

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Kompetenzselbst einschätzungen von LehrerInnen im Berufseinstieg

Petra Hecht

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwieweit das Konzept der Selbstwirksamkeit, der allgemeinen, der lehrberufsspezifischen und der kollektiven Selbstwirksamkeit (SWK), bei Lehrkräften im Berufseinstieg hinsichtlich ihrer selbst eingeschätzten Kompetenz von Bedeutung ist und inwiefern sich berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen in ihren Kompetenzeinschätzungen unterscheiden. Aus der vorliegenden Analyse aus zwei Messzeitpunkten zeigen sich bei den Berufseinsteigenden bereits zu Beginn ihrer Tätigkeit im Durchschnitt hohe Selbsteinschätzungen, die zum zweiten Messzeitpunkt mit den Werten erfahrener Lehrpersonen vergleichbar sind. Die lehrberufsspezifischen und kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen leisten einen eigenständigen Beitrag zur Aufklärung der eingeschätzten Handlungskompetenz. Der Beitrag der kollektiven Überzeugungen wird allerdings erst zum zweiten Messzeitpunkt statistisch bedeutsam. Datengrundlage bilden die Befunde aus dem Forschungsprojekt ALPHA-Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg.

Theoretischer Hintergrund

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden aus vielfacher Hinsicht als bedeutsam für die menschliche Handlungskompetenz diskutiert. Auch im Zusammenhang mit der Erforschung professionellen LehrerInnenhandelns finden sich zahlreiche Untersuchungen über ihre Relevanz, wie ein Überblick von Schwarzer und Warner (2011) zur aktuellen Forschungslage der Selbstwirksamkeit zeigt. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen tragen zur Leistungsfähigkeit bei (Bandura, 1997), gelten als protektiver Faktor bei Burnout (Schmitz, 2000; Schwarzer & Warner, 2011) oder als Ressource im Berufseinstieg von Lehrpersonen (Larcher Klee, 2005). Nach Bandura (1997) kennzeichnen allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugungen die Erfolgszuversicht bzw. das Vertrauen in die eigene Handlungskompetenz, selbst in schwierigen Situationen Kontrolle zu bewahren und bestimmte Ziele erreichen zu können.

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nehmen Einfluss auf die Auswahl von Handlungen unter Berücksichtigung ihres Schwierigkeitsgrades, sie bestimmen die Intensität und Ausdauer der unternommenen Anstrengungen, wenn Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Zielerreichung auftreten bzw. zu überwinden sind (Schmitz & Schwarzer, 2000). Indem sie sowohl kognitive als auch motivationale Aspekte umschreiben, die in Lern- und Entwicklungsprozessen entscheidend und für den Aufbau von Kompetenzen konstitutiv sind (Weinert, 2001), stellen sie eine wesentliche Voraussetzung zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen (Bandura, 1997) dar. Es liegt daher nahe, ihnen hohe Bedeutung für die Entwicklung unterrichtlicher Handlungskompetenzen im Berufseinstieg beizumessen. Folgende Analyse greift das Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich seiner Bedeutung für die Kompetenzentwicklung berufseinsteigender Lehrkräfte auf, indem es nicht nur in seiner individuellen, sondern auch in seiner kollektiven Konzeption Berücksichtigung findet.

Facetten der Selbstwirksamkeit

Während allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugungen „ein Aggregat über eine Vielzahl von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unterschiedlicher Bereiche“ (Schwarzer & Jerusalem, 1999, S. 13) bzw. eine „optimistische Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz“ (Schwarzer & Warner, 2011, S. 497) darstellen, fokussieren „bereichsspezifische oder situationsspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ (Schwarzer & Warner, 2011, S. 497) eine konkrete Anforderung in einem bestimmten Kontext wie bspw. die Lehrer-Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1999) oder auch teacher-efficacy (Bandura, 1997), wie sie im anglo-amerikanischen Sprachraum bezeichnet wird. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen binden gemäß ihrer sozial kognitiven Konzeption Banduras aber auch Einflussfak-

toren aus dem sozialen Umfeld ein. Bandura (1997) formulierte somit eine weitere Dimension, die „individuelle gegenüber kollektiven Erwartungen“ umschreibt (Schwarzer & Warner, 2011, S. 498), unter der „die von einer Gruppe geteilte Überzeugung in ihre gemeinsamen Fähigkeiten, die notwendigen Handlungen zu organisieren und auszuführen, um bestimmte Ziele zu erreichen“ zu verstehen ist (Bandura, 1997, S. 476, übersetzt durch Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 195). Es geht dabei um die „Einschätzung der Gruppen-Selbstwirksamkeit, die sich aus der Koordination und Kombination der verschiedenen kognitiven Ressourcen zu einem gemeinsamen Wirkungspotential ergibt“ (Schwarzer & Warner, 2011, S. 498). Die einzelnen Facetten weisen deutliche Zusammenhänge auf, stellen aber eigenständige Konstrukte dar (Schmitz & Schwarzer, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Dem Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen liegen reziproke Wirkmechanismen zu Grunde (Baumert & Kunter, 2006). Gelingt es, schwierige Situationen erfolgreich zu meistern, schafft dies Vertrauen in die eigene Kompetenz sowie Freude und Stolz (Bergmann, 2003, S. 234). Dieses Vertrauen wiederum motiviert zur Übernahme neuer Aufgaben als Voraussetzung für selbstorganisiertes Lernen. Malinen et al. (2012) sprechen in diesem Zusammenhang von einer zyklischen Natur, in der sich die Bedeutung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung für den Lehrberuf manifestiert: LehrerInnen, die hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufweisen, nehmen größere Anstrengungen auf sich und erleben sich kompetenter. Aus dieser Erfolgserfahrung heraus werden neue Wirkksamkeitsüberzeugungen generiert (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Folglich ist es für berufseinsteigende Lehrkräfte wichtig, wenn sie die Komplexität des schulischen Alltags in vollem Umfang erleben (Keller-Schneider, 2009), möglichst rasch zu Erfolgen zu gelangen, um diesen zirkulären Mechanismus in Gang zu setzen (Woolfolk Hoy, 2000).

Gegebenenfalls sollten sie Unterstützung erhalten, um den Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu stärken und möglichen Einbrüchen vorzubeugen. Letztere sind auf Grund von Praxiserfahrungen möglich: Woolfolk Hoy (2000) sowie Woolfolk Hoy und Spero (2005) verzeichneten im Laufe der Ausbildung einen signifikanten Anstieg der lehrberufsspezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, diese verringerten sich jedoch deutlich in der Berufseinstiegsphase. Lamote und Engels (2010) stellten bereits in der Ausbildung im Laufe von Praxisphasen einen Rückgang der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen fest. In einer Untersuchung von Larcher Klee (2005) wiederum zeigte sich im ersten Praxisjahr eine leichte Erhöhung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Für den Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden unterschiedliche Informationen herangezogen. Individuelle Erfolgserfahrungen tragen am stärksten zum Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei (Bandura, 1997). Aber auch Beobachtungen von Lehrpersonen, die beispielhaft eine erfolgreiche Berufstätigkeit vorleben, verbale Ermunterungen durch KollegInnen, SchulleiterInnen oder Eltern können weitere Unterstützungsfaktoren darstellen (Tschannen-Moran et al., 1998). Analog dazu stellen Überlegungen und Interpretationen innerhalb des sozialen Kontexts Anhaltspunkte dar (Goddard, 2004), die den Aufbau kollektiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unterstützen: die Erfahrung gemeinsamen Erfolgs oder die Replikation erfolgreich durchgeführter Projekte aus anderen Schulen, verbale Bekräftigungen der gemeinsamen Kompetenz des Kollegiums durch die Schulleitung oder positive Emotionen auf Grund vergangener Erfolge. In einer Studie von Goddard und Goddard (2001) konnten bspw. Unterschiede in den lehrberufsspezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zwischen verschiedenen Schulen über kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufgeklärt werden. Sie sehen diesen Befund u.a. als Beweis für die Kontextbezogenheit des Konstrukts. Demzufolge dürften die jeweiligen Kontextbedingungen, die junge

Lehrkräfte bei Berufsantritt an ihrer Schulen vorfinden, eine Rolle spielen.

Für berufseinsteigende Lehrpersonen ist das soziale Umfeld insofern zentral, als dass sie zum Aufbau von lehrberufsspezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen andere Quellen heranziehen als erfahrene (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). In beiden Gruppen leisten „mastery experiences“ theoriekonform den stärksten Beitrag, bei den Berufseinsteigenden nehmen jedoch Kontextfaktoren, wie bspw. verbale Überzeugungen durch das Kollegium, einen größeren Einfluss auf die Einschätzung der Selbstwirksamkeit als bei erfahrenen Lehrpersonen (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Befunde von Larcher Klee (2005) stützen diese Aussage. Sie stellte fest, dass für Berufseinsteigende eine gute Zusammenarbeit mit dem Kollegium wichtig ist bzw. dass die jungen Lehrkräfte aktiv die Kooperation mit ihren KollegInnen und auch mit ExpertInnen suchen. Es wird angenommen, dass erfahrene Lehrpersonen eher als EinzelkämpferInnen agieren und folglich ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aus anderen Quellen wie die berufseinsteigenden Lehrkräfte generieren (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007, S. 954).

Werden Lernen und Leistung nun als Ergebnis selbstregulativer Zielerreichungsprozesse diskutiert – wie das aktuell der Fall ist – nehmen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine zentrale Rolle ein (Schwarzer & Warner, 2011). Sie scheinen im Besonderen bei der Übernahme von komplexen Aufgaben und Herausforderungen, wie sie ein Berufseintritt mit sich bringt, bedeutsam. Aus den angeführten Befunden ist abzuleiten, dass die drei Facetten für die Kompetenzentwicklung berufseinstiegender Lehrpersonen von Bedeutung sind, wenn gleich auf Grund ihrer Bereichs- und Situationsspezifität nicht in demselben Maße. Insbesondere interessiert jedoch der Beitrag der kollektiven Überzeugungen, die gleichfalls Einfluss auf die Bestrebungen der Gruppe nehmen, Ziele zu erreichen und bei Rückschlägen Ausdauer und Widerstand zu bewahren (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Fragestellung

Aus den angeführten Forschungsdesideraten interessiert, wie hoch junge Lehrpersonen ihre Kompetenzen zu Beginn der Lehrtätigkeit einschätzen und inwieweit sich ihre Kompetenzeinschätzungen im Zuge des Berufseinstiegs stabil erweisen. Ferner wird untersucht, ob sich zwischen den Kompetenzeinschätzungen der berufseinstiegender und der erfahrenen Lehrpersonen Unterschiede zeigen. Ebenso wird ermittelt, welchen Beitrag die einzelnen Selbstwirksamkeitsfacetten zur Kompetenzselbsteinschätzung der Berufseinstiegender leisten. Es wird angenommen, dass die verschiedenen Facetten für die Einschätzung der unterrichtlichen Handlungskompetenz bei berufseinstiegender bzw. erfahrenen Lehrpersonen auf Grund der Bereichs- und Situationspezifität des Konstrukts unterschiedlich starke Bedeutung haben. Deshalb soll die Frage nach dem Einfluss der allgemeinen, lehrberufsspezifischen und kollektiven Wirksamkeitsüberzeugungen auf die eingeschätzte Unterrichtskompetenz geklärt werden.

Im Fokus steht die Beantwortung folgender Fragen:

- Wie hoch schätzen berufseinsteigende Lehrpersonen ihre Kompetenzen ein und inwiefern zeichnen sich Veränderungen im Zuge des ersten Berufsjahres ab?
- Unterscheidet sich die Gruppe der berufseinstiegender von den erfahrenen Lehrpersonen in ihren Kompetenzselbsteinschätzungen?
- Welchen Beitrag leisten die drei Facetten der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zur Vorhersage von Kompetenzselbsteinschätzung von Lehrpersonen im Berufseinstieg und von erfahrenen Lehrpersonen?

Methode

Stichprobe

Am Forschungsprojekt ALPHA-Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg waren insgesamt 73 berufseinsteigende Lehrpersonen (bLP) aus vier verschiedenen Projektregionen beteiligt (zwei

Regionen aus der Schweiz, eine aus Deutschland und eine weitere aus Österreich). Die erste Gruppe wurde in den Jahren 2009/2010 und die zweite 2010/2011 untersucht. Als Vergleichsgruppe wurden 39 erfahrene Lehrpersonen (eLP) herangezogen, die bereits auf über 10 Dienstjahre und mehr verweisen konnten. Die Beteiligten waren zwischen 21 und 61 Jahre alt. Von den berufseinsteigenden Lehrkräften sind 15,1% männlich und 84,9% weiblich. Bei den erfahrenen Lehrkräften liegt der Anteil an männlichen Personen bei 31,6%, an weiblichen Personen sind es 68,4%.

Messinstrumente

Die Erfassung der Selbstwirksamkeit erfolgte über drei Skalen aus dem Modellversuch selbstwirksamer Schulen (Schwarzer & Jerusalem, 1999). Die allgemeinen und lehrberufsspezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind über 10, die kollektiven über 12 Items einzuschätzen. Alle Instrumente verfügen über ein vierstufiges Antwortformat (von 1: stimmt nicht bis 4: stimmt genau). Der Fragebogen zur Kompetenzselbsteinschätzung wurde auf der Grundlage von Ergebnissen aus vorangegangenen Forschungsprojekten (Baer & Fraefel, 2003; Baer et al., 2009) entwickelt. Dieser wurde mit verschiedenen Items ergänzt, um die Vergleichbarkeit der Kompetenzeinschätzung mit den anderen im Forschungsprojekt ALPHA genutzten Messinstrumenten zu ermöglichen. Insgesamt beinhaltet der Fragebogen 63 Items. Da Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gemäß ihrer theoretischen Konzeption als Prognosen zukünftig eingeschätzter Handlungskompetenzen zu verstehen sind, interessierten in erster Linie jene Items aus dem Fragebogen, die auf eine Erfassung der unterrichtlichen Kompetenzselbsteinschätzung abzielen. Für die vorliegende Analyse wurden folglich 19 Items zur Erfassung dieser Kompetenzdimension herausgegriffen. Die interne Konsistenz dieser Oberdimension, welche die „Handlungskompetenz“ zum Ausdruck bringt, weist ein Cronbach Alpha von .85 auf. Sie beinhaltet die Unterdimensionen „Instruktionseffizienz“, „Schülerorientierung“, „kognitive Aktivierung“ sowie „Klarheit und Struktur“ (zu den Dimensionen vgl. Helmke

& Weinert, 1997; Helmke, 2003; Reusser & Pauli, 2003). Die Lehrkräfte schätzten auf einer vierstufigen Antwort-Skala ein, in welchem Maße sie die genannten Kompetenzen zu diesem Zeitpunkt erworben hatten (1: in geringem Maße bis 4: in hohem Maße).

Untersuchungsdesign

Die berufseinsteigenden Lehrpersonen (bLP) wurden zu Beginn ihrer Unterrichtstätigkeit und am Ende des ersten Dienstjahres hinsichtlich ihrer Kompetenzeinschätzung und ihrer Wahrnehmung bzgl. allgemeiner und berufsspezifischer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen befragt. Die Befragung zur kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung erfolgte zweimal jeweils um ein halbes Jahr zeitversetzt, d.h. in der Mitte des ersten und in der Mitte des zweiten Dienstjahres. Dies sollte gewährleisten, dass die Berufseinsteigenden zum Zeitpunkt der Erhebung bereits über Erfahrungen mit dem Kollegium verfügen, was zum ersten Erhebungszeitpunkt nicht der Fall gewesen wäre. Parallel zu diesen Erhebungen erfolgte eine einmalige Befragung erfahrener Lehrpersonen (eLP) zu denselben Inhalten (Kompetenzeinschätzung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen), um die Angaben der berufseinsteigenden Lehrpersonen (bLP) einem Vergleich unterziehen zu können.

Ergebnisse

Die berufseinsteigenden Lehrpersonen (bLP) und die erfahrenen Lehrpersonen (eLP) schätzen ihre Handlungskompetenzen hoch ein (vgl. Tabelle 1). Besonders hohe Werte ergeben sich für die „Schülerorientierung“. Diese Dimension weist sowohl bei den berufseinsteigenden (zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt) als auch bei den erfahrenen Lehrpersonen den höchsten Mittelwert auf. Die Angaben entsprechen dem Antwortformat „in eher hohem Maße“ bzw. „in hohem Maße“. Den geringsten Mittelwert zeigt die Kompetenzdimension „Klarheit und Struktur“ im Unterricht. Dies gilt wiederum für beide Lehrpersonengruppen. Auch die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der berufseinsteigenden Lehrpersonen weisen hohe Werte auf, die sich im Verlaufe des ersten Dienstjahres zudem

stabil erweisen. Die diesbezüglichen Befunde wurden an anderer Stelle detailliert dargestellt (Hecht, 2013) und hinsichtlich ihrer Relevanz für die Kompetenzentwicklung im Zuge des Forschungsprojekts ALPHA-Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg erläutert (Mackowiak et al., 2013).

Tabelle 1: Kennwerte für die selbsteingeschätzte Handlungskompetenz (Instruktionseffizienz, Schülerorientierung, Kognitive Aktivierung, Klarheit/Struktur)

	n	MW	SD
bLP t1			
Instruktionseffizienz	73	3,14	0,42
Schülerorientierung	73	3,48	0,36
Kognitive Aktivierung	73	3,20	0,38
Klarheit/Struktur	73	3,02	0,39
Handlungskompetenz	73	3,21	0,33
bLP t2			
Instruktionseffizienz	71	3,24	0,50
Schülerorientierung	71	3,57	0,30
Kognitive Aktivierung	71	3,33	0,38
Klarheit/Struktur	71	3,15	0,45
Handlungskompetenz	71	3,32	0,34
eLP t1			
Instruktionseffizienz	38	3,41	0,41
Schülerorientierung	38	3,66	0,34
Kognitive Aktivierung	38	3,40	0,36
Klarheit/Struktur	38	3,29	0,39
Handlungskompetenz	38	3,44	0,28

bLP: berufseinsteigende Lehrpersonen; eLP: erfahrene Lehrpersonen

Die Überprüfung der Veränderung bei den berufseinsteigenden Lehrpersonen (bLP) hinsichtlich der Kompetenzselbsteinschätzung erfolgte mittels T-Test für verbundene Stichproben. Die Ergebnisse weisen mit einer Ausnahme über beide Messzeitpunkte (Beginn und Ende des ersten Dienstjahres) signifikante Unterschiede auf (siehe Tabelle 2). Während sich die berufseinsteigenden Lehrpersonen (bLP) in den Dimensionen der „Schülerorientierung“, der „Kognitiven Aktivierung“ sowie „Klarheit und Struktur“ vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt signifikant höher einschätzen, verändern sich die Einschätzungen hinsichtlich der „Instruktionseffizienz“ in diesem Zeitraum nicht.

Tabelle 2: T-Test mit abhängiger Messung für die Skalen der unterrichtlichen Handlungskompetenz

bLP: t1/n=73 t2/n=71	T-Wert	df	Sig.
Instruktionseffizienz	-1,876	70	n.s.
Schülerorientierung	-2,102	70	,039
Kognitive Aktivierung	-2,709	70	,008
Klarheit und Struktur	-2,895	70	,005
Handlungskompetenz	-3,424	70	,001

bLP: berufseinsteigende Lehrpersonen

Die Überprüfung auf Unterschiede zwischen den berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen bezüglich ihrer Kompetenzeinschätzungen erfolgte mit einem T-Test für unabhängige Stichproben (siehe Tabelle 3). Ein Vergleich zwischen den berufseinsteigenden Lehrpersonen (bLP) und den erfahrenen Lehrpersonen (eLP) erbrachte zum ersten Messzeitpunkt für alle Dimensionen der unterrichtlichen Handlungskompetenzen signifikante Unterschiede. D.h. die berufseinsteigenden Lehrpersonen schätzten ihre Kompetenzen über alle Kompetenzfacetten hinweg niedriger ein als ihre erfahrenen KollegInnen. Zum zweiten Messzeitpunkt zeigten sich diese signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Lehrpersonengruppen jedoch in keiner einzigen Kompetenzdimension mehr.

Tabelle 3: T-Test bei unabhängiger Messung für die Skalen der unterrichtlichen Handlungskompetenz

bLP: t1/n=73; t2/n=71 eLP: t1/n=38	bLP: t1 / eLP: t1			bLP: t2 / eLP: t1		
	T-Wert	df	Sig.	T-Wert	df	Sig.
Instruktionseffizienz	-3,301	109	,001	-1,878	107	n.s.
Schülerorientierung	-2,553	109	,012	-1,437	107	n.s.
Kognitive Aktivierung	-2,627	109	,010	-,999	107	n.s.
Klarheit und Struktur	-3,476	109	,001	-1,621	107	n.s.
Handlungskompetenz	-3,722	109	,000	-1,906	107	n.s.

bLP: berufseinsteigende Lehrpersonen; eLP: erfahrene Lehrpersonen

Um zu prüfen, inwiefern die Kompetenzselbsteinschätzung als Kriteriumsvariable durch die

drei Dimensionen der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als mögliche Prädiktorvariablen beeinflusst wird und wie hoch insbesondere der Beitrag der kollektiven Selbstwirksamkeit (K-SWK) zur Aufklärung der Varianz bei der Kompetenzselbsteinschätzung ist, wurden schrittweise multiple Regressionsanalysen (zu beiden Messzeitpunkten getrennt) gerechnet (siehe Tabelle 4). In die Berechnung der Modelle gingen alle Selbstwirksamkeitskennwerte in die Analyse (SPSS: 18.0; Methode: stepwise) ein, da anzunehmen ist, dass jede der drei Facetten mit hoher Wahrscheinlichkeit einen Einfluss auf die eingeschätzte unterrichtliche Handlungskompetenz nimmt. Folglich fließen als Kriteriumsvariable die selbsteingeschätzte Handlungskompetenz und als Prädiktorvariablen die allgemeine (A-SWK), lehrberufsspezifische (L-SWK) sowie die kollektive (K-SWK) Selbstwirksamkeitsüberzeugung in die Berechnung ein. Für die berufseinsteigenden Lehrpersonen (bLP) werden für jeden Messzeitpunkt zwei Modelle ausgeführt, für die erfahrenen Lehrpersonen (eLP) mit einem Messzeitpunkt nur ein Modell.

Zu beiden Erhebungszeitpunkten werden in einem ersten Modell die lehrberufsspezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufgenommen. Sie leistet bei den berufseinsteigenden Lehrpersonen zu beiden Erhebungen einen signifikanten Beitrag zur Aufklärung der selbsteingeschätzten Handlungskompetenz, ihr Beta-Wert bleibt zu beiden Messzeitpunkten annähernd gleich (siehe Tabelle 5). Das zweite Modell nimmt zum ersten Messzeitpunkt die L-SWK und die A-SWK als signifikante Prädiktoren auf. Die gemeinsam erklärte Varianz erhöht sich von 33% auf 37% (Modell 1: $R^2=0,332$; Modell 2: $R^2=0,373$). Anders verhält sich Modell 2 zum zweiten Messzeitpunkt: Als erster Prädiktor fließt wieder die L-SWK ein, als zweiter Prädiktor wird jedoch nicht mehr die A-SWK aufgenommen (wie zum ersten Messzeitpunkt), sondern die K-SWK. Sie klärt einen weiteren signifikanten Beitrag zur Kompetenzselbsteinschätzung auf, dieser ist jedoch deutlich geringer als der Anteil der lehrberufsspezifischen Selbstwirksamkeit. Die erklärte Varianz steigt im zweiten Modell von 35% auf

Tabelle 4: Multiple schrittweise Regression.
Kriteriumsvariable: Kompetenzselbsteinschätzung.
Prädiktorvariablen: Allgemeine, lehrberufsspezifische und kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung
Berufseinsteigende (bLP) zu t1 und t2, erfahrene Lehrpersonen (eLP) nur zu t1

	Regr.koeff. B	Std. fehler	Beta	T	Sig.	R ²
t1: bLP						
Modell 1						
L-SWK	,634	,111	,585	5,729	,000	,332
Konstante	1,120	,367			,003	
Modell 2						
L-SWK	,391	,152	,361	2,572	,013	,373
A-SWK	,306	,136	,316	2,251	,028	
Konstante	,985	,361			,008	
t2: bLP						
Modell 1						
L-SWK	,697	,136	,603	5,120	,000	,349
Konstante	1,023	,456			,030	
Modell 2						
L-SWK	,617	,133	,534	4,623	,000	,412
K-SWK	,151	,062	,280	2,425	,019	
Konstante	,830	,441			,066	
eLP						
Modell 1						
L-SWK	,444	,128	,501	3,478	,001	,231
Konstante	1,966	,426			,000	

L-SWK: lehrberufsspezifische Selbstwirksamkeit; A-SWK: allgemeine Selbstwirksamkeit und K-SWK: kollektive Selbstwirksamkeit; bLP: berufseinsteigende Lehrpersonen; eLP: erfahrene Lehrpersonen

41% (Modell 1: $R^2=0,737$; Modell 2: $R^2=0,412$). Betrachtet man die Werte der erfahrenen Lehrpersonen, ist ersichtlich, dass von allen drei Facetten nur die lehrberufsspezifische Selbstwirksamkeit zur Aufklärung der Kompetenzselbsteinschätzung beiträgt und das mit einem deutlichen geringeren Varianzanteil von 23% ($R^2=0,231$).

Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die berufseinsteigenden Lehrpersonen über hohe selbsteingeschätzte Handlungskompetenzen verfügen. Die Selbsteinschätzungen der

berufseinsteigenden Lehrpersonen steigerten sich signifikant vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Während sie sich zum ersten Messzeitpunkt hochsignifikant von den erfahrenen Lehrkräften unterscheiden, zeigen sich keine Unterschiede mehr am Ende des ersten Dienstjahres. Die Frage, inwiefern Selbstwirksamkeitsüberzeugungen lehrberufsspezifischer, allgemeiner oder kollektiver Art einen Beitrag zur Vorhersage der Kompetenzselbsteinschätzung leisten, lässt sich wie folgt beantworten: Lehrberufsspezifische und allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugungen leisten zum ersten Messzeitpunkt, lehrberufsspezifische und kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum zweiten Messzeitpunkt einen Beitrag zur Aufklärung der selbsteingeschätzten Handlungskompetenz der Berufseinsteigenden.

Diskussion

Bei den berichteten Befunden zur unterrichtlichen Handlungskompetenz scheinen optimistische Einschätzungen vorzuliegen. Die angehenden Lehrpersonen schreiben sich bereits bei Eintritt in den Lehrberuf hohe unterrichtliche Handlungskompetenzen zu. Wie die jungen Lehrkräfte zu diesen hohen Einschätzungen gelangen, kann verschieden interpretiert werden. Die hohen Werte könnten bspw. auf die noch geringe Berufserfahrung und auf fehlende Vergleichsmöglichkeiten zurückzuführen sein (Bergmann, 2003). Die Berufseinsteigenden könnten aber auch auf Grund personenbezogener Fähigkeiten und Bereitschaften oder auf Grund des Kompetenzerwerbs während der Ausbildung zur Einschätzung gelangen, für die Anforderungen des Berufs gut vorbereitet zu sein. Dass sich die Kompetenzeinschätzungen im Verlauf des ersten Berufsjahres steigern, deutet ferner auf die Nachhaltigkeit dieser Wahrnehmung bzw. auf einen Kompetenzzuwachs hin. Interessant erscheint außerdem, dass bereits am Ende des ersten Dienstjahres keine signifikanten Unterschiede mehr zwischen den Selbsteinschätzungen der berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen bestehen. Diesen Befund können Ergebnisse

aus einem Vorgängerprojekt zu ALPHA stützen, wonach die Studierenden am Ende des ersten Dienstjahres ebenso gut unterrichtet werden wie erfahrene Lehrpersonen (Baer et al., 2011). Ob die wahrgenommenen Kompetenzen jedoch der tatsächlichen Unterrichtsperformanz in der Klasse entsprechen, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Für die Pädagogischen Hochschulen jedoch können die hohen Kompetenzselbsteinschätzungen ein Indiz dafür darstellen, dass es ihnen gelungen ist, ihren AbsolventInnen das Gefühl zu vermitteln, fähig und kompetent für den Beruf zu sein (Hecht et al., 2011).

Die Ergebnisse der Regressionsanalyse zeigen, dass der Beitrag der lehrberufsspezifischen Selbstwirksamkeit zu beiden Messzeitpunkten höher ist als der der allgemeinen und kollektiven Ausprägung. Außerdem geht aus den Befunden hervor, dass die kollektiven Überzeugungen erst zum zweiten Messzeitpunkt einen signifikanten Beitrag zur Aufklärung der Selbsteinschätzung bei den berufseinsteigenden Lehrpersonen leisten. Der Argumentation von Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2007) folgend, könnte dies darauf hindeuten, dass die berufseinsteigenden Lehrpersonen ihre KollegInnen zunehmend als unterstützend erfahren und aus dieser Wahrnehmung heraus kollektive Überzeugungen aufbauen, die wiederum über reziproke Wirkmechanismen Vertrauen in die eigene Handlungskompetenz generieren. Dass die kollektive Überzeugung bei den erfahrenen Lehrpersonen keinen Beitrag zur Aufklärung der Varianz mit der Selbsteinschätzung der unterrichtlichen Kompetenz darstellt, scheint ebenso der Annahme von Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2007) zu entsprechen, nach der erfahrene Lehrkräfte ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aus eigenen Erfolgserfahrungen ziehen, wohingegen für berufseinsteigende Lehrpersonen das Lehrerkollegium eine wichtige Ressource darstellt. Allerdings erklärt dies nicht, warum der Beitrag der lehrberufsspezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zur Aufklärung der Kompetenzselbsteinschätzung bei den erfahrenen Lehrpersonen deutlich geringer ist als bei den berufseinsteigenden Lehrpersonen.

Denkbar sind weitere Faktoren, die nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem schulischen Umfeld stehen. Diese Vermutung stützt sich auf Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2007), die feststellten, dass die Unterstützung durch die Schulleitung, das Kollegium oder die Eltern nur bei berufseinsteigenden, nicht aber bei erfahrenen Lehrpersonen einen Beitrag zum Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen leistet. Sie führten dieses Ergebnis aus ihrer Studie auf die isolierte Arbeitsweise von erfahrenen Lehrkräften zurück, auf Grund derer sie auf andere Ressourcen zurückgreifen bzw. angewiesen sind. So wäre es nach Ansicht der Autoren durchaus vorstellbar, dass sie zur Einschätzung ihrer Handlungskompetenz auch außerschulische Faktoren heranziehen. Denkbar wären bspw. Erfahrungen im Umgang mit eigenen Kindern. Dies festzustellen würde jedoch vertiefte Analysen erfordern.

Literatur

- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Baer, Matthias / Fraefel, Urban (2003). Forschungsgesuch «Standarderreicherung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz im Lehrstudium: Analyse der Wirksamkeit der berufsfeldorientierten Ausbildung» zuhanden der Internationalen Bodensee Hochschulen (IBH). Zürich: Pädagogische Hochschule.
- Baer, Matthias / Guldemann, Titus / Kocher, Mirjam / Larcher, Susanna / Wyss, Corinne / Dörr, Günter (2009). Auf dem Weg zur Expertise beim Unterrichten - Erwerb von Lehrkompetenz im Lehrerinnen- und Lehrstudium. In *Unterrichtswissenschaft*, 37, 118-144.
- Baer, Matthias / Kocher, Mirjam. /Wyss, Corinne / Guldemann, Titus / Larcher, Susanna / Dörr, Günter (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 85-117.
- Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Bergmann, Bärbel (2003, 2. Aufl). Selbstkonzept beruflicher Kompetenz. In J. Erpenbeck / L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 229-260.
- Goddard, Roger D. / Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818.
- Goddard, Roger D. / LoGerfo, Laura / Hoy, Wayne K. (2004). High School Accountability: The Role of Perceived Collective Efficacy. In *Educational Policy*, 18, 403-425.
- Hecht, Petra / Mackowiak, Katja / Guldemann, Titus. Baer, Matthias / Blaschke, Veronika & Dörr, Günter (2011). Aller Anfang ist schwer?! Unterrichtskompetenz beim Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. *Erziehung und Unterricht*, 161(3-4), 349-358.
- Hecht, Petra (2013). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft*, 41(2), 108-124.
- Helmke, Andreas / Weinert, Franz E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Serie I, Bd. 3*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, Andreas (2003). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Keller-Schneider, Manuela (2009). Was beansprucht wen? Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhänge mit Persönlichkeitsmerkmalen. In *Unterrichtswissenschaft*, 37, 145-163.
- Lamote, Carl / Engels, Nadine (2010). The development of student teachers' professional identity. In *European Journal of Teacher Education*, 33 (1) 3-18.
- Larcher Klee, Sabine (2005). Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr. Bern: Haupt.
- Mackowiak, K., Dörr, G., Baer, M., Böheim, G., Veronika, F., Guldemann, T., et al. (2013). Einführung in das Themenheft ALPHA: Entwicklung der Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. *Unterrichtswissenschaft*, 41(2), 98-107.

Malinen, Olli-Pekka / Savolainen, Hannu / Xu, Jiacheng (2012). Beijing in-service teacher's self-efficacy and attitudes towards inclusive education. In *Teaching and Teacher Education*, 28, 526-534.

Reusser, Kurt / Pauli, Christine (2003). Mathematikunterricht in der Schweiz und in weiteren sechs Ländern. Bericht über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstudie. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.

Schmitz, Gerdamarie / Schwarzer, Ralf (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. In *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (1), 12-25.

Schmitz, Gerdamarie / Schwarzer, Ralf (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 192-214.

Schmitz, Gerdamarie (2000). Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout? Dissertation. Berlin: Freie Universität. Zugriff am 27.07.2012 unter http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_00000000315/

Schwarzer, Ralf / Jerusalem, Matthias (Hrsg.). (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin.

Schwarzer, Ralf / Jerusalem, Matthias (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 28-53.

Schwarzer, Ralf / Warner, Lisa Marie (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart / H. Bennewitz / M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 496-510.

Skaalvik, Einar Melgren / Skaalvik, Sidsel (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. In *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 611-625.

Tschannen-Moran, Megan / Woolfolk Hoy, Anita / Hoy, Wayne K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.

Tschannen-Moran, Megan / Woolfolk Hoy, Anita (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. In *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.

Weinert, Franz E. (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.

Woolfolk Hoy, Anita (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. Zugriff am 29.05.2012 unter <http://wps.ablongman.com/wps/media/objects/290/297451/changes%20in%20efficacy.pdf/>.

Woolfolk Hoy, Anita / Burke Spero, Rhonda (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. In *Teaching and Teacher Education*, 21, S. 343-356.