



„EIGENTLICH WOLLTE ICH NUR DAS GRAECUM ABSOLVIEREN“ – EINE ANALYSE ICH-BEZOGENER AUSSAGEN IM KONTEXT DER UNIVERSITÄREN LEHRE IN EINEM BACHELOR- UND MASTER-STUDIENGANG

RENATE SEEBAUER¹

Potrjeno/Accepted
14. 11. 2018

¹ University College of Teacher Education in Vienna, Austria

Objavljeno/Published
20. 12. 2018

CORRESPONDING AUTHOR/KORESPONDENČNI AVTOR
renate_seebauer@hotmail.com

Schlüsselbegriffe:
ich-bezogene Aussagen,
emotionale
Befindlichkeit,
Selbstwirksamkeit,
universitäre Lehre.

Zusammenfassung/Povzetek Im vorliegenden Text werden tagebuchartige Aufzeichnungen in einem Bachelor- und Master-Studiengang an der Universität Wien analysiert. Bei der Studierenden, die diese Aufzeichnungen festhielt und analysierte, handelt es sich um eine emeritierte Professorin für Humanwissenschaften der Pädagogischen Hochschule Wien – sicherlich eine nicht alltägliche Studierende – umso fokussierter fielen die Wahrnehmungen und die Analysekriterien aus. Die Ergebnisse sind jedoch von allgemeiner Relevanz sowohl für Studierende als auch für die akademische Lehre.

Ključne besede:
študenti,
samoreferenčne izjave,
čustveno stanje,
samoučinkovitost,
akademsko poučevanje.

„Pravzaprav sem samo želela končati grščino“ – Analiza samoreferenčnih izjav v kontekstu univerzitetnega poučevanja v dodiplomskem in magistrskem programu V naslednjem besedilu bodo analizirani dnevniški zapiski iz dodiplomskega in magistrskega študijskega programa na Univerzi na Dunaju. Študentka, ki je zabeležila in analizirala ta opažanja, je zaslužna profesorica humanističnih ved na Pedagoški visoki šoli na Dunaju. Nedvomno nekoliko nenavadna študentka, a opažanja in kriteriji analize so zato toliko bolj osredotočeni. Rezultati so vsekakor splošno relevantni tako za študente kot za akademsko poučevanje.

UDK/UDC
81'27:378

Zum Textmaterial, zur Verfasserin und zum Ansatz

Das hier analysierte Textmaterial von ca. 100 A4-Seiten entstand zwischen Oktober 2014 und Juni 2018, begleitend zum Bachelor-Studiengang „Alte Geschichte und Altertumskunde“ an der Universität Wien (Wintersemester 2014 bis Sommersemester 2016) sowie zum aufbauenden Master-Studiengang (Wintersemester 2016 bis Sommersemester 2018). Im Laufe des Studiengangs wurden Lehrveranstaltungen an den folgenden Instituten absolviert: Institut für Alte Geschichte, Altertumskunde, Papyrologie und Epigraphik; Institut für Klassische Philologie; Institut für Numismatik und Geldgeschichte. Der hier gewählte Ansatz folgt Korthagen (1999); es handelt sich um die Aufarbeitung schriftlicher Reflexionen, um die Analyse mentaler Prozesse „der Strukturierung oder Restrukturierung einer Erfahrung, eines Problems oder bereits existierenden Wissens oder Erkenntnisse“ (hier: Studienerfahrungen i.w.S.) (Korthagen 1999, 193).

Konkret handelt es sich um eine Form der Selbstreflexion, die Elemente des ALACT-Modells inkorporiert: *Action – Looking back on the action – Awareness of essential aspects – Creating alternative methods for action – Trial* (Korthagen 1999, 193f.), wobei in den Texten nicht streng nach diesen fünf Schritten getrennt wird; zumeist gehen die einzelnen Aspekte des erfassten Textes im Prozess des Schreibens fließend ineinander über.

In der *Action*-Phase stand die Frage „Was will ich besonders beachten?“ im Vordergrund. Im „Rückblick auf die Handlung“ stellt sich der Verfasserin der schriftlichen Reflexion die Frage nach den konkreten Ereignissen, danach, was gedacht bzw. gefühlt wurde sowie danach, was vielleicht auch andere dachten, fühlten oder taten (z.B. Studienkolleg/inn/en, Lehrveranstaltungsleiter/innen ...). In der Phase des „Bewusstmachens/-werdens essentieller Aspekte“ geht es primär um die Identifikation von (wiederkehrenden) Problemen, um letztendlich auf alternative Handlungsformen (vierte Phase) unter Einsatz von Erfahrungen hinzuweisen. Hier schließt der Reflexionskreislauf mit dem Verweis auf mögliche Alternativen (Vgl. dazu auch Korthagen/Kessels 1999, 14).

Eine ex- oder implizite Interaktion zwischen „Lehrveranstaltungsleiter/in – Studierender/m“ ist in jedem Fall mitzudenken, sodass die Ergebnisse der Analyse im Reflexionskreislauf nicht nur allfällige Alternativen für Studierende, sondern auch für Lehrveranstaltungsleiter/innen mögliche Desiderate erkennen lassen. Es

sei angemerkt, dass sich negativ konnotierte Aussagen (vgl. „Abschließende Bemerkungen“ am Ende dieser Studie) auf die universitäre Lehre von max. vier von 16 Lehrveranstaltungsleiter/inne/n an unterschiedlichen Instituten, in unterschiedlicher Häufigkeit und in unterschiedlichem Ausprägungsgrad) beziehen. Die Verfasserin der hier analysierten Texte stellt keine typische Studentin – unmittelbar nach der Matura – dar, sondern hat mehr als 40 Dienstjahre hinter sich, davon mehr als 30 Jahre in der Ausbildung von Pflichtschullehrer/inne/n im Bereich der Pädagogischen Psychologie und Unterrichtswissenschaften sowie in den Schulpraktischen Studien an der Pädagogischen Akademie bzw. Pädagogischen Hochschule. Es ist davon auszugehen, dass sie mit – allenfalls – wahrgenommenen Unzulänglichkeiten des Universitätsbetriebs und der universitären Lehre auf Grund ihres vorausgegangenen Studiums (Doktorat aus Pädagogik mit Nebenfach Psychologie sowie Habilitation aus Pädagogik) und ihrer Berufserfahrungen anders umzugehen vermag, als Studienanfänger (unmittelbar nach der Matura) dies imstande sind. Es wurde zunächst lediglich die Absolvierung des Graecums (Altgriechisch auf etwa Maturaniveau) angestrebt, nicht jedoch ein Studienabschluss. Dass dieser letztendlich doch angegangen wurde, hängt freilich von mehreren Faktoren ab, die es auch zu identifizieren gilt.

Die Variable „Selbstwirksamkeit“, auf die u.a. in der Folge eingegangen wird, beeinflusste wahrscheinlich neben der Tatsache, dass mehr als 50 % der Studienleistungen im Bachelorlehrgang aus Vorstudien anzuerkennen waren, zunächst den Abschluss des Bachelor-Studiums, und wirkten letztendlich auch in das Master-Studium hinein, das in der Folge auch abgeschlossen wurde.

Zur Analyse des Textmaterials: Wintersemester 2014 – Sommersemester 2016

Analysiert werden Sätze mit eindeutigem Ich-Bezug (*ich habe keine Lust; ich bin schon gespannt; ich wechse meinen Sitzplatz ...*) – zunächst quantitativ, dann qualitativ, indem die einzelnen Aussagen in Kategorien gefasst werden.

Insgesamt wurden 153 Sätze mit Ich-Bezug analysiert, davon entfallen

- 30,7 % auf das Wintersemester 2014,
- 12,42 % auf das Sommersemester 2015,
- 33,33 % auf das Wintersemester 2015 und
- 23,52 % auf das Sommersemester 2016.

Die ich-bezogenen Aussagen aus den einzelnen Semestern konnten in folgende Kategorien gefasst werden:

- Planung des Studiums, des Studienverlaufs (kurz: Planung); z.B. *Ich habe mich für drei weitere Lehrveranstaltungen angemeldet; ich habe das Curriculum durchschaut; ich beschliesse, die Prüfung zum ersten Termin zu machen; ...*
- Emotionale Befindlichkeit (kurz: Befindlichkeit); z.B. *das hätte ich nie erwartet; ich kann relaxed an die Sache herangehen; ich bin freudig angetan; ...*
- Motiviertheit; z.B. *ich bin schon gespannt auf das Thema; ...*
- Selbstwirksamkeit; z.B. *ich versuche, ... einige Vokabel im Voraus zu lernen; ich picke mir das ... heraus, was für mich von Interesse ist; ...*
- Wahrnehmung didaktisch-methodischen Handelns (kurz: Didaktik/Methodik); z.B. *an das Deutschländisch [gemeint ist Deutsch mit starkem bundesdeutschem Akzent] beginne ich mich langsam zu gewöhnen; ich weiß, dass er bemüht ist, den Studierenden viel Lernmaterial zukommen zu lassen; ...*
- Lernzuwachs; z.B. *was ich gewonnen habe, ist eine andere Sichtweise auf ...; ... dass römische Inschriften sehr viel zu erzählen haben, was ich bislang nicht so gesehen habe; ...*
- Studentisches Umfeld; z.B. *Ich schau mich im Hörsaal um, um herauszufinden wie meine Kolleginnen ... diese Herausforderung bewältigen; meine bisherigen Gewährsleute ... traf ich ... in keiner Lehrveranstaltung; ...*
- Aussagen, die nicht zuzuordnen sind (hier: andere).

Die folgende Tabelle zeigt die Zuordnungen zu den definierten Kategorien nach Semestern in prozentuellen und absoluten Häufigkeiten (in Klammern). Die Angaben in Prozenten dienen der besseren Vergleichbarkeit. Die Problematik von Prozentangaben bei einem Stichprobenumfang von $n < 100$ ist der Autorin bewusst.

Tab. 1: Ich-bezogene Aussagen nach Kategorien 2014-2016

Definierte Kategorien – Wintersemester 2014 bis Sommersemester 2016				
Kategorie	WISE 2014	SOSE 2015	WISE 2015	SOSE 2016
Planung	12,76 (6)	15,78 (3)	27,45 (14)	19,44 (7)
Befindlichkeit	23,40 (11)	36,84 (7)	27,45 (14)	30,55 (11)
Motiviertheit	6,38 (3)	0 (0)	1,96 (1)	2,77 (1)
Selbstwirksamkeit	12,76 (6)	5,26 (1)	11,76 (6)	11,11 (4)
Didaktik/Methodik	8,51 (4)	15,78 (3)	1,96 (1)	0 (0)

Lernzuwachs	10,63 (5)	21,05 (4)	7,84 (4)	5,55 (2)
Studentisches Umfeld	4,25 (2)	5,26 (1)	7,84 (4)	5,55 (2)
Andere	21,27 (10)	0 (0)	13,72 (7)	25,00 (9)
n=	47	19	51	36

Die Tabelle zeigt, dass über die vier analysierten Semester hinweg ich-bezogene Aussagen zur „emotionalen Befindlichkeit“ den größten Anteil einnehmen – gefolgt von

- „Planung des Studiums“ und „Selbstwirksamkeit“ im ersten Studiensemester;
- „Lernzuwachs“, „Planung des Studiums“ und „Wahrnehmung didaktisch-methodischen Handelns“ im zweiten Studiensemester;
- „Planung des Studiums“ und „Selbstwirksamkeit“ im dritten Studiensemester sowie im vierten Studiensemester.

Aussagen zur „Planung des Studiums“ nehmen vom ersten zum vierten Semester deutlich zu. War es zu Beginn nicht geplant, das Studium zu Ende zu führen, sondern lediglich das Graecum abzulegen, mehrten sich im Wintersemester 2015 ich-bezogene Aussagen zur „Planung“: *Ich brauch' ja schließlich noch fünf Credits aus der Klassischen Philologie ...; ... was ich aus Griechisch gelernt habe, ist mir nicht genug und ich möchte mehr von dieser Sprache erfahren, sie besser beherrschen, sie anwenden können ...; ... und ich nicht ... solche Lehrveranstaltungen auswähle, die besonders attraktiv klingen, sondern punktgenau das inskribiere, was sich gut ins Curriculum einfügt; ...* – So fiel die Entscheidung, das Studium abzuschließen um die Mitte des Wintersemesters 2015 nach der Anrechnung von 5 ECTS-Punkten für das Fach Latein.

Die Kategorien „Motiviertheit“ und „Studentisches Umfeld“ erscheinen in den ich-bezogenen Aussagen über die Semester hinweg eine eher marginale Rolle einzunehmen. Ich-bezogene Aussagen zur „Wahrnehmung didaktisch-methodischen Handelns“ schwinden bis zum vierten Semester – vielleicht im Sinne von „da lässt sich ohnedies nichts ändern“ und einer gesteigerten „Hinnahmefähigkeit“, wie ein solches, fast gleichgültiges Verhalten, von der Dozentin im Graecum des öfteren bezeichnet wurde. Die Daten wurden mittels X²-Test einer statistischen Analyse (SPSS) unterzogen; die Werte der sieben definierten Kategorien unterscheiden sich im Bezug auf die einzelnen Semester statistisch nicht signifikant ($p > ,0$).

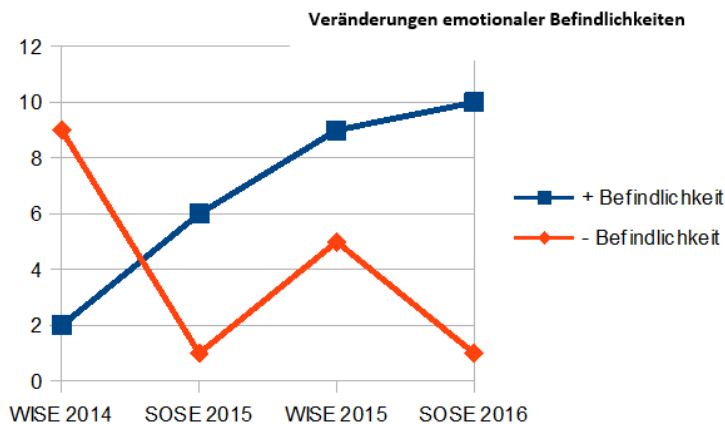
Was die qualitative Analyse betrifft, erscheinen besonders die Kategorien „Emotionale Befindlichkeit“ und „Selbstwirksamkeit“ von Interesse.

Von den 11 Aussagen, die im Wintersemester 2014 zur Kategorie „Emotionale Befindlichkeit“ gemacht wurden, sind neun negativ konnotiert; z.B. *das hätte ich nie erwartet; ich hätte mit längerer Wartezeit gerechnet* (negative Erwartungshaltung); *mir reicht's; warum tu ich mir das an? Wäre ich nicht ordnungsgemäß inskribiert, würde ich dann auch noch hier sitzen? ...* (Hinterfragen der Sinnhaftigkeit des Studiums) ... In den Aussagen aus dem Sommersemester 2015 findet sich lediglich eine, die negativ getönt ist und auf eine negative Erwartungshaltung abzielt. Unter den 14 Aussagen zur „Emotionalen Befindlichkeit“ aus dem Wintersemester 2015 finden sich hingegen nur fünf eher negativ getönte – einerseits auf die materiale Umgebung bezogen (*im Hörsaal ist es noch dämmrig, vor allem aber saukalt und ich ...*), andererseits im Bezug auf die mündliche Graecum-Prüfung: *... ein sonderbares Bauchgefühl; ob ich erleichtert war oder ... etwas zornig ...* bzw. im Bezug auf das Curriculum: *umso deutlicher empfinde ich die Enge des Curriculums und die totale Verschulung*

Von elf Aussagen in der Kategorie „Emotionale Befindlichkeit“ im Sommersemester 2016 ist nur eine als negativ konnotiert zu betrachten und betrifft *den Unsinn*, den ein Assistent im Bezug auf Prüfungsausancen von sich gibt. Die folgende Grafik macht deutlich, wie sich die anfangs negativ getönte emotionale Befindlichkeit schon während des zweiten Semesters zu einer vorwiegend positiven emotionalen Befindlichkeit wandelt.

Die Grafik veranschaulicht diese Veränderungen.

Abb. 1: Veränderungen emotionaler Befindlichkeiten im Laufe von vier Semestern



Immer häufiger finden sich ab dem zweiten Studiensemester Aussagen wie: ... *ich ... kann relaxed an die Sache herangehen; positiv angetan bin ich ...; dieses Thema ... finde ich extrem interessant; ...* (2. Semester); *ich bin freudig angetan; ich lasse mich positiv gestimmt auf die Feldzüge Alexanders ... ein; das gesamte Buch habe ich mit Genuss gelesen; das Studium sollte Spaß machen und es macht mir ... tatsächlich Spaß ...* (3. Semester); *ich finde Gefallen an der Herausforderung; höchst positiv überrascht war ich ...; so genieße ich ... und donnerstags die Übung* (4. Semester).

„Selbstwirksamkeit“ ist vielleicht die bedeutendste Kategorie, die erkennen lässt, wie ein/e Studierende/r einerseits mit negativen Emotionen, andererseits mit diversen Unzulänglichkeiten des Unterrichtsverhaltens der Professor/inn/en und der didaktisch-methodischen Umsetzung von Lehrveranstaltungen umzugehen vermag.

Als Beispiele seien angeführt: *ich lerne einige Vokabel aus der nächsten Lektion im Voraus; ich arbeite Vorlesungsinhalte eine wenig nach, wenn das Gebotene ... ungeordnet, durcheinander, spontan und zufällig ist; ich picke mir aus der Vorlesung das heraus, was für mich von Interesse ist, ungeachtet der drohenden Klausur; ich identifiziere mehrere Stellen, die zur Übersetzung kommen könnten; ich ersuche den Professor, die PPP schon vor der Vorlesung ins Netz zu stellen ...; ich weiß wie ich damit (i.e. mehr als 100 Seiten Mitschrift) zu verfahren habe und werde eine Kurzfassung schreiben; ich hätte diesbezüglich (i.e. die Tatsache, dass Jahreszahlen abgefragt werden) obnedies Vorsorge getroffen; ich lasse mich nicht irritieren;*

Zur Analyse des Textmaterials: Wintersemester 2016 – Sommersemester 2018

Im angegebenen Zeitraum wurden insgesamt 103 Sätze mit eindeutigem Ich-Bezug identifiziert (*ich lasse mich aber nicht entmutigen; so bin ich letztendlich ganz zuversichtlich; ich fühle mich in seinen Lehrveranstaltungen eher verachtet als wertschätzend wahrgenommen ...*) – zunächst quantitativ, dann qualitativ, indem sie in Kategorien gefasst werden.

Insgesamt wurden 103 Sätze mit Ich-Bezug analysiert, davon entfallen

- 33,98 % auf das Wintersemester 2016,
- 38,83 % auf das Sommersemester 2017,
- 8,73 % auf das Wintersemester 2017 und
- 18,44 % auf das Sommersemester 2018.

Die ich-bezogenen Aussagen der einzelnen Semester wurden in folgende Kategorien gefasst, die mit jenen aus den vorangegangenen vier Semestern übereinstimmen:

- Planung des Studiums, des Studienverlaufs (kurz: Planung); z.B. *Ich bestelle einiges an Literatur;*
- Emotionale Befindlichkeit (kurz: Befindlichkeit); z.B. *Ich lasse mich nicht entmutigen; ich bin zuversichtlich; ich fühle mich verachtet; nicht nur ich, auch andere empfinden diese Situation als äußerst unangenehm; ...*
- Motiviertheit; z.B. *Ich starte gleich; Ich ziehe gern mein Referat vor; ich möchte diesen Stoff lernen, da mich die zahlreichen Mosaiken faszinieren; ...*
- Selbstwirksamkeit; z.B. *Ich wähle das Thema; ich habe obnehin schon beschlossen mich abzumelden; ich lege einen für mich brauchbaren Studententext an; ...*
- Wahrnehmung didaktisch-methodischen Handelns (kurz: Didaktik/Methodik); z.B. *ich bin überzeugt, X. wird die Lehrveranstaltung interessant gestalten; ein roter Faden ist für mich nicht erkennbar; „Chaos pur“ drängt sich mir immer wieder auf; ...*
- Lernzuwachs; z.B. *Ich erfahre, dass es bereits in der Antike Parteien gab; ...*
- Studentisches Umfeld; z.B. *Ich kenne fast alle Studierenden in dieser LV sehr gut; ...*
- Aussagen, die nicht zuzuordnen sind (hier: andere): kaum zutreffend.

Die folgende Tabelle zeigt die Zuordnungen zu den definierten Kategorien nach Semestern in prozentuellen und absoluten Häufigkeiten (in Klammern):

Tab. 2: Ich-bezogene Aussagen nach Kategorien 2016-2018

Definierte Kategorien – Wintersemester 2016 bis Sommersemester 2018				
<i>Kategorie</i>	<i>WiSE 2016</i>	<i>SoSe 2017</i>	<i>WiSe 2017</i>	<i>SoSe 2018</i>
Planung	2,85 (1)	5 (2)	22,22 (2)	21,05 (4)
Befindlichkeit	22,85 (8)	15 (6)	44,44 (4)	31,57 (6)
Motiviertheit	14,28 (5)	20 (8)	11,11 (1)	10,52 (2)
Selbstwirksamkeit	28,57 (10)	15 (6)	0 (0)	0 (0)
Didaktik/Methodik	25,71 (9)	16 (6)	0 (0)	15,78 (3)
Lernzuwachs	2,85 (1)	7,5 (3)	22,22 (2)	15,78 (3)
Studentisches Umfeld	0 (0)	2,5 (1)	0 (0)	5,26 (1)
Andere	2,85 (1)	20 (8)	0 (0)	0 (0)
n=	35	40	9	19

Augenfällig ist die geringe Anzahl ich-bezogener Aussagen im Wintersemester 2017 und im Sommersemester 2018, was einerseits damit zu erklären ist, dass im Wintersemester lediglich zwei Lehrveranstaltungen, im Sommersemester drei Lehrveranstaltungen belegt wurden. Die Aussagen beziehen sich daher auf eine wesentlich geringere Anzahl von Lehrveranstaltungen. Ein zweiter Grund mag in einer gesteigerten „Hinnahmefähigkeit“ zu finden sein – im Sinne von: „So ist es eben, da ist kein Wort mehr zu verlieren.“

Ich-bezogene Aussagen zur „emotionalen Befindlichkeit“ nehmen, wie bereits in den beiden Jahren zuvor, den größten Anteil ein. Es folgen Aussagen (gewogen am prozentuellen Anteil) zur „Didaktik/Methodik“, zur „Motiviertheit“, zur „Planung“ und zum „Lernzuwachs“.

Aussagen zur Befindlichkeit und zur Planung sowie zum Lernzuwachs nehmen gegen Ende des Masterstudiums hin zu, während Aussagen zur Motiviertheit und Selbstwirksamkeit abnehmen. Die Abnahme von Aussagen zur Selbstwirksamkeit und (wahrscheinlich damit verbunden) zur Motiviertheit mögen aus den Vorgaben des Curriculums resultieren, die es – gegen Ende des Studiums – gilt vollständig zu erfüllen (Lehrveranstaltungen, die bis dto. gemieden wurden, werden nun absolviert).

Aussagen zum studentischen Umfeld nehmen insgesamt eine marginale Rolle ein.

Ein mittels SPSS durchgeführter χ^2 -Test zeigt, dass sich die Werte der sieben definierten Kategorien statistisch nicht voneinander unterscheiden ($p > .,0$).

Hinsichtlich der qualitativen Analyse wurden die beiden Kategorien mit den häufigsten Zuordnungen (emotionale Befindlichkeit; didaktisch-methodisches Handeln) auf positiv und negativ konnotierte Aussagen genauer analysiert.

In der Kategorie „emotionale Befindlichkeit“ zeigte sich eine relative Gleichverteilung positiv bzw. negativ konnotierter Aussagen; in der Kategorie „didaktisch-methodisches Handeln“ überwiegen die negativ konnotierten Aussagen.

Es sei jedoch angemerkt, dass nicht angemessenes didaktisch-methodisches Handeln negativ konnotierte Aussagen zur emotionalen Befindlichkeit evoziert. Hingewiesen sei auf „Folienschlachten“ – gemeint sind so kurze Projektionszeiten von Power-Point-Slides, die ein Abschreiben der Inhalte verunmöglichen; langweiliges (gelangweiltes), monotones Dozieren; mangelnde didaktisch-methodische Variabilität, das sokratisch-maieutische Unterrichtsgespräch als einziger didaktischer Zugang ...

Dazu einige Beispiele aus den vier analysierten Semestern:

Emotionale Befindlichkeit – WISE 16

- Positiv: *Ich lasse mich nicht entmutigen; ich bin zuversichtlich, ...*
- Negativ: *Ich fühle mich verachtet; nicht nur ich, auch andere empfinden diese Situation als äußerst unangenehm; ich unterdrücke böflich die ersten Regungen meiner Antiperistaltik ...*

Emotionale Befindlichkeit – SOSE 17

- Positiv: *Ganz schön viel, was ich mir da antue; ...*
- Negativ: *Ich fühle mich von dem, was sie [zwei ehemalige Arbeitskolleginnen des Lehrveranstaltungsleiters, die zuweilen die Lehrveranstaltung besuchen] sagen auch betroffen und probe bereits innerlich den Aufstand; ich suche nicht das Gespräch mit den beiden Furien [zwei ehemalige Kolleginnen des Lehrveranstaltungsleiters]; ...*

Emotionale Befindlichkeit – WISE 18

- Positiv: *Ich könnte ihr [der lateinischen Epigraphik] etwas abgewinnen;*
- Negativ: *Das habe ich fast erwartet; unsympathisch wie das Gebäude [in der Franz-Klein-Gasse] erscheint mir die Lehrveranstaltungsbeschreibung*

Emotionale Befindlichkeit – SOSE 18

- Positiv: *Ich habe großes Glück; ich habe noch nie erlebt, dass sich ein LV-Leiter bei den Studierenden [für die Mitarbeit, die qualitätvollen Beiträge] bedankt; ...*

- Negativ: *Jetzt reicht's mir; ich frage etwas indigniert nach; ...*

Didaktisch-methodisches Handeln – WISE 16

- Positiv: *Ich bin überzeugt, X wird die LV interessant gestalten;*
- Negativ: *Ein roter Faden ist für mich nicht erkennbar; „Chaos pur“ drängt sich mir immer wieder auf; ich erhalte keine diesbezügliche Information [angekündigte Exkursion];*

Didaktisch-methodisches Handeln – SOSE 17

- Positiv: *Ich erlebe die erste und einzige Gruppenarbeit [rückblickend auf acht Semester];*
- Negativ: *Öd erscheint's mir bereits nach wenigen Sitzungen; was mir fehlt ist ein Überblick über [gemeint ist die historische Entwicklung];*

Didaktisch-methodisches Handeln – WISE 18

Weder positiv noch negativ konnotierte Aussagen

Didaktisch-methodisches Handeln – SOSE 18

- Positiv: keine Aussagen
- Negativ: *Zu diesen Slides würde ich liebend-gerne mein feed-back abgeben [da nicht lesbar; feed-back ist das Lieblingsvokabel der Lehrveranstaltungsleiterin]; die Durchführung der LV verlief nicht ganz nach meinem Geschmack; ...*

Abschließende Bemerkungen – die beiden Zielgruppen im Analysekreislauf, mögliche Konsequenzen

Hinsichtlich negativer ich-bezogener Aussagen ist – wie oben bereits angedeutet – der Kontext zu beachten innerhalb dessen solche ich-bezogenen Aussagen geäußert werden.

Folgende Kontexte, die häufiger im Rahmen von Übungen oder Seminaren auftreten als in Vorlesungen, konnten analysiert werden:

- „Emotionales Klima“: Geringschätzung, permanentes Hinweisen auf die Prüfungssituation; Lieblingsbegriff: „prüfungsrelevant“;
- „Didaktische Variabilität“: der/die Lehrveranstaltungsleiter/in besitzt kein ausreichendes Repertoire zur Gestaltung von „Übungen“ und/oder „Seminaren“ (ausschließlich Referate der Studierenden, kaum Ergänzungen durch den/die Lehrveranstaltungsleiter/in; die Seminarsitzung ist durch das sokratisch-maieutische Unterrichtsgespräch gekennzeichnet; lange Wartezeiten im „Frage-Antwort-Spiel“ bauen unnötige Spannung auf; ...
- „Einsatz neuer Technologien“: zu viele Folien, zu kurze Projektionszeit („Folienschlacht“); nicht oder kaum lesbare Slides (12 Punkt Times Roman als inadäquate Schriftgröße) ...

- „Sprache“: überaus schnelles Sprechen; monotones Sprechen, wenig Mimik ...
- „Credit-System“: Unklarheit darüber, was man einem Studierenden im Zuge einer 2-Credits- bzw. nach einer 4-Credits-Vorlesung abverlangen kann ...

Manche dieser Unzulänglichkeiten wären – beginnend beim Vertragsassistenten/bei der Vertragsassistentin – durch ein professionelles Coaching der universitären Lehre in den Griff zu bekommen. Auch Hospitation und Feedback durch einen sog. *critical friend* aus den Bereichen Unterrichtswissenschaften/Pädagogische Psychologie/ Präsentationstechniken könnte die universitäre Lehre optimieren.

Betreffen diese Kontexte vor allem die akademische Lehre und letztendlich das Lehrpersonal, so ist es im Bezug auf Studierende vor allem das Phänomen der „Selbstwirksamkeit“ dem besondere Bedeutung zukommt – dahingehend, dass diese neben den kognitiven Voraussetzungen und einem hohen Grad an Motiviertheit für ein bestimmtes Studium/eine bestimmte Studienrichtung eine essentielle Bedingung dafür bildet, ein Studium trotz mancher Schwierigkeiten und Widerwärtigkeiten fortzuführen und durchzuhalten und nicht schon vor Abschluss der STEOP („Studieneingangs- und Orientierungsprüfung“; in den einzelnen Studienrichtungen mit einer unterschiedlichen Anzahl von ECTS-Punkten bemessen, durchschnittlich aber 15 ECTS-Punkte) abzubrechen/zu beenden.

Folgt man den Grundaussagen der Selbstwirksamkeitstheorie (u.a. Bandura 1997), werden psychische Veränderungen und Veränderungen im Verhaltensbereich durch eine veränderte Einschätzung persönlicher Kompetenzen und durch die Erwartung zukünftiger persönlicher Wirksamkeit vermittelt. Selbstbezogene Kognitionen dieser Art setzen kognitive, motivationale und affektive Prozesse im Hinblick auf die Umsetzung von Wissen und Fähigkeiten in Handlungen in Gang und steuern diese. Zusammen mit der Erwartung, dass eine Handlung zu einem bestimmten Ergebnis führt (Handlungs-Ergebnis-Erwartung, Kontingenzerwartung) üben sie eine wesentliche Funktion bei der Selbstregulation aus.

Solche Erwartungen der Selbstwirksamkeit sind im Bezug auf ein erfolgreiches Durchlaufen eines Studiums insofern von Interesse, da durch sie die optimistische Überzeugung des Studierenden zum Ausdruck kommt/kommen kann, selbst über die notwendigen Ressourcen zur Bewältigung schwieriger Anforderungen zu verfügen. Nach Bandura (1997) stehen dabei nicht die objektiven Ressourcen im

Vordergrund, sondern der Glaube an diese: „*Perceived self-efficacy is concerned not with the number of skills you have, but with what you believe you can do with what you have under a variety of circumstances*“ (Bandura 1997, 37). Diese *beliefs* haben vielfache Konsequenzen: Sie bestimmen Motivation, Emotionen und Verhalten. Nach Bandura bildet die Überzeugung, Fertigkeiten sinnvoll einsetzen zu können, neben den Fertigkeiten selbst die Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Anforderungen: „*Effective functioning requires both skills and then efficacy beliefs to use them*“ (Bandura 1997, 6).

Diverse Arbeiten (vgl. Schwarzer & Schmitz 1999; Schwarzer & Jerusalem 2001) deuten darauf hin, dass selbstwirksame Personen ihre Erfolgchancen bei objektiv unlösbaren Aufgaben, mit denen sie keine Erfahrungen hatten, höher einschätzten als weniger selbst-wirksame Personen: Sie arbeiteten länger und intensiver an der Lösung dieser Aufgaben und wurden durch Misserfolge weniger frustriert (vgl. dazu auch Seebauer 2007 im Bezug auf Lehramtsstudierende an der Pädagogischen Hochschule).

Literaturangaben

- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Korthagen, F. 1999. Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, vol. 22, no. 2/3, 191–207.
- Korthagen, F./Kessels, J. 1999. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, vol. 28, no. 4, S. 4–17.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. 1999. *Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung*. Berlin. Freie Universität.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hg.) 2001. *Skalen zur Erfassung von Schüler- und Lehrermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität (Available: <http://www.fu-berlin.de/gesund/schulen/> (Accessed August 23rd 2016).
- Seebauer, R. 2007. *Verborgenes Praxiswissen und Professionalisierung. Studien zur schulpraktischen Ausbildung*. Berlin: AV.

Author

Renate Seebauer, PhD

Docentka, upokojena profesorica, Visoka šola za izobraževanje učiteljev Dunaj, Grenzackerstraße 18, 1100 Dunaj, Avstrija, e-pošta: renate_seebauerhotmail.com
Assistant Professor, retired professor, University College of Teacher Education Vienna, Grenzackerstraße 18, 1100 Vienna, Austria, e-mail: renate_seebauerhotmail.com