

Barbara Vollmer

Klassenführungskompetenz im Studium trainieren

Der Lehrberuf bewegt sich im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Dies betrifft auf eine besondere Weise den Bereich der Klassenführung. Lehrerhandeln ist situationsspezifisch. Unterrichtssituationen müssten deshalb situationsbezogen trainiert werden (Patry 2011; 2012). Die hohe Belastung von Studierenden schon in der zweiten Phase der Lehrerbildung (Schaarschmidt und Kieschke 2007; Rahm 2005) zeigt die Notwendigkeit von Training zu Kreativität, Flexibilität und dem Umgang mit Ungewissheit, die infolge von Komplexität und mangelnder Vorhersehbarkeit von Unterricht auftritt. Deshalb bieten wir Studierenden ein Training zur Selbst- und Fremdwahrnehmung als Planspiel an, in dem die Emotions- und Handlungsregulation als Teilbereich von Klassenführungskompetenz erprobt, reflektiert und überarbeitet werden kann.

1 Mangelnde Vorhersehbarkeit von Unterrichtssituationen

Unterricht ist nur begrenzt vorhersehbar und voller Überraschungen (Mühlhausen 2008). Die daraus entstehende Ungewissheit erzeugt, je nach Ungewissheitstoleranz der Lehrkraft, Gefühle der Überforderung oder aber der Freude an einer abwechslungsreich bleibenden Herausforderung (Dalbert 1999). Der Umgang mit Ungewissheit im Lehrberuf bedeutet, verschiedene, dynamische und widersprüchliche Ziele gleichzeitig verfolgen zu müssen. Schulische Lehr- und Lernprozesse sind außerdem häufig mit Zeitdruck und Intransparenz verbunden. Unbekannte Variablen, wie die Überlegung, was Schüler und Schülerinnen denken, welche Motive, Strategien, Sorgen sie haben, oder die Anforderung, den Überblick behalten zu müssen, verstärken die Komplexität der Situation. Laut Kunter (2011) kann der Lehrberuf nach aktueller Befundlage als „komplexe Tätigkeit mit relativ geringer externer Strukturierung“ gesehen werden, „die einen hohen Grad an Selbststeuerung erfordert“ (Kunter 2011, S. 531). Das tägliche Handeln sei von Unwägbarkeiten begleitet. Dies erfordere eine „erhöhte Konzentration und Anstrengung, sowie die Fähigkeit, mit Enttäuschungen und Misserfolgen produktiv umzugehen“(ebda.). Wie zahlreiche Studien belegen,

verändert sich die Wahrnehmung angesichts von Komplexität und dem daraus entstehenden Stress (Dörner 1989; Meck 2014). Dies hat Folgen für das Handeln. Es wird beispielsweise oberflächlicher, oder orientiert sich an Routinen. Nötig wäre aber angesichts der Situationsspezifität von Unterricht (Patry 2011) eine hohe kognitive Flexibilität im Handeln und Sprechen. Tatsächlich konnte Gruschka (2013) zeigen, dass Lehrerhandeln zu einem großen Anteil aus Routinen besteht. Angesichts von sich im Unterricht ergebenden Problemen neigen Lehrkräfte demnach nicht dazu, diese genauer zu betrachten und zu verändern, sondern vielmehr dazu, ihre Routinen weiter zu verfolgen.

Die hohe Belastungsrate in der zweiten Phase der Lehrerbildung und Burnout bei Lehrkräften lässt immer wieder Forderungen nach Eingangstests zum Lehramtsstudium laut werden (u.a. Schaarschmidt und Kieschke 2007), verdeutlicht aber auch die Dringlichkeit einer stärkeren Theorie-Praxis-Verknüpfung und Ausbildung von Reflexionskompetenzen bei Lehramt-Studierenden.

2 Situierete Kreativität und deren Konsequenzen für die Professionsforschung (Joas, 1992/1996)

Die Anforderung, situationsbezogen kreativ zu handeln, stellt, wie Combe und Paseka (2012) zeigen, eine Gemeinsamkeit struktur- und kompetenztheoretischer Ansätze der Professionsforschung dar. Das auf Joas (1996) zurückgehende Konzept der situierteren Kreativität bezieht Emotionen und unbewusste Motive in die Handlungsregulation ein. Paseka und Combe zeigen eindrücklich, dass Irritationen und Konflikte Lernanlässe darstellen, die besonders wirksame Lern- und Verstehensprozesse auslösen können. Allerdings erfordern sie Spontanität und häufig sogar ein Umschwenken der Lehrkraft, bzw. die Fähigkeit, schnell und kompetent zu entscheiden, wann dies nötig und angemessen ist. Es stellt sich die Frage, wie solche Flexibilität gelehrt werden kann. Bisherige Ansätze, so Combe und Paseka, behandelten Fragen der Handlungsregulation unterkomplex. In diesen Situationen seien Erfindungen und Kreativität nötig, um den Sinn und die Bedeutung etwa des Lerngegenstandes herauszuarbeiten. In Anlehnung an die Theorie von Giddens (1997/1984) gehen Combe und Paseka davon aus, dass die Fähigkeit zu situierterer Kreativität und schöpferischer Intuition nicht „als

Qualität der Innenwelt“ bereitliege. Wie Joas (1992/1996) meint, sei sie „als Bestandteil von Handeln und geradezu als routinemäßig aus- und fortzubildende Fähigkeit“ zu verstehen, die im Handlungsfluss mit Rückgriff auf Erfahrungen und Orientierung auf die Zukunft entstehe (vgl. Combe und Gebhard 2012). Um situativ angemessenes Handeln zu unterstützen, sei professionstheoretisch herauszuarbeiten, wie verschiedene Schülerpersönlichkeiten erreicht werden könnten.

3 Handlungsregulation in der Klassenführung

Handlungstheoretisch kann Selbstregulation als eine der grundlegenden Fertigkeiten für die Klassenführungscompetenz angesehen werden. Sie beinhaltet die Fähigkeit zu Emotionsregulation, eine Ausgewogenheit zwischen Struktur und Freiraum zu finden, Empathiefähigkeit, sowie andere, typische Merkmale kreativer Persönlichkeiten, wie Offenheit für neue Erfahrungen, Flexibilität oder fluides Denken.

Die Wirksamkeit von Überzeugungen auf das Lern- und Leistungsverhalten von Schüler und Schülerinnen wurde jedoch, so Baumert und Kunter (2006), bisher wenig untersucht; vor allem fehlen Erkenntnisse in Bezug auf "Wirkungsketten, die von Lehrerüberzeugungen, über die (...) Unterrichtswahrnehmung bis zu Unterrichtswirkungen“ mit Berücksichtigung der Schülermerkmale reichen (Reusser 2011; Post, Kastens und Lipowski 2013).

Für eine umfassende Analyse unterrichtlicher Wirkungsketten sind weiter motivationale Überlegungen unumgänglich. Nach der sozialkognitiven Theorie (Bandura 1997) wird Handeln durch subjektive Überzeugungen, besonders durch Handlungsergebniserwartungen und Selbstwirksamkeitserwartungen gesteuert (Schwarzer und Warner 2009).

Auch spielt das Bedürfnis nach Bestimmtheit in Lehr-Lernkontexten eine besondere Rolle, da es eng mit der Entwicklung von Neugierde verknüpft ist. Bestimmtheit bezeichnet das Bedürfnis, zukünftige Entwicklungen vorhersagen zu können. Dörner (2008) geht von drei grundlegenden psychischen Bedürfnissen aus, der Kompetenz, der Bestimmtheit und der Affiliation. Weitere, ähnlich zu verortende Begrifflichkeiten beziehen sich auf Ungewissheitstoleranz und Ungewissheitsintoleranz (Dalbert 1999). Diese werden persönlichkeitsbezogen ver-

wendet und bezeichnen die unterschiedliche Fähigkeit, mit Ungewissheit oder Gewissheit umzugehen. Ungewissheitstolerante Personen neigen dazu, sich mit Schwierigkeiten aktiv auseinanderzusetzen, während ungewissheitsintolerante Personen eher auf Autoritäten hören und der aktiven Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten aus dem Weg gehen. Diese Variablen dürften vermutlich eine hohe Relevanz für die Situationsangemessenheit von Handeln im Unterricht haben.

3.1 Bestimmtheitsregulation in der Klassenführung

Auch kreative Prozesse zeichnen sich durch ein hohes Maß an Unbestimmtheit aus, da sowohl Wege, als auch Mittel, häufig sogar die Ziele unbekannt sind. Folgt man dem Gedankengang Patrys (2011) zur Situationsspezifität von Unterricht, so kann davon ausgegangen werden, dass erfolgreiches Lehrerhandeln ein gewisses Maß an Kreativität erfordert. Ulf Mühlhausen (2008) zitiert Erich Hoffmann (2002, 2005): „Heutige Lehrerinnen und Lehrer werden zunehmend mit offenen Situationen konfrontiert, für die es keine bewährten oder überall gültigen Handlungsmuster geben kann.“ Bislang ist kaum erforscht, welche Bedeutung der Unbestimmtheit für eine erfolgreiche Lenkung und Klassenführung zukommt. Möglicherweise spielt auch die Richtung der Wirkweisen eine bisher unbeachtete Rolle für die Bedürfnisregulation von Lehrkräften. So stellt sich die Frage, welche Rolle Spannungs- und Ruhephasen für die Bestimmtheitsregulation spielen, oder welche Effekte die Unbestimmtheitsregulation durch Regeln, Rituale und Routinen, sowie das Einhalten des Unterrichtsplans auf Lehrkräfte und Schüler und Schülerinnen hat. Während im ersten Fall mit dem Erzeugen von Neugierde und Interesse gearbeitet wird, wird die Aufmerksamkeit bei letzterem durch externe, vom Lernstoff unabhängige Faktoren gesteuert. Das Bedürfnis nach Bestimmtheit lässt sich nach Dörner (2008) über Selbstwirksamkeit stillen.

3.2 Selbstwirksamkeit als Komponente der Klassenführung

Das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit lässt sich auf unterschiedliche Arten erfüllen. Es bezeichnet die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können (Schwarzer und Warner 2009). Eine Person, die ein

hohes Maß an Bestimmtheit empfindet, erlebt sich also auch als selbstwirksam und kompetent.

Im Anschluss an die Psi-Theorie von Dörner (2008) ist zu vermuten, dass das Kompetenzerleben eine erhebliche Rolle für die Stabilisierung im Umgang mit Ungewissheit spielt. Ebenso verdeutlicht der Blick auf Forschungen zur Selbstwirksamkeit die Relevanz der Selbstwirksamkeitserwartung für die Professionalität von Lehrkräften.

Das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit kann allerdings im Klassenzimmer auch unmittelbar über wirksame Strafen, laute Geräusche und andere Machtdemonstrationen gestillt werden. Interessant wären Studien zu Effekten auf Schüler und Schülerinnen. Wie reagieren sie je nach Persönlichkeitsstruktur unterschiedlich auf die jeweiligen Regulationsangebote der Lehrkraft? Und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Lehrkraft? Einige dieser Verläufe, wie etwa der Welleneffekt, wurden von Kounin (1970) in ihrer Dynamik beschrieben und auf ihre Zweckmäßigkeit im Hinblick auf Disziplin untersucht (Dubs und Rolf 2009).

Optimistische Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen spielen eine erhebliche Rolle für innovative Prozesse und die Entwicklung kreativer Ideen (Schwarzer und Warner 2009).

Nach Post, Kasten und Lipowsky (2013) sind Lehrkräfte, die eine hohe Selbstwirksamkeit aufweisen, weniger kritisch gegenüber Schülern und Schülerinnen, die Fehler begehen, begleiten Schüler und Schülerinnen mit Lernschwierigkeiten stärker (Gibson und Dembo 1984) und lehren sowohl innovativer als auch reflektierter.

3.3 Komplexitätsmanagement als Teil der Klassenführung

Meck (2014) stellt in ihrer Dissertation Überlegungen zu einer systemischen Betrachtungsweise von Handeln in Komplexität vor. Sie arbeitet heraus, dass die Vorhersage von Berufseignung für riskante Berufe bislang unzulänglich sei. Das Verhalten in komplexen Situationen sei bisher nicht vorhersagbar. Vielmehr tendierten Menschen in komplexen Situationen zu irrational erscheinendem Verhalten, bei dem die Auseinandersetzung mit der Problemstellung verhindert wird. Meck arbeitet in ihrer Studie heraus, dass verhaltenssteuernde Funktionen auf der Ebene der individuellen Überzeugungen greifen. Diese führten zu Ver-

haltensweisen, bei denen die Auseinandersetzung mit Problemen vermieden wird. Unterschiedliche Schwerpunktsetzungen kennzeichnen verschiedene Persönlichkeitsstrukturen und deren Handlungsprofil. Meck identifiziert sechs Tendenzen im Verhalten: Ungenaue Interpretation, PlanungsOberflächigkeit, Übermäßige Externalisierung, Konformitätsstreben, Abschirmung gegen Ineffizienzsignale und Ausweichen in Refugien. Damit verhandelt Meck Verhalten in komplexen Situationen auf einer Ebene, die innerhalb der Schulpädagogik so noch nicht behandelt wurde. Ursachen für die Entstehung unterschiedlicher Selbstwirksamkeitserwartungen und sich daraus ergebendes Verhalten werden anhand der beschriebenen Merkmale nachvollzieh- und untersuchbar. Sie entwickelt eine Theorie, die sowohl die Erklärung von Verhalten in komplexen Situation, als auch dessen Analyse, Vergleich und Veränderung ermöglichen soll (ebda., 365f.).

Für das Bilden eigener Erfahrungen spielen selbstgesetzte Nahziele sowie das Vorleben von Bewältigungsstrategien eine positive Rolle (Schunk 1996). Eine optimale Begleitung wäre also ein Training im Sinne eines Coaching durch Entwicklungskrisen hindurch, in denen angepasst an die jeweilige Situation Unterstützung geleistet werden kann (s.a. Schwarzer und Warner 2009).

4 Selbst- und Fremdwahrnehmung an der Universität Bamberg

In einem an der Universität Bamberg durchgeführten Seminar werden diese Befunde in Form eines Planspiels umgesetzt. Die Seminarstruktur ermöglicht, in schwierigen Situationen eigene Erfahrungen zu machen. Die Studierenden werden dabei von der Seminarleitung begleitet. Sie bekommen Modelle, die die Bewältigung verschiedenster schwieriger Situationen aufzeigen und helfen einander in Form von Peer-Coachings, indem sie konkretes Feedback aus Sicht von Schüler und Schülerinnen geben. In der anschließenden Reflexion anhand von Videos werden Überzeugungen gebildet und reflektiert, die Studierenden können ihre Gefühlserregung einschätzen und einordnen lernen, sowie Alternativen dazu entwickeln. Das Herausbilden realistischer Selbstwirksamkeitserwartungen soll Studierende unterstützen, mit der Ungewissheit von Situationen im Schulalltag flexibler und offener umzugehen und sich den Bedürfnissen der Schüler und Schülerinnen gezielter

zuwenden zu können. Ziel der Reflexion ist weniger die Beurteilung der Unterrichtseinheiten, als das Erfassen und Verstehen der Dynamiken und Wirkungsketten, die durch die zufällige Rollen-Konstellation und Reaktionsweisen darauf entstehen.

5 Erste Hypothesen

Auf dem 8. Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung wurden erste Beobachtungen und Analysen von Wirkungsketten anhand des Psi-Modells von Dörner (2008) vorgestellt und diskutiert. Erste Hypothesen, die sich aus den Reflexionen ergeben, lassen darauf schließen, dass die intensive Auseinandersetzung mit ungewissen Unterrichtssituationen Unbestimmtheit reduziert. Möglicherweise bilden sich über die Teilnahme an verschiedensten Situationen und deren Beobachtung aus den verschiedenen Perspektiven vage Vorstellungen davon, was Ungewissheit im Unterricht bedeuten kann, und welche Verhaltensvariationen bestehen. Dörner (2008) geht davon aus, dass sich aus verschiedenen Erfahrungen Schemata bilden, die sich dann auf unterschiedliche Situationen anwenden lassen. Die Bildung vager Vorstellungen spielt vermutlich auch in kreativen Prozessen eine entscheidende Rolle für die Lösungsfindung (Vollmer, 2010). Diese Vorstellungen wirken richtungsweisend und können demnach die Vorhersage zukünftiger Handlungsmöglichkeiten steuern. Insofern könnten sie Ungewissheit reduzieren und die Selbstwirksamkeitserwartung positiv beeinflussen.

Einigen Studierenden gelingt es im Planspiel, affiliativen Bedürfnissen von Schülern und Schülerinnen gerecht zu werden. Die Feedbackrunden belegen eine hohe Relevanz für Disziplin und Lernverhalten. Entsprechende Zusammenhänge wären in weiteren Studien genauer zu klären.

Große Unterschiede zeigen sich in Bezug auf Strategien der Klassenführung. Deutlich wird schon in diesem kleinen Rahmen die hohe Relevanz von Klarheit, Regeln und Routinen, von Bewegungen im Raum und der Präsenz der Lehrkraft, mit der es gelingt, abweichendes Verhalten zu verhindern. Zu untersuchen wären Unterschiede in der Klassenführung von Primarschulklassen und Sekundarbereich.

Das Seminarformat erlaubt es, die Theorie zum Komplexitätsmanagement (Meck 2014) auf Unterricht zu übertragen, Verhaltenstendenzen

aufzuspüren, zu analysieren und mit einer Effizienzanalyse von Seiten der Schüler und Schülerinnen zu verbinden.

6 Schlussfolgerungen

Das Seminar scheint sich auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Studierenden positiv auszuwirken. Sich ausprobieren zu können, kann als grundlegende kreative Strategie des Transfers theoretischen Wissens auf konkrete Situationen verstanden werden. Vor diesem Hintergrund machen Ergebnisse von Allinder (1994) und Guskey (1984) Sinn, nach denen steigende Selbstwirksamkeitserwartungen positive Auswirkungen auf die Innovationsfähigkeit und Offenheit für neue Unterrichtsmethoden haben könnten. Ob dies tatsächlich der Fall ist, müsste in weiteren Studien, im optimalen Fall anhand von Längsschnittstudien untersucht werden.

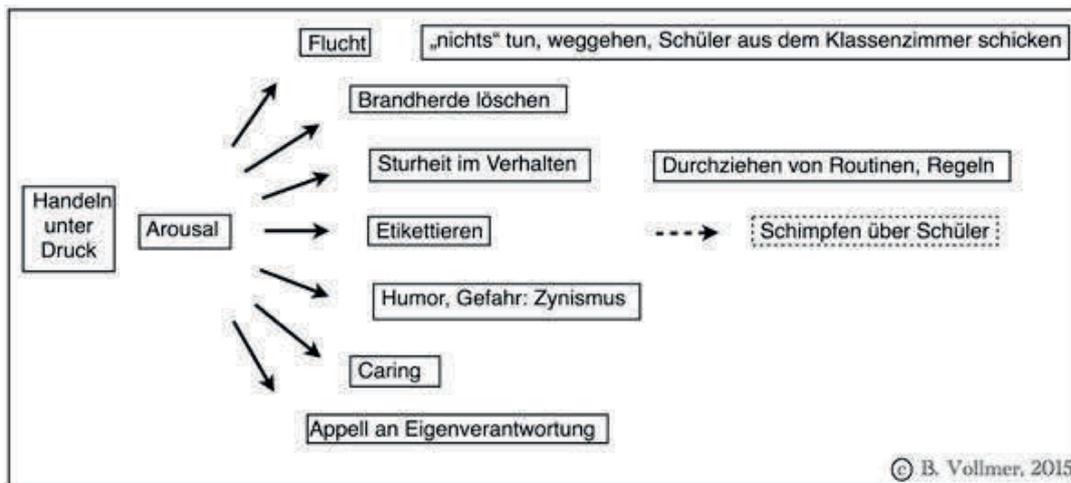


Abbildung: Mögliche Handlungstendenzen in der Klassenführung im Zusammenhang mit Handeln unter Druck¹

Zu vermuten ist, dass sich aufgrund erhöhter Selbstwirksamkeitserwartungen die Kompetenz und insofern auch die Fähigkeit zu Flexibilität werdender Lehrkräfte erhöht. Die Planspiele werfen Fragen nach Ursachen für das Experten-Novizen-Paradigma auf. Manche Studierende

¹ Allgemeines unspezifisches Sympatikus Syndrom: Erhöhung der Handlungsbereitschaft, verbunden mit schneller, aber ungenauer Wahrnehmung. Interessant hierzu auch die Befunde Dörners zur Veränderung des Verhaltens durch Ärger oder Freude (Dörner 2008, 566)

zeigen unter komplexem Druck deutlich erfolgreichere Strategien, als andere, obwohl bisher alle Studierenden Novizen waren. Diese scheinen ersten Beobachtungen zufolge mit „in-der-Beziehung-bleiben“ und mit einer differenzierteren Wahrnehmung der Schülersituation zusammen zu hängen² (s. Abb.). Möglich wäre den Untersuchungen Mecks (2014) zufolge, dass die affektive Bewertung, sowie die Empfindung von Bedrohung variiert. Dies könnte dazu führen, dass die Wahrnehmung der Schüler und Schülerinnen, sowie der Unterrichtssituation und damit das Handeln unter Stress in einigen Fällen weniger oberflächlich sind. Genauere Analysen zu deren motivationalen Hintergründen stehen noch aus. Im Planspiel zeigt sich eine Ähnlichkeit zu kreativem Problemlösen. Künstler setzen sich intensiv mit Widersprüchen auseinander und nutzen diese als Ausgangspunkt für kreative Lösungen. Sie handeln zu großen Anteilen in offenen Kontexten. Die Metapher vom Lehrer als Künstler ist ein altes Bild, an das sich anknüpfen ließe. Ist es möglich, dass erfolgreiche Lehrer – ähnlich Künstlern – ein vages Ziel verfolgen, das letztlich die Gesamtheit ihrer – auch antinomischen, widersprüchlichen Ziele – umfasst (Vollmer 2010, 2012)? Ist es möglich dass sie ähnlich, wie Künstler es tun, in Balancing-Prozessen³ (Rahm, Vollmer 2014) diese Ziele konsequent weiter verfolgen? Dies würde bedeuten, dass sie flexibel reagieren können. Die Bestimmtheit würde sich langsam erhöhen. Unterricht wäre demnach auch mit Flow-Erlebnissen auf Seiten der Lehrerin, des Lehrers verbunden.

² Folgende Handlungstendenzen sind nach vorsichtigen ersten Analysen im Zusammenhang mit der Anforderung, in einer komplexen Situation (unter Druck) zu handeln, aufgetreten (von oben nach unten): a. Lehrkraft empfindet Unklarheit darüber, was sie tun kann oder soll, greift nicht mehr aktiv in das Geschehen ein, wirft u.U. schwierige Schüler aus der Klasse. b. „Brandherde löschen“: Lehrkraft wendet sich stets einem Schüler zu, löst dessen Probleme aber nur oberflächlich, um zum nächsten „Brandherd“ zu eilen. c. sie zieht Routinen durch, besteht übermäßig streng auf Regeln, ohne die eigentlichen Probleme zu behandeln. d. Etikettierungen: Schüler und Schülerinnen werden reduziert auf Stereotype, aufgrund derer die Lehrkraft Handlungsentscheidungen trifft („den nehme ich nicht dran, der ist zu faul“). e. humorvolles Reagieren (Gefahr: Zynismus); f. authentische Vermittlung von Wertschätzung g. überzeugender Appell an die Eigenverantwortung von Schülern und Schülerinnen. Die letzten drei Verhaltensweisen ergaben positive Effekte auf die Lernmotivation von Schülern und Schülerinnen.

³ zeitweilig als Abgleich-Prozesse bezeichnet, s.a. Vollmer, 2010; Vollmer 2012

Literatur:

- Allinder, R. M. (1994): The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. In: *Teacher Education and Special Education* 17, S. 86-95.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Combe, A. & Paseka, A. (2012): Und sie bewegt sich doch? Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2 (2), S. 91 – 108.
- Dalbert, C. (1999): Die Ungewissheitstoleranzskala. Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde, In: *Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie*: Halle.
- Dörner, D. (2008): *Bauplan für eine Seele*, 2. Aufl. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt
- Dubs, Rolf (2009): *Lehrerverhalten*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S.519-520.
- Guskey, T. R. (1984): The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. In: *American Educational Research Journal* 21, S. 245-259.
- Gruschka, A. (2013): *Unterrichten. Eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Jerusalem, M. /Schwarzer, R. (1992): Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In: Schwarzer, R. (Hrsg.): *Self-efficacy: Though control of action*. Washington, DC: Hemisphere, S. 195-213.
- Joas, H. (1996): *Die Kreativität des Handelns*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag. 4. Auflage
- Kounin, J. S. (1976): *Techniken der Klassenführung*.1. Aufl. Bern: Hans Huber.
- Meck, U. (2014): *Komplexitätsmanagement*, unveröff. Diss, Universität Bamberg
- Mühlhausen, U. (2008): *Abenteuer Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Patry, J.-L. (2011): Methodological consequences of situation specificity: biases in assessments
- Patry, J.-L. (2012): Antinomien in der Erziehung, in: Nerowski, C. et al. (Hrsg.), *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 177-187.
- Post, S., Kastens, C. & Lipowsky, F. (2013). Professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen an den BIP-Kreativitätsgrundschulen und an den staatlichen Grundschulen. In F. Lipowsky, G. Faust & C. Kastens (Hrsg.): *Persönlichkeits- und Lernentwicklung an staatlichen und privaten Grundschulen. Ergebnisse der PERLE-Studie zu den ersten beiden Schuljahren*. Münster: Waxmann.
- Rahm, S. (2005): *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Rahm, S., Vollmer, B. (2014): Creativity as Co-Construction. In: 28th ICSEI Congress Proceedings: Think Globally, Act Locally and Educate All Children to Their Full Potential. Cincinnati, Ohio, U.S.A. Paper No. 237

- Reusser (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrern und Lehrerinnen. In: In E. Terhart / H. Bennewitz / M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf? Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen (S. 81-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schunk, D. H. (1996): Goal and self evaluative influences during childrens cognitive skill learning. In: American Educational Research Journal 33, S. 359-382.
- Warner, L. M., Schwarzer, R. (2009): Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, R. Mulder (Hrsg.), Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, S. 629-640. Weinheim: Beltz.
- Vollmer, B. (2010): Emotion und Flow-Erleben als Determinanten für Motivation und Handlungsregulation im kreativen Prozess. Magisterarbeit Universität Bamberg.
- Vollmer, B. (2012): Der kreative Prozess als Bewältigungsstrategie. In K. Hörmann, W. Becker-Glauch & Y. Bertolaso et.al. (Hrsg.), Musik-, Tanz- und Kunsttherapie (3), (S. 167-173). Göttingen: Hogrefe.