

Erfassung der kritischen Gestaltungskompetenz im „Rostocker Studienerfolgsmodell für das berufsbildende Lehramt“

Anne Traum, Pujun Chen, Cathleen Larisch, Uta Ziegler & Franz Kaiser

ARBEITSPAPIERE Bd. 2

INSTITUT FÜR BERUFSPÄDAGOGIK, UNIVERSITÄT ROSTOCK

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieses Forschungs- und Entwicklungsprojekt wird im Rahmen der zweiten Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit dem Themenbereich „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“ (FKZ 01JA2023A) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor/innen.

Weitere Informationen unter: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/projekte-86.php>

1 EINLEITUNG

Das Arbeitspapier 2 des Instituts für Berufspädagogik ist ein Produkt aus dem Kooperationsprojekt „Campus BWP MV“, das vom Frühjahr 2020 bis Ende 2023 vom BMBF gefördert wurde. Es zielt auf die Verbesserung der Qualität der Ausbildung beruflicher Lehrkräfte und die Gewinnung von Studieninteressent*innen.

Nachfolgend wird die Erfassung der *kritischen Gestaltungskompetenz* im Rahmen der Durchführung von quantitativen Befragungen in dem Projekt beschrieben. Kritische Gestaltungskompetenz von Berufsschullehrer*innen spielt im „Rostocker Studienerfolgsmodell für das berufsbildende Lehramt“ (Abb. 1) eine zentrale, übergeordnete Rolle. Sie speist sich aus dem Vermögen zu selbstreflexiver Autonomie und sozial-verantwortlichem Handeln (Kaiser, 2018). Selbstreflexive Autonomie ist hierbei die Fähigkeit, sich selbst vorzustehen, sein eigener „Chair“ zu sein (vgl. Cohn, 1975). Sozial-verantwortliches Handeln bedeutet, stets auch die Interessen der Allgemeinheit und insbesondere marginalisierter Gruppen zu berücksichtigen. In gewissem Ausmaß kann kritische Gestaltungskompetenz bei Studienanfänger*innen bereits vorhanden sein. Die Schaffung von Gelegenheiten zu ihrer (Weiter-) Entwicklung ist innerhalb des ‚Rostocker Modells‘ ein wichtiger Baustein für ein erfolgreiches berufsbildendes Lehramtsstudium. Traum, Ziegler und Kaiser (2021) zeigen die theoretischen Bezüge der *kritischen Gestaltungskompetenz* zu *Professionswissen; Überzeugungen und Werthaltungen; motivationalen Orientierungen* und *selbstregulativen Fähigkeiten*, welche von Baumert und Kunter (2006) im „Modell professioneller Kompetenz von Lehrkräften“ für allgemeinbildende Lehrämter beschrieben werden. Im Folgenden wird die Erfassung der Elemente der kritischen Gestaltungskompetenz im ‚Rostocker Modell‘ vorgestellt. Ergebnisse einer Online-Befragung von Studierenden der Universität Rostock und der Hochschule Neubrandenburg zur kritischen Gestaltungskompetenz werden berichtet.

2 OPERATIONALISIERUNG DER KRITISCHEN GESTALTUNGSKOMPETENZ BERUFLICHER LEHRKRÄFTE IM ROSTOCKER STUDIENERFOLGSMODELL

Die theoretische Ausgangsbasis des Rostocker Studienerfolgsmodells bildet das Studienerfolgsmodell von Thiel, Veit und Blüthmann (2008). Dabei handelt es sich um eine Sammlung relevanter Faktoren aus den vier Bereichen: *Eingangsvoraussetzungen, Studienbedingungen, Studier- und Lernverhalten* und *Kontextbedingungen*. Die Faktoren aus diesen Bereichen haben Einfluss auf den *Studienerfolg*, der sich aus Studienzufriedenheit, fachlichem und berufsrelevantem Kompetenzzuwachs zusammensetzt (Thiel et al., 2008). Ergänzt wird der so definierte *Studienerfolg* im „Rostocker Modell“ um die *kritische Gestaltungskompetenz* (Traum et al., 2021). Sie ist aufgrund wirtschaftlicher Entwicklungen, politischer Vorgaben (KMK) und einer enormen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre Lernvor-

aussetzungen (Bildungshintergrund, Herkunft, Alter) besonders relevant für das berufliche Lehramt (Kalisch & Kaiser, 2019). Kritische Gestaltungskompetenz lässt sich rückbeziehen auf die Kompetenzen welche von Baumert und Kunter (2006) bereits für allgemeine Lehrämter beschrieben worden sind (Professionswissen etc., siehe Abbildung 1).

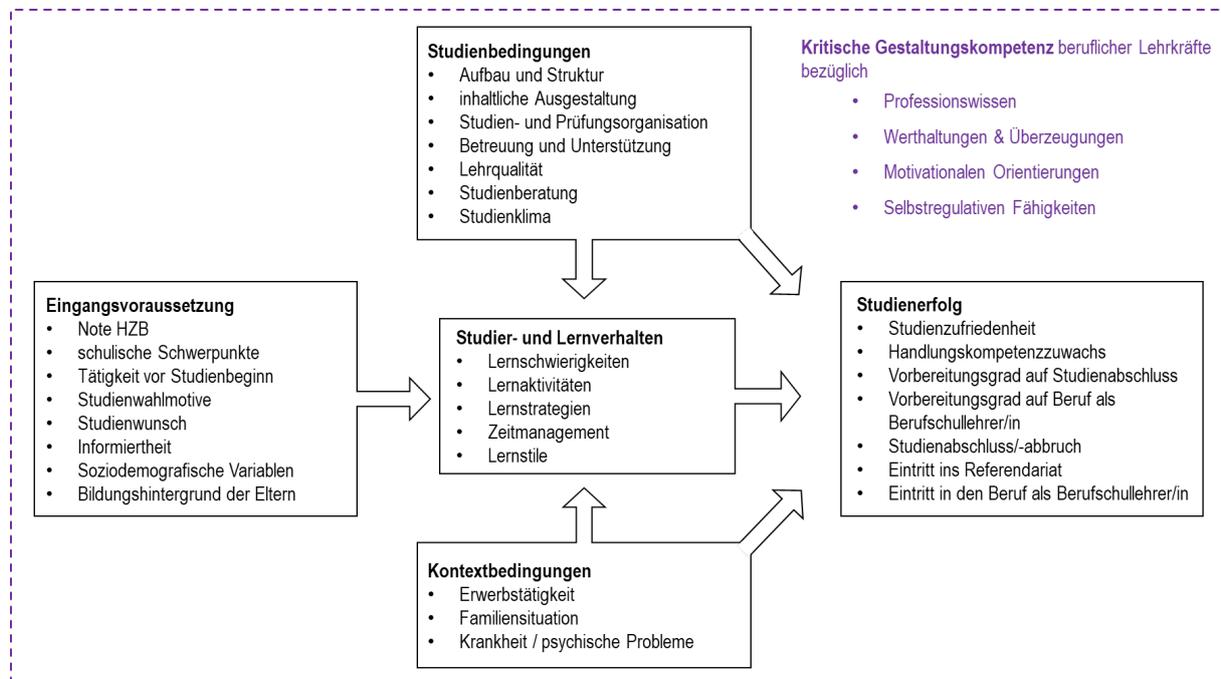


Abbildung 1. Rostocker Studienerfolgsmodell (angepasste Darstellung)

Neben den fachspezifischen bzw. berufsfeldspezifischen Kompetenzen und Wissensbeständen gehören zu den Kompetenzen von Lehrkräften *Professionswissen, Werthaltungen und Überzeugungen, motivationale Orientierungen* sowie *selbstregulative Fähigkeiten*. Die vorliegende Arbeit untersucht typische, relevante Aspekte der kritischen Gestaltungskompetenz (Kaiser, 2019), die in engem Bezug zu den genannten allgemeinen Kompetenzen von Lehrkräften stehen (Traum et al., 2021). Dafür werden Selbstauskünfte (Online-Fragebogen) von Studierenden der Berufspädagogik genutzt. Die Befragung wurde in drei Erhebungswellen von 2020 bis 2022 durchgeführt, wobei überwiegend einmalige Teilnahmen vorkamen. Die hier präsentierten Ergebnisse werden im Querschnitt ausgewertet¹. Eine Übersicht der erfassten Konstrukte, Mittelwerte, Standardabweichungen, Reliabilitäten und Stichprobenumfänge findet sich in Tabelle 1.

Im Folgenden werden alle Konstrukte kurz vorgestellt und mit einem Beispiel-Item illustriert. Das *berufliche Interesse und die Einstellungen* sind gleichermaßen Teil der kritischen Gestaltungskompetenz der

¹ Bei mehrfacher Teilnahme wurde der letzte, aktuellste Wert in die Auswertung einbezogen.

angehenden beruflichen Lehrkräfte und Teil des *Professionswissens*. Ein Beispiel-Item lautet „Ich möchte Wissen und Kenntnisse erwerben über verschiedene Auffassungen zu Zielen beruflicher Bildung.“ Die wichtigsten Ziele (*most important aims*, (Brevik, Kaiser & Hoppe 2023) (Beispiel: „Die wichtigsten Ziele der beruflichen Erstausbildung sind BerufsschülerInnen zur Arbeit direkt nach der Berufsausbildung zu befähigen.“), konstruktivistische Überzeugungen über das Lernen (Beispiel: „Es ist wichtig für eine/n Berufsschüler/in, selbst zu entdecken, wie Aufgaben zu bearbeiten sind.“) und *Demokratiefähigkeit* (Beispiel: „SchülerInnen können im Unterricht frei und offen ihre Meinung äußern.“) sind gleichermaßen Teil der *kritischen Gestaltungskompetenz* und Teil der von Baumert und Kunter (2006) beschriebenen *Überzeugungen und Werthaltungen*. *Selbstwirksamkeit* (Beispiel: „Die meisten Probleme kann ich aus eigener Kraft gut meistern.“) und Führungsmotivation (Beispiel: „Ich vermeide Gespräche, in denen ich massiv Einfluss auf andere nehmen muss“) sind Elemente kritischer Gestaltungskompetenz und zugleich lassen sie sich unter *motivationalen Orientierungen* beruflicher Lehrkräfte fassen. *Distanzierungsfähigkeit und Engagement*, (Beispiel: „Ich möchte auf mein eigenes Wohlbefinden achten und meine eigene Kompetenzentwicklung gestalten“), *Berufliche Selbstreflexionsfähigkeit* („Ich passe meine Unterrichtsplanung dem Kenntnisstand der SchülerInnen an“), *Selbstkritikfähigkeit* (Beispiel: „Als Lehrkraft ist es wichtig, zugeben zu können, dass man nicht alles weiß“) und *Selbstachtsamkeit* (Beispiel: „Wie stark achten Sie im Allgemeinen auf Ihre psychische Gesundheit?“) sind unabdingbar für eine kritische Gestaltungskompetenz und zugleich die Basis *selbstregulativer Fähigkeiten* beruflicher Lehrkräfte.

Tabelle 1. Aspekte kritischer Gestaltungskompetenz in Bezug zum Professionswissen beruflicher Lehrkräfte

Kritische Gestaltungskompetenz beruflicher Lehrkräfte		Items	N	α
Bereich professioneller Kompetenz	Aspekte kritischer Gestaltungskompetenz			
Professionswissen	Beruflicher Wissenserwerb und Einstellungen	11	85	0.96
Überzeugungen und Werthaltungen	Humanistische Überzeugungen und Werthaltungen über Ziele der Berufsschullehrkräfte	12	82	0.75
	Konstruktivistische Überzeugungen und Werthaltungen über das Lernen	7	92	0.87
	Demokratiefähigkeit	7	66	0.86
Motivationale Orientierungen	Selbstwirksamkeit	3	66	0.77
	Führungsmotivation	15	66	0.73
Selbstregulative Fähigkeiten	Distanzierungsfähigkeit und Engagement	5	85	0.77
	Berufliche Selbstreflexionsfähigkeit	8	75	0.80
	Selbstkritikfähigkeit	3	110	0.56
	Selbstachtsamkeit	4	76	0.71

Anm.: *Items* = Anzahl Items, *N* = Anzahl TeilnehmerInnen, α = Cronbachs Alpha

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Online-Befragung Studierender der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ($N = 111$)² zu den oben kurz vorgestellten Elementen kritischer Gestaltungskompetenz ausführlich beschrieben.

2.1 ERGEBNISSE DER DESKRIPTIVEN ANALYSEN KRITISCHER GESTALTUNGSKOMPETENZ MIT BEZUG ZUM PROFESSIONSWISSEN BERUFLICHER LEHRKRÄFTE

Berufliche Wissenserwerb und Einstellungen

Die in der Tabelle 2 dargestellten Ergebnisse reflektieren die Ergebnisse für den *beruflichen Wissenserwerb und Einstellungen* der Befragten. Die Aussagen beziehen sich sowohl auf den *Wissens- und Kenntniserwerb* als auch auf *positive Einstellungen*. Beides gehört zum Professionswissen. Eine fünfstufige Likert-Skala wurde zur Bewertung herangezogen, wobei höhere Werte eine stärkere Zustimmung kennzeichnen.

Tabelle 2. Itemstatistiken zu beruflichem Wissenserwerb und Einstellungen

Items* über beruflichen Wissenserwerb und Einstellungen	M	SD
„Ich möchte Wissen und Kenntnisse erwerben über ...“		
... Fakten der beruflichen Ausbildung und wo sie zu finden sind	3.28	1.38
... verschiedene Auffassungen zu Zielen beruflicher Bildung	3.33	1.38
... Theorien und Forschungsmethoden beruflicher Bildung	3.24	1.21
... systemische Zusammenhänge und Auswirkungen	3.32	1.32
... zur Analyse eigener Erfahrungen und Selbstreflexion	3.46	1.46
„Ich habe eine positive Einstellung zu ...“		
... Toleranz und Solidarität	3.98	1.55
... Transparenz	3.89	1.45
... Authentizität und Nahbarkeit	3.87	1.49
... Verantwortungsbereitschaft	3.96	1.40
... mutigem Handeln	3.74	1.24
... Offenheit für Veränderung und Neugier	3.80	1.44

* Skala der Angaben reicht von 1 *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 *stimme sehr zu*

Die Mittelwerte aller Items hinsichtlich des *Wissenserwerbs* und der *positiven Einstellung* liegen im Bereich von 3.24 bis 3.46. Das deutet darauf hin, dass die Befragten den angegebenen Aussagen tendenziell eher zustimmen.

Der *Wissens- und Kenntniserwerb* über „*Analyse eigener Erfahrungen und Selbstreflexion*“ zeigt die höchste Zustimmung unter allen genannten Items bezüglich des *Wissenserwerbs* ($M = 3.46$), allerdings mit einigen Variationen ($SD = 1.46$). Ähnliche Tendenzen sind auch bei den Items „*Fakten der beruflichen*

² 111 Studierende haben an der Umfrage teilgenommen. Es wurden jedoch nicht alle Fragen von allen Studierenden beantwortet. Die hier vorgestellten Ergebnisse beruhen auf den Angaben von 66 – 110 Studierenden.

Ausbildung und ihrer Quellen“ ($M = 3.28$, $SD = 1.38$), „systemischen Zusammenhängen und Auswirkungen“ ($M = 3.32$, $SD = 1.32$) sowie „verschiedene Auffassungen zu Zielen beruflicher Bildung“ ($M = 3.33$, $SD = 1.38$) zu erkennen. Im Vergleich dazu weist das Item „Theorien und Forschungsmethoden in der beruflichen Bildung“ einen etwas niedrigeren Mittelwert auf ($M = 3.24$, $SD = 1.21$), was eine geringere Zustimmung reflektiert.

Die Durchschnittswerte der Items bezüglich der *Einstellungen* weisen höhere Zustimmungsraten gegenüber denen zu *Wissens- und Kenntniserwerb* auf. Insbesondere zeigt die Aussage über die Einstellung zu *Toleranz und Solidarität* eine starke Zustimmung mit einem Durchschnittswert von 3.98 und einer Standardabweichung von 1.55. Die Einstellung zu *mutigem Handeln* ($M = 3.74$, $SD = 1.24$) erreicht im Vergleich zu anderen Bereichen eine etwas geringere Zustimmung unter den Befragten.

2.2 ERGEBNISSE DER DESKRIPTIVEN ANALYSE DER KRITISCHER GESTALTUNGSKOMPETENZ MIT BEZUG ZU ÜBERZEUGUNGEN UND WERTHALTUNGEN BERUFLICHER LEHRKRÄFTE

Überzeugungen und Werthaltungen kennzeichnen den zweiten wichtigen Bereich *kritischer Gestaltungskompetenz*. Gemeint sind hier *humanistische Überzeugungen und Werthaltungen*, welche zum einen die *wichtigsten Ziele von beruflichen Lehrkräften* in der beruflichen Erstausbildung kennzeichnen (Kaiser, 2019), zum anderen gehören *konstruktivistische Überzeugungen und Werthaltungen über das Lernen* (Baumert et al., 2009) zu diesem Bereich kritischer Gestaltungskompetenz sowie Einstellungen zur Förderung von *Demokratiefähigkeit*, die mittelbar mit den humanistischen Überzeugungen und Werthaltungen einhergehen (können).

Humanistische Überzeugungen und Werthaltungen

In Tabelle 3 werden die Ergebnisse zu den humanistischen Überzeugungen und Werthaltungen angehender Lehrkräfte zu den Zielen der Arbeit beruflicher Lehrkräfte dargestellt. Die Items, die in einem international vergleichenden Projekt zur Bildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen (VETteach) entwickelt wurden, beziehen sich auf die wichtigsten Ziele, die aus Sicht der angehenden Lehrkräfte in der beruflichen Erstausbildung zu verfolgen sind. Die Angaben zu den Zielen werden auf einer 6-stufigen Skala erhoben (1 „stimme absolut nicht zu“, 6 „stimme absolut zu“).

Die Befragten stimmen allen angegebenen Zielen der Berufsschullehrkräfte sehr zu, die Mittelwerte fast aller Items liegen über 5. Eine Ausnahme bildet die Deckung des gesellschaftlichen Fachkräftebedarfs. Diesen sehen die angehenden Lehrkräfte etwas weniger ($M = 4.69$, $SD = 1.12$) als wichtigstes Ziel beruflicher Bildung. Die Standardabweichung < 1 deutet auf eine relativ ähnliche Einschätzung der Befragten bezüglich der Wichtigkeit der oben genannten Ziele hin.

Tabelle 3. Itemstatistiken zu humanistischen Überzeugungen und Werthaltungen über Ziele der Berufsschullehrkräfte

Items* über humanistische Überzeugungen und Werthaltungen über Ziele der Berufsschullehrkräfte	M	SD
„Bitte geben Sie an, was sind aus Ihrer Sicht die wichtigsten Ziele der beruflichen Erstausbildung? Die wichtigsten Ziele der beruflichen Erstausbildung sind...“		
1. BerufsschülerInnen für weitere Ausbildung/Studium zu befähigen	5.01	0.92
2. BerufsschülerInnen zur Arbeit direkt nach der Berufsausbildung zu befähigen	5.31	0.85
3. Beschäftigungsfähigkeit basierend auf allgemeinen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln	5.08	0.87
4. Beschäftigungsfähigkeit basierend auf spezialisierten beruflichen Fertigkeiten herzustellen	5.02	0.84
5. Zur Entwicklung des beruflichen Wissens am Arbeitsplatz beizutragen	5.00	0.91
6. BerufsschülerInnen in Arbeit und Gesellschaft zu integrieren	5.06	0.87
7. Zur persönlichen Entwicklung junger Menschen beizutragen	5.36	0.80
8. Zur beruflichen Orientierung zu befähigen	5.05	0.93
9. Aneignung praktischer Fertigkeiten zu unterstützen	5.17	0.90
10. Entwicklung einer beruflichen Identität zu fördern	5.37	0.79
11. Einen Beitrag zur Deckung gesellschaftlichen Bedarfs an qualifizierten Arbeitskräften zu leisten	4.69	1.12
12. BerufsschülerInnen zum kritischen Denken zu befähigen	5.52	0.67

* Skala der Angaben reicht von 1 *stimme absolut nicht zu* bis 6 *stimme absolut zu*

Die Ziele „Berufsschüler*innen zum kritischen Denken zu befähigen“ (Item 12, $M = 5.52$, $SD = 0.67$), die „Entwicklung einer beruflichen Identität zu fördern“ (Item 10, $M = 5.37$, $SD = 0.79$) und „zur persönlichen Entwicklung junger Menschen beizutragen“ (Item 7, $M = 5.36$, $SD = 0.80$) zeigen vergleichsweise höhere Durchschnittswerte. Dies lässt darauf schließen, dass die Befragten diesen Zielen eine besondere Bedeutung beimessen und sie als zentral für berufliche Lehrkräfte betrachten. Diesen Ergebnissen zufolge zielt berufliche Bildung auch darauf, eine mündige Persönlichkeit zu entwickeln. Damit spiegeln die Antworten möglicherweise auch Werte, die am Institut für Berufspädagogik der Uni Rostock einen herausgehobenen Stellenwert haben (Kaiser & Ketschau 2019).

Konstruktivistische Überzeugungen und Werthaltungen über das Lernen

Die *konstruktivistischen Überzeugungen und Werthaltungen über das Lernen* werden mit einer 5-stufigen Skala von Baumert et al. (2009) erfasst (1 „stimme überhaupt nicht zu“; 5 „stimme sehr zu“). Die Befragten werden gebeten, ihre Zustimmung zu verschiedenen Aussagen über das Lernen anzugeben. Die Ergebnisse sind in Tabelle 4 dargestellt.

Die Aussage „Es hilft BerufsschülerInnen, Unterrichtsinhalte zu begreifen, wenn man sie ihre eigenen Ideen diskutieren lässt“ (Item 5) erzielt unter allen angegebenen Items den höchsten Mittelwert von 4.32 bei einer geringen Standardabweichung von 0.74. Dies zeigt eine starke Zustimmung zu dem Gedanken über das Lernen, dass BerufsschülerInnen von der Möglichkeit, ihre eigenen Ideen zu diskutieren, profitieren können. Die Items 1 ($M = 4.05$, $SD = 0.82$) und 7 ($M = 4.08$, $SD = 0.77$) zeigen ebenfalls hohe Zustimmungswerte bei den befragten Lehramtsstudierenden. Daraus kann man schließen, dass sie die

Förderung und Entdeckung eigener Lösungswege zur Aufgabenbearbeitung bevorzugen. Dies kann positiv auf die Autonomie und intrinsische Motivation der Schüler/innen wirken und ihre Selbstwirksamkeit fördern.

Tabelle 4. Itemstatistiken zu den konstruktivistischen Überzeugungen über das Lernen

Items* über die konstruktivistischen Überzeugungen und Werthaltungen über das Lernen	M	SD
„Im Folgenden finden Sie einige Aussagen über das Lernen. Bitte geben Sie zu jeder Aussage an, wie sehr Sie ihr zustimmen.“		
1. BerufsschülerInnen lernen im Unterricht am besten, indem sie selbst Wege zur Beantwortung von Aufgaben finden.	4.05	0.82
2. Es ist wichtig für eine/n Berufsschüler/in, selbst zu entdecken, wie Aufgaben zu bearbeiten sind.	3.78	0.82
3. Man sollte BerufsschülerInnen erlauben, sich eigene Wege zur Bearbeitung von Aufgaben auszudenken, bevor die Lehrperson vorführt, wie diese zu beantworten sind.	3.92	0.91
4. Im Unterricht werden die Lehrziele am besten erreicht, wenn BerufsschülerInnen ihre eigenen Methoden finden, um Aufgaben zu bearbeiten.	3.78	0.95
5. Es hilft BerufsschülerInnen, Unterrichtsinhalte zu begreifen, wenn man sie ihre eigenen Ideen diskutieren lässt.	4.32	0.74
6. LehrerInnen sollten BerufsschülerInnen, die Schwierigkeiten mit dem Bearbeiten einer Aufgabe haben, erlauben, mit eigenen Bearbeitungsversuchen fortzufahren.	3.82	0.82
7. Lehrpersonen sollten BerufsschülerInnen auffordern, eigene Wege zur Aufgabenbearbeitung zu entdecken	4.08	0.77

* Skala der Angaben reicht von ‚stimme überhaupt nicht zu‘ (1) bis ‚stimme sehr zu‘ (5)

Zusammenfassend lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass die befragten Studierenden generell konstruktivistische Überzeugungen und Werthaltungen hinsichtlich des Lernens vertreten. Diese Überzeugungen manifestieren sich in der Unterstützung von eigenständigem Lernen, der Förderung der eigenen Entdeckung und Diskussion von Lösungsansätzen der BerufsschülerInnen.

Demokratiefähigkeit

In der Tabelle 5 werden die Ergebnisse der *Demokratiefähigkeit* der befragten Lehramtsstudierenden dargestellt. Verschiedene Aspekte der *Demokratiefähigkeit* (Diedrich, 2008) werden durch sieben Aussagen mit einer 5er-Skala ermittelt, wobei höhere Werte eine größere Zustimmung zu der jeweiligen Aussage kennzeichnen.

Die meisten untersuchten Aussagen zeigen ähnliche Mittelwerte, die sich in einem engen Bereich zwischen 4.2 und 4.5 befinden, ihre jeweiligen Standardabweichungen liegen unter 1. Diese geringe Streuung deutet auf eine hohe Übereinstimmung unter den Befragten in Bezug auf die Demokratiefähigkeit hin.

Tabelle 5. Itemstatistiken zu Demokratiefähigkeit

Items* über Demokratiefähigkeit	M	SD
„Bitte kreuzen Sie an, inwiefern folgende Aussagen für Sie zutreffen.“		
1. SchülerInnen können im Unterricht frei und offen ihre Meinung äußern.	4.44	0.79
2. Ich achte die Meinungen von SchülerInnen, auch wenn sie der meinigen widersprechen.	4.48	0.79
3. Ich unterstütze SchülerInnen dabei ihre Meinung im Unterricht zu sagen, auch wenn diese von der Meinung der meisten Mitschüler/innen abweicht.	4.44	0.79
4. Ich ermutige SchülerInnen über politische Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt.	4.29	0.96
5. Ich stelle in meinem Unterricht unterschiedliche Sichtweisen einer Sache vor.	4.40	0.77
6. In meinem Unterricht bringen SchülerInnen politische Fragen zur Sprache, um darüber zu diskutieren.	3.75	1.13
7. SchülerInnen erhalten im Unterricht/in der Schule die Gelegenheit zur Aussprache über problematische Arbeitssituationen (im Betrieb).	4.32	0.85

* Skala der Angaben reicht von ‚trifft gar nicht zu‘ (1) bis ‚trifft voll zu‘ (5)

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse eine positive Tendenz in Bezug auf die Demokratiefähigkeit der befragten Lehramtsstudierenden. Dabei befürworten die Befragten tendenziell, die Förderung von Meinungsfreiheit, Diskussion und einer differenzierten Betrachtung von Themen im Unterricht.

2.3 ERGEBNISSE DER DESKRIPTIVEN ANALYSE DER KRITISCHEN GESTALTUNGSKOMPETENZ IN BEZUG ZU MOTIVATIONALEN ORIENTIERUNGEN BERUFLICHER LEHRKRÄFTE

Mit der Hinwendung auf motivationale Aspekte wendet sich der Blick der Befragung auf die Reflexion der eigenen Persönlichkeit, Selbstüberzeugungen und den Wunsch zur Eigenständigkeit.

Selbstwirksamkeit

Zur Erfassung individueller motivationaler Überzeugungen wurde die allgemeine Selbstwirksamkeit herangezogen. Dazu wurde die Kurzskala zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeit (ASKU) (Beierlein, et al., 2014) genutzt. Die Tabelle 6 präsentiert die Ergebnisse.

Tabelle 6. Itemstatistiken zu individuellen motivationalen Überzeugungen

Items* über allgemeine Selbstwirksamkeit	M	SD
„Bitte geben Sie an, inwiefern folgende Aussagen für Sie zutreffen?“		
1. In schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen.	3.92	0.73
2. Die meisten Probleme kann ich aus eigener Kraft gut meistern.	4.06	0.63
3. Auch anstrengende und komplizierte Aufgaben kann ich in der Regel gut lösen.	4.00	0.63

* Skala der Angaben reicht von ‚trifft gar nicht zu‘ (1) bis ‚trifft voll und ganz zu‘ (5)

Die Durchschnittswerte aller drei Items liegen nahe beieinander und die Werte verteilen sich alle um 4 („trifft ziemlich zu“). Die geringen Standardabweichungen zeigen eine Übereinstimmung in den Antworten und weisen darauf hin, dass die Befragten ähnliche individuelle motivationale Überzeugungen haben. Sie sind überzeugt, die meisten Probleme, Situationen und Aufgaben erfolgreich eigenständig zu bewältigen können.

Führungsmotivation

Die Führungsmotivation der Studierenden wurde untersucht, weil die Aufgaben von Lehrkräften auch mit Führungsaufgaben bezogen auf die Klasse einhergehen. Führungsmotivation weist positive Zusammenhänge zu *Handlungsorientierung*, *prosozialer (intrinsischer) Machtmotivation* und *Wohlbefinden* zukünftiger Lehrkräfte auf (Baumann, Chatterjee, & Hank, 2016). Zur Erfassung der Führungsmotivation wurde die gleichnamige Skala aus dem *Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung* (BIP) (Hossiep & Paschen, 2019) verwendet. Ein Beispiel-Item lautet: „Ich trage gern die Verantwortung für wichtige Entscheidungen“. Die Skala der Antworten reicht von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 6 (trifft voll zu). Aus Copyright-Gründen können wir die Items des BIP hier nicht vollständig veröffentlichen.

Die Ergebnisse zeigen eine hohe Führungsmotivation der Studierenden des beruflichen Lehramts mit einer geringen Streuung ($M = 3.76$, $SD = 0.61$, $Min = 2.20$, $Max = 5.33$, $Mod = 3.73$). Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen Bachelor- und Masterstudierenden oder zwischen Studierenden aus Rostock und Neubrandenburg. Gemäß ihrer Selbsteinschätzung sind die angehenden Lehrkräfte daran interessiert, eine leitende Position inne zu haben und sie fühlen sich wohl dabei, anderen Anweisungen zu geben. Dies lässt sich sehr gut mit den Anforderungen der Tätigkeit beruflicher Lehrkräfte in Einklang bringen, die in objektiv-bedingungsbezogenen Analysen ermittelt wurden (Besser, Rau & Traum, 2022).

2.4 ERGEBNISSE DER DESKRIPTIVEN ANALYSE ÜBER SELBSTREGULATIVE FÄHIGKEITEN BERUFLICHER LEHRKRÄFTEN

Distanzierungsfähigkeit und Engagement

Die vorliegende Tabelle 7 präsentiert Ergebnisse zur Distanzierungsfähigkeit der angehenden Lehrkräfte. Für die Erfassung wurden Aussagen über einen „Idealen Absolventen“ im beruflichen Lehramt an der Universität Rostock verwendet. Diese Aussagen wurden in einem kooperativen Prozess aller in Lehre und Forschung Beschäftigten auf einer Klausurtagung des Instituts für Berufspädagogik gesammelt und abgestimmt. Sie stehen inhaltlich in einem engen Bezug zu den Grundlagen der Themenzentrierten Interaktion (vgl. Kaiser, 2018).

Distanzierungsfähigkeit ist einerseits gekennzeichnet durch die Achtung eigener Bedürfnisse, andererseits spielt hier auch das Engagement für selbstgewählte Projekte und Initiativen der Lehrkräfte eine Rolle. Dieser zunächst widersprüchlich erscheinende Befund zeigte sich sowohl in den objektiven Tätigkeitsanalysen als auch in einer Faktorenanalyse. In den Tätigkeitsanalysen berichteten die Lehrkräfte von Projekten bzw. zusätzlichen Aufgaben an ihren Schulen, welche sie mit Hingabe verfolgten, die sie viel Arbeit und Einsatz kosteten, aus denen sie aber auch viel Energie zogen. Diese zusätzlichen Aufgaben verbesserten die Vielfalt der Arbeit, erhöhten die Kooperationsmöglichkeiten (Besser et al., 2022, S. 58) und wirkten in gewisser Weise als Ressource für die Lehrkräfte. In der Faktoren-Analyse luden die Items

1 (...Innovationen) und 3 (...die Zusammenarbeit) substantiell (Faktorladungen > 0.6) auf einem gemeinsamen Faktor mit den übrigen drei Items. Interpretierbar ist dies am besten so: Die angehenden Lehrkräfte streben danach, intrinsisch motivierte berufliche Ziele zu verfolgen und zugleich ein gesundes Maß an Abgrenzung zu pflegen. Genau diese Kombination zeigten Lehrkräfte während der objektiven Analysen in den Schulen, welche mit ihrer Arbeit zufrieden waren und Freude daran hatten (Besser et al., 2022). Insgesamt erscheint der Wunsch nach Gestaltung regionaler und innerinstitutioneller Zusammenarbeit etwas schwächer ausgeprägt. Das Bedürfnis nach Aufrechterhaltung des eigenen Wohlbefindens, der eigenen Kompetenzentwicklung und Reflexion des eigenen Handelns findet höhere Zustimmung.

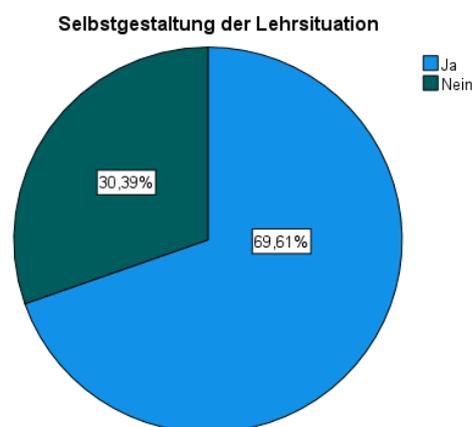
Tabelle 7. Itemstatistiken zu Distanzierungsfähigkeit und Engagement

Items* über Distanzierungsfähigkeit und Engagement	M	SD
„Bitte geben Sie jeweils an, wie sehr Sie folgende Aussagen zustimmen. Ich möchte...“		
1. ...Innovationen an der Schule durch Projekte planen, umsetzen und reflektieren.	4.16	0.92
2. ...auf mein eigenes Wohlbefinden achten und meine eigene Kompetenzentwicklung gestalten.	4.53	0.84
3. ...die Zusammenarbeit in der Schule und der Region fördern und dafür auch Diskussionen moderieren.	3.72	1.11
4. ...meinen eigenen Standpunkt vertreten.	4.04	0.94
5. ...Zeit haben meine eigenen Gedanken und Haltungen zu hinterfragen.	4.41	0.75

* Skala der Angaben reicht von ‚stimme überhaupt nicht zu‘ (1) bis ‚stimme sehr zu‘ (5)

Berufliche Selbstreflexionskompetenz

Vor Untersuchung der beruflichen Selbstreflexionsfähigkeit wurde erfragt, ob die Lehramtsstudierenden bereits Erfahrungen in der selbstständigen Gestaltung einer Lehrsituation gemacht haben. So wurde sichergestellt, dass jeweils nur diejenigen Studierenden die Items zur beruflichen Selbstreflexionskompetenz bearbeiten konnten, die entsprechende Erfahrungen gesammelt hatten. Die Abfrage war auch als Erinnerungs-Hilfe gedacht, sich die praktischen Vorerfahrungen in Erinnerung zu rufen und die präsentierten Aussagen zur beruflichen Selbstreflexionsfähigkeit präzise und fundiert zu bewerten.



Haben Sie schon einmal eine Lehrsituation selbst gestaltet?

Abbildung 2. Kreisdiagramm zur Selbstgestaltung der Lehrsituation

Die in Abbildung 2 dargestellten Ergebnisse zeigen, dass zwei Drittel der befragten Lehramtsstudierenden (69.61%) bereits Erfahrungen in der Gestaltung einer Lehrsituation gesammelt haben, während das verbleibende Drittel (30.39%) angeben, noch keine Lehrsituation selbst gestaltet zu haben. Die Ergebnisse der Kreuztabellen (Abbildung 3) zeigen, es sind hauptsächlich Bachelorstudierende, die noch nie eine Lehrsituation gestaltet haben.

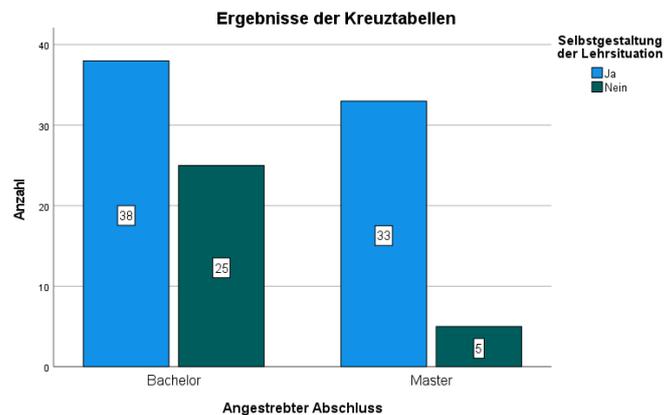


Abbildung 3. Balkendiagramm der Kreuztabellen zwischen Selbstgestaltung der Lehrsituation und angestrebtem Abschluss

In Tabelle 8 sind die Ergebnisse zur *beruflichen Selbstreflexionsfähigkeit* dargestellt. Die Items beziehen sich auf die Häufigkeiten, mit der die Befragten bestimmte Verhaltensweisen zur beruflichen Selbstreflexion ausführen (vgl. Traum et al., 2021). Die Häufigkeiten werden mittels einer 5er-Skala von ‚nie‘ (1) bis ‚immer‘ (5) erhoben.

Tabelle 8. Itemstatistiken zu beruflicher Selbstreflexionsfähigkeit

Items* über berufliche Selbstreflexionsfähigkeit	M	SD
„Im Folgenden finden Sie einige Aussagen zur beruflichen Selbstreflexion. Bitte geben Sie an, wie häufig Sie das beschriebene Verhalten ausführen.“		
Ich reflektiere besonders intensiv die Situationen, die mir ein positives Gefühl vermittelten/in denen ich erfolgreich war.	3.53	0.95
Ich plane erforderliche Veränderungen meines Handelns für zukünftige Lehrsituationen.	4.15	0.72
Ich plane zielgruppenspezifische Maßnahmen, um den Lernerfolg der SchülerInnen zu erhöhen.	4.01	0.86
Ich passe meine Unterrichtsplanung dem Kenntnisstand der SchülerInnen an.	4.29	0.66
Ich versuche, erfolgreiches Verhalten in zukünftigen Lehrsituationen zu wiederholen.	4.24	0.60
Ich reflektiere die Rahmenbedingungen zurückliegender Lehrsituationen (Lernatmosphäre, Lernbedingungen (z.B. Lärm, Hitze), Vorwissen der SchülerInnen).	4.01	0.86
Ich plane konkrete Verbesserungen von Rahmenbedingungen für zukünftige Lehrsituationen.	3.94	0.79
Ich plane Maßnahmen um das Arbeitsverhalten der SchülerInnen zu verbessern.	4.04	0.84

* Skala der Angaben reicht von ‚nie‘ (1), ‚selten‘ (2), ‚gelegentlich‘ (3), ‚oft‘ (4) bis ‚immer‘ (5)

Die in der Tabelle 8 dargestellten Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Mittelwerte der Häufigkeiten bezüglich des angegebenen Selbstreflexionsverhaltens relativ nahe beieinander liegen und ihre Standardabweichungen vergleichsweise gering sind. Am häufigsten geben die Befragten an, *ihre Unterrichtsplanung dem Kenntnisstand der SchülerInnen anzupassen* ($M = 4.29$, $SD = 0.66$). Am niedrigsten ist die

Zustimmung zu der Aussage „Ich reflektiere besonders intensiv die Situationen, die mir ein positives Gefühl vermitteln/in denen ich erfolgreich war“ ($M = 3.53$, $SD = 0.95$). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die befragten Studierenden, welche bereits über Vorerfahrungen bei der Gestaltung von Lehrsituationen verfügen, auch angemessen über diese reflektieren.

Selbstkritikfähigkeit

Die folgende Tabelle 9 präsentiert die Ergebnisse bezüglich der *Fähigkeit zur Selbstkritik*. Drei selbst entwickelte Items werden im Fragebogen angegeben, um die Einstellungen der Befragten gegenüber bestimmten Aspekten der Selbstkritikfähigkeit in ihrer beruflichen Rolle als Lehrkraft zu erfassen. Mit den Fragen sollten spezifische Aspekte abgedeckt werden. Die interne Konsistenz der Skala ist mangelhaft (Cronbachs Alpha = 0.56). Die Verwendung als Skala ist nicht empfehlenswert.

Table 9. Itemstatistiken zu Selbstkritikfähigkeit

Items* über Selbstkritikfähigkeit	M	SD
„Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu?“		
1. Als Lehrkraft ist es wichtig, sich von BerufsschülerInnen auch in Frage stellen zu lassen.	3.83	1.07
2. Als Lehrkraft ist es wichtig, zugeben zu können, dass man nicht alles weiß.	4.81	0.42
3. Als Lehrkraft ist es wichtig, sich nicht immer zu ernst zu nehmen.	4.34	0.86

* Skala der Angaben reicht von ‚stimme überhaupt nicht zu‘ (1) bis ‚stimme sehr zu‘ (5)

Die Zustimmung zu der Aussage „Als Lehrkraft ist es wichtig, sich von BerufsschülerInnen auch in Frage stellen zu lassen“ ist ($M = 3.83$, $SD = 1.07$) im Vergleich zu den anderen Aussagen am geringsten und weist die höchste Streuung auf. Das deutet darauf hin, dass zu diesem Aspekt innerhalb der Stichprobe eine gewisse Divergenz der Meinungen besteht. Allerdings ist die Zustimmung zu der Aussage immer noch im Bereich großer Zustimmung und deutet zumindest auf eine solide Kritikfähigkeit hin.

Beim zweiten Item „Als Lehrkraft ist es wichtig, zugeben zu können, dass man nicht alles weiß“ stimmen die Befragten im Durchschnitt wesentlich stärker zu ($M = 4.81$, $SD = 0.42$). Dies zeigt eine hohe Zustimmung der Befragten und wenig Variation in den Antworten.

Dem dritten Item „Als Lehrkraft ist es wichtig, sich nicht immer zu ernst zu nehmen“ ($M = 4.34$, $SD = 0.86$), stimmen die Befragten tendenziell zu, obwohl es auch hier eine gewisse Variation in den Antworten gibt.

Zusammenfassend lassen sich die Resultate so interpretieren, dass die Befragten die Fähigkeit zur Selbstkritik in ihrer beruflichen Rolle als Lehrkräfte im Allgemeinen als wichtig erachten. Sie zeigen insbesondere eine hohe Bereitschaft, das Nicht-Wissen zuzugeben, was möglicherweise auf eine ausgeprägte Selbstreflexionsfähigkeit hindeutet. Dennoch sind Unterschiede in den Einstellungen erkennbar, vor allem hinsichtlich der Bereitschaft, sich von Berufsschüler*innen hinterfragen zu lassen, sowie bezüglich der Notwendigkeit, sich nicht selbst zu ernst zu nehmen.

Selbstachtsamkeit

Tabelle 10 gibt die deskriptive Statistik zur *Selbstachtsamkeit* (Items angelehnt an Grützmacher, Gusy, Lesener, Sudheimer & Willige, 2018) in Bezug auf psychische und physische Gesundheit wieder. Dazu wurden vier verschiedene gesundheitsbezogene Aspekte untersucht, bei denen die Befragten angeben sollten, wie stark sie darauf achten. Die Skala der Angaben reichte von 1 ‚sehr stark‘ bis 5 ‚gar nicht‘.

Tabelle 10. Itemstatistiken zu *Selbstachtsamkeit auf Gesundheit*

Items* über Selbstachtsamkeit auf Gesundheit	M	SD
„Wie stark achten Sie auf ...?“		
ausreichende körperliche Bewegung	3.29	0.98
ausreichende Ruhe- und Erholungsphasen	3.37	1.00
eine gesunde Ernährungsweise	3.33	1.06
eine gesunde Lebensweise	3.22	0.89

* Skala der Angaben reicht von ‚gar nicht‘ (1) bis ‚sehr stark‘ (5)

Die Durchschnittswerte der verschiedenen Items bewegten sich alle im Bereich zwischen $3.22 \leq M \leq 3.37$, was darauf schließen lässt, dass die Befragten im Allgemeinen ähnlich (un)achtsam in Bezug auf diese Aspekte ihrer Gesundheit sind. Vergleicht man die Werte mit den zuvor referierten Befunden zu anderen Bereichen (z.B. Selbstkritikfähigkeit), so liegt die hier Zustimmung deutlich niedriger. Zugleich sind aber auch die Aussagen unbestimmter, weil es im individuellen Ermessensspielraum liegt was als „ausreichend“ oder „gesund“ betrachtet werden kann.

3 DISKUSSION

Die Ergebnisse der Online-Befragung von ($N = 111$) Studierenden der Hochschule Neubrandenburg und der Universität Rostock zeigen durchschnittlich mittlere bis hohe Werte bei den hier untersuchten Aspekten kritischer Gestaltungskompetenz in Anlehnung an das Modell professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006). Im Bereich *Professionswissen* werden die Fragen zu *beruflichen Interessen und Einstellungen* überwiegend positiv beantwortet. Entwicklungspotential besteht im Bereich des beruflichen Wissens, z.B. beim Wissen über Theorien und Forschungsmethoden beruflicher Bildung (Tab. 2). Die beruflichen Einstellungen sind durchgehend positiv, d.h., die Studierenden bekennen sich zu Werten wie Toleranz, Solidarität, Verantwortungsbereitschaft, Authentizität und Nahbarkeit (Tab. 2).

Im Bereich *Überzeugungen und Werthaltungen* wird klar: die wichtigsten Ziele der beruflichen Erstausbildung sind geprägt von *humanistischen Überzeugungen und Werthaltungen*, eine positive Entwicklung (Befähigung zum kritischen Denken, Entwicklung einer beruflichen Identität etc.) der Berufsschüler*innen steht klar im Fokus der angehenden Berufsschullehrkräfte (Tab. 3). Die Deckung des gesellschaftlichen Fachkräftebedarfs wird im Vergleich etwas weniger wichtig eingeschätzt. Das heißt, das pädagogische

Interesse an der Entwicklung der Jugendlichen ist stärker ausgeprägt, als die Orientierung auf die Interessen der Wirtschaft. Die Studierenden pflegen *konstruktivistische Überzeugungen* über das Lernen (Tab. 4). Sie bevorzugen die Förderung und Entdeckung eigener Lösungswege der Schüler*innen zur Aufgabenbearbeitung. Die Voraussetzungen zur Förderung von Autonomie, intrinsischer Motivation und Selbstwirksamkeit der Berufsschüler*innen scheinen damit gegeben. Im Einklang damit ist auch die *Demokratiefähigkeit* (Tab. 5) der befragten Lehramtsstudierenden. Sie befürworten überwiegend, dass Meinungsfreiheit, Diskussion und eine differenzierte Betrachtung von Themen im Unterricht gefördert werden sollen.

Im Bereich der *Motivationalen Orientierungen* zeigt sich die *Selbstwirksamkeit* der Befragten überdurchschnittlich hoch (Tab. 6), die meisten haben die individuelle motivationale Überzeugung, Probleme erfolgreich eigenständig zu bewältigen können. Die *Führungsmotivation* der Studierenden des beruflichen Lehramts ist ebenfalls hoch. Sie möchten eine leitende Position übernehmen und haben keine Schwierigkeiten damit, klare Anweisungen zu geben. Dies lässt sich sehr gut mit den Anforderungen der Tätigkeit beruflicher Lehrkräfte in Einklang bringen, die in objektiv-bedingungsbezogenen Analysen ermittelt wurden (Besser et al., 2022).

Bei den *Selbstregulativen Fähigkeiten* der angehenden Lehrkräfte ist die *Distanzierungsfähigkeit* gut ausgeprägt (Tab. 7). Sie streben danach, intrinsisch motivierte berufliche Ziele zu verfolgen und zugleich ein gesundes Maß an Abgrenzung zu pflegen. Genau diese Kombination zeigten auch Lehrkräfte während unserer objektiven Analysen in den Schulen, welche mit ihrer Arbeit zufrieden waren und Freude daran hatten (Besser et al., 2022). Die *Berufliche Selbstreflexion* der Befragten ist gut ausgeprägt. Diejenigen, welche bereits über Vorerfahrungen bei der Gestaltung von Lehrsituationen verfügen, reflektieren auch angemessen darüber (Tab. 8). Die Ergebnisse zur *Fähigkeit zur Selbstkritik* (Tab. 9) lassen sich so interpretieren, dass die Befragten diese Fähigkeit in ihrer beruflichen Rolle als Lehrkräfte im Allgemeinen als wichtig erachten. Sie zeigen insbesondere eine hohe Bereitschaft, das Nicht-Wissen zuzugeben, was an dieser Stelle auf eine ausgeprägte Selbstreflexionsfähigkeit hindeutet. Dennoch sind Unterschiede in den Einstellungen erkennbar, vor allem hinsichtlich der Bereitschaft, sich von Berufsschülern hinterfragen zu lassen, sowie bezüglich der Notwendigkeit, sich nicht selbst zu ernst zu nehmen. Die *Selbstachtsamkeit* (Tab. 10) der Studierenden im Hinblick auf die eigene Gesundheit bewegt sich um den Mittelwert (der Skala), ist also ausbaufähig.

Implikationen für die Studierenden- und Lehrkräftegewinnung

Überzeugungen und Werthaltungen sowie motivationale Orientierungen angehender Lehrkräfte für berufliche Schulen sind nicht nur Aspekte kritischer Gestaltungskompetenz, sondern auch ein Kernelement der professionellen Identität von Lehrkräften. Es ist davon auszugehen, dass diese Werthaltungen und

motivationalen Orientierungen bereits vor dem Studium, bei Studieninteressierten vorhanden sind. Deshalb erscheint es sinnvoll, Werbematerialien und Flyer zur Ansprache und Gewinnung von Studierenden und Lehrkräften so zu gestalten, dass genau diese Motive und Werte angesprochen werden (z.B. Mein Motto: „Mit Freude trage ich zur Entwicklung junger Menschen bei.“ Mein Beruf: „Lehrkraft für berufliche Schulen“).

Implikationen für die universitäre Lehrgestaltung

Für die universitäre Lehrgestaltung ist besonders der Aspekt des Wissens über Theorien und Forschungsmethoden beruflicher Bildung hervorzuheben. Hier weisen die Befragungsergebnisse auf Verbesserungspotential im Hinblick auf die theoretischen Inhalte und praktischen Übungsgelegenheiten in den Lehrveranstaltungen hin. Am IBP wurde dafür bereits ein Online-Kurs „Wissenschaftliches Arbeiten“ eingerichtet, den die Studierenden bei freier Zeiteinteilung selbständig nutzen und ihr Wissen auch in Form von Selbsttests überprüfen können. Auch das Modul „Berufsbildungsforschungsprojekt“ im Master Berufspädagogik sowie „Berufsbildungsforschung“ im Master Wirtschaftspädagogik zielen explizit auf Kompetenzentwicklungen in diesem Bereich. Regelmäßige Forschungskolloquien sind ein weiteres Angebot des IBP. Die Einwerbung von Themen für Abschlussarbeiten von beruflichen Schulen wird bereits am Institut für Wirtschaftspädagogik sehr aktiv betrieben. Diese Aktivitäten können und sollten noch intensiviert werden um für die Lehramtsstudierenden auch den Nutzen von Forschung sichtbar zu machen.

Implikationen für berufliche Schule

Berufliche Schulen haben (viel) Gestaltungsspielraum für den individuellen Einsatz von Lehrkräften beispielsweise im Rahmen von Projekten und Events oder zusätzlichen Aufträgen (Digitalisierungsbeirat, Fachkonferenz, Prüfungsausschuss (IHK)) – das zeigen unsere objektiven Analysen (Besser et al., 2022, Besser, Traum, Kaiser & Rau, 2022). Im Interesse des Erhalts der selbstregulativen Fähigkeiten der beruflichen Lehrkräfte scheint es sinnvoll, diesen Gestaltungsspielraum voll auszuschöpfen. So können mehr aktuell tätige und auch zukünftige berufliche Lehrkräfte ihre eigenen Bedürfnisse achten und sich parallel in selbst gewählten Projekten und Initiativen engagieren. So wirken die Organisationsstrukturen und Projektorientierung am RBB Müritz, das 2022 mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurde, motivierend auf die dort beschäftigten Lehrkräfte (Deutscher Schulpreis 2022). Dieses Engagement kann eine Ressource für das Wohlbefinden der Lehrkräfte sein. - Weitere Analysen des Zusammenhangs zwischen der Übernahme zusätzlicher Aufträge und dem Wohlbefinden von Lehrkräften sind erforderlich.

Limitationen

Hauptlimitation der Studie ist der geringe Stichprobenumfang. Es war nicht in ausreichendem Maße möglich, die Studierenden zur Teilnahme an der Umfrage zu motivieren. Das lag hauptsächlich am großen

Umfang der Befragung, was zu vorzeitigen Abbrüchen führte. Auch war es nicht allen Kolleginnen und Kollegen möglich, die Befragung im Rahmen einer Lehrveranstaltung bearbeiten zu lassen.

Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass alle Ergebnisse auf Selbstauskünften beruhen. Sie unterliegen damit auch verzerrenden Einflüssen (z.B. soziale Erwünschtheit, Selbsttäuschung). Zudem stecken in den Fragen auch viele Aussagen über künftiges Verhalten in der beruflichen Tätigkeit, die damit verbunden auch ein spekulatives Element haben.

4 FAZIT

Die kritische Gestaltungskompetenz, welche auf partizipatives Lehren, individuelle Unterstützung von Jugendlichen und Kooperationsentwicklung zielt und zugleich einen achtsamen Umgang der Lehrkräfte mit sich selbst, eine selbstkritische Kompetenzentwicklung und die Vertretung eigener Standpunkte ermöglicht, lässt sich sehr gut mit den zentralen Elementen allgemeiner, professioneller Kompetenzen von Lehrkräften verbinden bzw. in Einklang bringen. Insbesondere für die Studierenden berufsbildender Lehrämter erscheint es angebracht, sie separat zu beachten und gezielt zu fördern. Die besondere Förderung kritischer Gestaltungsfähigkeit am Studienstandort Rostock sollte vermehrt für die Werbung von Studieninteressent*innen genutzt werden. Auf besondere Projekte, wie beispielsweise „Lernen durch Engagement“ oder projektorientiertes Unterrichten (z.B. LINUS, Fachdidaktische Werkstatt) sollte explizit verwiesen und dadurch individuelle Anreize für potentielle Interessent*innen geschaffen werden.

LITERATUR

Baumann, N., Chatterjee, M.B. & Hank, P. (2016). Guiding others for their own good: Action orientation is associated with prosocial enactment of the implicit power motive. *Motiv Emot* 40, 56–68. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9511-0>

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9. Jahrg., Heft 4/2006, S. 469-520

Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U. et al. (2009). Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: MPI für Bildungsforschung.

Beierlein, C., Kovaleva, A., Kemper, C. J. & Rammstedt, B. (2014). Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala (ASKU). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS). <https://doi.org/10.6102/zis35>

Besser, L., Rau, R. & Traum, A. (2022). Objektiv-bedingungsbezogene Tätigkeitsanalysen an Schulen der beruflichen Bildung. Welche Arbeitsinhalte und Ausführungsbedingungen prägen die Tätigkeit von Berufsschullehrkräften? In: Mühlport, S. & Prodehl, G. (Hrsg.), *Gesundheitsschutz und Gesundheitsförderung im Lehrberuf multiprofessionelle Perspektiven* (S. 53-67). 2022 Lengerich: Pabst.

Besser, L., Traum, A., Kaiser, F. & Rau, R. (2022). Observe-ask-analyze. TAG-MA, a new condition-related job analysis method to describe the work of VET teachers, In: *Emergent Issues in Research on Vocational Education and Training* Vol. 8 Edition: 1 Publisher: Premissförlag.

Brevik, B., Kaiser, F. & Hoppe, M. (2023). Challenges and helpful conditions for vocational teachers in Europe. Findings from the “VETteach” project. In V. Tütlys, L. Vaitkutė & C. Nägele (Eds.), *Vocational Education and Training - Transformations for Digital, Sustainable and Socially Fair Future*. Proceedings of the 5th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training, Kaunas, 25.-26. May 2023, (pp. 87-92). Vytautas Magnus University, Institute of Educational Science. <https://doi.org/10.5281/zenodo.780834>

Cohn, R. C., (1975) *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Klett-Cotta, Stuttgart.

Deutscher Schulpreis (2022): *Unterricht besser machen. Die nominierten Schulen des Deutschen Schulpreises 2022*. Stuttgart; download: <file:///C:/Users/fk308/Downloads/Publikation-Deutscher-Schulpreis-2022.pdf>

Diedrich, M. (2008). *Demokratische Schulkultur. Messung und Effekte*. Münster, Westfalen: Waxmann.

Grützmaker, J.; Gusy, B.; Lesener, T.; Sudheimer, S.; Willige, J. (2018). Gesundheit Studierender in Deutschland 2017. Ein Kooperationsprojekt zwischen dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, der Freien Universität Berlin und der Techniker Krankenkasse. https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/psychologie/arbeitsbereiche/ppg/forschung/BwB/bwb-2017/_inhaltselemente/faktenblaetter/Gesamtbericht-Gesundheit-Studierender-in-Deutschland-2017.pdf abgerufen am 25.03.2024

Hossiep, R., Paschen, M. (2019). *Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung – BIP*. 3., durchgesehene Auflage. Hogrefe, Göttingen.

Kaiser, F. (2018). Theme Centered Interaction in Critical Vocational Teacher Education – An Introduction Into an Ethical Founded Method and Model to Strengthen Self-reflexive Autonomy and Socially Responsible Action. In: *International Journal for Research in Vocational Education and Training*. Vol. 5, Nr. 3.

Kaiser, F. (2019). Studierende zur kritischen Gestaltung der beruflichen Bildung ermutigen: Zur zentralen Aufgabe berufspädagogischer Lehramtsstudiengänge in einer demokratischen Gesellschaft. In: Kalisch, C., Kaiser, F. (Hrsg.): *Bildung beruflicher Lehrkräfte. Wege in die pädagogische Königsklasse*. wbv Media: Bielefeld, S. 35-47.

Kaiser, F., Ketschau, T. (2019): Die Perspektive kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie als Widerspruchsbestimmung von Emanzipation und Herrschaft. In: E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019*. S. 13-30. Budrich: Opladen, DOI: 10.25656/01:18433

Kalisch, C. & Kaiser, F. (2019). *Bildung beruflicher Lehrkräfte. Wege in die pädagogische Königsklasse*. wbv, Media: Bielefeld.

Schaarschmidt, U. (2006). AVEM - ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument für die berufsbezogene Rehabilitation. In Arbeitskreis Klinische Psychologie in der Rehabilitation BDP (Hrsg.). *Psychologische Diagnostik - Weichenstellung für den Reha-Verlauf*. Deutscher Psychologen Verlag GmbH, Bonn. S. 59-82.

Schaarschmidt, U., Fischer, A. (1997): AVEM – ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 18. Jg., H. 3, S. 151-163.

Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A. W. (1999): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, H. 4, S. 244-268.

Thiel, F., Veit, S. & Blüthmann, I. (2008). *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin Sommersemester* (unveröffentlicht).

Traum, A., Ziegler, U. & Kaiser, F. (2021). Theoretische Grundlegung der kritischen Gestaltungskompetenz im „Rostocker Studienerfolgsmodell für das berufsbildende Lehramt“. *Arbeitspapiere Bd. 1*, Institut für Berufspädagogik, Universität Rostock. https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002911

KONTAKT

Universität Rostock
Institut für Berufspädagogik
Prof. Dr. Franz Kaiser
August-Bebel-Str. 28
18055 Rostock
✉ franz.kaiser@uni-rostock.de

https://doi.org/10.18453/rosdok_id00004565