zielorientierungen mit dem hilfeschuchendem Verhalten von Studierenden (Dickhäuser, Butler & Tönjes, 2007), der Zusammenhang der Zielorientierungen von Lehrer*innen mit dem hilfeschuchenden Verhalten von Schüler*innen (Butler & Shibaz, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2013) sowie der Zusammenhang der Zielorientierungen von Lehrer*innen und deren hilfeschuchendem Verhalten (Butler, 2007).

Ergebnisse auf Basis von Studierendenbefragungen (z.B. Karabenick, 2003, 2004) zeigen überwiegend positive Zusammenhänge zwischen der Lernzielorientierung und instrumentellem Hilfeschuchen sowie negative Korrelationen mit dem exekutiven und vermeidenden Hilfeschuchen. Des Weiteren konnten positive Assoziationen zwischen einer Vermeidungsleistungzielorientierung und exekutivem sowie vermeidendem Hilfeschuchen belegt werden. Die Zusammenhänge zwischen der Hilfeschuche und der Annäherungsleistungzielorientierung sind weniger eindeutig. Vergleichbare Ergebnisse zeigen sich in einer Studie von Ryan et al. (2005). Schüler*innen, die Hilfeschuchen vermeiden, weisen eine höhere Vermeidungsleistungzielorientierung und eine niedrigere Lernzielorientierung auf als Schüler*innen mit angemessenem hilfeschuchendem Verhalten. Die angeführten Befunde wurden im Kontext von Lehrveranstaltungen und in der Schule generiert; ob sie auch im Praktikumssetting Gültigkeit haben, wird in der vorliegenden Studie geprüft.

2.3 Die Qualität der Beziehung zum*zur Mentor*in

Menschen streben nach positiven Beziehungen (Baumeister & Leary, 1995). Diese stellen eine wesentliche Grundlage für deren Motivation dar (siehe z.B. Selbstbestimmungstheorie; Ryan & Deci, 2017).

Im schulischen Kontext wurde die Bedeutung der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung (LSB) für das Lernen der Schüler*innen bereits umfassend belegt (Bergin & Bergin, 2009; Wentzel, 1997, 2016; Wubbels & Brekelmans, 2005). So konnten Studien aufzeigen, dass sich eine positive LSB positiv auf die Motivation, das Lernverhalten und die Leistung der Schüler*innen auswirkt (Knierim, Raufelder & Wettstein, 2017; Roorda, Jak, Zee, Oort & Koomen, 2017; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011). Es gibt aber auch zunehmend Studien, die ihren Fokus auf die Relevanz einer positiven Beziehungsqualität für die Lehrer*innen legen (Gu & Day, 2013; Hagenauer, Hascher & Volet, 2015) oder die LSB im Hochschulbereich erforschen (Hagenauer & Volet, 2014). Als zentrale Faktoren für eine gute Beziehung sowohl in der Schule als auch an der Hochschule können unter anderem emotionale Nähe, Vertrauen, Fürsorge, Unterstützung, Fairness, Respekt und Zugänglichkeit genannt werden (Hagenauer & Volet, 2014; Wentzel, 2016). Wentzel (2016) verweist auf Newman (2000) und seine Arbeiten zum Einfluss

der Eltern, Lehrer*innen und Peers auf das hilfeschuchende Verhalten von Schüler*innen. Sie fasst zusammen, dass die Bereitschaft, bei dem*der Lehrer*in um Hilfe zu suchen, mit mehreren beziehungsrelevanten Faktoren wie „the availability of emotional support, structure, and autonomy“ (Wentzel, 2016, S. 215) in Verbindung steht. Im Hochschulkontext konnten Won et al. (2019) zeigen, dass Studierende, die sich an ihrer Universität als sozial eingebunden erlebten, eher instrumentell um Hilfe suchten, während sich keine Zusammenhänge zwischen der sozialen Eingebundenheit und dem exekutiven Hilfesuchen fanden.

Auch im Mentoring im Schulpraktikum nimmt die Beziehung zwischen dem*der Mentor*in (der Lehrperson) und dem Mentee (dem*der Student*in) eine wichtige Rolle für gelingende Mentoringprozesse ein (Aspfors & Fransson, 2015; Clarke et al., 2014; Hoffman et al., 2015). Mit Bezug zur vorangegangenen Argumentation wird postuliert, dass die Qualität der Beziehung zum*zur Mentor*in sowohl die Motivation (Zielorientierungen) als auch das hilfeschuchende Verhalten (mit)bestimmt.

2.4 Die vorliegende Studie: Ziel & Hypothesen

Die vorliegende Studie verfolgt das Ziel, die Zusammenhänge zwischen der Qualität der Beziehung zum*zur Mentor*in und den Zielorientierungen der Studierenden sowie deren hilfeschuchendem Verhalten im Schulpraktikum empirisch zu testen. Auf Basis der bisherigen Befunde werden die folgenden Hypothesen postuliert:

H1: Je besser die Beziehungsqualität zum*zur Mentor*in von den Studierenden wahrgenommen wird, desto positiver ist auch die Motivation der Studierenden. Konkret wird angenommen, dass eine hohe wahrgenommene Beziehungsqualität positiv mit der Lernzielorientierung und der Beziehungszielorientierung im Schulpraktikum korreliert, während dieser Zusammenhang mit der Anstrengungsvermeidung und den Leistungszielorientierungen negativ ist.

H2: Je höher die Beziehungsqualität zum*zur Mentor*in wahrgenommen wird, desto eher wenden Studierende das instrumentelle Hilfesuchen an, während das vermeidende Hilfesuchen niedriger ist. Auf Basis der Befunde von Won et al. (2019) werden keine Bezüge zum exekutiven Hilfesuchen erwartet.

H3: Die Motivation der Studierenden steht in Zusammenhang mit dem hilfeschuchenden Verhalten. Lern- und Beziehungsziele begünstigen adaptives Hilfesuchen und reduzieren maladaptives Hilfesuchen, während sich die Zusammenhänge für Leistungszielorientierungen und die Arbeitsvermeidung umkehren.

3. Methode

3.1 Stichprobe und Kontext

Es wurden 146 österreichische Lehramtsstudierende für das Sekundarschullehramt schriftlich befragt. 71.9% der Studierenden waren weiblich ($n = 105$) und 27.4% männlich ($n = 40$) (anderes: $n = 1$). Das mittlere Alter der Studierenden lag bei 24.14 Jahren ($SD = 2.18$; Range: 20–33 Jahre; Median = 24 Jahre). 52.1% ($n = 76$) der Student*innen befanden sich im fortgeschrittenen Stadium des Bachelorstudiums (M Semester = 8.19; $SD = 1.50$) und 47.9% ($n = 70$) am Beginn des Masterstudiums (M Semester = 1.79; $SD = 0.78$).

Die Studierenden wurden darum gebeten, sich bei der Beantwortung der Fragen auf das zuletzt absolvierte Praktikum oder auf das aktuell besuchte Schulpraktikum zu beziehen. 93.6% der Studierenden ($n = 132$) beantworteten die Fragen im Hinblick auf ein Fachpraktikum am Ende des Bachelorstudiums, und 6.4% der Studierenden ($n = 9$) bezogen sich auf das Masterpraktikum (fehlende Werte = 5). Diese Einschätzung erfolgte zumeist in der Retrospektive: 70.3% der Studierenden ($n = 102$) bezogen sich auf das zuletzt absolvierte Praktikum, während 29.7% der Studierenden ($n = 43$) die Fragen im Hinblick auf ein aktuelles Praktikum beantworteten.

Die Schulpraktika am Standort sind in vier Phasen gegliedert: Während das erste Praktikum ein Erkundungspraktikum darstellt (10 ECTS inkl. Begleitlehrveranstaltungen; Semester: 2), werden die Praktikumsphasen II (10 ECTS inkl. Begleitlehrveranstaltungen; Semester: 5) und III (7 ECTS inkl. Begleitlehrveranstaltungen; Semester: 8) im Bachelorstudium als Fachpraktikum durchgeführt. Daran angeschlossen wird ein umfassendes semesterlanges Praktikum im Masterstudium (Phase IV; 20 ECTS). Während die Studierenden in den Praktika I-III üblicherweise in Kleingruppen (zu viert) einer*inem Mentor*in zugeteilt sind, findet eine 1:1-Betreuung im Masterpraktikum statt.

3.2 Messinstrumente

Die *Beziehungsqualität zum*zur Mentor*in* wurde mit Hilfe der Skala von Schüpbach (2007) und Bach (2013) anhand von sieben Items gemessen (z. B. „Ich fühle/fühlte mich im Umgang mit meiner Praktikumslehrperson wohl.“; Cronbachs Alpha = .87).

Die Skalen zur Messung des *hilfesuchenden Verhaltens* (HS) wurden auf Grundlage der Skalen von Karabenick (2003) auf den Praktikumskontext adaptiert. Das *instrumentelle* hilfesuchende Verhalten wurde mit vier Items auf Basis konditionaler Sätze erfasst, wie es im Forschungsprogramm zum hilfesuchenden Verhalten üblich ist (z. B. „Wäre ich bei einer Unterrichtsgestaltung unsicher gewesen, hätte ich meine Praktikumslehrperson um Hilfe gefragt.“; Cronbachs Alpha = .76). Das *exekutive* Hilfesuchen sowie auch das *vermeidende* Hilfesuchen wurden ebenso mit jeweils vier Items gemessen (exekutives HS: „Hätte ich im Schulpraktikum bei meiner Praxislehrperson Hilfe gesucht, so wäre es mir vor allem darum gegangen, dadurch weniger Aufwand bei der Unterrichtsvorbereitung zu haben.“; Cronbachs Alpha = .82; vermeidendes HS:

„Ich hätte im Schulpraktikum eher eine Stunde (Lektion) gehalten, von der ich selber nicht überzeugt bin, als meine Praxislehrperson um Hilfe bei der Planung zu bitten.“; Cronbachs Alpha = .69).

Die Zielorientierungen im Schulpraktikum wurden basierend auf den Skalen von Retelsdorf, Butler, Streblov und Schiefele (2010) und Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser (2002) auf den Kontext „Schulpraktikum“ adaptiert. Zwei neue Skalen zur Beziehungszielorientierung wurden entwickelt. Insgesamt wurden folglich sechs Zielorientierungen unterschieden:

- 1) *Lernzielorientierung*, z. B. „Ich fühle mich als Praktikant*in gut und erfolgreich, wenn ich neue Ideen zum Unterrichten bekommen habe.“ (4 Items; Cronbachs Alpha = .71).
- 2) *Annäherungsleistungszielorientierung*, z. B. „Ich fühle mich als Praktikant*in gut und erfolgreich, wenn ich bei den Schüler*innen besser ankomme als meine Kolleg*innen.“ (4 Items; Cronbachs Alpha = .83).
- 3) *Vermeidungsleistungszielorientierung*, z. B. „Ich fühle mich als Praktikant*in gut und erfolgreich, wenn ich mich nicht blamiert habe.“ (4 Items; Cronbachs Alpha = .74).
- 4) *Anstrengungsvermeidung*, z. B. „Ich fühle mich als Praktikant*in gut und erfolgreich, wenn ich ohne hohen Zeitaufwand das Praktikum absolvieren konnte.“ (5 Items; Cronbachs Alpha = .90).
- 5) *Beziehungszielorientierung (Schüler*innen)* (in Anlehnung an Butler, 2012), z. B. „Ich fühle mich als Praktikant*in gut und erfolgreich, wenn die Schüler*innen mir wertschätzend begegneten.“ (4 Items; Cronbachs Alpha = .76).
- 6) *Beziehungszielorientierung (Mentor*in)*, z. B. „Ich fühle mich als Praktikant*in gut und erfolgreich, wenn mich die Praxislehrperson kollegial behandelte.“ (4 Items; Cronbachs Alpha = .78).

Alle eingesetzten Skalen wurden auf einer 4-stufigen Skalierung beantwortet (1 = trifft nicht zu; 4 = trifft zu).

3.3 Statistische Analysen

Die deskriptiven Analysen wurden im Programm SPSS Version 26 durchgeführt. Die konfirmatorischen Faktorenanalysen und das Pfadmodell wurden in *Mplus* (Muthén & Muthén, 1998–2017) berechnet. Aufgrund der Stichprobengröße wurde anstatt eines Strukturgleichungsmodells ein Pfadmodell gewählt, um zuverlässige Schätzungen zu ermöglichen. Alle Messmodelle wurden jedoch separat geprüft (siehe Abschnitt 4.1).

Zur Bewertung der Modellgüte wurde auf die folgenden Fit-Indizes zurückgegriffen: Modelle, die ein χ^2 / df -Verhältnis kleiner 3 aufweisen, deren *CFI* (Comparative Fit Index) und deren *TLI* (Tucker-Lewis Index) Werte größer als .90 sind sowie deren *RMSEA*- (Root Mean Square of Approximation) und *SRMR*-Werte (Standardized Root Mean Square Residual) kleiner als .08 sind, werden als Modelle mit akzeptabler Modellanpassung bewertet (Brown, 2006; Kelloway, 2015).

4. Ergebnisse

4.1 Überprüfung der faktoriellen Validität

Alle eingesetzten Skalen wurden im Hinblick auf deren faktorielle Validität überprüft. Für das Merkmal „Beziehung zum*zur Mentor*in“ wurde eine eindimensionale Struktur angenommen, für das hilfeschuchende Verhalten eine dreidimensionale Struktur und für die Zielorientierungen eine sechsdimensionale Struktur.

Die konfirmatorische Faktorenanalyse (KFA) ergab für die Skala „Beziehungsqualität zum*zur Mentor*in“ für die eindimensionale Modellierung einen zufriedenstellenden Fit ($\chi^2 = 29.78$; $df = 14$; $\chi^2/df = 2.13$; CFI = .95; TLI = .93; RMSEA = .88; SRMR = .04).

Die dreidimensionale Modellierung des hilfeschuchenden Verhaltens zeigte ebenso einen akzeptablen Modellfit ($\chi^2 = 91.04$; $df = 50$; $\chi^2/df = 1.82$; CFI = .92; TLI = .89; RMSEA = .07; SRMR = .06).

Die Zielorientierungen im Schulpraktikum wurden sechsdimensional modelliert. Auch hier zeigte das Modell eine akzeptable Anpassung; lediglich der TLI-Wert liegt etwas unter dem Cut-Off-Wert. Da aber sowohl der TLI- als auch der RMSEA-Wert von der Stichprobengröße abhängen (Hu & Bentler, 1999) und in der vorliegenden Studie die Stichprobengröße eher klein ist, wird das Modell insgesamt als akzeptabel eingestuft ($\chi^2 = 395.70$; $df = 257$; $\chi^2/df = 1.54$; CFI = .90; TLI = .88; RMSEA = .06; SRMR = .07).

4.2 Deskriptive Ergebnisse und Interkorrelationen

Alle Merkmale wurden vierstufig gemessen. Die Mittelwerte zeigen, dass die Beziehungsqualität zum*zur Mentor*in, die Lernzielorientierung, die Beziehungszielorientierungen (Schüler*innen und Mentor*in) sowie das instrumentelle Hilfesuchen merklich höher eingeschätzt werden als die Leistungszielorientierung, die Anstrengungsvermeidung und das exekutive sowie das vermeidende Hilfesuchen (siehe Tabelle 1).

Die Zusammenhänge weisen in die erwartete Richtung: Eine hohe Beziehungsqualität geht mit einer positiven Motivationslage (Lernziel- und Beziehungszielorientierung) sowie mit dem instrumentellen Hilfesuchen einher, während sie negativ mit dem vermeidenden Hilfesuchen und der Vermeidungsleistungszielorientierung korreliert. Die Zusammenhänge zwischen den Zielorientierungen und dem hilfeschuchenden Verhalten sind insgesamt betrachtet eher im geringen Bereich ($r \leq .26$); lediglich zwischen der Anstrengungsvermeidung und dem exekutiven Hilfesuchen ergibt sich eine deutliche positive Korrelation ($r = .46$) (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Mittelwerte, Standardabweichungen und bivariate Korrelationen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
(1) BEZ	-	.21*	-.16	-.17*	-.07	.22**	.43***	.58***	.06	-.39***
(2) LZO		-	-.16	.16*	-.32***	.40***	.42***	.18*	-.10	-.06
(3) ALZ			-	.47***	.35***	.06	.03	-.06	.22**	.19*
(4) VLZ				-	.17*	.24**	.22**	-.05	.06	.21*
(5) AVM					-	.02	-.04	.03	.46***	.05
(6) BSS						-	.46***	.22**	.11	-.21*
(7) BMM							-	.26**	-.02	-.12
(8) IHS								-	.09	-.55***
(9) EHS									-	.02
(10) VHS										-
<i>M</i>	3.24	3.66	2.19	2.80	1.99	3.58	3.42	3.24	1.62	1.89
<i>SD</i>	0.62	0.40	0.74	0.66	0.75	0.46	0.50	0.59	0.63	0.58

Anmerkungen. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; BEZ: Beziehungsqualität zum* zur Mentor*in; LZO: Lernzielorientierung; ALZ: Annäherungsleistungszielorientierung; VLZ: Vermeidungsleistungszielorientierung; AVM: Anstrengungsvermeidung; BSS: Beziehungszielorientierung Schüler*innen; BMM: Beziehungszielorientierung Mentor*in; IHS: instrumentelles Hilfesuchen; EHS: exekutives Hilfesuchen; VHS: vermeidendes Hilfesuchen.

4.3 Pfadmodell

Zur Testung der Hypothesen wurde ein Pfadmodell berechnet. Es wurden alle theoretisch postulierten Pfade sowie die Interkorrelationen zwischen den Zielorientierungen und zwischen den Formen der Hilfesuche modelliert, lediglich der (nichtsignifikante) Zusammenhang zwischen der Beziehungsqualität und der Anstrengungsvermeidung wurde nicht geschätzt, um eine Schätzung zu ermöglichen und ein saturiertes Modell zu vermeiden. Der Modellfit ist sehr gut ($\chi^2 = 0.59$; $df = 1$; CFI = 1; TLI = 1; RMSEA = 0; SRMR = .014). Die Ergebnisse zeigen, dass die Beziehungsqualität zum* zur Mentor*in positiv mit dem instrumentellen Hilfesuchen ($\beta = .58$) und negativ mit dem vermeidenden Hilfesuchen ($\beta = -.35$) assoziiert ist, während kein signifikanter Effekt auf das exekutive Hilfesuchen resultiert.

Auch zwischen der Beziehungsqualität und den Zielorientierungen bestehen signifikante Korrelationen: Je besser die Beziehungsqualität ausgeprägt ist, desto höher sind die Lernzielorientierung ($\beta = .14$) und die Beziehungszielorientierungen ($\beta = .22$ und $.43$), während eine hohe Beziehungsqualität mit niedrigeren Ausprägungen in der Vermeidungsleistungszielorientierung ($\beta = -.16$) und der Annäherungsleistungszielorientierung ($\beta = -.14$) einhergeht. Keine signifikanten Zusammenhänge zeigen sich mit der Anstrengungsvermeidung.

Die Zielorientierungen weisen nur vereinzelte Effekte auf das hilfesuchende Verhalten auf: Je höher die Anstrengungsvermeidung ist, desto eher wird auch exekutiv

um Hilfe gesucht ($\beta = .43$), und je höher die Beziehungszielorientierung zu den Schüler*innen ausgeprägt ist, desto weniger wird die Hilfesuche vermieden ($\beta = -.23$).

Das instrumentelle Hilfesuchen korreliert negativ (bivariat) mit dem vermeidenden Hilfesuchen ($r = -.45$); keine bivariaten signifikanten Korrelationen zeigen sich mit dem exekutiven Hilfesuchen.

In Abbildung 1 sind die signifikanten Zusammenhänge dargestellt. Aus Gründen der Übersichtlichkeit sind die nichtsignifikanten Zusammenhänge sowie die Interkorrelationen zwischen den Zielorientierungen und zwischen den Formen der Hilfesuche nicht eingezeichnet.

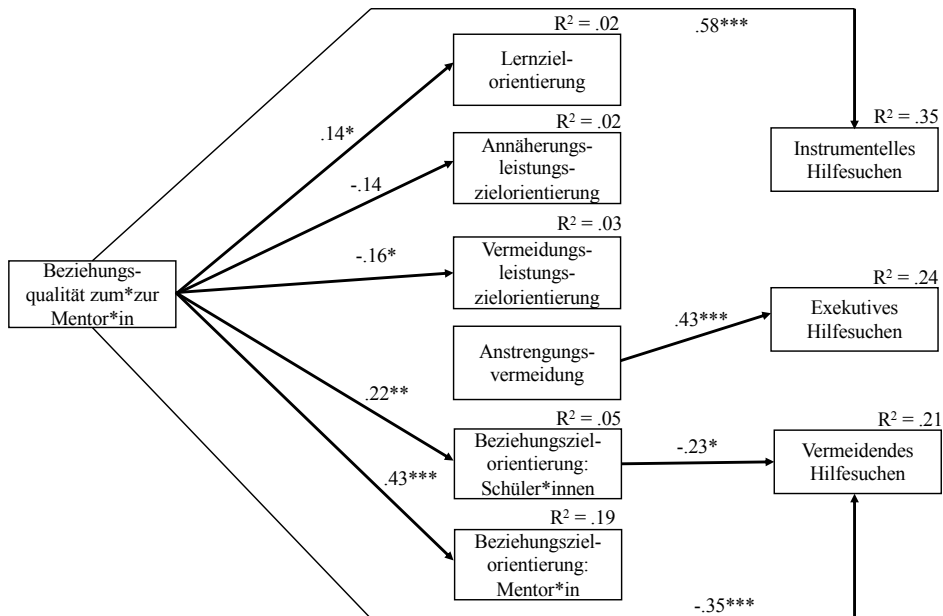


Abbildung 1: Pfadmodell zum Zusammenhang zwischen Beziehungsqualität, Zielorientierungen und hilfesuchendem Verhalten. Dargestellt sind nur die signifikanten Effekte. (** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$)

5. Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Studie lag in der Erforschung der Zusammenhänge zwischen der Qualität der Beziehung zum*zur Mentor*in und den Zielorientierungen der Lehramtsstudierenden sowie deren hilfesuchendem Verhalten im Schulpraktikum.

Die Studie konnte zeigen, dass eine qualitätsvolle Beziehung zum*zur Mentor*in positiv mit der Motivation (Zielorientierungen) der Studierenden in Beziehung steht. Dieses Ergebnis ist kongruent zu den Befunden bezogen auf die Effekte einer positiven LSB in der Schule (Knierim et al., 2017; Roorda et al., 2011, 2017). Wie in Hypothese 1 angenommen, ergaben sich positive Zusammenhänge zwischen der Qualität der Beziehung zum*zur Mentor*in und der Lernzielorientierung und den Beziehungs-

zielorientierungen, sowie negative Zusammenhänge mit den beiden Leistungszielorientierungen. Es konnte jedoch kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Beziehungsqualität zum*zur Mentor*in und der Anstrengungsvermeidung belegt werden.

Des Weiteren hat sich die Beziehungsqualität zum*zur Mentor*in (Baumeister & Leary, 1995; Ryan & Deci, 2017) als stärkster Prädiktor für die instrumentelle Hilfesuche gezeigt, welche für erfolgreiche Lernprozesse im Praktikum von Bedeutung ist. Diese Korrelation sowie der negative Zusammenhang zwischen der Qualität der Beziehung zum*zur Mentor*in und dem Vermeiden von Hilfesuchen decken sich mit Newmans (2000) und Wentzels (2016) Erkenntnis, dass die Bereitschaft, Hilfe zu suchen, mit mehreren beziehungsrelevanten Faktoren in Verbindung steht. Auch konnte – wie bereits bei Won et al. (2019) – kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Beziehungsqualität und dem exekutiven Hilfesuchen festgestellt werden (Annahme Hypothese 2).

Obwohl in der Literatur mehrfach belegt wurde, dass die Motivation im Allgemeinen und die Zielorientierungen im Besonderen mit dem hilfesuchenden Verhalten in Verbindung stehen (z.B. Karabenick, 2003; Ryan et al., 2005), zeigten sich in der vorliegenden Studie nur noch vereinzelte Zusammenhänge, die über den Einfluss der Qualität der Beziehung zum*zur Mentor*in auf die Hilfesuche hinausgehen. Lediglich eine hohe Anstrengungsvermeidung führt laut den Befunden zu einem erhöhten exekutiven Hilfesuchen, sowie eine hohe Beziehungszielorientierung zu den Schüler*innen das vermeidende Hilfesuchen reduziert. Hypothese 3 wird in diesem Modell unter Einbezug der Beziehungsqualität zum*zur Mentorin somit nur zum Teil bestätigt.

Für das erfolgreiche Lernen in der Schulpraxis erscheint auf Basis der Befunde insbesondere die Anstrengungsvermeidung problematisch, da sie von der Beziehungsqualität unabhängig ist. In längsschnittlichen Analysen konnten Fasching, Dresel, Dickhäuser und Nitsche (2010) belegen, dass sich die Motivationslage von Studierenden in der 2. Phase der Lehrerbildung in Deutschland insgesamt negativ entwickelte, wenn sie in der Eingangsmessung vordergründig eine hohe Anstrengungsvermeidungsmotivation aufgewiesen hatten, während sich die Anstrengungsvermeidung gleichzeitig als sehr stabil über die Zeit erwies. Es gilt daher Strategien zu entwickeln, wie Studierende, deren Motivation überwiegend durch hohe Anstrengungsvermeidung gekennzeichnet ist, dennoch für das Lernen in den schulpraktischen Studien motiviert werden können und hier im Speziellen für das adaptive Hilfesuchen, das als zentral für qualitätsvolle Mentoringprozesse erachtet werden kann.

Insgesamt betrachtet ist die Anstrengungsvermeidung allerdings auf einem eher niedrigen Niveau (siehe auch Fasching et al., 2010). Im Allgemeinen weisen die Studierenden eine sehr gute Motivationslage im Schulpraktikum auf. Ebenso überwiegt das instrumentelle Hilfesuchen im Vergleich zu den maladaptiven Formen des Hilfesuchens. Diese positive Motivationslage spiegelt den hohen Wert wider, den Lehramtsstudierende dem Schulpraktikum als zentralem Lernfeld im Professionalisierungsprozess zuschreiben (Clarke et al., 2014).

Die Studie geht mit einigen Limitationen einher. Sie weist ein querschnittliches Design auf, weshalb kausale und wechselseitige Effekte nicht geprüft werden konnten. Des Weiteren ist die Stichprobengröße eher klein. Daher wurde auf komplexe(re) Modellierungen (wie z.B. Strukturgleichungsmodelle) verzichtet. Die konfirmatorischen

Faktorenanalysen unterstreichen jedoch die Güte der jeweiligen Messmodelle. Ebenso partizipierten mehr weibliche Studierende an der Befragung als männliche Studierende; diese Ungleichverteilung spiegelt allerdings die typische Verteilung im Lehramtsstudium wider. Zudem bezogen sich die Studierenden in der Beantwortung der Fragen auf unterschiedliche Praktika im Studium, die sowohl im Hinblick auf die Zielsetzungen als auch die organisatorischen Rahmenbedingungen variierten, z. B. hinsichtlich Dauer und Betreuungrelation. Es ist denkbar, dass die Qualität der Beziehung zum*zur Mentor*in und auch die Stärke der Korrelationen mit diversen Outcomevariablen je nach Praktikumskontext differieren.

Zukünftige Forschungsarbeiten sollten daher die Qualität der Beziehungen im Schulpraktikum, deren Einflussbedingungen und Konsequenzen näher unter Einbezug des spezifischen Kontextes untersuchen. Dabei sollte auch die Beziehungsqualität umfassender operationalisiert werden, um die verschiedenen Facetten von Beziehungen entsprechend zu modellieren (z. B. interpersonale vs. professionelle Beziehung; siehe Hagenauer & Volet, 2014). Um Entwicklungen nachzeichnen zu können, sowie dem dynamischen Zusammenspiel der Faktoren gerecht zu werden (z. B. kann angenommen werden, dass die Motivation der Studierenden und deren Verhalten im Praktikum auch auf die Beziehung wirkt), sollten künftig komplexere Designs zur Anwendung kommen, die zum einen längsschnittlich angelegt sind und zum anderen auch qualitative Elemente enthalten.

Zusammenfassend zeigt die Studie die hohe Relevanz der Beziehungsqualität zum*zur Mentor*in im Praktikumskontext für die Motivation der Studierenden und für das hilfeschuchende Verhalten auf. Für die Gestaltung der schulpraktischen Studien gilt es folglich, der Entwicklung und Ausformung von positiven Beziehungen ausreichend Raum zu geben. Ebenso sollten Ausbildungsprogramme für Mentor*innen Ansätze zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen von Mentor*innen umfassen, da diese Fähigkeiten grundlegend für den Aufbau positiver Beziehungen sind.

Literatur

- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum*. Münster: Waxmann.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241–252. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.241>

- 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. <https://doi.org/10.1037/a0028613>
- Butler, R. (2014). What teachers want to achieve and why it matters: An achievement goal approach to teacher motivation. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher Motivation: Theory and Practice* (pp. 20–35). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203119273-2>
- Butler, R. & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18(5), 453–467. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.004>
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Dickhäuser, O., Butler, R. & Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(3), 120–126. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.3.120>
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 72(1), 218–232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996, 70(3), 461–476. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Fasching, M. S., Dresel, M., Dickhäuser, O. & Nitsche, S. (2010). Goal orientations of teacher trainees: Longitudinal analysis of magnitude, change and relevance. *Journal for Educational Research Online*, 2(2), 9–33.
- Flores, M. A. (2016) Teacher education curriculum. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (Vol. 2, pp. 187–230). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_5
- Gu, Q. & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44.
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hagenauer, G. & Volet, S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370–388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Hoffman, J. V., Wetzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. & Vlach, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99–112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
- Hu, L.-T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Karabenick, S. A. (2003). Help seeking in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 37–58. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00012-7](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00012-7)
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help-seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 569–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.569>
- Karabenick, S. A. (2011). Methodological and assessment issues in research on help seeking. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 267–281). New York: Routledge.

- Karabenick, S. A. & Berger, J.-L. (2013). Help seeking as a self-regulated learning strategy. In H. Bembenuddy, T. Cleary & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (pp. 237–261). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Karabenick, S. A. & Newman, R. S. (2009). Seeking help: Generalizable self-regulatory process and social-cultural barometer. In M. Wosnitza, S. A. Karabenick, A. Eklides & P. Nenniger (Eds.), *Contemporary motivation research: From global to local perspectives* (pp. 25–48). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Karabenick, S. A. & Newman, R. S. (2011). Seeking help as an adaptive response to learning difficulties: Person, situation, and developmental influences. In S. Järvelä (Ed.), *Social and emotional aspects of learning* (pp. 244–250). Amsterdam: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00610-2>
- Kelloway, E. K. (2015). *Using Mplus for structural equation modeling* (2nd ed.). Los Angeles: Sage.
- Knierim, B., Raufelder, D. & Wettstein, A. (2017). Die Lehrer-Schüler-Beziehung im Spannungsfeld verschiedener Theorieansätze. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64, 35–48. <https://doi.org/10.2378/peu2017.art04d>
- Muthén, L. & Muthén, B. (1998-2017). *Mplus user's guide* (7th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review*, 20(3), 350–404. <https://doi.org/10.1006/drev.1999.0502>
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L. & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20, 30–46. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.001>
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J. & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Ryan, A. M., Patrick, H. & Shim, S.-O. (2005). Differential profiles of students identified by their teacher as having avoidant, appropriate, or dependent help-seeking tendencies in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 275–286. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.275>
- Schüpbach, J. (2007). Über das Unterrichten reden: die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika. Eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis?“. Bern: Haupt.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5–14. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.007>
- Smith, K. & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in preservice teacher education: The voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289–302. <https://doi.org/10.1080/13598660500286333>
- Spinath, B. (2009). Zielorientierungen. In V. Brandstätter (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S. 64–71). Göttingen: Hogrefe.

- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002). *SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation* (2. überarb. und neu normierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Ulvik, M. & Smith, K. (2011). What characterises a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, 2(3), 517–536. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i3.21997>
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411–419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>
- Wentzel, K. R. (2016). Teacher-student relationships. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (2nd ed.; pp. 211–230). New York: Routledge.
- Won, S., Hensley, L. C. & Wolters, C. A. (2019). Brief research report: Sense of belonging and academic help-seeking as self-regulated learning. *The Journal of Experimental Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1703095>
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6–24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>
- Zimmerman, B. J. & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299–315). New York: Routledge.

Autorinnen und Autoren

Dr.ⁱⁿ Karen Aldrup, IPN Kiel, Abteilung Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Effekte der Qualität sozialer Interaktionen zwischen Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern auf das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften sowie die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, sozial-emotionale Kompetenz von Lehrkräften als Prädiktor für die Interaktionsqualität.

Mag. Matteo Carmignola, M.A. B.Rel.Ed.Univ., Universität Salzburg, School of Education, Abteilung Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis. Sekundarstufenlehrer. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Motivation von Schüler*innen, Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen, Evaluation von Schulentwicklungsprojekten.

Prof. Dr. Colin Cramer, Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Dr.ⁱⁿ Lea de Zordo, Bereichsleiterin Berufspraktische Ausbildung am Institut Vorschulstufe und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufspraktische Professionalisierung und Kooperationen im Praktikum.

Dr. Matthias Donat, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Gerechtigkeitsüberzeugungen und -erfahrungen und deren Bedeutung für verschiedene psychische Funktionsbereiche von Lernenden, u. a. regelwidriges Sozialverhalten wie Offline- und Online-Bullying, Schulabsentismus und akademisches Mogeln sowie subjektives Wohlbefinden.

Dr. Felician-Michael Führer, Eberhard Karls Universität Tübingen, Tübingen School of Education. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerprofessionsforschung, Praxisphasen in der Lehrerbildung, Mentoring, Gesprächsforschung.

Prof. Dr. Alexander Gröschner, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Lehrstuhl für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsforschung, Lehrerbildungsforschung, Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion, Wirksamkeit von Praxisphasen, Mentoring, Wirksamkeit von Lehrerfortbildung.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Gerda Hagenauer, Universität Salzburg, School of Education. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Emotionen und Motivation in Lehr-Lernprozessen in der Schule und Hochschule, Lehrer-Schüler-Beziehung, Mixed-Methods.

Robin Hake, M.Sc., Universität Vechta. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Vertrauen und Misstrauen u. a. im Kontext von eGovernment; Nachhaltigkeitskommunikation in Organisationen.

Dr.ⁱⁿ Lena Hannemann, Lehrbeauftragte und ehemalige Projektmitarbeiterin in der Qualitätsoffensive I an der TU Braunschweig (Institut für Pädagogische Psychologie), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: evidenzbasierte Entwicklung und Evaluation von Classroom Management Interventionen sowie das Konstrukt der Lehrkraft Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden.

- Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Tina Hascher, Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Lehr-Lernforschung, Emotionen und Lernen, Lehrerbildung.
- Dr. Dennis Hauk, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Lehrstuhl für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsforschung, Offener Unterricht, Beteiligung von Schüler*innen, Demokratiepädagogik, Lehrerfort- und -weiterbildung.
- Elisabeth Höhne, M.Sc., Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Leibniz Universität Hannover. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Stereotype und Social Identity Threat, Zugehörigkeitserleben in Bildungskontexten, soziale Exklusion.
- Dr.ⁱⁿ phil. Frances Hoferichter, Universität Greifswald, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wohlbefinden in der Schule mit Fokus auf Stress, soziale Beziehungen und Motivation, Mentoringprozesse von Lehramtsstudierenden.
- Ao. Prof. Mag. Dr. Franz Hofmann, Universität Salzburg, School of Education, Abteilung Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Persönlichkeitsbildung bei Lehramtsstudierenden, Lehr- und Leitungspersonen, Lernmotivation von Schüler*innen, Evaluation von Lehr-, Lern- und Schulentwicklungsprozessen.
- Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Ursula Kessels, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Bildungsforschung/Heterogenität und Bildung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität und Bildung (Geschlecht, Migrationshintergrund), Stereotype, Leistungsbeurteilungen und Feedback, Selbstkonzept und Identität, Motivation.
- Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Uta Klusmann, IPN Kiel, Abteilung Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Lehr-Lern-Forschung, Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, Gesundheit und Wohlbefinden im Kontext Schule.
- Dr.ⁱⁿ Margarita Knickenberg, Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wohlbefinden sowie motivationale und emotionale Merkmale von Schülerinnen und Schülern der Grundschule und Sekundarstufe I.
- Mag.^a Clara Kuhn, Universität Salzburg, School of Education. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsentwicklung im Schulpraktikum, motivationale Faktoren in Schule und Lehrer*innenbildung mit Fokus auf Mentoring und Begleitung.
- Stefan Kulakow, Universität Greifswald, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Individualisiertes Lernen, Schulische Motivationsprozesse, Emotionen.
- Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Rebecca Lazarides, Universität Potsdam, Juniorprofessorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Unterrichts- und Schulentwicklung an der Universität Potsdam. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Unterrichtsforschung, Motivations- und Lehrkräfteprofessionalitätsforschung.

Jun.-Prof. Dr. Hendrik Lohse-Bossenz, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Psychologie. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erfassung und Analyse von Bedingungsfaktoren und Ergebnissen professioneller Entwicklung im Lehrerberuf.

Prof. Dr. phil. Dölf Looser, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Professionsforschung & Kompetenzentwicklung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziales Lernen, Klassenführung, überfachliche Kompetenzen und Lehrperson-Schüler-Beziehung.

Dr. Stefan Markus, Institut für Bildungsforschung in der School of Education, Bergische Universität Wuppertal. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lern- und Leistungs-emotionen, Autonomieunterstützung, Experiential Learning, pädagogische Beziehungen im schulischen Kontext.

Assoz. Prof.ⁱⁿ Priv.-Doz.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Daniela Martinek, Universität Salzburg, School of Education, Abteilung Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Selbstbestimmte Lehr- und Lernprozesse, Motivation von Schüler*innen und Lehrer*innen, Angebote zur Förderung autonomer Schul- und Lernkulturen.

Dr. phil. Mathias Mejeß, Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Selbstreguliertes Lernen, Inklusive Bildung, Methodologie, Netzwerkanalyse, Institutionenanalyse.

Anna K. Nishen, M.Sc., Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Bildungsforschung/Heterogenität und Bildung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Leistungsbeurteilungen und Feedback, Ethnische Identität und akademische Motivation, Freundschaften.

Annedore Prengel ist Erziehungswissenschaftlerin. Sie ist Professorin im Ruhestand an der Universität Potsdam und Seniorprofessorin an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik der Vielfalt, Heterogenitätstheorien, inklusive didaktische Diagnostik, Pädagogische Beziehungen, pädagogische Ethik, pädagogisches kulturelles Gedächtnis.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Diana Raufelder, Universität Greifswald, Institut für Erziehungswissenschaft, LS Schulpädagogik. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozio-motivationale Beziehungen mit Peers und Lehrer*innen im Schulkontext, sozio-emotionale Lehr- und Lernfaktoren, Emotions- und Motivationsforschung.

Dr.ⁱⁿ Petra Richey, Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet Soziale Beziehungen in der Schule. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Beziehungen, positives und negatives Lehrer- und Schülerverhalten, Lehrergesundheit, videobasierte Unterrichtsforschung.

Dr.ⁱⁿ Charlott Rubach, School of Education an der University of California, Irvine. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: empirische Motivations- und Unterrichtsforschung, Digitalisierung in der Lehrkräftebildung und Analyse effektiver Kooperationsbeziehungen zwischen Familie und Schule.

Diana Schieck, M.A., Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Bildungsforschung/Heterogenität und Bildung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Identität und soziale Wahrnehmung, Gender, Religion.

Dr.ⁱⁿ Marion Scherzinger, Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, Schwerpunktprogramm „Soziale Interaktion in pädagogischen

Settings“. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Konflikte, Unterrichtsstörungen, soziale Beziehungen.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Susanne Schwab, Zentrum für Lehrer*innenbildung, Universität Wien, Österreich sowie Prof. an der North-West University, Vanderbijlpark, Südafrika. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulische Inklusion, Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung sozialer, sprachlicher und kultureller Vielfalt, Professionsforschung im Kontext inklusiver Schulentwicklung, Soziale Partizipation und Inklusion.

Dipl.-Päd.ⁱⁿ Larissa Schwarzwälder, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Psychologie. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionelle Beziehungswahrnehmung im Rahmen der Lehreraus- und -weiterbildung. Frau Schönknecht absolviert darüber hinaus eine Ausbildung als analytische und tiefenpsychologische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin.

Dr.ⁱⁿ Sabine Schweder, Universität Greifswald, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl Schulpädagogik. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenitätsorientierte Lernkonzepte, adaptives Lernen, Mentoring, individualisiertes Lehren und Lernen.

Univ.-Prof. Dr. Martin K.W. Schweer, Universität Vechta. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: soziale Wahrnehmung und interpersonales Verhalten in schulischen und außerschulischen Handlungsfeldern, Vertrauen, Loyalität und soziale Verantwortung; soziale Ungleichheit, Stereotypisierung und Diskriminierung, Organisations- und Personalentwicklung, Organisationskultur und Führung.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ phil. habil. Sabine Seichter, Universität Salzburg, Fachbereich für Erziehungswissenschaft, Allgemeine Erziehungswissenschaft. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte und Theorie von Erziehung und Bildung, historisch-kulturwissenschaftliche und personalistische Konzeptionen pädagogischer Anthropologie, Geschichte und Anthropologie von Kindheit. Zuletzt erschienen ist ihr Buch „Das ‚normale‘ Kind. Einblicke in die Geschichte der schwarzen Pädagogik“ bei Beltz, Weinheim 2020.

Dr.ⁱⁿ Karin Siebertz-Reckzeh, Universität Vechta. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: soziale Wahrnehmung und interpersonales Verhalten in schulischen und außerschulischen Handlungsfeldern, Vertrauen, Loyalität und soziale Verantwortung, soziale Ungleichheit, Stereotypisierung und Diskriminierung, Lehren und Lernen mit digitalen Medien; kulturelle Partizipation.

MMag.^a Dr.ⁱⁿ Petra Siwek-Marcon, Universität Salzburg, School of Education, Abteilung Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Classroom Management, Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden, motivationspsychologische Fragestellungen, Internationalisierung, Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Lehramtsaus- und Weiterbildung.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Barbara Thies, TU Braunschweig, Professorin für Pädagogische Psychologie, Institut für Päd. Psych., wiss. Leiterin des Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodells (TrauBe). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interaktions- und Vertrauensforschung, aktuell insbesondere die evidenzbasierte Entwicklung von Beratungs-, Begleitstrukturen und Trainings für Studierende sowie die Erforschung des habituellen Bildungsvertrauens.

- Prof. Dipl.-Päd. Traugott Elsässer, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Professionsforschung & Kompetenzentwicklung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: soziales Lernen, Förderung von Lebenskompetenzen und Klassenführung.
- Dr.ⁱⁿ Gesa Uhde, Projektleitung im Projekt Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen in den Qualitätsoffensiven I und II an der TU Braunschweig (Institut für Pädagogische Psychologie), Mitarbeit im Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell (TrauBe). Leitung der Schulung für Classroom-Management-Trainer*innen an der TU Braunschweig. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Evidenzbasierte Entwicklung und Evaluation von Trainings (aktuell insbesondere zum Classroom Management) sowie Optimierung schulischer Praktika.
- Jennifer Waber, M.Sc., Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Emotionen in Schule und Hochschule, Wohlbefinden von Lehrer*innen und Schüler*innen, soziale Beziehungen im Lehrberuf und in der Schule.
- Prof. Dr. habil. Alexander Wettstein, Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, Leiter Schwerpunktprogramm „Soziale Interaktion in pädagogischen Settings“. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Interaktion, Aggression, Unterrichtsstörungen, soziale Beziehungen, Stress bei Lehrpersonen.
- Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ habil. Anett Wolgast, Fachhochschule des Mittelstands (FHM, Fachbereich Personal/Gesundheit/Soziales) Hannover. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziales Lernen und soziales Verhalten von Lernenden, soziale Kompetenzen von Lehrenden, soziale Ressourcen, Perspektivübernahme in Bildungskontexten, Motivationsänderung in Leistungssituationen.
- Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Carmen Zurbriggen, Universität Bielefeld, Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt erschwerte Lern- und Entwicklungsbedingungen an der Universität Bielefeld. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erfassung und Unterstützung sozialer Partizipation und Peereinflussprozesse in differenziellen schulischen Lern- und Entwicklungsfeldern sowie die Motivation und das emotionale Erleben im Kontext schulischer Inklusion.
- Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Lysann Zander, Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Leibniz Universität Hannover. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bedeutung von Peerbeziehungen für Bildungsverläufe in sekundärer und tertiärer Bildungsphase, Heterogenität und Stereotype, Bildungsungleichheiten zwischen Geschlechtern sowie Lernenden mit und ohne Zuwanderungshintergrund, soziale Netzwerkanalyse, Entwicklung und Evaluation von Interventionen zur Förderung sozialer Integration.

