

Die Selbstwahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern
im Verlauf einer unterrichtspraktischen Fortbildung
zu sozialen Kompetenzen

vorgelegt von
Anke Heese
geb. in Berlin

von der Fakultät I - Geisteswissenschaften
der Technischen Universität Berlin
zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie
- Dr. Phil. -

genehmigte Dissertation

Promotionsausschuss:

Vorsitzender: Prof. Dr. Werner Bergmann
Gutachterin: Prof. Dr. Angela Ittel
Gutachterin: Prof. Dr. Susann Fegter

Tag der wissenschaftlichen Aussprache : 09. Juli 2014

Berlin 2014

Dank

Ich danke den beiden Gutachterinnen Frau Prof. Dr. Angela Ittel und Frau Prof. Dr. Susann Fegter für die Betreuung meiner Arbeit.

Frau Monika Schweichler und Herrn Prof. Dr. Stefan Weinzierl danke ich von Herzen für Ihre Menschlichkeit; ohne sie wäre diese Arbeit nicht beendet worden.

Alexandra Rothert danke ich für die Unterstützung bei den statistischen Berechnungen und meinem Mann Roman Heese für die unermüdliche Geduld und den Rückhalt in so vielen Situationen.

Die Dissertation wurde am Institut für Erziehungswissenschaften im Fachgebiet Pädagogische Psychologie der Technischen Universität Berlin erarbeitet und eingereicht.

Anke Heese

Berlin im August 2014

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	4
Einleitung.....	6
Teil I: Theoretische Grundlagen.....	11
Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung.....	11
Begriffsklärung.....	11
Aufgaben und Ziele.....	13
<i>Schulinterne Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung als besondere Form der Lehrerfortbildung.....</i>	<i>19</i>
Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung in Berlin und Brandenburg – Struktur und Organisation.....	20
<i>Angebote.....</i>	<i>22</i>
Soziale Kompetenz.....	26
Soziale Kompetenz als Teil der Handlungskompetenz.....	27
Die verschiedenen Dimensionen sozialer Kompetenz.....	28
Definitionen und Kennzeichen sozialer Kompetenz.....	29
Selbstwirksamkeitserwartung.....	31
Untersuchungen zur Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung.....	34
Wirksamkeit von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung.....	35
<i>Andere Untersuchungen zu Wirkung und Einfluss von Fortbildungen.....</i>	<i>39</i>
Planung der Fortbildung zur vorliegenden Untersuchung.....	43
Vorüberlegungen und Konzeption.....	43
Teil II: Methoden.....	46
Hypothesen.....	46
Die Stichprobe.....	48
Testgruppe und Vergleichsgruppe – Auswahl und Stichprobengröße.....	48
Die Maßnahme: Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung.....	49
Überblick der praktischen Untersuchung.....	49
Messinstrument: Fragebogen.....	50
Die Bewertungsskala.....	52
Sensibilitäten des Fragebogens.....	53
Formelles.....	53

<i>Anonymität</i>	53
<i>Befragungszeitpunkte</i>	54
<i>Inhalt</i>	54
<i>Umgang mit den Items bei der Auswertung</i>	55
Teil III: Ergebnisse.....	57
Statistische Auswertung.....	57
Überblick.....	57
Zur Verwendung der Termini.....	57
Soziodemographische Daten.....	57
Alter und Dienstjahre.....	59
Geschlechter.....	61
Gesamtergebnis.....	61
Gesamtergebnis der Fragen zur Wahrnehmung des eigenen sozial-kompetenten Verhaltens.....	62
Gesamtergebnis der Fragen zur Wahrnehmung der eigenen allgemeinen Sozialkompetenz.....	64
Ergebnisse der Teilnehmerbewertung zu Effektivität und Qualität der Fortbildungsseminare.....	66
Teil IV: Diskussion.....	72
Literaturverzeichnis.....	78
Anhang A: Fragebogen.....	93
Anhang B: Fortbildungsinhalte.....	105
Seminarteil 1: Theoretischer Überblick.....	107
Seminarteil 2: „Selbstvertrauen“.....	108
Seminarteil 3: „Kommunikation“.....	109
Seminarteil 4: „Umgang mit Gefühlen“.....	109
Seminarteil 5: „Empathie und Toleranz“.....	110
Seminarteil 6: „Kooperation“.....	111
Seminarteil 7: „Konstruktiver Umgang mit Konflikten“.....	112
Anhang C: Deskriptive Analyse der Einzelauswertungen.....	114
Anhang D: Abbildungsverzeichnis.....	163
Anhang E: Tabellenverzeichnis.....	166

Abstract

Die vorliegende Arbeit ist eine empirische Untersuchung der Frage, wie sich eine längerfristige unterrichtspraktische Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung zum Thema „Soziale Kompetenz im Unterricht der Grundschule“ auf die Selbstwahrnehmung der Sozialkompetenz der Lehrkräfte auswirkt. An der Fortbildung nahmen 21 Lehrerinnen und Lehrer gemischten Alters und Geschlechts aus zwei Berliner Schulen teil. 21 weitere Lehrkräfte bildeten die Vergleichsgruppe. Durch fünffach wiederholte Abfrage per Fragebogen wurde im Verlauf der siebenteiligen Fortbildung, die sich insgesamt über einen Zeitraum von 10 Monaten erstreckte, eine signifikante Veränderung in der Selbstwahrnehmung der Sozialkompetenz ($p=.014$) und des sozial-kompetenten Verhaltens ($p=.021$) der an der Fortbildung teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer ermittelt.

Mit dieser Arbeit soll ein Beitrag zu einem umfassenderen Verständnis der Wirkungs- und Einflussmöglichkeiten von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung geleistet werden. Die Relevanz der Untersuchung ergibt sich aus dem Gesamtzusammenhang, auf den im theoretischen Teil der Arbeit rekuriert wird. Dazu werden nach einer Begriffsklärung die Aufgaben und Ziele der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung unter Berücksichtigung ihrer historischen Entwicklung überblicksartig erläutert. Beachtung findet auch die strukturell und organisatorisch spezifische Fortbildung in den Regionen Berlin und Brandenburg, wobei anhand der Darstellung des Angebots kritisch der eigentliche Bedarf diskutiert wird. In diesem Zusammenhang wird die Wichtigkeit sozialer Kompetenzen als Grundlage für Berufsbewältigungsfähigkeiten skizziert, die bereits durch wissenschaftliche Studien ebenso belegt wurde (vgl. Altenfels, 2007; Schaarschmidt, 2010) wie die zentrale Stellung der Selbstwirksamkeitserwartung (Kompetenzüberzeugung). Letztere wird als grundlegend für eine kompetente Selbst- und Handlungsregulationsfähigkeit im schulischen Berufsalltag erachtet; die Wahrnehmung der eigenen sozialen Kompetenzen steht in engem Zusammenhang mit den Kompetenzüberzeugungen (vgl. Schwarzer & Hallum, 2008; Schwarzer & Jerusalem, 1981, 2002; Schwerdtfeger, Konermann & Schönhofer, 2008). Indem weiterhin die bisherigen Studien zur Lehrerfortbildungsforschung überblicksartig beleuchtet werden, wird verdeutlicht, wodurch sich die vorliegende Arbeit von anderen Untersuchungen abgrenzt. Das signifikant positive Ergebnis der Untersuchung könnte ein Arbeitsfeld innerhalb der Lehrerfortbildungsforschung eröffnen, das in bisher erbrachten Studien noch keine entsprechend dokumentierte Berücksichtigung fand. Wenn in weiterführenden Studien nachgewiesen werden könnte, dass eine positiv veränderte Wahrnehmung der eigenen Sozialkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer

einen positiven Effekt auf deren physische und psychische Gesundheit ausüben würde, in dem sich z. B. eine Verbesserung in den Berufsbewältigungsfähigkeiten oder eine Reduktion der Burnout-Anfälligkeit nachweisen ließe, dann könnte eine Lehrerfortbildung, die eigentlich die Aufgabe hat, zur Leistungssteigerung der Schülerinnen und Schüler beizutragen, aufgrund ihrer diskreten Wirkungsweise ein wichtiges methodisches Instrument in der Lehrerfortbildung darstellen.

Schlüsselwörter: Lehrerfortbildung, soziale Kompetenz, Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeitserwartung, Wirksamkeit von Lehrerfortbildung

Einleitung

„Von einer Evaluation erhofft man sich die Beantwortung von Fragen, die sich auf Verbesserung oder Legitimation von Innovationen beziehen oder die Kriterien liefern zu rationalen Entscheidungen über Innovationen.“ (Meyer 1985, S. 224)

In den letzten Jahren hat die Zahl der Studien, die sich mit der Wirksamkeit von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung befassen, stark zugenommen (Lipowsky, 2004, 2010). Untersucht wurde meist die Wirksamkeit im Sinne des Transfers der Fortbildungsinhalte in den Unterricht bzw. eine Veränderung der Schülerleistung, was der jahrhundertlang vorherrschenden Grundvorstellung von der Aufgabe einer Fortbildung entspricht: Schülerbildung durch Lehrerbildung. Trotz der ansteigenden Zahl empirischer Studien hinsichtlich der Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen liegen jedoch umfassende und allgemeingültige Aussagen noch immer nicht vor, sodass ein wirklich vollständiges Bild des Wirkungsspektrums von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung – falls das überhaupt möglich ist – nicht darstellbar ist, zumal auch abgesicherte Kenntnisse als lückenhaft gelten (vgl. Blömeke, 2004). Dieser Stand der wissenschaftlichen Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung ergibt sich aus der Tatsache, dass der Begriff Wirksamkeit aufgrund zahlreicher Zielangaben und Einflussfaktoren schwer zu definieren ist (vgl. Graudenz, Plath und Kodron, 1995; Blömeke, 2004). Dazu kommt ein Forschungsdefizit in der Frage der Wirkung von Fortbildungsveranstaltungen auf die Lehrerpersönlichkeit. Im deutschen und im anglo-amerikanischen Raum konnte lediglich eine umfassende und fundierte Studie ermittelt werden. Dies ist die Potsdamer Lehrerstudie, zu der das Potsdamer Lehrertraining gehört. Durch sie wurde der Einfluss von Lehrerfortbildungsmaßnahmen, Trainings und Coachings auf die Berufsbewältigungsfähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern und deren Gesundheitsverhalten empirisch belegt (vgl. Schaarschmidt, 2005, Schaarschmidt & Kieschke, 2007, Schaarschmidt, 2010).

Die vorliegende Untersuchung soll hieran anknüpfen und einen Beitrag zu einem umfassenderen Verständnis der Wirkungs- und Einflussmöglichkeiten von Lehrerfortbildung leisten. Dabei grenzt sich die vorliegende Untersuchung von allen bisherigen Studien dadurch ab, dass eine mögliche Wirkung der Fortbildung auf die Lehrerpersönlichkeit in einer *unterrichtspraktischen* Fortbildung im Zentrum der Betrachtung steht, wobei *unterrichtspraktisch* bedeutet, dass sich die Fortbildungsinhalte auf die Schülerinnen und Schüler oder den Unter-

richt im allgemeinen beziehen. Das Thema muss einem psychosozialen Bereich entstammen, damit persönlichkeitsbildende Aspekte berührt werden. Darüber hinaus ist es notwendig, die Fortbildung längerfristig anzulegen, um eine wiederholte Auseinandersetzung mit dem Thema gewährleisten zu können.

Die vorliegende Untersuchung basiert auf einer Fortbildungsmaßnahme, deren Konzeption der Anspruch zugrunde lag, interessierten Lehrerinnen und Lehrern Anregungen für die Ausbildung sozialer Kompetenz ihrer Schüler anzubieten, damit diese besser in den Unterricht integriert werden können, so wie es der im Jahr 2004 in Berlin und Brandenburg neu eingeführte Rahmenlehrplan fordert. Da das Thema der sozialen Kompetenz jedoch komplex ist und die Berücksichtigung zahlreicher Unterthemen nötig macht, war die Konzeption einer längerfristigen Fortbildungsreihe notwendig. Siebenteilig und entsprechend den Wünschen der beiden teilnehmenden Schulen alle vier bis sechs Wochen angeboten, sollten sich die Lehrerinnen und Lehrer über einen Zeitraum von zehn Monaten mit dem Thema „Soziale Kompetenz im Unterricht der Grundschule“ befassen. Inhaltlich galt es, die Fachkenntnisse zum Thema zu vertiefen und zu erweitern, Ideen zur unterrichtlichen Umsetzung von Erläuterungen und Richtlinien zu vermitteln und für deren didaktisch-methodische Umsetzung neue Impulse zu geben.

Begleitet wurde das gesamte Vorhaben von folgender Fragestellung: Wenn sich Lehrerinnen und Lehrer längerfristig mit dem Thema der Ausbildung sozialer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen, dazu wiederholt schulinterne Fortbildungen erhalten, die Raum für Auseinandersetzung, Austausch und Reflexion bieten, wird sich dann bei ihnen selbst, sozusagen nebenbei, eine Veränderung in der Wahrnehmung der eigenen sozialen Kompetenz und des eigenen sozial-kompetenten Verhaltens zeigen? Um eine mögliche Veränderung in der Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte als Effekt der Fortbildung werten zu können, musste eine Vergleichsgruppe hinzugezogen werden, die nicht an der Fortbildung teilnahm. Daraus ergaben sich die der Arbeit zugrunde liegenden Hypothesen:

Erstens: Je länger die Lehrkräfte an der siebenteiligen, unterrichtspraktischen Fortbildung zum Thema „Soziale Kompetenzen“ teilnehmen, desto ausgeprägter empfinden sie ihr konkretes sozial-kompetentes Verhalten im Fortbildungskontext. Dabei ist die Veränderung der Wahrnehmung des eigenen sozial-kompetenten Verhaltens bei den Lehrerinnen und Lehrern der Testgruppe während der Untersuchung im Gegensatz zu der Wahrnehmung bei den Lehrkräften der Vergleichsgruppe signifikant positiv.

Diese Hypothese resultiert aus der Annahme, dass eine gut vor- und aufbereitete Fortbildung insofern auf die Lehrerinnen und Lehrer wirkt, als sie messbar ihr sozial-kompetentes Verhalten als verändert wahrnehmen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, den Lehrkräften über einen längeren Zeitraum zu einem bestimmten Kontext Informationen anzubieten und sie zu begleiten, Austausch zu ermöglichen und zur Reflexion anzuregen sowie wiederholt zu motivieren.

Als zweite Hypothese ergab sich: Je länger ein Lehrer an der siebenteiligen unterrichtspraktischen Fortbildung zum Thema „Soziale Kompetenzen“ teilnimmt, desto ausgeprägter nimmt er seine eigene allgemeine Sozialkompetenz wahr. Dabei ist die Veränderung der Wahrnehmung der eigenen allgemeinen Sozialkompetenz bei den Lehrerinnen und Lehrern der Testgruppe während der Untersuchung im Gegensatz zu der Wahrnehmung bei den Lehrkräften der Vergleichsgruppe signifikant positiv. Diese Hypothese beschreibt die Annahme, dass sich Lehrerinnen und Lehrer im Laufe einer unterrichtspraktischen Fortbildung nicht nur auf der konkreten Handlungsebene verändert einschätzen, sondern darüber hinaus auch ihre allgemeine Sozialkompetenz als verändert wahrnehmen.

Die dritte Hypothese lautete: Vergleichsgruppe und Testgruppe unterscheiden sich sowohl bei der Abfrage zur Wahrnehmung des konkreten sozial-kompetenten Verhaltens wie auch bei der Abfrage zur Einschätzung der eigenen allgemeinen sozialen Kompetenz mindestens zu einem Messzeitpunkt signifikant. Dabei kann eine Veränderung der Selbstwahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer der Testgruppe nur dann als Effekt der Fortbildung interpretiert werden, wenn sich bei Lehrkräften der Vergleichsgruppe, die nicht an dieser Maßnahme teilnehmen, keine Veränderungen in der Selbstwahrnehmung zeigen. Des Weiteren muss mindestens zu einem Messzeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen vorliegen, um zufällige Einflussfaktoren als Ursache für eine Veränderung innerhalb der Testgruppe möglichst ausschließen zu können.

Für die Überprüfung der aufgestellten Hypothesen wurde an insgesamt zwei Schulen je eine Fortbildungsreihe angeboten. Diese bestand aus sieben Teileinheiten zu je 1,5 Stunden, die zwischen September 2005 und Juni 2006 alle vier bis sechs Wochen stattfanden. Für die Teilnahme an der Fortbildung konnten insgesamt 21 Lehrerinnen und Lehrer gewonnen werden; die Fortbildungsgruppe der Gustav-Falke-Grundschule bestand aus sieben Lehrerinnen und Lehrern, von der Erika-Mann-Grundschule nahmen 14 Lehrkräfte teil. Zusätzlich stellte die Erika-Mann-Grundschule auch die Vergleichsgruppe, die ebenfalls aus 21 Lehrkräften bestand.

In der vorliegenden Arbeit wird auf folgende Weise eine Validierung der aufgestellten Hypothesen herbeigeführt: In einem ersten Schritt (Teil I) wird es nach einer Erörterung und Bestimmung grundlegender Begriffe darum gehen zu reflektieren, welche Ziele und Aufgaben aktuell der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung zugesprochen werden, eingebettet in einen kursorisch gehaltenen historischen Abriss. Daran wird deutlich, dass Lehrerfortbildung entsprechend dem vorherrschenden Aspekt der funktionellen Anpassung eine Steigerung des Schülerbildungsniveaus als Hauptziel verfolgt. Ergänzt werden die theoretischen Ausführungen durch eine Erläuterung des Konzeptes der sozialen Kompetenz. Für ein Verständnis des Einflusses der Lehrerkognition auf den Berufsalltag ist es notwendig, das theoretische Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung (Kompetenzüberzeugung) einzubeziehen, wobei die Wahrnehmung der eignen Sozialkompetenz als der Kompetenzüberzeugung zugehörig betrachtet wird. Die Sondierung des Forschungsstandes zur Fragestellung ergibt Ansatzpunkte für die Methodenwahl. Ausgehend von der Annahme, dass die Selbstwahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer eine Schlüsselrolle spielt, weshalb Untersuchungen auf der konkreten Unterrichtsebene vernachlässigt werden können, bietet sich für die Datenerhebung die Abfrage per Fragebogen an. Dieser wird neben allen anderen methodischen Entscheidungen in Teil II der Arbeit erläutert. Der Fragebogen selbst befindet sich in Anhang A. In Teil III werden die gewonnenen Untersuchungsergebnisse dargestellt und analysiert. Daran anschließend erfolgt die Diskussion der Befunde unter Anknüpfung an den theoretischen Bezugsrahmen.

Mit der hier vorgenommenen Untersuchung der Auswirkung einer unterrichtspraktischen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung auf die Selbstwahrnehmung der Lehrperson im Fortbildungskontext ist das Anliegen verbunden, Anregungen für die Weiterführung der Fortbildungsdiskussion zu geben. Wenn Lehrerinnen und Lehrer, wie die vorliegende Untersuchung in einem ersten Ansatz zeigen konnte, ihre eigene Sozialkompetenz während einer unterrichtspraktischen Fortbildung zu diesem Thema als positiv verändert beurteilen, und in weiterführenden Studien belegt werden könnte, dass die so verbesserte Wahrnehmung der eigenen Sozialkompetenz einen positiven Einfluss auf die physische und psychische Gesundheit der Lehrkräfte ausübt, dann eröffnen sich Möglichkeiten für den Einsatz von unterrichtspraktischen Lehrerfortbildungen, die weit über eine Verbesserung didaktisch-methodischer Entscheidungen oder eine Vertiefung fachwissenschaftlicher Inhalte hinausgehen. In einem abschließenden Ausblick soll darauf Bezug genommen werden.

Zur Frage der sprachlichen Gleichstellung der Geschlechter sei an dieser Stelle angemerkt, dass es aus stilistischen und textökonomischen Gründen nicht durchgehend möglich war, beide Formen zu berücksichtigen. Dort, wo der Begriff „Lehrer“ oder „Schüler“ verwendet wird, ist selbstverständlich auch die Lehrerin oder die Schülerin bzw. deren Pluralformen gemeint. Die Arbeit wurde nach den Richtlinien der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (2007) und der American Psychological Association (2010) gestaltet.

Teil I: Theoretische Grundlagen

Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

Da sich bereits zahlreiche wissenschaftliche Schriften umfassend mit der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung im Allgemeinen auseinandergesetzt haben (vgl. u.a. Bessoth, 2007; Böhmer, 1983; Eder & Khinast, 1984; Gerard, 2000; Greif & Bamberg, 1994; Graudenz, Plath & Kodron, 1995; Hanisch, 1994, 1995; Hartmann & Kunert, 1984; Huber, 2009; Klippert, Heimlich, Herrmann & Deckwerth, 1983; Kröll, 1980; Kunert, 1992; Lipowsky, 2004; Meyer, 1985; Miller, 1995; Mößner, 1995; Sandfuchs, 2004; Schönig, 1990; Schwetlik, 1998; Wiecke, 2000; Wolf, Göbel-Lehnert & Chroust, 1999), soll im Folgenden kurz der Grundgedanke der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, deren historische Entwicklung und ihr Sinn und Zweck für schulische Zusammenhänge erläutert werden.

Der sich daran anschließende Rekurs auf die Aufgaben der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sowie auf die bisher durchgeführten wissenschaftlichen Arbeiten bettet die vorliegende Untersuchung in den thematischen Gesamtzusammenhang ein und weist ihr die entsprechende Bedeutung als Beitrag für ein umfassenderes Verständnis von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung zu.

Begriffsklärung. Der Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) – 1979 gegründet und bis heute die einzige Einrichtung, die die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung der Bundesländer übergreifend beobachtet und fördert – brachte 1982 ein Positionspapier heraus (DVLfB, 1982), in dem der Begriff der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung definiert wurde. Die Stellung des DVLfB als eine übergeordnete und unabhängige Einrichtung lässt angesichts der Inhomogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung in Deutschland eine Verwendung der vom DVLfB verfassten Definition empfehlenswert erscheinen. Hier wird Fortbildung als die 3. Phase der Lehrerbildung verstanden, die sich über das ganze Leben erstreckt. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass Lehrkräfte sowohl über die Distanz, also ihr ganzes Leben lang, als auch zu jeder Zeit ihres Lebens lernen. Zur Fortbildung zählen nach Ansicht des DVLfB somit all jene Lernprozesse, die sich im Zuge der gesamten Bandbreite von Lebenssituationen einstellen, in denen Wissen erworben oder Erfahrung gesammelt wird: durch Unterricht, Fachkonferenzen, Lektüre von Fachliteratur, auf Reisen, bei der Teilnahme an „besonderen Veranstaltungen“ (DVLfB, 1982, S. 4) im Rahmen von speziellen Lehrerfortbildungen oder von Gast-, Kontakt- oder Fernstudium. Nach dieser Definition gibt es keine Lehrerinnen und Lehrer, die sich nicht

fortbilden, selbst wenn sie nie eine Veranstaltung besucht haben. Demnach ist die Fortbildungsveranstaltung, die das Ziel hat, Lernprozesse zu bestimmten und Themen zu initiieren, nur eine von mehreren möglichen Formen der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung.

Abgegrenzt wird der Begriff Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung von dem der Lehrerweiterbildung, die den Erwerb zusätzlicher Qualifikationen meint und meist zu einer Statusverbesserung der Lehrerinnen und Lehrer führt. Diese Begriffsbestimmung ist nicht deutschlandweit verbindlich, da unterschiedliche gesetzliche Bestimmungen in den einzelnen Bundesländern vorliegen und die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung ebenso wie die gesamte Lehrerbildung seit 1949 der Kulturhoheit der Bundesländer unterliegt.

Für die Lehrkräfte in Deutschland (ausgenommen Niedersachsen und Rheinland-Pfalz, vgl. Scholter, 2010) gilt lediglich die Pflicht, an institutionalisierten Formen der Fortbildung, also den schulexternen und schulinternen Fortbildungen, teilzunehmen (schulinterne Lehrerfortbildungen werden im Allgemeinen mit SchiLF abgekürzt). Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat dazu im Jahr 2000 in einem schriftlich fixierten „Leitbild des Lehrerberufes“ einen Beschluss gefasst, in dem die Pflicht der Lehrkräfte zur ständigen Kompetenzerweiterung und -nutzung durch Fort- und Weiterbildungsangebote als verbindlich erklärt wird. Eine verpflichtende Stundenzahl ist deutschlandweit nicht mehr angeordnet. Für Berlin und Brandenburg galt zwischen Juli 1998 und Juli 2008 eine Weiterbildungsverpflichtung für Lehrkräfte von 16 Stunden pro Schuljahr. Seit August 2008 ist diese aufgehoben. Quantitativ existiert keine verpflichtende Angabe mehr. Diese Fortbildungspflicht wird für Berlin im Lehrerbildungsgesetz in § 13 (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 1985) und im Schulgesetz der Senatsverwaltung in § 67 (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2010) geregelt. Qualitativ bleibt eine Weiterbildungsverpflichtung bestehen, und Schulleiterinnen und Schulleiter haben die Aufgabe, für ihr Kollegium eine Fortbildungsplanung anhand eines Personalentwicklungsplans zu erstellen, den Bedarf zu definieren und diesen dann mit Hilfe von freien Anbietern oder staatlichen Institutionen abzudecken. Auch die Kontrolle zur Erfüllung der Weiterbildungsleistung liegt in der Hand der Schuldirektorinnen und -direktoren. Darüber hinaus wird die Lektüre von Fachliteratur im Selbststudium ebenso anerkannt wie die Teilnahme an umfangreichen Qualifizierungsmaßnahmen durch staatliche oder andere Bildungsträger. Wolf, Göbel-Lehnert und Chroust

(1999) definieren die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung als aufgeteilt in die dienstlich anerkannte und die privat wahrgenommene. Zur dienstlich anerkannten gehört die schulinterne und die schulexterne Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, zur privat wahrgenommen das Lernen im Berufsalltag und alles Weitere, was zur Wissenserweiterung beiträgt.

Die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung ist in Deutschland nicht in das allgemeine akademische Qualifizierungssystem integriert.

Aufgaben und Ziele. Die Aufgaben und Ziele der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung lassen sich nur unter Einbezug der über drei Jahrhunderte alten Tradition des Volksschullehrerberufs verstehen. Ein erstes wichtiges Datum in der Schulentwicklung ist das Jahr 1717, in dem Kaiser Friedrich Wilhelm I. die Schulpflicht für alle Kinder in Preußen einführte. War bis dato die Angst der Herrscher zu groß, ein gebildetes Volk könnte die systemischen und hierarchischen Strukturen auflösen, stand nun der Bedarf einer guten Schulbildung für eine Anpassung an den Bedarf gut ausgebildeter Arbeitskräfte im Vordergrund (vgl. Sandfuchs, 2004). Letztere wurden im Zuge der industriellen Revolution dringend benötigt, um die fortschreitende Technisierung und wirtschaftliche Expansion des Landes mittragen zu können. Die Lehrer der Volksschule oder Elementarschule waren bis zu diesem Zeitpunkt ohne pädagogische Ausbildung; es waren Küster, Handwerker, Soldaten und Studenten mit geringen Kenntnissen in Schreiben und Lesen, die das Unterrichten übernahmen. Im Laufe der Jahre erkannte der Staat, dass eine Verbesserung der allgemeinen Schulbildung und des niederen Volksschulwesens nur durch eine Verbesserung der Lehrerbildung zu erreichen war. So entstanden um 1800 die ersten Lehrerseminare (vgl. Sandfuchs, 2004).

In den 1830er Jahren gewann im Zuge der industriellen Revolution die Erwachsenenbildung und -weiterbildung zunehmend an Bedeutung. Schulbildung, Wissen über politische und ökonomische Grundlagen, Kunst, Literatur, Theater und Geistes- und Naturwissenschaften sollte auch Arbeitern und Arbeiterinnen zustehen, und so gründeten sich die ersten Arbeiterbildungsvereine. Auf dem Boden dieses gesellschaftlichen Konsens bildete sich 1837 der erste Lehrerverein, der deutsche Philologenverband, der heute noch existiert und ca. 90.000 Mitglieder zählt. 1848 bis 1850 kam der Allgemeine Deutsche Lehrerverband hinzu, 1871 ging daraus der Deutsche Lehrerverein hervor, der 1933 gleichgeschaltet und in den Nationalsozialistischen Lehrerbund überführt wurde. Ziel der Arbeit in den Lehrerverbänden war die Selbstbildung für eine Verbesserung des gesellschaftlichen Standes der Lehrer. Ab 1852 erkannte auch der Staat die sozialpolitische und ökonomische Funktion des Bildungswesens und bot selbst Lehrerfortbildungen an. Deren Ziel bestand vornehmlich in der Umsetzung

politischer Interessen. Kreisschulinspektoren führten Probelektionen mit Diskussionen durch, um die praktischen Kompetenzen der Lehrer zu erweitern. Wo keine hauptamtliche Kreisschulinspektion eingerichtet war, fanden Lehrerkonferenzen und ab Ende des 19. Jahrhunderts auch Lehrerseminare statt. Die seit 1840 geforderte Professionalisierung der Lehrerausbildung wurde 1918 aufgegriffen und galt als „kulturpolitische 'Kernfrage' der Zeit“ (Sandfuchs, 2004, S. 22). Der Bildungspolitiker Richard Seyfert formulierte einen Artikel für die Weimarer Reichsverfassung, in dem die Lehrerbildung der höheren Bildung zugeordnet wurde, ergänzt durch die Aufforderung, diese für das Reich einheitlich zu regeln. Praktisch hatte dies die Schließung der Lehrerseminare zur Folge, die in höhere Schulen umgewandelt wurden. Doch letztlich waren es die vielfältigen Formen der Lehrerfortbildung durch die Berufsorganisationen, die den Professionalisierungsprozess des Lehrerberufs vorantrieben (vgl. Sandfuchs, 2004). Der Schwerpunkt der Lehrerfortbildungen durch die Lehrerverbände lag auf der Erweiterung der Allgemeinbildung, der Auseinandersetzung mit neuen berufswissenschaftlichen Ansätzen und der Entwicklung eines pädagogischen Rollenverständnisses. Bis 1933 war die Lehrerfortbildung in den Lehrervereinen eine eigenaktive Dauerverpflichtung für die berufstätigen Lehrer.

Die sich durch die anhaltende Fortbildung und Erweiterung des Wissens- und Erfahrungsschatzes der Lehrerschaft langsam einstellende und auf staatlicher Ebene anerkannte Professionalisierung des Lehrerberufs war ein selbst gesteuerter Prozess. Bereits zum Ende des Kaiserreiches war das Abitur die Voraussetzung für die Ausbildung zum Lehrer. Die Lehrerseminare als Ausbildungsstätte wurden geschlossen und, wenn auch nicht reichseinheitlich, in höhere Schulen umgewandelt. Die eigenaktive Lehrerfortbildung hatte zur Akademisierung des Lehrerberufs und zur Hebung des Berufsstandes der Volksschullehrer beigetragen. Der ca. 170 Jahre andauernde Kampf der Volksschullehrer um eine verbesserte und akademisierte Ausbildung fand jedoch ab 1933 sein Ende. Der sich durch den nahenden 2. Weltkrieg abzeichnende Lehrerinnen- und Lehrermangel führte zu einer Vereinfachung der Volksschullehrerausbildung: Volks- und Realschüler wurden jetzt in Ausbildungslehrgängen zu Lehrern geschult. Ab 1940 wurde die akademische Lehrerausbildung aufgehoben (vgl. Sandfuchs, 2004). Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung war kein Thema in dieser Zeit.

Die Wechselhaftigkeit in der Entwicklung der Lehrerausbildung und der mit ihr verknüpften Lehrerfortbildung seit dem 18. Jahrhundert ist durch drei Faktoren bestimmt worden: zum einen durch den Wandel der gesellschaftlichen Einstellung zur Bedeutung von Schulbildung und Lehrerberuf, zum anderen durch den Wechsel von Lehrerüberschuss und Lehrermangel,

bedingt durch zwei Weltkriege, sowie drittens durch die Veränderung der ökonomischen Bedingungen. Ab 1945 wurde die Lehrerausbildung entsprechend den Vorgaben in den Besatzungszonen und dem Verständnis der Bundesländer neu strukturiert. Einige Bundesländer verlegten die Ausbildung in pädagogische Akademien oder Hochschulen, andere knüpften an universitäre Traditionen an.

War also die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung in den Anfängen noch eine Selbsthilfe, die durch die Lehrerverbände organisiert wurde, so entwickelte sich die staatlich organisierte Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung zu einer administrativ verordneten Verpflichtung. Die Lehrerverbände verzichteten nach und nach auf die Fortbildungsaufgaben und übergaben diese dem Staat. Gründungsimpuls der staatlichen Fortbildungsinstitute nach 1945 war u.a. das Ziel, die politische Bildung in den Curricula aller Schulformen zu etablieren (vgl. Daschner, 2004). Gründe dafür könnten weiterhin die Verwissenschaftlichung der Lehrerausbildung durch die Integration bzw. Umwandlung der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten in Deutschland zwischen den 1970er und 1990er Jahren (vgl. Sandfuchs, 2004) und die rasante gesellschaftliche und technologische Entwicklung gewesen sein, wodurch Lehrerinnen und Lehrer zur Fortbildung verpflichtet und dem Staat die Verantwortung übertragen wurde, Lehrkräften dauerhaft hochwertige Möglichkeiten des Wissenszuwachses anzubieten. Dazu kamen der Sputnik-Schock von 1957 (Dickson, 2011) und die von Picht 1964 publizierte Artikelserie mit dem Titel „Die deutsche Bildungskatastrophe“ (vgl. Herz, 2009), ebenso wie die sich 1968 anschließenden studentischen Unruhen, die wiederholt auf das Defizit innerhalb der westlichen, bzw. deutschen Bildung und Ausbildung aufmerksam machten. Dies hatte bildungspolitische Reformbemühungen zur Folge, aus denen 1970 der Strukturplan für das deutsche Bildungs- und Erziehungswesen und die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsfragen hervorgingen.

Qualifizierte Absolventen waren nötig, um im internationalen Vergleich mithalten zu können (vgl. Sandfuchs, 2004). Bildungsfragen wurden bereits seit 1948 länderübergreifend von der Kultusministerkonferenz behandelt, 1953 wurde der deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen gegründet und 1965 vom Deutschen Bildungsrat abgelöst. Seit 1969 gehört die Bildungsplanung zum heutigen Bundesministerium für Bildung und Forschung. In den Schulgesetzen oder Lehrerbildungsgesetzen wurden in der Mehrzahl der Bundesländer die staatlichen Ziele der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung festgeschrieben. Das Thema der Fortbildung wurde jedoch erst 1970 wieder konkret aufgegriffen, als der Deutsche Bildungsrat den Strukturplan für das Bildungswesen herausbrachte, in dem Perspektiven für das ge-

samte deutsche Bildungswesen formuliert wurden, die die Bildungspolitik bis heute beeinflussen. Gefordert wird hier u.a., dass institutionalisierte Weiterbildung, worunter hier Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung verstanden wird, als ergänzender, umfassender Bildungsbereich einzurichten ist (vgl. Anweiler, Fuchs, Dorner & Petermann, 1992). Der Ausbau der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung in den 1970er Jahren war die Folge verschiedener Studien und Modellversuche, die belegten, dass das Bildungswesen Fortbildung braucht, um innovativ sein zu können und sich stetig weiterzuentwickeln. Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung wird erstmals als eine Art dritte Phase der Lehrerausbildung betrachtet. Dabei war die grundlegende Neuerung in der Überzeugung des Staates in Bezug auf berufliche Ausbildung die Ablösung der traditionellen Vorstellung von zwei Lebensphasen – Aneignung und Anwendung von Wissen – durch ein Konzept organisierten Lernens, das über eine zeitlich begrenzte Bildungsphase im ersten Lebensdrittel hinausgeht. Dies entspricht der bereits in den Arbeiterbildungsvereinen der 1830er Jahre vorhandenen Vorstellung von Bildung und Weiterbildung, die darauf ausgerichtet war, durch Fort- und Weiterbildung das lebenslange Lernen zu sichern. Fortbildung wurde und wird weiterhin als Brücke zwischen vorhandenen Qualifikationen und neuen Anforderungen verstanden. Da seitens der Politik keine genaueren Definitionen der Aufgaben von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung formuliert wurden, hat sich als übergeordnete Institution und als Zeichen der Professionalisierung in der Lehrerbildung 1979 der Deutsche Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e. V. (DVLfB) konstituiert. In seinem Positionspapier von 1982 schreibt dieser der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung die Aufgabe zu, das erworbene Wissen von Lehrern zu aktualisieren und unter Einbezug der beruflichen Situation zu ergänzen, die Lehrkräfte in unterrichtlichen, erzieherischen und organisatorischen Fragen zu unterstützen sowie ihnen durch Fortbildung die Möglichkeit zu geben, sich an Innovationen im Schulwesen zu beteiligen. In der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung geht es demnach immer stärker darum, neue wissenschaftliche Erkenntnisse, schulpolitische und administrative Intentionen der Schulverwaltung, Bedürfnisse von Schülern, Eltern und Lehrern sowie die Erwartungen der Öffentlichkeit in ein ausgewogenes Verhältnis innerhalb der Angebote der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung zu bringen (vgl. DVLfB, 1982). In den 1980er Jahren diente Fortbildung besonders dazu, der Reformfeindlichkeit der Lehrkräfte entgegenzuwirken, die sich aus der Bürokratisierung der Schule ergeben hatte, welche von den Lehrern als administrative Gängelung empfunden wurde. Schule war durch Verordnungen, Erlasse, Gesetze und Durchführungsbestimmungen verrechtlicht und formalisiert worden, wobei die funktionale und hierarchische Ausdifferenzierung des Systems die kollegiale Interaktion beeinflusste. Lehrerinnen-

und Lehrerfortbildung sollte dazu – im Dienste der "Humanen Schule" stehend (vgl. Klippert, Heimlich, Herrmann & Deckwerth, 1983, S. 175) – ein Gegengewicht bilden. Sie sollte Unterstützung bieten, mit bürokratischen Regeln distanzierter, kritischer und in pädagogischer Sicht souveräner umzugehen sowie Spielräume zu nutzen, die Möglichkeiten zur Anteilnahme und Selbstbestimmung boten. Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sollte zu einem positiven Selbstkonzept beitragen, indem sie Angebote machte, die bei der Ausbildung persönlicher Stabilität und Integrität Unterstützung gewähren (vgl. auch Kröll, 1980). Heute, in der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts, wird Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung als ein die komplette Lehrerlaufbahn erfassender Qualifizierungsprozess verstanden. Damit kehrt die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung in ihren Aufgaben und Zielen eigentlich zu ihren Anfängen zurück, nur dass der Staat nun der Fortbildung diese Aufgabe beimisst: Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung gilt als "Hoffnungsträgerin der Verbesserung des Bildungswesens" (Müller, Eichenberger, Lüders & Mayr, 2010, S. 9). Dieses Verständnis ergibt sich aus den Befunden aktueller Studien zur Wirksamkeit der ersten beiden Phasen der Lehrerbildung und der im Vergleich besseren Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (vgl. OCED, 2005, 2009). Sie ist damit ein Teil des Bildungswesen selbst, sowie aber eben auch ein Teil dessen Unterstützungsapparates. Angestrebt wird, Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung stärker in das System bildungspolitischer Ziele einzugliedern. Dass der Staat dazu auf die zunehmende Zahl unterschiedlichster Anbieter von Lehrerfortbildungen zurückgreift, erklärt sich dadurch, dass bildungspolitische Vorstellungen so besser verwirklicht werden können, als wenn gewachsene staatliche Institutionen "in je eigenen Mischungen aus professioneller Widerstandskraft und institutioneller Trägheit staatliche Aufträge kleinarbeiten" (Altrichter, 2010, S. 31). Die Notwendigkeit, dass sich Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung auf das gesamte Berufsleben erstreckt, ergibt sich aus den steigenden Anforderungen im Lehrerberuf. Lehrer müssen sich aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungsdynamik und der sich daraus ergebenden Konsequenzen für das Bildungswesen stets neue Kompetenzen aneignen. Als Beispiele können die geforderte Fähigkeit zum Umgang mit den Bildungsstandards genannt werden, die durch das 2004 gegründete Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) eingeführt wurden, oder die Herausforderung durch eine stärker diversifizierte Schülerpopulation, die vom Lehrer zunehmend die Fähigkeit verlangt, mit Heterogenität umzugehen. Fortbildung wird hierbei zur Verpflichtung und bleibt nicht nur eine Möglichkeit, sie bezieht sich auf die aktuellen Leistungen der Lehrkräfte, und nicht auf deren zukünftige Perspektiven.

Innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung gibt es eine große Vielfalt in Bezug auf Methodik, Inhalte und theoretische Konzepte. Es lassen sich zwar grundsätzliche Gemeinsamkeiten finden, doch eine generelle Didaktik, an der sich allgemeingültige Aufgaben und Ziele von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung im Interesse einer hohen Wirksamkeit festmachen ließen, fehlt. Das Positionspapier des DVLfB von 1982 blieb unverbindlich und konnte keine wirkliche Diskussion provozieren. In Deutschland besteht auf Fortbilderseite bis heute der Wunsch nach einer Didaktik, die Ganzheitlichkeit in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung berücksichtigt. Dabei muss es um ein handlungsorientiertes Konzept gehen, das sich an den Problemen der Lehrerinnen und Lehrer orientiert und das eingebettet ist in den sozialen Kontext der Schule und der jeweiligen Region. Hatte Klippert 1983 noch vier Hauptaufgaben von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung benannt (die Transmissions-, die Kompensations-, die Integrations- und die Regenerationsfunktion, denen verschiedene inhaltliche Aspekte zugeordnet werden, wie die Umsetzung bildungspolitischer Innovationen, die Sicherung der fachlichen und pädagogischen Qualität von Lehrern, die soziale Kooperation im kollektiven Bereich sowie die individuelle psychische Regeneration inklusive Selbstreflexion, Gesprächen mit Kollegen und Klären der pädagogischen Sinnfrage), so wurden 2005 von Neuweg zwölf Konzepte der Lehrerbildungsdidaktik definiert (vgl. Neuweg, 2010). Als übergreifendes Rahmenkonzept gibt er die Leitvorstellung der Konsekution an. Am Anfang steht dabei die Vermittlung von Wissen und die Schulung von Denkkompetenz. Daran schließt sich das Lernen im Beruf an, das Gelegenheiten und Erfahrungen im Tun bereitstellt und die Ausbildung eines Erfahrungswissens im Sinne impliziten Wissens ermöglicht. Im Mai 2006 erschien im Beuth-Verlag ein vom DVLfB herausgegebenes Musterqualitätshandbuch zur Qualitätsbestimmung von Fortbildungsinstituten und deren Veranstaltungen. Für den Sektor Durchführung, einen Teil des zyklischen Prozesses aus Planung, Organisation, Durchführung und Evaluation, wurden Kriterien angegeben, die einem didaktischen Konzept entsprechen. Zu diesen gehören u.a. Wissenschafts- und Gesellschaftsorientierung, Praxisorientierung, Teilnehmerorientierung, Handlungsorientierung, Transfermöglichkeiten und Metareflexion (DVLfB, 2006). Die Kriterien werden mit Indikatoren und Standards untermauert. Der DVLfB bietet Trainingsseminare zum Musterqualitätshandbuch an. Die Umsetzung der Inhalte oder dieser ersten Vorschläge einer Fortbildungsdidaktik ist freiwillig.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Aufgaben und Ziele von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sich auf die Verbesserung des Bildungswesens beziehen. Ihre anhaltende Aufgabe ist es, spezifische Kompetenzen der Lehrkräfte zu trainieren, sie im fortlaufenden Wachstum an der beruflichen Herausforderung zu unterstützen und damit zu befähigen, posi-

tiv auf das Unterrichtsgeschehen einzuwirken, um so die bestmögliche Ausbildung der Schülerinnen und Schüler zu sichern. Entsprechend orientierte sich die bisherige Fortbildungsforschung, wie nachfolgend dargestellt, in der Frage nach der Wirksamkeit von Lehrerfortbildung an der Transferleistung der Fortbildungsinhalte in den Unterricht, d.h. an der Verhaltensmodifikation des Lehrers in seinem unterrichtlichen Handeln bzw. an der daraus möglicherweise resultierenden Schülerleistungssteigerung.

So bleibt es bei der Vorstellung, die schon in den Anfängen der Lehrerbildung in der Mitte des 19. Jahrhunderts vorherrschend war: Die Verbesserung der allgemeinen Schulbildung wird durch die Verbesserung der Lehrerbildung angestrebt. Im Jahr 2006 belegen verschiedene empirische Befunde den Zusammenhang zwischen fachdidaktischem sowie fachlichem Lehrerwissen und Schulerfolg der Schüler (vgl. Baumert & Kunert, 2006; Lipowsky, 2010; Lipowsky, Kuntze, Ratzka, Klieme & Reiss, 2006).

Schulinterne Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung als besondere Form der Lehrerfortbildung. Im Folgenden soll die schulinterne Lehrerfortbildung als eine Möglichkeit vorgestellt werden, Innovationen oder Strukturveränderungen in einem Kollegium oder einer Schule zu implementieren. Dies dient dem besseren Verständnis, denn der Begriff findet mehrfach in dieser Arbeit Verwendung, da die der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegende Fortbildung schulintern stattfand.

Ende der 1990er Jahre führte die mangelhafte Haushaltslage in den einzelnen Bundesländern zu massiven Einsparungen. Schulen erhielten einen rechtlich gesicherten Freiraum zur Eigengestaltung (vgl. Avenarius & Döbert, 1998), in dem die knappen Ressourcen bestmöglich zu nutzen waren. Engagierte Schulen übernahmen Eigenverantwortung und ergriffen auf Schulstrukturebene Maßnahmen zur Selbstreflexion und zur Selbsterneuerung. Sie verstanden sich als lernende Organisationen und bauten auf Strukturveränderung und kollegiale Zusammenarbeit. Neue Unterrichtsfächer und -inhalte wurden eingeführt und Ansätze der Reformpädagogik fanden mancherorts Einzug in die Klassenzimmer. Die organisatorischen Konzepte wurden überarbeitet, indem z.B. Integrationsklassen oder jahrgangsgemischte Lerngruppen eingeführt wurden. Um diesen Entwicklungsprozess zu unterstützen, nutzen viele Schule eben jene schulinternen Fortbildungsveranstaltungen.

Die schulinterne Lehrerfortbildung findet grundsätzlich vor Ort in der jeweiligen Schule statt, was dem Fortbildungsanbieter ermöglicht, zielorientierte, individuelle, auf die Einzelschule zugeschnittene und konkrete Unterstützungsangebote zu offerieren. Diese Individualisierung im Schulentwicklungsprozess durch schulinterne Fortbildung ist von Vorteil, denn Implementationsstudien zeigen, dass Neuerungspläne zur Veränderung nicht grundsätzlich auf alle Schulen übertragbar sind, da in den einzelnen Institutionen ganz unterschiedliche Bedingungen herrschen. Die von der Schulverwaltung vorgegebenen Systemlösungen müssen dabei gezielt an die ganz eigenen Gegebenheiten der jeweiligen Schule angepasst werden. Die Herausforderung ist es, ein Kollegium tendenziell in seiner Gesamtheit zu erreichen, da nur so strukturelle Veränderungen umgesetzt werden können. Doch schulinterne Veränderung stellt einen komplexen Lernprozess dar, der von zahlreichen Individuen einer Schule getragen werden muss und von verschiedensten subjektiven Verhaltensmustern, ideologischen und pädagogischen Überzeugungen aller Beteiligten sowie den politischen Gegebenheiten beeinflusst wird. Gerard (2000) schreibt: „Schulen sind wie Stromkreise. Es gibt Leiter, Halbleiter und Widerstände“ (S. 20).

Die hier untersuchte Fortbildung wurde schulintern durchgeführt, was sich als Folge organisatorischer Überlegungen ergab und der Motivation der Lehrer im Interesse einer höheren Lehrerbeteiligung geschuldet war.

Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung in Berlin und Brandenburg – Struktur und Organisation. Lehrerfortbildungseinrichtungen sind seit den 1980er Jahren besondere Referate in den Kultusministerien und im Schulsenat. Selbstständige Fortbildungsinstitute haben regionale Zweig- und Außenstellen. Beide Einrichtungen werden von den Ländern finanziert und vom Kultusministerium bzw. dem Schulsenat beaufsichtigt. Die freien Institute erhalten z.T. staatliche Gelder. Gemeinsam ist den öffentlichen und freien Einrichtungen, dass sie mit nebenamtlichen Referenten und hauptamtlichen Mitarbeitern arbeiten, die in der Regel aus dem Schuldienst kommen. Sie bieten Veranstaltungen zur Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Schulstruktur, Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie als schulischer Bezugswissenschaft sowie zur Leistungsmessung und zum Schulrecht an. Die Veranstaltungen sind kurze Seminare, mehrtägige Kurse, Informations- und Diskussionsrunden oder Gruppenarbeiten. Teilweise sind auch andere Arbeitsformen im Angebot, wie Kooperations- und Verhaltenstrainingsseminare, schulinterne Fortbildungen, curriculare Richtlinienarbeit und Entwicklung in kleinen Projektgruppen. Die Zusammenarbeit reicht von lockerer Kooperation bis zur inhaltlichen Abstimmung und Herausgabe eines gemeinsamen Veranstaltungspro-

gramms auf Landesebene. Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung ist bundesländerspezifisch. In Berlin und Brandenburg wird Fortbildung seit 2009 regional geplant, organisiert und durchgeführt. Die Angebote zur regionalen Fortbildung in Brandenburg finden sich im Fortbildungsnetz, das über den Bildungsserver Berlin-Brandenburg angeboten wird. Im Fortbildungsnetz organisieren und präsentieren staatliche Organisationen sowie weitere Träger ihre Fortbildungsangebote. Zu den erstgenannten zählen das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBSJ), die Schulämter Brandenburgs (Brandenburg an der Havel, Cottbus, Eberswalde, Frankfurt (Oder), Perleberg, Wünsdorf, mit je einem Ansprechpartner), das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), das Landesinstitut für Lehrerbildung (LaLeb), das Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB) und die Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen (SpFB). Zu den weiteren Trägern zählen alle Anbieter von Lehrerfortbildungen, die sich außerhalb des Geschäftsbereiches des MBSJ befinden. Dazu gehören derzeit z.B. die regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule, der Arbeitsschutz der Unfallkasse Brandenburg, der Arbeitsschutz der Universität Potsdam sowie der Arbeitsschutz der staatlichen Schulämter.

Das LISUM ist seit Januar 2007 eine gemeinsame Einrichtung der Länder Berlin und Brandenburg, das seine Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote ausschließlich im Fortbildungsnetz präsentiert.

In Berlin werden die Fortbildungsangebote von den Schulaufsichtsbeamten der einzelnen Außenstellen des Senats für Bildung, Wissenschaft und Forschung koordiniert. Für Berlin steht das Fortbildungsangebot für das pädagogische Personal im Netz unter www.fortbildung-regional.de online zur Verfügung. Auf der Seite finden sich Links zu den Kooperationspartnern (LISUM, SFBB, Berliner Volkshochschulen (VHS), BWFinfo (Bildung, Wissenschaft, Forschung-info), sowie ein Angebot zu externen Veranstaltungen von Anbietern wie z. B. dem Konfuzius-Institut der Freien Universität Berlin, der Alice Salomon Hochschule Berlin oder der Gesellschaft Deutscher Chemiker.

Die Lehrerfortbildungen der Schulämter werden von interessierten Lehrern und Lehrerinnen moderiert. Sie bewerben sich auf vom Schulamt ausgeschriebene Stellen und werden dann von diesem berufen; bei mehreren Bewerbungen trifft das Schulamt eine Auswahl. In Brandenburg werden sie Beraterinnen/Berater genannt, in Berlin Multiplikatorinnen/Multiplikatoren. Das LISUM vermittelt diesen eine Basisqualifikation, welche Moderationskompetenzen, das Leiten von Gruppen und Kompetenzen des teilnehmerorientierten Lernens umfasst. Ein-

mal im Monat erhalten die ausgewählten Multiplikatorinnen und Multipliktoren eine eintägige Qualifikation in ihrem Unterrichtsfach. Für diese Arbeit erhalten sie Anrechnungsstunden auf die Anzahl ihrer wöchentlichen Schulunterrichtsstundenzahl.

Angebote. Ein beispielhafter Blick auf die in Berlin-Mitte angebotenen Fortbildungsveranstaltungen zeigt, zu welchen Themen Lehrerinnen und Lehrern Unterstützung in ihrem beruflichem Handeln angeboten wird (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung [b]).

Für die Senatsverwaltung liegt der inhaltliche Schwerpunkt der regionalen Lehrerfortbildungsveranstaltungen in Berlin im Schuljahr 2011/2012 auf den Entwicklungsthemen der Schulstrukturreform. Hierzu gehören thematisch die integrierten Sekundarschulen, der Ganztagsbetrieb, das individuelle Lernen in heterogenen Gruppen im Zuge der nahenden Inklusion sowie das jahrgangübergreifende Lernen in der flexiblen Schulanfangsphase. Beispielhaft werden die Fortbildungsangebote für die Grundschule des Bezirks Berlin-Mitte fokussiert. In der Betrachtung sind nicht die Regionalkonferenzen und auch nicht die Angebote für die weiterführenden Schulen enthalten. Es finden sich 41 Angebote für schulinterne Fortbildungsmaßnahmen, 70 regionale Seminare für Grundschulen und Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt sowie 56 schulartenübergreifende Angebote (Stand: November 2011). Grundschullehrerinnen und -lehrer können im Bezirk Berlin-Mitte derzeit somit aus ca. 170 Fortbildungsveranstaltungen wählen. Die für die Grundschulen ausgewiesenen Seminare – schulintern und regional angeboten – lassen sich im Sinne einer groben Übersicht über die Inhalte in sieben Gruppen unterteilen (vgl. Huber, 2009; Senatsverwaltung Bildung Wissenschaft und Forschung [b]):

- (1) Fachwissenschaft: Fortbildungen mit konkreten Stundenentwürfen zu einem Fachunterrichtsthema oder Themen zu aktuellen Entwicklungen und neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen (z.B. "Wetter beobachten und dokumentieren", "Unterricht in jahrgangübergreifenden Klassen"),
- (2) Neue Medien und Lerntechnologien: Fortbildungen zum Einsatz neuer Medien (z.B. "Keine Angst vorm Whiteboard – So wird die weiße Tafel bunt!", "Tonaufnahmen am Computer"),
- (3) Fachdidaktik: Fortbildungen zum unterrichtlichen Handeln und der Gestaltung fachbezogener Lernprozesse (z.B. "Lernszenarien im Kunstunterricht"),

- (4) Fortbildungen zur allgemeinen Didaktik und der Lehr- und Lernforschung mit Angeboten, die das Lernen des Individuums in den Mittelpunkt stellen unter Einbezug neuer Forschungsergebnisse zum Thema (z.B. "Leistungsdifferenzierte Klassenarbeiten", "Leseförderung"),
- (5) Fortbildungen zur Schulstruktur und Schulentwicklung (z.B. "Schulentwicklung und Prozessberatung", "Rhythmisierung an Ganztagsgrundschulen", "Entwicklung eines schulinternen Curriculum zum sozialen Lernen"),
- (6) Fortbildungsseminare zur Erziehungswissenschaft, Pädagogik oder Psychologie der Schüler (z.B. "Verhaltenstraining für SchulanfängerInnen", "Gewaltfreie Kommunikation nach Marschall Rosenberg").
- (7) Schließlich eine Gruppe von Fortbildungsveranstaltungen, die dem Lehrer selbst Unterstützung bei der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen des Schulalltags anbieten, indem auch die Möglichkeit zur Selbstreflexion gegeben wird: "Kooperation zwischen Lehrern und Erziehern", "Fallberatung/Supervision", "Coaching für Schulleiterinnen und Schulleiter oder Leistungsverantwortliche", "Gesund bleiben als Führungskraft".

Von den ca. 170 Fortbildungsveranstaltungen für Grundschullehrer und -lehrerinnen in Berlin sind 19, also ca. 13%, Angebote zur Ausbildung sozialer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Neben den oben genannten wird zu Themen gearbeitet wie z.B. "Zusammen ist man weniger allein", "Soziales Lernen – Studientag", auch eine Veranstaltung "Soziales Lernen – Jahresfortbildung" ist dabei, die sich über acht Seminare jeweils einmal im Monat von November bis Juni erstreckt, "Mobbing – nein danke" oder "Kommunikationstraining in der Grundschule".

Die Seminare, die Möglichkeiten zur Selbstreflexion für die Lehrer bieten und die persönliche Kompetenzentwicklung unterstützen, sind obenstehend – für Berlin, im Bezirk Mitte – vollständig aufgelistet: Für Lehrkräfte, die sich nicht in Führungspositionen befinden, gibt es derzeit zur Reflexion und Problemanalyse im Berufsalltag oder zur Ausbildung der eigenen sozial-kommunikativen Kompetenz ausschließlich die Veranstaltung "Fallberatung/Supervision"; das entspricht etwas mehr als 0,5% aller angebotenen Lehrerfortbildungsveranstaltungen in Berlin-Mitte.

Bedarf. Die Fortbildungsangebote zu fachwissenschaftlichen und didaktisch/methodischen Themen sind deutlich vielfältiger und zahlreicher als solche zur Schulalltagsbewältigung oder gar zur Selbstreflexion und persönlichkeitsstärkenden Kompetenzentwicklung oder zum Coaching. Es wird jedoch an dieser Stelle keine weitere Darstellung der generellen Belastungssituation im Lehrerberuf erfolgen. Hierzu wird auf andere Studien verwiesen, die sich umfassend mit den Schwierigkeiten und Problemen der Arbeit in der Schule auseinandergesetzt haben (vgl. dazu beispielhaft Grunder & Birie, 1995; Körner, 2003; Liebling, 1983; Schaarschmidt & Kieschke, 2005; Schaarschmidt, 2007; Schnitzer, 1980; Ulich, 1996). Vielmehr soll die von diesen Untersuchungen belegte Tatsache aufgegriffen werden, dass in einem Beruf mit einem derart hohen Belastungspotenzial eine physische und psychische Gesundheit von grundlegender Bedeutung ist. Zum Erhalt der physischen und psychischen Gesundheit trägt eine gut ausgeprägte sozial-kommunikative Kompetenz der Lehrkräfte (auf das Thema der Sozialkompetenz wird weiter unten in der Arbeit noch ausführlicher eingegangen) maßgeblich bei, dies belegen zahlreiche Studien (vgl. Mayr, 2007; Schaarschmidt & Kieschke, 2005; Schaarschmidt, 2007; Schuler & Barthelme, 1995). Entsprechende Fortbildungen wären eine Möglichkeit diese zu erhalten, was auf einen theoretischen Bedarf schließen lässt. Theoretischer Bedarf und Angebot entsprechen einander nicht. Auch Daschner (2004) kritisiert die Stellung und die Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, die sich nicht am Bedarf, sondern am Spektrum des bestehenden Angebots zu orientieren scheint. Daraus ergibt sich die Frage, ob das Angebot der Nachfrage entspricht und die Inhalte der offerierten Fortbildungsveranstaltungen mit den Wünschen der Lehrerinnen und Lehrer übereinstimmen? Eine exakte Beantwortung dieser Frage müsste in einer separaten Studie gesondert verifiziert werden. Es finden sich jedoch Hinweise in den Arbeiten anderer Autoren, die die Annahme zulassen, dass dies der Fall ist. 1995 haben Graudenz, Plath und Kodron diese Frage zu Angebot, Nachfrage und Bedarf zwar nicht hinreichend beantworten können, sie fanden jedoch heraus, dass Themen zur Selbsterfahrung an letzter Stelle auf der Wunschliste der Fortbildungsinhalte angesiedelt waren. Belegt ist eine Zurückhaltung oder Hemmung sowohl bei Lehrerinnen als auch bei Lehrern, Fortbildungen zu besuchen, bei denen es darum geht, sich mit der eigenen Person auseinanderzusetzen, wie es bei Selbstanalyse oder Coaching der Fall ist (vgl. Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Graudenz, Plath & Kodron geben in ihrer Studie von 1995 dazu Zahlen an: 59% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Studie, „Lehrerfortbildung auf dem Prüfstand“ geben an, dass sie sich wünschen, „offen über schulbezogene Unsicherheiten sprechen zu können“ (S. 92), wobei jedoch nur 12% - 28% eine Bereitschaft angeben, ihre eigenen diesbezüglichen

Unsicherheiten zu bearbeiten. Die Zurückhaltung in diesem Bereich wird auf die Annahme zurückgeführt, dass Lehrkräfte in ihrem unterrichtlichen Handeln von ihren eigenen Erfahrungen und Normen geleitet werden. Dabei orientieren sie sich nicht an gesellschaftlichen Ansprüchen, sondern an ihren Erfolgen und Misserfolgen. Diese sind die Maßstäbe für Strategien zur Bewältigung schulischer Berufspraxis, deren Ziel darin besteht, den Unterricht möglichst reibungslos ablaufen zu lassen. Die Individualisierungstendenz ist zum einen problematisch, zum anderen jedoch auch notwendig, um eine Rollenidentität aufrechtzuerhalten, denn die in der Praxis ausgebildeten Bewältigungsstrategien sind nur funktionsfähig, wenn sie nicht ständig in Frage gestellt werden müssen. Wissenschaftlich belegt ist, dass zum Erhalt der eigenen Professionalität berufliche und persönliche Probleme und Schwierigkeiten jedoch durchaus auch geleugnet werden (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2005). Kritikbereit sind Lehrer eher auf dem Gebiet der thematisch-stofflichen Füllung von Unterricht, und seit Mitte der 1990er Jahre akzeptieren sie auch Lösungsvorschläge zur Überwindung von inhaltlichen und erzieherischen Unterrichtsschwierigkeiten, da in diesem Zeitraum verstärkt das Thema der "veränderten Kindheit" aufkam (Veränderungen in der Kindheit durch Wertewandel, Medialisierung, Verluste von Primärerfahrung, Umweltproblematiken, Technologisierung, steigende soziale Unsicherheit durch Arbeitslosigkeit der Eltern, Zunahme von Ein-Eltern-Familien sowie Gewalt und Kriminalität als gesamtgesellschaftliche Entwicklungen). Von einem Lehrerfortbildungsangebot, welches nicht der Nachfrage entspricht, kann somit nicht ausgegangen werden – Lehrerinnen und Lehrer wählen die Fortbildungsseminare, die sie besuchen möchten selbstbestimmt und freiwillig und sind als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aktiv in den Gestaltungs- und Gesamtzusammenhang integriert. Wissenschaftlich theoretisch belegter Bedarf und Nachfrage können als nicht deckungsgleich betrachtet werden.

Da Lehrerinnen und Lehrer, die ihr aktives und passives Fortbildungsverhalten - wobei aktiv hier die Tätigkeit als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren meint und passiv für das Besuchen einer Fortbildung steht - vollständig in Quantität und Qualität selbst bestimmen, keine Präferenzen für Fortbildungsveranstaltung mit persönlichkeitsstärkenden Themen zeigen, bleibt das Thema der positiven Unterstützung der Lehrerinnen- und Lehrergesundheit durch Interventionsmaßnahmen weiterhin ein interessantes Forschungsfeld. Der Bedarf des Erhalts der Lehrergesundheit, dies sei hier wiederholt, ist umfassend belegt. Aus der Potsdamer Lehrerstudie ging ein umfassendes Konzept hervor, die Berufsbewältigungsfähigkeiten der Lehrkräfte zu erhalten und zu erhöhen.

Auch wenn ein Vergleich der vorliegenden Untersuchung mit der Potsdamer Lehrerstudie gänzlich anmaßend ist, da schon allein in Dauer und Umfang deutliche Unterschiede zu verzeichnen sind, soll doch auf Gemeinsames und Unterschiedliches verwiesen werden, welches die Sinnhaftigkeit der vorliegenden Arbeit mindestens als Blickrichtung hervorheben soll. Gemeinsam ist beiden Arbeiten das Ziel, Lehrerinnen und Lehrern in ihrem belegten herausfordernden und häufig belastenden Berufsalltag bei der Ausbildung und beim Erhalt einer Selbstwahrnehmung zu unterstützen, die es den Lehrkräften ermöglicht gesund und kraftvoll zu arbeiten. Eine ausgeprägte Sozialkompetenz stellt hierbei, wie oben erwähnt, eine Schlüsselqualifikation dar. Darauf aufbauend setzen die psychologischen Unterstützungsangebote, die im Zuge der Potsdamer Lehrerstudie konzipiert wurden, breit an. Sie bilden ein umfangreiches Konzept, dem aufrichtige Selbstreflexion und -analyse zugrunde liegen. Lehrertrainings und Coaching befähigen die Lehrkräfte, Verhaltensmuster zu etablieren, die eine gesunde Berufsbewältigungsfähigkeit aufbauen und erhalten (Schaarschmidt & Kieschke, 2005; Schaarschmidt, 2007). Während die Unterstützungsangebote, die aufgrund der Potsdamer Lehrerstudie konzipiert wurden, die Selbstreflexionsfähigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer benötigen, versucht die vorliegende Untersuchung einen Weg zu finden, Lehrkräfte positiv zu unterstützen, ohne diese mit sich selbst zu konfrontieren. Die 10-monatige Fortbildung sollte eine längerfristig Auseinandersetzung mit dem Thema „Soziale Kompetenz“ ermöglichen und dabei die Kompetenzbildung der Schülerinnen und Schüler fokussieren. Ziel war es, zu prüfen, ob eine unterrichtsbezogene Auseinandersetzung mit dem Thema „Sozialkompetenz“ die Wahrnehmung der eigenen sozialen Kompetenz positiv beeinflusst.

Was genau ist soziale Kompetenz und warum ist sie wichtig?

Soziale Kompetenz

Der folgende Abschnitt der Arbeit bezieht sich auf bisher von anderen Autoren vorgenommenen Erläuterungen zum Konzept der Sozialen Kompetenz und kann keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Sie dient einem groben Überblick und soll neben einer notwendigen Definition die Angemessenheit einer anhaltenden Auseinandersetzung mit dieser Fähigkeit aufzeigen sowie die zentrale Stellung einer gut ausgeprägten Sozialkompetenz für „Wohlbefinden“ (Kanning, 2002, S. 154) andeuten (vgl. auch Mayr, 2007; Kutschera, 2007). Eine umfassende Analyse des Konzeptes der Sozialkompetenz liefert die oberösterreichische Studie „Soziale Kompetenz“ (Altenfels, 2007), welche die umfassende Ausbildung sozialer Kompetenz bei Kindern und Schülern begründet und fordert. Einige Aspekte daraus können

herangezogen werden, um die Wichtigkeit der Wahrnehmung der eigenen sozialen Kompetenz für Lehrerinnen und Lehrer zu begründen.

Für den Begriff *Soziale Kompetenz* gibt es keine wissenschaftlich einheitliche Definition. Verschiedene Autoren liefern unterschiedliche Aspekte, die in einem umfassenden Verständnis von Sozialkompetenz Berücksichtigung finden sollten. Neben dem Ausdruck der Sozialkompetenz werden in wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Texten die Termini soziale Intelligenz und emotionale Intelligenz aufgeführt. Ist eine überdurchschnittliche Ausprägung sozialer Fähigkeiten gemeint, werden die Begriffe soziale Kompetenz und soziale Intelligenz häufig synonym gebraucht (vgl. Kanning, 2002). Außerdem finden häufig Begriffe wie soziale Fertigkeiten, soziale Fähigkeiten und interpersonale Kompetenzen Verwendung. Alle genannten Konzepte und Begriffe werden in der Literatur entweder gleichbedeutend verwendet, auch um Wortwiederholungen zu vermeiden, oder sie beschreiben eine Teilmenge der Sozialkompetenz (vgl. Kanning, 2002; Sowarka, 2000).

Soziale Kompetenz als Teil der Handlungskompetenz. Die Sozialkompetenz ist eingebettet in das übergeordnete Konzept der Handlungskompetenz; letztere werden von Euler und Reemtsma-Theis (1999) definiert als: „Verhaltensmöglichkeiten eines Menschen, die auf mittlere Sicht konstant bleiben und in sofern seinem Handeln eine gewisse Kontinuität verleihen“ (S. 173). Die Ausbildung von Handlungskompetenzen bei Schülerinnen und Schülern wurde im Jahre 2004 im Rahmenlehrplan für Berlin und Brandenburg verankert. Allgemein gliedert sich die Handlungskompetenz in Sozialkompetenz, Fachkompetenz, Methodenkompetenz sowie Personal- oder Selbstkompetenz. Zur Fachkompetenz zählt das deklarative Wissen, außerdem das Fachwissen und die Kenntnisse über Fakten, Konzepte, Theorien oder Sachverhalte, sowie ein konzeptuelles Wissen über Zusammenhänge und Prinzipien. Menschen mit Methodenkompetenz besitzen in der Regel prozedurales (strategisches) Wissen und sie sind in der Lage, Gelerntes in Anwendungssituationen umzusetzen. Auch die Übertragungsfähigkeit grundlegender Arbeitstechniken auf neue Sachverhalte gehört dazu, ebenso wie die Fähigkeit, Wissenserwerb durch selbstständig beschaffte Informationen zu erlangen, zu analysieren und zu bewerten. Personal- oder Selbstkompetenz besitzt der, der in der Lage ist, das eigene Handeln durch Selbstmotivierung und Selbstkontrolle zu steuern. Dazu gehört die Kenntnis der eigenen Wissensdefizite und Stärken (vgl. Achtenhagen & Baethge, 2005; Kaufeld et al., 2002; Preiser, 2003). In jeder dieser Kompetenzklassen der Handlungskompetenz stehen verschiedene Verhaltensmöglichkeiten zur Verfügung, die je nach Kontext variabel gewählt werden. Die einzelnen Verhaltensmöglichkeiten ergeben

sich wiederum aus Handlungsmustern, die sich im Laufe des Lebens durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickelt haben (Euler & Reemtsma-Theis, 1999; Mayr, 2007). Die Ausbildung und Weiterentwicklung der sozialen Kompetenz beim Schüler hat mit dem Einzug der neuen Rahmenlehrpläne eine Schlüsselrolle erhalten. Während sich die soziale Kompetenz auf selbstbezogene und zwischenmenschliche Kommunikation und die eigene psychosoziale Persönlichkeit bezieht, beschreiben Personal-, Fach- und Methodenkompetenz eher Fähigkeiten, die zur Bewältigung des Bildungserwerbs benötigt werden. Die soziale Kompetenz zeigt sich somit als ein Bindeglied und stellt gleichzeitig die Basisqualifikation für erfolgreiche Selbstverwaltung und angemessene Handlungsfähigkeit dar.

Die verschiedenen Dimensionen sozialer Kompetenz. Bei einer Sichtung der Literatur zum Thema fällt auf, dass unter den Autoren und Wissenschaftlern weitgehend unterschiedliche Meinungen darüber bestehen, welche einzelnen Kompetenzen, die in bestimmten Handlungssituationen angemessen und sinnvoll erscheinen, der Sozialkompetenz zuzurechnen sind. Eine empirische Herleitung bleibt dabei meist aus. Aufgrund des Fehlens empirisch abgeleiteter Definitionen hat Kanning (2002) einzelne soziale Kompetenzen dem sprachlichen Verständnis nach zusammengefasst: 100 oft synonym verwendete Kompetenzbezeichnungen werden auf 15 Dimensionen reduziert, die drei Bereichen zugeordnet werden, woran die Komplexität des Konzeptes der Sozialkompetenz deutlich wird (Kanning, 2002, S. 158): dem *perzeptiv-kognitiven Bereich*, zu dem Selbstaufmerksamkeit, Personenwahrnehmung, Perspektivübernahme, Kontrollüberzeugung, Entscheidungsfreudigkeit und Wissen zählen, dem *behavioralen Bereich*, worunter Extraversion, Durchsetzungsfähigkeit, Handlungsflexibilität, Kommunikationsfertigkeiten, Konfliktverhalten und Selbststeuerung fallen, sowie dem *motivational-emotionalen Bereich*, zu dem emotionale Stabilität, Prosozialität und Wertpluralismus gehören. Die Ausprägung der Einzeldimensionen kann im Kontext der sozialen Kompetenz unterschiedlich stark sein. Fünf Faktoren zweiter Ordnung wurden mittels faktorenanalytischer Berechnung gewonnen (Kanning, 2002, S. 157f): *soziale Wahrnehmung*, zu der die Fähigkeit der Perspektivübernahme zählt, *Verhaltenskontrolle*, bei der es darum geht, emotional stabil zu sein und eine hohe internale und eine geringe externale Kontrollüberzeugung zu besitzen, *Durchsetzungsfähigkeit*, die beinhaltet, eigene Ziele erfolgreich verwirklichen zu können, extravertiert zu sein und Konflikten offen begegnen zu können, *soziale Orientierung*, was einschließt, sich für die Interessen anderer einzusetzen und ihre Werte zu tolerieren, sowie *Kommunikationsfähigkeit*, welche die Fähigkeit des Zuhörens bei gleichzeitiger verbaler Einflussnahme fasst. Die sozialen Kompetenzen, welche für die Fortbildung zur vorliegenden Untersuchung ausgewählt wurden, lassen sich in das von Kan-

ning erstellte System einordnen: Selbstbewusstsein, Empathie und Toleranz gehören dem perzeptiv-kognitiven Bereich an, Kommunikation, Kooperation sowie der konstruktive Umgang mit Konflikten zählen zum behavioralen Bereich, und die Kompetenz im Umgang mit Gefühlen lässt sich dem motivational-emotionalen Bereich zuordnen.

Definitionen und Kennzeichen sozialer Kompetenz. Die Darstellung des „multidimensionalen Konstruktes“ sozialer Kompetenz nach Kanning (2002, S. 158) macht deutlich, wie komplex sich das Phänomen Sozialkompetenz darstellt. Die Frage, was Sozialkompetenzen exakt sind, kann nach Euler und Reemtsma-Theis (1999) nicht beantwortet werden, da sie falsch gestellt sei. „Wie bei jeder (nominal)definitiven Bestimmungslleistung kann auch in diesem Fall nicht mit dem Anspruch von Allgemeingültigkeit behauptet werden, was Sozialkompetenzen sind, sondern kann lediglich festgestellt werden, was sie auf der Grundlage bestimmter normativer Präferenzen sein sollen“ (S. 169). Um die Wichtigkeit der Wahrnehmung der eigenen Sozialkompetenz in Bezug auf ihren Effekt auf Wohlbefinden und Gesundheit zu verdeutlichen und damit die in der vorliegenden Arbeit durchgeführte Untersuchung zu begründen, erscheint die Darstellung folgender Definition sozialer Kompetenz sinnvoll: „Soziale Kompetenz umfasst jenes explizite und/ oder implizite Wissen und jenes Reflexionsvermögen, das ein Individuum als Fähigkeit und/oder Fertigkeit in spezifischen sozialen Handlungskontexten einsetzen kann, um zielorientiert, mit zweckrationalen Mitteln eine Balance zwischen der eigenen Identität und der sozialen Identität herzustellen“ (Mayr, 2007, S. 109). Eulert und Reemtsma-Theis skizzieren in ihrem Artikel von 1999 die sozial-kommunikative Kompetenz als Teil der Sozialkompetenz. Die dort vorgenommene Spezifikation der „sozial-kommunikativen Kompetenz im reflexiven Schwerpunkt“ (vgl. Eulert & Reemtsma-Theis, 1999, S. 191) verdeutlicht die Wichtigkeit der Wahrnehmung der eigenen Sozialkompetenz und ihre positive Entwicklung. Darin heißt es: Sozial-kommunikative Kompetenz ist die „Fähigkeit zur Klärung der Bedeutung und Ausprägung [...] der emotionalen Befindlichkeit (Gefühle) [...] im Hinblick auf die eigene Person sowie die Kommunikationspartner“ (Eulert & Reemtsma-Theis, 1999, S. 191). Personen, die diese Fähigkeiten an sich selbst positiv ausgeprägt wahrnehmen, weil sie in den selbstreflexiven Prozessen, die sich aus der Interaktion mit anderen ergeben zu positiven Ergebnissen kommen, verfügen über eine „Schlüsselkompetenz [...], die „maßgeblich zum privatem sowie beruflichem Erfolg und Wohlbefinden beitragen dürfte“ (Kanning, 2002, S. 154). Karg schreibt 2006: „Sozialkompetenz wird als notwendige Voraussetzung für die Gestaltung des Zusammenlebens gesehen“ (S. 54) und bei Kutschera (2007) findet sich ergänzend die Angabe, dass verletzen- de Kommunikation mit sich selbst und anderen als Zeichen einer unzureichend ausgebilde-

ten Sozialkompetenz „Burnout und andere psychosoziale Störungen“ (S. 80) hervorruft. *Sozial kompetent* zu handeln bedeutet die Fähigkeit, zwischenmenschliche Beziehungen so zu gestalten, dass sich aus einer Interaktion für alle Beteiligten positive Konsequenzen ergeben. Dabei bedeutet "sozial" sowohl das interpersonale Verhalten als auch das interaktive Handeln im Sinne prosozialen Verhaltens. Insgesamt lässt sich feststellen, dass es keine genauen Verhaltensweisen gibt, die als Ausdruck von Sozialkompetenz definiert sind. Verschiedene Situationen stellen verschiedene Anforderungen an sozial-kompetentes Verhalten, denen jedoch stets gesellschaftliche und soziale Normvorstellungen zugrunde liegen. Soziale Kompetenz ist keine situationsübergreifende Persönlichkeitseigenschaft, sozial-kompetentes Handeln muss in jeder Begegnung neu gestaltet werden, indem Stimmungen, Ausdruck, Verhalten, Mimik und Äußerungen des anderen sowie äußere Gegebenheiten wahrgenommen und interpretiert werden. Auch wenn es nötig ist, sozialer Kompetenz eine kognitive Basis zuzusprechen (Greif, 1994), da sie zweckrational und situationsangemessen organisiert ist und Zielrealisierung anstrebt, gibt es kein sozial-kompetentes Handeln ohne Empathie und Emotionalität. Denn in sozial kompetentem Handeln bedeutet Zielrealisierung, die Interessen der beteiligten Personen zu berücksichtigen. Die persönliche und die soziale Identität ist dabei in Balance, wenn ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Auseinandersetzung, Übereinstimmung und Antizipation verwirklicht werden kann (vgl. Erpenbeck & Rosenstiel, 2003; Habermas, 1971; Holling & Liepmann, 1995; Kanning, 2002; Kanning, 2003; Kreckel, 1975; Mayr, 2007; Riemann & Allgöwer, 1993; Schuler & Barthelme, 1995; Schulz von Thun, 2003; Sowarka, 2000; Weber, 1956). Ergänzt werden muss die Beschreibung sozial-kompetenten Handelns um die Aspekte der Fähigkeit, Dialoge auf Angemessenheit zu prüfen, in der Lage zu sein, adäquate Handlungsentscheidungen zu treffen und Fakten in geeigneter Weise zu interpretieren, wobei adäquate und geeignete Verhaltensweisen jene sind, die im Sinne aller Beteiligten zu positiven Ergebnissen führen. Denn Kontakt und Dialog als einen sozial-kompetenten Kommunikationsprozess gestalten zu können, setzt die Fähigkeit zur Selbstreflexion im Prozess voraus, d.h. das Vermögen, das eigene Ich zu beobachten und zu reflektieren. Hier verknüpft sich das Konstrukt der Sozialkompetenz mit dem Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung. Nach Mayr (2007) setzt Sozialkompetenz Selbstwirksamkeitserwartung oder Kompetenzüberzeugung zum einen voraus, da Zweifel an den eigenen sozialen Fähigkeiten eine Vermeidung sozialer Situationen oder sozial unsicheres Verhalten mit sich bringt (Mayr, 2007, S. 162). Gleichzeitig erhöht die Sozialkompetenz einer Person ihre Selbstwirksamkeitserwartung, da mit der sozialen Kompetenz die Selbsteinschätzungsfähigkeit steigt (Mayr, 2007, S. 135). Das Feld der sozialen Kompetenz ist schwer in seiner

Komplexität zu fassen, während das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung breit erforscht ist und der Effekt einer positiven Kompetenzüberzeugung auf Wohlbefinden und Gesunderhaltung wissenschaftlich belegt werden konnte (siehe folgenden Abschnitt der Arbeit). Im Folgenden wird das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung (Kompetenzüberzeugung) Überblick gebend erläutert. Dadurch soll eine mögliche Verbesserung der Wahrnehmung der eigenen Sozialkompetenz im Verlauf einer unterrichtspraktischen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung in ihrer Notwendigkeit, Wichtigkeit und Aktualität belegt werden.

Selbstwirksamkeitserwartung

Der folgende Abschnitt der Arbeit bezieht sich überblicksartig auf bisher von anderen Autoren vorgenommenen Erläuterungen zum Konzept der Kompetenzüberzeugung. Die Darstellung dieses Konzeptes ermöglicht die Integration der Bedeutung einer positiven Wahrnehmung der eigenen Sozialkompetenz in einen wissenschaftlichen bereits umfassend erforschten Zusammenhang und verdeutlicht weiterhin die Notwendigkeit des Erhaltes und Ausbaus einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung, die ihren Ausdruck in einer kompetenten Selbst- und Handlungsregulationsfähigkeit findet. Dies wiederum soll rechtfertigen, die vorliegenden Untersuchungsergebnisse im Sinne des Erhalts der Gesundheit der Lehrerinnen und Lehrer Möglichkeit aufzeigend zu interpretieren und weiter zu erforschen, wobei der Zusammenhang einer Verbesserung der Berufsbewältigungsfähigkeit oder eine Reduktion der Burnout-Anfälligkeit im Sinne einer Prävention durch eine positivere Wahrnehmung der eigenen Sozialkompetenz belegt werden müsste. Die Darstellung des Konzeptes der Selbstwirksamkeitserwartung kann auf Grund des Umfangs der Studien zum Thema nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben.

Definiert wird die individuelle Kompetenzüberzeugung (oder individuelle Selbstwirksamkeitserwartung) als „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35), wobei „die persönliche Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten [...] die zentrale Komponente der Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit“ darstellt (ebenda, S. 36). Dabei entwickelt sich diese subjektive Gewissheit aus der Einstellung, die der Einzelne zu sich selbst hat und nicht aus seinen tatsächlichen Fähigkeiten, wozu es nach Schwarzer und Jerusalem „überzeugende empirische Evidenz“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 3; vgl. auch Warner & Schwarzer, 2009) gibt.

1977 stellte Bandura erstmals das Konzept der Selbstwirksamkeit der Fachwelt vor (vgl. Bandura 1977, 1992, 1997). Bis Ende der 1990er Jahre fand das Thema der Persönlichkeitsbildung, zu der die Selbstwirksamkeitserwartung gehört, noch wenig Platz in der Lehrerbildung. Um das Jahr 2000, vermutlich im Zusammenhang mit den PISA-Studien, verstärkten sich die Diskussionen zur Schulentwicklung. Persönlichkeitsbildung blieb weiterhin ein eigener Zweig, denn die Schulentwicklung mit ihren Schwerpunkten Organisations-, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung erfasste innerhalb der Personalentwicklung lediglich die Personalführung und Personalförderung. Die Persönlichkeitsbildung unterscheidet sich jedoch von letzterer dadurch, dass nicht nur die berufs- und schulspezifischen Entwicklungsvorgänge im Fokus stehen, sondern auch die "gesamtmenschliche Lernbiographie" (Bohnsack, 2004, S. 153). Bis ins Jahr 2002 haben sich bereits über 500 wissenschaftliche Veröffentlichungen mit der Selbstwirksamkeitserwartung auseinandergesetzt (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002). Alle zehn Jahre kommen ca. 100 dazu. Zum Verständnis von Schule und Unterricht hat dieses Konzept viel beigetragen. Wie Persönlichkeitsbildung, der Erhalt oder die Entwicklung positiver Kompetenzüberzeugung bei Lehrerinnen und Lehrern erfolgt, wird nicht deutlich. Lehrerfortbildung scheint nicht das Instrument zu sein, was der weiter oben aufgeführte beispielhafte Überblick zum Fortbildungsangebot in Berlin-Mitte zeigt.

In den Grundzügen entspricht das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung dem Interpretationsschema des Behaviorismus, von Bandura (1977, 1992, 1997), jedoch um kognitive Faktoren erweitert. Die Grundlage bildet die Tatsache, dass auf eine Reaktion eines Lebewesens Konsequenzen folgen. Je nachdem, wie diese Konsequenzen ausfallen, wird das Verhalten wiederholt oder verändert. Selbstwirksamkeitserwartung (Kompetenzüberzeugung) gehört wie die Handlungsergebniserwartung (Konsequenzerwartung) zu den subjektiven Überzeugungen, die kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse steuern (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Die Kompetenzüberzeugung bezieht sich auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeit und enthält einen Selbstbezug, während die Konsequenzerwartung die persönliche Einschätzung über die möglichen Folgen meint, die aus dem gewählten Verhalten resultieren. Das heißt, einem menschlichen Verhalten geht die Überlegung voraus, wie die eigenen Fähigkeiten in Bezug auf die Situation einzuschätzen sind, mit der Absicht, subjektive Prognosen darüber zu bilden, zu welchem Ergebnis das gewählte Verhalten führen wird. Aus diesen beiden Überlegungen resultiert die Entscheidung, in welcher Weise die Person handelt und ob sie tätig wird oder untätig bleibt. Die Wertedimension, die anderen Motivationstheorien zugrunde liegt, wird dabei vernachlässigt (vgl. Krapp & Ryan, 2002). Ähnliche Strukturen menschlichen Handelns werden auch von anderen Theorien erfasst. Mit der

Selbstwirksamkeitserwartung verwandte Konzepte sind z.B. die Kontrollüberzeugung, der Optimismus oder das bereits 1958 von Heider beschriebene intentionale Handeln (vgl. Krapp & Ryan, 2002). Verschiedene Studien und Texte zeigen, dass Selbstwirksamkeitserwartung besonders auf Erfolgserfahrungen zurückzuführen ist (Bandura, 1992; Tschannene-Moran & Hoy, 2007; Warner & Schwarzer, 2009). Erfolge entstehen dabei durch das Setzen von Nahzielen, was die Chance auf deren Erreichbarkeit erhöht, oder z. B. auch durch positive Reaktionen der Mitmenschen. Kompetenzüberzeugung entwickelt sich ebenfalls, indem Kontakte zu Personen bestehen, die ebenfalls mit Problemen zu kämpfen haben und deutlich darüber sprechen, wie sie mit diesen umgehen und was sie bei einer eigenaktiven Lösung von Schwierigkeiten und Problemen unterstützt. Hierbei entsteht die eigene Kompetenzüberzeugung durch Lernen am Modell. Neben dem Modelllernen wird die Kompetenzüberzeugung auch durch gefühlsmäßige Erregung beeinflusst. Hohe Erregung ist einer hohen Gelassenheit diametral entgegengesetzt, wobei Letztere den Rahmen für kompetente Problembewältigung darstellt. Ziel muss deshalb im Sinn einer positiven Beeinflussung der Selbstwirksamkeitserwartung sein, Erregungszustände in Häufigkeit und Intensität zu reduzieren. Dies wiederum gelingt durch den Erwerb von Fertigkeiten, die es dem Einzelnen ermöglichen, schwierige Situationen angemessen zu kontrollieren. Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung hat sich empirisch als die stärkste Vorhersagevariable für Selbstregulationsprozesse erwiesen (vgl. Bandura, 1992, 1997; Schwarzer et al., 2005; Warner & Schwarzer, 2009). Das als positive Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnete Konzept beschreibt die Überzeugung einer Person, die notwendigen Ressourcen und Kompetenzen zur Verfügung zu haben, die für die Bewältigung von herausfordernden Situationen nötig sind. Dies sind jene, deren Bewältigung Anstrengung und Ausdauer erfordern und nicht durch routiniertes Verhalten zu lösen sind (vgl. Bandura, 1977, 1992; Satow & Schwarzer, 2003; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Warner & Schwarzer, 2009). Kompetenzüberzeugung gehört zu den grundlegenden Faktoren für ein hohes Leistungsniveau und physisches und psychisches Wohlbefinden und stellt dabei eine Voraussetzung für kompetente Selbst- und Handlungsregulation dar. Dieser liegt ein optimistischer Interpretationsstil zugrunde und spielt beim Lern- und Leistungsverhalten sowie bei der Stressbewältigung und dem Gesundheitsverhalten von Lehrern und Schülern eine wichtige Rolle; „[positive Erwartungshaltungen] puffern gegen die durch Bedrohung oder Verlust ausgelösten negativen emotionalen Reaktionen ab und reduzieren so die physiologische Erregung, die langfristig die körperliche und seelische Widerstandskraft der Person beeinträchtigt“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 29). Eine optimistische Kompetenzüberzeugung ermöglicht es somit dem Einzelnen, Herausforderungen mit adaptiven, Stress reduzie-

renden und vorbeugenden Verhaltensweisen zu begegnen, was sich u. a. in innovativen und kreativen Ideen bei der Suche nach Bewältigungsstrategien äußert (vgl. Bandura, 1992, 1997; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Schwarzer, Boehmer, Luszczynska, Mohamed & Knoll, 2005; Warner & Schwarzer, 2009). Der Informationsverarbeitungsstil ist ergebnisorientiert, indem positive Aspekte stärker gewichtet werden als negative und die Orientierung an möglichen Erfolgchancen und persönlichem Nutzen im Vordergrund steht. Eine pessimistische Selbstwirksamkeitserwartung hingegen führt eher zu Initiativlosigkeit und vorzeitigem Aufgeben, da bei einem solchen Informationsverarbeitungsstil der Fokus auf der als Selbstbeschreibung akzeptierten Fremdbewertung liegt, wodurch Angst vor dem Versagen das Erleben bestimmt. Zahlreiche Studien der letzten zehn Jahre belegen außerdem den Zusammenhang von Kompetenzüberzeugung und Burnout (emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung, Leistungsverlust), wobei sich die Burnout-Anfälligkeit mit dem Anstieg der Kompetenzüberzeugung verringert, da ein positives Selbstkonzept den Prozess der Stressverarbeitung ausgleichend steuert (Brouwers & Tomic, 2000; Egyed & Short, 2006; Schmitz & Schwarzer, 2002; Schwarzer & Hallum, 2008; Schwerdtfeger, Konermann & Schönhofen, 2008; Sklaavik & Sklaavik, 2007).

Zusammenfassend ergibt sich: Wird die Selbstwahrnehmung den subjektiven Überzeugungen zugesprochen, zu denen wiederum die Kompetenzüberzeugung zählt, wobei die Selbstwahrnehmung der Sozialkompetenz einen Bereich der Kompetenzüberzeugung darstellt, dann lässt die belegte Reduktion der Burnout-Anfälligkeit im Sinne einer Prävention (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2002) durch positive Kompetenzüberzeugung die Annahme eines gleichen Effektes bei Steigerung der Wahrnehmung der eigenen Sozialkompetenz zu; dies erscheint theoretisch schlüssig, wäre jedoch praktisch zu beweisen, wobei die theoretische Annahme eine Überprüfung rechtfertigen würde. Dabei könnte eine unterrichtspraktische, also auf den Schüler bezogene Fortbildung mit dem Thema „Ausbildung sozialer Kompetenz“ eine Möglichkeit sein, die Persönlichkeitsbildung der Lehrerinnen und Lehrer zu unterstützen. Warum eine unterrichtspraktische Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung für ein adäquates Instrument gehalten wird, erläutern die Ausführungen im folgenden Abschnitt.

Untersuchungen zur Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

Um die Stellung der vorliegenden Untersuchung innerhalb der Fortbildungsforschung aufzuzeigen und ihre Intention deutlich zu machen, soll der nachfolgende Überblick zeigen, in welchem Rahmen bisher Studien zur Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung durchgeführt wurden und welche Aspekte dabei im Zentrum der Betrachtung standen. Darüber hinaus

wird deutlich, welche Schwierigkeiten insgesamt mit der Analyse der Wirksamkeit von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung verbunden sind und welche Faktoren dazu beitragen, eine Fortbildung als „wirksam“ zu bezeichnen.

Seit den 1970er Jahren gibt es zwar entsprechende Untersuchungen, es besteht jedoch nach wie vor ein Forschungsdefizit zu allen Themen der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Bis heute gilt, dass die Komplexität von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen und der vielfältigen Formen eine umfassende Bestandsaufnahme und differenzierte theoretische Durchdringung schwierig macht. Zu dem Aspekt der Wirksamkeit von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, bei dem der Lernzuwachs des Schülers im Vordergrund steht, weil der Lehrer Kompetenzen erwirbt, die sein unterrichtspraktisches Handeln so verändern, dass die Schüler davon profitieren, indem sie auf irgendeine Art einen Leistungszuwachs verzeichnen, wurde bisher insgesamt und vor allem in den letzten zehn Jahren am meisten geforscht (vgl. Bessoth, 2007). Dabei zeigen Wirksamkeitsprozesse vier Stufen, die im Folgenden erläutert werden. Ergänzt wird dies um die Darstellung einer weiteren Studie, welche die positive Wirkung von Fortbildung auf das Belastungserleben und die Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern belegt. Durch das Aufgreifen dieser Studie wird das Potential fokussiert, mit Hilfe von ausgewählten Fortbildungen Lehrerinnen und Lehrer positiv in ihrem Selbsterleben und in ihrer Berufsbewältigungsfähigkeit zu unterstützen. Aus dem selben Grund schließt sich dieser Darstellung ein Überblick über die Forschung zur Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen auf die Selbstwirksamkeitserwartung oder Kompetenzerwartung von Lehrerinnen und Lehrern an. Dieser schafft einen Übergang zu der Untersuchung der vorliegenden Arbeit, welche die Veränderung der Wahrnehmung der eigenen sozialen Kompetenz bei Lehrkräften im Verlaufe einer unterrichtspraktischen Fortbildung zum Thema Sozialkompetenz aufzeigt, wodurch ein weiterer Beitrag zum Verständnis des Einflusses von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung auf die Selbstwahrnehmung von Lehrkräften geleistet werden soll.

Wirksamkeit von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Auch hier soll angemerkt werden, dass die folgenden Ausführungen zur Wirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrerfortbildung Einblick gebend die bisher von anderen Autoren vorgenommenen Erläuterungen zum Thema darstellen. Dies ermöglicht die Integration der in der Untersuchung durchgeführten Fortbildung in ein wissenschaftliches Forschungsfeld und verdeutlicht die Notwendigkeit der weiteren intensiven Untersuchung von Lehrerfortbildungen.

In den 1970er Jahren wurden, wie bereits erwähnt, erste wissenschaftliche Untersuchungen zur Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung veröffentlicht, die zum Teil empirisch-analytisch oder hermeneutisch ausgerichtet oder der Handlungsforschung zugeordnet waren und in deren Zentrum die Erfassung der Wirksamkeit von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung stand (vgl. Meyer, 1985). Entsprechend der Definition des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB, 1982) ist eine Fortbildung wirksam, wenn sie die beruflichen Kompetenzen der Lehrer erhöht und den Unterricht "deutlich verbessert" (ebenda, S. 12). Diesem Effekt liegt im Sinne einer wirksamen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung der Transfer der Fortbildungsinhalte in die Unterrichtspraxis zugrunde. Auch in den letzten zehn Jahren war die Wirksamkeit von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung im Sinne des Transfers der Fortbildungsinhalte in den Unterricht der zentrale Ansatzpunkt von Forschungsvorhaben. Doch die Überprüfung der Wirksamkeit auf dieser Ebene ist schwer, da der Transfer von Fortbildungsinhalten einen komplexen Prozess darstellt, den verschiedenste Faktoren beeinflussen. Die Fortbildung selbst, die lernende Person und auch die Rahmenbedingungen in der Schule (Material, Schulleitung, Kollegium, Schüler) spielen eine zentrale Rolle. Blömeke (2004) kommt bei der Analyse der Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung zu dem Schluss, dass nicht beantwortet werden kann, ob Lehrer(fort)bildung wirksam ist, da nicht schlüssig geklärt werden könne, ob qualitativ hochwertiges und effektives Lehrerhandeln Folge einer wirksamen Lehrerbildung ist, oder ob es doch eher auf Persönlichkeitseigenschaften und/oder langjähriger Berufspraxis beruht.

Fokussiert man die empirischen Studien, die eine Wirksamkeit von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung belegen, wird deutlich, dass bezüglich der Reichweite der Wirkung differenziert werden muss und eine Wirksamkeit auf mehreren Ebenen verzeichnet werden kann, als nur auf der Transferebene (vgl. Lipowsky, 2010). Vier Stufen lassen sich ermitteln, wobei die erste Stufe eine Wirkung auf die Zufriedenheit der Lehrer beschreibt, die zweite eine Wirkung auf die Lehrerkognition, zu der neben dem fachlich-didaktischen und pädagogisch-psychologischen Wissen auch Einstellungen und Überzeugungen zählen. Die dritte Stufe meint ein Wirken auf das unterrichtspraktische Handeln und die vierte einen Effekt beim Schüler im Sinne einer Leistungssteigerung. Dabei ist davon auszugehen, dass die Wirkung von Stufe 1 nach Stufe 4 deutlich abnimmt (vgl. Haenisch, 1995).

Wenn ein Lehrer mit einer Fortbildungsveranstaltung zufrieden ist und diese akzeptiert, wirkt die Fortbildung bereits auf der ersten Stufe. Die Wirkung von Fortbildungen auf dieser Stufe wird vergleichsweise häufig evaluiert, soll jedoch mit Vorsicht betrachtet werden, da sich Zufriedenheit oder Unzufriedenheit aus ganz unterschiedlichen Gründen einstellen kann und mit der Fortbildung selbst und dem angestrebten Kompetenzgewinn nicht in Verbindung stehen muss. Zufriedenheit kann schon gestört sein, wenn vertraute Denkmuster irritiert werden oder wenn die Fortbildungsveranstaltung zu viele praktische Übungen beinhaltet, da die Umsetzungsarbeit von Fortbildungsteilnehmern nicht immer begrüßt wird (vgl. Bessoth, 2007). Zufriedenheit kann sich einstellen, wenn die Fortbildung sich auf den realen Unterricht, das Curriculum bezieht, wenn kollegialer Austausch ermöglicht wird, Feedback und Teilhabe an der Gestaltung vorgesehen sind und alles von einem professionellen Referenten in angenehmer Atmosphäre geleitet wird. Die Wirkung auf erster Ebene, durch eine amerikanische Studie belegt (vgl. Lipowsky, 2010), ist dabei keine Garantie für eine Wirkung auf zweiter und dritter Stufe, muss jedoch aufgrund des Einflusses auf Engagement und Nutzungsintensität von Fortbildungsangeboten in die Überlegungen und Auswertungen mit einfließen.

Geben Lehrkräfte an oder lässt sich feststellen, dass sie einen Wissenszuwachs, eine kognitive Veränderung erfahren haben, wirkt die Fortbildung auf einer zweiten Ebene. Zur Wirkung von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung auf die fachliche Lehrerkognition gab es bereits 1989 die ersten Studien. Weitere folgten und belegten die Wirksamkeit von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung auf der zweiten Ebene (vgl. beispielhaft Carpenter et al., 1989; Franke et al., 2001; Gärtner, 2007; Lipowsky et al., 2006; Möller et al., 2006).

Noch weitere Kreise zieht die Wirkung einer Fortbildungsmaßnahme, wenn sich Veränderungen im unterrichtspraktischen Handeln der Lehrer, also auf einer dritten Ebene, zeigen. Der Transfer der Lernergebnisse aus der Fortbildung in den Unterricht als Auslöser für Veränderung von unterrichtspraktischem Lehrerverhalten hängt dabei von zahlreichen Faktoren ab, die als Prüfgrundlage herangezogen werden. Zu diesen Faktoren zählen der Komplex Problem – Belastung – Anlass, das Anspruchsniveau des Lehrers an sich selbst, Aufwand und Kraft, die Handlungsergebniserwartung und allgemeine persönliche Eigenschaften und Grundvorstellungen, das innere Befinden, die eigene Stellung zur Handlungsabsicht, die Annahme zur Realisierbarkeit, die empfundene Wichtigkeit, der eigene Wille sowie verschiedenste äußere Rahmenbedingungen auf Schulebene (Möbner, 1995).

Die Komplexität der Aspekte, die der Entscheidung zugrunde liegen, die Lernerfahrungen einer Fortbildung in den Unterricht zu integrieren, lassen erahnen, wie schwierig das Ermitteln der Wirkung einer Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung auf der dritten Ebene ist. Außerdem sind Belege für den Lerninhaltstransfer schwer zu erhalten. Videoaufnahmen, Schülerbefragungen, Auswertung von Lehrerverhalten durch externe Beobachter oder Tagebucheinträge zur Häufigkeit von Unterrichtsmethoden, Instruktionsformen u.a. der untersuchten Lehrkräfte sind mögliche Methoden, die alle aufgrund von mangelnder Vergleichbarkeit o.ä. eine eindeutige Auswertung erschweren. Oft wird deshalb das Überprüfen der Wirksamkeit von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung auf der dritten Ebene ausgespart und stattdessen die Veränderung der Schülerleistungen als Grundlage für eine Aussage zur Veränderung des unterrichtlichen Handelns des Lehrers herangezogen. Lehrerhandeln als proximale (Lehrer-)Variable stellt dabei nach Lipowsky (2010) die Basis dieser Kausalkette.

Die weitestreichende Wirkung von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung ist zu verzeichnen, wenn sich positive Auswirkungen beim Schüler abzeichnen (mehr oder bessere Lernerfolge, Steigerung der Motivation, positiv verändertes Lernverhalten). Noch bis Ende der 1990er Jahre wurde eher davon ausgegangen, dass Lehrerfortbildungen in der Regel keine nachweisbaren Auswirkungen auf die Schüler haben. In den letzten 15 Jahren belegen verschiedene Studien jedoch auch die Wirkung von Lehrerfortbildungen auf die fachliche Entwicklung der Schüler, wobei in der herangezogenen Literatur angemerkt wird, die optimistische Interpretation mit Vorsicht zu behandeln, da an den meisten Untersuchungen die Lehrer freiwillig teilnahmen und die Stichproben ausgewählt waren.

Die Forschung hat ergeben, dass Fortbildungen, die auf den vier Ebenen wirken, kontinuierliche Veranstaltungen über einen längeren Zeitraum sind (a), in die auch Experten eingebunden werden (b), die das Lernen der Schülerinnen und Schüler in seiner Funktion erklären und so das diagnostische Wissen der Lehrkräfte erhöhen (c) und die Reflexion der eigenen Praxis integrieren (d); dabei strebt (e) die wirksame Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, anknüpfend an die Vorstellungen und Konzepte der Lehrkräfte deren Weiterentwicklung an und unterstützt (f) die Vernetzung von Lehrerkollegen (vgl. Garet et al, 2001; Gräsel, Fussnagel & Parchmann, 2006; Haenisch, 1959, 1994; Huber, 2009; Lipowsky, 2010; OECD, 2009; Wolf, Göbel-Lehnert & Chroust, 1999). Huber (2009) hat ein Modell entwickelt, in dem die

Komplexität der Zusammenhänge deutlich wird. In verschiedener Art und Weise gibt es ein Wechselspiel, Zusammenwirken und eine Beeinflussung von Angebotsmerkmalen, Rahmenbedingungen, Angebotswahrnehmung, Angebotsbewertung, Angebotsnutzung und Angebotswirkung.

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) veröffentlichte 2009 eine kurz zuvor mit 24 Ländern durchgeführte internationale Studie (Deutschland war nicht dabei) zum Vergleich der Wirksamkeit von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, die belegte, dass Lehrerfortbildungen international einen deutlichen Verbesserungsbedarf aufweisen. Fortbildungen mit strukturellen Bedingungen, die Wirksamkeit ermöglichen, werden entsprechend den Ergebnissen der OECD noch zu wenig angeboten oder von Lehrern genutzt. Als Grund gibt die Studie der OECD die zeitintensive Planung und Durchführung wirksamer Lehrerfortbildung an und weist auf den hohen Kostenfaktor hin, besonders, wenn zur Maximierung fachlicher und wissenschaftlicher Wissenserweiterung Experten hinzugezogen werden. Die Wirksamkeit einer Fortbildung auf allen vier Ebenen wird dadurch als von gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen abhängig betrachtet.

Andere Untersuchungen zu Wirkung und Einfluss von Fortbildungen. Wie vorangehend erläutert, liegen zahlreiche Untersuchungen zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen vor, welche die Wirkung im Hinblick auf die Akzeptanz oder Zufriedenheit der Fortbildungsteilnehmer, auf die Lehrerkognition des fachlichen oder fachdidaktischen Wissens, auf das unterrichtspraktische Handeln oder auf eine Verbesserung der Schülerleistung nachweisen (vgl. beispielhaft Altrichter, 2010; Blömeke et al., 2004; Carpenter et al., 1989; Franke et al., 2001; Garet et al., 2001; Graudenz, Plath & Kodron, 1995; Haenisch, 1995; Huber, 2009; Kennedy, 1998; Lipowsky, 2004; Lipowsky et al., 2006; Michalke-Leicht, 2007; Möller et al., 2006; Mößner, 1995; Müller et al., 2010; OECD, 2005, 2009; Veenman, Van Tulder & Voeten, 1994; Wade, 1985; Wolf, Göbel-Lehnert & Chroust, 1999). Deutlich wird, dass in der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung international das Thema der Effizienz und Qualität der schulischen Arbeit, die schlussendlich stets anhand der Schülerleistung überprüft wird, den Motivator, die Ursache und den Auslöser für Forschungsvorhaben darstellt. Für Deutschland ergibt sich dieser Forschungsschwerpunkt u.a. aus den schlechten Ergebnissen deutscher Schüler und Schülerinnen in internationalen Vergleichsstudien wie dem „Programme for International Student Assessment“ (PISA), der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und der Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). Auch entsprechen die überprüften Faktoren am ehesten den wissenschaftlichen

Anforderungen an Validität, Objektivität und Reliabilität. Untersuchungen, die den Einfluss von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung auf die Persönlichkeitsentwicklung oder die Veränderung subjektiver Überzeugungen bei Lehrern analysieren, die also die Wirksamkeit von Fortbildungen auf der zweiten Stufe (Lehrerkognition), jedoch in Bezug auf Kompetenzen, Überzeugungen und Einstellungen nachweisen, die nach Huber (2009) der Lehrerkognition zugehörig sind, konnten nicht ermittelt werden. Selbst in der umfassenden Zusammenfassung zahlreicher Studien zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen von Lipowsky (2010) wird auf ein Wirken auf der Stufe der Lehrerkognition im Bereich der subjektiven Überzeugungen und "affektiven Lehrervariablen" (Lipowsky, 2010, S. 52) kein Bezug genommen. Ebenso wenig bei Blömeke (2004), die im Zusammenhang mit der Analyse der Ergebnisse zur Wirkung von Lehrerbildungsprogrammen angibt, dass die individuelle Lehrperson nicht Gegenstand der Untersuchung sei (Blömeke, 2004, S. 66). Eine umfassende Literaturrecherche im deutschsprachigen und im angloamerikanischen Raum ergab nur einen Treffer: Die einzige wissenschaftliche Studie, die andere Wirkungsbereiche oder Effekte von Lehrerfortbildungen aufdeckt und nachweist, nämlich den Effekt auf die Persönlichkeitsstruktur und die subjektiven Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern als Grundlage für angemessene Berufsbewältigungsfähigkeiten, und die weiterhin die Möglichkeiten der Intervention und Wichtigkeit der Hilfestellung durch Fortbildung deutlich macht, ist die Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2002; Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Die Ergebnisse des Potsdamer Trainingsmodells als Teil der Potsdamer Lehrerstudie zeigen, dass Lehrerfortbildungen als personenorientierte Intervention wirksame Beiträge zur Belastungsbewältigung und Gesundheitsförderung leisten können (an der Studie nahmen 20 000 Lehrerinnen und Lehrer, Referendarinnen und Referendare und Lehramtsstudierende teil; an dem Trainingsmodell beteiligten sich 224 Lehrerinnen und Lehrer). In der Potsdamer Lehrerstudie konnten vier Muster für berufsbezogenes Verhalten und Erleben ermittelt werden, die als Beanspruchungsmuster bezeichnet werden (vgl. Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2007; Schaarschmidt, 2010). Durch die Ermittlung des eigenen Beanspruchungsmusters lassen sich die Voraussetzungen und Folgen der Auseinandersetzung mit dem Beruf erkennen, denn es zeigt an, ob der Berufsalltag in gesundheitsfördernder oder gesundheitsgefährdender Art und Weise bewältigt wird. In Fortbildungen oder Trainings, z.B. dem Potsdamer Trainingsmodell (vgl. Abujatum, 2007), kann dann in gezielten Interventionen die Entwicklung eines günstigeren Beanspruchungsmusters unterstützt werden. Dabei muss an der Stärkung der persönlichen Ressourcen gearbeitet werden (z.B. der Stärkung von Flexibilität, Gewandtheit und Durchsetzungsfähigkeit, Unterstützung beim Finden eines gesunden Ausgleichs zwischen

Arbeit und Erholung (vgl. Schaarschmidt, 2010, S. 301) anstelle einer Korrektur bereits vorliegender und verfestigter Störungen und Beschwerden. Die Fortbildung des Potsdamer Lehrertrainings besteht aus sechs Modulen. Im ersten Modul geht es um die Analyse der Beanspruchungssituation. Für Personen mit dem Muster G, das durch ein gesundheitsförderliches Verhältnis zur Arbeit gekennzeichnet ist, geht es in dem Training dann um die Festigung dieses Verhaltens und Erlebens. Personen mit dem Muster S, das durch Schonung bestimmt wird, festigen in der Fortbildung ihre Widerstandskraft und fördern ihr Engagement. Lehrer, die das Risikomuster A aufweisen, das durch Anstrengung ohne Entsprechung in der Zufriedenheit gekennzeichnet ist, werden darin unterstützt, ihre Tendenzen der Selbstüberforderung abzubauen und mehr Erholung in ihr Leben zu integrieren. Lehrerinnen und Lehrer mit dem Risikomuster B, das dieselben Merkmale wie die letzten Stadien eines Burn-out-Prozesses aufweist, werden in der Fortbildung beim Abbau ihres Überforderungserlebens und ihrer resignativen Haltung zum Beruf unterstützt bei gleichzeitiger Förderung ihrer Selbstsicherheit (vgl. Schaarschmidt, 2010, S. 302). Im zweiten Modul werden Techniken der systematischen Problemlösung eingeführt. Das dritte Modul behandelt das Zeit- und Selbstmanagement, das vierte die Kommunikation und soziale Kompetenz. In Modul 5 geht es um Zielsetzung und Zielplanung, und den Abschluss bildet das sechste Modul, bei dem „Entspannung“ den Themenkern darstellt. Ein komplexes und wichtiges Konzept, in Anbetracht der Tatsache, dass die Analysen von Schaarschmidt (2005) ergeben haben, dass 60 Prozent der ca. 15 000 teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer das Risikomuster A oder B aufweisen. Die Potsdamer Lehrerstudie hat mit dem Potsdamer Trainingsmodell gezeigt, dass eine entsprechend zugeschnittene Fortbildung Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Belastungserleben, ihrer Bewältigungsfähigkeit und Gesundheit unterstützen und positiv verändern kann. Dies wurde belegt durch den Nachweis der signifikanten Veränderung der problematischen Beanspruchungsmuster zugunsten der positiven, die durch einen Gewinn an Widerstandskraft und positiven Emotionen gekennzeichnet sind (vgl. Schaarschmidt, 2010). Deutlich wird, dass für ein Fortbildungskonzept wie das des Potsdamer Trainingsmodells, das darauf gründet, mit den eigenen Schwächen zu arbeiten und die Teilnehmer mit Problemen aktiv und konstruktiv zu konfrontieren, Lehrerinnen und Lehrer besondere Fähigkeiten und Persönlichkeitsstrukturen mitbringen müssen. Sie müssen in der Lage und willens sein, Eigenverantwortung für die Situation zu übernehmen, in der sie sich befinden, sich mit ihren Schwächen zu konfrontieren, Fehler einzugestehen, Verbesserungsvorschläge zuzulassen, sich auf einen längeren Prozess einzulassen, der Eigenaktivität verlangt, etc. Das fällt manchen Lehrkräften jedoch nicht immer leicht. Schaarschmidt selbst gibt in seinem Beitrag von

2010 an, dass bei Lehrern die starke Tendenz besteht, für das persönliche Belastungserleben die schwierigen Arbeitsbedingungen verantwortlich zu machen und von der Unabänderlichkeit der Situation überzeugt zu sein. Dazu kommt noch – und nicht selten – die Vorstellung, dass die eigenen Probleme in kürzester Zeit durch schnelle Hilfe aufgelöst sein werden.

Die Ergebnisse des Potsdamer Trainingsmodells zeigten eine signifikante Verschiebung der Risikomuster A und B zugunsten der Muster S und G. An der Fortbildung des Potsdamer Trainingsmodells nahmen, wie bereits erwähnt, 224 Lehrerinnen und Lehrer teil, 103 lieferten vollständige Datensätze, auf die sich die folgenden Daten beziehen. Zeigten vor der Fortbildung ca. 37 Prozent der Lehrer (das entspricht bei einer Messgruppengröße von TN 103 in etwa der gleichen Anzahl an Personen) ein Muster S oder G, waren es nach der Maßnahme 52 Prozent (vgl. Schaarschmidt, 2010). Die Ergebnisse belegen, dass durch angemessene Lehrerfortbildungen zwar nicht allen Lehrern geholfen werden kann und Grenzen deutlich werden, jedoch "Veränderungen in wünschenswerter Richtung angestoßen" werden können (ebenda, S. 308).

Keine Erläuterung findet die Tatsache, weshalb an dem Potsdamer Trainingsmodell nur 224 (ca. 1,4 %) der ca. 15 000 Lehrerinnen und Lehrer aus der Potsdamer Lehrerstudie teilnahmen (Schaarschmidt, 2005, S. 13). Möglicherweise musste seitens der Organisatoren die Teilnehmerzahl begrenzt werden. Doch auch die Annahme scheint zulässig, dass nicht mehr Lehrerinnen und Lehrer zu dieser komplexen und intensiven, Selbstreflexionsbereitschaft voraussetzenden Arbeit bereit waren.

Die vorliegende Untersuchung hat das Ziel zu prüfen, ob eine Fortbildung ohne bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Person und nur durch die Behandlung unterrichtspraktischer, auf die Schülerinnen und Schüler und den Unterricht bezogene Inhalte im Themenbereich der sozialen Kompetenzen, zu einer positiven Veränderung der Wahrnehmung der eigenen Sozialkompetenz der teilnehmenden Lehrkräfte beitragen kann. Graudenz, Plath und Kodron schreiben dazu bereits 1995: „Obwohl also Wirkungen auf die eigene Person und das Kompetenzgefühl schwieriger zu erzielen sind, scheint es dennoch möglich, dies durch entsprechende Schwerpunktsetzung bzw. Angebote zu erreichen“ (S. 97). Ein Ausbau des Kompetenzerlebens innerhalb einer unterrichtspraktischen Fortbildung könnte dann auch die Lehrer unterstützen, die sich aus den aufgeführten Gründen mehr oder minder bewusst gegen

eine Fortbildung mit persönlichkeitspsychologischen Inhalten entscheiden. Die Relevanz der Frage nach der Wahrnehmung der eigenen Sozialkompetenz ergibt sich aus dem weiter oben erläuterten Zusammenhang von Sozialkompetenz und Kompetenzüberzeugung (Selbstwirksamkeitserwartung).

Planung der Fortbildung zur vorliegenden Untersuchung

Vorüberlegungen und Konzeption. „Egal welches Institut eine Fortbildung anbietet, inhaltlich steht sie im Zusammenhang mit der Reform des Schulwesens“ (Böhmer, 1983, S. 92). Seit der Einführung der neuen Rahmenlehrpläne 2004 in Berlin und Brandenburg ist die Ausbildung sozialer Kompetenzen als Teil der Handlungskompetenz im Zuge eines erweiterten Bildungsverständnisses „Ziel des Lernens“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin [MBSJ] (Hrsg.): Rahmenlehrpläne Grundschule 2004, Punkt 1.2). Durch die nun ausformulierte und geforderte „Grundlegende Bildung“ (ebenda, Punkt 1.1) soll sicher gestellt werden, dass Unterricht dazu beiträgt, den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen an die Hand zu geben, die es ihnen ermöglichen, ihr Leben in den verschiedenen Anforderungen angemessen bewältigen zu können. Der Rahmenlehrplan sieht dies durch eine lebensweltbezogene Auseinandersetzung im Unterricht sowie durch die Ausgestaltung des Schullebens realisiert. Unterrichtsinhalte sollen dazu nun auf die Entwicklung von Handlungskompetenzen ausgerichtet sein (ebenda, Punkt 1.4). Die von Lehrern zu vermittelnden Kompetenzen wurden in den Rahmenlehrplänen der verschiedenen Fächer fachlich differenziert beschrieben. Jedes Unterrichtsfach sollte nun einen spezifischen Beitrag zur Kompetenzentwicklung leisten. Es scheint jedoch, dass vielfach alte Lern- und Unterrichtsformen benannt wurden und sie lediglich eine Zuordnung in dieses neue System erhalten haben. So heißt es z.B. im Abschnitt zur Ausbildung sozialer Kompetenzen im Fach Naturwissenschaften, dass Sozialkompetenz die Fähigkeit umfasst, gemeinsam mit anderen zu lernen und zu arbeiten, wobei die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit dem Partner/der Partnerin im Team zusammenarbeiten und vereinbarte Kooperationsregeln einhalten (MBSJ, Rahmenlehrpläne Grundschule, 2004). Nahezu identisch sind die Formulierungen in allen anderen Fächern. Eine Anregung oder ein Hinweis darauf, wie diese Kompetenzen wirklich inhaltlich auszufüllen sind, kann daraus nicht entnommen werden. Beschrieben wird, was Lehrkräfte seit Jahren täglich in ihrem Unterricht praktizieren, lediglich neu strukturiert und klassifiziert. Dass dies nicht automatisch zu einer Veränderung des Lehrerverhaltens bezüglich der Vermittlung von Unterrichtsinhalten im Sinne einer Ausbildung sozialer Kompetenz anregt, muss in Betracht

gezogen werden. Dennoch, interessierte Lehrerinnen und Lehrer wussten um die Wichtigkeit des im damals neuen Rahmenlehrplan formulierten Gedankenansatzes, die Ausbildung sozialer Kompetenzen sowie die Handlungskompetenz allgemein verstärkt in den Unterricht einfließen zu lassen, obwohl dieser Ansatz nur allgemein formuliert blieb. Sie wünschten sich Handlungsanregungen, wie sie diesen Forderungen unterrichtspraktisch nachkommen könnten. Im methodischen Bereich oder bei der Entwicklung der Sachkompetenz fühlten sich viele Lehrer nach eigenen Aussagen gut vorbereitet. Doch das Vermitteln der nun geforderten sozialen und personalen Kompetenzen oblag aufgrund der Undifferenziertheit dem privaten oder schulinternen Engagement. Innovative Schulen hatten Fortbildungen zu Themen wie Kommunikation oder Ähnlichem angeboten, dennoch bestand Bedarf und Nachfrage nach einer praxisorientierten Fortbildung zur Vermittlung sozialer Kompetenzen im Unterricht der Grundschule. Aufbauend auf der Vorstellung, dass Lehrerinnen und Lehrer eine mehrteilige unterrichtspraktische Fortbildung mit dem Bedürfnis besuchen, didaktische Anregung für die Vermittlung sozialer Kompetenzen im Unterricht zu erhalten, entwickelte sich die Fragestellung, die dieser Arbeit zugrunde liegt:

Kann eine unterrichtspraktische Fortbildungsreihe, in der sich Lehrkräfte über einen längeren Zeitraum mit der Vermittlung sozialer Kompetenzen im Unterricht beschäftigen, durch die wiederholte Auseinandersetzung mit dem Thema die Wahrnehmung der eigenen Sozialkompetenz beeinflussen und zu einer positiven Veränderung dieser Selbstwahrnehmung beitragen? Dies wäre als Effekt der Fortbildung belegt, wenn Lehrerinnen und Lehrer einer Vergleichsgruppe, die nicht an der Maßnahme teilnehmen, keine Veränderung in der Selbstwahrnehmung der eigenen Sozialkompetenz angeben würden.

Die vorliegende Untersuchung soll damit einen Beitrag leisten, den Einfluss einer Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung auf die Lehrerkognition in Bezug auf eigene Überzeugungen und subjektiven Theorien (zweite Wirksamkeitsebene nach Lipowsky, 2010) weiter zu erfassen.

Bei der Konzeption der Fortbildung wurden verschiedene Aspekte berücksichtigt. Wichtige Voraussetzung für das Überprüfen einer veränderten Selbstwahrnehmung war, die Fortbildung über einen längeren Zeitraum anzubieten (vgl. Meyer, 1985; Huber, 2009). Die inhaltliche Struktur führte zu einer siebenteiligen Fortbildung, die sich über insgesamt zehn Monate erstreckte. Außerdem war die Fortbildung am Unterricht orientiert und bot unmittelbar Hilfe für die Praxis. Die Arbeitsverhältnisse und Leistungskapazitäten seitens der teilnehmenden

Lehrkräfte sowie auch die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien zu den Wirkungsfaktoren von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungen wurden ebenso berücksichtigt wie die unterschiedlichen Vorkenntnisse der Teilnehmer (vgl. Böhmer, 1983; Müller-Friese, 2007). Die Fortbildung bestand aus sieben Fortbildungsteilen à 90 Minuten:

- Teil 1: Theoretischer Überblick
- Teil 2: Kompetenz „Selbstvertrauen“
- Teil 3: Kompetenz „Kommunikation“
- Teil 4: Kompetenz „Umgang mit Gefühlen“
- Teil 5: Kompetenz „Empathie und Toleranz“
- Teil 6: Kompetenz „Kooperation“
- Teil 7: Kompetenz „Konstruktiver Umgang mit Konflikten“

Durch dieses Konzept wurde die Fortbildung berufs- und praxisbegleitend (vgl. Böhmer, 1983; Huber, 2009; Meyer, 1985; Scholz, 1983). Zwei Schulen meldeten für einen Teil ihres Kollegiums Interesse an der Fortbildung an. Die Lehrkräfte beider Schulen wünschten, dass die Seminare alle vier bis sechs Wochen stattfanden. Inhaltlich galt es darauf zu achten, durch entsprechende didaktische Entscheidungen dem Anspruch der größtmöglichen Motivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gerecht zu werden, da Fortbildungsarbeit die Experimentierfreudigkeit der Lehrkräfte stärken und die kollegiale Zusammenarbeit fördern soll (vgl. Boos-Nünning, 1985; DVLfB, 2009; Huber, 2009; Meyer, 1985). Der Durchführung der Fortbildung ging eine Kontextevaluation voraus, der eine Bedarfsermittlung (das Berücksichtigen der Bedürfnisse der Lehrkräfte bezogen auf den Fortbildungsinhalt) zugrunde lag. Dieser Kontextevaluation folgte die Inputevaluation, welche die Konkretisierung der Ziele, Inhalte, Methoden und Materialien umfasste (vgl. Haenisch, 1995).

Um die Fortbildung für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie im Sinne der Untersuchung möglichst effektiv zu gestalten, galt es bei der Konzeption, weitere Punkte zu berücksichtigen: Eine entspannte Atmosphäre schaffen, die Ziele konsequent transparent halten, durch interessante und aktuelle Inhalte und angemessenen Medienwechsel motivieren, sinnvoll inhaltlich strukturieren, zwischen aktiven und passiven Phasen wechseln, viele praktische Übungen integrieren und den zeitlichen Rahmen einhalten. Der Aspekt des sozialen und gemeinsamen Lernens wurde berücksichtigt. Die ausführliche Darstellung der Fortbildungsinhalte findet sich im Anhang B.

Teil II: Methoden

Hypothesen

Es wird angenommen, dass Lehrerinnen und Lehrer eine bestimmte Selbstwahrnehmung ihres konkreten sozial-kompetenten Verhaltens sowie ihrer eigenen allgemeinen sozialen Kompetenz als eine Art Grundgefühl besitzen. In der vorliegenden Untersuchung werden diese beiden Aspekte separat verifiziert, da angenommen wird, dass Fragen zur Wahrnehmung des eigenen sozial-kompetenten Verhaltens für die Lehrerinnen und Lehrer konkreter und deshalb leichter einzuschätzen sind, wobei dennoch nicht auf eine Abfrage der Wahrnehmung zur allgemeinen Sozialkompetenz als eine Art Grundgefühl verzichtet werden sollte. Die Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte in beiden Bereichen (sozial-kompetentes Verhalten und allgemeine Sozialkompetenz) wird mit Hilfe eines Fragebogens (Anhang A) dreimal während einer siebenteiligen Fortbildungsreihe bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Fortbildung abgefragt, zwei weitere Male mit jeweils zeitlichem Abstand. Zeitgleich wird eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern befragt, die nicht an der Fortbildung zum Thema „Soziale Kompetenzen im Unterricht“ teilnimmt und als Vergleichsgruppe für die Untersuchung zur Verfügung steht.

Ausgangswert der Untersuchung bilden die Ergebnisse einer Befragung vor dem ersten Fortbildungsteil. Nach weiteren drei Fortbildungsseminaren erfolgt die zweite Befragung. Es wird davon ausgegangen, dass sich bei den Lehrkräften der Testgruppe sowohl die Selbstwahrnehmung der eigenen allgemeinen sozialen Kompetenz als auch die Einschätzung des konkreten sozial-kompetenten Verhaltens zwischen der ersten und der zweiten Befragung positiv verändert. Am Ende der Fortbildungsreihe (dritte Befragung), so wird vermutet, hält diese Entwicklung, etwas reduziert in der Ausprägung, an. Es wird dann weiter angenommen, dass die Selbstwahrnehmung in beiden Bereichen vier Wochen nach der Fortbildung (vierte Befragung) nochmals in der Ausprägung leicht ansteigt, während sich acht Wochen nach der Fortbildung (fünfte Befragung) möglicherweise ein leichter Abfall abzeichnet, sich aber mindestens keine weitere Erhöhung in der Selbstwahrnehmung der eigenen allgemeinen sozialen Kompetenz sowie in der Selbstwahrnehmung des konkreten sozial-kompetenten Verhaltens zeigt.

Weiter ist davon auszugehen, dass die Lehrerinnen und Lehrer der Vergleichsgruppe, die nicht an der Fortbildungsmaßnahme teilnehmen, während des Untersuchungszeitraumes in der Selbstwahrnehmung ihrer allgemeinen sozialen Kompetenz und auch in der Einschätzung ihres konkreten sozial-kompetenten Verhaltens keine signifikante Veränderung zeigen.

Um den erwarteten signifikanten Unterschied in der Wahrnehmung der Sozialkompetenz bei den Lehrkräften der Testgruppe auf die Fortbildung zurückführen zu können, sollte sich sowohl bei der Abfrage zur Wahrnehmung des eigenen konkreten sozial-kompetenten Verhaltens sowie auch bei der Abfrage zur Wahrnehmung der eigenen allgemeinen Sozialkompetenz jeweils mindestens zu einem Messzeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen den Lehrkräften der Testgruppe und der Vergleichsgruppe zeigen.

Hypothese 1 (H1): Je länger die Lehrerinnen und Lehrer an der siebenteiligen unterrichtspraktischen Fortbildung zum Thema „Soziale Kompetenzen“ teilnehmen, desto ausgeprägter nehmen diese ihr konkretes sozial-kompetentes Verhalten im Fortbildungskontext wahr.

Die Veränderung der Wahrnehmung des eigenen sozial-kompetenten Verhaltens bei den Lehrerinnen und Lehrern der Testgruppe während der Untersuchung ist im Gegensatz zur Wahrnehmung der Lehrkräfte der Vergleichsgruppe signifikant positiv.

Diese Hypothese resultiert aus der Annahme, dass eine gut vor- und aufbereitete Fortbildung, die Lehrerinnen und Lehrern über einen längeren Zeitraum zu einem bestimmten Kontext Informationen anbietet und sie begleitet, Möglichkeiten des Austausches bietet und zu Reflexion anregt, sowie wiederholt motiviert, insofern auf sie wirkt, als sie messbar die Wahrnehmung ihres sozial kompetenten Verhaltens als verändert wahrnehmen.

Hypothese 2 (H2): Je länger die Lehrerinnen und Lehrer an der siebenteiligen unterrichtspraktischen Fortbildung zum Thema „Soziale Kompetenzen“ teilnehmen, desto ausgeprägter nehmen diese ihre eigene allgemeine Sozialkompetenz wahr.

Die Veränderung der Wahrnehmung der eigenen allgemeinen Sozialkompetenz bei den Lehrkräften der Testgruppe während der Untersuchung ist im Gegensatz zur Wahrnehmung der Lehrkräfte der Vergleichsgruppe signifikant positiv.

Diese Hypothese beschreibt die Annahme, dass sich Lehrerinnen und Lehrer im Laufe einer unterrichtspraktischen Fortbildung nicht nur auf der konkreten Handlungsebene verändert einschätzen, sondern darüber hinaus auch ihre allgemeine Sozialkompetenz als verändert wahrnehmen.

Hypothese 3 (H3): Die Lehrkräfte der Vergleichsgruppe und der Testgruppe unterscheiden sich sowohl bei der Abfrage zur Wahrnehmung ihres konkreten sozial-kompetenten Verhaltens wie auch bei der Abfrage zur Einschätzung der eignen allgemeinen sozialen Kompetenz mindestens zu einem Messzeitpunkt signifikant.

Eine Veränderung in der Selbstwahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer der Testgruppe im Verlauf einer unterrichtspraktischen Fortbildung kann nur als Effekt der Fortbildung interpretiert werden, wenn sich bei Lehrerinnen und Lehrern der Vergleichsgruppe, die nicht an dieser Maßnahme teilnehmen, keine Veränderungen in der Selbstwahrnehmung zeigen. Des Weiteren muss mindestens zu einem Messzeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen vorliegen, um zufällige Einflussfaktoren als Ursache für eine Veränderung bei den Lehrkräften der Testgruppe mit höherer Wahrscheinlichkeit ausschließen zu können.

Alle drei Hypothesen werden mit Hilfe eines dazu konzipierten Fragebogens (Anhang A) verifiziert.

Die Stichprobe

Testgruppe und Vergleichsgruppe – Auswahl und Stichprobengröße. Bei empirischen Untersuchungen können nur in seltenen Fällen alle Elemente der Grundgesamtheit im Sinne einer Voll- oder Totalerhebung untersucht werden. Werden Hypothesen untersucht, die sich auf universale oder existentielle Aussagen beziehen, ist eine Totalerhebung ohnehin nicht möglich. Es ist daher zumeist eine Stichprobe, d. h. eine Auswahl von Elementen (n) aus der Gesamtheit aller Elemente (N), die durch ein oder mehrere gleiche Merkmale gekennzeichnet sind, zu treffen. Laut Literatur gibt es zahlreiche Verfahren, um kontrollierte Stichproben zu erhalten. Sie alle lassen sich nach „Wahrscheinlichkeitsauswahl“ und „bewusster Auswahl“ differenzieren. Die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung ist der „bewussten Auswahl“ zuzuordnen, da sie im weitesten Sinne „Elemente [Teilnehmer] mit bestimmten Merkmalen“ fasst (Möbner, 1995, S. 221), zu denen hier die Zugehörigkeit zur selben Berufsgruppe, das Interesse der Teilnehmer am Thema und die daraus resultierende freiwillige Teilnahme zählen.

Grundsätzlich sollte die Stichprobe für eine angemessene statistische Auswertung aus mindestens 20 Teilnehmern bestehen. Soll insbesondere auf differenzierte statistische Auswertungsmethoden und Gruppierungsverfahren verzichtet werden, ist eine Beschränkung zum einen auf die Untersuchung einer geringen Variablenanzahl und zum anderen die Berücksichtigung weniger Gruppen ratsam, um problematische Auswertungsfehler zu vermeiden. Auch andere wissenschaftliche Untersuchungen arbeiteten mit Gruppen ähnlicher Größe (vgl. Carpenter et al., 1989; Gärtner, 2007).

Es gestaltet sich äußerst schwierig, Teilnehmerinnen und Teilnehmer für die Fortbildung zu gewinnen. Trotz Unterstützung durch den damaligen Bezirksschulrat des Bezirkes Berlin-Mitte, der schriftlich zahlreichen Schulen des Bezirks die Teilnahme an der Fortbildung nahe legte, erklärten sich lediglich zwei Schulen bereit, an der Untersuchung teilzunehmen. Die Fortbildung fand schließlich an der Erika-Mann-Grundschule und der Gustav-Falke-Grundschule in Berlin statt. An der Erika-Mann-Grundschule erklärten sich 14 Lehrerinnen und Lehrer zur Teilnahme bereit, an der Gustav-Falke-Grundschule sieben. Die Größe der Testgruppe bestand somit insgesamt aus 21 Personen. Die Schulleitung der Erika-Mann-Grundschule konnte motiviert werden, Lehrerinnen und Lehrer für die Vergleichsgruppe zu gewinnen, die nicht an der Fortbildung teilnahmen. Diese bestand ebenfalls aus 21 Personen.

Insgesamt nahmen an der 10-monatigen Untersuchung 42 Lehrerinnen und Lehrer teil.

Die Maßnahme: Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

Überblick der praktischen Untersuchung. Die praktische Untersuchung, aus der die vorliegenden Ergebnisse resultierten, wurde im Schuljahr 2005/2006 an zwei Berliner Grundschulen durchgeführt. Die Gustav-Falke-Grundschule sowie die Erika-Mann-Grundschule erklärten sich zur Teilnahme an der Fortbildung sowie an der Untersuchung bereit.

Die siebenteilige Fortbildung inklusive der Abfrage per Fragebogen fand wie erwähnt zwischen September 2005 und Juni 2006 statt. Die Schulen wünschten einen zeitlichen Abstand der einzelnen Seminare von mindestens vier Wochen. Der Dezember sollte fortbildungsfrei bleiben.

Für die Teilnahme an der Fortbildung konnten 7 Lehrkräfte der Gustav-Falke-Grundschule und 14 Lehrerinnen und Lehrer der Erika-Mann-Grundschule (TN = 21) gewonnen werden. Die Erika-Mann-Grundschule stellte zusätzlich zu den teilnehmenden Lehrern auch die Vergleichsgruppe, die ebenfalls aus 21 Personen bestand. Dem Inhalt der Fortbildung lag der Rahmenlehrplan der Grundschule für Berlin und Brandenburg zugrunde.

Fortbildung und Untersuchung standen im Jahre 2004 unter der Schirmherrschaft des damaligen Schulrats Herrn Köpnick, der die Schulen des Verwaltungsbezirkes Berlin-Mitte betreute. Er bewilligte die offizielle Anerkennung der Maßnahme als schulinterne Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (SCHILF) und somit zur Anrechnung auf die damals noch vorgegebene Pflichtstundenzahl für Fortbildungen.

Messinstrument: Fragebogen

Ein grundlegendes Modell oder ein „Standardverfahren“ für die Evaluation in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung gibt es nicht. Es existieren so viele Modelle, wie bisher Studien durchgeführt wurden. Inhaltlich ergibt sich schlüssig der Fragebogen als geeignetes Instrument, da er am besten die subjektiven Überzeugungen der Lehrer bezüglich ihrer sozialen Kompetenz abbildet. Befragung, Unterrichtbeobachtung oder Interview würden subjektive Aspekte des Beobachters, Interviewers oder Zu- und Abneigungen der Befragten mit in die Auswertung einfließen lassen. Vor allem begründet sich die Wahl des Messinstrumentes jedoch auf die belegte Tatsache, dass subjektive Überzeugungen sich aus der Einstellung des Einzelnen über sich selbst entwickeln und nicht aus den tatsächlichen Fähigkeiten, wie dem realen und überprüfbaren Verhalten (Schwarzer & Jerusalem, 2002, Bandura, 1977, 1992, 1997). Ausschlaggebend ist die Wahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer von sich selbst, ihren Kognitionen, die nicht der objektiv wahrnehmbaren Wirklichkeit entsprechen müssen. Die Angemessenheit der Methodenwahl kann mit Hilfe bereits durchgeführter Studien begründet werden: Bröll, Friedrich und Oetken (2010) ermittelten in einer empirischen Untersuchung, ob eine Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung dazu beitragen kann, dass die Teilnehmer im Anschluss an diese einen Kompetenzzuwachs „erspüren“ (Bröll, Friedrich & Oetken, 2010, S. 5). Auch bei der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2005) von 2000 bis 2003 wurde die Analyse aufgrund einer umfassenden, in anonymisierter Form durchgeführten Fragebogenerhebung erstellt. Auch die zahlreichen Studien zur Selbstwirksamkeit ermitteln per Fragebogen und mit ähnlichen Items die Selbsteinschätzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (vgl. die Studie zur Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung von Satow & Schwarzer, 2003, S. 174ff; die Evaluation der schulbezogenen

Selbstwirksamkeit von Sekundarschülern von Mittag, Kleine & Jerusalem, 2002, S. 145-173, sowie die Untersuchung zur individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern von Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 192-214). Drei der vier Bereiche, die von Schmitz und Schwarzer abgefragt wurden, finden sich im Fragebogen zur Wahrnehmung der sozialen Kompetenz wieder: a) die berufsbezogenen sozialen Interaktionen, b) der Umgang mit Stress und Emotionen und c) die spezifische Selbstwirksamkeit zu innovativem Handeln. Dies soll die Angemessenheit des Vorgehens in der vorliegenden Untersuchung belegen.

In der hier beschriebenen Untersuchung wurde die Selbstwahrnehmung des Verhaltens der Lehrerinnen und Lehrer im Fortbildungskontext sowie die Wahrnehmung der eigenen allgemeinen sozialen Kompetenz der Lehrkräfte abgefragt. Dabei wurde zwischen der Wahrnehmung des konkreten sozial-kompetenten Verhaltens (Bsp.: „Ich finde, dass ich meinen Schülern gut zu höre“, Fragebogen im Anhang A, Frage 2.8) und der Wahrnehmung einer allgemeinen sozialen Kompetenz unterschieden (Bsp.: „Ich halte mich im Umgang mit meinen Schülern für sozial kompetent“, Fragebogen im Anhang A, Frage 2.9 u.a.). Es wird davon ausgegangen, dass die Abfrage der Wahrnehmung des eigenen sozial-kompetenten Verhaltens für die Lehrerinnen und Lehrer konkreter und deshalb leichter einschätzbar ist. Auf die Abfrage der Wahrnehmung der allgemeinen Sozialkompetenz als leitendes Grundgefühl sollte dennoch nicht verzichtet werden, weshalb wiederholt die Frage „Ich halte mich im Umgang mit meinen Schülern für sozial kompetent“ mehrfach wiederholt wurde.

Der für die Untersuchung entwickelte Fragebogen erfüllt die Kriterien der Relevanz, Ökonomie und Fairness. Dabei liegt ein gewisser Mangel an Objektivität, Reliabilität und Validität vor, der sich stets bei der Erfassung von subjektiven Überzeugungen oder Kompetenzen ergibt, da sie situiert sind und in Abhängigkeit von den Zusammenhängen betrachtet werden müssen (vgl. Diettrich & Meyer-Menk, 2002; Weiß, 1999). Dabei kann grundsätzlich von der Evaluation einer Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung gesprochen werden, wenn zum Erhalt der abgefragten Informationen gezielte Anstrengungen unter dem systematischen Einsatz bestimmter Erhebungstechniken unternommen wurden, und nicht nur zufällige subjektive Eindrücke die Grundlage der Bewertung bilden (Haenisch, 1988).

In der vorliegenden Untersuchung wurde in Anlehnung an das Phasenmodell evaluiert (vgl. Stufflebeam, 1972; Haenisch, 1988). In der Kontextevaluation, die der Fortbildung voranging, wurden der objektive Bedarf und die Bedürfnisse der Lehrerinnen und Lehrer bezüglich der Fortbildung sowohl durch Literaturanalysen als auch durch mündliche Befragungen der Lehrkräfte und Schulleiterinnen und Schulleiter ermittelt. In der daran anschließenden

Inpotevaluation wurden die erforderlichen Inhalte ausdifferenziert, Materialien, Verfahren und Ressourcen geplant und die Voraussetzungen und Erwartungen der Teilnehmer an die Fortbildung durch Abfrage per Fragebogen ermittelt und integriert. Auch eine Abfrage zu Beginn des ersten Fortbildungsteils diente dazu, Vorerfahrungen zu erfassen (siehe Anhang B dieser Arbeit, Fortbildungsinhalte). Während der gesamten Fortbildungsreihe wurden innerhalb der Prozessevaluation wiederholt die Qualität und die Effektivität der einzelnen Fortbildungsteile abgefragt, die Ergebnisse diskutiert und bei der Gestaltung der nächsten Veranstaltung berücksichtigt. Alle drei Typen der prozessbegleitenden Evaluation wurden hierbei berücksichtigt: Möglichkeiten für Gespräche im Sinne einer Selbstevaluation, kurzfristige und situative schriftliche und mündliche Abfragen und solche, die am Ende des einzelnen Seminars stattfanden. Kontinuierlich durchgeführt, wurde so eine Aussage über den gesamten Kursverlauf möglich (vgl. Haenisch, 1994; Will & Blickhahn, 1987). Legt man die Kriterien der Wirksamkeit nach Haenisch zugrunde, dann können sowohl die Befragungen zu Qualität und Effektivität als auch die Abfrage per Fragebogen als summative Beurteilung oder Produktevaluation verstanden werden, welcher als wirksamkeitsbestimmende Parameter die Bedürfnisse der Teilnehmer (Zufriedenheit, Kenntnisse, Praxishilfen), die Intention der Fortbilder und die Anforderungen der Schule zugrunde liegen (vgl. ebenda, S. 24f.).

Die Items des Fragebogen wurden hauptsächlich in standardisierter Form als Einschätzungsskalen verwendet. Dass einzelne Items im vorliegenden Fragebogen wiederholt in ähnlicher Formulierung vorliegen, ermöglicht eine größere Zuverlässigkeit bei der Messung.

Die Bewertungsskala. Da der Fragebogen von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern insgesamt fünf Mal ausgefüllt werden sollte, war es wichtig, dass die Bewertungsskala so konzipiert wurde, dass sie einem möglichen Erinnerungseffekt bei den Testpersonen entgegenwirkte. Die kontinuierliche Antwortskala erfüllte dieses Kriterium. Sie lässt feinere Abweichungen in der Selbsteinschätzung der Testpersonen zu und führt daher zu genaueren Ergebnissen.

Die im Fragebogen angelegte kontinuierliche Bewertungsskala definiert die Größen „nie“ aufsteigend nach „immer“. Ihnen wird ihr Wert in Zentimetern zugeordnet: von 0 cm („nie“) bis max. 5 cm („immer“). Je höher der Zahlwert, desto ausgeprägter nimmt die Testperson ihre Sozialkompetenz wahr.

Die dem Fragebogen später hinzugefügten Items (in der Diskussion dieser Arbeit wird dazu Stellung genommen) weisen eine Antwortskala auf, bei der die Teilnehmer auf einer vierstufigen Antwortskala zwischen „stimmt nicht“ bis „stimmt genau“ wählen konnten, was ebenfalls in anderen Studien Verwendung fand (vgl. Bröll, Friedrich & Oetken, 2010; Haenisch, 1994; Kanning, 2003; Schwarzer & Schmitz, 1999; Schaarschmidt, 2005, Jerusalem & Schwarzer, 1981, revidiert 1999; Weiß, 1999).

Sensibilitäten des Fragebogens. Die größte Schwierigkeit bei der Erstellung des Fragebogens ergab sich bei der Formulierung der Fragen. Zum einen galt es Items zu formulieren, welche die empfundene soziale Kompetenz und das Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer direkt erfassen und durch ihre Klarheit eine Auswertung ermöglichen. Zum anderen war es wichtig, die Fragen so zu formulieren, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereit waren, nach ihrer subjektiven Wahrheit zu suchen und aufrichtig zu antworten und nicht entsprechend gesellschaftlicher Normen und Wertvorstellungen. Viele Antworten wurden bewusst negativ formuliert, damit die Testperson gefordert war zu überlegen, inwiefern der Satz auf sie zutrifft. Positiv formulierte Fragen wie „Ich empfinde mich als tolerant“ konnten dazu verleiten „immer“ anzugeben. Antworten, die eine eher geringere soziale Kompetenz oder ein geringes sozial-kompetentes Verhalten beschrieben, wurden bewusst positiv formuliert, um dem Lehrer ein Eingestehen dieser Eigenschaften zu erleichtern.

Alle Fragen wurden auf die sozialen Kompetenzen und das Verhalten des Lehrers in der Schule bezogen.

Bei der Entwicklung des Fragebogens wurden grundlegende Forderungen von Haenisch (1994) zur Evaluation von Lehrerfortbildungen erfüllt. Er empfiehlt ein Konzept von offenen und geschlossenen Fragen, wobei die geschlossenen Fragen überwiegen. In Form von Einschätzungsskalen haben sie drei Vorteile: Sie ermöglichen eine Einschätzung auf vergleichbarer Grundlage, sie erleichtern die Erinnerung, sodass man in systematischer Weise auch zu solchen Aspekten Beurteilungen erhält, die vielen Befragten vielleicht gar nicht mehr präsent waren, was gerade für längerfristige Maßnahmen wichtig ist, und darüber hinaus lässt sich mit standardisierten Fragen die Auswertung schneller und ökonomischer durchführen (vgl. Haenisch, 1994).

Formelles

Anonymität. Bei einer Evaluation durch Selbsteinschätzung können Probleme entstehen: Verzerrungen aufgrund von Sollens-Vorstellungen und auch Tendenzen zum sozial er-

wünschten Verhalten wären denkbar. Um eine ehrliche bzw. näher an der subjektiven Realität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer liegende Beantwortung der Fragen zu ermöglichen, sollte die Anonymität der Testpersonen gewahrt bleiben. Dazu waren bei der Konzeption des Fragebogens einige Aspekte zu berücksichtigen. Um die fünf Fragebögen bei der Auswertung einer Testperson zuordnen zu können, wurde ein zuverlässiger Code benötigt. Dieser setzte sich aus den Anfangsbuchstaben des Vornamens der Mutter und dem eigenen Geburtstag zusammen. Um spezifische Erkenntnisse zur differentiellen Wirksamkeit einer Maßnahme zu erhalten, sollten nach Haenisch (1994) bestimmte biographische Variablen einbezogen werden. Dazu wurden die Dienstjahre sowie das Alter und das Geschlecht der an der Untersuchung teilnehmenden Lehrer abgefragt. Die Auswertung dieser soziodemographischen Daten erfolgt in Teil III dieser Arbeit.

Befragungszeitpunkte. Es gab fünf Befragungszeitpunkte, an denen der Fragebogen ausgefüllt wurde. Der Fragebogen wurde vor dem ersten Fortbildungsteil (September 2005), im Anschluss an das vierte Fortbildungsseminar (im Januar 2006) sowie zum Ende des letzten Fortbildungsteils (im April 2006) von den Lehrerinnen und Lehrern bearbeitet. Für die letzten beiden Abfragen wurde der Fragebogen der Schule per Post zugestellt. Die vierte Abfrage erfolgte 4 Wochen nach dem letzten Seminar (im Mai 2006), die fünfte und letzte weitere 4 Wochen später im Juni 2006. Die Schulleitung der beiden Schulen übernahm das Austeilen und Einsammeln der Fragebögen und sandte diese zur Auswertung zurück. Die Abfrage der Lehrerinnen und Lehrer der Vergleichsgruppe erfolgte zu den selben Zeitpunkten und wurde ebenfalls von der Schulleitung gesteuert.

Inhalt. Auf der Handlungsebene wurden mit dem Fragebogen folgende Aspekte des sozial-kompetenten Lehrerverhaltens und der subjektiv empfundenen sozialen Kompetenz entsprechend der Fortbildungsinhalte abgefragt:

Kompetenz: Kommunikation. Beobachtung und Aufmerksamkeit in der Kommunikation, verbale und nonverbale Kommunikation (Wahrnehmung des eigenen Körpers, der Körperhaltung, des Gesichtsausdrucks, der Stimmlage, Wahrnehmen des Unterschieds von Inhalt und Form einer Aussage), Zuhören (aktives Zuhören: volle Aufmerksamkeit geben, auf Zwischentöne achten, Gefühlslage des Erzählers erspüren, auf Inhalt und Körpersprache achten, Rückmeldung und Zusammenfassung mit eigenen Worten geben), sich mitteilen (effektives und differenziertes Mitteilen, Ich-Botschaften verwenden)

Kompetenz: Umgang mit Gefühlen. Gefühle artikulieren, Sprechen über negative Gefühle im Zuge einer Selbstreflexion und Entspannung, Wahrnehmen, Benennen und Steuern der eigenen Gefühle, Raum geben für das Thematisieren der Gefühle der Schüler, Wut wahrnehmen, benennen, ansprechen, herauslassen, Ängste erkennen, über Ängste sprechen

Kompetenz: Empathie/Toleranz. Verständnis und Umgang mit anderen Kulturen

Kompetenz: Kooperation: Einstellung zu Kompromissen, Mitbestimmung der Schüler am Unterricht/Thema, Selbstkontrolle der Schüler, Planung der Unterrichtsinhalte, Organisation des Schulalltags, „Helfersysteme“, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Binnendifferenzierung, Projektunterricht, Stellung des Lehrertisches im Klassenzimmer

Kompetenz: Konstruktiver Umgang mit Konflikten. Einstellung zu Konflikten, Integration von Mediation in den Schulalltag

Indem Handlungsbereiche im Berufsleben von Lehrern angesprochen wurden, konnte die Validitätsoptimierung in den Vordergrund gestellt werden (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2002).

Umgang mit den Items bei der Auswertung. Einige Items beschreiben ein Verhalten, das auf eine eher geringere soziale Kompetenz hinweist (wie z.B. „Wenn ich mich mit einem Schüler nach dem Unterricht persönlich unterhalten habe, habe ich bisher Zeit gespart und schon mal meine Unterlagen sortiert.“) oder bringen einen Zweifel an der Ausprägung der eigenen Sozialkompetenz zum Ausdruck. Da eine Markierung auf der Antwortskala im Bereich „immer“ hierbei ein geringer ausgeprägtes soziales Verhalten bzw. eine subjektiv geringer eingeschätzte soziale Kompetenz beschreibt, wurden diese Items, entsprechend der richtigen Zuordnung von Messwert und inhaltlicher Aussage, invers gemessen. Sie sind in den Anmerkungen der Tabellen und Abbildungen kenntlich gemacht.

Einige Items des Fragebogens sind jeweils demselben Themenbereich zuzuordnen. Sie wurden aufgrund konzeptioneller Überlegungen in der statistischen Auswertung zusammengefasst. So beziehen sich z.B. die Fragenteile 1.1 – 1.7 der Frage 1 auf das „Aktive Zuhören“, die Teile 2.1 – 2.3 der Frage 2/1 auf die „Nonverbale Kommunikation“ etc.

Statistische Verfahren

Manche der an der Untersuchung teilnehmenden Lehrer, sowohl aus der Testgruppe als auch aus der Vergleichsgruppe, beantworteten nicht zu 100 Prozent vollständig alle Fragen bzw. alle fünf Fragebögen. Diese einzelnen fehlenden Daten konnten bei vorliegendem metrischem Datenniveau durch lineare Regression und bei vorliegendem dichotomen Daten-

niveau durch binäre logistische Regression vorhergesagt werden. Dadurch war es möglich, die fehlenden Werte in den Fragebögen durch die in den Regressionsanalysen vorhergesagten Werte zu ergänzen. Die statistische Datenanalyse wurde mittels des Programmpakets SPSS für Windows vorgenommen. Es wurde die Version 13.0 verwendet. Als Nachschlagewerke für die statistische Auswertung dienten Bortz (2005) sowie Janssen und Laatz (2005). Das Datenniveau der vorliegenden Daten entspricht intervallskalierten, ordinalen oder dichotomen Daten. Bei den intervallskalierten Daten konnte die Auswertung mit dem Verfahren der Varianzanalyse erfolgen.

Voraussetzung für die Varianzanalyse ist auch die Normalverteilung der Stichprobendaten sowie die Homogenität der Varianzen der Stichproben. Bei Normalverteilung der Stichprobendaten sind Stichprobengrößen < 50 mit dem Shapiro-Wilk-Test zu prüfen, bezüglich der Homogenität der Varianzen wird innerhalb der Varianzanalyse mit dem Levene Test ermittelt. Auf diese Prüfungen konnte jedoch verzichtet werden, da bei gleich großen Stichproben die Varianzanalyse gegenüber Verletzungen ihrer Voraussetzungen relativ robust ist. Dies gilt umso mehr, je größer die Stichproben sind. Lediglich bei Stichproben mit $n_j < 10$ und ungleichen Stichproben besteht der Verdacht, dass eine oder mehrere Voraussetzungen verletzt sein können (vgl. Bortz, 1993).

Da jede Lehrkraft den Fragebogen zu fünf aufeinander folgenden Zeitpunkten neu ausfüllte, musste dies in einem Modell mit Messwiederholung berücksichtigt werden. Daher wurden die Vergleiche der fünf Testzeitpunkte mit der Routine des allgemeinen linearen Modells für Messwiederholung realisiert. Die statistischen Vergleiche der Test- und der Vergleichsgruppe innerhalb eines Testzeitpunktes wurden mittels des allgemeinen linearen Modells für univariate Analysen realisiert. Bei den ordinalen und dichotomen Daten kamen nichtparametrische Testverfahren zur Anwendung. Die Vergleiche der Testzeitpunkte bei ordinalem Datenniveau wurden mit dem Wilcoxon-Test realisiert. Die Vergleiche der Testzeitpunkte bei dichotomem Datenniveau wurden bei nur 2 vorhandenen Testzeitpunkten mit dem McNemar-Test und bei mehr als 2 vorhandenen Testzeitpunkten mit dem Cochran Q-Test realisiert. Die statistischen Vergleiche der Lehrerinnen und Lehrer mit und ohne absolvierter Fortbildung zu einem Testzeitpunkt wurden bei dichotomem Datenniveau mittels Pearson- χ^2 -Test bzw. Fishers exaktem Test realisiert. Alle statistischen Tests wurden auf einem 5%igen α -Fehler-Niveau durchgeführt, wie es für sozialwissenschaftliche Untersuchungen üblich ist.

Teil III: Ergebnisse

Statistische Auswertung

Überblick. Im Folgenden erfolgt die Darstellung der soziodemographischen Daten Alter, Dienstjahre und Geschlecht. Daran schließt sich die statistische Auswertung der beiden zentralen Gesamtergebnisse (Wahrnehmung des eigenen sozial-kompetenten Verhaltens und Wahrnehmung der eigenen allgemeinen Sozialkompetenz). Die Darstellung der Ergebnisse der einzelnen Fragen und Fragegruppen, aus denen sich die beiden Gesamtergebnisse ergeben, befindet sich in Anhang C dieser Arbeit. Der Präsentation des Gesamtergebnisses folgt die statistische Auswertung der Teilnehmerbewertung der Effektivität und Qualität der Fortbildungsseminare.

Zur Verwendung der Termini. Die Testgruppe (TG) setzte sich aus Lehrerinnen und Lehrern der Erika-Mann-Grundschule (Testgruppe 1) sowie der Gustav-Falke-Grundschule (Testgruppe 2) zusammen. Die Lehrerinnen und Lehrer der beiden Testgruppen nahmen an der Fortbildungsreihe teil. Die Testgruppe bestand aus 21 Personen ($TN = 21$), die sich aus $TN = 14$ für TG1 und $TN = 7$ für TG2 zusammensetzte.

Die Vergleichsgruppe (VG) bildeten Lehrerinnen und Lehrer der Erika-Mann-Grundschule. Für die Vergleichsgruppe ergab sich eine Teilnehmerzahl von $TN = 21$.

Für die Signifikanz-Analyse der soziodemographischen Daten ergab sich daher eine Aufteilung in VG und TG1 und TG2. Auf die Unterscheidung in TG1 und TG2 wird nach der Darstellung der soziodemographischen Daten verzichtet. Die Testgruppen 1 und 2 werden dann als Einheit betrachtet und nur noch mit TG beschrieben.

Soziodemographische Daten. Da die Anzahl der an der Fortbildung teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer recht gering war, konnte die Verteilung von Alter, Dienstjahren und Geschlecht vorab nicht im Sinne einer Vergleichbarkeit der Ergebnisse gesteuert werden.

Die Verteilung des Alters und der Dienstjahre innerhalb der Testgruppe und der Vergleichsgruppe soll vorab mit Hilfe des „Stängel-Blatt-Diagramm“ nach Krämer (2008, S. 17-18) veranschaulicht werden. Tabelle 1 bezieht sich auf die Testgruppe, während Tabelle 2 die Verteilung innerhalb der Vergleichsgruppe aufzeigt:

Tabelle 1: „Stängel-Blatt-Diagramm“ I

Verteilung des Alters und der Dienstjahre der Teilnehmer der Testgruppe

Testgruppe	
Alter (in Jahren)	Dienstjahre
3 4 <u>5</u> <u>7</u> 8 <u>9</u> <u>9</u> 9	0 1 1
4 0 1 3 <u>4</u> 6	1 <u>0</u> 2 <u>4</u> 4 4 5 <u>6</u> 7 9
5 0 <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> 3 5 5 <u>6</u> 7	2 0 <u>1</u> 1 3 <u>4</u> <u>7</u> 9
	3 <u>3</u> 4 5

Anmerkung: Die Ziffernreihe links der Senkrechten gibt den ganzen Zehner an. Die Ziffern rechts der Senkrechten stehen jeweils für den zum Zehner dazugehörigen Einer. Die unterstrichenen Ziffern kennzeichnen die Angaben der Lehrer aus der Gustav-Falke-Grundschule. Die übrigen Ziffern stellen die Angaben der Lehrer der Testgruppe aus der Erika-Mann-Grundschule dar. $N = 42$, $n = 21$. „Stängel-Blatt-Diagramm“, übernommen aus: „Statistik verstehen“ von Walter Krämer, 2008, S. 17-18, München: Piper

Tabelle 2: „Stängel-Blatt-Diagramm“ II

Verteilung des Alters und der Dienstjahre der Teilnehmer der Vergleichsgruppe

Vergleichsgruppe	
Alter (in Jahren)	Dienstjahre
3 4 5 5 6 7 7	0 3 6 6 9
4 7 8 9	1 6 7 7
5 0 0 1 3 3 6 6 7 7	2 0 3 5 6 7 8 8 9
6 0 1	3 0 2 5
	4 0 1

Anmerkung: Die Ziffernreihe links der Senkrechten gibt den ganzen Zehner an. Die Ziffern rechts der Senkrechten stehen jeweils für den zum Zehner dazugehörigen Einer. $N = 42$, $n = 20$. Eine Person machte keine Angaben. Die Vergleichsgruppe bildeten Lehrer der Erika-Mann-Grundschule. „Stängel-Blatt-Diagramm“, übernommen aus: „Statistik verstehen“ von Walter Krämer, 2008, S. 17-18, München: Piper

Nachfolgend werden die soziodemographischen Daten Alter, Dienstjahre (vgl. Tabelle 3, 4 und 5) und Geschlecht (vgl. Tabelle 6) mit Hilfe der univariaten Varianzanalyse und Fishers exaktem Test ausgewertet. Es konnte überprüft werden, ob die einzelnen Parameter signifikante Unterschiede aufweisen: a) zwischen den Lehrkräften der untersuchten Schulen sowie b) zwischen den Lehrkräften der Testgruppe und der Vergleichsgruppe.

Alter und Dienstjahre.

Tabelle 3: Alter und Dienstjahre TGI

Verteilung des Alters und der Dienstjahre innerhalb der Testgruppe 1

	Testgruppe 1					
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mo</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
Alter	14	44.79	7.31	39 ^a	34	57
Dienstjahre	14	18.07	10.03	14 ^a	1	35

Anmerkung: Die Testgruppe 1 bildeten die Lehrer der Erika-Mann-Grundschule, die an der Fortbildung teilnahmen.
^a = mehrere Modalwerte, der kleinste ist angegeben.

Tabelle 4: Alter und Dienstjahre TGII

Verteilung des Alters und der Dienstjahre innerhalb der Testgruppe 2

	Testgruppe 2					
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mo</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
Alter	7	45.00	8.39	35 ^a	35	56
Dienstjahre	7	20.71	7.99	10 ^a	10	33

Anmerkung: Die Testgruppe 2 bildeten die Lehrer der Gustav-Falke-Grundschule, die an der Fortbildung teilnahmen. ^a= mehrere Modalwerte, der kleinste ist angegeben.

Tabelle 5: Alter und Dienstjahre VG

Verteilung des Alters und der Dienstjahre innerhalb der Vergleichsgruppe

	Vergleichsgruppe					
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mo</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
Alter	20*	48.10	9.15	35 ^a	34	61
Dienstjahre	21	23.29	10.94	28	3	41

Anmerkung: Die Vergleichsgruppe bildeten Lehrer der Erika-Mann-Grundschule, die nicht an der Fortbildung teilnahmen. ^a= mehrere Modalwerte, der kleinste ist angegeben, * = eine Person gab ihr Alter nicht an.

Alter

Für die Lehrerinnen und Lehrer der TG1 ergab sich ein Durchschnittsalter von 44.8 Jahren, für die Teilnehmer der TG2 von 45.0 Jahren. Das durchschnittliche Alter der Lehrerinnen und Lehrer der Vergleichsgruppe lag bei 48.1 Jahren.

Für die TG1 ergab sich eine Standardabweichung von 7.31, für die TG2 von 8.39. Für die Vergleichsgruppe lag der Wert bei 9.15.

Dienstjahre

Im Mittel waren die Probanden der TG1 18.1 Jahre im Schuldienst tätig, die der TG2 20.7, die Lehrkräfte der Vergleichsgruppe 23.3 Jahre. Als Standardabweichung ergab sich ein Wert von 10.03 für TG1, von 7.99 für TG2 und 10.94 für die VG.

Univariate Varianzanalyse. Um zu prüfen, ob sich die Lehrerinnen und Lehrer der beiden Schulen bzw. die Test- und die Vergleichsgruppe bezüglich der soziodemografischen Variablen Alter oder Dienstjahre unterscheiden, wurden univariate Varianzanalysen durchgeführt. Im Falle eines signifikanten Unterschieds, müssten die soziodemografischen Daten in die weiteren Analysen als systematische Kovariable mit aufgenommen werden.

Die univariate Varianzanalyse zeigte zwischen den beiden Schulen (Erika-Mann-Grundschule und Gustav-Falke-Grundschule) sowohl in Bezug auf die Altersstruktur als auch auf die geleisteten Dienstjahre der Lehrerinnen und Lehrer keinen signifikanten Unterschied (Alter: $F_{2, 41} = 0.75$; $p = .476$; Dienstjahre: $F_{2, 41} = 0.96$; $p = .393$).

Auch zwischen der Testgruppe (TG = TG1+TG2) und der Vergleichsgruppe ergab sich kein signifikanter Unterschied (Alter: $F_{1, 41} = 1.55$; $p = .220$; Dienstjahre: $F_{1, 41} = 1.64$; $p = .208$).

Ein systematischer Einfluss beider Parameter auf die weiteren Untersuchungsergebnisse konnte daher ausgeschlossen werden.

Geschlechter.

Tabelle 6: Geschlechterverteilung

Stichprobengröße und prozentuale Verteilung der Geschlechter innerhalb der zwei Testgruppen und der Vergleichsgruppe

	Testgruppe 1		Testgruppe 2		Vergleichsgruppe	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
männlich	3	21.4	0	0	6	28.6
weiblich	11	78.6	7	100.00	15	71.4
Total	14	100.00	7	100.00	21	100.00

Anmerkung: *n* gibt die Anzahl der Teilmenge der Stichprobe an. % zeigt die prozentuale Verteilung der Geschlechter innerhalb einer Gruppe.

Die Vergleichsgruppe bestand aus 15 Frauen und 6 Männern. Das ergibt eine prozentuale Verteilung von 71.4% (weiblich [w]) und 28.6% (männlich[m]).

TG1 setzte sich aus 11 weiblichen und 3 männlichen Teilnehmern zusammen, was eine prozentuale Verteilung von 78.6% (w) und 21.4% (m) ergab. Die 7 Teilnehmer der TG2 waren alle weiblich (100%). Betrachtet man die Verteilung der Geschlechter der gesamten Testgruppe (TG1 + TG2), ergibt sich ein Verhältnis von 18 (w) zu 3 (m). Die prozentuale Verteilung der Geschlechter lag hier bei 85.72% (w) und 14.28% (m).

Um zu prüfen, ob sich die Schulen bzw. die Test- und die Vergleichsgruppe bezüglich der soziodemografischen Variable Geschlecht unterschieden, wurde ein χ^2 -Test durchgeführt. Da in einigen Zellen die erwartete Häufigkeit der Probanden unter 5 lag, musste ein exakter Test nach Fisher durchgeführt werden, welcher auch bei einer geringen Anzahl von Beobachtungen zuverlässige Resultate liefert. Im Falle eines signifikanten Unterschiedes müsste das Geschlecht als systematische Kovariable in die weiteren Analysen mit aufgenommen werden.

Fishers exakter Test ergab, dass sich weder die Lehrerinnen und Lehrer der beiden Schulen untereinander (Erika-Mann-Grundschule und Gustav-Falke-Grundschule: $p = .414$) noch die Lehrerinnen und Lehrer der Testgruppe und der Vergleichsgruppe ($p = .454$) bzgl. der Verteilung der Geschlechter signifikant voneinander unterschieden. Eine Interaktion zwischen Schulzugehörigkeit und Geschlechtern mit Auswirkung auf die weiteren Untersuchungsergebnisse konnte daher ausgeschlossen werden.

Gesamtergebnis

Die Items des Fragebogens waren entweder der Abfrage der Wahrnehmung des eigenen sozial-kompetenten Verhaltens oder der grundsätzlichen Wahrnehmung der eigenen Sozialkompetenz zugehörig. Für die statistische Auswertung wurden die thematisch einander zugehörigen Items zusammengefasst. So ergaben sich 36 Einzelauswertungen, inklusive Frage 19, die jedoch mit dem Cochran Q-Test separat verifiziert wurde. 28 Einzelauswertungen lieferten das im Folgenden dargestellte Gesamtergebnis der Abfrage der Wahrnehmung des eigenen sozial-kompetenten Verhaltens (vgl. Abbildung 1 und 2, Tabelle 7), sieben Auswertungen (Fragen 1.8, 2.8, 2.9, 7.3, 11.3, 21.5, 24.2) ergaben das ebenfalls nachfolgend dargestellte Gesamtergebnis der Wahrnehmung eigenen allgemeinen sozialen Kompetenz (vgl. Abbildung 3 und 4, Tabelle 8). Die deskriptiven Analysen der Einzelauswertungen können im Anhang C eingesehen werden.

Gesamtergebnis der Fragen zur Wahrnehmung des eigenen sozial-kompetenten Verhaltens (Gesamtergebnis I). Wie aus Abbildung 1 und 2 hervorgeht, zeigte sich bei den Teilnehmer der Testgruppe ein *signifikanter Unterschied* in der Einschätzung ihres sozial-kompetenten Verhaltens über die Befragungszeitdauer (Varianzanalyse mit Messwiederholung: $F_{4, 21} = 3.08$; $p = .021$; $\eta^2 = .13$). Dieser zeigte sich zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_4 ($p = .010$), sowie auch zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_5 ($p = .016$). Der Mittelwert der Testgruppe stieg von t_1 ($M = 2.87$) nach t_5 ($M = 2.99$) insgesamt an und hatte zum Zeitpunkt t_4 mit $M = 3.02$ seinen höchsten Wert.

Für die Lehrerinnen und Lehrer der Vergleichsgruppe ergab sich keine signifikante Veränderung über die Zeit (Varianzanalyse mit Messwiederholung: $F_{4, 21} = .82$; $p = .516$; $\eta^2 = .04$).

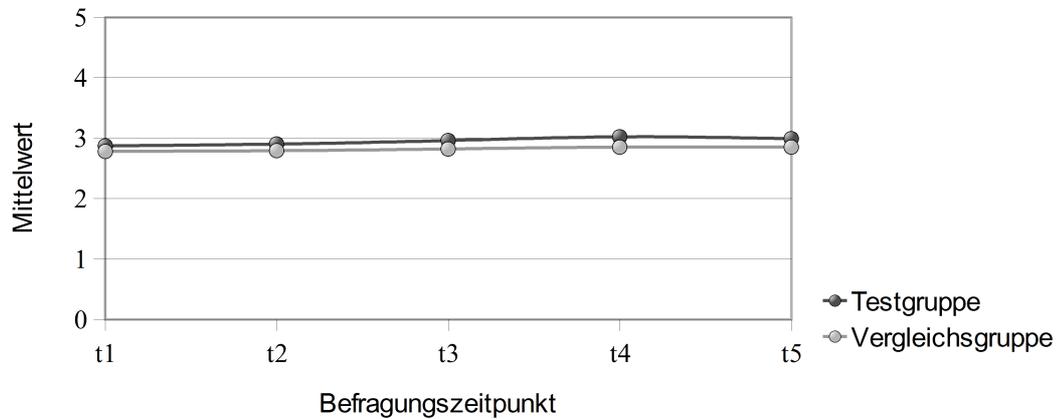


Abbildung 1: Veränderung der Selbsteinschätzung des Lehrerverhaltens

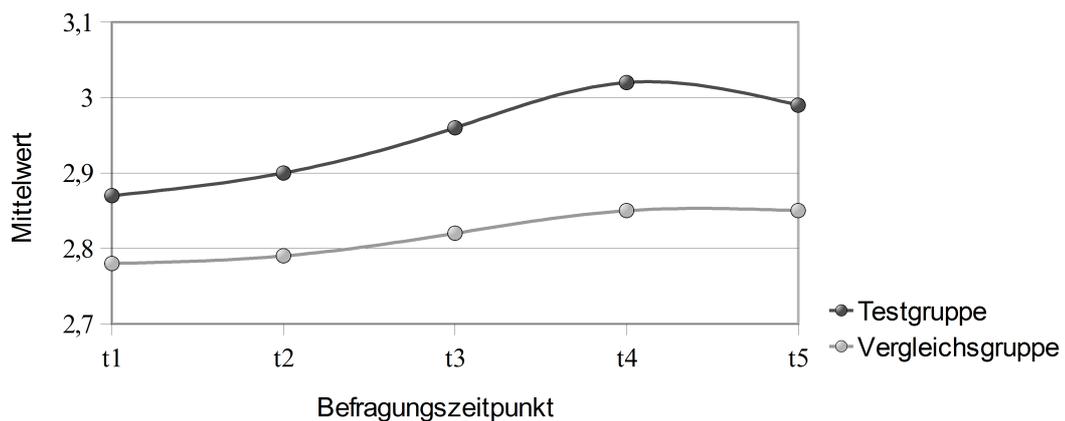


Abbildung 2: Ausschnitt aus dem Gesamtrange

Anmerkung: N = 42, Testgruppe: n = 21, Vergleichsgruppe: n = 21. Das obere Diagramm stellt den gesamten Messbereich dar; Wertebereich 0-5. Die untere Darstellung ist ein Ausschnitt der y-Achse des ergebnisrelevanten Messbereiches. Ausgewertet wurden alle Fragen zum Themenkomplex „Lehrerverhalten“.

Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten, dass zu den Befragungszeitpunkten t₄ und t₅ ein **signifikanter Unterschied** zwischen der Vergleichsgruppe und der Testgruppe bestand (t₄: $p = .010$; $F_{1,42} = 7.39$; $\eta^2 = .16$; t₅: $p = .038$; $F_{1,42} = 4.60$; $\eta^2 = .10$; vgl. Tabelle 7). Zum Messzeitpunkt t₄ lag der Mittelwert der Testgruppe bei $M = 3.02$, der der Vergleichsgruppe bei $M = 2.85$. Zum Messzeitpunkt t₅ zeigte sich für die Testgruppe ein Mittel von $M = 2.99$, für die Vergleichsgruppe von $M = 2.85$.

Zu den Befragungszeitpunkten t₁, t₂, t₃ unterschieden sich TG und VG nicht signifikant voneinander.

Tabelle 7: Gesamtergebnis I

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, f-Werte, Signifikanzen und der Eta²-Werte der Fragen zum Lehrerverhalten über die Gesamtdauer der Untersuchung

<i>t</i>	Testgruppe		Vergleichsgruppe		<i>F</i> _{1, 42}	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
<i>t</i> ₁	2.87	.27	2.78	.26	1.18	.284	.03
<i>t</i> ₂	2.90	.25	2.79	.19	2.52	.120	.06
<i>t</i> ₃	2.96	.30	2.82	.29	2.71	.107	.06
<i>t</i> ₄	3.02	.20	2.85	.20	7.39	.010	.16
<i>t</i> ₅	2.99	.18	2.85	.25	4.60	.038	.10

Anmerkung: In die Auswertung flossen alle Fragen zur Selbstwahrnehmung des eigenen sozialkompetenten Verhaltens. N = 42, Testgruppe: n = 21, Vergleichsgruppe: n = 21. t steht für den Befragungszeitpunkt.

Gesamtergebnis der Fragen zur Wahrnehmung der eigenen allgemeinen Sozialkompetenz (Gesamtergebnis II). Wie aus Abbildung 3 und 4 hervorgeht, zeigte sich bei den Lehrerinnen und Lehrern der Testgruppe ein **signifikanter Unterschied** in der Wahrnehmung ihrer eigenen sozialen Kompetenz über die Befragungszeitdauer (Varianzanalyse mit Messwiederholung: $F_{4, 21} = 3.34$; $p = .014$; $\eta^2 = .14$). Dieser lag zwischen den Zeitpunkten *t*₁ und *t*₃ ($p = .014$), sowie auch zwischen den Zeitpunkten *t*₁ und *t*₄ ($p = .008$) und *t*₁ und *t*₅ ($p = .029$).

Für die Lehrerinnen und Lehrer der Vergleichsgruppe ergab sich kein signifikanter Unterschied in der Wahrnehmung ihrer Sozialkompetenz über die Zeit (Varianzanalyse mit Messwiederholung: $F_{4, 21} = .52$; $p = .722$; $\eta^2 = .03$).

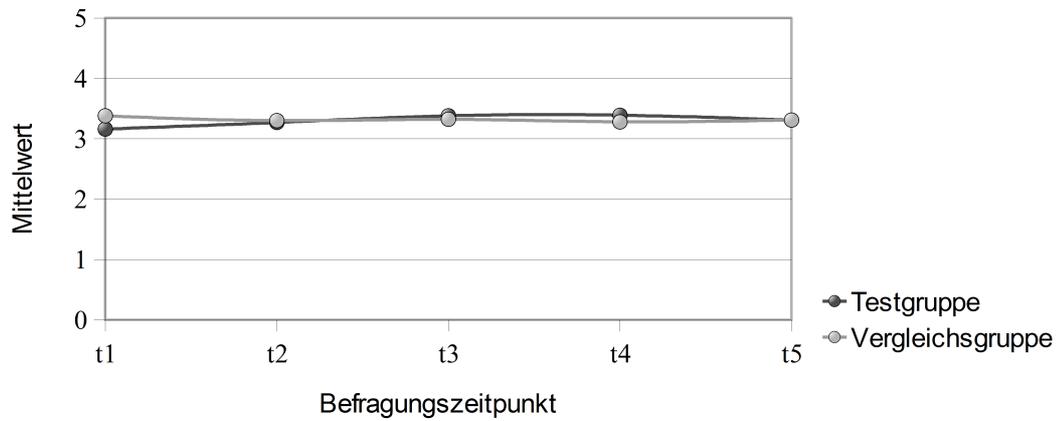


Abbildung 3: Veränderung der subjektiv empfundenen sozialen Kompetenz

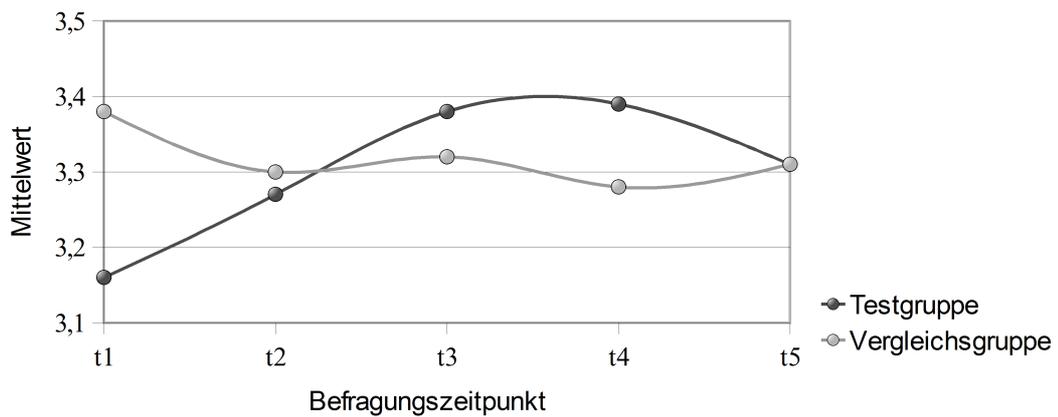


Abbildung 4: Ausschnitt aus dem Gesamtrange

Anmerkung: N = 42, Testgruppe: n = 21, Vergleichsgruppe: n = 21. Das obere Diagramm stellt den gesamten Messbereich dar; Wertebereich 0-5. Die untere Darstellung ist ein Ausschnitt der y-Achse des ergebnisrelevanten Messbereiches. Ausgewertet wurden alle Fragen zum Themenkomplex „subjektiv empfundene soziale Kompetenz“. t steht für den Befragungszeitpunkt.

Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten, dass zu keinem Befragungszeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen Test- und Vergleichsgruppe bestand (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8: Gesamtergebnis II

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, f-Werte, Signifikanzen und der Eta²-Werte der Fragen zur subjektiv empfundenen sozialen Kompetenz über die Gesamtdauer der Untersuchung

<i>t</i>	Testgruppe		Vergleichsgruppe		<i>F</i> _{1, 42}	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
<i>t</i> ₁	3.16	.38	3.38	.40	3.07	.088	.071
<i>t</i> ₂	3.27	.43	3.30	.37	.10	.760	.002
<i>t</i> ₃	3.38	.42	3.32	.33	.31	.578	.008
<i>t</i> ₄	3.39	.29	3.28	.37	1.16	.289	.028
<i>t</i> ₅	3.31	.35	3.31	.42	0.00	.990	.000

Anmerkung: N = 42, Testgruppe: n = 21, Vergleichsgruppe: n = 21. Es wurden die Fragen 1.8, 2.8, 2.9, 7.3, 11.3, 19, 21.5 und 24.2 ausgewertet. t steht für den Befragungszeitpunkt.

Ergebnisse der Teilnehmerbewertung zu Effektivität und Qualität der Fortbildungsseminare. Falls die Untersuchung keine Ergebnisse im Sinne einer positiven Veränderung der Selbstwahrnehmung des Verhaltens in Sozialkompetenz erfordernden Kontexten sowie in der Wahrnehmung der eigenen sozialen Kompetenz nachweisen konnte, sollte mangelnde Qualität der Fortbildungsveranstaltung als Ursache möglichst ausgeschlossen werden. Wichtig war hierbei, beschreibende Aussagen zu erhalten, die über eine Angabe zur Zufriedenheit hinaus gingen (vgl. Bessoth, 2007). Jeder Teilnehmer war deswegen aufgefordert, anonym und schriftlich zur Effektivität und Qualität am Ende jedes Fortbildungsteils in einem kurzen Kommentar Stellung zu nehmen. Da die Seminarreihe mit einem theoretischen Überblick begann, erfolgte die Befragung ab dem zweiten Fortbildungsseminar, das mit dem Thema „Selbstvertrauen“ die Fortbildungsreihe inhaltlich einleitete.

Die Angaben der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die nachfolgend wiedergegeben werden, wurden thematisch zusammengefasst und in „positive“ (vgl. Tabelle 9) und „negative“ Kritik (vgl. Tabelle 10) unterteilt.

Tabelle 9: Effektivität und Qualität I

Positive Kritik zur Effektivität und Qualität der Fortbildung

Kritik (n)	Fortbildungsteil					
	2	3	4	5	6	7
„Auffrischung“	6	-	5	2	-	1
„hohe Effektivität“	4	8	4	15	13	8
„Beitrag zum eigenen Perspektivenwechsel“	4	10	-	1	-	3
„viele neue Ideen“	4	16	11	15	16	7
„Anregung zum Nachdenken“	1	15	2	2	3	6
„hoher Spaßfaktor“	1	2	1	2	6	-
„abwechslungsreich“	5	4	4	8	11	3
„gute Struktur“	4	3	1	13	13	7
„entspannte Atmosphäre“	-	1	-	2	-	-
„praxisnah“	5	14	7	15	15	9
„gut umsetzbar“	5	14	6	15	15	9
„guter Austausch unter Kollegen“	-	-	-	1	2	1
„Interesse geweckt, anregend“	-	10	6	7	8	5
„gute theoretische Info“	-	2	1	2	-	6
„sehr konkret“	-	4	-	4	4	6
„sinnvolle Inhalte für Klassenklima“	-	-	-	1	-	-

Anmerkung: Die Abfrage erfolgte ab dem zweiten Fortbildungsteil nach jedem Seminar jeweils am Ende der Veranstaltung. n gibt Anzahl der Stellungnahmen an, die dem unter „Kritik“ formulierten Inhalt entsprachen. Jeder Teilnehmer konnte Quantität und Qualität der Stellungnahmen individuell gestalten. Die Stellungnahmen erfolgten von den Lehrern der Testgruppe, die an der Fortbildung teilnahmen. Sie bestand aus Lehrern der Gustav-Falke-Grundschule und der Erika-Mann-Grundschule.

Wie aus Tabelle 9 zu entnehmen ist, gaben im zweiten Fortbildungsteil sechs Teilnehmerinnen und Teilnehmer an, die Fortbildung sei eine Auffrischung ihrer Kenntnisse. Vier der Lehrerinnen und Lehrer bescheinigten diesem Seminar eine hohe Effektivität und die Vermittlung vieler neuer Ideen. Weitere viermal wurde den Übungen und Inhalten dieses Seminars ein Beitrag zum Perspektivenwechsel und eine gute Struktur zugesprochen. Die teilnehmenden Lehrkräfte gaben fünfmal an, sie empfänden das Seminar als abwechslungsreich, praxisnah und die Übungen gut umsetzbar. Jeweils ein Teilnehmer erhielt laut eigenen Angaben Anregungen zum Nachdenken oder schrieb dem Seminar einen hohen Spaßfaktor zu.

Im dritten Fortbildungsteil bescheinigten acht Teilnehmer dem Seminar eine hohe Effektivität. Zehn Lehrerinnen und Lehrer gaben an, die Übungen und Inhalte hätten zum Perspektivenwechsel beigetragen und ihr Interesse geweckt. Sechszehnmals wurde den Übungen des Seminars die Vermittlung vieler neuer Ideen zugesprochen und fast genauso viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer gaben an, diese hätten zum Nachdenken angeregt. Vierzehn Lehrerinnen und Lehrer empfanden das Seminar nach eigenen Angaben als praxisnah und die Übungen gut umsetzbar. Zweimal wurde dem Seminar ein hoher Spaßfaktor und die Vermittlung guter theoretischer Informationen zugesprochen. Dass die Inhalte sehr konkret und abwechslungsreich waren, empfanden vier Teilnehmer. Dreimal wurde angemerkt, das Seminar hätte eine gute Struktur, und einmal wurde auf eine entspannte Atmosphäre hingewiesen.

Fünf der teilnehmenden Lehrkräfte empfanden den vierten Fortbildungsteil als Auffrischung und viermal wurde dem Seminar eine hohe Effektivität zugesprochen. Genauso häufig wurden die Übungen als abwechslungsreich empfunden. Elf Lehrerinnen und Lehrer gaben an, sie hätten viele neue Ideen gewonnen, und zwei erhielten nach eigenen Angaben Anregungen zum Nachdenken. Jeweils ein Lehrer bescheinigte diesem Fortbildungsteil einen hohen Spaßfaktor, eine gute Struktur und die Vermittlung guter theoretischer Informationen. Die Praxisnähe des Seminars merkten sieben Teilnehmerinnen und Teilnehmer an, während sechs die Übungen als gut umsetzbar einschätzten und angaben, dass sie ihr Interesse geweckt hätten.

Den fünften Fortbildungsteil empfanden zwei Lehrkräfte als Auffrischung. Genauso viele gaben an, sie hätten Anregungen zum Nachdenken und gute theoretische Informationen erhalten, und bescheinigten dem Seminar einen hohen Spaßfaktor oder eine entspannte Atmosphäre. Fünfzehn der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer schätzten die Übungen und Inhalte dieses Fortbildungsteils als praxisnah und gut umsetzbar ein, sprachen diesen eine hohe Effektivität zu oder gaben an, viele neue Ideen gewonnen zu haben. Je einmal wurde angemerkt, die Inhalte hätten zum Perspektivenwechsel beigetragen, einen guten Austausch unter Kollegen ermöglicht oder sinnvolle Inhalte für ein gutes Klassenklima vermittelt. Acht Teilnehmer empfanden das Seminar als abwechslungsreich, dreizehn bescheinigten diesem eine gute Struktur und sieben gaben an, ihr Interesse sei geweckt. Vier der teilnehmenden Lehrer betitelten diesen Fortbildungsteil als sehr konkret.

Dem sechsten Fortbildungsseminar sprachen dreizehn Teilnehmer eine hohe Effektivität oder eine gute Struktur zu. Sechzehn gaben an, viele neue Ideen gewonnen zu haben, drei erhielten Anregungen zum Nachdenken. Sechs der teilnehmenden Lehrkräfte bescheinigten dem Seminar einen hohen Spaßfaktor, elf Abwechslungsreichtum. Von fünfzehn Lehrerinnen und Lehrern wurden die Inhalte und Übungen als praxisnah und gut umsetzbar eingeschätzt. Zweimal wurde angemerkt, dass das Seminar einen guten Austausch unter Kollegen ermöglicht hätte, und acht Lehrkräfte gaben an, die Übungen hätten ihr Interesse geweckt. Auch diesen Teil betitelten vier der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer als sehr konkret.

Im siebten Fortbildungsteil wurde je einmal angegeben, dass Seminar hätte der Auffrischung und einem guten Austausch unter Kollegen gedient. Acht Lehrerinnen und Lehrer bescheinigten diesem Fortbildungsteil eine hohe Effektivität. Dreimal wurde den Übungen und Inhalten ein Beitrag zum Perspektivenwechsel und Abwechslungsreichtum zugesprochen. Sieben Lehrkräfte gaben an, viele neue Ideen gewonnen zu haben und genauso viele empfanden das Seminar als gut strukturiert. Sechsmal wurde angemerkt, das Seminar hätte zum Nachdenken angeregt und gute theoretische Informationen vermittelt. Genauso viele Lehrerinnen und Lehrer betitelten es als sehr konkret. Neun der teilnehmenden Lehrkräfte empfanden die Inhalte und Übungen als praxisnah und gut umsetzbar. Von fünf Lehrerinnen und Lehrern wurde angegeben, dieser Fortbildungsteil hätte ihr Interesse geweckt.

Tabelle 10: Effektivität und Qualität II

Negative Kritik zur Effektivität und Qualität der Fortbildung

<i>Kritik (n)</i>	<i>Fortbildungsteil</i>					
	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>„nicht umsetzbar, aber modifizierbar“</i>	1	2	-	3	1	2
<i>„Wunsch nach mehr Übung und Vertiefung“</i>	-	2	-	-	-	1
<i>„zu wenig Anregungen“</i>	-	1	-	-	-	-
<i>„muss erst sacken“</i>	1	2	-	-	-	-

Anmerkung: Die Abfrage erfolgte ab dem zweiten Fortbildungsteil nach jedem Seminar jeweils am Ende der Veranstaltung. n gibt Anzahl der Stellungnahmen an, die dem unter „Kritik“ formuliertem Inhalt entsprachen. Jeder Teilnehmer konnte Quantität und Qualität der Stellungnahmen individuell gestalten. Die Stellungnahmen erfolgten von den Lehrern der Testgruppe, die an der Fortbildung teilnahmen. Sie bestand aus Lehrern der Gustav-Falke-Grundschule und der Erika-Mann-Grundschule.

Nach dem zweiten Fortbildungsteil gab ein Teilnehmer an, dass die Übungen und vermittelten Inhalte für ihn nicht umsetzbar erschienen. Ein anderer merkte an, dass die Inhalte zunächst einmal „sacken müssten“. Nach dem dritten Fortbildungsseminar wünschten sich einige Teilnehmer mehr Übungen und weitere Vertiefung, andere erhielten zu wenig Anregungen, oder fanden die Inhalte nicht umsetzbar, schätzten diese jedoch modifizierbar ein. Auch die Aussage, die vermittelten Inhalte müssten erst „sacken“ wurde nochmals getätigt. Im vierten Seminar gab es von keinem Teilnehmer Änderungswünsche oder kritische Anmerkungen. Die Inhalte des fünften Fortbildungsteils fanden drei der teilnehmenden Lehrer zumindest teilweise nicht umsetzbar, aber modifizierbar. Dieselbe Anmerkung erfolgte von einem Teilnehmer im sechsten und von zwei Teilnehmern im siebten Seminar. In diesem wurde auch einmal der Wunsch nach mehr Übung und Vertiefung geäußert (vgl. Tabelle 10).

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Anzahl der Stellungnahmen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und die Verteilung der Aussagen auf die einzelnen Fortbildungsteile sowie auf positive und negative Kritik.

Tabelle 11: Effektivität und Qualität III

Auswertung der Kritik zur Effektivität und Qualität der Fortbildung

	Fortbildungsteil					
	2	3	4	5	6	7
Σ der Kritiken (n)	41	110	48	108	107	74
negativ (n)	2	7	0	3	1	3
(%)	(4,9%)	(6,4%)	(0%)	(2,8%)	(0,9%)	(4,1%)
positiv (n)	39	103	48	105	106	71
(%)	(95,1%)	(93,6%)	(100%)	(97,2%)	(99,1%)	(95,9%)

Anmerkung: Die Abfrage erfolgte ab dem zweiten Fortbildungsteil nach jedem Seminar jeweils am Ende der Veranstaltung. n gibt Anzahl der Stellungnahmen pro Fortbildungsteil an. Der Prozentwert zeigt den Anteil der Negativaussagen, bzw. der Positivaussagen an der Gesamtsumme. Jeder Teilnehmer konnte Quantität und Qualität der Stellungnahmen individuell gestalten. Die Stellungnahmen erfolgten von den Lehrern der Testgruppe, die an der Fortbildung teilnahmen. Sie bestand aus Lehrern der Gustav-Falke-Grundschule und der Erika-Mann-Grundschule.

Betrachtet man den prozentualen Anteil der negativen Kritik im Vergleich zur positiven an den Gesamtaussagen (vgl. Tabelle 11), so lag der Prozentwert der negativen Kritik durchgehend weit unter dem der positiven. Der Anteil der negative Kritik schwankte zwischen 0% und 6,4%, der Anteil der positiven Kritik bewegte sich zwischen 93,6% und 100%.

Im zweiten Fortbildungsteil wurden von den Teilnehmern insgesamt 41 Aussagen getroffen. 4,9% der Angaben (n = 2) waren der Negativ-Kritik zuzuordnen, 95,1% (n = 39) der Aussagen der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer waren der positiven Kritik zugehörig. Im Anschluss an den dritten Fortbildungsteil flossen insgesamt 110 Aussagen in die Auswertung ein. Als negativ galten 6,4% (n = 7), positiv äußerten sich die Lehrerinnen und Lehrer in 93,6% (n = 103) der Angaben. Im vierten Fortbildungsteil machten die Lehrkräfte insgesamt 48 Angaben. Davon waren 0% (n = 0) negativ und 100% (n = 48) positiv. Die Verteilung der Angaben im fünften Fortbildungsseminar ergab sich wie folgt: von 108 insgesamt getätigten Aussagen fielen 0,9% (n = 1) in die Kategorie der Negativ-Kritik, während 99,1% (n = 106) zu den positiven Bewertungen zählten. Im Anschluss an den sechsten Fortbildungsteil flossen insgesamt 107 Aussagen in die Auswertung ein. Als negativ galten 0,1% (n = 1), positiv äußerten sich die Lehrerinnen und Lehrer in 99,1% (n = 106) der Angaben. Im letzten Fortbildungsseminar wurden von den Teilnehmern insgesamt 74 Aussagen getroffen. Davon waren 4,1% (n = 3) negativ und 95,9% (n = 71) positiv.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die positive Kritik breit gefächert zeigte. Neben didaktischen Aspekten wie Struktur, Praxisnähe, theoretischer Inhalt, die guten Möglichkeiten für Austausch unter Kollegen oder die konkrete Aufbereitung der Inhalte wurden auch Rückmeldungen zur Wirkung auf die eigene Einstellungen gegeben, wie z.B. der Beitrag zum Perspektivenwechsel, die Anregungen zum Nachdenken oder gewecktes Interesse für das jeweilige Thema des Seminars. Darüber hinaus wurden emotionale Aspekte benannt, wie ein hoher Spaßfaktor oder eine entspannte Atmosphäre. In der negativen Kritik wurde der Wunsch nach mehr Anregung und Übung geäußert und für manche Teilnehmer schienen manche Inhalte nicht umsetzbar. Die Angabe von Gründen fehlte. Die meiste negative Kritik (n = 7) gab es im dritten Fortbildungsteil zum Thema „Kommunikation“. Allerdings formulierten die Teilnehmer hier auch die größte Anzahl positiver Kritik (n = 110). Dabei rechtfertigt die Komplexität des Themas den Wunsch nach mehr Übung und Anregungen, denn die inhaltlich sehr umfangreiche soziale Kompetenz „Kommunikation“ konnte aufgrund begrenzter zeitlicher Ressourcen innerhalb der Fortbildung nur angedeutet werden.

Teil IV: Diskussion

Der vorliegenden Untersuchung lag das Ziel zugrunde, herauszufinden, ob sich bei Lehrerinnen und Lehrern im Laufe einer unterrichtspraktischen, auf den Schüler und den Unterricht bezogenen Fortbildung zum Thema „Soziale Kompetenz“ die Wahrnehmung ihrer eigenen Sozialkompetenz sowie die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens positiv verändert. Dies beruhte auf der Annahme, dass, wenn sich Lehrerinnen und Lehrer längerfristig mit dem Thema der Ausbildung sozialer Kompetenzen der Schüler auseinandersetzen, dazu wiederholt schulinterne Fortbildungen erhalten, die Raum für Auseinandersetzung, Austausch und Reflexion bieten, sich bei ihnen selbst, sozusagen nebenbei, eine Veränderung in der Wahrnehmung der eigenen sozialen Kompetenz und des eigenen sozial-kompetenten Verhaltens zeigt. Die Wirksamkeit der Fortbildung wurde auf den ersten beiden Ebenen nach Lipowsky (2010) bewertet: Reaktion und Einschätzung der teilnehmenden Lehrpersonen und die Erweiterung der Lehrerkognition im Bereich der subjektiven Überzeugungen. Das Hinzuziehen einer Vergleichsgruppe sollte eine mögliche Veränderung in der Selbstwahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer auf die Fortbildung zurückführen.

Zentrales Anliegen der Untersuchung war es, durch eine unterrichtspraktische Fortbildung die Wahrnehmung der eigenen Sozialkompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern zu verbessern. Die Relevanz dessen ergibt sich aus der Zugehörigkeit der Wahrnehmung der Sozialkompetenz zu den subjektiven Überzeugungen, zu denen wiederum die Selbstwirksamkeitserwartung (Kompetenzüberzeugung) zählt. Diese ist in ihrer Sinnhaftigkeit und als Grundlage für kompetente Selbst- und Handlungsregulation sowie in ihrem Einfluss auf die Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern umfassend erforscht (vgl. Altenfels, 2007; Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt & Kieschke 2007, Satow & Schwarzer, 2003; Mittag, Kleine & Jerusalem, 2002; Schmitz & Schwarzer, 2002). Dabei ist die Überprüfung der in der bisherigen Lehrerfortbildungsforschung scheinbar noch nicht berücksichtigte Möglichkeit einer positiven Wirkung von *unterrichtspraktischen* Fortbildungen auf die Lehrerkognition im Bereich der subjektiven Überzeugungen zentrales Anliegen der vorliegenden Untersuchung. Die Relevanz dieses Anliegens ergibt sich aus den Ergebnissen anderer Studien, die belegen, dass die Auseinandersetzung mit persönlichkeitsbildenden Themen in Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungsveranstaltungen, die offene selbstreflexive Prozesse erfordern, keine Prioritäten bei der Fortbildungswahl der Lehrerinnen und Lehrer haben (Schaarschmidt, 2005, Schaarschmidt & Kieschke, 2007; Graudenz, Plath & Kodron, 1995). Ein Blick in die Berliner Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungslandschaft bestätigt dies (hier beispielhaft für den Bezirk

Berlin-Mitte), geht man davon aus, dass das Fortbildungsangebot für Lehrerinnen und Lehrer der Nachfrage entspricht. Fortbildungsveranstaltungen zu den Themen der Fachwissenschaft, den neuen Medien, der Fachdidaktik, der allgemeinen Didaktik, der Schulstruktur und Schulentwicklung sowie zu Erziehungswissenschaft, Psychologie, Pädagogik und zur Ausbildung der sozialen Kompetenzen der Schüler stellen 99,5 % der angebotenen Seminare. 0,5 % der Fortbildungsveranstaltungen offerieren Themen zu Selbstreflexion und Problemanalyse. Wenn Lehrerinnen und Lehrer sich jedoch während einer unterrichtspraktischen Fortbildung mit der Ausbildung persönlichkeitsbildender Aspekte wie der Sozialkompetenz in Bezug auf ihre Schülerinnen und Schüler und den Unterricht auseinandersetzen und dabei eine Verbesserung ihrer Selbstwahrnehmung in Bezug auf das Fortbildungsthema erfahren, könnte eine unterrichtspraktische Fortbildung ein Schlüssel sein, Lehrerinnen und Lehrern eine Unterstützung zu bieten, die sie sich eigenaktiv und mit offiziellem Bezug auf sich selbst eher nicht auswählen.

Die vorliegende Untersuchung konnte zeigen, dass die an der Fortbildung teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer im Laufe der Untersuchung die Wahrnehmung ihres im Unterricht gezeigten sozial-kompetenten Verhaltens signifikant positiver einschätzten. Dieser zeigte sich in der vierten und fünften Abfrage, die nach der siebenteiligen Fortbildungsreihe erfolgten. Dies passt zu den theoretischen Annahmen. Erst nach der Fortbildung und nach einer Zeit der Erprobung, so wurde angenommen, stellt sich eine signifikante Steigerung der Wahrnehmung des eigenen sozial-kompetenten Verhaltens ein. Die Vergleichsgruppe hingegen zeigte im selben Zeitraum keine signifikante Veränderung. Außerdem lag ein signifikanter Unterschied in der Wahrnehmung des eigenen sozial-kompetenten Verhaltens zwischen der Testgruppe und der Vergleichsgruppe zu den selben Zeitpunkten nach der Fortbildung vor. Diese Zusammenhänge deuten darauf hin, dass die veränderte Wahrnehmung des eigenen sozial-kompetenten Verhaltens auf eine Wirkung der Fortbildung zurückzuführen ist. Das Ergebnis der vorliegenden Untersuchung knüpft damit an das der empirischen Studie von Bröll, Friedrich und Oetken (2010) an, die ebenfalls ermittelten, dass es möglich ist, die Selbsteinschätzung der individuellen Kompetenz von Lehrern durch Fortbildung zu verbessern.

Die Wahrnehmung der allgemeinen eigenen Sozialkompetenz veränderte sich bei den Lehrern der Testgruppe im Gegensatz zur Vergleichsgruppe ebenfalls signifikant. Jedoch zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen Testgruppe und Vergleichsgruppe. Ohne den signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen kann nicht eindeutig von einer Wir-

kung der Fortbildung auf die veränderte Wahrnehmung der allgemeinen Sozialkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer ausgegangen werden, da die signifikant positiv veränderte Wahrnehmung bei den Lehrerinnen und Lehrern der Testgruppe auch auf andere Ursachen zurückzuführen sein könnte. Es muss jedoch auch angemerkt werden, dass die Formulierung der Frage zur Wahrnehmung der allgemeinen Sozialkompetenz, die mehrfach wiederholt wurde, sehr offen gehalten wurde („Im Umgang mit meinen Schülern halte ich mich für sozial kompetent“). Ziel war es, eine allgemeine Grundstimmung abzufragen, doch besteht eben das Risiko solcher uneindeutigen Abfragen darin, dass die Teilnehmerin oder der Teilnehmer möglicherweise keine eindeutigen Angaben machen, weil sie inhaltliche Aspekte vielleicht nicht richtig einordnen können oder nicht eindeutig verstehen. Was genau mit „sozial-kompetent“ erfasst werden sollte, wurde nicht erläutert und konnte von allen Teilnehmern eigenständig interpretiert werden, was durchaus im Sinne einer Vergleichbarkeit der Angaben als kritisch betrachtet werden könnte.

Im Sinnen einer Diskussion der Sinnhaftigkeit und des Ziels der Untersuchung wird die signifikant positive Veränderung der Wahrnehmung des eigenen sozial-kompetenten Verhaltens der Testgruppe auch und im Besonderen im Vergleich zur Vergleichsgruppe als zentrales Ergebnis betrachtet, was mindestens weitere Untersuchungen rechtfertigen könnte. Eine weitere interessante Frage wäre, wie nachhaltig die Ergebnisse dieser Untersuchung sind. Denkbar wäre, dass sich die Wahrnehmung der eigenen Sozialkompetenz zum Ausgangsmittelwert dieser Untersuchung zurückentwickelt. Dies würde deutlich machen, dass künftig Maßnahmen konzipiert werden müssten, die Lehrer noch langfristiger begleiten und Inhalte wiederholen. Die Effektivität unterrichtspraktischer Fortbildungen könnte möglicherweise auch erhöht werden, wenn nachfolgende Untersuchung um die Frage erweitert würde, welche Lehrkräfte der Testgruppe am stärksten ihre Selbstwahrnehmung veränderten. Gab es Teilnehmer, die mehr profitierten als andere? Sind diese eher external strukturiert? Oder mehr internal? In diesem Zusammenhang ergibt sich, dass die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Fortbildung entsprechend den Angaben in der Literatur (vgl. Mößner, 1995) kritisch betrachtet werden kann. Mößner gibt an, dass grundsätzlich eine Wahrscheinlichkeitsauswahl durch verpflichtende Teilnahme angestrebt werden sollte, da aufgrund der freiwilligen Teilnahme an der Fortbildung und der daraus möglicherweise resultierenden „Selbst-Selektivität“ der Testpersonen nur unvollkommen und nahezu gar nicht abzuschätzen ist, ob eine derartige Stichprobe nicht lediglich Personen umfasst, die bestimmte Merkmalsausprägungen aufweisen. In seiner Argumentation berücksichtigt Mößner allerdings nicht, dass eine verpflichtende Teilnahme als Grundlage einer Wahrscheinlichkeitsauswahl in manchen Themenfeldern

nicht umsetzbar ist und von einem ebenfalls verfälschendem Einfluss auf die Ergebnisse ausgegangen werden müsste.

Die interessanteste und wichtigste weiterführende Fragestellung ist jedoch die nach den konkreten Effekten einer verbesserten Wahrnehmung der eigenen Sozialkompetenz, bzw. im Sinne einer bessern Überprüfbarkeit des eigenen sozial-kompetenten Verhaltens. Dazu könnte überprüft werden, ob eine verbesserte Wahrnehmung des eigenen sozial-kompetenten Verhaltens tatsächlich zu einer Verbesserung der Berufsbewältigungsfähigkeiten beitragen kann. Auch könnte eine Wirkung der verbesserten Wahrnehmung des eigenen sozial-kompetenten Verhaltens im Zuge einer unterrichtspraktischen Fortbildung auf die Burnout-Anfälligkeit untersucht werden. Hierzu ergibt sich die Vision der Verbindung unterrichtspraktischer Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungen zum Thema „Ausbildung sozialer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern“ mit den Tests aus der Potsdamer Lehrerstudie und dem Potsdamer Lehrertraining (Schaarschmidt, 2005, Schaarschmidt & Kieschke, 2007).

Für den Fall, dass die Lehrkräfte ihre eigene soziale Kompetenz sowie ihr sozial-kompetentes Verhalten als in keiner Weise verändert wahrnehmen, wurde der Fragebogen um Items ergänzt, welche eine Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf eine innere Disposition der Lehrerinnen und Lehrer in sozialpsychologischen Kontexten ermöglichen sollte. Anhand dieser zusätzlichen Fragen sollten folgende Aspekte ermittelt werden: Nach welchen Gesichtspunkten wählt der Lehrer die Fortbildung aus (Internalität, Externalität der Testperson)? Werden die Inhalte der Fortbildung im Unterricht umgesetzt? Liegt eher eine selbst- oder fremdreferentielle Motivation vor? Inwiefern ist das Thema „Zeit“ Grund für das Handeln des Lehrers? Wie stark ist die Überzeugung für die Wichtigkeit des Themas ausgeprägt? Wie stark ist die Überzeugung von der langfristigen Wirkung des Themas ausgeprägt? Vom Neurolinguistischen Programmieren (Nielsen, 2008) sind Merkmale verschiedener Persönlichkeitsstrukturen bekannt. Möglicherweise liegen bei den Lehrerinnen und Lehrern kontextuell bestimmte Metaprogramme vor, welche die Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung beeinflussen könnten. Auch Schwarzer und Jerusalem (1999) untersuchten Proaktivität und Reaktivität, Internalität und Externalität ihrer Testpersonen und schrieben 2002 diesem Attribueierungsmuster hohe Bedeutung beim optimistischen Interpretationsstil zu (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002). Als überprüfbar galten deshalb folgende Persönlichkeitsaspekte (Metaprogramme): „Hin zu“- oder „Weg von“-Orientierung: Menschen, die sich strukturell eher „weg von“ etwas orientieren, gelten im weitesten Sinne eher als „Problemvermeider“, solche, die grundsätzlich eher ein „Hin zu“-Verhalten aufweisen, erreichen in der Tendenz eher ihre Zie-

le, sind eher positiv und Neuem gegenüber offen. Matcher/Mismatcher: Die Abfrage, ob in bestimmten Kontexten eher „Gleichheit oder Unterschiedlichkeit“ angestrebt wird, sollte in Erfahrung bringen, ob die Testpersonen eher Veränderungen in ihr schulisches Leben integrieren, oder solchen gegenüber weniger aufgeschlossen sind. Prozedurales und optionales Verhalten: Gleiches galt für prozedurale und optionale Grundhaltungen der Testpersonen, die kontextuell mit prozeduraler Tendenz eher einer Prozedur folgen und mit optionalen Eigenschaften eher nach Wahlmöglichkeiten streben, als aufgabenorientiert gelten und selbst Routinetätigkeiten variieren. Internales und externes Verhalten: Diese kontextuell auftretenden Verhaltensweisen zeigen zusätzlich eine Quelle der Motivation an, was für die Nachfrage zum Umgang mit den Inhalten einer Fortbildung von Interesse ist. Auch bei Grunder und Bieri (1995) finden sich Ausführungen zu internalen und externalen Attribuierungen. Sie führen aus, dass die Attribuierung den herausragenden kognitiven Mechanismus zur Interpretation von Ereignissen und Situationen darstellt. Internal attribuierende Personen glauben, Handlungsfolgen und Situationen seien durch eigenes Können und Wollen lenkbar. External attribuierende Personen unterstellen eher den Zufall. Solche Haltungen beeinflussen die Wahrnehmung künftiger Situationen und Ereignisse. Wird internal attribuiert, stellt sich ein positives Selbstwertgefühl ein, zumal ein optimistisches Selbstbild dann entsteht, wenn Personen sich selbst als Ursache für den Erfolg einer Handlung deuten. External attribuierende Personen erleben bereits harmlose Ereignisse weitgehend als unkontrollierbar (Grunder & Bieri, 1995, Schmitz & Schwarzer, 2002, Schwarzer & Jerusalem, 2002). Die Antwortskala für diesen Fragenkomplex war vierstufig und entsprach der von Schwarzer und Jerusalem (2002) verwendeten. Die Testperson soll hierbei die am ehesten zutreffende Intensität ankreuzen. Diese Fragen sollten einmalig beantwortet werden, weshalb die kontinuierliche Antwortskala ersetzt wurde.

Die Fragen wurden unbeabsichtigt mehrfach beantwortet und es zeigte sich, dass die Lehrerinnen und Lehrer keine eindeutigen Angaben machten. Die eindeutigen Ergebnisse der beiden Hauptfragestellungen machten eine Auswertung dieser Ergebnisse der nachgestellten Fragen verzichtbar. Wie damit in weiterführenden Untersuchungen umgegangen werden soll, kann hier nicht empfohlen werden, da die Gründe für die Uneinheitlichkeit der Angaben nicht erfasst werden konnten.

Die vorliegende Untersuchung erlaubt zwar keine allgemeingültigen, ursächlichen oder finalen Aussagen, zumindest aber können auf ihrer Grundlage Annahmen formuliert werden, die aussagekräftig genug sind, um ein Weiterdenken und -forschen anzuregen. Die umfangreiche Literatur zum Thema belegt, dass der Bereich, in dem Lehrerhandeln stattfindet, sehr weit gefasst ist und komplexe Zusammenhänge vorliegen. Die Bedingungen am Arbeitsplatz, die schulinternen Prozesse, das Klima der Einzelschule, die Erwartungen der Gesellschaft an die untersuchte Schule sind in jeder Untersuchung verschieden. Außerdem wird es als sehr wahrscheinlich angegeben, dass diese zahlreichen Aspekte nicht immer in ihrer gesamten Bedeutung und Auswirkung in die Untersuchung einbezogen werden. Des Weiteren liefern unterschiedlichen Ausgangsbedingungen unterschiedliche Versuchspersonen, woraus resultiert, dass die belegte Wirksamkeit einer bestimmten Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung nicht grundsätzlich allgemeingültig und vergleichbar sein kann. Folglich ermöglichen die Ergebnisse empirischer Studien einer einzelnen Schule oder einer kleinen Gruppen von Lehrkräften entweder nur Rückschlüsse auf Schulen mit sehr ähnlichen Rahmenbedingungen oder aber können in der Aussagekraft ihrer Ergebnisse für andere Lehrkräfte als richtungweisend betrachtet werden. Auch steht bei allen Untersuchungen mit freiwilliger Teilnahme die Generalisierbarkeit und Validität zur Disposition, da sich die Frage ergibt, inwieweit in einer auf freiwilliger Basis durchgeführten Untersuchung die Antworten der Lehrkräfte repräsentativ für ein Lehrerkollegium und die Gesamtheit der Lehrerschaft sind. Denn es könnte hierbei ein positiver Zusammenhang zwischen der Bereitschaft, den Fragebogen auszufüllen und der Bereitschaft, sich fortzubilden, bestehen. Die Tatsache, dass Lehrerbildung und Schulbildung in Deutschland Ländersache ist, vereinfacht nicht die Situation, wenn es darum geht, eine gemeinsame Grundlage für Vergleiche zu schaffen. Kritik an den Untersuchungsergebnissen der vorliegenden Arbeit ist also durchaus gerechtfertigt, jedoch stellt sich die Frage, ob generalisierbare Ergebnisse das Ziel sein müssen oder es überhaupt sein können (vgl. Haenisch, 1994)? In einem derart individuellen und von der Persönlichkeitsstruktur bestimmten Forschungsfeld der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sollte es vielleicht eher darum gehen, das, was empirisch belegt einmal funktioniert hat, aufzugreifen und weiterzuentwickeln.

Literaturverzeichnis

- Abujatum, M., Arold, H., Knispel, K., Rudolf, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Intervention durch Training und Beratung. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag* (Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer, S. 117-155). Weinheim: Beltz.
- Achtenhagen, F. & Baethge, M. (2005). Kompetenzentwicklung unter einer internationalen Perspektive – makro- und mikrostrukturelle Aspekte. In P. Gonon, F. Klauser, R. Nickolaus & R. Huisinga (Hrsg.), *Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung* (S. 25-54). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Akin, T. (2000a). *Gefühle spielen immer mit – mit Emotionen klarkommen – ein Übungsbuch*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Akin, T. (2000b). *Selbstvertrauen und soziale Kompetenz – Übungen, Aktivitäten und Spiele für Kids ab 10*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Altenfels, M. J. (Hrsg.). (2007). *Soziale Kompetenz: Theoretische Fundierung und Analyse des Status Quo in der Oberösterreichischen Bildungs- und Wirtschaftslandschaft*. Zugriff am 08.02.2013 unter http://soko.eduhi.at/fileadmin/content/Studie/Studie_Teill.pdf
- Altrichter, H. (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 17-34). Münster: Waxmann.
- American Psychological Association. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association*. (6th ed.). Washington, DC: Author.
- Anweiler, O., Fuchs, H. J., Dorner, M., Petermann, E. (Hrsg.). (1992). *Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch vergleichender Quellenband*. Bonn: Leske + Budrich.
- Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung. (Hrsg.). (1999). *Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Argyle, M. (1969). *Social Interaction*. London: Methuen & Co. LTD.
- Avenarius, H., Döbert, H. (Hrsg.). (1998). Schulen in erweiterter Verantwortung. Ein Berliner Modellversuch (1995 bis 1998). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. In *Materialien zur Bildungsforschung* (Bd. 5). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.
- Bachmeier, S., Faber, J., Henning, C., Kolb, R. & Willig, W. (1999). *Beraten will gelernt sein* (3., unveränderte Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In Schwarzer, R. (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 3-38). Washington: Hemisphere.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bastians, F. & Kluge, S. (1998). *Diagnose sozialer Kompetenzen. Entwicklung eines multimedialen Diagnosesystems zur Erfassung sozialer Kompetenzen*. Zugriff am 14.12.2009 unter <http://www.psych.uni-osnabrueck.de/~runde/dsp/sk.htm>
- Baum, H. (1998). *Kleine Kinder – große Gefühle. Kinder entdecken spielerisch ihre Emotionen* (2. Aufl.). Freiburg: Herder Verlag.
- Baumert, J. & Kunert, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9 (4), 469-520.
- Becker, G. E. (1997). *Lehrer lösen Konflikte – ein Studien- und Übungsbuch* (Nachdruck der 8. Aufl.). Weinheim: Beltz Taschenbuch Verlag..
- Beiner, F. (Hrsg.). (1982). *Zur Konfliktstruktur der Lehrerrolle. Praxisschock, Rollenkonflikte, Professionalisierung im Lehrerberuf*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Bessoth, R. (2007). *Wirksame Weiterbildung. Eine Literaturrecherche*. Oberentfelden: Sauerländer Verlage.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tudlodziacki, J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59-91). Westermann: Klinkhardt.
- Böhmer, M. (1983). *Zentrale und dezentrale Lehrerfortbildung. Entwicklung, Strukturen und Innovation (Forschungsberichte)*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Bohnsack, F. (2004). Persönlichkeitsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tudlodziacki, J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 152-164). Westermann: Klinkhardt.
- Bortz, J. (1993). *Statistik: Für Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin: Springer Verlag.
- Botte, G. (1986). *Abwehrverhalten und Theoriefeindlichkeit beim Lernen von Lehrern*. Frankfurt am Main: GafB-Verlag.
- BQN. (2004). *Expertise zur Kompetenzerfassung*. Berlin: Autor.
- Bröll, L., Friedrich, J. & Oetken, M. (2010). *Lehrerbildung durch Fortbildung. MNU PRIMAR* 2/1, 4-8.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Bundesinstitut für Berufliche Bildung. *Der Europäische Qualifikationsrahmen – Konsultationsprozess läuft*. Zugriff am 11.01.2010. <http://www.bibb.de/de/21696.htm>

- BZgA. (2002). *Gesundheitserziehung und Schule: Achtsamkeit und Anerkennung – Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in der Grundschule*. Köln: Autor.
- Campbell, N. A. (2000). *Biologie* (2., korrigierter Nachdruck). Heidelberg, Berlin, Oxford: Spektrum Akademischer Verlag GmbH.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., Petersen, P. L. Chiang, C. P. & Loef, M. (1989). Using knowledge of children's mathematics thinking in classroom teaching. An experimental study. *American Educational Research Journal*, 26 (4), 499-531.
- Caspi, A. & Bem, D. J. (1990). Personality continuity and change across the life course. In O. P. John, L. A. Pervin & R. W. Robins (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 549-575). New York: Guilford Press
- Daschner, P. (2004). Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tudlodziacki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 290-301). Westermann: Klinkhardt.
- Deutsche Gesellschaft für Psychologie. (2007). *Richtlinien zur Manuskriptgestaltung* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung. (1982). *Zur Lehrerfortbildung, Positionspapier. Informationsschrift* (PDF). Zugriff am 09.09.2011. www.lehrerfortbildung.de/verein/archiv/DVLfB_Info4.pdf.
- Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung. (2003). Artikel (PDF): *Lehrerfortbildung im Wandel*. Zugriff am 22.10.2009. www.dvlfb.de.
- Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung. (2006). *Qualitätsmanagement in der Lehrerfortbildung – das Musterqualitätshandbuch* (PAS 1064). Berlin: Beuth-Verlag.
- Dickson, P. (2011). *Sputnik – The shock of the century*. New York: Walker & Company.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.
- Diettrich, A. & Meyer-Menk, J. (2002). *Berufliches Lernen in Netzwerken und Kooperationen – Ansatzpunkte zur Kompetenzerfassung und -zertifizierung*. Zugriff am 22.10.2009 unter [http://www.bwpat.de/ausgabe3/diettrich_et al._bwpat.shtml#tab4](http://www.bwpat.de/ausgabe3/diettrich_et_al._bwpat.shtml#tab4)
- Drew, N. (2000). *Kinder lernen zusammen streiten und gemeinsam arbeiten – Ein Mediations- und Gewaltpräventionsprogramm*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Dyer, W. W. (1980). *Der wunde Punkt*. Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.
- Eder, F. & Khinast, G. (Hrsg.). (1984). *Lehrerfortbildung. Konzepte und Analysen*. Linz: Universitätsverlag R. Trauner.

- Egyed, C. J. Und Short, R. J. (2006). Teacher Self-Efficacy, Burnout, Experience and Decision to Refer a Disruptive Student. *School Psychology International*, 27, 462-474.
- Eppler, R. (1986). *Lehrerkognitionen zu „auffälligem“ Verhalten. Methodische Zugänge und empirische Befunde zur interpersonellen Wahrnehmung in Lehrer-Schüler-Interaktionen*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. von (2007). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Etzion (1984). Moderating effect of social support on the stress-burnout relationship. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 69 (4), 615-622.
- Euler, D. & Reemtsma-Theis, M. (1999). Sozialkompetenzen? Über die Klärung einer didaktischen Zielkategorie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95 (2), 168-198.
- Faller, K., Kerntke, W. & Wackmann, M. (1996). *Konflikte selber lösen – Mediation für Schule und Jugendarbeit*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Forschungsgruppe LOS. Universität Bremen/ ITB: *Manual: Kompetenzerfassung im handlungsorientierten Unterricht* (ohne weitere Angaben). Autor.
- Franke, M. F., Carpenter, T. P., Levi, L. & Fennema, E. (2001). Capturing teacher's generative change: A follow-up study of professional development in mathematics. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915-945.
- Garcia, S. (2001). *Kompetenzbilanzierung* (Diplomarbeit am Institut für betriebswirtschaftliche Forschung der Universität Zürich). Zugriff am 22.10.2009 unter <http://www.iaw.rwth-aachen.de>
- Gardner, H. (2005). *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*. Vol. 38 (1), 915-945.
- Gärtner, H. (2007). *Unterrichtsmonitoring*. Münster: Waxmann.
- Gerard, I. (2000). *Schule im Wandel. Schulinterne Lehrerfortbildung*. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.
- Gerner, B. (1976). *Selbstverständnis von Lehrern*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gerner, B. (1981). *Lehrer sein heute. Erwartungen, Stereotype, Prestige*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gillen, J. (2003). *Kompetenzanalyse und Kompetenzerhebung – eine Bestandsaufnahme aus arbeitnehmerorientierter Perspektive*. Zugriff am 22.10.2009 unter www.komnetz.de.

- Goleman, D. (2002). *Emotionale Intelligenz* (15. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Gräsel, C., Fussnagel, K. & Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9 (4), 545-561.
- Graudenz, I., Plath, I. & Kodron, Ch. (1995). *Gesellschaft und Bildung. Lehrerfortbildung auf dem Prüfstand. Erfahrungen, Wirkungen, Erwartungen*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Greenglass, E. R. (2002). Work stress, coping and social support: Implications for women's occupational well-being. In D. L. Nelson, & R. J. Burke (Eds.), *Gender, work stress and health* (pp. 85-96). Washington: American Psychological Association.
- Greif, S. & Bamberg, E. (Hrsg.). (1994). *Die Arbeits- und Organisationspsychologie. Gegenstand und Aufgabenfelder – Lehre und Forschung, Fort- und Weiterbildung*. Göttingen: Hogrefe.
- Greif, S. (1994): Soziale Kompetenzen. In D. Frey & S. Greif (Hrsg.), *Sozialpsychologie: Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (4. Aufl., S. 312-320). Weinheim: Beltz.
- Grell, J. (1993). *Techniken des Lehrerverhaltens* (15. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Gröschel, H. (Hrsg.). (1980). *Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht*. München: Ehrenwirth Verlag.
- Großmann, Ch. (1996). *Projekt: Soziales Lernen – ein Praxisbuch für den Schulalltag*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Grunder, H.-U. & Birie, T. (1995). *Zufrieden in der Schule? – Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften*. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie* (S. 101-141). Frankfurt: Suhrkamp.
- Haenisch, H. (1988). *Was bewirkt Lehrerfortbildung in der Schule? Eine Untersuchung der Wirkungen ausgewählter Schwerpunktmaßnahmen der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung. Nachdruck 1994*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Haenisch, H. (1994). *Evaluation in der Lehrerfortbildung. Beispiele und Hilfen zur Evaluation von Fortbildungsmaßnahmen. Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung*. (Nachdruck). Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Hagedorn, O. (1994a). *Vom Ich-Heft zur bewussten Selbststeuerung – Baustein 1 zur Grundschulausstellung „Konstruktives Handeln“*. Berlin: Pädagogisches Zentrum.

- Hagedorn, O. (1994b). *Gefühle ausdrücken, erkennen, mitfühlen – Baustein 2 zur Grundschulausstellung „Konstruktives Handeln“*. Berlin: Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung und Schulentwicklung.
- Hagedorn, O. (1994c). *Hilfe anbieten, annehmen, herbeiholen – Baustein 4 zur Grundschulausstellung „Konstruktives Handeln“*. Berlin: Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung und Schulentwicklung.
- Hartmann, W. & Kunert, K. (1984). *Schulinterne Lehrerfortbildung*. Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung. MAINZ: Verlag für das Schulwesen.
- Hasheider, W. (1998). *Soziales Lernen 1 und 2 – Handbuch für den Unterricht mit Kopiervorlagen* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Hermeier, P. (2008). Coaching – Nachhilfe für Lehrer? *Lernchancen*, 11 (65), 40-42.
- Herz, O. (2009). *Die Deutsche Bildungskatastrophe*. Zugriff am 19.03.2013 unter http://www.vorwaerts.de/artikel_archiv/38498/die-deutsche-bildungskatastrophe.html
- Hielscher, H. (1987). *Du und ich – ihr und wir – Konkrete Arbeitshilfen für die soziale Erziehung*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Holling, H. & Liepmann, D. (2004): Personalentwicklung. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (3., voll überarbeitete Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Holtz, K.L. (1994). *Geistige Behinderung und soziale Kompetenz. Analyse und Integration psychologischer Konstrukte*. Heidelberg: HVA-Edition Schindele.
- Huber, S. G. (2009). Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität* (Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, S. 451-463). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V. Zugriff am 22.10.2009 unter www.isq-bb.de
- Jacob, M., Scholz, O. & Spindler, D. (Hrsg.). (1988). *Zur sozialen Kompetenz der Lehrer. Ein „Schlüsselproblem“ in Beruf und Ausbildung*. Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis. Oldenburg: Druck: Littmanndruck.
- Janssen, J. & Laatz, W. (2005). *Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows* (5. Aufl.). Berlin: Springer Verlag.
- Jehle, P. (1997). Vorzeitige Pensionierung von Lehrerinnen und Lehrern – Befunde und Desiderate der Forschung. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-P. Hoyer & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Bd. 1, S. 247-275). Weinheim: Juventa.
- Jendrowiak, H.- W. & Kreuzer, K. J. (1980). *Lehrer zwischen Angst und Auftrag*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Kalb, P. E. (1983). *Manchmal nervt mich meine Klasse. Beobachtungen im Lehreralltag*. Weinheim: Beltz Verlag.

- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 154-163.
- Kanning, U. P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Käpplinger, B. & Puhl, A. (2003). Artikel: Zur Zertifizierung von Kompetenzen. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Zugriff: 22.10.2009 unter www.die-bonn.de.
- Karg, U. (2006). *Betriebliche Weiterbildung und Lerntransfer: Einflussfaktoren auf den Lerntransfer im organisationalen Kontext* (Dissertation). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kaufeld, S., Frieling, E. & Grote, S. (2002). Soziale, personale, methodische oder fachliche: Welche Kompetenzen zählen bei der Bewältigung von Optimierungsaufgaben in betrieblichen Gruppen? *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 197-208.
- Kennedy, M. (1998). Form and Substance in Inservice Teacher Education. *Research Monograph*, 13. National Institute for Science Education.
- Klein, H. J. (1993). Wirtschafts- und Konsumsoziologie. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Spezielle Soziologien* (S. 141-166). Opladen: Leske + Budrich.
- Kleinschmidt-Bräutigam & M., Kolbe, M. (Hrsg.). (1997). *Gefunden – Gedichte für die Grundschule*. Frankfurt am Main: Diesterweg Verlag.
- Klippert, H., Heimlich, R., Herrmann, B. & Deckwert, M. (1983). *Ganzheitliche Lehrerfortbildung. Begründungen, Konzeption, Praxisberichte*. Stuttgart, Bonn: Burg Verlag.
- KMK. *Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften und Spitzenorganisation DGB und DBB. Beschluss vom 5. Oktober 2000*. Zugriff am 15.09.2011 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf
- Koch-Priewe, B. (1986). *Subjektive Didaktische Theorien, Tätigkeitstheorie, bildungstheoretische Didaktik und alltägliches Handeln im Unterricht*. Frankfurt am Main: Haag und Herchen Verlag.
- Körner, S., C. (2003). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen und potentiellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern*. Berlin: Lagos Verlag.
- Kornmeier, M. (2010). *Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht für Bachelor, Master und Dissertation* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Krämer, W. (2008). *Statistik verstehen. Eine Gebrauchsanweisung*. (8. Aufl.). München: Piper Verlag.

- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, 54-82.
- Kreckel, R. (1975). *Soziologisches Denken. Eine kritische Einführung* (2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Kröll, U. (1980). *Institutionalisierte Lehrerfortbildung. Konzepte, Modelle in der Praxis*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Kunert, K. (1992). *Lernen im Kollegium. Theorie und Praxis der schulinternen Lehrerfortbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kutschera, G. (2007). Soziale Kompetenz – Persönlichkeit, Familie und Gesellschaft. In M. J. Altenfels (Hrsg.), *Soziale Kompetenz: Theoretische Fundierung und Analyse des Status Quo in der Oberösterreichischen Bildungs- und Wirtschaftslandschaft*. Zugriff am 10.01.2010 unter http://isteduhisite.schule.at/cms/upload/pdf/Studie_Teil2.pdf
- Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM). Zugriff am 22.10.2009 unter www.lisum.berlin-brandenburg.de
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (2000). *Methodensammlung. Anregungen und Beispiele für die Moderation* (5. Aufl.). Autor.
- Larcher, S. & Oelkers, J. (2004). Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tudlodziacki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 128-150). Westermann: Klinkhardt.
- Liebling, F. (1983). *Die Lehrer und ihre Sorgen* (Psychologische Lehr- und Beratungsstelle, Bd. 3). Zürich: Verlag Psychologische Menschenkenntnis.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildung für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *Die Deutsche Schule*, 96, 462-479.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, S. 51-70). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F., Kuntze, S., Ratzka, N., Klieme, E & K. Reiss. (2006). Unterricht entwickeln und verbessern – Was leisten videobasierte Lehrerfortbildungen? *Abschlussbericht an die Robert Bosch Stiftung*.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40 (2), 80-89.
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. In W. S. Paine (Ed.), *Job, Stress and Burnout* (pp. 29-40). Beverly Hills: Sage.

- Mayr, R. (2007). Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems. In M. J. Altenfels (Hrsg.), *Soziale Kompetenz: Theoretische Fundierung und Analyse des Status Quo in der Oberösterreichischen Bildungs- und Wirtschaftslandschaft*. Zugriff am 10.01.2010 unter http://isteduhisite.schule.at/cms/upload/pdf/Studie_Teil3.pdf
- Merks, K. & Merks, R. (2002). *Toll, toller, tolerant – Grundschul Kinder lernen Verständnis füreinander*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Merz, J. (1979). *Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Meyer, R. (1985). *Lehrerfortbildung und Evaluation. Eine Untersuchung zur Evaluation in der Lehrerfortbildung in Niedersachsen* (Dissertation der Universität Hannover). Hildesheim.
- Michalke-Leicht, W. (2007). Unterricht und Fortbildung evaluieren. In D. Fischer (Hrsg.), *Qualität der Lehrerfortbildung* (S. 119- 124). Berlin: LIT Verlag.
- Miller, R. (1995). *Schulinterne Lehrerfortbildung. Der SCHILF-Wegweiser*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Ministerium für Schule, Jugend und Sport. (2004). *Rahmenlehrpläne für das Land Berlin. Grundschule. Für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Politische Bildung, Sachunterricht, Sport, Musik, Kunst, Biologie, Erdkunde Geschichte* [Broschüre]. Berlin: Autor.
- Mittag, W., Kleine, D. & Jerusalem, M. (2002). Evaluation der schulbezogenen Selbstwirksamkeit von Sekundarschülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, 145-173.
- Möller, K., Hardy, I., Jonen, A., Kleickmann T. & Blumberg, E. (2006). Naturwissenschaften in der Primarstufe. Zur Förderung konzeptuellen Verständnisses durch Unterricht und zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule* (S. 161-193). Münster: Waxmann.
- Montada, L. & Oerter, R. (1998). *Entwicklungspsychologie, Psychologie*. Weinheim: Verlagsunion.
- Mößner, H. (1995). *Wirksamkeit von Lehrerweiterbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Müller, B. (1994). *Berühren Kooperieren Kämpfen – Baustein 3 zur Grundschulausstellung „Konstruktives Handeln“*. [Broschüre]. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung und Schulentwicklung.
- Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr J. (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- Müller, H. A. (1981). *Das Selbstbewusstsein des Lehrers*. Bonn: Bouvier Verlag Herbert Grundmann.

- Müller-Friese, A. (2007). Lernen an Differenzen. Herausforderungen für die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In D. Fischer (Hrsg.), *Qualität der Lehrerfortbildung* (S. 119- 124). Berlin: LIT Verlag.
- Neuberger, O. (1985). *Führung, Ideologie – Struktur – Verhalten* (2., durchgesehene Aufl.). Stuttgart: Enke.
- Neuberger, O. (1994). *Personalentwicklung* (2., durchgesehene Aufl.). Stuttgart: Enke
- Neuweg, G. H. (2010). *Konzepte der Lehrer/innen/bildung im Spannungsfeld von Wissen und Können*. SEMINAR - Lehrerbildung und Schule, 11 (3), 7-25.
- Nielsen, N. & K. (2008). *NLP mit Weisheit*. (Bd. 1-3). Berlin: Nielsen Verlag.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Teaching and learning international study*. Paris: OECD.
- Pädagogische Hochschule Heidelberg. (1989/90). *Professionalität und Lehrerberuf*. (Informationsschrift Nr. 38 zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und pädagogische Weiterbildung). Institut für Weiterbildung. Heidelberg: Autor.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2006). *Training mit sozial unsicheren Kindern. Einzeltraining, Kindergruppen, Elternberatung*. (9. Aufl.). München: Beltz. Psychologie Verlags Union.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2008). *Training mit aggressiven Kindern*. (12. Aufl.) München: Beltz. Psychologie Verlags Union.
- Preiser, S. (2003). *Pädagogische Psychologie, Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht*. Weinheim: Juventa.
- Primo 1. (2002). Musik Doppel-CD mit Textbuch. Hannover: Schroedel Verlag.
- Riemann, R. & Allgöwer, A. (1993). Eine deutschsprachige Fassung des „Interpersonal Competence Questionnaire“ (ICQ). *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 14,153-163.
- Sandfuchs, U. (2004). Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 14-37). Westermann: Klinkhardt.
- Satow, L. (1999). *Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I* (Dissertation). Freie Universität - Berlin.
- Satow, L., & Schwarzer, R. (2003). Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung. Eine Analyse individueller Wachstumskurven. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50 (2), 168-181.

- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.). (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2010). Gesundheitsförderung. Eine dringliche Aufgabe der Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen (Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, S. 298-309)*. Münster: Waxmann.
- Schaeper, H. (2005). Hochschulbildung und Schlüsselkompetenz. Der Beitrag zur Hochschulforschung zur Evaluation der Qualifizierungsfunktionen und Leistungen von Hochschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 50 (Beiheft), 209-220.
- Schaub, H. & Zenke, G. (1995). *Wörterbuch zur Pädagogik*. München: DTV
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical wellbeing: Theoretical overview and empirical update. *Cognitiv Therapy and Research*, 16, 210-228.
- Schilling, D. (2000a). *Soziales Lernen in der Grundschule – 50 Übungen, Aktivitäten und Spiele*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Schilling, D. (2000b). *Miteinander klarkommen. Toleranz- Respekt und Kooperation trainieren*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, 192-214.
- Schnitzer, A. (Hrsg.). (1980). *Schwerpunkt: Lehrerpersönlichkeit. Pädagogische und soziologische Aspekte einer Theorie des Lehrers*. München: R. Oldenburg Verlag.
- Scholter, J. (2010, Januar). *Die Reformen der Länder*. Zugriff am 04.02.2013 unter <http://zelos.zeit.de/gesellschaft/2010-01/63-reformen.pdf>
- Scholz, G. (1984). *Lehrerfortbildung als notwendiger und notwendig selbst bestimmter Lernprozess zur Professionalisierung des beruflichen Handelns von Lehrern (Dissertation)*. Wald-Michelbach.
- Schönig, W. (1990). *Schulinterne Lehrerfortbildung als Beitrag zur Schulentwicklung*. Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Schuler, H. & Barthelme, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In B. Seyfried (Hrsg.), „*Stolperstein*“ *Sozialkompetenz* (S. 77-116). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schulz v. Thun, F. (2003). *Miteinander reden 1 – Störungen klären*. (38. Aufl.) Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

- Schulz v. Thun, F. (2006). *Klarkommen mit sich selbst und anderen. Kommunikation und soziale Kompetenz. Reden, Aufsätze, Dialoge* (2. Aufl.) Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout. *Applied Psychology: An International Review. Special Issue: Health and Well-Being*, 57, 152-171.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, 28-53.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999a). *Proaktive Einstellung*. Zugriff am 08.02.2013 unter http://userpage.fu-berlin.de/~gesund/skalen/Proaktive_Einstellung/hauptteil_proaktive_einstellung.htm
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999b). *Lehrer – Selbstwirksamkeit*. Zugriff am 08.02.2013 unter <http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/Lehrer-Selbstwirksamkeit/lehrer-selbstwirksamkeit.htm>
- Schwarzer, R. (1999). *Prokastination*. Zugriff am 08.02.2013 unter http://userpage.fu-berlin.de/~gesund/skalen/Prokastination/hauptteil_prokastination.htm
- Schwarzer, R., Boehmer, S., Luszczynska, A., Mohamed, N. E. & Knoll, N. (2005). Dispositional self-efficacy as a personal resource factor in coping after surgery. *Personality and Individual Differences*, 39, 807-818.
- Schwerdtfeger, A., Konermann, L. & Schönhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health-protective resource in teachers? A biophysical approach. *Health Psychology*, 27, 358-368.
- Schwetlik, R. (1998). *Lehrerfortbildung*. Hamburg: Verlag Kovac.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (a). *Bericht der Schulinspektion 2007/ 2008*. Zugriff am 22.10.2009 unter <http://www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/schulinspektion/index.html>
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (b). *Regionale Fortbildungen*. Zugriff am 20.08.2011 unter <http://www.fortbildung-regional.de>
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (1985). *Lehrerbildungsgesetz (LBiG)*. Berlin: Autor.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2010). *Schulgesetz für das Land Berlin* (Schulgesetz - SchulG). Berlin: Autor.
- Sklaavik, E. M. & Sklaavik, S. (2007). Dimensions of teachers self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teachers efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Smith, Ch. A. (1994). *Hauen ist doof – 162 Spiele gegen Aggressionen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

- Sowarka, B (2000). Soziale Intelligenz und soziale Kompetenz. In W. Sarges (Hrsg.), *Management- Diagnostik* (3., unveränderte Aufl., S. 365-382). Göttingen: Hogrefe.
- Stewart, J. (2003). *WUT-Workout – Produktiver Umgang mit Wut*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Stufflebeam, D. L. (1972). Evaluation als Entscheidungshilfe. In C. Wulf (Hrsg.), *Evaluation: Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (S. 113-145). München: Piper.
- Ulich, K. (1996). *Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. (Grüne Reihe). Weinheim: Beltz Verlag.
- Veenman, S., Van Tulder, M. & Voeten, M. (1994). The Impact of inservice teacher education: A meta analysis of research. *Teaching and Teacher Education*. 10 (3), 303-317.
- Wade, R. K. (1985). What makes a difference in inservice teacher education: A meta analysis of research. *Educational Leadership*, 41, 48-54.
- Walker, J. (1995). *Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule – Grundlagen und didaktisches Konzept. Spiele und Übungen für die Klassen 1 – 4*. Berlin: Cornelsen Skriptor GmbH & CO. KG.
- Walker, J. (2001). *Mediation in der Schule – Konflikte lösen in der Sekundarstufe I*. Berlin: Cornelsen Skriptor GmbH und Co. KG.
- Warner, L. M. & Schwarzer, R. (2009). Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität* (Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, S. 629-640). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D. D. (2003). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. (10., unveränderte Aufl.) Bern: Huber.
- Weiß, R. (1999). Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg), *Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen* (S. 433-493). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Wiecke, R.-E. (2000). *Lehrerfortbildung leicht gemacht*. München: IUDICIUM Verlag GmbH.
- Will, H. & Blickhahn, C. (1987). Evaluation als Intervention. In H. Will, A. Winteler & A. Krapp (Hrsg.), *Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Konzepte und Strategien* (S.43-59). Heidelberg: Sauer.
- Wolf, W., Göbel-Lehnert, U. & Chroust, P. (1999). Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Eine Bilanz ihrer Formen und Wirkungen anhand empirischer Untersuchungen. *Die Deutsche Schule*, 91, 451-467.

Zehschnetzer, G., Schankin, P., Hobert, B. & Hees, H.-G. (ohne Erscheinungsjahr). *Praxis der Streitschlichtung*. Donauwörth: Auer Verlag GmbH.

Zimmer, D. (1978a). Die Entwicklung des Begriffes der Selbstsicherheit und sozialen Kompetenz in der Verhaltenstherapie. In R. Ullrich & R. Ullrich de Muynck (Hrsg.), *Soziale Kompetenz. Experimentelle Ergebnisse zum Assertiveness – Trainingsprogramm ATP* (Bd. 1, S. 469-482). München : Pfeiffer.

Zimmer, D. (1978b). Der Begriff der Sozialen Kompetenz und seine Bedeutung für die klinische Verhaltensmodifikation: Soziologische und klinische Aspekte. In R. Ullrich & R. Ullrich de Muynck (Hrsg.), *Soziale Kompetenz. Experimentelle Ergebnisse zum Assertiveness – Trainingsprogramm ATP* (Bd. 1, S. 483-503). München: Pfeiffer.

Anhang

Anhang A: Fragebogen

„Dürfen wir mal gucken?“ –

Wie sehen Sie sich als Lehrer/-in?

– eine Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern –

Liebe Lehrerinnen, liebe Lehrer!

Mit diesem Fragebogen sind Sie herzlich eingeladen, Ihr eigenes Vorgehen in Ihrem Unterricht zu betrachten und uns die Möglichkeit zu geben, darin einen kleinen Einblick zu nehmen; natürlich ganz anonym.

Fragen Sie sich, wozu? Sie sind damit Teilnehmer/in einer wissenschaftliche Untersuchung, und zwar darüber, wie Sie sich als Lehrer selbst wahrnehmen.

Die folgenden Fragen führen Sie durch das Auf und Ab eines ganz normalen Schulalltages und Sie sind gebeten, diesen kleinen „Frageparcours“ ganz entspannt und ohne Druck einmal zu durchdenken. Bitte bedenken Sie dabei: Es gibt kein Richtig oder Falsch und Sie brauchen durch die Anonymität auch keine Sorge zu haben, dass Sie sich „blamieren“. Je ehrlicher Sie sich selbst betrachten und antworten, desto näher liegt das Ergebnis unserer Untersuchung an der „Wahrheit“.

Sie haben natürlich so viel Zeit, wie Sie brauchen, es ist jedoch anzunehmen, dass 15 Minuten reichen.

Damit Sie sich frei fühlen anzukreuzen, was immer Sie möchten, bitte ich Sie hier statt Ihres Namens Ihren ganz persönlichen „Geheimcode“ einzutragen. Der setzt sich zusammen aus den ersten zwei Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter und Ihrem Geburtstag.

Für mich wäre dies:

BR21

(Meine Mutter heißt **Brigitte** und ich bin am **21.11.1974** geboren.)

Bitte tragen Sie hier Ihren Code ein:

Für die Auswertung der Fragebögen sind noch diese wenigen Angaben von grundlegender Bedeutung:

1. Wie alt sind Sie? _____
2. Sind Sie männlich oder weiblich?
Bitte kreuzen Sie an. w () m ()
3. Wie viele Jahre sind Sie im Schuldienst tätig? _____
4. In welchem Schultyp sind Sie tätig?
(GS, HS, RS, GYM, SonderS, GesamtS) _____

Herzlichen Dank!

Die nun folgenden Fragen beziehen sich auf einen für Sie typischen Unterricht/ eine für Sie typische Interaktion mit den Schülern.

Es ist, um das Lesen zu vereinfachen, im Folgenden nur die männliche Form verwandt - gemeint sind natürlich männliche und weibliche Personen.

Viel Spaß!

Frageparcours

Eine kurze Anmerkung zur Antwortskala: Bitte kreuzen Sie an, wie stark die jeweilige Antwort zu Ihnen passt. Nutzen Sie dabei das ganze Feld neben der Frage waagerecht aus.

Wie oben drüber gekennzeichnet, zeigt ein Kreuz links an, dass Sie das angegebene **NIE** tun, rechts, dass Sie es **IMMER** tun. Platzieren Sie Ihr Kreuz mittig, ordnen Sie sich eben dazwischen ein, eben bei **GELEGENTLICH**. Auch Kreuze zwischen zwei Intensitäten sind möglich, also zwischen „selten“ und „gelegentlich“.

Ein Beispiel verdeutlicht die Sache:

In Bezug auf Ihren Unterricht und den Umgang mit Ihren Schülern: Was trifft auf Sie zu?	Wende ich an/ Trifft zu (Bitte kreuzen Sie im Feld an)
	nie selten gelegentlich oft immer
Wenn ich mich mit einem Schüler nach dem Unterricht persönlich unterhalten habe, habe ich bisher...	
... ihn dabei die ganze Zeit angeschaut.	x
... habe ich meine Aufmerksamkeit auch auf das gerichtet, was um mich herum passiert ist.	x

Nun geht es aber los ...

In Bezug auf Ihren Unterricht und den Umgang mit Ihren Schülern: Was trifft auf Sie zu?	Wende ich an/ Trifft zu (Bitte kreuzen Sie im Feld an)
	nie selten gelegentlich oft immer
1. Wenn ich mich mit einem Schüler nach dem Unterricht persönlich unterhalten habe, habe ich bisher ...	
1.1 ... ihn dabei direkt angeschaut.	
1.2 ... habe ich meine Aufmerksamkeit auch auf das gerichtet, was um mich herum passiert ist.	
1.3 ... habe ich Zeit gespart und schon einmal meine Unterlagen sortiert.	
1.4 ... durch kurze Kommentare gezeigt, dass ich verstanden habe, was er gesagt hat.	
1.5 ... durch Nicken gezeigt, dass ich zuhöre.	

In Bezug auf Ihren Unterricht und den Umgang mit Ihren Schülern: Was trifft auf Sie zu?	Wende ich an/ Trifft zu (Bitte kreuzen Sie im Feld an)
	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> nie selten gelegentlich oft immer </div> <div style="text-align: center; margin-top: 5px;"> </div>
1.6 ... bei wichtigen Themen nachgefragt, ob ich richtig verstanden habe, was er meinte, und das Wichtigste noch einmal zusammengefasst.	
1.7 ... hauptsächlich auf Dinge wie Zwischentöne, Mimik, Gestik, Körpersprache geachtet.	
1.8 Manchmal zweifle ich daran, ob ich meinen Schülern gut genug zuhöre.	
2. Im Unterricht habe ich bisher ...	
2.1 ... meine Körperhaltung bewusst eingesetzt.	
2.2 ... meine Stimme bewusst eingesetzt.	
2.3 ... meinen Gesichtsausdruck bewusst eingesetzt.	
2.4 ... die Gesprächsregeln (nicht unterbrechen, interpretieren, ungebetene Ratschläge geben, nicht kritisieren/ beschimpfen/ demütigen) eingehalten.	
2.5 ... auch mal gesagt: „Du störst!“	
2.6 ... gesagt, wie es mir mit dem geht, was ein Schüler tut oder sagt („Ich fühle mich von deinem Verhalten gestört!“).	
2.7 ... meinen Schülern gerne Ratschläge gegeben („Wenn ich du wäre...“).	
2.8 Ich finde, dass ich meinen Schülern gut zuhöre.	
2.9 Im Umgang mit meinen Schülern halte ich mich für sozial kompetent.	
3. Im Unterricht oder im Umgang mit meinen Schülern habe ich bisher ...	
... auch erzählt, was mich persönlich beschäftigt.	
4. Ganz allgemein im Unterricht habe ich bisher ...	
4.1 ... meine Gefühle bewusst wahrgenommen.	
4.2 ... meine Gefühle für mich genau benennen können.	
4.3. ... meine Gefühle steuern und lenken können.	
4.4 ... Raum gelassen für das Äußern, Besprechen und Darstellen von Gefühlen der Schüler.	

In Bezug auf Ihren Unterricht und den Umgang mit Ihren Schülern: Was trifft auf Sie zu?	Wende ich an/ Trifft zu (Bitte kreuzen Sie im Feld an)
	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> nie selten gelegentlich oft immer </div> <div style="text-align: center; margin-top: 5px;"> </div>
5. Nach dem Unterricht habe ich	
... entspannt, um neue Kraft zu tanken.	
6. Im Umgang mit meinen Schülern habe ich bisher, wenn ich einmal wütend war, ...	
6.1 ... die Ursache meiner Wut benennen können.	
6.2 ... wahrgenommen, wenn ich wütend wurde.	
7. Im Unterricht oder in einem persönlichen Gespräch mit einem Schüler habe ich bisher ...	
7.1 ... meine Wut angesprochen.	
7.2 ... meine Wut herausgelassen.	
7.3 Ich denke, dass ich mich gegenüber meinen Schülern sozial geschickt verhalte.	
8. Im Unterricht und in der Schule allgemein konnte ich bisher ...	
8.1 ... meine Ängste benennen.	
8.2 ... mit vertrauten Personen über meine Ängste sprechen.	
9. Kompromisse im Unterricht waren für mich bisher ...	
... eine akzeptable Methode, knifflige Themen zu lösen.	
10. Wenn ich eine Entscheidung getroffen habe, habe ich diese bisher ...	
... mit den Schülern besprochen, bevor ich sie dann durchgesetzt habe.	
11. Für andere Traditionen meiner Schüler habe ich bisher ...	
11.1 ... Verständnis gehabt.	
11.2 ... im Unterricht Raum geschaffen.	
11.3 Ich halte mich in der Schule manchmal für intorelant.	

In Bezug auf Ihren Unterricht und den Umgang mit Ihren Schülern: Was trifft auf Sie zu?	Wende ich an/ Trifft zu (Bitte kreuzen Sie im Feld an)				
	nie	selten	gelegentlich	oft	immer
12. Zur Planung meines Unterrichts: Bisher habe ich ...					
12.1 ... diese alleine gemacht.					
12.2 ... diese mit Kollegen gemacht.					
12.3 ... in diese Schüler einbezogen.					
12.4 Allgemein würde ich in der Schule gerne mehr mit anderen kooperieren.					
13. Als Sozialform wähle ich am liebsten im Unterricht...					
13.1 ... Einzelarbeit					
13.2 ... Partnerarbeit/ Gruppenarbeit					
14. Die Arbeitsergebnisse habe ich bisher ...					
14.1 ... selbst kontrolliert.					
14.2 ... die Schüler kontrollieren lassen.					
14.3 ... die Eltern kontrollieren lassen.					
15. Alltägliche Sachen, wie Tafelwischen, Blumengießen etc. habe ich bisher ...					
... in die Hand der Schüler gelegt.					
16. Für Ruhe in der Klasse...					
16.1 ... habe ich selbst gesorgt.					
16.2 ... haben die Schüler gesorgt.					
17. Bei Fragen im Unterricht bisher ...					
17.1 ... haben sich die Schüler gegenseitig selbst geholfen.					
17.2 ... haben die Schüler als erstes mich angesprochen.					
18. In Gesprächen und Diskussionen habe ich bisher ...					
... die Schüler sich selbst gegenseitig dran nehmen lassen.					

In Bezug auf Ihren Unterricht und den Umgang mit Ihren Schülern: Was trifft auf Sie zu?	Wende ich an/ Trifft zu (Bitte kreuzen Sie im Feld an)
	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> nie selten gelegentlich oft immer </div> 
19. Mein Lehrertisch steht in der Klasse: (bitte hinschreiben)	
20. Konflikte im Klassenraum empfand ich bisher	
20.1 ... als störend für das Gruppenklima.	
20.2 ... als Irritation.	
20.3 ... als Chancen für das soziale Lernen.	
20.4 ... als entwicklungspsychologisch unverzichtbar.	
21. Während eines Konflikts mit einem Schüler habe ich bisher ...	
21.1 ... einfach reagiert.	
21.2 ... gewusst, worauf ich besonders reagiere.	
21.3 ... hinter die vom Schüler eingenommene Position geschaut und sein dort verborgenes Bedürfnis erkennen können.	
21.4 ... Ich-Botschaften verwandt.	
21.5 Ich bin unsicher, ob ich mich in Konflikten mit Schülern sozial kompetent verhalte.	
22. Konflikte unter Schülern habe ich bisher ...	
22.1 ... auch mal ignoriert.	
22.2 ... mit den vier Schritten einer kurzen Mediation bearbeitet (1. Was ist vorgefallen?, 2. Wie kam es dazu?, 3. Welche Gefühle hat es bei den Beteiligten ausgelöst? 4. Was machen wir jetzt?).	
22.3 ... Schüler (z.B. mit dem 4-Schritte-Programm einer kurzen Mediation) selbst lösen lassen	
22.4 Ich finde, dass ich gut mit den Konflikten meiner Schüler umgehe.	
23. Die neun Strategien zur Konfliktlösung habe ich bisher ...	
23.1 ...selbst angewandt.	
23.2 ... meinen Schülern ins Gedächtnis gerufen.	

In Bezug auf Ihren Unterricht und den Umgang mit Ihren Schülern: Was trifft auf Sie zu?	Wende ich an/ Trifft zu (Bitte kreuzen Sie im Feld an)
	nie selten gelegentlich oft immer
24. Rollenspiele zu Konfliktsituationen ...	
24.1 ... nutze ich als Arbeitsform.	
24.2 Ich halte mich im Umgang mit meinen Schülern für sozial kompetent.	
Zur Fortbildung	
25. Ich konnte bereits Inhalte aus der Fortbildung umsetzen.	
Und zwar folgende:	
26. Ich habe neue Ideen und Anregungen in der Fortbildung dazu gewonnen.	
27. Ich fühle mich zu dem Thema „Stärkung sozialer Kompetenz im Unterricht“ durch die Fortbildung besser vorbereitet.	
28. Ich habe durch die Fortbildung auch für mich selbst neue Erkenntnisse zum Thema „soziale Kompetenz“ dazu gewonnen.	
29. Die Fortbildung hat dazu beigetragen meine eigene Soziale Kompetenz zu erweitern.	
30. Ich fühle mich selbst besser, (sozial) kompetenter.	

**WICHTIG- WICHTIG- WICHTIG- WICHTIG-WICHTIG- WICHTIG-WICHTIG-
WICHTIG-WICHTIG-WICHTIG-WICHTIG**

BITTE BEANTWORTEN SIE UNBEDINGT NOCH FOLGENDE FRAGEN:

31. Woran erkennen Sie, dass Sie Ihre Arbeit gut gemacht haben?

32. Was ist Ihnen an/ bei Fortbildungen wichtig?

33. Führen Sie ihre (eigenen) „Projekte“ im schulischen Kontext stets zu Ende?

34. Was wäre Ihrer Meinung nach erreicht, wenn Ihre Schüler eine höhere soziale Kompetenz besäßen?

35. Bitte vergleichen Sie Ihren Unterricht in diesem und in dem letzten Jahr.
Bitte äußern Sie sich kurz dazu.

Ganz herzlichen Dank für Ihre Zeit und Offenheit.

(Sollten Sie Interesse an den Ergebnissen der Untersuchung haben können Sie mich gerne anrufen.)

Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die Aussagen auf Sie zu treffen:

1) Ich wähle eine Fortbildung aus persönlichen Interessen.

stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

2) Ich wähle eine Fortbildung nach dem aus, was ich im Unterricht brauche.

stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

3) Da wir Lehrer Fortbildungen besuchen müssen, wähle ich die, die mir am ehesten zusagt.

stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

4) Ich habe wenige Inhalte aus der Fortbildung bisher umsetzen können.

stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

5) Ich nehme mir oft Dinge vor, die ich dann doch nicht tue.

stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

6) Ich wünsche mir selbst manchmal eine bessere Planung, um all meine Vorhaben umsetzen zu können.

stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

7) Schule allgemein verlangt so viel von einem, dass nicht alles abgedeckt werden kann, was man abdecken möchte.

stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

8) Das ganze Schulsystem bietet für die Umsetzung der Inhalte keinen Raum.

stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

9) Für den Schüler macht es keinen Unterschied, ob ich die Übungen zur sozialen Kompetenz mache oder nicht.

stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

10) Wenn die Schüler die vermittelten Inhalte umsetzen würden, würde ich bestärkt sein, in diesem Bereich mehr anzubieten.

stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

11) Ich glaube, dass die Übungen auch auf Dauer beim Schüler nichts bewirken.

stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

12) Unter welchen Umständen würden Sie Inhalte dieser Fortbildung zur sozialen Kompetenz sofort in den Unterricht integrieren?

Anders formuliert:

Was müsste gegeben sein, damit Sie die Inhalte der Fortbildung zur sozialen Kompetenz sofort in Ihren Unterricht integrieren?

Anhang B: Fortbildungsinhalte

Fortbildungsinhalte

Im Folgenden werden die sieben Fortbildungsteile erläutert. Ziel ist es, die verwendeten Materialien darzustellen und den didaktischen Aufbau sowie die ausgewählten Inhalte aufzuzeigen. Um möglichst viel Zeit für praktische Übungen zu haben, wurden die theoretischen Informationen zu den einzelnen sozialen Kompetenzen den Lehrern im jeweiligen Fortbildungsteil als Handout zum Lesen gereicht.

Da die Untersuchung eine mögliche Veränderung der Selbstwahrnehmung des eigenen Verhaltens in sozial-kompetenten Kontexten und die Einschätzung der eigenen sozialen Kompetenz im Verlauf einer unterrichtspraktischen Fortbildung ermitteln sollte, musste für den Fall, dass es in beiden Bereichen zu keiner signifikanten Veränderung käme, eine mangelhafte Qualität der Fortbildung als Ursache ausgeschlossen werden.

Am Ende jeder Sitzung wurden die Teilnehmer gebeten, Effektivität und Qualität der Fortbildung schriftlich zu bewerten. Auf einem vorgefertigten Arbeitsblatt, welches auf Grund zeitlicher Überlegungen in doppelter Ausfertigung den Teilnehmern zum Ausfüllen gereicht wurde, sollten in einer Waagerechten von links nach rechts in der Wertigkeit aufsteigend per Klebepunkt Effektivität und Qualität gekennzeichnet werden. Je weiter rechts der Klebepunkt platziert wurde, desto höher wurden Effektivität und Qualität eingeschätzt. Kommentare, Wünsche und Anregungen konnten selbstständig schriftlich ergänzt werden. Es bestand auch die Möglichkeit, den eigenen Klebepunkt bei der Aussage eines anderen Teilnehmers zu platzieren, wenn diese mit der eigenen Meinung übereinstimmte. Dies sollte Aufschluss darüber geben, ob die Teilnehmer durch die Fortbildung neue Einsichten, ergänzende fachliche Informationen, Ideen, Handlungsanregungen etc. gewinnen konnten, sich in Bezug auf das Thema motiviert fühlten, ihrem Empfinden nach unterrichtspraktische Materialien erhalten hatten etc. Die Ergebnisse dieser Abfrage findet sich in Teil III der Arbeit. An Hand der Kritik wäre es bei entsprechendem Bedarf möglich gewesen, fortbildungsdidaktische Änderungen vorzunehmen und damit ggf. Effektivität und Qualität für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu steigern. Damit konnte der Forderung von Becker (vgl.: Becker in Meyer, 1985) nachgekommen werden, nach der im Lernprozess Spielraum für Entscheidungen vorhanden sein muss, den Lernbedürfnissen und artikulierten Problemlagen einer spezifischen Lerngruppe gerecht zu werden. Dies soll nach Becker durch entsprechende zeitliche Offenheit und durch Ermittlung von Fragestellungen bei der Zielgruppe geschehen. Dieser Forderung wurde damit entsprochen.

Seminarteil 1: Theoretischer Überblick. Dieser Teil der Fortbildung wurde mit der Bitte eingeleitet, auf kreisförmiges Papier ein Selbstportrait zu zeichnen und dieses an ein Poster zu heften, auf das ein Boot gezeichnet war. Dieser Einstieg sollte verdeutlichen, dass alle Anwesenden „in einem Boot sitzen“, mit ähnlichen Themen, Problemen und Wünschen. Nach der Begrüßung erhielten die Teilnehmer einen kurzen Überblick über die gesamte Fortbildung. Der Fragebogen wurde vorgestellt und seine Bedeutung erläutert. Teil dieser ersten Sitzung war das Ausfüllen des ersten Fragebogens, um die Ausgangssituation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Bezug auf die angestrebte Untersuchung zu ermitteln.

Als Einstieg in das große Feld der „Sozialen Kompetenz im Unterricht der Grundschule“ sollte ein Meinungsbild die Einstellung der Lehrkräfte zum Thema visualisieren. Hierbei positionierten sich die Lehrerinnen und Lehrer um ein auf dem Boden liegendes Symbol, welches das Thema darstellte, und zwar in dem Abstand, der die eigene Beziehung zur Thematik veranschaulicht. Freiwillig konnte die eingenommene Position erläutert werden. Es zeigte sich, dass sich die unterschiedlichen Positionierungen hauptsächlich durch Interesse und Kenntnis des Themas ergaben. Ein auf ein Poster gemalter „Erntekorb“ forderte abschließend die Lehrkräfte auf, zu reflektieren und zu notieren, was sie inhaltlich in diesen sieben Seminaren gerne „ernten“ möchten. Diese Notizen dienten dazu, die Interventionsmaßnahme auf die jeweilige Zielgruppe abzustimmen. Im theoretischen Teil ging es darum, die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer auf einen gemeinsamen, aktuellen Wissensstand im Themenbereich der „Soziale Kompetenzen“ zu bringen und in das Thema und die folgenden Sitzungen einzuführen. Dazu gehörte es, die sieben sozialen Kompetenzen, die in den folgenden Sitzungen behandelt werden sollten, darzustellen. Als wichtig wurde angesehen, in diesem Teil der Fortbildung auf das Thema Emotionen einzugehen und den Teilnehmern einen Einblick in deren Ursprung sowie einen Überblick neurobiologischer Hintergründe zu vermitteln (vgl. Goleman 2002, Campell 2000). In diesem Zusammenhang wurde auch der Begriff der Emotionalen Intelligenz (vgl. Goleman 2002, Montada & Oerter 1998) aufgegriffen und kurz erläutert. Die Lehrer sollten dadurch die Möglichkeit erhalten, ein erweitertes Verständnis für bestimmte Verhaltensweisen ihrer Schüler zu entwickeln. Ein Gespräch über das Bewerten von Lernfortschritten im Bereich der sozialen Kompetenzen schloss den theoretischen Teil ab. Es folgte eine Diskussion über die mögliche Umsetzung der Inhalte im Unterricht, über die Legitimation der Unterrichtsinhalte durch den neuen Rahmenlehrplan und ein

sinnvolles Gesamtkonzept. Die Kollegien der beiden Schulen erhielten einen Ordner, der als sog. „Übungsschatz“ zum Verbleib im Kollegium angelegt war. Die Kopiervorlagen jeder Sitzung und ergänzende Materialien konnten darin abgelegt und so jedem interessierten Lehrer zugänglich gemacht werden.

Seminarteil 2: „Selbstvertrauen“. Fortan begann jeder Fortbildungsteil mit einem Gedicht, passend zu der im Fortbildungsseminar behandelten sozialen Kompetenz (Kleinschmidt-Bräutigam & Kolbe, 1997, „Aufpassen“, S. 48). Jeder Teilnehmer erhielt eine Foliertasche mit einem Deckblatt, in der alle in der Fortbildung ausgehändigten Gedichte gesammelt werden konnten. Gedichte bieten in zahlreichen Situationen Gesprächsanlässe, da sie es Kindern ermöglichen, durch andere Augen von sich zu erzählen. Sie können im Morgenkreis genauso eingesetzt werden wie im Deutschunterricht. Die mögliche Einbindung aller Themen in nahezu jeden Unterricht stellte einen Schwerpunkt der Fortbildung dar. Eine kurze schriftliche Zusammenfassung der wichtigsten Inhalte des Themas wurde den Lehrkräften zum schnellen stillen Lesen gereicht. Daran schloss sich die Übung „Spieglein, Spieglein an der Wand“ (Baum, 1998). Zentral ging es dabei darum, eine Vorstellung zu vermitteln, dass die Arbeit mit den Gefühlen der Kinder ein Spiegel des Umgangs mit sich selbst ist. Es sollte deutlich gemacht werden, dass jeder Mensch, der mit Kindern an deren Gefühlen arbeitet, zuerst lernen sollte, die eigenen Gefühle bewusst wahrzunehmen. Dazu erhielten die Lehrerinnen und Lehrer ein kleines „Buch des Tages“, eine kopierte Seite, auf der sie Gedanken über sich selbst notieren konnten. Einige Lieder, deren Texte das Thema „Selbstvertrauen“ behandelten (Primo 1, 2002, CD1, Lied 14: „Die Nase“, CD 2, Lied 1: „Sag uns deinen Namen“ und 14: „Ich fass' an meine Nase“), zeigten eine Möglichkeit zur Einbindung des Themas in den Musikunterricht. Für Lieder gelten die gleichen Anknüpfungspunkte im Unterricht wie für Gedichte. In der darauf folgenden Phantasiereise sollten die Teilnehmer ihren Namen auf einer imaginären Kinoleinwand sehen und ihn im Anschluss an diese Übung zu Papier bringen (Baum, 1998). In der anschließenden Übung schrieb jeder seinen Namen auf ein Blatt Papier. Im Uhrzeigersinn wurde das Blatt an den Nachbarn gereicht. Dieser schrieb einen positiven Satz zu der Person, deren Name auf dem Blatt stand. Die Runde war beendet, als jeder Teilnehmer wieder seinen eigenen Zettel in den Händen hielt. Die Übung „Ich-Tasche“ wurde vorgestellt: ein verzierter Briefumschlag, der persönliche Dinge enthielt, zu denen die passenden persönlichen Geschichten erzählt werden konnten. Die nächste Übung wurde in Partnerarbeit bearbeitet. Die Lehrkräfte erhielten einen Umschlag und eine Seite mit den Abbildungen verschiedener Tiere (Hagedorn, 1994a). Von diesen sollten diejenigen ausgeschnitten werden, die am ehesten für die Kompetenzen des

Arbeitspartners standen (schlau wie ein Fuchs, elegant wie eine Gazelle etc.). Diese wurden in den Umschlag gelegt und an den Adressaten überreicht. Die Vorstellung der Ergebnisse in der Runde war freiwillig. Daran anschließend wurde gemeinsam ein bereits vorbereiteter Tee getrunken, der nach einem „Zauberrezept für dickes Fell“ (Hagedorn, 1994b) zusammengestellt war. Der Praxisteil schloss mit einer Übung ab, die sich „Weil du so toll bist“ (Baum, 1998) nennt. Hierbei sollte ein Teilnehmer die Fähigkeiten eines beliebigen Kollegen beschreiben, den er für eine bestimmte Eigenschaft bewunderte. Ziel war, sich gegenseitig Anerkennung zu zeigen und die eigenen Fähigkeiten zu schulen, positive Eigenschaften bei anderen zu erkennen und zu benennen.

Seminarteil 3: „Kommunikation“. Die Fortbildung begann mit dem Gedicht „Du und Ich“ (Kleinschmidt-Bräutigam & Kolbe, 1997, S. 63). Ein kurzer theoretischer Überblick wurde den Lehrerinnen und Lehrern wieder zum stillen Lesen gereicht. In diesem Seminar galt es, die grundlegenden Aspekte von Kommunikation herauszuarbeiten. Einführend in das Thema wurde im Gespräch das Kommunikationsmodell von Schulz von Thun (2003) erläutert. Anschließend wurde in Gruppenarbeit zu den vier Teilbereichen „Beobachtung und Aufmerksamkeit“, „verbale/nonverbale Kommunikation“, „Zuhören/aktiv zuhören“ und „sich mitteilen/„Ich“-Botschaften“ gearbeitet (vgl. auch: Schilling, 2000b; Faller, Kerntke, Wackmann, 1999; Drew, 2000). Die Sitzung endete mit einem kurzen Stimmungsbild in Form eines Plakates. Vorgegebene Satzanfänge sollten von den Teilnehmern vollendet werden, je nach dem, welcher Satzanfang auf die eigene Stimmung am besten zutraf (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2000).

Seminarteil 4: „Umgang mit Gefühlen“. Zu Beginn der Sitzung erhielten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine Kopie, auf der skizzierte Gesichter in unterschiedlichen emotionalen Stimmungen abgebildet waren (Merks & Merks, 2002). Das zur eigenen Stimmung passende Gesicht sollte ausgeschnitten werden und dann auf dem Tisch ausgelegt oder am Hemd als Schild befestigt werden. Anschließend wurden kleine weiße Zettel verteilt, auf welche die Lehrkräfte etwas notieren sollten, das sie heute oder in vergangenen Tagen sehr verärgerte, zu dem sie aber noch emotionalen Bezug verspürten. Ein Mülleimer wurde dann in die Mitte des Raumes gestellt und die Teilnehmer wurden aufgefordert, ihren Zettel zu zerknüllen und in den Papierkorb zu werfen. Nachdem der ausgehändigte Theoriebogen zum Thema gelesen war, füllten die Lehrerinnen und Lehrer zum zweiten Mal den Fragebogen aus. Ein Gedicht (Kleinschmidt-Bräutigam & Kolbe, 1997, „Der erste Schritt“, S. 52) und ein Lied (Primo 1, 2002, CD 2, Lied 5, „Wenn du glücklich bist“) läuteten den praktischen

Teil ein. In der Übung „Positiv-Denker vs. Negativ-Denker“ (Akin, 2000a) arbeitete die Gruppe gemeinsam. Die Gruppe wurde geteilt und stellte sich im Raum einander gegenüber auf. Die eine Hälfte arbeitete als Positiv-Denker, die andere als Negativ-Denker. Zu einer Beispielsituation galt es entsprechend der eigenen Position zu argumentieren. Bei der Übung „Willst du glücklich sein“ (Akin, 2000a) waren die Lehrkräfte aufgefordert zu überlegen, was sie glücklich macht. Ein Arbeitsblatt mit verschiedenen aufgezeichneten Schlüsselumrissen wurde ausgeteilt. In die Schlüssel sollte ein Stichwort zu einer als glücklich empfundenen Situation geschrieben werden. Die Schlüssel konnten dann ausgeschnitten und ins Portemonnaie oder in die Federtasche gelegt werden. Sie dienten als positive Anker in „schwierigen“ Zeiten. Ein weiteres Lied (Primo 1, 2002, CD 2, Lied 9, „Das Lied von der Angst in der Nacht“) zum Thema wurde vorgestellt. Ein Fragebogen zum Umgang mit der eigenen Wut (Stewart, 2002) und die Vorstellung der Dr. Kessel-Strategie (Stewart, 2003) beendete den praktischen Teil. Am Ende des vierten Fortbildungsteils füllten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer das zweite Mal den Fragebogen aus.

Seminarteil 5: „Empathie und Toleranz“. Ein Gedicht (Kleinschmidt-Bräutigam & Kolbe, 1997, „Wunder des Alltags 1“, S.47) eröffnete diese Sitzung. Ein Lied schloss daran an (Primo 1, 2002). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhielten wieder die Zeit, sich die Theorie zum Thema zu erlesen. Eine Übung wurde vorgestellt, in der die Lehrkräfte das Erzählen über sich selbst schulen und das empathische Zuhören sowie das Anteilnehmen trainieren konnten. Dazu wurde eine Sammlung kleiner Stofftiere in der Mitte des Raumes platziert. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhielten den Auftrag, sich das Stofftier auszusuchen, das am ehesten mit ihnen selbst zu tun hat, entweder mit ihrer derzeitigen Stimmung oder damit, dass es sie an etwas erinnert, das sie gerne über sich erzählen würden. Diese Übung kann mit Kindern sehr gut im Morgenkreis durchgeführt werden. Die Stofftiere können das Erzählen über sich selbst erleichtern, da durch die Augen des Tieres von sich gesprochen wird. Es folgte die Übung „Hilfe geben“ (Baum, 1998). Die Teilnehmer wurden aufgefordert, eine Situation aus ihrem Leben zu erzählen, in der sie sich nicht wohl gefühlt haben. Die Zuhörenden überlegen anschließend, was der Erzähler gebraucht hätte, um sich in dieser Situation besser zu fühlen. Dieses wurde dann an den Erzähler mit dem Satz übermittelt: „Ich gebe dir Mut, damit du dich stark fühlst“ oder „Ich gebe dir eine Taschenlampe, damit du Licht ins Dunkel bringen kannst“. Vor dem Hintergrund, sich „Gedanken über jemanden zu machen“ wurden Geschenkgutscheine gebastelt. Die Übungen zur Empathie endeten mit einer „Pizza-Massage“. Hierbei arbeiteten jeweils zwei Lehrkräfte zusammen. Abwechselnd

wurde der Rücken des Arbeitspartners passend zu den Handlungen beim Pizzabacken massiert.

Der zweite Teil „Toleranz“ wurde ebenfalls mit einem Gedicht (Kleinschmidt-Bräutigam & Kolbe, 1997, „Im Land der Hinkenden“, S.59) und einem Lied (Primo 1, 2002: CD 1, Lied 29 „Kleine Europäer“) eingeführt. Auch hierzu gab es eine theoretische Zusammenfassung. Anschließend spielten die Lehrkräfte ein Memory zum Thema (Merks & Merks, 2002).

Zum Abschluss schnitten die Lehrerinnen und Lehrer Bilder aus Zeitschriften aus, die zur Toleranz passten und klebten sie auf ein Blatt. Die Kollagen wurden der Gruppe vorgestellt (Merks & Merks, 2002).

Seminarteil 6: „Kooperation“. Dieser Fortbildungsteil begann mit dem Übungsspiel „Den Knoten lösen“ (Schilling, 2000). Freiwillige Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden nach vorne gebeten. Sie bildeten im Stehen einen Kreis, indem sie sich Schulter an Schulter aufstellten. Jeder streckte beide Hände in die Mitte und fasste dabei nach zwei fremden Händen, mit der Bedingung, nicht die Hände des Nachbarn und nicht zwei Hände derselben Person zu fassen. Ohne sich loszulassen, galt es nun diesen entstandenen Knoten gemeinsam so zu lösen, so dass wieder ein gemeinsamer Kreis entsteht. Das Theorieblatt wurde anschließend gelesen und auch zu diesem Thema wurde ein Gedicht vorgestellt (Kleinschmidt-Bräutigam & Kolbe, 1997, „Leute“, S. 69). Um Kinder darin zu unterstützen, ihre eigenen Talente anzuerkennen, diese graphisch darzustellen und diese auch bei Gruppenmitgliedern zu erkennen, sollten die Teilnehmer folgende Übung praktizieren, in der es auch darum ging zu verstehen, dass Gruppenstärke in Vielfalt besteht. Jeder Teilnehmer erhielt mit dem Fortbildungsmaterial einen farbigen Streifen aus festem Papier. Auf diesem sollten der Name und die eigenen Talente in Worten oder Symbolen dargestellt werden. Im Kreis stellte sich jeder Teilnehmer anhand dieser Notizen vor. Die Papierstreifen wurden der Länge nach aneinander geheftet, der Letzte mit dem Ersten verbunden, so dass ein Kreis entstand. Im Klassenraum oder Lehrerzimmer aufgehängt, steht dieser Kreis symbolisch für Gemeinschaft (Schilling, 2000). Das Spiel „Zusammen aufstehen“ (Schilling, 2000) wurde mit mindestens zwei Teilnehmern gespielt. Sie setzten sich Rücken an Rücken auf den Boden und hatten die Aufgabe, ohne Zuhilfenahme der Hände gemeinsam aufzustehen. Die Aufgabe wurde erschwert, indem die Anzahl der Personen, die Rücken an Rücken gemeinsam aufstehen sollten, erhöht wurde. Daran schloss sich die Aufgabe „Zusammen sind wir stark“ (Schilling, 2000) an, mit der das Gefühl kollektiver Stärke nahe gebracht werden sollte. Jeder erhielt einen Holzspieß. Bevor die Arbeit begann, wurde demonstriert, wie leicht ein einzelnes Holzstäbchen bricht.

Dann schrieben die Anwesenden ihren Namen auf einen kleinen farbigen Zettel und befestigten ihn an dem Stäbchen. Eine Person der Gruppe sammelte alle Stäbchen ein und band sie zusammen. Bei dem Versuch, diesen Bund zu zerbrechen, wurde das Prinzip kollektiver Stärke deutlich. Die Namensschilder symbolisieren, dass eine wechselseitige Abhängigkeit nicht bedeuten muss, seine Identität aufzugeben. Beim „Schoßspiel“ (Schilling, 2000) stellten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dicht hintereinander im Kreis auf. Auf ein vereinbartes Zeichen setzten sich alle auf die Knie der dahinter stehenden Person. Auch hierbei kam es auf Sensibilität, Rücksicht, Achtsamkeit und Aufmerksamkeit an, denn diese Übung funktioniert nur, wenn jeder alle Mitglieder im Blick hat und gemeinsam agiert wird. Bei der letzten Übung „Kraftgürtel“ (Baum, 1998) erhielt jeder einen Stoffstreifen. Dieser sollte mit Dingen, Situationen, Bildern bemalt werden, die mit Freude verbunden waren. Jeder stellte seinen Streifen und die gemalten Bilder der Gruppe vor. Im Anschluss daran wurden die Stoffe aller miteinander verflochten. In einer Schachtel aufbewahrt und ggf. in schwierigen Situationen als Gürtel umgebunden, kann dieser „Kraftgürtel“ positive Erinnerungen wecken.

Seminarteil 7: „Konstruktiver Umgang mit Konflikten“. Der letzte Teil der Fortbildungsreihe begann mit einer Geschichte von „Rotkäppchen und dem bösen Wolf“ (Akin, 2000b). Diese Version der Geschichte wird aus der Sicht des Wolfes erzählt. Dadurch sollte für die Lehrkräfte deutlich werden, dass der Wahrnehmung in Konflikten eine Schlüssel-funktion zukommt. Die Geschichte bot Anlass zu besprechen, inwiefern sich Wahrnehmung bei den am Konflikt beteiligten Personen unterscheiden kann.

Es folgte ein Gedicht zum Thema (Kleinschmidt-Bräutigam & Kolbe, 1997, „Warum sich Raben streiten“, S. 81). Die Übung „Meinungsbarometer - Konflikt“ (Faller, Kerntke, & Wackmann, 1999) schloss sich an, die verdeutlichen sollte, wie viele verschiedene Meinungen zum Thema „Konflikte“ bestehen. Beispielhaft wurden Konfliktsituationen vorgelesen und die Lehrerinnen und Lehrer waren aufgefordert anzugeben, ob die jeweilige Situation bereits einen Konflikt oder lediglich eine harmlose Meinungsverschiedenheit darstellte. Ziel war es zu erkennen, dass die Wahrnehmung dabei differierte. Im Anschluss daran wurde anhand einer Geschichte (Drew, 2000, „Ein mieser Morgen für Michael“) besprochen, was Menschen daran hindern kann, Konflikte zu lösen. Das „Eisbergmodell“ (Faller, Kerntke, & Wackmann, 1999) wurde erläutert und Konflikt erhellende Fragen, wie „Was stand der Lösung im Weg?“, „Was hätte er noch tun können?“ wurden aufgezeigt und besprochen. Die Lehrkräfte erhielten dann die Möglichkeit, in kleinen Gruppen einen eigenen Konflikt zu

schildern und gemeinsam mit Hilfe der diskutierten Fragen zu beleuchten. Strategien für brennende Konfliktsituationen wurden vorgestellt (Stewart, 2003) und das Konzept der Mediation besprochen. Hierbei galt es zum einen auf die Möglichkeit der Mediation durch Lehrerinnen und Lehrer aufmerksam zu machen und eine einfache und kurze vierteilige Schrittfolge zur Lösung des Konfliktes zu vermitteln und zum anderen das Konzept der Streitschlichter zu erläutern. Die Teilnehmer erhielten das Theoriepapier zum Thema und füllten nach einem zum Thema passenden Lied (Primo 1, 2002, CD 2, Lied 8, „Lied vom Streit“) das dritte Mal den Fragebogen aus.

Anhang C: Deskriptive Analyse der Einzelauswertungen

Statistische Darstellung und Auswertung der einzelnen Fragen und Fragegruppen. Der folgende Abschnitt zeigt die statistische Darstellung und Auswertung der einzelnen Fragen des Fragebogens zur Ermittlung der Wahrnehmung der eigenen Sozialkompetenz sowie der Wahrnehmung des eigenen sozial-kompetenten Verhaltens bei Lehrerinnen und Lehrern. Manche Fragen wurden aufgrund konzeptioneller Überlegungen zu Fragegruppen zusammengefasst, wenn sie inhaltlich dem selben Themenbereich zuzusprechen waren. Es ergaben sich 36 Einzelauswertungen.

Frage 1 (zusammengefasst aus Frage 1.1 bis 1.7): (Wenn ich mich mit einem Schüler nach dem Unterricht persönlich unterhalten habe, habe ich bisher (1.1) ihn dabei direkt angeschaut, (1.2) habe ich meine Aufmerksamkeit auch auf das gerichtet, was um mich herum passiert ist (1.3) habe ich Zeit gespart und schon einmal meine Unterlagen sortiert, (1.4) durch kurze Kommentare gezeigt, dass ich verstanden habe, was er gesagt hat, (1.5) durch Nicken gezeigt, dass ich zuhöre, (1.6) bei wichtigen Themen nachgefragt, ob ich richtig verstanden habe, was er meinte und das wichtigste noch einmal zusammengefasst, (1.7) hauptsächlich auf Dinge wie Zwischentöne, Mimik, Gestik, Körpersprache geachtet.)

Wie aus Abbildung 5 hervorgeht, veränderten Vergleichsgruppe und Testgruppe innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf den in Frage 1 (Fragenteile 1.1- 1.7) formulierten Kontext die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens nicht signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: VG: $F_{4, 21} = .99$; $p = .421$; $\eta^2 = .05$; TG: $F_{4, 21} = 1.05$; $p = .385$; $\eta^2 = .05$).

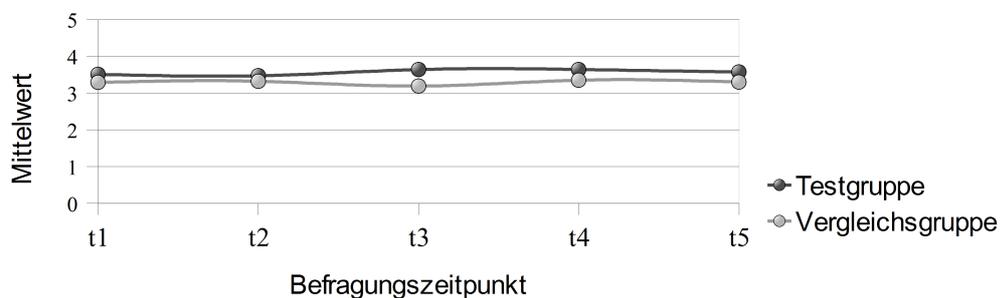


Abbildung 5: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 1

Anmerkung. Ausgewertet wurden die Fragen 1.1- 1.7. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten (vgl. Tabelle 12), dass sich Testgruppe und Vergleichsgruppe zu den Befragungszeitpunkten t_1 und t_2 nicht signifikant unterscheiden. Ab t_3

bis t_5 konnten jedoch in Bezug auf Frage 1 signifikante Unterschiede zwischen Test- und Vergleichsgruppe nachgewiesen werden. Für t_3 ergab sich $p = .000$; $F_{1, 42} = 15.97$; $\eta^2 = .29$. Zum Zeitpunkt t_4 konnte $p = .013$; $F_{1, 42} = 6,81$; $\eta^2 = .15$ nachgewiesen werden und im Fragebogen t_5 lag ein signifikanter Unterschied von $p = .028$ vor (mit $F_{1, 42} = 5,22$ und $\eta^2 = .12$). Hierbei lag der Mittelwert der Testgruppe bei $M = 3.64$ (t_3), $M = 3.64$ (t_4), $M = 3.57$ (t_5) für die Vergleichsgruppe bei $M = 3.19$ (t_3), $M = 3.35$ (t_4), $M = 3.30$ (t_5). In der Testgruppe lag zu allen drei Befragungszeitpunkten, die einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen zeigten, die Standardabweichung über der der Vergleichsgruppe. Bei t_3 hatte diese den Wert von $SD = .44$ (TG)/ $SD = .27$ (VG), bei t_4 von $SD = .41$ (TG)/ $SD = .32$ (VG), bei t_5 von $SD = .49$ (TG)/ $SD = .24$ (VG).

Tabelle 12: Frage 1

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, f-Werte, Signifikanzen und der Eta²-Werte der Frage 1

<i>t</i>	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1, 42}$	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
t_1	3.51	.40	3.29	.39	3.15	.084	.07
t_2	3.47	.32	3.32	.31	2.33	.135	.056
t_3	3.64	.44	3.19	.27	15.97	<.001	.29
t_4	3.64	.41	3.35	.32	6.81	.013	.15
t_5	3.57	.49	3.30	.24	5.22	.028	.12

*Anmerkung: Frage 1 ist zusammengefasst aus den Fragen 1.1 bis 1.7. Fragen 1.2 und 1.3 wurden invers gemessen. $N = 42$, Testgruppe: $n = 21$, Vergleichsgruppe: $n = 21$. *t* steht für den Befragungszeitpunkt.*

Frage 1.8: (Manchmal zweifle ich daran, ob ich meinen Schülern gut genug zuhöre.)

Wie Abbildung 6 verdeutlicht, veränderten die Lehrerinnen und Lehrer der Testgruppe die Wahrnehmung ihrer Sozialkompetenz innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf den in Frage 1.8 formulierten Kontext signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: $F_{4, 21} = 2.84$; $p = .045$; $\eta^2 = .12$). Die Mittelwerte schwankten. Von t_1 nach t_3 kommt es zu einer Steigerung ($t_1 M = 3.09$ / $t_3 M = 3.40$). Zum Zeitpunkt t_5 fällt das Mittel auf $M = 3.12$. Die Vergleichsgruppe wies hingegen mit einem Wert von $F_{4, 21} = .81$; $p = .453$ und $\eta^2 = .04$ (Varianzanalyse mit Messwiederholung) keine signifikante Veränderung innerhalb des Befragungszeitraums auf.

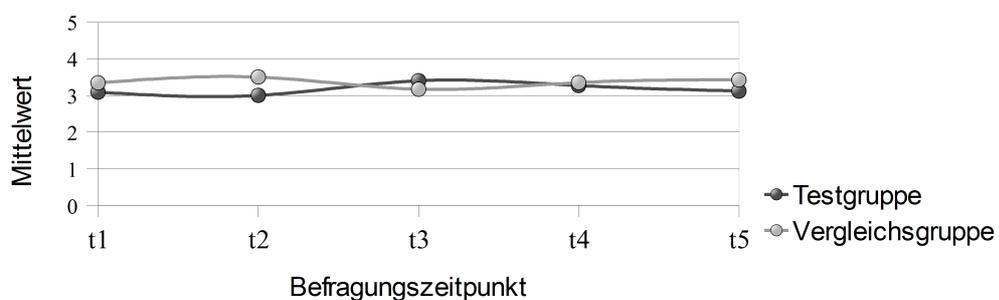


Abbildung 6: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 1.8

Anmerkung. Ausgewertet wurde die Frage 1.8. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten (vgl. Tabelle 13), dass zum Zeitpunkt t_2 zwischen Test- und Vergleichsgruppe in Bezug auf Frage 1.8 ein signifikanter Unterschied bestand. Für t_2 ergab sich eine Signifikanz von $p = .037$ (mit $F_{1, 42} = 4.67$ und $\eta^2 = .10$). Diesmal lag der höhere Mittelwert bei der Vergleichsgruppe ($M = 3,50$). Die Testgruppe wies ein Mittel von $M = 3.0$ auf. In der Testgruppe lag zu dem Befragungszeitpunkt, der einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen zeigte, die Standardabweichung mit $SD = .58$ unterhalb der der Vergleichsgruppe ($SD = .90$).

Tabelle 13: Frage 1.8

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, *f*-Werte, Signifikanzen und der *Eta*²-Werte der Frage 1.8

<i>t</i>	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1, 42}$	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
<i>t</i> ₁	3.09	.70	3.34	.89	1.06	.308	.026
<i>t</i> ₂	3.0	.58	3.50	.90	4.67	.037	.104
<i>t</i> ₃	3.40	.65	3.17	.78	1.05	.312	.026
<i>t</i> ₄	3.27	.47	3.35	.71	.19	.669	.005
<i>t</i> ₅	3.12	.57	3.42	.75	2.05	.160	.049

Anmerkung: Ausgewertet wurde Frage 1.8. Diese Frage wurde invers gemessen. *N* = 42, Testgruppe: *n* = 21, Vergleichsgruppe: *n* = 21. *t* steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 2/1 (zusammengefasst aus Frage 2.1 bis 2.3): (Im Unterricht habe ich bisher (2.1) meine Körperhaltung, (2.2) meine Stimme, (2.3) meinen Gesichtsausdruck bewusst eingesetzt.)

Wie aus Abbildung 7 hervorgeht, veränderten Test- und Vergleichsgruppe die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf den in Frage 2/1 formulierten Kontext nicht signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: VG: $F_{4, 21} = .51$; $p = .62$, $\eta^2 = .025$, TG: $F_{4, 21} = .97$; $p = .340$; $\eta^2 = .05$).

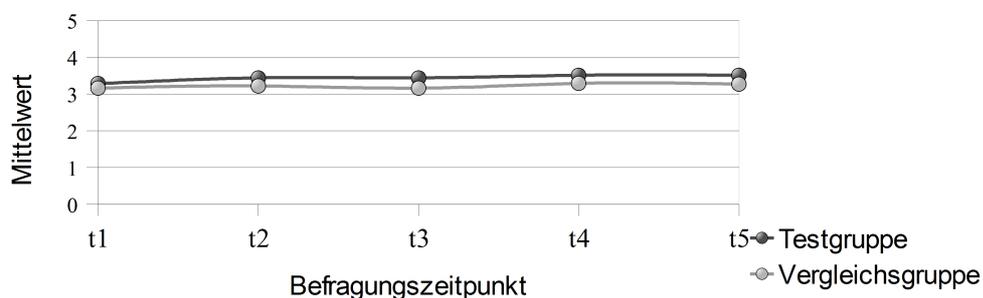


Abbildung 7: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 2/1

Anmerkung. Ausgewertet wurden die Fragen 2.1 bis 2.3. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten (vgl. Tabelle 14), dass sich Test- und Vergleichsgruppe zu den Befragungszeitpunkten t_1 , t_2 und t_3 nicht signifikant unterschieden. Ab t_4 bis t_5 konnten jedoch in Bezug auf Frage 2/1 signifikante Unterschiede zwischen Testgruppe und Vergleichsgruppe nachgewiesen werden. Für t_4 ergab sich $p = .013$, $F_{1,42} = 6.83$ und $\eta^2 = .15$. Zum Zeitpunkt t_5 lag ein Unterschied mit einer Signifikanz von $p = .016$ vor ($F_{1,42} = 6.30$ und $\eta^2 = .14$). Hierbei lag das höhere Mittel bei der Testgruppe mit einem Wert von $M = 3.51$ (t_4) und $M = 3.51$ (t_5). Für die Vergleichsgruppe ergab sich ein Mittel von $M = 3.29$ (t_4) und $M = 3.27$ (t_5). Die Standardabweichung der Befragungszeitpunkte, die sich signifikant unterscheiden, lag zum Zeitpunkt t_4 bei $SD = .32$ (TG)/ $SD = .27$ (VG), zum Zeitpunkt t_5 bei $SD = .28$ (TG)/ $SD = .34$ (VG).

Tabelle 14: Frage 2/1

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, f -Werte, Signifikanzen und der Eta^2 -Werte der Fragen 2/1

t	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1,42}$	p	η^2
	M	SD	M	SD			
t_1	3.28	.42	3.16	.53	.64	.429	.02
t_2	3.44	.47	3.22	.29	3.35	.075	.08
t_3	3.44	.76	3.16	.71	1.45	.236	.04
t_4	3.51	.32	3.29	.23	6.83	.013	.15
t_5	3.51	.28	3.27	.34	6.30	.016	.14

Anmerkung: Frage 2/1 ist zusammengefasst aus Frage 2.1 bis 2.3. $N = 42$, Testgruppe: $n = 21$, Vergleichsgruppe: $n = 21$. t steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 2/2 (zusammengefasst aus Frage 2.4 bis 2.7): (Im Unterricht habe ich bisher (2.4) die Gesprächsregeln (nicht unterbrechen, interpretieren, ungebetene Ratschläge geben, nicht kritisieren/ beschimpfen/ demütigen) eingehalten, (2.5) auch mal gesagt: „Du störst!“, (2.6) gesagt, wie es mir mit dem geht was ein Schüler tut oder sagt („Ich fühle mich von deinem Verhalten gestört!“), (2.7) meinen Schülern gerne Ratschläge gegeben („Wenn ich du wäre...“).

Wie Abbildung 8 verdeutlicht, veränderten die Lehrerinnen und Lehrer der Testgruppe die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf den in Fragkomplex 2/2 formulierten Kontext signifikant (Varianzanalyse mit

Messwiederholung: $F_{4, 21} = 3.27$; $p = .016$, $\eta^2 = .14$). Der Mittelwert stieg von t_1 ($M = 2.90$) nach t_3 ($M = 3.11$) an, und erreichte dort seinen höchsten Wert. Die Vergleichsgruppe wies hingegen mit einem Wert von $F_{4, 21} = .77$; $p = .546$, $\eta^2 = .04$ (Varianzanalyse mit Messwiederholung) keine signifikante Veränderung in der Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens über den Befragungszeitraum auf.

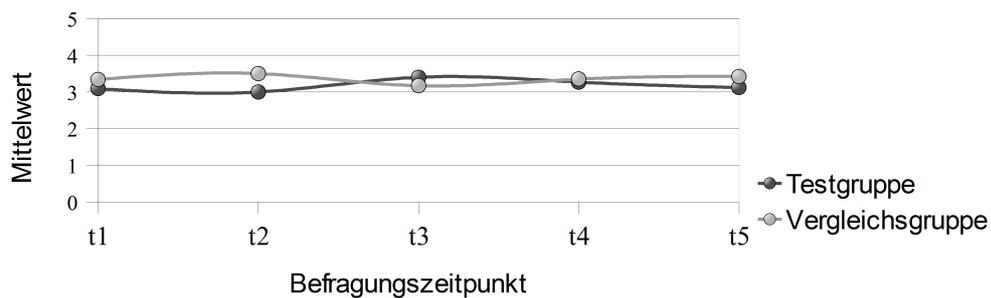


Abbildung 8: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 2/2

Anmerkung. Ausgewertet wurden die Fragen 2.4 bis 2.7. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten (vgl. Tabelle 15), dass zum Zeitpunkt t_3 zwischen Test- und Vergleichsgruppe in Bezug auf Frage 2/2 ein signifikanter Unterschied bestand ($p = .008$; $F_{1, 42} = 7.67$ und $\eta^2 = .16$). Der Mittelwert der Testgruppe lag bei $M = 3.11$. Die Vergleichsgruppe wies ein Mittel von $M = 2.85$ auf. In der Testgruppe lag zu dem Befragungszeitpunkt die Standardabweichung mit $SD = .37$ über der der Vergleichsgruppe ($SD = .22$).

Tabelle 15: Frage 2/2

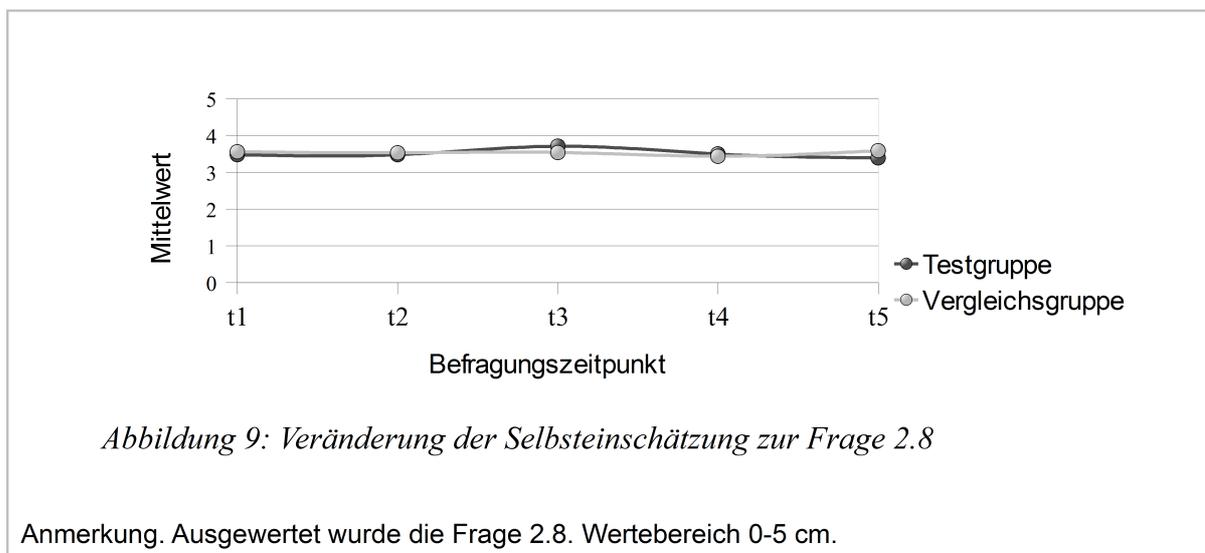
Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, *f*-Werte, Signifikanzen und der η^2 -Werte der Fragen 2/2

<i>t</i>	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1, 42}$	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
<i>t</i> ₁	2.90	.29	2.82	.37	.63	.432	.02
<i>t</i> ₂	2.87	.41	2.85	.35	.04	.849	.001
<i>t</i> ₃	3.11	.37	2.85	.22	7.67	.008	.16
<i>t</i> ₄	3.00	.33	2.92	.29	.73	.398	.02
<i>t</i> ₅	2.98	.34	2.80	.27	3.78	.059	.09

Anmerkung: Frage 2/2 ist zusammengefasst aus Frage 2.4 bis 2.7. Frage 2.5 und 2.7 wurden invers gemessen. *N* = 42, Testgruppe: *n* = 21, Vergleichsgruppe: *n* = 21. *t* steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 2.8: (Ich finde, dass ich meinen Schülern gut zuhöre.)

Wie aus Abbildung 9 hervorgeht, veränderten die Lehrerinnen und Lehrer der Test- und Vergleichsgruppe die Wahrnehmung ihrer allgemeinen Sozialkompetenz innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf den in Frage 2.8 formulierten Kontext nicht signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: VG: $F_{4, 21} = .97$; $p = .405$, $\eta^2 = .05$, TG: $F_{4, 21} = 1.47$; $p = .219$; $\eta^2 = .07$).



Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten, dass in Bezug auf Frage 2.8 innerhalb des Befragungszeitraums zu keinem Zeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen vorlag (vgl. Tabelle 16).

Tabelle 16: Frage 2.8

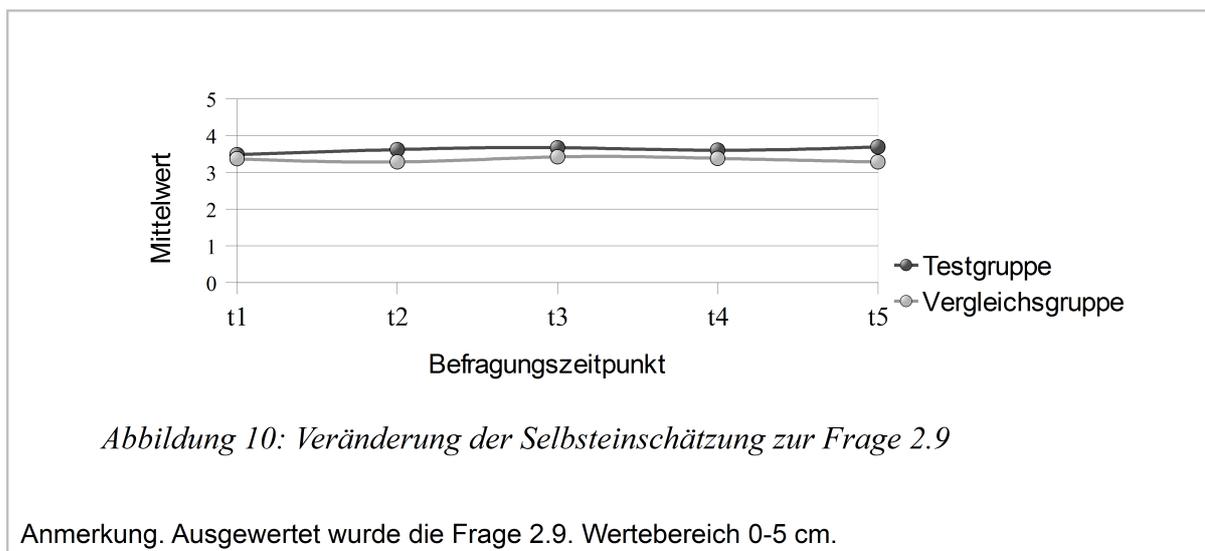
Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, f -Werte, Signifikanzen und der η^2 -Werte der Frage 2.8

t	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1, 42}$	p	η^2
	M	SD	M	SD			
t_1	3.48	.36	3.56	.43	.42	.520	.01
t_2	3.48	.63	3.53	.25	.12	.734	.003
t_3	3.71	.62	3.54	.36	1.17	.285	.03
t_4	3.50	.53	3.44	.35	.20	.655	.005
t_5	3.39	.43	3.59	.31	3.10	.086	.07

Anmerkung: Ausgewertet wurde Frage 2.8. $N = 42$, Testgruppe: $n = 21$, Vergleichsgruppe: $n = 21$. t steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 2.9: (Im Umgang mit meinen Schülern halte ich mich für sozial kompetent.)

Wie aus Abbildung 10 hervorgeht, veränderten die Lehrerinnen und Lehrer der Test- und Vergleichsgruppe die Wahrnehmung ihrer allgemeinen sozialen Kompetenz innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf den in Frage 2.9 formulierten Kontext nicht signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: VG: $F_{4, 21} = .58$; $p = .679$; $\eta^2 = .03$, TG: $F_{4, 21} = 1.14$; $p = .339$; $\eta^2 = .05$).



Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten (vgl. Tabelle 17), dass zum Zeitpunkt t_5 zwischen Test- und Vergleichsgruppe in Bezug auf Frage 2.9 ein signifikanter Unterschied bestand ($p = .000$; $F_{1, 42} = 20.29$; $\eta^2 = .34$). Der Mittelwert der Testgruppe lag bei $M = 3.69$. Die Ver-

gleichsgruppe wies ein Mittel von $M = 3.28$ auf. In der Testgruppe lag zu dem Befragungszeitpunkt t_5 , der einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen zeigte, die Standardabweichung mit $SD = .17$ deutlich unterhalb der Vergleichsgruppe ($SD = .38$).

Tabelle 17: Frage 2.9

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, f -Werte, Signifikanzen und der Eta^2 -Werte der Frage 2.9

t	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1, 42}$	p	η^2
	M	SD	M	SD			
t_1	3.48	.49	3.37	.41	.64	.429	.02
t_2	3.62	.57	3.28	.61	3.56	.066	.08
t_3	3.67	.40	3.42	.47	3.41	.072	.08
t_4	3.60	.29	3.38	.56	2.54	.119	.06
t_5	3.69	.17	3.28	.38	20.29	<.001	.34

Anmerkung: Ausgewertet wurde Frage 2.9. $N = 42$, Testgruppe: $n = 21$, Vergleichsgruppe: $n = 21$. t steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 3: (Im Unterricht oder im Umgang mit meinen Schülern habe ich bisher auch erzählt, was mich persönlich beschäftigt.)

Wie Abbildung 11 verdeutlicht, veränderten die Lehrkräfte der Testgruppe die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf den in Frage 3 formulierten Kontext signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: $F_{4, 21} = 2.95$; $p = .025$; $\eta^2 = .13$). Der Mittelwert stieg von t_1 ($M = 2.66$) nach t_5 ($M = 3.21$) kontinuierlich an und erreichte zum Zeitpunkt t_5 den höchsten Wert. Die Vergleichsgruppe wies hingegen mit einem Wert von $F_{4, 21} = .50$; $p = .582$; $\eta^2 = .02$ (Varianzanalyse mit Messwiederholung) keine signifikante Veränderung über den Befragungszeitraum auf.

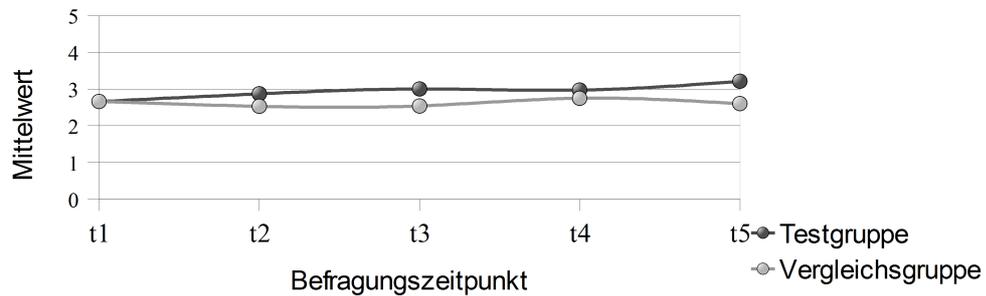


Abbildung 11: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 3

Anmerkung. Ausgewertet wurde die Frage 3. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten (vgl. Tabelle 18), dass zum Zeitpunkt t_5 zwischen Test- und Vergleichsgruppe in Bezug auf Frage 3 ein signifikanter Unterschied bestand ($p = .013$; $F_{1, 42} = 6.83$; $\eta^2 = .15$). Der Mittelwert der Testgruppe lag bei $M = 3.21$. Die Vergleichsgruppe wies ein Mittel von $M = 2.60$ auf. In der Testgruppe lag zu dem Befragungszeitpunkt t_5 die Standardabweichung mit $SD = .54$ unterhalb der der Vergleichsgruppe ($SD = .94$).

Tabelle 18: Frage 3

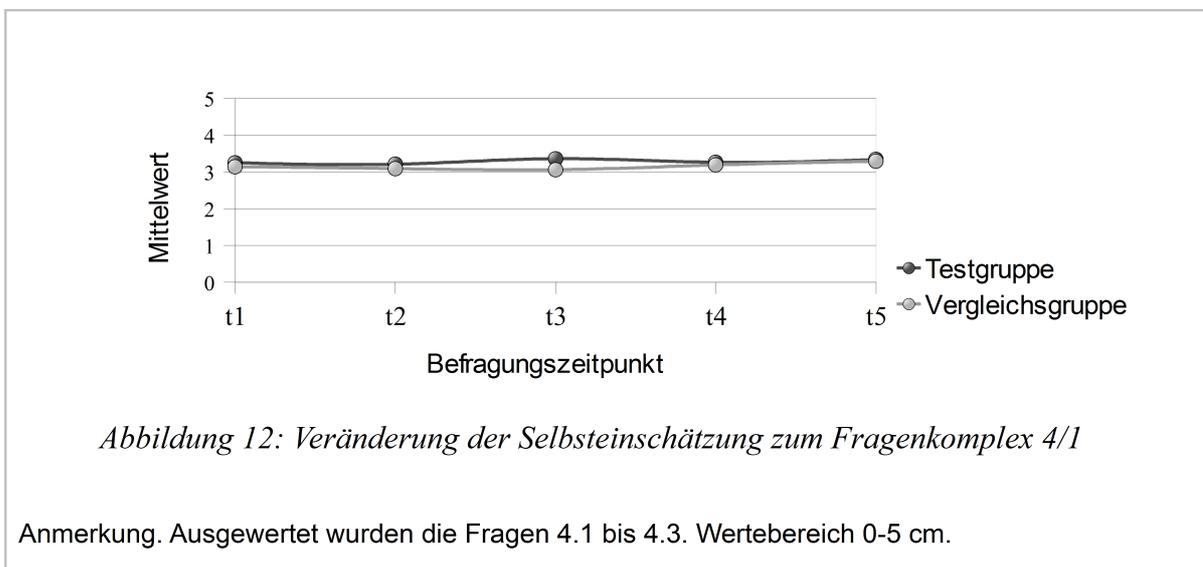
Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, f -Werte, Signifikanzen und der η^2 -Werte der Frage 3

t	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1, 42}$	p	η^2
	M	SD	M	SD			
t_1	2.66	.72	2.66	.98	0.00	.999	.000
t_2	2.87	.81	2.53	.83	1.79	.189	.043
t_3	3.00	.68	2.54	.91	3.41	.072	.078
t_4	2.97	.54	2.75	.91	.96	.332	.024
t_5	3.21	.54	2.60	.94	6.83	.013	.146

Anmerkung: Ausgewertet wurde Frage 3. $N = 42$, Testgruppe: $n = 21$, Vergleichsgruppe: $n = 21$. t steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 4/1 (zusammengefasst aus Frage 4.1 bis 4.3): (Ganz allgemein im Unterricht habe ich bisher (4.1) meine Gefühle bewusst wahrgenommen, (4.2) meine Gefühle für mich genau benennen können, (4.3) meine Gefühle steuern und lenken können.)

Wie aus Abbildung 12 hervorgeht, veränderten die Lehrerinnen und Lehrer der Test- und Vergleichsgruppe die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf den in Frage 4/1 formulierten Kontext nicht signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: VG: $F_{4, 21} = .80$; $p = .49$; $\eta^2 = .04$, TG: $F_{4, 21} = .73$; $p = .574$; $\eta^2 = .04$).



Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten, dass sich innerhalb des Befragungszeitraums zu keinem Zeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen Test- und Vergleichsgruppe ergab (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 19: Frage 4/1

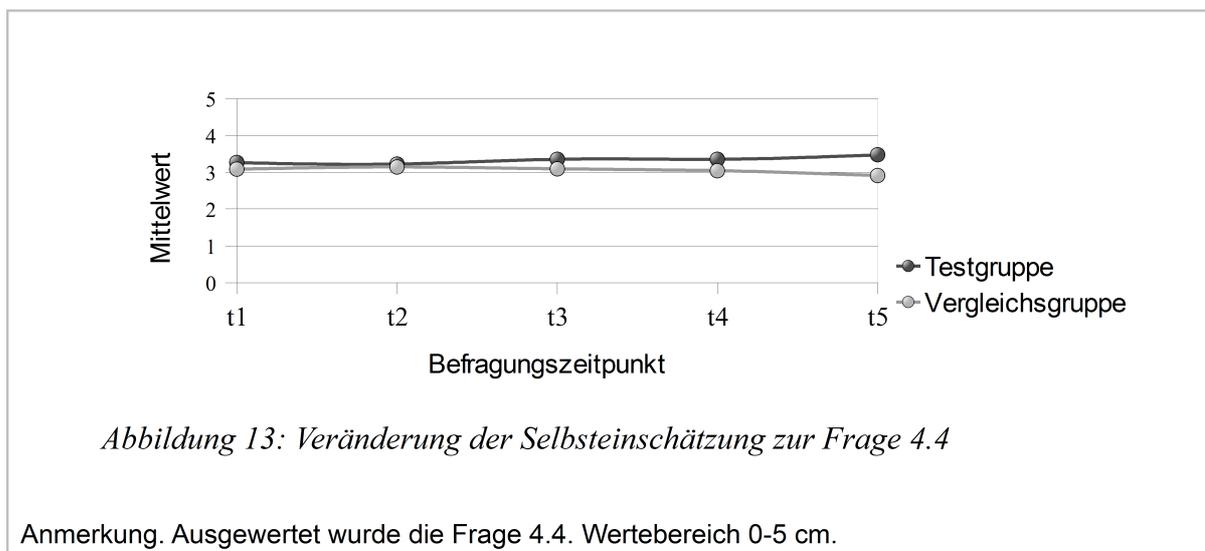
Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, *f*-Werte, Signifikanzen und der η^2 -Werte der Fragen 4/1

<i>t</i>	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1, 42}$	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
t_1	3.25	.51	3.14	.66	.40	.532	.01
t_2	3.21	.59	3.09	.39	.56	.459	.01
t_3	3.36	.42	3.06	.59	3.46	.070	.08
t_4	3.26	.42	3.19	.42	.32	.577	.008
t_5	3.34	.44	3.29	.32	.16	.692	.004

Anmerkung: Frage 4/1 ist zusammengefasst aus Frage 4.1 bis 4.3. $N = 42$, Testgruppe: $n = 21$, Vergleichsgruppe: $n = 21$. *t* steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 4.4: (Ganz allgemein im Unterricht habe ich bisher Raum gelassen für das Äußern, Besprechen und Darstellen von Gefühlen der Schüler.)

Die Lehrkräfte der TG und der VG veränderten die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf den in Frage 4.4 formulierten Kontext nicht signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: VG: $F_{4, 21} = .67$; $p = .506$; $\eta^2 = .03$, TG: $F_{4, 21} = .55$; $p = .609$; $\eta^2 = .03$), was aus Abbildung 13 hervorgeht.



Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten (vgl. Tabelle 20), dass zum Zeitpunkt t_5 zwischen Test- und Vergleichsgruppe in Bezug auf Frage 4.4 ein signifikanter Unterschied bestand

($p = .000$; $F_{1, 42} = 15.12$; $\eta^2 = .27$). Der Mittelwert der Testgruppe lag bei $M = 3.47$. Die Vergleichsgruppe wies ein Mittel von $M = 2.91$ auf. In der Testgruppe lag zu dem Befragungszeitpunkt t_5 die Standardabweichung mit $SD = .39$ unterhalb der der Vergleichsgruppe ($SD = .53$).

Tabelle 20: Frage 4.4

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, f-Werte, Signifikanzen und der Eta²-Werte der Frage 4.4

<i>t</i>	Testgruppe		Vergleichsgruppe		<i>F</i> _{1, 42}	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
<i>t</i> ₁	3.26	.68	3.08	.76	.66	.422	.02
<i>t</i> ₂	3.22	.59	3.14	.38	.31	.579	.008
<i>t</i> ₃	3.35	.83	3.09	.53	1.55	.221	.04
<i>t</i> ₄	3.35	.43	3.04	.60	3.72	.061	.09
<i>t</i> ₅	3.47	.39	2.91	.53	15.12	<.001	.27

Anmerkung: Ausgewertet wurde Frage 4.4. N = 42, Testgruppe: n = 21, Vergleichsgruppe: n = 21. t steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 5: (Nach dem Unterricht habe ich bisher entspannt, um neue Kraft zu tanken.)

In Bezug auf Frage 5 veränderten TG und VG die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums nicht signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: $F_{4, 21} = 1.62$; $p = .197$; $\eta^2 = .08$). Hingegen wies die VG mit den Werten $F_{4, 21} = 5.70$; $p = .003$; $\eta^2 = .22$ (Varianzanalyse mit Messwiederholung) eine signifikante Veränderung in der Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums auf (vgl. Abb. 14). Der Mittelwert der VG fiel von t_1 nach t_2 ab ($t_1 M = 3.04$, t_2 : $M = 2.62$), um dann bei t_4 anzusteigen, wo er seinen höchsten Wert zeigte ($M = 3.38$). Zum Zeitpunkt t_2 wies er den geringsten Wert auf ($M = 2.62$).

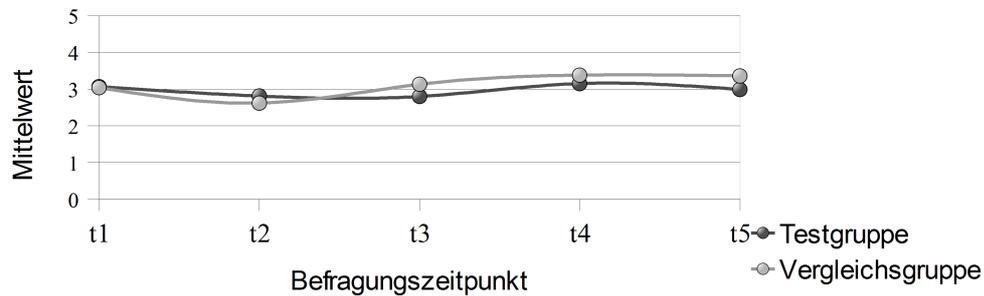


Abbildung 14: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 5

Anmerkung. Ausgewertet wurde die Frage 5. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten, dass sich innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf Frage 5 zu keinem Zeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen TG und VG ergab (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21: Frage 5

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, *f*-Werte, Signifikanzen und der η^2 -Werte der Frage 5

<i>t</i>	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1, 42}$	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
t_1	3.07	1.06	3.04	.93	.005	.943	.000
t_2	2.81	1.14	2.62	.81	.39	.534	.01
t_3	2.80	1.04	3.13	.84	1.34	.253	.03
t_4	3.15	.99	3.38	.75	.72	.400	.02
t_5	2.99	.92	3.36	.82	7.91	.174	.05

Anmerkung: Ausgewertet wurde Frage 5. $N = 42$, Testgruppe: $n = 21$, Vergleichsgruppe: $n = 21$. *t* steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 6 (zusammengefasst aus Frage 6.1 bis 6.2): (Im Umgang mit meinen Schülern habe ich bisher, wenn ich einmal wütend war, (6.1) die Ursache meiner Wut benennen können, (6.2) wahrgenommen, wenn ich wütend wurde.)

TG und VG veränderten die Wahrnehmung ihres sozial-komp. Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf Frage 6 nicht signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: VG: $F_{4, 21} = 1.02$; $p = .380$; $\eta^2 = .05$, TG: $F_{4, 21} = 2.04$; $p = .097$; $\eta^2 = .09$, vgl. Abb.).

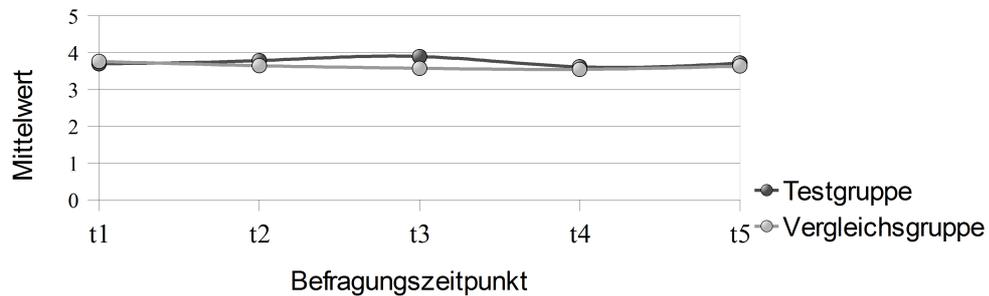


Abbildung 15: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 6

Anmerkung. Ausgewertet wurden die Fragen 6.1 bis 6.2. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten, dass sich in Bezug auf Frage 6 innerhalb des Befragungszeitraums zu keinem Zeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen TG und VG ergab (vgl. Tabelle 22).

Tabelle 22: Frage 6

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, *f*-Werte, Signifikanzen und der η^2 -Werte der Frage 6

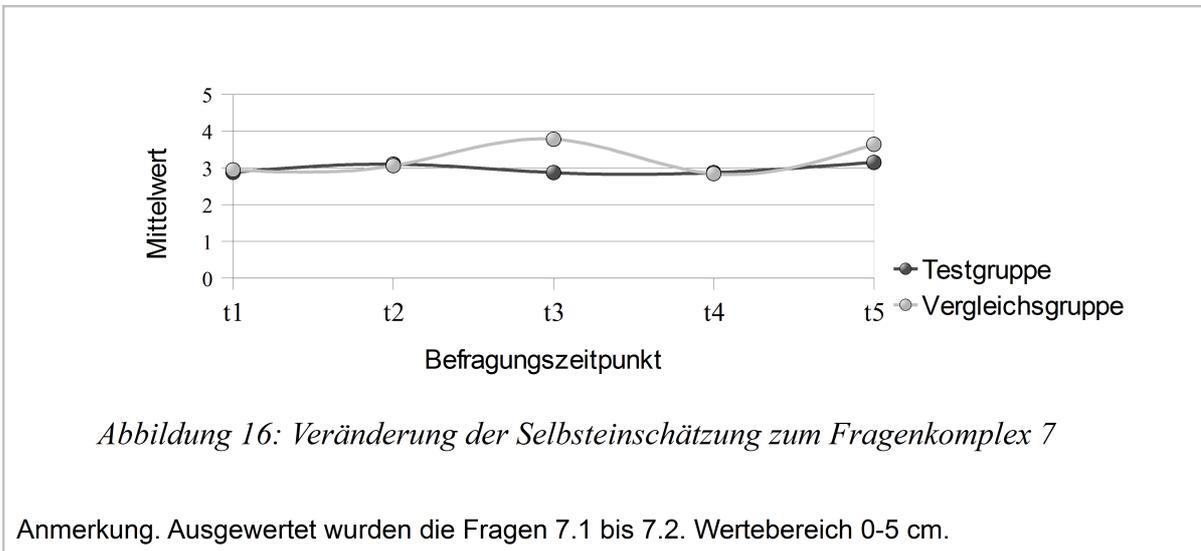
<i>t</i>	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1, 42}$	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
t ₁	3.69	.56	3.76	.66	.11	.743	.003
t ₂	3.78	.49	3.64	.51	.79	.380	.02
t ₃	3.89	.48	3.57	.55	4.00	.052	.09
t ₄	3.61	.40	3.54	.60	.19	.663	.005
t ₅	3.71	.39	3.63	.48	.35	.558	.009

Anmerkung: Frage 6 ist zusammengefasst aus Frage 6.1 bis 6.2. $N = 42$, Testgruppe: $n = 21$, Vergleichsgruppe: $n = 21$. *t* steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 7 (zusammengefasst aus Frage 7.1 bis 7.2): (Im Unterricht oder in einem persönlichen Gespräch habe ich bisher (7.1) meine Wut angesprochen, (7.2) meine Wut herausgelassen.)

Die Lehrerinnen und Lehrer der Test- und Vergleichsgruppe veränderten die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf den in Frage 7 formulierten Kontext nicht signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: VG:

$F_{4, 21} = 1.07$; $p = .317$; $\eta^2 = .05$, TG: $F_{4, 21} = 1.91$; $p = .12$; $\eta^2 = .09$), was aus Abbildung 16 hervorgeht.



Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten, dass sich innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf Frage 7 zu keinem Zeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen der Testgruppe und der Vergleichsgruppe ergab (vgl. Tabelle 23).

Tabelle 23: Frage 7

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, f -Werte, Signifikanzen und der η^2 -Werte der Frage 7

t	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1, 42}$	p	η^2
	M	SD	M	SD			
t_1	2.88	.57	2.94	.40	.17	.679	.004
t_2	3.10	.52	3.06	.57	.07	.798	.002
t_3	2.87	.56	3.78	3.77	1.20	.281	.03
t_4	2.87	.52	2.84	.377	.07	.800	.002
t_5	3.15	.36	3.64	2.95	.56	.460	.01

Anmerkung: Frage 7 ist zusammengefasst aus Frage 7.1 bis 7.2. Frage 7.2 wurde invers gemessen. $N = 42$, Testgruppe: $n = 21$, Vergleichsgruppe: $n = 21$. t steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 7.3: (Manchmal zweifle ich daran, ob ich mich gegenüber meinen Schülern sozial geschickt verhalte.)

In Bezug auf den in Frage 7.3 formulierten Kontext veränderten TG und VG die Wahrnehmung ihrer Sozialkompetenz innerhalb des Befragungszeitraums signifikant (Varianzanalyse

mit Messwiederholung: $F_{4, 21} = 4.19$; $p = .004$; $\eta^2 = .17$). Die Mittelwerte stiegen von t_1 ($M = 2.71$) nach t_3 ($M = 3.22$) an und fielen zum Zeitpunkt t_5 wieder ab ($M = 3.10$). Hingegen kam es in der VG zu keiner signifikanten Veränderung in der Wahrnehmung der eigenen Sozialkompetenz innerhalb des Befragungszeitraums (Varianzanalyse mit Messwiederholung: $F_{4, 21} = 2.15$; $p = .105$; $\eta^2 = .10$; vgl. Abbildung 17).

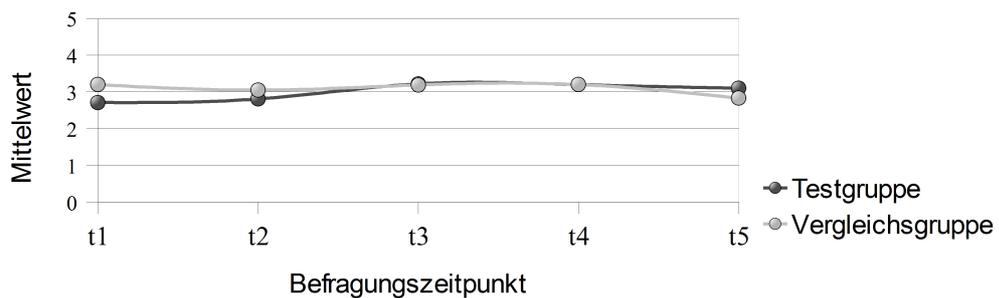


Abbildung 17: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 7.3

Anmerkung. Ausgewertet wurde die Frage 7.3. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Vergleiche zeigten (vgl. Tabelle 24), dass zum Zeitpunkt t_1 zwischen TG und VG in Bezug auf Frage 7.3 ein signifikanter Unterschied bestand ($p = .026$; $F_{1, 42} = 5.37$; $\eta^2 = .12$). Die VG wies hierbei einen höheren Mittelwert auf als die TG (VG: $M = 3.2$, TG: $M = 2.71$), die Standardabweichung der TG lag mit $SD = .66$ unterhalb der der VG ($SD = .72$).

Tabelle 24: Frage 7.3

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, f -Werte, Signifikanzen und der η^2 -Werte der Frage 7.3

t	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1, 42}$	p	η^2
	M	SD	M	SD			
t_1	2.71	.66	3.20	.72	5.37	.026	.12
t_2	2.81	.64	3.05	.70	1.32	.257	.03
t_3	3.22	.80	3.19	.60	.03	.864	.001
t_4	3.20	.49	3.20	.40	.001	.977	.000
t_5	3.10	.56	2.83	.94	1.31	.259	.03

Anmerkung: Ausgewertet wurde Frage 7.3. Frage 7.3 wurde invers gemessen. $N = 42$, Testgruppe: $n = 21$, Vergleichsgruppe: $n = 21$. t steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 8 (zusammengefasst aus Frage 8.1 bis 8.2): (Im Unterricht und in der Schule allgemein konnte ich bisher (8.1) meine Ängste benennen, (8.2) mit vertrauten Personen über meine Ängste sprechen.)

Die Lehrkräfte der TG und VG veränderten die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhalten innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf den in Frage 8 formulierten Kontext nicht signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: VG: $F_{4, 21} = 1.36$; $p = .268$; $\eta^2 = .06$, TG: $F_{4, 21} = 1.45$; $p = .23$; $\eta^2 = .07$), was aus Abbildung 18 hervorgeht.

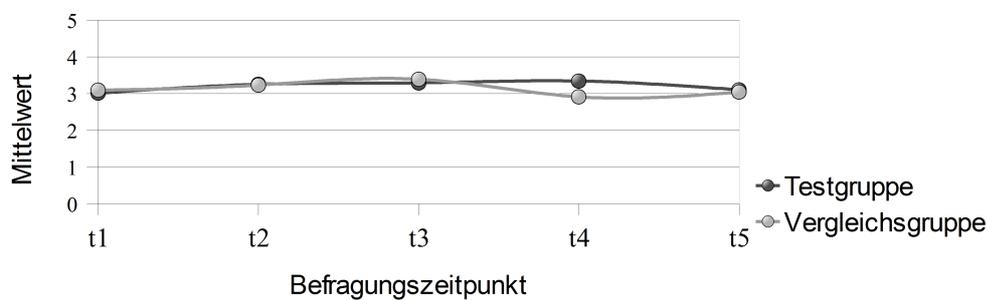


Abbildung 18: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 8

Anmerkung. Ausgewertet wurde die Frage 8. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten (vgl. Tabelle 25), dass zum Zeitpunkt t_4 zwischen Test- und Vergleichsgruppe in Bezug auf Frage 8 ein signifikanter Unterschied bestand ($p = .040$; $F_{4, 21} = 4.52$; $\eta^2 = .10$). Die Testgruppe wies hierbei einen höheren Mittelwert auf als die Vergleichsgruppe (TG: $M = 3.34$, VG: $M = 2.91$), die Standardabweichung der Testgruppe lag mit $SD = .61$ unterhalb der Vergleichsgruppe ($SD = .70$).

Tabelle 25: Frage 8

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, *f*-Werte, Signifikanzen und der η^2 -Werte der Frage 8

<i>t</i>	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1, 42}$	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
t_1	3.01	.87	3.09	.94	.07	.789	.002
t_2	3.25	.63	3.23	.70	.01	.925	.000
t_3	3.29	.54	3.39	.66	.28	.598	.007
t_4	3.34	.61	2.91	.70	4.52	.040	.10
t_5	3.10	.50	3.04	.91	.06	.814	.001

Anmerkung: Frage 8 ist zusammengefasst aus Frage 8.1 bis 8.2. $N = 42$, Testgruppe: $n = 21$, Vergleichsgruppe: $n = 21$. *t* steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 9: (Kompromisse im Unterricht waren für mich bisher eine akzeptable Methode, knifflige Themen zu lösen.)

In Bezug auf Frage 9 veränderten die Lehrkräfte der Testgruppe die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: $F_{4, 21} = 2.93$; $p = .026$; $\eta^2 = .13$). Die Mittelwerte der Testgruppe schwankten und zeigten zu den Befragungszeitpunkten t_1 und t_5 einen ähnlichen Wert (t_1 : $M = 3.04$ / t_5 : $M = 3.05$). Das geringste Mittel der Testgruppe zeigte sich zum Zeitpunkt t_4 mit $M = 2.55$ auf. Hingegen kam es in der Vergleichsgruppe zu keiner signifikanten Veränderung in der Wahrnehmung der eigenen Sozialkompetenz innerhalb des Befragungszeitraums (Varianzanalyse mit Messwiederholung: $F_{4, 21} = 2.29$; $p = .096$; $\eta^2 = .10$, vgl. Abbildung 19).

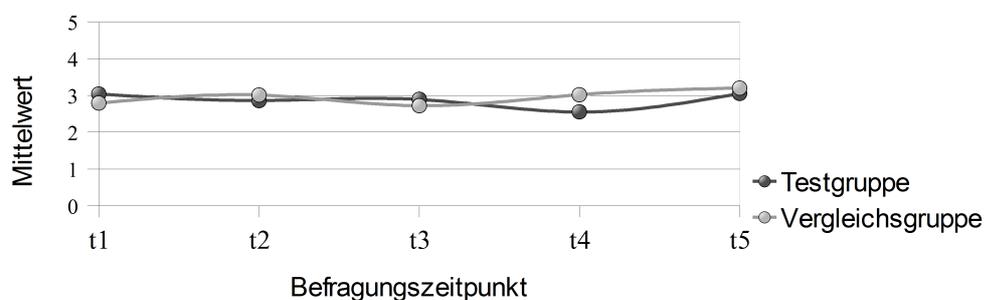


Abbildung 19: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 9

Anmerkung. Ausgewertet wurde die Frage 9. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten (vgl. Tabelle 26), dass zum Zeitpunkt t_4 zwischen Test- und Vergleichsgruppe in Bezug auf Frage 9 ein signifikanter Unterschied bestand ($p = .001$; $F_{4, 21} = 13.53$; $\eta^2 = .25$). Der Mittelwert der Testgruppe lag mit $M = 2.55$ unter dem Mittel der Vergleichsgruppe ($M = 3.02$). Bei der Testgruppe wurde zum Befragungszeitpunkt t_4 eine höhere Standardabweichung ermittelt, als bei der Vergleichsgruppe (TG: $SD = .44$ / VG: $SD = .40$).

Tabelle 26: Frage 9

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, f-Werte, Signifikanzen und der Eta²-Werte der Frage 9

<i>t</i>	Testgruppe		Vergleichsgruppe		<i>F</i> _{1, 42}	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
t_1	3.04	.76	2.79	1.01	.78	.382	.02
t_2	2.86	.71	3.01	.54	.65	.426	.02
t_3	2.89	.63	2.72	.63	.78	.381	.02
t_4	2.55	.44	3.02	.40	13.53	.001	.25
t_5	3.05	.75	3.20	.52	.54	.468	.01

Anmerkung: Ausgewertet wurde Frage 9. N = 42, Testgruppe: n = 21, Vergleichsgruppe: n = 21. t steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 10: (Wenn ich eine Entscheidung getroffen habe, habe ich diese bisher mit den Schülern besprochen, bevor ich sie dann durchgesetzt habe.)

Die Lehrerinnen und Lehrer der Test- und Vergleichsgruppe veränderten die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf den in Frage 10 formulierten Kontext nicht signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: VG: $F_{4, 21} = 1.37$; $p = .253$; $\eta^2 = .06$, TG: $F_{4, 21} = 2.26$; $p = .116$; $\eta^2 = .10$), was aus Abbildung 20 hervorgeht.

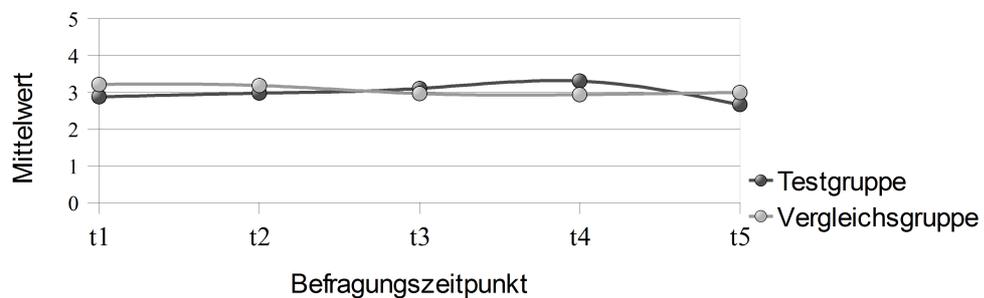


Abbildung 20: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 10

Anmerkung. Ausgewertet wurde die Frage 10. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten (vgl. Tabelle 27), dass zum Zeitpunkt t_4 zwischen der Test- und der Vergleichsgruppe in Bezug auf Frage 10 ein signifikanter Unterschied bestand ($p = .030$; $F_{4, 21} = 5.06$; $\eta^2 = .11$). Für die Testgruppe konnte hierbei ein höherer Mittelwert festgestellt werden, als für die Vergleichsgruppe (TG: $M = 3.3$, VG: $M = 2.93$). Die Standardabweichung der Testgruppe lag mit $SD = .50$ unterhalb der der Vergleichsgruppe ($SD = .53$).

Tabelle 27: Frage 10

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, *f*-Werte, Signifikanzen und der η^2 -Werte der Frage 10

<i>t</i>	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1, 42}$	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
<i>t</i> ₁	2.87	.86	3.21	.71	1.98	.167	.05
<i>t</i> ₂	2.97	.61	3.18	.41	1.62	.210	.04
<i>t</i> ₃	3.10	.66	2.96	.59	.52	.475	.01
<i>t</i> ₄	3.30	.50	2.93	.53	5.06	.030	.11
<i>t</i> ₅	2.66	1.59	2.99	.45	.85	.361	.02

Anmerkung: Ausgewertet wurde Frage 10. *N* = 42, Testgruppe: *n* = 21, Vergleichsgruppe: *n* = 21. *t* steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 11 (zusammengefasst aus Frage 11.1 bis 11.2): (Für andere Traditionen meiner Schüler habe ich bisher (11.1) Verständnis gehabt, (11.2) im Unterricht Raum geschaffen.)

In Bezug auf Frage 11 veränderte die TG die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums nicht signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: $F_{4, 21} = .99$; $p = .401$; $\eta^2 = .05$). Hingegen wies die VG mit einem Wert von $F_{4, 21} = 3.94$; $p = .017$; $\eta^2 = .16$ (Varianzanalyse mit Messwdh.) eine signifikante Veränderung der Wahrnehmung des eigenen sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums auf (vgl. Abb. 21). Der Mittelwert stieg von *t*₁ ($M = 2.90$) nach *t*₄ ($M = 3.17$) an.

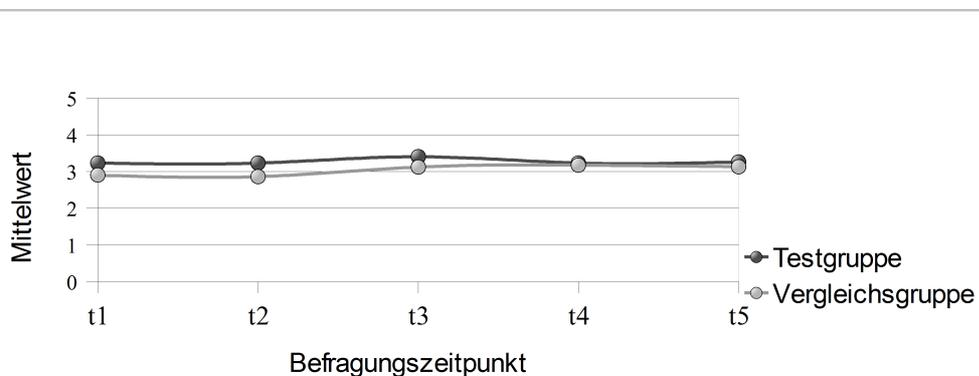


Abbildung 21: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 11

Anmerkung. Ausgewertet wurden die Fragen 11.1 bis 11.2. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Vergleiche zeigten (vgl. Tabelle 28), dass zum Zeitpunkt t_2 zwischen TG und VG in Bezug auf Frage 11 ein signifikanter Unterschied bestand ($p = .030$; $F_{4, 21} = 5.07$; $\eta^2 = .11$). Der Mittelwert der Testgruppe lag mit $M = 3.23$ über dem der Vergleichsgruppe ($M = 2.86$). Bei der Testgruppe wurde zum Befragungszeitpunkt t_2 eine höhere Standardabweichung ermittelt, als bei der Vergleichsgruppe (TG: $SD = .63$ /VG: $SD = .41$).

Tabelle 28: Frage 11

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, f -Werte, Signifikanzen und der Eta²-Werte der Frage 11

t	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1, 42}$	p	η^2
	M	SD	M	SD			
t_1	3.23	.74	2.90	.57	2.53	.119	.06
t_2	3.23	.63	2.86	.41	5.07	.030	.11
t_3	3.40	.72	3.12	.42	2.37	.131	.06
t_4	3.23	.63	3.17	.54	.11	.748	.003
t_5	3.26	.64	3.13	.37	.60	.443	.02

Anmerkung: Frage 11 ist zusammengefasst aus Frage 11.1 bis 11.2. $N = 42$, Testgruppe: $n = 21$, Vergleichsgruppe: $n = 21$. t steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 11.3: (Ich halte mich in der Schule manchmal für intolerant.)

Wie aus Abbildung 22 hervorgeht, veränderten die Lehrerinnen und Lehrer der Test- und Vergleichsgruppe die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf den in Frage 11.3 formulierten Kontext nicht signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: VG: $F_{4, 21} = 1.46$; $p = .239$; $\eta^2 = .07$, TG: $F_{4, 21} = 0.70$; $p = .593$; $\eta^2 = .03$).

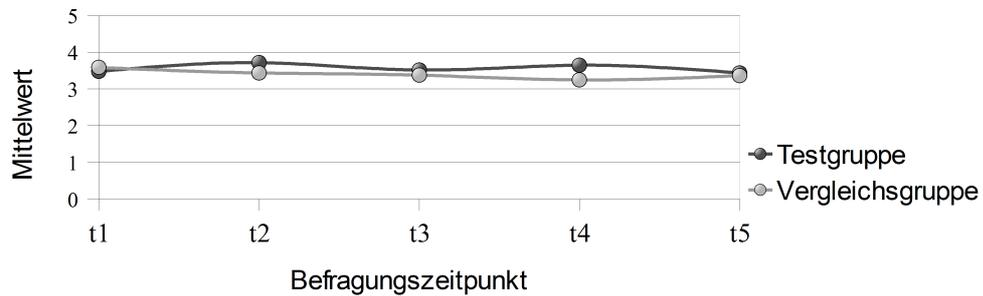


Abbildung 22: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 11.3

Anmerkung. Ausgewertet wurde die Frage 11.3. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten (vgl. Tabelle 29), dass zum Zeitpunkt t_4 zwischen Test- und Vergleichsgruppe in Bezug auf Frage 11.3 ein signifikanter Unterschied bestand ($p = .029$; $F_{4, 21} = 5.16$; $\eta^2 = .11$). Der Mittelwert der Testgruppe lag mit $M = 3.64$ über dem der Vergleichsgruppe ($M = 3.24$). Bei der Testgruppe wurde zum Befragungszeitpunkt t_4 eine geringere Standardabweichung ermittelt, als bei der Vergleichsgruppe (TG: $SD = .33$ /VG: $SD = .74$).

Tabelle 29: Frage 11.3

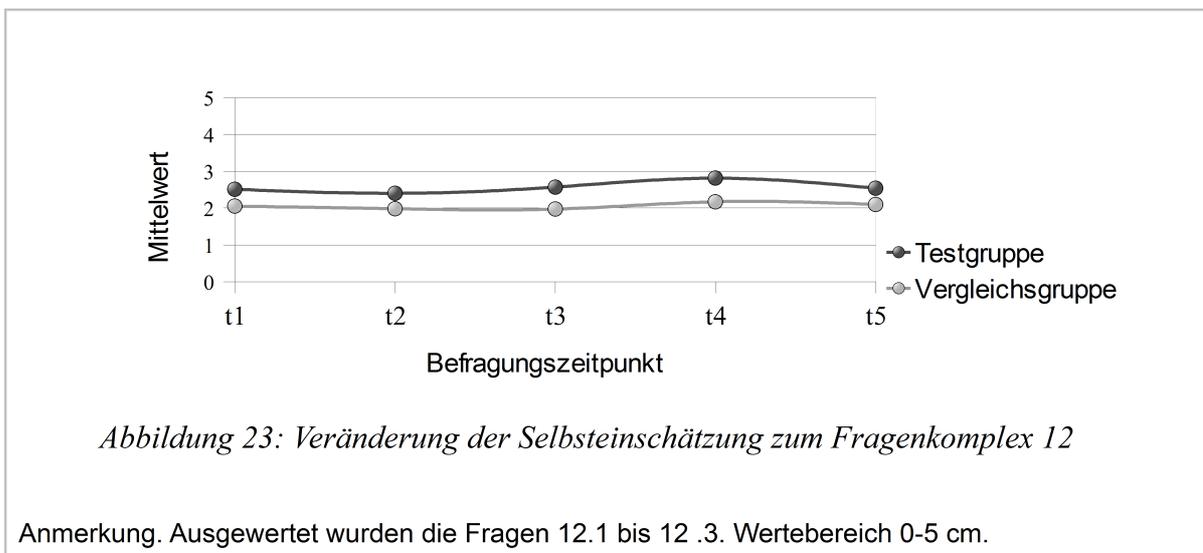
Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, f -Werte, Signifikanzen und der η^2 -Werte der Frage 11.3

t	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1, 42}$	p	η^2
	M	SD	M	SD			
t_1	3.47	.73	3.58	.60	.29	.596	.007
t_2	3.71	.83	3.43	.51	1.74	.194	.04
t_3	3.51	.71	3.37	.50	.49	.486	.01
t_4	3.64	.33	3.24	.74	5.16	.029	.11
t_5	3.43	.68	3.36	.54	.32	.576	.008

Anmerkung: Ausgewertet wurde Frage 11.3. Frage 11.3 wurde invers gemessen. $N = 42$, Testgruppe: $n = 21$, Vergleichsgruppe: $n = 21$. t steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 12 (zusammengefasst aus Frage 12.1 bis 12.3): (Zur Planung meines Unterrichts: bisher habe ich (12.1) diese alleine gemacht, (12.2) diese mit Kollegen gemacht, (12.3) in diese Schüler einbezogen.)

Wie aus Abbildung 23 hervorgeht veränderte die TG die Wahrnehmung ihres sozialkompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf den in Frage 12 formulierten Kontext signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: $F_{4, 21} = 3.05$; $p = .022$; $\eta^2 = .13$). Von t_1 nach t_4 stieg der Mittelwert von $M = 2.51$ auf $M = 2.81$ an und fiel zum Zeitpunkt t_5 auf $M = 2.54$ ab. Hingegen kam es in der VG zu keiner signifikanten Veränderung in der Wahrnehmung des eigenen sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf Frage 12 (Varianzanalyse mit Messwiederholung $F_{4, 21} = 1.74$; $p = .150$; $\eta^2 = .08$).



Nachfolgende Vergleiche zeigten (vgl. Tab. 30), dass sich TG und VG zu allen Befragungszeitpunkten signifikant unterschieden. Für t_1 ergab sich $p = .046$; $F_{4, 21} = 4.25$; $\eta^2 = .10$ und für t_2 $p = .047$; $F_{4, 21} = 4.22$; $\eta^2 = .10$. Zum Zeitpunkt t_3 lag ein Unterschied mit einer Signifikanz von $p = .014$ vor, sowie $F_{4, 21} = 6.54$ und $\eta^2 = .14$. Bei t_4 zeigte sich $p = .005$; $F_{4, 21} = 8.71$ und $\eta^2 = .18$ und für t_5 galt $p = .009$; $F_{4, 21} = 7.46$ und $\eta^2 = .16$. Hierbei lag das höhere Mittel jeweils bei der TG mit einem Wert von $M = 2.51$ (t_1), $M = 2.40$ (t_2), $M = 2.57$ (t_3), $M = 2.81$ (t_4) und $M = 2.54$ (t_5). Für die VG ergab sich ein Mittel von $M = 2.05$ (t_1), $M = 1.98$ (t_2), $M = 1.97$ (t_3), $M = 2.17$ (t_4) und $M = 2.10$ (t_5). Die Standardabweichung der Befragungszeitpunkte lag zum Zeitpunkt t_1 bei $SD = .87$ (TG)/ $SD = .54$ (VG), zum Zeitpunkt t_2 bei $SD = .80$

(TG)/ $SD = .50$ (VG), zum Zeitpunkt t_3 bei $SD = .84$ (TG)/ $SD = .68$ (VG), zum Zeitpunkt t_4 bei $SD = .73$ (TG)/ $SD = .67$ (VG) und zum Zeitpunkt t_5 bei $SD = .65$ (TG)/ $.35$ (VG).

Tabelle 30: Frage 12

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, f -Werte, Signifikanzen und der η^2 -Werte der Frage 12

t	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1,42}$	p	η^2
	M	SD	M	SD			
t_1	2.51	.87	2.05	.54	4.25	.046	.10
t_2	2.40	.80	1.98	.50	4.22	.047	.10
t_3	2.57	.84	1.97	.68	6.54	.014	.14
t_4	2.81	.73	2.17	.67	8.71	.005	.18
t_5	2.54	.65	2.10	.35	7.46	.009	.16

Anmerkung: Frage 12 ist zusammengefasst aus Frage 12.1 bis 12.3. Frage 12.1 wurde invers gemessen. $N = 42$, Testgruppe: $n = 21$, Vergleichsgruppe: $n = 21$. t steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 12.4: (Allgemein würde ich in der Schule gerne mehr mit anderen kooperieren.)

Wie aus Abbildung 24 hervorgeht, veränderten die TG und VG die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf Frage 12.4 nicht signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: VG: $F_{4,21} = 2.56$; $p = .070$; $\eta^2 = .06$, TG: $F_{4,21} = 0.44$; $p = .782$; $\eta^2 = .07$).

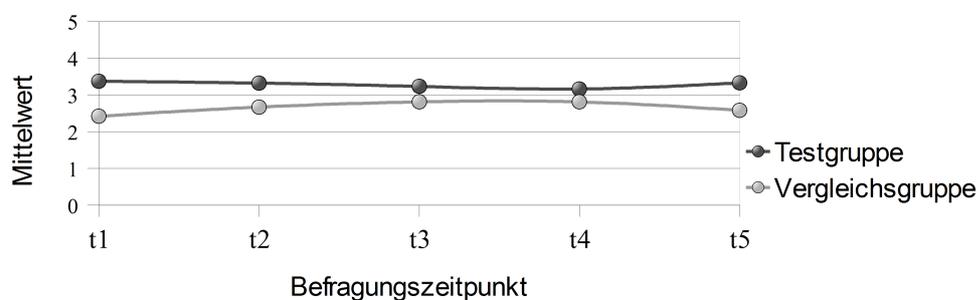


Abbildung 24: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 12.4

Anmerkung. Ausgewertet wurde die Frage 12.4. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten (vgl. Tabelle 31), dass sich Vergleichsgruppe und Testgruppe zu dem Befragungszeitpunkten t_3 nicht signifikant unterschieden. Zu den Zeitpunkten t_1 und t_2 sowie t_4 und t_5 konnten jedoch in Bezug auf Frage 12.4 signifikante Unterschiede zwischen Testgruppe und Vergleichsgruppe nachgewiesen werden. Für t_1 ergab sich $p = .000$; $F_{4, 21} = 18.99$; $\eta^2 = .32$, zum Zeitpunkt t_2 lag ein Unterschied mit einer Signifikanz von $p = .008$ vor, weiter galt $F_{4, 21} = 7.77$; $\eta^2 = .16$. Bei t_4 zeigte sich $p = .019$; $F_{4, 21} = 5.935$; $\eta^2 = .13$ und für t_5 galt $p = .000$; $F_{4, 21} = 22.76$; $\eta^2 = .32$. Hierbei lag das höhere Mittel jeweils bei der Testgruppe mit einem Wert von $M = 3.37$ (t_1), $M = 3.32$ (t_2), $M = 3.16$ (t_4) und $M = 3.33$ (t_5). Für die Vergleichsgruppe ergab sich ein Mittel von $M = 2.42$ (t_1), $M = 2.67$ (t_2), $M = 2.81$ (t_4) und $M = 2.57$ (t_5). Die Standardabweichung der Befragungszeitpunkte, die sich signifikant unterschieden, lag zum Zeitpunkt t_1 bei $SD = .82$ (TG)/ $SD = .56$ (VG), zum Zeitpunkt t_2 bei $SD = .91$ (TG) / $SD = .57$ (VG), zum Zeitpunkt t_4 bei $SD = .49$ (TG)/ $SD = .45$ (VG) und zum Zeitpunkt t_5 bei $SD = .501$ (TG) / $SD = .53$ (VG).

Tabelle 31: Frage 12.4

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, f-Werte, Signifikanzen und der Eta²-Werte der Frage 12.4

<i>t</i>	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1, 42}$	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
t_1	3.37	.82	2.42	.56	18.99	<.001	.32
t_2	3.32	.91	2.67	.57	7.77	.008	.16
t_3	3.23	1.00	2.81	.60	2.72	.106	.06
t_4	3.16	.49	2.81	.45	5.94	.019	.13
t_5	3.33	.50	2.58	.53	22.76	<.001	.36

Anmerkung: Ausgewertet wurde Frage 12.4. $N = 42$, Testgruppe: $n = 21$, Vergleichsgruppe: $n = 21$. *t* steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 13.1: (Als Sozialform wähle ich am liebsten im Unterricht Einzelarbeit.)

Wie aus Abbildung 25 hervorgeht, veränderten die Lehrkräfte der TG und der VG die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf den in Frage 13.1 formulierten Kontext nicht signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: VG: $F_{4,21} = 1.40$; $p = .243$; $\eta^2 = .07$, TG: $F_{4,21} = 1.53$; $p = .227$; $\eta^2 = .07$).

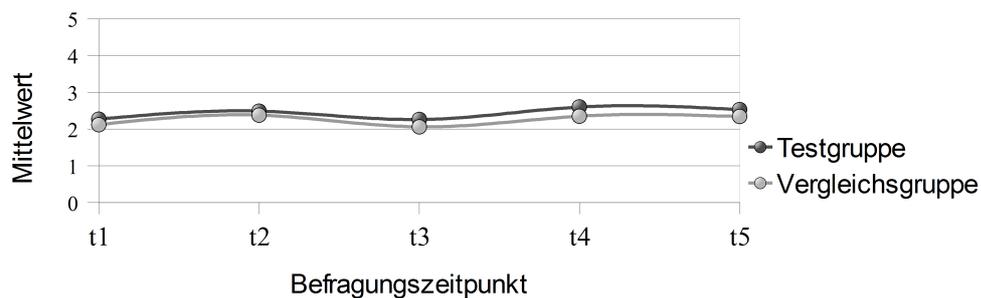


Abbildung 25: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 13.1

Anmerkung. Ausgewertet wurde die Frage 13.1. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Vergleiche zeigten (vgl. Tab. 32), dass sich innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf Frage 13.1 zu keinem Zeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen TG und VG ergab.

Tabelle 32: Frage 13.1

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, f-Werte, Signifikanzen und der Eta²-Werte der Frage 13.1

<i>t</i>	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1,42}$	p	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
t ₁	2.27	.91	2.12	.86	.30	.585	.008
t ₂	2.49	.85	2.38	.49	.29	.595	.007
t ₃	2.26	.61	2.06	.64	1.12	.297	.03
t ₄	2.60	.60	2.35	.74	1.44	.237	.04
t ₅	2.53	.76	2.34	.58	.76	.389	.02

Anmerkung: Ausgewertet wurde Frage 13.1. Frage 13.1 wurde invers gemessen. $N = 42$, Testgruppe: $n = 21$, Vergleichsgruppe: $n = 21$. *t* steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 13.2: (Als Sozialform wähle ich am liebsten im Unterricht Partner-/ Gruppenarbeit.)

Wie Abbildung 26 verdeutlicht, veränderte die Testgruppe die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf den in Frage 13.2 formulierten Kontext signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: $F_{4, 21} = 4.26$; $p = .013$; $\eta^2 = .02$). Der Mittelwert fiel von t_1 ($M = 3.25$) nach t_5 ($M = 2.7$) insgesamt ab. Die Vergleichsgruppe wies hingegen mit einem Wert von $F_{4, 21} = 0.41$; $p = .726$; $\eta^2 = .02$ (Varianzanalyse mit Messwiederholung) keine signifikante Veränderung in der Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf Frage 13.2 auf.

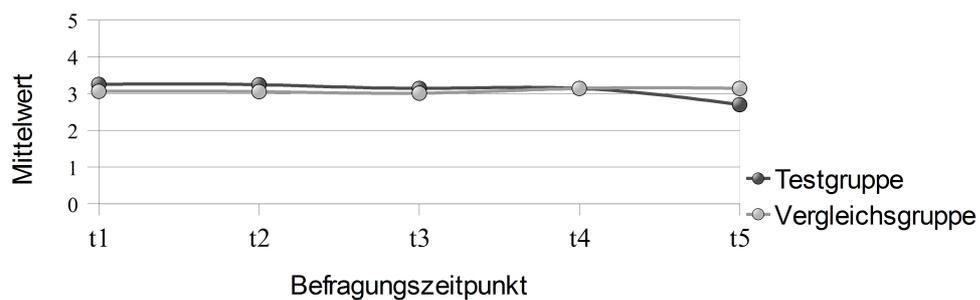


Abbildung 26: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 13.2

Anmerkung. Ausgewertet wurde die Frage 13.2. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten (vgl. Tabelle 33), dass sich innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf Frage 13.2 zu keinem Zeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen der Vergleichsgruppe und der Testgruppe ergab.

Tabelle 33: Frage 13.2

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, *f*-Werte, Signifikanzen und der η^2 -Werte der Frage 13.2

<i>t</i>	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1, 42}$	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
<i>t</i> ₁	3.25	.66	3.06	.50	1.11	.299	.03
<i>t</i> ₂	3.24	.55	3.05	.46	1.41	.243	.03
<i>t</i> ₃	3.14	.60	3.01	.45	.65	.425	.02
<i>t</i> ₄	3.14	.53	3.14	.60	.00	.973	.00
<i>t</i> ₅	2.70	1.02	3.14	.34	3.52	.068	.08

Anmerkung: Ausgewertet wurde Frage 13.2. *N* = 42, Testgruppe: *n* = 21, Vergleichsgruppe: *n* = 21. *t* steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 14 (zusammengefasst aus Frage 14.1 bis 14.3): (Die Arbeitsergebnisse habe ich bisher (14.1) selbst kontrolliert, (14.2) die Schüler kontrollieren lassen, (14.3) die Eltern kontrollieren lassen.)

Wie aus Abbildung 27 hervorgeht, veränderten die Lehrkräfte der Vergleichsgruppe und der Testgruppe die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf den in Frage 14 formulierten Kontext nicht signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: VG: $F_{4, 21} = .97$; $p = .379$; $\eta^2 = .05$, TG: $F_{4, 21} = 1.26$; $p = .293$; $\eta^2 = .06$).

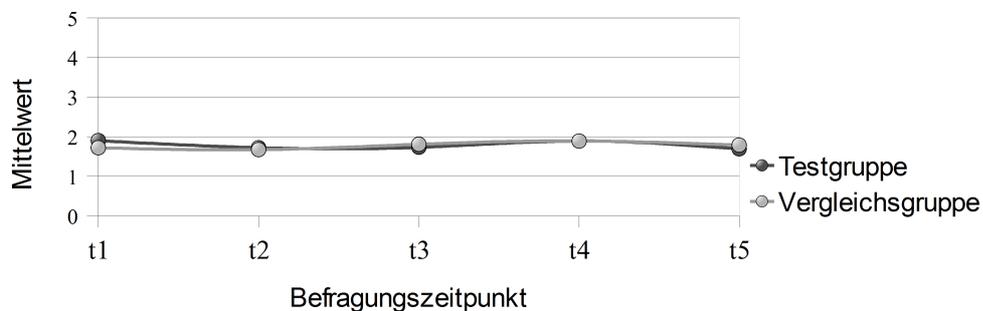


Abbildung 27: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 14

Anmerkung. Ausgewertet wurden die Fragen 14.1 bis 14.3. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten (vgl. Tabelle 34), dass sich innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf Frage 14 zu keinem Zeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen TG und VG ergab.

Tabelle 34: Frage 14

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, *f*-Werte, Signifikanzen und der *Eta*²-Werte der Frage 14

<i>t</i>	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1,42}$	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
<i>t</i> ₁	1.90	.50	1.72	.41	1.66	.205	.04
<i>t</i> ₂	1.72	.67	1.67	.46	.08	.786	.002
<i>t</i> ₃	1.73	.38	1.81	.44	.34	.563	.008
<i>t</i> ₄	1.89	.59	1.89	.61	.00	.985	.000
<i>t</i> ₅	1.69	.28	1.79	.34	.97	.330	.02

Anmerkung: Frage 14 ist zusammengefasst aus Frage 14.1 bis 14.3. Frage 14.1 wurde invers gemessen. *N* = 42, Testgruppe: *n* = 21, Vergleichsgruppe: *n* = 21. *t* steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 15: (Alltägliche Sachen, wie Tafelwischen, Blumengießen etc. habe ich bisher in die Hand der Schüler gelegt.)

In Bezug auf den in Frage 15 formulierten Kontext veränderten die Lehrerinnen und Lehrer der Testgruppe die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: $F_{4,21} = 3.19$; $p = .048$; $\eta^2 = .14$). Die Mittelwerte schwankten. Zum Zeitpunkt *t*₁ und *t*₅ wiesen sie einen ähnlichen Wert auf (*t*₁: *M* = 4.24/*t*₂: *M* = 4.21), ebenso zu den Zeitpunkten *t*₂ und *t*₄ (*t*₂: *M* = 3.72/*t*₄: *M* = 3.74). In der Vergleichsgruppe kam es hingegen zu keiner signifikanten Veränderung der Wahrnehmung des eigenen sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums (Varianzanalyse mit Messwiederholung: $F_{4,21} = .85$; $p = .414$; $\eta^2 = .04$, vgl. Abbildung 28).

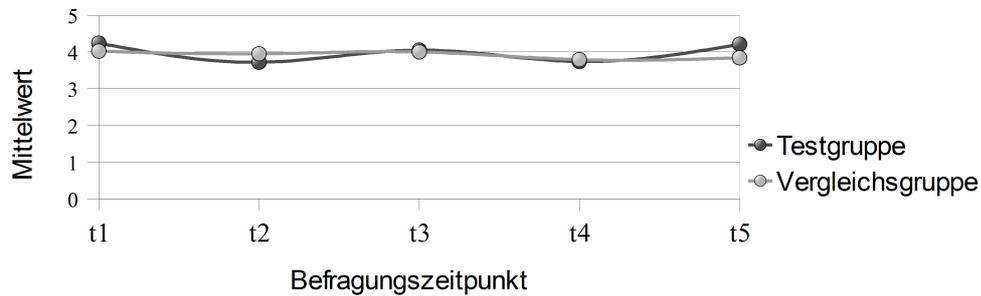


Abbildung 28: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 15

Anmerkung. Ausgewertet wurde die Frage 15. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten (vgl. Tabelle 35), dass zum Zeitpunkt t_5 zwischen Vergleichsgruppe und Testgruppe in Bezug auf Frage 15 ein signifikanter Unterschied bestand ($p = .005$; $F_{4, 21} = 4.52$; $\eta^2 = .18$). Der Mittelwert der Testgruppe lag mit $M = 4.21$ über dem der Vergleichsgruppe ($M = 3.84$). Bei der Testgruppe wurde zum Befragungszeitpunkt t_5 eine geringere Standardabweichung ermittelt, als bei der Vergleichsgruppe ($SD = .351$ TG/ $SD = .44$ VG).

Tabelle 35: Frage 15

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, f -Werte, Signifikanzen und der η^2 -Werte der Frage 15

t	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1, 42}$	p	η^2
	M	SD	M	SD			
t_1	4.24	.49	4.02	.55	2.01	.164	.05
t_2	3.72	.94	3.95	.47	1.01	.322	.03
t_3	4.05	.52	4.00	.52	.10	.754	.002
t_4	3.74	1.08	3.79	.93	.03	.875	.001
t_5	4.21	.35	3.84	.44	8.83	.005	.18

Anmerkung: Ausgewertet wurde Frage 15. $N = 42$, Testgruppe: $n = 21$, Vergleichsgruppe: $n = 21$. t steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 16 (zusammengefasst aus Frage 16.1 bis 16.2): (Für Ruhe in der Klasse - (16.1) habe ich bisher selbst gesorgt - (16.2) haben die Schüler gesorgt.)

Die Lehrkräfte der VG und der TG veränderten die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf den in Frage 16 formulierten Kontext nicht signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: VG: $F_{4, 21} = 1.52$; $p = .204$; $\eta^2 = .07$, TG: $F_{4, 21} = 1.96$; $p = .108$; $\eta^2 = .09$, vgl. Abbildung 29).

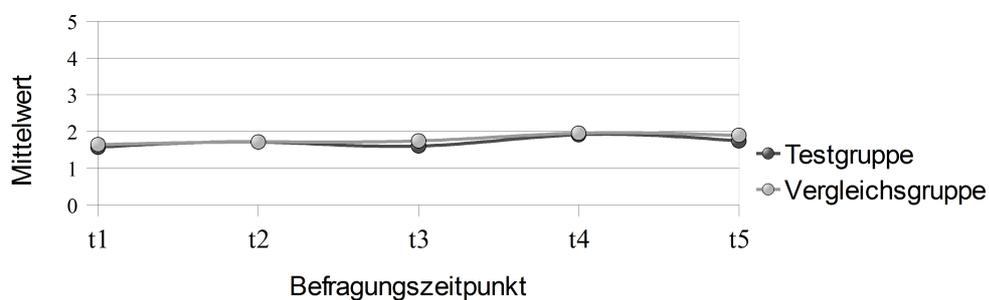


Abbildung 29: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 16

Anmerkung. Ausgewertet wurden die Fragen 16.1 bis 16 .2. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten, dass sich innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf Frage 16 zu keinem Zeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen der Testgruppe und der Vergleichsgruppen ergab (vgl. Tabelle 36).

Tabelle 36: Frage 16

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, f-Werte, Signifikanzen und der Eta²-Werte der Frage 16

<i>t</i>	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1, 42}$	p	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
t_1	1.57	.57	1.64	.51	.15	.706	.004
t_2	1.71	.54	1.71	.45	.00	.993	.000
t_3	1.60	.57	1.74	.66	.55	.463	.01
t_4	1.91	.61	1.95	.64	.04	.840	.001
t_5	1.74	.56	1.89	.53	.79	.381	.02

Anmerkung: Frage 16 ist zusammengefasst aus Frage 16.1 bis 16.2. Frage 16.1 wurde invers gemessen. $N = 42$, Testgruppe: $n = 21$, Vergleichsgruppe: $n = 21$. *t* steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 17 (zusammengefasst aus Frage 17.1 bis 17.2): (Bei Fragen im Unterricht bisher (17.1) haben sich die Schüler gegenseitig selbst geholfen, (17.2) die Schüler als erstes mich angesprochen.)

In Bezug auf den in Frage 17 formulierten Kontext veränderten die Lehrkräfte der Testgruppe die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: $F_{4, 21} = 3.92$; $p = .015$; $\eta^2 = .016$). Der Mittelwert der Testgruppe stieg von t_1 ($M = 2.29$) nach t_5 ($M = 2.55$) insgesamt an und zeigt dort auch seinen höchsten Wert. Zum Zeitpunkt t_2 hat er seinen niedrigsten Wert ($M = 2.02$). Hingegen kam es in der Vergleichsgruppe zu keiner signifikanten Veränderung der Wahrnehmung des eigenen sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums (Varianzanalyse mit Messwiederholung: $F_{4, 21} = 1.55$; $p = .197$; $\eta^2 = .07$), wie Abbildung 30 zeigt.

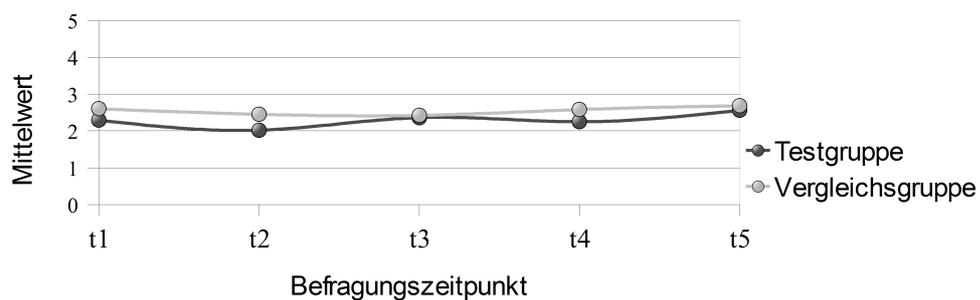


Abbildung 30: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 17

Anmerkung. Ausgewertet wurden die Fragen 17.1 bis 17.2. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten (vgl. Tabelle 37), dass sich Vergleichsgruppe und Testgruppe zu den Befragungszeitpunkten t_1 , t_3 und t_5 nicht signifikant unterschieden. Bei t_2 und t_4 konnten jedoch in Bezug auf Frage 17 signifikante Unterschiede zwischen Testgruppe und Vergleichsgruppe nachgewiesen werden. Für t_2 ergab sich $p = .041$; $F_{4, 21} = 4.44$; $\eta^2 = .10$, zum Zeitpunkt t_4 lag ein Unterschied mit einer Signifikanz von $p = .039$ vor, sowie $F_{4, 21} = 4.56$; $\eta^2 = .10$. Hierbei lag das höhere Mittel bei der Vergleichsgruppe mit einem Wert von $M = 2.45$ (t_2) und $M = 2.58$ (t_4). Für die Testgruppe ergab sich ein Mittel von $M = 2.02$ (t_2) und $M = 2.25$ (t_4). Die Standardabweichung der Befragungszeitpunkte, die sich signifikant

unterschieden, lag zum Zeitpunkt t_2 bei $SD = .82$ (TG)/ $SD = .42$ (VG), zum Zeitpunkt t_4 bei $SD = .50$ (TG)/ $SD = .51$ (VG).

Tabelle 37: Frage 17

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, f -Werte, Signifikanzen und der η^2 -Werte der Frage 17

t	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1,42}$	p	η^2
	M	SD	M	SD			
t_1	2.29	.86	2.60	.50	1.96	.169	.05
t_2	2.02	.82	2.45	.42	4.44	.041	.10
t_3	2.36	.61	2.42	.53	.10	.752	.003
t_4	2.25	.50	2.58	.51	4.56	.039	.10
t_5	2.56	.65	2.68	.44	.52	.473	.01

Anmerkung: Frage 17 ist zusammengefasst aus Frage 17.1 bis 17.2. Frage 17.2 wurde invers gemessen. $N = 42$, Testgruppe: $n = 21$, Vergleichsgruppe: $n = 21$. t steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 18: (In Gesprächen und Diskussionen habe ich bisher die Schüler sich selbst gegenseitig drannehmen lassen.)

TG und VG veränderten die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf Frage 18 nicht signifikant (Varianzanalyse mit Messwdh.: VG: $F_{4,21} = .77$; $p = .490$; $\eta^2 = .04$, TG: $F_{4,21} = 1.44$; $p = .244$; $\eta^2 = .07$; vgl. Abb. 31).

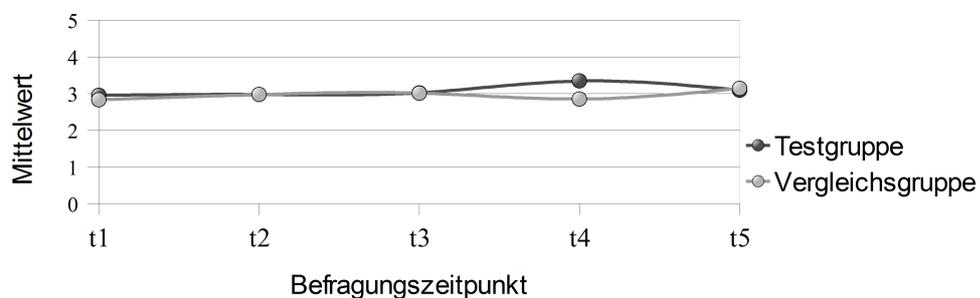


Abbildung 31: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 18

Anmerkung. Ausgewertet wurde die Frage 18. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten, dass sich innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf Frage 18 zu keinem Zeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen TG und VG ergab (vgl. Tabelle 38).

Tabelle 38: Frage 18

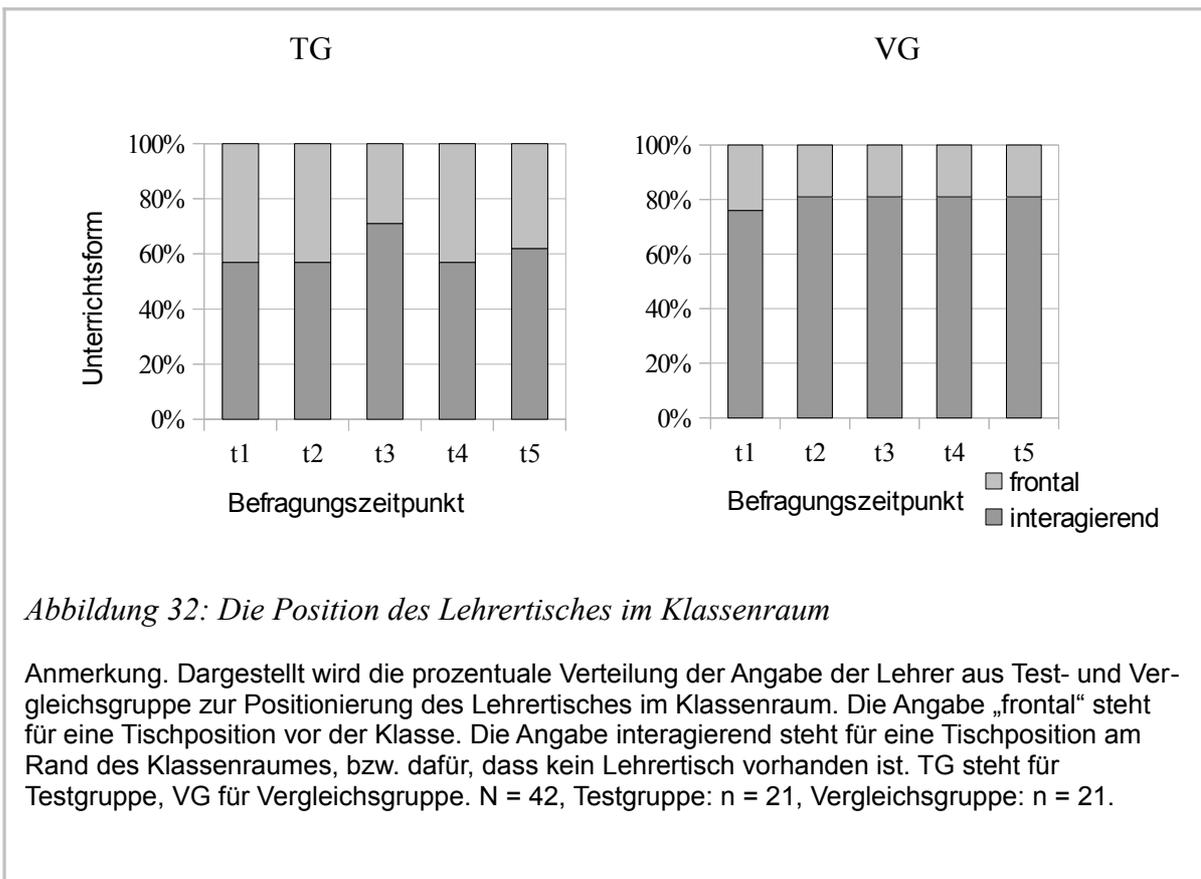
Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, f-Werte, Signifikanzen und der Eta²-Werte der Frage 18

<i>t</i>	Testgruppe		Vergleichsgruppe		<i>F</i> _{1, 42}	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
<i>t</i> ₁	2.95	.88	2.83	.93	.17	.679	.004
<i>t</i> ₂	2.97	1.09	2.97	.49	.00	.993	.000
<i>t</i> ₃	3.02	.89	3.01	.71	.002	.967	.000
<i>t</i> ₄	3.34	.78	2.85	.93	3.45	.071	.08
<i>t</i> ₅	3.09	.54	3.14	.71	.07	.798	.002

Anmerkung: Ausgewertet wurde Frage 18. N = 42, Testgruppe: n = 21, Vergleichsgruppe: n = 21. t steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 19: (Mein Lehrertisch steht in der Klasse.... (vom Lehrer zu notieren.))

Die Lehrer der Vergleichsgruppe und der Testgruppe führten tendenziell eher einen interagierenden Unterricht durch (Abbildung 32) und änderten diese Art der Unterrichtsführung auch innerhalb des Befragungszeitraums nicht (Cochran Q – Test: *p* = .910 (VG), *p* = .302 (TG)).



Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten, dass sich innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf Frage 19 zu keinem Zeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen TG und VG ergab (vgl. Tabelle 39).

Tabelle 39: Frage zum Lehrertisch

Lehrertisch interagierend im Klassenraum platziert

<i>t</i>	Testgruppe	Vergleichsgruppe	<i>p</i>
	%	%	
<i>t</i> ₁	57%	75%	.190
<i>t</i> ₂	57%	81%	.095
<i>t</i> ₃	71%	81%	.469
<i>t</i> ₄	57%	81%	.095
<i>t</i> ₅	62%	81%	.172

Anmerkung: Ausgewertet wurde Frage 19. Diese Messung gibt prozentual an, wie viele Lehrer der Testgruppe und der Vergleichsgruppe jeweils ihren Lehrertisch interagierend im Klassenraum aufstellen. N = 42, Testgruppe: n = 21, Vergleichsgruppe: n = 21. *t* steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 20 (zusammengefasst aus Frage 20.1 bis 20.4): (Konflikte im Klassenraum empfand ich bisher (20.1) als störend für das Gruppenklima (20.2) als Irritation (20.3) als Chancen für das soziale Lernen, (20.4) als entwicklungspsychologisch unverzichtbar.)

TG und VG veränderten die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf Frage 20 signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: VG: $F_{4, 21} = 3.62$; $p = .009$; $\eta^2 = .15$, TG: $F_{4, 21} = 3.44$; $p = .012$; $\eta^2 = .15$, vgl. Abbildung 33). Für die TG ergaben sich schwankende Mittelwerte, die zum Zeitpunkt t_1 und t_5 einen ähnlichen Wert aufwiesen (t_1 : $M = 2.73$, t_5 : $M = 2.81$). Bei der VG fiel der Mittelwert insgesamt von t_1 nach t_5 von $M = 2.69$ auf $M = 2.39$ ab.

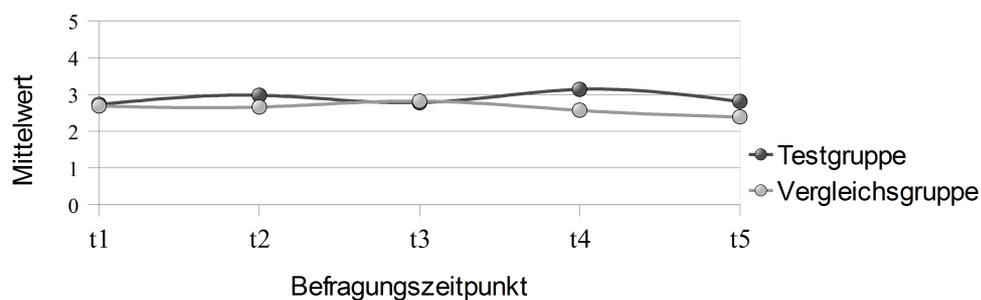


Abbildung 33: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 20

Anmerkung. Ausgewertet wurden die Fragen 20.1 bis 20.4. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Vergleiche zeigten (vgl. Tabelle 40), dass sich VG und TG zu den Zeitpunkten t_4 und t_5 in Bezug auf Frage 20 signifikant unterschieden. Für t_4 ergab sich $p = .000$; $F_{4, 21} = 19.27$; $\eta^2 = .33$. Zum Zeitpunkt t_5 lag ein Unterschied mit einer Signifikanz von $p = .008$ vor, weiter ergab sich $F_{4, 21} = 7.84$ und $\eta^2 = .16$. Hierbei lag das höhere Mittel bei der Testgruppe mit einem Wert von $M = 3.14$ (t_4) und $M = 2.81$ (t_5). Für die VG ergab sich ein Mittel von $M = 2.57$ (t_4) und $M = 2.39$ (t_5). Die Standardabweichung lag zum Zeitpunkt t_4 bei $SD = .44$ (TG)/ $SD = .42$ (VG), zum Zeitpunkt t_5 bei $SD = .40$ (TG)/ $SD = .55$ (VG).

Tabelle 40: Frage 20

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, *f*-Werte, Signifikanzen und der *Eta*²-Werte der Frage 20

<i>t</i>	Testgruppe		Vergleichsgruppe		<i>F</i> _{1, 42}	<i>p</i>	<i>η</i> ²
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
<i>t</i> ₁	2.73	.59	2.69	.59	.05	.825	.001
<i>t</i> ₂	2.98	.72	2.66	.68	2.13	.153	.05
<i>t</i> ₃	2.78	.59	2.82	.77	.04	.835	.001
<i>t</i> ₄	3.14	.44	2.57	.41	19.27	<.001	.33
<i>t</i> ₅	2.81	.40	2.39	.55	7.84	.008	.16

Anmerkung: Frage 20 ist zusammengefasst aus Frage 20.1 bis 20.4. Frage 20.1 und 20.2 wurden invers gemessen. *N* = 42, Testgruppe: *n* = 21, Vergleichsgruppe: *n* = 21. *t* steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 21 (zusammengefasst aus Frage 21.1 bis 21.4): (Während eines Konflikts mit einem Schüler habe ich bisher (21.1) einfach reagiert, (21.2) gewusst, worauf ich besonders reagiere, (21.3) hinter die vom Schüler eingenommene Position geschaut und sein dort verborgenes Bedürfnis erkennen können, (21.4) Ich- Botschaften verwandt.)

In Bezug auf den in Frage 21 formulierten Kontext veränderten die Lehrkräfte der Testgruppe die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: $F_{4, 21} = 7.37$; $p = .000$; $\eta^2 = .27$). Der Mittelwert stieg von *t*₁ nach *t*₅ von *M* = 2.71 auf *M* = 3.14 an und erreichte zum Zeitpunkt *t*₅ seinen höchsten Wert. Hingegen kam es in der Vergleichsgruppe zu keiner signifikanten Veränderung der Wahrnehmung des eigenen sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums (Varianzanalyse mit Messwiederholung: $F_{4, 21} = 1.42$; $p = .234$; $\eta^2 = .07$; vgl. Abbildung 34).

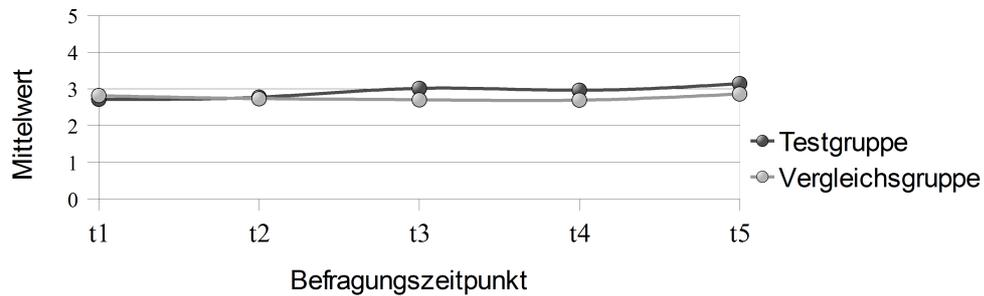


Abbildung 34: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 21

Anmerkung. Ausgewertet wurden die Fragen 21.1 bis 21.4. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten (vgl. Tabelle 41), dass sich Testgruppe und Vergleichsgruppe zu den Befragungszeitpunkten t_1 und t_2 nicht signifikant unterschieden. Ab t_3 bis t_5 konnten jedoch in Bezug auf Frage 21 signifikante Unterschiede zwischen Testgruppe und Vergleichsgruppe nachgewiesen werden. Für t_3 ergab sich $p = .016$; $F_{4, 21} = 6.32$; $\eta^2 = .14$, für t_4 war $p = .010$; $F_{4, 21} = 7.30$; $\eta^2 = .14$. Zum Zeitpunkt t_5 lag ein Unterschied mit einer Signifikanz von $p = .017$ vor ($F_{4, 21} = 6.26$; $\eta^2 = .14$). Hierbei lag das höhere Mittel jeweils bei der Testgruppe ($M = 3.01$ (t_3), $M = 2.96$ (t_4) und $M = 3.14$ (t_5)). Für die Vergleichsgruppe ergab sich ein Mittel von $M = 2.7$ (t_3), $M = 2.69$ (t_4) und $M = 2.86$ (t_5). Die Standardabweichung der Befragungszeitpunkte, die sich signifikant unterschieden, lag zum Zeitpunkt t_3 bei $SD = .44$ (TG)/ $SD = .37$ (VG), zum Zeitpunkt t_4 bei $SD = .30$ (TG)/ $SD = .36$ (VG) und zum Zeitpunkt t_5 bei $SD = .35$ (TG)/ $SD = .37$ (VG).

Tabelle 41: Frage 21

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, *f*-Werte, Signifikanzen und der *Eta*²-Werte der Frage 21

<i>t</i>	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1,42}$	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
<i>t</i> ₁	2.71	.43	2.81	.53	.41	.526	.01
<i>t</i> ₂	2.77	.46	2.73	.38	.07	.788	.002
<i>t</i> ₃	3.01	.44	2.70	.37	6.32	.016	.14
<i>t</i> ₄	2.96	.30	2.69	.36	7.30	.010	.15
<i>t</i> ₅	3.14	.35	2.86	.37	6.26	.017	.14

Anmerkung: Frage 21 ist zusammengefasst aus Frage 21.1 bis 21.4. Frage 20.1 wurde invers gemessen. *N* = 42, Testgruppe: *n* = 21, Vergleichsgruppe: *n* = 21. *t* steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 21.5: (Ich bin unsicher, ob ich mich in Konflikten mit Schülern sozial kompetent verhalte.)

Sowohl die Lehrerinnen und Lehrer der Testgruppe als auch der Vergleichsgruppe veränderten die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf den in Frage 21.5 formulierten Kontext nicht signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: VG: $F_{4,21} = 1.50$; $p = .231$; $\eta^2 = .07$, TG: $F_{4,21} = .76$; $p = .472$; $\eta^2 = .04$, vgl. Abbildung 35).

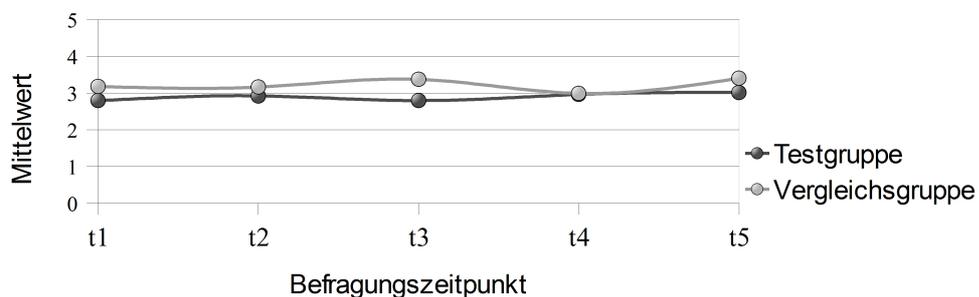


Abbildung 35: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 21.5

Anmerkung. Ausgewertet wurde die Frage 21.5. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten (vgl. Tabelle 42), dass zum Zeitpunkt *t*₃ zwischen Testgruppe und Vergleichsgruppe in Bezug auf Frage 21.5 ein signifikanter Unterschied be-

stand ($p = .018$; $F_{4, 21} = 6.12$; $\eta^2 = .13$). Der Mittelwert der Testgruppe lag mit $M = 2.79$ unter dem Mittel der Vergleichsgruppe ($M = 3.37$). Bei der Testgruppe wurde zum Befragungszeitpunkt t_3 eine geringere Standardabweichung ermittelt, als bei der Vergleichsgruppe ($SD = .88$ TG/ $SD = .61$ VG).

Tabelle 42: Frage 21.5

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, f-Werte, Signifikanzen und der Eta²-Werte der Frage 21.5

<i>t</i>	Testgruppe		Vergleichsgruppe		<i>F</i> _{1, 42}	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
<i>t</i> ₁	2.79	.92	3.18	.74	2.28	.139	.05
<i>t</i> ₂	2.92	.83	3.16	.83	.90	.348	.02
<i>t</i> ₃	2.79	.88	3.37	.61	6.12	.018	.13
<i>t</i> ₄	2.96	.76	2.99	.95	.02	.898	.000
<i>t</i> ₅	3.01	.71	3.40	.87	2.50	.122	.06

Anmerkung: Ausgewertet wurde Frage 21.5. Frage 21.5 wurde invers gemessen. N = 42, Testgruppe: n = 21, Vergleichsgruppe: n = 21. t steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 22 (zusammengefasst aus Frage 22.1 bis 22.3): (Konflikte unter Schülern habe ich bisher (22.1) auch mal ignoriert (22.2) mit den vier Schritten einer kurzen Mediation bearbeitet (1. Was ist vorgefallen?, 2. Wie kam es dazu?, 3. Welche Gefühle hat es bei den Beteiligten ausgelöst? 4. Was machen wir jetzt?), (22.3) Schüler [z.B. mit dem 4-Schritte-Programm einer kurzen Mediation] selbst lösen lassen.)

Die Lehrerinnen und Lehrer der Testgruppe und der Vergleichsgruppe veränderten die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf den in Frage 22 formulierten Kontext nicht signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: VG: $F_{4, 21} = .32$; $p = .793$; $\eta^2 = .02$, TG: $F_{4, 21} = 1.17$; $p = .327$; $\eta^2 = .06$, vgl. Abbildung 36).

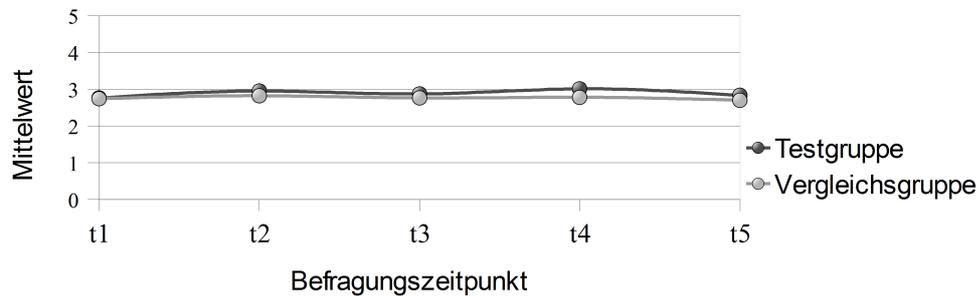


Abbildung 36: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 22

Anmerkung. Ausgewertet wurden die Fragen 22.1 bis 22.3. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten (vgl. Tabelle 43), dass zum Zeitpunkt t_4 zwischen Testgruppe und Vergleichsgruppe in Bezug auf Frage 22 ein signifikanter Unterschied bestand ($p = .042$; $F_{4, 21} = 4.40$; $\eta^2 = .10$). Der Mittelwert der Testgruppe lag hier mit $M = 3.01$ über dem Mittel der Vergleichsgruppe ($M = 2.78$). Bei der Testgruppe wurde zum Befragungszeitpunkt t_4 eine geringere Standardabweichung ermittelt, als bei der VG ($SD = .207$ TG/ $SD = .462$ VG).

Tabelle 43: Frage 22

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, f -Werte, Signifikanzen und der η^2 -Werte der Frage 22

t	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1, 42}$	p	η^2
	M	SD	M	SD			
t_1	2.76	.56	2.74	.66	.004	.949	.000
t_2	2.95	.62	2.82	.54	.48	.495	.01
t_3	2.87	.45	2.76	.42	.57	.454	.01
t_4	3.01	.21	2.78	.46	4.40	.042	.10
t_5	2.83	.47	2.70	.52	.70	.407	.02

Anmerkung: Frage 22 ist zusammengefasst aus Frage 22.1 bis 22.3. Frage 22.1 wurde invers gemessen. $N = 42$, Testgruppe: $n = 21$, Vergleichsgruppe: $n = 21$. t steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 22.4: (Ich finde, dass ich gut mit den Konflikten meiner Schüler umgehe.)

Wie aus Abbildung 37 hervorgeht, veränderten die Lehrkräfte der Testgruppe und der Vergleichsgruppe die Wahrnehmung ihres sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf den in Frage 22.4 formulierten Kontext nicht signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: VG: $F_{4, 21} = 1.72$; $p = .184$; $\eta^2 = .08$, TG: $F_{4, 21} = .64$; $p = .563$; $\eta^2 = .03$),

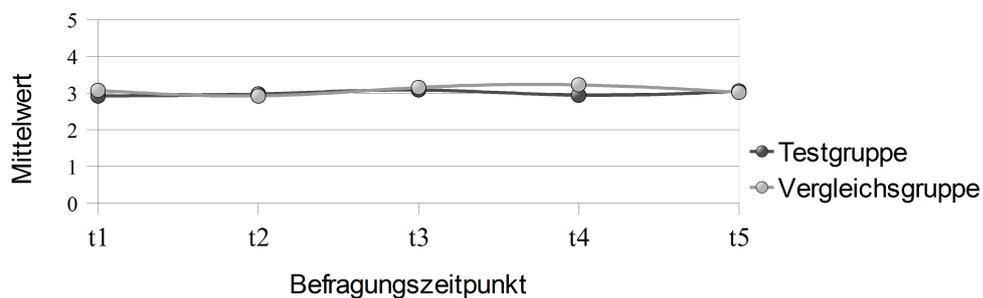


Abbildung 37: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 22.4

Anmerkung. Ausgewertet wurde die Frage 22.4. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten (vgl. Tabelle 44), dass innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf Frage 22.4 zu keinem Zeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen TG und VG vorlag.

Tabelle 44: Frage 22.4

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, f -Werte, Signifikanzen und der η^2 -Werte der Frage 22.4

t	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1, 42}$	p	η^2
	M	SD	M	SD			
t_1	2.92	.63	3.07	.90	.41	.523	.01
t_2	2.97	.60	2.92	.52	.06	.805	.002
t_3	3.08	.62	3.15	.57	.17	.684	.004
t_4	2.94	.48	3.22	.67	2.45	.126	.06
t_5	3.05	.58	3.02	.60	.02	.886	.001

Anmerkung: Ausgewertet wurde Frage 22.4. $N = 42$, Testgruppe: $n = 21$, Vergleichsgruppe: $n = 21$. t steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 23 (zusammengefasst aus Frage 23.1 bis 23.2): (Die neun Strategien zur Konfliktlösung habe ich bisher (23.1) selbst angewandt, (23.2) meinen Schülern ins Gedächtnis gerufen.)

Wie aus Abbildung 38 hervorgeht veränderten die Lehrerinnen und Lehrer der Testgruppe und der Vergleichsgruppe die Wahrnehmung ihres Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf den in Frage 23 formulierten Kontext signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: VG: $F_{4,21} = 5.96$; $p = .005$; $\eta^2 = .23$, TG: $F_{4,21} = 10.0$; $p = .000$; $\eta^2 = .33$). Die Mittelwerte beider Gruppen entwickelten sich ähnlich und stiegen von t_1 nach t_5 insgesamt an (VG: t_1 : $M = 1.89$)/ t_5 : $M = 2.5$, TG: t_1 : $M = 1.69$ / t_5 : $M = 2.57$).

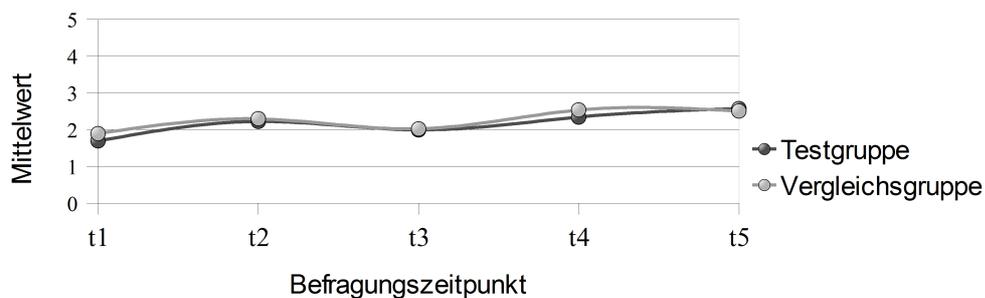


Abbildung 38: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 23

Anmerkung. Ausgewertet wurden die Fragen 23.1 bis 23.2. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten (vgl. Tabelle 45), dass sich innerhalb des Befragungszeitraum in Bezug auf Frage 23 zu keinem Zeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen TG und VG ergab.

Tabelle 45: Frage23

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, f -Werte, Signifikanzen und der η^2 -Werte der Frage 23

t	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1, 42}$	p	η^2
	M	SD	M	SD			
t_1	1.69	.89	1.89	.95	.50	.484	.01
t_2	2.22	.90	2.29	.81	.07	.800	.002
t_3	1.99	.92	2.02	.94	.01	.920	.000
t_4	2.34	.74	2.53	.80	.64	.427	.02
t_5	2.57	.77	2.50	.75	.09	.765	.002

Anmerkung: Frage 23 ist zusammengefasst aus Frage 23.1 bis 23.2. $N = 42$, Testgruppe: $n = 21$, Vergleichsgruppe: $n = 21$. t steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 24.1: (Rollenspiele zu Konfliktsituationen nutze ich als Arbeitsform.)

In Bezug auf den in Frage 24.1 formulierten Kontext veränderten die Lehrkräfte der Testgruppe die Wahrnehmung ihres Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums nicht signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: $F_{4, 21} = 1.14$; $p = .338$; $\eta^2 = .05$). Hingegen kam es in der Vergleichsgruppe zu einer signifikanten Veränderung der Wahrnehmung des eigenen sozial-kompetenten Verhaltens innerhalb des Befragungszeitraums (Varianzanalyse mit Messwiederholung: $F_{4, 21} = 3.65$; $p = .024$; $\eta^2 = .15$) Der Mittelwert stieg von t_1 nach t_4 von $M = 2.07$ auf $M = 2.55$ und fiel zum Zeitpunkt t_5 unter den Ausgangswert von t_1 ($M = 1.93$), wie Abbildung 39 zeigt.

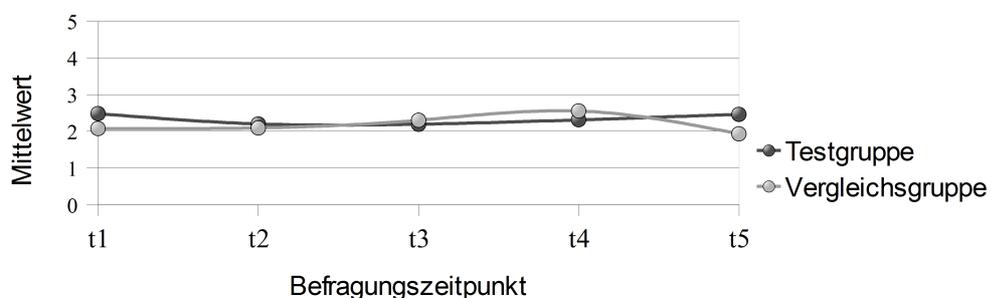


Abbildung 39: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 24.1

Anmerkung. Ausgewertet wurde die Frage 24.1. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Einzelvergleiche zeigten, dass sich innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf Frage 24.1 zu keinem Zeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen TG und VG ergab (vgl. Tabelle 46).

Tabelle 46: Frage 24.1

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, *f*-Werte, Signifikanzen und der *Eta*²-Werte der Frage 24.1

<i>t</i>	Testgruppe		Vergleichsgruppe		$F_{1, 42}$	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
<i>t</i> ₁	2.48	.94	2.07	.93	2.05	.160	.05
<i>t</i> ₂	2.20	.79	2.09	1.13	.15	.701	.004
<i>t</i> ₃	2.19	.73	2.30	.96	.20	.656	.005
<i>t</i> ₄	2.31	.62	2.55	.94	.97	.331	.02
<i>t</i> ₅	2.46	.57	1.93	1.07	3.98	.053	.09

Anmerkung: Ausgewertet wurde Frage 24.1. *N* = 42, Testgruppe: *n* = 21, Vergleichsgruppe: *n* = 21. *t* steht für den Befragungszeitpunkt.

Frage 24.2: (Ich halte mich im Umgang mit meinen Schülern für sozial kompetent.)

Wie aus Abbildung 40 hervorgeht, veränderten die Lehrkräfte der TG und der VG die Wahrnehmung ihrer sozialen Kompetenz innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf den in Frage 24.2 formulierten Kontext nicht signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: VG: $F_{4,21} = 1.02$; $p = .382$; $\eta^2 = .05$, TG: $F_{4,21} = 2.33$; $p = .063$; $\eta^2 = .10$).

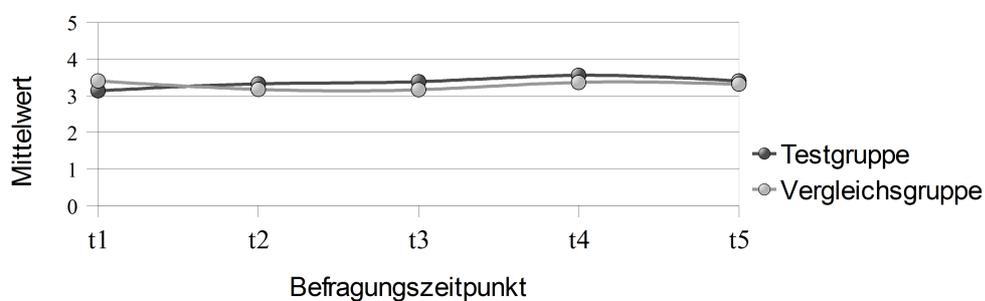


Abbildung 40: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 24.2

Anmerkung. Ausgewertet wurde die Frage 24.2. Wertebereich 0-5 cm.

Nachfolgende Einzelvergleiche ergaben, dass sich innerhalb des Befragungszeitraums in Bezug auf Frage 24.2 zu keinem Zeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen TG und VG zeigten (vgl. Tabelle 47).

Tabelle 47: Frage 24.2

Zusammenfassung der Mittelwerte, Standardabweichung, f-Werte, Signifikanzen und der Eta²-Werte der Frage 24.2

<i>t</i>	Testgruppe		Vergleichsgruppe		<i>F</i> _{1, 42}	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
<i>t</i> ₁	3.13	.60	3.40	.86	1.33	.256	.03
<i>t</i> ₂	3.32	.52	3.17	.74	.53	.470	.01
<i>t</i> ₃	3.38	.65	3.16	.52	1.49	.229	.04
<i>t</i> ₄	3.55	.41	3.36	.73	1.12	.296	.03
<i>t</i> ₅	3.40	.48	3.31	.72	.23	.638	.006

Anmerkung: Ausgewertet wurde Frage 24.2. N = 42, Testgruppe: n = 21, Vergleichsgruppe: n = 21. t steht für den Befragungszeitpunkt.

Anhang D: Abbildungsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Veränderung der Selbsteinschätzung des Lehrerverhaltens	63
Abbildung 2: Ausschnitt aus dem Gesamtrange.....	63
Abbildung 3: Veränderung der subjektiv empfundenen sozialen Kompetenz	65
Abbildung 4: Ausschnitt aus dem Gesamtrange.....	65
Abbildung 5: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 1	115
Abbildung 6: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 1.8	117
Abbildung 7: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 2/1	118
Abbildung 8: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 2/2.....	120
Abbildung 9: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 2.8	121
Abbildung 10: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 2.9	122
Abbildung 11: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 3	124
Abbildung 12: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 4/1.....	125
Abbildung 13: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 4.4	126
Abbildung 14: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 5	128
Abbildung 15: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 6	129
Abbildung 16: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 7	131
Abbildung 17: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 7.3	132
Abbildung 18: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 8.....	133
Abbildung 19: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 9	135
Abbildung 20: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 10	136
Abbildung 21: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 11	137
Abbildung 22: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 11.3	139
Abbildung 23: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 12.....	140
Abbildung 24: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 12.4	141
Abbildung 25: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 13.1	143
Abbildung 26: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 13.2	144
Abbildung 27: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 14.....	145
Abbildung 28: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 15	147
Abbildung 29: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 16	148
Abbildung 30: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 17	149
Abbildung 31: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 18	150
Abbildung 32: Die Position des Lehrertisches im Klassenraum	152

Abbildung 33: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 20	153
Abbildung 34: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 21	155
Abbildung 35: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 21.5.....	156
Abbildung 36: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 22	158
Abbildung 37: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 22.4	159
Abbildung 38: Veränderung der Selbsteinschätzung zum Fragenkomplex 23.....	160
Abbildung 39: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 24.1.....	161
Abbildung 40: Veränderung der Selbsteinschätzung zur Frage 24.2.....	162

Anhang E: Tabellenverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: „Stängel-Blatt-Diagramm“ I.....	58
Tabelle 2: „Stängel-Blatt-Diagramm“ II.....	58
Tabelle 3: Alter und Dienstjahre TGI.....	59
Tabelle 4: Alter und Dienstjahre TGII.....	59
Tabelle 5: Alter und Dienstjahre VG.....	59
Tabelle 6: Geschlechterverteilung.....	61
Tabelle 7: Gesamtergebnis I.....	64
Tabelle 8: Gesamtergebnis II.....	66
Tabelle 9: Effektivität und Qualität I.....	67
Tabelle 10: Effektivität und Qualität II.....	69
Tabelle 11: Effektivität und Qualität III.....	70
Tabelle 12: Frage 1.....	116
Tabelle 13: Frage 1.8.....	118
Tabelle 14: Frage 2/1.....	119
Tabelle 15: Frage 2/2.....	121
Tabelle 16: Frage 2.8.....	122
Tabelle 17: Frage 2.9.....	123
Tabelle 18: Frage 3.....	124
Tabelle 19: Frage 4/1.....	126
Tabelle 20: Frage 4.4.....	127
Tabelle 21: Frage 5.....	129
Tabelle 22: Frage 6.....	130
Tabelle 23: Frage 7.....	131
Tabelle 24: Frage 7.3.....	132
Tabelle 25: Frage 8.....	134
Tabelle 26: Frage 9.....	135
Tabelle 27: Frage 10.....	137
Tabelle 28: Frage 11.....	138
Tabelle 29: Frage 11.3.....	139
Tabelle 30: Frage 12.....	141
Tabelle 31: Frage 12.4.....	142
Tabelle 32: Frage 13.1.....	143

Tabelle 33: Frage 13.2.....	145
Tabelle 34: Frage 14.....	146
Tabelle 35: Frage 15.....	147
Tabelle 36: Frage 16.....	148
Tabelle 37: Frage 17.....	150
Tabelle 38: Frage 18.....	151
Tabelle 39: Frage zum Lehrtisch.....	152
Tabelle 40: Frage 20.....	154
Tabelle 41: Frage 21.....	156
Tabelle 42: Frage 21.5.....	157
Tabelle 43: Frage 22.....	158
Tabelle 44: Frage 22.4.....	159
Tabelle 45: Frage23.....	161
Tabelle 46: Frage 24.1.....	162
Tabelle 47: Frage 24.2.....	163