

Bodensohn, Rainer; Schneider, Christoph
**Lehrerhandeln aus Schülersicht – Eine Analyse der
Wahrnehmungsstruktur von Schülern bei der Beurteilung von angehenden
Lehrkräften in Schulpraktika**

Lehrerbildung auf dem Prüfstand 1 (2008) 2, S. 699-718



Quellenangabe/ Reference:

Bodensohn, Rainer; Schneider, Christoph: Lehrerhandeln aus Schülersicht – Eine Analyse der Wahrnehmungsstruktur von Schülern bei der Beurteilung von angehenden Lehrkräften in Schulpraktika - In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 1 (2008) 2, S. 699-718 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-158716 - DOI: 10.25656/01:15871

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-158716>

<https://doi.org/10.25656/01:15871>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**V
EP**

www.vep-landau.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Herausgeber

Rainer Bodensohn, Reinhold S. Jäger und Andreas Frey
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 906 165, Telefax: +49 6341 906 166

Verlag

Empirische Pädagogik e. V.
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 906 180, Telefax: +49 6341 906 166
E-Mail: info@vep-landau.de
Homepage: <http://www.vep-landau.de>

Umschlaggestaltung

© Harald Baron

Druck

DIFO Bamberg

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.

ISSN 1867-2779

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2008

Inhalt

Editorial

- Bodensohn, R.:
Lehrerbildung auf dem Prüfstand als kritischer Begleiter der
Professionalisierung 601

Originalarbeiten

- Gröschner, A. & Schmitt, C.:
„Fit für das Studium?“ – Studien- und Berufswahlmotive,
Belastungserfahrungen und Kompetenzerwartungen am Beginn der
Lehramtsausbildung 605
- Riese, J. & Peter, R.:
Entwicklung und Validierung eines Instruments zur Messung profes-
sioneller Handlungskompetenz bei (angehenden) Physiklehrkräften..... 625
- Schmelzing, S., Wüsten, S., Sandmann, A. & Neuhaus, B.:
Evaluation von zentralen Inhalten der Lehrerbildung: Ansätze zur
Diagnostik des fachdidaktischen Wissens von Biologielehrkräften 641
- König, J., Peek, R. & Blömeke, S. S.:
Zum Erwerb von pädagogischem Wissen in der universitären
Ausbildung: Unterscheiden sich Studierende verschiedener Lehr-
ämter und Kohorten?..... 664
- Aprea, C.:
Aufgabenorientiertes Coaching in der Lehrerbildung:
Fallstudien zur Förderung der Planungsfähigkeit von angehenden
Lehrkräften 683
- Bodensohn, R. & Schneider, C.:
Lehrerhandeln aus Schülersicht – Eine Analyse der Wahrnehmungs-
struktur von Schülern bei der Beurteilung von angehenden Lehrkräften
in Schulpraktika 699
- Frey, A. & Jäger, R. S.:
Vom Wissen zum Können: Der lange Weg zur Professionalisierung von
Lehrkräften – Ein kritischer Diskurs..... 719
- Impressum**..... 738

Contents

Articles

- Gröschner, A. & Schmitt, C.:
“Ready for the studies?” – Motives for teacher profession,
work-related stress experiences and expectations at the beginning
of the teacher education605
- Riese, J. & Peter, R.:
Development and validation of an instrument in order to measure
professional action competence of pre-service physics teachers.....625
- Schmelzing, S., Wüsten, S., Sandmann, A. & Neuhaus, B.:
Evaluation of central issues of teacher education: diagnostic attempts
for the diagnostic of biology teachers’ different pedagogical knowledge....641
- König, J., Peek, R. & Blömeke, S. S.:
Acquisition of pedagogical knowledge during the first phase of
teacher education: Are there differences between students of different
cohorts and in different teacher-education programs?.....664
- Aprea, C.:
Task-oriented coaching in teacher education: Case studies in fostering
planning abilities of prospective teachers683
- Bodensohn, R & Schneider, C.:
Teacher behaviour from the students’ view: An analysis of the students’
structure of perception in evaluating teachers in training.....699
- Frey, A. & Jäger, R. S.:
From knowledge to competence: The long run to teachers’
professionalization – A critical discourse719

Impressum

Lehrerbildung auf dem Prüfstand

ISSN 1867-2779

Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz

Telefon: +49 6341 906 180 Telefax: +49 6341 906 166

E-Mail: lbp@vep-landau.de Homepage: <http://www.vep-landau.de>**Erscheinungsweise/Preis**

Die Zeitschrift erscheint zweimal jährlich. Der Bezugspreis beträgt € 36,00/Jahr (Studierende: € 18,00/Jahr) zzgl. Porto. Kündigung 6 Wochen vor Jahresende.

Herausgeber

Rainer Bodensohn (Landau), Andreas Frey (Mannheim), Reinhold S. Jäger (Landau)

Beirat

Karl-Heinz Arnold (Hildesheim), Franz Baeriswy (Fribourg), Günter Dörr (St. Ingbert), Ludwig Haag (Bayreuth), Niclas Schaper (Paderborn)

Redaktion

Ines Weresch-Deperrois

Beiträge

Die Zeitschrift *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (LbP) versteht sich als Organ, das die Lehrerbildung im gesamten deutschsprachigen Raum mit Hilfe empirischer Untersuchungen, kritischer Diskurse und Diskussionen begleitet und evaluiert. Das Ziel besteht darin, der Lehrerbildung zu einem hohen Niveau zu verhelfen. Dieses Ziel wird sowohl mit Themenheften verfolgt, die sich einer bestimmten Thematik widmen, als auch mit Heften, in denen empirische Untersuchungen, historische Diskurse, Perspektiven der Lehrerbildung, Metaanalysen, Buchbesprechungen etc. abgedruckt werden.

Die Zeitschrift veröffentlicht Beiträge generell zu Inhalten der Lehrerbildung. Die Beiträge sind im Regelfall empirisch orientiert, Beiträge mit grundsätzlichem Charakter sind erwünscht.

Manuskriptgestaltung

Die aktuellen Autorenrichtlinien finden Sie im Internet unter <http://www.vep-landau.de>. Im Übrigen müssen die eingereichten Beiträge den „Richtlinien zur Manuskriptgestaltung“ (Göttingen: Hogrefe, 2007) entsprechen. Abgabe des Manuskripts in dreifacher Ausfertigung oder per E-Mail als Word- oder pdf-Datei. Endfassung (Text und Abbildungen) auf CD-Rom oder als E-Mail-Anhang.

Originalarbeiten

Rainer Bodensohn und Christoph Schneider

Lehrerhandeln aus Schülersicht – Eine Analyse der Wahrnehmungsstruktur von Schülern bei der Beurteilung von angehenden Lehrkräften in Schulpraktika

Zusammenfassung: Instrumente zur Erfassung des Lehrerverhaltens aus Schülersicht, die den gängigen Anforderungen hinsichtlich Gütekriterien und psychometrischen Eigenschaften genügen, gibt es nach unserem Einblick im deutschen Kulturraum bislang kaum¹, wohl aber eine größere Anzahl von „grauen“ Fragebögen². Umfassende Sammlungen potenziell bedeutsamer Verhaltensweisen von Lehrkräften im Unterricht enthalten Schülerfragebögen aus Bayern (Thiel, Ulber & Achterberg, 2004) und der Schweiz (OECD zu PISA 2006). Nach Sichtung solcher Fragebögen wurde ein Pool von 45 Items zusammengestellt, in denen die wesentlichen Elemente manifest beobachtbarer Verhaltensweisen von Lehrern im Unterricht abgebildet sind. Anhand dieses neuen Schülerfragebogens wurden 346 Praktikanten durch insgesamt 6783 Schüler der 2.-10. Klassen beurteilt. Die Praktikanten mussten vorher drei oder mehr Stunden in der jeweiligen Klasse unterrichtet haben. Um Aussagen über die Struktur der Schülerwahrnehmungen zu erhalten, wurden die Daten explorativen Faktorenanalysen unterzogen. Nach mehreren Analyseschritten verblieben 25 Items, die sich sechs orthogonalen Faktoren zuordnen lassen: *Autokratie*, *Anregungsgehalt des Unterrichts*, *Lernkultur*, *Wertschätzung*, *klare Strukturvorgaben* und *Einbindung der Schüler*. Bemerkenswert ist, dass einige dieser Faktoren eine Nähe zu Konstrukten aus traditionellen Theorien der Führung aufweisen.

Schlagwörter: Führungstheorien – Lehrerevaluation – Praktika

Teacher behaviour from the students' view: An analysis of the students' structure of perception in evaluating teachers in training

Summary: To our knowledge, few instruments which satisfy psychometric standards measuring teacher's behaviour from a student view exist in German language speaking countries. Nonetheless, questionnaires like those presented by Thiel, Ulber & Achterberg (2004), and those used in Switzerland (OECD on PISA, 2006) provide an extensive collection of items for evaluating teacher's behaviour. By screening such questionnaires, a pool of 45 items was generated which encompasses a wide range of potentially important manifest teacher behaviour elements. 346 teachers in teacher training were evaluated by 6783 2nd to 10th grade students. The minimum condition for inclusion was that the teachers had taught at least three lessons in the class before evaluation. Data were analyzed by exploratory factor analysis. Our analysis yielded six interpretable factors. These factors can be outlined as *Autocracy*, *Stimulating Tuition Contents*, *Culture of Learning*, *Consideration*, *Initiating Structure*, and *Participation*. It is noteworthy that some of the factors display a certain proximity to constructs from traditional leadership theories.

Key words: leadership theories – teacher evaluation – teacher training

¹ S. Projekt MARKUS. Helmke & Jäger (2002).

² S. http://www.paed.uni-muenchen.de/unius/L3_materialien_fragebogen.pdf [27.12.2008] bzw. <http://nibis.ni.schule.de/~as-lg2/ps4/L.verhalten.htm> [27.12.2008].

1. Vorbemerkungen

Dass der Einbezug von Schülerurteilen in Evaluationsprozesse ein wesentlicher Bestandteil von Schulentwicklung ist, wird heute kaum noch ernstlich angezweifelt. Gruehn konnte zudem in den Studien des MPI (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) (Gruehn, 2000) aufzeigen, dass Schülerurteile differenziert unterrichtliche Bedingungen und Lernarrangements bewerten können. Bezüglich der Schülerurteile fassen Schwarz und Prange (1997, S. 134) ferner zusammen, dass deren Validität nicht grundsätzlich bestritten wird und sich die Kontroversen eher auf messtheoretische Probleme beziehen. Nicht geklärt ist dagegen, wie Schülerurteile für die Lehrerbildung genutzt werden können. Zunächst gilt es zu klären, wie Studierende im Praxishandeln von Schülern wahrgenommen werden und ob es in dafür hilfreiche Kategorien der Beschreibung gibt.

1.1 Zum Status Quo der Lehrkräfteevaluation durch Schüler

Für das Praxishandeln und die dabei relevanten Kompetenzen angehender Lehrkräfte existieren eine Reihe etablierter Modelle (Oser, 2001; Konferenz der Kultusminister (KMK), 2004), die verschiedentlich in der Evaluation von Praxisphasen in Anwendung gebracht wurden. (Bodensohn & Schneider, 2008; Gröschner, 2008; Schneider & Bodensohn, 2008). Die in diesen Evaluationsinstrumenten enthaltenen Items eignen sich für eine Selbsteinschätzung der Praktikanten ebenso wie für eine Fremdeinschätzung durch Mentoren oder Betreuer. Bislang bleibt jedoch in diesen Studien die dritte mögliche Sicht auf die Kompetenzen der Praktikanten unbeachtet: *die Wahrnehmung und Einschätzung der Schüler*. Hierzu sei auf die Arbeit von Steltmann (1992) hingewiesen. Da Schüler der Sekundarstufe I jedoch von ihrer kognitiven Entwicklung her kaum imstande sind, mit den üblicherweise abstrakten Standards, Itemformulierungen und Oberkategorien umzugehen, eignen sich die genannten Modelle und die daraus abgeleiteten Instrumente nicht zur Erfassung der Schülersicht. Auch erscheint es fraglich, ob Schüler in ihrer Wahrnehmung des Lehrerverhaltens ähnliche Kategorien anwenden, wie die etablierten Kompetenzmodelle dies vorsehen. Dies zu untersuchen ist das Anliegen unseres Beitrags.

Ein Instrument zur Erfassung des Lehrerverhaltens bezogen auf die Ausbildungssituation „Praktikum“ aus Schülersicht, das den gängigen Anforderungen bezüglich Gütekriterien und psychometrischer Eigenschaften genügen würde, gibt es nach unserem Einblick im deutschen Kulturraum bislang nicht, wohl aber eine Anzahl von Fragebögen, die aus unterschiedlichen Anliegen heraus zusammengestellt wurden (Ditton & Arnoldt, 2004; Gerstenmaier, 1975; Gruehn, 2000; Haecker & Werres, 1983; Kahl, Buchmann & Witte, 1977; Martin, 1995;). Umfassende Sammlungen potenziell bedeutsamer Verhaltensweisen von Lehrkräften im Unterricht weisen die Befragungen in Bayern (Thiel, Ulber & Achterberg, 2004)

und in der Schweiz (OECD Test PISA 2006 Schweiz und Liechtenstein, 50 Seiten!) auf. Letztere sind in Ergänzung zu den PISA-Leistungserhebungen den Frage Schwerpunkten zu „dir und deiner Familie, deiner Einstellung zu verschiedenen Themen, die mit Naturwissenschaften zu tun haben, zur Umwelt, Beruf und Naturwissenschaften, zur Lernzeit, Naturwissenschaften unterrichten und lernen, deiner Benutzung des Computers, deiner Schullaufbahn, den Erwartungen deiner Eltern, deinen Zukunftsplänen“ angepasst.

Da eine schlüssige Theorie zu Struktur und Inhalten der Wahrnehmungskategorien von Schülern bislang fehlt, wurde nach Sichtung vorhandener Fragebögen ein Pool von 45 Items zusammengestellt, in denen die wesentlichen Elemente manifest beobachtbarer Verhaltensweisen von Lehrern im Unterricht abgebildet sind. Weiteres Kriterium der Auswahl war die vermutete Nähe zu Kompetenzbeschreibungen, mit deren Hilfe sich Lehramtsstudierende im Praktikum selbst beurteilten bzw. von Mentoren beurteilt wurden (Bodensohn & Schneider, 2008).

1.2 Die normative Festlegung der Beobachtungskategorien

Ein gemeinsames Merkmal dieser Beurteilungsbögen ist die *Mischung normativer Beobachtungskriterien*, die sich an Vorstellungen darüber anlehnen, welche Verhaltensweisen und methodischen Elemente im Unterricht eines „guten Lehrers“ anzutreffen sein sollten bzw. umgesetzt werden müssen, dies unter Anwendung von empirisch validierten Kriterien „guten Unterrichts“ (Helmke, 2003; Kounin, 1970; Shulman, 1986; Wang, Haertel & Walberg, 1993). Den Zusammenhang von Kriterien und theoretischen Konzepten der Schülerwahrnehmung arbeitete Gruehn (2000) in der Längsschnittstudie des MPI für Bildungsforschung „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“ heraus. Die verwendeten Instrumente erfassen dabei die Leistungsentwicklung und Lernumwelterfahrung der Schüler in einer Breite, die speziell für die Praktikums-situation (4 Wochen Dauer) nicht anwendbar erscheint.

In den genannten Instrumenten ist die Anzahl der Dimensionen, denen die Items (und somit die einzelnen Beobachtungen) zugeordnet werden, durchaus unterschiedlich. So unterscheidet der „Fragebogen Schülermeinung zum Lehrerverhalten“ (Sigel, 2008) lediglich die drei Kategorien *Erklären*, *Unterrichtsgestaltung* und *persönliche Eigenschaften [der Lehrkraft]*, wobei aber jede der Kategorien durch eine verhältnismäßig große Zahl von Items unterfüttert wird. Einen anderen Weg geht der „Schülerfragebogen“ des Instituts für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (ISQ, 2008): In diesem Fragebogen werden nicht weniger als 16 Kategorien unterschieden, welche die Handlungsbereiche *„Qualität, Anregung, Passung und Zeit“* unterscheiden. Von der Anzahl der Kategorien sind die Instrumente „Ueva – Unterrichts-Evaluation durch Schüler“ (Müller, 2006) und „Unterrichts-Beurteilungsbogen“ (Mayer & Nickolaus, 2008) zwi-

schen diesen beiden Extremen angesiedelt. Sie enthalten 9 übergeordnete Kategorien.

Ohne Zweifel besteht eine starke Überschneidung zwischen den Inhalten der genannten Beobachtungsbögen, so dass diese nicht als arbiträr zu bezeichnen ist. Dennoch ist festzustellen, dass bei allen diesen Fragebögen dem eigentlichen Beobachter des Unterrichts – dem Schüler – die Kategorien „übergestülpt“ werden. Dies geschieht entweder für den Schüler in unsichtbarer Form (indem die einer Kategorie zugehörigen Items post hoc miteinander verrechnet werden) oder auch ganz explizit, indem schon in der graphischen Gestaltung der Bögen (farbliche Unterlegung) die Oberkategorien genannt werden, denen die Items normativ zugeordnet werden. Nur am Rande sei erwähnt, dass letztgenanntes Vorgehen einen suggestiven und damit im Hinblick auf das Antwortverhalten reaktiven Charakter hat, indem den Beurteilern quasi vorgegeben wird, in welchen Kategorien „sie zu denken haben“.

1.3 Beobachtungskategorien und Schülerwahrnehmung

Wiewohl sich die Dimensionen der Beobachtung in der Sicht der Konstrukteure und Theoretiker überschneiden, bleibt doch die Frage völlig offen, ob diese auch den empirischen Dimensionen entsprechen, in denen sich die Wahrnehmung der Schüler in der Praktikumssituation selbst vollzieht. Nach unserem Verständnis ist diese Frage jedoch von zentraler Bedeutung, denn sie hat unmittelbaren Einfluss auf die Qualität der Aussagen, die getroffen werden können: Evaluationen, die sich meist durch die Evaluatoren gesetzter normativer Kategorien bedienen, vermögen bestenfalls eine Antwort auf die Frage zu geben, wie die Schüler die Lehrkraft oder den Unterricht durch eine Brille wahrnehmen, die möglicherweise gar nicht die ihre ist. Es liegt auf der Hand, dass Evaluationsergebnisse, die sich solcher Methodiken bedienen, nicht frei von Verzerrung sein können. Hierzu ein illustratives Beispiel: Man kann aus langjähriger Erfahrung heraus der Meinung sein, die „Differenzierung“ sei eine wesentliche Beobachtungskategorie für Unterricht bzw. Lehrerverhalten. Mit ähnlichem Anspruch lässt sich ohne Zweifel rechtfertigen, die „Fehlerkultur“ sei eine solche Beschreibungskategorie. Was aber ist die Folge, wenn die Schüler selbst gar nicht in der Lage sind, zwischen „Differenzierung“ und „Fehlerkultur“ zu unterscheiden, sondern lediglich eine diffuse Aussage darüber treffen können, ob die „Schwierigkeit“ des Unterrichts ihren Bedürfnissen entspricht? Dadurch, dass normativ der „Fehlerkultur“ einerseits und der „Differenzierung“ andererseits zugeordnete Items jeweils zu einem Skalenwert verrechnet werden, resultieren zwei Maßzahlen, auf deren Basis sich z. B. Kritik am Verhalten des Lehrers formulieren lässt, die auf die eine oder die andere Kategorie abzielt. Dies aber wäre in diesem Fall eine unzulässige Interpretation der Beobachtungen der Schüler, die in ihrer Wahrnehmung zu der Un-

terscheidung der beiden recht abstrakten Kategorien gar nicht in das Lage sind, sondern sich lediglich einen Unterricht wünschen, der weder zu schwer, noch zu leicht ist.

2. Empirische Untersuchung der Struktur der Schülerwahrnehmung

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen erscheint es angemessen, die Frage nach der Wahrnehmungsstruktur der Schüler im Hinblick auf das Lehrerverhalten zunächst empirisch zu beantworten und dann Skalen zu bilden, die dem empirischen Abbild dieser Wahrnehmungsstruktur genügen. Dabei sind wiederum Fragebögen wie die oben genannten Kategoriensysteme für die Lehrer- und Unterrichtsbeobachtung von großem Nutzen, stellen sie doch auf Ebene der einzelnen Items einen Fundus an Items dar, der in qualitativer Sicht das Spektrum der in Frage kommenden relevanten Beobachtungen weitestmöglich abdecken kann. Allerdings unterscheidet sich die Praktikumsituation vom „normalen“ Klassenunterricht vornehmlich durch die zeitliche Restriktion der gehaltenen Unterrichtsstunden der Beobachteten.

2.1 Vorgehen bei der Erstellung eines Itempools

Nach umfangreicher Sichtung des vorliegenden Materials und mehreren Zwischenschritten wurde eine Liste von 45 Items zusammengetragen, die einerseits den Anspruch hat, möglichst alle in der Praktikumsituation potentiell bedeutsamen Elemente des Lehrerverhaltens aus Schülersicht in sich zu vereinen, andererseits aber auch soweit wie möglich ohne Redundanzen und mit überschaubarem Format zeitökonomisch zu handhaben ist. Die einzelnen Items beginnen gemeinsam mit der Formulierung „Unsere Praktikumslehrerin / unser Praktikumslehrer...“ und stellen dann im zweiten Teil der Aussage den eigentlichen Iteminhalt bereit. Im Anhang sind diese Inhalte vollständig dargestellt. Der zeitlichen Restriktion des Praktikumsunterrichts wurde insofern Rechnung getragen, als dass die Fragestellungen und Items mehrfach in Fortbildungen für Ausbildungslehrkräfte thematisiert, auf Intersubjektivität und Situationsangemessenheit qualitativ überprüft wurden.

2.2 Wahl des Antwortformats

Um die Beantwortung des Beurteilungsbogens so zeitökonomisch wie möglich zu halten und andererseits ein Höchstmaß an Differenzierung in den Beobachtungen der Schüler zu erreichen, wurde ein Antwortformat mit sechs Alternativen gewählt, die sich auf die manifest beobachtbare Häufigkeit des jeweiligen Iteminhalts beziehen („stimmt genau“, „stimmt meistens“, „stimmt manchmal“, „stimmt oft nicht“, „stimmt meistens nicht“, „stimmt gar nicht“). Für die Schüler besitzt die sechsfache Abstufung zudem den Vorteil, dass sie kognitiv an das

System der Notenvergabe „angelehnt“ werden kann. Um die Bearbeitung des Bogens den Schülern so einfach wie möglich zu machen, wird diese Assoziation auch explizit in der einleitenden Instruktion zum Bogen erwähnt (s. Anhang).

3. Die Untersuchung – Datenerhebung und Stichprobe

Im weiteren Vorgehen wurden in den Jahren 2006-2008 Schülereinschätzungen über die Studierenden im Lehramt am Universitätsstandort Landau aus den Studiengängen für die Lehrämter an Grund-, Haupt- und Realschulen gesammelt. Die Struktur der ersten Phase der Ausbildung in Rheinland-Pfalz nach den „alten“ Studiengängen vor der Einführung von BA/MA bringt es mit sich, dass die Studierenden bis zu 6 Praktika durchlaufen, in denen es zu den Anforderungen gehörte, bis zu 34 Stunden angeleiteten eigenständigen Unterricht zu halten. Die Befragung wurde auf die zentralen Block-Praktika von jeweils 4 Wochen Dauer nach dem 3. und 4./5. Semester (in der Regel) beschränkt, da darin ein optimaler Lehrer-Schülerkontakt gewährleistet war. Die Durchführung der Schülerbefragung ist in diesem Rahmen eine von der zuständigen Behörde akzeptierte Ausbildungsmaßnahme, die dort durchgeführt werden kann, wo die Schulleitungen nicht ausdrücklich widersprechen. Die Widersprüche waren nur vereinzelt, so dass die zusammengetragenen Daten in der Sekundarstufe nahezu eine Vollerhebung darstellen.

Zwei Restriktionen, die zu erfüllen waren, beziehen sich darauf, dass der Fragebogen schwerpunktmäßig in der Sekundarstufe eingesetzt werden sollte bzw. in Einzelfällen frühestens ab der zweiten Klassenstufe zum Einsatz gebracht werden konnte und dass eine Beurteilung des Unterrichts anhand des Bogens nur dann erfolgte, wenn die Praktikumslehrkraft mindestens drei Stunden eigenständig in der jeweiligen Klasse unterrichtet hatte.

Die Akzeptanz des Verfahrens auf der Seite der Studierenden ist erfreulich hoch, da sie zusammen mit dem Beurteilungsbogen unter „win-win“ Gesichtspunkten eine vorstrukturierte Excel-Eingabebedatei erhalten, die ihnen nach der eigenhändigen Dateneingabe eine Rückmeldung auf Itemebene gibt, wie die Schüler die Unterrichtsversuche wahrnehmen. Nachdem die Studierenden in einem Praktikumszeitraum ihre Daten eingesandt haben, erhalten sie zudem – wiederum auf der Ebene der einzelnen Items – eine Rückmeldung darüber, wie die ihnen zugeschriebenen Beobachtungen der Schüler in Relation zu statistischen Kennwerten (hier: Perzentilen) des gesamten Untersuchungskollektivs einzuschätzen sind.³

Im Zeitraum 2006 bis Frühjahr 2008 wurden so $N_P = 346$ Praktikanten durch insgesamt $N_S = 6783$ Schüler beurteilt. Diese Datenmenge stellt die Basis für die

³ http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/rebholz_schueler.htm

Strukturanalysen dar. Aufgrund des „anfallenden“ Charakters der Datensammlung sind die einzelnen Klassenstufen im Datensatz nicht gleich verteilt bzw. entsprechend ihres anteilmäßigen Gewichts in der Schülerschaft insgesamt berücksichtigt. Tab. 2 zeigt, wie sich die Klassenstufen auf der Aggregationsebene der N_p Praktikanten verteilen.

Tabelle 1: Klassenstufen im Untersuchungskollektiv

	Klasse	Häufigkeit	Prozent
Gültig	2	1	.3
	3	5	1.4
	4	17	4.9
	5	51	14.7
	6	46	13.3
	7	63	18.2
	8	41	11.8
	9	71	20.5
	10	51	14.7
	Gesamt	346	100.0

4. Auswertungsverfahren

Theoretisch können für die Analyse des Wahrnehmungsraumes der Schüler zwei unterschiedliche Ebenen herangezogen werden: Einerseits die Ebene der einzelnen Schülerbeurteilungen und andererseits die Ebene der durch die Schüler beurteilten Lehrkräfte. Bei der letztgenannten handelt es sich um aggregierte Daten, bei denen die Schülerurteile jeweils bezüglich einer beurteilten Lehrkraft gemittelt werden. Mit beiden Analyseebenen können potentiell verschiedene Fragestellungen angegangen werden.

4.1 Aggregatebene der Analysen

Ziel der hier unternommenen Analyse ist es, Aufschluss darüber zu erhalten, in welchen Kategorien *Schulklassen* ihre Lehrkräfte wahrnehmen, um so *Aussagen über beurteilte Lehrkräfte* zu gewinnen. Schließlich ist es für die beurteilte Lehrkraft sowohl individuell im Rahmen der Ausbildung als auch eingepasst in Unterrichtsevaluationen von höherem Interesse, von einer *Schulklasse* bezüglich verschiedener Merkmale und Dimensionen beurteilt zu werden, als eine kaum übersehbare und qualitativ nur schwer zu einem Gesamturteil zu verdichtende Fülle

von Informationen durch einzelne Schüler an die Hand zu bekommen. Aus diesem Grund werden für die in der Folge berichteten Analysen der Struktur der Schülerwahrnehmung des Lehrerverhaltens die aggregierten Daten auf der Ebene der Lehrkräfte ($N_p = 346$) herangezogen.

4.2 Vorgehen bei der Analyse der Wahrnehmungsstruktur

Da a priori keine Hypothesen darüber formuliert werden können, in welchen Kategorien oder Dimensionen sich die Schülerwahrnehmung des Lehrerverhaltens vollzieht, handelt es sich bei diesem Vorgehen um eine explorative Fragestellung. Insofern stellt die explorative Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse mit orthogonaler Varimax-Rotation) das geeignete Analyseverfahren dar. Angewendet wird ein mehrstufiges Verfahren, das letztlich dazu dient, Dimensionen der Wahrnehmung zu erkennen, die sich durch ein Höchstmaß an inhaltlicher Klarheit auszeichnen. Die Entscheidung dafür, welche Zahl von Dimensionen den Daten angemessen ist, und wie diese Dimensionen benannt werden, wird rein empirisch getroffen.

Weiter wird im Interesse des Erhalts einer empirisch stabilen und gut interpretierbaren Struktur in Kauf genommen, dass auch solche Iteminhalte und Gegenstandsbereiche aus den Analysen eliminiert werden, die aus normativer Sicht unverzichtbare und traditionell herangezogene Beschreibungselemente sind. Um zu einer Strukturierung der Daten zu gelangen, die den oben beschriebenen Maximen genügt, wird eine Hauptachsenanalyse mit anschließender orthogonaler Rotation (Varimax) gerechnet. Zur Beurteilung der adäquaten Anzahl zu extrahierender Faktoren werden einerseits als Anhaltspunkt der Scree-Plot nach Cattell, andererseits aber auch die Interpretierbarkeit der so erhaltenen rotierten Faktoren herangezogen. Dazu werden auch konkurrierende Lösungen mit unterschiedlichen Faktorenzahlen vergleichend betrachtet und zur Grundlage weiterer Analyseschritte gemacht.

Um zu einer Struktur zu gelangen, die eine möglichst eindeutige Item-zu-Faktor-Zuordnung im Sinne einer Einfachstruktur erlaubt, wird als Mindestkriterium für den Verbleib eines Items in den nachfolgenden Analyseschritten definiert, dass die Primärladung $r \geq .30$ ist. Als weiteres Kriterium dafür, dass sich ein Item einem bestimmten Faktor zuordnen lässt, wird eingeführt, dass der Anteil der quadrierten Primärladung an der Kommunalität des Items mindestens $.40$ betragen muss⁴. Das Vorgehen ist somit ein adaptives. Dieses adaptive Vorgehen endet, wenn (a) keine Items mehr in der Analyse sind, die sich im Sinne der oben

⁴ Es handelt sich bei diesem Kriterium um eine abgeschwächte Variation des Kriteriums von Fürntratt (1969). Nach diesem Kriterium soll $a^2/h^2 \geq .50$ betragen.

genannten Kriterien bewähren und (b) eine Erhöhung oder Verringerung der Faktorenzahl keinen interpretativen Nutzen hat.

4.3 Erhöhung der Datenqualität durch Ipsatisierung

Bei der Betrachtung der Verteilungen der auf Ebene der Lehrkräfte aggregierten Schülerurteile bezüglich der einzelnen Items wird deutlich, dass die Schülerurteile durch massive Akquieszenzeffekte gekennzeichnet sind. Bei der großen Mehrzahl der Items ist zu beobachten, dass das zur Verfügung stehende Beurteilungsspektrum auf einer sechsstufigen Skala von den Schülern bei weitem nicht ausgenutzt wird. Beurteilungen, die ins Negative weisen, sind die Ausnahme.

Diese Beobachtung mag auf zwei unterschiedliche Effekte zurückzuführen sein: Zum einen besteht die Möglichkeit, dass die Schüler speziell den Lehrkräften im Praktikum gegenüber eine besondere Milde walten lassen, weil sie von der Befürchtung geleitet werden, eine „schlechte“ Beurteilung könne negative Konsequenzen für „ihren“ Praktikanten nach sich ziehen. Zum anderen mag auch gerade die nahegelegte Anlehnung des Antwortformats an die Schulnoten dafür verantwortlich sein, dass Beurteilungen mit den Notenstufen „5“ und „6“ die Ausnahme darstellen. Anhand der vorliegenden Daten kann nicht geklärt werden, welche Ursache für die beobachteten Akquieszenzeffekte verantwortlich zeichnet. In jedem Fall aber stellen Rohdaten mit extrem schiefen Verteilungsformen eine Verletzung der Voraussetzungen der explorativen Faktorenanalyse dar.

Um die Daten um diese Akquieszenzeffekte zu bereinigen, wird das Verfahren der Ipsatisierung (Müskens, 2001; Ostendorf, 1990) angewendet. Dabei werden auf der Ebene der einzelnen in die Analysen eingehenden Fälle Mittelwert und Standardabweichung über alle Items berechnet. Anschließend wird jede einzelne Variable anhand dieser Parameter standardisiert und somit wird eine näherungsweise symmetrische Verteilungsform aller Variablen, die in die Analyse eingehen, erzwungen. Vor der Durchführung der Ipsatisierung werden zunächst alle diejenigen Variablen, bei denen die Kategorie „6“ den inhaltlich positiven Pol darstellt (diese Items weisen ausnahmslos eine stark rechtsschiefe Verteilung auf), in Richtung der übrigen linksschiefen Items umkodiert.

5. Ergebnisse

5.1 Analyseschritte

In einem ersten Analyseschritt, bei dem a priori keine Zahl von zu extrahierenden Faktoren vorgegeben wurde, weisen 14 Faktoren einen Eigenwert > 1 auf. Diese Faktoren klären nach Rotation 46.12% der Varianz auf. Es überrascht jedoch nicht, dass ab dem zehnten Faktor nicht mehr als drei Items ihre Primärladung auf den noch folgenden Faktoren besitzen. Der Scree-Plot legt jedoch nahe, Faktorenlösungen im Bereich um 4-5 Faktoren anzustreben.

Bei einer 4-Faktoren-Lösung vermögen diese nach Rotation 25.83% der Gesamtvarianz aufzuklären, jedoch führt das Ladungsmuster nach Rotation zu keiner befriedigenden Interpretation. Eine 6-Faktorenlösung mit 25 Items klärt 34.33% der Gesamtvarianz auf. Diese Lösung kann in weiteren Analyseschritten nicht mehr sinnvoll verbessert werden. Hierbei wird in Kauf genommen, dass, in Abweichung von den definierten Ausschlusskriterien, das letzte Item auf dem sechsten Faktor eine Ladung von leicht unter .30 aufweist.

5.2 Die 6-Faktoren-Struktur

Die Betrachtung der so erhaltenen Lösung führt zu einem interpretatorisch betrachtet recht klaren Muster, das in Tab. 2 festgehalten ist.

Tabelle 2: Faktorenanalyse (6 Faktoren), Tabelle ohne Ladungen < .25

Rotierte Faktorenmatrix ^a						
	Faktor					
	1	2	3	4	5	6
i_it10	.716					
i_it18	.655					
i_it40	-.388					
i_it06	.365					
i_it29		.784				
i_it31		.692				
i_it34		.384		-.295		
i_it39		.314				
i_it04			.588			
i_it03	-.298		.498			
i_it33			.488	-.322		
i_it32			.425			
i_it14			.377			
i_it02				.603		
i_it01				.531		
i_it15	.295			.500		.346

i_it07	-.476				.535	
i_it13					.515	
i_it42	-.415				.436	
i_it21					.313	
i_it28					-.268	
i_it16						.621
i_it09		-.279				.422
i_it20						.331
i_it30						.274

Aus Tab 2 ist auch ersichtlich, dass die Items 40 und 28 negativ auf den jeweiligen Faktoren laden. Diese Items korrespondieren inhaltlich nicht mit den anderen Items auf den Faktoren, daher werden diese beiden Items nicht bei der Interpretation der Faktoren und der anschließenden Skalenbildung berücksichtigt. Zusammengefasst lassen sich dieser Ladungsmatrix die in Tabelle 3 dargestellten und interpretierten Faktoren entnehmen.

5.3 Reliabilitäten der über Faktorenlösung gebildeten Skalen

Die oben dargestellten Strukturanalysen beruhen auf ipsatisierten Daten und erbringen Hinweise auf eine Binnenstruktur der Schülerwahrnehmung als Teil einer Forschungsfragestellung. Dadurch ist aber die Frage, ob diese Faktorenlösung auch einen für die Praxis handhabbaren Ansatz zur Messung der Konstrukte bietet, noch nicht beantwortet. Hinweise auf die Praxistauglichkeit von Skalen, die auf der Basis der Strukturanalysen gebildet werden, ergeben sich erst aus einer Analyse der Skaleninteritemkonsistenzen (Cronbachs α) auf der Basis der (hier: nicht ipsatisierten) Rohdaten. In Tabelle 4 sind die Ergebnisse dieser Analysen auf der Grundlage der pro Praktikant gemittelten Daten dargestellt. Es zeigen sich bei allen sechs Skalen sehr zufriedenstellende Interitemkonsistenzen. Dies ist als starker Hinweis darauf zu werten, dass die so gebildeten Skalen hinreichend praxistauglich sind.

Tabelle 3: Items, Ladungen und Faktorinterpretationen

Faktor 1: Autokratie		
Itemnr.	Itemtext: Mein Praktikumslehrer...	Ladung
10	... schimpft mit uns	.72
18	... wird manchmal ungeduldig	.66
6	... trifft Entscheidungen immer ohne uns	.37
Faktor 2: Anregungsgehalt des Unterrichts		
Itemnr.	Itemtext: Mein Praktikumslehrer...	Ladung
29	... macht einen spannenden Unterricht	.78
31	... kann uns für die Unterrichtsthemen begeistern	.69
34	... macht einen abwechslungsreichen Unterricht	.38
39	... sucht gute Beispiele aus	.31
Faktor 3: Lernkultur		
Itemnr.	Itemtext: Mein Praktikumslehrer...	Ladung
4	... macht uns Mut bei schlechten Leistungen	.59
3	... lobt uns für gute Leistungen	.50
33	... zeigt uns, wie wir aus Fehlern lernen können	.49
32	... gibt uns je nach Können leichte oder schwierige Aufgaben	.43
14	... sorgt dafür, dass alle gleich oft drankommen	.38
Faktor 4: Wertschätzung		
Itemnr.	Itemtext: Mein Praktikumslehrer...	Ladung
2	... ist gerecht zu uns	.60
1	... nimmt uns als Schülerinnen und Schüler ernst	.53
15	... ist immer freundlich zu uns	.50
Faktor 5: Klare Strukturvorgaben		
Itemnr.	Itemtext: Mein Praktikumslehrer...	Ladung
7	... achtet darauf, dass Ruhe in der Klasse ist	.54
13	... spricht klar und deutlich	.52
42	... achtet immer darauf, dass wir im Unterricht viel mitmachen	.44
21	... spricht so, dass ich verstehe, um was es geht	.31
Faktor 6: Einbindung der Schüler		
Itemnr.	Itemtext: Mein Praktikumslehrer...	Ladung
16	... hat immer Verständnis, wenn wir etwas nicht verstehen	.62
9	... hört uns immer zu, wenn wir Fragen haben	.42
20	... legt viel Wert auf unsere Meinung	.33
30	... fragt immer, ob wir alles verstanden haben, bevor es mit einem neuen Thema weitergeht	.27

Tabelle 4: Innere Konsistenzen (Cronbachs α) und Skalenskennwerte der anhand der Sechs-Faktoren-Lösung gebildeten Skalen

Nr.	Name der Skala	Anzahl Items	α	Skalenmittel*	Skalenvarianz
1	Autokratie	3	.80	14.10	3.56
2	Anregungsgehalt des Unterrichts	4	.92	8.65	4.63
3	Lernkultur	5	.88	11.30	5.13
4	Wertschätzung	3	.91	4.39	1.04
5	Klare Strukturvorgaben	4	.86	6.77	2.35
6	Einbindung der Schüler	4	.89	6.58	2.17

* hier ist die Originalskalierung der Items zu berücksichtigen: 1 = „stimmt genau“, 6 = „stimmt gar nicht“

6. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Die Ergebnisse unserer Studie liefern Anhaltspunkte dafür, dass Schüler offensichtlich in breiten, gut gegeneinander abgrenzbaren Kategorien denken, um ihre Lehrkräfte im Praktikum zu beurteilen. Bei der Interpretation der Faktoren und mit Blick auf eine Weiterentwicklung des Instrumentariums ist es von Interesse, ob einige dieser Faktoren eine Nähe zu etablierten psychologischen oder erziehungswissenschaftlichen Konstrukten zeigen. Dies scheint insbesondere mit Blick auf einige traditionelle Theorien der Führung und zur Bewältigung von Qualitätsanforderungen gegeben zu sein.

Der erste Faktor „*Autokratie*“ verweist auf die Wahrnehmung eines autoritären Führungsstils der Praktikumslehrkräfte, der mit Stress und Ungeduld der Praktikumsituation angereichert ist. (vergl. die Iowa-Studien von Lück, 1996; Max Webers Klassische Führungsstile, Birker, 1997). Wenn auch absolut betrachtet eine geringe Zustimmung in den gesamten Urteilen den Praktikumslehrkräften gegenüber festzustellen ist (Median Item 6: 4.61; Item 10: 4.91 und Item 18: 4.87, jeweils in der Skala 1 = stimmt genau - 6 = stimmt gar nicht) bildet in unserem Modell die *Autokratie* im Praktikum eine deutlich erkennbare Dimension der Wahrnehmung. Folglich waren für die erste vorsichtige Interpretation weitere „klassische“ Konstrukte des Führungsverhaltens von Interesse, welche möglicherweise eine Vereinfachung multidimensionaler Modelle von Lehrerverhalten tangierten.

Landy und Lamiell-Landy (1978) haben in Ihren Pennsylvania-Studies das „klassische“ Instrument (LOQ = Leadership Option Questionnaire) für den Einsatz in Schulen modifiziert und mittels Faktorenanalyse ein drei-Faktoren-Modell ermittelt. Die weitgehend unkorrelierten Faktoren benannten sie „1. Considera-

tion, 2. *Initiating Structure* und 3. *Rigidity-Flexibility*. Sie waren der Auffassung, dass dieses Modell auch zur Beschreibung des Lehrerverhaltens wertvoll sei, es aber noch in Verbindung mit „Outcomes“ der Schüler zu gewichten sei. Tracy (1987) vertrat dagegen die Auffassung, dass die Faktoren *Consideration* und *Initiating Structure* multidimensional und die zugrundeliegenden Skalen des LDBQ-Instruments niemals zufriedenstellend auf Validität getestet worden sind. Sie würden nicht die grundlegenden Faktoren des Führungsverhaltens darstellen, da die Skalen mit *Urteilen sozialer Erwünschtheit* kontaminiert seien. Folglich akzeptieren sie diese nicht als grundlegende deskriptive Kategorien, sondern eher als Antwortdimensionen auf Führungsverhalten. Dessen ungeachtet zeigen die Faktoren 4 und 5 unserer Analyse eine deutliche inhaltliche Nähe zu den Konstrukten *Consideration* und *Initiating Structure* aus den Ohio-State-Studies (Fleishman, 1953).

Bezüglich des Faktors 6 erscheint der Rückgriff auf das „klassische“ Konstrukt der Partizipation erfolgversprechend, das in den Michigan Studies herausgearbeitet wurde (Katz & Kahn, 1952). In der Klassifikation von Entscheidungsstrategien nach Vroom und Yetton (Vroom & Jago, 1991, S. 31) werden die Merkmale „Autokratie“ bzw. „Autokratischer Führungsstil“ und „Partizipation“ als Pole einer Skala betrachtet. Die Modelle von Vroom und Yetton implizieren Modellierungen (beispielsweise Akzeptanz) und didaktische Strategien (beispielsweise Entscheidungsbäume für Führende), welche nach unserer Kenntnis bisher nicht auf den schulischen Raum transferiert wurden, was jedoch für interdisziplinär Forschende eine große Herausforderung darstellt.

Aber auch eine weitere Perspektive bietet sich an: Für die Merkmale *Partizipation* und *Autokratie* gibt es Modelle und Attribuierungen, die sich auf *Qualitätsanforderungen* beziehen. Ist die primäre Forderung in unserem Fall die Forderung einer hohen *Unterrichtsqualität* (vergl. Helmke, 2003; Shulman 1986; Wang, Haertel & Walberg, 1993), dann liegt ein breiter Forschungsstand vor, vor dessen Hintergrund die Schülerurteilsfaktoren *Autokratie*, *Anregungsgehalt des Unterrichts*, *Lernkultur*, *Wertschätzung*, *klare Strukturvorgaben*, *Einbindung der Schüler* aus mehreren Perspektiven bewertet werden können: einmal aus der Perspektive der *Kriterien für guten Unterricht*, zum anderen aus der Perspektive der *Führungsstrategien* und deren Wirkungen.

Die in der Praktikumsevaluation mit diesem Instrument gewonnenen Daten erlauben die Bearbeitung verschiedener Fragestellungen. Mit dem vorliegenden Beitrag haben wir analysiert, wie die Wahrnehmungsstruktur der Schüler im Hinblick auf das Lehrerverhalten empirisch dargestellt und dann Skalen gebildet werden können. Weitere Fragestellungen werden zu bearbeiten sein, wenn im weiteren Sinne die Fruchtbarkeit klassischer Führungstheorien und Ergebnisse

der Forschungen zu Unterrichtsqualität einbezogen und im engeren Sinne das Schülerurteil selbst und dessen Korrelationen zur Selbstbewertung der Studierenden und zur Fremdbewertung der Ausbildungslehrkräfte (Skalen nach Oser, 2001; Frey & Balzer, 2003; Frey, 2008) thematisiert werden.

Ziel dieser Analyse war es, Aufschluss darüber zu erhalten, in welchen Kategorien *Schulklassen* ihre Lehrkräfte wahrnehmen, um so *Aussagen zum Lehrerverhalten im Praktikum* zu gewinnen. Mit der erzielten Lösung beabsichtigen wir weiter zu arbeiten, es liegen zur Kontrolle noch 3 Schülerkohorten (Herbst 2008, Frühjahr und Herbst 2009) vor uns, sodass wir das Verfahren und die Faktoren mit neuen Daten einer Kreuzvalidierung unterziehen können. Ziel der Überprüfung wird ein „ökonomischer“ Fragebogen sein, der mit einem Minimum an Items auskommt. Gleichzeitig ist aber auch die Frage zu beantworten, ob Strukturen der klassischen Führungstheorien unter Umständen ähnliche oder sogar generalisierbare Beschreibungskategorien und Skalierungen vorhalten, welche gleichsam eine multiperspektivische Sicht auf „*Führung im Unterricht*“ eröffnen, ohne dass die Schülerurteile in der Komplexität untergehen.

Literatur

- Birker, K. (1997). Führungsstile und Entscheidungsmethoden. Berlin: Cornelsen.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Blockpraktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. In R. Bodensohn (Hrsg.), *Empirische Pädagogik*, 22 (Themenheft), 274-304.
- Ditton, H. & Arnoldt, B. (2004). Schülerbefragung zum Fachunterricht – Feedback an Lehrkräfte. *Empirische Pädagogik* 18, 115-139.
- Fleishman, E. A. (1953). The description of supervisory behavior. *Personnel Psychology*, 37, 1-6.
- Frey, A. & Balzer, L. (2003). Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. *Empirische Pädagogik*, 17, 148-175.
- Frey, A. (2008). Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Fürntratt, E. (1969). Zur Bestimmung der Anzahl interpretierbarer gemeinsamer Faktoren. *Diagnostica*, 15, 62-76.
- Gerstenmaier, J. (1975). Urteile von Schülern über Lehrer. Weinheim: Beltz.
- Gröschner, A. (2008). Innovationskompetenz in der Lehrerbildung. In R. Bodensohn Hrsg.), *Empirische Pädagogik*, 22 (Themenheft), 328-352.
- Gruehn, S. (2000). Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quelle der Unterrichtsbeschreibung. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*, 12. Waxmann: Münster.

- Haecker, H. & Werres, W. (1983). Schule und Unterricht im Urteil der Schüler. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, A. & Jäger, R. S. (Hrsg.). (2002). Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- ISQ. Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e. V. Verfügbar unter: http://sep.isq-bb.de/downloads/ISQ_Manual_Selbstevaluation.pdf [01.10.2008].
- Kahl, T., Buchmann, M. & Witte, E. (1977). Ein Fragebogen zur Schülerwahrnehmung unterrichtlicher Lernsituationen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, IX, 277-285.
- Katz, D. & Kahn, R. L. (1952). Some recent findings in human relations research, In E. Swanson, T. Newcombe & E. Hartley (Eds.), Readings in social psychology, New York: Holt, Reinhart & Winston.
- KMK: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf [01.05.2008].
- Kounin, J. (1970). Discipline and group management in classrooms. New York: Holt, Rinehard & Winston.
- Landy, F. J. & Lamiell-Landy, A. (1978). Dimensions of teacher behaviour. Journal of Applied Psychology, 63, 522-526.
- Lück, H. E. (1996). Kurt Lewin. Weinheim: Beltz.
- Martin, L. (1995). Klassenleiter und Tutoren: Wie Schüler ihre Arbeit beurteilen. Pädagogische Rundschau, 49, 687-701.
- Mayer, J. K. & Nickolaus, R. (2008). Der Unterrichts-Beurteilungsbogen zur Bewertung von Unterricht durch Schüler. Verfügbar unter: [http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/pflichtmodule_unterlagen/2004/21/Fragebogen%20von%20Instituten/Fragebogen%209%20\(UBB%20mit%20Auswertungsprogramm\).pdf](http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/pflichtmodule_unterlagen/2004/21/Fragebogen%20von%20Instituten/Fragebogen%209%20(UBB%20mit%20Auswertungsprogramm).pdf) [01.10.2008].
- Müller, M. (2006). Schülerfragebogen UEVA. Verfügbar unter: <http://www.lrz-muenchen.de/~muellerpublikationen/pdf/uevalehrerversion.pdf> [01.10.2008].
- Müskens, W. (2001). Sedimente der Selbstbeschreibung. Berlin: VWF.
- OECD Schülerfragebogen zu PISA, Schweiz und Liechtenstein (2006). Verfügbar unter: <http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/de/index/05/02/02.Document.90711.pdf> [01.10.2008].

- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme (S. 215-342). Zürich: Rüegger.
- Ostendorf, F. (1990). Sprache und Persönlichkeitsstruktur: Zur Validität des Fünf-Faktoren-Modells der Persönlichkeit. Regensburg: Roderer.
- Schneider, C. & Bodensohn, R. (2008). Curriculare Standards der fremdsprachlichen Lehrerbildung in der Praxis. Empirische Erkenntnisse. In Lüger, H. H. & Rössler, A. (Hrsg.), (2008). Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 13, 215-236.
- Schwarz, B. & Prange, K. (1997). Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrerberufs. Beltz: Weinheim.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Sigel, R. Fragebogen Unterrichtsentwicklung durch Schülerfeedback. (Ein Projekt der Stiftung Bildungspakt Bayern und der LMU München). Verfügbar unter: http://www.paed.uni-muenchen.de/unius/L3_materialien_fragebogen.pdf [01.10.2008].
- Steltmann, K. (1992). Lehrerbeurteilung und Lehrereffektivität. In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1970-1990, eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland*. Band 2. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Thiel, F., Ulber, D. & Achterberg, B. (2004). Arbeitsgruppe Schul- und Unterrichtsqualität an der FU. Schülerfragebogen. Verfügbar unter: http://www.ewipsy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/downloads/sch_lerfragebogen.pdf [01.10.08].
- Tracy, L. (1987). Consideration and initiating structure: Are they basic dimensions of leader behavior? *Social Behavior and Personality*, 15, 21-33.
- Vroom, V. H. & Jago, A. G. (1991). *Flexible Führungsentscheidungen*. Stuttgart: Poeschel.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.

Anschrift der Autoren:

Dr. Rainer Bodensohn, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Fortstraße 7, 76829 Landau, E-Mail: bodensohn@uni-landau.de

Dr. Christoph Schneider, Vogesenstraße 55, 76829 Landau, E-Mail: schneidc@gmx.de

Anhang: Anweisung und Items des Schülerfragebogens

Beurteile deine Praktikumslehrerin / deinen Praktikumslehrer

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

unten findest du eine Reihe von Sätzen, die sich nur auf den Unterricht bei deiner Praktikumslehrerin oder deinem Praktikumslehrer beziehen. Lies dir bitte jeden Satz genau durch und kreuze an, ob er auf den Unterricht bzw. auf den Praktikumslehrer zutrifft. Lasse bitte, wenn es geht, keinen der Sätze aus. Die Bewertung ist ähnlich wie bei den Schulnoten: 1 bedeutet „stimmt genau“, 6 dagegen „stimmt nicht“. Frage bitte nach, wenn dir etwas unklar ist!

Unsere Praktikumslehrerin / unser Praktikumslehrer ...

- (1) nimmt uns als Schülerinnen und Schüler ernst
- (2) ist gerecht zu uns
- (3) lobt uns für gute Leistungen
- (4) macht uns Mut bei schlechten Leistungen
- (5) behandelt manche Schülerinnen und Schüler besser als andere
- (6) trifft Entscheidungen immer ohne uns
- (7) achtet darauf, dass Ruhe in der Klasse ist
- (8) kommt oft vom Thema der Stunde ab
- (9) hört uns immer zu, wenn wir Fragen haben
- (10) schimpft mit uns
- (11) macht *zu viele* Wiederholungen
- (12) macht *zu wenig* Wiederholungen
- (13) spricht klar und deutlich
- (14) sorgt dafür, dass alle gleich oft drankommen
- (15) ist immer freundlich zu uns
- (16) hat immer Verständnis, wenn wir etwas nicht verstehen
- (17) gibt im Unterricht klare Ziele vor
- (18) wird manchmal ungeduldig
- (19) kann gut mit Störungen im Unterricht umgehen
- (20) legt viel Wert auf unsere Meinung
- (21) spricht so, dass ich verstehe, um was es geht

- (22) gibt uns Aufgaben, die *zu leicht* sind
- (23) gibt uns Aufgaben, die *zu schwer* sind
- (24) merkt, ob ich etwas verstanden habe oder nicht
- (25) beurteilt gerecht
- (26) geht auf unsere Vorschläge ein
- (27) sorgt dafür, dass keine Unterrichtszeit verloren geht
- (28) gibt uns Gelegenheit, zu sagen, was wir gut finden und was wir schlecht finden
- (29) macht einen spannenden Unterricht
- (30) fragt immer, ob wir alles verstanden haben, bevor es mit einem neuen Thema weiter geht
- (31) kann uns für die Unterrichtsthemen begeistern
- (32) gibt uns je nach Können leichte oder schwierige Aufgaben
- (33) zeigt uns, wie wir aus Fehlern lernen können
- (34) macht einen abwechslungsreichen Unterricht
- (35) lässt uns in Gruppen arbeiten
- (36) spricht mit uns über Regeln für den Unterricht
- (37) verteilt die Aufgaben im Unterricht gerecht
- (38) bespricht mit uns, was in den nächsten Stunden drankommt
- (39) sucht gute Beispiele aus
- (40) gibt uns oft Arbeitsblätter
- (41) lässt uns im Unterricht miteinander und voneinander lernen
- (42) achtet immer darauf, dass wir im Unterricht viel mitmachen
- (43) fragt uns, ob sie oder er selbst alles richtig gemacht hat
- (44) baut das, was wir von früher schon wissen, in den Unterricht ein
- (45) lässt uns mit Material arbeiten

Unsere Praktikumslehrerin / unser Praktikumslehrer...

1 = stimmt, 2 = stimmt nicht

- (Z1) übt mit uns das Lernen an Stationen
- (Z2) macht mit uns Werkstattarbeit

- (Z3) macht mit uns Unterrichtsprojekte
- (Z4) zeigt im Unterricht Fotos, Bilder oder Filme
- (Z5) setzt den Computer im Unterricht ein
- (Z6) macht mit uns im Unterricht Spiele
- (Z7) macht mit uns Tages- oder Wochenpläne

Wenn ich meinem Lehrer eine Gesamtnote geben könnte, dann wäre das eine ...

1 2 3 4 5 6