

Kücholl, Denise; Lazarides, Rebecca; Westphal, Andrea
Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern: Welche Rolle spielen individuelle Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte?

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 38 (2020) 1, S. 150-166



Quellenangabe/ Reference:

Kücholl, Denise; Lazarides, Rebecca; Westphal, Andrea: Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern: Welche Rolle spielen individuelle Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte? - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 38 (2020) 1, S. 150-166 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-217822 - DOI: 10.25656/01:21782

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-217822>

<https://doi.org/10.25656/01:21782>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE- UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Das Verhältnis von Forschung und Praxis

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Redaktion

Vgl. Umschlagseite vorn.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, 3012 Bern, Tel. 031 305 71 05,
bzl-schreibbuero@gmx.ch

Layout

Büro CLIP, Bern

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: sgl@goffice.ch.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

Editorial

Bruno Leutwyler, Christian Brühwiler, Sandra Moroni, Kurt Reusser, Markus Weil, Markus Wilhelm	3
Gutachterinnen und Gutachter des 37. BzL-Jahrgangs (2019)	7

Schwerpunkt

Das Verhältnis von Forschung und Praxis

Manfred Prenzel «Nützlich, praktisch, gut»: Erwartungen an die Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	8
Christian Brühwiler und Bruno Leutwyler Praxisrelevanz von Forschung als gemeinsame Aufgabe von Wissenschaft und Praxis: Entwurf eines Angebots-Nutzungs-Modells	21
Richard J. Shavelson Research on teaching and the education of teachers: Brokering the gap	37
Wolfgang Beywl und Christine Künzli David Augenhöhe von Forschung und Praxis im Bildungsbereich. Potenziale instrumentell- inklusive Forschung für Pädagogische Hochschulen	54
Cornelia Gräsel Der Professionsbezug der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein Blick auf die aktuelle Situation in Deutschland	67
Isolde Malmberg Die Blackbox ausleuchten. Potenziale von Design- Based Research für Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung	79
Thomas Gabriel und Tim Tausendfreund Zur Logik anwendungs- orientierter Forschung. Reflexionen zur Sozialen Arbeit	94
Ricardo Böheim, Katharina Schnitzler und Tina Seidel Den Transfer von empirischer Forschung in die Unterrichtspraxis begleiten: Ein video- basierter Ansatz zur Förderung von evidenzbasiertem Unterrichtshandeln in der Hochschullehre	101
Stefan Hauser, Vera Mundwiler und Nadine Nell-Tuor Partizipative Unterrichtsforschung: Erfahrungsbericht über ein Projekt zum Klassenrat	116

Kathrin Müller Schulen forschend entwickeln: Ein Praxisbeispiel 127

Robin Straub, Lutz Dollereeder, Timo Ehmke, Dominik Leiß und Torben Schmidt Research-Practice Partnerships in der Lehrkräftebildung: Potenziale und Herausforderungen am Beispiel institutionen- und phasenübergreifender Entwicklungsteams des ZZL-Netzwerks 138

Forum

Denise Kücholl, Rebecca Lazarides und Andrea Westphal Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern: Welche Rolle spielen individuelle Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte? 150

Rubriken

Buchbesprechungen

Caruso, C. (2019). Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften. Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte (Ulrich Riegel) 167

Affolter, C. & Varga, A. (Hrsg.). (2018). Environment and School Initiatives. Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future (Stefan Baumann) 169

McElvany, N., Bos, W., Holtappels, H. G., Gebauer, M. M. & Schwabe, F. (Hrsg.). (2016). Bedingungen und Effekte guten Unterrichts (Leonie Telgmann) 171

McElvany, N., Bos, W., Holtappels, H. G. & Ohle-Peters, A. (Hrsg.). (2019). Bedingungen und Effekte von Lehrerbildung, Lehrkraftkompetenzen und Lehrkraft Handeln (Madlena Kirchhoff) 173

Brühlmann, J., Moser, D. F. & Žekar, M. (2020). Expertise sichtbar machen. Modeling mit MetaLog – Praxisausbildung in personenbezogenen Berufen (Martin Riesen) 175

Neuerscheinungen 177

Zeitschriftenspiegel 179

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (www.bzl-online.ch). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern: Welche Rolle spielen individuelle Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte?

Denise Kücholl, Rebecca Lazarides und Andrea Westphal

Zusammenfassung Die vorliegende Studie widmet sich der Fragestellung, inwieweit Persönlichkeitsmerkmale und pädagogische Vorerfahrungen im Nachhilfeunterricht als individuelle Eingangsvoraussetzungen Lehramtsstudierender bedeutend sind für Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich der Beratung von Schülerinnen und Schülern und inwieweit Selbstwirksamkeitserwartungen im Rahmen des Lehramtsstudiums gezielt gefördert werden können. Basierend auf Fragebogendaten von 200 Lehramtsstudierenden, die im Praxissemester befragt wurden, zeigen multiple Regressionsanalysen, dass hohe Offenheit und geringer Neurotizismus mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen einhergehen. Zudem stehen pädagogische Vorerfahrungen im Nachhilfeunterricht in einem positiven und signifikanten Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen. Die Implikationen der Ergebnisse für die Lehrkräftebildung werden diskutiert.

Schlagwörter Selbstwirksamkeitserwartungen – Lehramtsstudierende – Beratung von Schülerinnen und Schülern – individuelle Eingangsvoraussetzungen

Self-efficacy in the counseling of pupils at school: What role do personality dispositions and prior pedagogical experiences of preservice teachers play?

Abstract Our study investigates the effects of personality dispositions and prior pedagogical experiences in teaching on self-efficacy in the counseling of pupils at school. We analyzed questionnaire data of 200 preservice teachers who had made first practical experiences at schools. Multiple regression analyses show that high openness and a low degree of neuroticism as personality dispositions are associated with high self-efficacy in the counseling of pupils. Furthermore, prior pedagogical experiences in teaching are correlated with self-efficacy. Against this background, we discuss implications for teacher education, especially with respect to how preservice teachers' self-efficacy can be fostered.

Keywords self-efficacy – preservice teachers – counseling of pupils at school

1 Einleitung

Selbstwirksamkeitserwartungen gehören zu den zentralen Aspekten der professionellen Kompetenz von Lehrkräften und sind für das Handeln im professionellen Kontext von entscheidender Bedeutung (Baumert & Kunter, 2011). Darüber hinaus sind Selbstwirksamkeitserwartungen nicht nur äusserst relevant für die alltägliche Arbeit

von Lehrkräften, sondern sie sind ebenfalls von zentraler Bedeutung für den Bereich der Lehrkräftebildung. Gao und Mager (2011) konnten beispielsweise zeigen, dass die Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen bei angehenden Lehrkräften in einem positiven und signifikanten Zusammenhang mit ihrer Haltung gegenüber inklusivem Unterricht und soziokultureller Diversität der Schülerinnen und Schüler steht. Bei Ahsan, Sharma und Deppeler (2012) zeigten sich vergleichbare Effekte und es wurde sichtbar, dass die Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehramtsstudierenden positiv damit assoziiert ist, inklusiver Unterrichtspraxis weniger sorgenvoll entgegenzusehen. Ausserdem zeigte sich, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen bei angehenden Lehrkräften positiv assoziiert sind mit deren selbst eingeschätzter Unterrichtsqualität in ersten Praxisphasen (Depaape & König, 2018). Schulte, Bögeholz und Watermann (2008) konnten zudem zeigen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen im Lehramtsstudium in einem positiven und signifikanten Zusammenhang mit pädagogischem Professionswissen stehen. Des Weiteren ist von essenzieller Bedeutung, dass höhere Selbstwirksamkeitserwartungen mit geringeren negativen Beanspruchungsfolgen wie beispielsweise Burnout von angehenden Lehrkräften einhergehen (z.B. Kücholl, Westphal, Lazarides & Gronostaj, 2019). Ausserdem konnte vielfach gezeigt werden, dass Selbstwirksamkeitserwartungen besonders in ersten Praxisphasen von essenzieller Bedeutung sind, da sie negative Effekte, die sich bei ersten Praxiserfahrungen ergeben, abmildern können (z.B. Dicke, Parker, Holzberger, Kunina-Habenicht, Kunter & Leutner, 2015).

Es zeigt sich somit, dass Selbstwirksamkeitserwartungen für Lehramtsstudierende von wesentlicher Bedeutung sind, da ihre Entwicklung massgeblich dazu beitragen kann, unterschiedliche Aspekte der professionellen Kompetenz zu fördern (z.B. Zee & Koomen, 2016). In Vorbereitung auf die alltägliche Arbeit im schulischen Kontext ist die Entwicklung von Fähigkeiten im Bereich des Beratens hochrelevant für angehende Lehrkräfte. Beratungen, beispielsweise von Schülerinnen und Schülern, sind im schulischen Alltag allgegenwärtig (Bennewitz, 2016). Auch in diesem Bereich sind Selbstwirksamkeitserwartungen von zentraler Bedeutung, da sie eine relevante Rolle für den Beratungserfolg einnehmen können (Hertel, 2009). Inwiefern sich Lehrkräfte besonders in der Phase des Berufseinstiegs als fähig und kompetent in einzelnen Bereichen ihrer beruflichen Tätigkeit einschätzen, ist unter anderem abhängig von ihren individuellen Eingangsvoraussetzungen, beispielsweise von Persönlichkeitsmerkmalen und pädagogischen Vorerfahrungen (Cramer, 2016). Die Befundlage zu Zusammenhängen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften ist heterogen – die existierenden Befunde deuten in unterschiedliche Richtungen (z.B. Mayr, 2014). Ebenso wird die Bedeutung pädagogischer Vorerfahrungen für Selbstwirksamkeitserwartungen divers diskutiert (Rothland, 2015). Konkret für Selbstwirksamkeitserwartungen in spezifischen Bereichen – beispielsweise im bedeutenden Bereich der Beratung von Schülerinnen und Schülern – liegen gegenwärtig keine konkreten empirischen Befunde vor. Die vorliegende Studie widmet sich diesem Forschungsdesiderat und untersucht, inwiefern Persönlichkeitsmerkmale und

pädagogische Vorerfahrungen im Nachhilfeunterricht bedeutend für Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich der Beratung von Schülerinnen und Schülern sind. Die Erkenntnisse sind von wesentlicher Bedeutung für die Lehrkräftebildung und können dazu beitragen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen im Rahmen von Interventionsprogrammen im Lehramtsstudium gezielt gefördert werden können (z.B. Çelebi, Krahé & Spörer, 2014).¹

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Selbstwirksamkeitserwartungen als Komponente der professionellen Kompetenz im Bereich der Beratung

Selbstwirksamkeitserwartungen sind eine bedeutende Komponente der professionellen Kompetenz von Lehrkräften, die ihr berufliches Handeln und ihre Zielsetzungen im Unterrichtskontext entscheidend prägt (Baumert & Kunter, 2011). Darüber hinaus sind Selbstwirksamkeitserwartungen bedeutend für die Entwicklung von Kompetenzen im Lehramtsstudium, beispielsweise dafür, inwieweit Lerngelegenheiten genutzt werden (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011). Sie sind bedeutend für die psychologische Funktionsfähigkeit und eine zentrale Komponente eines Systems motivationaler Orientierungen. Selbstwirksamkeitserwartungen gehören neben dem Professionswissen, Werthaltungen und Überzeugungen und der Selbstregulation zu den bedeutenden Aspekten, die in Vorbereitung auf das professionelle Handeln im schulischen Kontext gefördert werden sollten (Baumert & Kunter, 2011). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften als bereichsspezifisches Konzept umfassen Überzeugungen, herausfordernde Anforderungen des Schulalltags auch unter schwierigen Bedingungen bewältigen zu können (Schwarzer & Warner, 2014). Laut Bandura (1997) werden kognitive, emotionale, motivationale und aktionale Prozesse durch selbstbezogene Kognitionen gesteuert. Selbstwirksamkeitserwartungen sind daher bedeutend für die psychische Dynamik von Verhaltensweisen, für das Aufrechterhalten individueller Bemühungen, für die Verfolgung von Zielsetzungen und für die Kontrolle und die Regulation der Verhaltensweisen (Schwarzer & Warner, 2014).

In der Phase der Herausbildung von Handlungsintentionen setzen sich Lehrkräfte, die selbstwirksam sind, anspruchsvollere Ziele. Anschliessend wiederum, wenn Anstrengungen erforderlich sind, um Handlungsintentionen tatsächlich in konkrete Verhaltensweisen umzusetzen, sind selbstwirksame Lehrkräfte resoluter gegenüber Hürden. Anspruchsvollen Herausforderungen, die auf dem Weg der Zielerreichung auftreten können, begegnen selbstwirksame Lehrkräfte mit höherer Ausdauer (Schwarzer &

¹ Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen «Qualitätsoffensive Lehrerbildung» von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1516 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Jerusalem, 2002). Abu-Tineh, Khasawneh und Khalaileh (2011) konnten diesbezüglich zeigen, dass positive Zusammenhänge zwischen erfolgreichem Klassenmanagement und Selbstwirksamkeitserwartungen bestehen. Lehrkräfte mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen setzen sich das Ziel, eine vertrauensvolle Lernatmosphäre in der Klasse zu schaffen, sie sind den Schülerinnen und Schülern gegenüber zugewandt und nutzen effektive Instruktionsstrategien zur Unterstützung beim Erfüllen der Lernaufgaben. Dabei arbeiten selbstwirksame Lehrkräfte eher mit schülerzentrierten Klassenmanagementstrategien und stellen förderliche Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern her, auch wenn sich Schwierigkeiten bei der Erfüllung der Lernaufgaben zeigen. Selbstwirksame Lehrkräfte sind nicht nur darum bemüht, Konflikte schnell beizulegen, sondern auch darum, sich deren Hintergründen zu widmen und ein besonders hohes Verständnis für die individuellen Herausforderungen der Schülerinnen und Schüler aufzubringen (Zee & Koomen, 2016).

Bezogen auf Beratungssituationen, die zentraler Bestandteil des Schullalltags sind, könnte davon ausgegangen werden, dass sich Lehrkräfte mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen eher zutrauen, konfliktreiche Gespräche mit auffälligen Schülerinnen und Schülern anzugehen. In der Folge begegnen sie auftretenden Schwierigkeiten in diesen Gesprächssituationen mit stärkerem Durchhaltevermögen und bewältigen Widerstände, Ärger oder Ängste mit einem höheren Mass an Geduld. Bei Hertel (2009) zeigte sich, dass Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften in Bezug auf Elterngespräche und die Beratungskompetenz in einem signifikanten und positiven Zusammenhang stehen. Für Beratungsgespräche mit Schülerinnen und Schülern fehlen gegenwärtig empirische Befunde. Dabei sind vor allem Beratungen von Schülerinnen und Schülern im Schulalltag von hoher Bedeutung und werden beispielsweise in den deutschen «Standards für die Lehrerbildung» als wesentlicher Bestandteil des Kompetenzbereichs «Beurteilen» aufgeführt (KMK, 2019, S. 11).

Aus den vielfältigen Veränderungsprozessen in der Gesellschaft und in der Bildungsinstitution Schule, beispielsweise aus Prozessen im Bereich der Inklusion oder der zunehmenden Forderung nach eigenverantwortlichem Lernen, ergeben sich erhöhte gesamtgesellschaftliche Erwartungen an die Beratungskompetenz von Lehrkräften (Hertzsch & Dörflinger, 2018). Lehrkräfte sind explizit gefragt, wenn sich Schwierigkeiten im Lern- und Leistungsbereich zeigen. Zudem sind sie erste Ansprechpersonen bei Auffälligkeiten im emotional-sozialen Bereich, beispielsweise bei Prüfungsangst, ADHS oder Verhaltensauffälligkeiten (Schnebel, 2017). Hinzu kommen Fragestellungen zur Schullaufbahn, zu Bildungsabschlüssen oder zur Berufswahl. Beratungssituationen erfordern daher vielfältige Fähigkeiten von Lehrkräften, die bereits im Lehramtsstudium gefördert werden sollten (Hertel, 2009).

Schwarzer und Buchwald (2006) benennen insgesamt sechs Beratungskomponenten, die als wesentlich für erfolgreiches Beraten im schulischen Kontext gelten. Als Erstes wird *Fachwissen* zum Bereich «Beraten» genannt, das als grundlegende Basis anzuse-

hen ist. Dieser Bereich umfasst beispielsweise Wissen zu erfolgreichen Lernstrategien oder Wissen zur Diagnostik der individuellen Lernentwicklungsverläufe der Kinder und Jugendlichen. Der zweite Bereich, den Schwarzer und Buchwald (2006) beschreiben, sind *personale Kompetenzen*. Dieser Bereich integriert Aspekte, die die Persönlichkeit der Lehrkraft betreffen, z.B. inwieweit die Lehrkraft offen und zugewandt ist bzw. in der Lage ist, eigene soziale Wahrnehmungsprozesse im Beratungsprozess zu erkennen und sinnvoll damit umzugehen. Als dritter Bereich werden *soziale Kompetenzen* benannt. Hierbei handelt es sich um Fähigkeiten, die die interpersonelle Kommunikation und Interaktion betreffen. Gelingt es Lehrkräften, eine vertrauensvolle Beratungsatmosphäre zu schaffen, ist eine wesentliche Voraussetzung dafür geschaffen, sich der Problembearbeitung widmen zu können. Als vierter Kompetenzbereich werden *Berater-Skills* benannt. Dieser Bereich umfasst das Formulieren von Zielen und möglichen Schritten auf dem Weg zur Lösung der Problemstellung. Den fünften Bereich bildet laut Schwarzer und Buchwald (2006) die *Bewältigungskompetenz*. Hierbei stehen selbstregulative Fähigkeiten im Zentrum, die vor allem im Falle von auftretenden Konfliktsituationen bedeutend sind. Als sechster Bereich wird *Prozesskompetenz* benannt. Hierbei ist zentral, den Beratungsablauf unterstützend und förderlich zu gestalten, indem Ratsuchende bestärkt werden, sich aktiv in den Beratungsprozess einzubringen. Bislang besteht im Lehramtsstudium ein Mangel an einer systematischen und gezielten Vorbereitung auf die schulische Beratungstätigkeit (Bennewitz, 2016), sodass sich Lehrkräfte beim Berufseinstieg oft nur unzureichend auf die vielfältigen Beratungsaufgaben vorbereitet fühlen (Hertel, 2009).

2.2 Individuelle Eingangsvoraussetzungen Lehramtsstudierender und deren Bedeutung für Selbstwirksamkeitserwartungen

Universitäre Lernarrangements sollen es Studierenden im Lehramtsstudium ermöglichen, ihre professionelle Kompetenz und Kompetenzselbsteinschätzungen sukzessive zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln. Der kompetenzorientierte Ansatz, der in der Diskussion um professionelle Kompetenzen dem Persönlichkeitsansatz des «geborenen Lehrers» gegenübersteht (Kunina-Habenicht, Decker & Kunter, 2015), betont dabei, dass professionelle Kompetenz prinzipiell erlernbar und vermittelbar ist (Kunter et al., 2011). Inwiefern Lerngelegenheiten jedoch tatsächlich genutzt werden und zu einer Weiterentwicklung des eigenen Kompetenzerlebens führen, steht auch in einem Zusammenhang mit den individuellen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden (Kunter et al., 2011). Entsprechend zeigen empirische Studien, dass Selbstwirksamkeitserwartungen Lehramtsstudierender unter anderem durch Persönlichkeitsmerkmale und pädagogische Vorerfahrungen vorhergesagt werden können (Cramer, 2016).

Wesentlich sind in diesem Zusammenhang allgemeine Persönlichkeitsmerkmale angehender Lehrkräfte (Kunter et al., 2011). Unter Persönlichkeitsmerkmalen wird ein «Ensemble relativ stabiler Dispositionen» (Mayr, 2014, S. 191) verstanden, die für den Erwerb professioneller Kompetenz und den Erfolg im Lehrberuf bedeutend sind. Dabei gilt ein Modell als gut validiert, das insgesamt fünf zentrale Persönlichkeitsmerkmale

unterscheidet: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für neue Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit (McCrae & Costa, 1999). Die Konstellationen der Persönlichkeitsmerkmale haben prognostisches Potenzial für das berufliche Handeln von angehenden Lehrkräften. Gewissenhaftigkeit und geringer Neurotizismus stehen in einem positiven Zusammenhang mit höherer Zufriedenheit im Lehramtsstudium und im späteren Lehrberuf sowie mit pädagogischer Handlungsfähigkeit und geringerem Beanspruchungserleben (Mayr, 2014). Die Befundlage zu Selbstwirksamkeitserwartungen und Persönlichkeitsmerkmalen in Bezug auf den Lehramtskontext ist wenig umfassend und heterogen. In den vorliegenden Studien werden unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale als relevant für die Selbstwirksamkeitserwartungen von (angehenden) Lehrkräften identifiziert. Diese Heterogenität der Befunde könnte unter anderem darin begründet sein, dass sich die Ergebnisse zum einen auf erfahrene Lehrkräfte und zum anderen auf Lehramtsstudierende mit nur geringer Praxiserfahrung beziehen. Eine Studie mit erfahrenen Lehrkräften ergab beispielsweise, dass die Persönlichkeitsmerkmale «Gewissenhaftigkeit» und «Offenheit» bedeutend für Selbstwirksamkeitserwartungen sind und mit diesen in einem positiven Zusammenhang stehen (Djigić, Stojilković & Dosković, 2013). Hingegen zeigte sich in einer Studie mit angehenden Lehrkräften bei Schulte (2008), dass besonders Extraversion bedeutend für Selbstwirksamkeitserwartungen ist und diese am ehesten vorhersagen kann. Für Neurotizismus hingegen ergab sich bei Schulte (2008) ein negativer Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen. Hertel (2009) untersuchte, inwieweit sich Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Selbstwirksamkeitserwartungen konkret in Beratungssituationen mit Eltern ergeben. Selbstwirksamkeitserwartungen gehen dabei mit hoher Extraversion und geringem Neurotizismus einher – diese Ergebnisse sind demnach vergleichbar mit den Befunden von Schulte (2008). Offen ist bisher, inwieweit diese Persönlichkeitsmerkmale auch für Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungssituationen mit Schülerinnen und Schülern bedeutend sind. Dazu liegen bisher keine empirischen Studien vor, obwohl das Beraten, gerade von Kindern und Jugendlichen, zu den essenziellen Aufgaben von Lehrkräften gehört.

Neben Persönlichkeitsmerkmalen von Lehramtsstudierenden sind pädagogische Vorerfahrungen als individuelle Eingangsvoraussetzungen für Aspekte professioneller Kompetenz wie Selbstwirksamkeitserwartungen bedeutend (Rothland, Cramer & Terhart, 2018). Insbesondere unterrichtsnahe pädagogische Vorerfahrungen – z.B. im Erteilen von Nachhilfeunterricht – erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass sich Lehramtsstudierende hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen positiv einschätzen (Kappler, 2013). Zudem stehen unterrichtsnahe pädagogische Vorerfahrungen in einem positiven Zusammenhang mit professionsspezifischen Aspekten wie pädagogisch-psychologischem Wissen (z.B. Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012). Insbesondere das Erteilen von Nachhilfeunterricht stellt sich als bedeutend für pädagogisch-psychologisches Wissen bezüglich des Unterrichtens heraus (z.B. König & Seifert, 2012). Ausserdem stehen pädagogische Vorerfahrungen, beispielsweise im Unterrichten, in einem positiven Zusammenhang damit, wie motiviert Studierende für das Lehramtsstudium

sind und inwieweit sie Lerngelegenheiten nutzen (Kunter et al., 2011). Unterrichtsnahe pädagogische Vorerfahrungen sind dabei entscheidend dafür, Erfahrungserwartungen sammeln und Selbstwirksamkeitserwartungen entwickeln zu können (Bandura, 1997). Denkbar wäre, dass es unterrichtsnahe pädagogische Erfahrungen, die beispielsweise im Nachhilfeunterricht gesammelt werden konnten, begünstigen, dass sich Praxissemesterstudierende als selbstwirksam wahrnehmen, Schülerinnen und Schüler zu beraten und sie hinsichtlich ihres Lernerfolgs umfassend zu unterstützen.

Hertel (2009) konnte zudem zeigen, dass erfahrene Lehrkräfte im Vergleich zu Lehramtsstudierenden mit geringeren schulpraktischen Erfahrungen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten im Beraten profitieren. Es konnte gezeigt werden, dass sich ältere Lehrkräfte als kompetenter bezüglich des Beratens wahrnehmen. Lehramtsstudierende hingegen, die nur über wenige praktische Erfahrungen verfügen, können nur begrenzt auf Erfahrungshintergründe zurückgreifen, sodass Kompetenzselbsteinschätzungen erschwert sind. Erfahrungserwartungen – insbesondere Erfahrungen, die selbst gemacht wurden – begünstigen es, dass Kompetenzen wahrgenommen werden können und dass Selbstwirksamkeitserwartungen entstehen (Bandura, 1997).

Gegenwärtig liegen keine konkreten empirischen Befunde zum Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern und individuellen Eingangsvoraussetzungen von angehenden Lehrkräften wie Persönlichkeitsmerkmalen und pädagogischen Vorerfahrungen im Nachhilfeunterricht vor. Die vorliegende Studie widmet sich dem beschriebenen Forschungsdesiderat und untersucht, inwiefern Persönlichkeitsmerkmale und pädagogische Vorerfahrungen im Nachhilfeunterricht bedeutend für Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich der Beratung von Schülerinnen und Schülern sind.

3 Ableitung des Untersuchungsgegenstandes und Hypothesen

Die vorliegende Studie untersucht zum einen, inwieweit ein Zusammenhang zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen «Extraversion», «Offenheit für neue Erfahrungen», «Gewissenhaftigkeit» sowie «Neurotizismus» und den Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern besteht. Auf der Grundlage empirischer Befunde (z.B. Cramer, 2016; Mayr, 2014; Schulte, 2008) wird die folgende Hypothese abgeleitet:

Hypothese 1:

Die Persönlichkeitsmerkmale «Extraversion», «Offenheit» und «Gewissenhaftigkeit» stehen in einem positiven Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern. Lehramtsstudierende, die sich in stärkerem Masse als extravertiert, offen und gewissenhaft einschätzen, nehmen sich hinsichtlich der Beratung von Schülerinnen und Schülern als selbstwirksamer wahr. Das Persön-

lichkeitsmerkmal «Neurotizismus» hingegen steht in einem negativen Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen. Lehramtsstudierende, die sich in stärkerem Masse als neurotisch wahrnehmen, nehmen sich als weniger selbstwirksam in der Beratung von Schülerinnen und Schülern wahr.

Des Weiteren wird in der vorliegenden Studie untersucht, inwieweit ein Zusammenhang zwischen den pädagogischen Vorerfahrungen der Lehramtsstudierenden im Nachhilfeunterricht und ihren Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern besteht. Entsprechend der empirischen Befundlage (z.B. Kappler, 2013) wird folgende Hypothese abgeleitet:

Hypothese 2:

Pädagogische Vorerfahrungen der Lehramtsstudierenden im Nachhilfeunterricht stehen in einem positiven Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern. Lehramtsstudierende, die in höherem Masse über pädagogische Vorerfahrungen im Erteilen von Nachhilfeunterricht verfügen, schätzen sich in der Beratung von Schülerinnen und Schülern als selbstwirksamer ein.

4 Methode

4.1 Stichprobe

Für die Analysen wurden Daten von insgesamt $N = 200$ Lehramtsstudierenden der Universität Potsdam genutzt, die im Sommersemester 2017 im Rahmen der Nachbereitungsveranstaltungen zum Praxissemester mittels eines Paper-Pencil-Fragebogens befragt wurden. Die Anzahl der Fachsemester im Masterstudium variierte zwischen dem ersten und dem zehnten Fachsemester, wobei sich die überwiegende Anzahl der Studierenden im vierten Fachsemester des Masterstudiums befand ($M = 3.53$; $SD = 1.37$). Die Stichprobe setzte sich zusammen aus Studierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge (61.0% Lehramt für Gymnasium, 15.3% Lehramt für Sekundarstufe I und II sowie 23.7% Lehramt für Sekundarstufe I mit dem Schwerpunkt Primarstufe²). Als Erstfach wurde am häufigsten Deutsch angegeben, darauf folgten Englisch und Sport. Das Alter der Lehramtsstudierenden variierte zwischen 22 und 42 Jahren ($M = 27.03$; $SD = 3.59$). Insgesamt waren 75.1% der befragten Studierenden weiblich.

4.2 Instrumente

Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern: Orientiert an einem Erhebungsinstrument von Hertel (2009) wurde zur Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartungen in zukünftigen Beratungen von Schülerinnen und Schülern eine Skala entwickelt, die insgesamt drei Items umfasst (Beispielitem: «Möglichen

² Lehramtsstudierende, die den Studiengang «Lehramt für Sekundarstufe I mit dem Schwerpunkt Primarstufe» absolvieren, werden für das Unterrichten in der Grundschule befähigt, die sich in Brandenburg von der 1. bis 6. Klasse erstreckt.

Schwierigkeiten in zukünftigen Beratungsgesprächen mit Schülerinnen und Schülern sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann.») Die Items wurden in einem sechsstufigen Antwortformat von 1 = «trifft überhaupt nicht zu» bis 6 = «trifft voll und ganz zu» beantwortet ($\alpha = 0.84$).

Persönlichkeitsmerkmale: Orientiert an Freudenthaler, Spinath und Neubauer (2008) wurden zur Erfassung der Persönlichkeitsmerkmale insgesamt vier Skalen eingesetzt, welche die Persönlichkeitsdimensionen der Big Five (Mc Crae & Costa, 1999) widerspiegeln. «Neurotizismus» ($\alpha = 0.60$) wurde mittels dreier Items erfasst (Beispielitem: «Ich werde leicht nervös und unsicher.»). «Extraversion» ($\alpha = 0.77$) wurde über drei Items erfasst (Beispielitem: «Ich bin begeisterungsfähig und kann andere mitreißen.»). «Gewissenhaftigkeit» ($\alpha = 0.74$) wurde ebenfalls mittels dreier Items erfasst (Beispielitem: «Ich mache Pläne und führe sie auch durch.»). «Offenheit für neue Erfahrungen» ($\alpha = 0.66$) wurde über drei Items erfasst (Beispielitem: «Ich bin vielseitig interessiert.»).³ Die Items wurden in einem sechsstufigen Antwortformat von 1 = «trifft überhaupt nicht zu» bis 6 = «trifft voll und ganz zu» beantwortet.

Pädagogische Vorerfahrungen im Nachhilfeunterricht: Zur Erfassung der pädagogischen Vorerfahrungen wurden die Lehramtsstudierenden gebeten, anzugeben, inwiefern sie über Erfahrungen im Nachhilfeunterricht für einzelne Schülerinnen und Schüler und im Nachhilfeunterricht für Gruppen verfügen. Die Skala umfasste insgesamt zwei Items («Erfahrungen im Nachhilfeunterricht im Einzelsetting» vs. «Erfahrungen im Nachhilfeunterricht im Gruppensetting»; $\alpha = 0.79$) und hatte ein sechsstufiges Antwortformat, das sich von 1 = «trifft überhaupt nicht zu» bis 6 = «trifft voll und ganz zu» erstreckte.

Alter: Als Kontrollvariable wurde das Alter der Lehramtsstudierenden in Jahren einbezogen. In Erhebungen (z.B. Hertel, 2009) konnte gezeigt werden, dass das Alter von (angehenden) Lehrkräften in einem positiven Zusammenhang mit Fähigkeiten im Bereich «Beraten» steht.

4.3 Statistische Analysen

Mittels multipler Regressionsanalysen wurde geprüft, welche Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern und Persönlichkeitsmerkmalen bzw. pädagogischen Vorerfahrungen bestehen. Dazu wurden im Regressionsmodell in einem ersten Schritt alle Persönlichkeitsmerkmale berücksichtigt, für die sich im Rahmen von Korrelationsanalysen ein signifikanter Zusammenhang mit den Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schüle-

³Faktorenanalysen ergaben eine Fünf-Faktoren-Lösung. Allerdings liess sich das Merkmal «Verträglichkeit» faktorenanalytisch nicht eindeutig abbilden. Aufgrund dieser Einschränkung, die schon in früheren Studien mit Persönlichkeitskurzskaalen berichtet wurde (z.B. Freudenthaler et al., 2008), haben wir die Skala «Verträglichkeit» von allen Analysen ausgeschlossen.

rinnen und Schülern zeigte (für ein ähnliches Vorgehen vgl. Spengler, Lüdtkke, Martin & Brunner, 2013). Dies traf auf alle Persönlichkeitsmerkmale mit Ausnahme der Skala «Extraversion» zu. In einem zweiten Schritt wurden die pädagogischen Vorerfahrungen und das Alter in das Modell aufgenommen. Für sämtliche Analysen wurden alle unabhängigen kontinuierlichen Variablen z -standardisiert. Die abhängige Variable «Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern» wurde nicht z -standardisiert.

5 Ergebnisse

Die Mittelwerte und die Standardabweichungen der in die Analysen einbezogenen Variablen sind in Tabelle 1 dargestellt. Es zeigt sich, dass sich die Praxissemesterstudierenden hinsichtlich der Beratung von Schülerinnen und Schülern im Mittel als eher selbstwirksam wahrnehmen. Hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale «Extraversion», «Gewissenhaftigkeit» und «Offenheit» schätzen sich die Praxissemesterstudierenden im Mittel als eher extravertiert, gewissenhaft und offen ein. Hinsichtlich des Persönlichkeitsmerkmals «Neurotizismus» nehmen sie sich hingegen als überwiegend weniger neurotisch wahr. Des Weiteren wird deutlich, dass es eine recht grosse Streuung im Ausmass der pädagogischen Vorerfahrungen im Nachhilfeunterricht gibt.

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Analysevariablen

Variablen	<i>M</i>	<i>SD</i>
Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern	4.62	0.77
Neurotizismus	2.75	0.95
Gewissenhaftigkeit	4.63	0.95
Extraversion	4.49	1.00
Offenheit	4.76	0.86
Pädagogische Vorerfahrungen	3.55	1.89
Alter	27.03	3.59

Anmerkungen: Range von 1 = «trifft überhaupt nicht zu» bis 6 = «trifft voll und ganz zu» bei allen angegebenen Variablen mit Ausnahme von «Alter» (Angabe in Jahren).

Die in Tabelle 2 aufgeführten Ergebnisse der Korrelationsanalysen zeigen signifikante und positive Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern und dem Persönlichkeitsmerkmal «Gewissenhaftigkeit» ($r = .32, p < .001$) sowie dem Persönlichkeitsmerkmal «Offenheit» ($r = .39, p < .001$). Für das Persönlichkeitsmerkmal «Extraversion» ergab sich ein positiver Wert, der jedoch nicht statistisch signifikant war ($r = .12, p = .151$). Für das Persönlichkeitsmerkmal «Neurotizismus» ergab sich ein negativer und signifikanter Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schü-

lern ($r = -.29, p < .001$). Der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern und pädagogischer Vorerfahrung war positiv und signifikant ($r = .29, p < .001$). Zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und dem Alter der Studierenden ergab sich ebenso ein positiver und signifikanter Wert ($r = .21, p = .011$).

Tabelle 2: Interkorrelationen der Analysevariablen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern	1.00	-.29**	.12	.32**	.39**	.29**	.21*
(2) Neurotizismus		1.00	-.25**	-.20**	-.22**	-.08	.05
(3) Extraversion			1.00	.19*	.08	.11	-.03
(4) Gewissenhaftigkeit				1.00	.42**	.16	-.16
(5) Offenheit					1.00	.25**	.10
(6) Pädagogische Vorerfahrungen						1.00	-.08
(7) Alter							1.00

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.00 (2-seitig) signifikant.

In Tabelle 3 sind die Ergebnisse der Regressionsanalysen dargestellt. Die Ergebnisse des ersten Modells zeigen, dass das Persönlichkeitsmerkmal «Neurotizismus» signifikant und negativ ($B = -.13, p = .024$), das Persönlichkeitsmerkmal «Offenheit» hingegen signifikant und positiv ($B = .15, p = .020$) mit den von den Lehramtsstudierenden berichteten Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern in Zusammenhang steht. Diejenigen Studierenden, die sich als weniger neurotisch einschätzten, berichteten hohe Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf zukünftige Beratungen von Schülerinnen und Schülern. Lehramtsstudierende, die eine höhere Offenheit berichteten, gaben hohe Selbstwirksamkeitserwartungen an. Demgegenüber war das Persönlichkeitsmerkmal «Gewissenhaftigkeit» nicht statistisch signifikant mit Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern assoziiert ($B = .06, p = .378$).

Im zweiten Modell wurden pädagogische Vorerfahrungen und das Alter der Studierenden in das Modell aufgenommen. Hierbei ergab sich ein positiver und signifikanter Effekt der pädagogischen Vorerfahrung auf die Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern ($B = .15, p = .008$). Für das Alter der Studierenden ergab sich ebenfalls ein positiver und signifikanter Effekt ($B = .14, p = .037$). Der Effekt des Persönlichkeitsmerkmals «Neurotizismus» blieb im zweiten Modell weiterhin signifikant ($B = -.13, p = .022$). Der Effekt des Persönlichkeitsmerkmals «Offenheit» war hingegen nicht länger signifikant ($B = .09, p = .137$). Unter Berücksichtigung aller Modellvariablen konnten 14% der Varianz der Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern erklärt werden.

Tabelle 3: Multiple Regression der Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich der Beratung von Schülerinnen und Schülern

	Modell 1				Modell 2			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>p</i>
Intercept	4.61	0.06		0.000	4.62	0.05		0.000
Neurotizismus	-0.13	0.06	-0.19	0.024	-0.13	0.06	-0.18	0.022
Gewissenhaftigkeit	0.06	0.06	0.08	0.378	0.07	0.06	0.10	0.234
Offenheit	0.15	0.06	0.20	0.020	0.09	0.06	0.13	0.137
Pädagogische Vorerfahrungen					0.15	0.06	0.22	0.008
Alter					0.14	0.07	0.17	0.037
<i>Korr. R²</i>	0.08				0.14			

Anmerkungen: Fett gedruckte Koeffizienten sind statistisch signifikant ($p < 0.05$). Die in die Analyse einbezogenen unabhängigen Variablen sind z-standardisiert.

6 Diskussion

Die vorliegende Studie verfolgte das Ziel, zu überprüfen, inwiefern Zusammenhänge zwischen individuellen Eingangsvoraussetzungen Lehramtsstudierender und Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern bestehen. Es zeigte sich, dass sowohl Persönlichkeitsmerkmale als auch pädagogische Vorerfahrungen von Lehramtsstudierenden im Nachhilfeunterricht bedeutsam für Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern sind. Bezüglich der ersten Fragestellung zeigte sich, dass das Persönlichkeitsmerkmal «Offenheit» in einem signifikanten und positiven Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern steht und diese vorhersagen kann. Lehramtsstudierende, die sich selbst als aufgeschlossen und interessiert wahrnehmen, schätzen sich in Beratungen von Schülerinnen und Schülern als selbstwirksamer ein. Angenommen werden könnte, dass Offenheit, das heisst vielseitiges Interesse an Kindern und Jugendlichen sowie kreatives und spontanes Agieren, bei der Beratung von Schülerinnen und Schülern besonders vorteilhaft ist. Vor allem die zunehmende Heterogenität der Schülerinnen und Schüler erfordert ein hohes Mass an Flexibilität. Insbesondere offene Lehramtsstudierende profitieren anscheinend von flexiblem Handeln und nehmen sich dabei als selbstwirksam wahr. Allerdings war die Offenheit der Lehramtsstudierenden nicht länger bedeutsam für ihre Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern, wenn zusätzlich für pädagogische Vorerfahrungen im Nachhilfeunterricht und für das Alter der Studierenden kontrolliert wurde. Angenommen werden könnte, dass Lehramtsstudierende, die offen sind, eher Lerngelegenheiten wahrnehmen, sodass sich ihnen die Möglichkeit für Erfolgserfah-

rungen bietet. Dies ist laut Bandura (1997) die stärkste Quelle für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen.

Im Gegensatz dazu stand Neurotizismus in einem signifikanten und negativen Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern. Dieses Ergebnis ist konsistent mit früheren Befunden (z.B. Hertel, 2009; Schulte, 2008), in denen sich Neurotizismus ebenfalls als bedeutsamer negativer Wirkfaktor auf die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften herausgestellt hatte. Schätzen sich Lehramtsstudierende als neurotisch, das heisst als besorgt, nervös oder unsicher ein, nehmen sie sich als weniger selbstwirksam wahr. Insbesondere Sicherheit und Selbstvertrauen sowie geringe Anspannung sind jedoch bedeutend im Umgang mit Schülerinnen und Schülern und schaffen das Fundament für Vertrauen und Kooperation. Denkbar wäre, dass neurotische Studierende in Beratungen von Schülerinnen und Schülern ein hohes Ausmass an Stress empfinden. Möglicherweise werden Beratungssituationen von diesen Lehramtsstudierenden in Praxissituationen daher eher vermieden und können folglich auch nicht als Lerngelegenheiten, die positive Erfahrungswerte ermöglichen könnten, genutzt werden.

Auch pädagogische Vorerfahrungen im Nachhilfeunterricht standen in einem signifikanten und positiven Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern. Konnten Lehramtsstudierende bereits vor dem Lehramtsstudium unterrichtsnahe pädagogische Vorerfahrungen sammeln, schätzten sie sich als selbstwirksamer ein. Dieses Ergebnis ist konsistent mit früheren Erhebungen, in denen unterrichtsnahe pädagogische Vorerfahrungen positiv assoziiert waren mit Selbstwirksamkeitserwartungen (z.B. Kappler, 2013). Angenommen werden könnte zum einen, dass pädagogische Vorerfahrungen Lehramtsstudierenden eigene Erfolgserfahrungen ermöglichen. Zum anderen könnte angenommen werden, dass es das Arbeiten in früheren pädagogischen Settings, beispielsweise in Nachhilfeinstituten, den Studierenden ermöglichte, mit anderen Pädagoginnen und Pädagogen in Austausch zu kommen. Diese könnten den Lehramtsstudierenden als Vorbild gedient haben, sodass stellvertretende Erfahrungen durch das Beobachten erfolgreicher Verhaltensmodelle ermöglicht wurden (Schwarzer & Warner, 2014). Denkbar wäre zudem, dass erfahrene und vertrauenswürdige Kolleginnen und Kollegen Lehramtsstudierende in ihrem Handeln gegenüber Schülerinnen und Schülern ermuntert und bestärkt haben, was als weitere Quelle für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen anzusehen ist (Bandura, 1997).

Als Limitation unserer Studie ist zu benennen, dass wir ausschliesslich Studierende einer Universität befragen konnten. Dies schränkt die Repräsentativität unserer Ergebnisse ein. Des Weiteren haben wir bisher lediglich Studierende im Praxissemester untersuchen können, sodass unsere Ergebnisse nicht auf sämtliche Phasen im Lehramtsstudium verallgemeinert werden können. Als Limitation sehen wir ebenfalls, dass unsere Daten bisher ausschliesslich im Querschnitt erhoben wurden. Zudem liegen uns

ausschliesslich Selbstberichtsangaben unserer Studierenden vor. Zukünftig könnte diesen Umständen begegnet werden, indem auch Lehramtsstudierende anderer Universitäten befragt würden und Selbstberichtsdaten um Fremdberichtsangaben, beispielsweise durch die Befragung von Mentorinnen und Mentoren an den Praxissemesterschulen, erweitert würden. In unserer Studie haben wir bezüglich der pädagogischen Vorerfahrungen als individueller Eingangsvoraussetzung eine Einschränkung auf Erfahrungen im Bereich des Nachhilfeunterrichts vorgenommen, da sich diese in anderen Untersuchungen als besonders bedeutsam für die Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden erwiesen hatten (z.B. König & Seifert, 2012; Kappler, 2013). In zukünftigen Studien könnte es aufschlussreich sein, wenn zwischen verschiedenen Formen von pädagogischen Vorerfahrungen und ihrer Bedeutsamkeit für Aspekte professioneller Kompetenz wie Selbstwirksamkeitserwartungen differenziert würde.

Die Ergebnisse unserer Studie verweisen auf eine hohe Bedeutsamkeit individueller Eingangsvoraussetzungen Lehramtsstudierender für Selbstwirksamkeitserwartungen im Bereich der Beratung von Schülerinnen und Schülern. Implikationen für die Lehrkräftebildung ergeben sich dahingehend, dass Lehramtsstudierenden durch universitäre Lernarrangements Gelegenheiten geboten werden sollten, in denen sie individuelle Persönlichkeitsmerkmale sowie damit in Verbindung stehendes Verhalten reflektieren und sich gezielt mit ihrem Verhalten auseinandersetzen können. In Studien konnte gezeigt werden, dass Lehramtsstudierende insbesondere dann von Reflexionen profitieren, wenn sie sich zu ihrem Verhalten und zu ihren schulischen Praxiserfahrungen mit anderen Studierenden und mit Dozierenden austauschen können (z.B. Brouwer & Korthagen, 2005; Gröschner, Klaß & Dehne, 2018). Mithilfe von Interventionsprogrammen wie beispielsweise «Gestärkt für den Lehrerberuf» (Çelebi et al., 2014) könnten Lehramtsstudierende gezielt darin unterstützt werden, zuträgliches Verhalten wie Offenheit weiterzuentwickeln. Zimmermann und Neyer (2013) konnten zeigen, dass Offenheit bei Studierenden gefördert werden konnte, indem die Studierenden mit herausfordernden Situationen konfrontiert wurden, in denen insbesondere Offenheit gefragt war. Gleichzeitig zeigte sich, dass weniger zuträgliches Verhalten wie Neurotizismus durch herausfordernde Situationen reduziert werden konnte.

Lernarrangements könnten gezielt dazu genutzt werden, sich individuellen Schwächen wie fehlendem Selbstvertrauen oder Unsicherheit zu widmen. Gerade dies gilt als wesentlich, um personale Fähigkeiten zu stärken, die für den Erfolg in Beratungen von Schülerinnen und Schülern essenziell sind. Durch das Erstellen eines individuellen Kompetenzprofils, durch das Formulieren von Teilschritten auf dem Weg zur Zielerreichung und durch das Entwerfen von Handlungsplänen kann es Lehramtsstudierenden ermöglicht werden, Erfolgserfahrungen zu sammeln. Diese gelten laut Bandura (1997) als wichtigste Quelle für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen. Um Erfolgserfahrungen regulär im Lehramtsstudium zu stärken, könnten Lehramtsstudierende beispielsweise in praxisnahen Übungen gezielt an Anspannung, Stresssymptomen und Nervosität arbeiten. Die Wahrnehmung und der gelungene Um-

gang mit eigenen Gefühlsregungen könnten dabei gezielt geübt werden. Dies gilt als weitere wichtige Quelle zum Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen. Nehmen Lehramtsstudierende dabei wahr, dass sie in der Lage sind, Besorgnis und Verunsicherung durch den persönlichen Einsatz in Übungen zu reduzieren, kann dies eine positive Wirkung auf zukünftige Situationen haben (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Darüber hinaus wäre es sinnvoll, Lehramtsstudierenden stellvertretende Erfolgserfahrungen zu ermöglichen, beispielsweise indem sie bei erfahrenen Lehrkräften hospitieren. Wird für Lehramtsstudierende sichtbar, dass erfahrene Kolleginnen und Kollegen von ihrem offenen Umgang mit Geschehnissen im Unterricht profitieren, könnte dies begünstigen, dass sie hinsichtlich ihrer eigenen Offenheit profitieren und dass sie sich als selbstwirksamer wahrnehmen, entsprechende Geschehnisse zu meistern. Stellvertretende Erfolgserfahrungen gelten als weitere wesentliche Quelle beim Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen (Bandura, 1997). Bekämen Lehramtsstudierende zusätzlich die Gelegenheit, erfahrene Lehrkräfte in Beratungssituationen zu sehen, könnten sie Fachwissen zu spezifischen Beratungsanlässen erwerben und sie könnten wahrnehmen, wie erfahrene Lehrkräfte den Beratungsprozess erfolgreich gestalten (Hertel, 2009).

Darüber hinaus wäre denkbar, die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zu fördern, indem erfahrene Lehrkräfte Feedback in Form von anerkennenden Rückmeldungen geben und die Lehramtsstudierenden von ihren Fähigkeiten überzeugen. Denkbar wäre, dass Mentorinnen und Mentoren gezielt Feedback hinsichtlich des Verhaltens geben, das Lehramtsstudierende verändern wollten. Wurde beispielsweise eine herausfordernde Situation im Klassenmanagement durch das Überwinden von Unsicherheit und Anspannung gemeistert, wäre es sinnvoll, dass erfahrene Lehrkräfte Praxissemesterstudierende darin bestärken. Situationen wie diese gezielt zu üben und bestärkende Rückmeldungen zu erhalten, könnte den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen begünstigen (Bandura, 1997). In der Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen kann eine bedeutende Chance für die Entwicklung professioneller Kompetenz gesehen werden, da zukünftige Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartungen positiv beeinflusst werden könnten.

Literatur

- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A. & Khalaileh, H. A.** (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, 25 (4), 175–181.
- Ahsan, M. T., Sharma, U. & Deppeler, J. M.** (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8 (2), 1–20.
- Bandura, A.** (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumert, J. & Kunter M.** (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.

- Bennewitz, H.** (2016). Beratung als Aufgabe von Lehrpersonen. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 205–226). Münster: Waxmann.
- Brouwer, N. & Korthagen, F.** (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42 (1), 153–224.
- Çelebi, C., Krahé, B. & Spörer, N.** (2014). Gestärkt in den Lehrerberuf: Eine Förderung berufsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28 (3), 115–126.
- Cramer, C.** (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikation für die Lehrerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 31–56). Wiesbaden: Springer.
- Depaepe, F. & König, J.** (2018). General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: Disentangling their relationship in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 177–190.
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M. & Leutner, D.** (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62–72.
- Djigić, G., Stojiojković, S. & Dosković, M.** (2013). Basic personality dimensions and teachers' self-efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 112, 593–602.
- Freudenthaler, H., Spinath, B. & Neubauer, A. C.** (2008). Predicting school achievement in boys and girls. *European Journal of Personality*, 22 (3), 231–245.
- Gao, W. & Mager, G.** (2011). Enhancing preservice teachers' sense of efficacy and attitudes towards school diversity through preparation: A case of one U.S. inclusive teacher education program. *International Journal of Special Education*, 26 (2), 92–107.
- Gröschner, A., Klab, S. & Dehne, M.** (2018). Lehrer-Schüler-Interaktion im Praxissemester lernen? Effekte des videobasierten Peer-Coaching auf die Kompetenzeinschätzung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13 (1), 45–67.
- Hertel, S.** (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung und Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- Hertzsch, H. & Dörflinger, E.** (2018). Beratung im und für das Schulsystem. In I. C. Vogel (Hrsg.), *Kommunikation in der Schule* (S. 297–322). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kappler, C.** (2013). *Berufswahlprozesse und Motive angehender Lehrkräfte. Eine qualitative Studie aus geschlechter- und berufsbiografisch-vergleichender Perspektive*. Bern: Haupt.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J.** (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (4), 275–290.
- König, J. & Seifert, A.** (2012). Der Erwerb von pädagogischem Professionswissen: Ziele, Design und zentrale Ergebnisse der LEK-Studie. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 7–43). Münster: Waxmann.
- Kücholl, D., Westphal, A., Lazarides, R. & Gronostaj, A.** (2019). Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (4), 945–966.
- Kunina-Habenicht, O., Decker, A.-T. & Kunter, M.** (2015). Lehrerpersönlichkeit und professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie – Psychologie für die Schule* (2. Auflage) (S. 319–330). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D.** (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- KMK.** (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.05.2019*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

- Mayr, J.** (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage) (S. 189–215). Münster: Waxmann.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. jr.** (1999). The five-factor theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Hrsg.), *Handbook of personality* (S. 139–153). New York: Guilford.
- Rothland, M.** (2015). Die Bedeutung pädagogischer (Vor-)Erfahrungen von Lehramtsstudierenden – ein Mythos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (2), 270–281.
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E.** (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1011–1034). Wiesbaden: Springer.
- Schnebel, S.** (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Schulte, K.** (2008). *Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung. Zur Struktur und dem Zusammenhang von Selbstwirksamkeitserwartungen, Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften*. Dissertation. Göttingen: Georg-August-Universität zu Göttingen.
- Schulte, K., Bögeholz, S. & Watermann, R.** (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (2), 268–287.
- Schwarzer, C. & Buchwald P.** (2006). Beratung in Familie, Schule und Beruf. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 575–612). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M.** (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 44, 28–53.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M.** (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage) (S. 662–676). Münster: Waxmann.
- Spengler, M., Lüdtke, O., Martin, R. & Brunner, M.** (2013). Personality is related to educational outcomes in late adolescence: Evidence from two large-scale achievement studies. *Journal of Research in Personality*, 47 (5), 613–625.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A.** (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956.
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y.** (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86 (4), 981–101.
- Zimmermann, J. & Neyer, F. J.** (2013). Do we become a different person when hitting the road? Personality development of sojourners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105 (3), 515–530.

Autorinnen

Denise Kücholl, Dipl.-Psych., Universität Potsdam, Juniorprofessur für Schulpädagogik, denise.kuecholl@uni-potsdam.de

Rebecca Lazarides, Prof. Dr., Universität Potsdam, Juniorprofessur für Schulpädagogik, rebecca.lazarides@uni-potsdam.de

Andrea Westphal, Dr., Universität Potsdam, Professur für Empirische Unterrichts- und Interventionsforschung, andrea.westphal@uni-potsdam.de