



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

**Ph.D. Dissertation of Foreign Language Education**

**Kompetenzbasierte Analyse der  
Selbstwirksamkeit von Lehrkräften  
eine vergleichende Studie von Fremdsprachen-  
und Koreanisch-Lehrkräften an Mittel- und  
Oberschulen in Südkorea**

교사의 자기 효능감에 대한 역량기반 분석-  
한국 중. 고등학교 외국어 및 국어교사 비교연구

**February 2023**

**Graduate School of  
Seoul National University  
Foreign Language Education: German Major**

**Jinah Jun**



# **Kompetenzbasierte Analyse der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften**

**Academic advisor: Kwon Oh-Hyun**

**Submitting a Ph.D. Dissertation of  
Foreign Language Education**

**February 2023**

**Graduate School of  
Seoul National University**

**Jinah Jun**

**Confirming the Ph.D. Dissertation written by**

**Jinah Jun**

**February 2023**

Chair	<u>Seong, Sang Hwan</u> (Seal)
Vice Chair	<u>Kwon, Oh-Hyun</u> (Seal)
Examiner	<u>Lee, Mi-Young</u> (Seal)
Examiner	<u>Park, Hyun-Sun</u> (Seal)
Examiner	<u>Lee, Hae-Wook</u> (Seal)



# Zusammenfassung

Für eine Lehrkraft ist es sehr wichtig, von sich selbst und seinen professionellen Fähigkeiten überzeugt zu sein. Eine hohe Selbstwirksamkeit führt unter anderem zu stärkerem Verantwortungsbewusstsein und größerem Enthusiasmus (Coladarci, 1992: S. 741), einer höheren Kooperationsbereitschaft (Tournaki & Podell, 2005: S. 300 f), Innovativität (Enochs & Riggs, 1990: S. 6 ff), Problemlösefähigkeit, (Timperley & Phillips, 2003: S. 628), und Kreativität (Tschannen-Moran & Hoy, 2001: S. 801). Im Gegenteil dazu zeigen Lehrkräfte mit niedriger Selbstwirksamkeit weniger Interesse, geringeren Enthusiasmus, geben schnell auf und gehen aufgrund von physischen und psychischen Krankheiten früher in Pension oder beenden frühzeitig den Lehrberuf.

Um die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte zu messen, wurden zunächst die Kompetenzen der Lehrkräfte untersucht. Die menschlichen Kompetenzen wurden von Heyse und Erpenbeck in vier Gruppen klassifiziert: personale Kompetenz P, Fach- und Methodenkompetenz F, Aktivitäts- und Handlungskompetenz A, und sozial- kommunikative Kompetenz K. Die Kompetenzen wurden von Heyse und Erpenbeck untereinander kombiniert, da sie meist in Verbindungen auftreten. Der KODE-Kompetenzatlas besteht insgesamt aus 64 Kompetenzen (Heyse & Erpenbeck, 2007).

Daraus wurde für diese Arbeit jeweils eine Kompetenz pro Kombination gewählt, die für den Lehrberuf relevant ist und auf dieser Basis wurde ein Fragebogen entwickelt. Befragt wurden Lehrkräfte in Mittel- und Oberschulen in Korea, die Fremdsprachen (Englisch, Deutsch, Französisch, Japanisch, Chinesisch) oder Koreanisch unterrichteten.

Das Ziel dieser Arbeit war es, durch Datenanalysen Antworten auf folgende Fragen zu finden:

1. Warum haben koreanische Lehrkräfte im internationalen Vergleich eine so niedrige Selbstwirksamkeit?
2. Welche Kompetenz hat den größten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte?
3. Weisen Koreanisch-Lehrkräfte, die keine Auslandserfahrung brauchen, eine höhere Selbstwirksamkeit auf als Fremdsprachenlehrkräfte, die keinen Auslandsaufenthalt gemacht haben?
4. Zeigen Lehrkräfte je nach Unterrichtsfach unterschiedliche Lehrer-Selbstwirksamkeit auf?

Zusätzlich wurde überprüft, ob Alter, Geschlecht, Berufserfahrung, Auslandsaufenthalt, Anstellungsform, Arbeitsort, Schulform und Charakter einen signifikanten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit haben.

Das Ergebnis zeigte unter anderem, dass Fremdsprachen-Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit aufweisen als Koreanisch-Lehrkräfte. Die Kompetenzen, die die größte Wirkung auf die Selbstwirksamkeit hatten, waren „Fachwissen“, „Ausführungsbereitschaft“ und „Optimismus“, während „Problemlösefähigkeit“ und „Kommunikationsfähigkeit“ die niedrigste Korrelation aufzeigten.

Nach der Umfrage und Datenanalyse wurden 20 Lehrpersonen in einem Interview befragt, um Genaueres über die Selbstwirksamkeit aus der Sicht der Lehrkräfte zu erfahren.

Zum Schluss wurden Vorschläge für die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung gemacht, damit Lehrkräfte ihre Selbstwirksamkeit verbessern oder aufrechterhalten können.

**Keywords:** Lehrer-Selbstwirksamkeit, Kompetenzen, Kompetenzatlas, Fremdsprachen-Lehrkräfte, Koreanisch-Lehrkräfte, zweite Fremdsprache

# Inhaltsverzeichnis

<b>ZUSAMMENFASSUNG .....</b>	<b>I</b>
<b>ANHANG .....</b>	<b>VI</b>
Tabellenverzeichnis.....	VI
Abbildungsverzeichnis.....	XII
Fragebogen in koreanischer Sprache.....	XIII
<b>1. EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
1.1 Forschungsziel und Notwendigkeit dieser Studie .....	4
1.2 Forschungsgegenstand und Durchführungsmethode .....	7
<b>2. SITUATIONSANALYSE VON FREMDSPRACHEN UND FREMDSPRACHEN-LEHRKRÄFTEN IN SÜDKOREA .....</b>	<b>1 1</b>
2.1 Fremdsprachen in Mittel- und Oberschulen.....	1 1
2.2 Analyse der aktuellen Bedingungen von Fremdsprachen-Lehrkräften...	1 5
2.2.1 Lehrerausbildung in Südkorea .....	2 0
2.2.2 Arbeitsstunden der Lehrkräfte an Mittel- und Oberschulen.....	2 5
2.2.3 Gehalt der Lehrkräfte.....	2 7
<b>3. THEORETISCHE HINTERGRÜNDE DER LEHRER- SELBSTWIRKSAMKEIT .....</b>	<b>3 3</b>
3.1 Der Begriff Selbstwirksamkeit .....	3 3
3.2 Bisherige Theorien der Lehrer- Selbstwirksamkeit .....	4 2

3.3 Vorhandene Messinstrumente der Lehrer-Selbstwirksamkeit .....	4 6
3.3.1 Rand-Skala .....	4 6
3.3.2 Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungsskala.....	4 8
3.3.3 Teacher Efficacy Scale (Lehrer-Wirksamkeitsskala).....	5 0
3.3.4 Teacher Self-efficacy Scale (Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala).....	5 4
3.3.5 Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung.....	5 6
3.3.6 Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES) .....	5 8
3.3.7 English Teachers´ Sense of Efficacy Scale (ETES).....	6 0
3.3.8 Teachers´ Self-Efficacy Belief System (TEBS-Self).....	6 3
<b>4. KOMPETENZEN UND SELBSTWIRKSAMKEIT DER LEHRKRÄFTE.....</b>	<b>6 8</b>
4.1 KODE-Kompetenzatlas.....	7 0
4.2 Kompetenzen der Lehrkräfte.....	7 7
4.2.1 Personale Kompetenz (P, P/A, P/S, P/F).....	7 8
4.2.2 Fach- und Methodenkompetenz (F, F/A, F/P, F/S).....	8 5
4.2.3 Aktivitäts- und Handlungskompetenz (A, A/P, A/S, A/F) .....	9 1
4.2.4 Sozial-kommunikative Kompetenz (S, S/F, S/P, S/A).....	9 6
<b>5. MESSUNG UND ANALYSE DER SELBSTWIRKSAMKEIT VON LEHRKRÄFTEN .....</b>	<b>1 0 6</b>
5.1 Beschreibung der Studienteilnehmer*innen.....	1 0 6
5.2 Aufstellung der Hypothesen.....	1 1 9

5.3 Ausarbeitung des Fragebogens .....	1 2 3
5.4 Analyse der gesammelten Daten .....	1 3 1
5.4.1 Überprüfung der internen Konsistenz.....	1 3 3
5.4.2 Mittelwert der Kompetenzen .....	1 3 5
5.4.3 Korrelationsanalyse von Kompetenzen und Selbstwirksamkeit.....	1 3 8
5.4.4 Regressionsanalyse der Kompetenzen.....	1 7 9
5.4.5 Vergleich der Selbstwirksamkeit .....	1 8 9
5.4.6 Überprüfung der Hypothesen.....	1 9 1
5.4.7 Zusätzliche Ergebnisse .....	2 0 5
5.5 Persönliche Befragung ausgewählter Lehrkräfte .....	2 1 7
5.5.1 Interviewfragen .....	2 1 8
5.5.2 Erkenntnisse aus den Interviews.....	2 2 1
<b>6. SCHLUSSFOLGERUNGEN .....</b>	<b>2 3 1</b>
6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion.....	2 3 1
6.2 Einschränkungen .....	2 4 2
6.3 Implikation für die Lehrerausbildung und -fortbildung.....	2 4 3
6.4 Ausblick .....	2 5 2
<b>7. KOREANISCHE ZUSAMMENFASSUNG .....</b>	<b>2 5 6</b>
<b>8. LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>2 6 1</b>

# Anhang

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Wunschberufe der Schüler und Schülerinnen (Bildungsministerium & KRIVET, 2012, 2019, 2020, 2021) .....	3 1
Tab. 2: Definitionen der Lehrer-Selbstwirksamkeit .....	3 6
Tab. 3: Rand-Skala .....	4 6
Tab. 4: Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungsskala von Schmitz und Schwarzer .....	4 9
Tab. 5: Teacher Efficacy Scale von Gibson und Dembo.....	5 3
Tab. 6: Teacher Self-efficacy Scale von Bandura .....	5 5
Tab. 7: Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung von Schwarzer und Schmitz .....	5 7
Tab. 8: Teachers' Sense of Efficacy Scale von Tschannen-Moran und Woolfolk-Hoy .....	5 9
Tab. 9: English Teachers' Sense of Efficacy Scale von Chacón .....	6 2
Tab. 10: TEBS-Self Fragebogen.....	6 5
Tab. 11: KODE-Kompetenzatlas Kompetenzen und deren Definitionen .....	7 7
Tab. 12: Aufteilung der Lehrkräfte nach Unterrichtsfächern .....	1 0 8
Tab. 13: Durchschnittsalter der befragten Lehrpersonen .....	1 0 9
Tab. 14: Aufteilung in Altersgruppen .....	1 0 9
Tab. 15: Durchschnittsalter der Lehrkräfte nach Unterrichtsfächern .....	1 1 0
Tab. 16: Angestelltenform der Lehrpersonen.....	1 1 2
Tab. 17: Zahl der Fremdsprachen-Lehrkräfte je nach Angestelltenform .....	1 1 3
Tab. 18: Zahl der Koreanisch-Lehrkräfte je nach Angestelltenform.....	1 1 3
Tab. 19: Vergleich der Berufserfahrung von Fremdsprachen-Lehrkräften und Koreanisch-Lehrkräften.....	1 1 5
Tab. 20: Häufigkeit des Auslandsaufenthaltes.....	1 1 6
Tab. 21: Ausbildungsstätte der Lehrkräfte .....	1 1 7
Tab. 22: Verteilung von extrovertierten und introvertierten Lehrkräften.....	1 1 8
Tab. 23: Ausgewählte Kompetenzen für den Fragebogen .....	1 2 4

Tab. 24: Fragebogen (Deutsche Version).....	1 3 1
Tab. 25: Cronbachs Alpha-Werte der Kompetenzen .....	1 3 4
Tab. 26: Mittelwerte und Standardabweichungen der Kompetenzen .....	1 3 6
Tab. 27: Mittelwerte der Basiskompetenzwerte aller Lehrkräfte .....	1 3 6
Tab. 28: Vergleich der Mittelwerte nach Basiskompetenzen .....	1 3 7
Tab. 29: Korrelationsstärke $r$ (Kühnel & Krebs, 2010: S. 404 f).....	1 3 8
Tab. 30: Korrelation Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit .....	1 3 9
Tab. 31: Korrelation Schöpferische Fähigkeit und Selbstwirksamkeit .....	1 4 0
Tab. 32: Korrelation Hilfsbereitschaft und Selbstwirksamkeit .....	1 4 0
Tab. 33: Korrelation Lernbereitschaft und Selbstwirksamkeit.....	1 4 1
Tab. 34: Korrelation Fachwissen und Selbstwirksamkeit .....	1 4 1
Tab. 35: Korrelation Systematisch-methodisches Vorgehen und Selbstwirksamkeit .....	1 4 2
Tab. 36: Korrelation Beurteilungsvermögen und Selbstwirksamkeit .....	1 4 2
Tab. 37: Korrelation Lehrfähigkeit und Selbstwirksamkeit.....	1 4 3
Tab. 38: Korrelation Ausführungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit.....	1 4 3
Tab. 39: Korrelation Innovationsfreudigkeit und Selbstwirksamkeit .....	1 4 4
Tab. 40: Korrelation Optimismus und Selbstwirksamkeit .....	1 4 5
Tab. 41: Korrelation Zielorientiertes Führen und Selbstwirksamkeit .....	1 4 5
Tab. 42: Korrelation Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit .....	1 4 6
Tab. 43: Korrelation Sprachgewandtheit und Selbstwirksamkeit.....	1 4 6
Tab. 44: Korrelation Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeit.....	1 4 7
Tab. 45: Korrelation Teamfähigkeit und Selbstwirksamkeit .....	1 4 7
Tab. 46: Korrelationswerte von Kompetenzen und Selbstwirksamkeit.....	1 4 8
Tab. 47: Korrelation Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache .....	1 4 9
Tab. 48: Korrelation Schöpferische Fähigkeiten und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache .....	1 5 0
Tab. 49: Korrelation Hilfsbereitschaft und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache .....	1 5 0
Tab. 50: Korrelation Lernbereitschaft und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache .....	1 5 1

Tab. 51: Korrelation Fachwissen und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache.....	1 5 1
Tab. 52: Korrelation Systematisch-methodisches Vorgehen und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache .....	1 5 2
Tab. 53: Korrelation Beurteilungsvermögen und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache .....	1 5 3
Tab. 54: Korrelation Lehrfähigkeit und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache.....	1 5 3
Tab. 55: Korrelation Ausführungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache .....	1 5 4
Tab. 56: Korrelation Innovationsfreudigkeit und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache .....	1 5 4
Tab. 57: Korrelation Optimismus und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache.....	1 5 5
Tab. 58: Korrelation Zielorientiertes Führen und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache .....	1 5 6
Tab. 59: Korrelation Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache .....	1 5 6
Tab. 60: Korrelation Sprachgewandtheit und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache .....	1 5 7
Tab. 61: Korrelation Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache .....	1 5 7
Tab. 62: Korrelation Teamfähigkeit und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache.....	1 5 8
Tab. 63: Korrelation Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften .....	1 5 9
Tab. 64: Korrelation Schöpferische Fähigkeiten und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften .....	1 5 9
Tab. 65: Korrelation Hilfsbereitschaft und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften .....	1 6 0
Tab. 66: Korrelation Lernbereitschaft und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften .....	1 6 0
Tab. 67: Korrelation Fachwissen und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften .....	1 6 1
Tab. 68: Korrelation Systematisch-methodisches Vorgehen und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften .....	1 6 1

Tab. 69: Korrelation Beurteilungsvermögen und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften .....	1 6 2
Tab. 70: Korrelation Lehrfähigkeit und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften .....	1 6 3
Tab. 71: Korrelation Ausführungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften .....	1 6 3
Tab. 72: Korrelation Innovationsfreudigkeit und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften .....	1 6 4
Tab. 73: Korrelation Optimismus und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften .....	1 6 4
Tab. 74: Korrelation Zielorientiertes Führen und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften .....	1 6 5
Tab. 75: Korrelation Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften .....	1 6 6
Tab. 76: Korrelation Sprachgewandtheit und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften .....	1 6 6
Tab. 77: Korrelation Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften .....	1 6 7
Tab. 78: Korrelation Teamfähigkeit und Selbstwirksamkeit bei Englisch -Lehrkräften .....	1 6 7
Tab. 79: Korrelation Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften.....	1 6 8
Tab. 80: Korrelation Schöpferische Fähigkeit und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften.....	1 6 9
Tab. 81: Korrelation Hilfsbereitschaft und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften.....	1 6 9
Tab. 82: Korrelation Lernbereitschaft und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften.....	1 7 0
Tab. 83: Korrelation Fachwissen und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften.....	1 7 0
Tab. 84: Korrelation Systematisch-methodisches Vorgehen und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften .....	1 7 1
Tab. 85: Korrelation Beurteilungsvermögen und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften.....	1 7 2
Tab. 86: Korrelation Lehrfähigkeit und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch- Lehrkräften .....	1 7 2

Tab. 87: Korrelation Ausführungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften .....	1 7 3
Tab. 88: Korrelation Innovationsfreudigkeit und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften .....	1 7 3
Tab. 89: Korrelation Optimismus und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften .....	1 7 4
Tab. 90: Korrelation Zielorientiertes Führen und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften .....	1 7 5
Tab. 91: Korrelation Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften .....	1 7 5
Tab. 92: Korrelation Sprachgewandtheit und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften .....	1 7 6
Tab. 93: Korrelation Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften .....	1 7 6
Tab. 94: Korrelation Teamfähigkeit und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften .....	1 7 7
Tab. 95: Korrelation der Kompetenzen mit Selbstwirksamkeit von Fremdsprachen- und Koreanisch-Lehrkräften .....	1 7 8
Tab. 96: Korrelation der Basiskompetenzen mit der Selbstwirksamkeit .....	1 7 8
Tab. 97: Regressionsanalyse von personaler Kompetenz .....	1 7 9
Tab. 98: Regressionsanalyse von Fach- und Methodenkompetenz .....	1 8 2
Tab. 99: Regressionsanalyse von Aktivitäts- und Handlungskompetenz .....	1 8 4
Tab. 100: Regressionsanalyse von sozial-kommunikativer Kompetenz .....	1 8 7
Tab. 101: Mittelwert, Median und Modalwert der Selbstwirksamkeit .....	1 8 9
Tab. 102: Vergleich der Selbstwirksamkeit von allen Lehrkräften nach Berufserfahrung .....	1 9 5
Tab. 103: Vergleich der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften der zweiten Fremdsprache nach Berufserfahrung .....	1 9 6
Tab. 104: Vergleich der Selbstwirksamkeit von Englisch-Lehrkräften nach Berufserfahrung .....	1 9 6
Tab. 105: Vergleich der Selbstwirksamkeit von Koreanisch-Lehrkräften nach Berufserfahrung .....	1 9 7
Tab. 106: Selbstwirksamkeit von Lehrkräften der zweiten Fremdsprache nach Auslandsaufenthaltsdauer .....	1 9 9

Tab. 107: Vergleich Selbstwirksamkeit von Koreanisch-Lehrkräften und Fremdsprachen-Lehrkräften ohne Auslandsaufenthalt .....	2 0 0
Tab. 108: Vergleich Selbstwirksamkeit von fest angestellten Lehrkräften und Vertragslehrkräften .....	2 0 2
Tab. 109: Selbstwirksamkeitsrate der fest angestellten Lehrkräfte .....	2 0 3
Tab. 110: Selbstwirksamkeitsrate der Vertragslehrkräfte.....	2 0 3
Tab. 111: Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte nach Altersklassen .....	2 0 6
Tab. 112: Selbstwirksamkeit von Lehrkräften der zweiten Fremdsprache nach Altersklassen .....	2 0 6
Tab. 113: Selbstwirksamkeit von Englisch-Lehrkräften nach Altersklassen ..	2 0 7
Tab. 114: Vergleich der Selbstwirksamkeit von männlichen Lehrkräften.....	2 0 9
Tab. 115: Vergleich der Selbstwirksamkeit von weiblichen Lehrkräften .....	2 1 0
Tab. 116: Aufteilung der Lehrkräfte nach Arbeitsort.....	2 1 1
Tab. 117: Selbstwirksamkeit von Lehrkräften nach Arbeitsort .....	2 1 2
Tab. 118: Aufteilung der Lehrkräfte nach Ausbildung .....	2 1 4
Tab. 119: Selbstwirksamkeit von Lehrkräften mit Abschluss von allgemeinen Universitäten .....	2 1 4
Tab. 120: Selbstwirksamkeit von Lehrkräften mit Abschluss von pädagogischen Universitäten.....	2 1 5
Tab. 121: Selbstwirksamkeit aller Lehrkräfte nach extrovertierten/ introvertierten Charaktereigenschaften .....	2 1 6
Tab. 122: Selbstwirksamkeitsraten von extrovertierten/ introvertierten Lehrkräften .....	2 1 6

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Lehrer-Ausbildungsdauer im internationalen Vergleich .....	2 1
Abb. 2: Altersaufteilung der Lehrkräfte im internationalen Vergleich.....	2 2
Abb. 3: Arbeitsstunden der Lehrkräfte nach Schulstufen .....	2 6
Abb. 4: Tatsächliche Arbeitszeit der Lehrkräfte .....	2 6
Abb. 5: Bildungskosten im internationalen Vergleich.....	2 8
Abb. 6: Tatsächliches Durchschnittsgehalt von Lehrkräften .....	2 9
Abb. 7: Vergleich der Länder in Bezug auf Höchstgehalt.....	3 0
Abb. 8: Positiver Kreislauf der Selbstwirksamkeit .....	3 9
Abb. 9: Negativer Kreislauf der Selbstwirksamkeit.....	4 0
Abb. 10: KODE-Kompetenzatlas .....	7 3
Abb. 11: Arbeitsort der Lehrkräfte .....	1 1 1
Abb. 12: Aufteilung der Lehrpersonen nach Schulformen .....	1 1 2
Abb. 13: Zahl der Lehrkräfte nach Berufserfahrung .....	1 1 4
Abb. 14: Abschluss an allgemeinen oder pädagogischen Universitäten.....	1 1 7
Abb. 15: Berufswahl der Lehrkräfte .....	1 1 8
Abb. 16: Vergleich der Selbstwirksamkeitsraten .....	1 9 0
Abb. 17: Vergleich der Antworten über die Selbstwirksamkeit .....	1 9 0
Abb. 18: Vergleich der Selbstwirksamkeit von fest angestellten Lehrkräften	2 0 4
Abb. 19: Vergleich der Selbstwirksamkeit von Vertragslehrkräften .....	2 0 5
Abb. 20: Selbstwirksamkeitsrate nach Geschlecht.....	2 0 8
Abb. 21: Verteilung der Selbstwirksamkeitsrate nach Geschlecht .....	2 0 8
Abb. 22: Vergleich der Selbstwirksamkeit nach Unterrichtsfächern und Geschlecht .....	2 1 0

# Fragebogen in koreanischer Sprache

## 파트 1

1. 귀하의 나이는? _____			
2. 귀하의 성별은:	<input type="checkbox"/> 남	<input type="checkbox"/> 여	
3. 교직 경력은?	<input type="checkbox"/> 1 년 미만	<input type="checkbox"/> 1 년 이상 ~ 5 년 미만	
	<input type="checkbox"/> 5 년 이상 ~ 10 년 미만	<input type="checkbox"/> 10 년 이상	
4. 재직 중인 곳은?	<input type="checkbox"/> 중학교	<input type="checkbox"/> 고등학교	
5. 담당 과목은?			
	<input type="checkbox"/> 국어	<input type="checkbox"/> 영어	<input type="checkbox"/> 독어
	<input type="checkbox"/> 불어	<input type="checkbox"/> 중국어	<input type="checkbox"/> 일본어
6. 귀하의 임용 지역은?	<input type="checkbox"/> 서울	<input type="checkbox"/> 타지역	
7. 귀하의 임용 형태는?	<input type="checkbox"/> 정교사	<input type="checkbox"/> 기간제 교사	
8. 외국에 체류한 기간은?	<input type="checkbox"/> 없다	<input type="checkbox"/> 1 년 미만	
	<input type="checkbox"/> 1 년 이상 ~ 5 년 미만	<input type="checkbox"/> 5 년 이상	
9. 귀하가 졸업한 대학은?	<input type="checkbox"/> 일반대학	<input type="checkbox"/> 사범대학	
10. 귀하의 성격은?	<input type="checkbox"/> 외향적	<input type="checkbox"/> 내향적	
11. 직업을 다시 선택한다면?			
	<input type="checkbox"/> 교직 선택	<input type="checkbox"/> 다른 직업 선택	

파트 2

개인 역량 P	P	<b>책임의식</b>
		1. 학생들의 학습 성과를 향상시키는 것이 나의 책임이라고 생각한다.
		2. 좋은 학급과 학교분위기도 나의 행동에 따라 달라진다고 생각한다.
		3. 학생들이 가정교육을 올바르게 받지 못한 부분이 있으면 내가 가르쳐 줘야 한다고 생각한다.
	4. 내가 맡은 일이라면 무슨 일이 있어도 처리하는 편이다.	
	P / A	<b>창의성</b>
		1. 나는 흐름에 따라 다른 사람과 동일하게 생각하고 행동하는 것 보다 틀을 벗어나 나만의 것을 갖는 것을 좋아한다.
		2. 나는 학생들의 창의성 있는 아이디어를 좋게 받아드리는 편이다.
		3. 나는 문제를 여러 관점에서 바라보고 문제 해결을 위해 다양한 시도를 하는 편이다.
	4. 나는 학생들이 새로운 것을 시도할 수 있도록 지지하는 편이다.	
	P / S	<b>도움의향</b>
		1. 나는 학생이 어려운 상황에 처하면 도와주고 싶은 마음이 든다.
		2. 나는 낯선 사람에게도 도움이 필요하다고 판단되면 나서서 도와주는 편이다.
		3. 학생이 어려움을 있다는 것을 알게 되면 나는 먼저 말을 꺼낸 편이다.
	4. 타인이 나에게 도움을 청하면 나는 쉽게 거절하지 못한다.	
P / F	<b>배울의향</b>	
	1. 나는 새로운 것을 경험하고 배우는 것에 관심이 많다.	
	2. 나에게 이득이 되지 않아도 흥미와 관심있는 것을 하는 편이다.	
	3. 나는 교사연수는 배울 수 있는 좋은 기회라고 생각해서 참석한다.	
	4. 나는 학생들을 잘 가르치기 위해 끊임없이 배우고 자기개발에 힘쓰는 편이다.	
5. 나는 학생과 수업하면서도 내가 다양한 것을 배울 수 있다고 생각한다.		

파트 3

전문 및 방법론적 역량 F	F	<b>전문지식</b>	
		1. 나는 논문, 전문도서, 미디어 등을 통해 나의 전문지식을 확장하는 편이다.	
		2. 나는 직접 경험한 학습경험을 수업에 적용한다.	
		3. 나는 학급을 성공적으로 운영하기 위한 충분한 능력을 가지고 있다.	
			4. 나는 수업을 진행하기 위해 충분한 전문지식이 있다.
	F/A	<b>체계적, 방법론적 접근능력</b>	
		1. 나는 일을 처리할 때 계획을 세운 후에 순서대로 처리하는 편이다.	
		2. 나는 수업 또는 업무가 끝난 후 긍정적/부정적인 요인을 확인하고 개선방안을 찾는 편이다.	
		3. 문제가 발생할 경우에 문제를 부분적으로 나누어서 분석하고 해결 방법을 찾는 편이다.	
		4. 같이 일하는 사람의 일처리가 체계적이지 않을 경우에 나는 불편함을 느끼는 편이다.	
			5. 나는 큰 목표를 작은 목표로 나누어서 단계적으로 도달하는 편이다.
	F/P	<b>판단능력</b>	
		1. 나는 학생들의 학습능력을 잘 파악하는 편이다.	
		2. 나는 어떠한 선택을 하기 전 다방면으로 고민하는 편이다.	
		3. 나는 일반적으로 상황을 빨리 파악하고 반응을 하는 편이다.	
		4. 나는 상대방의 표정, 몸짓과 억양을 통해 말하고자 하는 의향을 잘 파악하는 편이다.	
			5. 내가 판단을 잘못했을 때 그 원인을 비판적으로 알아보고 개선하려고 한다.
	F/S	<b>가르치는 능력</b>	
		1. 나는 학생들이 자신의 미래를 설계할 수 있도록 잘 지도할 수 있다.	
		2. 나는 다양한 방법을 통해 효과적인 수업을 하는 편이다.	
3. 나는 성공적인 수업을 위해 필요한 수업분위기를 만들 수 있다.			
4. 나는 수업시간에 학생들과 의사소통을 잘 하는 편이다.			
		5. 나는 학생들이 잘 따라올 수 있도록 동기부여 시킬 수 있다.	

파트 4

실천 및 행의 실행 역량 A	A	<b>실행의향</b>
		1. 나는 어떤 일을 하기로 했으면 반드시 하는 편이다.
		2. 나는 행동이 요구된다고 파악하면 즉시 행동하는 편이다.
		3. 나는 수업시간에 학생들이 잘 따라오지 않아도 나의 수업계획대로 진행하는 편이다.
	A/F	4. 나에게 번거로워도 학생들이 원하는 것을 할 수 있는 기회를 많이 만들어 주는 편이다.
		<b>목적지향적 지도능력</b>
		1. 나는 이를 수 있는 현실적인 목표를 세우는 편이다.
		2. 나는 목표에 도달하기 위해 필요한 것들을 정확하게 파악하고 학생들에게 지도할 수 있다.
	A/P	3. 나는 목표를 이루기 위해 지속적으로 현재 상황을 확인한다.
		4. 나는 학생들에게 목표에 도달해야 하는 이유를 정확하게 알려준다.
		<b>혁신성</b>
		1. 학생들이 새로운 학습도구를 이용하여 스스로 새로운 것을 경험할 수 있도록 도와준다.
	A/S	2. 나는 수업의 다양성을 위해 새로운 방법을 시도하는 편이다. (예: 프로젝트 수업, 범교과 수업 등)
		3. 학생들이 새로운 수업방식을 잘 못 받을 수 있어도 나는 새로운 시도를 해보는 편이다.
		4. 나는 미래 지향적인 생각이 강한 편이다.
		<b>낙천성</b>
	A/S	1. 나는 실패를 경험해도 크게 낙심하지 않은 편이다.
		2. 나는 나의 실수를 쉽게 인정하고 개선하려고 노력하는 편이다.
		3. 나는 부정적인 말 보다 긍정적인 표현을 자주 사용하는 편이다. (예: "못할 것 같다" 보다 "할 수 있다", "안될 것 같다" 보다 "괜찮아질꺼야", 등)
		4. 나는 나를 다른 사람과 비교하지 않는 편이다.
5. 나는 타인의 단점을 비판하는 것 보다 장점을 칭찬하는 편이다.		

파트 5

사회 및 의사소통 역량 S	S	<b>의사소통 능력</b>
		1. 나는 다른 사람의 말을 잘 경청하는 편이다.
		2. 나는 상대방의 비언어적인 행동과 표정을 잘 알아차리는 편이다.
		3. 나는 학생들이 표현하는 수업과 관련되지 않은 이야기도 잘 들어주는 편이다.
	4. 나는 학생/부모/동료교사와 잘 소통하는 편이다.	
	S/F	<b>언어능력</b>
		1. 나는 새로운 단어와 표현들을 만들어 활용하는 것을 좋아한다.
		2. 나는 토론할 때 나의 입장을 잘 표현할 수 있다.
		3. 나는 타인과의 논쟁에서 지지 않은 편이다.
	4. 나는 타인에게 새로운 내용을 쉽게 설명하는 편이다.	
	S/A	<b>문제해결 능력</b>
		1. 문제가 발생하면 나는 상황을 빨리 파악하고 해결방안을 제시하는 편이다.
		2. 나는 문제를 잘 해결하지 못할 것 같아도 쉽게 포기하지 않는 편이다.
	3. 나는 문제를 통해 새로운 것을 경험을 할 수 있는 좋은 기회라고 생각한다.	
	S/P	<b>팀워크 능력</b>
		1. 나는 혼자 일하는 것보다 팀으로 일하는 것이 좋다.
2. 나는 팀원들과 협력할 때 앞장서서 잘 이끌어가는 편이다.		
3. 나는 팀으로 협업할 때 시너지를 통해 더 좋은 아이디어가 나올 수 있다고 생각한다.		
4. 나는 팀으로 일할 때 다른 구성원들과 동일하게 기여를 하는 편이다.		
5. 팀에서 일하다가 문제가 있을 때 팀 임원들과 협력하여 문제를 해결하려고 한다.		

## 파트 6

자기 효능감
1. 나는 수업을 통하여 학생들에게 긍정적인 영향을 줄 수 있다고 생각한다.
2. 나의 지도를 통하여 학생들이 좋은 학습결과를 얻을 수 있다고 생각한다.
3. 나의 노력으로 어떤 문제도 해결할 수 있다고 생각한다.
4. 어려운 문제가 발생하여도 나는 당황하지 않고 차분히 처리할 수 있다고 생각한다.
5. 나는 목표에 도달하기 위해 쉽게 포기하지 않고 꾸준히 노력하는 편이다.
6. 나는 학급을 교육목적에 따라 효율적으로 운영할 수 있다고 생각한다.

# 1. Einleitung

Eine Lehrkraft ist nicht nur in ihrer lehrenden Funktion von großer Bedeutung, sondern spielt aufgrund ihres sozialen und motivationalen Einflusses auf ihre Schüler und Schülerinnen eine wichtige Rolle. Sie ist beispielsweise dafür verantwortlich, die Lernenden zu unterstützen, damit diese sich Fachwissen aneignen und Leistungen erbringen. Jedoch umfasst die Verantwortung einer Lehrkraft viel mehr. Lehrkräfte werden „das Gesicht der Erwachsenen- und Weiterbildung eines Landes“ genannt (Fuchs, 2015: S. 27). Damit meint Fuchs, dass Lehrkräfte ein Land und seine Menschen repräsentieren. Dies trifft jedoch nicht nur für die Erwachsenenbildung zu, sondern ist, besonders auf die Bildung der Kinder und Jugendlichen, erweitert anzusehen. Denn die Zukunft der jungen Generation liegt, im wahrsten Sinne des Wortes, teilweise in den Händen unserer Lehrkräfte.

Der Lehrberuf ist einer der stressigsten Berufe. Schon in den 70-er Jahren ergab eine Studie über Stressbelastung der Lehrkräfte, dass ein Fünftel ihre Arbeit „sehr oder extrem stressig“ bewerten (Kyriacou & Sutcliffe, 1978: S. 89 f). Stressfaktoren stellen z.B. hohe Anforderungen, Zeitdruck, fehlende Ressourcen oder Arbeitsüberlastung dar. Die Folgen sind, dass sich viele Lehrkräfte schon nach kurzer Zeit dem Lehrberuf nicht gewachsen fühlen und aus dem Job aussteigen oder den Beruf komplett aufgeben. Bei vielen Lehrkräften verursacht der Stress ernste Gesundheitsprobleme, die sogar zu Burn-out führen. Krause et al. fanden heraus, dass man in keinem anderen Berufsfeld ein vergleichbar hohes Risiko für psychosomatische Krankheiten findet. Daher geht ein Großteil der Lehrkräfte in Frühpension (Krause, Dorsewagen, & Baeriswyl, 2013: S. 72).

Infolgedessen stellen wir uns die Frage, welche Kompetenzen und Fähigkeiten eine Lehrkraft besitzen muss, um den breit gefächerten Anforderungen gerecht zu werden. Laut Fuchs lassen sich die Kompetenzen in vier Gruppen einteilen: fachliche Kompetenz, didaktisch-methodische Kompetenz, kommunikative Kompetenz und persönliche Kompetenz. Zu den fachlichen Kompetenzen zählt sie fachspezifisches und pädagogisches Wissen, aber auch die Fähigkeit, sich Fachwissen zunutze zu machen. Mit didaktisch-methodischer Kompetenz beschreibt sie die zielgruppengerechte Aufbereitung komplexer Sachverhalte und die Fähigkeit, diese verständlich zu vermitteln, dabei Inhalte systematisch zu ordnen und Konzepte zu erstellen. Unter kommunikativen Kompetenzen versteht sie die Fähigkeit der Lehrkräfte, Schülern und Schülerinnen gegenüber Empathie zu empfinden, die Fähigkeit deren Bedürfnisse und Erwartungen zu erkennen, und sich erfolgreich mit ihnen auszutauschen. Schließlich gibt es noch die persönlichen Kompetenzen, die Charaktereigenschaften, Verhalten und Einstellungen einer Person beschreiben, wie z.B. Sympathie, Offenheit, Begeisterungsfähigkeit, Selbstbewusstsein, Wertorientierung, Organisationsfähigkeit, Charisma, Zeitmanagementfähigkeit oder unternehmerische und ökonomische Kompetenz<sup>1</sup> (Fuchs, 2015: S. 27 f).

Personen, die sich als Lehrkraft berufen fühlen und dieser Berufung auch nachgehen, haben oft den Wunsch, einen wirksamen Einfluss auf Lernende und deren Lernerfolge zu haben. Für den Lehrberuf benötigt man nicht nur Professionswissen und Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen, sondern muss vielseitig talentiert, kreativ und geduldig sein, aber auch daran glauben, dass man als Lehrkraft die Schüler und Schülerinnen positiv beeinflussen und etwas Gutes für die Gesellschaft tun kann.

---

<sup>1</sup> Ökonomische Kompetenz: die Fähigkeit Geschäftsmöglichkeiten zu identifizieren, zu erweitern und zu nutzen.

Diese Überzeugung von Lehrkräften, mit ihren Fähigkeiten das Lernen und die Lernleistung der Schüler und Schülerinnen sowie die eigene Professionalität beeinflussen zu können, bezeichnet man „Lehrer-Selbstwirksamkeit“. Außerdem beinhaltet der Ausdruck den Glauben, auch bei schwierigen und unmotivierten Lernenden eine Veränderung bewirken zu können. Der Begriff der Selbstwirksamkeit, der aus der kognitiven Psychologie<sup>2</sup> stammt, basiert laut Bandura auf dem Grundgedanken, dass ein Mensch von etwas überzeugt sein muss, um eine Aufgabe aus eigener Kraft erfolgreich lösen zu können, und um überhaupt eine Herausforderung anzunehmen (Bandura, 1977: S.193). Ob man die Aufgabe dann tatsächlich lösen kann oder nicht, ist hierbei gar nicht ausschlaggebend. Unbedingt notwendig ist jedoch, dass Lehrkräfte das grundlegende Konzept der Selbstwirksamkeit verstehen, denn die Überzeugung von den eigenen Fähigkeiten bildet das Fundament jedes Menschen. Versteht man das Konzept, kann man lernen, wie man seine Selbstwirksamkeit erhöht, denn beispielsweise steigert man mit der Verbesserung der eigenen Selbstwirksamkeit gleichzeitig die Bereitschaft, sich mehr für eine Sache zu engagieren, motivierter zu handeln oder in einer Situation länger und besser durchzuhalten. Das hat zur Folge, dass Lehrkräfte und deren Schüler\*innen bessere Leistungen erbringen, was wiederum zu einer stärkeren Selbstwirksamkeit führt.

Währenddessen neigen Lehrkräfte mit niedriger Selbstwirksamkeit dazu, schnell aufzugeben oder sich kaum zu bemühen. Tschannen-Moran et al. zufolge sind diese Lehrkräfte weniger interessiert, geringer engagiert und bieten häufig sogar eine schlechtere Unterrichtsqualität (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998: S. 216). Eine niedrige Selbstwirksamkeit kann zu

---

<sup>2</sup> Kognitive Psychologie ist ein Teilgebiet der allgemeinen Psychologie. Sie beschäftigt sich mit dem Erwerb, Gebrauch oder Modifikation von Gedächtnisinhalten

Unwohlsein und körperlichen Erkrankungen wie Depression oder Burnout führen, und schließlich bewirken, dass eine Lehrkraft frühzeitig in Pension geht oder den Lehrberuf komplett aufgibt.

## **1.1 Forschungsziel und Notwendigkeit dieser Studie**

Die Ergebnisse der von der OECD durchgeführten PISA-Studie 2000 offenbarten verschiedene interessante und überraschende Einblicke; darunter die Tatsache, dass koreanische Schüler und Schülerinnen im internationalen Vergleich ausgezeichnete akademische Leistungen aufwiesen, jedoch niedrige Selbstwirksamkeitsüberzeugungen besaßen; in Brasilien oder Mexiko konnte man das Gegenteil beobachten – in diesen Ländern zeigten die Lernenden hohe Selbstwirksamkeitsraten, aber nur schwache akademische Leistungen (OECD 2003).

In der TALIS<sup>3</sup>-Studie der OECD von 2007 bis 2008 wurden Bildungssysteme von 23 Ländern analysiert. Dabei fand man heraus, dass der Trend der niedrigen Selbstwirksamkeit nicht nur bei koreanischen Lernenden, sondern auch bei koreanischen Lehrkräften zu beobachten war. Denn trotz hoher Bildungsraten, hervorragenden Leistungen und großem Interesse an Bildung wurde in Südkorea die niedrigste durchschnittliche Lehrer-Selbstwirksamkeitsrate von allen teilnehmenden Ländern gemessen (Vieluf, Kunter, & Van de Vijver, 2013: S. 97 ff). Hohe Raten konnten beispielsweise in Ländern wie Norwegen, Island, Dänemark, Irland und Österreich nachgewiesen werden. Vieluf et al. sind der Ansicht, dass Länder mit hohen

---

<sup>3</sup> TALIS kurz für „Teaching and Learning International Survey“ ist die erste internationale Studie, die das Lernumfeld von Schülern und Schülerinnen und die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte untersucht. In der Studie werden Bildungssysteme international verglichen.

Individualismus-Werten <sup>4</sup> hohe Selbstwirksamkeitsraten zeigen, und in kollektivistischen Ländern <sup>5</sup> eher niedrige Selbstwirksamkeitsraten zu verzeichnen seien. Da Korea, wie die meisten asiatischen Länder, zu den kollektivistischen Gesellschaften zählt, könnte man damit die niedrige Selbstwirksamkeit begründen. Die Messungen wurden nämlich an Lehrkräfte als Individuen durchgeführt, und die bewerteten sich als Einzelpersonen weniger selbstwirksam als in einer Gruppe.

Der heutige Stand der Forschung bietet viele internationale Studien zum Thema Lehrer-Selbstwirksamkeit, die meisten beziehen sich jedoch auf die Vereinigten Staaten von Amerika. Studien aus Asien oder Europa betreffen zum größten Teil nur Lehrkräfte der englischen Sprache, und in Asien fokussierte sich der Schwerpunkt der Datenerhebung auf China, Hongkong, Singapur und Taiwan (vgl. Ho & Hau, 2004; R. M. Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011; Lin & Gorrell, 2001).

Seit 1998 gibt es eine steigende Anzahl der wissenschaftlichen Arbeiten im Bereich Selbstwirksamkeit. Jedoch wurde mehrmals erwähnt, dass es zu wenig qualitative Analysen gibt. Tschannen-Moran et al. berichteten, dass qualitative Lehrer-Selbstwirksamkeitsstudien übermäßig vernachlässigt wurden und meinten, dass mehr Fallstudien und qualitative Annäherungen erforderlich wären, um die Funktion der Lehrer-Selbstwirksamkeit besser verstehen zu können (Tschannen-Moran et al., 1998: S. 242). Zusätzlich bestehe laut Blömeke ein Mangel an empirischer Forschung (Blömeke, 2004: S. 61). Es gibt nur wenige empirische Ergebnisse für die Verbindung zwischen Lehrer-Selbstwirksamkeit und Schülerleistungen (R. M. Klassen et

---

<sup>4</sup> Individuelle Länder (Individualismus): im Fokus steht der Unterschied unter Menschen

<sup>5</sup> Kollektivistische Länder (Kollektivismus): betonen die Gemeinsamkeit mit anderen Menschen

al., 2011: S. 38) und kaum Kritik an Messinstrumenten. Weitere Studien über den Vorgang der Selbstwirksamkeitserwartung, die den Verlauf der Lehrerkarrieren mit einem genauen Instrumentarium messen, seien Tschannen-Moran und McMaster zufolge ebenfalls notwendig (Tschannen-Moran & McMaster, 2009: S. 244).

Die Lehrer-Selbstwirksamkeit wird seit mehr als 25 Jahren erforscht, aber die Messinstrumente dafür befinden sich immer noch im Kindesstadium (Dellinger, Bobbett, Olivier, & Ellett, 2008: S. 763). Eine Lücke in diesem Gebiet stellen besonders die Faktoren dar, die die Selbstwirksamkeit bei Fremdsprachen-Lehrkräften beeinflussen. Nur wenige Studien behandeln die Quellen der Selbstwirksamkeit im Vergleich zu den Studien, die sich mit den Ergebnissen von Selbstwirksamkeit auseinandersetzen (Poulou, 2007: S. 194). Es gibt laut Chen und Yeung noch viel zu wenige Studien, die versuchen, die Selbstwirksamkeit der Fremdsprachen-Lehrkräfte - und besonders die der zweiten Fremdsprachen - zu verstehen (Chen & Yeung, 2015: S. 27).

Aufgrund der beschränkten Zahl der Studien über die Selbstwirksamkeit von Fremdsprachen-Lehrkräften erscheint diese Studie sinnvoll und notwendig. Das Ziel dieser Arbeit war es festzustellen, welche Unterschiede es in der selbst wahrgenommenen Lehrer-Selbstwirksamkeit in Korea bei Lehrkräften von Fremdsprachen und Koreanisch gibt. Hierbei soll vorrangig untersucht werden, welche Kompetenzen einer Lehrkraft den stärksten Einfluss auf ihre Selbstwirksamkeit hat.

Mit der Arbeit soll ein Beitrag über die Lehrer-Selbstwirksamkeit geleistet werden, damit Lehrkräfte ihre schwachen Kompetenzen erkennen, diese stärken und gleichzeitig ihre Selbstwirksamkeit verbessern können.

## 1.2 Forschungsgegenstand und Durchführungsmethode

Bevor die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte von Fremdsprachen und Koreanisch untersucht wird, wird zunächst ein kurzer Überblick der bisherigen Studien und Messskalen der Lehrer-Selbstwirksamkeit gegeben. Nach der theoretischen Auseinandersetzung wird empirisch erforscht, welche Kompetenzen den größten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte haben. Dazu wurden die Kompetenzen der Lehrkräfte anhand des KODE-Kompetenzatlasses<sup>6</sup> in vier Gruppen klassifiziert: personale Kompetenzen P, Fach- und Methodenkompetenzen F, Aktivitäts- und Handlungskompetenzen H, sowie sozial-kommunikative Kompetenzen S. Diese Gruppen sind die vier Schlüssel- oder Basiskompetenzen eines Menschen (Heyse & Erpenbeck, 2007). Im KODE-Kompetenzatlas wurden die Basiskompetenzen miteinander zu neuen Kombinationen zusammengefügt (P, P/A, P/S, P/F, usw.), da Kompetenzen meist in Verbindungen auftreten. Der KODE-Kompetenzatlas, der im Kapitel 4.1 (KODE-Kompetenzatlas) näher beschrieben wird, listet die menschlichen Kompetenzen geordnet auf. Auf Basis dieser Kompetenzen wurde für diese Arbeit ein Fragebogen entwickelt, der aus insgesamt 84 Fragen besteht. Mehr zum Fragebogen unter 5.3 (Ausarbeitung des Fragebogens). Für die empirische Studie wurden Lehrkräfte von Mittel- und Oberschulen der Fächer Deutsch, Französisch, Japanisch, Chinesisch (2. Fremdsprache), Englisch (1. Fremdsprache) und Koreanisch (Muttersprache) befragt.

---

<sup>6</sup> Der KODE-Kompetenzatlas ist die Aufstellung von individuellen Fähigkeiten. Die Bezeichnung KODE entwickelte sich aus der Abkürzung von Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung, und versucht mit 64 Teilkompetenzen alle menschlichen Kompetenzen zu klassifizieren.

Ursprünglich war die Studie nur mit den Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch einerseits und Koreanisch andererseits geplant, um einen Unterschied zwischen Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte von europäischen und ostasiatischen Sprachen verdeutlichen zu können. Dieser Gedanke gründete auf der Tatsache, dass es ausgeprägte Unterschiede zwischen der östlichen und westlichen Kultur gibt, und dass bereits Differenzen in der Selbstwirksamkeit der individualistischen und kollektiven Länder nachgewiesen wurden. Dieses Vorhaben wurde jedoch aufgrund der limitierten Anzahl von Deutsch- und Französisch-Lehrkräften abgeändert.

Somit wurden die Studienteilnehmer auf drei Gruppen erweitert: die erste besteht aus Lehrkräften, die in Korea eine zweite Fremdsprache wie Deutsch, Französisch, Chinesisch oder Japanisch unterrichten. Die zweite Gruppe umfassen die, die Englisch lehren; ein Fach, das in Korea neben Koreanisch und Mathematik als eines der wichtigsten Hauptfächer gilt. Die dritte Gruppe bilden die Lehrkräfte, die ihre Muttersprache lehren, d.h. die Sprache, die sie von Geburt an auf natürlicher Weise gelernt haben. Für Koreanisch-Lehrkräfte ist es weder erforderlich, als Austauschstudent\*in im Ausland Erfahrungen zu sammeln, ständig an Aussprache, Grammatik oder Wortschatz zu arbeiten, noch mit einer fremden Kultur und Literatur vertraut zu werden.

In der empirischen Studie wurden die Teilnehmer mit einem Fragebogen befragt. Danach wurden die Daten analysiert, ausgewertet und zusätzlich Interviews mit ausgewählten Lehrkräften durchgeführt, um mehr über die Lehrer-Selbstwirksamkeit zu erfahren, unklare Ergebnisse der empirischen Studie besser zu verstehen, und um herauszufinden, wie Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache sowie der koreanischen Sprache in Korea ihre Selbstwirksamkeit empfinden, bewerten, aufrechterhalten oder steigern.

Schließlich wurde versucht, kompetenzbasierte Methoden für die Stärkung der Lehrer-Selbstwirksamkeit darzustellen und Vorschläge zu geben, damit nicht nur ein Beitrag zur Erkenntnis und Wahrnehmung der Lehrer-Selbstwirksamkeit geleistet, sondern eine nützliche Ausgangsbasis für Lehrerausbildung und -fortbildung geschaffen werden kann, um wirksame und kompetente Lehrkräfte der Zukunft ausbilden oder weiterbilden zu können.

Dazu sollen im Rahmen dieser Studie vordergründig folgende Forschungsfragen beantwortet werden:

1. Inwiefern unterscheidet sich die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften an koreanischen Mittel- und Oberschulen, die eine zweite Fremdsprache (Deutsch, Französisch, Japanisch, Chinesisch) lehren, von denen, die die erste Fremdsprache (Englisch) oder ihre Muttersprache (Koreanisch) unterrichten?
2. Welche Kompetenzen haben den größten Einfluss auf die Lehrer-Selbstwirksamkeit? Welche Kompetenzen weisen nur eine geringe Korrelation zur Selbstwirksamkeit auf?
3. Welche Vorschläge für die Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften gibt es, damit eine Stärkung der korrelierenden Kompetenzen erreicht und somit eine Steigerung der Lehrer-Selbstwirksamkeit ermöglicht werden kann?

Neben diesen Hauptforschungsfragen soll zusätzlich überprüft werden, ob weibliche Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit aufweisen als männliche Lehrkräfte (vgl. Chen & Yeung, 2015: S. 38; Cheung, 2006), oder im Gegenteil Männer eine höhere Selbstwirksamkeit besitzen als Frauen (Chaplain, 2008: S. 196), ob die Selbstwirksamkeit mit der Erfahrung im Lehrberuf steigt (vgl. Campbell, 1996: S. 10), aber auch, ob Auslandsaufenthalte einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit haben (vgl. Cubillos & Ilvento, 2012: S. 505).

Und nicht zu vergessen ist der Beantwortungsversuch der grundlegenden Frage, warum koreanische Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Ländern eine so niedrige Selbstwirksamkeit aufweisen.

## **2. Situationsanalyse von Fremdsprachen und Fremdsprachen-Lehrkräften in Südkorea**

Bevor im nächsten Kapitel die theoretischen Hintergründe der Lehrer-Selbstwirksamkeit vorgestellt werden, soll zunächst kurz dargestellt werden, wie die derzeitige Situation der Fremdsprachen und der Fremdsprachen-Lehrkräfte in Südkorea aussieht.

### **2.1 Fremdsprachen in Mittel- und Oberschulen**

In Korea finden wir eine Situation vor, in der Englisch als erste und einzig wichtige Fremdsprache zählt. Der revidierte nationale Schullehrplan 2015<sup>7</sup> betont das Ziel, einen kreativen, konvergenten Menschen zu schaffen. Dafür sollten die Schüler und Schülerinnen gelehrt werden, wie sie gemeinschaftsbewusst handeln, als demokratische Bürger mit der Außenwelt kommunizieren, wie sie auf andere Rücksicht nehmen, miteinander teilen, wie sie sich kulturelles Wissen und multifunktionale Werte aneignen und zu gebildeten Persönlichkeiten des 21. Jahrhunderts werden (Choi, 2017: S. 29). Nachdem die Bildungsbehörden in Korea 2001 die zweite Fremdsprache als Wahlfach ernannt hatten, begann für Fremdsprachen wie Deutsch und Französisch ein harter Existenzkampf.

---

<sup>7</sup> Der revidierte Lehrplan 2015 in Südkorea repräsentiert das Bild eines kreativen Menschen, der die Schlüsselqualifikationen besitzt, die für die zukünftige Gesellschaft notwendig sind. Darunter befinden sich Kompetenzen wie Selbstmanagement, Wissen- und Informationsverarbeitung, kreatives Denken, ästhetische Sensibilität, Kommunikation. Das Ziel ist, eine unabhängige, kreative und gebildete Person zu schaffen.

Offiziell wird in Korea Englisch ab der 3. Klasse Grundschule unterrichtet. Da Englisch jedoch zu einem der wichtigsten Fächer gehört, besuchen Kinder schon sehr früh Institute und Akademien, um so schnell wie möglich mit der englischen Sprache vertraut zu werden. Im Gegensatz zu den zweiten Fremdsprachen ist Englisch nicht nur ein Pflichtfach in der Schule, sondern auch im weiteren Leben wichtig, da man überall seine Englischkenntnisse vorlegen muss, sei es für eine Aufnahme an einer Universität oder eine Bewerbung für einen Job.

Le Ha ist der Ansicht, dass man sich bezüglich Fremdsprachen in den asiatischen Ländern nicht allein auf Englisch fokussieren soll, sondern die englische Sprache eher dezentralisieren und das Interesse auf unterschiedliche Fremdsprachen verteilen sollte (Le Ha, 2013: S. 160 f).

Wie aus der TALIS-Studie sichtbar ist, legt man in den meisten Ländern einen großen Wert auf die Mehrsprachigkeit<sup>8</sup>. Viele Nationen Europas versuchen dabei, sich der Situation der Immigration anzupassen. In entwickelten Ländern ist aufgrund der politischen Situation Migration etwas ganz Normales geworden, und obwohl eine Zuwanderung auch Nachteile mit sich bringt, gibt es auch mehrere Vorteile, beispielsweise die die Kultur- und Sprachenvielfalt eines Landes. Die meisten Kinder in Europa sprechen bereits mindestens zwei Sprachen, bevor sie eingeschult werden.

In allen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union ist es das Bildungsziel, dass die Schüler und Schülerinnen drei Sprachen erlernen; d.h. dass sie neben ihrer Muttersprache und ersten Fremdsprache auch eine zweite oder dritte Fremdsprache können. Kinder werden bereits im frühen Alter mit

---

<sup>8</sup> Mehrsprachigkeit (auch Plurilingualität) ist die Fähigkeit, in mindestens zwei Sprachkontexten zu kommunizieren, also mehr als eine Sprache zu sprechen oder zu verstehen.

mehreren Sprachen konfrontiert, die sie dann im Laufe der Schulbildung vertiefen und schließlich als Erwachsene problemlos als Arbeits- und Kommunikationsmittel einsetzen können. Damit ist aber nicht nur gemeint, dass sie sich in mehreren Sprachen unterhalten können, sondern auch alle Vorteile, die zur Sprachfähigkeit gehören, nutzen können. Lüde und Py zufolge stehen mehrsprachigen Personen verschiedene Elemente einer Sprache zur Verfügung, wie Bilder, Gesten, Laute, Intonationen, Verhalten, die sie dann bei Bedarf einsetzen können. Vergleichbar sind diese einzelnen Elemente mit Blöcken eines Baukastens, aus denen man die gewünschten Teile auswählt, um etwas Neues zusammenzubauen (Lüdi & Py, 2009: S. 157).

An deutschen Gymnasien werden unterschiedliche Fremdsprachen angeboten. Die erste Fremdsprache, meist Englisch, wird ab der Grundschule gelehrt. Bis zur gymnasialen Oberstufe sind Schüler und Schülerinnen verpflichtet, zwei Fremdsprachen zu lernen. Für die zweite Fremdsprache ab Klassenstufe 6 stehen beispielsweise Französisch, Italienisch, Latein, Russisch oder Spanisch zur Auswahl, und für die dritte Fremdsprache ab Klassenstufe 8 zusätzlich Griechisch, Polnisch oder Tschechisch. An einigen Schulen kann man sogar Chinesisch als zweite oder dritte Fremdsprache wählen, denn in einigen Bundesländern in Deutschland gehört Chinesisch zum regulären Fächerkanon und kann auch als Abiturfach gewählt werden. Das Gymnasium Carolinum in Mecklenburg-Vorpommern ist die erste weiterführende Schule in Deutschland, die Koreanisch für die 10. Klasse als Pflichtwahlfach anbietet.

In einem Bildungsforum über die universitäre Aufnahmeprüfung in Südkorea wurden 310 Personen befragt, was sie über die zweite Fremdsprache denken. 43,5% antworteten, dass die zweite Fremdsprache von den

universitären Aufnahmeprüfungen ausgeschlossen werden sollte. Das Ergebnis bestätigt, dass sich die Schulbildung in Korea auf die Fächer Koreanisch, Englisch und Mathematik konzentriert. Alle anderen Fremdsprachen werden automatisch als unbedeutend eingestuft und beiseitegedrängt.

Während in Korea 2008 noch 43% der Schüler und Schülerinnen Deutsch und 24% Französisch als zweite Fremdsprache lernten, ergab eine Umfrage im Jahr 2020, dass in Oberschulen in Seoul derzeit 80% Japanisch und 77% Chinesisch lernten. Da es jedoch an Chinesisch und Japanisch-Lehrkräften mangelte, bot man Deutsch- und Französisch-Lehrkräften an, ein einjähriges Fortbildungsseminar an einer Universität zu absolvieren und stellte ihnen danach eine Lehrlizenz für die Fächer Chinesisch oder Japanisch aus. Somit hatten sich Chinesisch und Japanisch als zweite Fremdsprache an den Schulen ein wenig behauptet, aber auch diese Fremdsprachen stehen jetzt vor einer schwierigen Zeit, da sie an Bedeutung verloren haben.

2020 wurde im Vergleich zu 2015, die Zahl der Lehrkräfte für die Fremdsprachen Japanisch von 271 auf 259 reduziert, wie für Französisch von 45 auf 30 und Deutsch von 33 auf 15; bei Chinesisch gab es eine kleine Erhöhung von 228 auf 247, wie auch bei Spanisch von 8 auf 12 und Arabisch von 0 auf 1 (Chosun Ilbo vom 19.11.2021). Die Reduktion der Deutsch-Lehrkräfte ist ein schwerer Schlag, da die Anzahl der Lehrkräfte ohnehin schon minimal ist. Dennoch wurde sie um die Hälfte reduziert. Daher glich es schon fast einem Wunder, dass zum ersten Mal nach 22 Jahren im Jahr 2022 angehende Lehrkräfte in Korea zur Deutsch-Lehramtsprüfung zugelassen und fünf als Lehrkräfte angenommen wurden, die die Nachfolger\*innen der in Pension gehenden Lehrpersonen werden durften.

Jedoch war die Freude nur kurz, für 2023 gab es erneut keine Deutsch-Lehramtsprüfung.

Die Entscheidung, dass die informatische Bildung wie Codieren an koreanischen Schulen verstärkt unterrichtet werden soll, erschwert die bereits ernste Situation der Fremdsprachen. Zwar wird eine bessere Verteilung der Fremdsprachenmöglichkeiten gewünscht, aber angesichts der Konkurrenzsituation bei den Universitätsaufnahmeprüfungen gibt es keine großen Hoffnungen auf Veränderungen.

Trotz allem steht als wichtige Eigenschaft für Bürger\*innen des 21. Jahrhunderts fest, dass man sich mit anderen gut verständigt, was nicht nur bedeutet, dass man eine Sprache sprechen kann, sondern auch die eigene sowie andere Kulturen kennt und versteht, und stets das eigene Weltwissen erweitert. Somit muss das Erlernen von Fremdsprachen ein zentrales Ziel für die Ausbildung eines kreativen, konvergenten Menschen werden, wie es im Schullehrplan eigentlich heißt.

## **2.2 Analyse der aktuellen Bedingungen von Fremdsprachen-Lehrkräften**

Fremdsprachen-Lehrkräfte sollen die Fremdsprachenkenntnisse der Schüler und Schülerinnen steigern und die dafür notwendigen Fächer unterrichten. Ihre Aufgaben setzen sich unter anderem aus den folgenden Bereichen zusammen:

- anhand von Sprachmaterialien und Übungen die Sprachfähigkeit der Schüler\*innen in den Bereichen Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben trainieren

- durch korrekte Grammatik und Übung von Alltagsgesprächen die Kommunikationsfähigkeit der Schüler\*innen erhöhen
- mit Einsatz von multimedialen Geräten und verschiedenen Methoden das Sprachgefühl der Lernenden steigern
- die Kultur einer Fremdsprache näherbringen
- Inhalte von Lehrbüchern und Hörmaterial gut einsetzen, damit die Lernenden die Sprache aktiv verwenden können
- Lernende motivieren und unterstützen, ihnen hilfreiches Feedback geben

Um diese Aufgabe gut meistern zu können, müssen Lehrkräfte richtig geschult und vorbereitet sein. Was aber sind die Merkmale einer guten Lehrkraft? Dieser Frage widmete sich beispielsweise Merzyn, der „gute Lehrkräfte“ in den Unterrichtsfächern Physik, Chemie und Biologie erforschte. Er fand heraus, dass eine Lehrkraft nicht nur Fach-, Didaktikwissen oder pädagogisches Wissen besitzen muss, um den Lehrberuf für eine längere Zeit ausüben zu können, sondern auch bestimmte persönliche Voraussetzungen erfüllen sollte. Sie sollte Verständnis haben, Interesse zeigen, die Schüler und Schülerinnen mit Respekt behandeln, geduldig und hilfsbereit sowie unterstützend und ermutigend sein. Soziale Kompetenzen zählen somit zu den notwendigen Eigenschaften einer guten Lehrkraft (Merzyn, 2017: S. 77 f).

In einer anderen Studie, in der sich Klieme mit der Frage beschäftigte, was guter Unterricht sei, stellte man fest, dass erfolgreiche Lehrkräfte fachlich korrekte, kohärente und gut strukturierte Unterrichtsinhalte vermitteln, Schüler motivieren und unterstützen, und Störungen effektiv beseitigen.

Dazu sollten sie bewährte Unterrichtsmethoden wie entdeckendes Lernen<sup>9</sup>, Fragen, kooperatives Lernen, peer-Tutoring<sup>10</sup>, Feedback, usw. einsetzen (Klieme, 2018: S. 3 ff).

Nach dem allgemeinen Lehr- und Lernmodell verfügt eine gute Lehrkraft über ein großes Repertoire an wirksamen Lehrstrategien, Lehrfähigkeiten und Lehrmethoden, die sich durch enge, empirisch gesicherte Zusammenhänge mit überdurchschnittlichen Schülerleistungen bewährt haben (Weinert, 1996: S. 146 f). Als gelingenden Unterricht bezeichnet man einen Ablauf, bei dem Lehrkräfte Methoden und Ansätze situationsgerecht auswählen und adaptiv verwenden kann (Helmke, 2002: S. 273). Ob Lehrkräfte gut sind, wird meist an den Leistungserfolgen der Lernenden gemessen. Denn man ist der allgemeinen Ansicht, dass eine erfolgreiche Lehrkraft dafür sorgt, dass die Lernenden gute Lernleistungen erzielen.

Bei koreanischen Lehrkräften wurden niedrige Selbstwirksamkeitsraten gemessen, obwohl sie im Vergleich zu anderen Berufsgruppen ein hohes Einkommen haben und in der Gesellschaft ein hohes Ansehen genießen. Ihnen wird jedoch nur wenig Autonomie erteilt, d.h. sie dürfen kaum etwas selbst bestimmen oder entscheiden. (Lee, Ham, & Ham, 2019: S. 64 f). Dennoch wünschen sich 48% der befragten Eltern, dass ihre Kinder den Lehrberuf ausüben. Das Jahrbuch der OECD bestätigt, dass der Lehrberuf beliebter ist als Ärzte oder Anwälte (Education GPS, OECD 2022).

---

<sup>9</sup> Entdeckendes Lernen: eine pädagogische Methode um sich Wissen und Kompetenzen anzueignen. Dabei wird der Inhalt nicht durch die Lehrperson vermittelt, sondern der Lernende macht selbst Erfahrungen und verarbeitet kognitiv das Selbstgelernte.

<sup>10</sup> Peer-Tutoring: Unterrichtsmethode, bei der Schüler/ Schülerinnen zusammenarbeiten, z.B. werden Schüler\*innen mit hohen Leistungen mit denen, die schlechte Leistung erbringen zusammengefügt, um vorgegebene Lernsituationen abzuhalten.

In der Effektivitätsmessung von Schulen in 20 Ländern schnitt Korea schlecht ab (Kim & Lee, 2018). Dies bedeutet, dass die Schulen in Korea ineffektiv sind. Wenn Schulen, die für alle Kinder und Jugendliche verpflichtend sind, nicht wirksam sind, müssen sofort Maßnahmen ergriffen werden. Aus diesen Gründen ist umso wichtiger, gut qualifizierte Lehrkräfte auszubilden, die die Schüler und Schülerinnen wirksam unterrichten und die Qualität und Effektivität der Schulen erhöhen.

Kwon stellte fest, dass 68% der Koreanisch-Lehrkräfte in Korea gerne unterrichten, im Vergleich zu 53,8% der Englisch-Lehrkräfte. Bei Letzteren fand man sogar ein geringeres Verantwortungsgefühl, große Enttäuschung und Manierismus vor (Kwon, 2013: S. 11). Insgesamt fühlten sich 78% der Lehrkräfte in Korea gut auf den Lehrberuf vorbereitet, was deutlich unter dem OECD- Durchschnitt von 87,8% lag (Kim & Lee, 2018). Aber auch international gesehen sind Lehrkräfte laut der TALIS-Studie nicht ausreichend für den Lehrberuf vorbereitet.

Der Unterricht mit Fremdsprachen-Lehrkräfte ist für Schüler und Schülerinnen ein wichtiger Bestandteil, um eine neue Sprache zu erlernen. Stancekova zufolge reichte es in der Vergangenheit aus, dass eine Fremdsprachen-Lehrkraft die Sprache gut beherrschte und sich mit dem Sprachgebrauch und der dazugehörigen Kultur auskannte. Heute ist die Beherrschung der Fremdsprache auf einem hohen linguistischen Niveau neben sozialen, pädagogischen und emotionalen Kompetenzen, unerlässlich. (Stancekova, 2018: S. 52).

Die Fähigkeiten und Charaktereigenschaften einer guten Fremdsprachen-Lehrkraft wurden von Freeman folgendermaßen beschrieben: gute Aussprache, flüssige Sprachkenntnisse, perfekte Grammatik, umfangreicher

Wortschatz, Verstehen der Kultur, Fachwissen, guter Charakter, unermüdliche Energie, Enthusiasmus, Ausdauer und wahre Berufung als Lehrer (Freeman, 1941: S. 298 ff). Man darf daraus nicht schließen, dass Lehrkräfte, die z.B. weniger Energie oder Enthusiasmus zeigen, schlechtere Lehrkräfte sind. Trotzdem sind Faktoren wie Motivation und Selbstwirksamkeit besonders wichtig, damit Lehrkräfte ihren Beruf gut und gewissenhaft ausführen, aber auch selbst Freude an ihrer Arbeit haben.

Korea sichert sich jedes Jahr einen Spitzenplatz in den PISA-Studien. Dennoch wurden bei den Schülern\*innen niedrige nicht-kognitive Fähigkeiten <sup>11</sup> (z.B. Kommunikation, Kooperation) nachgewiesen. Viele Studien schreiben die Ursachen den Lehrmethoden zu, mit denen die koreanischen Lernenden gedrillt werden, wie blindes Auswendiglernen ohne aktive Beteiligung im Unterricht. In Korea kann man beobachten, dass Lernende in schriftlichen Tests sehr gut abschneiden und sie die Grammatik perfekt beherrschen, aber kein Wort herausbringen, wenn sie einem Ausländer begegnen. In vielen Bildungsstätten werden immer noch oft Unterrichtsmethoden eingesetzt, die das reine Auswendiglernen von Vokabeln und Phrasen sowie Vor- und Nachsprechen von Sätzen beinhalten. Diese Lehrmethode hat sich in Korea lang bewährt, da sie unter anderem auch das Messen und die Bewertung der Leistungen der Lernenden erleichtert.

Diese Lehr- und Lernmethoden erschweren es jedoch, dem Wunsch nach Veränderung nachzukommen. Zusätzlich sind einer Umstrukturierung des

---

<sup>11</sup> Nicht-kognitive Fähigkeiten: umfassen Gedanken-, Gefühls- und Verhaltensmuster, die sich nicht nur auf berufliche Verpflichtungen beziehen, sondern Werkzeuge für das Leben darstellen (Borghans, Meijers, & Ter Weel, 2008). In der Psychologie bezeichnet man unter Kognition alle Denk- und Wahrnehmungsvorgänge, wie z.B. Gedanken, Wünsche, Einstellungen, Meinungen, Wissen und Erwartungen.

Bildungssystems aufgrund des College Scholastic Ability Tests (CSAT)<sup>12</sup>, der Universitätsaufnahmeprüfung in Korea, große Steine in den Weg gelegt.

### **2.2.1 Lehrerausbildung in Südkorea**

Um in Südkorea einen Lehrberuf ausüben zu können, kann man entweder eine vierjährige Lehrerausbildung an einer pädagogischen Hochschule absolvieren oder ein Studium an einer allgemeinen Universität abschließen und eine Lehramtsberechtigung erlangen, indem man 12 SKS<sup>13</sup> (ca. 20 ECTS) in den Bereichen pädagogische Theorien (6 Fächer je 2 SKS), Lehrfähigkeit (3 Fächer je 2 SKS) und Praxis (4 SKS) erwirbt. Für eine Lehrstelle an einer öffentlichen Schule, müssen Lehramtskandidaten eine offizielle Lehramtsprüfung ablegen. In Korea ist es üblich, ein Unterrichtsfach zu studieren und die Lehramtsprüfung in einem Fach abzulegen. Lehramtsstudierende der Fächer Deutsch, Französisch oder Chinesisch, in denen es derzeit keine oder nur wenige Lehramtsplätze gibt, wählen ein anderes Fach als Zweitstudium und belegen die Lehramtsprüfung anschließend darin.

Dies erscheint unlogisch, da Lehramtskandidaten sich nicht auf ihr eigentliches Hauptfach konzentrieren können und das Fach, das eigentlich ihr Zweitstudium ist, schnell erlernt werden muss, um bei der Lehramtsprüfung antreten zu können. Damit wird situationsbedingt das Nebenfach zum Hauptfach und das Hauptfach, für das sie ursprünglich an

---

<sup>12</sup> College Scholastic Ability Test (CSAT), auch Seuneung genannt, ist ein standardisierter Test zur Aufnahme an einer koreanischen Universität. Der Test findet jedes Jahr am 3. Donnerstag im November statt und wird vom Korea Institute of Curriculum and Evaluation (KICE) verwaltet.

<sup>13</sup> 1 Koreanischer Credit entspricht 1,67 ECTS (3 SKS = 5 ECTS). Üblicherweise können Studierende 12-13 SKS pro Semester erwerben.

einer Uni angenommen wurden, hat kaum noch Bedeutung.

Als Nächstes soll die Dauer der Lehrerausbildung untersucht und international verglichen werden.

Im internationalen Vergleich mit anderen OECD-Ländern erkennt man, dass die Länge der Lehrerausbildung in Korea im Durchschnitt liegt. Sie dauert für Lehrpersonen der Mittel- und Oberschulen in Korea vier Jahre, in Deutschland beispielsweise 6,5 Jahre.

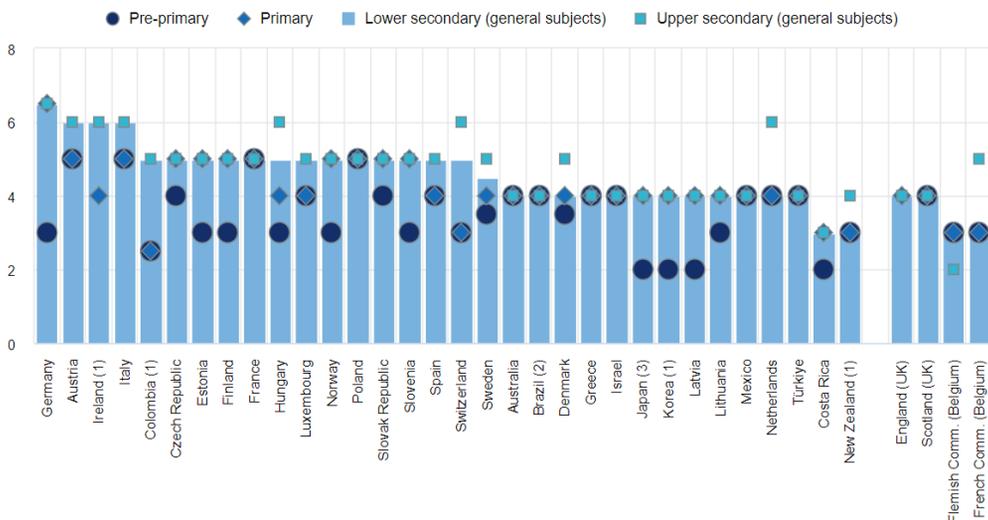


Abb. 1: Lehrer-Ausbildungsdauer im internationalen Vergleich (OECD, 2022)

Der lange hellblaue Balken zeigt die Ausbildungsdauer der Lehrkräfte für Mittelschulen an, die türkise Raute der Lehrkräfte für Oberschulen. Im Vergleich liegt Korea (12. von rechts) mit vier Jahren im Durchschnitt. Deutschland findet man ganz links mit der längsten Lehrer-Ausbildungsdauer aller befragten Länder.

Abbildung 2 zeigt, dass über ein Drittel der Lehrerschaft in Korea derzeit über 50 Jahre alt (40%) ist. Das bedeutet, dass diese in den nächsten zehn bis 15 Jahren in Rente geht und durch junge Lehrkräfte ersetzt werden muss (siehe auch Tabelle 15: Durchschnittsalter in Kapitel 5.1 Beschreibung der Studienteilnehmer\*innen). In der Grafik erkennt man, dass Korea nach Italien und Griechenland die höchste Rate an älteren Lehrkräften über 50 Jahren hat (3. von links). Der dunkelblaue Balken stellt die Rate der Lehrkräfte über 50 dar.

In Mittelblau werden die Lehrkräfte zwischen 30 und 49 angezeigt und in Hellblau die unter 30 Jahren. Bei Korea ist der hellblaue Balken kaum zu erkennen, was bedeutet, dass der Anteil der Lehrkräfte unter 30 sehr klein ist. In Deutschland (3. von rechts) sind die meisten Lehrkräfte derzeit zwischen 30 und 49; aber es gibt aber auch einen großen Anteil an Lehrkräften unter 30.

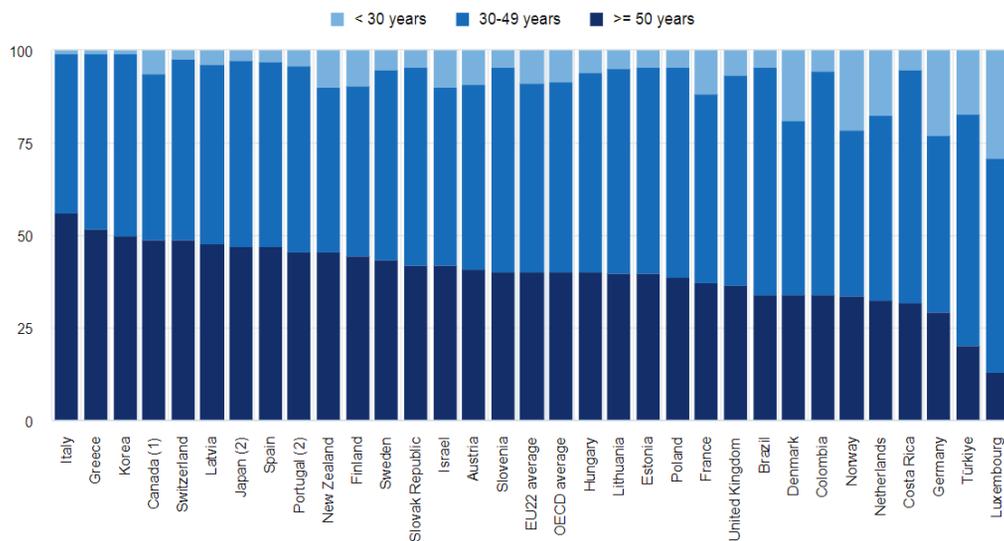


Abb. 2: Altersaufteilung der Lehrkräfte im internationalen Vergleich (OECD, 2022)

Richardson und Watt zufolge sind sich Lehramtsstudenten über den Lehrberuf und seine guten und schlechten Seiten bewusst: der Lehrberuf erfordert im Allgemeinen viel und gibt wenig zurück. Er erfordert eine hohe emotionale Belastbarkeit und oft auch harte Arbeit. Dieser Beruf hat in vielen Ländern noch immer einen niedrigen sozialen Status und wird unterdurchschnittlich bezahlt (P. W. Richardson & Watt, 2006). Trotzdem sind Lehramtsstudenten\*innen fest überzeugt, Lehrer zu werden und möchten mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten. Sie empfinden den Unterricht mit ihnen als lohnend und fühlen sich wertvoll, wenn sie anderen etwas beibringen können.

Bei Lehramtsstudenten findet man bestimmte Eigenschaften, wie z.B. soziales Interesse, Neugier am familiären Umfeld, Wunsch nach beruflicher Sicherheit, aber auch geringere Karrieremotive (vgl. Neugebauer, 2013: S. 5 f). Weiß und Kiel vertreten die Ansicht, dass eine Entscheidung für den Lehrberuf keine Lösung in Not, sondern meist eine bewusste Entscheidung sei (Weiß & Kiel, 2011). Lehramtsstudierende wählen ihr Studium nicht aus Unwissenheit oder mangelnder Entschlusskraft, sondern weil sie wirklich den Wunsch haben, Lehrer oder Lehrerin zu werden.

Um einen professionellen Standard der Lehrkräfte zu sichern, führten Oser und Renold ein vierteiliges Projekt durch und entwickelten ein Instrument für die Feststellung der professionellen Kompetenz. Das Ergebnis des Projektes zeigte, dass Lehrerausbildung und Lehrerfortbildungen unerlässlich sind. Dabei sollten nicht nur pädagogische, psychologische, didaktische Inhalte behandelt werden, sondern auch reale Situationen nachgespielt werden, die die Handlungskompetenzen der Lehrkräfte steigern können.

Sie legten folgende Standards vor:

Lehrkräfte sollten über variantenreiche Kompetenzen verfügen, motiviert sein, Sprechanliegen ernst nehmen, Fragen und Feedback effektiv einsetzen können, sowohl die Rolle des/r Lehrenden als auch eines/r Moderator/in einnehmen, Medien und non-verbale Kommunikationsmethoden verwenden und regelmäßig reflektieren (Oser & Renold, 2005: S. 121 ff).

Für Fremdsprachen-Lehrkräfte wurden die Standards von Wipperfurth folgendermaßen definiert: Fremdsprachen-Lehrkräfte sollten Lernende motivieren, eine Fremdsprache zu erlernen und die Fremdsprachenkenntnisse zu erhalten, ein positives Lernklima schaffen, fundiertes Wissen haben, eigene Sprachlernerfahrungen reflektieren, Strategien weitergeben können, Sprachlernbedürfnisse erkennen und mit anderen Lehrkräften gut kommunizieren und kooperieren (Wipperfurth, 2009: S. 11 ff). Hier findet man die Schlüsselwörter „kommunizieren“ und „kooperieren“, die bei koreanischen Schülern\*innen bemängelt wurden.

Bei Lehrkräften in Korea wurde im Programm für den internationalen Vergleich von Kompetenzen<sup>14</sup> (PIAA) ein rascher Abfall von drei Fähigkeiten nachgewiesen: Mathematikfähigkeiten, Lese- und Schreibfertigkeiten und Problemlösefähigkeiten (Kim & Lee, 2018). Diese Fähigkeitsminderung wird ebenfalls der niedrigen Selbstwirksamkeitsrate der Lehrkräfte zugeschrieben.

---

<sup>14</sup> PIAA: Programm für den internationalen Vergleich von Kompetenzen (Program for the international assessment of adult competencies): wird auch OECD-Erwachsenentest genannt. Es testet und vergleicht das Wissen von Erwachsenen in Alltagssituationen.

In Zeiten der Industrie 4.0<sup>15</sup>, in der Lernende zunehmend mit digitalen Medien, Geräten und Vernetzungen vertraut sind, werden den Lehrkräften erweiterte Aufgaben erteilt. Es ist nicht mehr das Ziel, vorwiegend Information und Fachinhalte weiterzugeben, sondern die Lernenden in verschiedenen Bereichen kompetent zu machen, dieses Fachwissen anwenden und einsetzen zu können.

Lehrkräfte müssen die richtigen Kompetenzen besitzen, damit sie Schüler und Schülerinnen unterrichten können, ohne gesundheitliche oder psychische Schäden zu erleiden.

### **2.2.2 Arbeitsstunden der Lehrkräfte an Mittel- und Oberschulen**

Wie viele Stunden verbringen sich Lehrkräfte am Arbeitsplatz? Die durchschnittliche vorgeschriebene Arbeitszeit von Lehrkräften, die in öffentlichen Schulen der OECD-Länder beschäftigt sind, beträgt: 711 Stunden für Mittelschulen und 684 Stunden für Oberschulen. Dabei verbringen sie zwischen 33% und 63% der Zeit mit Unterrichten und die restliche Zeit mit anderen Pflichten wie Unterrichtsvorbereitungen, Korrekturen oder Kommunikation und Beratung mit Schülern\*innen und Eltern.

Bei der Betrachtung der Grafik in Abb. 3 über die tatsächlichen Arbeitsstunden ist sichtbar, dass Lehrkräfte in Korea im internationalen Vergleich viel mehr Zeit in der Schule oder an Orten, die mit dem Lehrberuf zu tun haben, verbringen.

---

<sup>15</sup> Industrie 4.0, auch vierte industrielle Revolution genannt, definiert nicht den Computer als die zentrale Technologie, sondern das Internet. Mit der weltweiten Vernetzung erhält man eine neue Qualität für die Digitalisierung der Produktion, z.B. das Internet der Dinge, Maschine-zu-Maschine-Kommunikation und Produktionsstätten, die immer intelligenter werden.

Im Vergleich zum OECD-Durchschnitt findet man in Korea (9. von rechts, Abb. 3) eine niedrigere Arbeitszeitverpflichtung der Lehrkräfte. Das dunkelblaue Quadrat (Mittelschule) und der hellblaue Balken (Oberschule) liegen alle unter dem Durchschnitt.

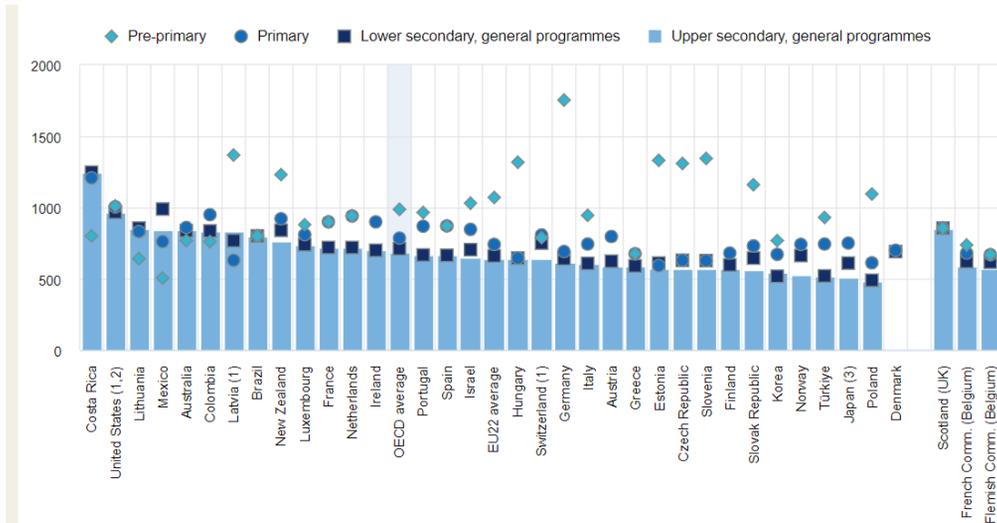


Abb. 3: Arbeitsstunden der Lehrkräfte nach Schulstufen (OECD, 2022)

Ein Blick auf die in der folgenden Grafik dargestellten tatsächlichen Arbeitsstunden pro Jahr gewährt jedoch andere Einsichten.

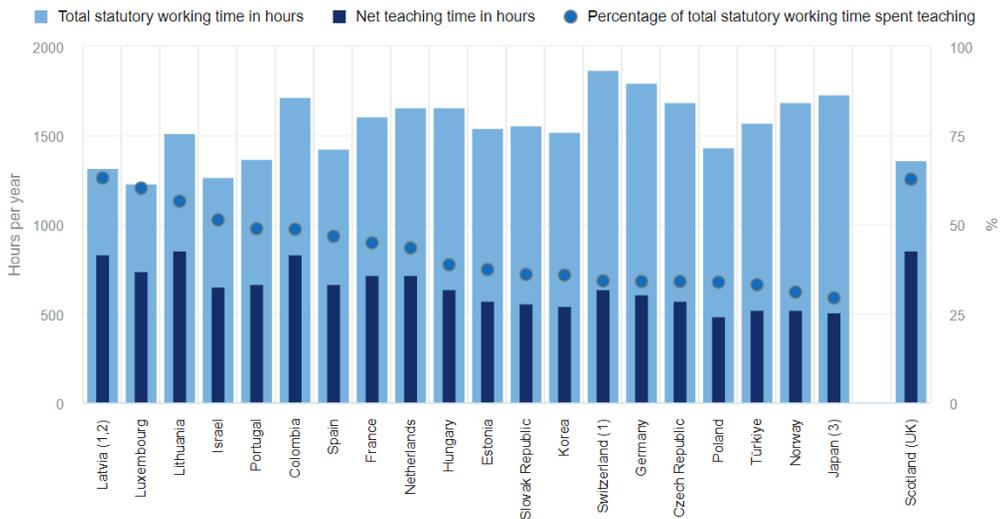


Abb. 4: Tatsächliche Arbeitszeit der Lehrkräfte (OECD, 2022)

Die tatsächlichen Arbeitsstunden pro Jahr häufen sich in Korea (9. von links, Abb. 4) auf über 1500 Stunden (hellblauer Balken), wobei die Zeit, die Lehrkräfte für das Unterrichten verwenden, knapp über 500 Stunden ausmachen (dunkelblauer Balken). Im internationalen Vergleich ist das jedoch nicht so viel, denn in vielen Ländern wie Deutschland, Japan und Norwegen, der Schweiz und der Tschechischen Republik arbeiten Lehrkräfte noch länger.

In Korea ist die Zeit, die die Lehrkräfte für Unterrichtsvorbereitung und anderen Tätigkeiten wie Korrekturen von Hausarbeiten und Klassenarbeiten, Elterngespräche, Schüler\*innenberatung, Konferenzen und bürokratischen Verpflichtungen verbringen, äußerst aufwendig. Trotzdem werden Lehrkräfte oft nicht so behandelt und belohnt, wie sie es verdienen. Im nächsten Kapitel soll die Einkommenssituation der Lehrkräfte in Korea erläutert werden.

### **2.2.3 Gehalt der Lehrkräfte**

In den meisten OECD-Ländern ist ein Universitätsabschluss notwendig, um einen Lehrberuf ausüben zu können. Im Durchschnitt ist das Gehalt von Lehrkräften niedriger als in anderen Berufen mit einem gleichwertigen Abschluss.

Dass man für gute Bildung Geld bezahlen muss, ist nichts Neues. Laut dem OECD-Bericht investieren viele Nationen überdurchschnittlich viel Geld in die Bildung. Ewa 12.000 US\$ bezahlen Eltern in Deutschland jährlich für Bildungskosten. Das liegt deutlich über dem OECD-Durchschnitt von 10.000 US\$. Vergleicht man nun die Werte von Korea (7. von rechts, Abb. 5) mit anderen Ländern, wird ersichtlich, dass nicht nur die Bildungskosten im

Primarbereich sehr hoch sind (hellblauer Balken), sondern dass die Kosten für sekundäre Bildung (dunkelblauer Kreis) nach Luxemburg (ganz links) am zweithöchsten sind.

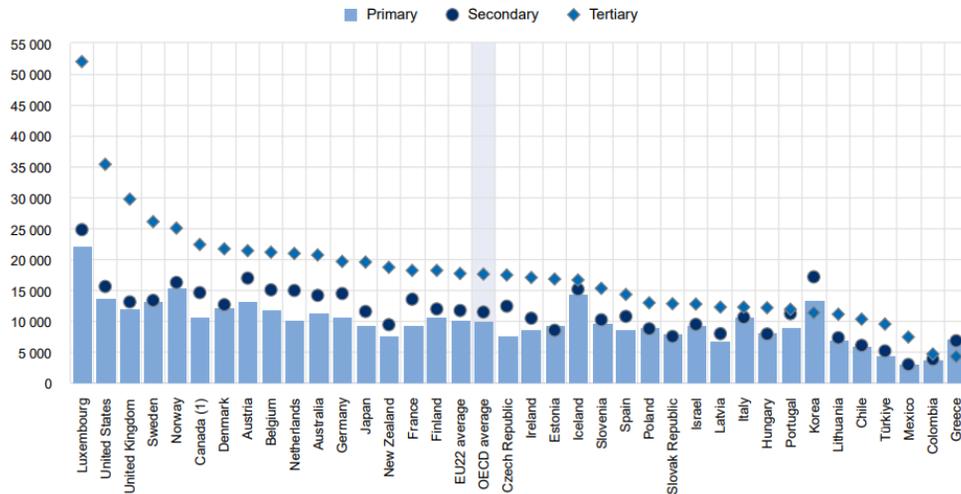


Abb. 5: Bildungskosten im internationalen Vergleich (OECD, 2022)

Wie sehen die tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte im internationalen Vergleich aus?

Lehrergehälter werden definiert als die durchschnittlichen Bruttogehälter des Lehrpersonals nach amtlichen Tarifen vor Abzug der Steuern, Arbeitnehmerbeiträge, Alters- oder Krankenversicherung und sonstigen Beiträgen, abzüglich der Beiträge zur Sozialversicherung und Pension. Gehaltstrends werden in Abb. 6 als Index mit dem Basisjahr 2021 in US-Dollar angezeigt.

In Abb. 6 ist Luxemburg (ganz rechts) das Land, in dem Lehrkräfte am besten verdienen. Mit einem Einstiegsgehalt von 80.000 US\$ und 114.000 US\$ nach 15 Jahren sicherte sich das Lehrpersonal in Luxemburg den Spitzenplatz bei den meistverdienenden Lehrkräften.

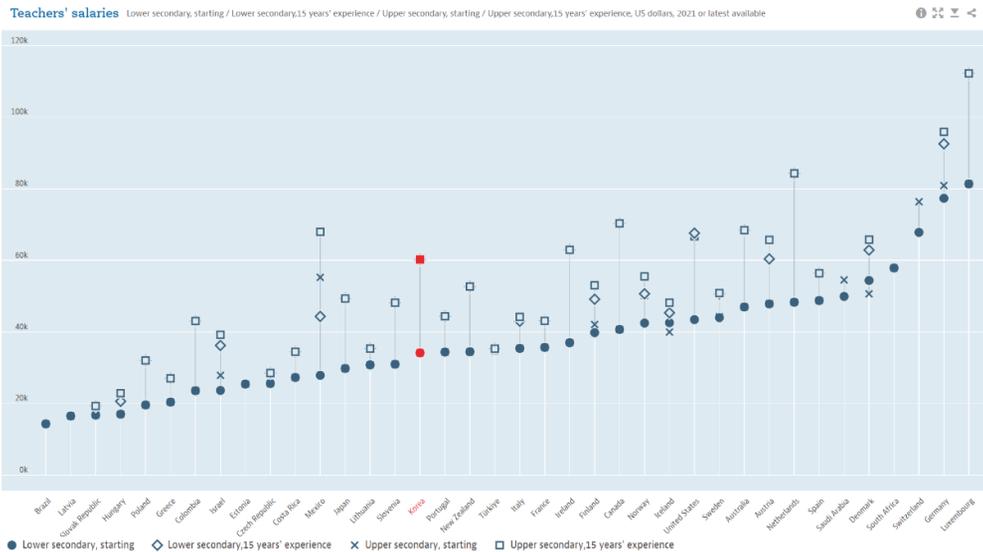


Abb. 6: Tatsächliches Durchschnittsgehalt von Lehrkräften  
(Education GPS, OECD, 2022)

In Korea (rot gekennzeichnet), das neben Finnland und Kanada zu den PISA-Siegerländern zählt, verdienen die Lehrkräfte deutlich weniger. Mit 34.185 US\$ Anfangsgehalt und 60.247 US\$ nach 15 Jahren Lehrtätigkeit in Mittel- und Oberschulen steigt das Gehalt der Lehrkräfte in Korea wenig an und liegt beispielsweise deutlich unter dem Gehalt der Lehrkräfte in Deutschland (2. von rechts) mit 77.358 US\$ Anfangsgehalt und 92.566 US\$ nach 15 Jahren bei Mittelschul- und 95.933 US\$ bei Oberschul-Lehrkräften.

Besonders in Ländern wie Korea, in denen es viele ältere Lehrkräfte gibt, sollte man daher eine Erhöhung der Gehälter erwägen, um junge, qualifizierte Personen für den Lehrberuf anzusprechen und sie im Lehrberuf zu halten.

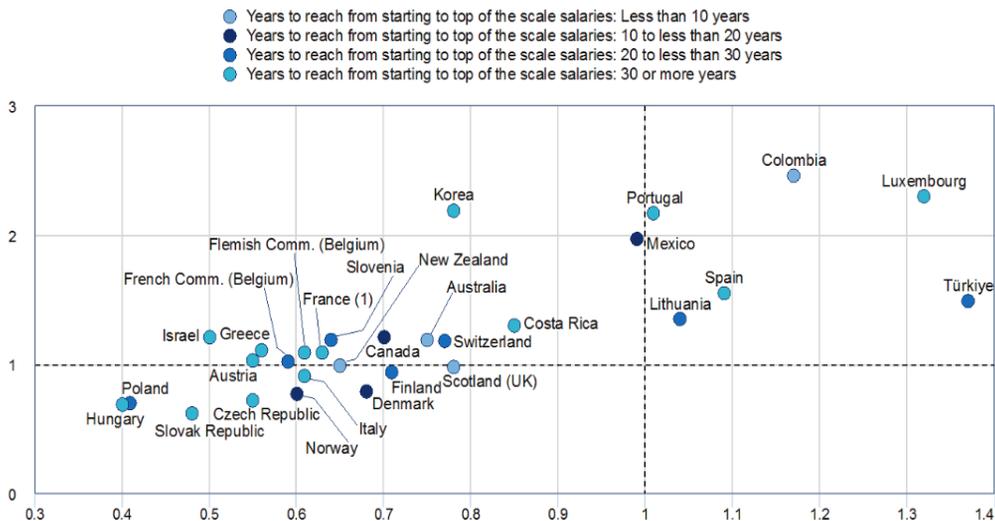


Abb. 7: Vergleich der Länder in Bezug auf Höchstgehalt (OECD, 22)

Abbildung 7 zeigt, dass es in Korea vergleichsweise lange dauert, bis man das Höchstgehalt verdient. Während man in Ländern wie Australien, Kolumbien oder Schottland in weniger als zehn Jahren die höchste Lohnstufe erreicht, dauert es in Korea (türkiser Kreis in der Mitte) über 30 Jahre, nämlich 37 Jahre, bis eine Lehrkraft das Höchstgehalt ausbezahlt bekommt.

In Betracht der Situationsanalyse der Fremdsprachen-Lehrkräfte in Südkorea kann man zusammenfassend sagen, dass mehrere Verbesserungen notwendig sind, besonders was die Arbeitszeiten, die Pflichten und das Gehalt betrifft.

Unabhängig von den verbesserungsbedürftigen Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte zählt der Lehrberuf in Korea seit langem zu den gefragtesten Berufen bei Kindern und Jugendlichen. In den vom Bildungsministerium und

dem koreanischen Forschungsinstitut für Arbeitsausbildung <sup>16</sup> durchgeführten Umfragen der Jahre 2012, 2019, 2020 und 2021, findet man den Lehrberuf stets unter den ersten drei Plätzen.

#### Wunschberuf der Grundschüler\*innen

Platz/ Jahr	2012	2019	2020	2021
1	Sportler*in	Sportler*in	Sportler*in	Sportler*in
2	<b>Lehrer*in</b>	<b>Lehrer*in</b>	Arzt/Ärztin	Arzt/Ärztin
3	Arzt/Ärztin	Creator	<b>Lehrer*in</b>	<b>Lehrer*in</b>

#### Wunschberuf der Mittelschüler\*innen

Platz/ Jahr	2012	2019	2020	2021
1	<b>Lehrer *in</b>	<b>Lehrer *in</b>	<b>Lehrer *in</b>	<b>Lehrer *in</b>
2	Arzt/Ärztin	Arzt/Ärztin	Arzt/Ärztin	Arzt/Ärztin
3	Entertainer	Polizist*in	Polizist*in	Polizist*in

#### Wunschberuf der Oberschüler\*innen

Platz/ Jahr	2012	2019	2020	2021
1	<b>Lehrer *in</b>	<b>Lehrer *in</b>	<b>Lehrer *in</b>	<b>Lehrer *in</b>
2	Angestellte(r)	Polizist*in	Kranken- pfleger*in	Kranken- pfleger*in
3	Beamte(r)	Kranken- pfleger*in	Biowissen- schaftler*in	Soldat*in

Tab. 1: Wunschberufe der Schüler und Schülerinnen (Bildungsministerium & KRIVET, 2012, 2019, 2020, 2021)

---

<sup>16</sup> Koreanisches Forschungsinstitut für Ausbildung: (Korea Research Institute for Vocational Education and Training, KRIVET) ist spezialisiert auf die Entwicklung von Kompetenzen und Arbeitskräften. Gegründet wurde das Institut in 1997.

Tabelle 1 lässt erkennen, dass der Lehrberuf sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart beliebt ist. Besonders erwähnenswert ist es, dass sich der Berufswunsch der jungen Menschen auch in Zeiten der Krisen und Pandemien nicht verändert hat.

In Kapitel 1 wurden das Forschungsziel und die Notwendigkeit dieser Studie veranschaulicht, und in Kapitel 2 wurde die Situation der Fremdsprachen und der Fremdsprachen-Lehrkräfte analysiert. Im nächsten Kapitel sollen nun die theoretischen Hintergründe für diese Arbeit erläutert werden.

### **3. Theoretische Hintergründe der Lehrer-Selbstwirksamkeit**

Selbstwirksamkeit und Lehrer-Selbstwirksamkeit gewinnen derzeit in vielen Ländern immer mehr an Bedeutung. Nicht nur Fachleute und Pädagogen zeigen großes Interesse an diesem Thema. In diesem Kapitel wird die Selbstwirksamkeit genauer betrachtet.

Zunächst erfolgt eine Definition des Begriffs.

#### **3.1 Der Begriff Selbstwirksamkeit**

Der Begriff Selbstwirksamkeit („self-efficacy“) bezeichnet die Charaktereigenschaft einer Person, die befähigt, gut mit dem Umfeld zurechtzukommen, weil man sich angemessen, vertrauenswürdig, erwünscht, wertvoll und fähig fühlt. (Barfield & Burlingame, 1974: S. 10).

In Bezug auf den Lehrberuf bedeutet Selbstwirksamkeit das Ausmaß der Überzeugung einer Lehrkraft, die es ermöglicht, Lernleistungen zu beeinflussen. Es ist also der Glaube, dass man als Lehrkraft Einfluss auf Schüler und Schülerinnen nehmen kann, auch wenn es sich um schwierige, unkonzentrierte und unmotivierte Lernende handelt, sowie dass man deren Leistung und Lernerfolge verbessern kann (Guskey & Passaro, 1994).

Selbstwirksamkeit klassifiziert man einerseits in Selbstwirksamkeitserwartungen, die die Verhaltensweisen einer Person lenken, und andererseits in Ergebniserwartungen, die die Handlungsergebnisse bestimmen. Beide Teile sind wichtig für Motivation und Verhalten. Die Selbstwirksamkeit beeinflusst Gedanken, Gefühle und

Handeln einer Person und grenzt sich klar von den Begriffen Selbstkonzept<sup>17</sup>, Selbstvertrauen<sup>18</sup> oder Selbstwert<sup>19</sup> ab.

Wie wird die Lehrer-Selbstwirksamkeit genau definiert? Hier eine Auflistung der Definitionen des Begriffs Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Originalsprache Englisch oder Deutsch seit 1977.

**Definition von „Lehrer-Selbstwirksamkeit“ (vgl. Florin, 2020: S. 43 f)**

Quelle	Definition
(Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, & Zellman, 1977)	Perceived <u>teacher efficacy</u> is “the extent to which the teacher believes he or she has the capacity to affect student performance”.
(Gibson & Dembo, 1984)	“ <u>Self-efficacy beliefs</u> would indicate teachers’ evaluation of their abilities to bring about positive student change”.
(Ashton, 1984)	<u>Teacher efficacy</u> means the “teachers’ belief in their ability to have a positive effect on student learning”.
(Guskey & Passaro, 1994)	“Perceived <u>teacher efficacy</u> is the ‘teachers’ belief or conviction that they can influence how well students learn, even those [students] who may be difficult or unmotivated.”

---

<sup>17</sup> Selbstkonzept („self-concept“): auch Selbstbild („self-image“) genannt, beinhaltet Vorstellungen, Einschätzungen, Fähigkeiten und Bewertungen der eigenen Person.

<sup>18</sup> Selbstvertrauen („self-confidence“): Überzeugung von eigenen Fähigkeiten, eigenem Urteilsvermögen, Wissen und Können.

<sup>19</sup> Selbstwert („self-esteem“): Bewertung von sich selbst. Oft auch Selbstwertgefühl oder -schätzung genannt.

(Tschannen-Moran et al., 1998)	“ <u>Teacher efficacy</u> is the teachers’ belief in her or his ability to organize and execute the course of action required to successfully accomplish a specific teaching task in a particular context.”
(Guskey, 1998)	“Although precise definitions of the concept have always been problematic, in general, <u>teacher efficacy</u> is defined as a teacher’s belief or conviction that they can influence how well students learn.”
(Tschannen-Moran & Hoy, 2001)	<u>Teacher efficacy</u> is a “judgement of his or her capabilities to bring about desired outcomes of student engagement and learning, even among those students who may be difficult or unmotivated”.
(Tschannen-Moran & Gareis, 2004)	“A principal’s <u>sense of efficacy</u> is a judgement of his or her capabilities to structure a particular course of action in order to produce desired outcomes in the school he or she leads.”
(Jerusalem et al., 2007)	„Die <u>Lehrer-Selbstwirksamkeit</u> kennzeichnet Einschätzungen der Lehrer, schwierige berufsbezogene Anforderungen aufgrund persönlicher Kompetenzen bewältigen zu können.“
(Gavora, 2010)	“ <u>Teacher self-efficacy</u> is the teacher’s personal (i.e., self-perceived) belief in ability to plan instructions and accomplish instructional objectives. It is in effect the conviction the teacher has about his/her ability to teach pupils efficiently and effectively.”

(Gavora, 2011)	“ <u>Teacher self-efficacy</u> is the belief that teachers have in their own abilities and skills as educators.”
(Kunter, 2011)	„ <u>Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen</u> ist die Einschätzung einer Lehrkraft darüber, wie gut es ihr gelingen kann, das Lernen und Verhalten ihrer Schüler und Schülerinnen zu unterstützen und zu fördern, und zwar auch bei vermeintlich schwierigen und unmotivierten Schülern.“
(Gibbs & Powell, 2012)	“Theories of ‘ <u>Teachers’ self-efficacy beliefs</u> ’ [...] refer to the strength of beliefs that teachers hold that they can positively influence aspects of children’s educational development.”
(Holzberger, Philipp, & Kunter, 2013)	„Übertragen auf den Schulkontext werden <u>Selbstwirksamkeitserwartungen</u> von Lehrkräften (engl. teacher efficacy) definiert als die subjektive Erwartung von Lehrkräften, über die notwendigen Voraussetzungen erfolgreichen Unterrichtens zu verfügen.“
(Kunter & Pohlmann, 2014)	<u>Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen</u> ist die „Überzeugung einer Lehrperson darüber, wie gut es ihr gelingen kann, effektiv zu unterrichten.“

Tab. 2: Definitionen der Lehrer-Selbstwirksamkeit

Bei den Studien im Bereich der Lehrer-Selbstwirksamkeit kann man erkennen, dass die Begriffe „Fähigkeit“, „Kompetenz“, „Überzeugung“ und die Verben „überwinden“, „bewältigen“, „meistern“ von großer Bedeutung sind und am häufigsten verwendet wurden. Die „schwierige Aufgabe“, wie es in der Definition der allgemeinen Selbstwirksamkeit heißt, steht hier für die Lernenden. Unterschiede gibt es in der Ansichtswiese:

Einigen Autoren ist es wichtig, dass sich Lernende verändern, bessere Leistungen zeigen oder motivierter lernen; andere Autoren legen mehr Wert darauf, dass Lehrkräfte ihren Unterricht effektiv und erfolgreich durchführen oder eine höhere Unterrichtsqualität bieten.

Die Vorteile hoher Selbstwirksamkeit zeigen sich in den unterschiedlichsten Ebenen. Ein sofort erkennbares Merkmal von Lehrkräften mit hoher Selbstwirksamkeit ist, dass sie Aufgaben nicht als Bedrohung, sondern als Herausforderung ansehen (Schmitz, 2000: S. 9) und diese gerne annehmen. Diese Einstellung führt laut Ashton bei Lehrkräften zu zahlreichen Vorteilen: z.B. erscheint ihnen die Arbeit mit Schülern und Schülerinnen wichtig und bedeutungsvoll, sie sehen einen tieferen Sinn in ihrer Lehrtätigkeit und sind stolz, einen Beitrag für die Gesellschaft leisten zu können (Ashton, 1984: S. 29). Meist sind sie zufrieden mit sich selbst und mit ihrer Arbeit, denn sie übernehmen die Verantwortung, ihre Schüler und Schülerinnen zum Lernen zu bringen und unterstützen sie, damit sie die gewünschte Leistung erbringen. Dafür erstellen sie Pläne, setzen Ziele, verwenden Strategien und lassen die Schüler und Schülerinnen bei Entscheidungen mitsprechen. Gleichzeitig erwarten sie von ihnen Lernfortschritte. Falls Fehlschläge passieren, nutzen sie die Gelegenheit zur Selbstreflexion, damit diese nicht erneut auftreten.

Eine hohe Selbstwirksamkeit bewirkt auch, dass Lehrkräfte weniger autoritär sind und den Schülern und Schülerinnen mehr Freiheit gewähren (J. Kim, 2006: S. 16), länger im Beruf bleiben (Glickman & Tamashiro, 1982: S. 561), die Zeit effektiver einsetzen und ihr eigenes körperliches Wohlbefinden steigern oder erhalten (Schwarzer & Jerusalem, 2002: S. 36). Somit sind sie resistenter gegenüber Stress (Schmitz, 2000: S. 66 ff) und besser geschützt

vor Erschöpfung, Schmerzen oder Burn-out (Abele & Candova, 2007: S. 116; Schmitz & Schwarzer, 2002: S. 209) und auch allgemein zufriedener mit ihrem Beruf. In ihrem Handeln erkennt man die Bemühung, auch Schüler\*innen mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten in ihre Klassen zu integrieren, den Unterricht besser angepasst an die Lernenden zu gestalten, generell mehr Verantwortung zu übernehmen, mit anderen zu kooperieren (Tournaki & Podell, 2005: S. 300 f) und sind eher bereit, neue Unterrichtsstrategien einzusetzen oder Lernende zu motivieren und Probleme zu überwinden (Timperley & Phillips, 2003: S. 628).

Hohe Lehrer-Selbstwirksamkeit führt zu kompetentem, ausdauerndem und kreativem Handeln (Tschannen-Moran & Hoy, 2007: S. 953), steigert das pädagogische Interesse (Paulík, 2013: S. 83) und erhöht Enthusiasmus und Unterrichtsengagement (Coladarci, 1992: S. 323). Somit fühlen sich selbstwirksame Lehrer angemessen, vertrauenswürdig, erwünscht und wertvoll.

Der höchste Wert der Lehrer-Selbstwirksamkeit wurde während des Referendariats gemessen, d.h. in der Zeit kurz nach der Ausbildung der Lehrkräfte (Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990: S. 146). Nach dem Einstieg in das reale Berufsleben wurde ein Abfall der Selbstwirksamkeit nachgewiesen. Im empirischen Teil dieser Arbeit wurde daher untersucht, wie sich die Erfahrung der Lehrkräfte auf deren Selbstwirksamkeit auswirkt.

Florin geht davon aus, dass im positiven Kreislauf der Selbstwirksamkeit auf eine positive Handlung eine positive Reaktion folgt, auf die wiederum eine positive Reaktion erfolgt und somit den Kreis schließt.

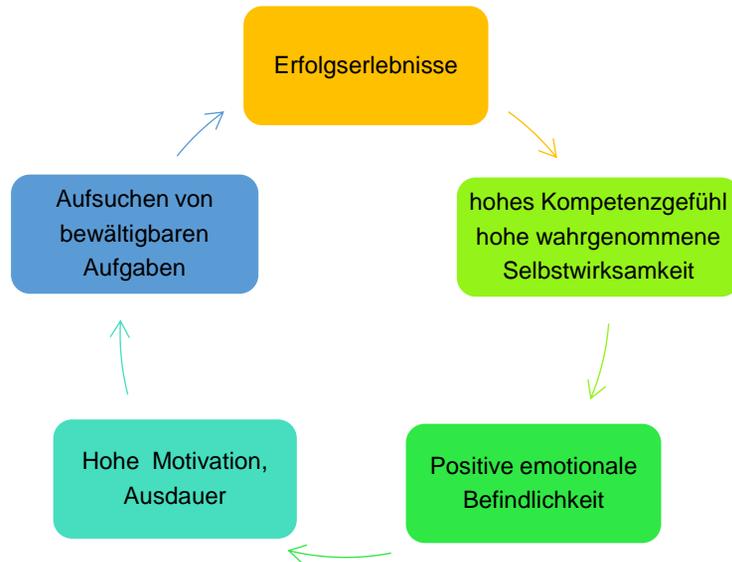


Abb. 8: Positiver Kreislauf der Selbstwirksamkeit (Florin, 2020: S. 50)

Ein hohes Kompetenzgefühl und eine hohe Selbstwirksamkeit führen zu einer positiven Befindlichkeit, d.h., dass man sich selbst als wirksam empfindet. Wenn man die eigenen Gefühle positiv einschätzt, ist man fähig, länger und besser durchzuhalten sowie sich und andere zu motivieren. Eigenständig sucht man nach Aufgaben, die man allein bewältigen kann. Eine erfolgreiche Erledigung dieser bewirkt ein weiteres Erfolgserlebnis (ebd.).

In Florins Studie wurde betont, dass die Lehrer-Selbstwirksamkeit eine wichtige Rolle spielt, um eine Überbelastung im Berufsalltag zu vermeiden. Eine niedrige Selbstwirksamkeit führt nicht nur zu Frustration oder Entmutigung im Unterricht, sondern sogar zu Angstzuständen oder Depression und stellt eine Bedrohung für den eigenen Selbstwert dar. Lehrkräfte mit geringer Selbstwirksamkeit empfinden ihre Arbeit mit Schülern häufig als sinnlos und hegen negative Gefühle gegenüber der Lehrtätigkeit sowie Schülern\*innen, Lehrerkollegen\*innen und Eltern. Bei Versagen

schieben sie die Schuld jedoch auf Familie, Herkunft oder andere Faktoren, die einen negativen Einfluss auf die Leistung haben. Sie stellen sich selbst gegen ihre Schüler\*innen und versäumen es, erreichbare Ziele zu setzen, strategisch zu planen oder Vertrauen aufzubauen. Sie glauben, dass andere Personen ihnen gegenüber feindlich eingestellt sind, und erwarten bereits zu Beginn schlechtes Benehmen und Lernmisserfolge von den Lernenden (Ashton, 1984: S. 29). Sie sind anfällig für Stress und für verschiedene Arten von psychologischer Belastung. Das konnte auch Chan in seiner Studie über Chinesisch-Lehrkräfte in Hongkong nachweisen (Chan, 2002: S. 558).

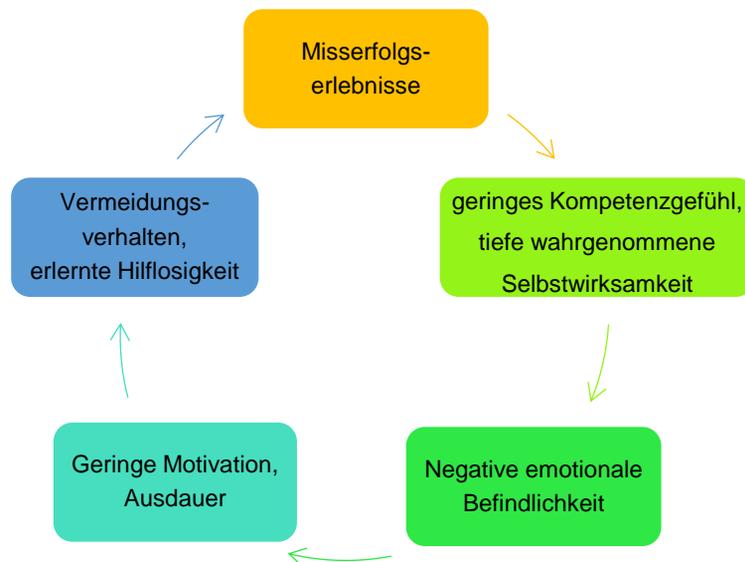


Abb. 9: Negativer Kreislauf der Selbstwirksamkeit (Florin, 2020: S. 50)

Florin zufolge verläuft der negative Kreislauf der Selbstwirksamkeit ähnlich wie der positive Kreislauf. Die Erfahrung von Misserfolgen führt dazu, dass man sich selbst als wenig wirksam und gering kompetent wahrnimmt, wodurch das emotionale Wohlbefinden gesenkt wird, Motivation und Ausdauer nachlassen, was schließlich zu Verleugnung, Vermeidungsverhalten und Hilflosigkeit führt. Die Folge sind Misserfolgserlebnisse, die den negativen Kreis vollenden.

Sowohl beim positiven als auch beim negativen Kreislauf müssen selbstverständlich zahlreiche Faktoren und Bedingungen einbezogen werden.

In Kapitel 4 wird näher auf diese Faktoren eingegangen. Davor soll jedoch ein kurzer Einblick in die bisherig vorhandenen Lehrer-Selbstwirksamkeitstheorien und -skalen gegeben werden.

## 3.2 Bisherige Theorien der Lehrer-Selbstwirksamkeit

Die Selbstwirksamkeit ist ein Konzept, das aus der sozial-kognitiven Lerntheorie<sup>20</sup> von Bandura aus dem Jahre 1977 stammt. Es beschreibt Lernvorgänge, die entstehen, indem man das Verhalten von anderen beobachtet. In Bezug auf die Selbstwirksamkeit unterscheidet Bandura zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Ergebniserwartung. Unter Selbstwirksamkeitserwartung versteht man die Überzeugung, dass man ein Verhalten erfolgreich ausführen kann, um ein bestimmtes Ergebnis zu anzustreben, und mit Ergebniserwartung meint man die Einstellung, dass ein Verhalten zu einem bestimmten Ergebnis führt.

Bandura klassifiziert die Quellen der Selbstwirksamkeit in vier Gruppen: eigene Erfahrung „mastery experience“, stellvertretende Erfahrung „vicarious experience“, verbale Ermutigung „verbal persuasion“, und emotionale Beeinflussung „emotional arousal“ (Bandura, 1977). Selbstwirksamkeit wird durch selbsterlebte positive oder negative Erlebnisse der Vergangenheit geformt; beispielsweise die Konfrontation mit einer schwierigen Situation und das Lösen dieses Problems. Selbstwirksamkeit entsteht außerdem durch indirekte Erfahrungen, d.h. Erlebnisse von anderen Personen, die einen beeinflussen. Wenn beispielsweise eine Lehrkraft es zustande bringt, ein Problem zu lösen, gibt das einer anderen Lehrkraft die Zuversicht, dass sie es ebenfalls schaffen kann. Ross zufolge beinhaltet verbale Ermutigung jede Art von Lob, Anerkennung, positives Feedback etc.

---

<sup>20</sup> Sozial-kognitive Lerntheorie: definiert das Lernen als aktive, kognitiv gesteuerte Verarbeitung von Erfahrungen. Der Lernende handelt aktiv und seine Motivationen, Emotionen und Gedanken sind von zentraler Bedeutung. Erst wenn Erfahrungen, Erkenntnisse und Folgen in Zusammenhang gebracht werden können, ist man zu aktivem, selbstgesteuerten, und geplanten Handeln befähigt. (Lexikon der Psychologie)

von anderen Personen. Schließlich wird die Selbstwirksamkeit durch Emotionen während einer Aufgabe geformt, z.B. werden körperliche Signale wie Herzklopfen, Schweißausbrüche oder Zittern verspürt (Ross, 1992: S. 61 f).

Jahre zuvor erschien das Modell der Kontrollüberzeugung<sup>21</sup> („locus of control“) von Rotter. Es basiert auf dem Glauben, dass man ein bestimmtes Ziel erreichen kann, indem man das eigene Handeln beeinflusst. Mithilfe eines Fragebogens wurden in Rotters Studie internale und externale Kontrollüberzeugungen gemessen. Bei der internen Kontrollüberzeugung glaubt man, dass ein Ergebnis die Folge einer Handlung ist, die man selbst durchgeführt hat. Bei der externen Kontrollüberzeugung ist man davon überzeugt, dass äußere Einwirkungen und Einflüsse für ein Ergebnis verantwortlich sind (Rotter, 1966).

Das Konstrukt der Lehrer-Selbstwirksamkeit wird bei Soodak und Podell in drei Komponenten unterteilt: persönliche Selbstwirksamkeit „personal efficacy“, also der Überzeugung von den Unterrichtsfähigkeiten einer Lehrkraft, Leistungs-Selbstwirksamkeit „outcome efficacy“ - der Erwartung, dass ein gewünschtes Ergebnis erzielt werden kann, wenn man seine Fähigkeiten einsetzen kann - und Unterrichts-Selbstwirksamkeit „teaching efficacy“, der Überzeugung, dass der eigene Unterricht stärkere Wirkung hat als andere äußerliche Einflüsse (Soodak & Podell, 1996: S. 406 f).

---

<sup>21</sup> Kontrollüberzeugung bezieht sich auf die Frage, ob ein Ereignis von seinem eigenen Verhalten abhängt oder nicht. Rotter führte den Begriff „locus of control“ (Englisch für: Ort der Kontrolle) auf Basis seiner Attributionstheorie ein. Das Konstrukt bezieht sich auf das Ausmaß, mit dem ein Subjekt glaubt, dass das Auftreten eines Ereignisses abhängig vom eigenen Verhalten ist, ob also der Ort der Kontrolle innerhalb oder außerhalb liegt (Lexikon der Psychologie).

Gibson & Dembo und Webb & Ashton interpretierten die Lehrer-Selbstwirksamkeit unterschiedlich. Sie betrachteten sie als eine Leistungserwartung innerhalb der Lehrer-Wirksamkeit. Jedoch sollte man sie als getrennt betrachten, da sie die Lernleistungen und überhaupt das Verhalten der Lernenden beeinflussen. Die Tatsache, dass die Effektivität der Lehrkräfte von verschiedenen äußeren Faktoren abhängt, konnte in diesen Studien nachgewiesen werden.

Es wird vorausgesetzt, dass die drei oben genannten Komponenten im Konzept der Lehrer-Selbstwirksamkeit enthalten sind, um Lehrkräfte nicht nur von ihrer persönlichen Seite oder allein von ihrer beruflichen Seite zu betrachten. Der Fragebogen wurde so konzipiert, dass er sowohl die Situation im Unterricht als auch die persönlichen Seiten der Lehrkräfte berücksichtigt.

Tschannen-Moran und Hoy definierten die Lehrer-Selbstwirksamkeit als Ausmaß, in dem eine Lehrkraft glaubt, akademische Leistungen der Lernenden beeinflussen zu können sowie die Überzeugung, dass sie auch unmotivierte Lernende beeinflussen kann. In ihrer Studie inkludierten sie Faktoren wie Erfolgsniveau, Motivation, sozioökonomischen Status sowie auch kontextuelle Faktoren. Befragt wurden 93 Lehrer aus neun Schulen mit der von ihnen entwickelten „Teachers´ Sense of Efficacy Scale“ (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Es wurde nachgewiesen, dass die Lehrer-Selbstwirksamkeit je nach Situation bedingt erfasst, und die Komplexität der Entwicklung von Selbstwirksamkeit berücksichtigt werden muss. Insbesondere da für die Selbstwirksamkeit zusätzliche Faktoren wie Verfügbarkeit von Quellen, Unterstützung von Eltern, Beziehung zu Schülern\*innen, Anregung von Motivation und Engagementbereitschaft eine große Rolle spielen (Perera, Calkins, & Part, 2019: S. 200 f). Es ist jedoch

kaum möglich, die Selbstwirksamkeit in der gleichen Situation zu erfassen, da sie von zu vielen Faktoren abhängen.

Um eine ähnliche Situation oder Bedingung für eine Analyse zu schaffen, wurden die menschlichen Basiskompetenzen als komplexe und kontextuelle Faktoren gewählt. Anhand dieser Basiskompetenzen wurde der Einfluss auf die Selbstwirksamkeitsraten der Lehrkräfte gemessen; jedoch hängt die Selbstwirksamkeit einer Lehrkraft nicht nur von den Kompetenzen und Fähigkeiten, sondern auch u.a. vom Geschlecht, Alter, Berufserfahrung, Arbeitsort oder Schulform der Lehrkraft ab. Bei Frauen wurden in früheren Studien im Durchschnitt eine niedrigere Selbstwirksamkeit und auch mehr Stress im Beruf nachgewiesen als bei Männern (Chaplain, 2008: S. 196), aber auch das Gegenteil konnte bewiesen werden (vgl. Chen & Yeung, 2015). Klassen und Chiu konnten beispielsweise beweisen, dass Grundschullehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit besitzen als Lehrkräfte von anderen Schulstufen. Sie betonten ihre Erkenntnis, dass Nationalität und kulturelle Bedingungen ebenfalls einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit einer Lehrkraft haben (R. M. Klassen & Chiu, 2010). Klassen und Chiu versuchten ein Modell zu erstellen, das die ethnische Herkunft der Lehrkraft, Beschäftigungsdauer und Jahrgangsstufe berücksichtigt (R. Klassen et al., 2013; R. M. Klassen & Chiu, 2010).

In dieser Arbeit wurden die Selbstwirksamkeitsraten auch nach Geschlecht oder Erfahrung im Lehrberuf überprüft. Die Unterteilung nach ethnischer Herkunft ist in Korea bei Fremdsprachen-Lehrkräften von Mittel- und Oberschulen nicht relevant, da es sich nicht um Muttersprachler der Fremdsprachen handelt, und wurden daher nicht näher berücksichtigt. Die Anstellungsform als Lehrkraft und die Schulform scheint jedoch einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit zu haben. Diese Faktoren wurden daher

bei der Erstellung des Fragebogens einbezogen.

Auf die Frage, wie die Lehrer-Selbstwirksamkeit bisher gemessen wurde, findet man zahlreiche Selbstwirksamkeitsskalen. Im nächsten Kapitel werden einige Messinstrumente angeführt, aus denen einige Items die Basis für den neuen Fragebogen bilden.

## **3.3 Vorhandene Messinstrumente der Lehrer-Selbstwirksamkeit**

### **3.3.1 Rand-Skala**

Auf Basis von Rotters Model<sup>22</sup> wurden die RAND-Studien<sup>23</sup> durchgeführt. In diesen Studien wurde, mit der Überzeugung, dass Lehrkräfte ihre Handlungen kontrollieren können, u.a. bewiesen, dass die Lehrer-Wirksamkeit einen großen Einfluss auf Lernleistungen hat und positive Veränderungen der Lernenden sowie richtigen Einsatz von Methoden und Material mit sich bringt. (Tschannen-Moran et al., 1998: S. 204).

<ol style="list-style-type: none"><li>1. When it comes right down to it, a teacher really can't do much because most of a student's motivation and performance depends on his or her home environment.</li><li>2. If I really try hard, I can get through to even the most difficult or unmotivated students.</li></ol>
---

Tab. 3: Rand-Skala

---

<sup>22</sup> Rotters Soziale Lerntheorie betont das vorausschauende Verhalten. In seiner Theorie ging er davon aus, dass die Handlungserwartung die Handlungsmotivation beeinflussen, also nicht nur das Ziel, sondern die Einstellung dazu sind wichtig.

<sup>23</sup> Die RAND Corporation: englische Abkürzung für Forschung und Entwicklung („research and development“) ist eine Denkfabrik, die in den USA gegründet wurde.

Item 1 lautet: „Im Grunde genommen kann eine Lehrkraft nicht viel tun, da die Motivation und Leistung der Lernenden hauptsächlich von deren Familiensituation abhängen.“ (Schmitz & Schwarzer, 2002: S. 193). Stimmen Lehrkräfte dieser Frage zu, glauben sie daran, dass Faktoren wie Konflikt, Gewalt, Misshandlungen in der Familie oder einer Gemeinschaft bestimmen, ob eine Lehrkraft motiviert und leistungsfähig ist. Item 2 lautet: „Bemüht sich eine Lehrkraft sehr, kann sie auch den schwierigsten oder unmotiviertesten Schüler verändern.“ Hier glauben die Lehrkräfte an ihre Fähigkeiten, Schwierigkeiten zu beseitigen, die den Lernenden das Lernen erschweren. Sie sind von der Wirksamkeit ihres Unterrichts überzeugt und vertrauen auf ihre Ausbildung und Erfahrung. Beantwortet werden die zwei Fragen auf einer 5-Punkte Likert-Skala von „stimme völlig zu“ bis „stimme überhaupt nicht zu“. In der ersten Frage wird die allgemeine Lehrer-Wirksamkeit („general teacher efficacy“, GTE) gemessen und in der zweiten Frage die persönliche Wirksamkeit. Die Summe der beiden Items wird Lehrer-Wirksamkeit („teacher efficacy“, TE) genannt. Durch die RAND-Studien wurde das allgemeine Interesse an Lehrer-Wirksamkeit geweckt, jedoch wurde die Reliabilität einer Skala mit zwei Items kritisiert.

Das zweite Item dieser Skala erscheint angemessen, um die Selbstwirksamkeit einer Lehrkraft zu erfragen. In der Klasse trifft man oft auf Schüler und Schülerinnen, die unmotiviert oder schwer zu unterrichten sind. Eine selbstwirksame Lehrkraft ist bereit, genau diese Problemfälle Schülerinnen anzugehen. Im Fragebogen dieser Arbeit wurde diese Frage aufgenommen, jedoch verallgemeinert: „Wenn ich mich bemühe, kann ich jedes Problem lösen“ (Selbstwirksamkeit Item 3 im Fragebogen). Damit wird die Situation nicht nur auf den Zugang zu schwierigen oder unmotivierten Schülern und Schülerinnen eingegrenzt, sondern allgemein durch

Problemsituationen ersetzt, wobei schwierige oder unmotivierte Schüler und Schülerinnen ebenfalls als Problem angesehen werden.

### **3.3.2 Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungsskala**

Die Skala der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von Schmitz und Schwarzer hat im Vergleich zu den Selbstwirksamkeitserwartungen von Bandura mehrere Teile. Bei der Messung sollten Anforderung beschrieben werden, die den eigenen Handlungspotenzialen gegenüberstehen (Schmitz & Schwarzer, 2002: S. 194). Die Skala der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung wurde 1981 entwickelt und besteht aus 20 Fragen, die einige Jahre später auf zehn Fragen reduziert wurden. Das Hauptziel dieser Skala lag darin herauszufinden, inwiefern sich eine Person ihre Erfolgs- und Misserfolgserfahrung selbst zuschreibt.

1. Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.
2. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.
3. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.
4. In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.
5. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen werde.
6. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.
7. Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.
8. Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.

- |   |
|---|
| <p>9. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.</p> <p>10. Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.</p> |
|---|

Tab. 4: Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungsskala von Schmitz und Schwarzer

Mittlerweile wurde diese Skala in 27 Sprachen übersetzt und in Studien in über 20 Ländern eingesetzt. Der Fragebogen wurde im Laufe der Jahre nur geringfügig verändert und sowohl bei Erwachsenen als auch bei Jugendlichen angewendet. Er dient als Basismodell für bereichsspezifische Skalen, wie z.B. die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (Schmitz und Schwarzer 2000). Es ist zu erkennen, dass einige Items äußerst ähnlich sind (4 und 7, 2 und 8, 5 und 6). Somit stellt sich die Frage der Reliabilität. Da es sich auch um eine sehr kurze Skala handelt, konnten nur wenige Aspekte beachtet werden. Die Skala bietet jedoch eine gute Ausgangsbasis für einen neuen Fragebogen. Beispielsweise wurde Item 1) „Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen“ die Basis für Ausführungsbereitschaft Item 1: „Wenn ich eine Aufgabe übernehme, dann führe ich sie unter allen Umständen aus.“ Item 2) „Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe“ wurde zu Selbstwirksamkeit Item 3) „Wenn ich mich bemühe, kann ich jedes Problem lösen.“ Item 5) „Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen werde“ und Item 6) „Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann“ wurden zusammengefasst in Selbstwirksamkeit Item 4) „Wenn ein schwieriges Problem auftritt, stresse ich mich nicht, sondern versuche es in Ruhe zu lösen.“

### 3.3.3 Teacher Efficacy Scale (Lehrer-Wirksamkeitsskala)

Diese Skala von Gibson und Dembo beinhaltet Elemente von Rotters Kontrollüberzeugungen und Banduras Konzept der Selbstwirksamkeit. Wie bei den RAND-Studien wird die persönliche Unterrichtswirksamkeit („personal teaching efficacy“) gemessen, d.h. die Überzeugung, Fähigkeiten zu haben und Lernleistungen verbessern zu können, sowie die allgemeine Unterrichtswirksamkeit („general teaching efficacy“), den Glauben, dass Lehrer-Wirksamkeit von externen Faktoren wie Familie, Herkunft oder sozialem Status abhängen.

Die Analysen für diese Studie wurden in drei Phasen unterteilt: Faktorenanalyse, Multitrait-Multimethod-Analyse<sup>24</sup> und Beobachtungen im Klassenzimmerunterricht. Ziel war es, die Korrelation von verbalen Fähigkeiten und Flexibilität mit der Lehrer-Selbstwirksamkeit zu überprüfen. Für die erste Phase wurden 208 Lehrkräfte aus 13 Grundschulen mit 30 Fragen befragt, die auf einer 6-stufigen Likert Skala von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme völlig zu“ antworteten. In der zweiten Phase nahmen 55 Lehramtsstudierende an der Befragung teil, und für Phase drei wurden acht Lehrkräfte genauer im Unterricht beobachtet. Einer der wichtigsten Erkenntnisse aus der Studie war, dass die Lehrer-Selbstwirksamkeit mehrdimensional ist, d.h. mindestens aus zwei Dimensionen besteht. Man kann dem Ergebnis entnehmen, dass bei Studien mehrere Faktoren der Lehrkräfte zugleich berücksichtigt werden müssen, wie persönlicher Charakter, Geschlecht oder Arbeitsjahr.

---

<sup>24</sup> Multitrait-Multimethod-Analyse ist die Analyse mehrerer Eigenschaften und mehrerer Methoden für die Validierung eines Messinstruments. (Dorsch Lexikon der Psychologie)

Obwohl die Skala von Gibson und Dembo u.a. auch abgeändert oft als Messinstrument eingesetzt wurde (vgl. Woolfolk et al., 1990), wurde diese Methode zahlreich kritisiert, da man sich fast ausschließlich darauf konzentriert, herauszufinden, ob die Lehrkräfte Schülerleistungen kontrollieren können. Es wäre jedoch wünschenswert, den Schwerpunkt auf die Lehrerfähigkeiten zu legen und zu überprüfen, ob sie effektiv unterrichten (Henson, 2001: S. 24 f). Von Woolfolk et al. wurde diese Skala ebenfalls kritisiert, da die persönliche Selbstwirksamkeit durch Schätzungen der eigenen Fähigkeiten gebildet wird (Woolfolk et al., 1990: S. 142), und diese dann abhängig vom Kontext in einer bestimmten Situation gemessen werden sollte, was mit diesem Instrumentarium jedoch nicht möglich wäre.

1. When a student does better than usual, many times it is because I exerted a little extra effort.
2. The hours in my class have little influence on students compared to the influence of their home environment.
3. If parents comment to me that their child behaves much better at school than he/she does at home, it would probably be because I have some specific techniques of managing his/her behavior which they may lack.
4. The amount that a student can learn is primarily related to family background.
5. If a teacher has adequate skills and motivation, she/he can get through to the most difficult students.
6. If students aren't disciplined at home, they aren't likely to accept any discipline.
7. I have enough training to deal with almost any learning problem.
8. My teacher training program and/or experience has given me the necessary skills to be an effective teacher.
9. Many teachers are stymied in their attempts to help students by lack of support from the community.

10. Some students need to be placed in slower groups, so they are not subjected to unrealistic expectations.
11. Individual differences among teachers account for the wide variations in student achievement.
12. When a student is having difficulty with an assignment, I am usually able to adjust it to his/her level.
13. If one of my new students cannot remain on task for a particular assignment, there is little that I could do to increase his/her attention until he/she is ready.
14. When a student gets a better grade than he usually gets, it is usually because I found better ways of teaching that student.
15. When I really try, I can get through to most difficult students.
16. A teacher is very limited in what he/she can achieve because a student's home environment is a large influence on his/her achievement.
17. Teachers are not a very powerful influence on student achievement when all factors are considered.
18. If students are particularly disruptive one day, I ask myself what I have been doing differently.
19. When the grades of my students improve, it is usually because I found more effective teaching approaches.
20. If my principal suggested that I change some of my class curriculum, I would feel confident that I have the necessary skills to implement the unfamiliar curriculum.
21. If a student masters a new math concept quickly, this might be because I knew the necessary steps in teaching that concept.
22. Parent conferences can help a teacher judge how much to expect from a student by giving the teacher an idea of the parents' values toward education, discipline, etc.
23. If parents would do more with their children, I could do more.

24. If a student did not remember information I gave in a previous lesson, I would know how to increase his/her retention in the next lesson.
25. If a student in my class becomes disruptive and noisy, I feel assured that I know some techniques to redirect him quickly.
26. School rules and policies hinder my doing the job I was hired to do.
27. The influences of a student's home experiences can be overcome by good teaching.
28. When a child progresses after being placed in a slower group, it is usually because the teacher has had a chance to give him/her extra attention.
29. If one of my students couldn't do a class assignment, I would be able to accurately assess whether the assignment was at the correct level of difficulty.
30. Even a teacher with good teaching abilities may not reach many students.

Tab. 5: Teacher Efficacy Scale von Gibson und Dembo

Auffällig ist in diesem Fragebogen, dass hier ständig die Form gewechselt wird und nicht einheitlich gestaltet ist: „... in meiner Klasse“, „... weil ich besondere Techniken anwende...“, „ich habe genug Übung...“ (ich-bezogene Form) und „... many teachers are...“, „even a teacher with good teaching abilities“ (dritte-Person). Man fragt zunächst nach der eigenen Meinung und will in der nächsten Frage wissen, was manche Lehrer oder manche Studenten in einer Situation tun würden und in der nächsten Frage wird eine „wenn-dann“ Situation vorgegeben. Die fehlende Konsistenz kann die Fragebogenteilnehmer\*innen verwirren.

Dennoch wurden einige Items als Referenz für den neuen Fragebogen herangezogen; z.B. Item 20: „If my principal suggested that I change some

of my class curriculum, I would feel confident that I have the necessary skills to implement the unfamiliar curriculum” wurde verändert eingesetzt, um die Lehrfähigkeit zu messen: Item 2 „Durch verschiedene Unterrichtsmethoden halte ich einen effektiven Unterricht“; oder Fachkompetenz in Item 4: „Ich habe genug Fachwissen, um meinen Unterricht zu halten.“

### **3.3.4 Teacher Self-efficacy Scale (Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala)**

Bandura betont, dass die Lehrer-Selbstwirksamkeit nicht in allen Situationen einheitlich ist. Seine Skala besteht aus 30 Fragen, eingeteilt in sieben Subskalen der Wirksamkeit. Gemessen wird die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte in Situationen, in denen sie Entscheidungen treffen, Schulressourcen beeinflussen, unterrichten, disziplinarische Maßnahmen treffen, Eltern und Gemeinschaft zur Beteiligung überreden und ein positives Schulklima zu schaffen. Antwortmöglichkeiten sind auf einer neunstufigen Likert-Skala von „überhaupt nicht“ bis „sehr“ vorgegeben. Obwohl die Skala unveröffentlicht blieb, wurde sie auf verschiedene Weise eingesetzt. Ziel war es, ein mehrseitiges Bild der Lehrer-Selbstwirksamkeit zu erlangen. Skalen, die nur auf eine bestimmte Situation spezifisch waren, machten es unmöglich, reliable Ergebnisse zu erzielen.

#### **Efficacy to Influence Decision making**

How much can you influence the decisions that are made in the school?  
How much can you express your views freely on important school matters?

#### **Efficacy to Influence School Resources**

How much can you do to get the instructional materials and equipment you need?

#### **Instructional Self-Efficacy**

How much can you do to influence the class sizes in your school?  
How much can you do to get through to the most difficult students?  
How much can you do to promote learning when there is lack of support from the home?  
How much can you do to keep students on task on difficult assignments?

How much can you do to increase students' memory of what they have been taught in previous lessons?

How much can you do to motivate students who show low interest in schoolwork?

How much can you do to get students to work together?

How much can you do to overcome the influence of adverse community conditions on students' learning?

How much can you do to get children to do their homework?

#### **Disciplinary Self-Efficacy**

How much can you do to get children to follow classroom rules?

How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?

How much can you do to prevent problem behavior on the school grounds?

#### **Efficacy to Enlist Parental Involvement**

How much can you do to get parents to become involved in school activities?

How much can you assist parents in helping their children do well in school?

How much can you do to make parents feel comfortable coming to school?

#### **Efficacy to Enlist Community Involvement**

How much can you do to get community groups involved in working with the schools?

How much can you do to get churches involved in working with the school?

How much can you do to get businesses involved in working with the school?

How much can you do to get local colleges and universities involved in working with the school?

#### **Efficacy to Create a Positive School Climate**

How much can you do to make the school a safe place?

How much can you do to make students enjoy coming to school?

How much can you do to get students to trust teachers?

How much can you help other teachers with their teaching skills?

How much can you do to enhance collaboration between teachers and the administration to make the school run effectively?

How much can you do to reduce school dropout?

How much can you do to reduce school absenteeism?

How much can you do to get students to believe they can do well in schoolwork?

Tab. 6: Teacher Self-efficacy Scale von Bandura

Einen Fragebogen auf einer neunstufigen Antwortskala zu beantworten ist nicht einfach, denn die Schwierigkeit liegt darin, sein Empfinden in die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten „äußerst unzufrieden, sehr unzufrieden, relativ unzufrieden, etwas unzufrieden, weder unzufrieden noch zufrieden, etwas zufrieden, relativ zufrieden, sehr zufrieden, äußerst zufrieden“ auszudrücken. In diesem Fall wäre es besser, die Antworten auf fünf Möglichkeiten zu reduzieren, um eindeutiger Ergebnisse zu erhalten. Auffällig ist auch, dass die Sätze mit den gleichen Worten beginnen. Besser wäre es, die eintönig und gleichklingenden Fragen abzuändern, um die Befragung etwas freundlicher zu gestalten.

Von den Items „How much can you do to motivate students who show low interest in schoolwork?“ und „How much can you do to get students to work together?“ wurden die Fragen entwickelt: „Ich kann meine Schüler und Schülerinnen gut motivieren“ und „Ich bin überzeugt, dass die Synergie, die bei der Kooperation im Team gebildet wird, zu neuen Ideen führt.“

### **3.3.5 Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung**

In die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungsskala von Schwarzer und Schmitz wurden verschiedene Bereiche wie soziale Interaktion mit anderen Lernenden, Eltern und Kollegen\*innen, berufliche Leistung, Weiterentwicklung und Umgang mit Stress inkludiert. Zehn Items in der Form „ich kann/ ich weiß/ ich traue mir zu“ wurden empirisch erprobt.

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.</li><li>2. Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.</li></ol> |
|---|

3. Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.
4. Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.
5. Selbst, wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.
6. Selbst, wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.
7. Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann. (–)
8. Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.
9. Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zum Modellversuch zu begeistern.
10. Ich kann Veränderungen im Rahmen des Modellversuchs auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.

Tab. 7: Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung von  
Schwarzer und Schmitz

Das Ziel war dabei, eine Verbesserung der Validität zu erreichen, in dem die vielseitigen Handlungsbereiche der Lehrkräfte beachtet wurden (Schmitz & Schwarzer, 2002: S. 194). Die Antwortmöglichkeiten bestehen aus einer 4-stufigen Likert-Skala von „stimmt nicht“ bis „stimmt genau“.

Diese Skala wurde im Modellversuch „Verbund selbstwirksamer Schulen“<sup>25</sup> an zehn Schulen in fünf Alterskategorien an drei verschiedenen Messpunkten durchgeführt.

---

<sup>25</sup> Der Modellversuch „Verbund selbstwirksamer Schulen“ ist ein innovatives Reformprojekt, das eine innere Reform der Schule zum Ziel hat. Die an dem Projekt beteiligte Schulen erhielten verschiedene Arten von Hilfen, um auf einzelne Schulen Rücksicht nehmen zu können.

Die Ergebnisse zeigten, dass eine geringe Lehrer-Selbstwirksamkeit die Wahrscheinlichkeit von Burn-outs erhöhte und eine hohe Selbstwirksamkeit dazu führte, dass Lehrkräfte außerhalb der Unterrichtszeiten gerne mehr Zeit in der Schule verbrachten. Aus den vorhandenen Items konnten einige Fragen für den Fragebogen abgeleitet werden, wie Item 1: „Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln“ wurde zu Item 2: „Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen“ und Item 9: „Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zum Modellversuch zu begeistern“.

### **3.3.6 Teacher Sense of Efficacy Scale**

#### **(Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungsskala, TSES)**

Bei vielen Messinstrumenten der Lehrer-Selbstwirksamkeit ergab sich das Problem, dass mit der persönlichen Lehrer-Selbstwirksamkeit die Kompetenz der Lehrkraft gemessen wurde, jedoch die „allgemeine Unterrichtsselbstwirksamkeit“ ungenau definiert war. Tschannen-Moran und Hoy zufolge könnten damit nach Banduras Theorie Ergebniserwartungen oder nach Rotters Theorie externe Einflüsse gemeint sein (Tschannen-Moran & Hoy, 2001: S. 792 f). Sie waren ebenfalls überzeugt, dass man für eine genauere Analyse persönliche und kontextuelle Faktoren einbeziehen musste. Somit wurden Aspekte der Selbstwirksamkeit bei Instruktionen- und Lehrstrategien („efficacy in instructional strategies“), Schülereinbindung („efficacy in student engagement“) und Klassenführung<sup>26</sup> („efficacy in

---

<sup>26</sup> Der Begriff „Klassenführung“ (Classroom Management) wird auch „Unterrichtsführung“, „Unterrichtsmangement“ oder „Klassenorganisation“ genannt. Die eigentliche Bezeichnung, die von Jacob Kounin eingeführt worden war, lautete „discipline and group management in classrooms“. Gemeint ist hier eine nicht manipulative Führung von Kindern und Jugendlichen.

classroom management“) inkludiert (Tschannen-Moran et al., 1998: S. 231 f). Das bedeutet, dass die Fähigkeit der Lehrkräfte, den Lernenden mit den richtigen Strategien den notwendigen Stoff beizubringen, die Lernenden zu motivieren, sowie den Lernenden die beste Lernumgebung zu schaffen, berücksichtigt wurde. Diese Skala wurde häufig eingesetzt und hat sich als stabil und gültig erwiesen.

1. How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?
2. How much can you do to motivate students who show low interest in school work?
3. How much can you do to get students to believe they can do well in school work?
4. How much can you do to help your students value learning?
5. To what extent can you craft good questions for your students?
6. How much can you do to get children to follow classroom rules?
7. How much can you do to calm a student who is disruptive or noisy?
8. How well can you establish a classroom management system with each group of students?
9. How much can you use a variety of assessment strategies?
10. To what extent can you provide an alternative explanation or example when students are confused?
11. How much can you assist families in helping their children do well in school?
12. How well can you implement alternative strategies in your classroom?

Tab. 8: Teachers' Sense of Efficacy Scale von  
Tschannen-Moran und Woolfolk-Hoy

Die Fragen sind auf unterschiedliche Bereiche gerichtet: beispielsweise bezogen auf Schüler und Schülerinnen (störendes Verhalten, niedriges Interesse, Leistungsüberzeugung), auf Familien (Familien unterstützen,

damit deren Kinder bessere Leistungen zeigen können) und auf Unterricht (alternative Erklärungen, alternative Strategien, Klassenführung, usw.). Auch in diesem Fragebogen trifft man auf eintönige Fragen mit der Floskel: „How much can you...“, die jedoch zweimal mit der Phrase: „To what extent can you...“ ausgetauscht wurden.

Einige Fragen dienten wieder als Grundidee für den Fragebogen. Item 8: „How well can you establish a classroom management system with each group of students?“ wurde abgeändert zu Selbstwirksamkeit Item 6. „Ich bin überzeugt, je nach Bildungsziel eine effektive Klassenführung halten zu können.“ Und Item 12. „How well can you implement alternative strategies in your classroom?“ zu Innovationsfähigkeits-Item 2: „Für einen abwechslungsreichen Unterricht setze ich neue Methoden (z.B. Projektunterricht, fächerübergreifender Unterricht, usw.) ein“ und Item 3: „Auch wenn Schüler und Schülerinnen bei neuen Unterrichtsmethoden nicht gut folgen können, probiere ich sie oft aus.“

### **3.3.7 English Teachers´ Sense of Efficacy Scale (Englisch-Lehrer Wirksamkeitserwartungsskala, ETES)**

Die Englisch-Lehrer-Wirksamkeitserwartungsskala von Chacón besteht aus fünf Subskalen: erstens die wahrgenommene Lehrerwirksamkeit für die Ermutigung der Lernenden, Englisch als Fremdsprache (EFL) zu lernen; zweitens die EFL-Klassenleitung; drittens instruktionale Strategien der Lehrer EFL; viertens selbst bewertende Sprachfähigkeiten der Lehrer und fünftens selbst bewertende pädagogische Strategien, Englisch zu unterrichten (Chacón, 2005: S. 262 ff). Mit dem entwickelten Fragebogen wurden 100 Englisch-Lehrkräfte an Mittelschulen in Venezuela befragt. Die Ergebnisse bestätigten, dass die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte mit den

sprachlichen Fähigkeiten steigt. Bestätigt wurden auch die Hypothesen, dass die Selbstwirksamkeit eine positive Korrelation mit den Unterrichtsstrategien aufweist und dass Lehrkräfte in der Ausübung des Lehrberufs stabiler sind, je mehr Erfahrung sie haben (Guskey & Passaro, 1994: S. 624 f; Pajares, 1992: S. 312 f). Die Lehrer-Wirksamkeitsskala konnte jedoch nicht ausreichend eingesetzt werden, um ein eindeutiges Ergebnis zu erzielen.

**Table 1**

**Efficacy for engagement**

1. How much can you do to motivate students who show low interest in learning English?
2. How much can you do to get students to believe they can do well in English?
3. How much can you do to help your students' value learning English?
4. How much can you assist families in helping their children do well in school?

**Efficacy for management**

5. How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?
6. How much can you do to get students to follow classroom rules in your English classroom?
7. How much can you do to calm a student who is disruptive or noisy in your English class?
8. How well can you establish a classroom management system with each group of students?

**Efficacy for instructional strategies**

9. How much can you use a variety of assessment strategies in your English class?
10. To what extent can you provide an alternative explanation or example when your English students are confused?
11. To what extent can you craft good questions for your students?
12. How well can you implement alternative strategies in your English classroom?

**Table 2**

**English skills**

13. I can understand magazines, newspapers, and popular novels when I read them in English.
14. I can draw inferences/conclusions from what I read in English.
15. I can figure out the meaning of unknown words in English from the context.
16. I can write business and personal letters in English without errors that interfere the meaning I want to convey.
17. I can write a short essay in English on a topic of my knowledge.
18. I can fill in different kinds of applications in English (e.g., credit card applications).
19. I can understand when two English-speakers talk at a normal speed.
20. I understand English films without subtitles.
21. I can understand a message in English on an answering machine.
22. In face-to-face interaction with an English-speaker, I can participate in a conversation at a normal speed.
23. I can express and support my opinions in English when speaking about general topics.
24. I understand the meaning of common idiomatic expressions used by English-speakers.
25. I know the necessary strategies to help maintain a conversation with an English-speaker.
26. I can talk in English about cultural themes and norms in the US.
27. I know how to act in social English-speaking situations.
28. I know the English terms to use in regular classroom interaction with students.

Tab. 9: English Teachers' Sense of Efficacy Scale von Chacón

Das Antwortformat ist sechsstufig auf der Likert-Skala und reicht von „ich stimme völlig zu“ bis „ich stimme überhaupt nicht zu“. Der zweite Teil (table 2) versucht die Englisch-Sprachfähigkeit in verschiedenen Situationen zu überprüfen. Die meisten Situationen beziehen sich auf einen sehr breiten und weiten Rahmen und erschweren daher dem Studienteilnehmer/ der Teilnehmerin die Antwort, wie „Ich kann Zeitungen, Zeitschriften und Bücher auf Englisch verstehen“ oder „Ich weiß, wie ich mich in sozialen englischsprachigen Situationen verhalten sollte“. Der erste Teil des

Fragebogens scheint sich in Bezug auf Inhalt und sprachliche Ausdrucksweise nicht viel von den bisher vorhandenen Fragebögen zu unterscheiden. Hier gibt es jedoch einen zweiten Teil, der in der „Ich kann/weiß/verstehe...“-Form geschrieben ist und sich auf verschiedene Situationen bezieht. Die Komponenten „sprachliche Fähigkeit“ und „Erfahrung“ werden für diese Arbeit inkludiert, um zu messen, welchen Einfluss diese zwei Faktoren auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte haben.

Shim, der Englisch-Lehrkräfte in Korea untersuchte, fand in seiner Studie beispielsweise keine Korrelation von Sprachfähigkeit mit der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften (Shim, 2001: S. 108 f).

### **3.3.8 Teachers´ Self-Efficacy Belief System (Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungssystem, TEBS-Self)**

In der Studie über Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen von Dellinger et al. wurde ausdrücklich betont, dass sich das Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungssystem („teacher self-efficacy belief system, TEBS“) von der Lehrer-Wirksamkeit („teacher efficacy“) unterscheidet und daher anders unterschiedlich gemessen werden muss (Dellinger et al., 2008: S. 751). Die Lehrer-Wirksamkeit zielte darauf, Lernleistung, Merkmale und Verhalten der Lerner zu verbessern. Die Lehrer-Selbstwirksamkeit konzentrierte sich im Gegensatz dazu auf die Durchführung von spezifischen Unterrichtsaufgaben in einer bestimmten Situation. Der TEBS-Self Fragebogen hatte das Ziel, die Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf eine spezielle Aufgabe zu messen, die mit Unterrichten und Lernen in Beziehung steht. Diese Studie bestand aus drei unabhängigen Teilen, denn jeder der drei Autoren führte eine Befragung durch. Der Fragebogen umfasst 31 Fragen, auf die jeweils vier Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind, von

„schwache Überzeugung in meine Fähigkeiten“ bis „sehr starke Überzeugung in meine Fähigkeiten“.

Right now in my present teaching situation, the strength of my personal beliefs in my capabilities to...

1. plan activities that accommodate the range of individual differences among my students
2. plan evaluation procedures that accommodate individual differences among my students
3. use allocated time for activities that maximize learning
4. effectively manage routines and procedures for learning tasks
5. clarify directions for learning routines
6. maintain high levels of student engagement in learning tasks
7. redirect students who are persistently off task
8. maintain a classroom climate of courtesy and respect
9. maintain a classroom climate that is fair and impartial
10. communicate to students the specific learning outcomes of the lesson
11. communicate to students the purpose and/or importance of learning tasks
12. implement teaching methods at an appropriate pace to accommodate differences among my students
13. utilize teaching aids and learning materials that accommodate individual differences among my students
14. provide students with opportunities to learn at more than one cognitive and/or performance level
15. communicate content knowledge to students that is accurate and logical
16. clarify student misunderstandings or difficulties in learning
17. provide students with specific feedback about their learning

18. provide students with suggestions for improving learning
19. actively involve students in developing concepts
20. solicit a variety of questions throughout the lesson that enable higher order thinking
21. actively involve students in critical analysis and/or problem solving
22. monitor students' involvement during learning tasks
23. adjust teaching and learning activities as needed
24. manage student discipline/behavior
25. involve students in developing higher order thinking skills
26. motivate students to perform to their fullest potential
27. provide a learning environment that accommodates students with special needs
28. improve the academic performance of students, including those with learning disabilities
29. provide a positive influence on the academic development of students
30. maintain a classroom environment in which students work cooperatively
31. successfully maintain a positive classroom climate

Tab. 10: TEBS-Self Fragebogen

Häufig wurde nachgewiesen, dass einige vorhandenen Messinstrumente ungeeignet waren, da Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen und Lehrer-Wirksamkeit gemessen wurden, obwohl beide Konzepte unterschiedlich sind. Die TEBS-Self Skala misst die Lehrer-Selbstwirksamkeit in Bezug auf spezifische Aufgaben im Rahmen der Lehrtätigkeit und sollte häufiger eingesetzt werden (Dellinger et al., 2008: S. 763).

Da in dieser Arbeit die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen und Lehrer-Selbstwirksamkeit als ein Konzept angesehen werden, das beide Elemente beinhaltet, wurden auch diese Items als Basis für den neuen Fragebogen verwendet.

„I have the capability to...“ Item 22: „...monitor students' involvement during learning tasks“, wurde verändert zu Item 3 des zielorientierten Führens: „Auf dem Weg zum Ziel überprüfe ich stets meinen aktuellen Standpunkt“ und Item 4: „Ich erkläre den Schülern und Schülerinnen genau, warum sie ihr Ziel erreichen müssen“. Item 24: „...manage student discipline/ behavior“ wurde abgeändert zu Eigenverantwortung Item 3: „Wenn es Bereiche gibt, die Schüler und Schülerinnen in ihrer Familie nicht richtig gelernt haben, muss ich sie lehren.“

Hiermit wurde ein kurzer Überblick über die vorhandenen Studien im Bereich Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte und den Messinstrumenten gegeben. Zur Erfassung und Analyse der richtigen Daten war die Erstellung eines Fragebogens unumgänglich.

Das Instrument für die Messung der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften sollte viele verschiedene Aspekte beinhalten; Fragen, wie sich eine Lehrkraft im Alltag und im Unterricht mit Schüler\*innen, Eltern und Kollegen verhält, wie ihre Einstellungen, Haltung, Ziele und Wünsche, aber auch Sorgen, Ängste, Stärken und Schwächen sind, sollte breit gefächert erfragt und untersucht werden. Um die notwendigen Bereiche so vollständig wie nur möglich abzudecken und systematisch vorzugehen, wurde nach einem System oder einem Schema gesucht.

Ein Ziel dieser Arbeit war es herauszufinden, durch welche Faktoren die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte beeinflusst wird. Daher galt es zunächst zu definieren, welche Kompetenzen eine Lehrkraft besitzen sollte.

Somit beschäftigt sich das nächste Kapitel mit den Fragen: Welche Kompetenzen sind notwendig, um einen Lehrberuf auszuüben? Und welche Kompetenzen sind erforderlich, um diesen Beruf langfristig mit Erfolg und ohne gesundheitliche Verluste beizubehalten? Wie kann man die Kompetenzen von Lehrkräften einteilen und klassifizieren?

## 4. Kompetenzen und Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte

Im vorherigen Kapitel wurde ermittelt, welche Selbstwirksamkeitstheorien und -messinstrumente vorhanden sind. In diesem Kapitel soll nun überprüft werden, welche Kompetenzen für Lehrkräfte wichtig sind und wie Kompetenzen mit der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte korrelieren. Zunächst widmen wir uns der Frage, welche Kompetenzen eine Lehrkraft besitzen muss.

Zu den Kompetenzen des 21. Jahrhunderts zählen Kommunikation, Kollaboration, kritisches Denken und Kreativität (Geisinger, 2016: S. 247 ff). Diese vier Kompetenzen bilden zusammen das 4K-Modell<sup>27</sup>, das es ermöglicht, Wissen zu identifizieren, zu verstehen, zu interpretieren und zu kommunizieren (Schleicher, 2011: S. 42 f).

Andere Studien teilen Kompetenzen einer Person ebenfalls in vier Gruppen; hier kann man etwa die Arbeit von Metz anführen, die die Kompetenzen eines Menschen in vier Bereiche teilt: kognitive, intrapersonale, interpersonale und technische Fähigkeiten. Zu den Kompetenzen zählt sie Fachwissen, Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Innovation, kritisches Denken, Kreativität, Problemlösung, Kommunikation, Kollaboration, sozial und kulturelle Fähigkeiten, Selbstorientierung, Produktivität, Rechenschaftspflicht und systematisches Denken (Metz, 2011).

---

<sup>27</sup> Das 4K-Modell beschreibt die „vier Kompetenzen für das 21. Jahrhundert“, nämlich Kreativität, Kollaboration, Kommunikation und kritisches Denken (4cs – creativity, collaboration, communication, critical thinking). Diese Kompetenzen sollen Schülern und Schülerinnen als Basis für selbst gesteuertes Lernen dienen.

Müller-Oppliger klassifiziert Lehrerkompetenzen in vier überfachliche Kompetenzen, erstens personale Kompetenzen wie kreatives Denken, Optimismus, Enthusiasmus; zweitens soziale Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Interkulturalität, Teamfähigkeit; drittens Methodenkompetenz wie kritisches Denken; und viertens reflexive Kompetenz wie Selbstreflexion (Begabungsförderung & Müller-Oppliger, 2019: S. 17). Eine weitere Möglichkeit, Kompetenzen zu systematisieren, ist die von Frey für die Studie zur Untersuchung beruflicher Kompetenzen verwendete Klassifizierung: Personalkompetenz, Methodenkompetenz, Fachkompetenz und Sozialkompetenz (Frey, 2006: S. 41).

Der nationale Forschungsrat der Vereinigten Staaten<sup>28</sup> teilt die Kompetenzen in drei Gruppen ein: kognitive Kompetenzen wie Fachbeherrschung, kritisches Denken, Kreativität; interpersonale Kompetenzen wie Kommunikation, Kollaboration, Führungskompetenz, globales Bewusstsein; und intrapersonale Kompetenz wie Wachstumsdenken, intrinsische Motivation und Mut (National Research Council, 2011: S. 2 ff).

Die Lehrerkompetenzen werden in der Kultusministerkonferenz 2014<sup>29</sup> wie folgt definiert: Lehrkräfte müssen soziale und kulturelle Lebensbedingungen, Benachteiligungen, Beeinträchtigungen der Lernenden kennen und einen Einfluss auf individuelle Entwicklungen der Schüler und Schülerinnen

---

<sup>28</sup> Nationaler Forschungsrat (National Research Council, NRC) ist eine private Non-Profit-Organisation der USA. Zu seinen Aufgaben zählen die politische Beratung, die Erhöhung des allgemeinen Bildungsstandes und die Forschung in den Bereichen Naturwissenschaft, Technologie, Gesundheitswesen und Ingenieurwissenschaft.

<sup>29</sup> Kultusministerkonferenz (KMK) bezeichnet das Zusammentreffen der Minister für Bildung, Forschung und kulturelle Angelegenheiten der einzelnen Länder Deutschland. Sie besitzt jedoch keine Rechtssetzungsbefugnis, d.h. ihre Entscheidungen sind nicht unmittelbar bindend. Sie behandeln Angelegenheiten der Bildungspolitik, Hochschul-, Forschungs- und Kulturpolitik mit dem Ziel, eine gemeinsame Meinung zu bilden.

ausüben können. Laut Viehhauser müssen sie Werte und Normen vermitteln, Diversität anerkennen und schützen, sowie selbstbestimmtes Urteilen und Handeln der Schüler und Schülerinnen unterstützen (Viehhauser, 2020: S. 254 f).

Die richtige Klassifizierung von Kompetenzen zu finden, war eine spannende und gleichzeitig schwierige Aufgabe. Nach eingehenden Überlegungen wurde befunden, dass sich der KODE-Kompetenzatlas von Heyse und Erpenbeck am besten eignete. Der KODE-Kompetenzatlas, der im nächsten Teilkapitel näher beschrieben wird, gliedert die Kompetenzen in vier Grund- oder Basiskompetenzen ein: personale Kompetenz, Fach- und Methodenkompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz und sozial-kommunikative Kompetenz (Heyse & Erpenbeck, 2007). Speziell die Unterteilung der Kompetenzen und die Kombinierung dieser untereinander machte es möglich, im KODE-Kompetenzatlas möglichst alle menschlichen Fähigkeiten zu inkludieren und systematisch zu klassifizieren. Die Einteilung erscheint für diese Arbeit ideal, da alle Kompetenzbereiche einer Lehrkraft weitgehend abgedeckt werden.

## **4.1 KODE-Kompetenzatlas**

Personale Kompetenz P, Fach- und Methodenkompetenz F, Aktivitäts- und Handlungskompetenz A, sozial-kommunikative Kompetenz S – so lauten die vier Basiskompetenzen im KODE-Kompetenzatlas. Dieser listet individuelle Fähigkeiten auf und definiert sie. Die Bezeichnung KODE (Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung) wurde von Heyse und Erpenbeck aus über 300 Kompetenzbegriffen erarbeitet.

Personale Kompetenz, oder auch Humankompetenz genannt, beinhaltet die Fähigkeiten, verantwortlich zu handeln und angemessene Werthaltungen einzunehmen. Personen mit starken personalen Kompetenzen sind lernfähig, einsatzbereit und motiviert. Sie sind bemüht, sich stets weiterzuentwickeln und Verantwortung für ihr eigenes Leben zu übernehmen.

Fach- und Methodenkompetenz ist die Gesamtheit von Wissen und Fertigkeiten. Besitzen Lehrkräfte diese Kompetenz, verfügen sie über fachliches Wissen, können Aufgaben analytisch und systematisch bearbeiten, Arbeitsprozesse strukturieren und Fachinhalte angemessen einsetzen sowie bei Bedarf modifizieren oder erweitern.

Aktivitäts- und Handlungskompetenz ermöglicht einer Lehrkraft, denk- und handlungsfähig zu sein, Risiken vorherzusehen und mit den notwendigen Strategien, Probleme zu lösen. Handlungskompetente Lehrkräfte können ihr Wissen effektiv einsetzen und in die Tat umsetzen.

Sozial-kommunikative Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, kooperativ und verantwortungsbewusst die Interessen anderer Personen wahrzunehmen und mit ihnen rational zusammenzuarbeiten. Sozial kompetente Lehrkräfte zeichnen sich durch gute Team- und Kommunikationsfähigkeit aus.

Da Kompetenzen in der Realität nicht einzeln, sondern vermischt vorkommen, wie es vergleichsweise auch bei menschlichen Charaktereigenschaften der Fall ist, wurden im KODE-Kompetenzatlas die Kompetenzen miteinander kombiniert. Somit ergeben sich im Bereich personale Kompetenz P auch die kombinierten Kompetenzbereiche P/A (Personale Kompetenz/Aktivitäts- und Handlungskompetenz), P/S

(Personale Kompetenz/sozial-kommunikative Kompetenz) und P/F (Personale Kompetenz/Fach- und Methodenkompetenz). Die weiteren Kompetenzen lauten: F, F/P, F/A, F/S, A, A/P, A/F, A/S, S, S/P, S/F und S/A. Jede der 16 kombinierten Kompetenzbereiche besteht aus vier Kompetenzen, z.B. der Bereich personale und sozial-kommunikative Kompetenz P/S umfasst: Hilfsbereitschaft, Humor, Mitarbeiterförderung und Delegieren.

Dieses schachbrettartige Modell wurde auf der Grundlage langjähriger Studien von Erpenbeck und Heyse entwickelt, um die menschlichen Kompetenzen weitreichend zu klassifizieren und systematisch zu strukturieren. Die Kompetenzbereiche wurden nicht willkürlich ausgewählt, sondern systematisch aufgebaut. Die 64 Kompetenzen wurden in vier Basiskompetenzen, 16 Kompetenzbereiche unterteilt.

Die eindeutige Klassifizierung der Kompetenzen eines Menschen ist eine schwierige Aufgabe. Einige Forscher schlugen vor, den Kompetenzatlas als Basismodell zu verwenden und je nach Zielgruppe und Studienform die Kompetenzen auszuwählen oder zu modifizieren (vgl. Kornfeld, 2012: S. 39). Für die Erfassung der Kompetenzen bei jungen Lehrlingen wurden die umfassenden Begriffe mit einfacheren, leichter verständlicheren Worten ersetzt, um die Messung bei Jugendlichen zu ermöglichen: z.B. normativ-ethische Einstellung wurde durch Wertebewusstsein ersetzt oder Loyalität durch Zugehörigkeitsgefühl; anstelle Beziehungsmanagement wurde der Begriff Beziehungsgestaltung verwendet (vgl. Heyse & Erpenbeck, 2009).

Für diese Arbeit wurde der KODE-Kompetenzatlas in der Originalfassung verwendet. Daraus wurde je eine Kompetenz pro Kombination ausgewählt, die als wichtige Kompetenzen für Lehrkräfte gilt.

Im nächsten Kapitel wird näher auf die 16 ausgewählten Kompetenzen eingegangen. Nach einer kurzen Begriffsdefinition wird erläutert, welchen Zusammenhang diese Kompetenz zu den Lehrkräften und besonders zu der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften hat.

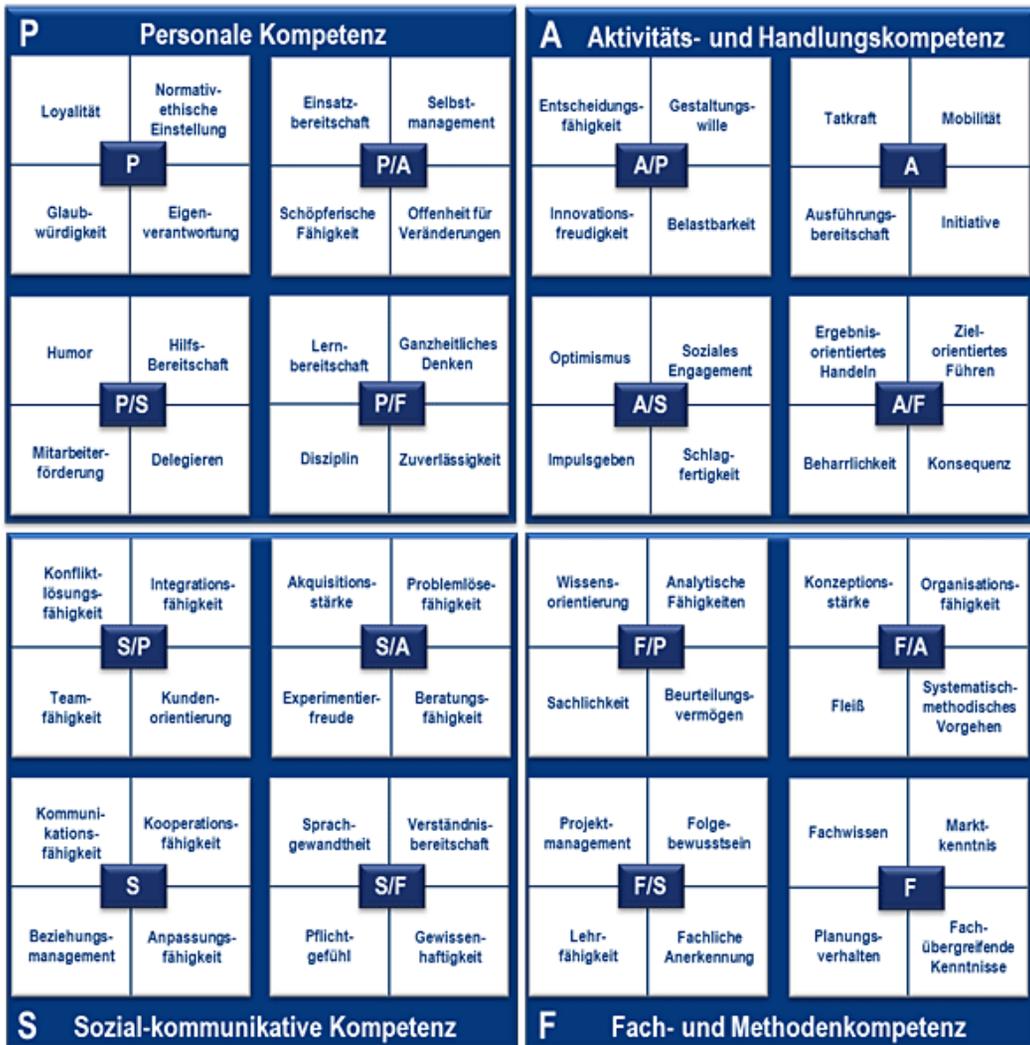


Abb. 10: KODE-Kompetenzatlas (Heyse, Erpenbeck 2007)

Am Rand oberhalb und unterhalb des Kompetenzatlasses findet man die vier Basiskompetenzen eines Menschen: personale Kompetenz P, Aktivitäts- und Handlungskompetenz A, sozial-kommunikative Kompetenz S und Fach- und Methodenkompetenz F. Auf den ersten Blick erscheint der Atlas kompliziert, da er viele Begriffe beinhaltet, aber mithilfe einer Aufteilung nach Basiskompetenzen und Hinzufügung der Definitionen von Heyse und Erpenbeck, beschafft man sich einen besseren Überblick.

### Definition der Kompetenzen getrennt in Basiskompetenzen P, F, A, S

<b>Personale Kompetenz P</b>	P	Loyalität	Fähigkeit, redlich zu handeln
		Normativ-ethische Einstellung	Fähigkeit, seine Werte gezielt zu entwickeln und danach zu handeln
		Glaubwürdigkeit	Fähigkeit, glaubwürdig zu handeln
		Eigenverantwortung	Fähigkeit, verantwortlich zu handeln
	P/A	Einsatzbereitschaft	Fähigkeit, mit vollem Einsatz zu handeln
		Selbstmanagement	Fähigkeit, das eigene Handeln zu gestalten
		Schöpferische Fähigkeit	Fähigkeit, kreativ zu handeln
		Offenheit für Veränderungen	Fähigkeit, Veränderungen als Lernsituation zu verstehen und entsprechend zu handeln
	P/S	Humor	Fähigkeit, sich „von außen“ und relativierend zu betrachten
		Hilfsbereitschaft	Fähigkeit, anderen Hilfe zu leisten
		Mitarbeiterförderung	Fähigkeit, Mitarbeiter zu fördern
		Delegieren	Fähigkeit, Aufgaben sinnvoll zu verteilen
	P/F	Lernbereitschaft	Fähigkeit, gern und erfolgreich zu lernen
		Ganzheitliches Denken	Fähigkeit, ganzheitlich zu denken und zu handeln
		Disziplin	Fähigkeit, in gebilligter Disziplin zu handeln
		Zuverlässigkeit	Fähigkeit, zuverlässig zu handeln

<b>Fach- und Methodenkompetenz F</b>	F	Fachwissen	Fähigkeit, neuestes Fachwissen einbeziehend zu behandeln
		Marktkenntnis	Fähigkeit, sich Marktkenntnisse zu erarbeiten und entsprechend zu handeln.
		Fachübergreifende Kenntnisse	Fähigkeit, fachübergreifende Kenntnisse einbeziehend zu behandeln
		Planungsverhalten	Fähigkeit, vorausschauend und planvoll zu handeln
	F/A	Konzeptionsstärke	Fähigkeit, sachlich gut begründete Handlungskonzepte zu entwickeln
		Organisationsfähigkeit	Fähigkeit, organisatorische Aufgaben aktiv und erfolgreich zu bewältigen
		Fleiß	Fähigkeit, konzentriert und unermüdlich zu handeln
		Systematisch-methodisches Vorgehen	Fähigkeit, Handlungsziele systematisch-methodisch zu verfolgen
	F/P	Wissensorientierung	Fähigkeit, ausgehend vom neuesten Wissensstand zu handeln
		Analytische Fähigkeiten	Fähigkeit, Sachverhalte und Probleme zu durchdringen
		Sachlichkeit	Fähigkeit, sachbezogen zweckmäßig zu handeln
		Beurteilungsvermögen	Fähigkeit, Sachverhalte zutreffend zu beurteilen
	F/S	Projektmanagement	Fähigkeit, Projekte erfolgreich durchzuführen
		Folgebewusstsein	Fähigkeit, die Folgen von Entscheidungen voraussehend zu erkennen
		Lehrfähigkeit	Fähigkeit, anderen Wissen und Erfahrungen erfolgreich zu vermitteln
		Fachliche Anerkennung	Fähigkeit, eigenes fachliches Können sowie das anderer sachlich anzuerkennen

<b>Aktivitäts- und Handlungskompetenz A</b>	A	Tatkraft	Fähigkeit, tatkräftig zu handeln
		Mobilität	Fähigkeit, geistig/ körperlich beweglich zu handeln
		Initiative	Fähigkeit, Handlungen aktiv zu beginnen
		Ausführungsbereitschaft	Fähigkeit, Handlungen gut und gern auszuführen
	A/F	Ergebnisorientiertes Handeln	Fähigkeit, an Ergebnissen orientiert zu handeln
		Zielorientiertes Führen	Fähigkeit, andere auf Ziele hin zu orientieren
		Beharrlichkeit	Fähigkeit, beharrlich zu handeln
		Konsequenz	Fähigkeit, folgerichtig zu handeln
	A/P	Entscheidungsfähigkeit	Fähigkeit, Entscheidungen unverzüglich zu treffen
		Gestaltungswille	Fähigkeit, etwas willensstark zu gestalten
		Innovationsfreudigkeit	Fähigkeit, Neuerungen gern anzugehen
		Belastbarkeit	Fähigkeit, unter äußeren und inneren Belastungen zu handeln
	A/S	Optimismus	Fähigkeit, zuversichtlich zu handeln
		Soziales Engagement	Fähigkeit, sozial tatkräftig zu handeln
		Impulsgeben	Fähigkeit, anderen Handlungsanstöße zu vermitteln
		Schlagfertigkeit	Fähigkeit, schlagfertig zu antworten

<b>Sozial-kommunikative Kompetenz S</b>	S	Kommunikationsfähigkeit	Fähigkeit, mit anderen erfolgreich zu kommunizieren
		Kooperationsfähigkeit	Fähigkeit, gemeinsam mit anderen erfolgreich zu handeln
		Beziehungsmanagement	Fähigkeit, persönliche und arbeitsbezogene Beziehungen zu gestalten
		Anpassungsfähigkeit	Fähigkeit, sich Menschen und Verhältnissen anzupassen
	S/A	Akquisitionsstärke	Fähigkeit, andere für Aufgaben und Produkte zu werben
		Problemlösefähigkeit	Fähigkeit, Problemlösungen erfolgreich zu gestalten

		Experimentierfreude	Fähigkeit, in neuen Situationen zu probieren, neuartig zu handeln
		Beratungsfähigkeit	Fähigkeit, Menschen und Organisationen zu beraten
	S/P	Konfliktlösungs-fähigkeit	Fähigkeit, auch unter Konflikten erfolgreich zu handeln
		Integrationsfähigkeit	Fähigkeit, mit anderen Personen erfolgreich zusammenzuwirken
		Teamfähigkeit	Fähigkeit, in und mit Teams erfolgreich zu arbeiten
		Kundenorientierung	Fähigkeit, sich auf andere im Gespräch einzustellen
	S/F	Sprachgewandtheit	Fähigkeit, zu geschmeidigem Sprechhandeln
		Verständnis-bereitschaft	Fähigkeit, andere zu verstehen und sich verständlich zu machen
		Pflichtbewusstsein	Fähigkeit, verantwortungsbewusst zu handeln
		Gewissenhaftigkeit	Fähigkeit, gewissenhaft zu handeln

Tab. 11: KODE-Kompetenzatlas Kompetenzen und deren Definitionen

## 4.2 Kompetenzen der Lehrkräfte

Kompetenzen sind nach Heyse und Erpenbeck komplexe, teils unsichtbare Potenziale eines Menschen. Sie sind notwendig, um sich an äußere Bedingungen anpassen und besonders in Problemsituationen richtig handeln zu können.

Der KODE-Kompetenzatlas soll Schlüsselkompetenzen einer Lehrkraft definieren, um die Lehrer-Selbstwirksamkeit je nach Kompetenz zu messen. Die ausgewählten Kompetenzen wurden in vorhandenen Studien als relevant für die Selbstwirksamkeit identifiziert und haben einen nachweisbaren Einfluss auf die Selbstwirksamkeit. Als Nächstes folgt eine nähere Beschreibung der ausgewählten Kompetenzen.

## **4.2.1 Personale Kompetenz (P, P/A, P/S, P/F)**

Personale Kompetenz befasst sich mit den Komponenten, die sich auf einen selbst beziehen. Man fragt sich, ob man auch in schwierigen Situationen ein System aus konstruktiven Werten und Idealen schaffen kann. Personen mit hohen personalen Kompetenzen sind loyal, glaubwürdig und zeigen ethische Einstellungen sowie Eigenverantwortung. Sie lassen sich nicht von Idealen und Vorstellungen anderer aus der Ruhe bringen. Folgende Fähigkeiten zählt man zur personalen Kompetenz: Einsatzbereitschaft, Selbstmanagement, schöpferische Fähigkeit, Offenheit für Veränderungen, Humor, Hilfsbereitschaft, Mitarbeiterförderung, Delegieren, Lernbereitschaft, ganzheitliches Denken, Disziplin, Zuverlässigkeit, Loyalität, Glaubwürdigkeit und normativ-ethische Einstellung. Für die Erstellung des Fragebogens wurden aus den Kombinationen folgende Kompetenzen selektiert: Eigenverantwortung P, schöpferische Fähigkeit P/A, Hilfsbereitschaft P/S und Lernbereitschaft P/F.

### **4.2.1.1 Eigenverantwortung P**

Mit Eigenverantwortung ist die Bereitschaft gemeint, für Folgen einer Handlung einzustehen, die von einem selbst oder von anderen durchgeführt wurde. Verantwortungsbewusste Personen machen sich stets Gedanken über ihr Handeln, da sie die Konsequenzen berücksichtigen (Becker, Ebert, & Pastoors, 2018).

Eigenverantwortung einer Lehrkraft betrifft mehrere Bereiche. Zunächst findet man im Rahmen der Rechtsordnung der dienstlichen Pflichten einer Lehrkraft die pädagogische Verantwortung für die Erziehung und das Unterrichten der Schüler und Schülerinnen. Dazu gehört eine sorgfältige Planung des Unterrichts, eine gewissenhafte und effektive Durchführung und

die richtige Nachbearbeitung. Verantwortungsbewusstsein bedeutet nicht, dass man sich für etwas verantwortlich fühlt, weil man muss, sondern dass man selbst den Wunsch hat, Verantwortung zu übernehmen.

Lauermann zufolge beinhaltet Eigenverantwortung einer Lehrkraft neben unterrichtsbezogenen Aktivitäten auch die genaue Beobachtung der Leistungen der Schüler und Schülerinnen sowie die Bemühungen, die Motivation und Lernleistungen dieser zu steigern, die richtige Klassenzimmeratmosphäre zu schaffen, mit Schülern und Schülerinnen zu interagieren, ein Vorbild zu sein, Kommunikation mit Eltern, Kollegen/innen Vorgesetzten zu erhalten und notwendigen Schulereignisse zu planen und durchzuführen (Lauermann, 2014: S. 76 ff).

Die Eigenverantwortung einer Lehrkraft hat einen Einfluss auf Innovationsfreudigkeit, Motivation, Arbeitsleistung oder Arbeitszufriedenheit. Verantwortungsbewusste Menschen wissen die Folgen ihres Verhaltens abzuschätzen und handeln daher gut überlegt und bemühen sich, Vereinbarungen einzuhalten. Zusätzlich haben Lehrkräfte mit starker Eigenverantwortung auch höhere Erwartungen an ihre Schüler und Schülerinnen. Diese profitieren wiederum von der verantwortungsbewussten Lehrkraft, da sie in ihr ein Vorbild finden. Bei einer Fremdsprachen-Lehrkraft findet man diese Vorbildfunktion gestärkt vor. Die Intonation und Aussprache sind am Anfang besonders wichtig, wenn man eine neue Sprache lernt; darum nehmen sich die Lernenden ein Beispiel an der Lehrkraft. Es liegt in der Verantwortung der Fremdsprachen-Lehrkraft, die Schüler und Schülerinnen mit der neuen Sprache vertraut zu machen, dass sie erfolgreich eine Sprache sprechen und mit der Kultur, Tradition und Literatur umgehen können.

#### **4.2.1.2 Schöpferische Fähigkeit P/A**

Schöpferische Fähigkeit bedeutet, einfallsreich und innovativ zu denken und Neues zu erschaffen. Ist man kreativ, kann man neue Lösungsmethoden für Probleme finden und seine Gedanken flexibel einsetzen. Neben analytischen Fähigkeiten und praktischen Anwendungskompetenzen zählt die schöpferische Fähigkeit zu den drei Erfolgsintelligenzen<sup>30</sup> der modernen Zeit. Da sich unsere Umwelt stets verändert, müssen wir lernen, uns anzupassen. Sternberg betont die Wichtigkeit des lebenslangen Lernens (Sternberg, 1997: S. 1030 f).

Obwohl es verschiedene Kategorien von Kreativitätstheorien gibt, wird Kreativität im Allgemeinen als Potenzial, Lebenseinstellung oder Lebensstil angesehen. Personen, die ein gewisses Ausmaß an Kreativität verfügen, bereichern nicht nur ihr eigenes Leben, sondern auch das ihrer Mitmenschen.

Psychologen bezeichnen die schöpferische Fähigkeit als „Produkt“ und Persönlichkeitspsychologen als „Eigenschaft“ (Prabhu, Sutton, & Sauser, 2008: S. 53). Im Lehrberuf ist schöpferische Fähigkeit in vielen Bereichen von Nutzen. Das Unterrichten in der heutigen Zeit erfordert möglicherweise mehr Kreativität als je zuvor. Schüler und Schülerinnen gehören nicht mehr zu den Generationen, die sich mit einfachen Übungen aus den Lehrbüchern oder „Vorsagen – Nachsprechen – Wiederholen“ zufriedengeben. Um

---

<sup>30</sup> Zu den drei Erfolgsintelligenzen der modernen Zeit von Robert Sternberg zählen:

1. die kontextuelle oder praktische Intelligenz, also die individuell spezifische Fähigkeit, sich an die Umwelt anzupassen, sie auszuwählen und zu verändern.
2. die komponentenbezogene oder analytische Intelligenz, also die psychometrisch erfassbaren Aspekte des Wissenserwerbs (neue Erfahrungen integrieren, vergleichen, kombinieren), der Metakognition (planen, vorgehen, überprüfen und schlussfolgern) und Verarbeitung (codieren, zuordnen)
3. die kreative oder erfahrungsbezogene Intelligenz, also die Fähigkeit zwischen neuen Herausforderungen und gemachten Erfahrungen zu verknüpfen, automatisiert zu denken und zu handeln.

Interesse, Konzentration und Mitarbeit anzuregen, reicht es jetzt nicht mehr, stets die gleiche Routine durchzuführen, sondern es bedarf einer Vielfalt an Interaktionen, Projektarbeiten und Lernsituationen. Gefragt ist Kreativität der Lehrkräfte auch für den Umgang mit Schülern und Schülerinnen, die sich als besonders schwere Fälle herausstellen. Im Lehrberuf wird man immer häufiger mit Situationen konfrontiert, auf die man nicht vorbereitet ist. Kreative Lehrkräfte zielen deswegen auf die Schulung kreativer Denkprozesse; sie fördern Originalität, Flexibilität und schöpferische Fähigkeiten. Somit können Lernende im Klassenzimmer der Kreativität freien Lauf lassen und lernen, wie sie flexibel auf den technischen und gesellschaftlichen Wandel unserer Zeit reagieren können. Das ist wichtig, da Kreativität sich nicht entfalten kann, wenn man keinen Mut aufbringt oder man in vorprogrammierte Rahmen gezwungen wird.

Von Cropley wurden neun Gebote für Lehrkräfte vorgeschlagen, um die Kreativität der Schüler und Schülerinnen zu stärken: erstens zeigen, dass man Kreativität schätzt, zweitens ermutigen, neue Ideen auszuprobieren, drittens Toleranz gegenüber ungewöhnlichen Einfällen zeigen, viertens keine vorgefertigten Lösungen aufzwingen, fünftens selbstständiges Denken unterstützen, sechstens konstruktive Kritik anbieten, siebtens Zeit und Materialien als Anreiz für neue Ideen einsetzen, achtens ermutigen, Dinge aus anderer Perspektive zu betrachten, und neuntens Interesse an flexiblen, vielseitigen, kreativen Handlungen zeigen (Cropley, 1990). In seiner Studie stellte er das 3-Komponenten-Modell der praktischen Kreativität vor. Unter den drei Komponenten fachkundige Gewandtheit, persönliche Merkmale wie intrinsische Motivation oder Hingabe und kreativrelevante Fähigkeiten sind die letztgenannten Komponenten von den Lehrenden beeinflussbar und in der Klasse förderbar.

Nicht grundlos bezeichnet man in den USA „Kreativität“ (creativity) als Schlüsselkompetenz neben den Kompetenzen „critical thinking“, „collaboration“ und „communication“ in den „4Cs“. „Kreatives Denken“ ist auch eine der Kompetenzen im derzeit geltenden Schullehrplan in Südkorea, neben den Kompetenzen „Selbstregulierung“, „Wissens- und Informationsverarbeitung“, „Einfühlungsvermögen“, „Kommunikationsfähigkeit“ und „Zusammenarbeit“. Allerdings ist es in Ländern wie Südkorea noch immer schwierig, sich diese Kompetenz anzueignen, da laut Haffke kreatives Denken nur dann möglich ist, wenn man keinem Druck oder keiner Kontrolle ausgesetzt ist (Haffke, 2018: S.40), was aber bei der pädagogischen Einstellung in Südkorea schwer realisierbar ist.

Es gibt Studien, die beweisen, dass die Selbstwirksamkeit eine positive Wirkung auf Kreativität hat (vgl. Haffke, 2018; Prabhu et al., 2008), aber nicht im umgekehrten Fall. Es ist daher auch ein Anliegen dieser Arbeit herauszufinden, ob die Annahme bestätigt werden kann, dass eine hohe Kreativität auch eine positive Wirkung auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte hat.

#### **4.2.1.3 Hilfsbereitschaft P/S**

Hilfsbereitschaft ist die Fähigkeit, Mitgefühl für andere aufzubringen und sich für die Verbesserung ihrer Situation einzusetzen. Sie umfasst auch die Verarbeitung von negativen Gefühlen.

Im Lehrberuf fasst man unter Hilfsbereitschaft die Fähigkeiten einer Lehrkraft zusammen, Befindlichkeiten und Intentionen der Schüler und Schülerinnen wahrzunehmen und zu erfassen, Erkenntnisse davon abzuleiten und das eigene Verhalten darauf abzustimmen. Es bedeutet also nicht nur

Verständnis oder Mitgefühl für jemanden zu haben, sondern sein Verhalten dementsprechend darauf einzustellen. Demnach sollte laut Klingen eine Lehrkraft ausgeglichen, selbstreflexiv und verantwortungsbewusst sein und über gute zwischenmenschliche Fähigkeiten verfügen sowie ein starkes Verantwortungsgefühl besitzen. (Klingen, 2006: S. 2).

Hilfsbereit zu sein bedeutet nicht, dass man jedes Verhalten wie unangebrachtes oder missachtendes Verhalten von Schüler und Schülerinnen akzeptiert. Es erfordert aufmerksam zuzuhören, sich auf den Gesprächspartner einzustellen und dessen Ansicht zu verstehen, aber auch schwache Andeutungen wahrzunehmen.

Da Emotionen die Grundlage für Handlungsentscheidungen darstellen, sind die Bildungsziele der Schulen, emotionale Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung zu fördern. Die dafür wichtigen Handlungen, die im Unterricht geübt werden können, sind beispielsweise: angenehme sowie unangenehme Gefühle wahrnehmen und zulassen; Emotionen auf vielseitige Weise ausdrücken, wie durch Sprache, Tanz, Gestik oder Musik; Gefühle anderer erkennen und nachempfinden; anerkennen, dass Menschen auf gleiche Situationen anders reagieren können; Gefühlses reflektieren können; Grundbedürfnisse erkennen, die sich hinter den Emotionen verstecken.

Die Arbeit von Gugerli-Dolder et al. über emotionale Kompetenzen in der Bildung für nachhaltige Entwicklung zeigt, dass man auf Basis von Emotionen Empathie, Gemeinschaftssinn und Solidarität<sup>31</sup> entwickeln kann. (Gugerli-Dolder, Traugott, & Frischknecht-Tobler, 2013: S. 122 ff). Vorgeschlagen wurden mehrere Unterrichtsideen; um sich und andere zu

---

<sup>31</sup> Gemeinschaftssinn zählt als ein tragender Pfeiler der Gesellschaft. Dazu gehören Kompetenzen wie Empathie, Solidarität, Respekt, Hilfsbereitschaft und soziale Integration.

motivieren, können kleine Projekte in Gruppen organisiert und durchgeführt werden, wie in der Gassenküche helfen, Müll einsammeln, Tauschbазare veranstalten, Gefühle der Dankbarkeit aufbringen und den Schüler und Schülerinnen helfen, die Beziehung zu sich selbst und ihrem Umfeld zu verbessern. Dies wäre eventuell durch das Schreiben eines Danktagebuchs möglich. Die Stärkung der emotionalen Kompetenz führt dazu, dass sich Schüler, Schülerinnen und Lehrkräfte bewusster wahrnehmen und ihre Selbstwirksamkeitserwartung stärken (ebd).

Durch die Korrelationsanalyse der Teilfähigkeit Hilfsbereitschaft mit der Selbstwirksamkeit soll im Rahmen dieser Arbeit herausgefunden werden, welchen Einfluss die Kompetenz Hilfsbereitschaft auf die Selbstwirksamkeit hat.

#### **4.2.1.4 Lernbereitschaft P/F**

Lernbereitschaft ist die Einstellung einer Person, ob man grundsätzlich dazu bereit ist, zu lernen. Hierzu gehören Eigeninitiative, Reflexionsfähigkeit, Motivation und Flexibilität. Lernbereitschaft ist eine Eigenschaft, die bei jeder Lehrkraft vorhanden sein muss und die mit der Zeit nicht vernachlässigt werden darf. Sie wurde in einer Studie von Busch und Wallmichrath sogar wichtiger gewertet als die Qualifikation einer Person (Busch & Wallmichrath, 2014: S. 2 f). Lernwillige Personen sind offen für Neues und motiviert, sich ständig weiterzuentwickeln. Sie sind interessiert zu lernen und gerne bei Weiterbildungsmöglichkeiten dabei. Dabei nutzen sie jede Gelegenheit, sich zu bilden.

In der heutigen Zeit benötigt man die richtige Kombination von Kompetenzen, um die junge Generation der „digital natives“<sup>32</sup> zum Lernen zu bringen, sie

---

<sup>32</sup> Der Begriff „digital native“ (deutsch „digitaler Eingeborener“) wird seit 2001 verwendet, um Personen der gesellschaftlichen Generation zu bezeichnen, die in der digitalen Welt

zu erziehen und zu lehren. Die Kunst, sich für das Lernen zu motivieren, umfasst verschiedene Methoden: Belohnung gönnen, Zeitdruck verschaffen, persönliche Vorlieben und Interessen nutzen, Zeitpläne erstellen usw. Eine Lehrkraft muss zuerst eigene Lernbereitschaft zeigen, um die Schüler und Schülerinnen davon zu überzeugen, wie wichtig diese Kompetenz für eine erfolgreiche Zukunft ist. Sie führt gemeinsam mit der Selbstmotivation zu einer stärkeren Selbstwirksamkeit. Margolis und McCabe betonten die Wichtigkeit, die Selbstwirksamkeit zu steigern und beizubehalten, damit man nicht schnell aufgibt, Fehlschläge voraussagt oder das psychologische Wohlbefinden zerstört (Margolis & McCabe, 2006: S. 219).

In dieser Arbeit soll unter anderem herausgefunden werden, wie die Lernbereitschaft bei aktuellen Lehrkräften aussieht, und wie sie mit der Selbstwirksamkeit korreliert.

#### **4.2.2 Fach- und Methodenkompetenz (F, F/A, F/P, F/S)**

Die Gruppe der Fach- und Methodenkompetenz ist im KODE-Kompetenzatlas in folgende Kompetenzen geteilt: Fachwissen, Marktkenntnis, Planungsverhalten, fachübergreifende Kenntnisse, Fleiß, systematisch-methodisches Vorgehen, Organisationsfähigkeit, Konzeptionsstärke, Wissensorientierung, analytische Fähigkeiten, Sachlichkeit, Beurteilungsvermögen, Projektmanagement, Folgebewusstsein, Lehrfähigkeit und fachliche Anerkennung. Für die Messung der Korrelation mit der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte wurden folgenden vier Kompetenzen ausgewählt: Fachwissen, Systematisch-methodisches Vorgehen, Beurteilungsvermögen und Lehrfähigkeit.

---

aufgewachsen sind. Sie sind von Geburt an mit digitalen Medien vertraut. Den Gegensatz stellen „digital immigrant“ („digitaler Einwanderer“) dar, also Personen, die die digitale Welt erst als Erwachsener kennengelernt haben.

Fach- und Methodenkompetenzen sind für Lehrkräfte bedeutsam, da sie Fachleute in ihrem Gebiet sind, und das Vermitteln dieses Fachwissens an andere ihre eigentliche Pflicht und Hauptaufgabe darstellt.

#### **4.2.2.1 Fachwissen F**

In den Standards für Lehrpersonen heißt es, dass Lehrkräfte Fachpersonen für das Lehren und Lernen sind. Zu den Kompetenzen der Lehrkräfte zählt die KMK die sachgerechte, fachlich korrekte Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts (Kultusministerkonferenz, 2014). Bei Sprachen- und Fremdsprachenlehrkräfte wird explizit betont, dass sie ein fundiertes Wissen haben müssen. In der Realität benötigen Lehrkräfte jedoch viel mehr als nur Sprachkenntnisse. Interkulturelle Kompetenz, Medienkompetenz, Lehrfähigkeit und Organisationsfähigkeit sind einige der Fähigkeiten. Im KODE-Kompetenzatlas wird die Kompetenz Fachwissen in Fachwissen, Marktkenntnis, Planungsverhalten und fachübergreifende Kenntnisse unterteilt.

Mit dem Fragebogen dieser Arbeit soll ermittelt werden, ob die befragten Lehrkräfte fortlaufend ihr Fachwissen erweitern und aktualisieren, ob sie über ausreichend Fachwissen verfügen, um ihren Unterricht durchzuführen, ob sie in der Lage sind, ihre Klasse erfolgreich zu führen und ob sie ihr Wissen angemessen im Unterricht einsetzen können.

#### **4.2.2.2 Systematisch - methodisches Vorgehen F/A**

Unter systematisch–methodischem Vorgehen versteht man die Fähigkeit, Handlungsziele mit einem gut durchdachten Plan zu verfolgen. Lehrkräfte, die diese Fähigkeit besitzen, können Mayr und Nieskens zufolge bei der Lösung von Aufgaben und Problemen auf ihr fachliches Wissen zurückgreifen. Sie optimieren verbesserungsbedürftige Strukturen, indem

sie sie unterteilen und systematisch analysieren (Mayr & Nieskens, 2015: S. 222).

Szogs et al. zählen die angemessene Nachbearbeitung zum systematisch-methodischen Vorgehen, d.h. man blickt kritisch zurück, nachdem man ein Ergebnis erhalten oder eine Handlung ausgeführt hat. Diese Reflexion ist ein wesentlicher Faktor der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften, denn sie wird sogar als zentrale Komponente professioneller Kompetenz bezeichnet (Szogs, Kobl, Volmer, & Korneck, 2018: S.318). Reflexion ist ein kognitiver Prozess, der auf die kritische und wissensbasierte Analyse einer bestimmten Situation, Handlung oder Sache abzielt. Während die professionelle Unterrichtswahrnehmung versucht, in der Situation mögliche Lösungsstrategien zu finden, hat die Reflexion das Ziel, Lernmethoden aus den gemachten Erfahrungen zu entwickeln und wird erst nach der Handlung durchgeführt. Laut Jahn überprüfen Lehrkräfte mit hohen Reflexionsfähigkeiten regelmäßig ihre Handlungen, werden sich über Fehler bewusst, interpretieren sie und steigern ihre Weiterentwicklung und gleichzeitig ihre professionelle Kompetenz (Jahn, 2013: S. 8 f). Somit können sie ihre weiteren Handlungen noch stärker systematisch-methodisch gestalten.

In dieser Arbeit soll anhand eines Fragebogens überprüft werden, wie systematisch-methodisch Lehrkräfte vorgehen, wenn ein dringendes Problem auftaucht, ob sie regelmäßig reflektieren, ob sie Problemsituationen unterteilen und versuchen, in kleineren Stücken zu lösen und ob sie bei der Erstellung von Zielen auch einen systematisch-methodischen Vorgangsplan bereithalten.

#### **4.2.2.3 Beurteilungsvermögen F/P**

Beurteilungsvermögen oder kurz Urteilsvermögen ist die Fähigkeit, eine Situation einzuordnen, um schnell darauf zu reagieren. Im Berufsleben ist das Urteilsvermögen eine Eigenschaft, die es einem Menschen ermöglicht, andere einzuschätzen, Sachverhalte schnell zu erfassen. Gutes Beurteilungsvermögen macht es zudem möglich, sich rasch auf eine Veränderung einstellen zu können.

Lehrkräfte benötigen ein gesundes Beurteilungsvermögen, um nicht nur die akademischen Leistungen und Lernfortschritte der Schüler und Schülerinnen einzuschätzen, sondern auch davon abhängig, den Unterricht zu gestalten, zu entscheiden, wie die Klasse geführt werden soll, wie die Unterrichtsziele gesteckt werden, wie schwer die Aufgaben sein sollten usw. Um richtig handeln zu können, brauchen Lehrkräfte die Fähigkeit zum kritischen Denken. Das bedeutet, dass man sich herausfordernde Fragen stellt und viele bedeutungsreiche Antworten darauf findet.

Kritisches Denken ist eine Kompetenz, die für die wissenschaftliche Innovation erforderlich ist. Kritische Denker sind neugierig, suchen stets nach Informationen, denken viel vor Entscheidungen nach und handeln plausibel bei der Erstellung von Standards (K.H. Kim & Kim, 2007: S. 234). Obwohl kritisches Denken im Bologna-Prozess<sup>33</sup> von anderen Werten wie Effizienz, Relevanz, Mobilität und Kompetenzorientierung verdrängt wurde, wird es heutzutage wieder als wichtiges Element erkannt und auch vom Europaparlament im europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)<sup>34</sup> festgehalten.

---

<sup>33</sup> Bologna-Prozess ist eine transnationale Hochschulreform, die darauf zielt, Studiengänge und Studienabschlüsse in Europa zu vereinheitlichen.

<sup>34</sup> Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR, englisch: European Qualifications Framework EQF) ist eine Initiative der Europäischen Union, die versucht, innerhalb Europas berufliche Kompetenzen und Qualifikationen vergleichbar zu machen.

Da Versuche in den Schulen kritisches Denken zu unterrichten erfolglos ausgingen, fragten sich Wissenschaftler, ob man kritisches Denken überhaupt lehren oder erlernen kann. Die Vermittlung von metakognitiven Strategien des kritischen Denkens, wie Probleme aus verschiedenen Perspektiven betrachten, Argumente prüfen, Wissen hinterfragen, werden zwar oft im Unterricht einbezogen, rufen aber nicht direkt Effektivität, Innovativität oder Selbstkontrolle hervor.

Eine Lehrkraft muss es verstehen, Methoden im Unterricht so einzubauen, die das kritische Denken fördern. Dafür werden von Kruse drei didaktische Ansätze vorgeschlagen: praxisorientierte Veranstaltungen, problembasiertes Lernen („problem-based-learning“ PBL<sup>35</sup>) und „close reading“<sup>36</sup> (Kruse, 2010: S. 83 ff). Um diese Ansätze in den Unterricht einbauen zu können, muss eine Lehrkraft zunächst ihr eigenes Denken überprüfen, erweitern und auch bereit sein, alte Ansichten zu verwerfen. Sie muss die Fähigkeit haben sein, ihre Gedankengänge zu erklären, damit die Lernenden sich daran ein Beispiel nehmen können. Außerdem muss sie sich bemühen, das richtige Lernklima zu schaffen, d.h. konzentrierte und ernste Phasen schaffen, aber danach auch auflockernde und humorvolle Zeiten erlauben. Wichtig ist, dass sie den Lernenden sowie sich selbst keinen Druck macht, denn das schränkt Fähigkeiten wie kritisches Denken und Beurteilungsvermögen der Lehrkraft deutlich ein.

---

<sup>35</sup> Problembasiertes Lernen (PBL), auch problemorientiertes Lernen genannt, zielt darauf, dass die Lernenden selbstständig eine Lösung für ein Problem finden. Dabei sollen sie das Problem zunächst analysieren, passende Informationsquellen finden, nach Lösungen suchen, sie vergleichen und umsetzen. Selbstbestimmtes Lernen, entdeckendes Lernen, handlungsorientierter Unterricht, fächerübergreifendes Lernen und Selbstevaluation sind einige der Bereiche des PBL.

<sup>36</sup> „Close reading“ (Lesen nah am Text) bezeichnet die sorgfältige Interpretation einer Textpassage, d.h. ein präzises Lesen mit Betrachtung von Details, Bedeutungsnuancen und sprachlichen Charakteristika (Grundbegriffe der Literaturtheorie. (Nünning, 2016)

Mit dem Fragebogen dieser Arbeit soll herausgefunden werden, ob die Lehrkräfte die Lernfähigkeiten der Schüler und Schülerinnen schnell beurteilen können, ob sie alle Aspekte ausreichend erwägen, bevor sie Entscheidungen treffen, ob sie Situationen richtig einschätzen können, ob sie Gesten, Handlungen und Intonation einer anderen Person richtig bewerten können und ob sie nach einer falschen Entscheidung reflektieren.

#### **4.2.2.4 Lehrfähigkeit F/S**

Unter Lehrfähigkeit versteht man das Vermögen, fachliches Wissen und Erfahrungen weitergeben zu können. Die Grundlage dafür sind fundiertes Wissen und fachliche Kenntnisse. Lehrfähige Personen setzen ihre eigenen Lernmethoden ein und geben auf eine effektive Art Informationen an die Lernenden weiter. Dazu müssen Lehrpersonen selbst lernfähig sein, um ihre Schüler und Schülerinnen diese Lernfähigkeit beizubringen.

Zu den wichtigen Komponenten der Lehrfähigkeit zählen Motivation und Selbstwirksamkeit (Baumert & Kunter, 2013: S. 473); denn um erfolgreich zu unterrichten, braucht man nicht nur kognitive, soziale oder emotionale Kompetenzen, sondern muss wissen, wie man Schüler und Schülerinnen richtig motivieren kann und muss zusätzlich davon überzeugt sein, dass man sie beeinflussen kann. Das ist besonders wichtig für die intrinsische Motivation, d.h. man führt eine Handlung aus, weil man sie selbst als belohnend empfindet und keinen externen Einfluss braucht (Ryan & Deci, 2000). Motivierte Lehrkräfte besitzen eine hohe Selbstwirksamkeit; und Lehrkräfte mit einer starken Selbstwirksamkeit verfügen über hohe Motivationsfähigkeiten. Girard nannte es eine der wichtigsten Aufgaben einer Lehrkraft, die Schüler und Schülerinnen zu motivieren (Girard, 1977: S. 102).

Im Laufe der Zeit wurden verschiedene Methoden entwickelt, um die Motivation der Schüler und Schülerinnen zu verbessern, wie die zehn Gebote der Schülermotivation (vgl. Dörnyei & Csizér, 1998). Die meisten Studien einigten sich jedoch auf vier Faktoren: erstens eine gute Beziehung zu den Schülern und Schülerinnen. In der Klasse muss ein angenehmes Klima herrschen und die Lernenden untereinander einen gewissen Zusammenhalt aufweisen. Zweitens, positive Einstellungen und Werte. Bei einem Sprachunterricht bedeutet das, dass die Lernenden lernen, sprachliche Werte zu schätzen und sich positiv darauf einzustellen, im Unterricht zu lernen. Drittens muss eine Lehrkraft erreichbare Ziele setzen, Lernautonomie schaffen und selbst motivierte Lernstrategien entwickeln und viertens sollte sie positive Selbstbewertung der Lernenden fördern und motivierendes Feedback geben (Bernaus & Gardner, 2008: S. 388).

#### **4.2.3 Aktivitäts- und Handlungskompetenz (A, A/P, A/S, A/F)**

Die Bezeichnung „Aktivitäts- und Handlungskompetenz“ wird vielseitig und vieldeutig eingesetzt. In den KMK-Bildungsstandards wird der Begriff als Bereitschaft definiert, in Situationen angemessen und sozial verantwortlich zu handeln, sei es im beruflichen, privaten oder gesellschaftlichen Umfeld (Kultusministerkonferenz, 2014).

Bei den Basiskompetenzen handelt es sich um die aktive Realisierung und Durchführungsfähigkeiten der Fach- und Methodenkompetenzen. Zu dieser Gruppe zählen im KODE-Kompetenzatlas Fähigkeiten wie Entscheidungsfähigkeit, Gestaltungswille, Belastbarkeit, Innovationsfreudigkeit, Tatkraft, Mobilität, Ausführungsbereitschaft, Initiative, Optimismus, soziales Engagement, Impulsgeben, Schlagfertigkeit, ergebnisorientiertes Handeln, zielorientiertes Führen, Beharrlichkeit und

Konsequenz. Um die Korrelation mit der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte zu messen, wurden folgende Kompetenzen daraus gewählt: Ausführungsbereitschaft, Innovationsfreudigkeit, Optimismus und zielorientiertes Führen.

#### **4.2.3.1 Ausführungsbereitschaft A**

Ausführungsbereitschaft ist die Fähigkeit, notwendige Handlungen durchzuführen. Personen, die ausführungsbereit sind, erkennen schnell, welche Taten ausgeführt werden müssen und können angebracht darauf reagieren. Dafür werden Motivation, Durchsetzungsvermögen und Enthusiasmus benötigt. Ausführungsbereite Lehrkräfte besitzen eine positive Einstellung und zeigen dies in ihrem Verhalten. In einem energiegeladenen, abwechslungsreichen, durchdachten und gut vorbereiteten Unterricht, den sie mit Begeisterung halten, bemühen sie sich nicht nur den fachlichen Stoff zu vermitteln, sondern auch die wichtigen inneren Werte zu lehren. Lazarides et al. zufolge haben die Lehrkräfte dabei selbst Freude beim Unterrichten und sind zugleich aufgeregt und vergnügt (Lazarides, Buchholz, & Rubach, 2018: S. 2). Ausführungsbereitschaft der Lehrkräfte findet man aber auch in der Beziehung zu ihren Schülern und Schülerinnen. Schließlich üben sie einen positiven Einfluss auf ihre Lernenden und deren Lernleistungen aus.

Kunter und Klusman konnten bestätigen, dass es kompetente Lehrer gibt, die sowohl ein hohes fachbezogenes Wissen und eine angemessene Überzeugung besitzen und gleichzeitig auch enthusiastisch und ausführungsbereit sind (Kunter & Klusmann, 2010: S.17). Dadurch erreichen Sie eine gute Unterrichtsatmosphäre, und die Schüler und Schülerinnen können selbst mit eigenen Augen sehen, dass die Lehrkraft ebenfalls Freude daran hat, zu unterrichten.

Durch andere Studien bewies man, dass die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte die Begeisterung positiv beeinflusst und dazu führt, dass sie eher bereit sind, sich für den Unterricht zu engagieren und schlussendlich lange im Lehrberuf bleiben (Tschannen-Moran & Hoy, 2007: S. 952).

Lehrkräfte brauchen also nicht nur Selbstwirksamkeit, sondern auch ein gewisses Maß an Ausführungsbereitschaft, um im Klassenzimmer einen effektiven Unterricht gestalten zu können. Die Selbsteinschätzung der eigenen Ausführungsbereitschaft für das Unterrichten soll verhelfen, die Wirkung auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkraft zu analysieren.

#### **4.2.3.2 Innovationsfreudigkeit A/P**

Innovativität bedeutet, Neuerungen oder Veränderungen zu erschaffen. Sie setzt Veränderungsbereitschaft, Reflexionsfähigkeit, Kommunikations- und Teamfähigkeit voraus. Viele Lehrkräfte besitzen diese Fähigkeiten, jedoch gibt es in der Realität zu viele Faktoren, die die Innovativität hindern, wie Vorschriften der Schule, die Masse der bürokratischen Pflichten oder mangelnde Unterstützung seitens Vorgesetzten, Eltern oder Kollegen/innen. Die Abneigung gegenüber innovativer Handlung kann bei Lehrkräften aber auch auf Bequemlichkeit zurückgeführt werden. Wenn man eine gewisse Routine besitzt, möchte man nichts ändern und alles so belassen, wie bisher.

Zwischen der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften und ihrer Akzeptanz von Innovationen wurden positive Korrelationen nachgewiesen. Das bedeutet, dass Lehrkräfte, die sich selbst als selbstwirksam wahrnehmen, innovativer sind oder zumindest eher bereit sind, Neues auszuprobieren. Ghaith und Yaghi zufolge hängt die Innovationsakzeptanz oft davon ab, ob die Veränderungen mit der Einstellung der Lehrkraft übereinstimmen, welche Schwierigkeiten, Kosten oder Zeitaufwände zusätzlich entstehen und wie

notwendig die Erneuerungen wirklich sind (Ghaith & Yaghi, 1997: S. 451). Gleichzeitig wurde sichtbar, dass Lehrkräfte mit niedriger Selbstwirksamkeit gegenüber Innovationen eher verschlossen sind (Bosse et al., 2017: S. 143).

Das Verhältnis von Innovation zur Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte soll in dieser Arbeit überprüft werden. Angenommen wird, dass innovative Lehrkräfte selbstwirksamer sind, jedoch sollte genauer überprüft werden, wie stark Innovationsfreudigkeit der Lehrkräfte ihre Selbstwirksamkeit beeinflusst.

#### **4.2.3.3 Optimismus A/S**

Optimismus ist die Haltung, mit der man positives Geschehen erwartet. Bei optimistischen Menschen wurden laut Schwarzer und Jerusalem eine bessere und schnellere Genesung nach einer Operation nachgewiesen als bei Patienten, die gleichgültig oder negativ eingestellt sind (Schwarzer & Jerusalem, 2002: S. 34 f). Dies zeigt, wie wichtig eine positive Einstellung eines Menschen ist, denn durch diese geistige Haltung kann man auch seinen Körper beeinflussen.

Selbstwirksamkeit ist eng mit Optimismus verbunden, denn wenn man eine Aufgabe aus einer optimistischen Perspektive betrachtet, befindet man sich bereits auf der richtigen Seite, um sie erfolgreich meistern zu können. Rheinberg betont jedoch, dass Optimismus zwar gut, aber realistischer Optimismus besser und zielführender ist (Rheinberg, 2007: S. 1 f). Für Lehrkräfte bedeutet das, dass sie den Lernenden einen realisierbaren Optimismus vermitteln müssen. Dafür nennt Rheinberg drei notwendige Schritte: erstens, sich ein realistisches Ziel zu setzen. Personen, die sich für erfolgszuversichtlich halten, bevorzugen Aufgaben, die weder zu schwer noch zu leicht sind. Es ist also wichtig, sich ein angemessenes Ziel zu suchen.

Zweitens, sich am eigenen Lernfortschritt zu orientieren. Dazu wird in der Studie von Rheinberg vorgeschlagen, auch im Unterricht keine soziale Bezugsnormorientierung zu verwenden, d.h. Schüler nicht untereinander zu vergleichen, sondern jeden individuell zu bewerten, und den Fortschritt mit dem bisherigen Wissen zu vergleichen. Drittens, motivationsgünstige Ursachen zu suchen. In anderen Worten sollte man Erfolge seinen Anstrengungen und Fähigkeiten zuschreiben und Misserfolge auf mangelnde Bemühung oder Pech begründen (ebd.).

Bei optimistischen Lehrkräften wurde eine stärkere Überzeugung nachgewiesen, die durch persönliche Erfahrung, Unterrichtserfahrung und Erfahrung mit formalem Wissen gebildet wurde. Speziell Studierende der Pädagogik waren optimistischer und selbstsicherer als andere (V. Richardson, 1996). Da der Optimismus mit Eintritt in den Lehrberuf nachlässt, soll überprüft werden, wie gut Lehrkräfte mit Fehlschlägen umgehen, ihre eigenen Fehler zugestehen, wie sehr sie sich mit anderen vergleichen oder wie positiv sie eingestellt sind.

#### **4.2.3.4 Zielorientiertes Führen A/F**

Mit Zielorientierung meint man, sich ein Ziel zu setzen und seine Mittel einzusetzen, um dieses zu erreichen. Dazu zählt zunächst, dass man sich für ein richtiges Ziel entscheidet. Orientiert man sich daran, schafft man es, unnötige Informationen oder Ereignisse zu vermeiden, und sich auf das zu konzentrieren, was einem dem Ziel näherbringt (Becker et al., 2018: S. 45 ff). Sich Ziele zu setzen und danach zu streben, verstärkt auch die eigene Motivierung.

Zielorientierte Lehrkräfte zeigen sich konsequent und verbindlich in ihren Handlungen. Sie versuchen, die notwendigen Mittel und Elemente für die

Zielerreichung aufzubringen, überprüfen häufig ihren aktuellen Standpunkt und sind sich sicher, dass ein Verfehlen des Ziels Konsequenzen hat. Fremdsprachen-Lehrkräfte wollen nicht nur, dass sich die Lernenden ein Ziel setzen, sondern helfen ihnen, es zu erreichen. Viele kleine Zwischenziele helfen, die richtige Richtung einzuschlagen und schrittweise dem Ziel näherzukommen. Wichtig ist auch die Klassenführung. Sie erfordert nicht nur einen großen Einsatz, Enthusiasmus, Durchhaltevermögen, Kreativität usw. der Lehrkraft, sondern auch die Fähigkeit zu kommunizieren, und die Schüler und Schülerinnen zur Mitarbeit anzuregen, zu organisieren und Pläne durchzuführen.

Mit den Fragen, ob man sich realistische Ziele setzt, oder für die Zielorientierung notwendigen Dinge gut erkennen und an die Schüler und Schülerinnen weitergeben kann, auf dem Weg zum Erfolg stets den aktuellen Standpunkt überprüft, den Grund für die Zielorientierung genau erklären kann und die Kooperation der Klasse für eine erfolgreiche Klassenführung herbeiführen kann, soll die Zielorientierung der Lehrkräfte überprüft werden.

#### **4.2.4 Sozial-kommunikative Kompetenz (S, S/F, S/P, S/A)**

Die sozial-kommunikative Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit einer Person, mit anderen zu agieren und in sozialen Situationen angebracht zu handeln. Rothland zufolge ist eine gut ausgeprägte Sozialkompetenz für den Lehrberuf eine wichtige Voraussetzung (Rothland, 2010: S. 582). Jerusalem und Klein-Heßling teilten die soziale Kompetenz von Personen in fünf Merkmalskategorien ein: erstens die Fähigkeit, positive Beziehungen zu Gleichaltrigen zu bilden (die Perspektiven anderer Personen einnehmen, andere loben, Hilfe anbieten); zweitens die Kompetenz des Selbstmanagements (eigenen Ärger kontrollieren, Konflikte lösen); drittens

akademische Kompetenzen (anderen Person zuhören, um Hilfe bitten); viertens kooperative Kompetenzen (soziale Regeln einhalten, konstruktive Kritik akzeptieren); und fünftens Durchsetzungsfähigkeit (Gespräche initiieren, Freundschaften schließen) (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002: S. 165). Diese Kompetenzen, die bei Lehrkräften bereits in verschiedenen Ausprägungen vorhanden sind, sollten die Schüler\*innen diese Fähigkeiten erlernen, damit sie sich in der Gesellschaft richtig verhalten können.

Sozial-kommunikative Kompetenz wird auch als Fähigkeit beschrieben, kommunikativ und kooperativ zu handeln, d.h. sich kreativ mit anderen auseinanderzusetzen, sich gruppenorientiert zu verhalten und neue Ziele zu entwickeln (Erpenbeck & Rosenstiel, 2005: S. 40 ff). Mit der Analyse von vier Kompetenzen (Kommunikationsfähigkeit, Sprachfähigkeit, Problemlösefähigkeit und Teamfähigkeit) der sozial-kommunikativen Kompetenzgruppe sollen im Rahmen dieser Arbeit folgende Einsichten erlangt werden: die Fähigkeit, soziale Situationen richtig einschätzen zu können, die Verfügbarkeit eines Repertoires von sozialen Kompetenzen abzuschätzen und sozial kompetentes Verhalten zu zeigen. Wichtig für erfolgreiche Kommunikation sind Empathie, Kommunikationsfähigkeit und Überzeugungskraft, Problemlösefähigkeit und Kooperationsfähigkeit.

#### **4.2.4.1 Kommunikationsfähigkeit S**

Die Fähigkeit, sich mit anderen zu verständigen, sowohl die eigene Meinung verständlich weiterzugeben, als auch die verbalen und nonverbalen Äußerungen des Gegenübers zu verstehen und darauf zu handeln, bezeichnet man als Kommunikationsfähigkeit. Bezogen auf den Lehrberuf versteht Terhart darunter die Behandlung von Inhalten, Strukturen und Problemen im Bereich Unterricht, Pädagogik, Didaktik und Schule; die Vermittlung von Inhalten an Schüler und Schülerinnen sowie die Kooperation

mit Eltern, Lehrkräften und anderen Institutionen (Terhart, 2012: S. 7 f). Die KMK bezeichnet Kommunikation, neben Interaktion und Konfliktbewältigung, sogar als Kernelement der Lehrtätigkeit (Kultusministerkonferenz 2004/2005).

Um einen wirksamen Unterricht zu gewährleisten, ist eine gute Kommunikation im Klassenzimmer unerlässlich. Die Fähigkeit einer Lehrkraft, mit den Lernenden angemessen und effektiv zu kommunizieren ist ein wichtiger Faktor für einen erfolgreichen Austausch. Sie erfordert Brosh zufolge jedoch Anstrengungen auf intellektueller, psychologischer, soziologischer, physiologischer und linguistischer Ebene, da Kommunikation ein komplexer Vorgang ist (Brosh, 1996: S. 126).

Ozkan et al. erforschten die Beziehung zwischen Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit bei Sport-Lehramtsstudierenden und konnten positive Korrelationen zwischen Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit sowie Selbstwirksamkeit und Kommunikation nachweisen. Wurde die Kommunikationskompetenz verbessert, stieg zugleich auch die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte (Ozkan, Dalli, Bingol, Metin, & Yarali, 2014: S. 442 ff).

Zur Kommunikationsfähigkeit gehört auch das Zuhören; in dieser Arbeit werden Lehrkräfte u.a. befragt, ob sie anderen aufmerksam zuhören können, sich die Anliegen der Schüler und Schülerinnen anhören, Gesten, Gesichtsausdrücke oder Verhalten richtig interpretieren, und mit Schülern/innen, Eltern und Kollegen/innen gut kommunizieren können.

#### **4.2.4.2 Sprachgewandtheit S/F**

Sprachkompetenz oder Sprachwissen, Sprachfähigkeit oder sprachliche Kompetenz wurde von Noam Chomsky<sup>37</sup> als Kenntnis einer Sprache bezeichnet (Chomsky, 1971: S. 183 f). In seinem Konzept beschreibt er den idealen Sprecher/Hörer als eine Person, die die eigene Sprache perfekt beherrscht und alle möglichen Hindernisse wie Erinnerungsschwächen, Konzentrationsschwierigkeiten überwindet, um die Sprache optimal einzusetzen. Diese Fähigkeit ist für Lehrkräfte ebenfalls von Bedeutung, da sie den Unterrichtsinhalt verständlich und effektiv an die Schüler und Schülerinnen weitergegeben müssen.

Die Art und Weise, wie Lehrer in der Klasse sprechen, ist entscheidend. Eine schweigende Lehrkraft ist nicht unbedingt ein Qualitätsmerkmal, aber Lehrkräfte sollten keinesfalls allein viel sprechen. Cullen bezeichnet den Unterricht in einer Klasse als ein Zusammentreffen von Lehrenden und Lernenden mit einem pädagogischen Ziel, das sich von sozialen Treffen unterscheidet (Cullen, 1998: S. 181 f).

Kommunikativ wirksame Methoden, die Lehrkräfte verwenden, sind insbesondere Fragen, die die Kommunikation anregen („Was hast du am Wochenende gemacht?“ anstelle von „Wie war dein Wochenende?“). Es ist weniger das Ziel, die Grammatik oder Aussprache zu verbessern, sondern effektiver, wenn Lehrkräfte auf den Inhalt der Schülersaussage eingehen und dabei Sprachmodifikationen wie Umformulierungen verwenden, also mit anderen Worten die Aussagen der Schüler und Schülerinnen wiederholen.

---

<sup>37</sup> Noam Chomsky: einer der bekanntesten US-amerikanischen Linguisten der Gegenwart. Seine Spracherwerbtheorie sagt aus, dass die menschliche Gehirnstruktur die Kapazität hat, Sprachen zu lernen und anzuwenden. Die Regeln für den Spracherwerb werden angeboren und mit der Zeit verstärkt.

Vermieden werden sollten Fragefloskeln oder Fragen, auf die man eigentlich keine Antwort erwartet, aber auch das wortgleiche Nachsprechen von Schülerantworten wird als kommunikationshemmend angesehen (ebd.).

Die Lehrersprache beeinflusst den Unterricht und wirkt sich auf die Schüler und Schülerinnen aus. Luchtenberg zufolge steuert die Sprache der Lehrkräfte unter anderem das Sprachoutput der Schüler und Schülerinnen. Sie regt an, über die Sprache nachzudenken, gibt Anweisungen, Mehrsprachigkeit zu akzeptieren und berücksichtigt Dialekte, Regionalvarianten oder Schichtsprachen (Luchtenberg, 1997: S. 122 f). Lehrkräfte mit hohen Sprachkompetenzen sind in der Lage, die Neugier der Schüler und Schülerinnen an einer Sprache zu wecken, über Sprache nachzudenken und auch die Erfahrung zu machen, dass der Umgang mit Sprache Freude bereitet.

Die sprachlichen Fähigkeiten Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben einer Lehrkraft haben ebenfalls einen Einfluss auf die Leistungen der Schüler und Schülerinnen (Blömeke, 2004), besonders im Fremdsprachenbereich. In dieser Arbeit soll überprüft werden, wie sprachfähig sich die Lehrkräfte selbst schätzen, und welche Auswirkung Sprachkompetenzen auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte haben. Dazu werden in dieser Studie neben der Sprachgewandtheit auch die Problemlösefähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Teamfähigkeit befragt.

#### **4.2.4.3 Problemlösefähigkeit S/A**

Problemlösekompetenz ist die individuelle Fähigkeit, mit kognitiven Prozessen umzugehen, um ein Problem, das auf den ersten Blick nicht lösbar erscheint, verstehen und lösen zu können (Co-operation & Development, 2014).

Diese Kompetenz wird im Rahmen der PISA-Studien fortlaufend gemessen. Sie ist eine menschliche Fähigkeit, die bereits im Kindesalter gelernt wird und inkludiert Aktivitäten wie planen, Folgen vorhersehen, Schwierigkeiten überwinden, Strategien anwenden. Je häufiger ein Kind positive Erfahrungen macht, desto schneller formt sich eine bessere Haltung. Hüther bestätigt, dass dadurch die Selbstwirksamkeit und gleichzeitig die Lust am Lernen gesteigert wird (Hüther, 2009: S. 100 f), da man sich selbstsicherer fühlt und auf seine eigenen Fähigkeiten vertrauen kann.

Da Lehrkräfte in ihrem Beruf stets mit schwer lösbaren Problemen konfrontiert sind, die unvorhersehbar auftreten, gehört die Problemlösungskompetenz zu den grundlegenden Fähigkeiten.

Für die Aneignung dieser Fähigkeit wurden von Facione und Facione sechs Schritte vorgeschlagen: das Identifizieren des wahren Problems, das Definieren von Problemfaktoren, das Finden von möglichen Optionen, das Analysieren der angemessenen Handlung, das Auswählen der besten Reaktion und das Reflektieren, ob etwas übersehen wurde (Facione & Facione, 2007: S. 43 f). Lehrkräfte müssen lernen zu analysieren und Informationen zu bewerten, damit sie Schwierigkeiten lösen und die Problemlösefähigkeit an Schüler und Schülerinnen weitergeben können.

Wie beim kritischen Denken stellt sich jedoch das Problem, dass Schullehrpläne meist auf Prüfungen und Prüfungsergebnisse zielen, Lehrkräfte zu wenig geübt sind und es immer an Zeit und Material mangelt (Snyder & Snyder, 2008: S. 91 ff). Um die Problemlösefähigkeit einer Lehrkraft herauszufinden, sollte man feststellen, ob die Lehrkraft schnell aufgibt, wenn sie vor einem unlösbaren Problem steht oder ob sie schnell die Situation analysiert und systematisch nach Lösungen sucht.

#### **4.2.4.4 Teamfähigkeit S/P**

Die soziale Kohäsion oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten Person oder Gruppe gehört zu den Grundbedürfnissen des Menschen (Dörner & Gerdes, 2012). In einer Studie konnten Dörner und Gerdes bestätigen, dass Mäuse, die zu einer Gruppe gehörten, zwar im Allgemeinen nicht intelligenter waren, aber sich besser an verschiedene Situationen anpassen konnten und infolgedessen Probleme leichter bewältigten und länger lebten (ebd.)

Laut der gemeinsamen Erklärung der KMK und dem Lehrerverband<sup>38</sup> sind praktische Kooperation der Lehrkräfte, Teamfähigkeit und aktive Mitarbeit und Teamarbeit erforderlich, um die Qualität einer Schule zu erhöhen. Ein angenehmes Schulklima und kooperierende Lehrkräfte sind Merkmal für eine gute Schule. Gegenseitige Unterstützung unter Lehrkräften erhöhen die allgemeine Zufriedenheit, das Engagement und die Zielsetzung und bringt eine Reihe von Vorteilen (Ebmeier, 2003: S. 135 ff). In guten Schulen wurde ein höheres Maß an Kooperation unter den Lehrkräften gemessen, darunter auch eine anspruchsvollere Art der Zusammenarbeit (Terhart & Klieme, 2006: S. 163). Obwohl es einfacher und unkomplizierter wäre, nur auf sich selbst zu achten, ist eine Kooperation notwendig, um ein besseres Ergebnis zu erzielen.

Friedman und Kass zufolge arbeiten Lehrkräfte gleichzeitig in zwei Sozialsystemen: das erste System besteht aus der Dimension Lehrer und Lernende; das zweite System inkludiert Lehrkräfte, Schuldirektoren und Verwaltung. (Friedman & Kass, 2002: S. 676). Lehrkräfte müssen in beiden

---

<sup>38</sup> Der Deutsche Lehrerverband (DL) ist die Dachorganisation der Bundesverbände mit über 150.000 Lehrkräften. Er bezeichnet sich als die größte Lehrerorganisation außerhalb der Gewerkschaften des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB).

Systemen zuverlässig funktionieren, also nicht nur unterrichten, motivieren und disziplinieren, sondern auch mit Kollegen/innen und Vorgesetzten kooperieren können.

Ebmeier analysierte in seiner Studie, welche Einflüsse Vorgesetzte oder Kollegen auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte haben. Das Ergebnis zeigte, dass die Unterstützung durch Kollegen\*innen die Selbstwirksamkeit positiv beeinflusste. Darauf setzten sich Lehrkräfte mehr Ziele, engagierten sich mehr und zeigten eine höhere allgemeine Zufriedenheit. Schulleiter beeinflussten die Lehrer-Selbstwirksamkeit, wenn sie Lehrkräfte unterstützten und Lob aussprachen (Ebmeier, 2003: S. 118 ff).

Gute Schüler-Lehrerbeziehungen sind Voraussetzung für erfolgreiche Lernsituationen. Da Schüler und Schülerinnen mit unterschiedlichen sozialen Bedürfnissen im Klassenzimmer zusammentreffen, muss eine Lehrkraft das Feingefühl entwickeln und auf die Gesamtheit der Lernenden situationsgerecht eingehen. Chan betont, dass soziale Unterstützung<sup>39</sup> zusätzlich ein wichtiger Schutzfaktor vor Stress sei (Chan, 2002: S. 558 f).

Es wurden auch verschiedene Modelle der Lehrerkooperation<sup>40</sup> erforscht und entwickelt. Steinert et al. klassifizierten die Kooperation in vier Niveaustufen: erstens Differenzierung, in der Kooperation ein globales Zielkonzept ist und Lehrkräfte sich an geregelte Arbeitsabläufe halten,

---

<sup>39</sup> Soziale Unterstützung: Sammelbegriff für soziale Leistungen der Hilfe und Unterstützung, die Menschen benötigen, um belastende Situationen bewältigen zu können. Darunter zählt man informelle Unterstützung (guten Rat oder hilfreiche Informationen geben), instrumentelle Unterstützung (finanziell unterstützen, bei der Erledigung von Arbeiten helfen), und emotionale Unterstützung (Trost geben, Mitleid und Anerkennung aussprechen),

<sup>40</sup> Lehrerkooperation als kollegiale Praxis ist ein wichtiges Element in einer Schule. Sie gilt als Qualitätsmerkmal, das Unterricht, Lernen und Lernleistungen der Schüler und Schülerinnen verbessern kann.

jedoch jede Lehrkraft als individuelle Einheit denkt und handelt. Zweitens Koordination, in der Lehrkräfte im Bereich Aufgabenverteilung, Arbeitsabläufe und Arbeitsergebnisse, also bei ausgewählten Handlungen, zusammenarbeiten. Drittens Interaktion, die fach- und jahrgangsübergreifende Kooperation, bei denen sich die Lehrkräfte über Schule und Unterricht austauschen und bei der Planung, Durchführung und Überprüfung ihres Unterrichts auf wechselseitige Adaptivität und Transparenz achten. Und viertens Integration, die wechselseitige Absprache bei Unterricht und Hausaufgaben, die sowohl bereichsspezifisch als auch bereichsübergreifend systematisch abgestimmt sind (Steinert et al., 2006: S. 194 ff).

In der Studie von Chen und Yeung über Lehrkräfte von Chinesisch als Fremdsprache in australischen Schulen konnte nachgewiesen werden, dass eine Kooperation der Lehrkräfte nicht nur höhere Schülerleistungen zur Folge hatte, sondern auch die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte steigerte; sie waren stärker davon überzeugt, dass sie durch die Zusammenarbeit oder Interaktion mit ihren Kolleginnen und Kollegen effektiver arbeiten können (Chen & Yeung, 2015: S. 26).

Weitere Zusammenhänge von Kooperationsfähigkeit der Lehrkräfte auf verschiedene Faktoren konnten nachgewiesen werden, beispielsweise Studien von Klassen et al., die den Einfluss von Kooperation auf die Engagementbereitschaft, Motivation und Zufriedenheit der Lehrkräfte in Schulen nachwiesen (R. M. Klassen et al., 2011: S. 37 f). Teams können erfolgreicher miteinander arbeiten, wenn sich die Teammitglieder gegenseitig respektieren, sich einander bekräftigen und zielorientiert sind (Burt, 2011).

In dieser Arbeit wurden Lehrkräfte befragt, ob sie im Team effektiv arbeiten, ob sie glauben, dass durch Synergie der Mitglieder mehr Ideen aufkommen und ob sie versuchen, Probleme gemeinsam mit ihren Teampartnern zu lösen.

Die Analyse der Kompetenzen mithilfe eines Fragebogens ermöglicht, verschiedene Kompetenzen einer Lehrkraft zu messen. Im nächsten Kapitel werden Einzelheiten über die Erstellung des Fragebogens und über die Durchführung der Selbstwirksamkeitsmessungen gegeben.

## **5. Messung und Analyse der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften**

Insgesamt ist eine Befragung der Lehrer-Selbstwirksamkeit für eine Analyse unabdingbar. Eine Umfrage ermöglicht eine situationsbezogene Erhebung und vermeidet unzureichende Verallgemeinerungen und daraus resultierenden Fehlinterpretationen. Die Faktoren, die für die Befragung ausgewählt wurden, basieren auf den vier Basiskompetenzen (personale Kompetenz, fachlich-methodische Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz). Sie sind das Ziel jedes gebildeten Menschen und bei Lehrkräften besonders bedeutsam, da nachfolgende Generationen einen großen Teil ihrer akademischen Bildung mit ihnen verbringen.

### **5.1 Beschreibung der Studienteilnehmer\*innen**

Ursprünglich war geplant, eine Studie durchzuführen, die nur Deutsch-Lehrkräfte in Südkorea betrifft. Aufgrund der geringen Anzahl wurde dieses Vorhaben jedoch schnell modifiziert. Aber auch das Einbeziehen der Französisch-Lehrkräfte konnte keine ausreichende Zahl der Studienteilnehmer sichern. Deshalb wurde die Auswahl auf Deutsch, Französisch, Englisch, Japanisch und Chinesisch erweitert. Dabei wurde angenommen, dass Englisch-Lehrkräfte sich selbstwirksamer empfinden. Wie bereits in 2.1 unter Fremdsprachen in Korea näher erwähnt, zählt Englisch neben Koreanisch und Mathematik zu den wichtigen Hauptfächern. Daher wurden die Englisch-Lehrkräfte zu einer eigenen Gruppe zusammengefasst und die Lehrkräfte für die vergleichende Analyse in drei

Gruppen geteilt: Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache, Englisch-Lehrkräfte und Koreanisch-Lehrkräfte.

An der Umfrage beteiligten sich insgesamt 189 Lehrpersonen. Sie unterrichten die Fächer Englisch, Deutsch, Französisch, Japanisch, Chinesisch oder Koreanisch an Mittel- und Oberschulen in Südkorea. Sie haben alle koreanische Nationalität und Koreanisch als Muttersprache. Die Studienteilnehmer wurden mit folgenden Methoden rekrutiert:

Lehrkräfte, die an Mittel- und Oberschulen in Südkorea tätig sind, wurden landesweit per E-Mail oder SNS direkt angeschrieben und gebeten, an der Umfrage teilzunehmen. Dazu wurden Lehrervereine und -organisationen in Korea kontaktiert und gebeten, die Umfrage zu verteilen und auf ihren Webseiten zu posten. Darüber hinaus wurden Absolventen von pädagogischen Hochschulen sowie Teilnehmer von Lehrer-Fortbildungen, die an der Korea National University of Education durchgeführt worden waren, elektronisch verständigt.

Der Fragebogen wurde zunächst auf Deutsch erstellt, und für die Befragung in die koreanische Sprache übersetzt. Die Befragung fand im zeitlichen Rahmen von August bis November 2022 statt.

Zunächst werden einige Informationen über die Studienteilnehmer gegeben:

### **Geschlecht**

Von den 189 befragten Lehrkräften waren 146 weiblich (77,2%) und 43 männlich (22,8%).

## Unterrichtsfächer

Die Unterrichtsfächer der befragten Lehrkräfte teilten sich folgendermaßen auf:

2. Fremdsprache: Deutsch 4,23%, Französisch 5,29%, Chinesisch 28,04%, Japanisch 6,88%; 1. Fremdsprache: Englisch 20,11% und Muttersprache: Koreanisch 35,45%

Unterrichtsfach		Häufigkeit	Prozent
2. Fremd- sprache	Deutsch	8	4,23%
	Französisch	10	5,29%
	Chinesisch	53	28,04%
	Japanisch	13	6,88%
1. Fremd- sprache	Englisch	38	20,11%
Mutter- sprache	Koreanisch	67	35,45%
Total		189	100%

Tab. 12: Aufteilung der Lehrkräfte nach Unterrichtsfächern

## Alter

Die 189 befragten Lehrkräfte befanden sich im Alter zwischen 25 und 67. Der Mittelwert (M) lag bei 41,2 Jahren.

Werte	Alter
Mittelwert	41,16
Standardabweichung	9,15
Minimum	25
Maximum	67

Tab. 13: Durchschnittsalter der befragten Lehrpersonen

Die Aufteilung der Fremdsprachen-Lehrkräfte nach Altersgruppen (Tab. 14) zeigt, dass die meisten Lehrpersonen, die an dieser Umfrage teilgenommen hatten, in ihren 30er waren (47). 15 Lehrkräfte waren in ihren 20ern, 34 in ihren 40ern und 22 über 50. Bei den Koreanisch-Lehrkräften waren 5 in ihren 20ern, 20 in ihren 30ern, 25 in ihren 40ern und 17 über 50.

Altersgruppe	Fremdsprachen-Lehrkräfte	Koreanisch-Lehrkräfte
20er	15	5
30er	47	20
40er	34	25
über 50	22	17

Tab. 14: Aufteilung in Altersgruppen

Das Durchschnittsalter bei Fremdsprachen-Lehrkräften lag bei 39,94 und bei Koreanisch-Lehrkräften bei 43,37 Jahren. Die älteste Lehrkraft der befragten Lehrkräfte war 67 und unterrichtete Englisch.

<b>Unterrichtsfach</b>		Durchschnitts- alter	Standard- abweichung	Min.	Max.
2. Fremd- sprache	Deutsch	44,25	11,44	26	58
	Französisch	44	11,72	25	59
	Chinesisch	37,45	6,62	28	59
	Japanisch	46,15	8,22	28	59
1. Fremd- sprache	Englisch	39,32	10,08	25	67
Mutter- sprache	Koreanisch	43,37	8,77	25	63

Tab. 15: Durchschnittsalter der Lehrkräfte nach Unterrichtsfächern

Im Vergleich des Durchschnittsalters der Lehrkräfte erfährt man, dass das Durchschnittsalter von Lehrkräften der zweiten Fremdsprache viel höher ist als der ersten Fremdsprache oder der Muttersprache.

Deutlich wird dies besonders, da die älteste Lehrkraft Englisch unterrichtet (67) und dennoch das Durchschnittsalter der Englisch-Lehrkräfte bei 39,32 Jahren liegt. Das höchste Durchschnittsalter trifft man bei Japanisch-Lehrkräften (46,15) und Deutsch-Lehrkräften (44,25) an. Die Stichprobe ist ein gutes Beispiel für die derzeitige Situation. Das Lehrpersonal in den Fächern Deutsch und Japanisch ist schon lange im Lehrdienst und die meisten stehen kurz vor der Pensionierung.

### **Arbeitsort**

Von den befragten Lehrpersonen arbeiteten 64 (33,86%) in der Hauptstadt Seoul und 125 (66,14%) in anderen Gebieten in Südkorea.

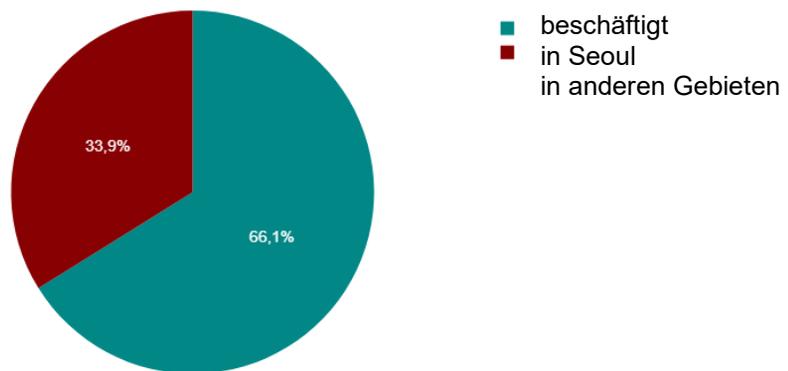


Abb. 11: Arbeitsort der Lehrkräfte (Seoul oder andere Gebiete)

### Schulform

133 (70,37%) der Lehrkräfte waren zum Zeitpunkt der Befragung in Oberschulen und 56 (29,63%) an Mittelschulen beschäftigt.

Da Fremdsprachen in Korea konzentriert an Oberschulen unterrichtet werden (siehe 2.1 Fremdsprachen in Südkorea) war es zu erwarten, dass sich mehr Lehrkräfte der zweiten Fremdsprachen an der Umfrage beteiligten. Da jedoch Koreanisch und Englisch bereits ab der Grundschule gelehrt werden, wurde versucht, ein möglichst ausgewogenes Verhältnis zu schaffen.

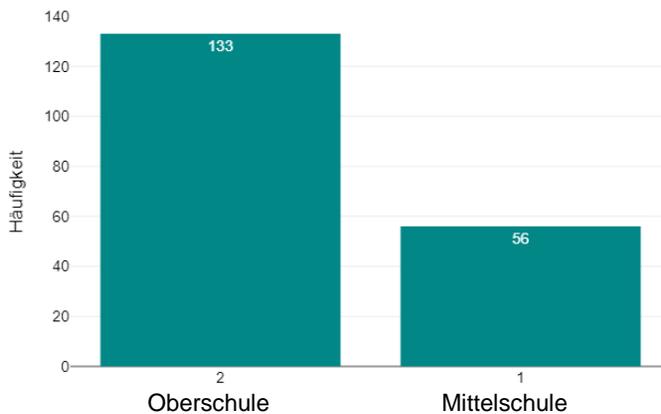


Abb. 12: Aufteilung der Lehrpersonen nach Schulformen

Für die folgenden statistischen Auswertungen (Angestelltenform, Berufserfahrung, Auslandsaufenthalt, Ausbildung, Charakter und erneute Berufswahl) wurden Lehrkräfte der ersten und zweiten Fremdsprachen zusammengefasst, um den Unterschied zwischen Fremdsprachen-Lehrkräften und Koreanisch-Lehrkräften deutlich zu machen.

### Angestelltenform

Das Verhältnis von fest angestellten zu den befristet angestellten Lehrkräften zeigte sich 148 (78,31%) zu 41 (21,69%).

Angestelltenform	Häufigkeit	%
fest angestellt	148	78,31%
befristet angestellt	41	21,69%
Total	189	100%

Tab. 16: Angestelltenform der Lehrpersonen

Die Aufteilung der Fremdsprachen-Lehrkräfte je nach Angestelltenform zeigte, dass 87 (71,31%) von ihnen fest angestellt waren und 35 (28,69%) einen befristeten Vertrag hatten. Für die folgende Analyse wurden die Lehrkräfte der ersten und zweiten Fremdsprache zusammengefasst.

<b>Fremdsprachen-Lehrkräfte</b>	Häufigkeit	%
fest angestellt	87	71,31%
befristet angestellt	35	28,69%
Total	122	100%

Tab. 17: Zahl der Fremdsprachen-Lehrkräfte je nach Angestelltenform

Bei den Koreanisch-Lehrkräften kann man erkennen, dass über 61 (90%) einen festen Arbeitsplatz an einer Schule hatten, während 6 (8,96%) mit einem befristeten Vertrag beschäftigt waren.

<b>Koreanisch-Lehrkräfte</b>	Häufigkeit	%
fest angestellt	61	91,04%
befristet angestellt	6	8,96%
Total	67	100%

Tab. 18: Zahl der Koreanisch-Lehrkräfte je nach Angestelltenform

## Berufserfahrung

Die Aufteilung der Lehrkräfte nach Berufserfahrung zeigte, dass 11 (5,6%) seit unter einem Jahr, 33 (12,7%) zwischen einem Jahr und fünf Jahren, 37 (14,8%) zwischen fünf und zehn Jahren und 108 (66,9%) seit über zehn Jahren im Lehrberuf tätig waren.

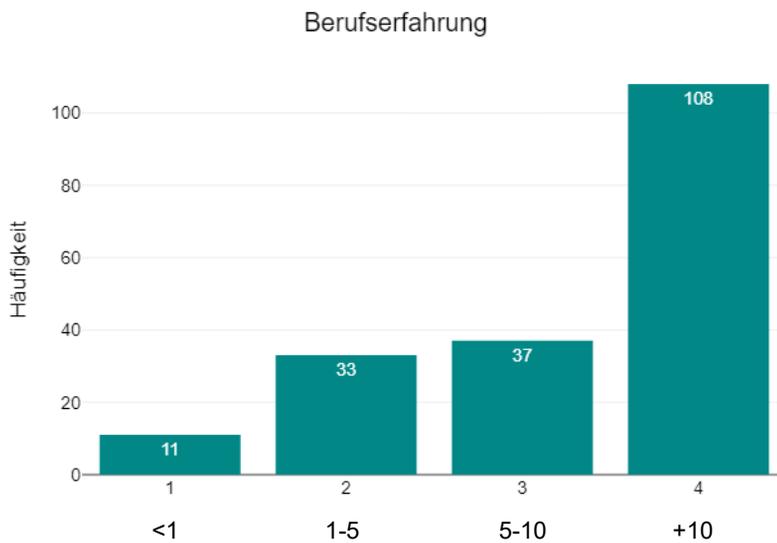


Abb. 13: Zahl der Lehrkräfte nach Berufserfahrung

Bei den Fremdsprachen-Lehrkräften zeigte sich, dass fast die Hälfte (47,54%) über zehn Jahre Berufserfahrung hatten, während bei den Koreanisch-Lehrkräften die Mehrzahl (74,63) zwischen einem Jahr und fünf Jahren als Lehrkräfte tätig waren.

<b>Berufserfahrung</b>	Fremdsprachen Lehrkräfte	%	Koreanisch- Lehrkräfte	%
< 1	7	5,74%	4	5,97%
1 - 5	29	23,77%	50	74,63%
5 - 10	28	22,95%	9	13,43%
+ 10	58	47,54%	4	5,97%
Total	122	100%	67	100%

Tab. 19: Vergleich der Berufserfahrung von Fremdsprachen-Lehrkräften und Koreanisch-Lehrkräften

Da die Mehrheit dieser Stichprobe seit über zehn Jahren als Lehrkräfte beschäftigt war, kann man davon ausgehen, dass viele Lehrkräfte in Südkorea bereits viele Jahre unterrichtet haben (siehe auch Durchschnittsalter der Lehrkräfte, Tab. 15).

### **Auslandsaufenthalt**

Mit Auslandsaufenthalt meint man die Zeit, die man hauptsächlich aus bildungsbezogenen Gründen im Ausland verbracht hat. Nicht eingeschlossen sind hier kurzzeitige Reisen und Besuche. Von den befragten Lehrkräften haben sich 67 (35,45%) nie länger im Ausland aufgehalten, während 57 (30,16%) angaben, weniger als einem Jahr, und 53 (28,04%) zwischen einem Jahr und fünf Jahren im Ausland verbracht zu haben; 12 (6,35%) waren über fünf Jahre im Ausland.

<b>Auslandsaufenthalt</b>	gesamtes Lehrpersonal		Fremdsprachen-Lehrkräfte		Koreanisch-Lehrkräfte	
kein	67	35,45%	13	10,66%	54	80,6%
< 1	57	30,16%	46	37,7%	11	16,42%
1-5	53	28,04%	51	41,8%	2	2,99%
+ 5	12	6,35%	12	9,84%	0	0%
Total	189	100%	122	100%	67	100%

Tab. 20: Häufigkeit des Auslandsaufenthaltes

Die Analyse der Auslandsaufenthalte der Lehrkräfte ergab, dass Koreanisch-Lehrkräfte deutlich geringere Auslandsaufenthalte verzeichneten. Sie benötigen keine Auslandsaufenthalte, um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Während nur ein Zehntel (13) der Fremdsprachen-Lehrkräfte keinen Auslandsaufenthalt hinter sich haben, hatten 54 (80,6%) der Koreanisch-Lehrkräfte sich nie länger im Ausland aufgehalten.

Bei den Fremdsprachen-Lehrkräften waren 46 (37,7%) unter einem Jahr, 51 (41,8%) zwischen einem Jahr und fünf Jahren und 12 (9,84%) sogar über 5 Jahre im Ausland.

### **Ausbildung**

Während 95 (50,3%) der gesamten Lehrkräfte ein Studium an einer pädagogischen Universität absolviert haben, haben 94 (49,7%) eine allgemeine Universität abgeschlossen.

Die Analyse in Fremdsprachen-Lehrkräfte und Koreanisch-Lehrkräfte unterteilt zeigt jedoch, dass es Unterschiede gibt: Die Mehrheit der

Fremdsprachen-Lehrkräfte studierte an einer pädagogischen Universität; die meisten Koreanisch-Lehrkräfte an einer allgemeinen Universität.

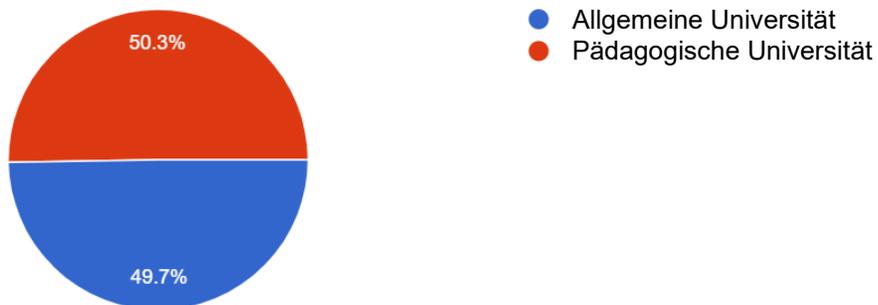


Abb. 14: Abschluss an allgemeinen oder pädagogischen Universitäten

Ausbildung	Gesamtes Lehrpersonal		Fremdsprachen-Lehrkräfte		Koreanisch-Lehrkräfte	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Allgem. Uni	94	49,74%	41	33,61%	54	80,6%
Pädagog. Uni	95	50,26%	81	66,39%	13	19,4%
Total	189	100%	122	100%	67	100%

Tab. 21: Ausbildungsstätte der Lehrkräfte

## Charakter

94 (49,74%) der gesamten Lehrkräfte gaben an, extrovertiert zu sein und 95 (50,26%) einen introvertierten Charakter zu haben. Mit der vergleichenden Analyse konnte festgestellt werden, dass es bei den Fremdsprachen-Lehrkräften mehr extrovertierte (53,28%) als introvertierte (46,72%) gab, bei den Koreanisch-Lehrkräften mehr introvertierte (56,72%) als extrovertierte (43,28%).

Charakter	Gesamtes Lehrpersonal		Fremdsprachen-Lehrkräfte		Koreanisch-Lehrkräfte	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
extrovertiert	94	49,74%	65	53,28%	29	43,28%
introvertiert.	95	50,26%	57	46,72%	38	56,72%
Total	189	100%	122	100%	67	100%

Tab. 22: Verteilung von extrovertierten und introvertierten Lehrkräften

### Wahl des Berufes

Der Fragebogen enthielt auch die Frage, ob man den Lehrberuf wiederwählen würde, wenn man den Beruf erneut wählen könnte.

56,4% würden erneut den Lehrberuf einschlagen, während 43,6% einen anderen Beruf wählen würden.

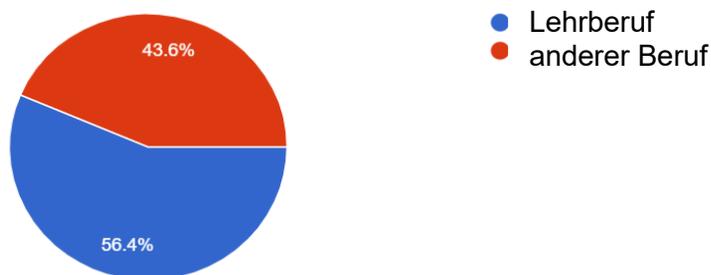


Abb. 15: Berufswahl der Lehrkräfte

Die Verteilung der Meinungen, ob man den Lehrberuf wiederwählen würde, ließ erkennen, dass weniger Lehrkräfte einen anderen Beruf wählen würde als den derzeitigen Lehrberuf. Obwohl die Zahl der Lehrkräfte, die ihren Beruf nicht wieder wählen würden, nur knapp unter der Hälfte liegt, ist es ein erschreckendes Ergebnis.

## 5.2 Aufstellung der Hypothesen

Ein Hauptanliegen dieser Arbeit war, herauszufinden, welche Kompetenz den stärksten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte hat. Dafür wurden Lehrkräfte, die die erste Fremdsprache Englisch unterrichten, mit Lehrkräften, die eine zweite Fremdsprache wie Deutsch, Englisch, Französisch, Japanisch oder Chinesisch unterrichten und auch mit Koreanisch-Lehrkräften verglichen.

Auf Basis der Forschungsfragen sollten folgende Fragen beantwortet werden:

Inwiefern unterscheidet sich die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften an koreanischen Mittel- und Oberschulen, die eine zweite Fremdsprache (Deutsch, Französisch, Japanisch, Chinesisch) von denen, die die erste Fremdsprache (Englisch) oder ihre Muttersprache (Koreanisch) unterrichten? Welche Kompetenzen haben den größten Einfluss auf die Lehrer-Selbstwirksamkeit und welche Kompetenzen weisen nur eine geringe Korrelation zur Selbstwirksamkeit auf? Welche Vorschläge für die Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften gibt es, damit eine Stärkung der korrelierenden Kompetenzen erreicht und eine Steigerung der Lehrer-Selbstwirksamkeit ermöglicht werden kann?

Zusätzlich sollte überprüft werden, ob männliche oder weibliche, introvertierte oder extrovertierte Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit aufweisen, ob die Selbstwirksamkeit mit der Erfahrung im Lehrberuf steigt, oder ob Auslandsaufenthalte einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte haben. Und nicht zu vergessen ist die Frage, warum koreanische Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Ländern eine so niedrige Selbstwirksamkeit aufweisen.

Dazu wurden die folgenden Argumente und Hypothesen abgeleitet:

**Argument 1:**

Die ausgewählten Kompetenzen haben einen signifikanten Einfluss auf die Lehrer-Selbstwirksamkeit. Geteilt in drei Gruppen (Lehrkräfte der ersten, der zweiten Fremdsprache und Koreanisch-Lehrkräfte) wird statistisch erhoben, welche Kompetenz die signifikanteste Wirkung und welche Kompetenz die geringste Wirkung auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte hat. Die Analyse wurde gesamtheitlich und getrennt in Gruppen durchgeführt und die Werte verglichen. Eine statistische Zwischenanalyse wurde mit 142 Teilnehmern durchgeführt. Die Kompetenzen, die darin den größten/kleinsten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte hatten, wurden verwendet, um die Hypothesen für die später durchgeführte Hauptanalyse mit 189 Teilnehmern aufzustellen.

**Hypothese 1:**

Die Kompetenz Lehrfähigkeit hat den größten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der gesamten Lehrkräfte (H1a).

Die Kompetenz Lehrfähigkeit hat den größten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften der zweiten Fremdsprache (H1b).

Die Kompetenz Lehrfähigkeit hat den größten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Englisch-Lehrkräfte (H1c).

Die Kompetenz Optimismus hat den größten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Koreanisch-Lehrkräfte (H1d).

Die Kompetenz Eigenverantwortung hat den kleinsten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der gesamten Lehrkräfte (H1e).

Die Kompetenz Hilfsbereitschaft hat den kleinsten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Englisch-Lehrkräfte (H1f).

Die Kompetenz Hilfsbereitschaft hat den kleinsten Einfluss auf die

Selbstwirksamkeit der Fremdsprachen-Lehrkräfte (H1g).

Die Kompetenz Hilfsbereitschaft hat den kleinsten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Koreanisch-Lehrkräfte (H1h).

Argument 2:

Die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte steigt zu Beginn der Berufskarriere. (R. M. Klassen & Chiu, 2010: S. 741 f). Das Ausmaß der Berufserfahrung hat einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte. Es wird vermutet, dass dies auch auf Lehrkräfte im Bereich Fremdsprachen in Korea zutrifft. Daher scheint es wichtig, herauszufinden, nach wie vielen Jahren Berufserfahrung die Selbstwirksamkeit am höchsten ist.

### **Hypothese 2:**

Je mehr Berufserfahrung Lehrkräfte haben, desto höher ist ihre Selbstwirksamkeit (H2a).

Je mehr Berufserfahrung Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache haben, desto höher ist ihre Selbstwirksamkeit (H2b).

Je mehr Berufserfahrung Englisch-Lehrkräfte haben, desto höher ist ihre Selbstwirksamkeit (H2c).

Je mehr Berufserfahrung Koreanisch-Lehrkräfte haben, desto höher ist ihre Selbstwirksamkeit (H2d).

Argument 3:

Auslandsaufenthalte sind besonders wichtig für Fremdsprachenlehrkräfte, sie werden sogar als „Rückgrat der Ausbildung“ bezeichnet (Hufeisen, 2004: S. 4). Es wird angenommen, dass ein längerer Auslandsaufenthalt einer Fremdsprachenlehrkraft zu einer höheren Selbstwirksamkeit führt, da sie im Ausland mehr Möglichkeiten hat, ihre Hörfähigkeit, Sprechfähigkeit, Lese- und Schreibfertigkeit, Aussprache und Kommunikationsfähigkeit zu

verbessern. Sie fühlt sich daher im Unterricht selbstsicherer. Zusätzlich können kulturelle Erfahrungen, die man im jeweiligen Ausland während des Aufenthalts gesammelt hat, gute Quellen liefern, den Schülern und Schülerinnen vom Leben und von der Kultur im Ausland zu berichten.

### **Hypothese 3:**

Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache, die sich länger im Ausland aufgehalten haben, besitzen eine höhere Selbstwirksamkeit als jene, die einen kürzeren oder keinen Auslandsaufenthalt gemacht haben (H3a).

Englisch-Lehrkräfte, die sich länger im Ausland aufgehalten haben, besitzen eine höhere Selbstwirksamkeit als jene, die einen kürzeren oder keinen Auslandsaufenthalt gemacht haben (H3b).

Koreanisch-Lehrkräfte, die für ihre Sprachkenntnisse keinen Auslandsaufenthalt brauchen, haben eine höhere Selbstwirksamkeit als Lehrkräfte einer zweiten Fremdsprache, die keinen Auslandsaufenthalt gemacht haben (H3c).

### **Argument 4:**

Die Festanstellung an Schulen verleiht den Lehrkräften in Korea Beamtenstatus. Im Vergleich dazu sind Vertragslehrkräfte nur für eine befristete Zeit beschäftigt und finanziell nicht abgesichert. Es wird daher angenommen, dass fest angestellte Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit aufweisen als Lehrkräfte, die mit einem befristeten Vertrag angestellt sind.

### **Hypothese 4:**

Fest angestellte Lehrkräfte haben eine höhere Selbstwirksamkeit als Vertragslehrkräfte (H4a).

Fest angestellte Lehrkräfte einer zweiten Fremdsprache haben eine höhere Selbstwirksamkeit als befristet angestellte Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache (H4b).

Fest angestellte Englisch-Lehrkräfte haben eine höhere Selbstwirksamkeit als Englisch-Vertragslehrkräfte (H4c).

Fest angestellte Koreanisch-Lehrkräfte haben eine höhere Selbstwirksamkeit als Koreanisch-Vertragslehrkräfte (H4d).

### 5.3 Ausarbeitung des Fragebogens

Die für den Fragebogen dieser Studie erarbeiteten Items, wurden auf anhand der 16 Kompetenzen des KODE-Kompetenzatlasses erstellt. Von den einzelnen Kompetenzgruppen wurden Kompetenzen erwählt, die bisherigen Studien zufolge einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit oder auch umgekehrt, die Selbstwirksamkeit einen Einfluss auf diese Kompetenzen hatten.

Folgende Kompetenzen wurden für den Fragebogen zur Messung der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften ausgewählt:

<b>Personale Kompetenz P</b>	P	Eigenverantwortung
	P/A	Schöpferische Fähigkeit
	P/S	Hilfsbereitschaft
	P/F	Lernbereitschaft

<b>Aktivitäts- und Handlungskompetenz A</b>	A	Ausführungsbereitschaft
	A/F	Zielorientiertes Führen
	A/P	Innovationsfreudigkeit
	A/S	Optimismus

<b>Sozial-kommunikative Kompetenz S</b>	S	Kommunikationsfähigkeit	<b>Fach- und Methodenkompetenz F</b>	F	Fachwissen
	S/A	Problemlösefähigkeit		F/A	Systematisch-methodisches Vorgehen
	S/P	Teamfähigkeit		F/P	Beurteilungsvermögen
	S/F	Sprachgewandtheit		F/S	Lehrfähigkeit

Tab. 23: Ausgewählte Kompetenzen für den Fragebogen

Einige Fragen des Fragebogens, der für diese Arbeit entwickelt wurde, orientierten sich nach den Items von vorhandenen Skalen, wie in 3.3 bereits erwähnt wurde.

Der Fragebogen wurde jedoch grundlegend neu erstellt und systematisch aus Fragen aufgebaut, die die Kompetenzen des Kompetenzatlas beinhalten. Zur Ermittlung der Kompetenzen der Lehrkräfte wurden pro Kompetenz drei bis fünf Fragen formuliert. Die Fragen wurden an die Bedingungen des Lehrberufes für Fremdsprachen- und Koreanisch-Lehrkräfte in Mittel- und Oberschulen in Korea angepasst. Der endgültige Fragebogen besteht aus 84 Fragen.

Die Umfrage wurde auf Google Forms erstellt und ein Link für die Verteilung bereitgestellt. Die Teilnehmer mussten nur daraufklicken, um ohne große Mühen auf die Seite mit den Fragen zu gelangen.

Der Fragebogen besteht aus sechs Sektionen:

Sektion 1: Zunächst wurden die Teilnehmer nach Alter, Geschlecht, Berufserfahrung als Lehrkraft (unter einem Jahr, ein Jahr bis fünf Jahre, fünf bis zehn Jahre, über zehn Jahre), Schulart (Mittelschule oder Oberschule), Unterrichtsfach (Koreanisch, Englisch, Deutsch, Französisch, Chinesisch, Japanisch), Arbeitsort (Seoul oder außerhalb Seouls), Anstellungsform (fest angestellte Lehrkraft oder Vertragslehrkraft), Auslandsaufenthaltsdauer (kein Aufenthalt, unter einem Jahr, ein Jahr bis fünf Jahre, über fünf Jahre), Ausbildung (pädagogische Hochschule oder allgemeine Universität), Charakter (extrovertiert, introvertiert) und erneute Berufswahl (Lehrberuf, anderer Beruf) gefragt.

Sektion 2 bis 5 befragen die persönlichen Kompetenzen (Eigenverantwortung, schöpferische Fähigkeiten, Hilfsbereitschaft, Lernbereitschaft), Fach- und Methodenkompetenz (Fachwissen, systematisch-methodisches Vorgehen, Beurteilungsvermögen, Lehrfähigkeit), Aktivitäts- und Handlungskompetenz (Ausführungsbereitschaft, Innovationsfreudigkeit, Optimismus, zielorientiertes Führen), sozial-kommunikative Kompetenz (Kommunikationsfähigkeit, Sprachgewandtheit, Problemlösefähigkeit, Teamfähigkeit) und Sektion 6 die Selbstwirksamkeit.

Die Antwortmöglichkeiten des Fragebogens wurden auf einer Likert-Skala von „trifft gar nicht zu“, „trifft zu“, „neutral“ „trifft zu“ und „trifft völlig zu“ vorgegeben.

Die Teilnehmer/innen mussten eine Antwort auf jede Frage geben, damit sie zur nächsten Sektion gelangten.

Das ist eine Kopie des Fragebogens, mit der die Lehrkräfte befragt wurden (für koreanischen Fragebogen siehe Kapitel 7. Koreanische Zusammenfassung und Fragebogen):

### Sektion 1

1. Alter:
2. Geschlecht:  männlich  weiblich
3. Lehrerfahrung:  < 1 Jahr  1-5 Jahre  
 5-10 Jahre  + 10 Jahre
4. beschäftigt an:  Mittelschule  Oberschule
5. Unterrichtsfach:  Koreanisch  Englisch  Deutsch  
 Französisch  Chinesisch  Japanisch
6. Ort der Anstellung:  Seoul  andere Gebiete in Korea
7. Anstellungsform:  feste Anstellung  Vertragslehrer\*in
8. Auslandsaufenthalt:  kein  < 1 Jahr  
 1-5 Jahre  + 5 Jahre
9. Ausbildung:  allgemeine Uni.  pädagogische Uni.
10. Charakter:  extrovertiert  introvertiert
11. Berufswahl:  Lehrberuf  anderer Beruf

### Sektion 2

<b>Personale Kompetenz P</b>		<b>Eigenverantwortung</b>
	P	1. Das Verbessern der Lernleistungen meiner Schüler und Schülerinnen liegt in meiner Verantwortung.
		2. Ich denke, dass eine gute Klassenführung und ein gutes Schulklima von meinem Verhalten abhängen.
		3. Wenn es Bereiche gibt, die Schüler und Schülerinnen in ihrer Familie nicht richtig gelernt haben, muss ich sie lehren.
		4. Aufgaben, die ich übernommen habe, erledige ich, egal was passiert.

	P/A	<b>Schöpferische Fähigkeiten</b>
		1. Ich mag es lieber, etwas zu tun, das aus dem Rahmen tanzt, als mit anderen dem Strom entlang zu schwimmen.
		2. Ich erkenne kreative Ideen der Schüler und Schülerinnen an.
		3. Ich betrachte Probleme von unterschiedlichen Seiten und wende verschiedene Lösungsansätze an.
	P/S	4. Ich helfe Schüler und Schülerinnen dabei, Neues auszuprobieren.
		<b>Hilfsbereitschaft</b>
		1. Wenn ein Schüler/ eine Schülerin ein Problem zu haben scheint, habe ich den Wunsch zu helfen.
		2. Wenn ich das Gefühl habe, dass jemand Hilfe braucht, dann helfe ich.
	P/F	3. Wenn ein Schüler/ eine Schülerin Hilfe zu brauchen scheint, spreche ich ihn/ sie zuerst an.
		4. Bittet mich jemand um Hilfe, kann ich nicht leicht abschlagen.
		<b>Lernbereitschaft</b>
		1. Ich habe großes Interesse daran, Neues zu erfahren und zu lernen.
		2. Auch wenn ich davon Nachteile trage, mache ich das, was mich interessiert und mir Freude bereitet.
	3. Ich nehme an Lehrerfortbildungen teil, da es mir die Möglichkeit bietet, etwas zu lernen.	
	4. Um Schüler und Schülerinnen zu unterrichten, bemühe ich mich, stets zu lernen und mich weiterzuentwickeln.	
5. Ich denke, dass ich beim Unterrichten von Schüler und Schülerinnen Verschiedenes lernen kann.		

### Sektion 3

<b>Fach- und Methodenkompetenz F</b>	F	<b>Fachwissen</b>
		1. Mit wissenschaftlichen Arbeiten, Fachliteratur, Medien usw. erweitere ich fortlaufend mein Fachwissen.
		2. Ich setze meine Lernerfahrungen in meinem Unterricht ein.
		3. Ich bin fähig, meine Klasse erfolgreich zu führen.
	F/A	4. Ich habe genug Fachwissen, um meinen Unterricht zu halten.
		<b>Systematisch-methodisches Vorgehen</b>
		1. Für die Erledigung von einer Arbeit stelle ich zunächst einen Plan auf und gehe systematisch vor.
		2. Nach dem Unterricht/ der Erledigung einer Arbeit überprüfe ich, was negativ war, und suche nach Verbesserungsmethoden.
		3. Wenn ein Problem auftritt, unterteile ich es in Teilbereiche und suche nach Lösungsmethoden.
		4. Wenn andere, mit denen ich zusammenarbeite, nicht systematisch vorgehen, fühle ich mich unwohl.
	F/P	5. Um mein Ziel zu erreichen, stelle ich kleinere Teilziele auf.
		<b>Beurteilungsvermögen</b>
		1. Ich mache mir schnell ein Urteil über die Lernfähigkeit meiner Schüler und Schülerinnen.
		2. Vor einer Entscheidung überlege ich viel und betrachte es aus verschiedenen Perspektiven.
		3. Im Allgemeinen bin ich schnell, Urteile zu fällen und darauf zu reagieren.
		4. Durch Mimik, Gesten oder Intonation fasse ich schnell auf, was eine andere Person sagen möchte.
	F/S	5. Beurteile ich etwas falsch, denke ich kritisch über die Gründe nach und versuche es zu verbessern.
		<b>Lehrfähigkeit</b>
		1. Ich kann meinen Schülern und Schülerinnen gut erklären, wie sie ihre Zukunft gestalten.
		2. Durch verschiedene Unterrichtsmethoden halte ich einen effektiven Unterricht.
3. Ich kann für einen erfolgreichen Unterricht die richtige Unterrichtsatmosphäre schaffen.		
4. Ich kommuniziere im Unterricht gut mit meinen Schülern und Schülerinnen.		
5. Ich kann meine Schüler und Schülerinnen gut motivieren.		

## Sektion 4

Aktivitäts- und Handlungskompetenz A	A	<b>Ausführungsbereitschaft</b>
		1. Wenn ich eine Aufgabe übernehme, dann führe ich sie unter allen Umständen aus.
		2. Wenn ich merke, dass eine Handlung erwartet wird, dann handle ich sofort.
		3. Ich gebe meinen Schülern und Schülerinnen viele Möglichkeiten zu tun, was sie wollen, auch wenn es für mich mehr Arbeit bedeutet.
	A/F	4. Wenn ich eine Arbeit unzufriedenstellend erledige, dann wiederhole ich sie.
		<b>Zielorientiertes Führen</b>
		1. Ich setze mir realistische Ziele.
		2. Um ein Ziel zu erreichen, kann ich exakt einschätzen, was benötigt wird und Einzelheiten auch an meine Schüler und Schülerinnen weitergeben.
	A/P	3. Auf dem Weg zum Ziel überprüfe ich stets meinen aktuellen Standpunkt.
		4. Ich erkläre den Schülern und Schülerinnen genau, warum sie ihr Ziel erreichen müssen.
		<b>Innovationsfreudigkeit</b>
		1. Ich unterstütze die Schüler und Schülerinnen, damit sie Lerntools selbstständig verwenden und neue Erfahrungen sammeln.
	A/S	2. Für einen abwechslungsreichen Unterricht setze ich neue Methoden (Projektunterricht, fächerübergreifender Unterricht, usw.) ein.
		3. Auch wenn Schüler und Schülerinnen bei neuen Unterrichtsmethoden nicht gut folgen können, probiere ich sie oft aus.
		4. Ich denke stark zukunftsorientiert.
		<b>Optimismus</b>
	A/S	1. Auch bei Fehlschlägen verliere ich den Mut nicht.
		2. Ich gebe meine Fehler sofort zu und versuche sie zu verbessern.
		3. Ich verwende häufig positive Ausdrücke als negative Aussagen. („ich kann“ statt „ich glaube, ich kann nicht“ oder „alles wird gut“ statt „es wird nicht gehen“)
		4. Ich vergleiche mich nicht mit anderen.
5. Ich lobe eher gute Seiten einer anderen Person, als dass ich ihre schlechten Seiten kritisiere.		

## Sektion 5

<b>Sozial-kommunikative Kompetenz S</b>	<b>S</b>	<b>Kommunikationsfähigkeit</b>
		1. Ich kann anderen konzentriert zuhören.
		2. Ich verstehe auch die nichtverbalen Handlungen und Gesten meines Gesprächspartners gut.
		3. Ich höre mir auch die Anliegen der Schüler und Schülerinnen an, die nicht mit dem Unterricht zu tun haben.
	<b>S/F</b>	4. Ich habe eine gute Kommunikation mit Schülern, Schülerinnen, Eltern und Lehrerkollegen/innen.
		<b>Sprachgewandtheit</b>
		1. Ich kreierte gerne neue Wortschöpfungen und wende sie an.
		2. Ich kann in Diskussionen meine Meinung gut verständlich ausdrücken.
	<b>S/A</b>	3. In einem Argument mit einer anderen Person verliere ich normalerweise nicht.
		4. Ich kann anderen Personen neue Inhalte verständlich erklären.
		<b>Problemlösefähigkeit</b>
		1. Wenn ein Problem auftritt, mache ich mir schnell ein Bild davon und gebe Lösungsvorschläge.
	<b>S/P</b>	2. Auch wenn ich das Gefühl habe, ein Problem nicht gut lösen zu können, gebe ich nicht schnell auf.
		3. Ich sehe Probleme als Möglichkeit an, Neues zu erfahren.
		<b>Teamfähigkeit</b>
	<b>S/P</b>	1. Ich arbeite lieber im Team als allein.
		2. Wenn ich im Team arbeite, fungiere ich als Leiter und führe ich ein Team gut an.
		3. Ich bin überzeugt, dass die Synergie, die bei der Kooperation im Team gebildet wird, zu neuen Ideen führt.
		4. Wenn ich in einem Team arbeite, dann leiste ich mindestens genauso viel wie die anderen Teammitglieder.
		5. Wenn im Team ein Problem auftritt, versuche ich es in der Kooperation mit den anderen Mitgliedern zu lösen.

## Sektion 6

<b>Selbstwirksamkeit</b>
1. Durch meinen Unterricht übe ich einen positiven Einfluss auf die Schüler und Schülerinnen aus.
2. Mithilfe meiner Leitung erzielen die Schüler und Schülerinnen gute Lernleistungen.
3. Wenn ich mich bemühe, kann ich jedes Problem lösen.
4. Wenn ein schwieriges Problem auftritt, stresse ich mich nicht, sondern versuche es in Ruhe zu lösen.
5. Um mein Ziel zu erreichen, bemühe ich mich fortlaufend, und gebe nicht so schnell auf.
6. Ich bin überzeugt, je nach Bildungsziel eine effektive Klassenführung halten zu können.

Tab. 24: Fragebogen (Deutsche Version)

## 5.4 Analyse der gesammelten Daten

Nach Ansammlung von 40 Samples wurde eine Reliabilitätsüberprüfung Cronbachs Alpha durchgeführt, um die interne Reliabilität der Items zu überprüfen. Items, die einen Wert ergaben, der niedriger als 0,6 war, wurden im Fragebogen modifiziert. Die Antwortmöglichkeiten des Fragebogens wurden auf einer Likert-Skala von „trifft gar nicht zu“, „trifft zu“, „neutral“ „trifft zu“ und „trifft völlig zu“ vorgegeben.

Eine Zwischenanalyse mit 142 Teilnehmern wurde durchgeführt. Die statistischen Analysen der Skalenwerte wurden mit SPSS-Statistics Version 25 und DataTab Statistik Rechner ausgewertet. Für den Vergleich von den Werten der Fremdsprachen- und Koreanisch-Lehrkräften wurden die Teilnehmer in drei Gruppen geteilt und Analysen für die gesamten Lehrkräfte, die Lehrkräfte der ersten und zweiten Fremdsprache sowie Koreanisch getrennt durchgeführt.

Die Hauptanalyse wurde mit 189 Teilnehmern durchgenommen. Zunächst wurden die Antworten, die auf Google Forms gesammelt wurden, in Google Sheets exportiert und die Antworten für die Datenverarbeitung codiert. Die Codierung erfolgte folgendermaßen:

1. Alter:	blieb uncodiert		
2. Geschlecht:	männlich: 1	weiblich: 2	
3. Lehrerfahrung:	<1: 1	1-5 Jahre: 2	
	5-10 Jahre: 3	+ 10 Jahre: 4	
4. beschäftigt an:	Mittelschule: 1	Oberschule: 2	
5. Unterrichtsfach:	Koreanisch: 1	Englisch: 2	Deutsch: 3
	Französisch: 4	Chinesisch: 5	Japanisch: 6
6. Ort der Anstellung:	Seoul: 1	andere Gebiete in Korea: 2	
7. Anstellungsform:	feste Anstellung: 1	Vertragslehrer*in: 2	
8. Auslandsaufenthalt:	kein: 0	<1: 1	
	1-5 Jahre: 2	+ 5 Jahre: 3	
9. Ausbildung:	allgemeine Uni.: 1	pädagogische Universität: 2	
10. Charakter:	extrovertiert: 1	introvertiert: 2	
11. Berufswahl:	Lehrberuf: 1	anderer Beruf: 2	

Für männlich wurde die Zahl 1 eingesetzt, für weiblich die Zahl 2, für Berufserfahrung unter einem Jahr die Zahl 1, für Erfahrung zwischen 1 und 5 Jahren die Zahl 2, für 5-10 Jahre Erfahrung die Zahl 3 und für über 10 Jahre Erfahrung die Zahl 4, usw.

Für Sektion 1-6 wurden die Antworten folgendermaßen codiert: „trifft gar nicht zu“ mit der Zahl 1, „trifft zu“ mit der Zahl 2, „neutral“ mit der Zahl 3, „trifft zu“ mit der Zahl 4 und „trifft völlig zu“ mit der Zahl 5.

Danach wurde erneut eine Reliabilitätsüberprüfung durchgeführt, also der Cronbachs Alpha für alle Items gemessen. Dann konnten verschiedene Analysen für die Messung von Mittelwerten, Standardabweichungen, Korrelationen, Effektstärken usw. durchgenommen werden.

#### **5.4.1 Überprüfung der internen Konsistenz**

Von jeder Skala wurde der Cronbachs Alpha-Wert ( $\alpha$ ) berechnet. Das Cronbachs Alpha wurde nach Lee Cronbach benannt, und ist ein Wert, der die interne Konsistenz einer Skala definiert. Es zeigt, in welchem Ausmaß die Fragen einer Skala miteinander in Beziehung stehen. Damit kann man die interne Konsistenz der einzelnen Items überprüfen. Interne Konsistenz zeigt, ob die einzelnen Items mit den anderen Items zusammenhängen und das gleiche Merkmal messen.

Die Ergebnisse wurden folgendermaßen gewertet (Weiber & Mühlhaus, 2014):

Cronbachs $\alpha > 0,90$	exzellent
Cronbachs $\alpha > 0,80$	gut/hoch
Cronbachs $\alpha > 0,70$	akzeptabel
Cronbachs $\alpha > 0,60$	fraglich

KOMPETENZ			Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
Personale Kompetenz P	P	Eigenverantwortung	0,670	4
	P/A	Schöpferische Fähigkeiten	0,797	4
	P/S	Hilfsbereitschaft	0,751	4
	P/F	Lernbereitschaft	0,808	5
Fach- und Methoden-Kompetenz F	F	Fachwissen	0,739	4
	F/A	Systematisch-methodisches Vorgehen	0,786	5
	F/P	Beurteilungsvermögen	0,773	5
	F/S	Lehrfähigkeit	0,885	5
Aktivitäts-, Handlungs-Kompetenz A	A	Ausführungsbereitschaft	0,740	4
	A/F	Innovationsfreudigkeit	0,848	4
	A/P	Optimismus	0,754	5
	A/S	Zielorientiertes Führen	0,836	4
Sozial-kommunikative Kompetenz S	S	Kommunikationsfähigkeit	0,823	4
	S/F	Sprachgewandtheit	0,825	4
	S/A	Problemlösefähigkeit	0,736	3
	S/P	Teamfähigkeit	0,772	5
Selbstwirksamkeit			0,856	6

Tab. 25: Cronbachs Alpha-Werte der Kompetenzen

Zusätzlich wurde die korrigierte Item-Skala-Korrelation berechnet, die anzeigt, ob sich der Cronbachs Alpha-Wert erhöht, wenn ein bestimmtes Item weggelassen wird.

In diesem Fragebogen wurden folgende Items vom originalen Fragebogen entfernt, da entweder die Cronbachs Alpha-Werte oder weil das Weglassen dieser Items eine Erhöhung der inneren Kohärenz zur Folge hatte: Eigenverantwortung 1, Ausführungsbereitschaft 3, zielorientiertes Führen 5 und Problemlösefähigkeit 4.

Damit wurden außer bei einer Kompetenz „Eigenverantwortung“, bei der ein Cronbachs Alpha-Wert unter 0,7 erreicht wurde, alle anderen Werte über 0,736 gebracht. Das machte es möglich, die Analysen mit akzeptablen Werten durchzuführen.

### 5.4.2 Mittelwert der Kompetenzen

Für die Messung der 16 Kompetenzen wurde zunächst der Mittelwert für jede Kompetenz berechnet. Mit diesem Ergebnis wurde jeweils eine Mittelwertanalyse durchgeführt und auch die Standardabweichungen der Daten berechnet. Diese zeigt an, wie stark sich die Daten um den Mittelwert streuen.

Die Mittelwerte (M) und die Standardabweichungen (SD) der Items sehen folgendermaßen aus: N=189

KOMPETENZ		Mittelwert M	Standardabweichung	
Personale Kompetenz P	P	Eigenverantwortung	3,343	1,57
	P/A	Schöpferische Fähigkeit	3,634	0,82
	P/S	Hilfsbereitschaft	3,448	1,56
	P/F	Lernbereitschaft	3,866	0,67

Fach- und Methodenkompetenz	F	Fachwissen	3,675	0,86
	F/A	Systematisch- methodisches Vorgehen	3,728	0,57
	F/P	Beurteilungsvermögen	3,699	0,62
	F/S	Lehrfähigkeit	3,284	1,48
Aktivitäts- und Handlungskompetenz	A	Ausführungsbereitschaft	3,507	0,65
	A/F	Zielorientiertes Führen	3,276	1,46
	A/P	Innovationsfreudigkeit	3,328	0,85
	A/S	Optimismus	3,346	0,70
Sozial-kommunikative Kompetenz	S	Kommunikationsfähigkeit	4,037	0,62
	S/F	Sprachgewandtheit	3,534	0,77
	S/A	Problemlösefähigkeit	3,726	0,58
	S/P	Teamfähigkeit	3,496	0,57

Tab. 26: Mittelwerte und Standardabweichungen der Kompetenzen

Tab. 27 zeigt die Ergebnisse zusammengefasst in Basiskompetenzen.

Basiskompetenz	Mittelwert	Standardabweichung
P	3,696	0,66
F	3,635	0,63
A	3,499	0,60
S	3,651	0,52

Tab. 27: Mittelwerte der Basiskompetenzwerte aller Lehrkräfte

Infolge kann man daraus schließen, dass sich die befragten Lehrkräfte für eigenverantwortlich, kreativ, hilfsbereit und lernbereit schätzen. Auffallend ist, dass der Wert für Aktivitäts- und Handlungskompetenz deutlich niedriger ist als die anderen Werte. Das bedeutet, dass die Fragen der Kompetenz Aktivitäts- und Handlungskompetenz (Innovationsfreudigkeit, Ausführungsbereitschaft, Optimismus und Zielorientiertes Führen) am wenigsten positiv beantwortet wurden.

Ein Vergleich der Analysen in Unterrichtsfächern soll genauere Auskünfte über die weniger positiv beantworteten Basiskompetenzen geben:

Basiskompetenz	2. Fremdsprachen	Englisch-Lehrkräfte	Koreanisch-Lehrkräfte
P	3,673	3,739	3,787
F	3,649	3,626	3,697
A	3,565	3,450	3,461
S	3,607	3,674	3,699

Tab. 28: Vergleich der Mittelwerte nach Basiskompetenzen

Die Daten wurden nach Basiskompetenzen und nach Unterrichtsfach aufgeteilt: Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache, Englisch-Lehrkräfte und Koreanisch-Lehrkräfte.

Im Vergleich kann man erkennen, dass bei allen drei Gruppen die Basiskompetenz Aktivitäts- und Handlungskompetenz am wenigsten positiv beantwortet wurde. Besonders niedrig sind dabei die Werte bei den Englisch-Lehrkräften (3,450) und Koreanisch-Lehrkräften (3,461). Auch getrennt in drei Gruppen erweist sich die personale Kompetenz als Gruppe mit den höchsten Mittelwerten.

Im nächsten Teil soll anhand Korrelationsanalysen überprüft werden, welche der Kompetenzen den größten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte hat.

### 5.4.3 Korrelationsanalyse von Kompetenzen und Selbstwirksamkeit

Zunächst wurde gemessen, welche Kompetenzen die höchste Korrelation mit der Selbstwirksamkeit haben. Korrelationen spielen eine wichtige Rolle, da sie die Beziehung zwischen zwei Variablen messen, also in welchem Zusammenhang sie stehen. Beispielsweise kann man feststellen, ob sich Variablen in die gleiche oder entgegengesetzte Richtung entwickeln oder ob sie unabhängig voneinander stehen.

Die Stärke der Korrelation wird folgendermaßen interpretiert:

#### Stärke der Korrelation

0 - 0,05	kein Zusammenhang
0,05 - 0,29	geringer Zusammenhang
0,30 - 0,49	mittlerer Zusammenhang
0,50 - 0,69	hoher Zusammenhang
0,70 < 1	sehr hoher Zusammenhang

Tab. 29: Korrelationsstärke r (Kühnel & Krebs, 2010: S. 404 f)

Der Korrelationskoeffizient, auch Produkt-Moment-Korrelation, Pearson-Korrelation oder Bravais-Pearson-Korrelation genannt, ist ein Maß für den linearen Zusammenhang zweier metrischer Variablen. Da es sich bei den Kompetenzen und den Selbstwirksamkeitswerten um metrische Variable

handelt, wurde die Pearson-Korrelationsanalyse durchgeführt, um den Zusammenhang zwischen den einzelnen Kompetenzen und der Selbstwirksamkeit zu messen.

### **5.4.3.1 Selbstwirksamkeit aller befragten Lehrpersonen**

#### **Eigenverantwortung**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit gab,  $r(187) = 0,559$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Eigenverantwortung und SWK	0,559	<0,001

Tab. 30: Korrelation Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit

Zwischen den Variablen Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,559$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit.

#### **Schöpferische Fähigkeit**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen schöpferischer Fähigkeit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen schöpferischer Fähigkeit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(187) = 0,577$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Schöpferische Fähigkeit und SWK	0,577	<0,001

Tab. 31: Korrelation Schöpferische Fähigkeit und Selbstwirksamkeit

Zwischen den Variablen Schöpferische Fähigkeit und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,577$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen schöpferischer Fähigkeit und Selbstwirksamkeit.

### Hilfsbereitschaft

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Hilfsbereitschaft und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Hilfsbereitschaft und Selbstwirksamkeit gab,  $r(187) = 0,576$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Hilfsbereitschaft und SWK	0,576	<0,001

Tab. 32: Korrelation Hilfsbereitschaft und Selbstwirksamkeit

Zwischen den Variablen Hilfsbereitschaft und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,576$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Hilfsbereitschaft und Selbstwirksamkeit.

### Lernbereitschaft

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Lernbereitschaft und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Lernbereitschaft und Selbstwirksamkeit gab,  $r(187) = 0,602$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Lernbereitschaft und SWK	0,602	<0,001

Tab. 33: Korrelation Lernbereitschaft und Selbstwirksamkeit

Zwischen den Variablen Lernbereitschaft und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r=0,602$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Lernbereitschaft und Selbstwirksamkeit.

### **Fachwissen**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Fachwissen und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Fachwissen und Selbstwirksamkeit gab,  $r(187) = 0,697$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Fachwissen und SWK	0,697	<0,001

Tab. 34: Korrelation Fachwissen und Selbstwirksamkeit

Zwischen den Variablen Fachwissen und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r=0,697$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Fachwissen und Selbstwirksamkeit.

### **Systematisch-methodisches Vorgehen**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Systematisch-methodisches Vorgehen und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten

Zusammenhang zwischen Systematisch-methodisches Vorgehen und Selbstwirksamkeit gab,  $r(187) = 0,603$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Systematisch-methodisches Vorgehen und SWK	0,603	<0,001

Tab. 35: Korrelation Systematisch-methodisches Vorgehen und Selbstwirksamkeit

Zwischen den Variablen systematisch-methodisches Vorgehen und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,603$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Systematisch-methodisches Vorgehen und Selbstwirksamkeit.

### **Beurteilungsvermögen**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Beurteilungsvermögen und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Beurteilungsvermögen und Selbstwirksamkeit gab,  $r(187) = 0,694$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Beurteilungsvermögen und SWK	0,694	<0,001

Tab. 36: Korrelation Beurteilungsvermögen und Selbstwirksamkeit

Zwischen den Variablen Beurteilungsvermögen und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,694$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Beurteilungsvermögen und Selbstwirksamkeit.

### **Lehrfähigkeit**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Lehrfähigkeit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen hohen, signifikanten Zusammenhang zwischen Lehrfähigkeit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(187) = 0,678$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Lehrfähigkeit und SWK	0,678	<0,001

Tab. 37: Korrelation Lehrfähigkeit und Selbstwirksamkeit

Zwischen den Variablen Lehrfähigkeit und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,678$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Lehrfähigkeit und Selbstwirksamkeit.

### **Ausführungsbereitschaft**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Ausführungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Ausführungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit gab,  $r(187) = 0,690$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Ausführungsbereitschaft und SWK	0,690	<0,001

Tab. 38: Korrelation Ausführungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit

Zwischen den Variablen Ausführungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,690$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Ausführungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit.

### **Innovationsfreudigkeit**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Innovationsfreudigkeit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Innovationsfreudigkeit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(187) = 0,613$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Innovationsfreudigkeit und SWK	0,613	<0,001

Tab. 39: Korrelation Innovationsfreudigkeit und Selbstwirksamkeit

Zwischen den Variablen Innovation und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,613$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Innovationsfreudigkeit und Selbstwirksamkeit.

### **Optimismus**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Optimismus und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Optimismus und Selbstwirksamkeit gab,  $r(187) = 0,657$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Optimismus und SWK	0,657	<0,001

Tab. 40: Korrelation Optimismus und Selbstwirksamkeit

Zwischen den Variablen Optimismus und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,657$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Optimismus und Selbstwirksamkeit.

### Zielorientiertes Führen

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Zielorientiertes Führen und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Zielorientiertes Führen und Selbstwirksamkeit gab,  $r(187) = 0,639$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Zielorientiertes Führen und SWK	0,639	<0,001

Tab. 41: Korrelation Zielorientiertes Führen und Selbstwirksamkeit

Zwischen den Variablen Zielorientiertes Führen und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,639$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Zielorientiertes Führen und Selbstwirksamkeit.

### Kommunikationsfähigkeit

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten

Zusammenhang zwischen Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(187) = 0,530$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Kommunikationsfähigkeit und SWK	0,530	<0,001

Tab. 42: Korrelation Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit

Zwischen den Variablen Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,530$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit.

### **Sprachgewandtheit**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Sprachgewandtheit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Sprachgewandtheit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(187) = 0,631$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Sprachgewandtheit und SWK	0,631	<0,001

Tab. 43: Korrelation Sprachgewandtheit und Selbstwirksamkeit

Zwischen den Variablen Sprachgewandtheit und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,631$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Sprachgewandtheit und Selbstwirksamkeit.

### Problemlösefähigkeit

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(187) = 0,486$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Problemlösefähigkeit und SWK	0,486	<0,001

Tab. 44: Korrelation Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeit

Zwischen den Variablen Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,486$  eine mittlere, positive Korrelation vor. Es besteht also ein mittlerer, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeit.

### Teamfähigkeit

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Teamfähigkeit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Teamfähigkeit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(187) = 0,626$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Teamfähigkeit und SWK	0,626	<0,001

Tab. 45: Korrelation Teamfähigkeit und Selbstwirksamkeit

Zwischen den Variablen Teamfähigkeit und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,626$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver

Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Teamfähigkeit und Selbstwirksamkeit.

### Zusammenfassung der Korrelation von Kompetenzen aller Lehrkräfte

	Kompetenz	alle befragten Lehrkräfte
P	Eigenverantwortung	0,56
	Schöpferische Fähigkeiten	0,58
	Hilfsbereitschaft	0,58
	Lernbereitschaft	0,60
F	Fachwissen	<b>0,70</b>
	Systematisch- methodisches Vorgehen	0,60
	Beurteilungsvermögen	0,69
	Lehrfähigkeit	0,68
A	Ausführungsbereitschaft	0,69
	Innovationsfreudigkeit	0,61
	Optimismus	0,66
	Zielorientiertes Führen	0,64
S	Kommunikationsfähigkeit	0,53
	Sprachgewandtheit	0,63
	Problemlösefähigkeit	0,49
	Teamfähigkeit	0,63

Tab. 46: Korrelationswerte von Kompetenzen und Selbstwirksamkeit

Bei der Gesamtheit der Lehrkräfte konnte herausgefunden werden, dass die Kompetenz Fachwissen vor Beurteilungsvermögen und Ausführungsbereitschaft die stärkste Korrelation mit der Selbstwirksamkeit aufwies.

### **5.4.3.2 Selbstwirksamkeit von Lehrkräften der zweiten Fremdsprache**

Die Analyse der gesammelten Daten wurden in drei Gruppen durchgeführt. Die erste Gruppe sind die Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache Deutsch, Französisch, Chinesisch und Japanisch. Zunächst wurden die Ergebnisse der Korrelationsanalysen der Kompetenzen und Selbstwirksamkeit für diese Gruppe ermittelt.

#### **Eigenverantwortung**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit gab,  $r(82) = 0,598$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Eigenverantwortung und SWKfremd	0,598	<0,001

Tab. 47: Korrelation Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache

Zwischen den Variablen Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,598$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit.

#### **Schöpferische Fähigkeiten**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Schöpferische Fähigkeiten und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten

Zusammenhang zwischen Schöpferische Fähigkeiten und Selbstwirksamkeit gab,  $r(82) = 0,608$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Schöpf. Fähigkeiten und SWKfremd	0,608	<0,001

Tab. 48: Korrelation Schöpferische Fähigkeiten und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache

Zwischen den Variablen Schöpferische Fähigkeiten und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,608$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Schöpferische Fähigkeiten und Selbstwirksamkeit.

### Hilfsbereitschaft

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Hilfsbereitschaft und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Hilfsbereitschaft und Selbstwirksamkeit gab,  $r(82) = 0,608$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Hilfsbereitschaft und SWKfremd	0,608	<0,001

Tab. 49: Korrelation Hilfsbereitschaft und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache

Zwischen den Variablen Hilfsbereitschaft und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,608$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Hilfsbereitschaft und Selbstwirksamkeit.

### Lernbereitschaft

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Lernbereitschaft und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Lernbereitschaft und Selbstwirksamkeit gab,  $r(82) = 0,614$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Lernbereitschaft und SWKfremd	0,614	<0,001

Tab. 50: Korrelation Lernbereitschaft und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache

Zwischen den Variablen Lernbereitschaft und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,614$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Lernbereitschaft und Selbstwirksamkeit.

### Fachwissen

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Fachwissen und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Fachwissen und Selbstwirksamkeit gab,  $r(82) = 0,729$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Fachwissen und SWKfremd	0,729	<0,001

Tab. 51: Korrelation Fachwissen und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache

Zwischen den Variablen Fachwissen und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,729$  eine sehr hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein sehr hoher,

positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Fachwissen und Selbstwirksamkeit.

### **Systematisch-methodisches Vorgehen**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Systematisch-methodisches Vorgehen und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Systematisch-methodisches Vorgehen und Selbstwirksamkeit gab,  $r(82) = 0,654$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
System-meth. Vorgehen und SWKfremd	0,654	<0,001

Tab. 52: Korrelation Systematisch-methodisches Vorgehen und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache

Zwischen den Variablen Systematisch-methodisches Vorgehen und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,654$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Systematisch-methodisches Vorgehen und Selbstwirksamkeit.

### **Beurteilungsvermögen**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Beurteilungsvermögen und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Beurteilungsvermögen und Selbstwirksamkeit gab,  $r(82) = 0,740$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Beurteilungsvermögen und SWKfremd	0,740	<0,001

Tab. 53: Korrelation Beurteilungsvermögen und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache

Zwischen den Variablen Beurteilungsvermögen und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,740$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Beurteilungsvermögen und Selbstwirksamkeit.

### Lehrfähigkeit

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Lehrfähigkeit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Lehrfähigkeit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(2) = 0,721$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Lehrfähigkeit und SWKfremd	0,721	<0,001

Tab. 54: Korrelation Lehrfähigkeit und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache

Zwischen den Variablen Lehrfähigkeit und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,721$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Lehrfähigkeit und Selbstwirksamkeit.

### **Ausführungsbereitschaft**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Ausführungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Ausführungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit gab,  $r(82) = 0,797$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Ausführungsbereitschaft und SWKfremd	0,797	<0,001

Tab. 55: Korrelation Ausführungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache

Zwischen den Variablen Ausführungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,797$  eine sehr hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein sehr hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Ausführungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit.

### **Innovationsfreudigkeit**

Eine Pearson Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Innovationsfreudigkeit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Innovationsfreudigkeit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(82) = 0,635$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Innovationsfreudigkeit und SWKfremd	0,635	<0,001

Tab. 56: Korrelation Innovationsfreudigkeit und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache

Zwischen den Variablen Innovationsfreudigkeit und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,635$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Innovationsfreudigkeit und Selbstwirksamkeit.

### **Optimismus**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Optimismus und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Optimismus und Selbstwirksamkeit gab,  $r(82) = 0,580$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Optimismus und SWKfremd	0,580	<0,001

Tab. 57: Korrelation Optimismus und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache

Zwischen den Variablen Optimismus und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,580$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Optimismus und Selbstwirksamkeit.

### **Zielorientiertes Führen**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Zielorientiertes Führen und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Zielorientiertes Führen und Selbstwirksamkeit gab,  $r(82) = 0,672$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Zielorientiertes Führen und SWKfremd	0,672	<0,001

Tab. 58: Korrelation Zielorientiertes Führen und Selbstwirksamkeit bei

Lehrkräften der zweiten Fremdsprache

Zwischen den Variablen Zielorientiertes Führen und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,672$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Zielorientiertes Führen und Selbstwirksamkeit.

### **Kommunikationsfähigkeit**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(82) = 0,660$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Kommunikationsfähigkeit und SWKfremd	0,660	<0,001

Tab. 59: Korrelation Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit bei

Lehrkräften der zweiten Fremdsprache

Zwischen den Variablen Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,660$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit.

### **Sprachgewandtheit**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Sprachgewandtheit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Sprachgewandtheit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(82) = 0,665$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Sprachgewandtheit und SWKfremd	0,665	<0,001

Tab. 60: Korrelation Sprachgewandtheit und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache

Zwischen den Variablen Sprachgewandtheit und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,665$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Sprachgewandtheit und Selbstwirksamkeit.

### **Problemlösefähigkeit**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(82) = 0,546$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Problemlösefähigkeit und SWKfremd	0,546	<0,001

Tab. 61: Korrelation Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache

Zwischen den Variablen Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,546$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeit.

### **Teamfähigkeit**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Teamfähigkeit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Teamfähigkeit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(82) = 0,655$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Teamfähigkeit und SWKfremd	0,655	<0,001

Tab. 62: Korrelation Teamfähigkeit und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache

Zwischen den Variablen Teamfähigkeit und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,655$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Teamfähigkeit und Selbstwirksamkeit.

### **5.4.3.3 Selbstwirksamkeit von Englisch-Lehrkräften**

#### **Eigenverantwortung**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit gab,  $r(36) = 0,561$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Eigenverantwortung und SWKeng	0,561	<0,001

Tab. 63: Korrelation Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,561$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit.

### Schöpferische Fähigkeit

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Schöpferische Fähigkeit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Schöpferische Fähigkeit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(36) = 0,500$ ,  $p = 0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Schöpferische Fähigkeit und SWKeng	0,500	0,001

Tab. 64: Korrelation Schöpferische Fähigkeiten und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Schöpferische Fähigkeit und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,500$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Schöpferische Fähigkeit und Selbstwirksamkeit.

### Hilfsbereitschaft

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Hilfsbereitschaft und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Hilfsbereitschaft und Selbstwirksamkeit gab,  $r(36) = 0,581$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Hilfsbereitschaft und SWKeng	0,581	<0,001

Tab. 65: Korrelation Hilfsbereitschaft und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften

Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,581$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Hilfsbereitschaft und Selbstwirksamkeit.

### Lernbereitschaft

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Lernbereitschaft und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Lernbereitschaft und Selbstwirksamkeit gab,  $r(36) = 0,545$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Lernbereitschaft und SWKeng	0,545	<0,001

Tab. 66: Korrelation Lernbereitschaft und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Lernbereitschaft und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,545$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang zwischen Lernbereitschaft und Selbstwirksamkeit.

### **Fachwissen**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Fachwissen und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Fachwissen und Selbstwirksamkeit gab,  $r(36) = 0,698$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Fachwissen und SWKeng	0,698	<0,001

Tab. 67: Korrelation Fachwissen und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Fachwissen und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,698$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Fachwissen und Selbstwirksamkeit.

### **Systematisch-Methodisches Vorgehen**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Systematisch-methodisches Vorgehen und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Systematisch-methodisches Vorgehen und Selbstwirksamkeit gab,  $r(36) = 0,589$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
System.-method. Vorgehen und SWKeng	0,589	<0,001

Tab. 68: Korrelation Systematisch-methodisches Vorgehen und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Systematisch-methodisches Vorgehen und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,589$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Systematisch-methodisches Vorgehen und Selbstwirksamkeit.

### **Beurteilungsvermögen**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Beurteilungsvermögen und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Beurteilungsvermögen und Selbstwirksamkeit gab,  $r(36) = 0,582$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Beurteilungsvermögen und SWKeng	0,582	<0,001

Tab. 69: Korrelation Beurteilungsvermögen und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Beurteilungsvermögen und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,582$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Beurteilungsvermögen und Selbstwirksamkeit.

### **Lehrfähigkeit**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Lehrfähigkeit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Lehrfähigkeit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(36) = 0,683$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Lehrfähigkeit und SWKeng	0,683	<0,001

Tab. 70: Korrelation Lehrfähigkeit und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Lehrfähigkeit und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,683$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Lehrfähigkeit und Selbstwirksamkeit.

### **Ausführungsbereitschaft**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Ausführungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Ausführungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit gab,  $r(36) = 0,631$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Ausführungsbereitschaft und SWKeng	0,631	<0,001

Tab. 71: Korrelation Ausführungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Ausführungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,631$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Ausführungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit.

### **Innovationsfreudigkeit**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Innovationsfreudigkeit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Innovationsfreudigkeit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(36) = 0,653$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Innovationsfreudigkeit und SWKeng	0,653	<0,001

Tab. 72: Korrelation Innovationsfreudigkeit und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Innovationsfreudigkeit und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,653$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Innovationsfreudigkeit und Selbstwirksamkeit.

### **Optimismus**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Optimismus und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Optimismus und Selbstwirksamkeit gab,  $r(36) = 0,633$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Optimismus und SWKeng	0,633	<0,001

Tab. 73: Korrelation Optimismus und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Optimismus und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,633$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Optimismus und Selbstwirksamkeit.

### **Zielorientiertes Führen**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Zielorientiertes Führen und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Zielorientiertes Führen und Selbstwirksamkeit gab,  $r(36) = 0,658$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Zielorientiertes Führen und SWKeng	0,658	<0,001

Tab. 74: Korrelation Zielorientiertes Führen und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Zielorientiertes Führen und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,658$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Zielorientiertes Führen und Selbstwirksamkeit.

### **Kommunikationsfähigkeit**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(36) = 0,441$ ,  $p = 0,006$ .

	r	p (2-seitig)
Kommunikationsfähigkeit und SWKeng	0,441	0,006

Tab. 75: Korrelation Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,441$  eine mittlere, positive Korrelation vor. Es besteht also ein mittlerer, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit.

### **Sprachgewandtheit**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Sprachgewandtheit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Sprachgewandtheit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(36) = 0,669$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Sprachgewandtheit und SWKeng	0,669	<0,001

Tab. 76: Korrelation Sprachgewandtheit und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Sprachgewandtheit und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,669$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Sprachgewandtheit und Selbstwirksamkeit.

### **Problemlösefähigkeit**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(36) = 0,281$ ,  $p = 0,088$ .

	r	p (2-seitig)
Problemlösefähigkeit und SWKeng	0,281	0,088

Tab. 77: Korrelation Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,281$  eine geringe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein geringer, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeit.

### **Teamfähigkeit**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Teamfähigkeit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Teamfähigkeit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(36) = 0,663$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Teamfähigkeit und SWKeng	0,663	<0,001

Tab. 78: Korrelation Teamfähigkeit und Selbstwirksamkeit bei Englisch - Lehrkräften

Zwischen den Variablen Teamfähigkeit und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,663$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Teamfähigkeit und Selbstwirksamkeit.

#### **5.4.3.4 Selbstwirksamkeit von Koreanisch-Lehrkräften**

##### **Eigenverantwortung**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit gab,  $r(65) = 0,531$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Eigenverantwortung und SWKkor	0,531	<0,001

Tab. 79: Korrelation Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,531$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit.

##### **Schöpferische Fähigkeit**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Schöpferische Fähigkeit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Schöpferische Fähigkeit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(65) = 0,621$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Schöpferische Fähigkeit und SWKkor	0,621	<0,001

Tab. 80: Korrelation Schöpferische Fähigkeit und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Schöpferische Fähigkeit und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,621$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Schöpferische Fähigkeit und Selbstwirksamkeit.

### Hilfsbereitschaft

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Hilfsbereitschaft und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Hilfsbereitschaft und Selbstwirksamkeit gab,  $r(65) = 0,568$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Hilfsbereitschaft und SWKkor	0,568	<0,001

Tab. 81: Korrelation Hilfsbereitschaft und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Hilfsbereitschaft und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,568$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Hilfsbereitschaft und Selbstwirksamkeit.

### **Lernbereitschaft**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Lernbereitschaft und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Lernbereitschaft und Selbstwirksamkeit gab,  $r(65) = 0,633$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Lernbereitschaft und SWKkor	0,633	<0,001

Tab. 82: Korrelation Lernbereitschaft und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Lernbereitschaft und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,633$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Lernbereitschaft und Selbstwirksamkeit.

### **Fachwissen**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Fachwissen und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Fachwissen und Selbstwirksamkeit gab,  $r(65) = 0,676$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Fachwissen und SWKkor	0,676	<0,001

Tab. 83: Korrelation Fachwissen und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Fachwissen und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,676$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver

Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Fachwissen und Selbstwirksamkeit.

### **Systematisch-methodisches Vorgehen**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Systematisch-methodisches Vorgehen und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Systematisch-methodisches Vorgehen und Selbstwirksamkeit gab,  $r(65) = 0,586$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Sys-meth.Vorgehen und SWKkor	0,586	<0,001

Tab. 84: Korrelation Systematisch-methodisches Vorgehen und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Systematisch-methodisches Vorgehen und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,586$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Systematisch-methodisches Vorgehen und Selbstwirksamkeit.

### **Beurteilungsvermögen**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Beurteilungsvermögen und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Beurteilungsvermögen und Selbstwirksamkeit gab,  $r(65) = 0,698$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Beurteilungsvermögen und SWKkor	0,698	<0,001

Tab. 85: Korrelation Beurteilungsvermögen und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Beurteilungsvermögen und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,698$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Beurteilungsvermögen und Selbstwirksamkeit.

### **Lehrfähigkeit**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Lehrfähigkeit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Lehrfähigkeit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(65) = 0,651$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Lehrfähigkeit und SWKkor	0,651	<0,001

Tab. 86: Korrelation Lehrfähigkeit und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Lehrfähigkeit und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,651$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Lehrfähigkeit und Selbstwirksamkeit.

### **Ausführungsbereitschaft**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Ausführungsbereitschaft und

Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Ausführungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit gab,  $r(65) = 0,596$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Ausführungsbereitschaft und SWKkor	0,596	<0,001

Tab. 87: Korrelation Ausführungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Ausführungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,596$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Ausführungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit.

### **Innovationsfreudigkeit**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Innovationsfreudigkeit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Innovationsfreudigkeit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(65) = 0,584$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Innovationsfreudigkeit und SWKkor	0,584	<0,001

Tab. 88: Korrelation Innovationsfreudigkeit und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Innovationsfreudigkeit und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,584$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Innovationsfreudigkeit und Selbstwirksamkeit.

### **Optimismus**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Optimismus und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Optimismus und Selbstwirksamkeit gab,  $r(65) = 0,781$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Optimismus und SWKkor	0,781	<0,001

Tab. 89: Korrelation Optimismus und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Optimismus und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,781$  eine sehr hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein sehr hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Optimismus und Selbstwirksamkeit.

### **Zielorientiertes Führen**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Zielorientiertes Führen und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Zielorientiertes Führen und Selbstwirksamkeit gab,  $r(65) = 0,619$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Zielorientiertes Führen und SWKkor	0,619	<0,001

Tab. 90: Korrelation Zielorientiertes Führen und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Zielorientiertes Führen und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,619$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Zielorientiertes Führen und Selbstwirksamkeit.

### **Kommunikationsfähigkeit**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(65) = 0,387$ ,  $p = 0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Kommunikationsfähigkeit und SWKkor	0,387	0,001

Tab. 91: Korrelation Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,387$  eine mittlere, positive Korrelation vor. Es besteht also ein mittlerer, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit.

### **Sprachgewandtheit**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Sprachgewandtheit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Sprachgewandtheit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(65) = 0,618$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Sprachgewandtheit und SWKkor	0,618	<0,001

Tab. 92: Korrelation Sprachgewandtheit und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Sprachgewandtheit und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,618$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Sprachgewandtheit und Selbstwirksamkeit.

### **Problemlösefähigkeit**

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(65) = 0,517$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Problemlösefähigkeit und SWKkor	0,517	<0,001

Tab. 93: Korrelation Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,517$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeit.

### Teamfähigkeit

Eine Pearson-Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um zu testen, ob es einen Zusammenhang zwischen Teamfähigkeit und Selbstwirksamkeit gibt. Das Ergebnis zeigte, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Teamfähigkeit und Selbstwirksamkeit gab,  $r(65) = 0,575$ ,  $p = <0,001$ .

	r	p (2-seitig)
Teamfähigkeit und SWKkor	0,575	<0,001

Tab. 94: Korrelation Teamfähigkeit und Selbstwirksamkeit bei Koreanisch-Lehrkräften

Zwischen den Variablen Teamfähigkeit und Selbstwirksamkeit liegt mit  $r = 0,575$  eine hohe, positive Korrelation vor. Es besteht also ein hoher, positiver Zusammenhang in dieser Stichprobe zwischen Teamfähigkeit und Selbstwirksamkeit.

Die folgende Tabelle listet die berechneten Ergebnisse der Korrelationsanalysen für Lehrkräfte der zweiten und ersten Fremdsprache sowie Koreanisch-Lehrkräfte auf:

		2. Fremd- sprache	Englisch	Koreanisch
<b>P</b>	Eigenverantwortung	0,60	0,56	0,53
	Schöpferische Fähigkeiten	0,61	0,50	0,62
	Hilfsbereitschaft	0,61	0,58	0,57
	Lernbereitschaft	0,61	0,54	0,63
<b>F</b>	Fachwissen	0,73	<b>0,70</b>	0,68
	System.-method. Vorgehen	0,65	0,59	0,59
	Beurteilungsvermögen	0,74	0,58	0,70
	Lehrfähigkeit	0,72	0,68	0,65
<b>A</b>	Ausführungsbereitschaft	<b>0,80</b>	0,63	0,60
	Innovationsfreudigkeit	0,63	0,65	0,58
	Optimismus	0,58	0,63	<b>0,78</b>
	Zielorientiertes Führen	0,67	0,66	0,62
<b>S</b>	Kommunikationsfähigkeit	0,66	0,44	0,39
	Sprachgewandtheit	0,66	0,67	0,62
	Problemlösefähigkeit	0,55	0,28	0,52
	Teamfähigkeit	0,65	0,66	0,57

Tab. 95: Korrelation der Kompetenzen mit Selbstwirksamkeit von  
Fremdsprachen- und Koreanisch-Lehrkräften

Basiskompetenz	Fremdsprachen- Lehrkräfte	Englisch- Lehrkräfte	Koreanisch- Lehrkräfte
<b>P</b>	<b>3,673</b>	3,588	<b>3,787</b>
<b>F</b>	3,649	3,493	3,697
<b>A</b>	3,565	3,421	3,461
<b>S</b>	3,607	<b>3,662</b>	3,699

Tab. 96: Korrelation der Basiskompetenzen mit der Selbstwirksamkeit

Die Ergebnisse der Korrelationsanalysen zeigen, dass die personale Kompetenz bei den Lehrkräften der zweiten Fremdsprache sowie Koreanisch die stärkste Korrelation mit der Selbstwirksamkeit aufweist. Nur bei den Englisch-Lehrkräften hat die sozial-kommunikative Kompetenz einen größeren Einfluss auf die Selbstwirksamkeit. Bezieht man aber auch die Basiskompetenz, die an zweiter Stelle steht, ein, ist es die sozial-kommunikative Kompetenz bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache sowie Koreanisch und die personalen Kompetenzen bei den Englisch-Lehrkräften. Daraus kann man schließen, dass die personalen und sozial-kommunikativen Kompetenzen eng mit der Selbstwirksamkeit verbunden sind.

#### 5.4.4 Regressionsanalyse der Kompetenzen

##### Personale Kompetenz P

Um zu überprüfen, ob die Stichproben von der Nullhypothese abweichen und um die Veränderungsvariable der einzelnen Teilbereiche zu definieren, wurde eine Regressionsanalyse ausgeführt.

Eine multiple lineare Regressionsanalyse wurde durchgeführt, um den Einfluss von den Variablen Eigenverantwortung, schöpferische Fähigkeiten, Lernbereitschaft und Hilfsbereitschaft auf die Variable Selbstwirksamkeit zu untersuchen.

Modell	Beta	Standard- fehler	t	p	untere Grenze	obere Grenze
(Konstante)		0,226	8,192	<0,001	1,401	2,295
EIGENV	0,123	0,058	0,792	0,429	-0,069	0,161
SCHÖPF	0,199	0,067	2,347	0,02	0,025	0,291
LERNBE	0,314	0,074	3,912	<0,001	0,143	0,437
HILFSB	0,116	0,061	0,708	0,48	-0,078	0,165

Tab. 97: Regressionsanalyse von personaler Kompetenz

Das Regressionsmodell zeigte, dass die Variablen Eigenverantwortung, schöpferische Fähigkeiten, Lernbereitschaft und Hilfsbereitschaft 43,926% der Varianz von der Variable SWK total erklärten. Mithilfe einer ANOVA wurde geprüft, ob dieser Wert signifikant von null abweicht. Anhand der vorliegenden Stichprobe konnte man feststellen, dass der Effekt signifikant von null abweicht.  $F=36,035$ ,  $p = <0,001$ ,  $R^2 = 0,439$ .

Es ergibt sich das folgende Regressionsmodell:

$$\text{SWK total} = 1,848 + 0,046 \cdot \text{EIGENV} + 0,158 \cdot \text{SCHÖPF} + 0,29 \cdot \text{LERNBE} + 0,043 \cdot \text{HILFSB}$$

Wenn alle unabhängigen Variablen null sind, ergibt sich für die Variable SWK ein Wert von 1,848. Dieses lässt sich aus der Konstanten ablesen.

Verändert sich der Wert der Variable Eigenverantwortung um eine Einheit, verändert sich der Wert der Variable Selbstwirksamkeit um 0,046.

Verändert sich der Wert der Variable schöpferische Fähigkeit um eine Einheit, verändert sich der Wert der Variable Selbstwirksamkeit um 0,158.

Verändert sich der Wert der Variable Lernbereitschaft um eine Einheit, verändert sich der Wert der Variable Selbstwirksamkeit um 0,29.

Verändert sich der Wert der Variable Hilfsbereitschaft um eine Einheit, verändert sich der Wert der Variable Selbstwirksamkeit um 0,043.

#### Standardisierter Regressionskoeffizient

Der standardisierte Koeffizient Beta ist messgrößenunabhängig und liegt immer zwischen -1 und 1. Je größer der Betrag von Beta ist, desto größer ist der Beitrag der jeweiligen unabhängigen Variable, um die abhängige Variable Selbstwirksamkeit zu erklären. In diesem Modell hat die Variable **Lernbereitschaft** den größten Einfluss auf die Variable Selbstwirksamkeit.

## p-Wert

Die berechneten Regressionskoeffizienten beziehen sich auf die Stichprobe, die für die Berechnung von der Regressionsanalyse verwendet wurde, daher ist von Interesse, ob die einzelnen Koeffizienten nur zufällig von null abweichen oder ob sie auch in der Grundgesamtheit von null abweichen. Um dies zu testen, wird für jeden Koeffizienten die Nullhypothese aufgestellt, dass er in der Grundgesamtheit gleich null ist. Der Standardfehler gibt nun an, wie viel der jeweilige Koeffizient im Mittel streuen wird, wenn die Regressionsanalyse für eine weitere Stichprobe berechnet wird.

Die Teststatistik  $t$  ergibt sich dann aus dem Standardfehler und dem Koeffizienten.

Der p-Wert für den Koeffizienten Eigenverantwortung ist 0,429. Damit ist der p-Wert größer als das Signifikanzniveau von 0,05 und die Nullhypothese, dass der Koeffizient von Eigenverantwortung in der Grundgesamtheit gleich null ist, wird beibehalten. Es wird also davon ausgegangen, dass der Koeffizienten für die Variable Eigenverantwortung in der Grundgesamtheit nicht von null abweicht.

Der p-Wert für den Koeffizienten schöpferische Fähigkeit ist 0,02. Damit ist der p-Wert kleiner als das Signifikanzniveau von 0,05 und die Nullhypothese, dass der Koeffizient von schöpferischer Fähigkeit in der Grundgesamtheit gleich null ist, wird abgelehnt. Es wird also davon ausgegangen, dass der Koeffizienten für die Variable schöpferische Fähigkeit in der Grundgesamtheit von null abweicht.

Der p-Wert für den Koeffizienten Lernbereitschaft ist  $<0,001$ . Damit ist der p-Wert kleiner als das Signifikanzniveau von 0,05 und die Nullhypothese, dass der Koeffizient von Lernbereitschaft in der Grundgesamtheit gleich null ist, wird abgelehnt. Es wird also davon ausgegangen, dass der Koeffizienten für die Variable Lernbereitschaft in der Grundgesamtheit von null abweicht.

Der p-Wert für den Koeffizienten Hilfsbereitschaft ist 0,48. Damit ist der p-Wert größer als das Signifikanzniveau von 0,05 und die Nullhypothese, dass der Koeffizient von Hilfsbereitschaft in der Grundgesamtheit gleich null ist, wird beibehalten. Es wird also davon ausgegangen, dass der Koeffizienten für die Variable Hilfsbereitschaft in der Grundgesamtheit nicht von null abweicht.

### **Fach- und Methodenkompetenz F**

Eine multiple lineare Regressionsanalyse wurde durchgeführt, um den Einfluss von den Variablen Fach- und Methodenkompetenz, systematisch-methodisches Vorgehen, Beurteilungsvermögen und Lehrfähigkeit auf die Variable Selbstwirksamkeit zu untersuchen.

Modell	Beta	Standardfehler	t	p	untere Grenze	obere Grenze
(Konstante)		0,263	4,939	<0,001	0,777	1,819
FACHME	0,28	0,073	2,79	0,006	0,059	0,348
SYSTEM	0,191	0,067	2,881	0,004	0,06	0,326
BEURTE	0,285	0,081	3,227	0,001	0,101	0,421
LEHRFÄ	0,084	0,04	0,795	0,428	-0,048	0,112

Tab. 98: Regressionsanalyse von Fach- und Methodenkompetenz

Das Regressionsmodell zeigte, dass die Variablen Fach- und Methodenkompetenz, systematisch-methodisches Vorgehen, Beurteilungsvermögen und Lehrfähigkeit 56,535% der Varianz von der Variable Selbstwirksamkeit erklärten. Mithilfe einer ANOVA wurde geprüft, ob dieser Wert signifikant von null abweicht. Anhand der vorliegenden Stichprobe konnte festgestellt werden, dass der Effekt signifikant von null abweicht.  $F=59,833$ ,  $p = <0,001$ ,  $R^2 = 0,565$ .

Es ergibt sich das folgende Regressionsmodell:

$$\text{SWK total} = 1,298 + 0,203 \cdot \text{FACHME} + 0,193 \cdot \text{SYSTEM} + 0,261 \cdot \text{BEURTE} + 0,032 \cdot \text{LEHRFÄ}$$

Wenn alle unabhängigen Variablen null sind, ergibt sich für die Variable Selbstwirksamkeit ein Wert von 1,298. Dieses lässt sich aus der Konstanten ablesen.

Verändert sich der Wert der Variable Fachwissen um eine Einheit, verändert sich der Wert der Variable Selbstwirksamkeit um 0,203.

Verändert sich der Wert der Variable systematisch-methodisches Vorgehen um eine Einheit, verändert sich der Wert der Variable Selbstwirksamkeit um 0,193.

Verändert sich der Wert der Variable Beurteilungsvermögen um eine Einheit, verändert sich der Wert der Variable Selbstwirksamkeit um 0,261.

Verändert sich der Wert der Variable Lehrfähigkeit um eine Einheit, verändert sich der Wert der Variable Selbstwirksamkeit um 0,032.

In diesem Modell hat die Variable **Beurteilungsvermögen** den größten Einfluss auf die Variable Selbstwirksamkeit.

Der p-Wert für den Koeffizienten Fachwissen ist 0,006. Damit ist der p-Wert kleiner als das Signifikanzniveau von 0,05 und die Nullhypothese, dass der Koeffizient von Fachwissen in der Grundgesamtheit gleich null ist, wird abgelehnt. Es wird also davon ausgegangen, dass der Koeffizienten für die Variable Fachwissen in der Grundgesamtheit von null abweicht.

Der p-Wert für den Koeffizienten systematisch-methodisches Vorgehen ist 0,004. Damit ist der p-Wert kleiner als das Signifikanzniveau von 0,05 und die Nullhypothese, dass der Koeffizient von systematisch-methodisches Vorgehen in der Grundgesamtheit gleich null ist, wird abgelehnt. Es wird also

davon ausgegangen, dass der Koeffizienten für die Variable systematisch-methodisches Vorgehen in der Grundgesamtheit von null abweicht.

Der p-Wert für den Koeffizienten Beurteilungsvermögen ist 0,001. Damit ist der p-Wert kleiner als das Signifikanzniveau von 0,05 und die Nullhypothese, dass der Koeffizient von Beurteilungsvermögen in der Grundgesamtheit gleich null ist, wird abgelehnt. Es wird also davon ausgegangen, dass der Koeffizienten für die Variable Beurteilungsvermögen in der Grundgesamtheit von null abweicht.

Der p-Wert für den Koeffizienten Lehrfähigkeit ist 0,428. Damit ist der p-Wert größer als das Signifikanzniveau von 0,05 und die Nullhypothese, dass der Koeffizient von Lehrfähigkeit in der Grundgesamtheit gleich null ist, wird beibehalten. Es wird also davon ausgegangen, dass der Koeffizienten für die Variable Lehrfähigkeit in der Grundgesamtheit nicht von null abweicht.

### **Aktivitäts- und Handlungskompetenzen A**

Eine multiple lineare Regressionsanalyse wurde durchgeführt, um den Einfluss von den Variablen Ausführungsbereitschaft, Innovationsfähigkeit, Optimismus, zielorientiertes Führen auf die Variable Selbstwirksamkeit zu untersuchen.

Modell	Beta	Standard- fehler	t	p	untere Grenze	obere Grenze
(Konstante)		0,214	4,787	<0,001	0,6	1,447
AUSFÜH	0,315	0,071	4,626	<0,001	0,187	0,468
INNOVA	0,142	0,052	2,191	0,03	0,011	0,218
OPTIMI	0,315	0,055	5,358	<0,001	0,187	0,406
LEHRFÄ	0,162	0,026	2,39	0,018	0,011	0,115

Tab. 99: Regressionsanalyse von Aktivitäts- und Handlungskompetenz

Das Regressionsmodell zeigte, dass die Variablen Ausführungsbereitschaft, Innovationsfähigkeit, Optimismus, zielorientiertes Führen 61,508% der Varianz von der Variable Selbstwirksamkeit erklärten. Mithilfe einer ANOVA wurde geprüft, ob dieser Wert signifikant von null abweicht. Anhand der vorliegenden Stichprobe konnte festgestellt werden, dass der Effekt signifikant von null abweicht.  $F=73,505$ ,  $p = <0,001$ ,  $R^2 = 0,615$ .

Es ergibt sich das folgende Regressionsmodell:

$$\text{SWK total} = 1,024 + 0,327 \cdot \text{AUSFÜH} + 0,114 \cdot \text{INNOVA} + 0,296 \cdot \text{OPTIMI} + 0,063 \cdot \text{ZIELOR}$$

Wenn alle unabhängigen Variablen null sind, ergibt sich für die Variable Selbstwirksamkeit total ein Wert von 1,024. Dieses lässt sich aus der Konstanten ablesen.

Verändert sich der Wert der Variable Ausführungsbereitschaft um eine Einheit, verändert sich der Wert der Variable Selbstwirksamkeit um 0,327.

Verändert sich der Wert der Variable Innovationsfreudigkeit um eine Einheit, verändert sich der Wert der Variable Selbstwirksamkeit um 0,114.

Verändert sich der Wert der Variable Optimismus um eine Einheit, verändert sich der Wert der Variable Selbstwirksamkeit um 0,296.

Verändert sich der Wert der Variable zielorientiertes Führen um eine Einheit, verändert sich der Wert der Variable Selbstwirksamkeit um 0,063.

In diesem Modell hat die Variable **Optimismus** den größten Einfluss auf die Variable Selbstwirksamkeit.

Der p-Wert für den Koeffizienten Ausführungsbereitschaft ist  $<0,001$ . Damit ist der p-Wert kleiner als das Signifikanzniveau von 0,05 und die Nullhypothese, dass der Koeffizient von Ausführungsbereitschaft in der

Grundgesamtheit gleich null ist, wird abgelehnt. Es wird also davon ausgegangen, dass der Koeffizienten für die Variable Ausführungsbereitschaft in der Grundgesamtheit von null abweicht.

Der p-Wert für den Koeffizienten Innovationsfreudigkeit ist 0,03. Damit ist der p-Wert kleiner als das Signifikanzniveau von 0,05 und die Nullhypothese, dass der Koeffizient von Innovationsfreudigkeit in der Grundgesamtheit gleich null ist, wird abgelehnt. Es wird also davon ausgegangen, dass der Koeffizienten für die Variable Innovationsfreudigkeit in der Grundgesamtheit von null abweicht.

Der p-Wert für den Koeffizienten Optimismus ist  $<0,001$ . Damit ist der p-Wert kleiner als das Signifikanzniveau von 0,05 und die Nullhypothese, dass der Koeffizient von Optimismus in der Grundgesamtheit gleich null ist, wird abgelehnt. Es wird also davon ausgegangen, dass der Koeffizienten für die Variable Optimismus in der Grundgesamtheit von null abweicht.

Der p-Wert für den Koeffizienten zielorientiertes Führen ist 0,018. Damit ist der p-Wert kleiner als das Signifikanzniveau von 0,05 und die Nullhypothese, dass der Koeffizient von zielorientiertem Führen in der Grundgesamtheit gleich null ist, wird abgelehnt. Es wird also davon ausgegangen, dass der Koeffizienten für die Variable zielorientiertes Führen in der Grundgesamtheit von null abweicht.

### **Sozial-kommunikative Kompetenz S**

Eine multiple lineare Regressionsanalyse wurde durchgeführt, um den Einfluss von den Variablen Kommunikationsfähigkeit, Sprachgewandtheit, Problemlösefähigkeit und Teamfähigkeit auf die Variable Selbstwirksamkeit zu untersuchen.

Modell	Beta	Standard- fehler	t	p	untere Grenze	obere Grenze
(Konstante)		0,258	1,747	0,082	-0,061	0,963
KOMMUN	0,253	0,063	4,411	<0,001	0,154	0,405
SPRACH	0,293	0,056	4,191	<0,001	0,124	0,347
PROBLE	0,125	0,064	2,115	0,036	0,008	0,261
TEAMFÄ	0,272	0,067	3,931	<0,001	0,131	0,398

Tab. 100: Regressionsanalyse von sozial-kommunikativer Kompetenz

Das Regressionsmodell zeigte, dass die Variablen Kommunikationsfähigkeit, Sprachgewandtheit, Problemlösefähigkeit und Teamfähigkeit 55,016% der Varianz von der Variable SWK erklärten. Mithilfe einer ANOVA wurde geprüft, ob dieser Wert signifikant von null abweicht. Anhand der vorliegenden Stichprobe konnte festgestellt werden, dass der Effekt signifikant von null abweicht.  $F=56,26$ ,  $p = <0,001$ ,  $R^2 = 0,55$ .

Es ergibt sich das folgende Regressionsmodell:

$$\text{SWK total} = 0,451 + 0,279 \cdot \text{KOMMUN} + 0,236 \cdot \text{SPRACH} + 0,135 \cdot \text{PROBLE} + 0,264 \cdot \text{TEAMFÄ}$$

Wenn alle unabhängigen Variablen null sind, ergibt sich für die Variable Selbstwirksamkeit total ein Wert von 0,451. Dieses lässt sich aus der Konstanten ablesen.

Verändert sich der Wert der Variable Kommunikationsfähigkeit um eine Einheit, verändert sich der Wert der Variable Selbstwirksamkeit um 0,279.

Verändert sich der Wert der Variable Sprachgewandtheit um eine Einheit, verändert sich der Wert der Variable Selbstwirksamkeit um 0,236.

Verändert sich der Wert der Variable Problemlösefähigkeit um eine Einheit, verändert sich der Wert der Variable Selbstwirksamkeit um 0,135.

Verändert sich der Wert der Variable Teamfähigkeit um eine Einheit, verändert sich der Wert der Variable Selbstwirksamkeit um 0,264.

In diesem Modell hat die Variable **Sprachgewandtheit** den größten Einfluss auf die Variable Selbstwirksamkeit.

Der p-Wert für den Koeffizienten Kommunikationsfähigkeit ist  $<0,001$ . Damit ist der p-Wert kleiner als das Signifikanzniveau von 0,05 und die Nullhypothese, dass der Koeffizient von Kommunikationsfähigkeit in der Grundgesamtheit gleich null ist, wird abgelehnt. Es wird also davon ausgegangen, dass der Koeffizient für die Variable Kommunikationsfähigkeit in der Grundgesamtheit von null abweicht.

Der p-Wert für den Koeffizienten Sprachgewandtheit ist  $<0,001$ . Damit ist der p-Wert kleiner als das Signifikanzniveau von 0,05 und die Nullhypothese, dass der Koeffizient von Sprachgewandtheit in der Grundgesamtheit gleich null ist, wird abgelehnt. Es wird also davon ausgegangen, dass der Koeffizient für die Variable Sprachgewandtheit in der Grundgesamtheit von null abweicht.

Der p-Wert für den Koeffizienten Problemlösefähigkeit ist 0,036. Damit ist der p-Wert kleiner als das Signifikanzniveau von 0,05 und die Nullhypothese, dass der Koeffizient von Problemlösefähigkeit in der Grundgesamtheit gleich null ist, wird abgelehnt. Es wird also davon ausgegangen, dass der Koeffizient für die Variable Problemlösefähigkeit in der Grundgesamtheit von null abweicht.

Der p-Wert für den Koeffizienten Teamfähigkeit ist  $<0,001$ . Damit ist der p-Wert kleiner als das Signifikanzniveau von 0,05 und die Nullhypothese, dass der Koeffizient von Teamfähigkeit in der Grundgesamtheit gleich null ist, wird abgelehnt. Es wird also davon ausgegangen, dass der Koeffizient für die Variable Teamfähigkeit in der Grundgesamtheit von null abweicht.

### 5.4.5 Vergleich der Selbstwirksamkeit

Um die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte der ersten und zweiten Fremdsprache sowie Koreanisch zu vergleichen, wurden Mittelwertanalysen durchgeführt sowie Median<sup>41</sup> und Modalwert<sup>42</sup> berechnet.

Zunächst eine Aufstellung der Selbstwirksamkeit getrennt in drei Gruppen.

<b>Selbstwirksamkeit</b>	<b>2.FS- Lehrkräfte</b>	<b>Englisch- Lehrkräfte</b>	<b>Koreanisch- Lehrkräfte</b>
Gültige Werte	84	38	67
Mittelwert	3,792	<b>3,798</b>	3,769
Median	3,83	4	3,833
Modalwert	4	4	4
Standardabweichung	0,701	0,567	0,630
Minimum	2,33	2,83	2,17
Maximum	5	5	5

Tab. 101: Mittelwert, Median und Modalwert der Selbstwirksamkeit

Die Mittelwertanalyse, unterteilt in drei Gruppen ergab, dass Englisch-Lehrkräfte (in der Mitte) mit 3,80 eine gering höhere Selbstwirksamkeitsrate besaßen als Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache (links 3,79) und Koreanisch-Lehrkräfte (rechts 3,77). Auch der Vergleich der Median-Werte der Gruppen zeigte, dass Fremdsprachen-Lehrkräfte mit 4 einen höheren Wert aufwiesen als zweite Fremdsprachen- und Koreanisch-Lehrkräfte mit 3,83.

---

<sup>41</sup> Median: ist in der Statistik ein Maß für die zentrale Tendenz. Er stellt den Wert dar, bei dem 50% der Beobachtungen einen niedrigeren und 50% einen höheren Wert haben. Der Median ist also der Wert in der Mitte der Werte.

<sup>42</sup> Modalwert: stellt den am häufigsten vorkommenden Wert in einem Datensatz dar.

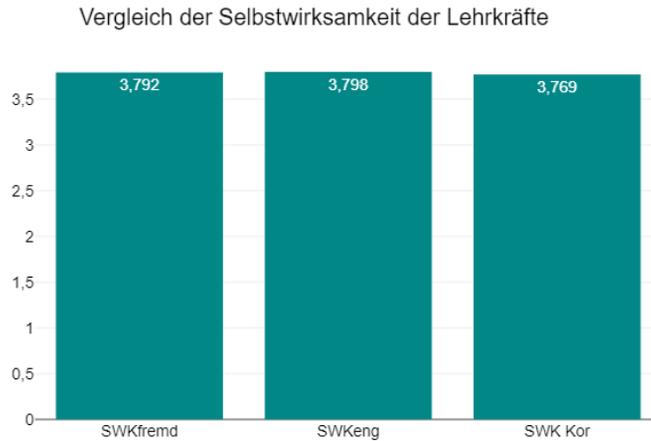


Abb. 16: Vergleich der Selbstwirksamkeitsraten

Die Darstellung in Abb. 16 lässt erkennen, dass die Selbstwirksamkeit der Englisch-Lehrkräfte die höchste ist, jedoch die Werte mit denen der Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache und Koreanisch sehr knapp beieinander liegen.

Im Histogramm (Abb.17) kann man erkennen, wie die Antworten verteilt sind. Je höher die Balken vertikal nach oben gehen, desto häufiger wurde diese Antwort gewählt. In der horizontalen Linie sieht man die gegebenen Antworten: 2 bedeutet, dass eine Lehrkraft sich für wenig selbstwirksam hält und 5 bedeutet, dass sich diese Lehrkraft äußerst selbstwirksam einschätzt.

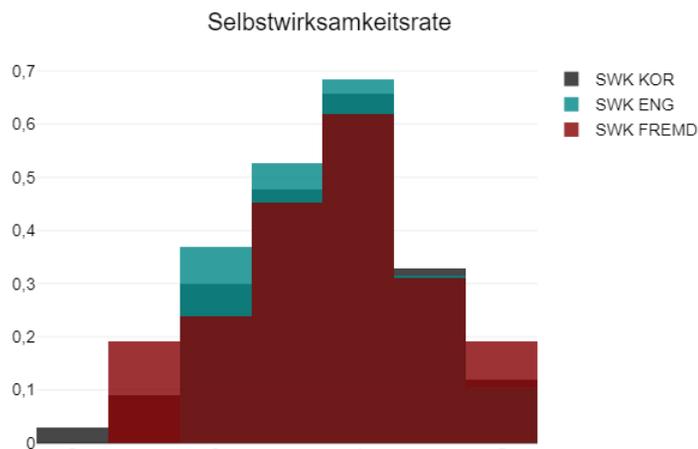


Abb. 17: Vergleich der Antworten über die Selbstwirksamkeit

Bei den zweiten Fremdsprachen-Lehrkräften sind die Antworten auf 3 bis 4 gut verteilt, aber auch auf 5 ist der Balken höher als bei den anderen Gruppen (roter Balken), bei den Englisch-Lehrkräften sind die Antworten auf 3 und 4 zentriert (grüner Balken). Bei den Koreanisch-Lehrkräften ist eine unterschiedliche Aufteilung zu finden. Hier ist bezüglich Selbstwirksamkeit auch 4 das häufig genannte Antwortniveau, jedoch sind die Antworten im Vergleich viel flacher und weiter verteilt.

### **5.4.6 Überprüfung der Hypothesen**

#### **Hypothese 1**

Die Kompetenz Lehrfähigkeit hat den größten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der gesamten Lehrkräfte (H1a).

Die Kompetenz Lehrfähigkeit hat den größten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften der zweiten Fremdsprachen (H1b).

Die Kompetenz Lehrfähigkeit hat den größten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Englisch-Lehrkräfte (H1c).

Die Kompetenz Optimismus hat den größten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Koreanisch-Lehrkräfte (H1d).

Die Kompetenz Eigenverantwortung hat den kleinsten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der gesamten Lehrkräfte (H1e).

Die Kompetenz Hilfsbereitschaft hat den kleinsten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Englisch-Lehrkräfte (H1f).

Die Kompetenz Hilfsbereitschaft hat den kleinsten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Fremdsprachen-Lehrkräfte (H1g).

Die Kompetenz Hilfsbereitschaft hat den kleinsten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Koreanisch-Lehrkräfte (H1h).

Eine Korrelationsanalyse wurde durchgeführt, um die Korrelationswerte der einzelnen Kompetenzen mit der Selbstwirksamkeit zu erhalten. Hypothese 1 kann damit folgendermaßen beantwortet werden:

(a) Die signifikanteste Wirkung auf die Selbstwirksamkeit der gesamten Lehrkräfte hatte die Kompetenz **Fachwissen** (H1a). In der Messung der Korrelation der Kompetenzen mit der Selbstwirksamkeit des gesamten befragten Lehrpersonals stellte sich heraus, dass die Kompetenz Fachwissen mit einem Wert von 0,7 den größten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit hatte.

Die an der Gesamtheit der Lehrkräfte gemessenen Kompetenzen, die einen starken Einfluss auf die Selbstwirksamkeit hatten, waren: Fachwissen (0,70), Ausführungsbereitschaft (0,69), Beurteilungsfähigkeit (0,69) und Lehrfähigkeit (0,68). Hypothese H1a konnte somit nicht bestätigt werden.

(b) Bei den Lehrkräften der zweiten Fremdsprache zeigte die **Ausführungsfähigkeit** mit einem Wert von 0,80 die stärkste Korrelation mit der Selbstwirksamkeit (H1b) auf. Das ist auch der stärkste Korrelationswert der gesamten Korrelationsanalyse. Weitere hohe Korrelationen hatten die Kompetenzen Beurteilungsvermögen (0,74), Fachwissen (0,73) und Lehrfähigkeit (0,72), bei denen die Korrelationswerte alle über 0,7 lagen. Somit konnte Hypothese H1b nicht bestätigt werden.

(c) Bei den Englisch-Lehrkräften zeigte sich die Kompetenz **Fachwissen** mit einem Wert von 0,70 als die stärkste Korrelation mit der Selbstwirksamkeit (H1c). Weitere hohe Korrelationen hatten die Kompetenzen Lehrfähigkeit (0,68), Sprachgewandtheit (0,67) und Teamfähigkeit (0,66). Hypothese H1c konnte hiermit nicht bestätigt werden.

(d) Die Kompetenz mit der stärksten Korrelation mit der Selbstwirksamkeit war bei den Koreanisch-Lehrkräften der **Optimismus**. Mit einem Wert von 0,78 hatte der Optimismus den stärksten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit (H1d). Weitere hohe Korrelationen hatten die Kompetenzen Beurteilungsvermögen (0,70), Fachwissen (0,68) und Lehrfähigkeit (0,65). Hypothese H1d konnte hiermit bestätigt werden.

(e) Die Kompetenz mit dem geringsten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der gesamten Lehrkräfte war die Kompetenz **Problemlösefähigkeit**. Mit einem Korrelationswert von 0,49 konnte man schließen, dass die Kompetenz Problemlösefähigkeit nur einen mittleren Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der gesamten Lehrkräfte hatte (H1e). Andere Kompetenzen, die nur eine mittlere Korrelation mit der Selbstwirksamkeit aufwiesen, waren Kommunikationsfähigkeit mit 0,53 und Eigenverantwortung mit 0,56. Hypothese H1e konnte hiermit nicht bestätigt werden.

(f) Die Analyse der Kompetenzen bei den Lehrkräften der zweiten Fremdsprachen zeigte, dass die **Problemlösefähigkeit** mit 0,55 die geringste Korrelation mit der Selbstwirksamkeit aufwies. Daher konnte Hypothese H1f nicht bestätigt werden.

(g) Bei den Englisch-Lehrkräften konnte festgestellt werden, dass die **Problemlösefähigkeit** die geringste Korrelation mit der Selbstwirksamkeit aufwies. Dieser Wert von 0,28 war deutlich niedriger als alle anderen Korrelationswerte und ließ daraus schließen, dass die Kompetenz Problemlösefähigkeit nur eine geringe Korrelation mit der Selbstwirksamkeit der Fremdsprachen-Lehrkräfte hatte. Daher konnte Hypothese H1g nicht bestätigt werden.

(h) Und schließlich zeigte die Analyse der Koreanisch-Lehrkräfte, dass die Kompetenz **Kommunikationsfähigkeit** mit 0,39 am Ende der Liste stand. Somit konnte festgestellt werden, dass die Kompetenz Kommunikationsfähigkeit den geringsten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Koreanisch-Lehrkräfte hatte. Hypothese H1h konnte hiermit nicht bestätigt werden.

## **Hypothese 2**

Je mehr Berufserfahrung Lehrkräfte haben, desto höher ist ihre Selbstwirksamkeit (H2a).

Je mehr Berufserfahrung Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache haben, desto höher ist ihre Selbstwirksamkeit (H2b).

Je mehr Berufserfahrung Englisch-Lehrkräfte haben, desto höher ist ihre Selbstwirksamkeit (H2c).

Je mehr Berufserfahrung Koreanisch-Lehrkräfte haben, desto höher ist ihre Selbstwirksamkeit (H2d).

Eine Mittelwertanalyse wurde durchgeführt, um den Einfluss von der Variable Berufserfahrung auf die Variable Selbstwirksamkeit zu untersuchen.

Der Vergleich besagte, dass der Mittelwert für die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte, die unter einem Jahr im Lehrberuf tätig waren, bei 3,41 lag. Dieser Wert stieg innerhalb von fünf Jahren auf 3,82 an und bei Lehrkräften, die zwischen fünf bis zehn Jahren im Lehrberuf waren, sogar auf 4,00. Schließlich fiel dieser Wert bei Lehrkräften, die über zehn Jahre als Lehrkraft tätig waren, auf 3,74 ab.

Alle Lehrkräfte	-1	1-5	5-10	10+
Mittelwert	3,409	3,818	<b>4,004</b>	3,738
Median	3,333	4	4	3,833
Modalwert	3,667	3,5	4	4
Standardabweichung	0,462	0,757	0,542	0,643
Minimum	2,833	2,167	3	2,333
Maximum	4,167	5	5	5

Tab. 102: Vergleich der Selbstwirksamkeit von allen Lehrkräften nach Berufserfahrung

Der Mittelwert von 3,74 nach über zehn Jahren stellte aber dennoch eine Steigerung der Selbstwirksamkeit im Vergleich zum Beginn der Berufslaufbahn dar. Die höchste Selbstwirksamkeitsrate wiesen Lehrkräfte auf, die zwischen fünf und zehn Jahren ihren Lehrberuf ausübten. Hypothese H2a konnte daher nicht bestätigt werden.

In der nächsten Analyse wurde bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache überprüft, wie sich die Selbstwirksamkeit je nach Berufserfahrung verhielt.

Lehrkräfte der zweiten Fremdsprachen mit Berufserfahrung unter einem Jahr wiesen einen Selbstwirksamkeitswert von 3,44 auf (Tab. 103). Bei Lehrberufserfahrung zwischen einem und fünf Jahren lag dieser Wert bei 3,93 und zwischen fünf und zehn Jahren bei 3,99. Nach zehn Jahren Lehrberufserfahrung zeigten Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache einen Wert von 3,62 auf. Somit konnte Hypothese H2b nicht bestätigt werden, da keine lineare Steigerung der Werte vorlag.

2. Fremdsprachen	-1	1-5	5-10	10+
Mittelwert	3,443	3,932	<b>3,992</b>	3,617
Median	3,33	3,915	3,915	3,83
Modalwert	2,83	3,5	3,83	4
Standardabweichung	0,677	0,795	0,528	0,706
Minimum	2,83	2,33	3	2,33
Maximum	4,17	5	5	5

Tab. 103: Vergleich der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften der zweiten Fremdsprache nach Berufserfahrung

Eine Mittelwertanalyse der Englisch-Lehrkräfte wurde durchgeführt, um die Korrelation zwischen Berufserfahrung und Selbstwirksamkeit herauszufinden.

Englisch-Lehrkräfte	-1	1-5	5-10	10+
Mittelwert	3,5	3,859	<b>3,943</b>	3,793
Median	3,5	4	4	3,83
Modalwert	3	4	4	3,33
Standardabweichung	0,431	0,378	0,613	0,637
Minimum	3	3,17	3,33	2,83
Maximum	4	4,17	5	4,83

Tab. 104: Vergleich der Selbstwirksamkeit von Englisch-Lehrkräften nach Berufserfahrung

Die Analyse der Selbstwirksamkeit der Englisch-Lehrkräfte je nach Berufserfahrung ergab, dass die Selbstwirksamkeitsrate bei Lehrerfahrung

unter einem Jahr 3,5 betrug. Bei Lehrerfahrung zwischen einem und fünf Jahren lag dieser Wert bei 3,86, zwischen fünf und zehn Jahren bei 3,94. Auch hier fiel dieser Wert bei Lehrkräften, die über zehn Jahre als Lehrkräfte tätig waren, auf 3,79 ab. Dieser Wert nach über zehn Jahren stellte aber dennoch eine Steigerung der Selbstwirksamkeit im Vergleich zum Beginn der Berufslaufbahn dar. Die höchste Selbstwirksamkeitsrate wiesen Lehrkräfte auf, die zwischen fünf und zehn Jahren ihren Lehrberuf ausübten. Hypothese 2c konnte hiermit nicht bestätigt werden. Es ergab sich keine lineare Steigerungs- oder Senkungslinie (H2c).

Die Beobachtung der Selbstwirksamkeitsraten nach Berufserfahrungsjahren der Koreanisch-Lehrkräfte zeigte einen anderen Verlauf.

Koreanisch-Lehrkräfte	-1	1-5	5-10	10+
Mittelwert	3,292	3,125	<b>4,074</b>	3,803
Median	3,333	3,083	4	3,833
Modalwert	3,667	2,167	4	4
Standardabweichung	0,438	0,821	0,59	0,595
Minimum	2,833	2,167	3,167	2.5
Maximum	3,667	4,167	5	5

Tab. 105: Vergleich der Selbstwirksamkeit von Koreanisch-Lehrkräften nach Berufserfahrung

Koreanisch-Lehrkräfte wiesen am Anfang ihres Lehrberufs eine Selbstwirksamkeitsrate von 3,29 auf – ein Wert, der niedriger als bei den Fremdsprachen-Lehrkräften war (3,48). Dieser Wert fiel in den ersten fünf Berufsjahren sogar auf 3,12 ab. Danach stieg die Selbstwirksamkeitsrate im

Zeitraum von fünf bis zehn Berufsjahren steil an und erreichte die Spitze von 4,07. Nach über zehn Jahren im Lehrberuf fiel dieser Wert wieder auf 3,80 ab. Dieser Wert lag jedoch auch um einiges weiter oben als der Anfangswert. Betrachtete man nur die Werte der Selbstwirksamkeit am Anfang und Ende der Lehrberufskarriere, hätte man meinen können, dass sich die Selbstwirksamkeit im Laufe der Jahre steigerte. Aufgrund der Analyse kann man erkennen, dass die Selbstwirksamkeitswerte unabhängig von der Berufserfahrung verlief. Es ergab sich keine lineare Steigerungs- oder Senkungslinie. Daher konnte Hypothese 2d ebenfalls nicht bestätigt werden (H2d).

### **Hypothese 3**

Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache, die sich länger im Ausland aufgehalten haben, besitzen eine höhere Selbstwirksamkeit als jene, die einen kürzeren oder keinen Auslandsaufenthalt gemacht haben (H3a).

Englisch-Lehrkräfte, die sich länger im Ausland aufgehalten haben, besitzen eine höhere Selbstwirksamkeit als jene, die einen kürzeren oder keinen Auslandsaufenthalt gemacht haben (H3b).

Koreanisch-Lehrkräfte, die für ihre Sprachkenntnisse keinen Auslandsaufenthalt benötigen, haben eine höhere Selbstwirksamkeit als Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache, die keinen Auslandsaufenthalt gemacht haben (H3c).

Um herauszufinden, ob die Auslandsaufenthaltsdauer einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Fremdsprachen-Lehrkräfte hatte, wurde eine Mittelwertanalyse durchgeführt.

Auslandsaufenthalt	kein	< 1 Jahr	1-5 Jahre	+ 5 Jahre
2. Fremdsprachen	3,57	3,68	<b>3,94</b>	3,75
Englisch	3,73	<b>3,92</b>	3,78	3,62

Tab. 106: Selbstwirksamkeit von Lehrkräften der zweiten Fremdsprache  
nach Auslandsaufenthaltsdauer

Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache, die keinen Auslandsaufenthalt hinter sich haben, zeigten eine Selbstwirksamkeitsrate von 3,57. Diejenigen, die weniger als ein Jahr im Ausland verbrachten eine Rate von 3,68, bei denen, die zwischen einem Jahr und fünf Jahren Auslandsaufenthalt 3,94 und bei denen, die über fünf Jahre im Ausland verbracht hatten, wurde eine Selbstwirksamkeitsrate von 3,75 gemessen.

Im Vergleich dazu hatten Englisch-Lehrkräfte ohne Auslandsaufenthalt eine Selbstwirksamkeitsrate von 3,73, unter einem Jahr 3,92, zwischen einem und fünf Jahren 3,78 und über fünf Jahren 3,62.

Das Ergebnis der Analyse ließ erkennen, dass die Länge des Auslandsaufenthaltes keine linear steigende Korrelation mit der Selbstwirksamkeitsrate aufwies. Bei den Lehrkräften der zweiten Fremdsprache bei einer Auslandsaufenthaltsdauer bis zu fünf Jahren stieg die Selbstwirksamkeit an (3,57 – 3,68 – 3,94), bei über fünf Jahren sank die Zahl und war nur ein wenig höher als die Rate unter einem Jahr Auslandsaufenthalt. Somit konnte Hypothese 3a, dass Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache, die sich länger im Ausland aufgehalten hatten, eine höhere Selbstwirksamkeit besaßen als jene, die einen kürzeren oder keinen Auslandsaufenthalt gemacht hatten, nicht bestätigt werden (H3a).

Bei den Englisch-Lehrkräften war die Selbstwirksamkeitsrate der Lehrkräfte,

die bis zu einem Jahr im Ausland waren, deutlich höher als die, die keinen Auslandsaufenthalt gemacht hatten. Jedoch bei Lehrkräften, die zwischen einem Jahr und fünf Jahren im Ausland waren, zeigt sich eine Rate, die sich nur gering von der Rate der Lehrkräfte unterscheidete, die nicht im Ausland waren. Lehrkräfte, die über fünf Jahre im Ausland verbracht haben, zeigten sogar eine niedrigere Selbstwirksamkeitsrate als diejenigen, die keinen Auslandsaufenthalt gemacht hatten.

Folglich konnte die Hypothese, dass sich die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache mit der Länge des Auslandsaufenthalts erhöht, nicht bestätigt werden (H3b).

Für den Vergleich der Selbstwirksamkeit von Fremdsprachen-Lehrkräften und Koreanisch-Lehrkräften, die keinen Auslandsaufenthalt gemacht hatten, wurden ebenfalls Mittelwertanalysen durchgeführt.

<b>Ohne Auslandsaufenthalt</b>	SWK FREMD	SWK KOR
Mittelwert	3,665	<b>3,842</b>
Median	3,33	4
Modalwert	3,33	4
Standardabweichung	0,571	0,614
Minimum	2,83	2.5
Maximum	4,67	5

Tab. 107: Vergleich Selbstwirksamkeit von Koreanisch-Lehrkräften und Fremdsprachen-Lehrkräften ohne Auslandsaufenthalt

Koreanisch-Lehrkräfte, die für die Verbesserung ihrer Sprachfähigkeiten keinen Auslandsaufenthalt benötigen, wiesen eine Selbstwirksamkeitsrate von 3,84 auf. Damit hatten sie eine höhere Selbstwirksamkeit als

Fremdsprachenlehrkräfte, die keinen Auslandsaufenthalt hinter sich hatten (3,66). Hypothese 3c, die besagt, dass Koreanisch-Lehrkräfte ohne Auslandsaufenthalt eine höhere Selbstwirksamkeit haben als Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache ohne Auslandsaufenthalt, konnte hiermit bestätigt werden (H3c).

#### **Hypothese 4**

Fest angestellte Lehrkräfte haben eine höhere Selbstwirksamkeit als Vertragslehrkräfte (H4a).

Fest angestellte Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache haben eine höhere Selbstwirksamkeit als befristet angestellte Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache (H4b).

Fest angestellte Englisch-Lehrkräfte haben eine höhere Selbstwirksamkeit als Englisch-Vertragslehrkräfte (H4c).

Fest angestellte Koreanisch-Lehrkräfte haben eine höhere Selbstwirksamkeit als Koreanisch-Vertragslehrkräfte (H4d).

Für die Überprüfung der Selbstwirksamkeit aller Lehrkräfte nach Anstellungsform wurden Mittelwertanalysen durchgeführt.

Unter den befragten Lehrkräften befanden sich 148 fest angestellte Lehrkräfte, die als Lehrbeamte beauftragt, und 41 Vertragslehrkräfte, die mit zeitlich begrenzten Verträgen beschäftigt waren. Angenommen wurde, dass fest angestellte Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeitsrate aufwiesen, da sie als Lehrbeamte in koreanischen Schulen eine feste Anstellung hatten und die damit verbundenen Vorteile genossen.

<b>Anstellungsform</b>	SWK fest angestellt	SWK Vertrag
Mittelwert	3,723	<b>4,008</b>
Median	3,83	4
Modalwert	4	3,5
Standardabweichung	0,619	0,706
Minimum	2,33	2,17
Maximum	5	5

Tab. 108: Vergleich Selbstwirksamkeit von fest angestellten Lehrkräften und Vertragslehrkräften

Die Ergebnisse der Analysen zeigten, dass die Gruppe der Vertragslehrkräfte deutlich höhere Werte für die abhängige Variable Selbstwirksamkeit (4,00) als die Gruppe der fest angestellten Lehrkräfte (3,72) aufwies.

Somit zeigten Vertragslehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit als fest angestellte Lehrkräfte, und Hypothese 4a konnte nicht bestätigt werden, dass fest angestellte Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit besitzen als Vertragslehrkräfte (H4a).

Da dieses Ergebnis überrascht, wurden in einer getrennten Analyse beider Gruppen die Selbstwirksamkeitsraten genauer untersucht. Dafür wurden Mittelwertanalysen durchgeführt.

Für den Vergleich der Selbstwirksamkeit von fest angestellten Lehrkräften mit Vertragslehrkräften wurden weitere Mittelwertanalysen durchgeführt.

<b>Fest angestellte Lehrkräfte</b>	Gesamt	2. Fremd-Sprache	Englisch	Koreanisch
Mittelwert	3,723	3,576	<b>3,854</b>	3,787
Median	3,83	3,67	4	3,83
Modalwert	4	4	4	4
Standardabweichung	0,619	0,649	0,579	0,595
Minimum	2,33	2,33	2,83	2,5
Maximum	5	5	5	5

Tab. 109: Selbstwirksamkeitsrate der fest angestellten Lehrkräfte

<b>Vertragslehrkräfte</b>	Gesamt	2. Fremd-sprachen	Englisch	Koreanisch
Mittelwert	4,008	<b>4,201</b>	3,5	3,583
Median	4	4,33	3,415	3,75
Modalwert	3,5	5	4	2,17
Standardabweichung	0,706	0,616	0,421	0,971
Minimum	2,17	2,83	3	2,17
Maximum	5	5	4	4,67

Tab. 110: Selbstwirksamkeitsrate der Vertragslehrkräfte

Die Selbstwirksamkeit der fest angestellten Lehrkräfte der zweiten Fremdsprachen betrug 3,58 (Tab. 109) im Vergleich zum Wert derer unter Vertrag mit 4,20 (Tab. 110). Fremdsprachen-Lehrkräfte, die fest angestellt waren, zeigten also keine höhere Selbstwirksamkeit auf, sondern im Gegenteil: Vertragslehrkräfte der zweiten Fremdsprachen besaßen eine höhere Selbstwirksamkeit. Somit konnte Hypothese 4b nicht bestätigt werden, dass fest angestellte Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache eine höhere Selbstwirksamkeit besitzen als Vertragslehrkräfte (H4b).

Bei Englisch-Lehrkräften betrug die Selbstwirksamkeit für fest angestellte Lehrkräfte 3,85 (Tab. 109) und die der Vertragslehrkräfte 3,5 (Tab.110). Hier wurde deutlich, dass die fest angestellten Englisch-Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit aufwiesen. Damit konnte Hypothese 4c bestätigt werden, dass fest angestellte Englisch-Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit besitzen als Englisch-Lehrkräfte mit befristetem Vertrag (H4c)

Koreanisch-Lehrkräfte, die fest angestellt waren, zeigten eine Selbstwirksamkeitsrate von 3,79 auf, während Koreanisch-Vertragslehrkräfte eine Selbstwirksamkeitsrate von 3,58 besaßen. Somit konnte Hypothese 4c bestätigt werden, dass fest angestellte Koreanisch-Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit besitzen als Koreanisch-Vertragslehrkräfte (H4c).

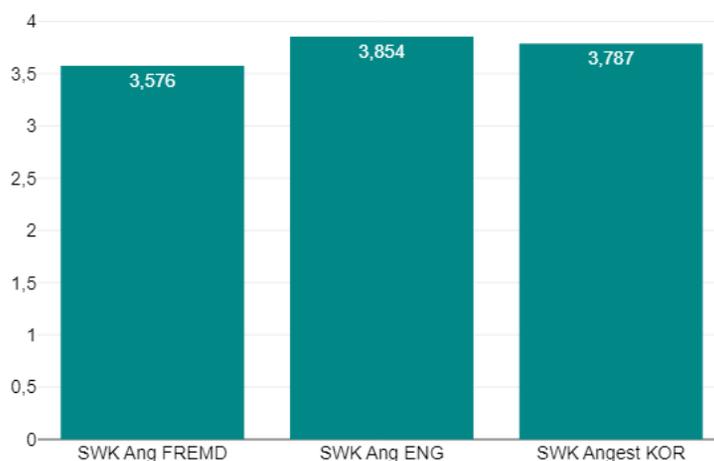


Abb. 18: Vergleich der Selbstwirksamkeit von fest angestellten Lehrkräften

In Abbildung 18 zeigt der Vergleich der Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache (links) mit Englisch- (in der Mitte) und Koreanisch-Lehrkräften (rechts), dass fest angestellte Englisch-Lehrkräfte die höchste Selbstwirksamkeit

vorwies (3,85). An zweiter Stelle folgten die fest angestellten Koreanisch-Lehrkräfte mit 3,79. Die Selbstwirksamkeit der fest angestellten Fremdsprachen-Lehrkräfte betrug 3,58.

Jedoch bei Vertrags-Lehrkräften besaßen Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache mit 4,20 die höchste Selbstwirksamkeitsrate.



Abb. 19: Vergleich der Selbstwirksamkeit von Vertragslehrkräften

#### 5.4.7 Zusätzliche Ergebnisse

Zusätzliche Analysen wurden durchgeführt, um das Verhältnis von Altersgruppen, Geschlecht, Arbeitsort, Ausbildung und Charakter mit der Selbstwirksamkeitsrate zu erforschen.

##### Altersgruppen

Die befragten Lehrkräfte wurden in Altersgruppen unterteilt, um die Selbstwirksamkeitsraten zu vergleichen. Die Analyse zeigte, dass

Lehrpersonen in ihren 40ern mit 3,91 die höchste Selbstwirksamkeit hatten (Tab. 111). Die Gruppe mit der niedrigsten Rate waren hier die Lehrkräfte in ihren 20ern. Obwohl in dieser Analyse die Erfahrung im Lehrberuf nicht berücksichtigt wurde, konnte man als Trend erkennen, dass ältere Lehrkräfte mehr Erfahrung hatten und daher eine höhere Selbstwirksamkeit aufwiesen.

<b>Alle Lehrkräfte</b>	20er	30er	40er	+50er
Mittelwert	3,476	3,85	<b>3,912</b>	3,875
Median	3,5	4	4	3,957
Modalwert	3,67	4	4	3,33
Standardabweichung	0,659	0,665	0,547	0,73
Minimum	2,17	2,33	2,33	2,33
Maximum	5	5	5	5

Tab. 111: Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte nach Altersklassen

<b>2. Fremdsprachen-Lehrkräfte</b>	20er	30er	40er	+ 50er
Mittelwert	3,519	3,917	<b>3,957</b>	3,416
Median	3,5	3,915	4	3,33
Modalwert	3,5	3,83	4	3,33
Standardabweichung	0,776	0,701	0,58	0,723
Minimum	2,33	2,33	2,33	2,33
Maximum	5	5	5	4,67
Anzahl gültige Werte	9	32	27	16

Tab. 112: Selbstwirksamkeit von Lehrkräften der zweiten Fremdsprache nach Altersklassen

Mit 3,96 hatten die Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache in ihren 40ern die höchste Selbstwirksamkeit. Danach folgten die in ihren 30ern mit 3,92 (Tab. 112).

Die befragten Englisch-Lehrkräfte über 50 wiesen die höchste Selbstwirksamkeit aller Lehrkräfte auf. Deren Rate von 4,0 die höchste von allen gemessenen Lehrkräften, und auch die Differenz zum Selbstwirksamkeitswert der Fremdsprachen-Lehrkräfte in ihren 30ern (3,84), die hier an zweiter Stelle stehen, ist groß (Tab. 113).

<b>Englisch-Lehrkräfte</b>	20er	30er	40er	+ 50er
Mittelwert	3,528	3,843	3,758	<b>4,00</b>
Median	3,5	4	3,33	4,65
Modalwert	4	4	3,33	3,17
Standardabweichung	0,427	0,551	0,658	0,624
Minimum	3	2,83	3	3,17
Maximum	4	5	4,83	4,67
Anzahl gültige Werte	6	17	9	6

Tab. 113: Selbstwirksamkeit von Englisch-Lehrkräften nach Altersklassen

Es muss jedoch angeführt werden, dass es sich bei diesem Datensatz um eine kleine Anzahl von Lehrkräften über 50 handelte, und daher das Ergebnis nicht verallgemeinert angesehen werden darf.

## Geschlecht

Die Analyse der Selbstwirksamkeit nach Geschlecht ergab, dass männliche Lehrkräfte mit 3,85 eine höhere Selbstwirksamkeit aufwiesen als weibliche Lehrkräfte mit 3,76 (Abb. 20).

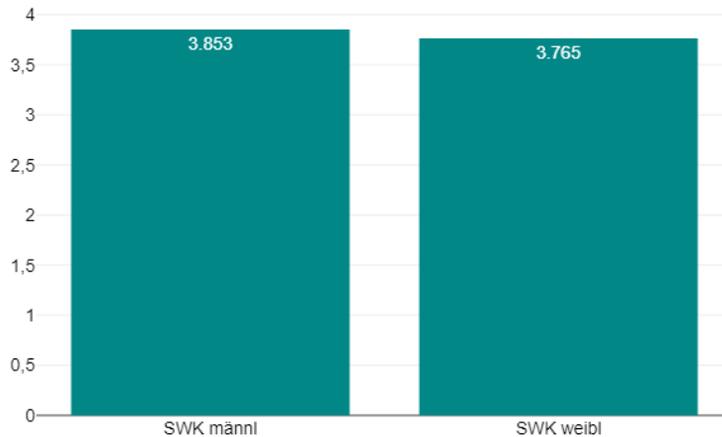


Abb. 20: Selbstwirksamkeitsrate nach Geschlecht

Im Histogramm (Abb.21) ist zu sehen, wie die Verteilung der Selbstwirksamkeitsraten nach Geschlecht aussah.

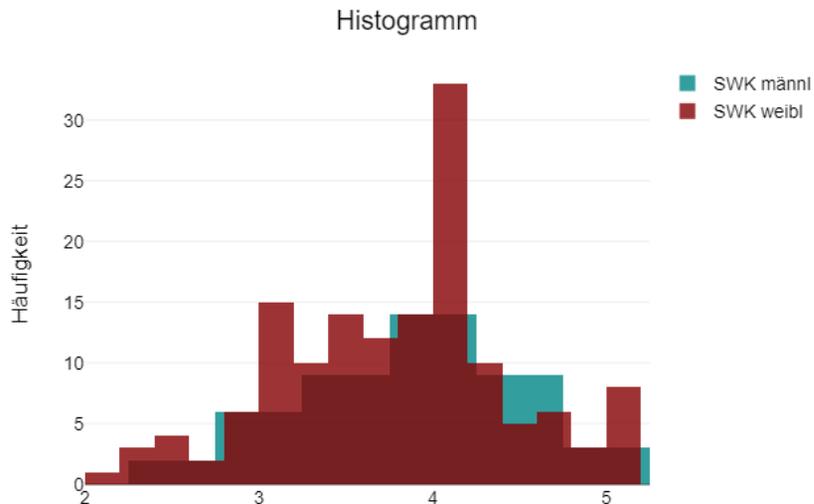


Abb. 21: Verteilung der Selbstwirksamkeitsrate nach Geschlecht

Obwohl in beiden Gruppen der maximale Wert von 5 angegeben wurde, beginnt der Auswahlbereich der weiblichen Lehrkräfte bei 2,80 also um einiges tiefer als bei den männlichen Lehrkräften mit 3,17 (Abb.21). Das bedeutet, dass weibliche Lehrkräfte ihre Selbstwirksamkeit niedriger einschätzten als männliche. Mit dem Ergebnis konnte in dieser Studie die Hypothese bestätigt werden, dass männliche Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit besitzen als Frauen (Chaplain, 2008).

Eine Mittelwertanalyse der Selbstwirksamkeit, geteilt in Gruppen sollte helfen, die Selbstwirksamkeitswerte der männlichen Lehrkräfte zu vergleichen. Die Messungen ergaben, dass besonders männliche Koreanisch-Lehrkräfte einen sehr hohen Mittelwert haben (4,02) im Vergleich zu den männlichen Englisch-Lehrkräften (3,87) und Lehrkräften der zweiten Fremdsprache (3,61).

<b>Männliche Lehrkräfte</b>	2.Fremd-sprachen	Englisch	Koreanisch
Mittelwert	3,606	3,871	<b>4,017</b>
Median	3,835	4	4
Modalwert	4	3,17	4
Standardabweichung	0,626	0,74	0,556
Minimum	2,33	3	3,17
Maximum	4,33	5	5

Tab. 114: Vergleich der Selbstwirksamkeit von männlichen Lehrkräften

Wie in Tab. 115 zu sehen ist, hatten die weibliche Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache die höchste Selbstwirksamkeitsrate (3,83); höher als bei den weiblichen Lehrkräften von Englisch (3,78) und Koreanisch (3,66).

<b>Weibliche Lehrkräfte</b>	2. Fremdsprachen	Englisch	Koreanisch
Mittelwert	<b>3,829</b>	3,775	3,663
Median	3,83	4	3,67
Modalwert	4	4	3,67
Standardabweichung	0,714	0,517	0,635
Minimum	2,33	2,83	2,17
Maximum	5	4,83	5

Tab. 115: Vergleich der Selbstwirksamkeit von weiblichen Lehrkräften

Das folgende Balkendiagramm zeigt die Selbstwirksamkeitsraten der Lehrkräfte in folgender Reihenfolge: Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache (männlich, weiblich), Englisch (männlich, weiblich) und Koreanisch (männlich, weiblich).

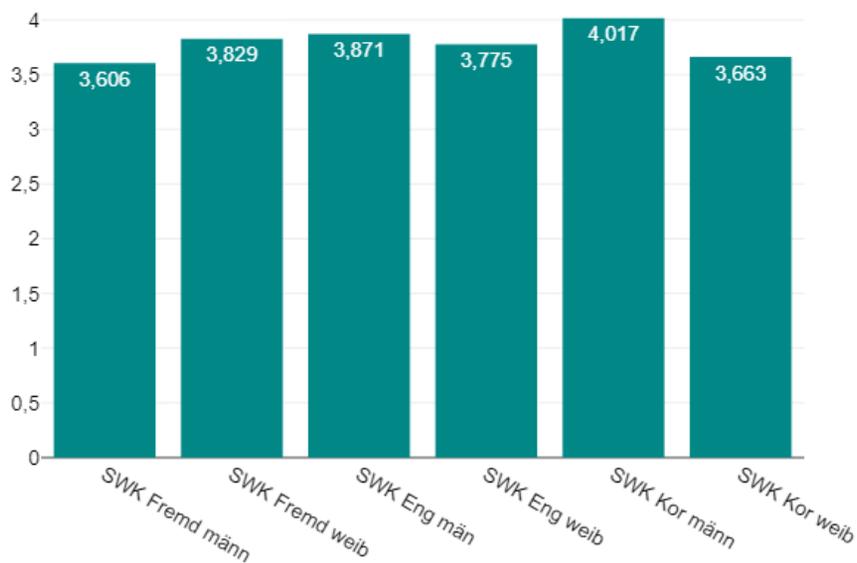


Abb. 22: Vergleich der Selbstwirksamkeit nach Unterrichtsfächern und Geschlecht

Man kann in Abb.21 erkennen, dass die männlichen Koreanisch-Lehrkräfte die höchste Selbstwirksamkeit hatten (4,02); auf Platz 2 folgten männliche Englisch-Lehrkräfte (3,87) und dann die weiblichen Lehrkräfte der zweiten Fremdsprachen mit 3,83. An et al., die die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte in den ostasiatischen Ländern Singapur, Japan und Korea verglichen, kamen in Japan auf das gleiche Ergebnis. Hier zeigten männliche Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit auf als die weiblichen. Sie erklärten sich diese Tatsache, da Frauen traditionell bedingt mit Pflichten im Haushalt und der Kinderbetreuung oft mehrfach belastet sind oder mit schlechtem Schülerverhalten weniger gut umgehen können als männliche Lehrkräfte (An, Li, & Wei, 2021: S. 8)

### **Arbeitsort**

Die befragten Lehrkräfte gaben im Fragebogen an, ob sie an einer Schule beschäftigt sind, die in der Hauptstadt und dem Bildungszentrum Seoul liegt, oder in einem anderen Gebiet.

<b>Arbeitsort</b>	Seoul	andere Gebiete
Mittelwert	3,75	<b>3,802</b>
Median	3,83	3,83
Modalwert	4	4
Standardabweichung	0,778	0,573
Minimum	2,17	2,33
Maximum	5	5
Anzahl gültige Werte	64	125

Tab. 116: Aufteilung der Lehrkräfte nach Arbeitsort

Die Ergebnisse der Statistik in Tab. 116 zeigen, dass die Lehrkräfte in anderen Gebieten einen höheren Selbstwirksamkeitswert aufwiesen (3,75) als Lehrkräfte in Seoul (3,80). Beide Gruppen hatten dieselben Median- und Modalwerte.

Durch eine Analyse getrennt in Gruppen, wurde versucht etwas genauere Daten für die Selbstwirksamkeitswerte zu erhalten.

Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache, die in Seoul tätig sind, wiesen mit 3,84 die höchste Selbstwirksamkeit auf; also höher als bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache, die in anderen Gebieten Koreas tätig waren.

	Seoul	andere Gebiete
2. Fremdsprachen	<b>3,845</b>	3,785
Englisch	3,744	<b>3,833</b>
Koreanisch	3,628	<b>3,833</b>

Tab. 117: Selbstwirksamkeit von Lehrkräften nach Arbeitsort

Bei den Englisch- und Koreanisch-Lehrkräften kann man einen unterschiedlichen Trend erkennen: hier haben Lehrkräfte, die in anderen Gebieten arbeiten, höhere Selbstwirksamkeitsraten als diejenigen, die in Seoul arbeiten.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte nicht unbedingt davon abhängt, in welchem Gebiet man arbeitet. Die Tatsache, dass man in Korea extrem auf Seoul zentriert ist, kann man auch im Bereich der Bildung erkennen. Es ist der Traum der Studierenden,

an einer Universität in Seoul aufgenommen zu werden oder eine Arbeit in der Hauptstadt zu bekommen.

Da die Lehramtsprüfung jedoch getrennt nach Provinzen durchgeführt werden und Lehrkräfte sich vor dem Antritt zur Prüfung für ein Gebiet entscheiden müssen, scheint der Arbeitsort keinen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte zu haben.

In der Studie von Knoblauch und Chase, konnte eine schwache Korrelation zwischen Schulort und Lehrer-Selbstwirksamkeit nachgewiesen werden. Sie analysierten 368 angehende Lehrkräfte aus nordamerikanischen Universitäten, die Unterrichtserfahrung in ländlichen, vorstädtischen und städtischen Schulen gesammelt hatten. Verschiedene Faktoren wurden hier miteinbezogen, wie die Tatsache, dass es in städtischen Schulen höhere Armutsraten, Kriminalraten oder Drogenprobleme gab und die Lernenden überwiegend Afroamerikanischer oder Lateinamerikanischer Abstammung waren (Knoblauch & Chase, 2015: S. 110). Da Armutsraten, Kriminalraten, Drogenprobleme oder unterschiedliche ethnische Herkunft kaum die Studienteilnehmer\*innen in Korea beeinflussen, ist ein Vergleich mit der Studie von Knoblauch und Chase nicht möglich. Jedoch bestätigt das Ergebnis, dass es bei koreanischen Lehrkräften keine signifikante Rolle spielt, ob sie in der Stadt oder auf dem Land arbeiten.

## **Ausbildung**

Um die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte nach Ausbildung an pädagogischen und allgemeinen Universitäten zu vergleichen, wurde im Fragebogen gefragt, wo die Lehrkräfte ihre Ausbildung absolviert haben. Zur Auswahl standen: allgemeine und pädagogische Universitäten.

<b>Ausbildung</b>	Allgemeine Uni	Pädagogische Uni
Mittelwert	3,766	<b>3,803</b>
Median	3,83	3,83
Modalwert	4	4
Standardabweichung	0,649	0,65
Minimum	2,17	2,33
Maximum	5	5
Anzahl gültige Werte	95	94

Tab. 118: Aufteilung der Lehrkräfte nach Ausbildung

Die Ergebnisse der deskriptiven Statistik zeigen, dass Lehrkräfte der Gruppe 1, die eine Ausbildung an einer pädagogischen Universität gemacht hatten, eine niedrigere Selbstwirksamkeit (3,77) als Lehrkräfte der Gruppe 2, die ein Studium an einer allgemeinen Universität abgeschlossen hatten (3,80). Auch hier bringt die Analyse der Daten in drei Gruppen, getrennt nach Unterrichtsfächern, genauere Ergebnisse.

<b>Allgemeine Uni</b>	2.Fremdsprache	Englisch	Koreanisch-
Mittelwert	3,527	<b>3,898</b>	3,79
Median	3,58	4	3,83
Modalwert	3,33	4	4
Standardabweichung	0,699	0,575	0,652
Minimum	2,33	3	2,17
Maximum	4,5	5	5
Anzahl gültige Werte	18	23	54

Tab. 119: Selbstwirksamkeit von Lehrkräften mit Abschluss von allgemeinen Universitäten

Der Vergleich von English-Lehrkräften, die eine allgemeine Universität abgeschlossen haben, mit Koreanisch-Lehrkräften und Lehrkräften der zweiten Fremdsprache zeigte, dass Englisch-Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit aufwiesen (3,90) als Koreanisch-Lehrkräfte (3,79) und Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache (3,53).

<b>Pädagogische Uni</b>	2.Fremdsprache	Englisch	Koreanisch
Mittelwert	<b>3,864</b>	3,644	3,678
Median	4	3,5	3.83
Modalwert	4	3,33	3.83
Standardabweichung	0,689	0,538	0.542
Minimum	2,33	2,83	2.5
Maximum	5	4,67	4.33
gültige Werte	66	15	13

Tab. 120: Selbstwirksamkeit von Lehrkräften mit Abschluss von pädagogischen Universitäten

Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache zeigten eine Selbstwirksamkeitsrate von 3,86 auf; ein Wert, der höher war als bei Koreanisch-Lehrkräften (3,68) und Englisch-Lehrkräften (3,64).

### **Charakter**

Die befragten Lehrkräfte wurden nach extrovertierter/ introvertierter Charaktereigenschaft klassifiziert. Gruppe 1 waren die Lehrkräfte, die sich extrovertiert einschätzen, Gruppe 2 waren die Lehrkräfte, die sich selbst introvertiert nennen.

In der Analyse (siehe Tabelle 121) zeigte sich, dass die Gruppe der Lehrkräfte mit extrovertierten Charaktereigenschaften, mit 3,82 eine höhere Selbstwirksamkeitsrate hatten als die Gruppe von Lehrkräften mit introvertiertem Charakter mit 3,74.

<b>Charakter</b>	extrovertiert	introvertiert
Mittelwert	<b>3,825</b>	3,745
Median	4	3,83
Modalwert	4	4
Standardabweichung	0,641	0,659
Minimum	2,17	2,33
Maximum	5	5
gültige Werte	94	95

Tab. 121: Selbstwirksamkeit aller Lehrkräfte nach extrovertierten/  
introvertierten Charaktereigenschaften

	extrovertiert	introvertiert
2. Fremdsprache	<b>3,893</b>	3,691
Englisch	3,753	<b>3,866</b>
Koreanisch	3,733	<b>3,816</b>

Tab. 122: Selbstwirksamkeitsraten von extrovertierten/ introvertierten  
Lehrkräften

Die Gruppenanalyse in Tab. 122 zeigt, dass introvertierte Englisch-Lehrkräfte (3,87) und Koreanisch-Lehrkräfte (3,82) eine höhere Selbstwirksamkeitsrate als extrovertierte Lehrkräfte hatten. Bei den extrovertierten Lehrkräften der zweiten Fremdsprache konnten mit 3,89 die höchsten Werte für Selbstwirksamkeit verzeichnet werden.

Auch bei den Charaktereigenschaften sollte erwähnt werden, dass es keine linear sichtbare Korrelation mit der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte gab. Folglich lag es an den Lehrkräften, wie sie mit dieser Charaktereigenschaft umgehen. Mit dem Ergebnis, dass extrovertierte Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache eine höhere Selbstwirksamkeit besitzen, kann jedoch interpretiert werden, dass extrovertierte Fremdsprachen-Lehrkräfte im Unterricht einen Vorteil gegenüber introvertierten Lehrkräften haben.

Im Kapitel 6.3 Implikation für die Lehrerausbildung und -fortbildung wurden Vorschläge gemacht, wie introvertierte Lehrkräfte (und auch Lernende) ihre Selbstwirksamkeit steigern können.

## **5.5 Persönliche Befragung ausgewählter Lehrkräfte**

Nachdem die in der Umfrage gesammelten Daten analysiert und interpretiert wurden, wurden mit einer kleineren Anzahl von ausgewählten Lehrkräften Interviews durchgeführt. Dies ermöglichte es, die Perspektive besser zu verstehen, da die Analyse des Datensatzes viele Ergebnisse und Einsichten über die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte lieferte, jedoch einige Ergebnisse eher unerwartet waren oder nähere Erklärungen erforderten. Die Interviews wurden mündlich oder schriftlich, in persona oder per Zoom angeboten, wobei alle Interviewteilnehmer die schriftliche Beantwortung bevorzugten.

Die Interviewfragen wurden auf Koreanisch verfasst und für die Arbeit ins Deutsche übersetzt. Befragt wurden 20 Lehrkräfte, die aktuell im Lehrberuf als Fremdsprachenlehrpersonen tätig waren. Speziell Lehrkräfte, die Deutsch unterrichteten, sowie Lehrkräfte, die länger als zehn Jahre Berufserfahrung hatten, wurden gebeten, an den Interviews teilzunehmen. Die Lehrkräfte, die sich zur Teilnahme bereit erklärten, hatten teilweise an der Umfrage teilgenommen, andere waren zu dieser Studie neu dazugekommen.

Ein Vorteil des schriftlichen Interviews war, dass die Lehrkräfte die Möglichkeit haben, sich ungestört über die Fragen Gedanken machen und ohne Zeitdruck die Antworten niederschreiben konnten. Zusätzlich konnten sie während des Schreibens Sätze verändern oder Fehler ausbessern, wenn sie einen besser passenden Ausdruck fanden, oder ihre Meinung anders ausdrücken wollten. Schließlich konnten sie das Geschriebene nochmals durchlesen und bei Bedarf korrigieren. Außerdem war es auch vorteilhaft, dass sie sich nicht in die unangenehme Lage begeben mussten, einer fremden Person, Fragen zu beantworten und ihre Meinung direkt in Worten zu übermitteln.

### **5.5.1 Interviewfragen**

Zunächst wurden die Interviewpartner nach Geschlecht, Altersklasse (20er, 30er, 40er oder über 50), Unterrichtsfach (Koreanisch, Englisch, Deutsch, Französisch, Chinesisch, Japanisch), Schulform (Mittel- oder Oberschule), Erfahrung (unter einem Jahr, 1-5 Jahre, 5-10 Jahre, über 10 Jahre) gefragt. Die Teilnehmer erklärten sich damit einverstanden, dass ihre Antworten für diese Studie verwendet, bewertet und veröffentlicht werden.

Die folgenden Fragen wurden gestellt:

1. Welche der folgenden Kompetenzen hat, Ihrer Meinung nach, die größte Korrelation mit der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte? Und warum?
  - a) Personale Kompetenz (Eigenverantwortung, schöpferische Fähigkeiten, Hilfsbereitschaft, Lernbereitschaft)
  - b) Fach- und Methodenkompetenzen (Fachwissen, systematisch-methodisches Vorgehen, Beurteilungsvermögen, Lehrfähigkeit)
  - c) Aktivitäts- und Handlungskompetenz (Optimismus, Ausführungsbereitschaft, Innovationsfreudigkeit, zielorientiertes Führen)
  - d) Sozial-kommunikative Kompetenz (Kommunikationsfähigkeit, Sprachgewandtheit, Problemlösefähigkeit, Teamfähigkeit)
  
2. Glauben Sie, dass Sie eine hohe/niedrige Selbstwirksamkeit haben? Was sind die Gründe dafür?
  
3. Welche Kompetenzen sollte eine Lehrkraft unbedingt haben?
  
4. Die Analyse von Daten über die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte ergab, dass folgende Kompetenzen den größten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit haben:
  - Lehrkräfte der 2. Fremdsprache: „Ausführungsbereitschaft“
  - Englisch-Lehrkräfte: „Fachwissen“
  - Koreanisch-Lehrkräfte: „Optimismus“Was denken Sie über diese Ergebnisse?

5. Die Selbstwirksamkeit ändert sich je nach Unterrichtserfahrung, und Lehrkräfte mit fünf bis zehn Jahren Erfahrung zeigten die höchste Selbstwirksamkeit. Hingegen erlebten Lehrkräfte mit mehr als zehn Jahren Erfahrung einen deutlichen Abfall der Selbstwirksamkeit. Was ist Ihrer Meinung nach der Grund dafür?
6. In verschiedenen Analysen wurde die Selbstwirksamkeit zwischen Fremdsprachen-Lehrkräften (Englisch, Deutsch, Französisch, Chinesisch und Japanisch) mit Koreanisch-Lehrkräften verglichen. Im Allgemeinen hatten Fremdsprachenlehrkräfte eine etwas höhere Selbstwirksamkeit. Was ist Ihre Meinung dazu?
7. Beim Vergleich der Selbstwirksamkeit von fest angestellten Lehrkräften und Vertrags-Lehrkräften zeigten die Fremdsprachen-Vertragslehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit als fest angestellte Fremdsprachen-Lehrkräfte. Wie erklären Sie sich dieses Ergebnis?
8. Je länger man sich in einem fremden Land aufhält, um Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern, desto besser kann man fremde Sprachen und Kulturen verstehen. Dieser Auslandsaufenthalt scheint sich positiv auf die Selbstwirksamkeit auszuwirken. In der Analyse zeigten Fremdsprachen-Lehrkräfte, die ein Jahr bis fünf Jahre im Ausland gelebt haben, die höchste Selbstwirksamkeit. Für wie wichtig halten Sie den Auslandsaufenthalt?
9. Im Vergleich zu Lehrkräften in anderen Ländern haben koreanische Lehrkräfte tendenziell eine sehr geringe Selbstwirksamkeit. Was denken Sie, ist der Grund dafür?

10. Wie können Lehrkräfte ihre Selbstwirksamkeit steigern?
11. Wie sollten Lehrerbildung und Lehrerausbildung aussehen, und auf welche Bereiche sollte man sich stärker konzentrieren?
12. Gibt es noch etwas, das Sie über die Selbstwirksamkeit sagen möchten?

### **5.5.2 Erkenntnisse aus den Interviews**

An den Interviews nahmen 20 Lehrkräfte teil. Die Lehrkräfte, die sich bereit erklärten, am Interview teilzunehmen, waren an Mittel- und Oberschulen in Korea tätig und unterrichteten Koreanisch, Englisch, Deutsch, Französisch, Japanisch und Chinesisch. Die befragten Lehrkräfte waren in ihren 30ern, 40ern und 50ern, und waren über fünf Jahren im Lehrberuf tätig.

Die Fragen beantworteten die Lehrkräfte folgendermaßen:

1. Die Frage, welche Kompetenz die stärkste Korrelation mit der Selbstwirksamkeit hat, beantwortete die Mehrheit der Befragten eindeutig mit Fach- und Methodenkompetenz (Fachwissen, systematisch-methodisches Vorgehen, Beurteilungsvermögen und Lehrfähigkeit). An zweiter Stelle wurde die sozial-kommunikative Kompetenz genannt. Die Gründe dafür sind, dass man selbstsicherer und selbstbewusster ist, wenn man ein gutes Fachwissen besitzt und dieses den Schülern/innen weitergeben kann; aber auch, dass Lehrfähigkeit, also nicht nur „was“, sondern „wie“ im Unterricht wichtig ist. Dabei systematisch vorzugehen scheint ebenso wichtig zu sein, wie ein gutes Beurteilungsvermögen zu haben.

2. Die meisten Lehrkräfte haben die Frage, ob sie selbst eine hohe oder niedrige Selbstwirksamkeit haben, mit einer hohen Selbstwirksamkeit beantwortet. Als Gründe für die hohe Selbstwirksamkeit wurde genannt, dass Lehrkräfte es verstehen, mit Lernenden gut zu kommunizieren, dass Lehrkräfte gute Fähigkeiten besitzen oder die Möglichkeiten haben, Projekte, Unterricht, Veranstaltungen, usw. nach eigenem Wunsch zu planen und durchzuführen. Einige beschrieben sich als zukunftsorientiert und reflexiv, da sie bei Fehlern schnell darüber hinwegsehen und sie sofort verbessern. Im Allgemeinen tragen Erfahrungen und das Gefühl der Weiterentwicklung dazu bei, dass die eigene Selbstwirksamkeit gesteigert wird. Diejenigen, die ihre Selbstwirksamkeit gering einschätzten, glaubten, dass Lehrkräfte stets bemüht sind, einen guten Unterricht zu halten und die Schüler akademisch zu unterstützen. Leider wird das zu wenig anerkannt, was einen negativen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit hat.

Andere bezweifeln, dass sie als Lehrer bei den Schülern Veränderungen bewirken können, und das entmutigt sie. Eine Lehrkraft stellte fest, dass die Selbstwirksamkeit von ihren Sprachfähigkeiten abhängt, da sich die Schüler je nach Sprachniveau der Lehrkraft unterschiedlich verhielten.

3. Die nächste Frage nach der Kompetenz, die eine Lehrkraft unbedingt haben sollte, wurde mit folgenden Schlüsselwörtern beantwortet: Fachwissen, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit und Kraft, um Programme zu erstellen, die dem Bildungsziel und den Anforderungen an die Lernenden gerecht werden, und diese auch durchführen zu können.

4. Die Ergebnisse der Analyse, dass die „Ausführungsbereitschaft“ bei den Lehrkräften der 2. Fremdsprache, „Fachwissen“ bei den Englisch-Lehrkräften und „Optimismus bei den Koreanisch-Lehrkräften die stärkste Korrelation mit der Selbstwirksamkeit aufwies, wurde von den meisten Lehrkräften bekräftigt. Auf die Frage nach ihren Meinungen gaben die Lehrkräfte an, dass diese Kompetenzen für Lehrkräfte essenziell seien. Für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht müssen Lehrkräfte unbedingt bereit sein, Aktivitäten und Programme auszuführen; sie müssen Fachinhalte verstehen und vermitteln und optimistisch sein. Die Lehrkräfte, die diesem widersprachen, wiesen darauf hin, dass „Fachwissen“ und „Kommunikation“ am wichtigsten seien und das für alle Unterrichtsfächer gelte.
  
5. Auf die Frage, wie sich Lehrkräfte erklären, dass die Selbstwirksamkeitsrate am Anfang der Berufskarriere steigt, jedoch nach zehn Jahren Erfahrung abfällt, antwortete eine Lehrkraft, dass nach etwa zehn Jahren im Beruf eine Veränderung durchgemacht wurde. Sie bekam das Gefühl, nichts bewirken zu können, wie sehr sie sich auch bemühte. Das war der Zeitpunkt, an dem ihre Selbstwirksamkeit stark abfiel. Zusätzlich wurden Faktoren erwähnt, wie den zu schnellen Wandel in der Bildungspolitik, nichtvorhandene arbeitsunterstützende Einstellungen des Bildungsministeriums, wenig Rücksichtnahme auf Lehrpersonal und steigende Belastung für die Lehrkräfte, die die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte negativ beeinflussten.

Eine andere Lehrkraft verglich den Lehrberuf mit einer Fließbandarbeit. Die Arbeit wiederholt sich alle sechs Monate oder jedes Jahr. Etwa fünf Jahre benötigt man, um herauszufinden, was eigentlich vorgeht, dann

vergehen etwa fünf Jahre, in denen man versucht, Verbesserungen zu schaffen und sein Bestes zu geben. Jedoch nach zehn Jahren sei Schluss mit der Ausdauer und man ver falle in Manierismus und Langeweile. Aber auch physische Ermüdung oder Nachlassen der Sprachfähigkeiten war für manche der Grund für den Abfall der Selbstwirksamkeit nach zehn Jahren.

6. Die Tatsache, warum Fremdsprachen-Lehrkräfte im Vergleich eine höhere Selbstwirksamkeit haben als Koreanisch-Lehrkräfte, wurde so begründet: Koreanisch wird schon seit der Grundschule unterrichtet, daher gibt es in den Mittel- und Oberschulen keine neuen Überraschungen mehr. Da eine zweite Fremdsprache meist erst in den Oberschulen unterrichtet wird, hat man nur wenig Zeit, die neue Sprache zu erlernen. Daher setzen sich die Fremdsprachenkräfte oft mit hoher Motivation und starkem Enthusiasmus ein und haben daher auch eine höhere Selbstwirksamkeit. Möglicherweise liegt es auch daran, dass der Fremdsprachenunterricht zum Ziel hat, grundlegende Kommunikationsfähigkeiten zu unterrichten, während man im Koreanisch-Unterricht mehr auf Literatur konzentriert ist. Denn dort verfügen die Schüler und Schülerinnen bereits über Aktivitäts- und Handlungskompetenzen, Fachwissen und Beurteilungsvermögen, also die Kompetenzen, die die Selbstwirksamkeit stark beeinflussen. Das könnte der Grund sein, warum sich Koreanisch-Lehrkräfte weniger selbstwirksam empfinden.
7. Das Ergebnis, dass Fremdsprachen-Vertragslehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit als fest angestellte Fremdsprachen-Lehrkräfte zeigten, war für alle befragten Lehrkräfte unerwartet. Als möglichen Grund führten einige an, dass Vertragslehrkräfte den starken Willen und

Wunsch haben, einen guten Unterricht zu halten. Daher gehen sie mit großem Enthusiasmus und Selbstüberzeugung in den Unterricht, wodurch auch ihre Selbstwirksamkeit steigt. Als anderen Grund nannten einige die Tatsache, dass Fremdsprachen-Lehrkräfte meist älter und erfahrener seien, aber auch eine nachgelassene Selbstwirksamkeit haben, weil sie schon so lange im Lehrberuf seien. Im Vergleich sind die jungen Vertragslehrkräfte noch stark von ihrer Selbstwirksamkeit überzeugt. Und da es viele junge Fremdsprachen-Lehrkräfte gibt, die befristet angestellt sind, wurde eine hohe durchschnittliche Selbstwirksamkeit gemessen.

8. Wie bewerten die befragten Lehrkräfte die Tatsache, dass Fremdsprachen-Lehrkräfte, die ein Jahr bis fünf Jahre im Ausland gelebt haben, die höchste Selbstwirksamkeit aufweisen? Alle befragten Lehrpersonen fanden, dass Auslandsaufenthalte ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung sind, um die Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern. Jedoch sind Wissensvermittlungsfähigkeiten, zwischenmenschliche Beziehungen oder die Motivationsfähigkeit der Lehrkräfte in einer Klasse genauso wichtig. Lehrkräfte, die einen Auslandsaufenthalt gemacht haben, fühlen sich selbstwirksamer, da sie auf diesen Erfahrungen bauen können. Ein Aufenthalt im Ausland ermöglicht es, die Sprachkenntnisse zu verbessern und die Kultur besser kennenzulernen, die man dann später viel ausführlicher erklären kann, weil man sie selbst erlebt hat. Somit kamen die meisten Lehrkräfte zum Schluss, dass die Selbstwirksamkeit nicht unbedingt von einem Auslandsaufenthalt abhängt und man nicht unbedingt eine höhere Selbstwirksamkeit besitzt, wenn man länger im Ausland war.

9. Im Vergleich zu internationalen Lehrkräften haben koreanische Lehrkräfte tendenziell eine sehr geringe Selbstwirksamkeit. Den Grund dafür sehen befragte Lehrkräfte darin, dass in Korea stets die Meinungen der Schüler und Schülerinnen wichtiger gewertet werden als die der Lehrkräfte. Sie werden zu wenig respektiert, geringer bewertet und mit viel Arbeit außerhalb des Unterrichts beladen; es zählt insbesondere zu ihren Aufgaben, dass sie Verwaltungsarbeiten ausführen, Schüler und Schülerinnen psychologisch beraten, Karriereberatungen durchführen, Elternsprechstunden halten, Bewertungsfragebögen erstellen, für Notfälle jeglicher Art vorbereitet sind und Schulvereine und -clubs verwalten. In anderen Ländern reicht es, wenn Fremdsprachen-Lehrkräfte den Sprachunterricht halten, aber in Korea gibt es übermäßig viele Aufgaben. Das kann die Unterrichtsqualität beeinträchtigen. Und jedes Jahr beabsichtigen viele, mit dem Lehrberuf aufzuhören.

Eine andere Lehrkraft meinte, die Oberschule sei kein Bildungsinstitut mehr, sondern gleiche einem Evaluierungsinstitut, indem die Schüler nicht unterrichtet, sondern eher betreut werden. Das erschwere den Lehrkräften, sich selbst als selbstwirksam zu empfinden.

An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass in Korea die außerschulischen Institute an großer Bedeutung gewonnen haben, und die Schüler und Schülerinnen dort größtenteils den Unterrichtsstoff im Voraus lernen und auf Prüfungen gedrillt werden.

10. Die Frage, wie Lehrkräfte die Selbstwirksamkeit steigern könnten, wurde unterschiedlich beantwortet. Zunächst sollte man den Zeitaufwand der Lehrkräfte für Schularbeiten und für die Erstellung von

Unterrichtsmaterialien reduzieren und stattdessen Zeit für zwischenmenschliche Kommunikation mit Schüler und Schülerinnen nehmen können. Schulungen und Fortbildungen sind unbedingt notwendig, um Kompetenzen und die Selbstwirksamkeit effektiv zu verbessern. Weitere Möglichkeiten sind ein Austausch mit anderen Lehrkräften in professionellen Lerngemeinschaften und die gemeinsame Durchführung von Projektunterricht. Lehrkräfte benötigen auch Zeit, neue Erfahrungen zu sammeln oder Neues zu lernen, jedoch sind sie so mit Arbeit eingedeckt, dass diese Begeisterung, sich stets weiterentwickeln zu wollen, schnell verloren geht. Viele Lehrkräfte sehen sich selbst als ein Werkzeug, das eingesetzt wird, um die Lernenden in gute Unis zu verhelfen. Und diese Einstellung sowie Forderung müsse so schnell wie möglich abgeschafft werden.

Zusätzlich könnte man folgende Methoden einsetzen: Bemühen, sich stets weiterzuentwickeln und seine Schüler und Schülerinnen zu verstehen, Lehrkräften Mut und Trost zusprechen, ihnen das Gefühl geben, dass sie gute Arbeit leisten, sie entsprechend für ihre Arbeit bezahlen, ihnen nicht alle Verantwortung zuschieben, Fachwissen erweitern, im Unterricht eine gute Ebene der Kommunikation schaffen, Gesetze verabschieden, die die Autorität der Lehrer gewähren, damit die Lehrkräfte, die sich bemühen und einsetzen, nicht umsonst strampeln. Die Lehrkräfte selbst sollten sich mehr bemühen und verantwortungsbewusst ihren Pflichten nachgehen.

Eine Lehrkraft betonte, dass das Lehrpersonal früher ein hohes Ansehen genossen und die Menschen oft ihren Dank für das Unterrichten der Kinder aussprachen und sowie allgemein viel freundlicher und positiver auf Lehrkräfte eingingen. Jetzt seien

Lehrkräfte viel zu unterbewertet, schlecht bezahlt und hätten zu wenig Rechte. Das sollte sich unbedingt ändern.

11. Auf die Frage, wie Lehrerbildung aussehen und auf welche Bereiche man sich in der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung stärker konzentrieren sollte, wurden folgende Vorschläge gemacht: Lehrermeinungen über die bildungspolitische Gestaltung müssen gesammelt, besprochen, veröffentlicht und erhört werden. Einige Lehrkräfte wünschen sich, verschiedene Lehrmethoden in Fortbildungen zu lernen, aber auch mehr Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt zu bekommen. Die meisten sprachen sich für die gezielte Verbesserung von einzelnen Kompetenzen wie Medienkompetenz, Teamfähigkeit oder Kreativität aus. Man sollte nicht großartige Lehrerfahrungen vorstellen, sondern gemeinsam über Probleme sprechen, sich austauschen und Antworten erarbeiten. Besonders wichtig sei es, die Fortbildung nicht außerhalb der Arbeitszeiten zu planen, denn niemand nimmt in seiner Freizeit lieber an einer Fortbildung teil. Unbedingt sollten auch Fortbildungen in den Schulen, in denen man arbeitet angeboten werden. Für Fremdsprachen-Lehrkräfte sollte es Fortbildungen geben, in denen man Sprachkenntnisse und Fachwissen verbessern kann.
  
12. Auf die Frage, ob sie noch etwas hinzufügen möchten, antwortete eine Lehrperson, dass man die Situation der Fremdsprachen rasch verbessern müsse. Die Zentralisierung auf die Unterrichtsfächer Mathematik, Koreanisch und Englisch werde in Korea immer schlimmer und könne zu einem bösen, einseitigen Ende führen. Es wäre wünschenswert, auch andere Fremdsprachen gleichzustellen, bevor es zu spät sei.

Eine andere Lehrkraft bekräftigte, dass man die Lehrkräfte von ihrem Stress befreien solle, um ihnen die Möglichkeit zu geben, sich zu entfalten und ihre Selbstwirksamkeit aufzubauen.

Alle Lehrkräfte sollten jedoch stolz und selbstbewusst sein, da sie eine sehr wichtige Aufgabe übernehmen, nämlich die Menschen der Zukunft gut zu unterrichten, zu bilden und zu erziehen.

Lehrkräfte sind oft zwar fleißig, haben aber das Gefühl, dass sich ihre Bemühungen nicht immer lohnen. Der Grund, warum die Selbstwirksamkeit nach zehn Jahren Erfahrung stark nachlässt liegt darin, dass körperliche Kraft und Enthusiasmus stark abfallen. Wenn jemand gut Englisch spricht, dann wird er in Korea mit Begeisterung und Bewunderung angenommen. Koreanisch-Lehrkräfte unterrichten Koreanisch, also die Sprache, die jeder in Korea kann. Daher kann man sich erklären, warum Englisch-Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit aufweisen als Koreanisch-Lehrkräfte.

Bei Fremdsprachen-Lehrkräften gibt es oft das Vorurteil, dass weibliche Lehrkräfte bessere Sprachkenntnisse haben als männliche. In der Analyse konnte festgestellt werden, dass weibliche Fremdsprachen-Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeitsrate als männliche hatten. Dieses Ergebnis erscheint auf den ersten Blick unwichtig, aber die Meinungen aus den Interviews konnten dieses Ergebnis bestätigen und begründen.

Auslandsaufenthalte sind für Fremdsprachen-Lehrkräfte selbstverständlich besser als keine. Jedoch liegen die Zeiten des Austauschstudiums meist viel zu lange zurück, um derzeit noch davon profitieren zu können. Wünschenswert sind Lehrerfortbildungen in den jeweiligen Ländern.

Diesem Wunsch kann nur zugestimmt werden. Dass man einmal in der Studienzeit einen Auslandsaufenthalt gemacht hat, trägt kaum zur Steigerung der Selbstwirksamkeit bei. Es wäre sehr effektiv, Lehrerfortbildungen im Ausland zu ermöglichen oder zumindest ein Umfeld zu schaffen, das solch einem ähnlich wäre.

Das relativ niedrige Selbstwirksamkeitsniveau der koreanischen Lehrkräfte wird durch die Tatsache erklärt, dass die Lehrerautorität derzeit nicht mehr existiert. Es sollte zumindest ein gewisser Respekt vor den Lehrkräften bewahrt werden, da die Bildung oft „nur“ als Dienstleistung betrachtet und Lehrkräfte als Angestellte angesehen werden. Um Selbstwirksamkeit in Fortbildungen steigern oder stärken zu können, sollten die Fortbildungen Spaß machen und keinesfalls im Fernunterricht abgehalten werden.

Die Fach- und Methodenkompetenz ist die wichtigste Kompetenz, weil man sich selbst als wirksam empfindet, wenn man den Schülern und Schülerinnen in der Klasse im und nach dem Unterricht etwas beibringen kann. Das Ergebnis, dass die koreanischen Lehrkräfte international verglichen eine niedrige Selbstwirksamkeit besitzen, kann man damit erklären, dass Lehrkräfte in Korea für zu viele Lernende zuständig sind und in anderen Ländern das Schüler-Lehrer Verhältnis angemessener ist. Für Fortbildungen werden Seminare für die Stärkung des Fachwissens sowie die Steigerung des Selbstbewusstseins gewünscht.

## **6. Schlussfolgerungen**

### **6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion**

Insgesamt wurden 189 Lehrpersonen in einer online Umfrage befragt. Davon waren 146 weiblich (77,2%) und 43 männlich (22,8%). Sie waren zwischen 25 und 67 Jahre alt; das Durchschnittsalter lag bei 41,2 Jahren (Fremdsprachen-Lehrkräfte bei 39,9 und Koreanisch-Lehrkräfte bei 43,4 Jahren). Unter den befragten Lehrkräften unterrichteten 67 Lehrkräfte Koreanisch (35,4%), 53 Chinesisch (28%), 38 Englisch (20,1%), 13 Japanisch (6,9%), zehn Französisch (5,3%) und acht Deutsch (4,2%); davon 133 an Oberschulen (70,4%) und 56 an Mittelschulen (30,6%), 64 in Seoul (33,9%) und 125 in anderen Gebieten Koreas (66,1%). 148 waren fest angestellte Lehrkräfte (78,3%) und 41 waren befristet angestellt (21,7%). Die Zahl der fest angestellten Fremdsprachen-Lehrkräfte lag bei 87 (71,3%) und die der Vertragslehrer bei 35 (28,7%); bei den Koreanisch-Lehrkräften war das Verhältnis 61 (91%) fest angestellte zu sechs (9%) Vertragslehrkräften. 11 (5,6%) Lehrkräfte waren unter einem Jahr im Lehrberuf, 33 (12,7%) zwischen einem Jahr und fünf Jahren, 37 (14,8%) zwischen fünf und zehn Jahren und 108 (66,9%) sind seit über zehn Jahren als Lehrkräfte tätig. Bei den Fremdsprachen-Lehrkräften zeigte sich, dass fast die Hälfte (47,5%) über zehn Jahre Berufserfahrung hatten, während bei den Koreanisch-Lehrkräften die Mehrzahl (74,6) zwischen einem Jahr und fünf Jahren Berufserfahrung aufweisen konnten. Von den befragten Lehrkräften hat sich die Mehrheit 67 (35,4 %) nie länger im Ausland aufgehalten, während 57 (30,2%) angaben, unter einem Jahr und 12 (6,3%) zwischen einem Jahr und fünf Jahren im Ausland verbracht zu haben, 12 (6,3%) waren über fünf Jahre

im Ausland. Während 13 (10,7%) der Fremdsprachen-Lehrkräfte keinen Auslandsaufenthalt hinter sich haben, hatten 54 (80,6%) der Koreanisch-Lehrkräfte keinen Auslandsaufenthalt gemacht. Bei den Fremdsprachen-Lehrkräften waren 46 (37,7%) unter einem Jahr, 51 (41,8%) zwischen einem Jahr und fünf Jahren und 12 (9,8%) sogar über fünf Jahre im Ausland. Während 95 (50,3%) ein Studium an einer allgemeinen Universität absolviert haben, haben 94 (49,7%) eine pädagogische Universität abgeschlossen. 94 (49,7%) der gesamten Lehrkräfte waren extrovertiert und 95 (50,3%) introvertiert. Bei den Fremdsprachen-Lehrkräften gab es mehr extrovertierte (53,3%) als introvertierte (46,7%), bei den Koreanisch-Lehrkräften mehr introvertierte (56,7%) als extrovertierte (43,3%). 56,4% würden erneut den Lehrberuf einschlagen, während 43,6% einen anderen Beruf wählen würden.

Die Cronbachs Alpha-Werte der Analyse zur inneren Kohärenz ergaben, dass alle Werte über einen Wert von mindestens 0,736 gebracht wurden, außer bei der Teilfähigkeit „Eigenverantwortung“, bei der ein Cronbachs Alpha-Wert von knapp unter 0,7 erreicht wurde.

Mithilfe der Pearson-Korrelationsanalyse wurde der Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit aller Lehrkräfte und der Kompetenzen gemessen.

Die Ergebnisse zeigten, dass „**Fachwissen**“ mit einem Korrelationswert von 0,70 die Kompetenz war, die den größten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte hatte. Auf Platz zwei und drei befanden sich die Kompetenzen „Beurteilungsvermögen“ (0,69) und „Ausführungsbereitschaft“ (0,69). Herausgefunden wurde, dass die Kompetenzen, die die Lehrer-Selbstwirksamkeit beeinflussen, für die drei Gruppen ganz unterschiedlich ausfielen.

Die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften der zweiten Fremdsprache zeigte eine sehr hohe Korrelation mit der Kompetenz „**Ausführungsbereitschaft**“ (0,80). Danach folgten die Kompetenzen „Beurteilungsvermögen“ (0,74) und „Fachwissen“ (0,73). Das bedeutet, dass die Stärke der Ausführungsbereitschaft einer Lehrkraft den größten Einfluss auf ihre Selbstwirksamkeit hat. Die Kompetenz, die den geringsten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit hatte, stellte sich als „Problemlösefähigkeit“ (0,55) heraus.

Bei den Englisch-Lehrkräften hatten die Kompetenzen „**Fachwissen**“ (0,70) vor „Lehrfähigkeit“ (0,68) und „Sprachgewandtheit“ (0,67) die stärkste Korrelation mit der Selbstwirksamkeit. Die geringste Korrelation hatte die Kompetenz „Problemlösefähigkeit“ (0,28).

Bei den Koreanisch-Lehrkräften ergaben die Analysen, dass die Kompetenz „**Optimismus**“ (0,78) unter allen gemessenen Kompetenzen die höchste Korrelation hatte. „Beurteilungsvermögen“ (0,70) und „Fachwissen“ (0,68) zeigten ebenfalls einen starken Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit. „Kommunikationsfähigkeit“ (0,39) war die Kompetenz mit der geringsten Korrelation zur Selbstwirksamkeit der Koreanisch-Lehrkräfte.

Eine multiple lineare Regressionsanalyse wurde durchgeführt, um den Einfluss von den Kompetenzen gruppiert in Basiskompetenzen auf die Variable Selbstwirksamkeit zu untersuchen. Mithilfe einer ANOVA-Analyse wurde geprüft, ob die Werte signifikant von null abweichen.

Im Vergleich der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte ergab die Analyse, dass Fremdsprachen-Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit hatten (3,80) als Koreanisch-Lehrkräfte (3,76).

Lehrkräfte in den 40er-Jahren zeigten die höchste Selbstwirksamkeit auf (3,91) vor den Lehrkräften über 50 (3,87) und 30 (3,85). Bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache hatten ebenfalls Lehrkräfte in ihren 40ern die höchste Selbstwirksamkeit (3,96) vor denen in ihren 30ern (3,92) und 20ern (3,52). Hier wurde die niedrigste Selbstwirksamkeit bei den Lehrkräften über 50 gemessen. Im Gegensatz dazu hatten Englisch-Lehrkräfte über 50 Jahren die höchste Selbstwirksamkeit (4,00). Danach folgten die in ihren 30ern mit 3,84 und 40ern (3,76).

Bei der Gesamtheit der Lehrkräfte wiesen männliche Lehrpersonen eine höhere Selbstwirksamkeit auf als weibliche Lehrkräfte. Dies galt auch für Koreanisch- und Englisch-Lehrkräften, bei denen männlichen Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeitsrate besaßen als weibliche Lehrkräfte. Jedoch bei den Lehrkräften der zweiten Fremdsprache hatten weibliche Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit als ihre Kollegen.

Die Lehrkräfte, die eine höhere Selbstwirksamkeitsrate angaben, waren in anderen Gebieten Koreas tätig (3,80), während die Lehrkräfte, die in Seoul arbeiteten, eine Selbstwirksamkeitsrate von 3,75 bewiesen. Auch hier kann man erkennen, dass Englisch- und Koreanisch-Lehrkräfte, die außerhalb von Seoul arbeiteten (beide 3,83), eine höhere Selbstwirksamkeit besaßen als in Seoul (3,74 und 3,63), jedoch Fremdsprachen-Lehrkräfte in Seoul eine höhere Selbstwirksamkeit zeigten (3,84) als in anderen Gebieten (3,78).

Lehrkräfte, die eine pädagogische Universität abgeschlossen hatten, zeigten eine höhere Selbstwirksamkeit (3,80). Darunter wiesen Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache einen Selbstwirksamkeitswert von 3,86 auf, Koreanisch-Lehrkräfte einen Wert von 3,68 und Englisch-Lehrkräfte von 3,64.

Bei den Absolventen der allgemeinen Universitäten wurden folgende Werte gemessen: Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache: 3,86, Koreanisch-Lehrkräfte 3,68 und Englisch-Lehrkräfte 3,64.

Und schließlich zeigten extrovertierte Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit (3,82) als introvertierte (3,74). In Gruppen unterteilt, hatten extrovertierte Lehrkräfte der zweiten Fremdsprachen die höchste Selbstwirksamkeit (3,89) von allen.

Die Überprüfung der Hypothesen ergab Folgendes:

### **Hypothese 1**

- (a) Die signifikanteste Wirkung auf die Selbstwirksamkeit der gesamten Lehrkräfte hatte die Kompetenz **Fachwissen** mit einem Wert von 0,70. Hypothese H1a konnte daher nicht bestätigt werden.
- (b) Bei den Lehrkräften der zweiten Fremdsprache zeigte die **Ausführungsfähigkeit** mit einem Wert von 0,80 die stärkste Korrelation mit der Selbstwirksamkeit auf. Hypothese H1b konnte somit nicht bestätigt werden.
- (c) Mit einem Wert von 0,70 zeigte die Kompetenz „**Fachwissen**“ bei den Englisch-Lehrkräften die höchste Korrelation mit der Selbstwirksamkeit. Hypothese H1c konnte ebenfalls nicht bestätigt werden.
- (d) Die stärkste positive Korrelation mit der Selbstwirksamkeit von Koreanisch-Lehrkräften war der **Optimismus** mit einem Wert von 0,78. Daher konnte Hypothese H1d bestätigt werden.
- (e) Die Kompetenz, die den geringsten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der gesamten Lehrkräfte hatte, stellte die

**Problemlösefähigkeit** dar. Mit einem Korrelationswert von 0,49 kann man schließen, dass die Kompetenz Problemlösefähigkeit nur einen mittleren Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der gesamten Lehrkräfte hat. Hypothese H1e konnte nicht bestätigt werden.

- (f) Die Analyse der Kompetenzen bei den Lehrkräften der zweiten Fremdsprachen zeigte, dass die **Problemlösefähigkeit** mit 0,55 die geringste Korrelation mit der Selbstwirksamkeit aufwies. Hypothese H1f konnte somit nicht bestätigt werden.
- (g) Bei den Englisch-Lehrkräften konnte festgestellt werden, dass die **Problemlösefähigkeit** mit 0,28 die geringste Korrelation mit der Selbstwirksamkeit aufwies. Dieser Wert von 0,28 ist deutlich niedriger als alle anderen Korrelationswerte und lässt daraus schließen, dass die Kompetenz Problemlösefähigkeit nur eine geringe Korrelation mit der Selbstwirksamkeit der Fremdsprachen-Lehrkräfte hat. Daher konnte Hypothese H1g nicht bestätigt werden.
- (h) Und schließlich zeigte die Analyse der Koreanisch-Lehrkräfte, dass die Kompetenz **Kommunikationsfähigkeit** mit 0,39 am Ende der Liste steht. Somit konnte festgestellt werden, dass die Kompetenz Kommunikationsfähigkeit den geringsten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Koreanisch-Lehrkräfte hat. Hypothese H1h konnte hiermit nicht bestätigt werden.

Die Tatsache, dass die Kompetenz Fachwissen die stärkste Korrelation auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte hatte, überraschte nicht. Auch in den Interviews mit ausgewählten Lehrkräften wurde die Kompetenz Fachwissen oft als die wichtigste genannt (siehe 5.5 Persönliche Befragung ausgewählter Lehrkräfte). Da es nun mal die Aufgabe der Lehrkräfte ist, Fachwissen zu vermitteln, ist diese Kompetenz für eine Lehrkraft unbedingt notwendig. Besitzt man ein umfangreiches Fachwissen, fühlt man sich

vorbereitet und infolgedessen selbstwirksam. Man kann dieses Ergebnis auch so interpretieren, dass Englisch-Lehrkräfte, die ein ausgeweitetes Fachwissen besitzen, die höchsten Selbstwirksamkeitswerte aufweisen.

Wie auch Diamond et al. oder Metzler und Woessmann beweisen konnten, fanden Mammadov und Cimen in ihrer Studie heraus, dass das Fachwissen ein Schlüsselfaktor für Lehrerqualität ist. Lehrkräfte benötigen es, damit sie mit Vertrauen und Selbstsicherheit die Lernenden unterrichten können (Diamond, Maerten-Rivera, Rohrer, & Lee, 2014: S.636; Mammadov & Cimen, 2019: S. 778; Metzler & Woessmann, 2012: S. 494 f).

Jedoch nur Wissen allein zu besitzen, bringt niemanden ans Ziel. Um ein Ziel zu erreichen, braucht man die Kompetenz Ausführungsbereitschaft, denn eine Lehrkraft muss bereit sein, das Wissen in die Praxis umzusetzen. Für Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache trifft dies besonders zu, da sie selbst die gelernte Sprache an die Schüler und Schülerinnen weitergeben und sie lehren, wie sie die Sprache einsetzen.

Auch die Kompetenz Optimismus verhilft, die eigene Selbstwirksamkeit zu steigern, denn für die befragten Koreanisch-Lehrkräfte war es wichtiger, eine positive Haltung zu haben, als Fachwissen zu besitzen oder dies anzuwenden. Ist man positiv eingestellt, beeinflusst man seine Selbstwirksamkeit positiv.

Die Kompetenzen mit den höchsten Korrelationen mit der Selbstwirksamkeit stammen aus der Basiskompetenz-Gruppe F (Fach- und Methodenkompetenz) und A (Aktivitäts- und Handlungskompetenz). Daraus kann man schließen, dass diese Basiskompetenzen besonderen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit haben. Dies kann man auch bestätigen, wenn man die

weiteren Kompetenzen mit hoher Korrelation zur Selbstwirksamkeit betrachtet: Beurteilungsvermögen und Lehrfähigkeit findet man ebenfalls in den Basiskompetenz-Gruppen F und A.

## **Hypothese 2**

- a) Bei Lehrkräften, die unter einem Jahr im Lehrberuf tätig waren, lag der Mittelwert der Selbstwirksamkeit bei 3,41; bei denen, die zwischen einem Jahr und fünf Jahren arbeiteten, bei 3,82; nach Berufserfahrung zwischen fünf und zehn Jahren bei 4,00 und nach über zehn Jahren bei 3,74. Somit konnte Hypothese 2a nicht bestätigt werden, dass Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit haben, je länger sie im Lehrberuf sind (H2a).
- b) Lehrkräfte der zweiten Fremdsprachen mit einer Berufserfahrung zwischen fünf bis zehn Jahren wiesen die höchste Selbstwirksamkeit auf (3,99). Bei Berufserfahrung zwischen einem Jahr und fünf Jahren zeigte sich ein Wert von 3,93, nach über zehn Jahren ein Wert von 3,62 und unter einem Jahr ein Wert von 3,44. Somit konnte Hypothese 2b nicht bestätigt werden, dass Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache eine höhere Selbstwirksamkeit haben, je länger sie im Lehrberuf sind (H2b).
- c) Die Kurve der Selbstwirksamkeit bei Englisch-Lehrkräften verlief ähnlich: die Selbstwirksamkeitsrate war zwischen fünf und zehn Jahren Berufserfahrung am höchsten (3,94), zwischen einem Jahr und fünf Jahren lag der Wert bei 3,86, nach zehn Jahren bei 3,79 und unter einem Jahr bei 3,5. Somit konnte Hypothese 2c ebenfalls nicht bestätigt werden, dass Englisch-Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit haben, je länger sie im Lehrberuf sind (H2c).

- d) Koreanisch-Lehrkräfte zeigten ebenfalls bei Berufserfahrung zwischen fünf und zehn Jahren den höchsten Selbstwirksamkeitswert von 4,07. Dieser Wert war der höchste Wert unter allen Gruppen. Danach folgten die Lehrkräfte mit Berufserfahrung über zehn Jahren mit einem Wert von 3,80, und unter einem Jahr mit 3,29; die niedrigste Rate fand man bei Lehrkräften, die zwischen einem Jahr und fünf Jahren im Lehrberuf waren (3,12). Somit konnte Hypothese 2d ebenfalls nicht bestätigt werden, dass Koreanisch-Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit haben, je länger sie im Lehrberuf sind (H2d).

Ogleich eine gleichmäßige Steigerung der Selbstwirksamkeit erwartet wurde, je länger die Lehrkräfte im Lehrberuf waren, ergaben die Analysen, dass die Selbstwirksamkeit bei Fremdsprachen-Lehrkräften anfänglich stieg (bis zu zehn Jahren Erfahrung), jedoch danach stark abfiel. Wie einige Lehrkräfte es in den Interviews erwähnten, mag es daran liegen, dass Lehrkräfte nach spätestens zehn Jahren im Lehrberuf physisch und psychisch ermüdet sind oder dass sie nun nach so vielen Jahren Anstrengung und Enthusiasmus den Mut verlieren. Es wäre daher notwendig, bei Fortbildungen die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte, die zwischen fünf Jahren und zehn Jahren im Lehrberuf sind, zu stärken.

### **Hypothese 3**

- a) Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache ohne Auslandsaufenthalt hatten eine Selbstwirksamkeitsrate von 3,57. Die höchste Selbstwirksamkeitsrate wurde bei den Lehrkräften der zweiten Fremdsprache gemessen, die zwischen einem Jahr und fünf Jahren im Ausland waren (3,94). Jene, die bis zu einem Jahr im Ausland

verbracht hatten, zeigten einen Wert von 3,68 und die über fünf Jahre im Ausland gelebt haben, einen Wert von 3,75. Folglich konnte die Hypothese, dass sich die Selbstwirksamkeit mit der Länge des Auslandsaufenthalts erhöht, bei Lehrkräften der zweiten Fremdsprache nicht bestätigt werden (H3a).

- b) Bei Englisch-Lehrkräften ohne Auslandsaufenthalt wurde eine Selbstwirksamkeitsrate von 3,73 gemessen. Die höchste Selbstwirksamkeitsrate zeigten hier Lehrkräfte auf, die unter einem Jahr im Ausland verbracht hatten (3,92). Bei denen mit einem Auslandsaufenthalt zwischen einem Jahr und fünf Jahren betrug die Selbstwirksamkeit 3,78 und mit über fünf Jahren 3,62. Auch hier konnte die Hypothese 3b, dass die Selbstwirksamkeit mit der Länge des Auslandsaufenthalts steigt, nicht bestätigt werden (H3b).
- c) Koreanisch-Lehrkräfte, die keinen Auslandsaufenthalt gemacht hatten, besaßen eine Selbstwirksamkeitsrate von 3,84 und somit eine höhere Selbstwirksamkeit als Fremdsprachen-Lehrkräfte ohne Auslandsaufenthalt mit 3,67. Hypothese 3c, die besagt, dass Koreanisch-Lehrkräfte ohne Auslandsaufenthalt eine höhere Selbstwirksamkeit haben als Lehrkräfte der zweiten oder ersten Fremdsprache ohne Auslandsaufenthalt, konnte somit bestätigt werden (H3c).

Dass Auslandsaufenthalte einer Fremdsprachen-Lehrkraft helfen, die Sprachfähigkeiten zu steigern, war zu erwarten. Überraschend war in dieser Analyse jedoch, dass Lehrkräfte, die sehr lange im Ausland waren, nicht unbedingt eine höhere Selbstwirksamkeit besaßen. Leider hatten nicht alle Fremdsprachen-Lehrkräfte die Möglichkeit eines Auslandsaufenthaltes, oder für viele lag der Auslandsaufenthalt schon viel zu lange zurück, um davon profitieren zu können.

Interessant war bei der Analyse auch das Resultat, dass Koreanisch-Lehrkräfte kaum im Ausland waren. Obwohl diese ja ihre Koreanisch-Kenntnisse nicht im Ausland verbessern müssen, sollte ein kurzer Auslandsaufenthalt für Lehrkräfte obligatorisch sein, egal welches Fach sie unterrichten. Dies würde den Lehrkräften auf eine oder andere Art helfen, ihre Selbstwirksamkeit zu steigern.

#### **Hypothese 4**

- a) Betrachtet man die Gesamtheit der befragten Lehrkräfte, besaßen Vertragslehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit (4,01) als fest angestellte Lehrkräfte (3,72), und Hypothese 4a konnte nicht bestätigt werden, dass fest angestellte Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit besitzen als Vertragslehrkräfte (H4a).
- b) Die Selbstwirksamkeit der fest angestellten Lehrkräfte der zweiten Fremdsprache betrug 3,58 im Vergleich zum Wert der Vertragslehrkräfte von 4,20. Fest angestellte Lehrkräfte hatten keine höhere Selbstwirksamkeit aufgrund der Anstellungsform. Somit konnte Hypothese 4b nicht bestätigt werden, dass fest angestellte Fremdsprachen-Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit besitzen als Fremdsprachen-Vertragslehrkräfte (H4b).
- c) Die Selbstwirksamkeitsrate der fest angestellten Englisch-Lehrkräfte (3,85) war höher als die der Vertragslehrkräfte (3,50). Somit hatten fest angestellte Englisch-Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit als die Vertragslehrkräfte; dies bestätigt Hypothese 4c (H4c).
- d) Fest angestellte Koreanisch-Lehrkräfte zeigten eine Selbstwirksamkeitsrate von 3,79 auf, während Vertragslehrkräfte eine Selbstwirksamkeitsrate von 3,58 besaßen. Somit konnte Hypothese 4c bestätigt werden, dass fest angestellte Koreanisch-

Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit besitzen als Koreanisch-Vertragslehrkräfte (H4d).

Die Vertragslehrkräfte der zweiten Fremdsprache war die einzige Gruppe, die eine höhere Selbstwirksamkeitsrate aufzeigten, als die fest angestellten Lehrkräfte. Für die meisten Lehrkräfte ist es in letzter Zeit äußerst schwierig (für Deutsch-Lehrkräfte fast unmöglich), eine feste Arbeitsstelle zu bekommen. Bei den Deutsch-Lehrkräften sind die fest angestellten Lehrkräfte schon sehr lange im Lehrberuf tätig, und haben vermutlich eine niedrige Selbstwirksamkeit, als die jungen Vertragslehrkräfte, die voller Motivation und Enthusiasmus sind. Da es so schwierig ist, für das Lehramt der zweiten Fremdsprachen (Deutsch, Französisch, Chinesisch, Japanisch) zugelassen zu werden, besitzen Lehrkräfte, die es schaffen, eine hohe Selbstwirksamkeit.

## **6.2 Einschränkungen**

Eine bedeutsame Einschränkung dieser Arbeit ist, dass die Analyse auf das Ausfüllen eines Fragebogens und die Beantwortung von Interviewfragen basiert, die von den Teilnehmern subjektiv beantwortet wurden. Einerseits kann man kritisieren, dass die Beantwortung subjektiv und nicht objektiv sein kann, aber andererseits erhält man ein eher allgemein orientiertes Konzept im Vergleich zu leistungsbasierten Fragebögen, die eine fachspezifische Ansicht bevorzugen. Dennoch gibt es bei Selbstbewertungen die Limitierung, dass die Teilnehmer sich anders eingeschätzt und Fragen ungenau beantwortet haben, die Erinnerung nachgelassen oder den Fragebogen unter Zeitdruck beantwortet haben sowie Störungen in einer Form aufgetreten sind. Das kann die Beantwortung der Fragen beeinträchtigen

und zu einem verfälschten Ergebnis führen. Dieses Risiko muss jedoch bei jeder Umfrage mit Fragebögen in Kauf genommen werden.

Die zweite Einschränkung in dieser Studie liegt darin, dass aus dem KODE-Kompetenzatlas nur 16 Kompetenzen der insgesamt 64 Kompetenzen gewählt wurden (jeweils eine Kompetenz pro Kompetenzkombination der vier Grundkompetenzen). Weitere Studien, die andere Kompetenzen daraus messen und analysieren, könnten in Zukunft weitere Erweiterungen über die Korrelation mit der Selbstwirksamkeit liefern.

### **6.3 Implikation für die Lehrerausbildung und -fortbildung**

In diesem Kapitel sollen Ergebnisse der empirischen Studie auf praktische Möglichkeiten reflektiert werden, um Vorschläge zu geben und eine Steigerung der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte für die Zukunft bewirken zu können.

Auf Basis der statistischen Analysen wird zunächst vorgeschlagen, die einzelnen Kompetenzen zu stärken, die eine besonders hohe Korrelation mit der Selbstwirksamkeit haben. Bei allen drei Gruppen (Gesamtheit der Lehrkräfte, Fremdsprachen- und Koreanisch-Lehrkräfte) kann man erkennen, dass die Kompetenzen, die den größten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit haben, aus der Kompetenzgruppe F (Fach- und Methodenkompetenz) und A (Aktivitäts- und Handlungskompetenz) stammen: Fachwissen, Ausführungsbereitschaft, Optimismus. Daraus kann man schließen, dass Kompetenzgruppen F und A einen besonderen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit haben.

Dies kann man auch bestätigen, wenn man weitere Kompetenzen in Betracht zieht, die mit der Selbstwirksamkeit hoch korrelieren: Beurteilungsvermögen und Lehrfähigkeit findet man ebenfalls in den Gruppen F und A.

Die Kompetenzen Fachwissen und Ausführungsfähigkeit, die bei der Gesamtheit der Lehrkräfte die höchste Korrelation mit der Selbstwirksamkeit hatten, kann man beispielsweise in Seminaren, die gezielt auf diese Bereiche hinarbeiten, in Lehrerfort- und Weiterbildungen verbessern.

Besonders Lehrkräfte, die noch nicht so lange im Lehrberuf sind, bringen meist viel Motivation und Enthusiasmus mit sich, werden aber oft rasch enttäuscht, weil ihre Ausführungsbereitschaft noch verbesserungsbedürftig ist. Organisiert man Lehrerfortbildungen, in denen man gemeinsam mögliche Lehrmethoden ausarbeitet und Ausführungsmöglichkeiten überprüft und trainiert, können teilnehmende Lehrkräfte gut in dieses Thema hineinarbeiten, mit anderen Kollegen und Kolleginnen richtige Methoden ausarbeiten und dann im Unterricht einsetzen. Wichtig sind bei diesen Fortbildungen auch die Möglichkeiten, sich mit anderen auszutauschen.

Fortbildungen sollten sich auch auf die Verbesserungen der anderen Kompetenzen konzentrieren. Die heutige Zeit vereinfacht den Zugang zu Informationen und Fachwissen. Es wäre jedoch wichtiger, in Weiterbildungsseminaren nicht nur auf die Bereicherung von Fachwissen zu zielen, sondern in der Praxis zu trainieren, wie man mit dem Fachwissen umgeht und es seinen Bedürfnissen anpasst.

Die Stärkung der Kompetenzen Lehrfähigkeit und Beurteilungsvermögen sollte bereits im Lehramtsstudium als wichtiges Ziel verstärkt trainiert werden. Mit dem Ausbau des Angebots während des Studiums und den Möglichkeiten der Praxiserfahrung sollte man diese Kompetenzen der

angehenden Lehrkräfte bereits stärken, bevor sie den Lehrberuf antreten. Dafür bedarf es viele Studienangebote, bei denen man sich zunächst über seine Stärken und Schwächen bewusst wird, und Möglichkeiten, in denen man seine Erkenntnisse einsetzen kann, um seine Defizite zu kompensieren (Mayr, 2012: S. 281 f). Inkludiert man das Ziel der Stärkung der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften schon während des Studiums, gewährt man ihnen bereits einen höheren Ausgangspunkt zu Beginn ihrer Berufslaufbahn.

Die Kompetenzen Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit erwiesen sich, besonders bei Fremdsprachen-Lehrkräften, als signifikante Korrelate der Selbstwirksamkeit. Daraus kann man schließen, dass es besonders für Fremdsprachen-Lehrkräfte von Bedeutung ist, mit anderen Lehrkräften zu kommunizieren und im Team zu kollaborieren. Das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe verleiht einer Person Rückhalt, Mut und die Gewissheit, nicht allein zu sein. So ist es auch bei den Fremdsprachen-Lehrkräften. Die gezielte Stärkung der Kompetenzen Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit haben einen positiven Einfluss auf die Erhöhung der Selbstwirksamkeit zur Folge.

In der TALIS-Studie 2018 der OECD wurde analysiert, wie hoch der Prozentsatz der Lehrkräfte ist, die mit ihren Kollegen/innen Lehrmaterial austauschen. Der OECD-Durchschnitt lag bei 31%. Während Lehrkräfte aus Australien (78%), Österreich (71%) und England (70%) die ersten drei Plätze belegten, lag Südkorea mit 19% auf dem letzten Platz (OECD, TALIS 2018 Database). Dieses Ergebnis zeigt, dass die Zusammenarbeit der Lehrkräfte in Südkorea nicht so gut funktioniert, und sollte daher verstärkt geübt und durchgeführt werden. Dazu müssen Lehrkräfte das Konkurrenzdenken reduzieren und sich nicht ständig mit anderen vergleichen und auch nicht

verglichen werden. Vielmehr solle man die Lehrkräfte einer Schule, einer Gemeinde, eines Gebiets, einer Stadt oder einer Nation als ein Team ansehen. Schließlich teilen alle das Ziel, die Schüler und Schülerinnen so gut wie möglich zu unterrichten und auszubilden.

Die Ergebnisse der Analysen zeigten, dass Lehrkräfte, die über zehn Jahre Erfahrung im Lehrberuf verfügen, eine niedrigere Selbstwirksamkeit aufwiesen als ihre Kollegen\*innen. Daher ist es notwendig, bei Lehrkräften, die zwischen fünf und zehn Jahren Erfahrung im Lehrberuf haben, gezielt die Selbstwirksamkeit zu stärken. Der für diese Arbeit erarbeitete Fragebogen auf Basis der KODE-Kompetenzen könnte eingesetzt werden, herauszufinden, welche Kompetenzen der Lehrkraft besonders hoch/niedrig sind und welche die Selbstwirksamkeit dieser Lehrkraft beeinflussen. Daraufhin könnten besser angepasste Fortbildungen geplant und durchgeführt werden.

Leider gibt es nicht für alle Fremdsprachen-Lehrkräfte die Möglichkeit eines Auslandsaufenthaltes, oder für viele liegt ein Auslandsaufenthalt schon viel zu lange zurück, um davon profitieren zu können. Auffällig war bei der Analyse, dass Koreanisch-Lehrkräfte kaum Auslandsaufenthalte gemacht hatten. Obwohl sie ihre Sprachkenntnisse nicht im Ausland verbessern müssen, sollte ein kurzer Aufenthalt für Lehrkräfte obligatorisch sein, egal welches Fach sie unterrichten. Bei einem kurzen Auslandsaufenthalt von drei Monaten oder einem Semester, erwartet man nicht, dass die Sprachfähigkeiten der Fremdsprachen-Lehrkräfte plötzlich in die Höhe schießen. Es ist jedoch sicher, dass Lehrkräfte, die einen Auslandsaufenthalt absolviert haben, eine veränderte Einstellung besitzen. Im Vergleich zu Europa, müssen Koreaner eine größere Reise antreten, um ins Ausland zu reisen.

Es wird daher vorgeschlagen, dass Lehramtsstudenten während ihrer Studienzeit unbedingt die Möglichkeiten eines Auslandsjahr oder -semesters nutzen. Dies gilt, wie bereits erwähnt, nicht nur für Fremdsprachen-Lehrkräfte, sondern für alle Unterrichtsfächer. Diese Erfahrung erweitert den Horizont eines Menschen, macht auf die Unterschiede verschiedener Kulturen, Gedanken und Traditionen aufmerksam, und wird so zu einem unvergesslichen Erlebnis, auf dem die Lehrkräfte ihre Selbstwirksamkeit aufbauen können.

Als Lehrkraft muss man Wissen und Fähigkeiten vermitteln. Es ist jedoch nicht minder wichtig, sich im Beruf zufrieden und wertvoll zu fühlen und Stress reduzieren oder vermeiden zu können. Die Systeme der Mentorunterstützung haben sich in verschiedenen Bereichen bereits bewährt. Mentoren könnten Lehrkräfte nicht nur dabei unterstützen, sich schnell an die Forderungen und Systeme anzupassen, sondern sie auch individuell betreuen. In der Regel benötigen Lehrpersonen fachliche, technische und emotionale oder psychische Unterstützung, sind aber oft auf sich allein gestellt, da einerseits von ihnen erwartet wird, dass sie Probleme lösen, aber sie andererseits auch vermeiden, andere mit Problemen zu belästigen, die sie selbst lösen können. Aus diesem Grund versuchen sie, Probleme alleine aus der Welt zu schaffen, tragen jedoch davon ihre Schäden.

Mentoren könnten die Lehrkräfte unterstützen, nicht nur ihre Wirksamkeit zu steigern (Richter et al., 2013: S. 168), Stress zu reduzieren, sondern damit auch ihre Selbstwirksamkeit zu steigern. Eine Studie konnte beweisen, dass Lehrkräfte effektiv ihre Kompetenzen verbessern konnten, je mehr Zeit sie mit ihren Mentoren verbrachten. Schließlich führt dies zu einer Steigerung

ihrer Selbstreflexion und Selbstwirksamkeit (LoCasale-Crouch, Davis, Wiens, & Pianta, 2012: S. 315).

Ein Vorschlag wäre, Lehrkräfte gegenseitig Mentoren werden zu lassen, und somit sowohl als Mentor als auch als Mentee zu agieren; sich untereinander regelmäßig auszutauschen, voneinander zu lernen, sich gegenseitig zu unterstützen und gemeinsam Fähigkeiten, Kompetenzen und Selbstwirksamkeit zu stärken wie z.B. im Peer-Mentoringsystem<sup>43</sup>, bei dem Studenten und Studentinnen die Studienanfänger\*innen dabei unterstützen, sich im Studium gut zurechtzufinden. Dieses System sollte nicht nur kurzfristig bei Lehrkräften angewendet werden, sondern eine Lehrkraft während ihres gesamten Lehrberufs begleiten. Der KODE-Kompetenzatlas könnte für die Mentoringsysteme eine Art Wegweiser oder Roadmap sein, mit dem Teilnehmer gemeinsam erfahren, welche Kompetenzen bereits gestärkt wurden, oder welche Kompetenzen verbessert oder aufrechterhalten werden müssen.

Die Wichtigkeit, eigene Kapazitäten und Kompetenzen zu kennen und zu testen, zeigt auch die Studie von Moen und Allgood, die die Selbstwirksamkeit der Führungskräfte durch Coaching vorschlugen (Moen & Allgood, 2009: S. 78).

---

<sup>43</sup> Peer-Mentoringsystem: bedeutet die Zusammenarbeit zweier Personen ähnlichen Alters, Erfahrungsniveau, usw. Die Beziehung ist weniger formell als bei traditionellen Mentor-Mentee-Systemen, aber so konzipiert, dass sie für beide Seiten hilfreich sind. Peer ist hier Freund/in, Kollege/in und Coach zugleich. In Deutschland gibt es seit 1994 eine Ausbildung zum Schülermentor in verschiedenen Bereichen. Die Nachfrage war so stark, dass die anfänglichen 400 Lehrgangsplätze auf 900 erweitert wurden (Kultusministerium Baden-Württemberg)

Der nächste Vorschlag zur Verbesserung der Selbstwirksamkeit bezieht sich auf die sozialen Kompetenzen. Die Beziehungen zwischen Lehrkräfte und Schüler\*innen haben sich im Laufe der Jahre stark verändert; es ist für viele nicht mehr so einfach, die neue Generation zu verstehen. Eine Verbesserung eines kooperativen Klimas in der Klasse könnte helfen, die Zufriedenheit in der Klasse zu erhöhen und eine Steigerung der Selbstwirksamkeit der Schüler, Schülerinnen und Lehrkräfte zu bewirken. Eine gute Beziehung zu den Lehrkräften prägt die Schüler und Schülerinnen. Sie verbringen, besonders in Mittel- und Oberschulen, einen Großteil ihres Lebens in den Schulen mit den Lehrkräften. Dabei werden Lehrpersonen auf natürliche Weise zu Vorbildern, die in den Leben der Schüler und Schülerinnen eine nachhaltige Rolle spielen. Für andere wertvoll zu sein ist ein wichtiger Faktor, dass man sich selbst als selbstwirksam empfindet.

Jede Lehrkraft ist auch verantwortlich für das Klima in einer Klasse, auch wenn sie keine Klassenlehrer sind. Es ist wichtig, im Unterricht ein kooperatives Klima zu schaffen, damit Schüler, Schülerinnen und Lehrkräfte miteinander gut arbeiten können. Gleichzeitig soll dieses Klima helfen, die Lernleistungen zu fördern. Hier sind die Kompetenzen Hilfsbereitschaft, Beurteilungsvermögen, Ausführbereitschaft, zielorientiertes Handeln, Teamfähigkeit und Kommunikation gefragt. Können Lehrkräfte die Schüler und Schülerinnen richtig beurteilen, Lernziele situationsgemäß aufstellen und mit verschiedenen Methoden durchführen, die Kooperation und Kommunikation der Schüler und Schülerinnen herausfordern und stets den aktuellen Standpunkt überprüfen und reflektieren, wird es nicht nur bei den Lernenden eine Veränderung geben, sondern sich letztlich positiv auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte auswirken.

Der Charakter einer Lehrkraft ist ebenfalls von großer Bedeutung. Auch Lehrkräfte sind nur Menschen. Erfahren diese auf Grund ihres Berufes Stress, Angst, Frustration oder Verzweiflung, führt das zu einer baldigen Beendigung der Lehrberufskarriere. In dieser Studie konnte gezeigt werden, dass bei extrovertierten Lehrpersonen eine höhere Selbstwirksamkeit gemessen wurde.

Der introvertierte Charakter einer Lehrkraft kann und soll nicht verändert werden, jedoch könnte man durch Übungen stark introvertierte Lehrkräfte dazu bringen, sich über ihren Charakter und ihre Einstellungen bewusst zu werden, aber auch über die Extraversion zu lernen. Auf keinen Fall sollte das heißen, dass ein extrovertierter Charakter besser ist, noch dass ein extrovertierter Charakter bei einer Lehrkraft besser ist. Jedoch sollte es introvertierten Lehrpersonen zeigen, dass sie durch einige kleine Veränderungen, unter anderem auch ihre Selbstwirksamkeit steigern können. Beispielsweise können introvertierte Lehrkräfte den Versuch unternehmen, Gespräche mit fremden Personen zu starten; also etwas, was introvertierte Personen im Normalfall nicht machen würden. Das erfordert, dass sie ab und zu aus ihren Komfortzonen herauskommen.

In einer Studie über „Blended Learning<sup>44</sup>“ im Fremdsprachenunterricht wurde beobachtet, dass die Zahl der introvertierten Lerner/innen im Verlauf der letzten 15 Jahre stark gestiegen war. Waren es 2005 nur etwa 25%, stieg die Zahl bis 2014 auf 66% (Zimmermann, 2015: S. 55). Da introvertierte Personen zuerst reflektieren und überlegen, bevor sie sich zu Wort melden, sind sie im kommunikationsorientierten Fremdsprachunterricht benachteiligt, da sie desinteressiert, gleichgültig, gelangweilt oder faul erscheinen (Cain,

---

<sup>44</sup> Blended Learning: oder integriertes Lernen bezeichnet eine Lernmethode, die eine Kombination aus Präsenzunterricht und E-Learning ist.

2012: S. 25 f). Vorgeschlagen wurde das „Blended Learning“ mit Aktivitäten wie Forenbeiträge, Texte aufnehmen, Feedback schreiben, usw., damit introvertierte Personen sich genauso beteiligen können. Diese Vorteile könnten auch in Lehrerfortbildungen oder Lehrerausbildungen inkludiert werden, und introvertierten Lehrkräften helfen, damit sie auch im Unterricht nicht benachteiligt sind. Kezwer forderte introvertierte Personen auf, für den Erwerb einer Fremdsprache unbedingt mit einer anderen Person gemeinsam zu lernen (Kezwer, 1987: S. 55 f). Dies unterstützt auch den Vorschlag für ein Mentor-System.

Auch bei Problemen oder Stresssituationen kann es einer Lehrkraft helfen, das Ganze nicht allein zu ertragen, sondern sich nach außen zu öffnen und die richtige Unterstützung zu erhalten. Wie bereits im Kapitel über den positiven Kreislauf der Selbstwirksamkeit erwähnt, bringen gute Erfahrungen positive Gefühle mit sich und steigern den Enthusiasmus und die Motivation.

Loose bemängelt in ihrer Arbeit, dass die Teamfähigkeit zu wenig gefördert werde (Loose, 2000: S. 3). Die Menschen sind heutzutage zu egozentrisch eingestellt und verhalten sich so, dass sie sich zu einer Gruppe zugehörig fühlen, jedoch individuelle Tätigkeiten vorziehen. Sowohl in der Schule als auch in der Lehrerbildung sollten die Arbeit in Gruppen oder Teams stärker gefördert werden.

Selbstverständlich darf es nicht fehlen, dass Lehrkräfte kontinuierlich ihr Fachwissen und ihre Lehrmethoden verbessern und sich damit selbst qualitativ steigern. Selbstreflexion gilt als wichtiger Faktor für die Verbesserung der Selbstwirksamkeit (Patterson & Seabrooks-Blackmore, 2017: S. 336 f); daher sollte eine regelmäßige Selbstreflexion zur Routine werden, um die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte weiter zu steigern.

Es gibt bereits zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen, die sich mit der Frage auseinandersetzen, wie man die Motivation verbessern kann (Ryan & Deci, 2000), die Führungskraft stärken kann (Shin, 2012: S. 105), Ziele aufstellen kann, Lernstrategien lernt, usw. Daraus könnten einige Methoden für die Lehrkräfte eingesetzt werden.

## 6.4 Ausblick

Nach allen theoretischen Überlegungen und praktischen Analysen kommt die Frage auf, wie hoch die Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften sein sollte. Gibt es ein System, dass die Selbstwirksamkeit oder auch die Kompetenzen der Lehrkräfte überprüft? In den Vereinigten Staaten wurde das TPP-Programm (Teacher preparation program)<sup>45</sup> eingeführt, um die Qualitäten der Lehrkräfte zu verbessern (Clark & Moulding, 2012: S. 20 ff).

Bei der Lehrerausbildung sollte viel mehr Wert auf die Verbesserungen der Kompetenzen gelegt werden. Schulte schlug dafür die Steigerungen von vier Faktoren vor (Schulte, 2008: S. 9 f):

- kognitive Faktoren, d.h. Erhöhung der Selbstwirksamkeit, Aufstellen von höheren Zielen, und die Forderung nach mehr Einsatz,
- motivationale Faktoren, d.h. Einsatz von Handlungs-Ergebnis-Erwartungsstrategien, Belohnungsmechanismen
- affektive Faktoren, d.h. Beseitigung, Vermeidung oder Vorbeugen von

---

<sup>45</sup> "Teacher Preparation Programs" (Lehrer Vorbereitungsprogramme) bereiten angehende Lehrkräfte für den Lehrberuf vor, sind aber auch eine Form von Qualitätssicherung, da Lehrkräfte mindestens einen Universitätsabschluss haben und ein vom Staat anerkanntes Lehrervorbereitungsprogramm absolviert haben müssen, und dabei Unterrichtserfahrung sammeln, aber auch Wissen- und Kenntnisprüfungen ablegen.

Stress, Aufregungen, Angst, negative Gefühle

-selektive Faktoren, d.h. Aussuchen der Elemente, die die eigene Lebensführung beeinflussen.

Im Rahmen dieser Arbeit konnte festgestellt werden, dass verschiedene Kompetenzen die Selbstwirksamkeit beeinflussen. Weitere Analysen mit Hilfe anderer Klassifizierungen der Kompetenzen oder Variablen könnten weitere Ergebnisse bringen. Es ist eindeutig, dass die Verbesserungen der analysierten Kompetenzen einen positiven Einfluss auf die Selbstwirksamkeit haben; deshalb sollte man sich bei Lehrerausbildungen und Lehrerfortbildungen auf die Stärkung der einzelnen Kompetenzen konzentrieren.

Eine weitere Überlegung betrifft den gesamten Bereich der Pädagogik. Bildung ist in den meisten Nationen ein sehr wichtiges Thema, da er einen direkten Einfluss auf die Zukunft eines Landes hat.

Um den Lernenden die richtige Unterstützung zu geben, sollte man den Lehrkräften in vielen Bereichen Mitentscheidungsrecht geben, die interpersonalen und sozialen Beziehungen der Lehrkräfte unterstützen, ihnen die Gelegenheit geben, ihre Kompetenzen zu erweitern (Co-operation & Development, 2014) und ihnen mehr Autorität zuteilen, wie es auch in den Antworten der Interviews im Rahmen dieser Arbeit gefordert wurde.

Wie bereits erwähnt, konnten nicht alle Kompetenzen des KODE-Kompetenzatlas in die Befragung und Analyse dieser Arbeit inkludiert werden. Auch Kompetenzen wie Humor, Zuverlässigkeit, Beharrlichkeit oder Selbstmanagement können bei Lehrkräften und ihre Selbstwirksamkeit einbezogen werden.

Die Studie könnte auch auf andere Faktoren erweitert werden, wie z.B. mit interkulturellen Aspekten. Nicht nur in Europa oder Nordamerika wird die Bevölkerung interkultureller, denn auch in den asiatischen Ländern findet man einen steigenden Zuwachs an interkulturellen Familien. Die interkulturelle Kompetenz der Lehrkräfte kann sich positiv auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte auswirken.

Angesichts der technologischen Veränderungen und Umstrukturierung des Unterrichts aufgrund von Covid 19, könnte diese Studie auch auf andere Bereiche ausgedehnt werden. Dabei wäre es ein Ziel herauszufinden, in welcher Weise die Unterrichtsformen (hybrid, flipped, blended, usw.) die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte beeinflussen.

Eine bemerkenswerte Beobachtung im Rahmen dieser Studie war, dass die Zahl der Lehrkräfte, die einen anderen Beruf wählen würden, höher war, als die Zahl der Lehrkräfte, die erneut den Lehrberuf wählen würden.

Im Interview wurde die Frage gestellt, ob sie den Lehrberuf an die zukünftigen Generationen weiterempfehlen würden. Alle befragten Lehrkräfte antworteten mit einem bekräftigendem „Ja“; sie würden den Beruf nicht erneut wählen, aber den Beruf weiterempfehlen. In diesem Konflikt, ob man sich für einen anderen Beruf entscheidet, der mehr Gehalt, Ansehen, Anerkennung, usw. mit sich bringt, oder für den Lehrberuf, der viel verlangt, aber wenig zurückgibt, scheinen doch genug Lehrkräfte ihrer Berufung nachzugehen, und als Lehrkräfte zu dienen.

Und schließlich ist es wichtig, dass man in Korea nicht nur Englisch als wichtiges Fach betrachtet, sondern alle Fremdsprachen gleichwertig behandelt. Die Begriffe „erste Fremdsprache“ und „zweite

Fremdsprache“ sollten nur verwendet werden, um die Fremdsprache zu bezeichnen, die wir zuerst gelernt haben. Außerdem sollen die zweiten Fremdsprachen im Lehrplan an Bedeutung gewinnen und auch in die Universitätszulassungsprüfung integriert werden (Choi, 2017). Das ist der richtige Weg, um einen kompetenten Weltbürger für die Zukunft zu schaffen.

## 7. Koreanische Zusammenfassung

### 국문초록

교사가 자신과 자신의 전문적 능력에 대한 자신감을 갖는 것은 매우 중요하다. 높은 자기 효능감은 무엇보다도 더 큰 책임감과 열정 (Coladarci, 1992), 더 강한 협업 의지 (Tournaki&Podell, 2005), 혁신성 (Enochs&Riggs, 1990), 문제해결능력(Timperley&Phillips, 2003), 창의성 (Tschannen-Moran &Hoy, 2001) 등으로 이어진다. 이에 반하여 자기 효능감이 낮은 교사는 교육에 대한 관심과 열정 그리고 노력이 부족하고, 더 나아가 개인의 심신상의 문제 등의 사유로 인해 교직을 포기하거나 조기 퇴직하는 경우도 빈번하다.

기존의 연구동향을 살펴보면 25년 이상 교직에 종사하고 있는 교사들의 자기 효능감에 관한 연구는 다양하게 이루어 졌지만 외국어교사, 특히 제 2 외국어교사의 자기 효능감에 관한 연구는 미비한 편이다.

2007년부터 2008년까지 진행된 OECD의 TALIS 연구에서 23개국의 교육 시스템을 비교 분석한 연구에서는 한국 교사들의 자기 효능감이 모든 참여 국가 중 가장 낮게 가장 확인되었다 (Vieluf et al., 2013). 한국의 높은 교육열과 교육에 대한 관심, 그리고 PISA 연구에서 한국학생들이 지속적으로 상위권을 차지함에도 불구하고 한국교사들의 낮은 자기 효능감의 원인과 해결 방안에 대한 논의와 연구가 매우 필요하다.

본 연구는 데이터 분석을 통해 다음과 같은 질문을 중심으로 살펴보기로 한다.

1. 한국 교사들의 자기 효능감이 낮은 원인은 무엇인가?
2. 교사의 자기 효능감에 가장 큰 영향을 미치는 역량은 무엇인가?
3. 교사가 가르치는 과목에 따라 교사의 자기 효능감의 차이가 있는가?

본 연구에서는 교사의 자기 효능감을 분석하기 위해서 먼저 교사의 역량을 살펴보았다. Heyse 와 Erpenbeck 는 역량을 개인적 역량 P, 전문 및 방법론적 역량 F, 실행 및 행동 역량 A, 사회적 의사소통 역량 S 의 그룹으로 분류하였다. 일반적으로 역량은 서로의 조합으로 나타난다. 이 역량들을 서로 결합한 결과 Heyse 와 Erpenbeck 의 KODE 역량 아틀라스에 따르면 모든 인간 역량은 총 64 개의 역량으로 구성되어 있다고 한다. (Heyse&Erpenbeck, 2007).

본 논문에서는 KODE 역량 아틀라스에서 교직과 연관관계가 있고 자기 효능감과 상호관계가 있는 역량들을 선별하였고, 이를 바탕으로 독일어와 영어권 국가에서 만들어진 자기 효능감 척도들을 분석한 후 한국 교사를 위한 역량 아틀라스 기반 설문지를 개발하였다. 본 설문지는 총 6 개 항목(1: 개인정보, 2: 개인역량, 3: 기술 및 방법론적 역량, 4: 실행의지, 5: 사회소통역량, 6: 자기 효능감), 84 문항으로 구성되어 있으며, 구글 폼으로 작성하고 링크를 생성하여 설문응답자들이 쉽게 설문조사에 참여할 수 있었다. 본 연구를 위해서 제 2 외국어(독일어, 불어, 일본어, 중국어 1 그룹), 제 1 외국어(영어 2 그룹), 한국어(3 그룹) 과목을 가르치는 국내 중·고등학교 교사들을 대상으로 설문조사가 이루어졌다. 중간 분석은 142 명 교사들을 대상으로 실시하였고, 본 분석은 189 명 교사를 대상으로 실시하였다. 데이터 통계 분석은 SPSS-Statistics Version 25 및 Data Tab Statistics Calculator 를 사용하여 수행하였다.

연구 결과 자기 효능감이 가장 높은 제 2 외국어교사는 교직경력 5~10 년, 해외체류 1~5 년, 40 대, 계약직, 여성, 수도권 학교 재직, 사범 대학 학위 취득, 외향적 성격을 가진 교사들로 나타났으며, 제 1 외국어 교사들의 경우 5~10 년 사이의 교직 경력, 1 년 미만의 해외체류, 정규직, 50 세 이상, 남성,

일반대학교 졸업, 내향적 성격을 가진 교사로 나타났다. 또한 자기 효능감이 높은 국어 교사는 5~10 년의 교직경력, 정규직, 남자, 일반대학 졸업자, 내향적 성격을 가진 교사로 확인되었다.

설문조사를 통해 산출된 평균값과 상관분석 결과 일반적으로 외국어교사가 국어교사보다 자기 효능감이 더 높은 것으로 나타났으며, 자기 효능감에 가장 큰 영향을 미친 역량은 '전문지식', '실행의향'과 '낙천성'이고, 그 다음으로 큰 영향을 미치는 역량은 '판단능력'과 '가르치는 능력'이었다. 이러한 역량들은 모두 기본 역량 F(전문 및 방법론적 역량)와 A(실행 및 행위 역량) 그룹에 속한다. '팀워크 역량'과 '의사소통능력'도 자기 효능감과 유의미한 상관관계를 보였고, 특히 외국어교사의 경우에 더욱 그러하였다. 이러한 결과를 통해 외국어 교사들의 상호 의사소통과 팀 기반 협업이 무엇보다 중요하다는 사실을 도출할 수 있다. 한 집단에 소속되어 있는 것으로 연대감과 지지를 받고 있음을 느낄 수 있으므로 교사들의 팀워크 및 의사소통 능력을 강화하는 것은 자기 효능감에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

본 연구는 설문조사 및 데이터 분석 후 더 상세한 정보를 얻기 위해 중·고등학교에서 국어, 영어, 독일어, 프랑스어, 일본어, 중국어를 가르치는 교사 20 명을 대상으로 대면 인터뷰를 추가적으로 진행하였다. 대면 인터뷰 결과 외국어 교사가 국어 교사보다 자기 효능감이 높은 이유로 국어 교사의 경우 초등학교 때부터 가르치지만 제 2 외국어 교사는 보통 중·고등학교에서부터 가르치게 되어 해당 언어를 수업 시간이 비교적 짧기 때문에 외국어 교사들은 높은 동기와 열정 그리고 자기 효능감을 가지고 가르치는 것으로 보인다. 다른 나라의 교사들에 비해 한국 교사들의 자기 효능감이 낮은 이유로 한국에서는 교사의 의견보다 학생과 학부모의 의견이 더 중요하게 여겨지기 때문이라고 설문조사의 답변에서 언급되었다. 이에 따라 교사의 역량이 과소평가되며 수업 외에 학생상담, 진로상담, 학부모상담, 평가,

동아리 관리 같은 여러 행정 업무 의무로 많은 어려움을 겪는다고 하였다. 이러한 요소들이 수업의 질과 동시에 자기 효능감에 부정적인 영향을 미치게 되는 것으로 나타났다.

본 연구결과를 바탕으로 교사가 자기 효능감을 향상시키거나 유지할 수 있도록 하기 위하여 다음과 같이 교사교육 및 교사 연수를 진행할 것을 제안하고자 한다.

- 교사교육 및 연수, 세미나를 통해 '실행 의향', '전문지식' 등 개인 역량을 향상시킨다.
- 교사양성에서는 "가르치는 능력" 및 "판단 능력" 역량을 더욱 강화하여야 한다.
- 교직에 5년 이상, 특별히 10여년 종사한 교사 대상으로 동기 부여 세미나를 개최한다.
- 모든 교사를 위한 세미나를 개최하며 정보와 경험 및 교육자료를 공유하고 공공 연구와 프로그램을 개발하도록 동기부여 한다.
- 현지의 교사연수과정과 동일한 환경의 프로그램을 진행하는 외국어 교사를 위한 연수과정을 기획한다.
- 교사들이 서로에게 멘토와 멘티가 되어 정기적으로 정보를 교환하고 서로 가르치고 배우며 서로를 지원하고 함께 자기 효능감을 강화하는 동료 멘토링 제도를 운영한다.

이상에서 제시한 제안들을 실행하기 위해서는 KODE 역량 아틀라스가 로드맵 역할을 해야 하고 본 논문을 위해 개발한 설문지를 함께 사용하여 교사가 어떤 역량을 가지고 있는지, 장단점은 무엇인지, 그리고 어떠한 역량이 교사의 자기 효능감에 가장 큰 영향을 미치는지 파악하여야 한다. 그 결과를 통해 개별적으로 역량을 개선하고 자기 효능감을 높이기 위한 계획을 세울 수 있으며 또한 세워야 한다.

마지막으로 한국 교사들의 사회성과 의사소통 능력을 강화하는 것이 매우 중요하다. OECD의 TALIS 2018 연구는 교사들이 몇 명의 동료와 교류하고 협력하는지 분석하였다. 분석 결과 OECD 평균은 31%이며, 호주(78%), 오스트리아(71%), 영국(70%)은 상위 1, 2, 3위를 차지한 반면, 한국은 (19%) 최하위로 나타났다 (OECD, TALIS 2018 데이터베이스). 이것은 한국 교사들의 협업이 잘 이루어지지 않고 있다는 사실을 나타내고 있으며, 교사간의 협업문화를 보다 집중적으로 변화시킬 필요가 있음을 시사한다.

한국과 같이 인적 자산이 중요한 국가에서, 교육은 세계시민 양성의 목표를 구현하는 가장 중요한 안건이다. 좋은 수업은 양질의 수업 콘텐츠의 개발과 도입 뿐 아니라 좋은 교사를 통해서 완성된다. 교사의 자기 효능감에 대한 연구는 교사에 대한 연구의 기본 전제가 된다.

본 연구의 KODE 역량 아틀라스와 개발한 설문지가 교사의 개별 역량 개발과 자기 효능감을 향상시키는 것에 로드맵 역할을 하기를 기대하며, 이를 통해 교사들이 학생들을 최대한 잘 교육하여 현 교육과정 목표인 세계시민 양성교육에 기여하기를 바란다.

키워드: 교사의 자기 효능감, 교사 역량, KODE 역량 아틀라스, 제 2 외국어 교사

## 8. Literaturverzeichnis

- Abele, A. E., & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf: Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 21(2), 107-118.
- An, Y., Li, L., & Wei, X. (2021). What influences teachers' self-efficacy in East Asia? Evidence from the 2018 Teaching and Learning International Survey. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 49(5), 1-13.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of teacher education*, 35(5), 28-32.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Barfield, V., & Burlingame, M. (1974). The Pupil Control Ideology of Teachers in Selected Schools. *The Journal of experimental education*, 42(4), 6.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (pp. 277-337): Springer.
- Becker, J. H., Ebert, H., & Pastoors, S. (2018). *Praxishandbuch berufliche Schlüsselkompetenzen*: Springer.
- Begabungsförderung, N., & Müller-Oppliger, V. (2019). Pädagogische Diagnostik–Förderdiagnostik Kernkompetenz jeder Lehrperson, *Netzwerk Begabungsförderung*.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). Federal programs supporting educational change. Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation. Santa Monica, CA: The Rand Corp. *Rand Corporation*.
- Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. in: Blömeke, Sigrid/ Reinhold, Peter/ Tulodziecki, Gerhard/ Wildt, Johannes (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/ Braunschweig: Klinkhardt/ Westermann 2004, S. 59-91
- Borghans, L., Meijers, H., & Ter Weel, B. (2008). The role of noncognitive skills in explaining cognitive test scores. *Economic inquiry*, 46(1), 2-12.
- Bosse, S., Jäntschi, C., Henke, T., Lambrecht, J., Koch, H., & Spörer, N. (2017). Das Zusammenspiel der Offenheit für Innovationen, der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(2), 131-146.

- Brosh, H. (1996). Perceived characteristics of the effective language teacher. *Foreign Language Annals*, 29(2), 125-136.
- Burt, L. (2011). The Silent Team Member: How a Lack of Self-Efficacy Can Lead to Self-Limiting Behavior in the Context of Team Decision Making.
- Busch, M., & Wallmichrath, K. (2014). Nicht auf die Qualifikation, auf das Lernpotenzial kommt es an. In: *Wissensmanagement, Das Magazin für Digitalisierung, Vernetzung & Collaboration* (3/2014).
- Cain, S. (2012). The power of introverts. *TED: Ideas Worth Spreading*.
- Campbell, J. (1996). A comparison of teacher efficacy for pre and in-service teachers in Scotland and America. *Education*, 117(1), 2-12.
- Chacón, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and teacher education*, 21(3), 257-272.
- Chan, D. W. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22(5), 557-569.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195-209. doi:10.1080/01443410701491858
- Chen, Z., & Yeung, A. S. (2015). Self-efficacy in teaching Chinese as a foreign language in Australian schools. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(8), 24-42.
- Cheung, H. Y. (2006). The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 435-451.
- Chomsky, N. (1971). Deep structure, surface structure, and semantic interpretation. *Semantics*, 183-216.
- Clark, S. K., & Moulding, L. R. (2012). Examining pre-service teacher self-efficacy beliefs across programs: how do teacher preparation programs compare? *Journal of the International Society for Teacher Education*, 16(1), 20-27.
- Co-operation, O. f. E., & Development. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*: OECD.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of experimental education*, 60(4), 323-337.
- Council, N. R. (2011). Assessing 21st century skills: Summary of a workshop.
- Cropley, A. J. (1990). Kreativität im Alltag: Über Grundsätze kreativitätsorientierten Lehrens und Lernens. *International Review of Education*, 36(3), 329-344.
- Cubillos, J. H., & Ilvento, T. (2012). The impact of study abroad on students' self-efficacy perceptions. *Foreign Language Annals*, 45(4), 494-511.
- Cullen, R. (1998). Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal*, 52(3), 179-187. doi:10.1093/elt/52.3.179

- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and teacher education, 24*(3), 751-766.
- Diamond, B. S., Maerten-Rivera, J., Rohrer, R. E., & Lee, O. (2014). Effectiveness of a curricular and professional development intervention at improving elementary teachers' science content knowledge and student achievement outcomes: Year 1 results. *Journal of Research in Science Teaching, 51*(5), 635-658.
- Dörner, D., & Gerdes, J. (2012). Motivation, emotion, intelligence. Paper presented at the 2012 International Conference on Systems and Informatics (ICSAI2012).
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research, 2*(3), 203-229. doi:10.1177/136216889800200303
- Ebmeier, H. (2003). How supervision influences teacher efficacy and commitment: An investigation of a path model. *Journal of Curriculum and supervision, 18*(2), 110-141.
- Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale.
- Erpenbeck, J., & Rosenstiel, L. v. (2005). Kompetenz: modische Worthülse oder innovatives Konzept. *Wirtschaftspsychologie aktuell, 3*(2005), 39-42.
- Facione, P. A., & Facione, N. C. (2007). Talking critical thinking. *Change: The magazine of higher learning, 39*(2), 38-45.
- Florin, M. (2020). Die Bedeutung der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen für ihre professionelle Handlungskompetenz und für die Unterrichtsqualität–Mit einem empirischen Teil zur Analyse der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen in Schulen mit personalisierten Lernkonzepten. University of Zurich.
- Freeman, S. A. (1941). What constitutes a well-trained modern language teacher? *The Modern Language Journal, 25*(4), 293-305.
- Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften. Eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik, 51*. Beiheft, S. 30.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and teacher education, 18*(6), 675-686.
- Fuchs, S. (2015). Was müssen Lehrkräfte können? Kompetenzanforderungen an Lehrende und pädagogisches Personal in der Weiterbildungspraxis. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 22*, 27-29.

- Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: Theoretical and research considerations. *The new educational review*, 21(2), 17-30.
- Gavora, P. (2011). Measuring the self-efficacy of in-service teachers in Slovakia. *Orbis scholae*, 5(2), 74-94.
- Geisinger, K. F. (2016). 21st century skills: What are they and how do we assess them? *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245-249.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and teacher education*, 13(4), 451-458.
- Gibbs, S., & Powell, B. (2012). Teacher efficacy and pupil behaviour: The structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *British journal of educational psychology*, 82(4), 564-584.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.
- Girard, D. (1977). Motivation: Responsibility of the Teacher. *ELT Journal*, XXXI(2), 97-102. doi:10.1093/elt/XXXI.2.97.
- Glickman, C. D., & Tamashiro, R. T. (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in the Schools*, 19(4), 558-562.
- Gugerli-Dolder, B., Traugott, E., & Frischknecht-Tobler, U. (2013). Emotionale kompetenzen in der bildung für nachhaltige entwicklung. *BNE-Konsortium COHEP, Schweizerische Koordinationskonferenz Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung, Zürich, Switzerland*.
- Guskey, T. R. (1998). Teacher efficacy measurement and change. *Annual Meeting of the American Education Research Association*, San Diego, CA, April 13-17, 1998.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Haffke, L. K. (2018). Zur experimentellen Analyse des Zusammenhangs von Feedback, Selbstwirksamkeit und Kreativität. *Junior Management Science*, 3(3), 38-54.
- Helmke, A. (2002). Kommentar: Unterrichtsqualität und unterrichtsklima: Perspektiven und sackgassen. *Unterrichtswissenschaft*, 30(3), 261-277.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. *Annual meeting of the Education Research Exchange*, January 26, 2001, Texas A&M University.
- Heyse, V., & Erpenbeck, J. (2007). Kompetenzmanagement: Methoden, Vorgehen, KODE® und KODE® X im Praxistest: *Waxmann Verlag*.
- Heyse, V., & Erpenbeck, J. (2009). Kompetenztraining: Informations-und Trainingsprogramme: *Schäffer-Poeschel*.

- Ho, I. T., & Hau, K.-T. (2004). Australian and Chinese teacher efficacy: Similarities and differences in personal instruction, discipline, guidance efficacy and beliefs in external determinants. *Teaching and teacher education*, 20(3), 313-323.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of educational psychology*, 105(3), 774.
- Hufeisen, B. (2004). Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank, G., Krumm, Hans-Jürgen (Hg.)(2003), Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(2).
- Hüther, G. (2009). Die Ausbildung von Metakompetenzen und Ich-Funktionen während der Kindheit. *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*, 2, 99-108.
- Jahn, D. (2013). Was es heißt, kritisches Denken zu fördern. Ein pragmatischer Beitrag zur Theorie und Didaktik kritischen Nachdenkens. *Mediamanual*, 28, 1-17.
- Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W., & Röder, B. (2007). *Endbericht (Januar 2007) zum Fortbildungsprojekt*. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Jerusalem, M., & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz - Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 164-174.
- Kezwer, P. (1987). The extroverted vs. the introverted personality and second language learning. *TESL Canada Journal*, 45-58.
- Kim, M. J., & Lee, J.-H. (2018). How Good Are Korean Teachers? *KDI School of Pub Policy & Management Paper*(18-01).
- Klassen, R., Wilson, E., Siu, A. F., Hannok, W., Wong, M. W., Wongsri, Jansem, A. (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European journal of psychology of education*, 28(4), 1289-1309.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational psychology*, 102(3), 741.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational psychology review*, 23(1), 21-43.
- Klieme, E. (2018). Was ist guter Unterricht? *Educational Research and Educational Information*, DIPF, Frankfurt am Main.
- Klingen, P. (2006). Lehrer benötigen Empathie, Vorbemerkungen.

- Knoblauch, D., & Chase, M. A. (2015). Rural, suburban, and urban schools: The impact of school setting on the efficacy beliefs and attributions of student teachers. *Teaching and teacher education*, 45, 104-114. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.001>
- Kornfeld, A. (2012). Erwartungen und Prioritäten von Arbeitgebern im südlichen Niederösterreich in Bezug auf die notwendigen Kompetenzen künftiger Lehrlinge, Diplomarbeit, Universität Wien.
- Krause, A., Dorsemagen, C., & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und gesundheitsforschung. In *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (pp. 61-80): Springer.
- Kruse, O. (2010). Kritisches Denken als Leitziel der Lehre. *Auswege aus der Verschulungsmisere* (Vol. 19).
- Kultusministerkonferenz, S. d. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. *Kultusministerkonferenz, Bonn*.
- Kunter, M. (2011). Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung–Kommentar. *Erziehungswissenschaft*, 22(2), 27-28.
- Kunter, M., & Klusmann, U. (2010). Kompetenzmessung bei Lehrkräften–Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 68-86.
- Kunter, M., & Pohlmann, B. (2014). Merkmale des Lehrerberufs. *Pädagogische Psychologie*, 261.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress and satisfaction. *Educational research (Windsor)*, 21, 89.
- Lauermann, F. (2014). Teacher responsibility from the teacher's perspective. *International Journal of Educational Research*, 65, 75-89.
- Lazarides, R., Buchholz, J., & Rubach, C. (2018). Teacher enthusiasm and self-efficacy, student-perceived mastery goal orientation, and student motivation in mathematics classrooms. *Teaching and teacher education*, 69, 1-10.
- Le Ha, P. (2013). Issues surrounding English, the internationalisation of higher education and national cultural identity in Asia: A focus on Japan. *Critical Studies in Education*, 54(2), 160-175.
- Lin, H.-L., & Gorrell, J. (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and teacher education*, 17(5), 623-635.
- LoCasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P., & Pianta, R. (2012). The role of the mentor in supporting new teachers: Associations with self-efficacy, reflection, and quality. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*.
- Losee, S. (2000). Caterpillars, Clowns, and Curry: School Leaders and the Ingredients for Self-Efficacy. *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education* (52<sup>nd</sup>, Chicago, IL, Februaru 26-29, 2000).

- Luchtenberg, S. (1997). Language Awareness: Anforderungen an Lehrkräfte und ihre Ausbildung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 111-126.
- Lüdi, G., & Py, B. (2009). To be or not to be ... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154-167. doi:10.1080/14790710902846715.
- Mammadov, R., & Çimen, I. (2019). Optimizing Teacher Quality Based on Student Performance: A Data Envelopment Analysis on PISA and TALIS. *International Journal of Instruction*, 12(4), 767-788.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in school and clinic*, 41(4), 218-227.
- Mayr, J. (2012). Empirische Befunde zum Lehramtsstudium. *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung*, 8, 1.
- Mayr, J., & Nieskens, B. (2015). Self-Assessments für angehende Lehrpersonen: Was sie bezwecken, was sie leisten und was man von ihnen nicht erwarten darf. *Das Hochschulwesen*, 63.
- Merzyn, G. (2017). Auf den Lehrer kommt es an. *PhyDid A-Physik und Didaktik in Schule und Hochschule*, 1(16), 67-80.
- Metz, D. (2011). Entwicklung eines Sprachstandserhebungsverfahrens für Kinder im Alter zwischen fünf und zehn Jahren (SET 5-10) sowie eines Trainingsprogramms zur Förderung der phonologischen Bewusstheit für Schulanfänger (Lobo vom Globo). Dissertation, Universität Bremen.
- Metzler, J., & Woessmann, L. (2012). The impact of teacher subject knowledge on student achievement: Evidence from within-teacher within-student variation. *Journal of development economics*, 99(2), 486-496.
- Moen, F., & Allgood, E. (2009). Coaching and the effect on self-efficacy. *Organization Development Journal*, 27(4), 69.
- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium—und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 157-184.
- Nünning, A. (2016). Grundbegriffe der Literaturtheorie. *Springer-Verlag*.
- Oser, F., & Renold, U. (2005). Kompetenzen von Lehrpersonen — über das Auffinden von Standards und ihre Messung. Wiesbaden, *VS Verlag für Sozialwissenschaften*.
- Ozkan, H., Dalli, M., Bingol, E., Metin, S. C., & Yarali, D. (2014). Examining the relationship between the communication skills and self-efficacy levels of physical education teacher candidates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 440-445.

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Patterson, K., & Seabrooks-Blackmore, J. J. (2017). The effects of self-reflection and classroom management course on pre-service teachers' self-efficacy. *Journal of Theoretical Educational Science*, 10(3), 335-348.
- Paulík, K. (2013). Stress and Subjective Health of Teachers1. *//2013 An independent scientific journal for interdisciplinary research in pedagogy*, 76.
- Perera, H. N., Calkins, C., & Part, R. (2019). Teacher self-efficacy profiles: Determinants, outcomes, and generalizability across teaching level. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 186-203.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.
- Prabhu, V., Sutton, C., & Sauser, W. (2008). Creativity and certain personality traits: Understanding the mediating effect of intrinsic motivation. *Creativity Research Journal*, 20(1), 53-66.
- Rheinberg, F. (2007). Förderung realistischen Selbstvertrauens.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56. doi:10.1080/13598660500480290.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, 2(102-119), 273-290.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and teacher education*, 36, 166-177.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 51-65.
- Rothland, M. (2010). Soziale Kompetenz: angehende Lehrkräfte, Ärzte und Juristen im Vergleich. Empirische Befunde zur Kompetenzausprägung und Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiums. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(4), 582-603.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Schleicher, A. (2011). The case for 21st century learning. *OECD Observer*, 282(283), 42-43.
- Schmitz, G. S. (2000). Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout? Dissertation, Freie Uni Berlin.

- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44*, 192-214.
- Schulte, K. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44*, 28-53.
- Shim, J.-w. (2001). The teacher efficacy beliefs of Korean teachers of English as a foreign language. Dissertation, The Ohio State University.
- Snyder, L. G., & Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Journal of Research in Business Education*, 50(2), 90.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and teacher education*, 12(4), 401-411.
- Stancekova, S. (2018). Der Lehrer und seine didaktische Kompetenz. *Studia z Teorii Wychowania*(3 (24)), 45-56.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185-204.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American psychologist*, 52(10), 1030.
- Szogs, M., Kobl, C., Volmer, M., & Korneck, F. (2018). Bedeutsamkeit von Reflexion und Reflexivität in der Professionalisierung von Lehrkräften sowie ihre Beziehung zu anderen Prozessen und Konstrukten. *Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe. GDGP Jahrestagung in Kiel*, 317-320.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 3-21. doi:10.1007/s35834-012-0027-3
- Terhart, E., & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163-166.
- Timperley, H. S., & Phillips, G. (2003). Changing and sustaining teachers' expectations through professional development in literacy. *Teaching and teacher education*, 19(6), 627-641.
- Tournaki, N., & Podell, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and teacher education*, 21(3), 299-314.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher education*, 23(6), 944-956.

- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The elementary school journal*, 110(2), 228-245.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*.
- Viehhauser, M. (2020). Erziehungs- und Bildungstheorie in der Lehrerbildung. Problematisierende Überlegungen zu handlungswirksamen Potentialen. *Schriftenreihe der Tübingen School of Education*, Band 01: 245.
- Vieluf, S., Kunter, M., & Van de Vijver, F. J. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and teacher education*, 35, 92-103.
- Weiber, R., & Mühlhaus, D. (2014). Güteprüfung reflektiver Messmodelle. In *Strukturgleichungsmodellierung* (pp. 127-172): Springer.
- Weinert, F. E. (1996). "Der gute Lehrer", "die gute Lehrerin" im Spiegel der Wissenschaft. *Beitraege zur Lehrerbildung*, 14(2), 141-151.
- Weiß, S., & Kiel, E. (2011). Berufswunsch Fremdsprachenlehrer/in: Motive und Selbstbild. Paper presented at the *Career Aspiration Foreign Language Teachers: Motivation and Self-image*". Forum Sprache.
- Wipperfürth, M. (2009). Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen? *ForumSprache, Ausgabe 2/2009*.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and teacher education*, 6(2), 137-148.
- Zimmermann, L. (2015). Chancen und Grenzen von Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. *Lernen abseits festgelegter Formen*, 54.

### **Koreanischsprachige Quellen:**

- Choi, H.-j. (2017). A study for the improvement of foreign language education in Korea based on France's language education policies, *The Journal of the Korean Society for the Gifted and Talented* 1(3), 27-57. doi:10.16933/sfle.2017.31.3.27  
한국 (제2)외국어교육의 문제점과 해결방안 연구 : 프랑스의 외국어 교육 정책 및 시사점을 중심으로, *외국어교육연구* 1(3), 27-57.
- Kim, J (2006). Teacher Efficacy and Students' Self-efficacy, *The Journal of the Korean Society for the Gifted and Talented* 5(1), 5-25.  
교사효능감과 학생들의 자기효능감. *영재와 영재교육* 1, 5-25.

- Kwon, B. Y. (2013). An Analysis of Korean English Teachers' Motivation for the Teaching Profession and the Degree of Self-efficacy: Comparison with Korean Language and Math Teachers. *Journal of Holistic Convergence Education (KSHE)*, vol. 17 (1), 1-24  
 영어교사의 교직 선택 동기 및 효능감 수준 분석: 국어 및 수학교사와의 비교를 중심으로. *홀리스틱융합교육연구*, 17(1), 1-24.
- Lee, Ham, & Ham. (2019). Why Do Teachers Have a Low Sense of Efficacy in Korea? The Importance of Systemwide School Autonomy. *The Korean Society for The Study of Teacher Education*, 37(1), 63-81.  
 한국에서 교사의 효능감은 왜 낮은가? 학교자율성 제도화의 중요성. *교육행정학연구*, 37(1), 63-81.
- Shin, S. W. (2012). An Analysis of Structural Relationships Among Related Variables of Prospective Teachers' English Teacher Efficacy. *Andragogy Today: Interdisciplinary Journal of Adult & Continuing Education (IJACE)*, 15(2), 105-126.  
 성인영어학습자의 영어교사효능감 관련 변인들 간의 구조적 관계 분석. *한국성인교육학회 (IJACE)*, 15(2), 105-126.

**Internetquellen:** (zuletzt abgerufen am 25.01.2023)

Chosun Ilbo von 11.9.2021:

“Jung-gug-eo ingiman ttug? Je Zoegug-eo ssiga mallaganda” (Das Interesse an der Chinesischen Sprache wächst? Die zweiten Fremdsprachen stehen kurz vor dem Aussterben, Originaltitel: (중국어 인기만 뚝? 제2외국어 씨가 말라간다)

<https://www.chosun.com/national/weekend/2021/09/11/XGVC6QILUJG5LNDJMIPHDYASUA/>

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

<https://www.die-bonn.de/>

Dorsch Lexikon der Psychologie (online Ausgabe)

<https://dorsch.hogrefe.com/>

Education GPS, OECD

<http://gpseducation.oecd.org>

Korea Association of Vocational Education 2012/ 2019/ 2020/ 2021

<https://krivet.re.kr/ku/index.jsp>

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg

<https://km-bw.de/Kultusministerium/de/Startseite/Schule/Schuelermentorenprogramme>

Modellversuch "Verbund selbstwirksamer Schulen

<https://userpage.fu-berlin.de/gesund/schulen/>

OECD, TALIS 2018 Database; TIF 34, Table 1,

[www.oecd.org/education/talis/TIF\\_34\\_Table1\\_Collaborative\\_activities\\_teachers.xlsx](http://www.oecd.org/education/talis/TIF_34_Table1_Collaborative_activities_teachers.xlsx)

OECD (2023), Teachers' salaries (indicator). doi:10.1787/f689fb91-en

- <https://data.oecd.org/teachers/teachers-salaries.htm>  
OECD (2022), Teachers by age (indicator). doi:10.1787/93af1f9d-en  
<https://data.oecd.org/teachers/teachers-by-age.htm>
- OECD (2022), Teaching hours (indicator). doi:10.1787/af23ce9b-en  
[https://www.oecd-ilibrary.org/education/teaching-hours/indicator/english\\_af23ce9b-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/teaching-hours/indicator/english_af23ce9b-en)
- OECD (2022), Teaching staff (indicator). doi:10.1787/6a32426b-en  
[https://www.oecd-ilibrary.org/education/teaching-staff/indicator/english\\_6a32426b-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/teaching-staff/indicator/english_6a32426b-en)
- OECD (2022), School principals (indicator). doi:10.1787/206df7b1-en  
<https://data.oecd.org/teachers/school-principals.htm>