

Gerda Hagenauer, Diana Raufelder (Hrsg.)

# Soziale Eingebundenheit

Sozialbeziehungen im Fokus  
von Schule und LehrerInnenbildung



Waxmann 2021  
Münster · New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4266-5

E-Book-ISBN 978-3-8309-9266-0

doi: <https://doi.org/10.31244/9783830992660>

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:  
Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen  
Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



© Waxmann Verlag GmbH, 2020  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster  
Titelfoto: © Halfpoint, Adobe Stock  
Satz: Roger Stoddart, Münster

# Inhalt

## Einleitung

|   |   |
|---|---|
| <i>Gerda Hagenauer &amp; Diana Raufelder</i><br>Editorial ..... | 9 |
|---|---|

## Theoretische und methodische Grundlagen

|  |    |
|--|----|
| <i>Alexander Wettstein &amp; Diana Raufelder</i><br>Beziehungs- und Interaktionsqualität im Unterricht<br>Theoretische Grundlagen und empirische Erfassbarkeit ..... | 17 |
|--|----|

|  |    |
|--|----|
| <i>Mathias Mejeß &amp; Tina Hascher</i><br>Soziale Netzwerkanalyse als Erfassungsinstrument sozialer<br>Interaktionen in der Schule..... | 33 |
|--|----|

|  |    |
|--|----|
| <i>Sabine Seichter</i><br>Licht und Schatten pädagogischer Relationalität<br>Theoretisch-systematische und praxeologisch-kasuistische Kontextualisierung ..... | 47 |
|--|----|

|   |    |
|---|----|
| <i>Annedore Prengel</i><br>Der furchtbare Moment im Bildungsprozess<br>Elemente einer Theorie destruktiver pädagogischer Relationalität ..... | 57 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| <i>Martin K. W. Schweer, Karin Siebertz-Reckzeh &amp; Robin Hake</i><br>Facetten und Konsequenzen von Vertrauen und Misstrauen<br>in der pädagogischen Beziehung..... | 71 |
|---|----|

|  |    |
|--|----|
| <i>Larissa Schwarzwälder &amp; Hendrik Lohse-Bossenz</i><br>Professionelle Beziehungswahrnehmung als zentrale Voraussetzung<br>für die Entstehung und Gestaltung von sozialen Beziehungen im Kontext<br>von Schule und Unterricht..... | 85 |
|--|----|

|  |    |
|--|----|
| <i>Ursula Kessels, Anna K. Nishen &amp; Diana Schieck</i><br>Segregation und Zugehörigkeitsgefühl in heterogenen Klassen ..... | 99 |
|--|----|

|  |     |
|--|-----|
| <i>Felician-Michael Führer &amp; Colin Cramer</i><br>Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen<br>Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung<br>Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden..... | 113 |
|--|-----|

## Empirische Beiträge

### Soziale Beziehungen gestalten

*Alexander Wettstein & Marion Scherzinger*

Soziale Interaktionen als Grundbaustein der Beziehung zwischen  
Lehrperson und Schüler\*innen ..... 129

*Dennis Hauk & Alexander Gröschner*

Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Schüler\*innen im  
offenen und jahrgangsgemischtem Unterricht  
Eine videobasierte Fallstudie ..... 143

*Petra Richey*

Normative Erwartungen in der Lehrer-Schüler-Beziehung:  
Trägt die Erfüllung normativer Erwartungen von Schüler\*innen  
zu positiven Lehrer-Schüler-Beziehungen bei? ..... 157

*Barbara Thies, Gesa Uhde & Lena Hannemann*

Classroom-Management-Kompetenzen für Lehrkräfte  
Entwicklung und Evaluation eines Trainings zur Vorbereitung  
auf das Allgemeine Schulpraktikum ..... 175

*Dölf Looser & Traugott Elsässer*

Der Zusammenhang zwischen beziehungsorientiertem Classroom  
Management und personal-sozialen Kompetenzen der Schüler  
und Schülerinnen ..... 189

*Petra Siwek-Marcon*

Klassenführung durch Beziehung  
Effekte eines Ausbildungsangebots in relationalem Classroom Management  
während des Lehramtsstudiums auf die spätere Berufspraxis ..... 207

*Gerda Hagenauer, Lea de Zordo & Jennifer Waber*

Relational Turning Point Events in der Beziehungsentwicklung  
von Lehramtsstudierenden im Teampraktikum ..... 223

*Lysann Zander & Elisabeth Höhne*

Too good to belong: Kompetenzbezogene und soziale Prädiktoren des  
Zugehörigkeitsgefühls im Lehramtsstudium Sonderpädagogik ..... 237

### Soziale Beziehungen und deren Effekte

*Matteo Carmignola, Daniela Martinek & Franz Hofmann*

Gehört Dazugehören zu Schulentwicklung dazu?  
Die Relevanz von Schulleitungshandeln und sozialer Einbindung  
für die Projektakzeptanz von Schulentwicklungsinitiativen ..... 255

|  |     |
|--|-----|
| <i>Karen Aldrup &amp; Uta Klusmann</i><br>Soziale Eingebundenheit mit Schülerinnen und Schülern<br>Welche Rolle spielt sie für das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften? .....  | 271 |
| <i>Charlott Rubach &amp; Rebecca Lazarides</i><br>Wechselseitige Effekte zwischen Lehrkräften, Eltern und Lernenden:<br>Zusammenhänge von kognitiver und emotionaler Unterstützung und<br>der Motivation von Lernenden.....                                | 287 |
| <i>Stefan Kulakow &amp; Frances Hoferichter</i><br>Grit stärken durch sozio-emotionale Unterstützung<br>und Kompetenzunterstützung durch die Lehrkraft<br>Eine Mediationsanalyse unter Berücksichtigung des<br>allgemeinen schulischen Selbstkonzepts..... | 303 |
| <i>Sabine Schweder &amp; Diana Raufelder</i><br>Wie Mädchen und Jungen an Gymnasien sich im Zusammenspiel<br>von sozialer Eingebundenheit, schulischem Selbstkonzept und Leistung<br>in der Adoleszenz unterscheiden .....                                 | 319 |
| <i>Margarita Knickenberg &amp; Carmen Zurbriggen</i><br>Die Bedeutsamkeit von Peers für Jugendliche in der Sekundarstufe<br>und in der Freizeit .....  | 335 |
| <i>Stefan Markus &amp; Susanne Schwab</i><br>Zusammenhänge von sozialen Beziehungen mit schulischem<br>Wohlbefinden und emotionalem Erleben von Grundschüler*innen.....  | 351 |
| <i>Anett Wolgast &amp; Matthias Donat</i><br>Bullying-Erfahrung von Jugendlichen im Zusammenhang mit Problemen<br>und zwei sozialen Faktoren<br>Die Leichtigkeit mit Freund*innen zu sprechen und wahrgenommene<br>soziale Unterstützung durch Peers.....  | 367 |
| <i>Clara Kuhn &amp; Gerda Hagenauer</i><br>Zur Bedeutung der Qualität der Mentor-Mentee-Beziehung für<br>die Zielorientierungen und das Hilfesuchen im Schulpraktikum .....  | 385 |
| Autorinnen und Autoren.....  | 401 |

# Der Zusammenhang zwischen beziehungsorientiertem Classroom Management und personal-sozialen Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen

## Abstract

Der Beitrag untersucht die Frage, inwiefern die Qualität des *beziehungsorientierten* Classroom Managements (CRM) von Seiten der Lehrperson mit den überfachlichen Kompetenzen (üK) ihrer Schüler/-innen zusammenhängt. Die Daten sind bei Schweizer Kindern/Jugendlichen der 3. bis 9. Klasse mit Hilfe eines Fragebogens erhoben worden. Anhand von Strukturgleichungsmodellen lässt sich zeigen, dass die fremdeingeschätzten Kompetenzen der Klassenlehrperson – sowohl hinsichtlich Beziehungs- als auch Disziplinmanagement – signifikant mit selbst eingeschätzten personalen und sozialen Kompetenzen korrelieren. Bilanz: Bei der Förderung überfachlicher Kompetenzen ist die Lehrkraft als Person bedeutsam.

## 1. Einleitung und Überblick

Nach theoretischen Erörterungen zu überfachlichen Kompetenzen (Kap. 2) und Classroom Management (Kap. 3) wird die Fragestellung (Kap. 4) untersucht, inwiefern die Qualität des *beziehungsorientierten* Classroom Managements (CRM) von Seiten der Lehrperson mit den überfachlichen Kompetenzen (üK) ihrer Schüler/-innen zusammenhängt. Die entsprechenden Instrumente werden in Kapitel 4 vorgestellt und die Fragestellung in Kapitel 5 anhand von Strukturgleichungsmodellen untersucht und analysiert. Schließlich werden die Ergebnisse diskutiert und bilanziert (Kap. 6).

## 2. Überfachliche Kompetenzen mit Fokus auf personale-soziale (Lebens-) Kompetenzen

Was ist unter überfachlichen Kompetenzen zu verstehen, welche Bedeutung haben sie? Vorwegzunehmen ist, dass das Konzept der „überfachliche Kompetenzen“ gemäß Grob, Maag Merki und Büeler (2003) in theoretischer Hinsicht mit Problemen zu kämpfen hat, weil keine einheitliche und breit geteilte Taxonomie überfachlicher Kompetenzen existiert. Auch Weinert (1999) und Grob und Maag Merki (2001) halten schon zuvor fest, dass es kein genügend und empirisch überprüftes theoretisches Gesamtmodell humaner Kompetenzen gibt, welches als Rahmentheorie zur Bestimmung maßgeblicher Kompetenzbereiche beigezogen werden kann. Zudem sind viele überfachliche Kompetenzen mit Wertfragen verbunden, zu welchen es kontroverse Positionen gibt. In diesem Artikel können darum nur *einzelne* Aspekte dieses Themengebiets behandelt werden.

## 2.1 Definition und Systematik der überfachlichen Kompetenzen

Fend definiert überfachliche Kompetenzen als „Personenmerkmale im Sinne von relativ stabilen Dispositionen“, die „in einem funktionalen Zusammenhang mit gelingender Lebensbewältigung in komplexen, insbesondere auch sozialen Kontexten stehen“ (Fend, 1998, S. 11). Diese Definition ist darum bemerkenswert, weil damit das Konzept der Lebenskompetenzen der WHO (siehe weiter unten) angedacht und mit dem Wort „relativ“ angedeutet ist, dass ein Persönlichkeitsmerkmal im Sinne der interaktionistischen Theorie vor allem in der Kindheit nicht einfach eine stabile Eigenschaft ist, sondern in Auseinandersetzung mit der Umwelt verändert und entwickelt werden kann. Grob et al. (2003) definieren ganz ähnlich: „... der Begriff der überfachlichen Kompetenz stellt vielmehr einen Sammelbegriff dar für Fähigkeiten, die in einem *funktionalen Zusammenhang mit gelingender Lebensbewältigung* stehen und somit die Wahrscheinlichkeit erhöhen, die *Anforderungen*, die sich *lebensbereichsübergreifend in vielfältigen Rollen und unterschiedlichen Lebenslagen* ergeben, erfolgreich zu meistern“ (S. 312; Hervorh. i. Orig.). Die bekannte aber begrenzte Kompetenzdefinition nach Weinert (2001; siehe letzter Satz im folgenden Zitat) wird im Online-Lexikon der Psychologie bewusst durch die von Erpenbeck und Heyse (1999) *erweitert*:

So werden Kompetenzen im päd. Diskurs z.T. als Persönlichkeitsdimension (Persönlichkeitsmerkmal) verstanden, die sich *umfassend* auf die „führenden, denkenden, wollenden und handelnden Individuen“ (Erpenbeck & Heyse, 1999) während ihrer lebensbegleitenden Lern- und Entwicklungsprozesse bezieht. Diese sollen ein lebenslanges und zunehmend selbstgesteuertes Lernen ermöglichen, wobei der Lernende selbstverantwortlich in päd. gestalteten Lernumgebungen agieren soll. [...] Die in der Bildungsforschung (...) häufig zugrunde gelegte Definition von Weinert (2001) ist im Gegensatz hierzu spezifisch gefasst. (Wirtz, 2019; Hervorh. d. Autoren)

Im Folgenden werden nun zentrale theoretische Setzungen zu den überfachlichen Kompetenzen (Schlüssel-, Lebenskompetenzen, ...) und ihren zentralen Begriffen aufgeführt.

Überfachliche Kompetenzen werden oft auch als **Schlüsselkompetenzen** definiert. Rychen (2009) hat im „International Handbook of Education for the Changing World of Work“ die *Definition und Selektion von Kompetenzen* („DeSeCo“) innerhalb einer dreifachen Kategorisierung vorgenommen, um den „vielfältigen globalen Anforderungen“ (S. 2572) gerecht zu werden. Es sind dies „Interaktion in sozial heterogenen Gruppen“ – „autonom handeln“ – „Werkzeuge interaktiv verwenden“.

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) spricht wiederum von **Lebenskompetenzen**. Es sind Fähigkeiten, „die es den Menschen ermöglichen, ihr Leben zu steuern und auszurichten und ihre Fähigkeit zu entwickeln, mit den Veränderungen in ihrer Umwelt zu leben und selbst Veränderungen zu bewirken“ (WHO, 1994, S. 262. Die WHO spricht in diesem Zusammenhang gern auch von der „Stärkung der psychosozialen Kompetenz“. Zu diesen zehn „life skills“ (Bühler & Heppekausen, 2005) gehören z. B. Selbstwahrnehmung, Empathie oder Stressbewältigung.

Auch Erpenbeck und Heyse (2007) haben sich den überfachlichen Kompetenzen angenommen. Sie wenden sich in ihrem Buch „Kompetenzbiografie“ vor allem retrospektiv jenen überfachlichen Kompetenzen zu, welche für die (spätere) berufliche Kompetenzentwicklung von Bedeutung sind. Sie umreißen ihr *umfassendes Kompetenzkonzept* wie folgt (S. 159):

1. Fachkompetenzen: „... die Dispositionen einer Person, *geistig* selbst organisiert zu *handeln*“
2. Methodenkompetenzen: „Die Dispositionen, *instrumentell* selbst organisiert zu handeln“
3. Sozialkompetenzen: „Die Dispositionen, *kommunikativ und kooperativ* selbst organisiert zu *handeln*“
4. Personale Kompetenzen (Individualkompetenzen): „... die Dispositionen einer Person, *reflexiv* selbst organisiert zu *handeln*“
5. Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen: „Dispositionen einer Person, *aktiv und gesamtheitlich* selbstorganisiert zu *handeln* und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten.“ (Hervorh. durch Autoren)

Diese letzte Kompetenzdimension (5) erfasst „das Vermögen, die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen *und alle anderen Kompetenzen* – personal, fachliche-methodische und sozial-kommunikative – in die eigenen Willensantriebe zu integrieren und *Handlungen erfolgreich zu realisieren*“ (ebd). Insofern kann diese mit volitionalen und motivationalen Merkmalen besetzte Dimension als Sammelbegriff *diverser* Persönlichkeitsaspekte verwendet werden. Im Folgenden wird darum dieses Kompetenzkonzept nach Erpenbeck und Heyse (2007) als Rahmenmodell benutzt, auch darum, weil sie im Online-Lexikon der Psychologie zum Begriff Kompetenz als „umfassend“ empfohlen wird (Wirtz, 2019).

## 2.2 Die überfachlichen Kompetenzbereiche in der Schule

Im aktuellen Deutschschweizer Lehrplan 21<sup>1</sup> werden drei **überfachliche Kompetenzen**<sup>2</sup> unterschieden: personale, soziale und methodische. Sie werden hier kurz umrissen:

*Methodische Kompetenzen:* Sie beinhalten die Unterkategorien „Sprachfähigkeit“, „Informationen nutzen“ und „Aufgabe/Probleme“ (ebd.). Die Methodenkompetenz wird auch als „zunehmend bewusster und zielgerichteter Einsatz unterschiedlicher Techniken und Verfahren bei der Aufgabebearbeitung“ beschrieben (Mienert & Pitcher, 2011, S. 74).

1 Mit dem „Lehrplan 21“ haben sich 21 deutsch- und mehrsprachige Schweizer Kantone entschieden, einen gemeinsamen Lehrplan zu schaffen, welcher nun die Grundlage für die Volksschule von Kindergarten bis 9. Klasse darstellt.

2 Im Lehrplan sind insgesamt 56 Kompetenzen unter dieser Systematik subsumiert. Viele davon sind in sehr verdichteter Form festgehalten wie z. B.: „Die Schüler/-innen können eigene und andere Meinungen und Überzeugungen auf zugrundeliegende Argumente (Fakten, Interessen, Werte) hin befragen“ (D-EDK, 2015, S. 2).



*Soziale Kompetenzen:* Mit ihnen wird die „Entwicklung einer Lern- und Lebensgemeinschaft zwischen Kindern mit heterogenen Lernvoraussetzungen“ bezeichnet (ebd.). Im Lehrplan 21 werden sie mit den Unterkategorien „Dialog- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Umgang mit Vielfalt“ umschrieben (D-EDK, 2015, S. 15). Insofern geht es also um prosoziales Verhalten, – „eine intentionale und freiwillige Handlung, die potenziell bzw. tatsächlich einem Empfänger zugutekommt“ (Bierhoff, 2020).

*Personale Kompetenzen:* Sie beinhalten im Lehrplan 21 die Unterkategorien Selbstreflexion, Selbstständigkeit und Eigenständigkeit. Für Mienert und Pitcher (2011) bedeuten sie „in Situationen der Wertschätzung entwickeltes Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, emotionale Unabhängigkeit und Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten“ (S. 74). Bereits im Rahmenlehrplan Grundschule von Berlin und Brandenburg aus dem Jahr 2004 zeigt sich die Definition von personaler Kompetenz sehr differenziert:

Personale Kompetenz gründet auf Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, auf wachsende emotionale Unabhängigkeit und Zutrauen in die eigenen Stärken. Zunehmend können Schülerinnen und Schüler eigene Stärken und Schwächen erkennen, eigene Erfolge wahrnehmen und genießen, aber auch Misserfolge verkraften und mit Ängsten umgehen. (...). Sie fällen Entscheidungen, begründen und verantworten sie und übernehmen Verantwortung für die eigene Gesundheit. (LISUM et al., 2004, S. 9)

Gemäß des Rahmenmodells nach Erpenbeck und Heyse (2007 – siehe Kompetenzkonzept Dimension 4 oben) geht es bei der personalen Kompetenz darum, „sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten ...“ (S. 159).

### 2.3 Zur Bedeutung und Förderung personal-sozialer Kompetenzen

Es ist ersichtlich geworden, dass der personale Kompetenzbegriff eine beachtliche Breite aufweist, beinhaltet er sowohl Aspekte des Selbstwertgefühls, der sozialen Stellung, des Optimismus („Zutrauen in die eigenen Stärken“) und der psychischen und physischen Gesundheit. Ergänzend zur Wissensvermittlung hat die Lehrperson in diesem Sinne einen *ganzheitlichen* Bildungs- und Erziehungsauftrag zu leisten, der vor allem auch die personale und soziale Kompetenzentwicklung von Kindern/Jugendlichen betrifft – was pädagogisch gesehen ein großes Förderfeld bietet<sup>3</sup>. Gemäß Roth (2011) muss der Förderung der Persönlichkeitsbildung der Schüler/-innen eine ebenso große Bedeutung wie der Wissensvermittlung zukommen und sollte einerseits in stärkerem Maße und andererseits professioneller in den Schulen stattfinden.

Ein weiterer Beleg, dass persönlichkeitsbezogene Kompetenzen der Kinder sehr wichtig sind, zeigen Ergebnisse einer Studie, wonach die Selbstdisziplin der Kinder und Jugendlichen einen größeren Zusammenhang mit landesweiten Schultests aufweist als ihr IQ (Duckworth & Seligman, 2005). Petillon (2012) fordert eine „Notwendigkeit

3 Auf eine differenziertere Erhebung in Bezug zur State-Trait-Thematik kann hier nicht eingegangen werden.

systematischen sozialen Lernens in den Klassenzimmern“ (S. 107). Somit sind personal-soziale Kompetenzen zentrale Aspekte eines ganzheitlich verstandenen Bildungsprozesses.

### 3. Classroom Management

Classroom-Management-Techniken sind nach Beelmann (2018) nebst Präventionsansätzen des „sozialen Lernens“ ebenfalls ein bewährter Förderansatz, um herausforderndem Verhalten vorzubeugen. Dabei stehen die Verbesserung der Lehrer-Schüler-Beziehung und die Entwicklung der sozialen und pädagogischen Kompetenzen der Lehrpersonen im Vordergrund (Pianta, 2006).

#### 3.1 Definition und Bedeutung eines zeitgemäßen Classroom Management

Klassenführung bzw. Classroom-Management (CRM) gilt als ein Kernbereich professioneller Expertise von Lehrpersonen. Diese sehen in diesem Bereich selbst den größten Entwicklungsbedarf, insbesondere zu Beginn ihrer Karriere (Pigge & Marso, 1997). Eine umfassende und aktuelle Konzeption von CRM bezieht sich auf den internationalen Forschungsstand, z. B. nach Evertson und Weinstein (2006) oder Schönbächler (2008).

CRM wird häufig auch mit *pädagogischer Verhaltensmodifikation und Verhaltensänderung* verbunden (Rost, 1998; zitiert nach Wirtz, 2019). Eine sehr griffige und aussagekräftige Definition von CRM ist die von Evertson und Weinstein (2006), welche international gesehen große Verbreitung erfahren hat: „the actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning“ (S. 4). Danach wird deutlich, dass CRM nicht nur fachliches, sondern auch sozial-emotionales Lernen (dt. „soziales Lernen“) ermöglicht und unterstützen soll.

Es geht also nicht mehr nur um die Aufrechterhaltung von Ordnung, sondern ebenso um die Förderung von personalen und sozialen Kompetenzen. Diesen Ansatz haben Evertson und Neal (2006) beispielsweise wie folgt bei der Förderung der *personalen Kompetenz* beschrieben: Während die Schüler/-innen früher Anweisungen befolgten, geht es heute in der Klassenführung darum, dass sie Selbstständigkeit, Unabhängigkeit, Fähigkeit zur Selbstkontrolle und Verantwortungsbewusstsein erlernen. Sowohl die Lernziele der Klassenführung und das Verhältnis von Management und Instruktion haben sich gewandelt. Die Kinder werden stärker und selbstverantwortlicher in die Unterrichts- und Klassenführungsprozesse eingebunden. Es hat eine Veränderung der Klassenführungskonzepte in Richtung Selbststeuerung stattgefunden.

So gesehen muss der Unterricht als ein Raum aufgefasst werden, in dem mehrere aktive und selbstgesteuerte Individuen gleichzeitig in vielfältiger Weise miteinander in wechselseitigem Einfluss interagieren und ihre Kompetenzen entwickeln (s. a. Dollase, 2012). Demzufolge ist Unterricht eine überaus komplexe Angelegenheit.

### 3.2 Die drei klassischen Dimensionen des Classroom Managements

CRM wird im „Handbook of Classroom Management“ folgendermaßen unterteilt: (a) behavior management, (b) instructional management und (c) people management (Evertson & Weinstein, 2006). Piwowar (2013) postuliert in ihrer Dissertation ebenfalls drei Dimensionen des CRM: (a) Management von Schülerverhalten, (b) Management der Instruktion und (c) Management der Lehrer-Schüler-Beziehung. Die folgende Tabelle 1 zeigt die nach den drei Dimensionen sortierten Aspekte des CRM, wie sie Syring et al. (2013) inhaltlich vornehmen, indem sie sich auf die Klassiker Kounin (1974/2006), Evertson, Emmer, Clements und Wosham (1994) und Mayr (2008) stützen.

Tabelle 1: Systematik des Classroom Managements in drei Dimensionen und deren Inhalte nach Syring et al. (2013, S. 77)

| Disziplinmanagement   | Beziehungsmanagement  | Didaktik oder Unterrichtsmanagement   |
|---|---|---|
| Überlappung (K)<br><i>Allgegenwärtigkeit</i> (K)<br>Flüssigkeit (Schwung) (K)<br>Gruppenmobilisierung (K)<br>Beschäftigung der Lerner (M)<br><i>Regeln und Prozeduren</i> planen und unterrichten (E)<br>Strategien für Probleme (E)<br>klare Verhaltenserwartungen (M)<br>Beaufsichtigen und Überwachen (E)<br>Kontrolle der Lernarbeit (M)<br>Unangemessenes Verhalten unterbinden (E)<br><i>rasches Eingreifen bei Störungen</i> (M)<br>Konsequenzen (E)<br>Verstärkung erwünschten Verhaltens (M)<br>sparsame Bestrafung unerwünschten Verhaltens (M) | Aktivitäten zum Schulbeginn (E)<br><i>Gemeinschaftsförderung</i> (M)<br>Verantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler (E)<br>Schülermitbestimmung (M)<br>Verstehen (M)<br><i>Humor</i> (M)<br><i>Kommunikation</i> (M)<br><i>Wertschätzung</i> (M)<br>Authentizität (M) | Flüssigkeit (Schwung) (K)<br>klare Arbeitsanweisungen (M)<br>Sachmotivation (K)<br>positive Erwartungshaltung (M)<br>interessanter Unterricht (M)<br>Abwechslung (K)<br>Unterricht vorbereiten (E)<br>bedeutsame Lernziele (M)<br>unterrichtliche Klarheit (M)<br>strukturierter Unterricht (M)<br>Fachkompetenz (M)<br>Raum vorbereiten (E)<br>Verlässlichkeit (M) |

Anmerkungen. K = Kounin (1976/2006); E = Evertson, Emmer, Clements & Wosham (1994); M = Mayr (2008)

Die kursiv dargestellten Aspekte in obiger Tabelle 1 sind im empirischen Teil berücksichtigt bzw. angeschnitten. Die Aspekte der Dimension Didaktik sind aufgrund der Tatsache, dass es sich ausschließlich um Schüler/-innen-Einschätzungen über die Lehrperson handelt und diese für junge Schüler/-innen schwierig zu verstehen sind, nicht erhoben worden: Der Fragebogen wurde, und dies ist für weitere Untersuchungen wichtig, von Kindern schon ab der 3. Klasse benutzt.

### 3.3 Der Zusammenhang zwischen dem beziehungsorientierten Classroom Management und personal-sozialer Kompetenzen der Schüler/-innen

Die Qualität der Beziehung zwischen Lehrperson und Kind ist im Bildungskontext eminent wichtig. Darum wird auf den pädagogischen Leitsatz *Beziehung vor Erziehung und Erziehung vor Unterricht* verwiesen: Erst, wenn positive Beziehungen geschaffen worden sind, kann das CRM als zweiter Schritt erfolgen, bevor dann die effektive Wissensvermittlung funktioniert. In Anlehnung an die Metastudie nach Hattie (2013) haben die Lehrperson-Schüler-Beziehung und das CRM für die Leistungserbringung eine zentrale Bedeutung. Wenn die Lehrperson-Schüler-Beziehung (mit  $d = .72$ ) und die „interne Differenzierung“ (mit  $d = .16$ ) in Bezug auf die Förderung der Schulleistung miteinander verglichen werden, zeigt sich in dieser zugespitzten Darstellung die Mächtigkeit der personal-sozialen Aspekte gegenüber den didaktischen.

Nach Steins und Welling (2010) basiert erzieherischer Einfluss auf Anerkennung und Achtung, auf Vertrauen und Zuneigung, also auf Autorität, die eine Lehrperson bei Kindern/Jugendlichen durch ihr Verhalten erwirbt. Frei (2003) hält ebenfalls fest, dass heute in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften Konsens darüber besteht, dass Autorität nicht eine Eigenschaft einer Person, sondern die Qualität einer sozialen Beziehung ist. Daraus lässt sich schließen, dass das CRM von Lehrpersonen *vor allem auf deren Beziehungsfähigkeit* basiert und diese mit den personal-sozialen Kompetenzen der Schüler/-innen eng zusammenhängen (beziehungsorientiertes CRM).

Die in der Erhebung thematisierten Bereiche Beziehungsmanagement und Disziplinmanagement sind in ihren relationalen Beziehungen zu Persönlichkeitsmerkmalen und personal-sozialen Kompetenzen von Schüler/-innen vielfach untermauert. Mehrere Studien weisen nach Wubbels et al. (2015) *positive Zusammenhänge* zwischen dem *Beziehungsmanagement* (Wärme, Respekt, Empathie – als „communion“ bezeichnet) und *gewünschtem Schüler/-innen-Verhalten im Unterricht* wie folgt aus: positives Benehmen (Brackett et al., 2011), positives Arbeitsverhalten (Myers & Pianta, 2008), prosoziales Verhalten (Jennings & Greenberg, 2009; Spivak & Farran, 2012), hohes Wohlbefinden und Aktivität im Unterricht (Cooper, 2011), hohe Selbstkontrolle der Schüler/-innen (Merritt et al., 2012), Lehrperson-Akzeptanz/Vorliebe durch Schüler/-innen (Gest & Rodkin, 2011) und Freundschaften und positive Beziehungen unter den Schüler/-innen (Gest & Rodkin, 2011). *Konsistente Zusammenhänge* eines guten *Beziehungsmanagements* (Wärme, Empathie und Nähe) gibt es umgekehrt auch mit weniger *unerwünschtem Schüler/-innenverhalten* (Wubbels et al., 2015, S. 374): Störungen, Konflikte unter Schüler/-innen, Disziplinprobleme, SMS-Kommunikation im Unterricht, Ablenkung, Aggression im Unterricht oder Widerstand/Reaktanz.

## 4. Methode

### 4.1 Forschungsfrage und Hypothese

Die folgende Hypothese wird basierend auf den theoretischen Überlegungen anhand der Daten wie folgt *verdichtet* formuliert und geprüft: Mittels Mess- und Strukturgleichungsmodellen lassen sich anhand von Einschätzungen der Schüler/-innen der 3. bis 9. Klasse positive signifikante Zusammenhänge zwischen den Variablen des CRM von Seiten der Lehrperson und jenen der personalen und sozialen Kompetenzen der Schüler/-innen nachweisen. Die Hypothese basiert auf Erkenntnissen aus den oben genannten Ausführungen (s. Kap. 3.3) und auf dem Beitrag von Lenske und Mayr (2015), wonach die Klassenführungscompetenz (Beziehung, Verhaltenskontrolle und Didaktik) der Lehrperson mit Verhaltensweisen/Kompetenzen der Schüler/-innen (z. B. Problemverhalten, Lernstrategien, ...) signifikant positiv zusammenhängen. Die gesamten theoretischen Untermauerungen in den Messmodellen (Zugehörigkeit der latenten und manifesten Variablen) sind aufgrund des begrenzten Umfangs nur in Abbildung 1 detailliert aufgeführt.

### 4.2 Stichprobe und Durchführung

Die Daten sind im Rahmen eines Schulentwicklungsprojekts in einer Deutschschweizer Schulgemeinde erhoben worden. Ziel des Projekts war es, die Daten zur klassenbezogenen Förderung der Schüler/-innen in ihren überfachlichen Kompetenzen und zur Förderung der Klassenführungscompetenzen bei Lehrpersonen einzusetzen. An der Untersuchung haben insgesamt 26 Schulklassen ( $n_{\text{Schüler/-innen}} = 452$ ;  $M_{\text{Alter}} = 12.31$ ; 49.8% Mädchen) der Schulgemeinde teilgenommen. Dabei sind per Fragebogen die Konstrukte CRM und üK erhoben worden. Die Daten stellen Fremdeinschätzungen der Performanz-Kompetenzen der Lehrpersonen durch Schüler/-innen in Anlehnung an das Modell nach Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) dar.

### 4.3 Untersuchungsvariablen im Fragebogen

Das CRM ist gemäß der theoretischen Setzung (vgl. Kap. 3) durch die beiden latenten Variablen zweiter Ordnung, Beziehungsmanagement und Disziplinmanagement, abgebildet worden.

Das Online-Lexikon weist bezüglich üK auf das *Problem der unscharfen Definition des Kompetenzbegriffs* hin: Im pädagogischen Diskurs würden – so Wirtz (2019) – „Kompetenzen zum Teil als Persönlichkeitsdimension (Persönlichkeitsmerkmal) verstanden, die sich umfassend auf die ‚führenden, denkenden, wollenden und handelnden Individuen‘ (Erpenbeck & Heyse, 1999) beziehen. [...] Ein solch umfassender Definitionsansatz kann nur durch die *Identifikation bedeutsamer Subdimensionen* und differenzierbarer Zusammenhangsstrukturen empirisch zugänglich werden. In diesem Sinne ist Kompetenz eher als komplexer inhaltsbezogener Aspekt denn als analytisch

zugängliches Konstrukt zu verstehen“ (Wirtz, 2019; o.S., Hervorh. durch Autoren). Da die in Kapitel 2 aufgeführten überfachlichen Kompetenzen nach dem *Rahmen-Kompetenzkonzept* einen solchen *umfassenden* Definitionsansatz darstellen und eine *trennscharfe* Struktur (auch gemäß Lehrplan 21 in personale, soziale und methodische Kompetenzen) nicht möglich ist, v.a. dann, wenn sie empirisch untersucht werden soll, *müssen Entscheidungen über die Auswahl und Zuordnungen der Subdimensionen getroffen werden*.

Die einzelnen *ausgewählten* Konstrukte der üK werden demzufolge in Anlehnung an die theoretische Setzung (Kap. 2) durch die latente Variable 2. Ordnung „Personale Kompetenzen“ und durch die latente Variable 1. Ordnung „Prosoziales Verhalten“ abgedeckt (vgl. Abb. 1). Aufgrund der Komplexität des Strukturgleichungsmodells ist auf die Verwendung eines Faktors 2. Ordnung „Soziale Kompetenzen“ verzichtet und stattdessen nur die latente Variable „Prosoziales Verhalten“ verwendet worden. Der Zusammenhang zwischen personalen und sozialen Kompetenzen ist ebenfalls nachgewiesen (Petermann & Petermann, 2014).

Alle inhaltlichen Begründungen der latenten Variablen (mit ihren manifesten Variablen) und ihre Zuordnungen zu den Faktoren 2. Ordnung sind mit den Quellenverweisen in folgender Abbildung aufgeführt:

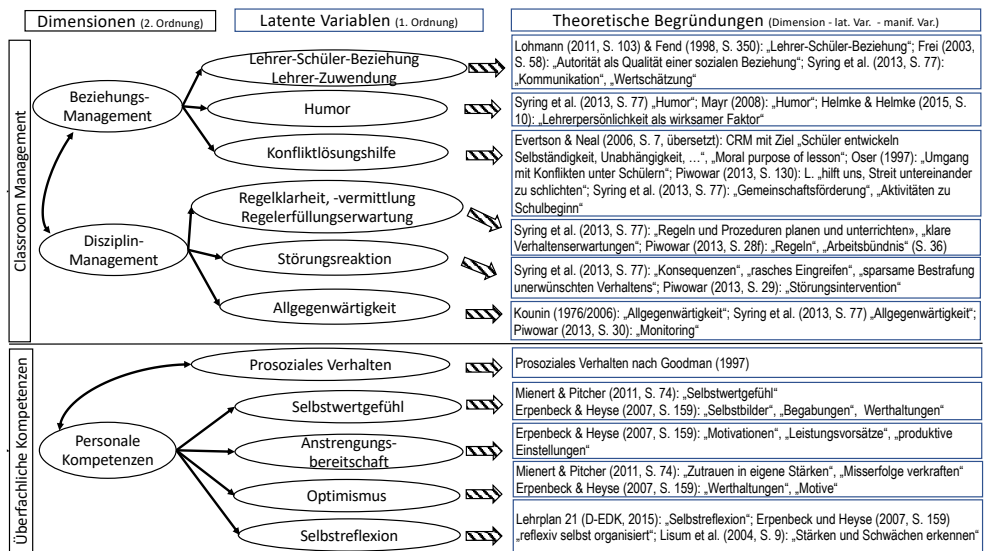


Abbildung 1: Theoretisch postulierte Messmodelle zum CRM und zu den üK (prosoziales Verhalten & personale Kompetenzen) und ihre Beziehung zueinander

Die Skalen (latente Variablen 1. Ordnung) werden in Anlehnung an die obige Abbildung in folgender Tabelle 2 zusammengefasst. Vorliegende Instrumente zum CRM wurden spezifisch für Schüler/-innen der dritten Klasse angepasst. Dabei ging es nicht nur um *zentrale Ergänzungen* (z.B. latente Variable „Humor“ oder „Lehrer-Schüler-Beziehung“ zum Konzept von Piwowar (2013)), sondern auch um das Entfernen von zu schwierigen Begriffen und das Umformulieren von negativ gestellten Fragen. Satz-

stellungen wurden vereinfacht und für junge Schüler/-innen geschärft. Viele Konstrukte sind darum angepasst worden (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Verwendete Skalen und Reliabilitätswerte

| Skala   | Anzahl Items | Cronbachs Alpha | Quellen   |
|---|--------------|-----------------|---|
| <b>Beziehungsmanagement der Lehrperson</b>      |              |                 |   |
| <i>Lehrer-Schüler-Beziehung</i>                 | 3            | $\alpha = .84$  | Eigenentwicklung  |
| <i>Humor</i>                                    | 3            | $\alpha = .83$  | Eigenentwicklung  |
| <i>Konfliktlösungshilfe</i>                     | 3            | $\alpha = .88$  | E.i.A.a. Piwowar (2013)   |
| <b>Disziplinmanagement der Lehrperson</b>       |              |                 |   |
| <i>Störungsreaktion</i>                         | 3            | $\alpha = .77$  | E.i.A.a. Piwowar (2013)   |
| <i>Allgegenwärtigkeit/Monitoring</i>            | 3            | $\alpha = .74$  | E.i.A.a. Piwowar (2013)   |
| <i>Regelklarheit, -vermittlung</i>              | 3            | $\alpha = .66$  | Eigenentwicklung  |
| <b>Personale Kompetenzen der Schüler/-innen</b> |              |                 |   |
| <i>Selbstwert</i>                               | 3            | $\alpha = .77$  | E.i.A.a. Ravens-Sieberer (2003):<br>Self-Esteem Scale               |
| <i>Optimismus</i>                               | 3            | $\alpha = .78$  | E.i.A.a. an SWOP-K9 (Scholler, Fliege<br>& Klapp, 1999)             |
| <i>Anstrengungsbereitschaft</i>                 | 3            | $\alpha = .84$  | E.i.A.a. Fend & Prester (1986) – Auf-<br>arbeitung in Looser (2011) |
| <i>Selbstreflexion</i>                          | 3            | $\alpha = .71$  | E.i.A.a. Lehrplan 21 (D-EDK, 2015)<br>und Helm et al. (2012)        |
| <b>Soziale Kompetenzen der Schüler/-innen</b>   |              |                 |   |
| <i>Prosoziales Verhalten</i>                    | 4            | $\alpha = .73$  | E. i. A. a. SDQ nach Goodman (1997)                                 |

Anmerkungen. E.i.A.a. = Eigenentwicklung in Anlehnung an

## 5. Ergebnisse

Die folgenden Faktorenstrukturen sind zunächst explorativ (EFA) mit einer Hauptachsenanalyse mit der Faktorrotation Promax (aufgrund hoher Skalen-Interkorrelationen) ermittelt worden. Zur Berechnung der internen Konsistenz wurden Cronbachs Alphas benutzt. Danach wurde mit dem Programm Amos eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) berechnet, um die Modellgüte der Skalen zu prüfen, welche die Theorie nahelegt. Die Beurteilung der Modellgüte bei der CFA erfolgte anhand der in der Literatur im Allgemeinen vorgeschlagenen Cut-offs (Hu & Bentler, 1999)<sup>4</sup>.

4 Root-Mean-Square-Error-of-Approximation (RMSEA)-Werte  $\leq .06$ , Comparative-Fit-Index (CFI)-Werte  $\geq .95$  und Tucker-Lewis-Index (TLI)-Werte  $\geq .95$  deuten danach auf einen (sehr) guten Fit hin. CFI-/TLI-Werte  $\geq .90$  entsprechen gemäß Homburg & Baumgartner (1996) einem befriedigenden Modellfit, bezüglich RMSEA-Wert  $\leq .08$  ist hier Weiber und Mühlhaus (2010) erwähnt. Sie sehen in der gemeinsamen Anwendung von RMSEA, TLI, CFI und SRMR eine gute Kombination. Ein SRMR-Wert  $\leq .08$  ist ein guter Wert (vgl. Hu & Bentler, 1999), mit ihm wird dargestellt, inwiefern die Differenz zwischen der empirischen und der modelltheoretischen Kovarianz übereinstimmt. Ebenfalls berichtet wird die robuste  $\chi^2$ -Statistik; bei großen Stichproben ist der Wert aber sehr anfällig.

Das CRM wird durch zwei Messmodelle repräsentiert: einerseits mit der Dimension zweiter Ordnung *Beziehungsmanagement* mit den drei latenten Faktoren Lehrer-Schüler-Beziehung, Humor und Konfliktlösungshilfe und andererseits mit der Dimension zweiter Ordnung *Disziplinmanagement* mit den drei latenten Faktoren Regelklarheit, Störungsreaktion und Allgegenwärtigkeit.

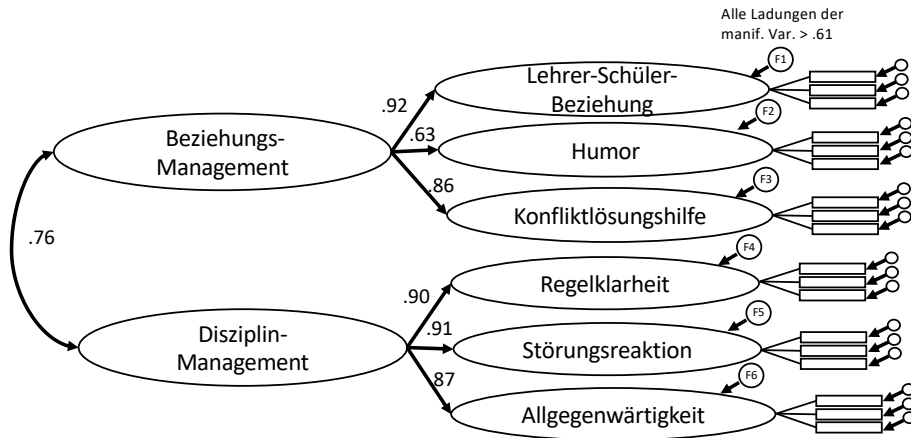


Abbildung 2: Messmodell M3 zu zwei Dimensionen des CRM mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse (standardisierte Faktorenladungen)

Nach einer schrittweisen Annäherung konnte das theoretisch postulierte Messmodell M3 mit „Second-Order-Struktur“ zum CRM durch die Daten anhand der Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse zufriedenstellend wiedergegeben werden (vgl. Abb. 2 und Tab. 3; die jeweiligen Ladungen sind alle signifikant mit  $p < .05$  – die Didaktikdimension bleibt unberücksichtigt).

Tabelle 3: Fit-Indices für versch. Messmodelle zum Konstrukt CRM

| Modell-Nr | Titel   | Beschreibung   | RMSEA | CFI/TLI   | $\chi^2/df$ | SRMR |
|-----------|---|--|-------|-----------|-------------|------|
| M1        | 1-Faktoren-Lösung   | Alle 18 manif. Variablen laden auf eine lat. Var. (CRM)  | .14   | .72 / .68 | 9.21*       | .09  |
| M2        | 6-Faktoren-Lösung korreliert  | Alle 18 manif. Variablen laden entsprechend auf 6 lat. Variablen (1. Ord.)   | .05   | .97 / .96 | 2.12*       | .04  |
| M3        | Zwei Dimensionen mit je drei latenten Variablen (1. Ordnung) (theoretisch postuliert) | Alle 18 manif. Variablen laden entsprechend auf 6 lat. Variablen (1. Ord.), die ihrerseits auf die zwei lat. Dimensionen (Var. 2. Ord.) laden, welche miteinander korreliert sind. | .05   | .96 / .95 | 2.19*       | .05  |

Anmerkungen. \*  $p < .01$



Im Folgenden wird die faktorielle Struktur der überfachlichen Kompetenzen – personale und soziale – überprüft. In der Tabelle 4 finden sich die jeweiligen Fit-Indices.

Tabelle 4: Fit-Indices für versch. Messmodelle zum Konstrukt üK

| Modell-Nr | Titel   | Beschreibung   | RMSEA | CFI/TLI   | $\chi^2/df$ | SRMR |
|-----------|---|--|-------|-----------|-------------|------|
| M4        | 1-Faktoren-Lösung „überfachliche Kompetenzen“                                       | Alle 16 manif. Var. laden auf eine lat. Variable üK  | .14   | .61 / .55 | 10.38*      | .11  |
| M5        | 1-Faktoren-Lösung „Personale Kompetenzen“   | Alle 12 manif. Var. laden auf personale Kompetenzen (1. Ord.), ohne weitere lat. Var. 1. Ord.  | .17   | .66 / .58 | 13.22*      | .12  |
| M6        | 2-Faktoren-Lösung (1. Ord)  | Alle 16 manif. Var. laden entsprechend auf die 2 lat. Variablen „Personale K.“ und „prosoziales Verhalten“                                   | .13   | .70 / .65 | 8.11*       | .10  |
| M7        | 5-Faktoren-Lösung (1. Ord.) korreliert  | Alle 16 manif. Var. laden entsprechend auf folgende 5 Faktoren: prosoziales Verhalten, Selbstwert, Optimismus, Anstrengung, Selbstwertgefühl | .05   | .96 / .94 | 2.16*       | .04  |
| M8        | „Personale Kompetenzen“ (2. Ord.) in Beziehung zu „Prosoziales Verhalten“ (1. Ord.) | Zwei Messmodelle „Personale Kompetenzen“ (2. Ord.) und „prosoziales Verhalten“ (1. Ord.) sind korreliert.                                    | .05   | .95 / .94 | 2.18*       | .05  |

Anmerkungen. \*  $p < .01$

Es zeigt sich<sup>5</sup>, dass das Messmodell M8 gute bis sehr gute Fit-Indices aufweist (auf eine Abbildung wird aus Platzgründen verzichtet). Im Vergleich zur 5-Faktorenlösung M7 mit nur „latenten Variablen 1. Ordnung“ schneidet M8 als sehr komplexes Modell mit dem theoretisch postulierten Ansatz der personalen Kompetenzen 2. Ordnung gleich gut ab und wird insofern favorisiert.

Die Dimension zu den üK wird einerseits anhand der latenten Variablen (2. Ordnung) „Personale Kompetenzen“ mit den vier latenten Variablen (1. Ordnung) Selbstreflexion, Selbstwert, Optimismus und Anstrengungsbereitschaft und anhand des latenten Faktors (1. Ordnung) „Prosoziales Verhalten“ andererseits repräsentiert.

Nach Präsentation der beiden Messmodelle wird in Abbildung 3 nun das *Strukturgleichungsmodell* zwischen den Messmodellen M3 (CRM) und M8 (üK) inklusive Ladungen präsentiert, welches die Fragestellung betrifft. Alle Ladungen und Korrelationen sind mit  $p < .01$  signifikant; eine einzige zusätzliche Korrelation zwischen den zwei Fehlertermen (F7 und F10) von Selbstwert und Optimismus ist integriert (was inhaltlich nachvollziehbar ist). Dieses Endmodell weist aufgrund der Fit-Werte nach, dass die beiden Dimensionen Beziehung- und Disziplinmanagement, wahrgenommen aus Sicht der Schüler/-innen, mit den selbst eingeschätzten personalen und sozialen

5 Auf Mehrebenen-Modell-Berechnungen wurde verzichtet. Hier stehen Zusammenhänge auf der Individualebene mit AMOS im Vordergrund.

Kompetenzen messfehlerbereinigt signifikant positiv zusammenhängen ( $RMSEA = .04$ ;  $CFI = .94$ ;  $TLI = .93$ ;  $\chi^2/df = 1.80$  ( $p < .001$ );  $SRMR = .05$ ;  $PCLOSE = 1.00$ ;  $n = 452$ ).

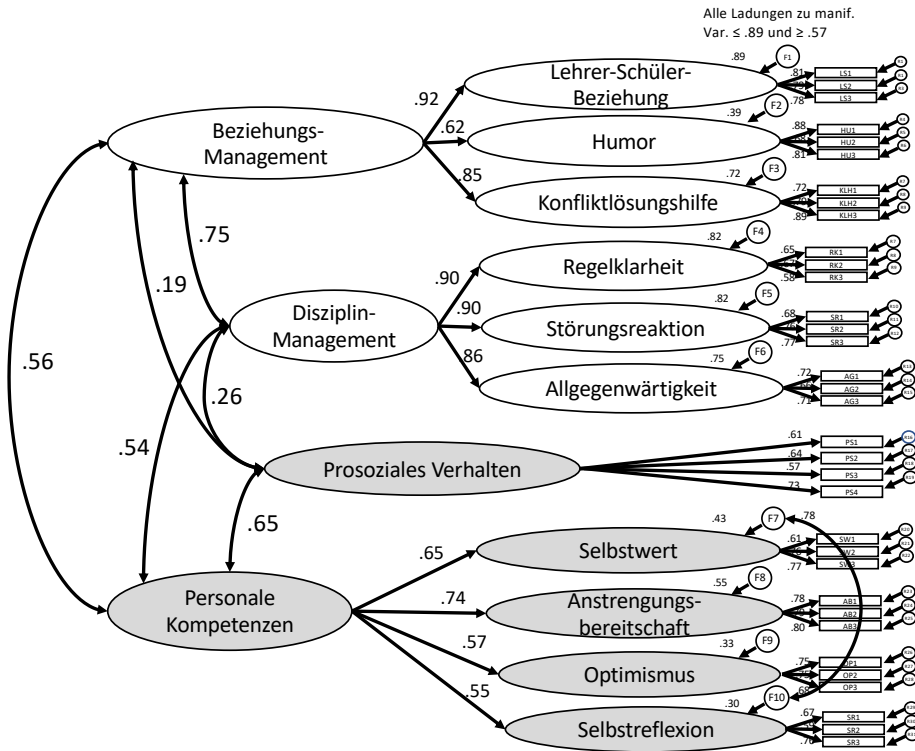


Abbildung 3: Strukturgleichungsmodell (standardisierte Faktorenladungen) – Beziehungen zwischen den CRM-Dimensionen Beziehung- und Disziplinmanagement der Lehrperson und personaler Kompetenzen und prosozialem Verhalten der Schüler/-innen anhand einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) mit AMOS ( $n = 452$ )

Im Allgemeinen kann folgendes festgehalten werden: Die von Schüler/-innen eingeschätzten Kompetenzen der Lehrpersonen, sowohl hinsichtlich Beziehungs- als auch Disziplinmanagement, korrelieren *stark positiv* mit der eigenen, selbst eingeschätzten personalen Kompetenz. Dasselbe gilt – aber mit kleineren Korrelationen – auch für einen Teil der sozialen Kompetenz: Je besser die Klassenführung in personal-sozialer Hinsicht der Lehrperson abschneidet, desto besser schätzen sich die Schüler/-innen in ihrem prosozialem Verhalten ein.

Diese beiden wichtigsten Befunde verweisen auf die zentrale Bedeutung der CRM-Kompetenzen der Lehrperson: Gute Lehrpersonen tragen mit ihrem beziehungsorientierten Klassenführungsstil, bestehend aus Beziehungsmanagement (Beziehung, Humor, Hilfe bei Konflikten zwischen Schüler/-innen) und gutem Disziplinmanagement (Allgegenwärtigkeit, angepasste Störungsreaktion und hoher Regelklarheit), eine Mitverantwortung, dass ihre Schüler/-innen in ihren personalen und sozialen Kompetenzen gut abschneiden. Selbstverständlich können diese Beziehungen auch umgekehrt ver-

standen werden, was nach Wubbels et al. (2015) mit reziproken und zirkulären Interaktionen gemäß der „Interpersonal Theory“ zu tun hat: Je besser sich die Schüler/-innen in ihren personalen und sozialen Kompetenzen einschätzen, desto positiver reagieren sie auch auf Aktionen des Beziehungsmanagements und Disziplinmanagements der Lehrpersonen.

Im Endmodell<sup>6</sup> (vgl. Abb. 3) ist auch berücksichtigt, dass ein Second-Order-Faktor mind. aus drei latenten Variablen bestehen muss (Weiber & Mühlhaus, 2010). Mit diesem Ergebnis wird deutlich, dass die personalen mit sozialen Kompetenzen der Schüler/-innen sehr eng zusammenhängen ( $r = .65$ ): Offenbar legen Schüler/-innen mit positivem Selbstwert, Optimismus und hoher Selbstreflexion und Anstrengungsbereitschaft auch prosozialeres Verhalten an den Tag als Schüler/-innen mit eher niedrigen personalen Kompetenzen.

## 6. Diskussion und Implikationen für die Schulpraxis

Wir sehen, dass es bei Schüler/-innen die sozialen und personalen Kompetenzen und bei Lehrpersonen das CRM in Form von Beziehungs- und Erziehungskompetenzen sind, die sich jeweils gegenseitig stark beeinflussen. Und in der Implikation für die Schule zeigt sich das Besondere genau darin, dass es *beide* CRM-Dimensionen sind, die sowohl zueinander als auch mit den Kompetenzen der Schüler/-innen positiv korrelieren.

Das entspricht insofern dem klassischen Ansatz des autoritativen Führungs- und Erziehungsstils einerseits. Das Strukturmodell weist aber andererseits auch auf die schon erwähnte zeitgemäße Definition des CRM von Evertson und Neal (2006) hin, welche damit *explizit die Förderung* der überfachlichen, personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen der Schüler/-innen meinen (s. a. Looser, 2017).

So gehen also beide Theorieansätze (Erziehungsstil & CRM-Definition) explizit von einer *Förderung und somit Wirkung* aus. Hattie (2013) und andere Studien (z. B. Wang, Haertel & Walberg, 1993) haben die Wirkung des CRM auf kognitive Leistungen der Schüler/-innen ebenfalls nachgewiesen. Im Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2009) äußern sich Helmke und Helmke (2015) dazu wie folgt: „Die Wirksamkeit der Klassenführung – als Prozessvariable – hängt nicht nur von der Wissensbasis der Lehrkraft in diesem Bereich, sondern in vielfältiger Weise auch von der Lehrerpersönlichkeit ab“ (S. 10).

Obwohl im obigen Modell aufgrund von querschnittlichen Daten keine Wirkungen thematisiert worden sind, kann abschließend mit Verweis auf eben dieses Zitat festgehalten werden, dass ein *beziehungsorientiertes Classroom Management* von Seiten der Lehrperson nebst der Aufrechterhaltung von Ordnung und Struktur auch zentrale personal-soziale Kompetenzen der Schüler/-innen fördern und mitzuprägen vermag.

6 Die Anstrengungsbereitschaft der Schüler/-innen/Jugendlichen, welche nach dem Theoriekonzept nach Erpenbeck und Heyse (2007) zur personalen Kompetenz mit den Begriffen „Motivationen“, „Leistungsvorsätze“, „produktive Einstellungen“ gezählt werden kann, wird im Endmodell zu 55% durch die drei manifesten Items erklärt. Die Dimension Personale Kompetenzen hängt im Strukturgleichungsmodell am meisten von eben diesem Faktor Anstrengungsbereitschaft ab (Ladung = .74), gefolgt von Selbstwert (.65), Optimismus (.57) und Selbstreflexion (.55).

Wenn es die Lehrperson also schafft, in ihrem CRM nicht nur beziehungsorientiert, sondern auch erziehungsorientiert mit entsprechenden Forderungen bezüglich des Disziplinmanagements gegenüber Schüler/-innen aufzutreten, dann vermag sie diese in personal-sozialer Hinsicht mitzuentwickeln. Die Förderung der Schüler/-innen in ihren überfachlichen Kompetenzen geht also einher mit einem professionellen Verständnis von Klassenführung.

## Literatur

- Beelmann, A. (2018). Dissoziales Verhalten. In J. B. Asendorpf, A. Beelmann & J. Blechert (Hrsg.), *Handbuch Jugend – Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (S. 472–489). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bierhoff, H. (2019). Prosoziales Verhalten. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Verfügbar unter: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/prosoziales-verhalten/> [Aug. 2019].
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bühler, A. & Heppekausen, K. (2005). *Gesundheitsförderung durch Lebenskompetenzprogramme in Deutschland. Grundlagen und kommentierte Übersicht. Reihe Gesundheitsförderung konkret, Band 6*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2015). *Lehrplan 21: Überfachliche Kompetenzen*. Verfügbar unter: [www.lehrplan.ch](http://www.lehrplan.ch) [Jan. 2017].
- Dollase, R. (2012). Classroom Management. Theorie und Praxis des Umgangs mit Heterogenität. *Schulmanagement Handbuch*, 142. München: Oldenbourg.
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance in adolescents. *Psychological Science*, 16, 939–944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999). *Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). *Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung* (2. Auflage). Münster: Waxmann.
- Evertson, C. M. & Neal, K. W. (2006). *Looking into Learning-Centered Classrooms. Implications for Classroom Management*. Washington, DC: National Education Association.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues* (pp. 3–15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., Clements, B. S. & Worsham, M. E. (1994). *Classroom management for elementary teachers*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Fend, H. & Prester, H.-G. (1986). *Dokumentation der Skalen des Projekts Entwicklung im Jugendalter*. Universität Konstanz.
- Fend, H. (1998). *Theoretical Underpinning, Design and Empirical Testing of CCC-Indicators (Self-Perceptions, Persistence)*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität.
- Frei, B. (2003). *Pädagogische Autorität. Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5., 6. und 8. Schulklasse*. Münster: Waxmann.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen: Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang.

- Grob, U., Maag Merki, K. & Büeler, X. (2003). Young Adult Survey. Theoretische Begründung und empirische Befunde zur Validierung eines Indikatorensystems zu überfachlichen Kompetenzen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25(2), 309–330.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Von W. Beywl und K. Zierer überarb. dt. Ausgabe von „Visible Learning“. Hohengehren: Schneider.
- Helm, F., Gienke, F., Moller, J., Pohlmann, B., Heckt, M. & May, P. (2012). Entwicklung eines Fragebogens zur Einschätzung überfachlicher Schülerkompetenzen. *Unterrichtswissenschaft*, 40(3), 235–258.
- Helmke, A. & Helmke, T. (2015). Wie wirksam ist gute Klassenführung? *Pädagogik – Leben* (7–11). Speyer: Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (PL).
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424–453. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>
- Kounin, J. S. (1976/2006). *Techniken der Klassenführung*. Stuttgart: UTB.
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg), Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM), Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern (L.I.S.A.) (2004). *Rahmenlehrplan Grundschule – politische Bildung*. Verfügbar unter: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrpläne/grundschule/Politische\\_Bildung-RLP\\_GS\\_2004\\_Brandenburg.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrpläne/grundschule/Politische_Bildung-RLP_GS_2004_Brandenburg.pdf) [Aug. 2019].
- Lenske, G. & Mayr, J. (2015). Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). In L. Haag, E. Kiel, M. Trautmann, & K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* (S. 71–84). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Lohmann, G. (2013). *Mit Grundschulern klarkommen*. Berlin: Cornelsen.
- Looser, D. (2011). *Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation. Die Bedeutung von Bezugspersonen für die längerfristige Aufrechterhaltung der Lern- und Leistungsmotivation*. Opladen/Farmington Hills MI. <https://doi.org/10.3224/94075585>
- Looser, D. (2017). *Praxisbuch Klasse Teamwork. Lernsequenzen zur Förderung personaler und sozialer Schlüsselkompetenzen. Schubi-Lehrmittel für Lehrpersonen der 3. bis 6. Klasse*. Verfügbar unter: <http://www.schubi.com/ch/de/artikel/Praxisbuch-Klasse-Teamwork/978-3-86723-620-1> [Aug. 2018].
- Mayr, J. (2008). Klassen kompetent führen. Ergebnisse aus der Forschung und Anregungen für die Lehrerbildung. *Seminar*, 14(1), 76–87.
- Mienert, M. & Pitcher, S. (2011). *Pädagogische Psychologie: Theorie und Praxis des Lebenslangen Lernens*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92095-5>
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung, Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(1), 26–27.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2014). *Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL)*. Göttingen: Hogrefe.
- Petillon, H. (2012). Soziales Lernen. In G. Keller (Hrsg.), *Disziplinmanagement in der Schulklasse* (S. 107–110). Bern: Huber.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In N. M. Evertson and C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 149–162). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pigge, F. L. & Marso, R. N. (1997). A seven year longitudinal multi-factor assessment of teaching concerns development through preparation and early years of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(2), 225–235. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00014-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00014-5)
- Piwowar, V. (2013). *Konzeptualisierung, Erfassung und Entwicklung von Kompetenzen im Klassenmanagement*. Dissertation. Berlin: Freie Universität.
- Ravens-Sieberer, U. (2003). Der Kindl-R Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen – Revidierte Form. In J. Schumacher, A. Klai-

- berg, E. Brähler (Hrsg.), *Diagnostische Verfahren zu Lebensqualität und Wohlbefinden* (S. 184–188). Göttingen: Hogrefe.
- Remschmidt, H., Schmidt, M. H. & Poustka, F. (Hrsg.) (2012). *Multiaxiales Klassifikationsschema für psychiatrische Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter nach ICD-10 der WHO. Mit einem synoptischen Vergleich von ICD-10 und DSM-IV* (6. Aufl.). Bern: Huber.
- Roth, G. (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rychen, D. S. (2009). Key competencies. Overall goals for competence development: An international and interdisciplinary perspective. In R. Maclean & D. Wilson (Eds.), *International Handbook of Education for the Changing World of Work* (pp. 2571–2583). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5281-1\\_169](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5281-1_169)
- Scholler, G., Fliege, H. & Klapp, B.F. (1999). SWOP-K9. Fragebogen zu Selbstwirksamkeit-Optimismus-Pessimismus Kurzform. In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) (Hrsg.), *Elektronisches Testarchiv*. Trier: ZPID.
- Schönbächler, M. (2008). *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektiven*. Bern: Haupt.
- Steins, G. & Welling, V. (2010). *Sanktionen in der Schule*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92172-3>
- Syring, M., Reuschling, A., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S. & Rehm, M. (2013). Classroom Management lehren und lernen. In R. Arnold, C. G. Tutor, C. Menzer (Hrsg.), *Didaktik im Fokus* (S. 75–91). Hohengehren: Schneider.
- Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2010). *Strukturgleichungsmodellierung, Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-02877-9\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-642-02877-9_15)
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of competence. Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)*. Neuchâtel: OECD.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competences: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salgnik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–65). Göttingen: Hogrefe.
- Wirtz, M. (2019). Kompetenz. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Verfügbar unter: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/kompetenz/> [Aug. 2019]. <https://doi.org/10.1024/85914-000>
- Wirtz, M. (2019). Verhaltensmodifikation. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Verfügbar unter: [https://portal.hogrefe.com/dorsch/ Verhaltensmodifikation /](https://portal.hogrefe.com/dorsch/Verhaltensmodifikation/) [Aug. 2019]. <https://doi.org/10.1024/85914-000>
- World Health Organization (Hrsg) (1994). *Life Skills Education in schools*. Genf: WHO.