

Der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung als Rückmeldeinstrumentarium im Kontext der Schulpraxis an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein im Rahmen der PÄKoLL-Studie¹

Elisabeth Haas

Abstract Deutsch

In dieser Untersuchung erfolgt die Darstellung eines aktuellen Themas der Schul- und Unterrichtsqualitätsdiskussion nämlich der Einbindung der Schülerinnen und Schüler in Fragen von Unterricht, Schule und Erziehung. Ziel der hier vorgestellten Untersuchung (im Rahmen der PÄKoLL-Studie) war und ist es mittels einer standardisierten Fragebogenerhebung mit dem Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) zu ermitteln, inwiefern sich in der Ausbildung erworbene Wissensbestände in den schulpraktischen Studien niederschlagen und wie Schülerinnen und Schüler das pädagogische Handeln der Studierenden bewerten. Im vorliegenden Beitrag werden die Teilergebnisse der Rückmeldungen von 914 Tiroler Schülerinnen und Schülern aus der Primarstufe sowie Sekundarstufe beschrieben, verglichen und einander gegenübergestellt.

Schlüsselwörter

Lehramtsstudierende, Feedback, Einstellungen, pädagogische Kompetenzen

Abstract English

In this study, a current topic in the discussion of school and teaching quality, namely the involvement of the pupils in questions of education, school and education, is being investigated. The aim of this study (as part of the PÄKoLL study) is to find out the extent to which knowledge acquired in theoretical course work at college is reflected in school practice and how pupils evaluate the students' pedagogic approach. In this paper the results of the feedback from 914 pupils from primary and secondary level are being compared.

¹ Der Beitrag enthält bereits veröffentlichte Teile aus Haas (2015).

Keywords

feedback, attitudes, educational competences

Zur Autorin

Elisabeth Haas, Mag.^a BEd; Institutsleiterin für Schulpraktische Studien und Außerschulische Bildung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein (KPH-ES); Mitglied der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB).

Kontakt: elisabeth.haas@kph-es.at

1 Einleitung

In der Pädagoginnen- und Pädagogen-Ausbildung richtet sich die Aufmerksamkeit auf den Erwerb und die Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten in den bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-praktischen Bereichen sowie auf die Wirkungszusammenhänge des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns im direkten Kontext in Schulsettings. Für die Weiterentwicklung und Verbesserung von Unterrichtsgeschehen sind Reflexion und Evaluation zum pädagogischen Handeln von wesentlicher Bedeutung. Studierende werden während ihrer Ausbildungszeit in ihrem pädagogischen Handeln beobachtet, analysiert und aufgefordert, in einen dialogorientierten Prozess mit den Schülerinnen und Schülern, den Praxislehrpersonen, den Praxisbetreuerinnen und -betreuern und sich selbst zu gehen. Dabei wird das Ziel der Professionalisierung verfolgt, indem Lernprozesse und Lernentwicklungen stattfinden und Selbstevaluationen zur Unterrichtsentwicklung eine Selbstverständlichkeit sind. Das erfolgreiche Anwenden von Klassenführungsstrategien stellt dabei einen wesentlichen Aspekt der Professionalisierung dar.

2 Ziel und Forschungsinteresse

Im Zentrum dieser Untersuchung stand die Frage, inwieweit Studierende am Ende ihrer Ausbildung Klassenführungsstrategien erfolgreich einsetzen und wie Schülerinnen und Schüler diese bewerten. Mittels des standardisierten Fragebogens „Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung“ (LDK) (vgl. Mayr, Eder, Fartacek & Lenske 2013) sollte erhoben werden, wie sich die im Rahmen

der Ausbildung erworbenen Bereiche „Berufsmotivation“ und „Pädagogisches Wissen“ gegen Ende des Studiums auf das Handeln im Unterricht auswirken. Insgesamt 914 Tiroler Schülerinnen und Schüler an 25 Neuen Mittelschulen (NMS) und 43 Kleinschulen (VS) der dritten bis achten Schulstufe gaben den Studierenden am Ende der einphasigen Ausbildungszeit Rückmeldungen aus der „*Perspektive der Betroffenen*“ (Helmke 2009, S. 281). Die Autorin dieses Beitrags ging dabei von der Annahme aus, dass Schülerinnen und Schüler der Primarstufe gegenüber jenen der Sekundarstufe eine andere Bewertung der Items vornehmen. Gerade dieser Aspekt würde nach Ansicht der Autorin für die Bildungswissenschaften und die Ausbildungsstätte Pädagogische Hochschule – Edith Stein insgesamt interessante Denkfiguren für die Überlegung von Unterricht aufwerfen. In welchem Ausmaß Schülerinnen und Schüler der Primarstufe gegenüber jenen der Sekundarstufe unterrichtliches Handeln der Studierenden unterschiedlich wahrnehmen wird im folgenden Beitrag näher beschrieben.

3 Methodische Vorgangsweise

An der Studie PÄKoLL (Pädagogische Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer von 2013 bis 2016) beteiligten sich neben der Kirchlichen Pädagogische Hochschule – Edith Stein noch sechs weitere österreichische Pädagogische Hochschulen sowie zwei Universitäten. Diese Studie war als zusätzliche Untersuchung zur EMW-Studie (Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung) angelegt. In diesem Beitrag werden die Daten der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein herangezogen.

Nach Absolvierung der Schulpraxis gaben 914 Schülerinnen und Schüler den Studierenden des 6. Semesters aus den Studiengängen Neue Mittelschule und Volksschule anhand einer 5-teiligen verbalen Likert-Skala Rückmeldungen zu den drei Dimensionen des pädagogischen Handelns, „Unterrichtsgestaltung“, „Beziehungsförderung“ sowie „Verhaltenskontrolle“, und zu den Zusatzskalen „Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler“, „Problemverhalten der Schülerinnen und Schüler“, „Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Lehrperson“, „Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Fach“ und „Lehrermotivation“. Neben dieser sogenannten Fremdeinschätzung gaben die Studierenden auch eine Selbsteinschätzung ab. In diesem Beitrag

wird nur auf die Ergebnisse zur Einschätzung der Schülerinnen und Schüler zum Unterrichtsgeschehen der Studierenden eingegangen. In diesem Zusammenhang erfolgt auch ein Vergleich zwischen den Aussagen von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe gegenüber denen der Sekundarstufe. Als Erhebungsinstrument wurde dabei der „Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung“ (LDK) eingesetzt (vgl. Mayr et al. 2013). Die befragten Schülerinnen und Schüler beurteilten die Items anhand einer 5-teiligen verbalen Likert-Skala [(1) stimmt gar nicht – (2) stimmt nicht – (3) stimmt teilweise – (4) stimmt fast – (5) stimmt genau]. Die Darstellungen der Aussagen zu den Dimensionen und zu den Zusatzskalen erfolgten als relative Häufigkeiten in Prozent der Antworten. Die Berechnung der Verteilung der Häufigkeiten der Antworten zu den Fragen bezogen auf Schulstufen (Primarstufe versus Sekundarstufe) erfolgte mit dem Mann-Whitney-U-Test. Als Irrtumswahrscheinlichkeit wurde ein statistisches Signifikanzniveau von fünf Prozent ($p \leq 0,05$) angenommen. Die statistische Bearbeitung und Analyse der erhobenen Daten erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS, Version 21 (vgl. IBM Corporation 2012).

4 Darstellung der Ergebnisse

Insgesamt waren an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein 75 Studierende aus den Studiengängen „Volksschule“ und „Neue Mittelschule“ im Abschlusspraktikum, diese wurden beauftragt, Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler einzuholen. 914 Fragebögen der Schülerinnen und Schüler konnten für die Auswertung herangezogen werden. Die Rücklaufquote betrug 90 Prozent. Für die Untersuchung wurden nur Kleinschulen der Volksschulen herangezogen und bei der Neuen Mittelschule wurden die Rückmeldungen zu 80 Prozent in den Fächern „Mathematik“, „Deutsch“ oder „Englisch“ getätigt. Die Anzahl der Primar- und Sekundarstufenschülerinnen und -schüler und die Anzahl der Studierenden aus der Primarstufe und der Sekundarstufe lassen sich aus Übersicht 1 entnehmen (vgl. Übersicht 1).

Anzahl	Primarstufe n (Prozent)	Sekundarstufe I n (Prozent)	Gesamt n (Prozent)
Anzahl Schülerinnen und Schüler	393 (43%)	521 (57%)	914 (100%)
Anzahl Studierende	43 (57%) davon 38 weiblich, 5 männlich	32 (43%) davon 24 weiblich, 8 männlich	75 (100%)

Übersicht 1: Anzahl Studierende und Schülerinnen und Schüler (Quelle: eigene Darstellung)

Im Folgenden werden die drei Dimensionen „Unterrichtsgestaltung“, „Beziehungsförderung“ und „Verhaltenskontrolle“ und die zwei Zusatzskalen „Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Lehrperson“ und „Lehrermotivation“ bezogen auf Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zu den Studierenden mit den Teilaspekten der Dimensionen tabellarisch dargestellt und diskutiert. Dabei sind für jede Dimension acht Items vorgesehen, wobei jedes Item für eine Facette (einen Teilaspekt) des Führungsverhaltens steht. Für die Zusatzskalen „Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zur Lehrperson“ und „Lehrerinnen- und Lehrermotivation“ sieht der Fragebogen je drei Items vor.

4.1 Unterrichtsgestaltung

Übersicht 2 stellt die Items für das Erhebungsinstrument zur Dimension „Unterrichtsgestaltung“ aus dem Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) und deren Teilaspekte dar (vgl. Übersicht 2).

Items	Teilaspekte
1. Unsere Lehrerin/Unser Lehrer kann sehr viel in diesem Fach.	Fachkompetenz
2. Sie/Er sagt jeder Schülerin/jedem Schüler genau, was sie/er schon gut kann und was sie/er noch üben muss.	Bedeutsamkeit der Lernziele
3. Sie/Er kann gut erklären.	Erklärungsqualität

Items	Teilaspekte
4. Bei ihr/ihm wissen wir genau, was wir zu arbeiten haben.	Klarheit der Arbeitsanweisungen
5. In ihrem/seinem Unterricht kommt immer eines schön nach dem anderen.	Strukturiertheit des Unterrichts
6. Sie/Er unterrichtet interessant.	Interessantheit des Unterrichts
7. Sie/Er traut den Schülerinnen/den Schülern gute Leistungen zu.	Positive Erwartungshaltung
8. Was wir bei ihr/ihm lernen, können wir später sicher gut brauchen.	Lernstandsrückmeldung

Übersicht 2: Items der Dimension „Unterrichtsgestaltung“ und Zuordnung der Teilaspekte (Quelle: Mayr et al. 2013)

Wie in Übersicht 3 dargestellt, geben „Schülerinnen und Schüler der Primarstufe (. . .) gegenüber denen der Sekundarstufe signifikant häufiger an, dass die Lehrperson [= Studierende/r] ihnen genau sagt, was schon gekonnt bzw. geübt werden muss ($p < 0,00$). Ebenso sind sie signifikant häufiger ($p < 0,00$) der Meinung, dass sie das Gelernte später gut gebrauchen können und glauben auch, dass die Lehrperson ihnen gute Leistungen zutraut (74,6% vs. 67,2%)“ (Haas 2015, S. 301).

	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	p
1. Unsere Lehrerin/Unser Lehrer kann sehr viel in diesem Fach.						
Primarstufe		1,3	5,9	19,3	73,5	0,01**
Sekundarstufe		0,2	1,5	19,0	79,3	
2. Sie/Er sagt jeder Schülerin/jedem Schüler genau, was sie/er schon gut kann und was sie/er noch üben muss.						
Primarstufe	2,3	5,3	12,0	20,1	60,3	0,00**
Sekundarstufe	2,3	5,4	15,9	31,7	44,7	

	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	p
3. Sie/Er kann gut erklären.						
Primarstufe	0,8	1,0	4,8	14,2	79,1	0,51
Sekundarstufe	1,0	0,4	4,4	17,3	77,0	
4. Bei ihr/ihm wissen wir genau, was wir zu arbeiten haben.						
Primarstufe	1,5	1,3	7,6	27,0	62,6	0,12
Sekundarstufe	0,4	1,5	9,0	32,2	56,8	
5. In ihrem/seinem Unterricht kommt immer eines schön nach dem anderen.						
Primarstufe	1,8	2,8	13,5	19,8	62,1	0,37
Sekundarstufe	0,6	2,1	9,2	25,3	62,8	
6. Sie/Er unterrichtet interessant.						
Primarstufe	1,0	1,5	7,1	21,4	69,0	0,12
Sekundarstufe	1,0	1,5	7,9	25,9	63,7	
7. Sie/Er traut uns gute Leistungen zu						
Primarstufe	0,3	1,8	4,8	18,6	74,6	0,04*
Sekundarstufe	0,2	0,4	4,0	28,2	67,2	
8. Was wir bei ihr/ihm lernen, kön- nen wir später sicher gut brauchen.						
Primarstufe	0,8	1,8	5,6	12,0	79,9	0,00**
Sekundarstufe	0,6	2,5	9,0	23,4	64,5	

*signifikant; ** hoch signifikant

Übersicht 3: Häufigkeitsverteilung der Aussagen zu Unterrichtsgestaltung von Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe (n = 914). Die p-Werte beziehen sich auf den mittleren Rang nach Mann-Whitney. Likert-Skala: (1) stimmt gar nicht –(2) stimmt nicht –(3) stimmt teilweise – (4) stimmt fast –(5) stimmt genau (Quelle: Haas 2015, S. 301).

„Dass ihre Lehrperson das Unterrichtsfach sehr gut beherrscht, finden hingegen mehr Sekundar- als Primarstufenschülerinnen und -schüler ($p < 0,01$). Bei den anderen vier Testitems zeigen sich keine signifikanten Unterschiede

($p > 0,05$) zwischen Sekundar- und Primarstufenschülerinnen und -schülern“ (Haas 2015, S. 301) (vgl. Übersicht 3).

4.2 Beziehungsförderung

In Übersicht 4 werden die Items und Teilaspekte zur Dimension „Beziehungsförderung“ beschrieben (vgl. Übersicht 4).

Items	Teilaspekte
1. Sie/Er tut vieles, damit wir eine gute Klassengemeinschaft werden.	Gemeinschaftsförderung
2. Wir reden mit ihr/ihm auch über den Unterricht.	Kommunikation
3. Sie/Er kommt gut gelaunt in die Klasse.	Positive Emotionalität
4. Sie/Er versucht uns auch dann zu verstehen, wenn wir ihr/ihm einmal Schwierigkeiten machen.	Verstehen
5. Sie/Er ist zu uns offen und ehrlich.	Authentizität
6. Ich glaube, sie/er mag uns.	Wertschätzung
7. Mit ihr/ihm ist es oft lustig.	Humor
8. Sie/Er lässt uns vieles selbst entscheiden.	Mitbestimmung

Übersicht 4: Items der Dimension „Beziehungsförderung“ und Zuordnung der Teilaspekte (Quelle: Mayr et al. 2013)

Wie in Übersicht 5 dargestellt, geben Schülerinnen und Schüler der Primarstufe gegenüber jenen der Sekundarstufe signifikant häufiger an, dass die Lehrperson (=Studierende/r) Arrangements setzt, damit eine gute Klassengemeinschaft entstehen kann ($p < 0,00$). Auch sind sie signifikant häufiger der Meinung ($p < 0,00$), dass die Schülerinnen und Schüler bei Problemen besser verstanden werden (85,5% vs. 56,4%).

	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	p
1. Sie/Er tut vieles, damit wir eine gute Klassengemeinschaft werden.						
Primarstufe	1,7	1,5	8,9	16,7	71,0	0,00**
Sekundarstufe	1,7	3,1	15,7	31,9	47,6	

	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	p
2. Wir reden mit ihr/ihm auch über den Unterricht.						
Primarstufe	15,5	10,1	15,8	23,2	35,5	0,00**
Sekundarstufe	2,1	4,3	11,5	29,5	52,6	
3. Sie/Er kommt gut gelaunt in die Klasse.						
Primarstufe		0,2	3,0	9,9	86,9	0,28
Sekundarstufe	0,2	0,6	2,6	12,3	84,3	
4. Sie/Er versucht uns auch dann zu verstehen, wenn wir ihr/ihm einmal Schwierigkeiten machen.						
Primarstufe	0,5	0,5	3,0	10,5	85,5	0,00**
Sekundarstufe	0,9	1,3	9,9	31,5	56,4	
5. Sie/Er ist zu uns offen und ehrlich.						
Primarstufe	0,5	0,2	4,0	9,6	85,7	0,00**
Sekundarstufe	0,2	0,8	7,0	23,4	68,6	
6. Ich glaube, sie/er mag uns.						
Primarstufe	0,7	0,5	3,5	10,7	84,5	0,01*
Sekundarstufe	0,4	0,6	5,3	16,3	77,4	
7. Mit ihr/ihm ist es oft lustig.						
Primarstufe	1,0	3,2	7,0	13,4	75,4	0,00**
Sekundarstufe	2,1	1,9	14,2	24,6	57,2	
8. Sie/Er lässt uns vieles selbst entscheiden.						
Primarstufe	4,5	7,4	17,1	29,5	41,6	0,00**
Sekundarstufe	5,1	8,3	23,1	34,2	29,2	

*signifikant; ** hoch signifikant

Übersicht 5: Häufigkeitsverteilung der Aussagen zu Beziehungsförderung von Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe (n = 914). Die p-Werte beziehen sich auf den mittleren Rang nach Mann-Whitney. Likert-Skala: (1) stimmt gar nicht – (2) stimmt nicht – (3) stimmt teilweise – (4) stimmt fast – (5) stimmt genau (Quelle: eigene Darstellung).

Weiters sind die Schülerinnen und Schüler der Primarstufe gegenüber denen der Sekundarstufe davon überzeugt, dass sie vieles selber ($p < 0,00$) entscheiden können und sie mit der Lehrperson viel Spaß haben ($p < 0,00$). Die Schülerinnen und Schüler der Primarstufe geben auch gegenüber denen der Sekundarstufe an, dass die Lehrperson offen und ehrlich ist (85,7% vs. 68,6%) und sie das Gefühl haben, dass die Lehrperson sie mag ($p < 0,01$). Dass die Schülerinnen und Schüler mit den Lehrpersonen auch über den Unterricht sprechen (52,6% vs. 35,5%), finden hingegen mehr Sekundar- als Primarstufenschülerinnen und -schüler ($p < 0,00$). Bei der Frage zur positiven Emotionalität zeigen sich keine signifikanten Unterschiede ($p > 0,05$) zwischen Schülerinnen und Schülern der Sekundar- und Primarstufe.

4.3 Verhaltenskontrolle

Die folgende Übersicht stellt die Dimension „Verhaltenskontrolle“ und deren Teilaspekte dar (vgl. Übersicht 6).

Items	Teilaspekte
1. Sie/Er bemerkt alles, was in der Klasse vor sich geht.	Allgegenwärtigkeit
2. Sie/Er kontrolliert aufmerksam, wie wir arbeiten.	Kontrolle des Arbeitsverhaltens
3. Sie/Er lobt die Schülerinnen/Schüler, die sich so verhalten, wie sie/er es möchte.	Positive Verstärkung
4. Sie/Er greift gleich ein, wenn eine Schülerin/ein Schüler zu stören anfängt.	Eingreifen bei Störungen
5. Sie/Er achtet darauf, dass wir im Unterricht immer etwas zu tun haben.	Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler
6. Sie/Er will, dass wir uns im Unterricht anstrengen.	Leistungsforderung
7. Wenn sich Schülerinnen/Schüler bei ihr/ihm falsch verhalten, hat das unangenehme Folgen.	Bestrafung
8. Bei ihr/ihm wissen wir genau, welches Verhalten sie/er von uns erwartet.	Klarheit der Verhaltensregeln

Übersicht 6: Items der Dimension „Verhaltenskontrolle“ und Zuordnung der Teilaspekte (Quelle: Mayr et al. 2013)

Schülerinnen und Schüler der Primarstufe geben gegenüber denen der Sekundarstufe signifikant öfter an, dass die Lehrperson (= Studierende/r) sie häufiger

lobt, wenn sich die Schülerinnen und Schüler so verhalten, wie die Lehrperson es gerne möchte (61,8% vs. 53,5%) (vgl. Übersicht 7).

	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	p
1. Sie/Er bemerkt alles, was in der Klasse vor sich geht.						
Primarstufe	1,7	2,5	17,0	30,1	48,6	0,26
Sekundarstufe	1,1	4,9	15,3	34,5	44,1	
2. Sie/Er kontrolliert aufmerksam, wie wir arbeiten.						
Primarstufe	0,5	1,5	7,9	15,6	74,4	0,13
Sekundarstufe	0,2	0,6	4,3	27,0	67,9	
3. Sie/Er lobt die Schülerinnen/Schüler, die sich so verhalten, wie sie/er es möchte.						
Primarstufe	2,5	2,8	12,8	20,3	61,8	0,04*
Sekundarstufe	2,7	4,2	11,2	28,5	53,5	
4. Sie/Er greift gleich ein, wenn eine Schülerin/ein Schüler zu stören anfängt.						
Primarstufe	2,7	3,7	8,4	23,0	62,2	0,5
Sekundarstufe	0,9	2,8	8,5	24,3	63,4	
5. Sie/Er achtet darauf, dass wir im Unterricht immer etwas zu tun haben.						
Primarstufe	0,2	1,5	1,7	14,4	82,1	0,008**
Sekundarstufe	0,2	0,6	3,4	21,2	74,7	
6. Sie/Er will, dass wir uns im Unterricht anstrengen.						
Primarstufe	3,2	3,0	7,5	21,9	64,4	0,004**
Sekundarstufe	0,4	1,0	3,8	23,8	71,1	

	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	p
7. Wenn sich Schülerinnen/Schüler bei ihr/ihm falsch verhalten, hat das unangenehme Folgen.						
Primarstufe	20,0	12,0	20,7	19,0	28,4	0,27
Sekundarstufe	13,9	16,4	26,0	26,1	17,6	
8. Bei ihr/ihm wissen wir genau, welches Verhalten sie/er von uns erwartet.						
Primarstufe	1,7	2,0	10,2	19,6	66,5	0,005**
Sekundarstufe	0,8	1,5	9,3	33,9	54,5	

*signifikant; ** hoch signifikant

Übersicht 7: Häufigkeitsverteilung der Aussagen zu Kontrolle von Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe (n = 914). Die p-Werte beziehen sich auf den mittleren Rang nach Mann-Whitney. Likert-Skala: (1) stimmt gar nicht – (2) stimmt nicht – (3) stimmt teilweise – (4) stimmt fast – (5) stimmt genau (Quelle: eigene Darstellung).

Weiters finden die Schülerinnen und Schüler der Primarstufe gegenüber denen der Sekundarstufe, dass die Lehrpersonen immer darauf achten, dass sie beschäftigt sind. Ebenso sind Schülerinnen und Schüler der Primarstufe gegenüber denen der Sekundarstufe signifikant häufiger der Meinung, dass sie genau wissen, welches Verhalten die Lehrperson von ihnen erwartet ($p > 0,005$). Dass sich die Lehrpersonen eine Anstrengungsbereitschaft erwarten, meinen mehr Sekundar- als Primarstufenschülerinnen und -schüler (71,1% vs. 64,4%). Bei den anderen vier Testitems zeigen sich keine signifikanten Unterschiede ($p > 0,05$) zwischen Sekundar- und Primarstufenschülerinnen und -schülern (vgl. Übersicht 7).

4.4 Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zur Lehrperson

In der vorliegenden Untersuchung beziehen sich die Aussagen zur Zusatzskala „Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zur Lehrperson“ auf die Studierenden (vgl. Übersicht 8).

Items	Teilaspekte
1. Sie/Er ist eine gute Lehrerin/ein guter Lehrer.	Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Lehrperson
2. Bei ihr/ihm macht das Lernen Freude.	
3. Ich finde sie/ihn sympathisch.	

Übersicht 8: Items der Zusatzskala „Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Lehrperson“ und Zuordnung der Teilaspekte (Quelle: Mayr et al. 2013)

Bei den Fragen zur Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Lehrperson geben Schülerinnen und Schüler der Primarstufe gegenüber denen der Sekundarstufe signifikant häufiger an, dass die Lehrperson (= Studentin, Student) eine gute und sympathische Lehrerin bzw. ein guter sympathischer Lehrer ist und dass das Lernen bei dieser Lehrperson Freude bereitet ($p < 0,00$) (vgl. Übersicht 9).

	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	p
1. Sie/Er ist eine gute Lehrerin/ein guter Lehrer.						
Primarstufe	0,5	1,0	1,0	8,1	89,4	0,06*
Sekundarstufe	0,4	0	3,6	10,8	85,2	
2. Bei ihr/ihm macht das Lernen Freude.						
Primarstufe	1,5	2,5	7,4	14,1	74,6	0,00**
Sekundarstufe	2,3	1,5	8,7	27,9	59,5	
3. Ich finde sie/ihn sympathisch.						
Primarstufe	0,2	1,5	3,0	5,9	89,4	0,00**
Sekundarstufe	1,1	1,7	4,8	15,1	77,3	

*signifikant; ** hoch signifikant

Übersicht 9: Häufigkeitsverteilung der Aussagen zu Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Lehrperson der Primar- und Sekundarstufe ($n = 914$). Die p-Werte beziehen sich auf den mittleren Rang nach Mann-Whitney. Likert-Skala: (1) stimmt gar nicht – (2) stimmt nicht – (3) stimmt teilweise – (4) stimmt fast – (5) stimmt genau (Quelle: eigene Darstellung).

4.5 Lehrerinnen- und Lehrermotivation

In der vorliegenden Untersuchung beziehen sich die Aussagen zur Zusatzskala „Lehrermotivation“ auf die Studierenden (vgl. Übersicht 10).

Items	Teilaspekte
1. Es macht ihr/ihm Spaß, dieses Fach zu unterrichten.	Spaß am Unterrichten
2. Sie/Er ist begeistert von diesem Fach.	Interesse am Fach
3. Sie/Er arbeitet gern mit Kindern und Jugendlichen.	Freude an der Arbeit mit Kindern bzw. Jugendlichen

Übersicht 10: Items der Zusatzskala „Lehrermotivation“ und Zuordnung der Teilaspekte (Quelle: Mayr et al. 2013)

Bei der Frage zur Lehrerinnen- und Lehrermotivation geben Schülerinnen und Schüler der Primarstufe gegenüber denen der Sekundarstufe signifikant häufiger an, dass die Lehrperson gern mit Kindern und Jugendlichen in der Primarstufe arbeitet ($p < 0,00$) (vgl. Übersicht 11).

	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	p
1. Es macht ihr/ihm Spaß, dieses Fach zu unterrichten.						
Primarstufe	0,5	0,5	4,0	14,7	80,3	0,69
Sekundarstufe	0,2	0,2	2,7	15,9	81,0	
3. Sie/Er arbeitet gern mit Kindern und Jugendlichen.						
Primarstufe	0,7	2,0	6,0	21,3	70,0	0,43
Sekundarstufe	0	1,0	5,7	21,5	71,8	
3. Sie/Er arbeitet gern mit Kindern und Jugendlichen.						
Primarstufe	0	0,7	3,0	9,7	86,6	0,00**
Sekundarstufe	0	0,6	5,9	17,8	75,7	

*signifikant; ** hoch signifikant

Übersicht 11: Häufigkeitsverteilung der Aussagen zu Lehrermotivation von Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe ($n = 914$). Die p-Werte beziehen sich auf den mittleren Rang nach Mann-Whitney. Likert-Skala: (1) stimmt gar nicht – (2) stimmt nicht – (3) stimmt teilweise – (4) stimmt fast – (5) stimmt genau (Quelle: eigene Darstellung).

5 Diskussion der Ergebnisse

In der Untersuchung wurden die Einschätzungen von Primarstufenschülerinnen und -schülern bzw. bei Sekundarstufenschülerinnen und -schülern für den Unterricht bei Studierenden aufgezeigt und gegenübergestellt. Die externe Feedbackkultur, wie hier die Auswertung der Ergebnisse der Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern für Studierende der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein, wird im Sinne des Angebot- Nutzungsmodells (vgl. Helmke 2009, S. 74) von Unterricht als gewinnbringende Variante für Lehrpersonen gesehen. Die Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern können als „*Verständigung über Entwicklungsperspektiven von Unterricht*“ (Bastian, Combe & Langer 2003, S. 11) verstanden werden. Bastian, Combe und Langer (2003) behaupten, dass es für Lehrpersonen (in diesem Fall Studierende) eine Offenheit braucht, um die „*didaktischen Reflexionskompetenzen*“ (ebd., S. 13) der Schülerinnen und Schüler professionell aufzuarbeiten (vgl. ebd.).

Standop und Jürgens (2015) sehen einige Vorteile, wenn Schülerinnen und Schüler den Lehrpersonen Rückmeldungen geben, da diese aus längerfristigen Beobachtungen resultieren. Schülerinnen und Schüler haben auch einen Vergleichsmaßstab, da sie in ihrer Rolle immer auch Beobachtende sind. Ein weiterer Vorteil im Feedbackgeben ist, dass ein direkter, wenig zeitaufwändiger und kostengünstiger Austausch regelmäßig stattfinden kann (vgl. ebd., S. 265). Helmke (2009) führt auch Grenzen im Feedbackgeben durch Überforderung bei der Kriteriensuche, Schwierigkeiten bei der Beurteilung von didaktischer Kompetenz oder fachlicher Expertise und Verzerrungen der Aussagen aufgrund von unterschiedlichen Messmaßstäben an (vgl. ebd., S. 232). Lehramtsstudierende werden während ihrer Ausbildung mit den Merkmalen guten Unterrichts unterschiedlicher Autorinnen und Autoren vertraut gemacht. Diese Publikationen und Untersuchungsergebnisse haben gemeinsam, dass eine beobachtbare Festlegung von gutem Unterricht anhand von Kriterien und eine empirisch bestätigte positive Wirkung dieser Kriterien auf den Unterricht aufgezeigt wird, deren Qualitätsmerkmale sich vor allem auf das fachliche Lernen und die Lernbereitschaft sowie die methodischen Lernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler beziehen (vgl. Bromme 2001; Helmke 2004; Lipowsky 2007; Rheinberg & Terhart 2009). So konnten Stern und Döbrich (1999) in einem Experiment zum naturwissenschaftlichen Unterricht

in der Grundschule auch aufzeigen, dass Unterricht besser gelingt, wenn eine Sequenzierung und Strukturierung erfolgt. Für Wiater (2005) bringt auch die Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit einen hohen Stellenwert zum erfolgreichen Unterrichtsgeschehen ein, eine die die Schülerinnen und Schüler zum Lernen motiviert, sie unterstützt und dabei eindeutige Handlungsregeln vermittelt (vgl. ebd., S. 11).

Um Aussagen über das pädagogische Handeln von Lehramtsstudierenden im Unterricht zu erhalten, wurden 914 Schülerinnen und Schüler an 25 Tiroler Neuen Mittelschulen und 43 Volksschulen mittels des LDK-Fragebogens befragt. Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigen Signifikanzwerte bei Primarstufenschülerinnen und -schülern bzw. bei Sekundarstufenschülerinnen und -schülern. Folgende Teilaspekte bewerteten die Schülerinnen und Schüler signifikant häufiger (vgl. Übersicht 13):

Teilaspekte, die bei Primarstufenschülerinnen und -schülern signifikant höher bewertet werden als bei Sekundarstufenschülerinnen und -schülern	Teilaspekte, die bei Sekundarstufenschülerinnen und -schülern signifikant höher bewertet werden als bei Primarstufenschülerinnen und -schülern
<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutsamkeit der Lernziele • positive Erwartungshaltung • Lernstandsrückmeldung • Gemeinschaftsförderung • Verstehen • Authentizität • Wertschätzung • Humor • Mitbestimmung • positive Verstärkung • Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler • Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Lehrperson • Klarheit der Verhaltensregeln • Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fachkompetenz • Kommunikation • Leistungsforderung

Übersicht 13: Teilaspekte mit signifikanten Unterschieden bei Primar- und Sekundarstufenschülerinnen und -schülern (n = 914) (Quelle: eigene Darstellung)

Die angeführten Unterschiede könnten darin begründet sein, dass Lehrpersonen der Grundschule, und in der Untersuchung waren es Studierende, die in Kleinschulen unterrichteten, durch das Klassenlehrpersonenprinzip eine enge Bindung zu *ihren* Schulkindern aufweisen als ihre Kolleginnen und Kollegen der Neuen Mittelschule, die *ihre* Schülerinnen und Schüler lediglich in wenigen Fächern unterrichten. Das länger anhaltende Beziehungskonstrukt zwischen Schülerinnen und Schülern und der Lehrperson der Primarstufe lassen verstärkt auf personalisierte und individualisierte Lernmomente schließen. Ähnliche Ergebnisse konnten im Rahmen der internationalen *Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics* (TEDS-M) Studie beobachtet werden. Besonders Lehrerinnen der Primarstufe streben laut dieser Studie stark eine Anregung verständnisorientierter und kognitiv aktivierender Lernprozesse an (vgl. Blömeke, Kaiser & Lehmann 2010a; 2010b).

Weiters mögen die Unterschiede auch durch den Entwicklungsstand der Kinder und somit durch die differenzierte Wahrnehmung begründet sein. Schülerinnen und Schüler ab der 5. Schulstufe geben nämlich an, dass sie über das Unterrichtsgeschehen mit den Lehrpersonen reden und sich damit auseinandersetzen. So gesehen könnte man meinen, dass das Unterrichten in der Primarstufe *leichter* fällt, hingegen Schülerinnen und Schüler der Neuen Mittelschule von Lehrerinnen und Lehrern mehr pädagogische Kompetenz und pädagogische Ausrichtung fordern.

Im Gesamten betrachtet weisen die Mittelwertzahlen der Items in beiden untersuchten Untersuchungsgruppen eine hohe bis sehr hohe Zustimmung zu den Skalen „stimmt teilweise (3), stimmt fast (4), stimmt genau (5)“ auf. So führten beispielsweise über neunzig Prozent der Befragten an, dass ihre Lehrpersonen hohes Fachwissen vorweisen und dieses auch sehr gut vermitteln können.

6 Ausblick

Die Förderung jeder Schülerin und jedes Schülers gemäß ihrer und seiner personalen und intellektuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten wird wohl das oberste Ziel bei der Gestaltung und Konzeption von Unterricht sein. Das bedingt, dass sich Studierende während der Erstausbildung Fachwissen, paradigmatische Denkstile, die Beherrschung grundlegender Theorien und Methoden der Bildungs- und Unterrichtsforschung und eine hohe Reflexionsfä-

higkeit über die eigene Person und über Unterrichtsgeschehen aneignen und anwenden können müssen. Aufgrund von Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler über das Handeln im Unterricht sollen Studierende ihren analytischen Blick zum Unterrichtsgeschehen schärfen und wichtige Impulse für ihr pädagogisches Handeln mitnehmen. Sich mit Rückmeldungen auseinanderzusetzen bedeutet nämlich, sich auf einen dialogorientierten Entwicklungsprozess einzulassen und neue Strukturen kennenzulernen und sie anzuwenden. Der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) kann als hilfreiches Reflexions- und Evaluierungsinstrument angesehen werden, um konkrete Veränderungen im Unterricht durchzuführen, und so einen wichtigen Beitrag für eine Schul- und Unterrichtsentwicklung leisten, die als Ziel die Sicherung und Verbesserung der Wirksamkeit von Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler hat (vgl. Helmke 2009, S. 319). „*When teachers seek or at least are open to feedback from students (...) then teaching and learning can be synchronized and powerful*“ (Hattie 2009, S. 173).

Als Ausblick für folgende Forschungen ergeben sich wohl folgende Anschlussfragen: Welche Bedeutung darf dem Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung für die Primarstufe beigemessen werden? Wie sehen die Ergebnisse in der Primarstufe aus, wenn die Untersuchung nicht nur in Kleinvolksschulen vollzogen wird? Wie sehen die Signifikanzwerte von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe gegenüber den Schülerinnen und Schülern der Primarstufe aus, wenn die Untersuchung großteils nicht nur in den Fächern „Mathematik“, „Deutsch“ und „Englisch“ sondern auch in den sportlich-musisch-kreativen Fächern durchgeführt wird? Wie verarbeiten die Studierenden die Ergebnisse der Fremdeinschätzung und wie setzen sie diese in Beziehung zur Selbsteinschätzung?

Literatur

- Bastian, Johannes; Combe, Arno; Langer, Roman (2003): Feedback-Methoden. Weinheim. Basel: Berlin. Beltz Verlag.
- Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele; Lehmann, Rainer (Hg.) (2010a): TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele; Lehmann, Rainer (Hg.) (2010b): TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

- Haas, Elisabeth (2015): Unterrichtsgestaltung von Studierenden aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. Teilergebnisse der PÄKoLL-Studie. In: Forschungsbericht 2015. Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein. Innsbruck: Swerakdruck, S. 299–302.
- Hattie, John (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London u.a.: Routledge.
- Helmke, Andreas (2004): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- IBM Corporation. Released (2012): SPSS Statistics for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Lipowsky, Frank (2007): Unterrichtsqualität in der Grundschule – Ansätze und Befunde der nationalen und internationalen Forschung. In: Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 11. Wiesbaden: VS Verlag, S. 35–49.
- Mayr, Johannes; Eder, Ferdinand; Fartacek, Walter; Lenske, Gerlinde (2013). Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK). Abrufbar unter: <http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/ldk/> oder <https://ldk.aau.at/pages/versionen> (2017-06-19).
- Rheinberg, Falko; Bromme, Rainer (2001): Die Erziehenden und Lehrenden. In Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 271–355.
- Standop, Jutta; Jürgens, Eiko (2015): Unterricht planen, gestalten und evaluieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Stern, Cornelia; Döbrich, Peter (Hg.) (1999): Wie gut ist unsere Schule? – Selbstevaluation mit Hilfe von Qualitätsindikatoren. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam jun. GmbH & Co. KG.
- Wiater, Werner (2005): Unterrichtsprinzipien. Donauwörth: Auer.