

Transparenz, Fairness, Vertrauen und Ambivalenz im Vorbereitungsdienst: Entwicklung eines Instruments zur Charakterisierung der professionellen pädagogischen Beziehung zwischen angehenden Lehrpersonen und deren Ausbildungslehrkräften

Tobias Kärner, Caroline Bonnes, Elisabeth Maué, Michael Goller und Vera Schmidt

1. Ausgangslage und Zielstellung des Beitrags

Mittlerweile ist der Vorbereitungsdienst nicht mehr der bisher „vergessene Teil der Lehrerbildung“ (Terhart 2000, 17). So untersuchen Studien etwa die Bewertungspraxis in der zweiten Phase der Lehrer*innenausbildung (z. B. Kärner, Bonnes & Schölzel 2019; Strietholt & Terhart 2009) oder berufliche Beanspruchungen und Ressourcen angehender Lehrpersonen im allgemein- sowie berufsbildenden Bereich (z. B. Košinár 2013; Klusmann, Kunter, Voss & Baumert 2012; Schumann 2019; Warwas, Neubauer & Panzer 2016). Spezifische Belastungsfaktoren von Referendar*innen sind hierbei beispielsweise die wahrgenommene hohe Arbeitslast, der erlebte Leistungsdruck, Konflikte mit Kolleg*innen und/oder Schüler*innen oder die als belastend empfundene Abhängigkeit von den Ausbilder*innen (z. B. Christ, Van Dick & Wagner 2004; Darius, Bunzel, Ehms-Ciechanowicz & Böckelmann 2020; Weiß, Schlotter & Kiel 2014; Wernet 2009).

In diesem Zusammenhang steht zunehmend die professionelle pädagogische Beziehung zwischen den Referendar*innen und ihren Ausbildungslehrkräften im Fokus (z. B. Weiß et al. 2014). Diese kann aufgrund der *Doppelfunktion* der Ausbildungslehrkräfte und der damit verbundenen Rollenambiguität zur Belastung für Referendar*innen werden, da diese die Beziehung möglicherweise als *ambivalent* erleben. Denn auf der einen Seite sollen die Ausbildungslehrkräfte beratend unterstützen und fördern und es soll eine *vertrauensvolle, transparente* und als *fair* wahrgenommene Beziehung zu den Referendar*innen aufgebaut werden. Auf der anderen Seite sind sie vielerorts als bewertende Instanzen in die für das berufliche Fortkommen folgenreiche Beurteilung der Referendar*innen im Zuge des zweiten Staatsexamens eingebunden (Warwas et al. 2016; Wernet 2009). Die Beziehung zwischen den Referendar*innen und deren Ausbildungslehrkräften kann aufgrund von fachlichen sowie persönlichen Rückmeldungen und Hilfestellungen jedoch gleichzeitig

auch als *Ressource* im Vorbereitungsdienst für das Lehramt dienen (Drüge, Schleider & Rosati 2014; Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann & Baumert 2011; Schubarth, Speck & Seidel 2007).

Trotz ihrer Relevanz für die Ausbildung in der zweiten Phase der Lehrer*innenausbildung bestehen insbesondere hinsichtlich der Charakterisierung der professionellen pädagogischen Beziehung zwischen den Referendar*innen und deren Ausbildungslehrkräften Forschungslücken, welchen sich der vorliegende Beitrag widmet. Ziel des Beitrags ist es, diese Beziehung im Hinblick auf die Beziehungsfacetten Transparenz, Fairness, Vertrauen und Ambivalenz näher zu charakterisieren sowie in Form eines entwickelten Fragebogeninstruments empirisch zu modellieren.

2. Inhaltliche Charakterisierung der professionellen Beziehung zwischen angehenden Lehrpersonen und deren Ausbildungslehrkräften

Während des Vorbereitungsdienstes spielen Ausbildungslehrkräfte für die fachliche und persönliche Entwicklung der angehenden Lehrpersonen eine bedeutende Rolle (Bölting & Thomas 2007; Krüger 2014). Die Forschung zum Referendariat richtet den Fokus vorrangig auf die Wirksamkeit und vor dem Hintergrund von Kompetenzorientierung auf den Output des Referendariats (Baumert & Kunter 2006; Kunter 2010; Kunter, Scheunpflug & Baumert 2011; Terhart 2007). Dagegen fällt die Forschung zum Prozess und zu den Strukturen des Referendariats deutlich geringer aus (Dietrich 2014). Gleiches gilt für die Forschung zum Referendariat im berufsbildenden Kontext (Ausnahme: z. B. Munderloh 2018; Warwas et al. 2016). Einzelne Studien belegen zwar protektive Effekte einer positiven Beziehung zwischen Referendar*innen und Ausbildungslehrkräften für deren Belastungserleben (Braun 2017; Christ 2004; Richter et al. 2011; Warwas et al. 2016), dennoch bestehen im Hinblick auf das Erleben des Referendariats aus Sicht der angehenden Lehrpersonen weiterhin Forschungsdefizite (Braun 2017). Zudem ist bisher wenig darüber bekannt, wie die Beziehung zwischen den Referendar*innen und deren Ausbildungslehrkräften konkret und systematisch inhaltlich zu charakterisieren ist (z. B. Weiß et al. 2014).

Zur Charakterisierung der professionellen pädagogischen Beziehung zwischen den Referendar*innen und deren Ausbildungslehrkräften und zur näheren Bestimmung der Qualität dieser Beziehung wurde zusätzlich zu den Forschungsbefunden zum Referendariat weiteres pädagogisches und psychologisches Schrifttum zu professionellen und pädagogischen Beziehungen, u. a. zu Schüler-Lehrer-Beziehungen, herangezogen. Auf dieser Basis kristallisierten

sich die folgenden allgemeinen Merkmale professioneller pädagogischer Beziehungen heraus: Transparenz, Fairness, Vertrauen sowie Ambivalenz (Kärner, Goller, Bonnes & Maué, i. R.).

- Die Dimension *Transparenz* beschreibt die erste relevante Facette der Beziehungsqualität zwischen Lehramtsanwärter*innen und deren Ausbildungslehrkräften. Möglichkeiten für Fragen und Kritik, für das Einbringen eigener Vorstellungen sowie für ein offenes und ehrliches Ansprechen von Problemen und Sorgen beeinflussen die Beziehungsqualität und damit verbunden die Betreuungsqualität entscheidend (Abs, Döbrich, Gerlach-Jahn & Klieme 2009; Munderloh 2018; Warwas et al. 2016). Eng verbunden damit ist die wahrgenommene Transparenz im Zusammenhang mit der Leistungsbewertung im Referendariat (Munderloh 2018). Grundlegend hierfür sind klar, verständlich und nachvollziehbar kommunizierte sowie verbindliche Bewertungskriterien und Leistungserwartungen inklusive konstruktiver Rückmeldungen, welche eine wesentliche Basis der fachlichen Unterstützung sind (Kärner, Bonnes, & Schölzel 2018, 2019)
- *Fairness* stellt eine weitere Dimension zur Charakterisierung professioneller Beziehungen im pädagogischen Kontext dar. Gemäß der Forschung zu Lehrer-Schüler-Beziehungen wünschen sich Lernende insbesondere Gerechtigkeit seitens ihrer Lehrperson (Donat, Radant & Dalbert 2017; Hofer, Pekrun & Zielinski 1986). Gleichzeitig ist den meisten Lehrpersonen selbst faires Handeln gegenüber ihren Schüler*innen wichtig (Donat et al. 2017; Kanders 2000; Schweer, Thies & Lachner 2017). Es ist anzunehmen, dass Referendar*innen Ausbildungs- und Bewertungsprozesse umso fairer erleben, je mehr sie an Entscheidungen ihre Ausbildung betreffend partizipieren und Einfluss nehmen können, je mehr sie ihre erbrachten Leistungen angemessen honoriert sehen und je mehr sie sich mit Würde und Respekt behandelt fühlen (Colquitt 2001; Heid 1992).
- Eine weitere Facette professioneller Beziehungen stellt *Vertrauen* dar. Aus der Forschung zu Lehrer-Schüler-Beziehungen ist bekannt, dass aus Schüler*innensicht vor allem diejenigen Lehrpersonen als vertrauenswürdig eingestuft werden, die ihnen gegenüber ein unterstützendes, zugängliches, respektvolles und aufrichtiges Verhalten zeigen, wobei neben der fachlichen Hilfe insbesondere die persönliche und auf Reziprozität beruhende Zuwendung entscheidend ist (Schweer 1996, 2012). Im Rahmen der Ausbildung von Lehrpersonen ist der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung eine notwendige Basis für einen gelungenen Beratungsprozess, welcher durch Authentizität, gegenseitige Wertschätzung und Empathie geprägt ist (Bovet & Frommer 2001; Schulte 2008). Die hierarchische Ausbildungsstruktur bedingt jedoch – ebenso wie in der Lehrer-Schüler-Beziehung (Forster-Heinzer & Oser 2020) – eine nicht freiwillige Bezie-

lungsform, ein asymmetrisches Abhängigkeitsverhältnis sowie ein formales Machtgefälle zwischen Ausbildungslehrkraft und Referendar*in. Um beim Prozess der Vertrauensbildung das Risiko zu vertrauen für die rangniedrigere Person (d. h., die/der Referendar*in) zu verringern, muss die Ausbildungslehrkraft entsprechende Vertrauensvorleistungen erbringen (Heinrich 2011; Schweer 2012; Wernet 2009).

- Die funktionsbedingte Doppelrolle der Ausbildungslehrkräfte und die damit einhergehende Rollenambiguität erfordern die Berücksichtigung der erlebten *Ambivalenz* im Sinne einer Doppelgerichtetheit (Wirtz & Strohmayer 2017) als weiteren zentralen Bestandteil der differenzierten Beziehungsanalyse zwischen Ausbildungslehrkraft und Referendar*in (Prenzel 2019). Ambivalenz als „das simultane Vorhandensein inkompatibler Emotionen, Kognitionen, oder Intentionen innerhalb einer Person“ (Ziegler 2010, 126) kann aufgrund sowohl verletzender als auch anerkennender Interaktionen mit ein und dem-/derselben Interaktionspartner*in entstehen (Prenzel 2019). Kennzeichen ambivalenter Beziehungskonstellationen sind die erlebte Inkompatibilität und Simultanität unterschiedlicher Gefühle und/oder Kognitionen sowie eine evaluative Komponente, d. h. eine Valenz-Bewertung im Sinne von „gut-schlecht“ oder „positiv-negativ“ (Ziegler 2010). Ausbildungslehrkräfte sind hierbei gefordert, eine „Balance zwischen Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit [herzustellen], wobei sich diese sogenannten Verpflichtungsaspekte widersprechen [können]“ (Oser 1996, 236).

Die vorgestellten Merkmale professioneller pädagogischer Beziehungen stehen in einem reziproken Verhältnis: Vermissen Referendar*innen etwa Informationen zur Leistungsbewertung und nehmen diese als intransparent wahr (Merkmal Transparenz) (z. B. Kärner, Bonnes & Schölzel 2019; Munderloh 2018), fühlen sie sich in Konsequenz dessen teilweise Willkür und Ungerechtigkeit ausgesetzt (Merkmal Fairness) (z. B. Munderloh 2018) und empfinden die Rollenambiguität der Ausbildungslehrkräfte belastender (Merkmal Ambivalenz) (z. B. Kärner, Goller, Bonnes & Maué, i. R.).

Obgleich diese vier Facetten für die Qualität der Beziehung zwischen Ausbildungslehrkräften und deren Referendar*innen als relevant identifiziert werden können, ist über deren Ausprägung und Erklärungskraft in Hinblick auf das Erleben von angehenden Lehrkräften im Referendariat momentan wenig bekannt. Dies mag u. a. damit zusammenhängen, dass bisher keine geeigneten Instrumentarien existieren, mittels welcher die benannten Facetten von Beziehungsqualität operationalisiert werden können. Diesem Forschungsdesiderat wird mit der Bearbeitung folgender Fragestellungen begegnet:

1. Inwiefern lässt sich die Qualität der Beziehung zwischen Referendar*innen und deren Ausbildungslehrkräften anhand der inhaltlich herausgearbeiteten Beziehungsfacetten Transparenz, Fairness, Vertrauen und Ambivalenz mittels eines entwickelten Fragebogeninstruments empirisch modellieren?
2. In welchem Zusammenhang stehen die Beziehungsfacetten mit der erlebten Beziehungszufriedenheit und der Beziehungsbelastung angehender sowie voll ausgebildeter Lehrkräfte?

3. Empirische Erfassung der Beziehungscharakteristika

Im Anschluss an die inhaltliche Identifizierung der Charakteristika der professionellen Beziehung zwischen angehenden Lehrpersonen und deren Ausbildungslehrkräften wurden diese operationalisiert. In diesem Abschnitt werden die Datenerhebung, Stichprobe, Itementwicklung, verwendeten statistischen Analysen sowie die Ergebnisse der konfirmatorischen Prüfung der Faktorestruktur berichtet.

3.1 Datenerhebung und Stichprobe

Die Untersuchung fand mittels einer geschlossenen schriftlichen Befragung statt, welche anonym und onlinebasiert durchgeführt wurde. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich vom 24. Juni bis zum 14. Juli 2019.

Die Studie beschränkt sich nicht ausschließlich auf Lehramtsanwärter*innen, da davon ausgegangen wird, dass die Beziehung zur Ausbildungslehrkraft auch nach dem Referendariat beurteilt werden kann. Da es sich bei Lehramtsanwärter*innen und voll ausgebildeten Lehrkräften um eine verhältnismäßig schwer zu erreichende Stichprobe handelt, wurden die via Mailverteiler, Gruppen in sozialen Netzwerken und einschlägigen Foren erreichten Populationsmitglieder in der Einladung zur Teilnahme an der Befragung darum gebeten, den Link zum Fragebogen an ihnen bekannte Lehramtsanwärter*innen und Lehrerkolleg*innen weiterzuleiten (sog. Schneeballsystem).

Insgesamt wurde der bereitgestellte Link zur Befragung 567-mal aufgerufen, wobei von insgesamt 143 Personen (73 Frauen, 70 Männer) verwertbare Datensätze vorliegen. Das durchschnittliche Alter beträgt 33.13 Jahre. Die meisten Befragten geben als höchsten Studienabschluss einen Master an (52.4 %), gefolgt von Staatsexamen (26.6 %), Diplom (19.6 %) und Promotion (0.7 %) (Tab. 1).

Tab. 1: Stichprobenbeschreibung

<i>Merkmal</i>	<i>Ausprägung</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Studienabschluss	Master	75	52.4
	Diplom	28	19.6
	Staatsexamen	38	26.6
	Promotion	1	0.7
	Sonstiges	1	0.7
Schulart	Berufliche Schule	109	76.2
	Gymnasium	25	17.5
	Realschule	5	3.5
	Hauptschule/Mittelschule	2	1.4
	Grundschule	2	1.4
	Sonstiges (z. B. Förderschule)	9	6.3
Fachrichtung der beruflichen Schule	Kaufmännisch	60	55.0
	Gewerblich-technisch	25	22.9
	Hauswirtschaftlich, landwirtschaftlich, sozialpädagogisch oder sozialpflegerisch	15	13.8
	Sonstiges (z. B. Bautechnik, Gesundheit)	9	8.3
Bundesland	Baden-Württemberg	44	30.8
	Bayern	91	63.6
	Hamburg	1	0.7
	Niedersachsen	1	0.7
	Nordrhein-Westfalen	4	2.8
	Thüringen	2	1.4
Referendariat	Derzeit im Referendariat	62	43.4
	Referendariat abgeschlossen	81	56.6
Lehramtsanwärter*innen (Zeitpunkt während des Referendariats)	im 1. Jahr bzw. Halbjahr	26	41.9
	im 2. Jahr	36	58.1
Ausgebildete Lehrkräfte (Jahre seit Abschluss des Re- ferendariats)	< 2 Jahre	16	19.8
	2-4 Jahre	19	23.5
	5-7 Jahre	23	28.4
	8-10 Jahre	15	18.5
	> 10 Jahre	8	9.9

Quelle: eigene Darstellung

Die Stichprobe umfasst 62 Lehramtsanwärter*innen, davon befinden sich 26 Personen im ersten Ausbildungsjahr bzw. -halbjahr und 36 Personen im zweiten Ausbildungsjahr. Das Referendariat liegt bei den 81 voll ausgebildeten Lehrkräften im Mittel 5.66 Jahre zurück ($SD = 3.87$, $Min = 1$, $Max = 15$).

In Bezug auf die Schulart waren Mehrfachantworten möglich. Hier gibt der Großteil an, das Referendariat an einer beruflichen Schule zu absolvieren bzw. absolviert zu haben (76.2 %). Dabei handelt es sich in 60 Fällen um eine kaufmännische Schule (55 %), in 25 Fällen um eine gewerblich-technische Schule (22.9 %) und in 15 Fällen um eine hauswirtschaftliche, landwirtschaftliche, sozialpädagogische oder sozialpflegerische Schule (13.8 %). Die restlichen Proband*innen absolvieren bzw. absolvierten ihr Referendariat am Gymnasium (17.5 %), an der Realschule (3.5 %), an der Hauptschule/Mittelschule (1.4 %) und/oder an der Grundschule (1.4 %). Der Großteil der Befragten durchläuft bzw. durchlief das Referendariat in Bayern (63.6 %) und Baden-Württemberg (30.8 %).

3.2 Vorgehen bei der Itementwicklung

Der Prozess der Formulierung der Items zur professionellen Beziehung zwischen angehenden Lehrpersonen und deren Ausbildungslehrkräften verlief iterativ und in verschiedenen Stufen. Zunächst wurden insgesamt 90 Rohitems formuliert. Bezüglich der Itemformulierung orientierten wir uns an existierenden Instrumenten zur Erfassung von *Transparenz* (Kärner, Bonnes & Schölzel 2019; Adamsen et al. 2006; Asseburg et al. 2009; Schubarth et al. 2007), *Fairness* (Adamsen et al. 2006; Schubarth et al. 2007), *Vertrauen* (Abs et al. 2009; Kunter et al. 2013; Schweer 1996) und *Ambivalenz* (Michels, Albert & Ferring 2011)¹ in pädagogischen Beziehungen. Die jeweiligen Referenzquellen beziehen sich hierbei auf Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen (Adamsen et al. 2006; Asseburg et al. 2009; Schweer, 1996), Ausbildungslehrkräften und Referendaren*innen (Kärner, Bonnes & Schölzel 2019; Abs et al. 2009; Kunter et al. 2013; Schubarth et al. 2007) sowie im Falle der wahrgenommenen Ambivalenz auf Eltern-Kind-Beziehungen (Michels et al. 2011). Weiterhin formulierten wir eigene Items. Die Items zur Charakterisierung der professionellen pädagogischen Beziehung zwischen angehenden Lehrpersonen und deren Ausbildungslehrkräften wurden sukzessive, auch unter Einbe-

1 Entsprechend der bei Michels et al. (2011) beschriebenen Vorgehensweise und des psychologischen Verständnisses von erlebter Ambivalenz sollten die betreffenden Items Widersprüchlichkeiten innerhalb einer Person in Bezug auf Verhaltenstendenzen sowie affektive Zustände abbilden. Die Abbildung derartiger Widersprüchlichkeiten setzt die Formulierung entgegengesetzter Verhaltenstendenzen (z. B. Item amb_2) sowie affektiver Zustände (z. B. Item amb_1) innerhalb eines Items voraus. Die globale Ambivalenzeinschätzung wurde in Item amb_4 berücksichtigt.

zug einer praktizierenden Lehrperson als Praxisvertreterin, hinsichtlich Verständlichkeit und Sprache optimiert. Für das Abfrageformat wurden unterschiedliche Varianten anhand bestehender Fragebögen und möglicher Skalen gesichtet und gegeneinander abgewogen. Die Wahl fiel aus testtheoretischen und -ökonomischen Gründen auf ein geschlossenes Antwortformat mit einer sechsstufigen Ratingskala (1 = „trifft nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“). Da die professionelle pädagogische Beziehung zwischen Referendar*innen und deren Ausbildungslehrkräften sowohl im allgemein- als auch berufsbildenden Bereich eine zentrale Rolle spielt, wurden die entwickelten Items so formuliert, dass das Instrument für unterschiedliche Schularten eingesetzt werden kann.

Zusätzlich zu den Fragen zur Beziehung zur Ausbildungslehrkraft wurden als Außenkriterien die im Zusammenhang mit der Beziehung empfundene *Belastung* („Wie belastend empfanden/empfinden Sie insgesamt die Beziehung zu Ihrer Ausbildungslehrkraft während des Referendariats?“, 1 = „gar nicht belastend“ bis 7 = „sehr belastend“, $M = 3.08$, $SD = 2.08$) und *Zufriedenheit* („Wie zufrieden waren/sind Sie insgesamt mit der Beziehung zu Ihrer Seminarlehrkraft während des Referendariats?“, 1 = „sehr unzufrieden“ bis 7 = „sehr zufrieden“, $M = 4.92$, $SD = 2.05$) zur Überprüfung der Kriteriumsvalidität erfasst. Die betreffenden Items wurden selbst entwickelt.

3.3 Statistische Analysen und Umgang mit fehlenden Werten

Zur Ermittlung der Faktorenstruktur wurde zunächst eine explorative Faktorenanalyse mittels SPSS 27 nach den Kriterien Eigenwert > 1 , Scree-Test und Ellenbogenkriterium, pro Komponente mehr als drei Markiertvariablen, Faktorladungen der einzelnen Items $> .40$ sowie keine starken Mehrfachladungen (Rost & Schermer 1989) und anschließend eine konfirmatorische Faktorenanalyse mittels *lavaan* 0.6-6 (Rosseel, 2012) durchgeführt. Fehlende Werte wurden vor Durchführung der Analysen mittels multipler Imputation ersetzt. Hierzu wurden insgesamt fünf Imputationen mit entsprechenden Schätzwerten für jeden fehlenden Wert berechnet. Die Schätzwerte wurden anschließend gemittelt, woraus sich der imputierte Datensatz ergab (Rubin 2004).

3.4 Itemauswahl und konfirmatorische Prüfung der Faktorenstruktur

Aus dem ursprünglichen Item-Pool verblieben nach der durchgeführten explorativen Faktorenanalyse und den o. g. Kriterien die in Tabelle 2 dargestellten 16 Items, welche sich zu den in Abbildung 1 dargestellten Faktoren zusammenfassen lassen.

Tab. 2: Items und Faktorzuordnungen

<i>Dimension</i>	<i>Item</i>	<i>Wortlaut¹</i>
<i>Transparenz</i>	trans_1	Meine Seminarlehrkraft ² kommunizierte klar, welche Kompetenzen ich beherrschen müsse.
	trans_2	Meine Seminarlehrkraft gab mir konstruktives Feedback zu meinen Stärken und Schwächen.
	trans_3	Ich fühlte mich durch meine Seminarlehrkraft unterstützt.
	trans_4	Meine Seminarlehrkraft war ehrlich zu mir.
<i>Fairness</i>	fair_1	Meine Seminarlehrkraft behandelte mich fair.
	fair_2	Meine Seminarlehrkraft behandelte mich mit Respekt.
	fair_3	Meine Seminarlehrkraft beurteilte meine Leistungen willkürlich. (<i>invers</i>)
	fair_4	Meine Seminarlehrkraft blamierte mich vor anderen. (<i>invers</i>)
<i>Vertrauen</i>	vert_1	Mit meiner Seminarlehrkraft konnte ich auch über persönliche Probleme sprechen.
	vert_2	Vor meiner Seminarlehrkraft konnte ich zugeben, dass ich etwas nicht verstanden hatte.
	vert_3	Ich erlebte meine Seminarlehrkraft als zugänglich.
	vert_4	Ich konnte meine Sichtweisen und Empfindungen in Gesprächen mit meiner Seminarlehrkraft jederzeit frei äußern.
<i>Ambivalenz</i>	amb_1	Ich freute mich, wenn meine Seminarlehrkraft mich unterstützte, aber gleichzeitig ärgerte ich mich darüber, dass ich von ihr abhängig war.
	amb_2	Obwohl ich mir vornahm, gegenüber meiner Seminarlehrkraft meine persönliche Meinung zu äußern, tat ich es dann doch nicht.
	amb_3	Ich freute mich über die Ratschläge meiner Seminarlehrkraft, aber gleichzeitig mochte ich es nicht, wenn sie/er mich bevormundete.
	amb_4	Ich nahm die Beziehung zu meiner Seminarlehrkraft als ambivalent wahr.

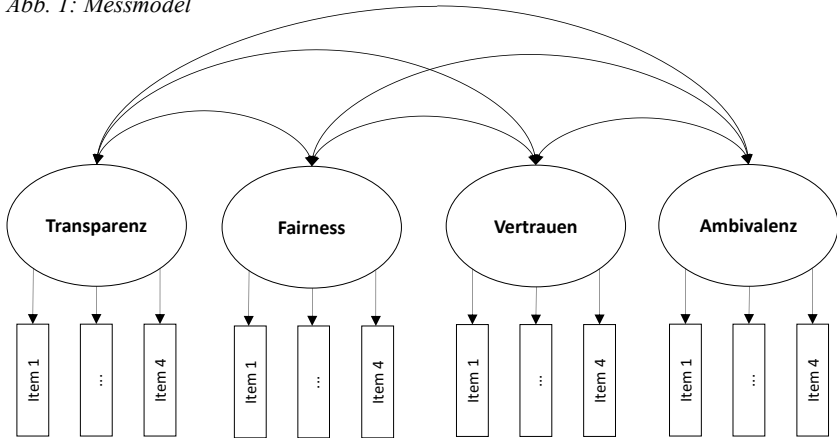
Anmerkungen:

¹ Für die Referendar*innen waren die Items im Präsens formuliert.

² In der Befragung wurde der Begriff der Seminarlehrkraft verwendet, welche synonym zum Begriff der Ausbildungslehrkraft zu sehen ist.

Quelle: eigene Darstellung

Abb. 1: Messmodell



Quelle: eigene Darstellung

Das mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse ermittelte *4-Faktormodell* weist eine sehr gute globale Modellpassung auf, $\chi^2_{98} = 119.80$, $p = .067$, $\chi^2/df = 1.22$, CFI = .99, TLI = .98, RMSEA = .04, SRMR = .04, und ist dem *1-Faktormodell*, $\chi^2_{104} = 331.80$, $p < .0001$, $\chi^2/df = 3.19$, CFI = .87, TLI = .85, RMSEA = .12, SRMR = .08, hinsichtlich der Anpassungsgüte überlegen. Die Items der Faktoren **Transparenz**, **Fairness** und **Vertrauen** weisen jeweils hohe Faktorladungen auf ($\lambda > .70$). Etwas niedrigere Faktorladungen zeigen sich für die Skala **Ambivalenz** ($.57 < \lambda < .77$) (Tabelle 4). Dies zeigt sich auch in den Konstruktreliabilitäten, welche für die Faktoren **Transparenz**, **Fairness** und **Vertrauen** auf sehr hohe ($.89 < \omega < .93$) und bei der Skala **Ambivalenz** auf ausreichende ($\omega = .73$) interne Konsistenzen hinweisen.

Im Datensatz befinden sich aktuelle Lehramtsanwärter*innen sowie fertig ausgebildete Lehrkräfte, welche das Referendariat bereits abgeschlossen haben. Trotz der relativ kleinen Teilstichprobe wurde das *4-Faktormodell* für beide Gruppen separat geschätzt, um eventuelle Verzerrungstendenzen aufgrund von potenziellen Erinnerungseffekten ausgebildeter Lehrkräfte erkennen zu können (z. B. Verklärung). Bei den Referendar*innen zeigt sich eine noch immer ausreichend gute globale Modellpassung, $\chi^2_{98} = 156.86$, $p < .001$, $\chi^2/df = 1.60$, CFI = .92, TLI = .90, RMSEA = .10, SRMR = .06, wobei der RMSEA-Wert leicht über den gängigen Cut-Off-Werten liegt. Bei den bereits ausgebildeten Lehrkräften findet sich eine gute globale Passungsgüte, $\chi^2_{98} = 138.35$, $p = .005$, $\chi^2/df = 1.41$, CFI = .96, TLI = .95, RMSEA = .07, SRMR = .05.

4. Deskriptive und korrelative Befunde

4.1 Itemkennwerte und deskriptive Ergebnisse

Ein Blick auf die Itemkennwerte und deskriptiven Ergebnisse (Tabelle 4, Werte nach Durchführung der multiplen Imputation) zeigt, dass die Beziehungsfacetten Transparenz ($M = 4.71$), Fairness ($M = 5.12$) sowie Vertrauen ($M = 4.23$) im Stichprobenmittel überdurchschnittlich gut eingeschätzt werden und die Beziehung im Mittel eher weniger ambivalent ($M = 3.10$) wahrgenommen wird (jeweils sechsstufige Ratingskala: 1 = „trifft nicht zu“, 2 = „trifft überwiegend nicht zu“, 3 = „trifft eher nicht zu“, 4 = „trifft eher zu“, 5 = „trifft überwiegend zu“, 6 = „trifft voll zu“). Die Itemtrennschärfen weisen insgesamt annehmbare Ausprägungen auf und die Skalenreliabilitäten zeigen gute bis sehr gute interne Skalenkonsistenzen an.

Tabelle 4 mit den Itemkennwerten und deskriptiven Ergebnissen befindet sich im Anhang des Artikels auf Seite 102.

4.2 Korrelative Ergebnisse

Hinsichtlich der Korrelationen zeigen sich signifikant hohe positive Zusammenhänge zwischen den Beziehungsfacetten Transparenz, Fairness sowie Vertrauen, welche jeweils signifikant negativ mit der wahrgenommenen Ambivalenz korrelieren (Tabelle 5 für die Gesamtstichprobe sowie Tabelle 6 für die jeweiligen Teilstichproben der Referendar*innen sowie der bereits fertig ausgebildeten Lehrkräfte). Die drei erstgenannten Beziehungsfacetten stehen in signifikant negativem Zusammenhang mit der in der Beziehung zur Ausbildungslehrkraft empfundenen Belastung und in signifikant positivem Zusammenhang mit der erlebten Beziehungszufriedenheit (durchgehend starke Effekte). Je ambivalenter die Beziehung wahrgenommen wird, desto mehr Belastung und desto weniger Zufriedenheit werden erlebt. Abgesehen davon, dass Referendar*innen die Beziehung zur Ausbildungslehrkraft als ambivalenter erleben als Befragte, welche das Referendariat zum Befragungszeitpunkt bereits abgeschlossen hatten, zeigen sich zwischen den Beziehungsfacetten und soziodemografischen Angaben keine signifikanten Zusammenhänge.

Tabelle 5 zu den Pearson-Korrelationen für die gesamte Stichprobe und Tabelle 6 zu den Pearson-Korrelationen für die Teilstichproben der Referendar*innen und Lehrkräfte befinden sich im Anhang des Artikels auf Seite 103 und 104.

5. Zusammenfassung, Limitationen und Ausblick

Die professionelle Beziehung zwischen angehenden Lehrpersonen und ihren Ausbildungslehrkräften ist für die fachliche und persönliche Entwicklung (Bölting & Thomas 2007; Krüger 2014) sowie für das Belastungserleben im Referendariat an allgemein- wie berufsbildenden Schulen von großer Bedeutung (Braun 2017; Richter et al. 2011; Warwas et al. 2016). Gleichzeitig muss bemängelt werden, dass zur Erfassung der Qualität dieser professionellen Beziehung bisher keine geeigneten Erhebungsinstrumentarien vorlagen. Diesem Forschungsdesiderat nahm sich dieser Beitrag an, in dem zum einen entsprechende Skalen zur differenzierten Erfassung der Qualität der Beziehung zwischen Referendar*innen und deren Ausbildungslehrkräften entwickelt und diese zum anderen an einer Stichprobe angehender sowie voll ausgebildeter Lehrkräfte geprüft wurden.

Auf Basis von Faktorenanalysen konnten die inhaltlich beschriebenen Beziehungsfacetten Transparenz, Fairness, Vertrauen und Ambivalenz empirisch identifiziert werden (Forschungsfrage 1). Darüber hinaus zeigten sich erste empirische Hinweise zur Kriteriumsvalidität des neu entwickelten Instruments, da erwartungsgemäße Zusammenhänge der Beziehungsfacetten sowohl mit der erlebten Beziehungszufriedenheit als auch der Beziehungsbelastung gefunden wurden. Demnach stellt die Beziehung zu den Ausbildungslehrkräften für die Referendar*innen eine Ressource im Umgang mit der im Referendariat erlebten Belastung dar, sofern jene als transparent, fair und vertrauensvoll empfunden wird. Zur (zusätzlichen) Belastung wird die Beziehung dann, wenn die Referendar*innen diese als ambivalent wahrnehmen, etwa aufgrund der Doppelfunktion der Ausbildungslehrkräfte und der damit einhergehenden Rollenambiguität (Warwas et al. 2016; Wernet 2009) (Forschungsfrage 2).

Gleichzeitig sollten die positiv stimmenden Befunde dieser Studie, vor allem aufgrund der zugrundeliegenden Stichprobe, mit Bedacht interpretiert werden: (a) Zum einen umfasst diese lediglich 143 Personen und (b) zum anderen sind die enthaltenen Fälle ungleich auf die Schultypen sowie Bundesländer verteilt, weshalb die Stichprobe als nicht repräsentativ für entsprechende Verteilungen in Deutschland anzusehen ist. (c) In der Stichprobe befinden sich sowohl momentane Referendar*innen als auch bereits fertig ausgebildete Lehrkräfte. Obgleich sich auf Basis der Korrelationsanalysen keine relevanten Unterschiede zwischen beiden Gruppen fanden, muss darauf hingewiesen werden, dass die globale Anpassungsgüte des Messmodells in der Teilstichprobe der Referendar*innen aufgrund eines geringen RMSEA-Wertes schlechter ausfiel als in der Gruppe der Lehrkräfte. Dies mag auf den geringen Stichprobenumfang zurückzuführen sein. Nichtsdestoweniger sollten zukünftige Studien die psychometrische Qualität des Instrumentes an größeren Stichproben

erneut überprüfen. (d) Darüber hinaus steht eine umfängliche Prüfung der Konstruktvalidität des Instruments aus. (e) Es wurde lediglich die Sicht der (angehenden) Lehrpersonen berücksichtigt, die Beziehungswahrnehmung der Ausbildungslehrkräfte sollte daher in weiterführenden Studien mit einbezogen werden (Fremd- vs. Selbstsicht). (f) Weiterhin wurde zwar im Fragebogen in der einleitenden Beschreibung erklärt, welche Personengruppe mit den „Ausbildungslehrkräften“ gemeint ist, jedoch ist nicht vollständig auszuschließen, dass die befragten (angehenden) Lehrpersonen diesbezüglich an eine davon abweichende Person dachten, da Ausbildungslehrkräfte je nach Bundesland beispielsweise auch als Mentor*innen, Praktikumslehrkräfte oder Seminarlehrer*innen bezeichnet werden.

Trotz der benannten Limitationen bietet das vorgestellte Instrument die Möglichkeit, die Beziehungsqualität zwischen Referendar*in und Ausbildungslehrkraft in einem erhebungsökonomisch gut realisierbaren Umfang differenziert empirisch zu erfassen. Dadurch ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten für die weitere Erforschung dieses bisher noch wenig untersuchten Feldes, die zur Verbesserung der Lehramtsausbildung beitragen kann. Beispielsweise bietet sich in weiterführenden Studien der Einsatz des entwickelten Fragebogens zu Evaluationszwecken an, um Optimierungspotenziale der zweiten bzw. „unterrichtspraktischen“ Phase der Lehramtsausbildung zu identifizieren. Hierbei sind insbesondere solche Faktoren zu untersuchen, welche in spezifischen Fällen zu einer besonders ertragreichen bzw. weniger ertragreichen Beziehungsqualität beitragen. Dies bietet wiederum mögliche Ansatzpunkte für Interventionen zur „Beziehungsarbeit“ zwischen angehenden Lehrpersonen und deren Ausbildungslehrkräften, damit die Beziehung im Sinne einer Ressource und nicht als zusätzliche Belastung während des Referendariats erlebt wird. Hierbei erscheinen insbesondere Fragen zum Berufsethos von Ausbildungslehrkräften sowie angehenden Lehrpersonen und der damit einhergehenden Aufgabe der Ausbalancierung von Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit in ambivalenten Situationen vor dem Hintergrund des asymmetrischen Abhängigkeitsverhältnisses zwischen (Ausbildungs-)Lehrperson und Schüler*innen bzw. Referendar*innen relevante und interessante Ansatzpunkte weiterer Forschungsbemühungen (Forster-Heinzer & Oser 2020; Oser 1996). Darüber hinaus wäre es aus Perspektive der Grundlagenforschung interessant zu ergründen, wie sich die Ausprägungen der vier Beziehungsfacetten auf die berufliche Entwicklung der Referendar*innen im Laufe der zweiten Phase ihres Ausbildungsprozesses auswirken.

Literatur

- Abs, H. J., Döbrich, P., Gerlach-Jahn, A. & Klieme, E. (2009). *Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). Auswahl und statistische Analyse der Erhebungsinstrumente*. Frankfurt a. M.: GPPF, DIPF.
- Adamsen, C., Ramm, G., Prenzel, M., Baumert, J. & Blum, W. (2006). *PISA 2003: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Asseburg, R., Frey, A., Taskinen, P. H., Schütte, K., Prenzel, M. & Artelt, C. (2009). *PISA 2006 Skalenhandbuch: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Börling, F. & Thomas, S. (2007). Das Referendariat als Ausbildungsphase der Berufseinführung. In A. Ohidy, E. Terhart & J. Zsolnai (Hrsg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung: Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn* (S. 203–217). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bovet, G. & Frommer, H. (2001). *Praxis Lehrerberatung – Lehrerbeurteilung: Konzepte für Ausbildung und Schulaufsicht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Braun, A. (2017). *Erleben Lehrkräfte und Referendare berufsbezogene Belastungen anders? Berufs(phasen)spezifische Präventionsansätze zur Gesundheitsförderung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Christ, O. (2004). *Die Überprüfung der transaktionalen Stresstheorie im Lehramtsreferendariat*. Dissertation. Philipps-Universität Marburg. Online: https://www.researchgate.net/profile/Oliver-Christ-2/publication/36723280_Die_Überprüfung_der_transaktionalen_Stresstheorie_im_Lehramtsreferendariat/links/0f317531987528d2d2000000/Die-Überprüfung-der-transaktionalen-Stresstheorie-im-Lehramtsreferendariat.pdf (15.09.2019).
- Christ, O., Van Dick, R. & Wagner, U. (2004). Belastung und Beanspruchung bei Lehrern in der Ausbildung. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 113–119). Stuttgart: Schattauer.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86, 386–400.
- Darius, S., Bunzel, K., Ehms-Ciechanowicz, E. & Böckelmann, I. (2020). *Psychische Gesundheit bei Referendaren. Prävention und Gesundheitsförderung*. Advance online publication: <https://doi.org/10.1007/s11553-020-00809-6>
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktion zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Donat, M., Radant, M. & Dalbert, C. (2017). Psychologie der Schülerpersönlichkeit. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 167–189). Wiesbaden: Springer.
- Drüge, M., Schleider, K. & Rosati, A.-S. (2014). Psychosoziale Belastungen im Referendariat – Merkmale, Ausprägungen, Folgen. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 358–372.

- Forster-Heinzer, S. & Oser, F. (2020). Berufsethos als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 105–113). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heid, H. (1992). Was „leistet“ das Leistungsprinzip? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88(2), 91–108.
- Heinrich, C. (2011). „Was denkt ein New Yorker, wenn er in einen Hamburger beißt?“ *Mikrophänomenologie der Macht am Beispiel des Referendariats*. Wien: Passagen Verlag.
- Hofer, M., Pekrun, R. & Zielinski, W. (1986). Die Psychologie des Lerners. In B. Weidenmann, A. Krapp, M. Hofer, G. L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 219–276). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kanders, M. (2000). *Das Bild der Schule aus der Sicht der Schüler und Lehrer II*. Dortmund: IFS-Verlag.
- Kärner, T., Bonnes, C. & Schölzel, C. (2019). Bewertungstransparenz im Referendariat. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 378–400
- Kärner, T., Bonnes, C. & Schölzel, C. (2018). Konstruktives Feedback und nachvollziehbare Leistungserwartungen? Analysen zur wahrgenommenen Bewertungstransparenz im Referendariat. *Bildung und Beruf*, 1. Jahrgang, August 2018, 108–114
- Kärner, T., Goller, M., Bonnes, C. & Maué, E. (in Revision). Die professionelle pädagogische Beziehung zwischen Referendar*innen und ihren Seminarlehrkräften: Belastungsfaktor oder Ressource?
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 275–290.
- Košinár, J. (2013). Das Problem asymmetrischer Beziehungen für Kooperation im Referendariat. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 227–244). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krüger, J. (2014). *Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung: Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen*. Wiesbaden: Springer.
- Kunter, M. (2010). Modellierung von Lehrerkompetenzen. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (S. 307–312). Weinheim: Beltz.
- Kunter, M., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Kunina-Habenicht, O. & Lohse-Bossenz, H. (2013). *Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen*. Online: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressekonferenzen/Archiv/2014/2014_05_12-Vorbereitungsdienst/03d-BilWiss-Gesamtbericht.pdf (15.09.2019).
- Kunter, M., Scheunpflug, A. & Baumert, J. (2011). Editorial [Schwerpunkt: Start in den Lehrerberuf]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 7–9.
- Michels, T., Albert, I. & Ferring, D. (2011). Psychologische Ambivalenz in Eltern-Kind-Beziehungen. Entwicklung und teststatistische Überprüfung eines Instrumentes zur direkten Konstruktabbildung. *Diagnostica*, 1, 39–51.

- Munderloh, O. (2018). *Das Referendariat aus der Sicht der Referendar/innen. Eine ländervergleichende Studie der zweiten Phase der Lehrerbildung an berufsbildenden Schulen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Oser, F. (1996). Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos? In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft) (S. 235–243). Weinheim u. a.: Beltz.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Barbara Budrich.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14*(1), 35–59.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software, 48*(2), 1–36.
- Rost, D. H. & Schermer, F. J. (1989). Diagnostik des Leistungsangsterlebens. *Diagnostica, 35*, 287–314.
- Rubin, D. B. (2004). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. Hoboken: Wiley-Interscience.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2007). *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schulte, M. (2008). *Das Studienseminar. Die Ausbildung im Studienseminar (Gymnasium & Gesamtschule) aus der Perspektive der Referendare*. Dissertation. Universität Siegen. Online: <https://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2008/365/pdf/DruckversionDiss-Schulte.pdf> (15.09. 2019).
- Schumann, S. (2019). Belastungserleben von angehenden Lehrpersonen der Sekundarstufe II in der Schweiz und in Deutschland. In D. Holtsch, M. Oepke & S. Schumann (Hrsg.), *Lehren und Lernen auf der Sekundarstufe II. Gymnasial- und wirtschaftspädagogische Perspektiven* (S. 430–440). Bern: hep.
- Schweer, M. K. W. (1996). *Vertrauen in der pädagogischen Beziehung*. Bern: Huber.
- Schweer, M. K. W. (2012). Vertrauen als zentrale Ressource der Organisationsberatung: Ausgewählte empirische Befunde zu Vertrauenskulturen und Innovationsmanagement. In H. Möller (Hrsg.), *Vertrauen in Organisationen: Riskante Vorleistung oder hoffnungsvolle Erwartung* (S. 63–91). Wiesbaden: Springer.
- Schweer, M. K. W., Thies, B. & Lachner, R. P. (2017). Soziale Wahrnehmungsprozesse und unterrichtliches Handeln. Eine dynamisch transaktionale Perspektive. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 121–145). Wiesbaden: Springer.
- Strietholt, R. & Terhart, E. (2009). Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, 55*(4), 622–645.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37–62). Münster: Waxmann.

- Warwas, J., Neubauer, J. & Panzer, E. (2016). Unterstützung und Beanspruchung im Referendariat aus der Perspektive angehender Berufsschullehrkräfte. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 112(2), 294–313.
- Weiß, S., Schlotter, P. & Kiel, E. (2014). Das Referendariat – Eine Zeit „schwieriger Beziehungen“? In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (S. 148–167). Immenhaus: Prolog.
- Wernet, A. (2009). Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. *Pädagogische Korrespondenz*, 39(9), 46–63.
- Wirtz, M. A. & Strohmer, J. (2017). *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe.
- Ziegler, R. (2010). Ambiguität und Ambivalenz in der Psychologie. Begriffsverständnis und Begriffsverwendung. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 40(2), 125–171.

Tab. 4: Itemkennwerte und deskriptive Ergebnisse

Items	vor der MI				nach der MI				λ_{ij}	r_{it}	ω	K
	n	M	SD	n	M	SD	Min./Max.	n				
<i>Transparenz</i>	143	4.71	1.21	143	4.71	1.19		143		.907	4	
trans_1	142	4.56	1.35	143	4.56	1.35	1/6		.79	.78		
trans_2	143	4.75	1.37	143	4.75	1.37	1/6		.85	.82		
trans_3	143	4.58	1.43	143	4.58	1.43	1/6		.92	.83		
trans_4	138	5.01	1.17	143	4.97	1.19	1/6		.83	.79		
<i>Fairness</i>	143	5.12	1.11	143	5.12	1.11				.932	4	
fair_1	143	4.85	1.33	143	4.85	1.33	1/6		.93	.86		
fair_2	142	5.13	1.25	143	5.13	1.24	1/6		.93	.90		
fair_3 ^a	142	2.07	1.41	143	2.07	1.40	1/6		.86	.83		
fair_4 ^a	143	1.43	0.92	143	1.43	0.92	1/6		.74	.71		
<i>Vertrauen</i>	143	4.26	1.38	143	4.23	1.34				.887	4	
vert_1	118	3.60	1.72	143	3.63	1.60	1/6		.72	.68		
vert_2	140	4.48	1.53	143	4.48	1.51	1/6		.78	.73		
vert_3	143	4.58	1.45	143	4.58	1.45	1/6		.91	.82		
vert_4	140	4.24	1.61	143	4.25	1.60	1/6		.88	.82		
<i>Ambivalenz</i>	143	3.10	1.35	143	3.10	1.30				.734	4	
amb_1	135	3.06	1.80	143	3.06	1.76	1/6		.61	.52		
amb_2	136	3.10	1.76	143	3.10	1.73	1/6		.77	.58		
amb_3	132	2.98	1.65	143	2.99	1.62	1/6		.63	.58		
amb_4	134	3.25	1.84	143	3.25	1.82	1/6		.57	.47		

Anmerkungen: MI = multiple Imputation; λ_{ij} = standardisierte Faktorladung; r_{it} = Itemtrennschärfe;
6-stufige Likert-Skala; ω = Kongenerische (Konstrukt-)Reliabilitäten. K = Anzahl Items;
^a invers (für Analysen umkodiert). Quelle: eigene Darstellung

Tab. 5: Pearson-Korrelationen in der Gesamtstichprobe

Variablen	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Transparenz										
2. Fairness	.81	**								
3. Vertrauen	.77	**	.74	**						
4. Ambivalenz	-.47	**	-.45	**	-.55	**				
5. Belastung	-.72	**	-.74	**	-.73	**	.64	**		
6. Zufriedenheit	.75	**	.69	**	.68	**	-.49	**	-.68	**
7. Alter	.01	-.01	.02	.02	-.24	**	-.06	-.07		
8. Geschlecht ^a	-.12	-.12	-.03	-.03	-.04	.09	-.05	.26	**	
9. Refendariat ^b	.01	-.09	-.06	-.20	*	-.03	-.09	.55	**	.18
10. Zeitraum Ref. ^c	.09	.16	.01	-.11	-.06	.05	.69	**	-.11	NA
11. Schulform ^d	-.06	-.05	-.02	.02	.05	-.09	.14	.35	**	.04

Anmerkungen: ^a Geschlecht: 1 = männlich, 0 = weiblich; ^b Zum Zeitpunkt der

Befragung im Refendariat: 1 = Nein, 0 = Ja; ^c Zeitraum nach Abschluss des

Refendariats in Jahren; ^d Schulform: 1 = Berufliche Schule, 0 = Sonstige

Schulform; ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Quelle: eigene Darstellung

Tab. 6: Pearson-Korrelation für die Teilstichproben der Referendar*innen und Lehrkräfte

Variablen	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Transparenz	-	.83**	.80**	-.41**	-.74**	.75**	-.02	-.11	.09	-.11
2. Fairness	.80**	-	.78**	-.42**	-.77**	.67**	.02	-.16	.16	-.13
3. Vertrauen	.72**	.66**	-	-.47**	-.74**	.70**	-.03	-.12	.01	-.08
4. Ambivalenz	-.60**	-.57**	-.71**	-	.56**	-.49**	-.13	.02	-.11	.20
5. Belastung	-.69**	-.73**	-.72**	.75**	-	-.68**	-.03	.11	-.06	.05
6. Zufriedenheit	.74**	.73**	.65**	-.58**	-.70**	-	-.02	.00	.05	-.10
7. Alter	.04	.10	.20	-.20	-.09	-.04	-	.13	.69**	.07
8. Geschlecht ^a	-.13	-.02	.11	-.03	.07	-.09	0.29*	-	-.11	.37**
9. Zeitraum Ref. ^b	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	-	-.17
10. Schulform ^c	.01	.08	.07	-.14	.04	-.06	.23	.32*	NA	-

Anmerkungen: Korrelationen der Teilstichprobe der Referendar*innen finden sich unter und für die Lehrkräfte über der Diagonalen. ^a Geschlecht: 1 = männlich, 0 = weiblich; ^b Zeitraum nach Abschluss des Referendariats in Jahren; ^c Schulform: 1 = Berufliche Schule, 0 = Sonstiges Schulform; ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Quelle: eigene Darstellung