



Positive Lehrer-Schüler-Einstellungen und ihre pädagogische Wirkung

Ernst Nausner, Harald Reibnegger

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

EINGEREICHT 09 APR 2019

ÜBERARBEITET 30 OKT 2019

ANGENOMMEN 7 NOV 2019

Wirkmodelle und Wirkfaktoren in der pädagogischen Interaktion sind erneut in den Fokus der Bildungsforschung gerückt. Der vorliegende Beitrag verbindet Elemente aus dem Linzer Konzept für Klassenführung (LKK) mit jenen aus mehrdimensionalen Konstrukten sozialpsychologischer Modelle von Einstellungen und Einstellungsänderungen (Dreikomponentenmodell als Glied von kausalen Ketten) auf Schüler- und Lehrerebene¹. Er geht der Frage nach, ob erfolgreiche Lehrpersonen ihre Einstellungen zur Klasse und ihre daraus resultierenden kognitiven, affektiven und konativen Verhaltensweisen (Lehrerebene) kongruenter zur Schülerperspektive einschätzen als weniger erfolgreiche Lehrpersonen und inwieweit Wirkungen in der schülerseitigen kausalen Kette von beobachteten Verhaltensweisen, bilanzierenden Einstellungen und daraus resultierenden Verhaltensweisen nachgewiesen werden können (Schülerebene).

SCHLÜSSELWÖRTER: Lehrer-Schüler-Beziehung, Dreikomponentenmodell, Wirkungen auf Schüler- und Lehrerebene, Klassenführung

1. Einleitung

Seit den Anfängen der Pädagogik sind Interaktionsprozesse in Unterricht und Erziehung Gegenstand des Interesses. Je nach vorherrschendem Welt- und Menschenbild ist die Wahrnehmung der Qualität und die Optimierung dieser Prozesse unterschiedlichen Zugängen „ausgesetzt“. Nach Thies (2008, S. 77) ist neben der Didaktik als eigenständiger Disziplin die Beziehung zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern in all ihren Erscheinungsformen der diesbezüglich zentrale Gegenstand von Unterrichtsforschung. Für das pädagogische Handeln von Lehrpersonen ist es von Bedeutung, wie die Qualität der Beziehung zwischen ihnen und ihren Schülerinnen und Schülern von diesen wahrgenommen und eingeschätzt wird. Nach Helmke (2006) erklären nur diese Mediationsprozesse der Schüler/-innen die Wirkung von Unterricht. Unterricht kann keine direkten, linearen Effekte erzeugen, sondern seine Wirkungen lassen sich „nur über den Umweg“

¹ Zusammengesetzte Begriffe wie *Lehrer-Schüler-Beziehung* werden hier aus Gründen der besseren Lesbarkeit nicht gegendert.

der individuellen kognitiven, emotionalen und motivationalen Verarbeitungsprozesse der Schüler/-innen erklären (Helmke, 2006, S. 43).

Für den Bildungsprozess insgesamt ist nach Ittel & Raufelder (2008, S. 7) die Beschaffenheit und Funktion des Lehrer-Schüler-Verhältnisses von zentraler Bedeutung. Dieses Verhältnis ist das bedeutendste im schulischen Interaktionsprozess. Je nach Beschaffenheit dieses Prozesses ist eine produktive und konstruktive Bildungsgemeinschaft zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern möglich. Die Beschaffenheit wird dabei wesentlich von den Einstellungen der im Unterricht wahrnehmenden, handelnden und interagierenden Personen determiniert.

Nach Schrader & Helmke (2008, S. 285) zählen zu Determinanten der Schulleistung von Schülerinnen und Schülern auch Personenmerkmale, die das Lernverhalten und die Leistung direkt beeinflussen. Konkret sind das kognitive Merkmale (Intelligenz und allgemeine Fähigkeiten, Vorwissen, Lern-, Gedächtnis- und metakognitive Strategien) sowie motivationale und volitionale Merkmale der im Unterricht interagierenden Personen.

Positiv erlebte Lehrer-Schüler-Beziehung ist nicht nur die Basis für gelingende Klassenführung und einen konstruktiven Umgang mit Unterrichtsstörungen (Rüedi, 2014, S. 105). So konnten Scheidt & Schuchart (2014, S. 71) nachweisen, dass die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern aus Perspektive der Schüler/-innen von Bedeutung bei der Umsetzung eines höheren Abschlusses ist. Innerhalb der Beziehung sind die emotionale Unterstützung und das Interesse an den Schülerinnen und Schülern von besonderer Bedeutung. Kemna (2012) weist auf den Zusammenhang der Lehrer-Schüler-Beziehung und die erlebte pädagogische Wirkung hin. Er begründet diese Wirkung mit einer besseren Zugänglichkeit der Schüler/-innen und ihre positiven Rückmeldungen für die Lehrkräfte. Daraus resultiert ein verstärktes authentisches und offenes Auftreten der Lehrkräfte.

Auch für Schulentwicklung sieht Bauer (2008) zukünftig die Notwendigkeit, neben der Angebots- auch die Nutzungsseite des Unterrichts verstärkt auch Interpretationsprozesse im Unterricht zu berücksichtigen. Hier sind Zusammenhänge zwischen Kompetenzzuwachs der Schüler/-innen und Interaktionsklima möglichst mehrebenenanalytisch zu erforschen und strukturelle Defizite in der Lehrer-Schüler-Interaktion aufzudecken. Dadurch können Lösungen gesucht und gefunden werden, die in der langen Geschichte der Institution Schule für die Bearbeitung der antinomischen Struktur der Lehrer-Schüler-Beziehung entwickelt wurden (Bauer, 2008, S. 583).

2. Theoretische Grundlagen

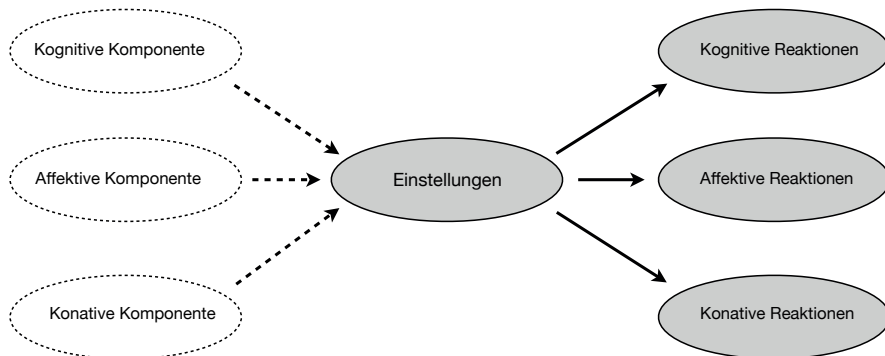
Mit den Ergebnissen aus Hatties 800 Metaanalysen auf der Grundlage von 50.000 Studien verändert sich der Blick auf die Einflussfaktoren für erfolgreiches Lernen (Hattie, 2009). Die Wahrnehmung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses aus Schüler-

sicht steht von allen 138 Variablen immerhin auf Rang 11. Daher kann nicht mehr mit einer gewissen Herablassung von Kuschelpädagogik gesprochen werden, wenn das Lehrer-Schüler-Verhältnis positiv gestaltet wird. Selbst Hardlinern sollte inzwischen klargeworden sein, wie ungeheuer wichtig Respekt, Wertschätzung und Vertrauen im Klassenklima sind (Helmke, 2013). In diesem Zusammenhang rückt das Lehrerhandeln wieder in den Fokus des Interesses (Tausch & Tausch, 1991; Fischer & Platzenbecker, 2018).

Nicht ganz geklärt ist jedoch, wie in konkreten Unterrichtssituationen Entscheidungen der interagierenden Personen zustande kommen. In der Sozialpsychologie wird im Allgemeinen davon ausgegangen, dass Entscheidungen von Personen zum überwiegenden Anteil durch die Einstellung zum Objekt bestimmt werden (Meinefeld, 1994; Neuhaus & Vogt, 2002).

Einstellungen wiederum werden in der Sozialpsychologie als zusammenfassende Bewertungen eines Einstellungsobjektes verstanden (Maio & Haddock, 2010; Smith & Mackie, 2008). Nach Eagly und Chaiken (1993) handelt es sich um mehrdimensionale Konstrukte mit kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen (konativen) Komponenten. Ihr Dreikomponentenmodell beschreibt Einstellungen als Ergebnis der Verarbeitung kognitiver, affektiver und verhaltensbezogener Informationen, die ebenso in ihren kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Reaktionen sichtbar werden (siehe Abbildung 1).

ABB. 1. *Einstellung der Lehrperson zur Klasse im Kontext des Dreikomponentenmodells nach Eagly und Chaiken (1993)*



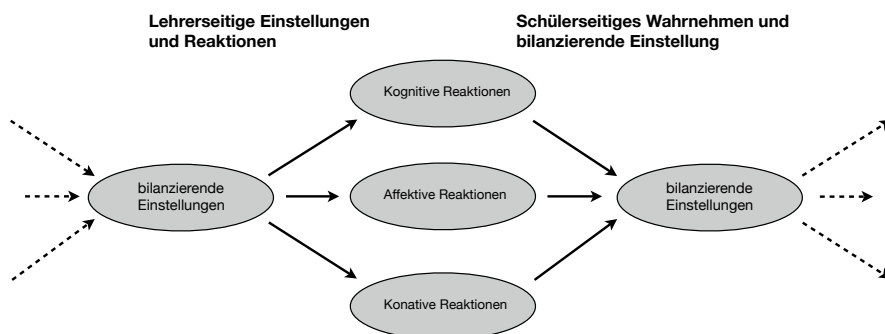
Die Einstellung gegenüber anderen Personen wird demnach durch das Bild, das man von der entsprechenden Person hat (kognitive Komponente), die positiven oder negativen Empfindungen der Person gegenüber (affektive Komponente) sowie durch Verhaltenstendenzen (konative Komponente) bestimmt. Die resultierenden Einstellungen zur anderen Person manifestieren sich wiederum in kognitiven, affektiven und konativen Reaktionen. Die kognitive Komponente umfasst die Reflexion von Wahrnehmungen, Meinungen, Ansichten und Vorstellungen des

Einstellungsobjektes und Informationen über das Einstellungsobjekt (Neuhaus & Vogt, 2002). So können Einstellungsobjekte etwa als *humorvoll*, *zuversichtlich* und *authentisch* wahrgenommen werden. Die affektive Komponente bezieht sich auf Gefühle und Emotionen gegenüber dem Einstellungsobjekt und kann z. B. als *Zuwendung* oder *Begeisterung* wahrgenommen werden. Die konative Komponente manifestiert sich in Verhaltensweisen und Verhaltensplänen und -absichten (Verhaltenstendenzen). Zu den Verhaltenstendenzen gehören auf der positiven Seite Annahme, Einbeziehen, Gleichstellung bzw. Gleichberechtigung und auf der negativen Meidung, Diskriminierung, Ausgrenzung, Erniedrigung, Missbilligung und Abneigung, wobei in einem subjektiven Prozess (Olson & Zanna, 1993) im Wesentlichen beurteilt wird, ob etwas gut oder schlecht ist (Eagly & Chaiken, 1993). Beobachtbares Verhalten zu den positiven Verhaltenstendenzen Annahme, Zuneigung etc. könnte sich in *Verständnis aufbringen*, *Zutrauen* und *Vertrauen*, sowie durch ein gewisses Maß an *Selbstbestimmtheit zugestehen* zeigen. Da affektive und kognitive Reaktionen manchmal unvereinbar sind (man denkt und handelt anders als man fühlt), wird in empirischen Studien auch häufig auf das Einkomponentenmodell mit ausschließlich affektiven Reaktionen als Indikator für die Messung der Einstellung zu Grunde gelegt (Neuhaus & Vogt, 2002).

Ajzen und Fishbein (1980) schlagen vor, das Modell als Glied von kausalen Ketten zu sehen, in denen die bilanzierende Einstellung eine Schlüsselposition einnimmt. Das Modell der kausalen Ketten geht davon aus, dass die bilanzierende Einstellung nicht nur durch die Wahrnehmung des Einstellungsobjekts, sondern auch durch vergangenes Verhalten beeinflusst wird.

Im schulischen Interaktionsprozess beeinflussen die kognitiven, affektiven und konativen Lehrerreaktionen die bilanzierende Einstellung der Schüler/-innen zu ihrer Person. Sie führen in Folge zu kausalen Ketten von bilanzierenden Einstellungen und Reaktionen seitens der Schüler/-innen (siehe Abbildung 2). Umgekehrt können die Schülerreaktionen eine Einstellungs- und Verhaltensänderung in kausalen Ketten von Lehrpersonen bewirken.

ABB. 2. Einander bedingende kausale Ketten auf Lehrer- und Schülerseite



In ihren Untersuchungen zum Klassenführungshandeln von erfolgreichen und weniger erfolgreichen Lehrpersonen konnten Reibnegger & Nausner (2018) nachweisen, dass sich die Einschätzungen des eigenen Klassenführungshandeln aus Lehrerperspektive von den Einschätzungen ihres Handelns durch ihre Schüler/-innen signifikant unterscheiden. Je erfolgreicher die Lehrpersonen in ihrem Führungshandeln sind, desto kongruenter fallen die Lehrer- bzw. Schülereinschätzungen aus. Umgekehrt scheint es weniger erfolgreichen Lehrpersonen an reflexiver Distanz (Fichten & Meyer, 2014, S. 13f) für eine Selbsteinschätzung zu fehlen, die sich kongruent zu den Schülereinschätzungen verhält. Es ist anzunehmen, jedoch noch nicht ausreichend untersucht, dass die Einschätzungen der kognitiven, affektiven und konativen Reaktionen sowie die bilanzierenden Einstellungen in den kausalen Ketten lehrer- bzw. schülerseitig ebenso inkongruent ausfallen.

Es macht Sinn, Klassenführungshandeln von Lehrpersonen am *Lernverhalten*, *Stör- und Problemverhalten* sowie der *Einstellung der Schüler/-innen zu ihrer Lehrperson und dem Unterrichtsfach* zu messen (Helmke 2015). Lenske & Mayr (2015, S. 74) schlagen vor, als Grenze für erfolgreiches Führungshandeln jeweils die mittleren Skalenwerte dieser Skalen (Nebenskalen des LDK, s. u.) zu verwenden. In weiterer Folge entwickeln Nausner & Reibnegger (2018) aus diesen Skalen den ipsativen Index: *Erfolgreiche Lehrperson Index (ELPIX)*. Gebildet wird er aus den Mittelwerten der erwähnten Skalen. Da erfolgreiche Lehrpersonen Lernverhalten fördern (LernVH) und die Einstellung ihrer Schüler/-innen zu ihnen und zum Fach (ELP) positiv beeinflussen, Stör- und Problemverhalten (StPrVH) jedoch vermeiden bzw. geringhalten können, muss der Mittelwert zu dieser Skala recodiert werden.

$$\text{ELPIX} = \text{M(LernVH)} + \text{recodierter M(StPrVH)} + \text{M(ELP)}$$

Der generierte ipsative Index soll einerseits dazu dienen, das individuelle Erfolgsniveau des Führungshandelns von Lehrpersonen zu ermitteln. Andererseits soll dadurch ermöglicht werden, die unterschiedliche Wirkung von erfolgreichem und weniger erfolgreichem Lehrerhandeln aufzuzeigen.

Forschungsvorhaben und Forschungshypothesen

In dieser Untersuchung soll die Bedeutung der bilanzierenden Einstellungen und den daraus erwachsenden Reaktionen als Teil einer kausalen Kette auf Lehrerseite betrachtet werden. Im Fokus stehen auch die Einschätzung dieser Reaktionen aus Schülerperspektive als Schnittstelle zu schülerseitigen kausalen Ketten von bilanzierenden Einstellungen und Reaktionen.

Konkretisiert lässt sich das Forschungsinteresse durch folgende Forschungsfrage (F) und Forschungshypothese (H) festmachen:

- Inwieweit schaffen es Lehrpersonen, die erfolgreich im Klassenführungshandeln sind, ihre bilanzierenden Einstellungen zur Klasse und die daraus resultierenden Reaktionen in der schulischen Interaktion mit ihren Schülerinnen und Schülern kongruenter einzuschätzen als weniger erfolgreiche Lehrpersonen und welche Rolle spielen die Einstellung und Reaktionen in schüler- bzw. lehrerseitigen kausalen Ketten im Kontext von Unterricht und Lernen? (F)
- Lehrpersonen, deren Schüler/-innen ihre Einstellung zu ihnen als Person besser einschätzen (Schülerebene) und die intensiveres Lernverhalten und weniger Stör- und Problemverhalten zeigen (Einteilung nach ipsativem Index „ELPIX“), schätzen ihre Einstellungen und Reaktionen (Lehrerebene) kongruenter zur Einschätzung ihrer Schüler/-innen ein. Ihre Einschätzungen entsprechen jenen der Schüler/-innen und stellen damit kognitive, affektive und konative Informationen als Ausgangslage für schülerseitige kausale Ketten von bilanzierenden Einstellungen und Reaktionen dar. (H)

3. Methode

Instrument

Zentrales Instrument der Studie ist der *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung* (LDK) mit seinen 23 Items von Handlungsstrategien zu den Kernvariablen: Beziehung, Kontrolle und Unterricht (das Item in der Skala Unterricht „Sie/Er kann gut erklären.“ fehlte zum Erhebungszeitpunkt). Dazu ergänzen noch 8 Items mit nicht zugeteilten Handlungsstrategien das Instrument. Zusätzlich werden die bewährten Nebenskalen „Lernstrategien“ (9 Items), „Problem- und Störverhalten“ (12 Items) und „Einstellung zu Lehrperson bzw. Klasse“ (3 Items) verwendet. Diese Materialien werden auf der LDK-Website (<http://ldk.aau.at>) bereitgestellt. In der vorliegenden Arbeit wird die Skala „Lernstrategien“ verwendet, um das „Lernverhalten“ der Schüler/-innen zu messen und in weiterer Folge auch so benannt.

TAB. 1. Nebenskalen des LDK, $N=314$

Name der Skala (Anzahl der Items)	Beispielitem	Cronbach's Alpha
Lernverhalten	Beispielitem: <i>Im ... Unterricht ...</i>	,874
Einprägung (3)	<i>... versuche ich mir alles Neue gut einzuprägen.</i>	
Elaboration (3)	<i>... versuche ich den Lernstoff mit meinen eigenen Erfahrungen in Verbindung zu bringen.</i>	
Anstrengung und Ausdauer (3)	<i>... gebe ich nicht auf, auch wenn der Stoff schwierig ist.</i>	
Stör- und Problemverhalten	Beispielitem: <i>Im ... Unterricht ...</i>	,684
Aggression (3)	<i>... werde ich wütend.</i>	
Motorische u. verbale Unruhe (3)	<i>... unterhalte ich mich mit meinem Sitznachbarn.</i>	

Name der Skala (Anzahl der Items)	Beispielitem	Cronbach's Alpha
Offene Regelverletzung (3)	... komme ich zu spät.	
Äußerliche Anpassung (3)	... tue ich so, als ob ich mitarbeiten würde, auch wenn ich in Gedanken woanders bin.	
Einstellung zur Lehrperson/ Klasse (3)		,937
<i>Ich finde sie/ihn nett./ Ich finde diese Klasse nett.</i>		

Alle Cronbach's Alpha Werte beziehen sich auf die vorliegende Befragung.

Für die Skalen der kausalen Ketten von Einstellungen und Reaktionen auf Schüler-ebene können einerseits die Einstellungsskalen sowie die Skalen „Lernstrategien“, „Problem- und Störverhalten“ der LDK-Nebenskalen genutzt werden.

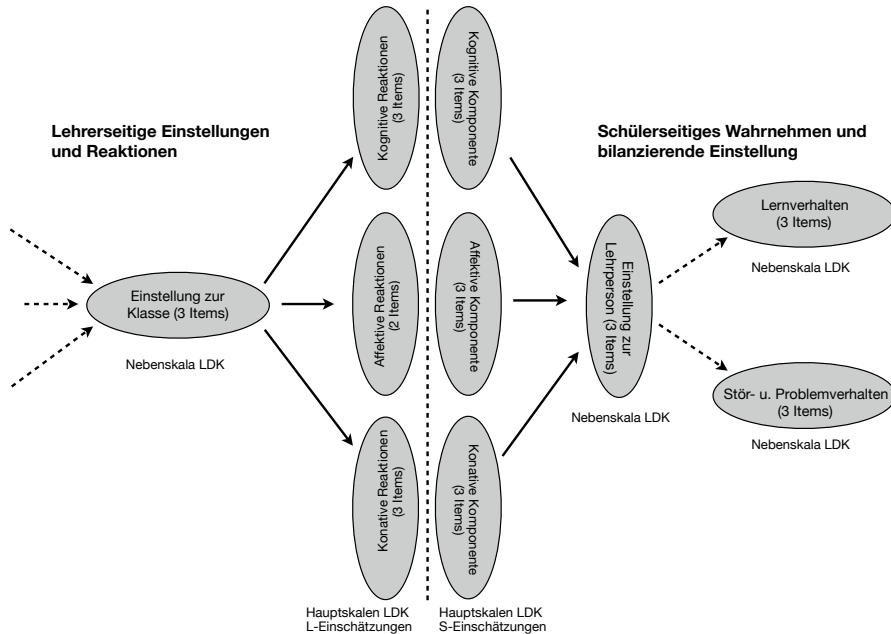
Für die Skalen „kognitive Komponenten/Reaktionen“, „affektive Komponenten/Reaktionen“ (2 Items) und „konative Komponenten/Reaktionen“ (3 Items) werden theoriebasiert Items aus dem Itempool des LDK zugeordnet. Alle acht Items beschreiben ausschließlich positive Reaktionen.

Die drei Items der Skala „kognitive Komponenten/Reaktionen“ beschreiben die reflektierte Wahrnehmung des Einstellungsobjektes. Er/Sie ist humorvoll, ausgeglichen, authentisch und beginnt den Unterricht freudig und zuversichtlich. Die zwei Items der Skala „affektive Komponenten/Reaktionen“ bezieht sich auf die Wahrnehmung von Gefühlen und Emotionen wie z. B. Wertschätzung durch Lehrperson und ihre Begeisterung. Die dritte Skala mit drei Items zu den „konative Komponenten/Reaktionen“ bezieht sich auf die Verhaltenstendenzen Annehmen oder Meiden. Die Items beschreiben eine reflektierte Wahrnehmung des positiven Aspektes (Annehmen). Dieser wird ersichtlich, indem man jemandem mit Zutrauen, Vertrauen und Verständnis begegnet und Mitbestimmung zulässt.

TAB. 2. Skalen für kognitive, affektive und konative Komponenten

Name der Skala (Anzahl der Items)	Beispielitem	Cronbach's Alpha
Kognitive Komponenten (3)		,899
Authentizität	<i>Sie/Er ist zu uns offen und ehrlich.</i>	
Affektive Komponenten (2)		,826
Wertschätzung	<i>Ich glaube sie/er mag uns.</i>	
Konative Komponenten (3)		,869
Verständnis	<i>Sie/Er versucht uns auch dann zu verstehen, wenn wir ihr/ihm einmal Schwierigkeiten machen.</i>	

ABB. 3. Schematische Darstellung der verwendeten Instrumente im Untersuchungsdesign



Der LDK verfügt über eine fünfteilige Antwortskala (1 = stimmt nicht / 5 = stimmt), die Nebenskalen weisen eine vierteilige Häufigkeitsskala (1 = fast nie / 2 = manchmal / 3 = oft / 4 = fast immer). Die Klassenmittelwerte der Schülereinschätzungen werden in dieser Studie anschließend den Einschätzungen der Lehrpersonen zugeordnet.

Stichprobe

In unterschiedlichen Qualifizierungsarbeiten im Rahmen der Linzer Studien zu Klassenführung (Mayr, 2008, S. 336–337) wurden bei 83 Lehrpersonen in 481 Klassen in allen ihren Unterrichtsgegenständen an drei NMS-Standorten Fragebogenerhebungen mittels Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) durchgeführt. Von 59 Lehrpersonen liegen in 314 Klassen vollständige Datensätze mit Selbst- und Fremdeinschätzungen (Schüler/-innen) in allen Skalen des LDK und den Nebenskalen vor.

Ursprünglich standen erfolgreiche Lehrpersonen im Fokus der Untersuchungen mittels des LDK (Mayr et al., 1991). Auch in weiteren Arbeiten zum Klassenführungshandeln nahmen die Lehrpersonen freiwillig und aus eigenem Antrieb (z.B.: Reflexion des eigenen Unterrichts) teil. Die Teilnahme an der vorliegenden Befragung geschah zwar aus Freiwilligkeit, jedoch nicht aus eigenem Antrieb. Zudem wurde auch keine Vorauswahl bzgl. Klasse und Unterrichtsgegenstand vor-

genommen. In dieser Studie stehen somit Lehrpersonen im Fokus, die (a) sich bezüglich ihres Klassenführungserfolges als heterogen erweisen; (b) sich nicht aus eigenem Antrieb an der Untersuchung beteiligen, sondern gebeten werden, sich an der Gesamterhebung an ihrem Standort zu beteiligen; (c) keine Vorauswahl der zu befragenden Klassen vornehmen, sondern Einschätzungen in allen Klassen durchführen; sowie (d) keine Vorauswahl des Unterrichtsfaches vornehmen.

4. Datenanalyse

Um die Forschungsfrage (F) im folgenden Abschnitt zu beantworten, werden zunächst die Einschätzungen der kognitiven, affektiven und konativen Lehrerreaktionen (Lehrerperspektive) und die Wahrnehmung dieser (Schülerperspektive) mittels t-Tests verglichen. Dazu werden die Lehrereinschätzungen den Mittelwerten ihrer jeweiligen Klassen zugeordnet. Anschließend werden die Lehrpersonen mit Hilfe des ELPIX in jene Gruppen eingeteilt, deren Einschätzung der eigenen Reaktionen sich mit den Einschätzungen durch die Schüler/-innen deckt, teilweise deckt bzw. nicht deckt (t-Tests). Ebenso wird mit dem Vergleich der Einstellung zur Klasse bzw. Lehrperson verfahren.

Damit die Wirkungen der Lehrerreaktionen als Teil der Schnittstelle zu schülerseitigen kausalen Ketten von bilanzierenden Einstellungen und Reaktionen sichtbar gemacht werden können, werden Zusammenhänge (Korrelationen) zwischen den einzelnen Elementen dieser Ketten gerechnet. Sämtliche Berechnungen (t-Tests, Korrelationen, Reliabilitätsprüfung der Skalen) erfolgen anhand der Statistiksoftware IBM SPSS V.26, mit Ausnahme der Berechnung der Effektstärken der Mittelwertunterschiede (Cohen's d). Dafür wurde JASP V. 0.11 verwendet.

5. Ergebnisse

Als erster Schritt wurde untersucht, ob sich für die kognitiven, affektiven und konativen Lehrerreaktionen und ihrer Wahrnehmung aus Lehrer- bzw. Schülerperspektive ähnliche Unterschiede identifizieren lassen wie zu den Kernvariablen des LDK.

TAB. 3. Mittelwertsvergleich, unabhängige Stichprobe t-Test; N=314

	M	SD	Sig. (2-seitig)	Effektstärke d
Kognitive Komponente S-Einschätzungen	3,77	,68	,000	,90
Kognitive Komponente L-Einschätzungen	4,35	,61		
Affektive Komponente S-Einschätzungen	4,03	,64	,000	,83
Affektive Komponente L-Einschätzungen	4,57	,66		
Konative Komponente S-Einschätzungen	3,76	,55	,000	,55
Konative Komponente L-Einschätzungen	4,11	,69		

Wie in Tabelle 3 ersichtlich gibt es signifikante Unterschiede mit mittlerer ($d < 0.8$) und großer ($d > 0.8$) Effektstärke (Cohen, 1988). Lehrpersonen schätzen ihre Authentizität, Freude und Zuversicht sowie ihren Humor deutlich höher ein, als er bei ihren Schülerinnen und Schülern ankommt ($d = 0.90$). Der Unterschied aus Lehrer- und Schülerperspektive bzgl. Wertschätzung und Begeisterung ist ebenso groß einzuordnen ($d = 0.83$). Lediglich bzgl. Zutrauen, Verstehen und Mitbestimmung zeigt sich ein mittlerer Effekt ($d = 0.55$).

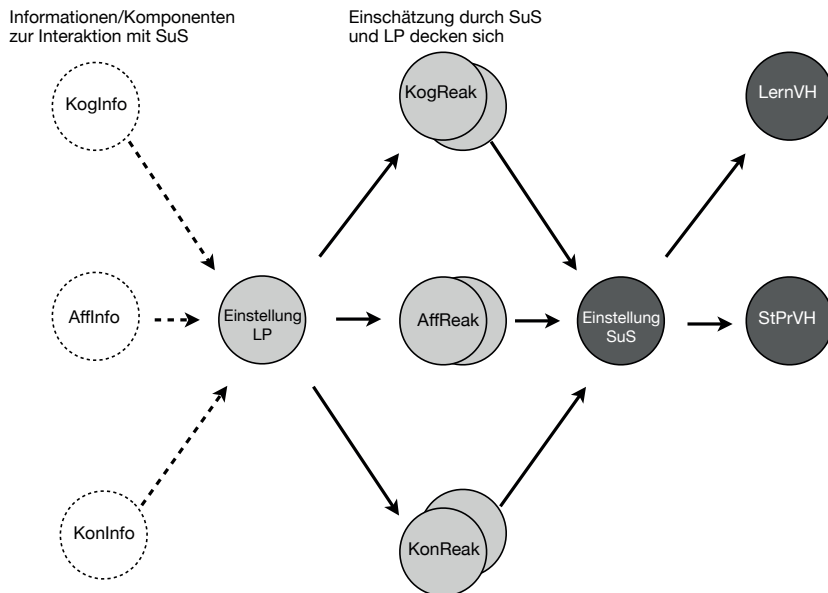
Als zweiter Schritt wird mit Hilfe des ELPIX als Indikator für Klassenführungserfolg untersucht, ob sich erfolgreiche Lehrpersonen ihre kognitiven, affektiven und konativen Reaktionen kongruenter zur Schülerperspektive einschätzen als weniger erfolgreiche Lehrpersonen.

TAB. 4. Mittelwerte, unabhängige Stichprobe, *t*-Test

ELPIX als Indikator für Klassenführungserfolg N=314	Lehrerreaktionen	Lehrperson M/SD	Schüler/-innen M/SD	Sig. (2-seitig)	Effektstärke d
ELPIX > 10,60 (N=58)	kognitiv	4,4/0,58	4,4/0,34	–	–
	affektiv	4,6/0,56	4,6/0,28	–	–
	konativ	4,1/0,63	4,2/0,41	–	–
ELPIX 10,59 bis 9,90 (N=93)	kognitiv	4,3/0,64	4,1/0,36	,016	0,36
	affektiv	4,8/0,42	4,3/0,34	–	–
	konativ	4,0/0,71	4,0/0,40	–	–
ELPIX 9,89 bis 9,20 (N=70)	kognitiv	4,5/0,53	3,7/0,39	,000	1,65
	affektiv	4,7/0,60	4,0/0,40	,000	1,89
	konativ	4,4/0,49	3,8/0,42	,000	1,30
ELPIX < 9,20 (N=93)	kognitiv	4,2/0,66	3,1/0,59	,000	1,93
	affektiv	4,5/0,75	3,4/0,62	,000	1,60
	konativ	4,0/0,78	3,3/0,53	,000	1,09

Tatsächlich schätzen Lehrpersonen mit einem ELPIX $\geq 9,90$ in fast allen Komponenten ihre Reaktionen gleich ein wie ihre Schüler/-innen. Ausgenommen ist nur die kognitive Komponente bei ELPIX $< 10,60$ und $\geq 9,90$ jedoch nur mit kleinem Effekt ($d = 0,36$). Dieses Ergebnis ist insofern bemerkenswert, da es die Bedeutung der Schnittstelle zwischen Lehrerreaktionen und den kausalen Ketten von bilanzierenden Einstellungen und Schülerreaktionen hervorhebt. Bei erfolgreichen Lehrpersonen scheint es ein nahtloseres Andocken zu geben (siehe Abbildung 4).

ABB. 4. Systematische Darstellung der Schnittstelle zwischen lehrer- und schülerseitigen kausalen Ketten



Ein weiteres Indiz für eine Überlappung der lehrer- und schülerseitigen kausalen Ketten bei erfolgreichen Lehrpersonen ergibt sich aus dem Vergleich der Variablen Einstellung zur Klasse (Einstellung LP) und Einstellung zur Lehrperson (Einstellung SuS).

TAB. 5. Mittelwerte, unabhängige Stichprobe, *t*-Test

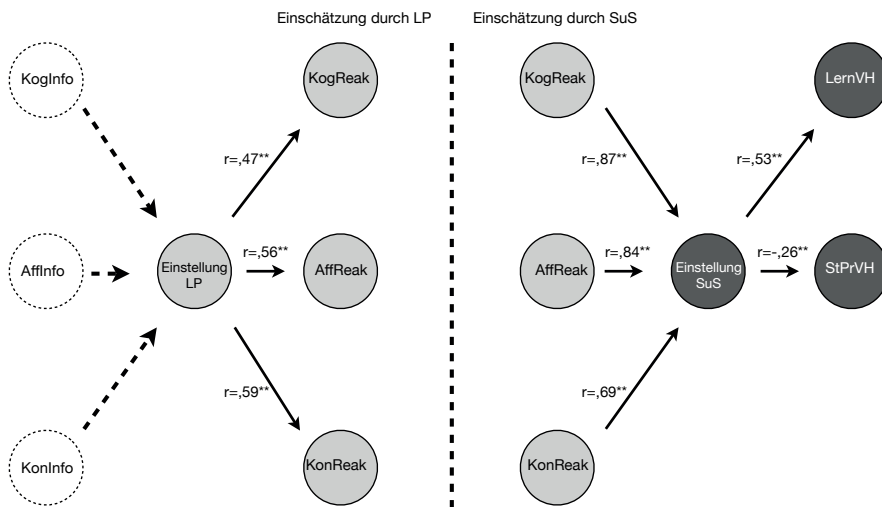
ELPIX als Indikator für Klassenführungserfolg N=314	Lehrereinstellung zur Klasse M/SD	Schülereinstellung zur Lehrperson M/SD	Sig. (2-seitig)	Effektstärke d
ELPIX > 10,60 (N=58)	4,5/0,67	4,7/0,23	–	–
ELPIX 10,59 bis 9,90 (N=93)	4,1/0,97	4,4/0,29	,010	0,42
ELPIX 9,89 bis 9,20 (N=70)	4,3/0,77	3,9/0,29	,000	0,78
ELPIX < 9,20 (N=93)	3,7/1,12	3,0/0,62	,000	0,80

Wieder zeigt sich, dass bei erfolgreicheren Lehrpersonen die Einstellungen zur Klasse (Lehrerebene) und Lehrperson (Schülerebene) kongruenter ausfallen. Bei den Schüler/-innen der Lehrpersonen mit einem ELPIX zwischen 10,60 und 9,90 fällt die Einstellung ihnen gegenüber sogar höher aus als ihre eigene zur Klasse mit einem kleinen Effekt ($d=0,42$).

In Abbildung 5 wird ersichtlich, dass die Korrelationen von den bilanzierenden Einstellungen zu den folgenden Reaktionen sowohl in der kausalen Kette der

Lehrpersonen als auch in jener der Schüler/-innen geringer sind als jene von den wahrgenommenen Lehrerreaktionen zur Einstellung der Schüler/-innen zur Lehrperson. Es handelt sich bei den Ersteren um durchwegs schwache ($r < 0,4$) bis mittelstarke ($r < 0,6$) positive Zusammenhänge (Bühner, 2006).

ABB. 5. Korrelationen zwischen den Variablen der kausalen Ketten



Die Zusammenhänge zwischen schülerseitigen Einschätzungen der kognitiven, affektiven und konativen Lehrerreaktionen und ihren Einstellungen gegenüber der Lehrperson sind stark ($r < 0,8$) bis sehr stark ($r > 0,8$). Wenn sich diese Einschätzungen in lehrer- und schülerseitigen kausalen Ketten gleichen, so ist anzunehmen, dass sich das zunächst auf die Einstellungen der Schüler/-innen und schlussendlich auf das Schülerverhalten auswirkt.

6. Diskussion, Limitationen und Relevanz

In der vorliegenden Arbeit konnte die Bedeutung der Schnittstelle von lehrer- und schülerseitigen kausalen Ketten im Bereich der selbsteingeschätzten Lehrerreaktionen und der Wahrnehmung dieser durch ihre Schüler/-innen nachgewiesen werden. Für jene erfolgreichen Lehrpersonen, bei denen eine kongruente Einschätzung ihrer kognitiven, affektiven und konativen einstellungsbedingten Reaktionen mit den Schülereinschätzungen identifiziert werden konnte, ließ sich diese Kongruenz auch in den Einstellungen zur Klasse bzw. zur Lehrperson nachweisen. Eine Problematik von Erklärungsmodellen für Einstellungsänderungen scheint, dass offen gezeigtes Verhalten nicht grundsätzlich mit gemessenen Einstellungen übereinstimmt (Frey, 1995). Das zeigt sich bei wenig erfolgreichen Lehrpersonen ($ELPIX < 9,90$). Diese wählen zwar hohe Werte bei den Selbsteinschätzungen ihrer

kognitiven, affektiven und konativen Reaktionen, passend zu ihren Einstellungen zur Klasse. Dem gegenüber stehen jedoch niedrigere Werte aus der Schülerperspektive. Ihr offen gezeigtes (von ihren Schülerinnen und Schülern wahrgenommenes) Verhalten stimmt nicht mit ihren Einstellungen zur Klasse überein (vgl. Schönbächler, 2007; Reibnegger & Nausner, 2018). Diese Einschätzungsunterschiede für das Lehrerverhalten weisen große Effektstärken ($d > 1,0$) auf. Bei erfolgreichen Lehrpersonen (ELPIX $\geq 9,90$) gibt es diese Diskrepanz offensichtlich nicht. Sie erscheinen authentischer in Einstellung und Verhalten.

Die hohen Korrelationen zwischen schülerseitigen Einschätzungen der Lehrerreaktionen und ihrer Einstellung zur betreffenden Lehrperson scheinen ausschlaggebend zu sein, dass sich bei erfolgreichen Lehrpersonen und ihren Schüler/-innen auch die bilanzierenden Einstellungen zueinander beinahe decken, wohingegen sie bei wenig erfolgreichen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern weit auseinander klaffen mit großer Effektstärke ($d > 0,7$). Die bilanzierenden Einstellungen nehmen in den meisten verhaltensklärenden Modellen jedoch eine wichtige Rolle ein (Visscher et. al., 2009). Das zeigt sich auch in den Korrelationen von Einstellungen der Schüler/-innen und ihrem Lern- ($r = ,53^{**}$) und Problemverhalten ($r = -,26^{**}$). Die Lehrer-Schüler-Beziehung steht offensichtlich im Zusammenhang mit der durch ihre Schüler/-innen erlebten pädagogischen Wirkung.

Als Limitationen für diese Studie können angeführt werden, dass die Items des verwendeten Instrumentes nicht ursächlich dafür entwickelt wurden, sondern theoriebasiert zugeordnet wurden. Weiters kann eine Limitation darin bestehen, dass nur positiv besetzte Lehrerreaktionen beschrieben werden. Das Dreikomponentenmodell wird meist dazu herangezogen, um negative Einstellungen wie Diskriminierung, Missbilligung, Vorurteile (Werth & Mayer, 2008) und Ablehnung und die Entstehung dieser Einstellungen zu erklären. Negative Aspekte können in dieser Studie nur in die niedrigen Wertungen für positive Reaktionen hineininterpretiert werden. Die fünfteilige Ratingskala lässt jedoch keine Schlüsse zu, ob ein Verhalten nicht beobachtet werden kann oder nur sehr schlecht ausgeführt wird. Als zusätzliche Limitation kann angesehen werden, dass die Schülerreaktionen auf Basis ihrer bilanzierenden Einstellungen nicht in kognitiv, affektiv und konativ zugeordnetes Verhalten gegenüber ihrer Lehrperson aufgeschlüsselt wird und somit nicht mehr als Teil der kausalen Kette aus dem Dreikomponentenmodell angesehen werden kann. Hier wird lediglich an dieses Modell angedockt, um Zusammenhänge zu unterrichtsrelevanten Aspekten zu beleuchten und um die Bedeutung der unterschiedlichen Wahrnehmung an der Schnittstelle von Lehrer- und Schülerperspektive hervorzuheben. Festgehalten werden muss, dass sich diese Zusammenhänge von Schülereinstellungen gegenüber ihrer Lehrperson mit ihrem Lern- und Problemverhalten als aussagekräftig erweisen. Die Zusammenhänge von lehrerseitigen Einstellungen und Reaktionen mit schülerseitiger Wahrnehmung und ihrer bilanzierenden Einstellungen, sowie der unterschiedli-

che Deckungsgrad mit den Einschätzungen von erfolgreichen Lehrpersonen und weniger erfolgreichen Lehrpersonen bleibt ebenso relevant.

Zur Frage nach der praktischen Relevanz der Studie kann festgehalten werden, dass bei der unzureichend kongruenten Einschätzung der kognitiven, affektiven und konativen Reaktionen auf Lehrer- und Schülerebene angesetzt werden kann. Wenig erfolgreiche Lehrpersonen scheinen Defizite in ihrer Reflexionskompetenz aufzuweisen (Reitinger & Seyfried, 2012). Der LDK als Diagnoseinstrument kann Ergebnisse liefern, die als Grundlage für reflexive Neubewertungen (sowohl lehrer- als auch schülerseitig) von kognitiven, affektiven und konativen Komponenten und Reaktionen dienen kann. Damit verbundene Einstellungs- und Verhaltensänderungen sollten sich in ihrer pädagogischen Wirkung sichtbar machen lassen.

Literatur

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. London: Prentice-Hall.
- Bauer, K. O., (2008). Lehrer-Schüler-Interaktion im Kontext von Schulentwicklung. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 583–607). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte Auflage). München: Pearson Studium.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Auflage). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fichten, W., & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrerbildung. In E. Feyerer, K. Hirschhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust Forschung in der für die Lehrer/-innenbildung* (S. 11–42). Münster: Waxmann.
- Fischer, C., & Paul Platzbecker (Hrsg.) (2019). *Auf den Lehrer kommt es an?! Unterstützung für professionelles Handeln angesichts aktueller Herausforderungen*. (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Band 34). Münster: Waxmann.
- Frey, C. (1995). *Die intrapersonelle Balance-Theorie im Führungsverhalten. Voraussetzungen für die Entwicklung von Führungspersönlichkeit*. Wiesbaden: Gabler.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Helmke, A. (2006). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Helmke, A. (2013). Interview mit Prof. Dr. Andreas Helmke zur Hattie-Studie. Interviewt von Prof. Dr. Volker Reinhardt. *Lehren & Lernen, Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg*, 39(7), 8–15.
- Helmke, A. (2015). Wie wirksam ist gute Klassenführung? Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht. *Pädagogik Leben*, 2, 7–11.

- Ittel, A., & Raufelder, D. (2008). *Lehrer und Schüler als Bildungspartner. Theoretische Ansätze zwischen Tradition und Moderne*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kemna, P.W. (2012). *Messung pädagogischer Basiskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. Entwicklung von Testinstrumenten*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Krämer, N., Schwan, S., Unz, D., & Suckfüll, M. (2016). *Medienpsychologie. Schlüsselbegriffe und Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lenske, G., & Mayr, J. (2015). Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). Grundlagen, Prinzipien und Umsetzung in der Lehrerbildung. In L. Haag, E. Kiel, M. Trautmann, & K. Zierer, *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* (S. 71–84). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Maio, G.R., Esses, V.M., Arnold, K., & Olson, J.M. (2004). The function-structure model of attitudes: Incorporating the need for affect. In G. Haddock & G.R. Maio (Hrsg.), *Contemporary perspectives on the psychology of attitudes* (S. 9–33). London: Psychology Press.
- Maio, G.R., & Haddock, G. (2010). *The psychology of attitudes and attitude change*. London: Sage.
- Mayr, J., Eder, F., & Fartacek, W. (1991). Mitarbeit und Störungen im Unterricht: Strategien pädagogischen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik Psychologie*, 5(1), 43–55.
- Mayr, J. (2008). Forschungen zum Führungshandeln von Lehrkräften: Wie qualitative und quantitative Zugänge einander ergänzen können. In F. Hofmann, C. Schreiner, & ? Tothhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 321–341). Münster: Waxmann.
- Meinefeld, W. (1994). Stichwort: Einstellung. In R. Asanger & G. Wenninger (Hrsg.), *Handwörterbuch Psychologie* (S. 120–121). Weinheim: Beltz.
- Nausner, E., & Reibnegger, H. (2018). Schlüsselstrategien im Grenzbereich erfolgreicher bzw. weniger erfolgreicher Klassenführung in der SEK I – Was macht den Unterschied? *Pädagogische Horizonte*, 2(1), 83–105.
- Neuhaus, B., & Vogt, H. (2002). Einstellungstypen bei Lehramtsstudierenden zu Schule und Biologieunterricht. Eine Pilotstudie. In H. Vogt & C. Retzlaff-Fürst, *Erkenntnisweg Biologiedidaktik* (S. 71–80). Berlin, Kiel, Kassel, Hannover, Giessen: FU Berlin.
- Olson, J.M., & Zanna, M.P. (1993). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 44, 117–154.
- Reibnegger, H., & Nausner, E. (2018). Klassenführungshandeln aus der Perspektive von Schüler/-innen und Lehrer/-innen. *Pädagogische Horizonte*, 2(1), 63–82.
- Reitinger, J., & Seyfried, C. (2012). Empirische Zugänge zur Reflexionskompetenz. In I. Benischek, A. Forstner-Ebhart, H. Schaupp, & H. Schwetz (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern* (S. 271–290). Wien: LIT.

- Rüedi, J. (2014). Zur Bedeutung positive Beziehungen für die Klassenführung und den Umgang mit Unterrichtsstörungen. In C. Tillack, J. Fetzner, & D. Raufelder (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 3. Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung* (S. 105–126). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Scheidt, B., & Schuchart, C. (2014). Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für den Abschlusserwerb. In C. Tillack, J. Fetzner, & D. Raufelder (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 3. Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung* (S. 71–84). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Schönbächler, M.-T. (2007). *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Schrader, F., & Helmke, A. (2008). Determinanten der Schulleistung. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 285–302). Wiesbaden: VS.
- Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2008). *Social psychology*. New York: Psychology Press.
- Thies, B. (2008) Historische Entwicklung der Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 77–100). Wiesbaden: VS.
- Tausch, R., & Tausch, A. (1991). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person* (10. ergänzte und überarbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Visschers, V., Tobler, C., Cousin, M. E., Brunner, P., Orlow, R., & Siegrist, M. (2009). *Konsumverhalten und Förderung des umweltverträglichen Konsums. Bericht im Auftrag des Bundesamtes für Umwelt BAFU*. Zürich: Consumer Behavior, ETH Zürich.
- Werth, L., & Mayer, J. (2008). *Sozialpsychologie*. Wiesbaden: Springer.