



Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Fakultät

Lehrstuhl für Erziehungs- und Sozialisationstheorie
Prof. Dr. Wilfried SCHUBARTH

DISSERTATION

Zum Zusammenhang von
Nutzung von Lerngelegenheiten, sozialer
Kooperation, individuellen Determinanten und
Kompetenzselbsteinschätzungen von Lehrkräften im
Berufseinstieg im Allgemeinen Pflichtschulbereich
in Niederösterreich

Eine empirisch-quantitative Studie

Mag. Susanne ROßNAGL

zur Erlangung des akademischen Grades eines

Doctors of Philosophy (Dr. phil.)

Erstgutachter/Betreuer: Prof. Dr. Wilfried SCHUBARTH

Zweitgutachter: Prof. Dr. Dirk RICHTER

Potsdam, am 28.06.2017 (Tag der Disputation)

Online veröffentlicht auf dem
Publikationsserver der Universität Potsdam:
URN urn:nbn:de:kobv:517-opus4-398950
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-398950>

KURZFASSUNG

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit dem Berufseinstieg von Lehrpersonen und untersucht Zusammenhänge zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten, sozialer Kooperation, individuellen Determinanten und Kompetenzselbsteinschätzungen, die erstmalig in dieser Zusammenstellung überprüft worden sind.

Die Literaturrecherche machte deutlich, dass der Berufseinstieg eine besonders wichtige Phase für die berufliche Sozialisation darstellt. Die Nutzung von Lerngelegenheiten wurde empirisch noch nicht sehr oft untersucht vor allem nicht im Zusammenhang mit individuellen Determinanten und die Kooperation meist nur unter dem Fokus der Bedeutung für die Schule.

An der empirischen Untersuchung nahmen 223 berufseinsteigende Lehrkräfte aus dem Allgemeinen Pflichtschulbereich in Niederösterreich teil, die verpflichtend in den ersten beiden Dienstjahren Fortbildungen besuchen müssen. Diese Situation ist einzigartig in Österreich, da es nur in diesem Bundesland seit 2011 eine verpflichtend zu besuchende Berufseinstiegsphase gibt. Ab 2019 wird es in Österreich eine Induktionsphase für alle Lehrkräfte geben, die in den Beruf einsteigen.

Mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen wurden die Zusammenhänge untersucht und es zeigte sich, dass es diese in allen Bereichen gibt. Am Ende konnte ein neues Theoriemodell zur Nutzung von Lerngelegenheiten abgeleitet werden, das sich in Theorien zu professionellen Kompetenzentwicklung und zu Lernen in Aus-, Fort- und Weiterbildung einordnen lässt.

ABSTRACT

The current study concentrates on the career entry of teachers and examines all correlations between the use of learning opportunities, social cooperation, individual determinants and self-assessments of competences, which were analysed in this compilation for the first time.

The literature research clarified, that the career entry is a very important phase for the job socialisation. The use of learning opportunities has not been empirically studied very often particularly not in the context of individual determinants and cooperation has mostly been studied only focusing the relevance for school.

The empirical study involved 223 novice teachers from compulsory schools in Lower Austria, who must attend an obligatory supporting system in their first two years of their teaching career. This situation is unique in Austria, as only this federal state provides an obligatory career entry programme. As of 2019 there will be an induction phase for all teachers, who start their teaching career.

With the help of structural equation models the correlations were analysed and it showed, that there were correlations between all component parts. At the end it was possible to deduct a new theory model for learning opportunities, which can be part of theories concerning professional development of competences and theories about learning in basic, advanced and vocational education and training.

INHALTSVERZEICHNIS

KURZFASSUNG	2
ABSTRACT	3
INHALTSVERZEICHNIS	4
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	7
TABELLENVERZEICHNIS	8
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	10
VORWORT	12
I EINLEITUNG	14
1 EINFÜHRUNG IN DEN PROBLEMKREIS	14
1.1 <i>Problemstellung</i>	14
1.2 <i>Erkenntnisinteresse</i>	22
1.3 <i>Zentrale Fragestellung</i>	23
1.4 <i>Ziel der Studie</i>	24
1.5 <i>Pädagogische und wissenschaftliche Relevanz</i>	25
1.6 <i>Die Themen der nachfolgenden Abschnitte</i>	29
II THEORETISCHER TEIL	31
2 BERUFSEINSTIEG VON LEHRKRÄFTEN.....	31
2.1 <i>Begriffsbestimmungen zum Berufseinstieg</i>	32
2.2 <i>Theorien zum Berufseinstieg</i>	33
2.2.1 <i>Theorien zu Phasen beruflicher Sozialisation</i>	33
2.2.2 <i>Theorien zu Entwicklungsaufgaben</i>	34
2.3 <i>Aktueller Forschungsstand zum Berufseinstieg</i>	36
2.4 <i>Resümee zum Berufseinstieg von Lehrkräften</i>	52
3 LERNGELEGENHEITEN IN DER LEHRERFORT- UND WEITERBILDUNG.....	56
3.1 <i>Begriffsbestimmungen zu Lerngelegenheiten</i>	56
3.2 <i>Theorien zu Lerngelegenheiten</i>	59
3.3 <i>Aktueller Forschungsstand zu Lerngelegenheiten</i>	65
3.4 <i>Resümee zu Lerngelegenheiten</i>	67
4 KOOPERATION	70
4.1 <i>Begriffsbestimmungen zu Kooperation</i>	70
4.1.1 <i>Kooperation als schulischer Kontextfaktor</i>	70
4.1.2 <i>Kooperation als soziale Unterstützung und Ressource</i>	72
4.2 <i>Theorien zu Kooperation</i>	73
4.2.1 <i>Theorien zu Kooperation als schulischer Kontextfaktor</i>	73
4.2.2 <i>Theorien zu Kooperation als soziale Unterstützung und Ressource</i>	78
4.3 <i>Aktueller Forschungsstand zu Kooperation</i>	80
4.3.1 <i>Forschungsstand zu Kooperation als schulischer Kontextfaktor</i>	80
4.3.2 <i>Forschungsstand zu Kooperation als soziale Unterstützung und Ressource</i>	82
4.4 <i>Resümee zu Kooperation</i>	86
5 INDIVIDUELLE DETERMINANTEN.....	89

5.1	<i>Begriffsbestimmungen zu individuellen Determinanten</i>	90
5.1.1	Begriffsbestimmungen zu individuellen persönlichkeitsbezogenen Determinanten	90
5.1.2	Begriffsbestimmungen zu motivationalen und volitionalen Determinanten	92
5.2	<i>Theorien zu individuellen Determinanten</i>	94
5.2.1	Theorien zu individuellen persönlichkeitsbezogenen Determinanten.....	94
5.2.2	Theorien zu motivationalen und volitionalen Determinanten.....	96
5.3	<i>Aktueller Forschungsstand zu individuellen Determinanten</i>	100
5.3.1	Aktueller Forschungsstand zu individuellen persönlichkeitsbezogenen Determinanten	100
5.3.2	Aktueller Forschungsstand zu motivationalen und volitionalen Determinanten	102
5.4	<i>Resümee zu individuellen Determinanten</i>	105
6	PROFESSIONELLE KOMPETENZEN	109
6.1	<i>Begriffsbestimmungen zu professionellen Kompetenzen</i>	109
6.1.1	Kompetenzen.....	109
6.1.2	Professionalisierung.....	111
6.2	<i>Theorien zu professionellen Kompetenzen</i>	113
6.3	<i>Aktueller Forschungsstand zu professionellen Kompetenzen</i>	121
6.4	<i>Resümee zu professionellen Kompetenzen</i>	123
7	FORMULIERUNG DER HYPOTHESEN.....	126
7.1	<i>Grundhypothese</i>	126
7.2	<i>Prüfhypothesen</i>	126
7.3	<i>Das Untersuchungsmodell</i>	128
III	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....	130
8	OPERATIONALISIERUNG DER KONSTRUKTE.....	130
8.1	<i>Schriftliche Befragung</i>	130
8.2	<i>Fragebogenkonstruktion</i>	131
8.2.1	Soziale Kooperation am Arbeitsplatz	133
8.2.2	Kompetenzselbsteinschätzungen	134
8.2.3	Nutzung von Lerngelegenheiten	135
8.2.4	Individuelle persönlichkeitsbezogene Determinanten	136
8.2.5	Individuelle motivationale und volitionale Determinanten.....	137
8.3	<i>Beschreibung der Itemzusammenstellungen</i>	140
9	KONZEPTION UND DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG	160
9.1	<i>Ablauf der Datenerhebung</i>	160
9.2	<i>Beschreibung der Stichprobe</i>	161
9.3	<i>Schwierigkeiten und Fehler bei der Untersuchung</i>	173
10	STATISTISCHE-METHODISCHE BEARBEITUNG	175
10.1	<i>Datenmodifikation</i>	175
10.2	<i>Verwendete Verfahren</i>	205
10.2.1	Deskriptive Analyse	205
10.2.2	Inferenzstatistische Verfahren	208
11	ÜBERPRÜFUNG DER HYPOTHESEN	227
12	GESAMTDISKUSSION	236

12.1 Diskussion der Ergebnisse.....	236
12.2 Zusammenfassung und Ausblick	242
12.3 Limitationen	253
12.4 Folgerungen für die Lehrerbildung	254
LITERATURVERZEICHNIS	258
ANHANG.....	274

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: UNTERSTÜTZUNGSBEREICHE IM BERUFSEINSTIEG	16
ABBILDUNG 2: KLASSIFIKATION VON LERNAKTIVITÄTEN	57
ABBILDUNG 3: FORMELLE, NON-FORMELLE UND INFORMELLE UMGEBUNGSBEDINGUNGEN SOWIE EXPLIZITES UND IMPLIZITES LERNEN	59
ABBILDUNG 4: PRACTICE ARCHITECTURES	60
ABBILDUNG 5: THE THEORY OF PRACTICE ARCHITECTURES	62
ABBILDUNG 6: THEORY OF ECOLOGIES OF PRACTICES	63
ABBILDUNG 7: LEBENSLANG-LEBENSWEIT-ANSATZ	64
ABBILDUNG 8: ANGEBOT-NUTZUNGS-MODELL DER WIRKUNGSWEISE DES UNTERRICHTS	74
ABBILDUNG 9: ERWEITERTES MODELL ZUR ERKLÄRUNG DES BERUFLICHEN LERNENS VON LEHRPERSONEN IM RAHMEN VON FORT- UND WEITERBILDUNGSMAßNAHMEN	76
ABBILDUNG 10: PROFESSIONELLE BEARBEITUNGSSTRATEGIEN UND LÖSUNGEN DER BERUFLICHEN ENTWICKLUNGSAUFGABEN DES LEHRERBERUFS	113
ABBILDUNG 11: MODELL DER PROFESSIONELLEN HANDLUNGSKOMPETENZ – PROFESSIONSWISSEN	114
ABBILDUNG 12: ANFORDERUNGSWAHRNEHMUNG UND KOMPETENZENTWICKLUNG - RAHMENMODELL DER ENTWICKLUNG PÄDAGOGISCHER PROFESSIONALITÄT	114
ABBILDUNG 13: MODELL DER DETERMINANTEN U. KONSEQUENZEN DER PROFESSIONELLEN KOMPETENZ VON LEHRKRÄFTEN	116
ABBILDUNG 14: PÄDAGOGISCHES KOMPETENZMODELL	118
ABBILDUNG 15: EPIK-MODELL MIT DEN FÜNF DOMÄNEN DER PROFESSIONALITÄT VON LEHRKRÄFTEN	120
ABBILDUNG 16: GRAFISCHE DARSTELLUNG DES UNTERSUCHUNGSMODELLS DIESER STUDIE	129
ABBILDUNG 17: UNTERSUCHUNGSMODELL MIT FRAGEBOGENDETAILS	133
ABBILDUNG 18: ENDFASSUNG DES UNTERSUCHUNGSMODELLS FÜR DIESE STUDIE.....	174
ABBILDUNG 19: ERGEBNIS DES BOLLEN-STINE-BOOTSTRAP FÜR DAS GRUNDMODELL.....	212
ABBILDUNG 20: SCHEMATISCHE DARSTELLUNG DES THEORETISCHEN UNTERSUCHUNGSMODELLS DIESER STUDIE	219
ABBILDUNG 21: STRUKTURGLEICHUNGSMODELL DER STANDARDISIERTEN LÖSUNG.....	220
ABBILDUNG 22: MODELL TEILNEHMER UND LEHRERSELBSTWIRKSAMKEIT	228
ABBILDUNG 23: MODELL ZUSAMMENHANG LEHRBEFÄHIGUNG UND NUTZUNG VON LERNGELEGENHEITEN.....	230
ABBILDUNG 24: MODELL ZUSAMMENHANG FORMALE LERNGELEGENHEITEN SELBSTBESTIMMTE FORTBILDUNGSMOTIVATION	232
ABBILDUNG 25: MODELL ZUSAMMENHÄNGE KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG UND GESCHLECHT.....	233
ABBILDUNG 26 : MODELL VORERFAHRUNGEN UND KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNGEN.....	234
ABBILDUNG 27: ZUSAMMENHANGSMODELL ZUR NUTZUNG VON LERNGELEGENHEITEN FÜR PROFESSIONELLE ENTWICKLUNG ..	250

TABELLENVERZEICHNIS

TABELLE 1: ÜBERBLICK BEST-LEHRGANG UND VERPFLICHTEND ZU BESUCHENDES ANGEBOT	17
TABELLE 2: STUDIEN AUS DEUTSCHLAND	47
TABELLE 3: STUDIEN AUS DER SCHWEIZ	48
TABELLE 4: STUDIEN AUS ÖSTERREICH	49
TABELLE 5: STUDIEN AUS LUXEMBURG	49
TABELLE 6: LÄNDERÜBERGREIFENDE STUDIEN	50
TABELLE 7: ZIELGRUPPEN DER FORSCHUNGSSTUDIEN	51
TABELLE 8: ÖKOLOGISCHE TYPEN VON UNTERSTÜTZUNGSSYSTEMEN	79
TABELLE 9: DESKRIPTIVE ANALYSE SKALA SOZIALE KOOPERATION AM ARBEITSPLATZ	141
TABELLE 10: DESKRIPTIVE ANALYSE SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG UNTERRICHTEN.....	142
TABELLE 11: DESKRIPTIVE ANALYSE SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG ERZIEHEN	143
TABELLE 12: DESKRIPTIVE ANALYSE SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG BERATEN	144
TABELLE 13: DESKRIPTIVE ANALYSE SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG BEURTEILEN	145
TABELLE 14: DESKRIPTIVE ANALYSE SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG INNOVIEREN.....	146
TABELLE 15: DESKRIPTIVE ANALYSE SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG ORGANISIEREN	147
TABELLE 16: DESKRIPTIVE ANALYSE SKALA NUTZUNG VON LERNGELEGENHEITEN ZU UNTERRICHTEN UND ERZIEHEN	148
TABELLE 17: DESKRIPTIVE ANALYSE SKALA NUTZUNG VON LERNGELEGENHEITEN ZU BERATEN UND BEURTEILEN.....	149
TABELLE 18: DESKRIPTIVE ANALYSE SKALA NUTZUNG VON LERNGELEGENHEITEN ZU INNOVIEREN UND ORGANISIEREN	150
TABELLE 19: DESKRIPTIVE ANALYSE SKALA PERSÖNLICHKEITSBEZOGENE DETERMINANTEN	151
TABELLE 20: DESKRIPTIVE ANALYSE SKALA LEHRERSELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNGEN	152
TABELLE 21: DESKRIPTIVE ANALYSE SKALA SOZIALE INTERESSEN.....	154
TABELLE 22: DESKRIPTIVE ANALYSE SKALA MOTIVATIONALE UND SELBSTREGULATIVE MERKMALE	155
TABELLE 23: DESKRIPTIVE ANALYSE SKALA ERFOLGE UND SCHWIERIGKEITEN IN DER UNTERRICHTSARBEIT	156
TABELLE 24: DESKRIPTIVE ANALYSE SKALA FORTBILDUNGSMOTIVATION	157
TABELLE 25: DESKRIPTIVE ANALYSE SKALA BERUFZUFRIEDENHEIT	158
TABELLE 26: DESKRIPTIVE ANALYSE SKALA ENTHUSIASMUS FÜR DAS UNTERRICHTEN.....	159
TABELLE 27: SCHEMATISCHE DARSTELLUNG DER DATENERHEBUNGSSCHRITTE.....	161
TABELLE 28: VERTEILUNG DES GESCHLECHTS	162
TABELLE 29: DARSTELLUNG DER ALTERSVERTEILUNG.....	162
TABELLE 30: ANSTELLUNG NACH STUDIUM	163
TABELLE 31: WOCHENARBEITSSTUNDEN	164
TABELLE 32: VOLL- ODER TEILZEITERWERBSTÄTIGKEIT	164
TABELLE 33: ERWORBENE LEHRBEFÄHIGUNG.....	165
TABELLE 34: DERZEITIGER SCHULSTANDORT	166
TABELLE 35: FUNKTION AN DER SCHULE	167
TABELLE 36: KLASSENANZAHL AN DER SCHULE	168
TABELLE 37: REGION, IN DER SICH DIE SCHULE BEFINDET.....	169
TABELLE 38: VERSETZUNG NACH 1. DIENSTJAHR	169
TABELLE 39: ABSCHLUSS DER MATURA	170
TABELLE 40: ABSCHLUSS DES LEHRAMTSSTUDIUMS.....	170
TABELLE 41: AUßERSCHULISCHE VORERFAHRUNGEN	171
TABELLE 42: FAMILIENMITGLIEDER IM LEHRBERUF.....	172
TABELLE 43: WAHL DES BERUFSEINSTIEGSANGEBOTS	172
TABELLE 44: RELIABILITÄTSANALYSE ZUR SKALA SOZIALE KOOPERATION AM ARBEITSPLATZ.....	177
TABELLE 45: ITEM-SKALA STATISTIKEN ZUR SKALA SOZIALE KOOPERATION AM ARBEITSPLATZ	178
TABELLE 46: RELIABILITÄTSANALYSE ZUR SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG UNTERRICHTEN	179
TABELLE 47: ITEM-SKALA STATISTIKEN ZUR SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG UNTERRICHTEN	179
TABELLE 48: RELIABILITÄTSANALYSE ZUR SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG ERZIEHEN.....	180
TABELLE 49: RELIABILITÄTSANALYSE 2 KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG ERZIEHEN	180
TABELLE 50: ITEM-SKALA STATISTIK ZUR SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG ERZIEHEN.....	181
TABELLE 51: RELIABILITÄTSANALYSE SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG BERATEN	181
TABELLE 52: RELIABILITÄTSANALYSE 2 ZUR SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG BERATEN.....	182
TABELLE 53: ITEM-SKALA STATISTIK ZUR SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG BERATEN	182
TABELLE 54: RELIABILITÄTSANALYSE ZUR SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG BEURTEILEN	183
TABELLE 55: RELIABILITÄTSANALYSE 2 ZUR SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG BEURTEILEN.....	183

TABELLE 56: ITEM-SKALA STATISTIK ZUR SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG BEURTEILEN.....	183
TABELLE 57: RELIABILITÄTSANALYSE ZUR SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG INNOVIEREN	184
TABELLE 58: RELIABILITÄTSANALYSE 2 ZUR SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG INNOVIEREN	184
TABELLE 59: ITEM-SKALA STATISTIK ZUR SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG INNOVIEREN	185
TABELLE 60: RELIABILITÄTSANALYSE ZUR SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG ORGANISIEREN.....	185
TABELLE 61: ITEM-SKALA STATISTIK ZUR SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG ORGANISIEREN.....	186
TABELLE 62: RELIABILITÄTSANALYSE SKALA NUTZUNG VON LERNGELEGENHEITEN ZU UNTERRICHTEN UND ERZIEHEN.....	186
TABELLE 63: RELIABILITÄTSANALYSE 2 ZUR SKALA NUTZUNG VON LERNGELEGENHEITEN ZU UNTERRICHTEN UND ERZIEHEN	187
TABELLE 64: ITEM-SKALA STATISTIK ZUR SKALA NUTZUNG VON LERNGELEGENHEITEN ZU UNTERRICHTEN UND ERZIEHEN	188
TABELLE 65: RELIABILITÄTSANALYSE ZUR SKALA NUTZUNG VON LERNGELEGENHEITEN ZU BERATEN UND BEURTEILEN	188
TABELLE 66: RELIABILITÄTSANALYSE 2 ZUR SKALA NUTZUNG VON LERNGELEGENHEITEN ZU BERATEN UND BEURTEILEN	189
TABELLE 67: ITEM-SKALA STATISTIK ZUR SKALA NUTZUNG VON LERNGELEGENHEITEN ZU BERATEN UND BEURTEILEN	189
TABELLE 68: RELIABILITÄTSANALYSE ZUR SKALA NUTZUNG VON LERNGELEGENHEITEN ZU INNOVIEREN UND ORGANISIEREN....	190
TABELLE 69: RELIABILITÄTSANALYSE 2 FÜR SKALA NUTZUNG VON LERNGELEGENHEITEN ZU INNOVIEREN UND ORGANISIEREN .	190
TABELLE 70: ITEM-SKALA STATISTIK FÜR SKALA NUTZUNG VON LERNGELEGENHEITEN ZU INNOVIEREN UND ORGANISIEREN	191
TABELLE 71: RELIABILITÄTSANALYSE ZUR SKALA PERSÖNLICHKEITSBEZOGENE DETERMINANTEN	192
TABELLE 72: RELIABILITÄTSANALYSE 2 ZUR SKALA PERSÖNLICHKEITSBEZOGENE DETERMINANTEN	193
TABELLE 73: ITEM-SKALA-STATISTIK ZUR SKALA PERSÖNLICHKEITSBEZOGENE DETERMINANTEN	193
TABELLE 74: RELIABILITÄTSANALYSE ZUR SKALA LEHRERSELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNGEN.....	194
TABELLE 75: ITEM-SKALA-STATISTIK ZUR SKALA LEHRERSELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNGEN	194
TABELLE 76: RELIABILITÄTSANALYSE FÜR SKALA SOZIALE INTERESSEN	195
TABELLE 77: RELIABILITÄTSANALYSE 2 ZUR SKALA SOZIALE INTERESSEN	196
TABELLE 78: ITEM-SKALA STATISTIK ZUR SKALA SOZIALE INTERESSEN	196
TABELLE 79: RELIABILITÄTSANALYSE ZUR SKALA MOTIVATIONALE UND SELBSTREGULATIVE MERKMALE	197
TABELLE 80: RELIABILITÄTSANALYSE 2 ZUR SKALA MOTIVATIONALE UND SELBSTREGULATIVE MERKMALE.....	198
TABELLE 81: ITEM-SKALA STATISTIK ZUR SKALA MOTIVATIONALE UND SELBSTREGULATIVE MERKMALE.....	198
TABELLE 82: RELIABILITÄTSANALYSE ZUR SKALA ERFOLGE UND SCHWIERIGKEITEN IN DER UNTERRICHTSARBEIT.....	199
TABELLE 83: RELIABILITÄTSANALYSE 2 ZUR SKALA ERFOLGE UND SCHWIERIGKEITEN IN DER UNTERRICHTSARBEIT	199
TABELLE 84: ITEM-SKALA STATISTIK ZUR SKALA ERFOLGE UND SCHWIERIGKEITEN IN DER UNTERRICHTSARBEIT	200
TABELLE 85: RELIABILITÄTSANALYSE ZUR SKALA FORTBILDUNGSMOTIVATION	200
TABELLE 86: ITEM-SKALA STATISTIK ZUR SKALA FORTBILDUNGSMOTIVATION	201
TABELLE 87: RELIABILITÄTSANALYSE ZUR SKALA BERUFZUFRIEDENHEIT UND ENTHUSIASMUS FÜR DAS UNTERRICHTEN.....	202
TABELLE 88: ITEM-SKALA-STATISTIK ZUR SKALA BERUFZUFRIEDENHEIT UND ENTHUSIASMUS FÜR DAS UNTERRICHTEN	202
TABELLE 89: QUALITÄT DER PARCELS	204
TABELLE 90: QUALITÄT DER SKALEN	207
TABELLE 91: ASSESSMENT OF NORMALITY.....	211
TABELLE 92: NICHTSTANDARDISIERTE REGRESSIONSGEWICHTE.....	213
TABELLE 93: INFERENZSTATISTISCHES GÜTEKRITERIUM - RMSEA WERT.....	214
TABELLE 94: DESKRIPTIVES GÜTEKRITERIUM - CHI-QUADRATTEST IM VERHÄLTNIS ZU DEN FREIHEITSGRADEN	215
TABELLE 95: DESKRIPTIVES GÜTEKRITERIUM - SRMR-WERT.....	216
TABELLE 96: INKREMENTELLE FITMAßE – IFI UND CFI	217
TABELLE 97: MODELLVERGLEICH - PARSIMONY-WERTE	217
TABELLE 98: INFORMATIONSKRITERIEN ZUM MODELLVERGLEICH - AIC.....	218
TABELLE 99: INFORMATIONSKRITERIEN ZUM MODELLVERGLEICH - ECVI	218
TABELLE 100: FITMAßE	221
TABELLE 101: INTERPRETATION DER HÖHE VON KORRELATIONEN	224
TABELLE 102: χ^2 - UND P-WERTE FÜR DAS GESAMTMODELL LEHRERSELBSTWIRKSAMKEIT UND TEILNEHMER	229
TABELLE 103: χ^2 - UND P-WERTE FÜR DAS MODELL: ZUSAMMENHANG LEHRBEFÄHIGUNG UND NUTZUNG VON LERNGELEGENHEITEN.....	230
TABELLE 104: χ^2 - UND P-WERTE FÜR DIE EINZELNEN KOMPETENZBEREICHE BEZOGEN AUF DAS GESCHLECHT	233
TABELLE 105: χ^2 - UND P-WERTE FÜR DAS GESAMTMODELL ZUSAMMENHÄNGE KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG UND GESCHLECHT	234
TABELLE 106: χ^2 - UND P-WERTE FÜR KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNGEN UND VORERFAHRUNGEN	235
TABELLE 107: χ^2 -, P-WERTE FÜR DAS GESAMTMODELL FÜR KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNGEN UND VORERFAHRUNGEN	235
TABELLE 108: ERGEBNISSE DER HYPOTHESENPRÜFUNG	235
TABELLE 109: ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE DER STUDIE FÜR ZUSAMMENHÄNGE.....	241

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

A.a.O./a.a.O	Am angegebenen Ort/am angegebenen Ort
AIC	Akaike Information Criterion
AIST	Allgemeiner Interessen-Strukturtest
ALPHA	Studie zur Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg
APS	Allgemeiner Pflichtschulbereich (Volks-, Sonder-, Neue Mittelschulen und Polytechnische Schulen)
ASO	Allgemeine Sonderschule
A-SWK	Allgemeine Selbstwirksamkeit (Fragebogen)
AVEM	Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (Fragebogen)
B5	Big-Five-Faktoren: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit
BEKO	Berufseinstiegskoordinator/-koordinatorin
BEST	Berufseinstieg
BFI	Big-Five-Inventary
BFI-K	Kurzversion des Big-Five-Inventary
BFI-10	Big-Five-Inventary – eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit
BilWiss	Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung
BMB	Bundesministerium für Bildung
bm:ukk	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
CEDEFOP	Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
CFI	Comparative Fit Index
CISS	Coping Inventory for Stressful Situations
CMIN/DF	Chi-Quadrat-Wert im Verhältnis zu den Freiheitsgraden
COACTIV	Cognitive Activation in the Classroom (Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern – ein Forschungs- programm)
COACTIV-R	Kompetenzerwerb von Lehramtskandidatinnen und -kandidaten im Vorbereitungsdienst
C.R.	Critical Ratios
df	Freiheitsgrade
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
ECVI	Expected Cross Validation Index
EPIK	Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext
f	Folgeseite
ff	Mehrere Folgeseiten
FFI	Fünf-Faktoren-Inventar
FIBS	Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie
IBELA	Individuelle Erfolge und Schwierigkeiten in der Unterrichtsarbeit
IBEZUENTH	Individuelle Berufszufriedenheit und Enthusiasmus
IFI	Incremental Fit Index
IFOBO	Individuelle Fortbildungsmotivation
ILSWK	Individuelle Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen
IMOSE	Individuelle Motivationale und Selbstregulative Merkmale
IPD	Individuelle Persönlichkeitsbezogene Determinanten
ISOIN	Individuelle Soziale Interessen
KG	Kontrollgruppe
KMK	Kultusministerkonferenz
KSES	Kompetenzselbsteinschätzung
K-SWK	Kollektive Selbstwirksamkeit (Fragebogen)
LAK	LehramtskandidatInnen-Studie
LDK	Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung
L-SWK	Lehrerselbstwirksamkeit (Fragebogen)
Neo-FFI	Fragebogen zu den fünf Persönlichkeitsfaktoren in deutscher Sprache
Neo-OI	Kurzform des Neo-FFI zu den fünf Persönlichkeitsfaktoren
NEO-PI-R	NEO-Persönlichkeitsinventar – revidierte Fassung

NMS	Neue Mittelschule
NÖ	Niederösterreich
NULG	Nutzung von Lerngelegenheiten
p	Irrtumswahrscheinlichkeit
p1ibezu	Parcel 1 Individuelle Berufszufriedenheit
p1ienth	Parcel 1 Individueller Enthusiasmus
p1ifbmosel	Parcel 1 Individuelle Fortbildungsmotivation selbstgesteuert
p1ilswk	Parcel 1 Individuelle Lehrerselbstwirksamkeit
p1isoin	Parcel 1 Individuelle Soziale Interessen
p1soko	Parcel 1 Soziale Kooperation
p2ibezu	Parcel 2 Individuelle Berufszufriedenheit
p2ienth	Parcel 2 Individueller Enthusiasmus
p2ifmokok	Parcel 2 Individuelle Fortbildungsmotivation kontrolliert
p2ilswk	Parcel 2 Individuelle Lehrerselbstwirksamkeit
p2isoin	Parcel 2 Individuelle Soziale Interessen
p2soko	Parcel 2 Soziale Kooperation
PCFI = CFI	Parsimony Centralit Fit Index
PEN-Modell	Abkürzung für das Persönlichkeitsmodell basierend auf den Superfaktoren Psychotizismus, Extraversion und Neurotizismus
PLC	Professional Learning Community
PH NÖ	Pädagogische Hochschule Niederösterreich
PNFI = NFI	Parsimony Normed Fit Index
PTS	Polytechnische Schule
r	Korrelationskoeffizient
R ²	Quadrierter multipler Korrelationskoeffizient
r ²	Gemeinsame Varianz
RMSEA	Root-Mean-Square-Error of Approximation
RUMBA	Ressourcenentwicklung im Umgang mit Berufsanforderungen
SK LG BerBeur	Skala Lerngelegenheiten Beraten und Beurteilen
SK LG InnOrg	Skala Lerngelegenheit Innovieren und Organisieren
SK LG UntErz	Skala Lerngelegenheit Unterrichten und Erziehen
SKS BER	Skala Kompetenzselbsteinschätzung Beraten
SKS BEU	Skala Kompetenzselbsteinschätzung Beurteilen
SKS ERZ	Skala Kompetenzselbsteinschätzung Erziehen
SKS INN	Skala Kompetenzselbsteinschätzung Innovieren
SKS ORG	Skala Kompetenzselbsteinschätzung Organisieren
SKS UNT	Skala Kompetenzselbsteinschätzung Unterrichten
SOKO	Skala Soziale Kooperation am Arbeitsplatz
SRMR	Standardized Root Mean Square Residual
SWK	Selbstwirksamkeit
t1, t2, t3	Untersuchungszeitpunkte von Studien
TEDS-M	Teacher Education and Development Study in Mathematics
VG	Versuchsgruppe
Vgl./vgl.	Vergleiche/vergleiche
VS	Volksschule
WALK	Wege zur allgemeinen LehrerInnenkompetenz
α	CRONBACH Alpha
β	Standardifizierter Koeffizient des Indikators
16PF-R	16-Persönlichkeitsfaktorentest in der revidierten Fassung

VORWORT

Die vorliegende Forschungsarbeit mit dem Thema „*Zum Zusammenhang von Nutzung von Lerngelegenheiten, sozialer Kooperation, individuellen Determinanten und Kompetenzselbsteinschätzungen*“ hat sich aus persönlichem Interesse auf Grund der langjährigen wissenschaftlichen, pädagogischen und organisatorischen Beschäftigung mit dem Thema Berufseinstieg herauskristallisiert. Auf Grund der Initiative der Autorin und einiger Kollegen konnte gemeinsam mit dem Landesschulrat für Niederösterreich bereits 2011 eine verpflichtend zu besuchende Berufseinstiegsphase in Niederösterreich ins Leben gerufen werden, weil allen Beteiligten bewusst war, wie wichtig diese Berufsphase im Leben einer Lehrkraft ist. Diese Situation blieb bis zum heutigen Tage einzigartig in Österreich, gewinnt aber an Bedeutung, weil mit der Einführung einer neuen Lehrerausbildung auch eine Induktionsphase für alle Lehrkräfte in Österreich mit dem Studienjahr 2019/20 gesetzlich verankert wurde.

Lehrkräfte müssen im ersten Dienstjahr die volle Verantwortung für ihr Tun und Handeln tragen, genauso wie jede erfahrene Lehrperson. Da Routine fehlt aber auch Erfahrung muss vieles zum ersten Mal ausprobiert werden. Möglichst viele Unterstützungssysteme helfen diesen Transitionsprozess zu bewältigen. Unter diesen Rahmenbedingungen war es naheliegend dieses Problemfeld im Rahmen einer Dissertation näher zu untersuchen, da erstmals die Möglichkeit bestand möglichst viele berufseinsteige Lehrkräfte in eine empirische Untersuchung miteinzubeziehen. Daran knüpft sich auch die Hoffnung daraus Erkenntnisse ableiten zu können, die zu einem besseren Verständnis führen für die Situation der unerfahrenen Lehrkräfte aus denen Ansatzpunkte für eine optimale Unterstützung abgeleitet werden können.

An dieser Stelle ist es mir auch ein besonderes Bedürfnis mich bei meinen Begleitern zu bedanken, die mich während des ganzen Prozesses unterstützt haben und mir immer wieder mit aufmunternden Worten weitergeholfen haben.

Ganz herzlich möchte ich mich bei meinem Betreuer Univ.-Prof. Dr. Wilfried SCHUBARTH bedanken, der mir auf meine Fragen immer äußerst rasch weiterhalf und mich sehr gut unterstützte und begleitete.

Ich lernte Univ.-Prof. i.R. Dr. Johannes MAYR im Rahmen des Masterlehrgangs Mentoring kennen. Er unterstützte mich sehr bei der Erstellung des Fragebogens, wofür ich mich sehr herzlich bedanken möchte.

Auch bei Prof. Dr. Kurt ALLABAUER möchte ich mich ganz herzlich bedanken. Er hat mich in meinen Forschungsvorhaben an der PH Niederösterreich immer sehr unterstützt und es möglich gemacht, dass ich diese Dissertation an der Universität Potsdam schreiben konnte. Mein aufrichtiger Dank gilt auch Prof. Dr. Manuela KELLER-SCHNEIDER, die mir immer wieder gute Denkanstöße gab.

Weiters möchte ich mich bei Prof. Dr. Dirk RICHTER aufrichtig bedanken. Er hat mir mehrere Male Fragen zum Thema Berufseinstieg sehr rasch und ausführlich beantwortet und zum Schluss auch die Zweitbetreuung zugesagt.

Frau PD Priv.-Doz. Dr. Christa-Monika REISINGER MEd verdanke ich sehr viel: sie hat mich von Beginn an in meinem Vorhaben unterstützt, da sie das Dissertantenkolleg, das in Kooperation zwischen der PH Niederösterreich und der Universität Potsdam entstanden ist, mit allergrößter Professionalität und Umsicht leitete. Bei der empirischen Untersuchung unterstützte und begleitete sie mich maßgeblich.

Ein herzliches Dankeschön gebührt auch allen, die am Zustandekommen dieser Forschungsarbeit wesentlich beteiligt waren. Dazu zählen die Referenten, die meinen Fragebogen in den Seminaren ausgeteilt haben, aber besonders alle Berufseinsteiger, die ihre Zeit geopfert haben und mir die Fragen beantwortet haben. Zum Schluss möchte ich mich auch ganz besonders bei meiner Freundin, Elisabeth TRACHSLER, bedanken, die die Arbeit Korrektur gelesen hat und bei Mag. Belinda KALAB und Reinhard FANTER, die mich bei der Dateneingabe sehr unterstützt haben, sowie bei Dr. Wolfgang HUBER, der mir bei Computerproblemen immer weitergeholfen hat. Ein besonderer Dank gilt auch meinen Kindern, Pia und Iris, die es mir ermöglicht haben, die vielen Stunden für die Entstehung dieser Arbeit zu nützen und die auch auf vieles verzichten mussten. Ein aufrichtiges Dankeschön gebührt an dieser Stelle meinen Eltern, die meine Kinder in dieser Zeit sehr begleitet haben. Gerade in der letzten Phase war es sehr schwierig, da mein Vater ganz plötzlich und unerwartet starb und meine Mutter mich bestärkt hat, die Arbeit fertig zu stellen.

I EINLEITUNG

In der Einleitung wird dargestellt, welches Interesse seitens der Autorin besteht, das Thema „*Zum Zusammenhang von Nutzung von Lerngelegenheiten, sozialer Kooperation, individuellen Determinanten und Kompetenzselbsteinschätzungen von Lehrkräften im Berufseinstieg im Allgemeinen Pflichtschulbereich in Niederösterreich*“ im Rahmen dieser Studie zu untersuchen. Es wird dargestellt, welche Forschungslücken es dazu noch gibt, welche Erkenntnisse gewonnen werden sollen, wie die zentrale Fragestellung lautet, welches Ziel mit dieser Untersuchung verfolgt wird und welche Relevanz die Ergebnisse für die Pädagogik und die Wissenschaft haben.

1 Einführung in den Problemkreis

1.1 Problemstellung

Der Berufseinstieg zählt zu einer der sensibelsten Phasen im Laufe der Berufsbiographie einer Lehrkraft (vgl. HERICKS 2009, S. 32) und stellt Entwicklungsaufgaben (vgl. KELLER-SCHNEIDER 2009a, S. 40), die bewältigt werden müssen. Es gibt Themen, die in der Ausbildung unbedingt relevant sind, es gibt aber auch solche, die erst an Bedeutung gewinnen, wenn man damit tagtäglich konfrontiert ist. Eine Ausbildung kann nicht alle berufsrelevanten Elemente vorwegnehmen, sonst würde lebenslanges Lernen nicht notwendig sein. Es braucht oft die notwendigen Erfahrungen, um bereit sein zu können, Neues lernen zu wollen oder annehmen zu können.

„Unterstützung allein genügt nicht. Erfahrungswissen anderer kann nicht weitergegeben werden, sondern muss im eigenen Referenzrahmen von Zielen, Kompetenzen und Überzeugungen erarbeitet werden“ (KELLER-SCHNEIDER & HERICKS 2011, S. 30).

Gerade in Transitionsprozessen kommt es zu Veränderungen auf individueller Ebene, auf der Beziehungsebene und im Umfeld. BENTLER und BÜHRMANN nennen Wissen und Information, Methoden und Techniken, Auseinandersetzung mit der eigenen Person, soziale Kontakte und Unterstützung von außen als wesentliche Begleitmaßnahmen in Übergangsprozessen. Es sollte auch an der realistischen Einschätzung von Kompetenzen gearbeitet werden. Sie schlagen vor, dass es in der Begleitung um das Vermitteln von Information und Wissen, um die Arbeit an der

eigenen Persönlichkeit und um die Einübung von Methoden und Techniken gehen soll. Dies soll im Rahmen von Beratungsmaßnahmen passieren. (Vgl. BENTLER & BÜHRMANN 2005, S. 181ff)

In Niederösterreich gibt es seit 2011 ein verpflichtend zu besuchendes und zwei Jahre dauerndes Fortbildungsangebot für alle Lehrer¹, die im Allgemeinen Pflichtschulbereich² angestellt werden. Dieses Begleitangebot wurde von der Autorin konzipiert und von ihr als Gesamtverantwortliche organisiert und begleitet und ist in dieser Form einzigartig in Österreich, da es ein verpflichtendes Angebot nur in diesem Bundesland gibt, das in Kooperation zwischen Landesschulrat und der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ) gestaltet wird. Seit dem Studienjahr 2014/15 gibt es die Möglichkeit, zwischen zwei Varianten zu wählen: einem verpflichtenden Angebot, das sich „BEST – Berufseinstieg erfolgreich steuern“ nennt und einem Lehrgang, der den Titel „Den Berufseinstieg professionell meistern und gestalten“ trägt.

Damit die Inhalte für die Berufseinstiegsphase gut geplant werden konnten, hat die Autorin im Jahr 2014 eine Studie durchgeführt, um herauszufinden, in welchen Kompetenzbereichen die Berufseinsteiger besondere Unterstützung benötigen. Für die Datenerhebung führte sie Interviews mit Schulleitern und Personen der Schulaufsicht und sandte Fragebögen mit einem Onlineprogramm mit offenen Fragestellungen an Berufseinstiegskoordinatoren (BEKOs), die die Berufseinsteiger über zwei Jahre begleiten, aus. Ausgewertet wurden diese Daten von den Fragebögen mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010) durch deduktives Vorgehen und von den Interviews mit Hilfe des offenen Kodierens aus der Grounded Theory nach STRAUSS und CORBIN (1996) durch induktives Vorgehen. Das Ergebnis dieser Studie sieht wie folgt aus:

¹ Es wird darauf hingewiesen, dass das männliche Geschlecht als grammatikalisches Geschlecht Verwendung findet, was das weibliche Geschlecht in keiner Weise diskriminieren soll.

² Mit Allgemeinen Pflichtschulbereich sind folgende Schulen in Österreich gemeint: Volksschulen (VS), Neue Mittelschulen (NMS), Sonderschulen (ASO) und Polytechnische Schulen (PTS).

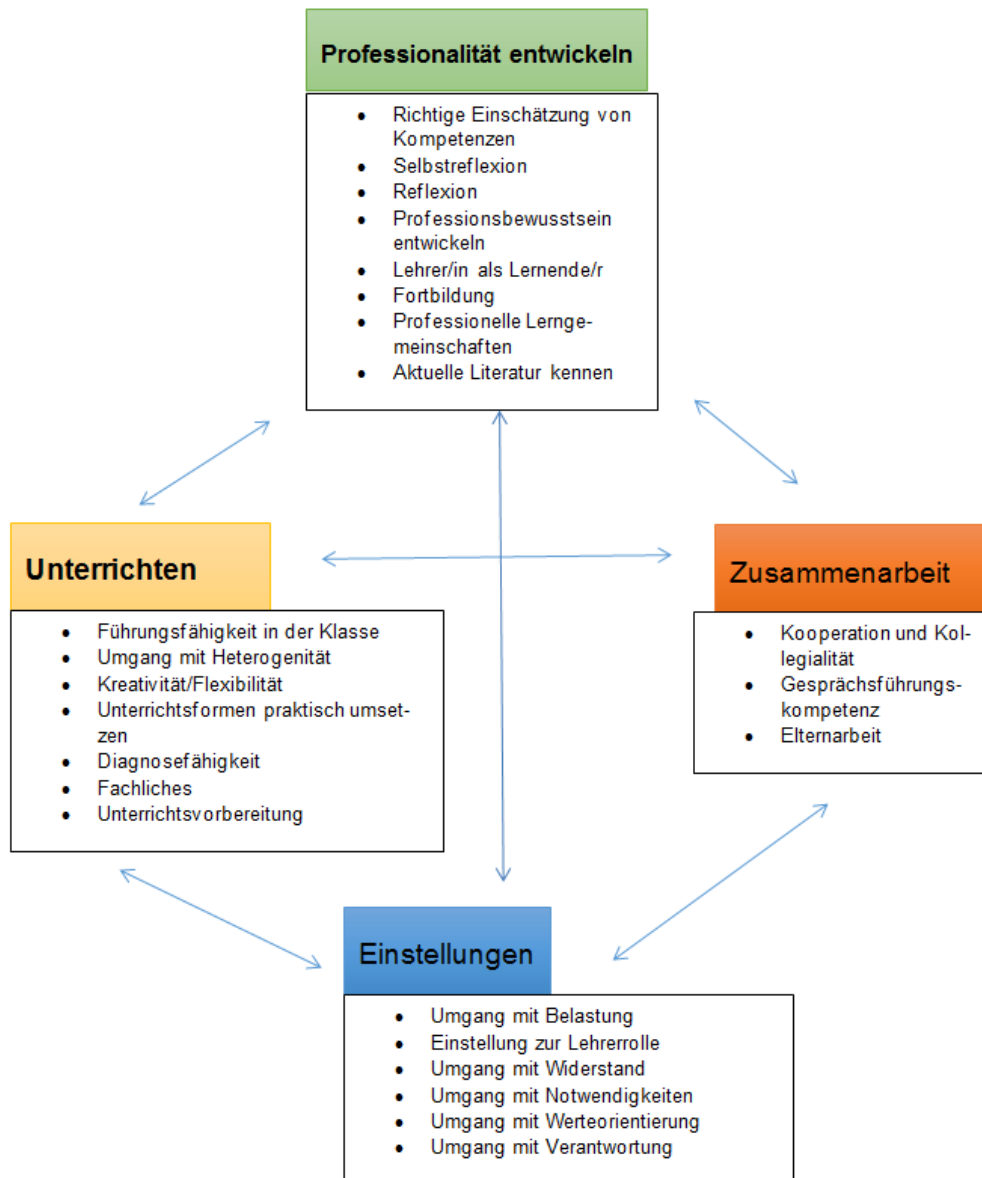


Abbildung 1: Unterstützungsbereiche im Berufseinstieg (aus PIND-ROßNAGL 2015b, S. 7)

Es zeigte sich, dass die Berufseinsteiger in den Bereichen Einstellungen, Zusammenarbeit, Unterrichten und Professionalisierung Unterstützung benötigen. Es ist anzunehmen, dass Veränderungen auf einer Ebene immer auch Auswirkungen auf allen anderen Ebenen haben. Da Einstellungen die Basis bilden, sind sie ganz unten angeordnet und Professionalisierung das Ziel darstellt, wurde dieser Bereich ganz oben in der Graphik angegeben. Diese Ergebnisse haben dazu geführt, dass die Berufseinstiegsphase neu organisiert und durch ein zusätzliches Angebot erweitert wurde.

Das verpflichtende Angebot besteht aus Fortbildungsveranstaltungen und Reflexionstreffen, in denen Fragen aus einem Entwicklungsportfolio bearbeitet, aktuelle Situationen besprochen und reflektiert werden. Im Lehrgang gibt es zusätzliche Angebote, die inhaltlich in der folgenden Tabelle genauer angeführt sind. Fett gedruckte Wörter in der ersten Spalte bedeuten, dass diese Angebote für beide Varianten verpflichtend zu besuchen sind:

Organisation	Inhalte und Themen
Webinare als flipped classrooms	Im Mittelpunkt steht die selbstständige Erarbeitung von Wissensinhalten, die anschließend in der Gruppe virtuell ausgetauscht werden. Die Teilnehmer werden dabei von Trainern und der Lehrgangsführung tutoriell begleitet und unterstützt.
Professional Learning Communities (PLC)	Sie dienen dem Erfahrungsaustausch über den Unterricht und der Entwicklung von neuen Lehr- und Lernsituationen, die die Gestaltung von Unterricht optimieren, um sie dann auf einer e-Learning Plattform zu präsentieren.
BEST-Gruppen/ BEST-Treffen <i>(verpflichtend für alle)</i>	Ziel ist es, in gemischten Gruppen (einerseits bestehend aus VS-, ASO-, NMS-, PTS-Lehrkräften und andererseits aus dem Lehrgang und dem verpflichtend zu besuchendem Angebot) Perspektiven aus anderen Schularten kennen zu lernen, zu reflektieren und für Transitionsprozesse zu nutzen.
Seminare <i>(verpflichtend für alle, werden aber für die Teilnehmer/innen des Lehrgangs als eigene Veranstaltungen angeboten)</i>	Die konkreten Erfahrungen der Teilnehmer zu den Themen werden als Ausgangspunkte für zusätzlichen differenzierten Input, der den Kompetenzerwerb garantieren soll, verwendet. Semester 1: Klassenführung Semester 2: Leistungsbeurteilung und Diagnoseinstrumente, Gestaltung fördernder Lernlandschaften Semester 3: Umgang mit Unterrichtsstörungen, Konflikte lösen Semester 4: Professionalisierung, Förderung sozialer Kompetenzen
Entwicklungsportfolios	Sie dienen vor allem der Dokumentation der eigenen Entwicklung anhand der gemachten Erfahrungen im Beruf selbst, wie auch in den besuchten Veranstaltungen im Lehrgang und dem Leistungsnachweis.
Wahlseminare	Sie sollen die eigene Spezialisierung fördern im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen, die aus dem gesamten Fortbildungsangebot frei wählbar sind.

Tabelle 1: Überblick BEST-Lehrgang und verpflichtend zu besuchendes Angebot (zusammengefasst nach PIND-ROßNAGL & KOGLBAUER 2014, S. 4ff)

Professionelle Lerngemeinschaften werden von Mentoren geleitet, die sich gerade im Rahmen des Masterstudiums „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“ für diese Tätigkeit qualifizieren und Praxis durch die Begleitung von Lehrkräften in ihren ersten beiden Dienstjahren sammeln. Es finden regelmäßige Treffen über zwei Jahre statt, deren Ziel es ist "Lesson Studies"³ oder "Learning Studies"⁴ durchzuführen. Die Mentoren werden mit diesem Masterstudium auf ihre Arbeit vorbereitet, die mit der „PädagogInnenbildung NEU“ ab dem Studienjahr 2015/16 in ganz Österreich für die Primarstufe und ab dem Studienjahr 2016/17 für die Sekundarstufe umgesetzt wird. Die Induktionsphase beginnt erst ab 1. Oktober 2019. Diese Professionellen Lerngemeinschaften bieten eine Möglichkeit, die vom Bundesministerium geforderten Aufgaben in der Induktionsphase zu erfüllen:

„Die Mentorin oder der Mentor hat die Vertragslehrperson in der Induktionsphase bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts zu beraten, mit ihrer Tätigkeit in Unterricht und Erziehung zu analysieren und zu reflektieren, sie im erforderlichen Ausmaß anzuleiten und sie in ihrer beruflichen Entwicklung zu unterstützen“ (BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, 211. BUNDESGESETZ: DIENSTRECHTSNOVELLE – PÄDAGOGISCHER DIENST 2013, § 39a/3).

Die BEST-Gruppen/BEST-Treffen werden von Berufseinstiegskoordinatoren (kurz als BEKOs bezeichnet) begleitet und fanden im Studienjahr 2014/15 zwei Mal pro Semester statt und ab dem Studienjahr 2015/16 nur mehr einmal pro Semester auf Wunsch des Landesschulrates. Diese BEKOs haben sich entweder in einem eigens dafür und nur einmalig durchgeführten Lehrgang qualifiziert oder sie kommen aus dem Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklungsberatung oder sie haben sich selbst durch ein entsprechendes Studium dafür befähigt. In letzter Zeit werden die Teilnehmer des Masterlehrgangs dafür eingesetzt. In diesen Treffen geht es vor

³ "Lesson Studies" sind eine weit verbreitete Methode seit über 100 Jahren in Japan, in der es darum geht, dass Lehrkräfte sich als Forscher über den eigenen Unterricht verstehen: sie planen gemeinsam Unterrichtsstunden und einer aus der Gruppe hält diese Stunde dann in einer Klasse, wobei dieser von den Kollegen hospitiert wird. Im Anschluss findet eine Reflexion statt, in der Verbesserungen vorgenommen werden mit dem Ziel, dass die Schüler mehr davon profitieren. Es beginnt ein neuer Zyklus, die Stunde wird adaptiert und in einer anderen Klasse von einem anderen Kollegen abgehalten.

⁴ "Learning Studies" werden vor allem in Schweden und Hongkong seit anfangs 2000 umgesetzt. Sie laufen ebenfalls in diesen Zyklen ab, verwenden aber die "Variation Theory" für die Planung und Videos bei der Durchführung, sowie Vor- und Nachtests für die Analyse.

allem um Reflexion von gemachten Erfahrungen. Auch DATLER (2004, S. 128) stellte dar, dass es in Fortbildungen notwendig ist, „*das bewusste und unbewusste Erleben von (angehenden) Pädagoginnen und Pädagogen zu erkunden, zu thematisieren und zu bearbeiten*“, damit pädagogische Professionalität wachsen kann.

Die Erfahrungen der Autorin im Rahmen dieser Berufseinstiegsphase zeigten in der letzten Zeit, dass zwar das Thema Professionalisierung im Berufseinstieg wichtig ist, aber dass es noch an Strategien und Methoden mangelt, wie diese tatsächlich erreicht werden kann. Auf einer Tagung an der Pädagogischen Hochschule in Zürich im Juni 2014 zum Thema Berufseinstieg wurde ebenfalls deutlich, dass es um Professionalisierung in dieser Phase gehen muss. Die bereits erwähnten eigenen Studien aus dem Jahr 2014 kamen zum gleichen Ergebnis (siehe Graphik Seite 16). Die Erfahrung hatte auch gezeigt, dass die berufseinsteigenden Lehrkräfte völlig andere individuelle Voraussetzungen und Einstellungen mitbringen als dies noch vor einigen Jahren der Fall war. Diese Studien sowie die Ergebnisse der Studien von HATTIE (2009) waren auch die Grundlage für die Neukonzeption der Berufseinstiegsphase in Niederösterreich.

HATTIE (2009) stellte fest, dass Fortbildungsveranstaltungen dann am effektivsten sind, wenn sie sich mit neuen Unterrichtsmethoden auseinandersetzen, mit "Microteaching"⁵ arbeiten, Video- und Audiofeedback nutzen und praktische Übungen beinhalten. Sie sollten über einen längeren Zeitraum organisiert und von externen Experten geleitet sein. Inhaltlich sollte es um Reflexionen in intensiven Diskursen der beteiligten Lehrkräfte über den Unterricht gehen und um Themen, wie der Unterricht effektiver gestaltet werden kann. Fachdidaktische Kompetenzen, Diagnosekompetenzen, Evaluationen, Feedback, Fehlerfreundlichkeit und positive Beziehungen sind dafür unabdingbar. (Vgl. a.a.O., S. 120f)

⁵ "Microteaching" ist eine Methode, die häufig in der Aus- und Fort- und Weiterbildung von Lehrern verwendet wird. Eine Person übernimmt die Rolle des Lehrers und führt eine kurze Unterrichtssequenz vor einer Gruppe von Lernenden (Peers) vor und wird dabei auf Video aufgenommen. Im Anschluss wird das Video gemeinsam mit den Peers und einem Lehrenden oder Coach analysiert.

BAUER (2009a) stellte ebenfalls fest, dass Diagnosekompetenzen und Evaluation Elemente eines Professionalisierungsprozesses sind, die sich erst bei den Lehrkräften entwickeln müssen durch die Nutzung von wissenschaftlichen und technologischen Bedingungen in Kooperation zwischen Lehrkräften, Schule und Hochschule.

„Nur wenn Lehrkräfte diagnostische Möglichkeiten und spezifische Lernmaterialien zur individuellen und gruppenbezogenen Förderung habitualisiert nutzen, wird es gelingen, Unterrichtsqualitäten nachhaltig zu verbessern. Dies erfordert eine grundlegende Erneuerung des professionellen Selbstverständnisses, in dem Feedback, kontinuierliche Evaluation und exaktes Messen von Effekten eine zentrale Rolle spielen“ (BAUER 2009a, S. 184).

Auf der Suche nach Methoden, die diese genannten Elemente berücksichtigen, entdeckte die Autorin durch Recherchen im Internet die Methoden von "Lesson Studies" (vgl. STEPANEK, APPEL, LEONG, MANGAN & MITCHELL 2007, S. 5), die vor allem im asiatischen Bereich ihre Anwendung finden, und "Learning Studies" (vgl. LO 2012, S. 9f), die in Schweden und Hongkong verbreitet sind. Beide Methoden beinhalten, die von HATTIE (vgl. 2009, S. 120f) als effektiv präsentierten Fortbildungsmaßnahmen und die von BAUER (vgl. 2009a, S. 184) als notwendig erachteten Elemente eines Professionalisierungsprozesses und wurden somit als Elemente des Lehrgangs implementiert. Die Erfahrung in den letzten Jahren zeigte aber auch, dass Begleitangebote nur einen Bruchteil der Lerngelegenheiten ausmachen, die Berufseinsteiger in ihren ersten Jahren nützen. Um den Alltag professionell bewältigen zu können, nützen sie auch viele Angebote, die es an der eigenen Schule gibt oder sie informieren und bilden sich selbst über Fachbücher und Recherchen weiter. In den verpflichtend zu besuchenden Angeboten wünschen sich die Teilnehmer vor allem einen intensiven Austausch mit ihren Kollegen, um so ihre eigene Situation mit der anderer in der gleichen Lage (Berufseinstieg) vergleichen und reflektieren zu können.

Diese Erkenntnisse veranlassten die Autorin weitere Forschungsstudien durchzuführen. In einer qualitativ angelegten Forschungsarbeit aus dem Jahr 2015 ging sie der Frage nach, wie berufseinsteigende Lehrkräfte, die den zuvor erwähnten Lehrgang besuchten, die soziale Unterstützung einerseits durch Mentoren und andererseits durch Kollegen an der Schule empfanden und ob diese im Zusammenhang mit dem Erleben des Berufseinstiegs stehen. Die Ergebnisse sind im Kapitel 4.3.2

näher ausgeführt. (Vgl. PIND-ROßNAGL 2015a, S. 9f) Ausgehend von diesen Ergebnissen war es am Ende des Lehrgangs (nach vier Semestern) von Interesse, zu erforschen, wie die gegenseitige Unterstützung gesehen wurde.

Eine weitere, sich noch im Review-Prozess befindliche, empirisch-qualitative Forschungsarbeit ging der Frage nach, welche Kernelemente für ein erfolgreiches Mentoringprogramm für berufseinsteigende Lehrkräfte wichtig sind. Es zeigte sich, dass sich Mentoring auf alle Ebenen des professionellen Handelns, wie es im EPIK-Modell verstanden wird (siehe Kapitel 6.2), auswirkt: Die stärksten Effekte gab es in Bezug auf Differenzierung, gefolgt von Professionsbewusstsein, Personal Mastery, Kollegialität und Reflexions- und Diskursfähigkeit. Die Berufseinsteiger entwickelten sich in Professionellen Lerngemeinschaften, die von Mentoren geleitet wurden, am meisten durch gemeinsame Planung, Lernen von allgemeinen Dingen und Lernen in Bezug auf die Schüler weiter. Die Zusammenarbeit in diesen Gemeinschaften förderte Vertrauen und Offenheit für tiefgehende Reflexionen von Lehr- und Lernprozessen. Kernelement ist, die Unterstützung als Partnerschaft zu sehen, in der beide Lernende sind und sich sicher fühlen müssen. (Vgl. TURNER & ROßNAGL 2017)

Alle bis zu diesem Zeitpunkt durchgeführten Forschungsstudien waren empirisch-qualitativ angelegt. In einem nächsten Schritt wollte dann die Autorin alle berufseinstiegenden Lehrkräfte eines Jahrgangs in einer quantitativ angelegten Forschungsstudie, in der die Daten, die für diese Dissertation erhoben wurden, verwendet wurden, befragen (vgl. Kapitel 8 und 9). Es wurde untersucht, ob die Nutzung von Lerngelegenheiten mit Kompetenzselbsteinschätzungen, Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen, sozialer Kooperation und Fortbildungsmotivation zusammenhängt. Es zeigten sich geringe, höchst signifikante Zusammenhänge zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten mit Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen ($r = 0,50$; $p = 0,000$), Kompetenzselbsteinschätzungen ($r = 0,46$; $p = 0,000$), sozialer Kooperation ($r = 0,32$; $p = 0,000$) und Fortbildungsmotivation ($r = 0,31$; $p = 0,000$). Fortbildungsmotivation hängt mit Kompetenzselbsteinschätzungen ($r = 0,08$; $p = 0,306$) nur im sehr geringen Ausmaß und nicht signifikant zusammen, und mit den Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen ($r = 0,32$; $p = 0,008$) ebenfalls gering, aber sehr signifikant. Die geringste, aber signifikante Korrelation ergibt sich zwischen sozialer Kooperation und den Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen ($r = 0,22$; $p = 0,056$).

Insgesamt konnte festgestellt werden, dass es Zusammenhänge in allen Bereichen gibt. (Vgl. ROßNAGL 2017, S.11)

Alle diese Vorstudien führten dazu, sich noch intensiver mit der Thematik zu beschäftigen und weitere Zusammenhänge ausfindig zu machen, die im Rahmen dieser Dissertation von besonderem Interesse sind und im nächsten Kapitel näher erläutert werden.

1.2 Erkenntnisinteresse

Die Autorin beschäftigt sich seit 2010 mit dem Thema Berufseinstieg von Lehrkräften. Alle zwei Jahre wurde versucht, die Angebote den Bedürfnissen der Junglehrer besser anzupassen. Derzeit gibt es die zwei Angebote, die von den berufseinstiegenden Lehrkräften gewählt werden können, die bereits im Kapitel 1.1 näher beschrieben wurden. Da es das erklärte Ziel der Begleitung ist, professionelles Handeln von Beginn der Lehrtätigkeit an anzuregen, soll im Rahmen dieser Studie untersucht werden, wie sich die Berufseinsteiger selbst einschätzen, welche Lerngelegenheiten sie nutzen und wie diese im Zusammenhang stehen mit der sozialen Kooperation, individuellen Determinanten und Kompetenzeinschätzungen.

Wie die Erfahrungen zeigten, übernehmen Berufseinsteigende sehr schnell die Haltungen der Kollegen an der Schule. Es besteht jedoch die Möglichkeit, dem entgegenzuwirken, wenn sie im Berufseinstieg von Mentoren, die eine forschende und professionelle Haltung und Einstellung vorleben, begleitet werden. Wenn diese Mentoren wissen, wie sich die im Rahmen dieser Studie untersuchten Merkmale gegenseitig beeinflussen, können sie die Berufseinsteiger gezielter individuell coachen. Auch die Berufseinsteiger bekommen durch den Fragebogen Hinweise, welche Elemente für professionelles Handeln wichtig sind und können auf Grund der Selbsteinschätzung herausfinden, in welchen Bereichen sie sich noch entwickeln sollten.

Die Kooperation von mehreren Lehrkräften, die in den Professionellen Lerngemeinschaften die gleiche Schulstufe und/oder das gleiche Fach unterrichten, ist in Niederösterreich noch kaum etabliert und so erscheint es als vorteilhaft, dass dies die Berufseinsteiger in den ersten Berufsjahren erleben, damit nicht die Vorgehenswei-

sen der älteren Kollegen oder Erfahrungen aus der eigenen Lernbiographie unreflektiert übernommen und umgesetzt werden. In den BEST-Treffen ist es das Ziel, Lehrkräfte aus einer Region und aus verschiedenen Schularten (Volksschule, Neue Mittelschule, Sonderschule und Polytechnische Schule⁶) zu vernetzen, damit der Blick für die Besonderheiten, die es an einer anderen Schule gibt, erweitert wird. Denn die Schüler, die in einer Schulart unterrichtet werden, kommen aus einer anderen oder gehen anschließend in eine andere. Somit soll ein besseres Verständnis für die Situation der Schüler erreicht werden.

Da es, wie dies auf einer Tagung in Zürich im Juni 2014 zum Berufseinstieg bekräftigt wurde, um Professionalisierung in der Berufseinstiegsphase (künftig Induktionsphase genannt) gehen soll, wurde das Modell der „*Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften*“ (KUNTER et al. 2011, S. 59) aus der COACTIV-Studie als Basis für die empirische Untersuchung ausgewählt, da es auch alle Elemente enthält, die im Rahmen dieser Dissertation von Interesse sind.

Diese Erkenntnisse führten zur zentralen Forschungsfrage, die im Folgenden erläutert wird.

1.3 Zentrale Fragestellung

Um herauszufinden, wie sich Berufseinsteiger selbst am Ende von zwei Dienstjahren einschätzen, möchte die Autorin folgende zentrale Forschungsfrage beantworten:

Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten, sozialer Kooperation, individuellen Determinanten und Kompetenzselbsteinschätzungen berufseinsteigender Lehrkräfte im Allgemeinen Pflichtschulbereich in Niederösterreich?

Folgende Teilfragen sollen näher beleuchtet werden:

⁶ Die Polytechnische Schule kann als das letzte verpflichtend zu besuchende Schuljahr gewählt werden, um anschließend eine duale Ausbildung mit Berufsschule und Lehre zu absolvieren.

Welche Zusammenhänge bestehen zwischen

- Selbstwirksamkeitserwartungen und Zufriedenheit/Enthusiasmus im Beruf?
- der Nutzung von Lerngelegenheiten und individuellen Determinanten?
- selbstbestimmter Motivation und der Nutzung von formalen Lerngelegenheiten?
- sozialer Kooperation und Selbstwirksamkeitserwartungen?
- sozialer Interessiertheit und Kompetenzselbsteinschätzungen?
- der Nutzung von Lerngelegenheiten, sozialer Kooperation, Fortbildungsmotivation, Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen und Kompetenzselbsteinschätzungen?

Welche Unterschiede bestehen zwischen

- den beiden Gruppen (Lehrgangsteilnehmer und Teilnehmer am verpflichtenden Angebot) von berufseinsteigenden Lehrkräften und Selbstwirksamkeitserwartungen?
- dem studierten Lehramt und der Nutzung von Lerngelegenheiten?
- männlichen und weiblichen berufseinsteigenden Lehrkräften und Kompetenzselbsteinschätzungen?
- Kompetenzselbsteinschätzungen und pädagogischen Vorerfahrungen?

Diese Fragestellungen sind von Interesse, weil sie Mentoren unterstützen sollen, Berufseinsteiger individuell zu begleiten, in dem sie wissen, welche Faktoren für die Nutzung von Lerngelegenheiten berücksichtigt werden sollten und ob sie in der individuellen Beratung die Unterschiede berücksichtigen müssen. Ausgehend von diesen Forschungsfragen soll im Folgenden das Ziel der Studie näher erläutert werden.

1.4 Ziel der Studie

Ziel der Studie ist es, zu erkunden, wie sich Berufseinsteiger im Allgemeinen Pflichtschulbereich in Niederösterreich selbst einschätzen in Bezug auf die Nutzung von Lerngelegenheiten, soziale Kooperation, individuelle Determinanten und Kompetenzen und welche Zusammenhänge es in diesen Bereichen gibt. Da die Unterstützung über das verpflichtend zu besuchende Angebot (56 Seminareinheiten in zwei Jahren, das entspricht 1,7 Leistungspunkten) sehr gering ist, werden die Berufseinsteiger auch andere Lerngelegenheiten nützen, um den Berufseinstieg gut bewältigen zu können. Im Lehrgang erwerben sie zehn Leistungspunkte in zwei Jahren und erhalten damit wesentlich mehr Unterstützung. Aber auch diese Gruppe wird wahrscheinlich zusätzliche Fortbildungsangebote, Unterstützungsangebote von

Kollegen und das Lesen von Fachliteratur nützen, da die Angebote aus dem Lehrgang auch nicht alles abdecken können. Die Art der Nutzung dieser Lerngelegenheiten hängt mit individuellen Determinanten als auch mit sozialer Kooperation und Kompetenzselbsteinschätzungen zusammen, so die Vermutung der Autorin, die sich auf bereits gemachte Erfahrungen stützt. Daher ist es Ziel dieser Studie, möglichst viele Lerngelegenheiten miteinzubeziehen, die ihnen geholfen haben, kompetent zu agieren. Würden nur die Berufseinstiegsangebote abgefragt werden, könnte dies die Ergebnisse verfälschen.

Ein weiteres Ziel der Studie ist es auch, den verwendeten Fragebogen in künftigen Forschungsarbeiten zu validieren, um ihn als Diagnoseinstrument verwenden zu können, der einerseits als Self-Assessment für Berufseinsteiger verwendet werden kann und andererseits Mentoren dabei unterstützt, die gesetzlich geforderten Gutachten und Entwicklungsprofile auf deren Basis schreiben zu können.

Es wird erwartet, dass es Zusammenhänge zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten, sozialer Kooperation, individuellen Determinanten und Kompetenzselbsteinschätzungen gibt.

1.5 Pädagogische und wissenschaftliche Relevanz

Es gibt noch keine Studien aus Österreich über berufseinsteigende Lehrkräfte eines gesamten Bundeslandes, die verpflichtend bestimmte Fortbildungsveranstaltungen besuchen müssen. Es gibt noch wenige Forschungserkenntnisse, wie sich personenbezogene Merkmale auf das Weiter-, Um- oder Neulernen auswirken und wie sie mit Fortbildungsmerkmalen und Schulkontextfaktoren zusammenhängen (vgl. LIPOWSKY 2014, S. 514).

MÜLLER (2010, S. 514) stellte auch fest:

„Art, Höhe und Variabilität des Zusammenhangs zwischen Persönlichkeitsmerkmalen, Kompetenzselbsteinschätzungen und Lernwegen ist noch wenig erforscht.“

Auch Studien über das berufliche Lernen durch non-formale und informelle Lerngelegenheiten (vgl. RICHTER 2011, S. 317) oder über individuelle Unterschiede, wie Lehrangebote genutzt werden (vgl. KUNTER, KLEIKMANN, KLUSMANN & RICHTER 2011, S. 62), sind noch kaum vorhanden.

Die Form der Begleitung, wie sie im Rahmen des Lehrgangs „Den Berufseinstieg professionell meistern und gestalten“ angeboten wird, kann insgesamt als Modell dienen, wie Begleitangebote wirken, die auch zukünftig in der Induktionsphase im Rahmen der „PädagogInnenbildung NEU“ vorgesehen sind, die in Österreich mit dem Studienjahr 2015/16 startet und eine verpflichtende Induktionsphase im Anschluss an das Studium mit Beginn des Dienstantrittes vorsieht. (Vgl. BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, 211. BUNDESGESETZ: DIENSTRECHTSNOVELLE – PÄDAGOGISCHER DIENST 2013, § 39) Dies ist eine wesentliche Änderung zum aktuellen Berufseinstiegsmodell, da sie derzeit bereits als fertig ausgebildete Lehrkräfte in den Beruf einsteigen und die Begleitangebote eine Fort- oder Weiterbildung darstellen. Mit der „PädagogInnenbildung NEU“ bekommt die Induktionsphase einen völlig anderen Stellenwert, da sie dann beurteilt wird. Es ist der Autorin daher wichtig, aktuelle Forschungsbefunde zu Begleitangeboten in der Schweiz, wo die Berufseinstiegsphase ebenfalls nicht Teil der Ausbildung ist, als auch zu Deutschland, wo das Referendariat Teil der Ausbildung ist darzustellen, da es einen Unterschied macht, ob die Berufseinsteiger die volle Verantwortung für ihr Tun tragen oder noch unter der Aufsicht von erfahrenen Kollegen ihre Praxiserfahrungen sammeln.

In den letzten Jahren wurde vor allem durch das EPIK-Modell von PASEKA, SCHRATZ und SCHRITTESSER (2011) das Thema Professionalisierung in Österreich in den Fokus des Handelns von Lehrkräften gestellt. Das Modell erklärt, dass professionelles Handeln dann passiert, wenn folgende Domänen berücksichtigt sind: Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, Kooperation und Kollegialität, Differenzfähigkeit und Personal Mastery (vgl. a.a.O., S. 26ff). Dieses Modell spielt in der Begleitung der Berufseinsteiger in Niederösterreich eine wesentliche Rolle, da sie in diesen Bereichen unterstützt werden. Es wird im Kapitel 6.2 noch näher erläutert.

Auch die Entwicklungen in der Neuen Mittelschule sehen Professionelle Lerngemeinschaften vor. In der Primarstufe herrscht nach wie vor das Autonomie-Paritäts-Muster, wie ALTRICHTER und EDER (2004) es beschreiben, vor, und es sollte auch hier die Kooperation von Lehrkräften gefördert werden (vgl. a.a.O., S. 195ff). Die Professionellen Lerngemeinschaften im Lehrgang können damit eine Basis bilden für Kooperation, in der junge Lehrkräfte erleben, was es bedeutet ko-konstruktiv zu

arbeiten, um dies dann in der Folge auch an den eigenen Schulen implementieren zu können.

Derzeit erlebt die Autorin, dass die Lehrkräfte in Niederösterreich so viel wie noch nie arbeiten und trotzdem kommt diese Mehrarbeit nicht bei den Schülern an, da diese keine besseren Lernergebnisse erzielen. In den Professionellen Lerngemeinschaften, die von Mentoren geleitet werden, ist es im ersten Jahr das Ziel, dass die Junglehrkräfte bei allen anfallenden Fragen und Problemen zum Thema Unterricht nach gemeinsamen Lösungen suchen. Gute Unterrichtsbeispiele werden auf einer Plattform allen anderen Teilnehmern des Lehrgangs zur Verfügung gestellt. Im zweiten Jahr werden "Lesson Studies" oder "Learning Studies" durchgeführt mit dem Ziel, das Lernen für die Schüler durch die gemeinsame Analyse von Unterrichtsvideos effektiver zu gestalten. Die Ergebnisse dieser "Studies", die auch als Aktionsforschungsstudien bezeichnet werden können, werden auch allen anderen Lehrgangsteilnehmern zur Verfügung gestellt und leisten somit auch einen Beitrag zur Sammlung von "Best-Practice-Examples".

Neu an dieser Studie ist, dass Niederösterreich das einzige Bundesland in Österreich ist, das bereits seit dem Schuljahr 2011 eine verpflichtende Begleitung von Berufseinsteigern anbietet. Die Erkenntnisse, die hier gewonnen werden, leisten damit einen Beitrag für die Induktionsphase, die ab dem Studienjahr 2019/20 in allen Bundesländern in Österreich absolviert werden muss und dann für alle neu einsteigenden Lehrkräfte verbindlich ist. Auch TERHART (vgl. 2016, S. 43) bezeichnet die Lehrerbildung als Dauerbaustelle, die Entwicklung notwendig hat.

Es gibt auch noch kaum Studien über die Wirkung von Angeboten im Berufseinstieg (vgl. BLÖMEKE & PAINE 2009, S. 19; vgl. dazu auch KOSINAR 2014, S. 148). Forschungsbedarf besteht auch noch über die Qualität der Berufseinstiegsphase, der Entwicklung der Lehrerprofessionalität und dem Verlauf der Entwicklung der Kompetenzen bei Referendaren (vgl. SCHUBARTH, SPECK & SEIDEL 2007, S. 237).

BRUNNER, KUNTER, KRAUSS, KLUSMANN, BAUMERT, BLUM, NEUBRAND, DUBBERKE, JORDAN, LÖWEN und TSAI (2006, S. 76) stellten fest:

„Eine der wichtigsten Aufgaben für künftige Forschung ist zu untersuchen, wie Lehrkräfte professionelle Kompetenz erwerben und trainieren können.“

Überlegungen zu professionellen Kompetenzen und Überzeugungen von Lehrkräften sind auch wenig in Aus- und Fortbildungen zu finden. (Vgl. SCHWER, SOLZBACHER & BEHRENSSEN 2014, S. 72).

Folgernd aus den im diesen Abschnitt präsentierten Darstellungen kann festgestellt werden, dass die Fragestellung in Bezug auf folgende vier Forschungslücken von wissenschaftlicher Relevanz ist:

- Dem Desiderat nach der Erforschung von Prozessen des Lernens und der Kompetenzentwicklung (vgl. HASCHER 2011, S. 433) im Lehrerberuf begegnet diese Studie durch die Einschätzung der Befragten, welche Lerngelegenheiten ihnen geholfen haben, kompetent in den KMK-Standards zu handeln.
- Dem Fehlen von Forschungsarbeiten über den Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen, Kompetenzselbsteinschätzungen und Lernwegen (vgl. MÜLLER 2010, S. 290) sowie über die Auswirkung von personenbezogenen Merkmalen auf das Weiter-, Um- oder Neulernen und wie diese mit Fortbildungsmerkmalen und Schulkontextfaktoren zusammenhängen (vgl. LIPOWSKY 2014, S. 514) begegnet die Studie, in dem sie genau diese Zusammenhänge untersucht.
- Dem Desiderat nach einer qualitativen Berufseinstiegsphase (vgl. SCHUBARTH et al. 2007, S. 237) begegnet die Studie, weil aus den Erkenntnissen Unterstützungsmaßnahmen abgeleitet werden können, die der Qualitätssteigerung dienen.
- Dem Fehlen von Erkenntnissen über non-formale und informelle Lerngelegenheiten im deutschsprachigen Raum (vgl. RICHTER 2011, S. 317) begegnet diese Studie, in dem sie auch diese Lerngelegenheiten miteinbezieht, wenn es darum geht zu untersuchen, wie diese ihnen geholfen haben kompetent zu agieren.

Die Ergebnisse dieser vorliegenden Studie sind als wissenschaftliche und pädagogische Grundlage von Relevanz für

- die zukünftige Gestaltung einer Induktionsphase oder Berufseinstiegsphase mit individuell angepassten Beratungs- und Lernangeboten,
- die Ausbildung von Mentoren, die die Berufseinsteiger an den Schulen begleiten,
- die Diagnose im Rahmen von Entwicklungsprofilen und Gutachten und im Rahmen von Self-Assessments für Berufseinsteiger,
- Professionalisierungsmaßnahmen im Rahmen der Fort- und Weiterbildung
- Bedeutung der sozialen Unterstützung an der einzelnen Schule im Rahmen von Fortbildung und Professionellen Lerngemeinschaften

Diese Überlegungen, Erkenntnisse und Ziele bilden die Grundlage für den Aufbau dieser Forschungsarbeit, der im nächsten Abschnitt dargestellt wird.

1.6 Die Themen der nachfolgenden Abschnitte

Ausgehend von der Forschungsfrage über Zusammenhänge zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten, sozialer Kooperation, individuellen Determinanten und Kompetenzselbsteinschätzungen wird auf Basis des Modells der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (vgl. KUNTER et al. 2011, S. 59) und dem erweiterten Modell zur Erklärung des beruflichen Lernens von Lehrpersonen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. LIPOWSKY 2014, S. 515) ein Zusammenhangsmodell entworfen. Im Theorieteil werden zu den einzelnen Kapiteln Begriffsbestimmungen vorgenommen, relevante Theorien vorgestellt, aktuelle Forschungsergebnisse präsentiert und am Ende zusammengefasst sowie deren Relevanz für diese Forschungsstudie jeweils erörtert.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit dem Thema Berufseinstieg. Es werden Theorien dazu vorgestellt und größere Studien, Dissertationen und Habilitationen aus Deutschland, der Schweiz und Österreich zusammengefasst und in Tabellen dargestellt, einerseits nach dem Aspekt des Landes, in dem die Untersuchungen stattfanden mit genauen Angaben zum Titel, dem verwendeten Theoriemodell und Schwerpunkten, dem Untersuchungsdesign und der Stichprobe und andererseits nach den Kriterien Studierende, Referendare oder Berufseinsteiger, um daraus ableitend Erkenntnisse für diese Studie zu gewinnen.

Das dritte Kapitel stellt das Thema formale, non-formale und informelle Lerngelegenheiten in den Mittelpunkt und präsentiert eine Theorie zum beruflichen Lernen im Berufseinstieg.

Im vierten Kapitel wird Kooperation als schulischer Kontextfaktor und als soziale Unterstützung aufbereitet und das Modell von LIPOWSKY (vgl. 2014, S. 515), das eine zentrale Rolle in der vorliegenden Arbeit spielt, näher erläutert.

Im nachfolgenden Kapitel werden die individuellen Determinanten unterschieden in einerseits persönlichkeitsbezogene und andererseits motivationale und volitionale Determinanten sowie relevante Theorien dazu präsentiert.

Im sechsten Kapitel werden professionelle Kompetenzen in den Fokus genommen und das weiter oben erwähnte Modell von KUNTER et al. (vgl. 2011, S. 59) näher beschrieben und vor dem Hintergrund anderer Kompetenzmodelle diskutiert.

Aus den dargestellten Theorien und Forschungsergebnissen werden abschließend zum theoretischen Teil dieser Forschungsstudie theoriebasiert Hypothesen formuliert aus denen anschließend ein Untersuchungsmodell abgeleitet wird.

Im empirischen Teil der vorliegenden Dissertation wird genau beschrieben, wie die quantitative Forschungsstudie geplant und durchgeführt wurde und wie die Daten analysiert wurden.

Im Kapitel acht wird die Fragebogenkonstruktion erläutert und die Itemzusammenstellungen werden beschrieben. Das daran anschließende Kapitel erläutert die Stichprobe sowie die Schwierigkeiten und Fehler der vorliegenden Untersuchung.

Das zehnte Kapitel stellt einerseits die statistisch-methodische Bearbeitung der Daten dar und wie diese mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellierung mit dem Programm AMOS Version 23 analysiert wurden. Daran anschließend werden die Hypothesen überprüft.

Das letzte Kapitel fasst alle Ergebnisse und Erkenntnisse der vorliegenden Dissertation zusammen und zeigt, welche Bedeutung die Erkenntnisse für die Induktionsphase, die Nutzung von Lerngelegenheiten und die professionelle Entwicklung haben können. Es wird ein Modell für die Nutzung von Lerngelegenheiten abgeleitet, das als Grundlage für weitere Forschungsarbeiten dienen kann. Den Abschluss bilden die Darstellung der Limitationen der Studie und es werden Folgerungen für die Lehrerbildung abgeleitet.

II THEORETISCHER TEIL

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wird zuerst der Kontext, der Berufseinstieg, in dessen Rahmen die Untersuchung stattfand, näher betrachtet und der aktuelle Forschungsstand dazu präsentiert. Erste Erkenntnisse leiten zum nächsten Kapitel über, das die Nutzung von Lerngelegenheiten in den Fokus nimmt, die eine besondere Bedeutung im Rahmen des Berufseinstiegs haben. Eng damit verbunden ist die soziale Kooperation am Arbeitsplatz, die im Mittelpunkt des vierten Kapitels steht. Da Berufseinsteiger ihre Situation unterschiedlich einschätzen je nach individuellen Determinanten, werden diese im anschließenden Kapitel ausführlich dargestellt. Da es das Ziel der Begleitung im Berufseinstieg ist, Professionalität zu entwickeln, zeigt das sechste Kapitel relevante Theorien und Modelle sowie Forschungsergebnisse, die für die Entwicklung professioneller Kompetenzen von Bedeutung sind. Im Abschluss des Theorieteils werden aus den daraus gewonnen Erkenntnissen die Hypothesen für diese Arbeit abgeleitet und dargestellt.

In jedem Kapitel werden zuerst Begriffsdefinitionen vorgenommen und anschließend relevante Theorien sowie der aktuelle Forschungsstand dazu bereitgestellt. Den Abschluss jedes Kapitels bilden Resümees, die aus den Darstellungen gezogen und für die Konzeption der Untersuchung herangezogen wurden.

2 Berufseinstieg von Lehrkräften

Ziel dieses Kapitels ist es, auf Grund einschlägiger Fachliteratur den Begriff Berufseinstieg näher zu definieren und ihn in Bezug zum Referendariat abzugrenzen sowie relevante Theorien zur beruflichen Sozialisation und zu den Entwicklungsaufgaben darzustellen, die im Rahmen dieser Phase von besonderer Bedeutung sind. Anschließend werden größere Forschungsarbeiten (vor allem Dissertationen und Habilitationsschriften), die es bereits zum Thema gibt, kurz zusammengefasst, um einen ersten Überblick über den Stand der Forschung zum Thema Berufseinstieg bieten zu können und erste Erkenntnisse für diese vorliegende Arbeit ableiten zu können. Alle weiteren relevanten Forschungsstudien werden in den Folgekapiteln präsentiert, um sie den jeweiligen Schwerpunkten gut zuordnen zu können und sie nicht ein zweites Mal aufgreifen zu müssen.

2.1 Begriffsbestimmungen zum Berufseinstieg

BLÖMEKE und PAINE (2009, S. 18) definieren:

„Der Berufseinstieg ist eine notwendige und so gut wie universelle Phase in der Karriere von Lehrkräften aller Länder, markiert durch den formellen Abschluss der Lehrerausbildung und die Übernahme der vollen Verantwortung für den Unterricht als hauptamtliche Lehrkraft.“

Unter Berufseinstieg findet man in der Literatur viele sehr ähnliche Definitionen:

- „eine besonders prägende Phase in ihrer Berufsbiografie“ (LIPOWSKY 2003, S. 8)
- „die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation, weil sich in dieser 'personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität' herausbilden“ (HERICKS 2009, S. 32 zit. n. TERHART 2000, S. 128)
- „eine herausgehobene und potenziell krisenhafte Lerngelegenheit in einem Prozess kontinuierlichen Weiterlernens im Beruf“ (HERICKS 2009, S. 33)
- „eine besonders sensible Phase“ (KRALER 2008, S.7)
- „eine Zeit der Veränderung“ (GRÖSCHNER 2009, S. 4)
- „stellt Entwicklungsaufgaben“ (KELLER-SCHNEIDER 2009a, S. 40)
- „Schlüsselphase“ (MESSNER & REUSSER 2000, S. 169)
- „Schlüsselstellung in der berufsbiographischen Entwicklung“ (HUWENDIEK, GUTZWILLER-HELFENFINGER & MARESCHE 2009, S. 8)

Es zeigt sich, dass es vor allem um die berufliche Sozialisation und um die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben geht.

„Im Kern bezeichnet Sozialisation also die Persönlichkeitsentwicklung als eine ständige Interaktion zwischen individueller Entwicklung und den umgebenden sozialen Strukturen, wobei diese Interaktionserfahrungen aktiv und produktiv verarbeitet und sowohl mit den inneren körperlichen und psychischen als auch mit den äußeren sozialen und physischen Gegebenheiten permanent austariert werden.“ (HURRELMANN & BAUER 2015, S. 15)

HERICKS (2006, S. 60) definierte Entwicklungsaufgaben als

„gesellschaftliche Anforderungen an Menschen in je spezifischen Lebenssituationen, die individuell als Aufgaben eigener Entwicklung gedeutet werden können. Entwicklungsaufgaben sind unhintergebar, d.h. sie müssen wahrgenommen und bearbeitet werden, wenn es zu einer Progression von Kompetenz und zur Stabilisierung von Identität kommen soll.“

Im Unterschied zu Österreich, ist die Ausbildung in Deutschland zweiphasig gestaltet: Die erste Phase beinhaltet die wissenschaftliche Grundausbildung und

findet an Universitäten und/oder Hochschulen statt und die zweite Phase, auch Referendariat oder Vorbereitungsdienst genannt, stellt die praktische Ausbildung dar. SCHUBARTH, SPECK und SEIDEL (2007, S. 7) stellten fest, dass das Referendariat zum „vergessenen Teil der Lehrerausbildung“ zählt.

Als Berufseinstieg werden im Rahmen dieser Dissertation die ersten beiden Dienstjahre von Lehrkräften im Allgemeinen Pflichtschulbereich (Volksschule, Neue Mittelschule, Sonderschule, Polytechnische Schule) verstanden, in denen sie die volle Verantwortung für ihr Handeln und Tun tragen genauso wie langjährig im Dienst stehende Lehrkräfte, sowie es BLÖMEKE und PAINE (vgl. 2009, S. 18) definierten.

2.2 Theorien zum Berufseinstieg

Im Berufseinstieg geht es vor allem um die berufliche Sozialisation. Es spielen sehr oft Theorien zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben eine Rolle, die im Rahmen von Sozialisationstheorien einzuordnen sind, die sich in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen finden (Soziologie, Psychologie, Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik, Gesundheitswissenschaften).

2.2.1 Theorien zu Phasen beruflicher Sozialisation

WELTE (2009) präsentierte ein rollenanalytisches Phasenmodell für organisationale Sozialisation im Berufseinstieg von Lehrkräften in Anlehnung an FELDMANN (1981), das drei Phasen vorsieht:

- Voreintritt: Es gibt bereits vor dem Einstieg in den Beruf Vorstellungen und Erwartungen, die im Rahmen von Familie und Ausbildung geprägt wurden.
- Orientierungsphase: Das Lehren wird aufgenommen und vieles verändert sich (Zeit- und Lebensstrukturen, neue Beziehungen, Unsicherheiten, Informationsdefizite). Es muss zu neuen Rollenkonstruktionen kommen. Ziele für diese Phase sind: Definition der eigenen Rolle, die neuen Aufgaben der Unterrichtstätigkeit lernen, Beziehungen zu Kollegen aufbauen, Rollenkonflikte bewältigen ebenso wie Konflikte, die sich zwischen Privat- und Berufsleben ergeben. Vorgesetzte, Kollegen und externe Bezugspersonen sind wesentliche Interaktionspartner.
- Integration: Eine erfolgreiche Integration hat stattgefunden, wenn der Prozess der gegenseitigen Interaktion und Beeinflussung zwischen einem neuen Mitglied und der Organisation befriedigend ist.

Um Integration zu erreichen, ist es notwendig, ein adäquates Rollenverhalten sich anzueignen, Fähigkeiten und Fertigkeiten an der Arbeitsstätte zu entwickeln und sich an Normen und Werte der Kollegen anzupassen. (Vgl. WELTE 2009, S. 1f)

KRALER (2008) adaptierte ebenfalls ein rollenanalytisches Modell, das in fünf Phasen dargestellt wird und die zuvor beschriebenen Phasen beinhaltet. Er wies auch darauf hin, dass zielgerichtete Kommunikation im Berufseinstiegsprozess von hoher Bedeutung ist. Das Modell sieht folgende Phasen vor:

- Antizipatorische Sozialisation: Jeder Berufseinsteiger bringt Normen, Werte und Verhaltensweisen mit - je nachdem, ob diese sehr konträr oder passend zu der jeweiligen Schulkultur sind, gestaltet sich der Eingliederungsprozess einfach oder schwierig.
- Kennenlernen der Organisation: Die erste Zeit dient der Orientierung mit dem Ziel die eigenen Vorstellungen dazu in Beziehung zu setzen.
- Konfrontation: Die Erwartungen, die auf beiden Seiten bestehen, werden erkannt und benannt mit dem Ziel Strategien der Bewältigung des Praxisschocks zu entwickeln.
- Einarbeitung: Rollenunklarheiten, Rollenkonflikte und die gegenseitigen Erwartungen werden geklärt mit dem Ziel, Strategien der Bewältigung durch wechselseitiges Einverständnis umzusetzen.
- Integration: Diese wird als das Ziel des Integrationsprozesses angesehen. (Vgl. KRALER 2008, S. 7)

HURRELMANN und BAUER (vgl. 2015, S. 144ff) haben aus soziologischen und psychologisch-neurobiologischen Theorien ein eigenes Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts (MpR) auf Grund von zehn Thesen entwickelt, das nicht näher ausgeführt wird, weil es sehr umfangreich ist und für die Forschung im Rahmen dieser Dissertation keine Rolle spielt, aber trotzdem nicht unerwähnt bleiben soll. Im Folgenden wird daher näher auf Theorien zu Entwicklungsaufgaben eingegangen, weil diese im Rahmen von Sozialisationstheorien im Berufseinstieg eine Rolle spielen.

2.2.2 Theorien zu Entwicklungsaufgaben

Entwicklungsaufgaben sind allgemein als Anforderungen der Gesellschaft an ihre Mitglieder zu sehen, die jeder annehmen, bearbeiten und bewältigen muss (vgl. HERICKS 2006, S. 60). Das Konzept der psychosozialen Entwicklungsaufgaben geht auf HAVINGHURST (1948) zurück und wurde stetig erweitert. Es geht von folgenden Grundannahmen aus:

Es gibt einen systemischen Zusammenhang, da die erfolgreiche Bewältigung eine wichtige Grundlage für die nächste Entwicklungsstufe darstellt.

- Es gibt soziale Erwartungen, die von jedem einzelnen Individuum übernommen werden.
- Die eigene Persönlichkeit entwickelt sich weiter durch das Annehmen von Normen und Werten und der Überlegung, wie diese mit den eigenen Bedürfnissen vereinbar sind.
- Die unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben hängen zusammen und sind wechselseitig voneinander abhängig. (Vgl. QUENZEL 2015, S. 234ff)

QUENZEL (vgl. 2015, S. 238) beschreibt in Anlehnung an HAVINGHURST (1953) folgende Entwicklungsaufgaben im frühen Erwachsenenalter: Partnerschaftsbeziehungen eingehen, den Berufseinstieg bewältigen, eine eigene Familie gründen, einen eigenen Haushalt führen und sich als Staatsbürger verantwortlich fühlen.

KELLER-SCHNEIDER (2008, S. 77) fasst die Thematik der Entwicklungsaufgaben zusammen und erklärt,

„dass die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu persönlicher Zufriedenheit führt und eine unabdingbare Voraussetzung für die Lösung nachfolgender Entwicklungsaufgaben darstellt. Das Nichtbewältigen oder das Stagnieren im Bearbeitungsprozess von Entwicklungsaufgaben führt zu Unzufriedenheit, sozialem Druck und allenfalls zu psychischen Störungen“.

Die Entwicklungsaufgaben wurden in einer Studie von HERICKS (2006) zur Bildungsgangforschung als berufliche Entwicklungsaufgaben speziell für Lehrkräfte der Sekundarstufe unter dem Fokus des didaktischen Dreiecks (Lehrer – Schüler – Lehrstoff) für folgende vier Bereiche definiert:

- Kompetenz: eigene personale und fachliche Kompetenzen nutzen und erweitern, dabei mit eigenen Ressourcen, Schwächen und Grenzen gut umgehen können
- Vermittlung: eigene Rolle als Vermittler entwickeln
- Anerkennung: Schüler als entwicklungsbedürftig wahrnehmen und ein eigenes Konzept dafür entwickeln
- Institution: institutionelle Rahmenbedingungen wahrnehmen und im Rahmen der Möglichkeiten und Grenzen gestalten

Durch die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben wird die berufliche Kompetenz weiterentwickelt und die berufliche Identität wird stabil. (Vgl. a.a.O., S. 61ff)

KELLER-SCHNEIDER (vgl. 2008, S. 84) untersuchte in ihrer Dissertation ebenfalls unter anderem die Entwicklungsaufgaben von Volksschullehrpersonen und definierte folgende vier Bereiche, die an HERICKS (2006) angelehnt sind, stärker aber die Tätigkeiten fokussieren:

- Rollenfindung (Begriff wird anstatt von Kompetenz bei HERICKS 2006 verwendet)
- Vermittlung (wie bei HERICKS 2006)
- Führung (anstatt von Anerkennung bei HERICKS 2006 - er beinhaltet die Definition von Anerkennung und wird um die führungsbezogene Interaktionsanforderung durch direktes und indirektes Lenken der Klasse erweitert)
- Mitgestaltung (Begriff wird anstatt von Institution bei HERICKS 2006 verwendet)

Einige Jahre später präsentierten KELLER-SCHNEIDER und HERICKS (2011) in einer gemeinsamen Studie folgende vier berufsphasenspezifische Aufgabenfelder, die in Zusammenhang gebracht werden mit früheren Forschungsarbeiten:

- Rollenfindung (vgl. KELLER-SCHNEIDER 2008)
- Vermittlung (vgl. KELLER-SCHNEIDER 2008 und HERICKS 2006)
- Anerkennung (vgl. HERICKS 2006)
- Kooperation (vgl. KELLER-SCHNEIDER & HERICKS 2011)

Ausgehend von diesen Theorien werden im Folgenden aktuelle Forschungsarbeiten dazu präsentiert.

2.3 Aktueller Forschungsstand zum Berufseinstieg

In diesem Abschnitt werden für diese Dissertation relevante Forschungsergebnisse aus Dissertationen, Habilitationen und größeren Studien präsentiert, die es zum Berufseinstieg gibt, aber auch die Forschungslücken dargestellt, die laut Literaturrecherche vorhanden sind. Forschungsergebnisse, die es auch zum Berufseinstieg gibt und die nicht in größeren Studien vorkommen, werden in den Folgekapiteln erwähnt, wenn sie zu den Themen dieser Arbeit passen. In Österreich sind noch wenige Studien in diesem Bereich zu finden, da es erst seit einigen wenigen Jahren Unterstützungsangebote für Berufseinsteiger im Lehrberuf gibt. Nur in Niederösterreich gibt es seit dem Jahr 2011 ein verpflichtend zu besuchendes Angebot für alle Lehrkräfte, die im Allgemeinen Pflichtschulbereich (APS) angestellt werden. In Vorarlberg findet sich auch eine Initiative, die sich WALK (Wege zur allgemeinen LehrerInnenkompetenz) nennt. Im Folgenden werden chronologisch nach

Erscheinungsjahr, beginnend bei der ältesten Publikation, die in der Einleitung genannten Forschungsstudien, die sich als relevant für diese Forschungsarbeit gezeigt haben, dargestellt, um eventuell Aussagen treffen zu können, in wie fern sich der Fokus der Untersuchungen über die Jahre hinweg verändert hat. Anschließend werden sie in Tabellen zusammengefasst einerseits nach dem Land, in dem die Daten erhoben wurden (Deutschland, Österreich, Schweiz oder länderübergreifend) und andererseits nach Zielgruppen (Studierende, Referendare oder Berufseinsteiger), um zu zeigen, welche Theoriemodelle den einzelnen Studien zu Grunde liegen, welche Fragebögen eingesetzt wurden, um zum Vergleich ausgewählte Skalen aus den Fragebögen für die eigene Arbeit zu verwenden.

LIPOWSKY präsentierte bereits im Jahr 2003 eine Studie im Rahmen einer Dissertation über den beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Phase des Berufseinstiegs und welche Bedeutung persönliche Merkmale haben. Es wurden Absolventen von sechs Hochschulen in Deutschland ausgewählt. (Vgl. LIPOWSKY 2003, S. 127ff) Er konnte ermitteln, dass die Lehrerselbstwirksamkeit zur Vorhersage über die berufliche Zufriedenheit mit der Entwicklung der Kompetenz dient (vgl. a.a.O., S. 372).

LARCHER-KLEE (2005) beschrieb in ihrer Dissertation die Identitätsentwicklung von berufseinsteigenden Lehrkräften in der Schweiz und kam zu folgenden Ergebnissen: Die Lehrkräfte fühlten sich nicht sehr stark belastet, die Selbstwerte blieben auf sehr hohem Niveau stabil, die Lehrer- und die allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen nahmen zu (waren aber die ganze Zeit hoch), Kontrollüberzeugungen waren internal und sie zeigten sich als aktive Personen mit hohem Verantwortungsbewusstsein (vgl. LARCHER-KLEE 2005, S. 180ff). In den vier Kompetenzbereichen (pädagogische, soziale, psychologische Kompetenz und Selbstkompetenz) fand eine Entwicklung von der Innenorientierung zur Außenorientierung und von der Fremdorientierung zur Selbstorientierung statt. In der Unterstufe sahen sich die Lehrkräfte als Mutterersatz, in der Mittelstufe als Förderer und in der Oberstufe als Chef. Neun von zehn Probanden empfanden den Berufseinstieg als geglückt und waren zufrieden. (Vgl. a.a.O., S. 252 ff) Der Berufseinstieg wurde ambivalent erlebt mit großen individuellen Unterschieden, die sich auf die berufliche Identitätsentwicklung auswirkten (vgl. a.a.O., S. 312ff).

HERICKS (2006) beschrieb in seiner Habilitationsschrift, wie Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe wahrgenommen wird. Er kam zu folgenden Ergebnissen: Professionelle Entwicklung kann nur stattfinden, wenn die berufseinsteigenden Lehrkräfte bereit sind, Zeit und Kraft für den eigenen Unterricht, der als die zentrale Handlungs- und Entwicklungsaufgabe zu sehen ist, einzusetzen. Kooperatives Handeln als weitere wichtige Komponente für Professionalisierung kann sich entwickeln und muss nicht von Beginn an vorhanden sein. Institutionelle Strukturen sollten als unterstützend erlebt werden und nicht als hinderlich. Berufliche Erfahrungen und Schwierigkeiten müssen reflektiert und Verantwortung für die Schüler muss übernommen werden. Die Entwicklung sollte in folgender Reihenfolge passieren: Kompetenz, Vermittlung, Anerkennung und Institution. Männliche Lehrpersonen gestalten den Unterricht eher traditionell mit wenigen Variationen und weibliche eher offen und orientiert an den Schülern. (Vgl. a.a.O., S. 446ff)

Die Potsdamer Studien zum Referendariat von SCHUBARTH, SPECK und SEIDEL (2007) untersuchten im Rahmen einer Evaluationsstudie die Kontext-, die Input-, die Prozess- und die Ergebnisqualität der zweiten Phase der Lehramtsausbildung, in der erstmalig Referendare, Seminarleiter, Ausbilder und Schulleiter über die Stärken und Schwächen des Referendariats in Brandenburg befragt wurden. (Vgl. a.a.O., S. 28ff) Bemerkenswert ist die Erkenntnis, dass sowohl die Ausbildungsschulen als auch die Referendare von der Art der Gestaltung dieser Phase profitierten, die vor allem der Berufsfeldorientierung, der Verbindung von Theorie und Praxis und der Praxisreflexion dient. Die selbst eingeschätzten Unterrichtskompetenzen stiegen vom ersten Halbjahr bis zum vierten Halbjahr nachweisbar um 13 bis 45 Prozent und befanden sich deutlich über den anderen Kompetenzbereichen (Erziehen, Beraten, Beurteilen, Organisieren, Innovieren). Es wurden aber auch zwölf Schwächen eruiert, die den Vorbereitungsdienst prägen, wie zum Beispiel unterschiedliche Anforderungen an die Studierenden, die zeitlichen Belastungen der Ausbilder, die Geringschätzung der Tätigkeit der Ausbilder durch das Kollegium und die Schulleiter, der ungünstige Beginn des Vorbereitungsdienstes (November bis Mai), die geringen Eingangsvoraussetzungen der Lehramtskandidaten in schulpraktischen, erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Belangen. (Vgl. a.a.O., S. 229ff)

MARTINUZZI (2007) untersuchte in ihrer Dissertation das Schwierigkeitsempfinden und die Wichtigkeit von Fortbildung im Zusammenhang mit unterrichtlichen Tätigkeiten bei berufseinsteigenden Lehrkräften in Wien. Sie konnte herausfinden, dass diese Probanden Leistungsbeurteilung, Elternarbeit und die Rücksichtnahme auf die Individualitäten der Kinder als schwierig empfinden. Berufseinsteiger, die zwei Jahre tätig waren, hatten die größten Schwierigkeiten. Für Fortbildungsveranstaltungen sind folgende Themen für die Berufseinsteiger relevant: Erziehung, Leistungsbeurteilung, Elternarbeit, Disziplin, Unterrichtsplanung und -analyse. Sie kam zu dem Schluss, dass diese Lehrkräfte ihre Fortbildungswünsche nicht auf Grund der erlebten Schwierigkeiten generierten. (Vgl. a.a.O., S. 250ff)

Eine Studie aus der Schweiz wurde ebenfalls im Rahmen einer Dissertation von KELLER-SCHNEIDER (2008) über Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen im Kanton Zürich präsentiert. Von Interesse waren die Beanspruchungswahrnehmung und die Zusammenhänge mit Merkmalen der Persönlichkeit. Es wurden vier Anforderungsbereiche präsentiert: personenbezogene und vermittlungsbezogene Anforderungen, führungsbezogene Interaktionsanforderungen und Anforderungen an die Kooperation in der Institution. Emotionale Stabilität und Extraversion hatten Effekte auf die wahrgenommene Beanspruchung. Ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen waren gut und hatten keinen Effekt auf die wahrgenommene Beanspruchung. Es konnten auch sechs verschiedene Beanspruchungstypen herausgearbeitet werden, die sich durch die Entwicklungsaufgaben und der Ausprägung von Beanspruchung unterscheiden. (Vgl. a.a.O., S. 3ff)

FREY (2008) entwickelte in seiner Habilitationsschrift einen Selbstbeurteilungsbogen über fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen mit befriedigenden bis sehr guten Kennwerten. Weibliche Studierende schnitten bei 20 von 34 Fähigkeitskonzepten signifikant besser ab als ihre männlichen Kollegen. In den sozialen und methodischen Fähigkeitskonzepten schätzten sich Referendare besser ein als Studierende, umgekehrt ist es bei den fachlichen Konzepten während die personalen sich von Schulform zu Schulform unterschieden bei beiden Gruppen. In der Kategorie der Fachkompetenzen kam es beim Wechsel von der Universität zum Studienseminar zu einer Abnahme der Kompetenzen, eine Zunahme passierte nur in den Bereichen soziale und methodische Kompetenzen. Es bestand kein

signifikanter Zusammenhang zwischen Außenbezügen (Alter, Semester, Zufriedenheit mit Ausbildung, Berufsaussichten) und den vier Kompetenzbereichen bei Referendaren. Österreichische Studierende wiesen die besten Fähigkeitskonzepte im Vergleich mit Deutschland, Italien, Schweiz und Polen auf. Es konnten drei Kompetenzgruppen herausgefunden werden: 12 % schätzten sich als niedrig kompetent (primär Studierende aus Polen), 45 % als mittelmäßig kompetent (primär Studierende aus Deutschland, Schweiz und Italien) und 43 % als hochkompetent (primär Studierende aus Österreich) ein. Bei hochkompetenten Studierenden konnte ein hypothetisches Kompetenzmodell nachgewiesen werden, da sie einerseits bessere Kompetenzwerte aufwiesen und sich andererseits die Kompetenzklassen einfacher in eine Struktur bringen ließen. (Vgl. a.a.O., S. 219ff)

HUBER (vgl. 2009, S. 176) untersuchte in ihrer Dissertation Berufseinstiegsmodelle in Europa und entwickelte daraus Merkmale für ein multimodulares Modell für einen begleiteten Berufseinstieg für Pflichtschullehrer, das Methoden, Inhalte, Personen, Organisation und Zertifizierung beinhaltet.

Eine weitere Dissertation stammt von MÜLLER (2010) über die Wirksamkeit von studienintegrierten Langzeitpraktika im Rahmen eines Modellversuchs in der Schweiz mit Hilfe von Selbsteinschätzungen mittels längsschnittlicher Interventionsstudie, wodurch sich der Vorbereitungsdienst für das Referendariat um ein Drittel verkürzt. (Vgl. a.a.O., S. 100ff) Sie kam zum Ergebnis, dass Persönlichkeitsmerkmale in der Lehrerbildungsforschung bislang wenig berücksichtigt wurden, diese aber die Kompetenzselbsteinschätzung in hohem Maße beeinflussen. Eine Ausbildung sollte helfen auf Grund von reflektierten Erfahrungen realistische Kompetenzeinschätzungen zu ermöglichen. Es wurden vier Lernprozesse, die von Bedeutung für die Studierenden sind, eruiert: eine funktionierende Lehrer-Schüler-Beziehung aufbauen, Selbstbewusstsein im Umgang mit Schülern erlangen, zeitsparende und effektive Unterrichtsplanung entwickeln, Anerkennung und Respekt erlangen. (Vgl. a.a.O., S. 290ff)

Eine Forschergruppe rund um BEER (2014) führte ein Forschungsprojekt im Rahmen eines freiwilligen Angebots zur Unterstützung von Junglehrern durch Mentoren an Pädagogischen Hochschulen in Niederösterreich und Oberösterreich durch. Es wurden 33 Interviews zu Beginn des Berufseinstiegs und 43 gegen Ende des ersten

Dienstjahres durchgeführt, sowie 16 mit Mentoren, deren Ergebnisse sich zusammenfassend, wie folgt, präsentieren:

- Problemfelder von Novizen: Administration, Classroom-Management, Umgang mit Konflikten, Disziplin, Aufmerksamkeit der Schüler aufrechterhalten, Kooperation mit Schulleitung/Kollegium/Eltern, Work-Life-Balance.
- Gelingensbedingungen für den Berufseinstieg: Unterstützung durch die Schulleitung und Minimierung von belastenden Faktoren, keine beurteilende Funktion von Mentoren, zeitlich flexibles Mentoring durch eine schulfremde Person, Hospitationen, Autonomie förderndes Verhalten von Mentoren.
- Verhalten und Erleben der Mentees: Rollenwechsel wird oft als schwierig empfunden (Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Verhalten, das gewissenheitsorientiert oder ungewissenheitsorientiert bezeichnet wird, konnte festgestellt werden).
- Qualität der Ausbildung: schulpraktische Ausbildung wird als positiv erlebt; Defizite gibt es in Bezug auf Klassenführung, Organisatorischem, Elterngespräche, Methodenrepertoire, Umgang mit schwierigen Kindern und Kindern mit Beeinträchtigungen. (Vgl. a.a.O., S. 287f)

Aus den Erkenntnissen wurden Empfehlungen für zukünftige Entwicklungen generiert, die wie folgt ausfielen:

- Berufseinsteiger entscheiden sich freiwillig für dieses Angebot,
- Berücksichtigung von individuellen Bedürfnissen für die Begleitung durch Mentoren bezogen darauf, wie häufig oder intensiv die Treffen stattfinden,
- Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und der Bereitschaft Mentoring freiwillig anzunehmen (was bedeutet, dass es unterschiedliche Zugangsweisen zu Mentees geben sollte) sind vorhanden,
- Mentoren haben keine beurteilende Funktion,
- Verhältnis der Betreuung sollte einen Mentor und drei Mentees nicht übersteigen,
- Berufseinsteiger können sich untereinander austauschen,
- Begleitung sollte für zwei Jahre organisiert sein,
- Mentoren sind schulfremde Personen. (Vgl. a.a.O., S. 291ff)

HECHT (2014a) beforschte im Rahmen einer Dissertation die Kompetenzentwicklung und kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen im Rahmen der APLPHA-Studie (Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg) in Österreich, der Schweiz und Deutschland mittels einer Langzeitstudie (vgl. a.a.O., S. 167ff). Sie kam zum Schluss, dass berufseinsteigende Lehrkräfte über hohe selbsteingeschätzte Handlungskompetenzen verfügen, dass kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von einem unterstützenden Kollegium verstärkt und von regionalen Faktoren beeinflusst werden. Das

emotional-affektive Erleben ist eine wichtige Quelle für die Entstehung der Überzeugungen (vgl. a.a.O., S. 239ff).

RICHTER (2010) zeigte in seiner Dissertation die Ergebnisse von vier Teilstudien: Die ersten beiden untersuchten die Situation von Referendaren und die Teilstudien drei und vier aller Lehrkräfte. In der ersten Studie wurde die Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren für die professionelle Entwicklung untersucht. Beide Gruppen dienten als wichtige Unterstützung in dieser Phase. Die informationelle und emotionale Unterstützung durch Mentoren wirkte sich auf die Selbstwirksamkeitserwartungen und das Wohlbefinden aus. Mitreferendare konnten positive als auch negative Effekte nach sich ziehen. Die zweite Teilstudie untersuchte behavioristische und konstruktivistische Betreuungsansätze. Der erste Betreuungsansatz verstärkte transmissive Überzeugungen, der zweite Ansatz wirkte sich positiv auf die Selbstwirksamkeitserwartungen, den unterrichtsbezogenen Enthusiasmus und das berufliche Wohlbefinden aus. In den Teilstudien drei (351 Mathematiklehrkräfte) und vier (1939 Lehrkräfte aus Mathematik und Naturwissenschaften) wurden die Lerngelegenheiten untersucht, die Mathematiklehrkräfte nutzten. Jüngere Lehrkräfte kooperierten im Kollegium mehr. (Vgl. a.a.O., S. 5f)

BUCHHOLTZ, DOMEN, KÖLLER und TSCHACKERT (2012) führten eine Evaluation des Berliner Vorbereitungsdienstes im Rahmen eines Forschungsauftrages in Bezug auf Eingangs-, Ergebnis- und Prozessqualität durch und verwendeten Instrumente, die bereits eingesetzt wurden. Die Unterrichtskompetenzen in den Bereichen Unterrichten, Beurteilen und diagnostische Kompetenz, Erziehen und Innovieren wurden von den Referendaren wie auch den Ausbildern eingeschätzt. Die untersuchten Lehramtsanwärter zeigten hohe Motivation für den Beruf, erlebten sich bereits zu Beginn des Vorbereitungsdienstes selbstwirksam und wollten die eigenen Kompetenzen weiterentwickeln. Am Ende demonstrierten sie ihre Kompetenzen eher nach außen, die Selbstwirksamkeit wurde mehr, die Berufszufriedenheit sank und die selbsteingeschätzten Unterrichtskompetenzen stiegen signifikant bis hochsignifikant an. (Vgl. BUCHHOLTZ et al. 2012, S. 100ff)

HAHNZOG (2011) beforchte die Persönlichkeitsentwicklung beim Übergang vom Studium in den Beruf im Rahmen seiner Dissertation. Er kam zu der Erkenntnis, dass die Entwicklung der Persönlichkeit nicht vorhersagbar ist und sich sowohl

individuell als auch situativ durch zahlreiche Faktoren unterscheidet. (Vgl. a.a.O., S. 215)

KOSINAR (2014) untersuchte in ihrer Habilitationsschrift Professionalisierungsverläufe im Referendariat und kam zu dem Schluss, dass die Rahmenbedingungen für Referendare jeweils anders waren, die Anforderungen daher auch unterschiedlich waren und diese je nach ihrer Passungsfähigkeit und Bereitschaft für Veränderung bewältigten. Es bestand ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Bereitschaft für Veränderung und der beruflichen Einstellung. Die maßgeblichen Voraussetzungen für Professionalisierung im Referendariat waren, laut ihren Erkenntnissen, Reflexionsvermögen (also bereit zu sein, Veränderungswürdiges zu sehen und neue Lösungen dafür zu suchen anstatt auf Albewährtes zurück zu greifen) und Mut, neue Erfahrungen zu machen. (Vgl. a.a.O., S. 391)

Die Projektleiter KUNTER, LEUTNER, TERHART UND BAUMERT (2014) führten unter Mit-hilfe weiterer Mitarbeiter eine Delphi-Studie in der ersten Phase (BilWiss ProPäda 2009-2013) zum bildungswissenschaftlichen Wissen und dem Erwerb professioneller Kompetenz im Lehramtsstudium durch, die sich über drei Runden erstreckte und aus 49 Personen aus den ersten beiden Phasen der Lehrerbildung bestand. Insgesamt konnten 104 bildungswissenschaftliche Themen identifiziert werden. In der zweiten Phase (BilWiss-Beruf 2012-2016) wurde die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte in einer Längsschnittstudie ermittelt. Es stellte sich heraus, dass die Unterschiede, die sich durch den Wissenstest ergaben, sich auch im Erleben und Verhalten der angehenden Lehrkräfte zeigten. In der dritten Phase (BilWiss-UV 2016-2019) wird die Validität des Wissenstests erhoben sowie die Entwicklung des bildungswissenschaftlichen Wissens im Lehramtsstudium und welche Erträge diese im Beruf haben. Begleitend findet auch eine Evaluationsstudie statt (BilWiss-Evaluation 2011-2016), die den Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen reformieren soll. (Vgl. BILWISS, http://www.bilwiss.uni-frankfurt.de/studie/Phase1_BilWiss/index.html, 20.09.2016)

MEIER (2015) untersuchte im Rahmen seiner Dissertation die Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzeinschätzungen von Sportstudierenden über drei Jahre (vgl. a.a.O., S. 5). Er konnte herausfinden, dass bestimmte individuelle Lernvoraus-

setzungen die Entwicklung begünstigen und selbstregulative Fähigkeiten eine persönliche Ressource darstellen. Individuelle Lernvoraussetzungen (Durchschnittsbewertung der Matura/Abitur sowie Alter und Geschlecht) hingen nicht bedeutend mit Kompetenzausprägungen zusammen. Es gab Zusammenhänge zwischen Vorerfahrungen als Kurs- oder Seminarleiter und als Vertretungslehrer mit fächerübergreifenden Kompetenzeinschätzungen. (Vgl. a.a.O., S. 201f)

Die Dissertation von LAMY (2015) über die Bewältigung von beruflichen Anforderungen im Berufseinstieg ging von dem Theoriemodell aus, das KELLER-SCHNEIDER und HERICKS 2011 entwickelt hatten und er erweiterte es noch. In der Untersuchung wurden 21 Lehrpersonen in Luxemburg zu drei Messzeitpunkten interviewt. Als Ergebnis ließ sich zeigen, dass die Lehrpersonen sehr zufrieden waren mit ihrer Situation und der Art, wie sie die beruflichen Anforderungen bewältigten. Eine große Rolle spielten dabei die selbstbezogenen Bedürfnisse, die sie erfolgreich befriedigen konnten. Bereits kurz vor Beginn des Berufseinstiegs waren sie sehr zuversichtlich, nahmen sich als kompetent wahr, hatten eine positive Einstellung zum Beruf und sahen den Beruf als „*Befreiungsschlag gegenüber der Ausbildung*“ (a.a.O., S. 333). Berufliche Anforderungen wurden vor allem dadurch bewältigt, in dem sie die persönlichen Bedürfnisse befriedigten und ihre Ziele anpassten. Das erste Jahr der Berufstätigkeit wurde als Schonzeit verstanden. Es wurden vor allem die positiven Aspekte von verschiedenen Situationen hervorgehoben und Vergleiche angestellt, die selbstwertdienlich waren und der Selbstrechtfertigung dienten. (Vgl. a.a.O., S. 332f)

In den folgenden Tabellen werden diese Forschungsarbeiten zum Berufseinstieg zusammenfassend nach Ländern dargestellt: Es werden der Autor/die Autoren angegeben sowie um welche Zielgruppe es sich handelte (Berufseinsteiger, Absolventen, Studierende oder Referendare), wo die Publikation entstanden ist, der Titel der Arbeit, das Theoriemodell und die Schwerpunkte, das Untersuchungsdesign, bei dem die Methode angegeben wird sowie der Einsatz von Fragebögen, wenn diese auch in anderen Studien vorkamen und die Stichprobe:

STUDIEN AUS DEUTSCHLAND

Autor, Land	Titel	Theoriemodell und Schwerpunkte	Untersuchungs- design und verwendete Fragebögen	Stichprobe
LIPOWSKY (2003) Berufsein- steiger	Wege von der Hoch- schule in den Beruf	Erweiterung des Bre- mer Modells studienbezogener Kompetenzerwerb, referendariatsbe- zogener Kompetenzerwerb, Zielwerte, berufliche Werthaltungen und Orientierungen, Berufsmotivation, Res- sourcen, berufliche Zu- friedenheit	quantitativ Fragebogen in An- lehnung an: TPF = Trier Frage- bogen von BECKER, Neo-FFI, Freiburger Persön- lichkeitsinventar, Bochumer Persön- lichkeitsinventar, berufliche Belastun- gen: Skala von ENZMANN & KLEIBER (1989)	2626 (= 88 %) Ab- solvanten zu t1, die nicht alle als Lehrer tätig waren 977 zu t2 711 zu t3 831 zu t4 11 Interviews in Freiburg, Heidel- berg, Karlsruhe, Ludwigsburg, Schwäbisch Gmünd, Weingar- ten
HERICKS (2006) Referendare	Professio- nalisierung als Ent- wicklungsaufgabe	Theorien über Ent- wicklungsaufgaben	qualitative Studie mit episodischen und berufsbiogra- phischen Interviews und 3 Fallstudien 4/5 Messzeitpunkte	24 Hamburger Re- ferendare im Fach Mathematik oder Physik/Chemie
SCHUBARTH, Speck & SEIDEL (2007) Referendare	Potsdamer Studien zum Refe- rendariat	Evaluationsmodell von STUFFLEBEAM (1984); Kontext-, Input-, Pro- zess- und Ergebnis- qualität, Stärken und Schwä- chen	Evaluationsstudie mit quantitativen und qualitativen Elementen Fragebogen: AVEM, Kompeten- zen in Anlehnung an KMK-Standards und OSER/OELKERS (2001)	300 (= 88 %) Refe- rendare, 96 (= 86 %) Semi- narleiter, 370 (= 52 %) Aus- bilder und 123 (=70 %) Schul- leiter von Brande- nburg
MÜLLER (2010) Studierende	Das Pra- xisjahr in der Lehrer- bildung	Professionsgenerie- rungsmodell von OSER (2001) Testen der Zusammenhänge zwischen Kompetenzer- wicklung und Per- sönlichkeitsmerkmalen	Interventionsstudie: quantitativ und qua- litativ, t1-t3 Verwendete Frage- bögen: A-SWK. Kurzform des NEO-FFI (NEO-PI) nach COSTA/MC CRAE (1985), BORKENAU, OSTENDORF (1993)	Versuchs- und Kontrollgruppe, Mentoren 2. Kohorte: VG 10 von 12 KG 19 von 35 3. Kohorte VG13 von 14 KL 32 von 44 PH Weingarten

Autor, Land	Titel	Theoriemodell und Schwerpunkte	Untersuchungs- design und verwendete Fragebögen	Stichprobe
RICHTER (2010) Referendare	Lebenslanges Lernen von Lehrkräften: Die Bedeutung von Mentoren im Vorbereitungsdienst und die Nutzung beruflicher Lerngelegenheiten	Bedeutung von Lerngelegenheiten für die professionelle Entwicklung	4 Teilstudien: Mentor als Lerngelegenheit; konstruktivistisch und behavioristischer Betreuungsansatz; formale Lerngelegenheiten; biografische Nutzung von Lerngelegenheiten	500 Berufseinsteiger aus der COACTIV-R Studie für die Teilstudien 1 und 2; 351 Mathematiklehrkräfte für Teilstudie 3; 1939 Mathematik und Naturwissenschaftslehrkräfte für Teilstudie 4
HAHNZOG (2011) Absolventen/ Berufseinsteiger	Persönlichkeitsentwicklung beim Übergang vom Studium in den Beruf	Polydynamische Persönlichkeitstheorie	Qualitative Dreipunkt-Längsschnittstudie	12 Studienabgänger aus Gymnasiallehramt, Jura, Human- und Zahnmedizin in Deutschland
BUCHHOLTZ, DOMEN, KÖLLER & TSCHACKERT (2012) (FIBS) Studierende/Lehr- amtsanwärter im Vor- bereitungsdienst	Evaluation des Berliner Vorbereitungsdienst 2010 - 2012	Eingangs-, Prozess- und Ergebnisqualität: individuelle Voraussetzungen, Überzeugungen, motivationale Orientierungen (Berufszufriedenheit, Selbstwirksamkeit, persönliche Ziele) professionelle Unterrichtskompetenz, Unterrichtsmerkmale, pädagogisches Unterrichtswissen, Planungskompetenz, Lerngelegenheiten	Einsatz von bewährten Instrumenten: Skalen aus COACTIV-R, Skalen zur Qualität der Lehrerbildung (DIPF), Skalen aus der Potsdamer LAK-Studie, Skalen aus TEDS-M zu 3 Messzeitpunkten	289 Lehramtsanwärter an 22 Ausbildungsorten und 186 Schulen (74 %)

Autor, Land	Titel	Theoriemodell und Schwerpunkte	Untersuchungs- design und verwendete Fragebögen	Stichprobe
KOSINAR (2014) Referendare	Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung	Wirkungszusammenhänge zwischen individuellen Voraussetzungen und den sie umgebenden Strukturen und Bedingungen und deren Auswirkungen auf den Professionalisierungsprozess	quantitative Längsschnitt-Fragebogenerhebung zu 3 Zeitpunkten und qualitativ-rekonstruktive längsschnittliche Vergleichsstudie zu 4 Zeitpunkten verwendete Fragebögen: L-SWK Belastungsfaktoren orientiert an KRETSCHMANN (2000)	Vollerhebung: von 182 Referendaren: es nahmen zu t1 (3. Monat) 146, t2 (9. Monat) 142, t3 (15. Monat) 121 teil in Hamburg aus Grund-, Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Gymnasien 9 Interviews
KUNTER, LEUTNER, TERHART & BAUMERT (2014) Referendare	Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss)	professionelle Kompetenz: professionsspezifisches Wissen, berufsbezogene Überzeugungen, motivationale Orientierungen, berufliche Selbstregulationsfähigkeiten	Delphie-Studie: Entwicklung eines Instruments zum bildungswissenschaftlichen Wissen, persönliche Merkmale, Ausbildungsverlauf, Zielformulierung, Selbstwirksamkeit, Interessen und Überzeugungen	Vier Phasen; 49 Experten aus der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung; 3298 Referendare aus Nordrhein-Westfalen (87 %); 362 angehende Lehrkräfte und deren Schüler; Evaluation (2009-2019)
MEIER (2015) Sportstudierende, Referendare, Berufseinsteiger	Kompetenzen von Lehrkräften (fachübergreifende Kompetenzeinschätzungen)	Mehrebenenmodell zur Wirksamkeit der Lehrerbildung von BLOEMEKE (2008): systematische, institutionelle, individuelle Ebene: selbstregulative Fähigkeiten, Lernvoraussetzungen, Nutzung der Lerngelegenheiten, Kompetenzniveau, Selbstregulation	Evaluation: quantitativ und Längsschnittstudie Verwendete Fragebögen: AVEM, OSER & OELKERS (2001)	33 lehrerbildende Institutionen aus Nordrhein-Westfalen T1: 683 (58,6 %) T2: 473 (39,6 %) T3: 141 (17,7 %) angehende Lehrer im Längsschnitt 141 (=11,8 %)

Tabelle 2: Studien aus Deutschland (zusammengefasst von der Autorin)

STUDIEN AUS DER SCHWEIZ

Autor, Land	Titel	Theoriemodell und Schwerpunkte	Untersuchungsdesign und verwendete Fragebögen	Stichprobe
LARCHER KLEE (2005) Berufseinsteiger	Einstieg in den Lehrberuf - Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr	Konzept der identitätskritischen Lebenslage ergänzt durch kritische Personen im Zusammenhang mit der Entwicklung persönlicher Identität im Beruf	Evaluation: Längsschnittuntersuchung 3 qualitative und 3 quantitative Erhebungen im ersten Berufseinstiegsjahr	zu allen Erhebungszeitpunkten: Abgänger des Lehrerseminars Kreuzlingen quantitativ: 22 Frauen, 3 Männer, qualitativ: 7 Frauen, 3 Männer
KELLER-SCHNEIDER (2008) Berufseinsteiger	Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen	Modell des Zusammenwirkens von Anforderungen, Herausforderungen, Ressourcen	quantitativ + qualitativ Fragebögen: berufliche Anforderungen, L-SWK BFI-K CISS soziale Unterstützung nach FRESE (1989) Kontextmerkmale	von 586 angeschriebenen Berufseinsteigern 155 (= 27 %) rückgemeldet von 277 angeschriebenen erfahrenen Lehrpersonen 136 (= 48 %) rückgemeldet im Kanton Zürich

Tabelle 3: Studien aus der Schweiz (zusammengefasst von der Autorin)

STUDIEN AUS ÖSTERREICH

Autor, Land	Titel	Theoriemodell und Schwerpunkte	Untersuchungsdesign und verwendete Fragebögen	Stichprobe
MARTINUZZI (2007) Berufseinsteiger	Der Berufseinstieg: Unterstützungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule		quantitative Querschnittsuntersuchung: Fragebogen zu Schwierigkeitseinschätzungen, Fortbildungsinteresse Fragebögen von CLOETTA und HEDINGER, und HAENISCH	1246 Berufseinsteiger aus Wien vom 2. – 5. Dienstjahr

Autor, Land	Titel	Theoriemodell und Schwerpunkte	Untersuchungsdesign und verwendete Fragebögen	Stichprobe
HUBER (2009) Berufseinsteiger	Der Begleitete Berufseinstieg für Pflichtschullehrer in Europa	europäische Modelle zum Berufseinstieg; Systemisches Coaching	qualitative Analyse von europäischen Modellen; Interviews und Online-Fragebögen	5 explorative Experteninterviews mit Pflichtschullehrern, Schulleitern und Professoren von Pädagogischen Hochschulen; quantitative Online-Befragung (von 380 Wiener Pflichtschullehrern im Berufseinstieg konnten 66 befragt werden = 44%)
BEER, BENISCHEK, DANGL & PLAIMAUER (2014) Berufseinsteiger	Mentoring im Berufseinstieg	Ein erweitertes Angebot-Nutzungs-Modell um die Facetten Mentoring und Fortbildung als Wirkungsmodell zu Voraussetzungen, Angeboten, Effekten	formative Begleit-evaluierung: Interviews, Journale, Videos, Hospitationen, Fragebögen: AVEM BigFivePlusOne LDK	53 Novizen zu Beginn (2011), dann Reduktion: aus Oberösterreich (17) über 2 Semester, und Niederösterreich (11) über 4 Semester; 16 Mentoren der KPH Wien/Krems

Tabelle 4: Studien aus Österreich (zusammengefasst von der Autorin)

STUDIEN AUS LUXEMBURG

Autor, Land	Titel	Theoriemodell und Schwerpunkte	Untersuchungsdesign und verwendete Fragebögen	Stichprobe
LAMY (2015) Berufseinsteiger	Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg	heuristisches Modell zur Analyse der Bewältigung beruflicher Anforderungen in Anlehnung an: FILIPP & AYMANN (2010) und KELLER-SCHNEIDER & HERICKS (2011) und BRANDSTÄTTER et al. (1994)	Biographieforschung mittels Interviews und einer explorativen Vorstudie	21 Lehrpersonen: 11 weiblich, 10 männlich, 3 Zeitpunkte der Erhebung

Tabelle 5: Studien aus Luxemburg (zusammengefasst von der Autorin)

LÄNDERÜBERGREIFENDE STUDIEN

Autor, Land	Titel	Theoriemodell und Schwerpunkte	Untersuchungsdesign und verwendete Fragebögen	Stichprobe
FREY (2008) Deutschland im Vergleich mit Österreich, Schweiz, Italien, Polen Studierende	Kompetenzstrukturen von Studierenden des Lehrberufs der 1. + 2. Phase	fachliches, soziales, methodisches und personales Fähigkeitskonzept	Beurteilungsbögen zu biologischen Merkmalen, persönlichen Ressourcen, Zufriedenheit und Erfolg, berufliche Fertigkeiten (241 Fertigkeiten, 35 Fähigkeitskonzepte, 4 Kompetenzklassen)	2150 Studierende aus 5 europäischen Ländern
HECHT (2014) Österreich, Schweiz, Deutschland Berufseinsteiger	Kompetenzentwicklung und kollektive Selbstwirksamkeit	Rahmenmodell von BAER (2006) auf Grundlage von Kompetenzdefinition von WEINERT (2001) und der Kompetenzbiographie von ERPENBECK und HEYSE (2007)	quantitativ und qualitativ verwendete Fragebögen: Neo-FFI A-SWK K-SWK L-SWK	quantitativ: Berufseinsteiger und erfahrene Lehrpersonen der ALPHA-Studie aus der Schweiz: St. Gallen (18 und 10), Zürich (20 und 13), Deutschland: Weingarten (15 und 8) Österreich: Vorarlberg (20 und 9) und Erweiterung der Stichprobe: St. Gallen: 2 Schulen und 24 Lehrer; Vorarlberg: 15 Schulen und 157 Lehrer Weingarten: 9 Schulen und 171 Lehrer Qualitativ 5 Berufseinsteiger und 5 erfahrene Lehrer aus ALPHA-Stichprobe

Tabelle 6: Länderübergreifende Studien (zusammengefasst von der Autorin)

Es zeigte sich, dass Forschungsarbeiten zum Berufseinstieg sich meist mit folgenden Thematiken beschäftigen: der Wirksamkeit von Begleitangeboten (SCHUBARTH, SPECK & SEIDEL 2007; BUCHHOLTZ, DOHMEN, KÖLLER & TSCHACKERT 2012; BEER 2014), mit der Entwicklung von Kompetenzen (LIPOWSKY 2003; MÜLLER 2010; MEIER 2015) und der Persönlichkeit (HAHNZOG 2011; LARCHER-KLEE 2005), mit der Bewältigung von Anforderungen (KELLER-SCHNEIDER 2008; LAMY 2015) und mit Professionalisierung (HERICKS 2006; KOSINAR 2014; KUNTER, LEUTNER, TERHART & BAUMERT 2014; RICHTER 2010).

In der folgenden Übersicht werden die zuvor genannten Forschungsstudien nochmals aufgelistet nach Autor und Jahr, unterteilt nach Studierende, Referendare und Berufseinsteigern:

Studierende	Referendare	Berufseinsteiger
Deutschland		
MÜLLER (2010)	HERICKS (2006)	LIPOWSKY (2003)
	SCHUBARTH, SPECK & SEIDEL (2007)	HAHNZOG (2011)
	RICHTER (2010)	
	KOSINAR (2014)	
	KUNTER, LEUTNER, TERHART & BAUMERT (2004)	
	BUCHHOLTZ, DOMEN, KÖLLER und TSCHACKERT (2012)	
	MEIER (2015)	
Schweiz		
		LARCHER-KLEE (2005)
		KELLER-SCHNEIDER (2008)
Österreich		
		MARTINUZZI (2007)
		HUBER (2009)
		BEER, BENISCHEK, DANGL und PLAIMAUER (2014)
Luxemburg		
		LAMY (2015)
Länderübergreifend		
FREY (2008)		HECHT (2014)

Tabelle 7: Zielgruppen der Forschungsstudien

Es zeigte sich, dass zwei Studien sich mit Studierenden (eine aus Deutschland, und eine länderübergreifende Studie), fünf Studien aus Deutschland mit Referendaren, eine Längsschnittstudie aus Deutschland mit Studierenden und Referendaren und eine Studie ebenfalls aus Deutschland mit Studierenden, Referendaren und Berufseinsteigern und neun Studien mit Berufseinsteigern (zwei aus Deutschland, zwei aus der Schweiz, drei aus Österreich, eine aus Luxemburg und eine länderübergreifende) befassten.

STRIETHOLT und TERHART (vgl. 2009, S. 622) beschrieben, dass es noch Forschungsdefizite in allen Phasen der Lehrerbildung gibt: das betrifft die erste Phase der Ausbildung, die zweite Phase der Berufseinführung (Vorbereitungsdienst und Referendariat) und die dritte Phase des stetigen Weiterlernens im Berufsverlauf.

Auch BLÖMEKE und PAINE (vgl. 2009, S. 19) führten an, dass es noch wenige Studien über die Wirkung und die verschiedenen Merkmale von Berufseinstiegsprogrammen gibt.

Diese Ergebnisse werden im folgenden Kapitel noch näher diskutiert und deren Bedeutung für diese Arbeit dargestellt.

2.4 Resümee zum Berufseinstieg von Lehrkräften

Im theoretischen Bezugsrahmen zu diesem Kapitel wurde dargestellt, dass es im Berufseinstieg um berufliche Sozialisation, dessen Ziel es ist, die jungen Lehrkräfte im System Schule zu integrieren (vgl. WELTE 2009; vgl. dazu auch KRALER 2008; vgl. dazu auch HURRELMANN & BAUER 2015) und um die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (vgl. HERICKS 2006; vgl. dazu auch KELLER-SCHNEIDER & HERICKS 2011; vgl. dazu auch QUENZEL 2015; KELLER-SCHNEIDER 2008/2011) geht. Welche Rolle die beiden Theorien im Rahmen dieser Forschungsarbeit spielen, wird weiter unten in diesem Abschnitt noch erklärt.

Die Übersichten über die Forschungsstudien aus diesem Abschnitt zeigen deutlich, dass es sich meist um Studien handelt, die die Wirksamkeit von Begleitangeboten im Berufseinstieg oder des Studiums während der Referendariatszeit überprüfen, um Entwicklungen von Kompetenzen und der Persönlichkeit, um die Bewältigung von Anforderungen oder um Professionalisierung. Es gibt einige größere Studien aus Deutschland (elf), nur wenige aus der Schweiz (zwei), aus Österreich (drei), Luxemburg (eine) und zwei, die länderübergreifend sind. Es konnte auch gezeigt werden, dass es Erhebungsinstrumente gibt, die immer wieder eingesetzt werden: Das arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) von SCHAARSCHMIDT und FISCHER (2008), das Neo-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI), ein multidimensionales Persönlichkeitsinventar von BORKENAU und OSTENDORF nach COSTA und MCCRAE (2008), eine Form der Lehrer-Selbstwirksamkeitsskalen (SWK: L-SWK,

K-SWK, A-SWK) von SCHWARZER und JERUSALEM (1999, 2002) und die Lehrerbildungs-Standards von OSER und OELKERS (2001).

Zusammenfassend lassen sich die Forschungsergebnisse, wie folgt darstellen: Kooperatives Handeln ist wichtig für die Entwicklung von Professionalität (vgl. HERICKS 2006; vgl. dazu auch KELLER-SCHNEIDER 2008). Laut FREY (2008) schätzen sich vor allem Studierende aus Österreich hoch kompetent ein (vgl. dazu auch HECHT 2014), die personalen Kompetenzen sind je nach Schulform anders sowohl bei Studierenden als auch bei Referendaren. Persönlichkeitsstrukturen beeinflussen Kompetenzselbsteinschätzungen (vgl. MÜLLER 2010) und unterscheiden sich situativ und individuell (vgl. HAHNZOG 2011). Die Unterrichtskompetenzen steigen signifikant bis hoch signifikant (vgl. BUCHHOLTZ et al. 2012; vgl. dazu auch SCHUBARTH et al. 2007), Vorerfahrungen begünstigen die Selbsteinschätzungen in diesem Kompetenzbereich (vgl. MEIER 2015). Berufseinsteiger, die reflektieren, entwickeln sich professionell (vgl. KOSINAR 2014). Männliche Referendare schätzen sich in Bezug auf Erziehen kompetenter ein (vgl. MEIER 2015). Die Selbstwirksamkeitserwartungen sind relativ hoch (vgl. LARCHER-KLEE 2005; vgl. dazu auch KELLER-SCHNEIDER 2008; vgl. dazu auch BUCHHOLTZ et al. 2002) und hängen positiv mit der beruflichen Zufriedenheit zusammen (vgl. LIPOWSKY 2003), wenn die Berufseinsteiger von Mentoren unterstützt werden, dann sind die Selbstwirksamkeitserwartungen noch höher und sie haben positive Effekte auf das berufliche Wohlbefinden (vgl. RICHTER et al. 2011; vgl. dazu auch RICHTER 2010).

Das im Rahmen dieser Studie entwickelte Untersuchungsmodell, das vom Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (KUNTER et al. 2011) abgeleitet wurde, ist sehr komplex, da Zusammenhänge vieler Merkmale professioneller Kompetenz mit Hilfe eines Strukturgleichungsmodells untersucht werden. Die Analyse der Studien, welche die Professionalisierung im Fokus hatten, machte deutlich, dass diese auch von komplexen Modellen ausgingen. So verwendeten RICHTER (2011) und KUNTER, LEUTNER, TERHART und BAUMERT (2014) ebenfalls das Modell von KUNTER et al. (2011). Eine weitere Studie von MÜLLER (2010) ging vom Professionsgenerierungsmodell von OSER (2011) aus. KOSINAR (2014) entwickelte ein heuristisches Verlaufsmodell zum Professionalisierungsprozess während der Bearbeitung einer Erfahrungskrise. Es

zeigte sich, dass in diesen Studien immer nur Teilbereiche der komplexen Modelle untersucht wurden und es davon ausgegangen wurde, dass ein Merkmal Effekte auf ein anderes Merkmal oder mehrere andere Merkmale hat. In der vorliegenden Studie wurde jedoch davon ausgegangen, dass wechselseitige Zusammenhänge bestehen. Dies zeigte sich einerseits in den bereits durchgeführten qualitativen Studien und andererseits wurde durch Literaturanalyse festgestellt, dass hier Forschungslücken vorhanden sind. Es gibt noch unzureichende Befunde über die komplexen Bedingungen professioneller Entwicklung. Die vorliegende Arbeit ist daher breit angelegt, um einen weiterführenden Beitrag zu leisten.

In den Studien zum Berufseinstieg und Referendariat gab es allerdings keine Hinweise darauf, dass Zusammenhänge zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten, sozialer Kooperation, individuellen Determinanten und Kompetenzselbsteinschätzungen gemeinsam untersucht worden sind, sondern immer nur Teilaspekte. Wie in den rollenanalytischen Modellen zur Sozialisation (vgl. WELTE 2009; vgl. dazu auch KRALER 2008) gezeigt wurde, spielen Kollegen eine wesentliche Rolle, wenn es um das Ziel der Integration an einer Schule geht. Je nachdem wie sich die Werte und Verhaltensweisen der jungen Lehrkräfte mit jenen der an der Schule befindlichen Kollegen decken oder konträr sind, wird die Integration leichter oder schwerer gelingen. Auch in den Theorien zu den berufsphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben (vgl. HERICKS 2006; vgl. dazu auch Keller-Schneider 2008; vgl. dazu auch KELLER-SCHNEIDER & HERICKS 2011) stellte sich heraus, dass Kompetenzen, Rollenfindung, Kooperation und die Institution die Berufseinsteiger in Bezug zu einem Kollegium bewältigen müssen, Vermittlung und Anerkennung in Bezug auf die Schüler. Dies zeigt, dass die individuellen Determinanten und die Kompetenzen, die durch die Nutzung von Lerngelegenheiten erweitert werden, eine wesentliche Rolle spielen. Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit können daher einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, die Bedeutung von Kooperation, individuellen Determinanten, Kompetenzselbsteinschätzungen und die Nutzung von Lerngelegenheiten für die Sozialisation und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben herauszustreichen.

Daraus lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

Persönlichkeitsstrukturen beeinflussen Kompetenzselbsteinschätzungen. Es werden sich Unterschiede in den Kompetenzselbsteinschätzungen zeigen hinsichtlich Vorerfahrungen. Es bestehen offenbar Zusammenhänge zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen und der beruflichen Zufriedenheit. Es wird erwartet, dass zwischen Lehrgangsteilnehmern und Nicht-Lehrgangsteilnehmern Unterschiede bestehen hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartungen.

3 Lerngelegenheiten in der Lehrerfort- und Weiterbildung

Ziel dieses Kapitels ist es, das zentrale Thema dieser Forschungsarbeit, die Nutzung von Lerngelegenheiten, die auf drei verschiedene Arten erfolgen kann, zu präsentieren und näher zu erläutern. Anschließend wird eine Theorie präsentiert in der die drei Formen von Lerngelegenheiten eingebettet sind und die im deutschsprachigen Raum noch nicht so sehr verbreitet ist, aber von besonderer Relevanz für den Berufseinstieg ist. Der aktuelle Forschungsstand zu diesem Thema wird dargestellt, der sich als noch nicht sehr umfangreich erwiesen hat. Im abschließenden Teil werden die Begriffsbestimmungen, Theorien und Forschungsergebnisse zusammengefasst und Konsequenzen für diese vorliegende Studie abgeleitet.

3.1 Begriffsbestimmungen zu Lerngelegenheiten

Lerngelegenheiten spielen in Konzepten zum lebenslangen Lernen eine wesentliche Rolle bezogen auf zwei Dimensionen: die zeitliche Dimension, deren zentraler Aspekt das Alter der Lernenden ist und die institutionelle Dimension, die sich auf alle Lerngelegenheiten bezieht (vgl. KELLER 2008, S. 73)

In der Literatur wird zwischen formalen, non-formalen (nicht-formalen) und informellen Lerngelegenheiten unterschieden, wenn es um lebenslanges Lernen geht. Sie entsprechen der institutionellen Dimension. HÖRNER (2001, S. 668) definiert lebenslanges Lernen

„als die Gesamtheit von Lernprozessen, die Individuen im Laufe ihres Lebens durchlaufen und die dazu intendiert sind, sich Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen im persönlichen, beruflichen oder gesellschaftlichen Bereich anzueignen oder zu erweitern“.

Formales Lernen (auch als formelles Lernen bezeichnet) findet im Rahmen von Ausbildungsinstitutionen statt und ist beabsichtigt. Es ist höchst institutionalisiert, oft mit viel Bürokratie verbunden, gesteuert durch ein Curriculum und schließt mit Zertifikaten ab.

Non-formales Lernen (auch als nicht-formales Lernen bezeichnet) wird außerhalb von Ausbildungsinstitutionen organisiert, wie zum Beispiel am Arbeitsplatz selbst. Es ist auch beabsichtigt, aber es führt zu keinen formalen Abschlüssen. Es ist meist

von kurzer Dauer, freiwillig und verlangt wenige bis keine Voraussetzungen. Meistens gibt es aber ein Curriculum und einen Moderator.

Informell organisiertes Lernen ist meist unbeabsichtigt und passiert als Nebeneffekt zu anderen Aktivitäten, wie der Arbeit, in alltäglichen Situationen und wird meist nicht als Lernen wahrgenommen. Es beinhaltet allerdings enorme Lerngelegenheiten, die für Lehr- und Lerngelegenheiten Innovationen darstellen. (Vgl. TYNJÄLÄ & HEIKKINEN 2011, S. 1; vgl. dazu auch BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR 2001)

HÖRNER (2001) klassifizierte die Lernaktivitäten folgendermaßen:

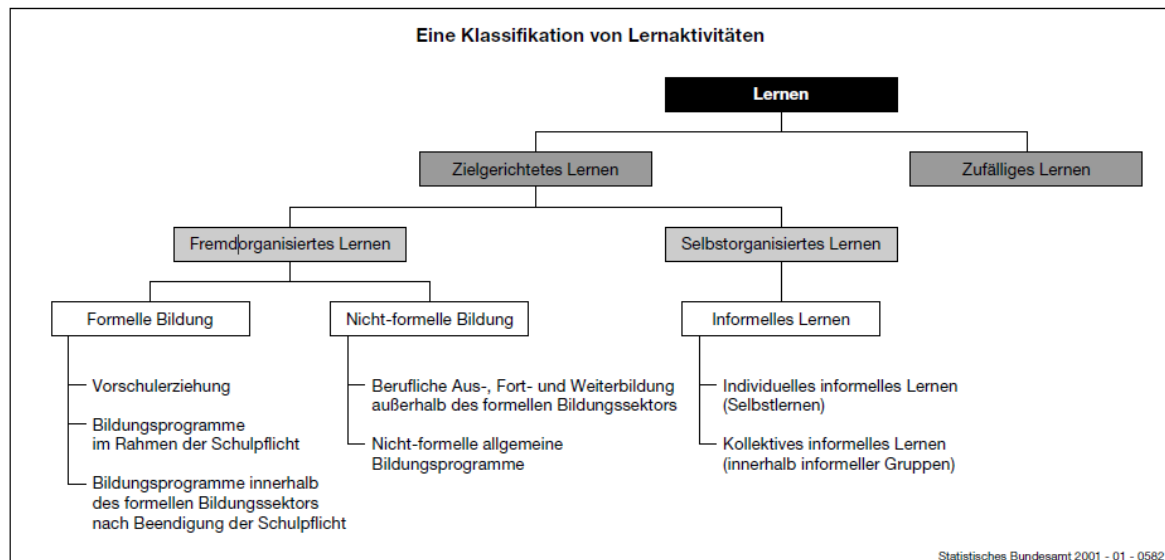


Abbildung 2: Klassifikation von Lernaktivitäten (aus HÖRNER 2001, S. 670)

Für HÖRNER (2001) passiert formelles Lernen in Kindergärten, Vorschulen, Schulen, Fachhochschulen und ähnlichen Institutionen sowie in Universitäten und ist sowohl zielgerichtet als auch fremdorganisiert. Nicht-formelle Bildung entspricht im Wesentlichen den non-formalen Lerngelegenheiten und passiert in der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung und in nicht-formellen Bildungsprogrammen, wie zum Beispiel durch Besuche von Sprach- und Computerkursen oder der Musikschule. Es ist ebenfalls zielgerichtet und fremdorganisiert. Meist werden diese Angebote auch von Arbeitgebern für ihre Mitarbeiter über Volkshochschulen, Kirchen oder private Institutionen finanziert. Informelles Lernen passiert durch Lesen von Fachbüchern und -zeitschriften, den Besuch von Fernkursen, der Nutzung von Computer-

basierten Lernprogrammen, dem Zuhören oder Zusehen von Bildungsprogrammen im Radio oder Fernsehen oder auch durch die Instruktion von Kollegen, Familienmitgliedern, Freunden und Bekannten. Auch diese Art zu lernen passiert zielgerichtet, ist aber selbstorganisiert. (Vgl. a.a.O., S. 670) Es wird hier unterschieden zwischen Selbstlernaktivitäten und kollektivem Lernen in Gruppen (vgl. KELLER 2008, S. 74).

STRAKA (2002) beschreibt in einem Artikel Lernen als eine spezielle Teilmenge vom menschlichen Handeln, das sich auf drei Ebenen unterscheiden kann: die Ebene des Aktuellen/des Handelns, die Ebene der internen Bedingungen (Fähigkeiten, die Handeln möglich machen) und die Ebene der Umgebungsbedingungen (wie der Betrieb oder die Schule, die Handeln sowohl zu fördern als auch zu begrenzen vermögen). (Vgl. a.a.O., S. 1) STRAKA analysierte die Definitionen der CEDEFOP⁷ in Bezug auf diese drei Ebenen und stellte fest: Da formelles Lernen in Institutionen stattfindet und zu Abschlüssen führt und informelles Lernen in alltäglichen Situationen passiert, sind beide eindeutig den Umgebungsbedingungen zuordenbar. Nicht-formelles Lernen bedeutet eine geplante Tätigkeit auszuführen, die Lernelemente beinhaltet und gehört somit zur Ebene des Aktuellen. Es wird auch argumentiert, dass für nicht-formelles Lernen der Begriff „halb-strukturiert“, für formelles Lernen „strukturiert“ und für informelles Lernen „unstrukturiert“ verwendet wird. So kommen alle Arten auf der Ebene des Aktuellen vor. Formell bezieht sich daher auf Merkmale der Umgebung und nicht auf das Lernen selbst. STRAKA kommt zum Schluss, dass die Begriffe formell, non-formell und informell demzufolge in Anlehnung an die CEDEFOP-Definitionen nur Metaphern sind. Man findet auch immer wieder die Begriffe formell und formal und er vermutet, dass es sich dabei um Synonyme handelt. (Vgl. a.a.O., S. 3)

STRAKA entwickelte ein Modell, das auch mögliche Anlässe für Lernen beinhaltet: es kann sich dabei um explizites, mit Absicht, Motivation und Interesse verfolgtes Lernen oder um implizites, unbewusst stattfindendes Lernen handeln, wie in der folgenden Abbildung dargestellt wird:

⁷ CEDEFOP ist das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung

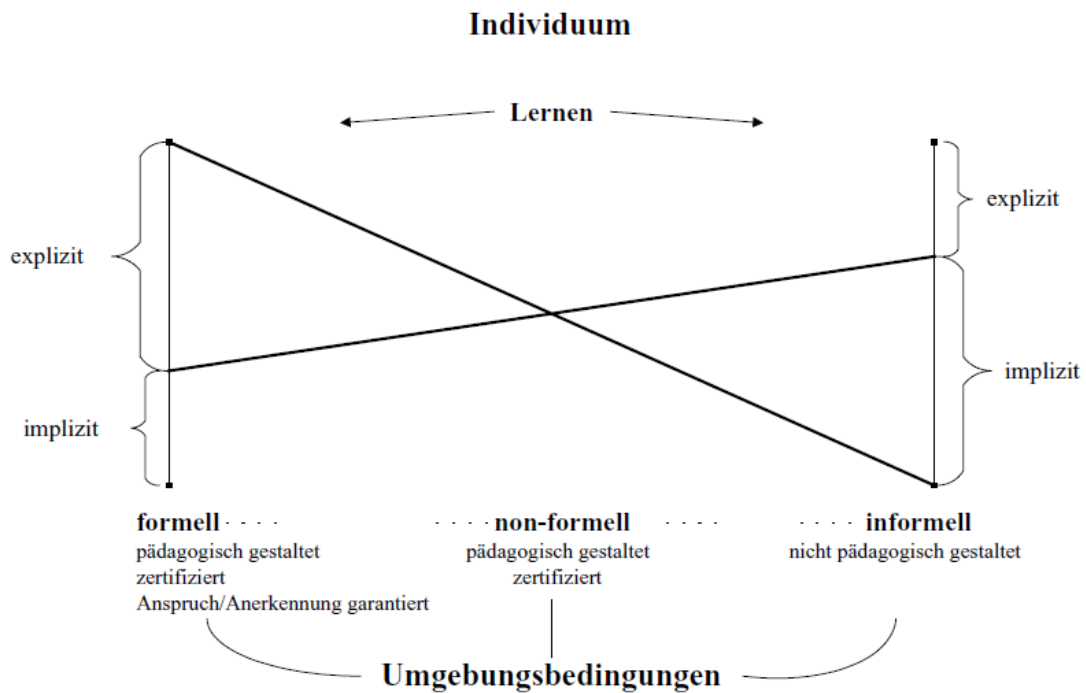


Abbildung 3: Formelle, non-formelle und informelle Umgebungsbedingungen sowie explizites und implizites Lernen (aus STRAKA 2002, S. 4)

Sind die Umgebungsbedingungen formell gestaltet, so werden dadurch Kompetenzen erworben, die einer Beurteilung und Zertifizierung unterliegen und somit auch öffentlich-rechtlich anerkannt sind. Non-formell erworbene Kompetenzen haben in der Regel hohen individuellen Wert, da keine Rechtsansprüche damit geltend gemacht werden können. Informell erworbenes Wissen findet in nicht pädagogisch gestalteten Umgebungen statt und wird nicht zertifiziert. (Vgl. a.a.O., S. 5)

Im Rahmen dieser Forschungsarbeiten werden für die verschiedenen Arten von Lerngelegenheiten die Begriffe formal, non-formal und informell verwendet.

3.2 Theorien zu Lerngelegenheiten

KEMMIS und HEIKKINEN (2011) präsentierten eine Theorie genannt "Theory of Practice Architectures", die Lehrkräfte in der Induktionsphase unterstützt. Die Praxis wird als eine Form sozial etablierter kooperativer menschlicher Aktivität gesehen und als Bündel von organisierten "sayings" (Sprache), "doings" (Tätigkeiten) und "relatings" (Beziehungen), die in einem bestimmten Projekt zusammenhängen, verstanden. Mit Projekt ist die Antwort auf die Frage: „Was machen Sie gerade?“ gemeint.

Das Projekt umfasst

- a) die Intention (Ziel), das die Praxis motiviert,
- b) die Aktionen (Sprache, Tätigkeiten, Beziehungen), die während der Ausübung der Praxis durchgeführt werden und
- c) den Zweck, den der Akteur durch die Praxis erreichen möchte.

Praxis existiert auf verschiedenen Ebenen mit größeren, übergeordneten Praxen, die von kleineren, untergeordneten Praxen geformt werden. (Vgl. a.a.O., S. 3 übersetzt von SCHATZKI; vgl. dazu auch GROVES & KEMMIS 2016, S. 10)

Jede Praxis besteht aus drei Dimensionen: die semantische Dimension, die über die Sprache realisiert wird, das physische Raum-Zeit-Kontinuum, das über die relevante Aktivität und die Arbeit realisiert wird und die sozial-politische Dimension, in der in angemessener Weise eine Beziehung zu anderen und deren Arbeit aufgebaut wird. (Vgl. KEMMIS & HEIKKINEN 2011, S. 3) In der folgenden Abbildung wird das dazugehörige Theoriemodell dargestellt:

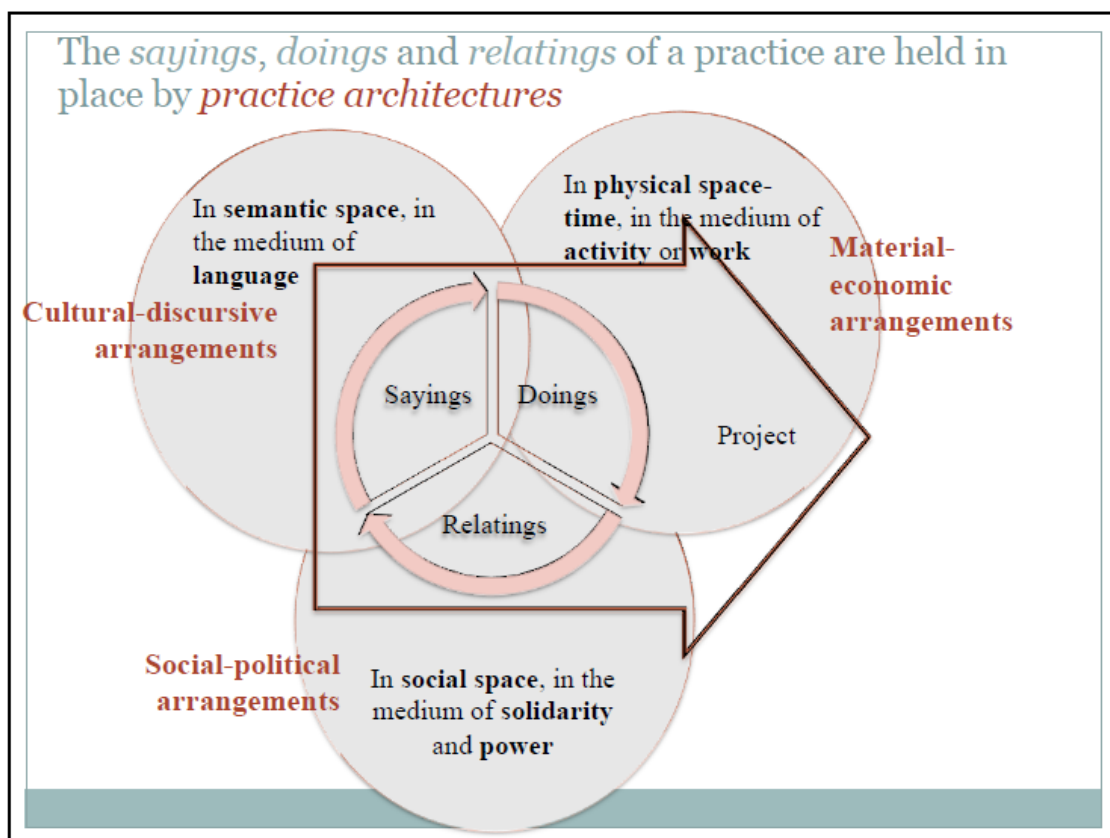


Abbildung 4: Practice Architectures (aus KEMMIS 2013, S. 3)

KEMMIS, WILKINSON, EDWARDS-GROVES, HARDY, GROOTENBOER und BRISTOL (2014) führen das Modell genauer aus: Die Praxis ist verwoben mit “cultural-discursive, material-economic and social-political arrangements“ – also den Praxisarchitekturen (vgl. a.a.O., Position 1312f). Menschen treffen einander in intersubjektiven Räumen, die bereits in einer bestimmten Art und Weise arrangiert sind und bereits vorgefunden werden oder sie werden manches Mal erst dorthin gebracht. Diese intersubjektiven Räume sind relational und werden von drei unterscheidbaren Arrangements besetzt:

- “cultural-discursive arrangements“, die auf der Ebene der Sprache existieren und uns ermöglichen, uns mit dem sozialem Medium der Sprache und Symbolen auszudrücken (wie zum Beispiel die gemeinsame Sprache Deutsch oder spezielle Diskurse einer Profession wie die Lehrer),
- “material-economic arrangements“, die auf der Ebene des physischen Raum-Zeit-Kontinuums existieren und uns ermöglichen, wie wir Dinge in der Arbeit tun können (wie zum Beispiel ein Raum, ein Zuhause, ein Arbeitsplatz, eine Region oder eine Stadt),
- “social-political arrangements“, die auf der Ebene des sozialen Raumes existieren und uns ermöglichen, wie wir durch das soziale Medium von Macht und Solidarität mit anderen in Verbindung stehen und in Wettbewerb treten (wie zum Beispiel die Beziehungen von Familienmitgliedern, einer Arbeitsorganisation oder zwischen Menschen und anderen lebenden oder nicht lebenden Dingen eines Ökosystems).

Diese drei Arrangements hängen durch Orte, Praxen, Menschenleben und durch Praxislandschaften und Praxistraditionen unterschiedlicher Arten zusammen. Wenn eine dieser Arten in der Praxis auftaucht, dann hängt sie auch immer mit den beiden anderen Arten zusammen. (Vgl. GROVES & KEMMIS 2016, S. 11)

Diese “Theory of Practice Architectures“ (Theorie der Praxisarchitektur) wird in der folgenden Graphik dargestellt:

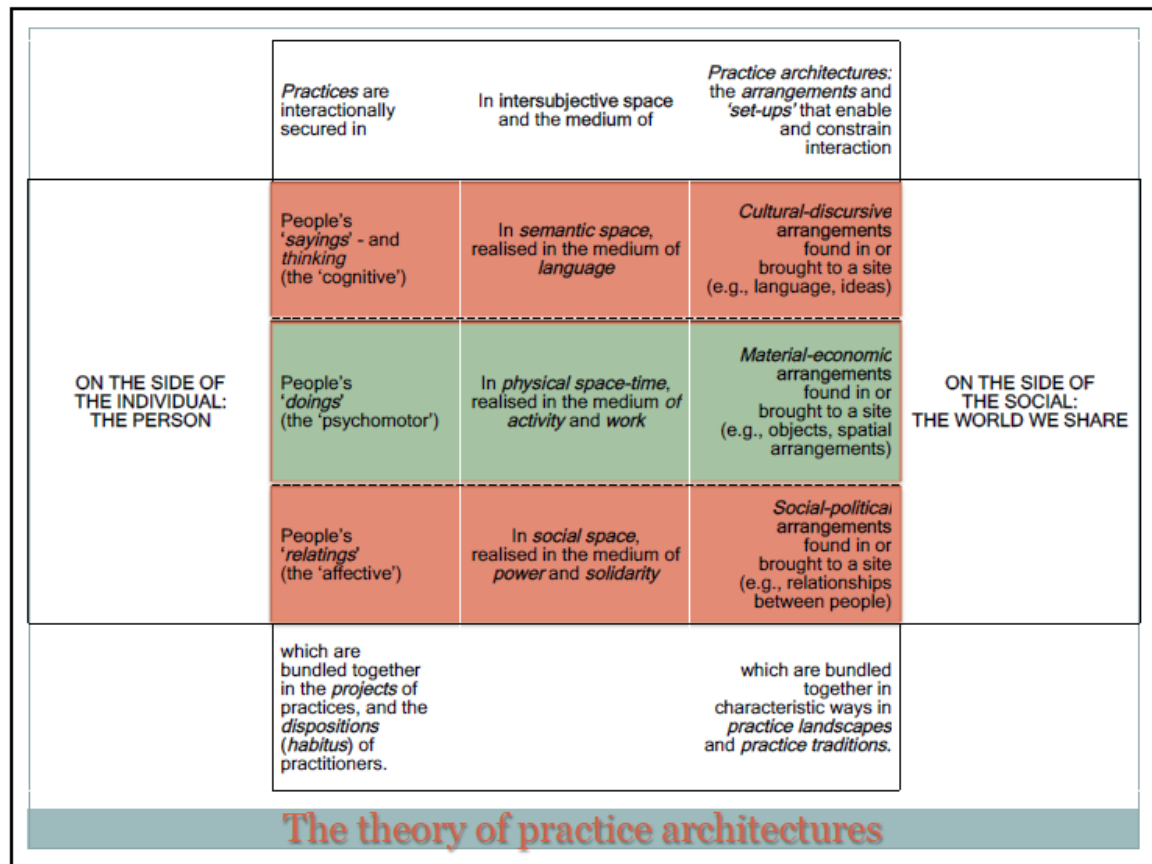


Abbildung 5: The theory of practice architectures (aus KEMMIS 2013, S. 5)

Berufseinsteiger müssen viele Herausforderungen meistern, die auf verschiedenen Ebenen allgemeingültiger Regeln ("levels of generality") gebildet werden. Es gibt eine persönliche Ebene der Allgemeingültigkeit ("personal level of generality"), die auf den individuellen Erfahrungen basiert, eine schulische Ebene der Allgemeingültigkeit ("school level of generality"), in der junge und erfahrene Lehrkräfte auf bestimmte Art im physischen Raum-Zeit-Kontinuum agieren. Sie beziehen sich aufeinander in der sozialen Dimension und es gibt eine hohe Ebene der Allgemeingültigkeit ("high level of generality"), in der Verantwortliche im Schulsystem festlegen, was die Lehrerarbeit ausmacht, wie Lehrer ausgebildet werden sollen und wie neue Lehrkräfte unterstützt werden sollen. (Vgl. KEMMIS 2013, S. 5f)

TYNJÄLÄ und HEIKKINEN (2011) stellten fest: Wenn die Unterstützung der Berufseinsteiger effektiv sein soll, dann muss sie all diese Ebenen und Formen berücksichtigen. Diese Formen der "Practice Architectures" finden nicht nur formal, sondern auch non-formal im täglichen Schulleben und informell durch unbeabsichtigtes Lernen statt. Lernen und die professionelle Entwicklung von Lehrkräften

sollte als kontinuierlicher Prozess gesehen werden, der alle drei Formen des Lernens über die ganze Zeit der Berufsausübung hinweg berücksichtigt. Diese Formen werden am besten auf lokaler Ebene organisiert und verwirklicht. (Vgl. a.a.O., S. 27)

Es gibt fünf verschiedene Arten von pädagogischen Praxen: Lernen der Schüler, Lehren, professionelle Entwicklung, pädagogisches Führen und Forschen. Alle Praxen im pädagogischen Zusammenhang sind praxisverändernd: jede kann als Praxisarchitektur fungieren, die substantiell eine oder mehrere hemmen und ermöglichen kann. Diese Praxen sind umweltbedingt miteinander verbunden – sie beeinflussen sich und werden voneinander beeinflusst. Wenn sie das tun, dann können die speziellen Inhalte der Sprache, der Tätigkeiten und der Beziehungen einer Praxis zu Ressourcen für die anderen Praxen werden. Auf diese Art und Weise können Orte spezielle Arten von "cultural-discursive, material-economic and social-political arrangements" beinhalten, die Möglichkeiten für Praxis an speziellen Orten möglich machen und hemmen (wie Schulen und Ausbildungsinstitutionen) und die spezielle Arten von Praxis unterstützen oder nicht unterstützen. (Vgl. GROVES & KEMMIS 2016, S. 13f)

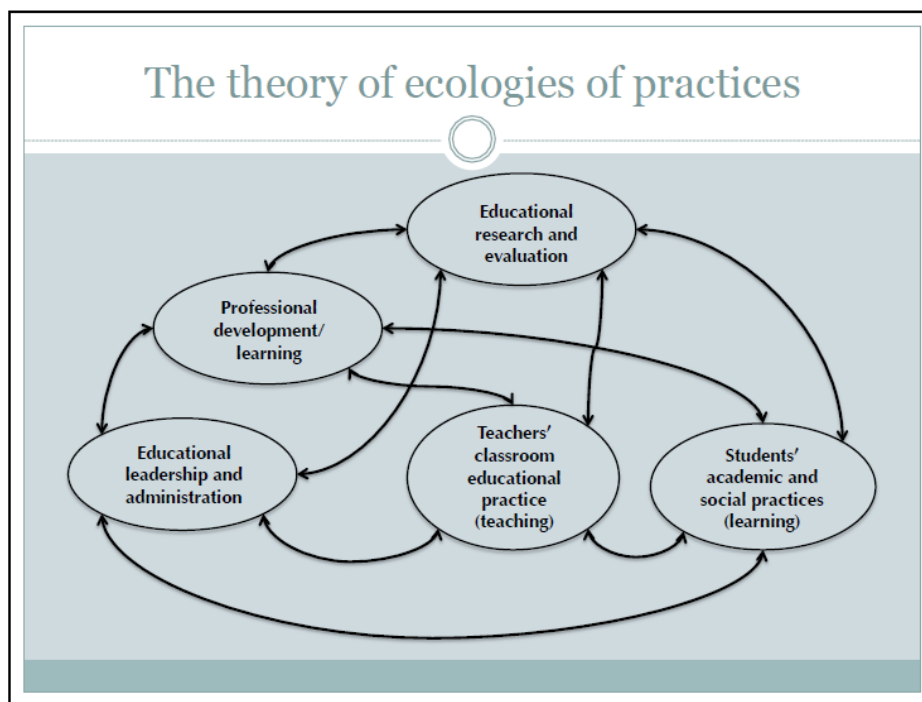


Abbildung 6: Theory of ecologies of practices (aus KEMMIS 2013, S. 14)

Im Mittelpunkt dieser Theorie steht die Annahme, dass Lernen durch sozialen Austausch passiert. So sieht auch LUDWIG (2012) Lernen als soziales Handeln, das vom Individuum aus gesehen wird: „*Lehrhandlungen und Lernhandlungen sind grundsätzlich zu unterscheidende Handlungen und gehorchen unterschiedlichen Logiken: einer Vermittlungslogik hier und einer Aneignungslogik dort*“ (a.a.O., S. 19). Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wird vor allem der Zusammenhang mit der Aneignungslogik in den Fokus genommen.

HÖRNER (2001) präsentiert einen „Lebenslang-Lebensweit-Ansatz“, der eine zeitliche Dimension (lebenslang repräsentiert durch das Alter) und eine institutionelle Dimension (lebensweit bezogen auf den Kontext, in dem Lernen eingebettet ist, das formal, non-formal und informell stattfinden kann) umfasst (vgl. a.a.O, S. 668; vgl. dazu auch KELLER 2007, S. 73) und in der folgenden Graphik dargestellt wird:

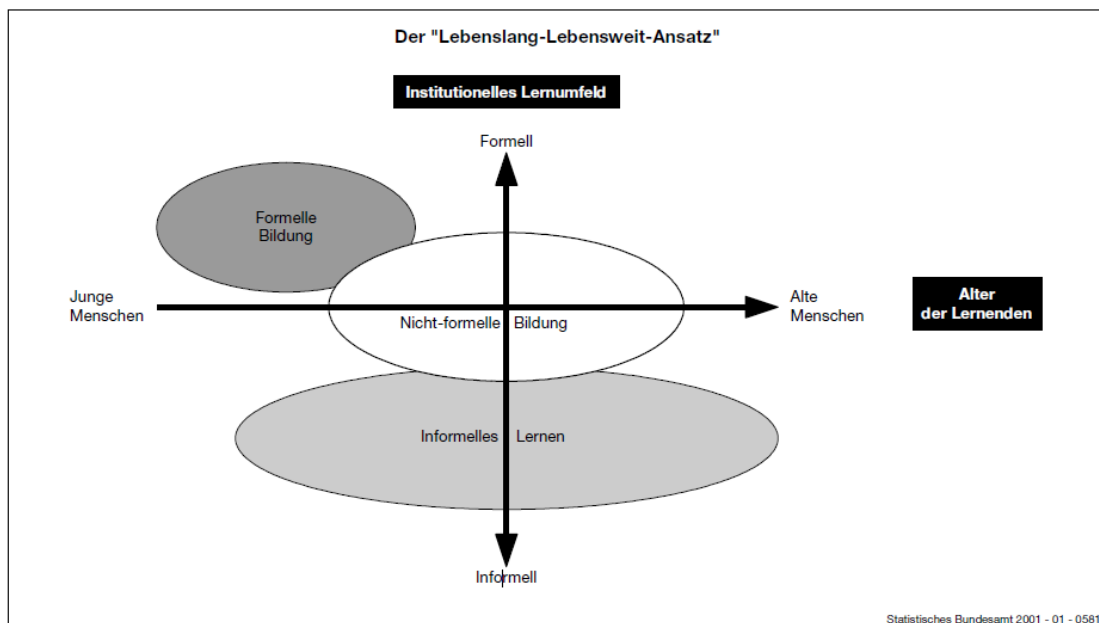


Abbildung 7: Lebenslang-Lebensweit-Ansatz (aus HÖRNER 2001, S. 668)

Dieser Ansatz stellt einen Paradigmenwechsel von bislang eher ergebnisorientierten Bildungsmaßnahmen hin zu prozessorientierten Angeboten dar, bedingt durch die Tatsache, dass mehr Institutionen sich verantwortlich fühlen für Bildung und Lernen (Angebote stellen nicht mehr nur der Staat, sondern auch Individuen, die Wirtschaft und nicht-staatliche Organisationen). HÖRNER (2001, S. 668) kam zu folgendem Schluss:

„Zusammenfassend und in weiter Abgrenzung kann Lebenslanges Lernen nach diesem Konzept charakterisiert werden als die Gesamtheit von Lernprozessen, die Individuen im Laufe ihres Lebens durchlaufen und die dazu intendiert sind, sich Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen im persönlichen, beruflichen oder gesellschaftlichen Bereich anzueignen oder zu erweitern.“

Diese Definition soll zeigen, dass Lernen lebenslang von Bedeutung ist und nicht mit Abschluss der Ausbildung ein Ende gefunden hat. Im nächsten Kapitel wird auf den aktuellen Forschungsstand näher eingegangen.

3.3 Aktueller Forschungsstand zu Lerngelegenheiten

Statistisch werden meist nur formale und non-formale Lerngelegenheiten erfasst und nur selten das informelle Lernen. Es wäre notwendig auch Eckdaten für das informelle Lernen zu erfassen (vgl. HÖRNER 2001, S. 677).

RICHTER (2010) untersuchte in seiner Dissertation ebenfalls die Lerngelegenheiten auf Basis der Definition der Europäischen Kommission: als formale Lerngelegenheiten wurden Workshops und Seminare, als non-formale das Lesen von Fachliteratur und als informelle die Kooperation innerhalb des Kollegiums untersucht. (Diese Zuteilung entspricht nicht den in dieser Dissertation zu Grunde gelegten Theorien und Annahmen dazu.) (Vgl. a.a.O., S. 30). Er konnte in seiner dritten Teilstudie darstellen, dass vor allem jene Mathematiklehrkräfte (insgesamt wurden 351 befragt) aus der COACTIV-Studie Fortbildungsangebote nutzen, die konstruktivistisch überzeugt sind, die sich beruflich sehr engagieren, und die sich in einem Kollegium befinden, in dem Fortbildungen einen hohen Stellenwert besitzen. In der vierten Teilstudie, die sich aus 1939 Lehrkräften der Mathematik und Naturwissenschaften einer erweiterten COACTIV-Studie zusammensetzten, stellte er fest, dass vor allem jene, die in der Mitte ihrer beruflichen Karriere verweilen an Fortbildungsangeboten teilnehmen. Die Kooperation im Kollegium wird meist von jüngeren Lehrkräften in Anspruch genommen während das Lesen von Fachliteratur eher bei den älteren Lehrpersonen Anklang findet. Das Lernverhalten wird vor allem mit dem beruflichen Engagement und der Übernahme von Funktionen erklärt. Es hängt von der Qualität dieser Lerngelegenheiten ab, wie sich professionelle Kompetenz entwickelt. (Vgl. a.a.O., S. 6f) Im Rahmen der COACTIV-Studie konnte RICHTER (vgl. 2011, S. 322f) auch feststellen, dass Lehrkräfte aller Schularten außer dem Gym-

nasium vermehrt den Austausch mit Kollegen zu unterrichtsrelevanten Themen nutzen und weniger das Lesen von Fachliteratur. Sie nutzen die Angebote je nach Schulart unterschiedlich und auch individuell unterschiedlich (vgl. dazu auch LIPOWSKY 2014, S. 514).

LIPOWSKY (2014) stellte fest, dass hohe Lernzielorientierung der Teilnehmer in Fortbildungsveranstaltungen das berufliche Lernen positiv beeinflusst. Sie möchten ihre eigenen Fähigkeiten weiterentwickeln, sehen berufliche Aufgaben als eine Chance, neue Fähigkeiten zu entwickeln und ziehen Schlüsse über die Angemessenheit ihres Handelns aus Rückmeldungen, die sie als wertvoll betrachten. Er zog den Schluss aus verschiedenen Studien, dass Lernangebote im erwachsenen Alter vor allem viel Selbststeuerung und viel Selbstorganisation ermöglichen sollen. Wissenschaftliche Studien, die belegen, dass in der Art konzipierte Fortbildungsangebote positive Effekte auf das Handeln und Wissen der Lehrer zeigen, fehlen jedoch noch. Es gibt einige wenige Studienergebnisse, die zeigen, dass intrinsische Fortbildungsmotivation die Akzeptanz von Lernangeboten positiv beeinflusst. (Vgl. LIPOWSKY 2014, S. 519)

KUNTER (2014, S. 707) fasste die Befunde zu Lerngelegenheiten und Motivation, wie folgt, zusammen:

„So neigen beispielsweise Lehrkräfte mit Lernzielorientierung eher dazu, sich auch außerhalb des Unterrichts Unterstützung und Anregung von anderen zu suchen (Butler, 2007) sowie sich mehr in Fortbildungen und informellen Lernsituationen zu engagieren (Nitsche et. al 2013) und intrinsisch orientierte Lehrkräfte sind eher bereit, sich konstruktiv mit neuen Methoden auseinanderzusetzen (Sorebo et al. 2009). Forschung dieser Art, die selbstberichtete Motivation von Lehrkräften als Prädiktoren für ihr professionelles Verhalten untersucht, ist ein wichtiger Baustein zur Klärung der Frage, wie Professionalität im Lehrerberuf erreicht werden kann.“

STRAKA (2004) konstatierte, dass es noch wenige Erkenntnisse über den quantitativen und den qualitativen Output von Lernen in informellen und nicht-formellen Lernsettings gibt. Es muss noch geklärt werden: warum, wo, wann, wie und was gelernt wird. (Vgl. a.a.O. 2004, S. 17)

KUNTER, KLEICKMANN, KUSMANN und RICHTER (2011) stellten im Rahmen der COACTIV-Studie auch fest, dass sich die Forschung zur beruflichen professionellen Entwicklung noch wenig mit Lernprozessen und individuellen Unterschieden

betreffend die Nutzung der Lehrangebote beschäftigt hat, auf deren Basis die Entwicklung stattfindet. Aus der psychologischen Literatur lassen sich ihrer Meinung nach jedoch individuelle Personenmerkmale, wie allgemeine kognitive Fähigkeiten, selbstbezogene Überzeugungen, Vorerfahrungen und zu Grunde liegende Motive und Zielorientierungen ableiten, die als Prädiktoren für erfolgreiche oder nicht erfolgreiche Lern- und Entwicklungspotenziale gelten könnten. (Vgl. a.a.O., S. 62).

MAYR und NEUWEG (2006) schlugen vor, dass die verschiedenen Persönlichkeiten in der methodischen und inhaltlichen Gestaltung von Lernangeboten für Lehrkräfte berücksichtigt werden sollten und Differenzierung kompensationsorientiert sein müsste. Lernende, die von ihrer Persönlichkeitsstruktur hoch gewissenhaft sind, müssten lernen weniger genau zu planen aber flexibler auf Unvorgesehenheiten einzugehen. (Vgl. a.a.O., S. 180ff)

3.4 Resümee zu Lerngelegenheiten

Es konnte gezeigt werden, dass Lernen im Beruf auf drei verschiedenen Ebenen stattfinden kann: formal, non-formal und informell. Für formal findet man auch die Bezeichnung formell. Da STRAKA (vgl. 2002, S. 3) vermutet, dass es sich um Synonyme handelt, wird für diese Arbeit der Begriff formal verwendet. Im „Lebenslang-Lebensweit-Ansatz“ (vgl. HÖRNER 2011, S. 668) wurden die drei unterschiedlichen Arten von Lerngelegenheiten in den Kontext mit dem Alter und dem institutionellen Lernumfeld gesetzt. Das Alter spielt nach Ansicht der Autorin eine wesentliche Rolle in Fortbildungsmaßnahmen, da sich gerade im Berufseinstieg aus Erfahrung der Autorin zeigte, dass diese oft der Ansicht sind, sie hätten bis jetzt genug gelernt und würden in nächster Zeit einmal nur arbeiten und ihr Gelerntes umsetzen wollen. Nach mehreren Dienstjahren gewinnt dann die Fort- und Weiterbildung wieder einen höheren Stellenwert (vgl. RICHTER 2010).

Die "*Theory of Practice Architectures*" (vgl. KEMMIS u.a. 2011, 2014), die Berufseinstiegende unterstützen soll, macht deutlich, dass berufliches Lernen auf drei verschiedenen Ebenen realisiert wird: durch Sprache, Aktivität und Beziehung, die sich gegenseitig beeinflussen. Lernen passiert durch sozialen Austausch. Junge Lehrkräfte müssen viele Herausforderungen meistern, da unterschiedliche Ansprüche an sie gestellt werden von sich selbst, von der Schule, an der sie arbeiten, und von

übergeordneten Verantwortungsträgern im Schulsystem. Das Lernen und die Herausforderungen können in fünf verschiedenen Arten von Praxis sich zeigen: beim Lernen der Schüler, beim Lehren, bei der professionellen Entwicklung, beim pädagogischen Führen und Forschen.

KUNTER, KLEICKMANN, KLUSMANN und RICHTER (2014) stellten fest, dass Forschungen zur beruflichen Entwicklung und die Lehrerbildungsforschung sich kaum mit individuellen Unterschieden für die Nutzung der Lerngelegenheiten beschäftigen (vgl. a.a.O., S. 62). Es gibt noch wenige Studien zu den Lerngelegenheiten, diese aber zeigen, dass Kooperation im Kollegium oft von jungen Lehrkräften in Anspruch genommen wird (vgl. RICHTER 2010, S. 6f), die sich zu unterrichtsrelevanten Themen austauschen und kaum das Lesen von Fachliteratur nutzen. Es zeigte sich auch, dass die Lernangebote sowohl individuell unterschiedlich als auch je nach Schulart unterschiedlich genutzt werden (vgl. RICHTER 2011, S. 322f; vgl. dazu auch LIPOWSKY 2014, S. 514) und intrinsische Fortbildungsmotivation die Akzeptanz von Lernangeboten positiv beeinflusst (vgl. LIPOWSKY 2014, S. 519).

Da die Berufseinstiegsangebote in Niederösterreich am Ende mit einer Bestätigung über die erfolgreiche Absolvierung für jeden Teilnehmer ausgewiesen werden, zählen sie zu den formalen Bildungsangeboten, da sie sowohl zielgerichtet als auch fremdorganisiert sind. Der Fokus der Studie liegt aber auch bei den informellen Lerngelegenheiten, die zielgerichtet und selbstorganisiert stattfinden. Es wird angenommen, dass die formal organisierten Bildungsangebote (BEST-Treffen und BEST-Seminare) zu wenig an Unterstützung bieten, um den Berufseinstieg erfolgreich absolvieren zu können und die Berufseinsteiger daher auch andere Lerngelegenheiten nutzen werden, die auch im Zusammenhang mit anderen Konstrukten stehen. Kooperative Lernformen an der Schule spielen auch eine wesentliche Rolle, wenn es darum geht Anforderungen bewältigen zu können und diese werden im Rahmen dieser Forschungsarbeit als non-formale Lerngelegenheit betrachtet.

Es zeigte sich deutlich, dass die Nutzung von Lerngelegenheiten noch wenig untersucht worden ist und es wurden in diesem Zusammenhang Forschungsstudien vermisst, die auch die Kompetenzselbsteinschätzungen miteinbezogen haben. Auch die "Theory of Practice Architectures", die die professionelle Entwicklung zum Ziel hat, berücksichtigt nur die Sprache, die Aktivitäten (Lerngelegenheiten) und die

Beziehungen (Kooperation), nicht aber die Kompetenzen, von denen anzunehmen ist, dass diese im Zusammenhang damit stehen. Individuelle Determinanten spielen in dieser Theorie im Rahmen der zu bewältigenden Herausforderungen, die sich Berufseinsteiger auf der persönlichen Ebene selbst stellen und die von außen durch die schulische Ebene und von übergeordneten Stellen an junge Lehrkräfte gestellt werden, eine Rolle. Die soziale Kooperation, die über Beziehungen und Tätigkeiten realisiert wird, ist einerseits als Lerngelegenheit von Bedeutung, aber auch als Unterstützungsmaßnahme, wie dies im nächsten Kapitel näher ausgeführt wird. In dieser vorliegenden Arbeit werden beide Formen getrennt untersucht. Die Ergebnisse aus dieser Arbeit könnten daher einen Beitrag leisten, diese Theorie noch um einige Facetten zu erweitern.

Daraus lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

Es werden sich Zusammenhänge zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten und individuellen Determinanten zeigen sowie zwischen selbstbestimmter Motivation und der Nutzung von formalen Lerngelegenheiten. Es wird erwartet, dass sich die Teilnehmer verschiedener Schularten (VS, ASO, NMS) in Bezug auf die Nutzung der Lerngelegenheiten unterscheiden werden.

4 Kooperation

Das Ziel dieses Kapitels ist es, den Begriff Kooperation näher zu definieren unter zwei Gesichtspunkten: Sie spielt einerseits als schulischer Kontextfaktor im Rahmen von Angebot-Nutzungsmodellen eine Rolle, und andererseits als soziale Unterstützung im Rahmen von Forschungsarbeiten zur Belastung. Die zweite Form der Kooperation ist gerade im Berufseinstieg von Bedeutung, da die berufliche Sozialisation erleichtert wird. Anhand des aktuellen Forschungsstandes und der Theorien zur Kooperation werden die für diese Arbeit relevanten Schlüsse gezogen, die für die Generierung eines Untersuchungsmodells für die Datenerhebung verwendet werden.

4.1 Begriffsbestimmungen zu Kooperation

In diesem Kapitel werden die Begriffsbestimmungen getrennt vorgenommen für einerseits Kooperation als schulischer Kontextfaktor und andererseits als soziale Unterstützung.

4.1.1 Kooperation als schulischer Kontextfaktor

Als schulische Kontextfaktoren werden in dieser Arbeit vor allem die Kooperation im Kollegium am Arbeitsplatz Schule und die Unterstützung durch Schulleiter ins Auge gefasst. KLECHTERMANS (2006) konstatiert, dass Lehrerkooperation und Kollegialität Begriffe sind, die viel verwendet werden und entscheidend sind für die Entwicklung von Schulen und den Aufbau von Kompetenzen. Es gibt unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit, die für jeweils unterschiedliche Interessen eingesetzt werden können. Es muss auch eine Balance zwischen Kollegialität und Autonomie gefunden werden und der organisatorische Kontext einer Schule Berücksichtigung finden, da diese Bedingungen die Kooperation beeinflussen. (Vgl. a.a.O., S. 220)

SPIEß (2004, S. 199) definiert den Begriff unter organisationspsychologischer Perspektive folgendermaßen:

„Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. auf Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt gewisse Autonomie voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet.“

Kooperation und Kollegialität spielen auch in dem mehrperspektivischen Professionalisierungskonzept von EPIK (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext), das im nächsten Kapitel noch näher erläutert wird, eine wichtige Rolle und stellen eine Domäne von fünf notwendigen Domänen für professionelles Agieren dar, in dem sie die Produktivität von Zusammenarbeit in den Fokus nehmen:

„Sie ist eine Form der Zusammenarbeit, in der die kollektiven Fähigkeiten und Kräfte, die in Einzelpersonen vorhanden sind, für ein gemeinsames Anliegen genutzt werden können“ (PASEKA, SCHRATZ & SCHRITTESSER 2011, S. 31).

AHLGRIMM, KREY und HUBER (2012) unterscheiden vier Arten von Kooperation, die sie auf Grund der Analyse von über 60 Begriffsdefinitionen unterschiedlicher Disziplinen herausgearbeitet haben. Jede im Folgenden genannte Kooperationsart beschreibt das jeweilige Verständnis davon sowie gegensätzliche Begrifflichkeiten und Abhängigkeiten der Gelingensbedingungen:

- Kooperation als Vertragsverhältnis
 - Im schulischen Kontext sind hier partnerschaftliche oder vertragliche Verhältnisse zu anderen Institutionen zu verstehen.
 - Im Gegensatz dazu stehen die Begriffe Rivalität und Ignoranz.
 - Gelingensbedingungen hängen von äußeren Erfordernissen ab.
- Kooperation als Einstellung
 - In diesem Zusammenhang ist es als ein Merkmal einer Person zu verstehen unabhängig von einer Situation.
 - Als gegensätzliches Personenmerkmal dazu wird der Egoismus verstanden.
 - Gelingensbedingungen sind abhängig von individuellen Dispositionen.
- Kooperation als Arbeitsteilung
 - Um arbeitsteilig arbeiten zu können, ist Abstimmung untereinander notwendig, die entweder von einer übergeordneten Stelle oder von den beteiligten Lehrkräften selbst organisiert wird.
 - Den Gegensatz dazu stellt die ganzheitliche Arbeit dar, die von einer Person alleine verrichtet wird und sowohl für den Verlauf und das Ergebnis verantwortlich ist.
 - Gelingensbedingungen hängen von der Organisation und der Abstimmung der Arbeit ab.
- Kooperation als Strategie
 - Kooperation findet entweder mit dem Ziel statt, dass man sich gegenseitig unterstützt oder gegeneinander arbeitet. Das Ziel kann von einem Individuum alleine oder von der Gruppe verfolgt werden.
 - Den Gegensatz dazu bildet der Wettbewerb oder die Konkurrenz.
 - Gelingensbedingungen sind abhängig von der Beschaffenheit von Zielen. (Vgl. a.a.O., S. 17ff)

Speziell für Berufseinsteiger sieht KRALER (2008) professionsspezifisches Potenzial, das neue Kollegen (Novizen) in ein Kollegium einbringen:

- *„Innovationen (inhaltlich, didaktisch)*
- *Außensicht (Betriebs- und Systemblindheit fehlt)*
- *Engagement und Begeisterung*
- *Gruppendynamik ins Kollegium (bzw. in Teile davon, wie etwa Fachbereiche)*
- *Frische/Unverdorbenheit/Naivität (fehlende negative Erfahrungen, fehlende Routine.“* (vgl. KRALER 2008, S. 6)

Kooperation kann verschiedene Ziele verfolgen und daher unterschiedliche Auswirkungen haben. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit ist es wichtig, dieses Verständnis von Kooperation mit zu bedenken, die unterschiedlichen Kooperationsarten werden aber nicht näher untersucht. Mehr Rolle spielt die Kooperation als soziale Unterstützung, wie sie im folgenden Abschnitt näher betrachtet wird.

4.1.2 Kooperation als soziale Unterstützung und Ressource

In diesem Abschnitt wird der Begriff Kooperation als soziale Unterstützung näher definiert und betrachtet.

„Unter sozialer Unterstützung wird das Ausmaß verstanden, in dem andere emotional (z.B. trösten), instrumentell (z.B. finanziell unterstützen) oder informationell (z.B. Ratschläge geben) tätig werden und so helfen, belastende Situationen zu bewältigen“ (ASENDORPF 2007, S. 307).

Es wird zwischen sozialer Integration als quantitativ-struktureller Aspekt und sozialer Unterstützung als qualitativ-funktionalem Aspekt unterschieden. Soziale Unterstützung wird in wahrgenommene und erhaltene Unterstützung unterteilt. Weiters wird unterschieden nach dem Bedürfnis nach sozialer Unterstützung, der Suche nach sozialer Unterstützung, dem protektiven Abpuffern und der tatsächlich geleisteten Unterstützung. (Vgl. a.a.O., S. 307f) ASENDORPF (2007) verweist darauf, dass die Unterscheidung zwischen Unterstützungsressourcen, erhaltener, erfahrener und potenzieller Unterstützung in der Literatur für Verwirrung sorgte, da sie nur mäßig mit erfolgreicher Bewältigung von Belastungen und psychischer Gesundheit korrelieren. Potenzielle Unterstützung wird eher als Persönlichkeitsmerkmal und Unterstützungsressource als Umweltmerkmal betrachtet. (Vgl. a.a.O., S. 307f)

SCHULZ und SCHWARZER (vgl. 2003, S. 73f) entwickelten dazu einen Fragebogen (Berliner Social Support Skalen BSSS), der alle Dimensionen bis auf die tatsächlich geleistete Unterstützung abfragt. Unterstützung soll Stress reduzieren und die Bewältigung fördern.

FYDRICH, GEYER, HESSEL, SOMMER und BRÄHLER (1999) entwickelten ebenfalls einen Fragebogen zur sozialen Unterstützung, der die Dimension zur wahrgenommen sozialen Unterstützung (emotionale Unterstützung, praktische Unterstützung, soziale Integration) und zu negativen und belastenden Faktoren (soziale Belastung) erhebt. Weiters wird die Reziprozität sozialer Unterstützung erhoben, sowie die Verfügbarkeit einer Vertrauensperson und die Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung. (Vgl. a.a.O., S. 212ff)

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit schließt sich die Autorin der Definition von ASENDORPF (2007, S. 307) an und untersucht die soziale Kooperation am Arbeitsplatz als emotionale, informationelle und instrumentelle Unterstützung, aber nicht in Zusammenhang mit Belastung.

4.2 Theorien zu Kooperation

So wie bereits die Begriffsbestimmungen getrennt betrachtet wurden nach Kooperation als schulischer Kontextfaktor und als soziale Unterstützung wird diese Unterteilung auch im folgenden Abschnitt für die Theorien dazu beibehalten.

4.2.1 Theorien zu Kooperation als schulischer Kontextfaktor

Um die Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu überprüfen, werden meist Modelle zu Angebot und Nutzung herangezogen, wie sie LIPOWSKY (vgl. 2014, S. 515) oder HELMKE (vgl. 2014, S. 71) entworfen haben – in beiden Modellen spielt die Kooperation an der Schule ebenfalls eine Rolle, bei HELMKE (2014) unter der Prämisse von Schulklima und bei LIPOWSKY (2014) als Klima und Konsens im Kollegium. In dieser Arbeit dienen diese Modelle für die Entwicklung eines theoretischen Modells für die Fragebogenkonstruktion und berücksichtigen vor allem die schulischen Kontextfaktoren und die individuellen Voraussetzungen, die Lehrkräfte mitbringen.

HELMKE (2014) präsentiert ein Angebot-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts. Das Modell, das in der folgenden Graphik dargestellt wird, berücksichtigt Elemente von Unterrichtsqualität, dessen Wirkung und dessen Ziele und Kontextfaktoren:

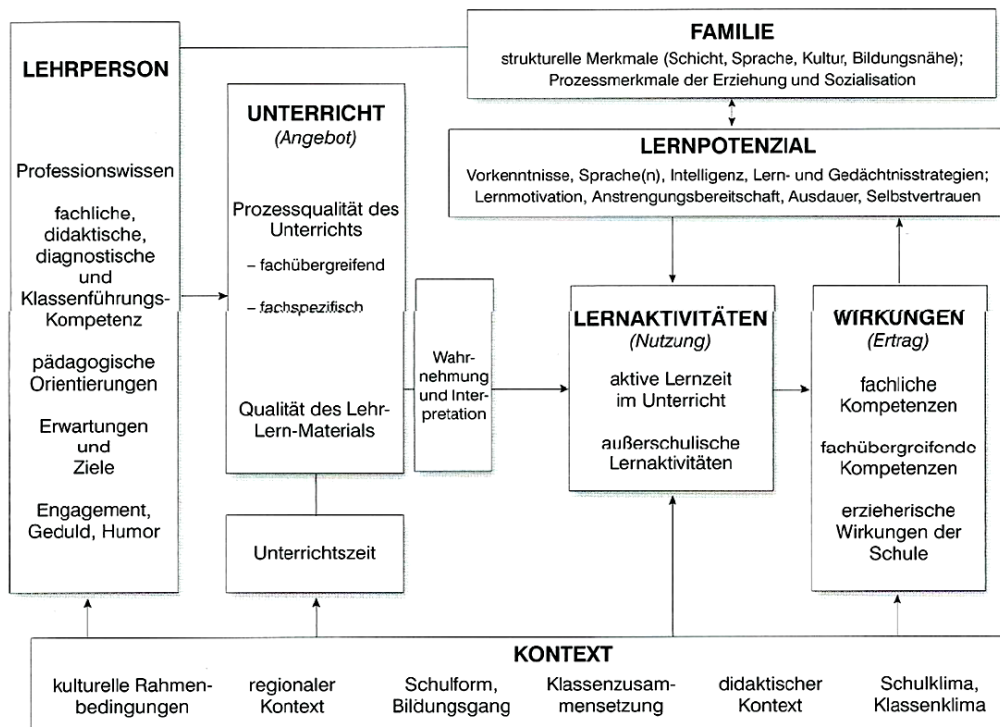


Abbildung 8: Angebot-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (aus HELMKE 2014, S. 71)

Unterricht wird als Angebot verstanden, das nicht unbedingt Wirkungen zur Folge haben muss, da diese von verschiedenen Faktoren abhängen: der Wahrnehmung durch die Lehrer, von den individuellen Voraussetzungen (Vorkenntnissen, Lernmotivation, Lernstrategien) jedes einzelnen Schülers und von der Klassenzusammensetzung. Lehrpersonen bringen unterschiedliche personale Merkmale mit, aber auch unterschiedliche Expertisen in Bezug auf ihre fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnisse sowie im Bereich der Klassenführung und Diagnostik. Subjektive Theorien, Selbstreflexion, Selbstvertrauen und schul- und unterrichtsrelevante Vorstellungen spielen ebenso eine Rolle auf Seite der Lehrenden. Es handelt sich also um Merkmale, die in der Person des Lehrenden liegen als auch um Merkmale, die das Unterrichtsangebot betreffen. Unterrichtsqualität beinhaltet laut HELMKE (2014) folgende Bereiche: Klassenführung, Klarheit und Strukturiertheit,

Konsolidierung/Sicherung, Aktivierung, Motivierung, lernförderliches Klima, Schülerorientierung, Kompetenzorientierung, Umgang mit Heterogenität und Angebotsvielfalt. Eine wesentliche Rolle spielt die Qualität des Lehr-Lern-Materials sowie das Lernpotenzial (kognitive, motivationale und volitionale Lernvoraussetzungen) und die Unterstützung durch die Familie. Mediationsprozesse sind durch zwei Typen charakterisiert: a) wie das Lehrerverhalten und das Unterrichtsangebot wahrgenommen und interpretiert werden und b) durch Prozesse des Lernens und Denkens, durch Motivationen und Emotionen. Wirkungen werden unterschiedlich sein, je nach den Zielen, die man erreichen will, da es den „guten Unterricht“ in Wirklichkeit nicht gibt. Der Kontext spielt eine Rolle, da die Gruppen/Klassen der beteiligten Lehrpersonen unterschiedlich zusammengesetzt sind und sie sollten jeweils anders berücksichtigt werden. (Vgl. HELMKE 2014, S. 71ff)

HELMKE (2014) stellte auch ein Rahmenmodell für die Unterrichtsentwicklung dar. Unterricht kann direkt durch bestimmte Aktivitäten oder indirekt durch Maßnahmen, die auf den Unterricht einwirken, entwickelt werden. Besonders Schulleiter sollten sich dieser Prozesse bewusst sein, damit Unterrichtsentwicklung über eine längere Phase gesteuert werden kann. Im Modell sind diese Abfolgen vorgesehen:

- Information (über die Qualität des Unterrichts),
- Rezeption (wie die dargebotenen Materialien beim Schüler ankommen),
- Reflexion (auf Grund der Rezeption wird über Fragen des Lehrens und Lernens nachgedacht),
- Aktion (Unterrichtsentwicklung passiert auch über schwierige Phasen hinweg) und
- Evaluation (gibt es nachweisliche Effekte, die das Lernen erleichtern), die sowohl durch individuelle (subjektive Notwendigkeit, Veranlassung, Motivation, Kosten-Nutzen-Bilanz, Bereitschaft zu Selbstreflexion, professionelles Wissen, Selbstwirksamkeit) als auch externe Bedingungsfaktoren (Evaluations- und Kooperationsklima in der Schule, Verbindlichkeit durch das Schulprogramm, Wertschätzung durch Schulleitung/Eltern/Schüler/Kommune, Hilfeleistung durch die Wissenschaft, Schulausstattung, finanzielle Basis, Unterstützung durch Moderatoren/Modellversuche/Beratung/Anreizsysteme) beeinflusst werden. (Vgl. HELMKE 2014, S. 311ff)

Diese Bedingungsfaktoren werden an jeder Schule anders sein und beeinflussen die Art und Weise, wie Elemente aus Fortbildungsveranstaltungen dann in den eigenen Unterricht umgesetzt werden.

LIPOWSKY (vgl. 2014, S. 515) hat in Anlehnung an das Angebot-Nutzungs-Modell ein integratives und erweitertes Modell zur Erklärung des beruflichen Lernens von Lehrpersonen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen entwickelt, das das Ziel verfolgt, Professionalisierung zu unterstützen (vgl. LIPOWSKY 2014, S. 511). Es wird in der folgenden Graphik in vereinfachter Form dargestellt:

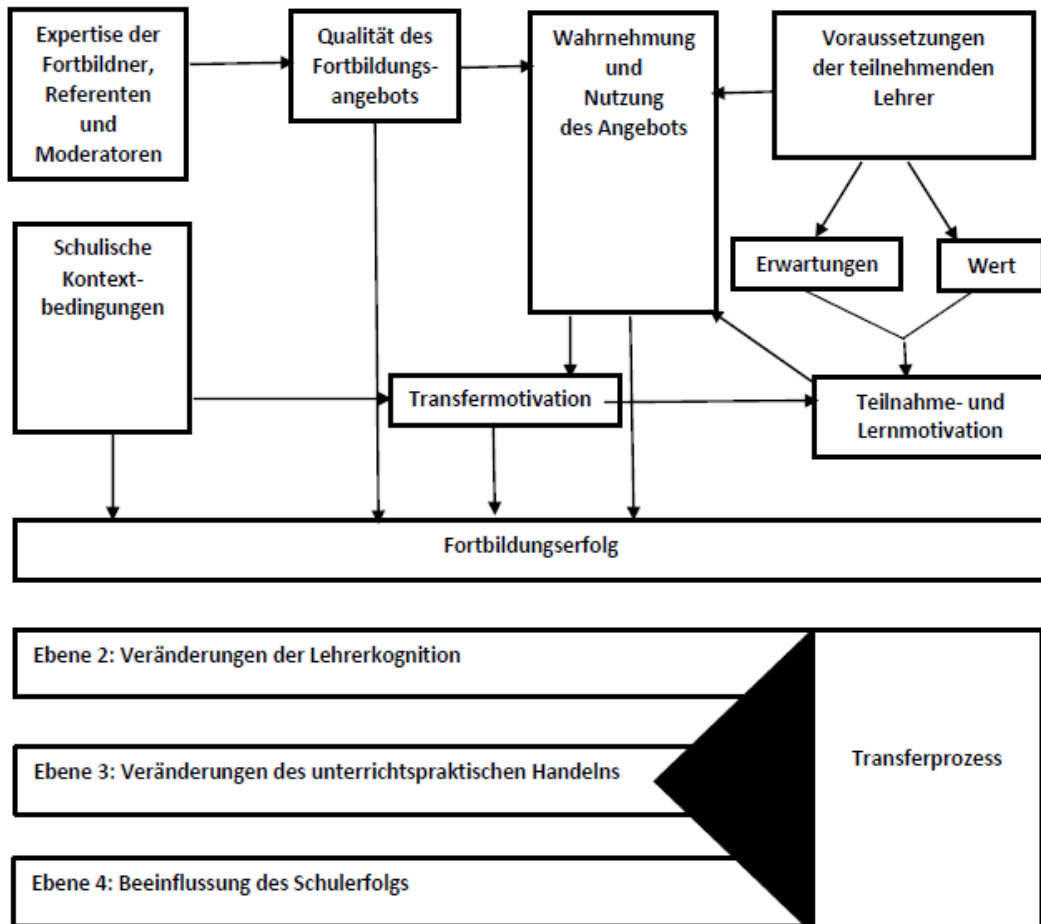


Abbildung 9: Erweitertes Modell zur Erklärung des beruflichen Lernens von Lehrpersonen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (zusammengefasst nach LIPOWSKY 2014, S. 515)

In seinem Modell geht er von konstruktivistischen Theorieansätzen aus, deren Annahme es ist, dass Lernen durch sozialen Austausch passiert. Im Rahmen dieser Theorie werden Weiterbildungsmaßnahmen als situiertes Lernen organisiert, das die täglichen Erfahrungen der Teilnehmer als Ausgangspunkt für das Lernen nimmt. Die Lernenden erhalten komplexe Aufgabenstellungen, authentische Probleme und verlangen ein hohes Maß an Selbststeuerung. Wenn es zu Veränderungen im Han-

deln kommen soll, dann sollte als situiertes Lernen vor allem der “Cognitive-Apprenticeship-Ansatz“ berücksichtigt werden. In diesem Theoriemodell werden die Lernenden unterstützt durch:

- Modelling (die Lehrkraft zeigt vor, macht vor oder denkt laut),
- Coaching (der Lehrende begleitet die Lernenden während der Phase der Bearbeitung von Problemen),
- Scaffolding (ein Minimum an didaktischer Hilfe wird von der Lehrkraft angeboten),
- Fading (die Unterstützung durch die Lehrperson wird immer weniger),
- Articulation (Lernende artikulieren ihre Ideen und Lösungen),
- Cooperation (Aufgaben werden kooperativ bearbeitet) und
- Reflection (Lösungen und Strategien werden im Diskurs ausgetauscht). (Vgl. LIPOWSKY 2009, S. 79)

Lernen im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen passiert durch ein Zusammenspiel von personenbezogenen Voraussetzungen der Teilnehmer, Schulkontextfaktoren und Faktoren, die die Fortbildner betreffen. LIPOWSKY (2014) führt in seinem Modell motivationale, kognitive, volitionale, persönlichkeitsbezogene und familiäre personenbezogene Voraussetzungen an, die eine Rolle spielen und sich auf die Wahrnehmung und Nutzung des Angebots auswirken. Als kognitive Voraussetzungen werden die aktuellen Überzeugungen und Konzepte über das fachdidaktische und pädagogische Wissen ermittelt. Als volitionale und persönlichkeitsbezogene Voraussetzungen werden Ausdauer, Zielstrebigkeit, Hartnäckigkeit und Gewissenhaftigkeit, mit der die Lehrkräfte Weiterbildung betreiben, verstanden. Als familiäre Bedingungen werden Formen der Unterstützung und Entlastung gesehen, da sie einen Einfluss auf den Prozess der Weiterbildung haben. Auf berufliches Lernen haben vor allem die motivationalen Voraussetzungen großen Einfluss, die bislang in Studien aber noch wenig empirisch untersucht wurden. Als schulische Kontextfaktoren, die das Lernen in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen beeinflussen, sieht LIPOWSKY (2014) vor allem das Leitungshandeln und das Kollegium als relevant an. Auch die Trainings- und Transferforschung konstatieren, dass die organisationale Umgebung der Teilnehmenden eine Rolle spielt, wie das Gelernte dann am Arbeitsplatz umgesetzt wird. So wirkt das Angebot unterschiedlich auf die teilnehmenden Lehrkräfte. (Vgl. a.a.O., S. 511ff)

Im nächsten Abschnitt werden die Theorien präsentiert, die es zu Kooperation als soziale Unterstützung gibt.

4.2.2 Theorien zu Kooperation als soziale Unterstützung und Ressource

Soziale Unterstützung wird fast ausschließlich in Forschungen zu Coping und Stress im Rahmen der Gesundheitspsychologie thematisiert (vgl. FYDRICH et al. 1999, S. 212).

Es gibt verschiedene Modelle, die die Wirkung sozialer Unterstützung abbilden, in denen Stressoren, Stressreaktionen und individuelle Befindlichkeiten im Zusammenhang stehen. Soziale Unterstützung wirkt sich entweder direkt auf individuelle Befindlichkeiten aus und stellt somit Haupteffekte dar oder die Wirkung ist indirekt, da die Stressreaktionen durch den Einfluss von Stressoren verändert oder die individuellen Befindlichkeiten gemildert werden und somit als Puffereffekte betrachtet werden. Die Forschungsbefunde zeigten sehr inkonsistente Ergebnisse. Eine Ursache könnte darin liegen, dass das Konstrukt, die Definitionen, Operationalisierungen und verschieden gestaltete Untersuchungspläne sehr vieldeutig sind. (Vgl. RÖHRLE 1994, S. 74f) Im Rahmen dieser Dissertation ist folgende Annahme relevant: Soziale Unterstützung kann helfen, soziale Beziehungen zu pflegen und damit verändern und prägen sich indirekt soziale Netzwerkstrukturen und das Wissen gewinnt an Zuwachs durch die Wirkung von sozialer Unterstützung. (Vgl. a.a.O., S. 146)

Dies deutet darauf hin, dass soziale Beziehungen in einem Kollegium sich ändern, wenn neue Lehrkräfte an eine Schule kommen. Berufseinsteiger sind auf soziale Unterstützung auch angewiesen, da viele neue Anforderungen (wie zum Beispiel im organisatorischen Bereich) an sie gestellt werden, die sie das erste Mal bewältigen müssen und sie das System Schule als Lehrkraft erst kennen lernen müssen. Dies gelingt mit sozialer Unterstützung wesentlich leichter, schneller und fördert die Integration ins Kollegium.

RÖHRLE (vgl. 1994, S. 201ff) beschreibt soziale Unterstützung im Rahmen von sozialen Netzwerken, die im Kontext von Umweltpsychologie betrachtet wird. Sie

verfolgt verschiedene Ziele, die von KELLY (1977)⁸ beschrieben wurden und für den Berufseinstieg von Relevanz sind. Es geht um drei Faktoren: normative Orientierungen, Regeln der Macht und den Energiefokus. Jedes System und jede Person in einem System haben bestimmte Eigenschaften, die sich reziprok aufeinander beziehen und somit bestimmen, welchen Zweck die soziale Unterstützung verfolgen soll. Die Machtorientierung kann Kontrolle oder Integration als Ziel haben. Der Energiefokus kann auf das Individuum oder das System bezogen sein. Die normative Orientierung verfolgt entweder Erhaltungs- oder Erreichungsziele. Diese drei Faktoren lassen sich unterschiedlich kombinieren und ergeben acht verschiedene Typen von sozialen Systemen und acht verschiedene Formen, wie mit informellen Hilfen umgegangen wird:

Macht-orientierung	Energie-fokus	Normative Orientierung	Funktionen und Umgang mit informellen Hilfen
Kontrolle	Individuum	Erhaltungs- ziele	Stabilisierung von Individuen, die für die Organisation bedeutsam sind
Kontrolle	Individuum	Erreichungs- ziele	Rivalität um Ressourcen, um Ziele zu erreichen
Kontrolle	System	Erhaltungs- ziele	Informelle Hilfen als Sanktionen für den Erhalt von Organisationen
Kontrolle	System	Erreichungs- ziele	Informelle Hilfen als Sanktionen für die Entwicklung von Organisationen
Integration	Individuum	Erhaltungs- ziele	Informelle Hilfen für den Erhalt individueller Befindlichkeiten
Integration	Individuum	Erreichungs- ziele	Unterstützung für individuell (und kollektiv) bedeutsame Entwicklungen
Integration	System	Erhaltungs- ziele	Hilfen für individuelle Anpassungen an das System
Integration	System	Erreichungs- ziele	Hilfen, die der Entwicklung von Systemen dienen

Tabelle 8: Ökologische Typen von Unterstützungssystemen (aus RÖHRLE 1994, S. 212 zit. n. KELLY 1977)

Berufseinsteiger werden soziale Unterstützung ebenfalls auf verschiedene Art und Weise erfahren. Oberstes Ziel sollte die rasche Integration sein, wie dies auch im Kapitel 2.2 im Rahmen von beruflicher Sozialisation beschrieben wurde. Aber auch

⁸ KELLY, J. (1977) "The ecology of social support systems: footnotes to a theory." Paper presented at the 85th Annual meeting of the American Psychological Association in San Francisco.

Kontrolle erleben die jungen Lehrkräften oft sehr stark seitens der Direktion, wenn sie Vorbereitungen bei den Schulleitern schriftlich vorlegen müssen.

4.3 Aktueller Forschungsstand zu Kooperation

Auch in diesem Abschnitt zum aktuellen Forschungsstand wird die bereits getroffenen Unterteilung in Kooperation als schulischer Kontextfaktor und als soziale Unterstützung beibehalten.

4.3.1 Forschungsstand zu Kooperation als schulischer Kontextfaktor

Es gibt noch wenige Forschungserkenntnisse, wie sich personenbezogene Merkmale auf das Weiter-, Um- oder Neulernen auswirken und wie sie mit Fortbildungsmerkmalen und Schulkontextfaktoren zusammenhängen (vgl. LIPOWSKY 2014, S. 514). Seitens der Autorin liegt ein großer Fokus dieser Arbeit ebenfalls auf den individuellen Merkmalen, da es sich immer wieder zeigt, dass die jungen Lehrkräfte völlig andere Einstellungen, Vorstellungen, Werte und Einschätzungen haben als bereits sehr lang im Lehrbereich tätige Personen. Fort- und Weiterbildungsangebote müssen aber auf diesen Umstand Rücksicht nehmen, wenn sie effektiv sein sollen und die Berufseinsteiger erreichen möchten. Es ist noch wenig erforscht, welche Wirkungen es geben kann, wenn Lehrpersonen zur Absolvierung von Fortbildungsveranstaltungen angehalten werden. Grundsätzlich gibt es Anzeichen dafür, dass Lehrkräfte, die freiwillig teilnehmen, zufriedener und zu Beginn auch motivierter sind, aber es gibt keinen Nachweis, dass damit tiefere Veränderungen im beruflichen Wissen und Handeln verbunden sind. (Vgl. a.a.O., S. 533)

KUNZ HEIM, TRACHSLER, RINDLISBACHER und NIDO haben 2007 in der Schweiz in einem Forschungsprojekt zu Zusammenhängen zwischen Schulkontext, persönlichen Merkmalen und dem Weiterlernen von Lehrpersonen herausgefunden, dass sich Junglehrer kompetenter einschätzen als Lehrkräfte mit vielen Jahren an Erfahrung. (Vgl. a.a.O., S. 29)

AHLGRIMM (2012) konnte in einer Studie über die Wirkungen von Zusammenarbeit auf das Selbstbild und die professionelle Entwicklung folgende Erkenntnisse gewinnen: Kollegen werden als wichtig betrachtet. Es gibt sowohl private als auch

berufliche Beziehungen. Es besteht ein Zusammenhang zwischen einer guten beruflichen Beziehung (geprägt von gegenseitiger Unterstützung aber auch von Konkurrenz) und einer guten persönlichen Beziehung. Durch Zusammenarbeit können Unsicherheiten und daraus resultierende Ängste und Belastungen verringert werden sowie Ressourcen gewonnen werden. Da Lehrkräfte wenig Anerkennung und Rückmeldung erhalten, die allerdings wichtige Grundbedürfnisse für das Selbstwertgefühl darstellen, gibt es vermehrt kollegiale Kommunikation und Rückmeldung, die die Zugehörigkeit und das Selbstwertgefühl stärken. Die Zusammenarbeit dient auch der Professionalisierung, da das professionelle Selbstbild durch das voneinander Lernen beeinflusst wird und das Handeln verändert wird. (Vgl. a.a.O., S. 159ff)

MAYR (2014) stellte fest, dass es Persönlichkeitsmerkmale gibt, die eine direkte oder indirekte Wirkung auf Kompetenzen haben. Für extravertierte Lehrpersonen ist das kollegiale Lernen besonders hilfreich und dies wirkt sich auch auf die Kompetenz im Fördern sozialer Beziehungen aus (die Varianz dieser Variablen kann durch Modelle, wie der NEO-FFI oder der AIST zu 11-34 Prozent aufgeklärt werden). (Vgl. a.a.O., S. 205)

KELLER-SCHNEIDER und ALBISSER (2013) konnten im Rahmen des Projekts RUMBA (Ressourcenentwicklung im Umgang mit Berufsanforderungen) eine Studie durchführen, in der sie auch individuelle Merkmale wie Motive, Ziele, Selbstkonzept und Selbstregulation erhoben, um Schulen dabei zu unterstützen, sie in ihrem Prozess der Schulentwicklung mittels Rückspiegelung von Daten über individuelle und kollektive Ressourcen weiter voranzubringen. Es gibt unterschiedliche Wahrnehmungen über die Merkmale von Schulkultur, die Qualitätsmerkmale der Schulleitung und des Kollegiums. Die Einschätzungen werden von individuellen Ressourcen jeder einzelnen Lehrkraft mitbestimmt. Sie konnten herausfinden, je stärker sich Lehrpersonen durch den Beruf herausfordern lassen, desto häufiger kooperieren sie in dem sie gemeinsam die Unterrichtsverantwortung tragen, Materialien und Ideen austauschen. Kooperation dient nicht der Entlastung, sondern der Professionalitätsweiterentwicklung. Selbstwirksamkeit, kognitives Belastungserleben und emotionale Erschöpfung haben kaum Auswirkungen auf die

Häufigkeit von kooperativ durchgeführten Tätigkeiten. Kooperation umfasst verschiedene und auch unterschiedlich anspruchsvolle Arten. (Vgl. KELLER-SCHNEIDER & ALBISSER 2013, S. 33ff)

Im folgenden Kapitel wird der Forschungsstand zu Kooperation als soziale Unterstützung dargestellt.

4.3.2 Forschungsstand zu Kooperation als soziale Unterstützung und Ressource

Vor allem in der Lehrerbelastungsforschung spielt die soziale Unterstützung eine bedeutsame Rolle, die tatsächlich erhaltene und instrumentelle Unterstützung wird allerdings selten operationalisiert (vgl. DIZINGER 2015, S. 71, 92).

In empirischen Forschungsstudien wird soziale Unterstützung als Prädiktor für das Wohlbefinden gesehen und die Wirkmechanismen untersucht, die soziale Unterstützung hat. Es gibt zwei Arten von Effekten:

- a) Haupteffekte, die einen direkten Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung und dem eigenen Befinden erheben und
- b) Puffereffekte, die eruieren, ob im Falle des Auftretens von Belastung soziale Unterstützung als günstig erlebt wird.

Insgesamt zeigt sich, dass soziale Unterstützung eine wichtige Ressource für berufliche Motivation und das Wohlbefinden ist. (Vgl. RICHTER, KUNTER, LÜDTKE, KLUSMAN & BAUMERT 2011, S. 40)

RICHTER, KUNTER, LÜDTKE, KLUSMAN und BAUMERT (2011) präsentierten eine Studie über die soziale Unterstützung durch Mentoren und Mitreferendaren bei 551 Referendaren, die zwei Mal in einem Jahr befragt und mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen analysiert wurden. Sie fanden heraus, dass beide Gruppen als wichtige Ressource für Unterstützung wahrgenommen werden, aber jede unterstützt andere Kompetenzaspekte. Die informationelle und emotionale Unterstützung durch die Mentoren und die instrumentelle Unterstützung der Mitreferendare hat Effekte auf die Lehrerselbstwirksamkeit und reduzieren die emotionale Erschöpfung. Die Unterstützung durch Mitreferendare kann positive als auch negative Effekte haben. Die Qualität der Unterstützung ist wichtig und kann die Entwicklung von beruflichen Kompetenzen im Referendariat vorhersagen. (Vgl. a.a.O., S. 43ff)

Die Mentoren dieser Studie sind an den jeweiligen Schulen an der die Referendare ihre Praxis absolvieren und sind somit schulinterne Personen. Im Berufseinstieg von Niederösterreich gibt es Mentoren nur für jene jungen Lehrkräfte, die den Lehrgang absolvieren und sie sind schulexterne Personen, zu denen die Berufseinsteiger zwei Mal pro Semester kommen, von denen sie aber auch per Mail und Telefon zwischenzeitlich Unterstützung erhalten. Daher kann angenommen werden, dass Kollegen an der Schule einige Funktionen der Mentoren übernehmen, wie sie in der Studie von RICHTER et al. (2011) beschrieben werden.

Die Autorin führte ebenfalls eine qualitative Forschungsstudie bei berufseinstiegenden Lehrkräften durch, die den Lehrgang „Den Berufseinstieg professionell meistern und gestalten“ besuchen, um herauszufinden, wie die Berufseinsteiger die soziale Unterstützung durch externe Mentoren und schulinternen Kollegen erleben und ob dies mit der Art und Weise, wie der Berufseinstieg erlebt wurde im Zusammenhang steht. Dabei wurden die schriftlichen Entwicklungsportfolios aus dem ersten Semester mit Hilfe der Grounded Theory (vgl. STRAUSS & CORBIN 1996) analysiert. Es konnte festgestellt werden, dass die Berufseinsteiger (Mentees) von schulinternen Kollegen eher praktisch (Taten, Antworten auf Fragen, Vorbereitung, Nachbereitung) unterstützt werden und von externen Mentoren auf professionelle Art und Weise (Austausch von Erfahrungen, Reflexion, Diskussion, Hinweise und Ratschläge). Es konnte auch herausgefunden werden, dass jene Berufseinsteiger, die den Berufseinstieg positiv oder stressig erlebten, mit der Unterstützung von Kollegen und Mentoren sehr zufrieden oder zufrieden waren. Jene, die den Berufseinstieg herausfordernd, bedrohlich oder chaotisch erlebten, waren mit der Unterstützung nur zufrieden oder erwähnten nichts dazu. (Vgl. PIND-ROßNAGL 2015a, S. 9f)

SCHAARSCHMIDT (2005) untersuchte im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie die psychische Gesundheit und stellte fest, dass nach wenigen Berufsjahren das positive Lebensgefühl deutlich sinkt. An Schulen, an denen die Schulleitung unterstützend und das soziale Klima im Kollegenkreis positiv erlebt werden, gibt es weniger psychische und körperliche Beschwerden sowie weniger Krankentage. Für Frauen sind die Effekte wesentlich höher als für Männer. Für sie stellt die

soziale Unterstützung eine Schutzfunktion dar. Er kommt zum Schluss, dass die berufsspezifische Motivation gezielt gefördert werden sollte. (Vgl. a.a.O., S. 142ff)

DICK VAN (2006) führte eine Studie zu Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrkräften durch und untersuchte neben anderen Faktoren auch soziale Unterstützung, Kompetenzerwartung, Coping und Bedürfnis nach Kompetenzerwartung als Moderatoreffekte mit Hilfe von Strukturgleichungs- und Regressionsanalysen. Er leitete aus seiner Forschungsarbeit ein heuristisches Modell zur Analyse von Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften ab. Dabei wird ein Zusammenhang zwischen Beschwerden, Burnout und Arbeitszufriedenheit vermutet, das in drei Teilstudien untersucht wurde:

- Teilstudie eins: Die Moderatorvariablen - soziale Unterstützung, Kompetenzüberzeugung, Coping und demographische Merkmale - hängen mit Belastungen und Mobbing sowie Beschwerden und Burnout zusammen.
- Teilstudie zwei: Die Moderatorvariablen - Entfaltungsbedürfnis und Zufriedenheit mit dem Kontext - hängen mit Bedeutsamkeit, Verantwortung und Wissen um Resultate sowie Arbeitszufriedenheit zusammen.
- Teilstudie drei: Es bestehen Zusammenhänge zwischen Fehlzeiten und Pensionierungsabsichten. Die soziale Unterstützung hat auf die Schulleitungsunterstützung nur wenig Einfluss.

In Studie eins (356 Lehrkräfte) wirkte diese Unterstützung als Puffer zwischen Belastung und Beschwerden, in Studie zwei (201 Lehrkräfte) war diese Wirkung nicht mehr festzustellen. Lehrkräfte mit geringen Kompetenzerwartungen benötigen die Schulleitungsunterstützung besonders. Er konnte auch feststellen, dass demographische Variablen (Alter, Geschlecht, Schulart, Bundesland, Familienstand, Beschäftigungsverhältnis) fast keine Rolle spielen. (Vgl. a.a.O., S. 258ff)

KOSINÁR (2013) untersuchte in einer Forschungsstudie asymmetrische Beziehungen während der Ausbildung, in der sie zwei Fälle kontrastierte. Die Teilnehmer nutzten keine interne Unterstützung, sondern externe. Sie kommt ebenfalls zum Schluss, dass die soziale Unterstützung sehr wichtig ist und Effekte auf die Lehrerselbstwirksamkeit und die emotionale Erschöpfung hat. Sie stellte auch fest, dass Kooperation in asymmetrischen Beziehungen nicht möglich ist so lange der Mentor Beurteilungsfunktion hat. Kooperation ist nur in symmetrischen Beziehungen mit Peers möglich. (Vgl. a.a.O., S. 227ff)

DIZINGER (2015) untersuchte in ihrer Dissertation professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrkräften im Kontext von schulischer Belastung und Beanspruchung. Sie kommt zum Ergebnis, das mit Hilfe eines linearen Strukturgleichungsmodells dargestellt wird, dass ein intensiver interprofessioneller Austausch nicht zu reduzierten Belastungserleben führt und ein höherer Tätigkeitspielraum sich negativ auf das Belastungserleben auswirkt. Ein höheres Belastungserleben führt zu höherer Erschöpfung und diese zu einem höheren Ausmaß an psychosomatischen Beschwerden (vgl. a.a.O., S. 284f).

TYNJÄLÄ und HEIKKINEN (2011) analysierten in einem Reviewartikel internationale Studien über die Transition, Lernen am Arbeitsplatz und Einführung in den Beruf und fanden heraus, dass gemeinsames Lernen mit Kollegen und kollegiale Unterstützung sehr wichtig sind für professionelle Entwicklung. Dieses Lernen am Arbeitsplatz findet oft in Professionellen Lerngemeinschaften oder im Rahmen von "Lesson Studies" oder "Learning Studies" (siehe dazu Kapitel 1.1) durch Zusammenarbeit statt. (Vgl. a.a.O., S. 12ff)

KELLER-SCHNEIDER (2009b) untersuchte in einer Forschungsstudie unter anderem den Zusammenhang zwischen Beanspruchung und Persönlichkeitsmerkmalen von berufseinsteigenden Lehrkräften. Sie fand heraus, dass durch Extraversion die Beanspruchung in den Entwicklungsbereichen Rollenfindung, Führungsaufgabe und Kooperations- bzw. Mitgestaltungsanforderungen verringert, durch emotionale Instabilität aber erhöht wird. Sie kommt zu dem Schluss, dass kollegiale Unterstützung nur im begrenzten Ausmaß hilfreich ist. Personen, die die Berufseinsteiger unterstützen, benötigen hohe adaptive Fähigkeiten und facettenreiches Wissen, denn die individuelle Denk- und Erlebensweise jedes Berufseinsteigers muss als Ausgangspunkt dienen, um Lösungsmöglichkeiten anbieten zu können. (Vgl. a.a.O., S. 110ff)

4.4 Resümee zu Kooperation

Kooperation wurde in diesem Kapitel unter zwei Gesichtspunkten betrachtet: als schulischer Kontextfaktor und als soziale Unterstützung. Es zeigte sich, dass es verschiedene Arten von Kooperation gibt: als Vertragsverhältnis, als Einstellung, als Arbeitsteilung oder als Strategie (vgl. AHLGRIMM et al. 2012). Gerade berufseinstiegende Lehrkräfte können frischen Wind in ein Kollegium bringen, weil sie Außensichten, Innovationen, Begeisterung und Unverdorbenheit besitzen und die Gruppendynamik verändern können (vgl. KRALER 2008). Soziale Unterstützung kann emotional, instrumentell oder informationell geleistet werden (vgl. ASENDORPF 2007) und verschiedene Ziele verfolgen in Bezug auf Macht (Kontrolle oder Integration), Energie (Individuum oder System) und normative Orientierung (Erhaltungs- oder Erreichungsziele) aus denen sich acht verschiedenen Formen ableiten lassen (vgl. KELLY 1977).

Es konnte gezeigt werden, dass die beiden Wirkmodellen von HELMKE (2014) und LIPOWSKY (2014) Kontextfaktoren berücksichtigen. Während das Modell von HELMKE (2014) mehr auf die Wirkungen im Unterricht eingeht, zielt das Modell von LIPOWSKY (2014) auf die Wirkung von Fortbildungen ab, deren Ziel es aber auch ist, dass der Unterricht verbessert wird und die Fortbildung damit erfolgreich war, weil das Gelernte in den Unterricht transferiert wurde. Letzter unterscheidet daher die Kontextfaktoren, die einerseits die Schule mit ihren allgemeinen Einstellungen betreffen, wie zum Beispiel das Klima und den Konsens im Kollegium und andererseits danach fragt, wie die Bedingungen nach der Fortbildung an der Schule waren, zum Beispiel ob es Feedback und Unterstützung durch die Schulleitung und das Kollegium gab und wie das Kooperationsklima im Kollegium ist. Die Fort- und Weiterbildung dient der Professionalisierung, der Veränderung und Erweiterung von Kompetenzen. Dies konnte auch in der Studie von AHLGRIMM (2012) bestätigt werden, der auch feststellte, dass durch die Zusammenarbeit Unsicherheiten (von denen anzunehmen ist, dass es diese bei Berufseinsteigern sicher im großen Maße gibt, weil sie noch keine Routine entwickelt haben) entstehen und daraus folgend Ängste und Belastungen verringert werden können. Extravertierte Lehrpersonen profitieren besonders von kollegialem Lernen (vgl. MAYR 2014). Kollegiale

Unterstützung ist für professionelle Entwicklung sehr wichtig (vgl. TYNJÄLÄ & HEIKKINEN 2011). Dies wird von KELLER-SCHNEIDER (2009b) in Bezug auf die Beanspruchung etwas anders gesehen, wenn sie feststellt, dass kollegiale Unterstützung wenig hilfreich ist. Informationelle und emotionale Unterstützung durch Mentoren und instrumentelle Unterstützung durch Mitreferendare wirkt sich auf Lehrerselbstwirksamkeit aus (vgl. RICHTER et al. 2011).

Insgesamt zeigte sich bei der Literaturrecherche, dass Kooperation in Forschungsarbeiten meist in Bezug auf die schulinstitutionelle Relevanz untersucht wird (vgl. DIZINGER 2015, S. 291). Es konnten bis jetzt kaum Forschungsergebnisse gefunden werden, die individuelle Determinanten in Zusammenhang mit Kooperation untersuchten.

Aus dem Modell von LIPOWSKY (2014), das von konstruktivistischen Theorieansätzen ausgeht, sind vor allem folgende Bereiche für diese Forschungsarbeit von Bedeutung: die Voraussetzungen der Lehrer, die er unterteilt in motivationale Voraussetzungen, Persönlichkeit, kognitive Voraussetzungen, volitionale Voraussetzungen und private und berufsbiografische Situation und die Wirkung haben auf die Wahrnehmung und Nutzung des Angebotes sowie auf die Erwartungen (Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen) und den Wert (Interesse, Nützlichkeit, Wichtigkeit), die wiederum auf die Teilnahme- und Lernmotivation wirken. Im Rahmen dieser Studie werden die Voraussetzungen als individuelle Determinanten (Persönlichkeit, Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen, soziale Interessen, Berufszufriedenheit, Enthusiasmus für das Unterrichten) bezeichnet, weil sie als Bestimmungsgröße im Rahmen eines Zusammenhangsmodells gestellt werden und nicht wie bei LIPOWSKY (2014) als Wirkungsgröße im Rahmen eines Angebot-Nutzungsmodells. Für die Wahrnehmung der Nutzung des Angebots werden formale, non-formale und informelle Lerngelegenheiten durch die Lehrer, wie sie im Kapitel drei näher beschrieben wurden, für die Untersuchung herangezogen. Lernen passiert in seinem Modell ebenfalls im sozialen Austausch, wie dies auch in der "Theory of Practice Architectures" angenommen wird. Weiters werden Elemente (Unterstützung und Feedback durch Schulleitung und Kollegium, Kooperationsklima) aus den schulischen Kontextbedingungen als soziale Kooperation am Arbeitsplatz als emotionale,

instrumentelle und informationelle Unterstützung von schulinternen Kollegen untersucht (vgl. ASENDORPF 2007, S. 307) dargestellt wurde.

Die Ergebnisse dieser Studie können somit einen Beitrag leisten, um Lerngelegenheiten und schulische Kontextbedingungen nicht nur als Wirkgröße auf die Transfermotivation und den Fortbildungserfolg zu sehen, sondern als ein Faktor, der mit den anderen Faktoren, den individuellen Determinanten und den Kompetenzselbsteinschätzungen, in Zusammenhang steht, die sich wechselseitig beeinflussen.

Aus den gewonnen Erkenntnissen können folgende Schlüsse gezogen werden:

Kollegiales Lernen und Extraversion hängen zusammen. Es wird auch erwartet, dass soziale Kooperation mit Selbstwirksamkeitserwartungen zusammenhängt und diese wichtig ist für professionelle Entwicklung.

5 Individuelle Determinanten

In diesem Kapitel wird das Ziel verfolgt, die individuellen Determinanten unter persönlichkeitsbezogenen, motivationalen und volitionalen Aspekten, die das Selbstkonzept im Sinne von Kompetenzüberzeugungen repräsentieren sollen, näher zu betrachten. Dabei werden nur jene ausgewählt, die von Relevanz für diese vorliegende Arbeit sind. Dazu werden die relevanten Theorien, die sehr oft ineinandergreifen, präsentiert und am Ende die für die vorliegende Arbeit relevanten Schlüsse gezogen.

KUNTER und POHLMANN (2009) sehen den Lehrberuf als eine vielseitige Tätigkeit, die täglich von hoher Konzentration und Anstrengung geprägt ist, die die selbstregulativen Fähigkeiten beanspruchen. Sie beschreiben zu Merkmalen des Lehrberufs vor allem kognitive (Wissen, Überzeugungen, Erwartungen), motivationale (Berufswahlmotive, Enthusiasmus und intrinsische Motivation, Zielorientierungen) und emotionale Aspekte (Belastungsfaktoren, Beanspruchungssymptome). (Vgl. a.a.O., S. 262ff; vgl. dazu auch KUNTER 2014, S. 703).

Wenn psychologische Aspekte von der eigenen Person im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, wird dies in der Psychologie als Selbst bezeichnet, das das subjektive Bild, das eine Person von sich hat (Selbstkonzept) und die Bewertung der eigenen Person (Selbstwertgefühl) beinhaltet (vgl. ASENDORPF 2007, S. 263).

In der Persönlichkeitspsychologie wird zwischen dem Ich und dem Selbst (zwei hypothetische Systeme) unterschieden, die notwendig sind für zentrale Aufgaben der Koordination (vgl. KUHLE 2010, S. 392). Diese Begriffe wurden von William JAMES eingeführt: das Ich ist dabei das Subjekt/der Akteur ("self as knower") und das Mich das Objekt ("self as known"). Das Selbstkonzept repräsentiert in der Betrachtungsweise von JAMES den Anteil des Mich und stellt ein vielschichtiges System des Wissens über eine Person in geordneter Weise dar (vgl. dazu ASENDORPF 2007, S. 263).

NEISSER (1988) präsentierte fünf Arten von Selbstrepräsentationen und bezeichnet das Selbstkonzept als das konzeptuelle Selbst, das sich aus Theorien und Annahmen über soziale Rollen (Ehemann, Professor), hypothetische interne Enti-

täten (mentale Energie, Verstand, das Unbewusste) und soziale Unterscheidungsmerkmale (Intelligenz, Attraktivität, Vermögen) zu anderen Personen zusammensetzt (vgl. a.a.O., 35f; vgl. dazu auch KUHLE 2010, S. 392f).

In pädagogisch-psychologischen Forschungen wird der Begriff Selbstkonzept dann angewendet, wenn die eigene Person durch mentale Repräsentationen beschrieben werden soll. Es handelt sich dabei um „*Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen, die die eigene Person betreffen*“ (MÖLLER & TRAUTWEIN 2009, S. 180 zit. nach MOSCHNER 2001). Diese Selbstbeschreibungen können sich auf einzelne Bereiche einer Person (es handelt sich dabei um ein bereichsspezifisches Selbstkonzept) beziehen oder auf die gesamte Person. Im schulischen Bereich handelt es sich meist um Fähigkeitsselbstkonzepte, die die Performanz betonen oder um Selbstkonzepte der Begabung, die auch die individuellen Anlagen einer Person berücksichtigen. Empirisch sind beide Begriffe allerdings schwer zu trennen, da sie sich sehr überlappen und daher meist synonym verwendet werden. Der Begriff der Kompetenzüberzeugungen („*competence beliefs*“) wird breiter verstanden als das Selbstkonzept alleine, da hier auch die sogenannten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen dazu gehören, die auch in dieser Arbeit von Interesse sind. (Vgl. MOSCHNER 2001, S. 629f; vgl. dazu auch MÖLLER & TRAUTWEIN 2009, S. 180f)

5.1 Begriffsbestimmungen zu individuellen Determinanten

In diesem Kapitel werden die Begriffsbestimmungen getrennt vorgenommen einerseits nach persönlichkeitsbezogenen Aspekten und andererseits nach motivationalen und volitionalen.

5.1.1 Begriffsbestimmungen zu individuellen persönlichkeitsbezogenen Determinanten

In der folgenden Definition werden die persönlichkeitsbezogenen Determinanten in die Persönlichkeitspsychologie eingeordnet:

„Persönlichkeitspsychologie ist die empirische Wissenschaft von den überdauernden, nichtpathologischen, verhaltensrelevanten individuellen Besonderheiten von Menschen innerhalb einer Population“ (ASENDORPF 2007, S. 10).

Unter überdauernd wird verstanden, dass es sich dabei um stabile Dispositionen der Persönlichkeit oder um körperliche Merkmale, die verhaltensrelevant sind, handelt. In der Persönlichkeitspsychologie werden nur normale Varianten der Persönlichkeit untersucht, pathologische Störungen sind Aufgabe der klinischen Psychologie. Es werden auch immer nur die Merkmale einer Population beschrieben und erklärt und sind dann auch nur für diese Gruppe von Personen empirisch bestätigt. (Vgl. ASENDORPF 2007, S. 11)

Da es sich in dieser Dissertation ebenfalls um eine bestimmte Population, die Berufseinsteiger im zweiten Dienstjahr im Bundesland Niederösterreich, handelt, werden die Persönlichkeitsmerkmale aus Sicht der Persönlichkeitspsychologie betrachtet, die sich in sieben Paradigmen unterteilen lässt: das Wissenschafts-, das psychoanalytische, das behavioristische, das Eigenschafts-, das Informationsverarbeitungs-, das dynamisch-interaktionistische und das evolutionspsychologische Paradigma. (Vgl. ASENDORPF 2007, S. 13ff)

In der Lehrerbildungsforschung wird im Rahmen der Persönlichkeitsforschung vom Eigenschaftsparadigma ausgegangen, da sie eine gute Möglichkeit bieten, andere Konzepte einzubinden (vgl. MAYR 2014, S. 191). Im Eigenschaftsparadigma wird angenommen, dass Menschen auf komplexe Konstellationen von Reizen/Situationen reagieren. Eine Situation wird als ein Ausschnitt aus der aktuellen Umwelt einer Person verstanden, die das aktuelle Verhalten beeinflusst. Es wird danach gesucht, welche funktionalen Abhängigkeiten es zwischen Reaktionen und Situation auf Grund der Eigenschaften einer Person gibt, die als stabil über einen gewissen mittelfristigen Zeitraum angenommen werden. Ziel des Eigenschaftsparadigmas ist es, individuelle Besonderheiten von Personen oder Gruppen mit Hilfe von Eigenschaften zu beschreiben.

„Unter Persönlichkeit wird die organisierte Gesamtheit dieser Eigenschaften verstanden“ (ASENDORPF 2007, S. 36). Um diese Eigenschaften erfassen zu können, wird zwischen einem individuumzentrierten und einem differentiellen Ansatz unterschieden. Während der erste Ansatz nur die Eigenschaften eines Individuums unabhängig von den Eigenschaften anderer Persönlichkeiten beschreibt, zielt der

differentielle Ansatz darauf ab, die interindividuellen Unterschiede in den Persönlichkeitsmerkmalen zwischen Personen einer bestimmten Population festzustellen. (Vgl. a.a.O., S. 37ff)

In dieser Dissertation wird vom differentiellen Ansatz in der Persönlichkeitspsychologie ausgegangen, da die individuellen Unterschiede zwischen den Berufseinsteigern von Interesse sind.

5.1.2 Begriffsbestimmungen zu motivationalen und volitionalen Determinanten

Wenn es um die Frage geht, was eine gute Lehrkraft ausmacht, wird immer wieder auf die Motivation hingewiesen (vgl. KUNTER & POHLMANN 2009, S. 273; vgl. dazu auch KUNTER 2014, S. 698). Um Verhalten erklären zu können, wird ebenfalls das Konstrukt der Motivation, das durch die Zielrichtung, die Ausdauer und die Intensität von Verhalten auf die Verhaltensbereitschaft einwirkt, angewendet. Ein weiteres Verhaltensmerkmal ist die intrinsische versus extrinsische Lernmotivation, die im nächsten Unterkapitel näher beschreiben wird. (Vgl. SCHIEFELE 2009, S. 152)

Motivation wird von RHEINBERG (2006, S. 15) als „*aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand*“ definiert und von RYAN und DECI (2000, S. 54) als “*To be motivated means to be moved to do something.*“ Eine unmotivierte Person fühlt keine Inspiration etwas zu tun im Gegensatz zu einer motivierten Person, die sich aktiv in Bezug auf ein Ziel zeigt. Intrinsisch motiviert ist jemand, der etwas um seiner innewohnenden/eigenen Zufriedenheit wegen tut - die Durchführung einer Tätigkeit allein bedeutet Freude oder Herausforderung, es braucht keinen äußeren Druck oder Belohnungen. Extrinsisch motiviert ist im Gegensatz jemand, der etwas tut, um Erfolg zu erzielen, ist also durch Anreize gesteuert. (Vgl. a.a.O., S. 54ff)

Es geht dabei um ein Sammelkonstrukt, das auf Prozesse als auch Merkmale von Personen eingeht. Es wird angenommen, dass sich Menschen durch ihre individuellen motivationalen Voraussetzungen voneinander differenzieren. (Vgl. KUNTER 2014, S. 698f)

Enthusiasmus stellt ebenfalls einen Bereich der Motivation dar. In der COACTIV-Studie wird

„Enthusiasmus als individuell variierendes Merkmal, das durch ein habituelles positives affektives Erleben bei der Ausübung des Berufes gekennzeichnet ist“ (KUNTER 2011, S. 263),

verstanden.

Für KUHLE (2010, S. 377f) gehört Volition zum Bereich der Selbststeuerung:

„Mit den Begriffen Wille, Volition, Selbststeuerung oder auch zentrale Exekutive ist die Funktion einer Art 'Führungszentrale' gemeint, die mit Hilfe einer ganzen Reihe von Teilfunktionen Informationen aus allen Ebenen der Persönlichkeit aufnimmt. [...] Die Selbstregulation lässt sich als eine Form der zentralen Koordination verstehen, die wie das Oberhaupt eines demokratisch geführten Unternehmens oder Landes möglichst viele Stimmen integriert (Gedanken, Emotionen, eigene und fremde Bedürfnisse und Werte, etc.), um zu Entscheidungen und Handlungsabsichten zu kommen, die möglichst viele Selbstanteile repräsentieren, sodass auch 'Stimmen', die bislang nicht integrierbar waren, zur emotionalen und kognitiven Unterstützung der Entscheidung bewegt werden können.“

Selbstregulation hilft, Ziele zu erreichen und wird als Schlüsselkompetenz für Lernen betrachtet. Selbstregulatives Lernen wird meist auch synonym verwendet mit selbstgesteuert, selbstbestimmt, selbstorganisiert oder autonom. Es gibt zahlreiche Definitionen, denen drei Komponenten gemeinsam sind:

- *„Kognitive Komponente: konzeptionelles und strategisches Wissen, sowie die Fähigkeit, entsprechende Strategien [...] anzuwenden;*
- *Motivationale Komponente: Aktivitäten, die der Initiierung (z.B. Selbstmotivierung) und dem Aufrechterhalten (volitionale Steuerung) des Lernens dienen sowie handlungsfördernde Attributionen von Erfolgen und Misserfolgen und Selbstwirksamkeitsüberzeugung;*
- *Metakognitive Komponente: Planung, Selbstbeobachtung, Reflexion und adaptive Anpassung des Lernverhaltens in Bezug auf das angestrebte Lernziel.“ (LANDMANN, PERELS, OTTO & SCHMITZ 2009, S. 50)*

Eng mit der Selbstregulation sind auch die Selbstwirksamkeitserwartungen verbunden:

„Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierig-

keitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht.“ (SCHWARZER & JERUSALEM 2002, S. 35; vgl. dazu auch SCHWARZER & WARNER 2014, S. 662)

Auch der Begriff Interesse spielt bei individuellen Voraussetzungen eine Rolle:

„Interesse beschreibt die Beziehung einer Person zu und die Auseinandersetzung mit erfahrbaren Ausschnitten ihrer Umwelt“ (KRAPP 1999, S. 396).

Im Rahmen dieser Dissertation schließt sich die Autorin der Definition von KÜHL (2010, S. 377f), der die Selbstregulation als Koordinationsstelle für Gedanken, Emotionen, Bedürfnisse und Werte betrachtet, an. Die Begriffe Motivation, Interessen, Enthusiasmus und Selbstwirksamkeitserwartungen, werden wie hier beschrieben angenommen und unter den Teilaspekten Fortbildungsmotivation, soziale Interessen, Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen, Enthusiasmus für den Beruf und Berufszufriedenheit untersucht.

5.2 Theorien zu individuellen Determinanten

In diesem Abschnitt werden die Theorien getrennt präsentiert einerseits nach persönlichkeitsbezogenen und andererseits nach motivationalen und volitionalen Aspekten.

5.2.1 Theorien zu individuellen persönlichkeitsbezogenen Determinanten

Eigenschaftstheorien spielen in der differentiellen und in der Persönlichkeitspsychologie aus drei Gründen eine große Rolle, wie SCHMITT und ALTSTÖTTERGLEICH (2010) feststellten: erstens, da die theoretischen Modelle viel mehr auf empirischen Daten aufgebaut sind als in anderen psychologischen Theorien, zweitens wurde versucht, die Persönlichkeit in ihrer Gesamtheit zu erfassen und drittens wurden viele Messinstrumente entwickelt (vgl. a.a.O., S. 69). Das Fünf-Faktoren-Modell (FFM) der Persönlichkeit ist seit einigen Jahren das Modell, das am meisten Einfluss hat und sich in vielen Untersuchungen und Kulturen bewährt hat (vgl. a.a.O., S. 93). Diese fünf Faktoren werden auch als "Big-Five" bezeichnet und beinhalten folgende Elemente:

- Extraversion: Extrovertierte Menschen sind enthusiastisch/abenteuerlustig, energisch/bestimmt, dominierend, gesellig/aktiv und gesprächig. Introvertierte Menschen werden als zurückhaltend, ruhig, unterwürfig und schüchtern angesehen.

- (Soziale) Verträglichkeit: Sozial verträgliche Menschen werden als freundlich/liebenswert, vertrauensvoll/mitfühlend, kooperativ und warmherzig/herzlich beschrieben. Menschen, die wenig sozial verträglich sind, zeigen sich unfreundlich, kalt und streitsüchtig.
- Gewissenhaftigkeit: Gewissenhafte Menschen sind vorsichtig, gut organisiert und verantwortungsvoll/überlegt, zuverlässig/sorgfältig. Als Gegenteil dazu sind impulsive Menschen unordentlich, unzuverlässig und unvorsichtig.
- Neurotizismus/Emotionale Labilität: Neurotische Menschen gelten als nervös, unruhig, gespannt/unsicher und besorgt/ängstlich. Im Gegensatz dazu sind emotional stabile Menschen zufrieden und ruhig.
- Offenheit (für Erfahrungen): Offene Menschen sind geistreich/intellektuell, kreativ/künstlerisch, originell und fantasievoll. Verfügen Menschen über wenig Offenheit, sind sie einfach, schlicht und oberflächlich. (Vgl. FRIEDMANN & SCHUSTACK 2004, S. 346; vgl. dazu auch LAUX 2008, S. 175)

Dieses Modell wurde von mehreren Forschern unabhängig voneinander im anglo-amerikanischen Raum auf Basis der lexikalischen Hypothese entwickelt, deren Grundannahme es ist, dass sich Merkmale, die sich als besonders brauchbar und von Bedeutung für die Kommunikation der Menschen erweisen, in der Alltagssprache Niederschlag finden. Der Ansatz ging zunächst von Fremdbeurteilungen aus, in dem Menschen andere Menschen mit Eigenschaften beschrieben haben. So kristallisierten sich allmählich fünf Faktoren heraus, die auch durch Selbstbeurteilungen bestätigt wurden. Wenn nahestehende Personen Fremdbeurteilungen abgeben, so stimmen diese im Großen und Ganzen mit Selbstbeurteilungen überein. Dies ist ein Beweis, dass das Konstrukt der Big-Five Gültigkeit besitzt. (Vgl. LAUX 2008, S. 174; vgl. auch FRIEDMANN & SCHUSTACK 2004, S. 347/359)

Um diese fünf Faktoren auch messen zu können, wurden verschiedene Instrumente entwickelt, die nicht lexikalisch konstruiert sind, sondern Feststellungen in Form von ganzen Sätzen präsentieren:

- NEO-FFI von COSTA und McCRAE (1985 in der deutschen Version von BORKENAU & OSTENDORF 1993) beinhalten insgesamt 60 Items,
- NEO-PI-R von COSTA und McCRAE (1992 in der deutschen Version von ANGLEITNER & OSTENDORF 2004) verwendet insgesamt 240 Items,
- BFI-10 von RAMMSTEDT (2007), ein ökonomisches Instrument, das die fünf Faktoren mit jeweils zwei Items (zehn) misst. (Vgl. SCHMITT & ALTSTÖTTER-GLEICH 2010, S. 97; vgl. dazu auch LAUX 2008, S. 176)

Dieses Eigenschaftsmodell ist in der Differentiellen und Persönlichkeitspsychologie von großer Bedeutung und gleichzeitig auch sehr umstritten. Es gibt auch noch an-

dere Modelle, die drei (EYSENECK: PEN-MODELL) oder 16 (CATTELL: 16PF-R) verschiedene Faktoren berücksichtigen und es stellt sich daher immer wieder die Frage, wie viele Dimensionen notwendig sind, um Personen ausreichend zu beschreiben. (Vgl. FRIEDMANN & SCHUSTACK 2004, S. 350; vgl. auch SCHMITT & ALTSTÖTTER-GLEICH 2010, S. 98f; vgl. auch LAUX 2008, S. 187f)

ASENDORPF (2007) schreibt, dass bei Persönlichkeitsinventaren die Urteiler selbst entscheiden können, wie sie die Eigenschaften zu bestimmten Situationen und Reaktionen in Bezug setzen. Die Verfahren sind relativ einfach einzusetzen und die Urteiler können intuitiv auf Besonderheiten und Reaktionen Rücksicht nehmen. Allerdings sind auch die Nachteile sehr groß, da den Beurteilern viel überlassen wird. Es ist nicht kontrollierbar, wie sie damit umgehen. (Vgl. a.a.O., S. 47)

5.2.2. Theorien zu motivationalen und volitionalen Determinanten

In diesem Kapitel werden zu den motivationalen und volitionalen Determinanten Theorien zu Motivation, Interessen und Selbstwirksamkeitserwartungen dargestellt.

MOTIVATION

Ein Theoriekonstrukt zur intrinsischen Motivation stellt das Erwartungs-Wert-Modell ("Expectancy-Value-Theory") dar, das von KRAPP (1999, S. 389) auch als „*strikt zweckrationales Ausgangsmodell*“ für Handlungstheorie bezeichnet wird. Fußend auf Modellen von HECKHAUSEN (1989) und WEINER (1986) werden für die Entstehung von Motivation zwei Bereiche berücksichtigt:

- die Erwartung an eine erfolgreiche Durchführung einer Handlung
- der Wert einer Handlung und welche Folgen sie haben wird

In der Pädagogischen Psychologie hat sich in weiterer Folge das Modell von ECCLES (2005) als bedeutsam etabliert: Erfolgserwartung und Wertüberzeugungen sagen vorher, wie leistungsbezogene Entscheidungen und Lernleistungen ausfallen werden. Das Modell berücksichtigt dabei vier Wertkomponenten:

- "Attainment value" - die Wichtigkeit eine Leistung gut zu vollführen und deren Relevanz für das Selbst,
- "Intrinsic value" - das Interesse eine Aufgabe zu bearbeiten,
- "Utility value" - die Nützlichkeit für zukünftige Ziele,

- "cost" - der Aufwand für die Bearbeitung einer Aufgabe (vgl. SCHIEFELE 2009, S. 153).

DECI und RYAN (1993) fanden heraus, dass Lernmotivation, die auf Selbstbestimmung fußt, positive Auswirkungen auf die Lernqualität hat. Die Theorie der Selbstbestimmung besagt, dass Menschen dann motiviert sind, wenn sie ein Ziel erreichen wollen. Es steckt also eine Intention dahinter, die unterschiedliche Ausprägungen hinsichtlich der Qualität des motivierenden Handelns zeigt. Dieses wiederum kann einerseits durch das Ausmaß der Selbstbestimmung und andererseits durch das Ausmaß ihrer Kontrolliertheit unterschiedlich ausgeprägt sein. Wird eine Handlung, die motiviert vollzogen wird, frei gewählt, dann ist sie selbstbestimmt vollzogen. Wird eine Handlung erzwungen, ist diese kontrolliert. Es wird zwischen intrinsischer Motivation, die neugierig, spontan, explorativ und interessegeleitet vollzogen wird und extrinsischer Motivation, die erst nach einer Aufforderung beginnt, differenziert und es werden drei angeborene psychologische Bedürfnisse unterschieden: Bedürfnis nach Kompetenz/Wirksamkeit, Autonomie/Selbstbestimmung und soziale Eingebundenheit/soziale Zugehörigkeit, die sowohl für die intrinsische wie auch für die extrinsische Motivation relevant sind. (Vgl. a.a.O., S. 224ff)

Ein weiteres motivationspsychologisches Konstrukt ist die Zielorientierung (bei KRAPP 1999 auch motivationale Orientierung genannt), die beschreibt, wie mit Leistungssituationen umgegangen werden kann. Es wird zwischen Leistungszielorientierung ("Performance Approach") und Lernzielorientierung ("Mastery Approach") unterschieden. Menschen, die leistungszielorientiert handeln, interpretieren ihre Leistungen im Vergleich zu anderen Menschen während lernzielorientierte Personen Leistungen eher als eine Möglichkeit betrachten, etwas zu lernen und Standards zu erreichen, die sie sich selbst gesetzt haben. (Vgl. KUNTER 2014, S. 705; vgl. dazu auch KUNTER & POHLMANN 2009, S. 275)

INTERESSENSTHEORIE

Interesstheorie wird als Person-Gegenstands-Konzeption bei KRAPP (1999) verwendet. Für ihn stellen Interessen Bedingungen als auch Ergebnisse lebenslangen Lernens dar. Interessen sind immer auf bestimmte Gegenstände fokussiert, die objektiv vorgegeben sind, aber subjektiv konstruiert werden. So ergeben sich Sinn-

oder Bedeutungseinheiten, die entweder nur kurzfristig oder dauerhaft im Mittelpunkt des Interesses stehen. Diese Auffassung ist zu einem bestimmten Grad konstruktivistisch, da diese Gegenstände eine eigene Realität in sich tragen, aber niemals von einer Person alleine konstruiert werden, sondern immer im Zusammenhang mit sozialen Bezügen stehen. Im Sinne dieses Person-Gegenstands-Bezugs wird stets auf die Erweiterung des Wissens und die Verbesserung des Könnens in einem bestimmten Bereich fokussiert. Während ein Interesse realisiert wird, werden emotionale (ein Sachverhalt ist mit überwiegend positiven Gefühlen verbunden) oder wertbezogene (ein Sachverhalt hat subjektive Bedeutung für eine Person) Aspekte berücksichtigt. Durch das positive emotionale Erleben können Grundbedürfnisse nach Kompetenzerfahrung, Selbstbestimmung und sozialer Eingebundenheit erklärt werden. Über wertbezogene Aspekte können Menschen leichter berichten als über die emotionalen. Sie sind meist das Ergebnis von gründlichen Überlegungen, die mit Zunahme des Alters im Hinblick auf die Zielvorstellungen immer wieder reflektiert werden.

„Die Interessenstheorie postuliert in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von E.L. DECI/R.M. RYAN (1985, 1991) einen engen positiven Zusammenhang zwischen dem Erleben subjektiver Bedeutsamkeit und dem Ausmaß der Identifikation mit den Objekten, Sachverhalten oder Themen des Interessensgebietes. [...] Sie betrachtet vielmehr die motivationale Handlungssteuerung als einen abgestuften Entwicklungsprozeß, der im Ergebnis dazu führt, daß ein zunächst eindeutig und ausschließlich extrinsisches Handlungsziel allmählich als ein vom Ich akzeptiertes und in diesem Sinn 'intrinsisches' Motiv in die Struktur des selbst integriert wird.“ (a.a.O., S. 399).

Diese Theorie ist in entwicklungs- und persönlichkeits-theoretischen Überlegungen eingebunden, anders als die Erwartungs-Wert-Theorien und die daraus abgeleiteten Zieltheorien, die eine Lernhandlung nur im Rahmen des Vollzugs einer Tätigkeit, die verschiedene Anreizqualitäten bietet, beschreiben. (Vgl. KRAPP 1999, S. 397ff; vgl. dazu auch WILD & MÖLLER 2009, S. 163f)

Auch HOLLAND (1973, 1985, 1997 vgl. dazu BERGMANN & EDER 2005) hat eine Interessenstheorie entwickelt, die sich als Berufswahltheorie etabliert hat und seine Inventare als Persönlichkeitsinventare konzipiert hat. Er unterscheidet sechs verschiedene Haltungen, die Menschen ihrer Umwelt gegenüber haben können: *“realistic, investigative, artistic, social, enterprising, conventional“* (vgl. a.a.O., S. 15). Für diese Arbeit sind die sozialen Interessen von Bedeutung, da Menschen, die

unterrichten oder lehren, gute Fähigkeiten in Bezug auf den sozialen Umgang in zwischenmenschlichen Beziehungen haben sollten. Folgende Eigenschaften schreibt Holland diesen Menschen zu: einfühlsam, freundlich, geduldig, gesellig, großzügig, hilfreich, idealistisch, kooperativ, liebenswürdig, taktvoll, überlegen, überzeugend, verantwortungsbewusst, verständnisvoll, warm. In Anlehnung an die Theorie von HOLLAND wurde von BERGMANN und EDER (vgl. 2005, S. 12f) der AIST (Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test) entwickelt.

ASENDORPF (vgl. 2007, S. 232), bezeichnet die Psychologie der Interessen als ein Gebiet, das noch am wenigsten entwickelt ist in der Persönlichkeitspsychologie.

BAUMERT und KUNTER (2006) beschreiben auch den Lehrereнтуhusiasmus als Personenmerkmal, das eine Komponente der intrinsisch motivationalen Orientierung darstellt und dabei ebenfalls auf die Erwartungs-Wert-Theorie, die Theorien des individuellen Interesses und die Selbstbestimmungstheorie zurückgreifen und einen emotionalen Faktor der Motivation erschließen. Lehrereнтуhusiasmus zeigt an, wie emotional positiv die Ausübung der Lehrtätigkeit erlebt wird. (Vgl. a.a.O., S. 504)

SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNGEN

In der Kompetenzentwicklungsforschung und wenn es um motivationale und volitionale Aspekte geht, spielen auch Selbstwirksamkeitserwartungen eine Rolle, die für effiziente Selbstregulation eine Grundlage bieten.

Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung baut auf der sozial-kognitiven Theorie von BANDURA (vgl. 1992, 1997, 2001) auf. Subjektive Überzeugungen werden durch kognitive, motivationale, emotionale und aktional ablaufende Prozesse gelenkt, besonders durch Handlungs-Ergebnis-Erwartungen/Konsequenzerwartungen ("out-come expectancies") und Selbstwirksamkeitserwartungen/Kompetenzüberzeugungen ("perceived self-efficacy"). Unter Konsequenzerwartung wird verstanden, dass eine Handlung eine bestimmte Konsequenz zur Folge hat, ohne darüber nachzudenken, ob man selbst diese Handlung ausführen kann oder nicht. Im Gegensatz dazu ist Kompetenzerwartung mit einem Selbstbezug verbunden und der Frage, ob man die dafür notwendige Handlung persönlich ausführen kann oder nicht.

Selbstwirksamkeitserwartungen sind dann von motivationaler und volitionaler Relevanz, wenn es darum geht, selbstregulative Ziele zu erreichen. In der Motivationsphase geht es darum, Intentionen für Handlungen zu bilden: erlebt sich eine Person als selbstwirksam, dann werden höhere Ziele in Bezug auf Leistung oder andere Bereiche des Lebens gesetzt. Selbstwirksame Lehrer setzen sich daher nicht nur anspruchsvollere Ziele in der Motivationsphase, sondern nutzen die Selbstwirksamkeit auch bei der Handlungsausführung, die sie auch gegen aufkommende Widerstände weiterverfolgen. In dieser Volitionsphase kann es sehr leicht passieren, dass kurzfristige attraktivere Alternativen zur Handlung auftauchen, das Ziel nicht weiterverfolgt wird oder kurzfristig außer Acht gelassen wird. Die Selbstwirksamkeit wirkt auf die Selbstregulation ein, sie hängt mit den tatsächlichen Fähigkeiten eines Menschen nicht zusammen. Bei gleichen Fähigkeiten erzielen Menschen mit höherer Selbstwirksamkeit mehr. Es wird unterschieden zwischen allgemeinen und spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen. Für diese Studie sind die Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen von Interesse, da sie danach fragen, inwiefern Lehrkräfte davon überzeugt sind auch unter widrigen Umständen schwierige Berufsaufgaben zu meistern. (Vgl. SCHWARZER & WARNER 2014, S. 662f; vgl. dazu auch SCHWARZER & JERUSALEM 2002, S. 35ff)

5.3 Aktueller Forschungsstand zu individuellen Determinanten

Auch in diesem Abschnitt wird der Forschungsstand getrennt nach einerseits persönlichkeitsbezogenen und andererseits motivationalen und volitionalen Aspekten dargestellt.

5.3.1 Aktueller Forschungsstand zu individuellen persönlichkeitsbezogenen Determinanten

MAYR (2014) fasste Zusammenhänge von Personenmerkmalen und der Bewältigung im Lehramtsstudium und im Lehrberuf zusammen, die sich auf Studien beziehen, die hauptsächlich auf Selbsteinschätzungen beruhen. Im Folgenden werden die Befunde herausgegriffen, die auch für diese Studie von Bedeutung sind. Es gibt eindeutig positive Zusammenhänge zwischen der pädagogischen Handlungskompetenz (++ mittlere Bedeutsamkeit) im Beruf und der Zufriedenheit im Beruf (+++ hohe Bedeutsamkeit). Die pädagogische Handlungskompetenz hängt

auch positiv mit effizientem Coping (++) , Ungewissheitstoleranz (++) , Humor (++) , Enthusiasmus (++) und berufsspezifischen Interessen (+++) zusammen. Die allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale Neurotizismus (-- negative mittlere Bedeutsamkeit) , Extraversion (++) , Offenheit (++) , Verträglichkeit (0, kein Zusammenhang) und Gewissenhaftigkeit (+++) sind ebenfalls im Zusammenhang mit der pädagogischen Handlungskompetenz zu sehen. Neurotizistisch veranlagte Persönlichkeiten erleben eine hohe Belastung im Lehrberuf (+++) und sind im Beruf sehr unzufrieden (---). Sozial interessierte Personen haben eine mittlere pädagogische Handlungskompetenz (++) im Lehrberuf. (Vgl. MAYR 2014, S. 198)

Im Lehrerberuf findet man in Bezug auf allgemeine Interessen das Sechs-Faktoren-Modell von HOLLAND, das dem Persönlichkeitsansatz zugeordnet werden kann. Im AVEM-Fragebogen (Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster, SCHAARSCHMIDT & FISCHER 2008) suggerieren manche der Skalenbezeichnungen, dass es sich um Kompetenzen handelt, die sich verändern können. Dies ist sehr verwunderlich, da diese Skalen auch sehr stark mit den B5-Faktoren korrelieren, die sich als sehr veränderungsresistent erwiesen haben. Es ist daher fraglich, ob durch die Lehrerbildung Veränderung von Kompetenz erwartet werden kann. Es sollte diskutiert werden, wie sich Personenmerkmale und Kompetenzen zu einander verhalten. (Vgl. a.a.O., S. 203)

Empirische Befunde und die B5-Theorie belegen, dass

„die Persönlichkeit nicht nur hoch mit der psychosozialen Kompetenz korreliert, sondern dass sie dies auch zu einem wesentlichen Anteil verursacht.“ (MAYER 2012, LANG 2009 zit. n. MAYER 2014, S. 204)

KELLER-SCHNEIDER (2008) konnte in ihrer Dissertation herausfinden, dass sich berufseinsteigende und erfahrene Lehrkräfte bezüglich dem Ausprägungsgrad der Persönlichkeitsfaktoren nicht unterscheiden:

„Sie sind offen für Neues, extravertiert und emotional stabil, zeigen eine mittlere Ausprägung an Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit“ (a.a.O., S. 218).

Bezüglich Kompetenzeinschätzung konnte sie herausfinden, dass Gewissenhaftigkeit stärkend wirkt, emotionale Instabilität verunsichernd und Extraversion keine Effekte zeigt. Persönlichkeitsmerkmale bestimmen das Kompetenzerleben und die Beanspruchung mit und sie entwickeln sich unabhängig voneinander weiter. Da die

Merkmale der Persönlichkeit als Gelingensbedingungen mitwirken, bedeutet dies, dass die Wirkung der Lehrerbildung von Beginn an begrenzt ist. (Vgl. KELLER-SCHNEIDER & HERICKS 2014, S. 397; vgl. dazu auch KELLER-SCHNEIDER 2012)

5.3.2 Aktueller Forschungsstand zu motivationalen und volitionalen Determinanten

Studien zeigen auf, dass es große interindividuelle Unterschiede gibt, wie Lehrkräfte ihren Beruf wahrnehmen und bewerten (vgl. KUNTER 2014, S. 701). KUNTER unterteilt die Befunde zur Motivationsforschung in vier Bereiche, da sie als wichtige Bestimmungsgrößen für den Erfolg im Beruf herausgearbeitet werden konnten:

- Bedürfnisse und Motive für den Lehrerberuf oder im Lehrerberuf
 - In den letzten Jahren wurde vermehrt geforscht, durch welche motivationalen Merkmale das Lehrerhandeln in ihrer Wirkungsstärke, Qualität und Bereitschaft zum Lernen für im Lehrerberuf befindliche Personen bestimmt wird.
 - Bei Lehramtsstudierenden wurde viel zu Berufswahlmotiven geforscht, um herauszufinden, welches Verhalten sich als günstig für später herausstellt. Dazu würde es aber mehr Längsschnittstudien benötigen, um diese Prädikatoren wirklich nachweisen zu können.
- Affektiv-evaluative Merkmale
 - In diesem Bereich wird vor allem der Enthusiasmus erforscht, der als ein Kennzeichen für effektiv wirkende Lehrkräfte gilt. Mittels Fachenthusiasmus kann nicht vorausgesagt werden, ob die Unterrichtsqualität oder die Schülerergebnisse verbessert werden können. Weisen Lehrkräfte hohen Unterrichtsenthusiasmus auf, dann erzielen ihre Schüler ein Jahr später bessere Mathematikleistungen und besitzen auch mehr Freude in Bezug auf Mathematik. (Vgl. dazu auch KUNTER 2011) Berufszufriedenheit wird als kognitiv-evaluatives Kennzeichen erforscht und das allgemeine berufliche Engagement als ein Kennzeichen dafür, wie bereit jemand ist, Energie und Ressourcen in die Lehrtätigkeit einzubringen.
- Selbstbezogene Kognitionen
 - Zu diesem Thema werden vor allem die Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugungen erhoben, aber auch Kontrollüberzeugungen und Kausalattributionen.
- Ziele und Selbstregulation
 - Um diese Themen zu erforschen wird vor allem von der Zielorientierung ausgegangen. Lehrkräfte, die lernzielorientiert sind, zeigen bessere Unterrichtsqualitäten mit Auswirkungen auf das Schülerverhalten.
 - In Bezug auf die Selbstregulation wird vor allem der von SCHAARSCHMIDT und FISCHER (2008) entwickelte Fragebogen zu

arbeitsbezogenem Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) in der Lehrerforschung angewendet, der Engagement und Widerstandsfähigkeit als Primärfaktoren misst. Hohe Motivation ist daher nicht immer gut, sondern kann hohe Kosten verursachen, wenn mit den eigenen Ressourcen nicht optimal umgegangen wird. (Vgl. KUNTER 2014, S. 702f)

In der neueren Forschung wird davon ausgegangen, dass mehrere Voraussetzungen, die sich klar voneinander trennen lassen und im Wechselspiel untereinander stehen, dafür verantwortlich sind, dass eine Lehrkraft erfolgreich ist oder nicht. Kombiniert man diese Voraussetzungen, so wird neuerdings von professioneller Kompetenz gesprochen. Es wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte ausgebildet werden, sich dann im Beruf aber weiterbilden, verändern und engagieren müssen, wenn sie als professionell gelten möchten. Diese Grundannahme liegt auch dem Berufseinstiegsangebot in Niederösterreich zu Grunde. Laut KUNTER (2014) steht die Forschung hier noch am Beginn, jedoch zeigen erste Studien, dass motivationale Merkmale als bedeutsame Prädiktoren für das Lernverhalten von Lehrern angesehen werden können. (Vgl. a.a.O., S. 707)

OSER (2014) findet es interessant, dass KUNTER fordert, zu untersuchen, welche motivationalen Qualitäten interventiv einer Verbesserung zugeführt werden können, damit sie in eine günstige Richtung geleitet werden können, die auch nachweisbar ist (vgl. a.a.O., S. 769). KUNTER (2014) fordert, dass künftige Forschung auf drei Fragestellungen eingehen sollte:

- a) Welche Wechselwirkungen bestehen zwischen verschiedenen Merkmalen?
- b) Welche Bedeutung haben motivationale Merkmale für das berufliche Handeln der Lehrkräfte und welche Folgen hat dies für die Schüler?
- c) Wie lassen sich motivationale Merkmale verändern? (Vgl. a.a.O., S. 707)

Enthusiasmus für das Unterrichten konnte als ein wichtiger Teil professioneller Kompetenz in der COACTIV-Studie herausgearbeitet werden, denn Lehrkräfte, die mit Begeisterung unterrichten, zeigen auch bessere Unterrichtsqualität während Fachenthusiasmus für Mathematik sich als nicht relevant herauskristallisierte (vgl. KUNTER & BAUMERT 2011, S. 349).

LIPOWSKY (2014) präsentiert eine Studie von KAO, WU und TSAI (2011), in der sie die Teilnehmermotivation von Lehrkräften im Rahmen einer Fragebogenstudie erhoben haben. Sie fanden heraus, dass Lehrkräfte aus sechs Gründen an Fortbildungen teilnehmen, weil

- das Thema der Fortbildung für sie interessant ist ("personal interest"),
- sie weiter vorankommen möchten oder eine höhere Position anstreben ("occupational promotion"),
- sie Erwartungen von außen bemerken ("external expectations"),
- sie den Unterricht verbessern möchten ("practical enhancement"),
- sie gerne mit Kollegen kooperieren ("social contact")
- den Alltagsroutinen entkommen möchten ("social stimulation").

Die Studie zeigte, dass vor allem das "personal interest" und "practical enhancement" als Gründe genannt werden und am wenigsten die "external expectations". (Vgl. LIPOWSKY 2014, S. 513)

RZEJAK, KÜNSTING, LIPOWSKY, FISCHER, DEZHGAHI und REICHARDT (2014) untersuchten ebenfalls die Lehrerfortbildungsmotivation an 102 Lehrkräften der Sekundarstufe und konnten vier Faktoren herausarbeiten: soziale Interaktion, externale Erwartungsanpassung, Karriereorientierung und Entwicklungsorientierung. Der letzte Faktor erhielt die höchste Zustimmung und die externale Erwartungsanpassung die niedrigste. Es gibt nur einen geringen Zusammenhang zwischen erlebter Belastung und den verschiedenen Motivationsfacetten. (Vgl. a.a.O., S. 139)

Empirische Studien bestätigen, dass Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen, die optimistisch konnotiert sind, eine wichtige Voraussetzung für Motivation und Leistung, für psychisches und körperliches Wohlbefinden und für Berufs- und Lebenszufriedenheit auf hohem Niveau sind (vgl. SCHWARZER & JERUSALEM 2002, S. 36). Lehrkräfte, die sich wenig selbstwirksam erleben, gestalten den Unterricht einfach, nehmen wenig Rücksicht auf lernschwache Schüler und sind wenig motiviert, guten Unterricht anzubieten (vgl. a.a.O., S. 40).

KELLER-SCHNEIDER (2008) konnte herausfinden, dass sowohl berufseinsteigende als auch erfahrene Lehrkräfte leicht erhöhte Werte bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartung zeigen und kommt zu dem Schluss, dass dies als stabiles Persönlichkeitsmerkmal gesehen werden kann (vgl. a.a.O., S. 219).

LARCHER KLEE (2005) und LIPOWSKY (2003) konnten in ihren Untersuchungen eine Zunahme der Selbstwirksamkeit in den ersten Berufsjahren feststellen (siehe Kapitel 2.3). In der Studie von HECHT (2014a) erwiesen sich die allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen als stabil, die lehrerberufsspezifischen und die kollektiven veränderten sich wider Erwarten nicht (vgl. a.a.O., S. 2014a). Die lehrerberufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen tragen aber erheblich zur Aufklärung der selbsteingeschätzten Handlungskompetenz bei (vgl. HECHT 2014b, S. 21).

MAYR (2014) konnte auf Grund der Analyse vieler Studien zeigen, dass Selbstwirksamkeit, effizientes Coping, Humor, Enthusiasmus und berufsspezifische Interessen hoch mit pädagogischen Handlungskompetenzen und der Zufriedenheit im Lehrberuf zusammenhängen. Soziale Interessen und pädagogische Handlungskompetenzen korrelieren auch positiv miteinander. (Vgl. a.a.O., S. 198).

KLUSMANN (2011) zeigte im Rahmen der COACTIV-R Studie, dass es bezüglich individueller Voraussetzungen Unterschiede bei den Referendaren gibt, die ihre Ausbildung für unterschiedliche Lehrämter absolvieren. (vgl. a.a.O., S. 303)

5.4 Resümee zu individuellen Determinanten

In diesem Kapitel konnte gezeigt werden, dass das Selbstkonzept eine wesentliche Komponente darstellt, wenn es darum geht, herauszufinden, wie sich Personen selbst sehen, einschätzen und beurteilen. Dies wird im Rahmen dieser Dissertation mit Hilfe der Eigenschaftstheorie untersucht, die fünf verschiedene Persönlichkeitsmerkmale, die auch als "Big-Five" bezeichnet werden, unterscheidet: Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Offenheit und Neurotizismus. MAYR (2014) stellte fest, dass Personenmerkmale verstärkt in empirische Studien als Variablen aufgenommen werden sollten (vgl. a.a.O., S. 208). Befunde belegen, dass es positive Zusammenhänge zwischen Unterrichtskompetenzen und den Persönlichkeitsmerkmalen Gewissenhaftigkeit, Extraversion und Verträglichkeit gibt. Neurotizistisch veranlagte Persönlichkeiten sind sehr unzufrieden mit ihrem Beruf (alle anderen Persönlichkeitsmerkmale weisen einen positiven Zusammenhang auf) und zeigen geringe pädagogische Handlungskompetenzen, aber hohe Berufsbelastung. (Vgl. a.a.O., S. 198)

Das Modell der Eigenschaftstheorien ist weit verbreitet, aber auch sehr umstritten. Es gibt andere Modelle, die mehr als fünf Persönlichkeitsmerkmale berücksichtigen. Dennoch wurde entschieden, für diese Studie diese fünf Merkmale zu untersuchen, da sie nur einen Teil von einigen weiteren individuellen Determinanten darstellen, die berücksichtigt werden.

Als motivationale und volitionale Determinanten, die sich nur schwer voneinander trennen lassen, wurden die Theorien für Motivation, Interessen und Selbstwirksamkeitserwartungen dargestellt, die selbstregulative Elemente enthalten, die meistens synonym mit Begriffen wie selbstgesteuert, selbstbestimmt, selbstorganisiert oder autonom verwendet werden. Das Erwartungs-Wert-Modell, die Theorie der Selbstbestimmung und das Konstrukt der Zielorientierung erklären Motivation, die unterschiedlich konnotiert ist, je nachdem welches Ziel verfolgt und wie dieses interpretiert wird. In Bezug auf die Interessenstheorie fällt bei Durchsicht der Literatur auf, dass die Interessen immer wieder anderen Teilgebieten zugeordnet werden, bei KRAPP (1999) sind sie Teil entwicklungs- und persönlichkeitsorientierter Überlegungen in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie und somit motivationalen Voraussetzungen zuordenbar. Bei HOLLAND (vgl. dazu BERGMANN & EDER 2005) zählen sie zu Berufswahlmotiven und gehören damit zu persönlichkeitsbezogenen Determinanten. Die Theorie zu Selbstwirksamkeitserwartungen zeigt, dass sich selbstwirksame Personen höhere und anspruchsvollere Ziele setzen und diese auch bei aufkommenden Schwierigkeiten weiterverfolgen (vgl. SCHWARZER & WARNER 201; vgl. dazu auch SCHWARZER & JERUSALEM 2002). Es ist anzunehmen, dass es im Berufseinstieg öfter problematische Situationen gibt, in denen hohe Selbstwirksamkeitserwartungen hilfreich sind.

In sozial-kognitiven Theorien (Selbstwirksamkeitserwartung) variieren die Prozesse je nach Situation. In Eigenschaftstheorien werden Persönlichkeitsmerkmale ("Big-Five") in den Fokus genommen, die relativ stabil sind. Beide Theorien schließen sich aber nicht aus, sondern beziehen sich wechselseitig aufeinander und ergänzen sich. (Vgl. LAUX 2008, S. 236)

Studien belegen, dass es enge Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit, Enthusiasmus und pädagogischen Handlungskompetenzen sowie der Berufszufriedenheit gibt. Optimistische Selbstwirksamkeitserwartungen bedingen hohe

Berufszufriedenheit, Motivation und Leistung (vgl. SCHWARZER & JERUSALEM 2002). Individuelle Determinanten zeigen sich je nach studiertem Lehramt unterschiedlich (vgl. KLUSMANN 2011). Soziale Interessen und pädagogische Handlungskompetenzen stehen in einem positiven Zusammenhang (vgl. MAYR 2014; vgl. dazu auch HECHT, 2014b).

Auch hier zeigte sich, dass Zusammenhänge zwischen individuellen Determinanten und Lerngelegenheiten sowie sozialer Kooperation noch kaum untersucht wurden. Wie bereits in den Kapiteln drei und vier gezeigt werden konnte, spielen individuelle Determinanten aber eine Rolle, da je nach eigenen Einschätzungen der eigenen persönlichkeitsbezogenen, motivationalen und volitionalen Determinanten die Kompetenzeinschätzungen, aber auch die soziale Kooperation und die Nutzung von Lerngelegenheiten anders ausfallen können.

Aus der Theorie der Selbstbestimmung (vgl. DECI & RYAN 1993) sind für den Berufseinstieg vor allem die drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz/Wirksamkeit, Autonomie/Selbstbestimmung und soziale Eingebundenheit/soziale Zugehörigkeit von besonderer Bedeutung, weil diese die jungen Lehrkräfte an der neuen Schule erst wieder neu für sich definieren müssen, da sie sich die soziale Eingebundenheit erst wieder neu erarbeiten müssen, wie dies in den Sozialisationstheorien und den Theorien zu den Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg im Kapitel zwei schon beschrieben wurde. Auch die Interessenstheorie, die einen Person-Gegenstands-Bezug postuliert (vgl. KRAPP 1999) steht im Zusammenhang mit sozialen Bezügen und hat das Ziel Wissen zu erweitern und Können zu verbessern, in dem emotionale oder wertbezogenen Aspekte Berücksichtigung finden. Somit steht auch diese Theorie mit entwicklungs- und persönlichkeitsorientierten Theorien im Zusammenhang. In dieser Dissertation werden für die Erhebung soziale Interessen erhoben, die auf die Interessenstheorie von HOLLAND (vgl. dazu BERGMANN & EDER 2005) zurückgreifen, der diese als Berufswahltheorie im Rahmen von Persönlichkeitsinventaren etablierte. Auch der Lehrerenthusiasmus wird untersucht, der die Erwartungs-Wert-Theorie, die Theorien des individuellen Interesses und die Selbstbestimmungstheorie einbindet. Für die Selbstregulation spielen Selbstwirksamkeitserwartungen, die auf sozial-kognitiven Theorien aufbauen, eine

Rolle, da sie als Schlüsselkompetenz für Lernen Bedeutung haben und es anzunehmen ist, dass sie mit der Nutzung von Lerngelegenheiten im Zusammenhang stehen. Diese Theorien zeigen, dass das Soziale und die Entwicklung eine wesentliche Rolle spielen, wenn es um Selbstbestimmung, Interessen und Selbstwirksamkeit geht, die im Rahmen der individuellen Determinanten in dieser Forschungsstudie untersucht werden. Die Ergebnisse könnten daher neue Erkenntnisse bringen, die einerseits für den Berufseinstieg aber auch für die Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung von Bedeutung sein könnten und den Aspekt des Sozialen besonders betonen.

Daraus werden folgende Schlüsse gezogen:

Es wird erwartet, dass sich Zusammenhänge zwischen sozialer Interessiertheit und Kompetenzselbsteinschätzungen zeigen sowie zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Berufszufriedenheit. Es werden sich auch Zusammenhänge zeigen zwischen Unterrichtskompetenzen und den Persönlichkeitsmerkmalen Extraversion, Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit. Neurotizistisch veranlagte Persönlichkeiten werden geringe Zusammenhänge mit Kompetenzselbsteinschätzungen und Zufriedenheit im Beruf zeigen, aber hohe Zusammenhänge mit beruflicher Belastung.

6 Professionelle Kompetenzen

In diesem Kapitel wird das Ziel verfolgt, die Begriffe Professionalisierung und Kompetenzen genau zu definieren. In der Theorie spielen Kompetenzmodelle eine Rolle, die dargestellt und in Bezug auf das Thema Berufseinstieg eingeordnet und unter den Fokus von Entwicklung gestellt werden. Am Schluss des Kapitels werden die erörterten Theorien zusammengefasst und Konsequenzen abgeleitet. Es kristallisierte sich ein Modell als besonders relevant für diese Arbeit heraus, das für die Konzeption des Untersuchungsmodells eine besondere Rolle spielte.

6.1 Begriffsbestimmungen zu professionellen Kompetenzen

In diesem Kapitel werden die Begriffsbestimmungen getrennt vorgenommen für Kompetenzen und Professionalisierung.

6.1.1 Kompetenzen

Es gibt sehr viele Konzepte über allgemeine Kompetenzbegriffe, die vielschichtig in den Human- und Sozialwissenschaften diskutiert werden. Für diese Arbeit sollen nur die beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften in den Fokus genommen werden. Laut TERHART (2007, S. 45) gilt Folgendes:

„Erst die Korrespondenz von Kontext und Kompetenz ermöglicht und sichert im besten Fall die Erfüllung einer Aufgabe bzw. die Erreichung eines Zieles.“

Als Kontext sind hier die Aufgaben im Lehrerberuf zu sehen, die eine bestimmte Struktur an Fähigkeit erfordern. Die Struktur von Aufgaben und Fähigkeit sind vielschichtig, veränderlich und entwicklungsfähig. (Vgl. a.a.O., S. 45)

„Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, aufgrund von Willen realisiert. Kompetenzen sind Selbstorganisationsfähigkeiten. Sie sind die individuellen Voraussetzungen, sich in konkreten Situationen an veränderte Bedingungen anzupassen, eigene Verhaltensstrategien zu ändern und erfolgreich umzusetzen.“ (HEYSE & ERPENBECK 2009, S. XI)

Diese Autoren unterscheiden personale Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz und Fach- und Methodenkompetenz, wie andere Autoren auch (vgl. auch KLIEBISCH & MELOEFSKI 2013).

In Deutschland wurden im Jahr 2004 von der Kultusministerkonferenz Standards für die Lehrerbildung für folgende Kernbereiche, die auch in dieser Arbeit als Grundlage für die Selbsteinschätzung der Unterrichtskompetenzen dienen, erarbeitet: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren. (Vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 2004 i. d. F. von 2014) Diese Kompetenzbereiche werden bei anderen Autoren oft noch weiter differenziert, so findet man bei KLIEBISCH und MELOEFSKI (vgl. 2013, S. 18ff) zusätzlich noch, Beraten, Vielfalt annehmen/individuell fördern, Organisieren/Evaluieren/Kooperieren. In den Potsdamer Studien zum Referendariat von SCHUBARTH, SPECK und SEIDEL (vgl. 2007, S. 122) werden zusätzlich zu den vier genannten Kompetenzbereichen noch die beiden Bereiche Beraten und Organisieren empirisch untersucht.

Den jeweiligen Bereichen sind Kompetenzen zugeteilt, die jeweils eine Wissens- ("knowing that"), eine Motivations- "(knowing for what") und eine Könnens- ("knowing how to") Dimension beinhalten und im "Model of Teacher Development" von TERHART (2007) dargestellt sind. Reflexion und Routine sind wesentliche Elemente für die Entwicklung von Kompetenz auf allen drei Ebenen, von Wissen, Motivation und Können, damit sie flexibel und entwicklungsoffen bleiben. Diese Aufgaben werden von Lehrkräften besonders in den ersten Dienstjahren in Bezug auf Geschwindigkeit oder Zielstrebigkeit unterschiedlich bewältigt werden und von gewissen Bedingungen abhängen, die entwicklungsfördernd oder -hemmend sein können, wie zum Beispiel bestimmte vorgefundene Bedingungen am Arbeitsplatz selbst. Kompetenzmodelle müssen die Kompetenzentwicklung ins Auge fassen sowie auch die Wechselwirkungen mit unterschiedlichen Situationsbedingungen, da sie sonst unvollständig bleiben. Heute werden in Kompetenzmodellen unterschiedliche Kompetenzausprägungen dargestellt, ein Beispiel dafür sind die zuvor genannten KMK-Standards für die Lehrerbildung. (Vgl. a.a.O., S. 48ff)

KRALER (2008) präsentiert fünf Stufen der Kompetenzentwicklung in Anlehnung an CHAPMANN (2007) und SCHRATZ und WEISER (2002) für den Berufseinstieg:

- Unbewusste Inkompetenz: An berufliche Fragestellungen wird naiv und unreflektiert herangegangen. Theoretische und praktische Grundlagen werden als entbehrlich empfunden.
- Bewusste Inkompetenz: Handeln im Unterricht wird als komplex erkannt sowie die Erkenntnis gewonnen, dass erst eigene authentische berufliche

und praktische Handlungsmuster aufgebaut werden müssen, die als Entwicklungsaufgaben wahrgenommen werden.

- Bewusste Kompetenz: Nach ein bis zwei Jahren stellt sich gefühlsmäßig Routine ein. Es gibt ein stetig wachsendes Handlungsmusterrepertoire (professionsspezifische Kompetenzen), das selbst erprobt, gezielt und reflektiert angewendet werden kann.
- Unbewusste Kompetenz: Es kann intuitiv im Unterricht situationsadäquat agiert werden auf Grund professionsspezifischer Kompetenzen. Die Handlungsabläufe sind noch nicht automatisiert.
- Reflexive/selektierende Kompetenz: Nach mehreren Jahren wird Routine als Gefahr erkannt und mit der Bewusstheit an Kompetenz wird kritisch hinterfragt, Neues ausprobiert, adaptiert und in Anlehnung an Theorie weiterentwickelt. (Vgl. KRALER 2008, S. 6)

Angesichts dieser Ausführungen von KRALER (vgl. a.a.O., S 6) ist anzunehmen, dass die berufseinsteigenden Lehrkräfte, die im Rahmen dieser Forschungsarbeit untersucht werden, über bewusste oder unbewusste Kompetenz verfügen, da sie am Ende des zweiten Dienstjahres befragt wurden.

6.1.2 Professionalisierung

HERICKS (2009, S. 33) definiert: „*Mit Professionalität wird allgemein ein bestimmter erreichter Zustand von Könnerschaft bezeichnet.*“ Für HERICKS kommt es auf Grund der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (siehe Kapitel 2.2.2) zur Entwicklung von beruflichen Kompetenzen und zur Stabilisation der beruflichen Identität im Rahmen der Berufseinstiegsphase. Da jede Lehrkraft diese Aufgaben unterschiedlich löst, leitet er ein pragmatisches Modell von Professionalisierung ab.

„Professionalisierung bezeichnet demnach einen berufsbiographischen Entwicklungsprozess, in dem eine Lehrkraft zu subjektiv stimmigen und objektiv angemessenen und tragfähigen Lösungen ihrer beruflichen Entwicklungsaufgaben gelangt.“ (A.a.O., S. 35)

Auch KRALER (2008) sieht Professionalität als berufsbiographische Entwicklungsaufgabe, deren professionsspezifische Einstellungen im Berufseinstieg geprägt werden (vgl. a.a.O., S. 7).

KUNTER (vgl. 2014, S. 706) stellte fest, dass Lehrkräfte im Rahmen von Forschungen immer mehr als Personen betrachtet werden, die eigenständig und aktiv handeln und diese durch ein Wechselspiel von verschiedenen Voraussetzungen, die sich klar voneinander trennen lassen, mehr oder weniger erfolgreich im Beruf handeln.

„Für diese Kombination beruflicher Voraussetzungen hat sich – zumindest im deutschen Sprachgebrauch - der Begriff der professionellen Kompetenz durchgesetzt (BAUMERT & KUNTER 2006; KLIEME & LEUTNER 2006; OSER 2007; WEINERT 2001 zit. n. KUNTER 2014, S. 706).

Leitend für die Annahme des Kompetenzbegriffs auf die Lehrerforschung ist die Annahme, dass es sich bei den Voraussetzungen nicht um unveränderbare, allgemeine persönliche Attribute handelt, sondern um vermittelbare, spezielle im Rahmen der beruflichen Ausbildung und Karriere erworbene und vertiefte Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen und Orientierungen.

„Lehrkräfte werden dann als Professionelle verstanden, die ausgebildet werden, sich dann aber auch im Beruf weiterbilden, verändern und langfristig engagieren müssen“ (KUNTER 2014, S. 706).

BAUER (1998, S. 346) definiert pädagogische Professionalität folgendermaßen:

„Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, die sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, die sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nichtalltäglichen Berufssprache auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt.“

Um ein „*professionelles Selbst*“ (a.a.O.) aufbauen zu können, muss man sich immer wieder neue Entwicklungsziele setzen und die eigene Weiterentwicklung und den Ausbau des Handlungsrepertoires als gewinnbringend empfinden (vgl. a.a.O., S. 353f).

Es sind neben fachlichen Kenntnissen auch Werte, Glaubenssätze, persönliche Motivation, Selbstwirksamkeit, die eigene Wirkmächtigkeit und die (Selbst-) Reflexion des eigenen Handelns von zentraler Bedeutung. SCHWER, SOLZBACHER und BEHRENSEN (2014) stellen fest, dass Wissen, Haltung und Handeln Bestandteile von Professionalität sind, die allerdings als diskrepant erlebt werden und es zu klären ist, wie diese drei Teile zusammenhängen. (Vgl. a.a.O., S. 72).

Im folgenden Abschnitt werden Theoriemodelle präsentiert, die die Kompetenzen im Rahmen von Professionalisierung betrachten.

6.2 Theorien zu professionellen Kompetenzen

Es gibt verschiedene Kompetenzmodelle. Speziell für den Berufseinstieg präsentiert HERICKS (2009) ein pragmatisches Modell von Professionalisierung, das er in die Theorie der Entwicklungsaufgaben einbettet (siehe Kapitel 2.2.2). Im Zentrum dieser Graphik stehen die Entwicklungsaufgaben Kompetenz, Vermittlung, Anerkennung, Institution, die für Lehrkräfte der Sekundarstufe II generiert wurden. (Vgl. a.a.O., S. 35)

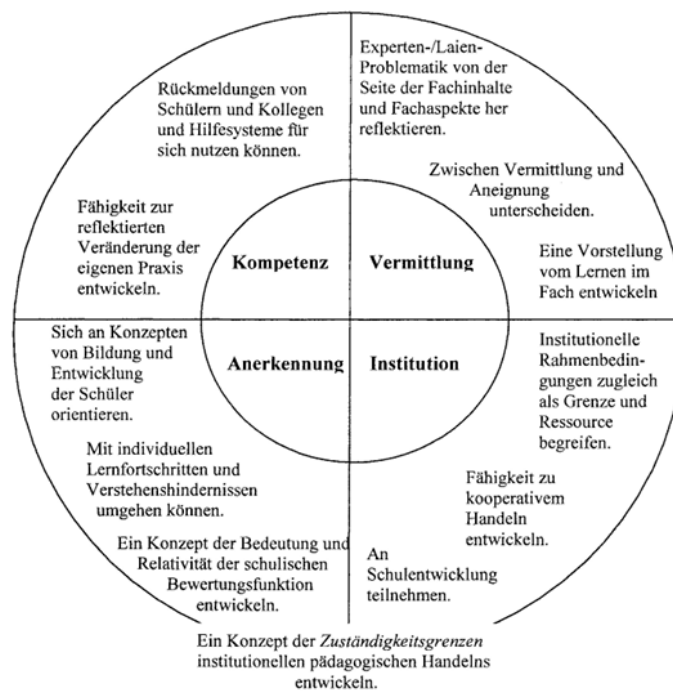


Abbildung 10: Professionelle Bearbeitungsstrategien und Lösungen der beruflichen Entwicklungsaufgaben des Lehrerberufs (aus HERICKS 2006, S. 94) ⁹

BAUMERT und KUNTER (2006) entwickelten aus einem vom "National Board for Professional Teaching Standards" abgeleiteten nichthierarchischen generischen Strukturmodell ein Modell speziell für den Lehrberuf, das besagt, dass professionelle Handlungskompetenz entsteht durch das Zusammenspiel von

⁹ Anmerkung: Drei Jahre später werden die Strategien als Professionalisierungskreis in leicht abgeänderter Form präsentiert. (vgl. HERICKS 2009, S. 35)

- „spezifischem, erfahrungsgesättigten deklarativen und prozeduralen Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können);
- professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen;
- motivationalen Orientierungen sowie
- metakognitiven Fähigkeiten und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation“ (a.a.O., S. 481).

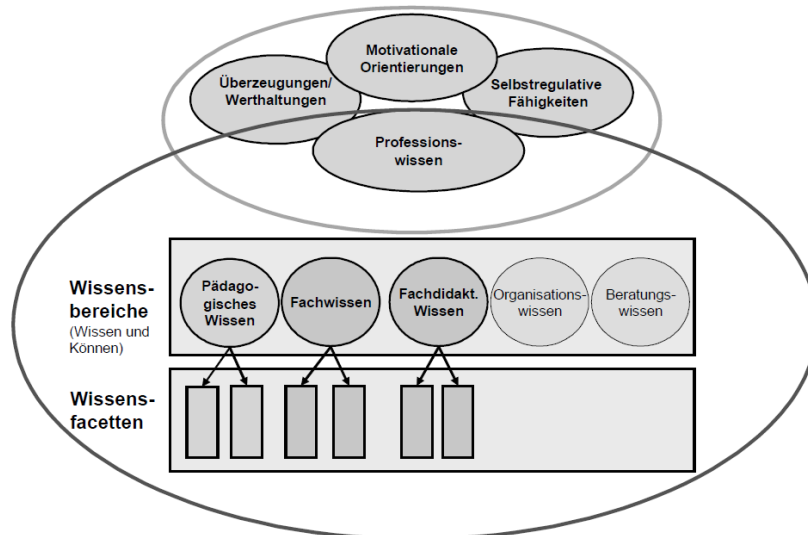


Abbildung 11: Modell der professionellen Handlungskompetenz – Professionswissen (aus BAUMERT & KUNTER 2006, S. 482)

Einige Jahre später präsentieren KELLER-SCHNEIDER und HERICKS (2014) aus der Perspektive der Bildungsgangforschung ein Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität.

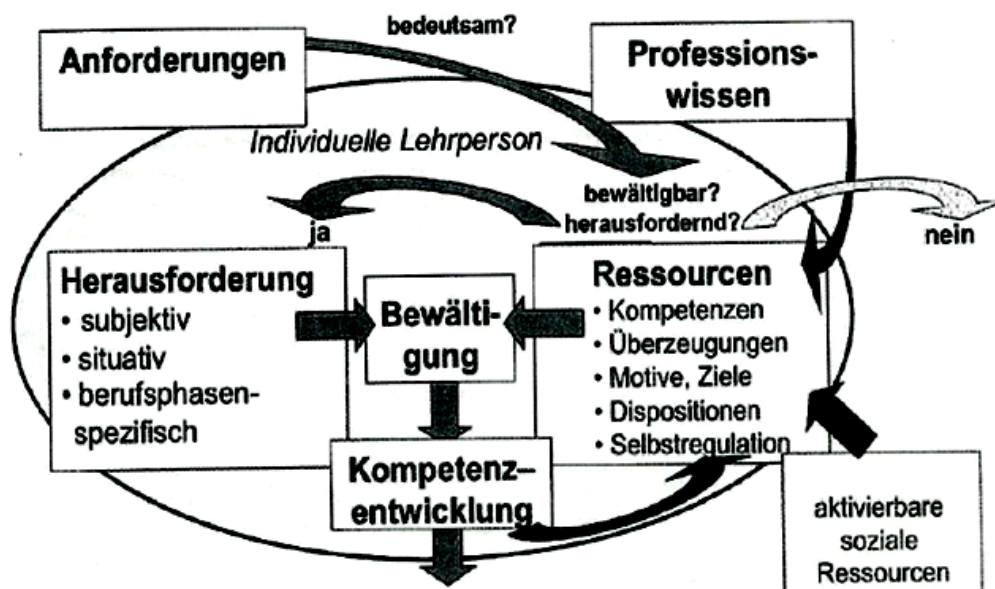


Abbildung 12: Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung - Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität (aus KELLER-SCHNEIDER & HERICKS 2014, S. 392)

Herausforderungen werden individuell unterschiedlich wahrgenommen und ziehen Handlungsschritte nach sich, die dazu führen, dass Erfahrungen gesammelt werden und dazu beitragen, dass die Entwicklungsaufgaben gelöst werden können. Wenn die Entwicklungsaufgaben bearbeitet werden, kommt es zu Beanspruchungen, die entweder durch den Rückgriff auf Ressourcen bewältigt werden oder zum Aufbau neuer Ressourcen führen. So entwickelt sich Professionalität weiter, die die Anforderungen einer Neudefinition, einer Neuinterpretation und einer Neugewichtung unterzieht. Wird die Herausforderung angenommen, so stellt sie das Ziel des Prozesses der Bearbeitung und Bewältigung dar. Während die beruflichen Entwicklungsaufgaben bearbeitet werden (es führt kein Weg vorbei), entwickeln sich die professionellen Kompetenzen weiter durch das Zusammenwirken von Professionswissen, Überzeugungen, Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbst-regulative Fähigkeiten (vgl. a.a.O., S. 394), wie dies auch im Modell von BAUMERT und KUNTER (2006) dargestellt wurde.

MAAG MERKI und WERNER (2014) halten fest, dass Kompetenzen empirisch nur mehrdimensional erfasst werden können. Dazu zählen neben dem Professionswissen auch Einstellungen, Motivationen und andere Dimensionen (vgl. a.a.O., S. 748).

Dieses Konstrukt ist auch im Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften aus der COACTIV-Studie zu Grunde gelegt, das als eine wesentliche theoretische Grundlage für die Anlage dieser Untersuchung verwendet wurde.

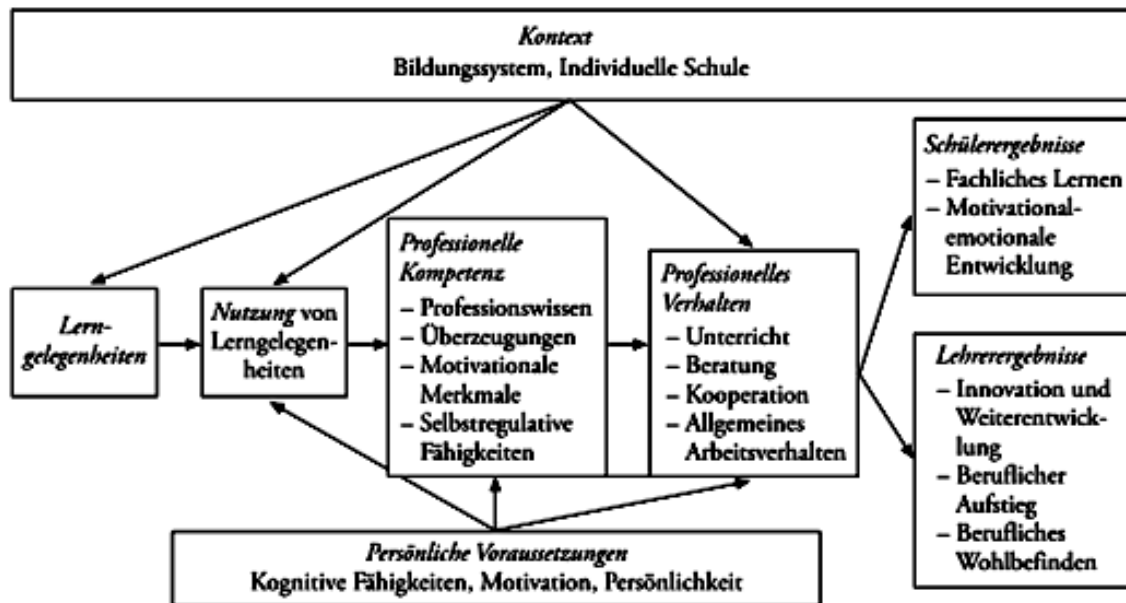


Abbildung 13: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (aus KUNTER et al. 2011, S. 59)

Professionelle Kompetenz wird als

„ein Bündel unterschiedlicher berufsbezogener Voraussetzungen, nämlich das Wissen, die Überzeugungen sowie motivationale und selbstregulative Merkmale, die im Wechselspiel miteinander stehen und bestimmen, wie gut eine Lehrkraft die Anforderungen ihres Berufes bewältigen kann“ (KUNTER et al. 2011, S. 55)

definiert.

Kompetenz kann erlernt werden und sie kann sich verändern. Im COACTIV-Modell werden sowohl Eignungshypothesen, die kognitive und motivationale Unterschiede thematisieren, als auch Qualifikationshypothesen, die sich fast nur auf kognitive Merkmale in Bezug auf professionelles Wissen konzentrieren, für die Entwicklung beruflicher Kompetenz berücksichtigt. Das Modell geht davon aus, dass Lehrkräfte all diese Merkmale im Berufsleben entwickeln, die aber auch durch berufsunspezifische Vorbedingungen beeinflusst werden. Professionelle Kompetenz kann Konsequenzen auf zwei Ebenen nach sich ziehen: Die eine Ebene betrifft die Schüler, deren Erfolge beim Lernen und in der Entwicklung sichtbar werden. Die zweite Ebene betrifft die Lehrperson selbst, die sich auch außerhalb des Unterrichts engagiert, innovativ ist, berufliche Aufstiegschancen hat und sich beruflich wohl fühlt. Als Lerngelegenheiten bieten sich den Lehrkräften formale, non-formale als auch infor-

mell gestaltete. (Vgl. KUNTER et al. 2011, S. 58ff) Vor allem die letztgenannte Lerngelegenheit spielt im Berufsleben eine bedeutende Rolle. In diesem Modell werden für die Entwicklung der Kompetenz unterschiedliche Lerngelegenheiten berücksichtigt, die auch von kontextuellen Merkmalen und institutionellen Kontexten beeinflusst werden. Wenn man angesichts dieser Ausführungen das Modell näher betrachtet, dann fällt auf, dass ein Pfeil, der vom Kontext zur professionellen Kompetenz gehen sollte, fehlt.¹⁰ Im Modell haben auch kognitive, psychosoziale und biografische Voraussetzungen, die individuell unterschiedlich sind, Einfluss auf die Entwicklung der Kompetenz. Je nach persönlichen Voraussetzungen werden auch die Lerngelegenheiten unterschiedlich aktiv und reflexiv genutzt werden. (Vgl. a.a.O., S. 59ff)

NIEKE und LEHMANN (2005) präsentieren ein weiteres interessantes Kompetenzmodell, das in das Landesprogramm von Mecklenburg-Vorpommern eingeflossen ist und aus vier Komponenten besteht, die miteinander zusammenhängen:

- Gesellschaftsanalyse
 - Pädagogische Aufgaben werden von gesellschaftlichen Institutionen und Entwicklungen definiert.
- Situationsdiagnose, die auf folgenden Dimensionen passiert:
 - Körper: professionell Handelnde und zu Unterrichtende
 - Psychischer Apparat: Identität und Selbstkonzept von Subjekt/ Person/Individuum
 - Raum: Wirkung der räumlichen Umgebung
 - Interaktion: Handlungen und Gegenhandlungen
- Selbstreflexion bestehend aus:
 - Beruflichem Selbstkonzept inklusive Berufsethik
 - Selbstbetroffenheit durch die Persönlichkeit des professionell Handelnden
- Professionelles Handeln in fünf Phasen
 1. Ziel
 2. Handlungssituation diagnostizieren
 3. Handlungsplan festlegen¹¹
 4. Handlung durchführen
 5. Evaluation des Erfolgs der Handlung

¹⁰ Anmerkung: Eine Mailanfrage bei Prof. Dr. Dirk RICHTER (19.11.2015) ergab, dass es keinen besonderen Grund dafür gibt, warum hier kein Pfeil eingezeichnet ist.

¹¹ Anmerkung: in der Abbildung 14 ist erkennbar, dass die Reihenfolge von Punkt zwei und drei vertauscht ist.

Diese fünf Phasen, werden durch drei Modalitäten, die als fundamental für alle Tätigkeiten von professionell Handelnden gelten, geleitet:

- Direkte Interaktion
- Vermittlung von Inhalten
- Handeln in Organisationen

Diese drei Modalitäten zu Handeln werden noch richtungs- oder handlungsfeldspezifisch ausdifferenziert. Als Richtung werden Handlungsfelder bezeichnet, die über die Institution hinausreichen (z. B. Sonderpädagogik) und mit spezifisch sind spezielle Handlungsfelder (z. B. Interkulturelle Pädagogik) gemeint.

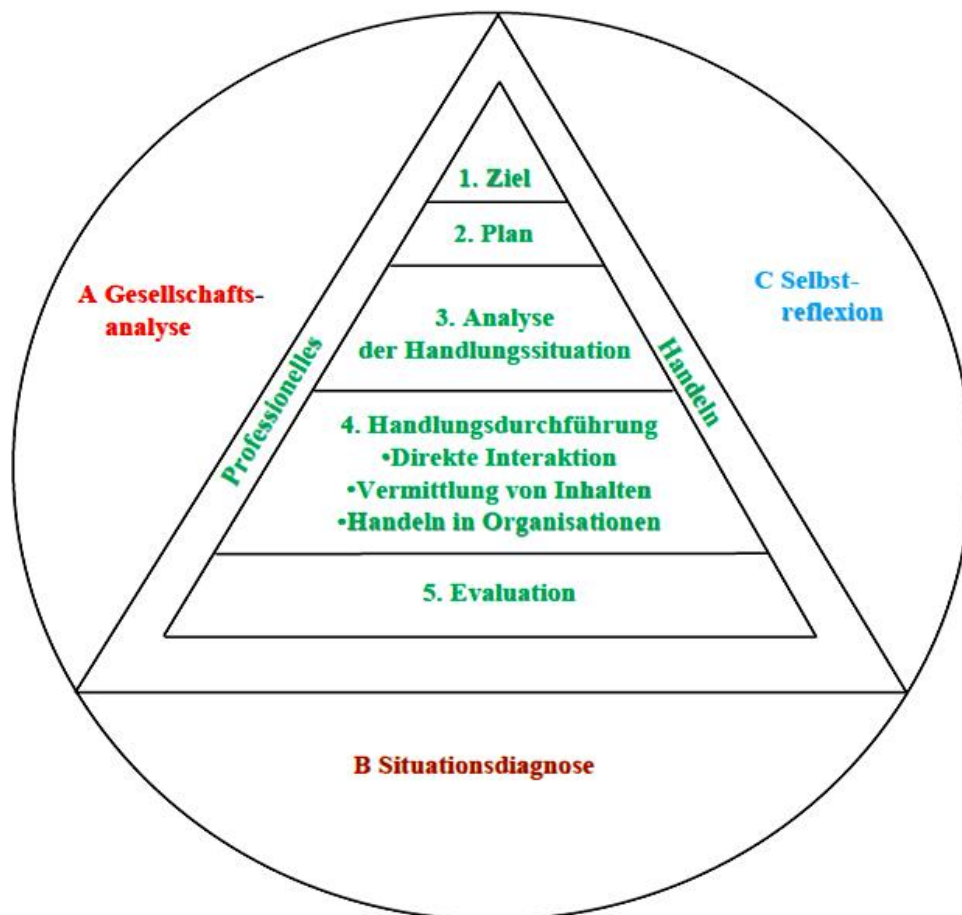


Abbildung 14: Pädagogisches Kompetenzmodell (aus www.bildung-mv.de/de/search.html?page=2&query=ziertes)

Im Berufseinstieg in Niederösterreich bildet das pädagogische Professionalisierungskonzept EPIK (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext), das vom österreichischen Ministerium für Bildung, Kunst und Kultur¹² in Auftrag gegeben und von einer Forschungsgruppe rund um SCHRATZ, PASEKA und SCHRITTESSER (2011) erarbeitet wurde, eine zentrale Grundlage für die Unterstützung der professionellen Entwicklung. Das Modell wird in folgende Domänen unterteilt, wobei jede Domäne in Form eines Puzzlestücks dargestellt wird, da sie sich wechselseitig aufeinander beziehen:

- Reflexions- und Diskursfähigkeit: Das Teilen von Wissen und Können - Lehrkräfte müssen fähig sein, über ihren eigenen Unterricht ein Urteil zu fällen in dem sie sich von ihrem Tun distanzieren können durch die Entwicklung von Selbstbeobachtungsstrategien. Die daraus folgende Reflexionsfähigkeit ermöglicht es, das Essentielle einer Situation zu erkennen oder zu verstehen, was das Allgemeine ist, in das die Situation eingebettet werden kann. Aus den Erkenntnissen können Schlüsse gezogen werden, die für eine zukünftige Situation von Bedeutung sind. Somit entstehen immer mehr Möglichkeiten alternativ zu handeln. Mittels Fachsprache sollte mit Kollegen, Eltern, Schülern und der Öffentlichkeit ein Diskurs geführt werden, in dem die eigene Arbeit begründet wird.
- Professionsbewusstsein: Sich als Experte wahrnehmen - Eine Lehrkraft sollte fähig sein, zwischen sich als Person und ihrer Rolle zu unterscheiden sowie Autonomie in der Form anzuwenden, dass zum Wohle der Schüler unabhängig von Ansprüchen, die von außen kommen, entschieden wird. Professionsbewusste Lehrkräfte bilden sich fort und wenden ihr erworbenes Wissen adäquat an. Sie kooperieren auch mit Kollegen und beteiligen sich an der Organisationsentwicklung und können ihr Wissen und Können für ihren Bereich sehr gut einschätzen und verstehen sich als Experten.
- Kooperation und Kollegialität: Die Produktivität von Zusammenarbeit - Kooperation wird als sehr wichtiges und unverzichtbares Bindeglied zwischen der eigenen Unterrichtstätigkeit und der Schulentwicklung gesehen und dient als Schutz vor hohen Belastungen. Professionelle Lerngemeinschaften, die bereit sind Unsicherheiten anzusprechen und sich als kritische Freunde sehen, werden als wichtig erachtet, da es hilft, Selbstdistanz, die wichtig für Professionalität ist, entstehen zu lassen.
- Differenzfähigkeit: Der Umgang mit großen und kleinen Unterschieden - Heterogenität stellt die Lehrkräfte vor Herausforderungen durch folgende Dilemmasituationen: Sollen sie fordern, dass sich die Schüler anpassen oder sollen sie ihre Individualität fördern, sollen sie Unterschiede ausgleichen oder fördern, sollen sie Defizite ausgleichen oder Stärken fördern? Professionell agierende Lehrkräfte können diese Heterogenität moderieren, in dem sie

¹² Anmerkung: kurz bezeichnet als „bm:ukk“ mittlerweile heißt es nur noch „BMB“ – Bundesministerium für Bildung

wissen, wann es sinnvoll ist Unterschiedliches als solches wahrzunehmen oder es auszugleichen. Als Voraussetzung sind Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen notwendig.

- Personal Mastery: Die Kraft individueller Könnerschaft - Professionell agierende Lehrkräfte verstehen ihre Persönlichkeit als Lernaufgabe, in dem sie aus Fehlern lernen, mutig sind Neues auszuprobieren, querdenken, kreativ und gelassen sind, sich Zeit nehmen zu reflektieren und auch die Organisation weiter entwickeln.
- die integrative Kompetenz, die alle anderen Domänen verbindet. - Diese wird als Sechste Disziplin bezeichnet, die den Kontext darstellt, in dem das Modell eingebettet ist und meint die Lehrarbeit, die in Form einer Spirale dargestellt ist. Sie soll auf die unterschiedlichen Tätigkeiten, die Unterricht beinhaltet hinweisen (Schultyp, Fach, Fachdidaktik), die für jede der fünf Domänen auf unterschiedliche Art und Weise von Bedeutung ist. (Vgl. PA-SEKA et al. 2011, S. 24ff)

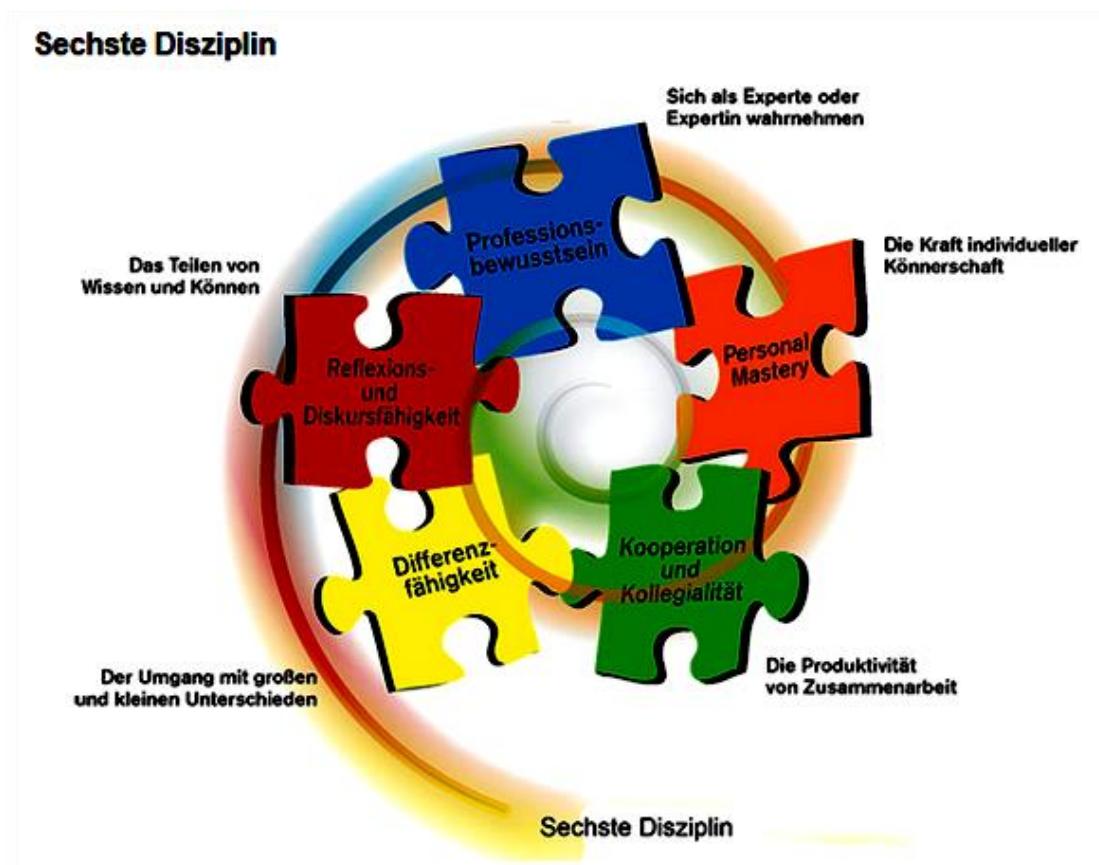


Abbildung 15: EPIK-Modell mit den fünf Domänen der Professionalität von Lehrkräften und die Sechste Disziplin (aus http://epik.schule.at/index.php?option=com_content&task=view&id=55&Itemid=73)

Im folgenden Kapitelabschnitt wird der aktuelle Forschungsstand zu professionellen Kompetenzen dargestellt.

6.3 Aktueller Forschungsstand zu professionellen Kompetenzen

In der COACTIV-Studie (Cognitive Activation in the Classroom) von BRUNNER, KUNTER, KRAUSS, KLUSMANN, BAUMERT, BLUM, NEUBRAND, DUBBERKE, JORDAN, LÖWEN und TSAI (2006) wurde die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften untersucht. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass nicht nur kognitives Wissen, sondern auch motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten bei der Unterrichtsgestaltung eine Rolle spielen. Das fachspezifische Professionswissen steht nicht immer mit der Berufserfahrung in Zusammenhang. Unterschiede bestehen allerdings bei den Lehrkräften, die in unterschiedlichen Schularten unterrichten. Eine Schlüsselrolle für gute Lehr- und Lernprozesse nehmen auch fachübergreifende Kompetenzen ein und nicht nur fachspezifische. (Vgl. a.a.O., S. 54ff)

KRAUSS, NEUBRAND, BLUM, BAUMERT, BRUNNER, KUNTER und JORDAN (2008, S. 248) kommen auf Grund dieser Studie zu folgender Definition der Expertenlehrkraft:

„Die Expertenlehrkraft verfügt über viel fachdidaktisches Wissen und viel Fachwissen, sie hat eine konstruktivistische Sichtweise von Lernen und berichtet von angemessener Disziplin in der eigenen Klasse.“

Eine Studie von GRÄSEL, PRÖBSTEL, FREIENBERG und PARCHMANN (2006) zum Kompetenzerwerb von Lehrkräften durch Professionalisierungsmaßnahmen für Chemielehrkräfte im Rahmen der Fortbildung berücksichtigte folgende Merkmale, die nachweislich zu Veränderungen des Handelns im Unterricht führten: Langfristigkeit (Überzeugungen sind nur durch länger andauernde Fortbildungen änderbar), Situierung (Fortbildungen sollen einen sehr hohen Bezug zum Unterricht haben) und Anregung zu Kooperation (Kollegen tauschen sich über Unterricht aus mit dem Ziel der Verbesserung durch den diskursiven Austausch). Die Studie beschäftigt sich vor allem mit dem letzten Punkt und unterscheidet zwischen Austausch, Synchronisation (oder arbeitsteilige Kooperation) und Kokonstruktion. (Vgl. a.a.O., S. 310ff). Ein wichtiges Ergebnis aus dieser Studie über subjektive Theorien der beteiligten Lehrpersonen zeigte, dass die Kooperation dann als zu arbeitsintensiv und sinnlos angesehen wird, wenn es an gemeinsamen Zielstellungen fehlte und unterschiedliche Unterrichtsstile nicht erkannt wurden. Die meisten berichteten von Kooperation als Austausch. In vertrauensvollen Gesprächen wurden vor allem

Probleme mit Schülern oder Erlebnisse, die frustrierend im Unterricht waren, besprochen. (Vgl. GRÄSEL et al. 2006b, S. 213ff)

MAYR (1994) konnte in einer Studie über Interessen, Kompetenzen und Befindlichkeiten junger Volksschullehrkräfte herausfinden, dass Interessen und selbst eingeschätzte Kompetenzen hoch korrelieren. Sind Lehrkräfte extravertiert, dann zeigt sich dies günstig für die Prognose der Kompetenz den Unterricht zu gestalten und den beruflichen Belastungen entgegen zu wirken. (Vgl. a.a.O., S. 184). In einer weiteren Längsschnittstudie aus dem Jahr 2007, die Persönlichkeitsmerkmale, Lernwege und Kompetenzen erfasst, konnte MAYR zeigen, dass Lernen durch eigene Praxiserfahrung mit der Kompetenz im Gestalten des Unterrichts korreliert. Extraversion korreliert mit Lernen, das auf Grund des Austausches mit Kollegen passiert. (Vgl. MAYR 2007, S. 160f).

MEIER (2015) fand in seiner Studie heraus, dass sich hohes berufliches Engagement und ausgeprägte Widerstandsfähigkeit günstig auf die Einschätzung von persönlichen Kompetenzen am Ende des Referendariats auswirken. Im Bereich Erziehen und Umgang mit Heterogenität schätzen sich männliche Referendare kompetenter ein, Vorerfahrungen begünstigen auch die Einschätzung des Bereiches Unterrichten. (Vgl. a.a.O., S. 207)

MÜLLER (2010, S. 100ff) kommt in Ihrer Forschungsstudie zum Ergebnis, dass Persönlichkeitsmerkmale in der Lehrerbildungsforschung bislang wenig berücksichtigt wurden, diese aber die Kompetenzselbsteinschätzung in hohem Maße beeinflussen (vgl. dazu auch a.a.O., S. 300f; vgl. dazu auch Kapitel 2.3).

Wenn es um Kompetenzerfassung geht, wird oft eine schriftliche Befragung mit Selbstbeurteilung eingesetzt. Diese erweist sich nicht als sehr zuverlässig, da die Aussagekraft von verzerrter Selbstwahrnehmung, von dem Merkmal, dass sozial erwünscht geantwortet wird und durch bestimmte Tendenzen bei den Antworten beeinflusst wird. In der Forschung geht man aber davon aus, dass der Proband als Experte für seine eigene Kompetenz gesehen werden kann. Forschungen sollten in Verbindung mit anderen Erhebungsverfahren stehen oder Fremdeinschätzungen von Schülern, Kollegen oder Vorgesetzten miteinbeziehen. (Vgl. MAAG MERKI & WERNER 2014, S. 752; vgl. dazu auch TERHART 2007, S. 53) Es gibt bereits sehr

viele Beurteilungsinstrumente, die jedoch wenig aufeinander bezogen sind. Zukünftige Forschung sollte sich daher multipler und sich ergänzender Verfahren bedienen, die längsschnittliche Analysen auf Grund von Interventionsstudien zulassen und die Wirksamkeit dieser Verfahren systematisch überprüfen (vgl. a.a.O., S. 760).

6.4 Resümee zu professionellen Kompetenzen

In diesem Kapitel konnten sechs verschiedene Modelle für professionelle Entwicklung dargestellt werden:

- der Professionalisierungskreis von HERICKS (2006), der in den vier Bereichen: Kompetenz, Vermittlung, Institution und Anerkennung darstellt, was es bedeutet professionell zu agieren,
- das Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität von KELLER-SCHNEIDER und HERICKS (2011), das Entwicklungsaufgaben berücksichtigt,
- das nichthierarchische Modell der professionellen Handlungskompetenz – Professionswissen von BAUMERT und KUNTER (2006),
- *das Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften* von KUNTER et al. (2011), das vor allem individuelle Unterschiede der Entwicklung und Veränderung professioneller Kompetenz erklären möchte und eine Erweiterung des Modells von BAUMERT und KUNTER (2006) darstellt,
- das Pädagogisches Kompetenzmodell von LEHMANN und NIEKE (2005), das professionelles Handeln in eine Gesellschaftsanalyse, eine Situationsdiagnose und in Selbstreflexion einbettet und
- das EPIK-Modell von SCHRATZ et al. (2011), das verschiedene Domänen darstellt, in denen professionelles Handeln als Lehrer notwendig ist und in der Berufseinstiegsphase von Niederösterreich eine zentrale Rolle spielt, da sich die Novizen in diesen fünf Bereichen bewusstwerden sollen, was es bedeutet professionell zu agieren.

Die ersten beiden genannten Modelle sind speziell auf den Berufseinstieg zugeschnitten. Die Folgerungen aus den Modellen werden weiter hinten in diesem Kapitelabschnitt noch näher dargestellt.

Bei der Gestaltung des Unterrichts spielen kognitive, motivationale, selbstregulative, fachspezifische und fachübergreifende Kompetenzen eine Rolle (vgl. KUNTER et al. 2011). Die Befunde zeigen auch, dass extravertiert orientierte Lehrkräfte bessere Unterrichtskompetenzen zeigen und weniger beruflich belastet sind, sowie auch, dass Interessen und selbst eingeschätzte Kompetenzen einen hohen Zusammenhang aufweisen (vgl. MAYR 1994). Männliche Berufseinsteiger schätzen

sich kompetenter ein und Vorerfahrungen wirken sich günstig auf die Unterrichtskompetenzen aus (vgl. MEIER 2015). Persönlichkeitsmerkmale beeinflussen im hohen Maße Kompetenzeinschätzungen (vgl. MÜLLER 2010).

Zusammenfassend stellen BAUMERT und KUNTER (2006) fest: Befunde zeigen, dass Handlungskompetenzen Prozessen der Veränderung und Entwicklung unterliegen und in allen Phasen beruflicher Entwicklung professionalisiert und vervollständigt werden können (vgl. a.a.O., S. 507).

Auch in diesem Kapitel wurde vermisst, dass Zusammenhänge zwischen den Bereichen Nutzung von Lerngelegenheiten, sozialer Kooperation, individuellen Determinanten und den Kompetenzselbsteinschätzungen untersucht wurden, vor allem die soziale Kooperation wurde nicht miteinbezogen. Im Modell der COACTIV-Studie (KUNTER et al. 2011), sind alle erwähnten Elemente enthalten, es ist aber als Wirkmodell dargestellt und nicht als Zusammenhangsmodell, wie es für diese Studie entwickelt wurde. Es zeigte sich, dass die Modelle von HERICKS (2006) und KELLER-SCHNEIDER und HERICKS (2014) eine Verbindung schafften zwischen Professionalisierung und den Theorien zu den Entwicklungsaufgaben, die in Kapitel zwei behandelt wurden. Wie schon im Resümee zu den individuellen Determinanten (vgl. Kapitel 5.4) festgestellt wurde, dass es dort um das Soziale geht, konnte auch hier wieder festgestellt werden, dass Soziales auch in vier Modellen zur Professionalisierung eine Rolle spielt: Bei HERICKS (2006) geht es um die Entwicklung der Fähigkeit zu kooperativem Handeln, im Modell von KELLER-SCHNEIDER und HERICKS (2014) um die Aktivierung von sozialen Ressourcen, bei KUNTER et al. (2011) um Kooperation als professionelles Verhalten und im Modell von SCHRATZ et al. (2011) um die Produktivität der Zusammenarbeit im Rahmen der Domäne Kooperation und Kollegialität. Überzeugungen, selbstregulative Fähigkeiten und motivationale Orientierungen/Merkmale, die im Rahmen dieser Arbeit unter individuelle Determinanten subsummiert wurden, finden sich in drei Modellen wieder (vgl. KELLER-SCHNEIDER & HERICKS, 2014; vgl. dazu auch BAUMERT & KUNTER 2006; vgl. dazu auch KUNTER et al. 2011). Dies bedeutet, dass sich die Ergebnisse dieser Arbeit auch im Rahmen von Professionalisierungsmodellen und -theorien einordnen lassen.

Aus diesen Erkenntnissen lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

Es wird angenommen, dass die Kompetenzselbsteinschätzungen unterschiedlich ausfallen einerseits zwischen männlichen und weiblichen Berufseinsteigern und andererseits in Bezug auf gemachte Vorerfahrungen. Es wird erwartet, dass es Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Kompetenzselbsteinschätzungen gibt.

7 Formulierung der Hypothesen

Im letzten Kapitel des theoretischen Teils dieser Arbeit werden die in den Resümees zusammengefassten und dargestellten Forschungsergebnisse für die theoriebasierte Ableitung und Formulierung der Hypothesen herangezogen. Es stehen „verallgemeinernde wechselseitige Zusammenhänge“ im Fokus der Untersuchung, die in dieser Form noch kaum untersucht wurden bis jetzt.

7.1 Grundhypothese

Es wird angenommen,

- dass ein Zusammenhang besteht zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten, sozialer Kooperation, Fortbildungsmotivation, Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen und Kompetenzselbsteinschätzungen, Berufszufriedenheit/Enthusiasmus und Selbstwirksamkeitserwartungen, der Nutzung von Lerngelegenheiten und individuellen Determinanten, selbstbestimmter Motivation und der Nutzung von formalen Lerngelegenheiten, sozialer Kooperation und Selbstwirksamkeitserwartungen, sozialer Interessiertheit und Kompetenzselbsteinschätzung und,
- dass Unterschiede bestehen hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrgangsteilnehmern und Teilnehmern am verpflichtenden Angebot, der Nutzung von Lerngelegenheiten und des studierten Lehramts, den Kompetenzselbsteinschätzungen und des Geschlechts und den Vorerfahrungen und Kompetenzselbsteinschätzungen.

7.2 Prüfhypothesen

Hypothese 1:

H₁: Es wird angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten, sozialer Kooperation, Fortbildungsmotivation, Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen und Kompetenzselbsteinschätzungen gibt (vgl. Kapitel 1.1).

H₀: Es wird angenommen, dass kein Zusammenhang zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten, sozialer Kooperation, Fortbildungsmotivation, Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen und Kompetenzselbsteinschätzungen gibt.

Hypothese 2:

H₁: Es wird angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen und Zufriedenheit/Enthusiasmus im Beruf besteht (vgl. Kapitel 2.4).

H₀: Es besteht kein Zusammenhang zwischen Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen und Zufriedenheit/Enthusiasmus im Beruf.

Hypothese 3:

H₁: Es wird angenommen, dass ein Unterschied besteht in Bezug auf Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrgangsteilnehmern und Teilnehmern am verpflichtenden Angebot (vgl. Kapitel 2.4).

H₀: Es besteht kein Unterschied hinsichtlich der Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrgangsteilnehmern und Teilnehmern am verpflichtenden Angebot.

Hypothese 4:

H₁: Es wird angenommen, dass ein Unterschied in der Nutzung der Lerngelegenheit hinsichtlich des studierten Lehramts besteht (vgl. Kapitel 3.4).

H₀: Es wird angenommen, dass kein Unterschied in der Nutzung der Lerngelegenheit hinsichtlich des studierten Lehramts besteht.

Hypothese 5:

H₁: Es wird angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten und den individuellen Determinanten besteht (vgl. Kapitel 3.4).

H₀: Es wird angenommen, dass kein Zusammenhang zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten und den individuellen Determinanten besteht.

Hypothese 6:

H₁: Es wird angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen selbstbestimmter Motivation und der Nutzung von formalen Lerngelegenheiten besteht (vgl. Kapitel 3.4).

H₀: Es wird angenommen, dass kein Zusammenhang besteht zwischen selbstbestimmter Motivation und der Nutzung von formalen Lerngelegenheiten im Rahmen des Berufseinstiegsangebots.

Hypothese 7:

H₁: Es wird angenommen, dass ein Zusammenhang besteht zwischen sozialer Kooperation und Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen (vgl. Kapitel 4.4).

H₀: Es wird angenommen, dass kein Zusammenhang besteht zwischen sozialer Kooperation und Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen.

Hypothese 8:

H₁: Es wird angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen sozialer Interessiertheit und Kompetenzselbsteinschätzungen besteht (vgl. Kapitel 5.4).

H₀: Es besteht kein Zusammenhang zwischen sozialer Interessiertheit und Kompetenzselbsteinschätzungen.

Hypothese 9:

H₁: Es wird angenommen, dass ein Unterschied besteht zwischen männlichen Berufseinsteigern und weiblichen Berufseinsteigern hinsichtlich der Kompetenzselbsteinschätzungen (vgl. Kapitel 6.4).

H₀: Es besteht kein Unterschied zwischen weiblichen Berufseinsteigern und männlichen Berufseinsteigern in Bezug auf Kompetenzselbsteinschätzungen.

Hypothese 10:

H₁: Es wird angenommen, dass ein Unterschied besteht bei Kompetenzselbsteinschätzungen hinsichtlich Vorerfahrungen (vgl. Kapitel 6.4).

H₀: Es wird angenommen, dass kein Unterschied besteht bei Kompetenzselbsteinschätzungen hinsichtlich Vorerfahrungen.

7.3 Das Untersuchungsmodell

Die vorliegende Studie untersuchte das Selbstkonzept in Form von Kompetenzüberzeugungen bei Berufseinsteigern in den Lehrberuf im Allgemeinen Pflichtschulbereich in Niederösterreich am Ende des zweiten Dienstjahres in Bezug auf Zusammenhänge zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten, sozialer Kooperation am Arbeitsplatz, individuellen Determinanten und Kompetenzselbsteinschätzungen.

Ausgehend von den theoretischen Wirkmodellen, dem „Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz“ aus der COACTIV-Studie (KUNTER et al. 2011) und dem „Erweiterten Angebot-Nutzungsmodell zur Erklärung des beruflichen Lernens von Lehrpersonen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen“ (LIPOWSKY 2014) und den abgeleiteten Hypothesen wurde ein Zusammenhangsmodell für diese Studie entwickelt, das aus folgenden Elementen besteht:

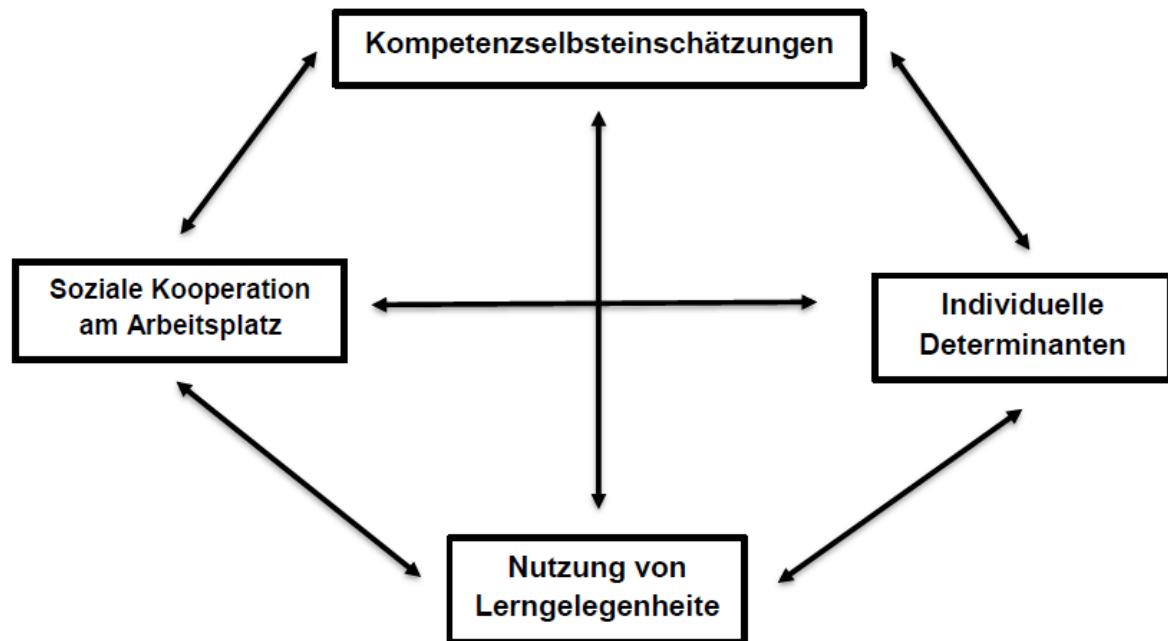


Abbildung 16: Grafische Darstellung des Untersuchungsmodells dieser Studie

Die einzelnen Elemente des Untersuchungsmodells werden im nächsten Kapitel näher vorgestellt.

III EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

In diesem Abschnitt wird gezeigt, welche Instrumente für die empirisch-quantitative Untersuchung verwendet und wie diese zu Skalen zusammengefasst wurden. Die Durchführung der Untersuchung wird dargestellt und die Stichprobe sowie die Skalen deskriptiv beschrieben. Im Kapitel Datenmodifikation wird gezeigt, wie die Daten aufbereitet wurden, damit sie für die Strukturgleichungsmodellierung verwendet werden konnten. Anschließend kommt es zur Darstellung der Ergebnisse anhand der im vorigen Kapitel beschriebenen Hypothesen. Den Abschluss des Kapitels bildet die Zusammenfassung und die Darstellung der Bedeutung der Arbeit für die Induktionsphase. Aus den gewonnen Erkenntnissen wird ein neues Theoriemodell abgeleitet.

8 Operationalisierung der Konstrukte

Im Fokus der Studie lag die Erfassung von Zusammenhängen, die es in Bezug auf die Nutzung von Lerngelegenheiten, sozialer Kooperation, individuellen Determinanten und Kompetenzselbsteinschätzungen bei Berufseinsteigern am Ende von zwei Dienstjahren gab. Alle Elemente ließen sich am besten mit Selbsteinschätzungsverfahren in Form schriftlicher Fragebögen erheben.

Im vorigen Kapitel wurde bereits das Modell präsentiert, das die Zusammenhänge, die mittels Fragebogenuntersuchung erhoben wurden, zeigt. Die einzelnen Teile der schriftlichen Befragung werden im nächsten Abschnitt detailliert beschrieben.

8.1 Schriftliche Befragung

Diese zählt zu den kostengünstigsten Befragungsarten, die aber sehr strukturiert ablaufen muss und ohne Interventionen seitens des Interviewers stattfindet (vgl. BORTZ & DÖRING 2006, S. 252ff). Um die Erhebungssituation kontrollieren zu können, wurden die Referenten, die die Lehrveranstaltungen im Berufseinstieg abhielten, gebeten, die Fragebögen in schriftlicher Form vorzulegen und von den Teilnehmern ausfüllen zu lassen. Die Autorin war ebenfalls bis auf die letzte Erhebungssituation vor Ort. Die Teilnehmer befanden sich somit in Gruppen und die Untersuchung konnte unter standardisierten Bedingungen durchgeführt werden, da alle Referenten die gleichen Instruktionen seitens der Autorin erhielten. Die Fragebögen

wurden einerseits anhand von in der Literatur bereits vorhandenen Vorlagen konstruiert und teilweise adaptiert, andererseits auf Basis von Vorstudien der Autorin selbst formuliert, damit sie dem Sprachniveau der Befragten entsprechen (siehe Kapitel 9.2). Als Fragetypen wurden nur geschlossene Fragen im Sinne von Statements verwendet, da dadurch die Objektivität erhöht werden konnte.

8.2 Fragebogenkonstruktion

Für die Konstruktion des Fragebogens wurde viel recherchiert, um bereits vorhandene Testskalen für bestimmte Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen ausfindig machen zu können. Testskalen, die bereits im Rahmen von Studien zum Berufseinstieg und Referendariat verwendet wurden, sind auch in den Tabellen (vgl. Tabelle 2 bis 6) im Kapitel 2.3 zu finden in der Spalte Untersuchungsdesign und verwendete Fragebögen. Es gab bereits eine informationelle Vorerhebung im Frühjahr des Jahres 2015 im Rahmen des Lehrgangs „Den Berufseinstieg professionell meistern und gestalten“, die einige wenige Elemente der in dieser Arbeit präsentierten Tests, enthielt und so war es möglich, bereits erste Informationen über deren Aussagekraft zu erhalten. Im Herbst 2015 wurde der Fragebogen dann immer wieder überarbeitet, bis er anfangs 2016 dann schließlich in seiner Endversion vorlag.

Für die Konstruktion erwies sich folgende Vorgehensweise als geeignet: Da die Aufmerksamkeit zu Beginn relativ hoch ist und dann wieder absinkt, wurden die Skalen zu sozialer Kooperation, zu selbsteingeschätzten Kompetenzen und den Lerngelegenheiten zu Beginn präsentiert und die wichtigsten Fragen zu den individuellen Determinanten im zweiten Drittel. Sozialstatistische Fragen sind für den Befragten selbst weniger wichtig und wurden daher am Ende eingefügt. (Vgl. DIEKMANN 2014, S. 479ff) Da es vor allem um die Messung von Einstellungen in den Skalen ging, wurden LIKERT-Skalen verwendet, die auch in umgekehrter Skalenrichtung angewendet und vor der Auswertung umgepolt wurden (vgl. a.a.O., S. 240f). Pretests helfen bei der Verwendung von neuen Fragebögen, um

- a) die durchschnittliche Befragungszeit feststellen zu können,
- b) die Fragen auf Verständlichkeit hin abzuklären,
- c) Itembatterien zu prüfen und
- d) Fragekontexteffekte und andere Formulierungen der Fragen mit Fragesplits kontrollieren zu können.

Befragte konnten Urteile abgeben, aus welchen Gründen Fragen nicht verständlich formuliert waren durch eine Methode, die die Probanden dazu anhielt während des Ausfüllens laut zu denken. Da es zu keinen großen Überarbeitungen kam, waren keine weiteren Pretests notwendig. (Vgl. DIEKMANN 2014, S. 479ff; vgl. dazu auch RAAB-STEINER & BENESCH 2015, S. 63f)

Die Pretests zur Verständlichkeit in Bezug auf die Sprache und den Inhalt wurden über drei junge Erwachsene ermittelt, die mit dem Lehrberuf nur am Rande etwas zu tun hatten sowie über drei Berufseinsteiger selbst. Die Durchführung fand im Jänner 2016 statt. Es ergaben sich dadurch nur wenige Adaptierungen.

Nach dem Pretest schlugen RAAB-STEINER und BENESCH (2015) vor, folgende Aspekte zu beachten: Layout, Länge des Fragebogens, Vorgabe einer bestimmten Richtung zur Beantwortung der Fragen, Dauer des Ausfüllens, Abstimmung der Sprache auf die Zielgruppe, Beantwortung der Hypothesen, Passung der Antwortformate zur Auswertung (vgl. RAAB-STEINER & BENESCH 2015, S. 64).

Es sollte ein Kontaktprotokoll zum Fragebogen dazu gegeben werden, das aber später entfernt wird und aus Datenschutzgründen getrennt vom Fragebogen aufbewahrt wird (vgl. DIEKMANN 2014, S. 485). Dieses Protokoll wurde in mündlicher Form seitens der Autorin erhoben, da sie bis auf die letzte Erhebung immer vor Ort war, von den Referenten die Rückmeldungen sofort bekam, die Situation selbst auch erlebte und gut einschätzen konnte. In der letzten Erhebungssituation wurde das Kontaktprotokoll seitens der Referentin in einem E-Mail übermittelt.

Um die Fragestellung statistisch bearbeiten zu können, wurden verschiedene Skalen herangezogen, die aus persönlichkeitsorientierten und standardisierten Tests sowie aus selbst formulierten Items bestanden. Insgesamt wurden 192 Items mit geschlossenen Fragestellungen abgefragt. Der Fragebogen ist im Anhang zu finden.

Die Zusammensetzung des Fragebogens wird in der folgenden Abbildung durch eine detaillierte Darstellung des Untersuchungsmodells gezeigt:

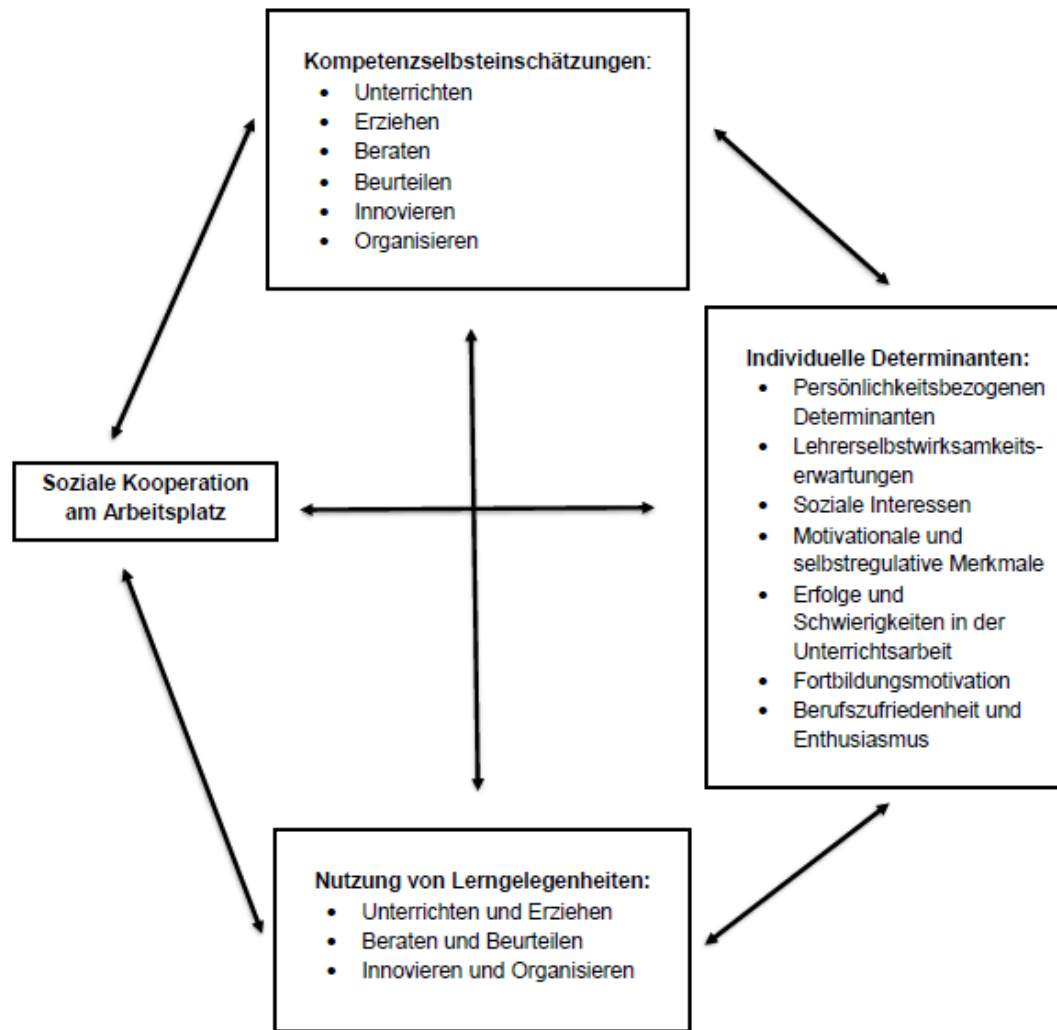


Abbildung 17: Untersuchungsmodell mit Fragebogendetails

In den folgenden Unterkapiteln werden die einzelnen Elemente des Fragebogens beschrieben.

8.2.1 Soziale Kooperation am Arbeitsplatz

Hier wurde die soziale Kooperation am Arbeitsplatz, die sich aus Items aus der Studie von KEDDI (vgl. 2008, S. 153) über die Suche nach der optimalen Mitarbeitermotivation, aus der Studie zu Lehrer-Interessen-Skalen von MAYR (vgl. 1998, S. 116), aus eigenen Formulierungen auf Grund von Vorstudien (vgl. PIND-ROßNAGL 2015a)

und aus der Studie von KIEL (vgl. 2012)¹³ über Lehrergesundheit und Prävention an Schulen für Referendare in Bayern, erhoben.

Die Beantwortung der acht Items erfolgte über folgende LIKERT-Skalen:

(5) stimmt genau ... (1) stimmt nicht

Beispielitems:

A.1 Bei beruflichen Schwierigkeiten konnte ich mit Kollegen reden. (LIS-Skala)

A.3 Ich fühlte mich vollkommen akzeptiert von den Kollegen. (Eigene Formulierung)

Im zweiten Themenblock ging es um die Einschätzung der professionellen Kompetenzen, die für das Unterrichten benötigt werden.

8.2.2 Kompetenzselbsteinschätzungen

Diese Kompetenzen wurden mittels Items aus der Potsdamer Studie zum Referendariat von SCHUBARTH, SPECK und SEIDEL (vgl. 2007) in den Bereichen Unterrichten, Erziehung, Beraten, Beurteilen, Innovieren und Organisieren, die auch in den KMK-Standards vorkommen, abgefragt.

Alle Bereiche sind über folgende Merkmalsausprägungen zu beantworten gewesen:

(5) in hohem Maße ... (1) kaum

Die Fragestellung für alle Items lautete: „Inwiefern fühlen Sie sich in folgenden Bereichen kompetent?“

Beispielitems für Unterrichten:

B.7 Selbstständiges Lernen realisieren

B.13 Hilfe bei Lernschwierigkeiten

Beispielitems für Erziehen:

B.19 Faires Klassenklima unterstützen

B.25 Mit Disziplinproblemen umgehen

¹³ Die Studie wurde bei einem Vortrag an einer Tagung vorgestellt: KIEL, Ewald (2014): Lehrerin, Lehrer werden! Der Berufseinstieg im Spannungsfeld von Belastung, Gesundheit und Ressourcen. Vortrag auf der Tagung zum Berufseinstieg von Lehrpersonen an der FH Zürich (13.06.2014)

Beispielitems für Beraten:

B.29 Techniken der Gesprächsführung anwenden

B.31 Problembewältigung unterstützen

Beispielitems für Beurteilen:

B.36 Feedback über Lernfortschritte geben

B.39 Individuelle Lernfortschritte erfassen

Beispielitems für Innovieren:

B.47 Schule in der Öffentlichkeit präsentieren

B.49 Sich engagiert in Konferenzen einbringen

Beispielitems für Organisieren:

B.56 Elternkooperation und -motivation

B.58 Unterricht effektiv und zeitsparend vorbereiten

Der dritte Themenblock befasste sich mit den Lerngelegenheiten und deren Nutzung:

8.2.3 Nutzung von Lerngelegenheiten

Als Lerngelegenheiten wurden formale (Lehramtsstudium und Angebote im Berufseinstieg), non-formale (Lernen im Kollegium und an der Schule) und informelle (eigene Initiativen) abgefragt, in dem die berufseinsteigenden Lehrkräfte angaben, in welchem Ausmaß ihnen die Lerngelegenheiten geholfen haben, kompetent in den Bereichen Unterrichten/Erziehen, Beraten/Beurteilen, Innovieren/Organisieren zu agieren (vgl. KAUFMANN 2011, S. 89; vgl. dazu auch HEISE 2009, S. 57, 87; vgl. dazu auch MAYR 2007, Fragebogen WELLE F). Alle 15 Items waren über fünf Merkmalsausprägungen zu beantworten:

(5) außerordentlich hilfreich ... (1) überhaupt nicht hilfreich

Die Fragestellung lautete: „In welchem Ausmaß waren folgende Lerngelegenheiten hilfreich, dass Sie kompetent agieren können in den bereits erwähnten Tätigkeitsfeldern?“

Die vorher genannten Tätigkeitsfelder (vgl. Kapitel 8.2.2) wurden jeweils zusammengefasst.¹⁴ So sollte die Einschätzung für Unterrichten und Erziehen, für Beraten und Beurteilen und für Innovieren und Organisieren für folgende Items der formalen, non-formalen und informellen Lerngelegenheiten erfolgen:

- Formale Lerngelegenheiten: C.1 – C.3
- Non-formale Lerngelegenheiten: C.4 – C.9
- Informelle Lerngelegenheiten: C.10 – C.15

Beispielitems:

C.2 BEST-Treffen

C.15 Reflexion eigener Erfahrungen vor dem Hintergrund pädagogischer Theorien (Vgl. MAYR 2007)

Der nächste Themenblock beschäftigte sich mit individuellen Determinanten, die mittels verschiedener Skalen erhoben wurden und in zwei Bereiche gegliedert sind: persönlichkeitsbezogene Determinanten und motivationale/volitionale Determinanten.

8.2.4 Individuelle persönlichkeitsbezogene Determinanten

Für die Erhebung der Persönlichkeitsmerkmale diente das Big-Five-Inventory-10 (vgl. RAMMSTEDT et al. 2014), der eine sehr ökonomische, valide und reliable Erfassung der Big-Five zulässt, um die Persönlichkeitsstruktur grob zu messen. Die Skala besteht aus zehn Items: immer zwei (ein negativ und ein positiv gepoltes Item) für jede der fünf Dimensionen der Persönlichkeit (Extraversion, Offenheit, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit, Neurotizismus).

Für die Beantwortung gab es eine fünfstufige Ratingskala:

(5) trifft vollkommen zu (1) trifft nicht zu

Beispielitems:

D.1 Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin fantasievoll. (Offenheit)

D.7 Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig. (Extraversion)

¹⁴ Im Pretest wurden die Lerngelegenheiten zu den sechs Kompetenzbereichen getrennt abgefragt. Dies hatte allerdings zur Folge, dass die Angaben für alle sechs Bereiche gleich ausfielen, deswegen wurde entschieden für die schriftliche Befragung ähnliche Bereiche zusammen zu fassen, um aussagekräftige Daten zu erhalten

Für die Auswertung mussten die negativ gepolten Items rekodiert werden (Item 2,4,5,6,8). Im nächsten Schritt muss der Mittelwert pro Dimension ermittelt werden aus dem rekodierten und dem nicht rekodierten Item. Es ergeben sich dann Werte zwischen eins und fünf.

Die nun folgenden Skalen beziehen sich alle auf motivationale und volitionalen Determinanten.

8.2.5 Individuelle motivationale und volitionale Determinanten

LEHRERSELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNGEN

Als motivationale Überzeugungen wurden die Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen (vgl. SCHWARZER & SCHMITZ 1999, S. 60) über zehn Items erhoben, die die subjektive Gewissheit abfragen, agieren zu können, auch wenn es Widerstand gibt.

Für diese Skala gibt es nur vier Merkmalsausprägungen:

- (4) stimmt genau
- (3) stimmt eher
- (2) stimmt kaum
- (1) stimmt nicht

Beispielitems:

- E.1 Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.
- E.8 Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändern kann.

Im folgenden Themenblock wurden die sozialen Interessen abgefragt.

SOZIALE INTERESSEN

Für berufsbezogene Interessen wurden die sozialen Interessen aus dem Allgemeinen Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (vgl. BERGMANN & EDER 2005, S. 55) mittels zehn Items erhoben, da dieser Bereich bei Lehrpersonen besonders ausgeprägt sein kann. Diese Grundorientierung ist vor allem bei Personen zu finden, die sich für Unterrichten, Ausbilden, Versorgen, Pflegen und Lehren interessieren. (Vgl. a.a.O., S. 22)

Die Merkmalsausprägung besteht aus fünf Dimensionen:

- (5) Das interessiert mich sehr, das tue ich gerne.
- (4) Das interessiert mich ziemlich.

- (3) Das interessiert mich etwas.
- (2) Das interessiert mich wenig.
- (1) Das interessiert mich gar nicht, das tue ich nicht gerne.

Beispielitems:

F.1 Andere Menschen betreuen oder pflegen.

F.8 Hilfsbedürftige Kinder oder Erwachsene betreuen.

Im nächsten Themenblock wurden die motivationalen und selbstregulativen Merkmale erhoben.

MOTIVATIONALE UND SELBSTREGULATIVE MERKMALE

Für motivationale und selbstregulative Merkmale wird das arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (vgl. SCHAARSCHMIDT & FISCHER 2008; vgl. dazu auch MAYR, 2007) erhoben. Für diese Erhebung wurde eine Kurzform des AVEM-44¹⁵ verwendet, in dem zu jeder Kategorie nur ein Item erhoben wurde:

- Item 1: Bedeutsamkeit der Arbeit
- Item 2: Beruflicher Ehrgeiz
- Item 3: Verausgabungsbereitschaft
- Item 4: Perfektionsstreben
- Item 5: Distanzierungsfähigkeit
- Item 6: Resignationstendenz
- Item 7: Offensive Problembewältigung
- Item 8: Innere Ruhe/Ausgeglichenheit
- Item 9: Erfolgserleben im Beruf
- Item 10: Lebenszufriedenheit
- Item 11: Erleben sozialer Unterstützung

Die Merkmalsausprägung besteht aus sieben LIKERT-Skalen:

(7) voll und ganz ... (1) gar nicht

Die Fragestellung lautete: „Wie sehr trifft es auf Sie zu, dass Sie ...“

Beispielitems:

G.2 ... im Beruf mehr erreichen wollen als andere?

G.4 ... die Arbeit immer perfekt, also ohne Fehl und Tadel machen wollen?

¹⁵ Da selbstregulative Merkmale nicht im Zentrum der Erhebung standen, diese aber dennoch erhoben werden sollten, weil sie für professionelle Entwicklung wichtig sind (vgl. dazu auch das Modell aus der COACTIV-Studie von KUNTER et al. 2011, S. 59), wurde diese Kurzskala verwendet. Es soll nur festgestellt werden, ob diese Merkmale mit anderen Elementen in Zusammenhang stehen.

Der nächste Themenblock erfragte die Erfolge und Schwierigkeiten in der Unterrichtsarbeit.

ERFOLGE UND SCHWIERIGKEITEN IN DER UNTERRICHTSARBEIT

Für die Erhebung des Belastungserlebens wurden die Skalen aus der Studie von MAYR (vgl. 2015) zu Erfolgen und Schwierigkeiten in der Unterrichtsarbeit für Berufseinsteiger verwendet.

Die Fragestellung dazu lautete: „Wie schätzen Sie Folgendes rückblickend ein?“

Als Antwortskala gab es fünf Stufen auszuwählen:

(5) stimmt genau (1) stimmt nicht

Beispielitems:

H.2 Manchmal war ich ratlos, wie ich den Unterricht aufbauen sollte.

H.6 Ich konnte kaum nachvollziehen, was in manchen Problemschülern vor sich geht.

Die anschließende Skala erhob die Motivation mit der die Berufseinsteiger Fortbildungen besuchen, die verpflichtend zu absolvieren sind aber an denen auch freiwillig teilgenommen werden kann.

FORTBILDUNGSMOTIVATION

Für die Erhebung der Fortbildungsmotivation wurden selbst erstellte Items auf Grund von Vorstudien und Items aus der Studie von MÜLLER, ANDREITZ und MAYR (vgl. 2010) verwendet, die sowohl selbstbestimmte als auch kontrollierte motivierte Ziele in sieben Items abfragen.

Die Fragestellung dazu lautete: Welche Motive und Ziele verfolgen Sie?

Als Antwortmöglichkeit gab es wieder fünf Stufen auszuwählen:

(5) trifft vollkommen zu ... (1) trifft nicht zu

Beispielitems:

I.1 Ich nehme an Fortbildungsveranstaltungen teil, weil ich gerne Neues lerne.

I.2 Ich finde es gut, dass das Berufseinstiegsangebot verpflichtend ist.

Der letzte Skalenblock beinhaltet zwei Skalen zur Berufszufriedenheit und zum Enthusiasmus für das Unterrichten.

BERUFSZUFRIEDENHEIT UND ENTHUSIASMUS FÜR DAS UNTERRICHTEN

Beide Skalen stammen aus der Studie Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz (BilWiss) (vgl. KUNTER, LEUTNER, TERHART, BAUMERT 2014) und bestehen je aus vier Items.

Die Fragestellung lautete für beide Skalen: Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?

Die Items waren vierstufig zu bewerten:

- (4) trifft zu
- (3) trifft eher zu
- (2) trifft eher nicht zu
- (1) trifft nicht zu

Berufszufriedenheit

Beispielitems:

- J.1 Wenn ich nochmals wählen könnte, würde ich sofort wieder Lehrer werden.
- J.4 Ich bereue manchmal, Lehrer geworden zu sein.

Enthusiasmus für das Unterrichten

Beispielitems:

- J.5 Ich unterrichte mit Begeisterung.
- J.7 Es macht mir immer wieder Spaß, den Schülern etwas beizubringen.

Am Ende des Fragebogens wurden noch soziodemographische Daten erhoben.

Hier wurden Daten zu familiären und beruflichen Gegebenheiten ermittelt, wie zum Beispiel: Geschlecht, Alter, Familienstand, erworbene Lehrbefähigung, Schulgröße, schulische Funktion und außerschulische Vorerfahrungen.

8.3 Beschreibung der Itemzusammenstellungen

Im folgenden Kapitel werden die Skalen deskriptiv beschrieben, um eine erste Übersicht und Darstellung über die erhobenen Daten zu präsentieren und Merkmalsausprägungen darzustellen (vgl. BORTZ & DÖRING 2006, S. 371; vgl. dazu auch DIEKMANN 2014, S. 669f). In den deskriptiven Beschreibungen werden sowohl die Anzahl der Nennungen (n) ausgewiesen als auch die Prozente (%). In den Tabellen für jede

Skala werden die Häufigkeiten jedes Items nur in ihrem Prozentaussmaß (%) dargestellt, da sonst die Lesbarkeit ziemlich eingeschränkt gewesen wäre. Die auffälligsten Werte sind grau unterlegt: Es kann sich dabei um eine besonders hohe oder eine besonders niedrige Anzahl zum genannten Item handeln. Jede Tabelle wird im Folgenden in Bezug auf die auffälligsten Erkenntnisse beschrieben, alle weiteren Details können den Tabellen entnommen werden.

SKALA SOZIALE KOOPERATION AM ARBEITSPLATZ

Soziale Kooperation am Arbeitsplatz	stimmt nicht	2	3	4	stimmt genau
	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %
Bei beruflichen Schwierigkeiten konnte ich mit Kollegen reden	1,8%	0,4%	7,6%	30,0%	60,1%
Das gegenseitige Vertrauen zwischen mir und meinen Kollegen war so groß, dass wir offen über Persönliches redeten	0,9%	8,1%	24,2%	31,8%	35,0%
Ich fühlte mich vollkommen akzeptiert von den Kollegen	1,3%	3,6%	13,5%	39,9%	41,7%
Jeder half jedem im Kollegium	4,9%	17,5%	30,0%	27,8%	19,7%
Im Kollegium tauschten wir gegenseitig Materialien aus	2,7%	14,5%	27,3%	30,5%	25,0%
Die Unterstützung an der Schule durch die Kollegen hätte nicht besser sein können	5,4%	10,3%	21,1%	34,1%	29,1%
Bei meiner Arbeit erhielt ich Rückhalt von meiner Schulleitung	3,1%	6,3%	18,4%	23,8%	48,4%
Vorschläge von mir wurden von den Kollegen akzeptiert	0,9%	4,5%	25,7%	41,4%	27,5%

Tabelle 9: Deskriptive Analyse Skala Soziale Kooperation am Arbeitsplatz

In dieser Übersicht wird deutlich, dass sich berufseinsteigende Lehrkräfte bei beruflichen Schwierigkeiten mit Kollegen in 60,1 % der Fälle ($n = 134$) austauschen konnten (stimmt genau) und auch von der Schulleitung Rückhalt in 48,4 % der Fälle ($n = 108$) erhielten. Es fällt auf, dass die Werte eins (stimmt nicht) und zwei ganz wenig vergeben wurden und die Berufseinsteiger die soziale Kooperation am Arbeitsplatz als sehr positiv erleben. Es gab nur wenige Berufseinsteiger, die sich sozial nicht unterstützt fühlten vom Kollegium.

Die nächste Skala besteht aus sechs Teilskalen zu selbsteingeschätzten professionellen Kompetenzen: Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren und Organisieren.

SKALEN ZU KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG

Die Skalen werden unterteilt in Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren und Organisieren.

SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG UNTERRICHTEN

	kaum	2	3	4	in hohem Maße
	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %
Unerrichten					
Ableiten von Themen aus dem Rahmenlehrplan	0,0%	1,4%	25,7%	51,4%	21,6%
Lernziele formulieren	0,0%	3,1%	22,9%	47,1%	26,9%
Medien didaktisch begründet auswählen	0,4%	2,2%	22,0%	48,9%	26,5%
Unterrichtsphasen bestimmen und gestalten	0,0%	1,8%	17,6%	43,2%	37,4%
Anwendung handlungsorientierter Lernformen	0,0%	3,2%	30,3%	44,3%	22,2%
Unterschiedliche Methoden einsetzen	0,4%	4,0%	24,2%	39,5%	31,8%
Selbstständiges Lernen realisieren	0,0%	7,2%	27,4%	42,6%	22,9%
Neue Medien sinnvoll einsetzen	0,0%	6,8%	26,6%	35,1%	31,5%
Differenzierte Lernwege anbieten	0,9%	9,0%	29,3%	40,5%	20,3%
Lernerfolgskontrollen durchführen	0,9%	5,9%	26,1%	38,3%	28,8%
Diagnose des entwicklungspsychologischen Standes	7,2%	20,6%	42,6%	25,1%	4,5%
Lerntransfer in den Unterricht einbauen	2,3%	8,1%	43,4%	37,6%	8,6%
Hilfe bei Lernschwierigkeiten	1,8%	5,9%	27,9%	45,5%	18,9%
Diskussion fruchtbar gestalten	0,5%	8,6%	31,1%	38,7%	21,2%
Methoden des Lernens vermitteln	0,4%	5,4%	34,5%	43,5%	16,1%

Tabelle 10: Deskriptive Analyse Skala Kompetenzselbsteinschätzung Unterrichten

Die Tabelle zeigt deutlich, dass die Werte eins (kaum) und zwei sehr wenig vergeben wurden. 51,4 % (n = 114) der Berufseinsteiger vergaben den Wert vier von fünf möglichen für das „Ableiten von Themen aus dem Rahmenlehrplan“, 48,9 % (n = 109) für „Medien didaktisch begründet auswählen“ und 47,1 % (n = 105) für „Lernziele formulieren“. Betrachtet man alle anderen Häufigkeiten zum Wert vier, wird deutlich, dass dieser in allen Fällen öfter als die Werte drei und fünf (in hohem Maße) vergeben wurde.

SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG ERZIEHEN

Erziehen	kaum	2	3	4	in hohem Maße
	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %
Themen von Lernenden aufgreifen	0,5%	1,4%	20,7%	49,1%	28,4%
Erwerb sozialer Kompetenzen unterstützen	0,0%	0,5%	14,4%	49,5%	35,6%
Entwicklung der Lernenden unterstützen	0,0%	0,5%	19,8%	53,6%	26,1%
Faires Klassenklima unterstützen	0,0%	2,3%	12,7%	45,0%	40,0%
Für Wertevermittlung sensibilisieren	0,0%	2,3%	13,1%	41,2%	43,4%
Verantwortung für den Lernprozess entwickeln	0,5%	3,2%	31,5%	42,8%	22,1%
Ordnungsmaßnahmen sinnvoll anwenden	0,5%	2,3%	26,6%	49,1%	21,6%
Konstruktive Konfliktlösung vermitteln	0,0%	2,3%	27,7%	44,1%	25,9%
Kulturelle Besonderheiten integrieren	1,8%	8,6%	39,6%	29,7%	20,3%
Mit Disziplinproblemen umgehen	1,4%	7,2%	29,3%	42,3%	19,8%
Kinder mit Behinderungen/Beeinträchtigungen integrieren	8,1%	9,5%	31,5%	26,1%	24,8%
Gefährdungen erkennen und eingreifen	0,9%	2,7%	24,3%	45,9%	26,1%

Tabelle 11: Deskriptive Analyse Skala Kompetenzselbsteinschätzung Erziehen

Die Berufseinsteiger vergaben den Wert vier am häufigsten für das Item „Entwicklung der Lernenden unterstützen“ (n = 119; 53,6 %), gefolgt von „Erwerb sozialer Kompetenzen unterstützen“ (n = 110; 49,5 %) und den beiden Items „Themen von Lernen aufgreifen“ (n = 109; 49,1 %) sowie „Ordnungsmaßnahmen sinnvoll anwenden“ (n = 109; 49,1 %). Auffällig ist hier wieder, dass die Werte eins (kaum) und zwei wieder sehr wenig vergeben wurden und die meisten Nennungen wieder beim

Wert vier zu verzeichnen sind, mit einer Ausnahme: für „*Kinder mit Behinderungen/Beeinträchtigungen integrieren*“ wird in 31,5 % der Fälle (n = 70) am häufigsten der Wert drei vergeben.

SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG BERATEN

Beraten	kaum	2	3	4	in hohem Maße
	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %
Individuelle Stärken/Begabungen erkennen	0,5%	1,4%	19,8%	51,8%	26,6%
Techniken der Gesprächsführung anwenden	0,5%	6,8%	36,9%	40,5%	15,3%
Spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren	2,7%	14,0%	43,0%	31,2%	9,0%
Problembewältigung unterstützen	0,0%	6,3%	30,2%	47,3%	16,2%
Für individuellen Lernweg beraten	2,3%	8,6%	32,4%	41,4%	15,3%
Entwicklung des Selbstkonzepts stärken	0,9%	8,6%	35,1%	40,1%	15,3%
Klassenlehreraufgaben wahrnehmen	4,5%	8,1%	14,4%	31,1%	41,9%
Mit Jugendamt kooperieren	31,2%	20,8%	24,0%	16,7%	7,2%

Tabelle 12: Deskriptive Analyse Skala Kompetenzselbsteinschätzung Beraten

„*Individuelle Stärken/Begabungen erkennen*“ bekam mit 51,8 % (n = 115) den Wert vier am häufigsten von allen Nennungen in Bereich Beraten zugeteilt, gefolgt von „*Problembewältigung unterstützen*“ (n = 105; 47,3 %). Erneut zeigte sich wieder die Tendenz, dass es wenige Nennungen für die Werte eins (kaum) und zwei gibt und vier bis auf eine Ausnahme („*Klassenlehreraufgaben wahrnehmen*“) immer häufiger vergeben wurde als die Werte drei und fünf (in hohem Maße).

SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG BEURTEILEN

Beurteilen	kaum	2	3	4	in hohem Maße
	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %
Feedback über Lernfortschritte geben	0,9%	2,7%	17,6%	51,8%	27,0%
Rechtliche Bestimmungen bei der Beurteilung anwenden	0,9%	11,7%	33,8%	36,5%	16,7%
Lernende zur Leistungsbeurteilung befähigen	1,4%	11,7%	37,8%	36,9%	12,2%
Individuelle Lernfortschritte erfassen	0,0%	4,1%	27,1%	45,2%	23,5%
Leistung differenziert messen	1,8%	11,7%	31,5%	35,1%	19,8%
Leistungen in offenen Lernformen beurteilen	3,2%	15,3%	36,5%	29,7%	15,3%
Lernende zu Reflexion anregen	2,3%	12,6%	40,5%	31,5%	13,1%
Schulinterne Leistungsbewertung entwickeln	13,5%	23,4%	30,6%	22,5%	9,9%

Tabelle 13: Deskriptive Analyse Skala Kompetenzselbsteinschätzung Beurteilen

Mit 51,8 % ($n = 115$) wurde dem Item „*Feedback über Lernfortschritte geben*“ am häufigsten der Wert vier zugeteilt. Das am zweithäufigsten genannte Item zum Wert vier ist „*Individuelle Lernfortschritte erfassen*“ ($n = 100$; 45,2 %). In dieser Übersicht wird auch deutlich, dass im Bereich Beurteilen die Verteilung der Häufigkeiten für die Werte eins (kaum) und zwei etwas anders ausfielen als in den zuvor dargestellten Skalen zu den professionellen Kompetenzen. Sie wurden etwas häufiger genutzt. Auch für den Wert drei zeigte sich, dass bei vier Items („*Lernende zur Leistungsbeurteilung befähigen*“, „*Leistungen in offenen Lernformen beurteilen*“, „*Lernende zu Reflexion anregen*“ und „*Schulinterne Leistungsbewertung entwickeln*“) der Wert drei öfter vergeben wurde als der Wert vier.

SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG INNOVIEREN

Innovieren	kaum	2	3	4	in hohem Maße
	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %
Unterricht kritisch analysieren und reflektieren	0,0%	2,3%	17,6%	48,6%	31,5%
Eigene Lehrerrolle entwickeln	0,0%	2,3%	11,8%	57,0%	29,0%
Engagiert zur Schulprofilierung beitragen	1,8%	8,6%	33,0%	37,6%	19,0%
Schule in Öffentlichkeit präsentieren	7,7%	14,1%	27,7%	30,5%	20,0%
Einigung auf gemeinsame schulinterne Standards	3,2%	16,7%	29,4%	37,1%	13,6%
Sich engagiert in Konferenzen einbringen	4,5%	12,2%	28,8%	30,2%	24,3%
Fortbildungsprogramm zusammenstellen	23,6%	18,2%	28,6%	19,5%	10,0%
Leitbild für Schule formulieren und realisieren	21,7%	23,5%	26,2%	21,7%	6,8%
Anliegen der Lehrerschaft kompetent vertreten	15,4%	18,1%	29,9%	23,5%	13,1%

Tabelle 14: Deskriptive Analyse Skala Kompetenzselbsteinschätzung Innovieren

Auch in dieser Übersicht zeigte sich, dass die häufigsten Nennungen für zwei Items für den Wert vier vorliegen: „*Eigene Lehrerrolle entwickeln*“ (n = 126; 57%) und „*Unterricht kritisch analysieren und reflektieren*“ (n = 108; 48,6 %). Auffällig sind auch zwei Items: „*Fortbildungsprogramm zusammenstellen*“ (n = 52; 23,6 %) und „*Leitbild für Schule formulieren und realisieren*“ (n = 48; 21,7 %), da es hier doch eine erhebliche Anzahl von Nennungen für den Wert eins (kaum) gab.

SKALA KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG ORGANISIEREN

	kaum	2	3	4	in hohem Maße
Organisieren	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %
Mit Kollegen kooperieren	0,0%	0,5%	5,0%	29,3%	65,3%
Verantwortlichkeiten kennen/wahrnehmen	0,0%	0,0%	3,2%	41,9%	55,0%
Außerschulische Experten und Lernbereiche einbeziehen	6,4%	11,8%	30,0%	31,8%	20,0%
Elternkooperation und -motivation	1,4%	7,2%	32,9%	36,9%	21,6%
Rechtliche Bestimmungen und Normen anwenden	1,8%	13,1%	39,4%	35,3%	10,4%
Unterricht effektiv und zeitsparend vorbereiten	2,7%	5,4%	23,1%	45,7%	23,1%
Zusammenarbeit in Fachkonferenzen organisieren	8,6%	17,6%	36,7%	28,5%	8,6%
Sachliche und finanzielle Mittel sinnvoll nutzen	2,7%	11,8%	33,5%	32,1%	19,9%
Wirkungsvoller Schutz vor Überlastung	8,1%	9,5%	33,0%	32,1%	17,2%

Tabelle 15: Deskriptive Analyse Skala Kompetenzselbsteinschätzung Organisieren

Es zeigte sich hier erstmals im Bereich der Skalen zu den professionellen Kompetenzen, dass bei zwei Items die meisten Nennungen für den Wert „in hohem Maße“ (5) vergeben wurden: „Mit Kollegen kooperieren“ (n = 145; 65,3 %) und „Verantwortlichkeiten kennen/wahrnehmen“ (n = 122; 55 %) und keine Nennungen für den Wert „kaum“ (1) vorhanden sind. An dritter Stelle der höchsten Nennungen rangiert „Unterricht effektiv und zeitsparend vorbereiten“ (n = 101; 45,7 %) für den Wert vier.

Zusammenfassend ließ sich in Bezug auf die Einschätzung der eigenen Kompetenzen für alle sechs Skalen feststellen, dass sich die Berufseinsteiger in allen Bereichen (Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen Innovieren, Organisieren) mittelmäßig bis sehr kompetent einschätzten. Niedrige Niveaus wurden wenig angegeben. Dies steht im Gegensatz zu Untersuchungen von SCHUBARTH, SPECK und SEIDEL (vgl. 2007, S. 128) und könnte darauf zurückzuführen sein, dass sich in ihren Untersuchungen die Probanden noch im Referendariat befanden und das Studium noch nicht abgeschlossen hatten.

Die nächste Skala fragte nach der Nutzung von Lerngelegenheiten und in welchem Ausmaß sie hilfreich waren, kompetent in den Bereichen der professionellen Kompetenzen agieren zu können. Die sechs Bereiche wurden jeweils paarweise zusammengefasst: Unterrichten und Erziehen, Beraten und Beurteilen; Innovieren und Organisieren, so dass sich drei Skalen mit denselben Items ergaben, die für unterschiedliche Bereiche eingeschätzt werden sollten.

SKALEN ZUR NUTZUNG VON LERNGELEGENHEITEN

Die Skalen zur Nutzung von Lerngelegenheiten werden in Bezug zu den Kompetenzselbsteinschätzungen gesetzt und fassen folgende Bereiche zusammen: Unterrichten/Erziehen, Beraten/Beurteilen und Innovieren/Organisieren,

SKALA NUTZUNG VON LERNGELEGENHEITEN ZU UNTERRICHTEN UND ERZIEHEN

Lerngelegenheit Unterrichten und Erziehen	überhaupt nicht hilfreich	2	3	4	außerordentlich hilfreich
	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %
Lehramtsstudium	8,1%	21,5%	34,5%	26,5%	9,4%
BEST-Seminare	20,3%	31,5%	29,7%	15,3%	3,2%
BEST-Treffen	9,0%	17,6%	33,0%	22,6%	17,6%
Andere Fortbildungen	10,9%	11,8%	33,2%	28,9%	15,2%
Fach- oder unterrichtsbezogene Gespräche mit Kollegen	0,9%	1,3%	7,6%	35,9%	54,3%
Hospitationen bei Kollegen	10,0%	6,8%	20,5%	30,5%	32,3%
Mitwirkung an Projekten in der Schule	9,5%	17,3%	31,4%	24,5%	17,3%
Kooperation mit Kollegen anderer Schulen	23,3%	16,3%	27,4%	18,1%	14,9%
Unterstützung von Direktor	8,6%	14,0%	24,9%	24,4%	28,1%
Selbststudium von Fachliteratur	7,8%	10,5%	31,5%	33,3%	16,9%
Nutzung von Informationen aus dem Internet	4,9%	8,5%	17,0%	34,1%	35,4%
Lernen durch Informationssendungen im Radio oder Fernsehen	42,3%	23,0%	18,5%	12,2%	4,1%
Aufgreifen von Anregungen anderer	9,9%	17,9%	28,7%	28,7%	14,8%
Reflexion des Unterrichts auf dem Heimweg	5,9%	5,0%	16,7%	38,0%	34,4%
Reflexion eigener Erfahrungen vor dem Hintergrund pädagogischer Theorien	9,1%	15,0%	37,3%	27,7%	10,9%

Tabelle 16: Deskriptive Analyse Skala Nutzung von Lerngelegenheiten zu Unterrichten und Erziehen

Die meisten Nennungen ($n = 121$; 54,3 %) gab es für das Item „*Fach- oder unterrichtsbezogene Gespräche mit Kollegen*“ für den Wert „außerordentlich hilfreich“

(5). „Überhaupt nicht hilfreich“ (1) empfanden 94 Personen (42,3 %) „*Informationssendungen im Radio oder Fernsehen*“.

SKALA NUTZUNG VON LERNGELEGENHEITEN ZU BERATEN UND BEURTEILEN

Lerngelegenheit Beraten und Beurteilen	überhaupt nicht hilfreich	2	3	4	außerordentlich hilfreich
	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %
Lehramtsstudium	10,3%	27,4%	38,6%	19,3%	4,5%
BEST-Seminare	21,1%	31,4%	30,0%	14,3%	3,1%
BEST-Treffen	13,1%	14,9%	31,7%	26,7%	13,6%
Andere Fortbildungen	12,7%	17,0%	36,8%	23,1%	10,4%
Fach- oder unterrichtsbezogene Gespräche mit Kollegen	0,9%	1,3%	10,8%	35,4%	51,6%
Hospitationen bei Kollegen	11,8%	6,8%	25,5%	30,5%	25,5%
Mitwirkung an Projekten in der Schule	13,1%	19,0%	33,0%	23,1%	11,8%
Kooperation mit Kollegen anderer Schulen	25,9%	13,4%	31,0%	16,7%	13,0%
Unterstützung von Direktor	8,6%	12,2%	23,4%	25,7%	30,2%
Selbststudium von Fachliteratur	7,7%	13,2%	30,0%	34,5%	14,5%
Nutzung von Informationen aus dem Internet	9,0%	17,0%	25,6%	25,6%	22,9%
Lernen durch Informationssendungen im Radio oder Fernsehen	47,7%	23,9%	20,7%	4,5%	3,2%
Aufgreifen von Anregungen anderer	13,9%	19,7%	30,0%	27,4%	9,0%
Reflexion des Unterrichts auf dem Heimweg	7,2%	5,9%	22,6%	36,7%	27,6%
Reflexion eigener Erfahrungen vor dem Hintergrund pädagogischer Theorien	10,9%	17,3%	38,6%	22,7%	10,5%

Tabelle 17: Deskriptive Analyse Skala Nutzung von Lerngelegenheiten zu Beraten und Beurteilen

Erneut wurden die höchsten und niedrigsten Werte für die gleichen Items wie im Bereich Unterrichten und Erziehen vergeben: 115 Nennungen (51,6 %) wurden für „*Fach- oder unterrichtsbezogene Gespräche mit Kollegen führen*“ für den höchsten Wert fünf (*außerordentlich hilfreich*) und 106 Nennungen (47,7 %) für den niedrigsten Wert eins (überhaupt nicht hilfreich) für „*Lernen durch Informationssendungen im Radio oder Fernsehen*“ vergeben.

SKALA NUTZUNG VON LERNGELEGENHEITEN ZU INNOVIEREN UND ORGANISIEREN

Lerngelegenheit Innovieren und Organisieren	überhaupt nicht hilfreich	2	3	4	außerordentlich hilfreich
	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %
Lehramtsstudium	22,0%	28,3%	26,0%	18,4%	5,4%
BEST-Seminare	27,4%	32,3%	26,5%	10,8%	3,1%
BEST-Treffen	14,9%	16,7%	30,3%	24,4%	13,6%
Andere Fortbildungen	16,0%	17,0%	39,2%	16,0%	11,8%
Fach- oder unterrichtsbezogene Gespräche mit Kollegen	2,7%	4,9%	14,8%	38,1%	39,5%
Hospitationen bei Kollegen	13,6%	7,2%	24,0%	28,5%	26,7%
Mitwirkung an Projekten in der Schule	8,6%	10,0%	29,0%	26,7%	25,8%
Kooperation mit Kollegen anderer Schulen	25,0%	14,4%	32,9%	13,9%	13,9%
Unterstützung von Direktor	12,6%	11,3%	25,2%	25,2%	25,7%
Selbststudium von Fachliteratur	10,9%	15,0%	32,7%	27,3%	14,1%
Nutzung von Informationen aus dem Internet	8,5%	13,5%	24,7%	25,6%	27,8%
Lernen durch Informationssendungen im Radio oder Fernsehen	49,1%	23,4%	16,7%	7,2%	3,6%
Aufgreifen von Anregungen anderer	17,5%	22,0%	32,3%	17,9%	10,3%
Reflexion des Unterrichts auf dem Heimweg	6,8%	9,0%	24,4%	29,0%	30,8%
Reflexion eigener Erfahrungen vor dem Hintergrund pädagogischer Theorien	13,2%	17,8%	37,4%	21,9%	9,6%

Tabelle 18: Deskriptive Analyse Skala Nutzung von Lerngelegenheiten zu Innovieren und Organisieren

Auch hier bestätigte sich der Trend zu den beiden vorher genannten Teilskalen, da die höchsten und niedrigsten Werte wieder für dieselben Items vergeben wurden: „*Fach- oder unterrichtsbezogene Gespräche mit Kollegen führen*“ erhielten mit 88 Nennungen (39,5 %) den höchsten Wert fünf (außerordentlich hilfreich). Auffällig ist auch, dass der Wert vier für dieses Item fast genauso oft vergeben wurde ($n = 85$; 38,1 %). „*Lernen durch Informationssendungen im Radio oder Fernsehen*“ erhielt mit 109 Nennungen (49,1 %) den niedrigsten Wert eins (überhaupt nicht hilfreich).

Zusammenfassend lässt sich für die Nutzung von Lerngelegenheiten für alle drei Skalen feststellen, dass die Berufseinsteiger „*Lernen durch Informationssendungen im Radio oder Fernsehen*“ als überhaupt nicht hilfreich empfanden, „*fach- oder unterrichtsbezogene Gespräche mit Kollegen*“ aber als sehr und sogar außerordentlich hilfreich.

Die im Folgenden präsentierte Skala stellt die persönlichkeitsbezogenen Determinanten der Probanden dar, in dem sie gefragt wurden, wie sie sich selbst einschätzen.

SKALA PERSÖNLICHKEITSBEZOGENE DETERMINANTEN

Persönlichkeit	trifft nicht zu	2	3	4	trifft vollkommen zu
	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %
Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin fantasievoll	0,4%	3,6%	20,6%	40,4%	35,0%
Ich bin eher zurückhaltend, reserviert	25,6%	31,8%	24,7%	11,7%	6,3%
Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen	4,1%	10,8%	27,5%	39,2%	18,5%
Ich bin bequem, neige zur Faulheit	45,7%	29,1%	18,4%	4,5%	2,2%
Ich bin entspannt, lasse mich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen	8,1%	23,3%	33,2%	22,4%	13,0%
Ich habe nur wenig künstlerisches Interesse	34,1%	26,0%	24,2%	9,9%	5,8%
Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig	0,9%	6,8%	24,3%	36,9%	31,1%
Ich neige dazu, andere zu kritisieren	17,0%	36,8%	33,2%	10,8%	2,2%
Ich erledige Aufgaben gründlich	0,0%	1,8%	17,0%	33,6%	47,5%
Ich werde leicht nervös und unsicher	19,3%	37,7%	27,4%	13,5%	2,2%

Tabelle 19: Deskriptive Analyse Skala Persönlichkeitsbezogene Determinanten

Die höchsten Werte für „trifft vollkommen zu“ (n = 106; 47,5 %) wurden für „*Ich erledige Aufgaben gründlich*“ vergeben (niemand vergab den Wert „*trifft nicht zu*“ für dieses Item) während die niedrigsten Werte (n = 102; 45,7 %) am häufigsten für „*Ich bin bequem, neige zur Faulheit*“ angegeben wurden. Beide Items gehören zum Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit. Weiters fiel auf, dass sich diese persönlichkeitsbezogenen Determinanten ziemlich gleichmäßig auf die Merkmale Ge-

wissenschaftigkeit, Offenheit, Extraversion und Verträglichkeit verteilten und neurotisch veranlagte Persönlichkeitsmerkmale eher in etwas geringerem Ausmaß zu finden waren.

Die nächsten sieben Skalen gehören alle zum Bereich motivationale und volitionale Determinanten und werden im Folgenden beschrieben.

SKALEN ZU MOTIVATIONALEN UND VOLITIONALEN DETERMINANTEN

Die Skalen zu motivationalen und volitionalen Determinanten bestehen aus Skalen zu Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen, sozialen Interessen, motivationalen und selbstregulativen Merkmalen, Erfolgen und Schwierigkeiten in der Unterrichtsarbeit, Fortbildungsmotivation, Berufszufriedenheit und Enthusiasmus für das Unterrichten.

SKALA LEHRERSELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNGEN

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %
Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischen Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln	2,2%	13,9%	69,5%	14,3%
Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen	0,9%	13,9%	55,2%	30,0%
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe	0,0%	6,3%	41,4%	52,3%
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann	1,3%	4,0%	45,3%	49,3%
Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können	0,4%	9,4%	57,0%	33,2%
Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch auf die Schüler eingehen	0,4%	9,0%	61,4%	29,1%
Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann	26,5%	43,0%	22,4%	8,1%
Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändern kann	0,9%	12,1%	54,7%	32,3%

Tabelle 20: Deskriptive Analyse Skala Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen

In dieser Tabelle sind alle Häufigkeiten, die öfter als hundertmal genannt wurden, grau unterlegt und es fällt auf, dass es hier viele Items gibt, die so oft genannt wurden. Sie werden nun in der Reihenfolge mit den häufigsten Nennungen zu Beginn der folgenden Übersicht dargestellt:

Für den Wert drei (stimmt eher):

„Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülerinnen und Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln“ (n = 155; 69,5 %).

„Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler/innen eingehen“ (n = 137; 61,4 %).

„Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können“ (n = 127; 57 %).

„Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen“ (n = 123; 55,2 %).

„Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändern kann“ (n = 122; 54,7 %).

Für den Wert vier (stimmt genau):

„Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülerinnen und Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe“ (n = 116; 52,3 %).

„Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler/innen noch besser einstellen kann“ (n = 110; 49,3 %).

Nur ein einziges Item schafft es knapp nicht, über hundert Nennungen zu erhalten:

„Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler/innen engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.“ Die meisten Nennungen (n = 96; 43 %) erhält es für den Wert zwei (stimmt kaum), das durch die Tatsache bestimmt wird, dass es sich hier um ein negativ gepoltes Item handelt.

Es fällt auf, dass die Berufseinsteiger den Wert eins (stimmt nicht) sehr wenig für die positiv gepolten Items vergeben.

Die Skala zu den Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen zeigte, dass sich die Berufseinsteiger als sehr selbstwirksam einschätzten. Dies konnten auch Forschungsarbeiten von HECHT (vgl. 2014a, S. 208) und KELLER-SCHNEIDER (vgl. 2008, S. 151) bestätigen.

Die nächste Skala fragt nach den sozialen Interessen der berufseinsteigenden Lehrkräfte.

SKALA SOZIALE INTERESSEN

	Das interessiert mich gar nicht; das tue ich nicht gerne.	Das interessiert mich wenig.	Das interessiert mich etwas.	Das interessiert mich ziemlich.	Das interessiert mich sehr, das tue ich sehr gerne.
Soziale Interessen	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %
Andere Personen betreuen oder pflegen	10,4%	21,6%	32,9%	21,6%	13,5%
Jemanden unterrichten oder erziehen	0,0%	0,0%	2,7%	30,0%	67,3%
Andere Menschen beraten	0,0%	4,1%	12,6%	43,7%	39,6%
Mir die Probleme anderer Menschen anhören	2,2%	3,1%	19,7%	40,4%	34,5%
Andere Menschen bedienen, für andere sorgen	10,8%	21,5%	37,2%	21,1%	9,4%
Mich für die Anliegen anderer einsetzen	0,4%	4,5%	20,2%	42,2%	32,7%
Kontakte knüpfen, mit Leuten ins Gespräch kommen	0,9%	3,1%	18,4%	37,2%	40,4%
Hilfsbedürftige Kinder oder Erwachsene betreuen	5,0%	12,2%	30,6%	29,7%	22,5%
Kranke oder Verletzte versorgen	14,8%	30,9%	26,0%	15,2%	13,0%
Mich in die Situation anderer Menschen hineindenken	1,3%	4,0%	13,5%	35,0%	46,2%

Tabelle 21: Deskriptive Analyse Skala Soziale Interessen

Die Tabelle zeigt, dass sich 150 Probanden (67,3 %) sehr interessierten für „*Jemanden unterrichten und erziehen*“ und den höchsten Wert dafür vergaben. Es gab keine Nennungen für dieses Item für die Werte eins (Das interessiert mich gar nicht) und zwei (Das interessiert mich wenig). Das Item „*Mich in die Situation anderer Menschen hineindenken*“ weist auch 103 Nennungen (46,2 %) für „Das interessiert mich sehr“ auf.

In der nächsten Skala wird erhoben, wie sehr die Aussagen auf die Probanden in Bezug auf motivationale und selbstregulative Merkmale zutreffen.

SKALA MOTIVATIONALE UND SELBSTREGULATIVE MERKMALE

Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster	gar nicht	2	3	4	5	6	voll und ganz
	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %
... die Arbeit als Ihren wichtigsten Lebensinhalt ansehen	6,3%	4,9%	8,5%	24,2%	33,2%	16,1%	6,7%
... im Beruf mehr erreichen wollen als andere	5,8%	3,1%	10,3%	22,9%	30,9%	21,1%	5,8%
... sich über das gesunde Maß hinaus verausgaben, wenn es die Arbeitsaufgabe erfordert	4,1%	6,3%	10,4%	15,3%	23,9%	28,4%	11,7%
... die Arbeit immer perfekt, ohne Fehl und Tadel machen wollen	2,3%	3,2%	11,3%	18,5%	24,8%	22,5%	17,6%
... nach der Arbeit problemlos abschalten und an andere Dinge denken können	8,1%	20,7%	15,3%	14,4%	14,4%	15,3%	11,7%
... nach Misserfolgen schnell zur Resignation und zum Aufgeben neigen	20,7%	30,6%	21,2%	13,1%	9,5%	4,1%	0,9%
... sich auch bei auftretenden Schwierigkeiten und Hindernissen behaupten und durchsetzen	0,0%	0,9%	9,9%	22,0%	34,1%	26,9%	6,3%
... selbst bei größter Aufregung und Hektik in Ihrer Umgebung ruhig und gelassen bleiben können	0,9%	3,2%	12,6%	22,1%	30,6%	22,5%	8,1%
... in Ihrem bisherigen Berufsleben erfolgreich sein konnten	0,5%	0,0%	1,4%	13,5%	21,2%	38,7%	24,8%
... mit Ihrem gesamten Leben zufrieden sind	0,0%	0,9%	2,7%	5,4%	17,1%	35,6%	38,3%
... sich stets auf Verständnis und Unterstützung durch nahestehende Menschen verlassen können	0,0%	0,4%	2,2%	4,5%	11,7%	20,2%	61,0%

Tabelle 22: Deskriptive Analyse Skala Motivationale und Selbstregulative Merkmale

In dieser Übersicht wird deutlich, dass sich die berufseinsteigenden Lehrkräfte fast zu zwei Drittel ($n = 136$; 61 %) „voll und ganz“ auf das „*Verständnis und die Unterstützung durch nahestehende Menschen verlassen können*“. Die Werte eins (gar nicht) und zwei wurden bis auf zwei Ausnahmen nur in geringem Ausmaß vergeben: „*Nach der Arbeit problemlos abschalten und an andere Dinge denken können*“ (für den Wert zwei: $n = 46$; 20,7 %) und für das negativ gepolte Item „*Nach Misserfolgen schnell zur Resignation und zum Aufgeben neigen*“ (für den Wert eins: $n = 46$; 20,7 % und für den Wert zwei: $n = 68$; 30,6 %). Interessant erscheint, dass das Item „*in ihrem bisherigen Berufsleben erfolgreich sein konnten*“ auch ziemlich hohe Zustimmungswerte erhielt. Diese Angabe könnte ein Hinweis darauf sein, warum sie sich bei den Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen auch so hoch einschätzten.

Diese Ergebnisse stimmen auch mit Forschungsergebnissen aus den Potsdamer Studien zum Referendariat überein (vgl. SCHUBARTH, SPECK & SEIDEL 2007, S. 59).

Im Anschluss an diese Skala interessierte die Autorin, wie die Teilnehmer rückblickend die Erfolge und Schwierigkeiten in der Unterrichtsarbeit einschätzten.

SKALA ERFOLGE UND SCHWIERIGKEITEN IN DER UNTERRICHTSARBEIT

Erfolge und Schwierigkeiten in der Unterrichtsarbeit	stimmt nicht	2	3	4	stimmt genau
	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %
Ich fand schnell Kontakt zu den Schülern	0,0%	0,0%	1,8%	23,9%	74,3%
Manchmal war ich ratlos, wie ich den Unterricht aufbauen sollte	15,3%	25,7%	27,0%	25,2%	6,8%
Bei Unterrichtsstörungen griff ich wirkungsvoll ein	0,9%	3,6%	29,0%	48,0%	18,6%
Es war für mich schwierig, auf die unterschiedlichen Schüler differenzierend einzugehen	6,3%	26,1%	30,6%	24,8%	12,2%
Es fiel mir leicht, den Schülern Sachverhalte anschaulich zu erklären	0,5%	5,4%	17,6%	54,5%	22,1%
Ich konnte kaum nachvollziehen, was in manchen Problemschülern vor sich geht	14,9%	35,6%	26,6%	18,9%	4,1%
Meist fand ich einen Weg, auch lernschwachen Schülern den Lehrstoff zu vermitteln	0,0%	8,1%	26,1%	49,5%	16,2%
Ich hätte mir oft gewünscht, dass mir die Schüler aufmerksamer zuhören	4,5%	23,0%	29,7%	23,9%	18,9%

Tabelle 23: Deskriptive Analyse Skala Erfolge und Schwierigkeiten in der Unterrichtsarbeit

Mehr als zwei Drittel der Befragten gaben an, dass sie „*schnell Kontakt zu den Schülern fanden*“, in dem sie den Wert „stimmt genau“ 165-mal (74,3 %) ankreuzten und die Werte eins (stimmt nicht) und zwei überhaupt nicht nutzten. Den Wert vier vergaben etwas mehr als der Hälfte (n = 121; 54,5 %) für „*Es fiel mir leicht, den Schülern Sachverhalte anschaulich zu erklären*“ angekreuzt, fast genau die Hälfte der Befragten (n = 110; 49,5 %) für „*Meist fand ich einen Weg, auch lernschwachen Schülern den Lernstoff zu vermitteln*“ und etwas weniger als die Hälfte (n = 106; 48 %) für „*Bei Unterrichtsstörungen griff ich wirkungsvoll ein*“.

Anschließend an diese Skala wurde erhoben, welche Motive und Ziele die Berufseinsteiger in Bezug auf ihre Motivation, Fortbildungsveranstaltungen zu besuchen, verfolgten.

SKALA FORTBILDUNGSMOTIVATION

	trifft nicht zu	2	3	4	trifft vollkommen zu
Fortbildungsmotivation	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %
Ich nehme an Fortbildungsveranstaltungen teil, weil ich gerne Neues lerne	3,6%	5,0%	27,6%	27,1%	36,7%
Die Teilnahme am Berufseinstiegsangebot verschafft mir Arbeitserleichterung	34,7%	29,7%	25,2%	8,1%	2,3%
Ich finde es gut, dass das Berufseinstiegsangebot verpflichtend ist	54,8%	17,6%	17,6%	6,3%	3,6%
Das Berufseinstiegsangebot bietet mir die Möglichkeit, mich mit Kollegen auszutauschen, die sich ebenfalls in der gleichen Situation befinden	3,2%	14,4%	19,8%	24,3%	38,3%
Ich besuche die Angebote im Berufseinstieg deswegen gerne, weil ich hier meine Sorgen/Probleme/Ängste offen ansprechen kann	26,7%	24,4%	19,9%	20,8%	8,1%
Ich besuche Fortbildungsangebote, weil ich meinen Unterricht verbessern möchte	5,9%	5,9%	16,7%	32,9%	38,7%
Ich besuche Fortbildungen nur, weil sie verpflichtend sind	36,9%	18,5%	20,7%	11,3%	12,6%

Tabelle 24: Deskriptive Analyse Skala Fortbildungsmotivation

Die Übersicht zeigt, dass 121 Teilnehmer (54,8 %) der Meinung waren, dass es nicht zutrifft, dass das Berufseinstiegsangebot verpflichtend zu besuchen ist. Es gibt keine Werte, die nicht vergeben wurden. Fast ein Viertel (wenn man die beiden höchsten Werte zusammenzählt) erklärte, dass sie Fortbildungen nur besuchen, weil sie verpflichtend sind. Dazu ist anzumerken, dass im Allgemeinen Pflichtschulbereich in Österreich die Lehrkräfte jedes Schuljahr Fortbildungen im Ausmaß von fünfzehn Stunden nachweisen müssen und die verpflichtend zu besuchenden Veranstaltungen dafür angerechnet werden. Fast drei Viertel (wenn man die beiden höchsten Zustimmungen zusammenzählt) der Befragten gaben auch an, dass sie Fortbildungen deswegen besuchen, weil sie den Unterricht verbessern möchten.

Die letzte Skala besteht aus zwei Teilen und erhebt die Berufszufriedenheit und den Enthusiasmus für das Unterrichten.

SKALA BERUFSZUFRIEDENHEIT

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Berufszufriedenheit	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %
Wenn ich noch einmal wählen könnte, würde ich sofort wieder Lehrer werden	0,9%	4,1%	21,3%	73,3%
Ich habe mir nicht nur einmal überlegt, ob es für mich nicht besser gewesen wäre, einen anderen Beruf zu ergreifen	60,9%	21,8%	14,5%	2,7%
Für mich gibt es keinen besseren Beruf	2,3%	11,3%	33,9%	52,0%
Ich bereue manchmal, Lehrer geworden zu sein	74,7%	15,4%	9,0%	0,9%

Tabelle 25: Deskriptive Analyse Skala Berufszufriedenheit

Es fallen drei Werte besonders auf: Fast drei Viertel der Befragten ($n = 165$; 74,7 %) gaben den Wert „trifft nicht zu“ an für: „*Ich bereue manchmal, Lehrer geworden zu sein*“ und 134 Probanden (60,9 %) sagen „*Ich habe mir nicht nur einmal überlegt, ob es für mich nicht besser gewesen wäre, einen anderen Beruf zu ergreifen*“. Da beide Items negativ gepolt sind, bedeutet dies, dass die Lehrpersonen sehr zufrieden mit ihrer Berufswahl sind. Sie gaben auch mit „trifft zu“ an, dass sie zu fast drei Viertel ($n = 162$; 73,3 %), wenn sie nochmals wählen könnten, wieder den Lehrberuf ergreifen würden und auch etwas mehr als die Hälfte ($n = 115$; 52 %) sagten „*Für mich gibt es keinen besseren Beruf*“.

Im Zusammenhang mit der Berufszufriedenheit fragt die nächste Skala nach dem Enthusiasmus für das Unterrichten.

SKALA ENTHUSIASMUS FÜR DAS UNTERRICHTEN

Enthusiasmus für das Unterrichten	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %	Zeilen %
Ich unterrichte mit Begeisterung	0,0%	3,2%	22,3%	74,5%
Lehren gehört zu meinen Lieblingstätigkeiten	0,0%	4,5%	43,4%	52,0%
Es macht mir immer wieder Spaß, den Schülern etwas beizubringen	0,0%	0,9%	16,3%	82,8%
Es macht mir Freude zu unterrichten	0,0%	0,9%	14,9%	84,2%

Tabelle 26: Deskriptive Analyse Skala Enthusiasmus für das Unterrichten

Auch hier zeigt die Tabelle sehr deutlich, dass die Probanden hohen Enthusiasmus für das Unterrichten besitzen, da alle vier Items die meisten Nennungen für „trifft zu“, also dem höchsten zu vergebenden Wert, aufweisen:

„*Es macht mir Freude zu unterrichten*“ (n = 186; 84,2 %).

„*Es macht mir immer wieder Spaß, den Schülern etwas beizubringen*“ (n = 183; 82,8 %).

„*Ich unterrichte mit Begeisterung*“ (n = 164; 74,5 %).

„*Lehren gehört zu meinen Lieblingstätigkeiten*“ (n = 115; 52 %).

Im folgenden Kapitel wird der Ablauf der Untersuchung sowie die Stichprobe näher beschrieben.

9 Konzeption und Durchführung der Untersuchung

Ziel dieses Kapitels ist es darzustellen, auf welche Art und Weise die Datenerhebung erfolgt ist und wie die zeitlichen Strukturen sich dafür gestalteten um daran anschließend die Stichprobe sowie die demografischen Daten deskriptiv zu beschreiben und zu interpretieren. Im Abschluss des Kapitels werden die Schwierigkeiten, Fehler und Limitationen aufgezeigt, die diese Forschungsarbeit mit sich brachte.

9.1 Ablauf der Datenerhebung

Zu Beginn des Jahres 2016 fand die Pilotierung des Erhebungsinstrumentes statt: der konzipierte Fragebogen wurde an sechs Personen ausgegeben mit der Bitte diesen nach ihrer sprachlichen Formulierung hin genau zu lesen und anzumerken, wo es Verständnisschwierigkeiten gibt. Diese Anmerkungen wurden von der Autorin mitprotokolliert und anschließend in den Fragebogen eingearbeitet. Im Februar 2016 wurde der Pretest durchgeführt, den insgesamt 35 Teilnehmer ausfüllten. Dieser Test wurde anschließend analysiert. Auf Grund der Daten kam es dazu, dass einige Teile des Fragebogens noch verändert und weggelassen wurden. Die Hauptuntersuchung beinhaltet dann statt 253 Items beim Pretest nur noch 193 Items. Vom Landesschulrat für Niederösterreich wurde anschließend die Genehmigung zur Durchführung der Untersuchung eingeholt.

Der Fragebogen wurde dann im April und Mai 2016 an alle Berufseinsteiger im zweiten Dienstjahr im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Professionalisierung ausgegeben, um so möglichst viele erreichen zu können. Die Daten wurden auf Grund von Selbsteinschätzungen eruiert. Im Herbst 2016 wurden Strukturgleichungsmodelle erstellt, um Zusammenhänge zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten, sozialer Kooperation, individuellen Determinanten und Kompetenzselbsteinschätzungen zu analysieren und die Hypothesen zu überprüfen.

In der folgenden Übersicht wird der Ablauf der Datenerhebung dargestellt:

Schritte der Datenerhebung	Zeitpunkt
Literaturrecherche	ab Herbst 2014
Sammlung von bereits erprobten Fragebögen	Februar bis November 2015
Erstellung eines ersten Fragebogens	November und Dezember 2015
Sprachliche Pretests	Jänner 2016
Korrektur des Fragebogens	Jänner 2016
Pretest	Februar 2016
Korrektur des Fragebogens	März 2016
Testdurchführung	April und Mai 2016

Tabelle 27: Schematische Darstellung der Datenerhebungsschritte

Im Folgenden wird deskriptiv beschrieben, wie sich die Stichprobe zusammensetzte.

9.2 Beschreibung der Stichprobe

Im Studienjahr 2015/16 absolvierten 31 Berufseinsteiger den Lehrgang „Den Berufseinstieg professionell meistern und gestalten“ und 280 befanden sich im verpflichtend zu besuchenden Fortbildungsangebot im zweiten Dienstjahr. Im Juni 2016 erhielten diese ihre Zertifikate über die erfolgreiche Absolvierung der Berufseinstiegsphase, dabei stellte sich jedoch heraus, dass nur 205 alle Kriterien zu diesem Zeitpunkt erfüllt hatten. Da alle Berufseinsteiger bestimmte Seminare besuchen müssen, wurde erwartet, dass mit der Erhebung die Grundgesamtheit mittels Querschnittuntersuchung befragt werden kann. Es wurden die Seminare zum Thema Professionalisierung an fünf verschiedenen Orten im Zeitraum vom 12. April 2016 bis 9. Mai 2016 abgehalten. Bei der ersten Veranstaltung wurden 45, bei der zweiten 51, bei der dritten 29, bei der vierten 59 und bei der fünften 39 Fragebögen ausgefüllt. Insgesamt konnten 223 berufseinsteigende Lehrkräfte befragt werden, wovon 29 aus dem Lehrgang kamen. Somit kann festgestellt werden, dass in den Ad-hoc-Stichproben 94 % der Teilnehmer aus dem Lehrgang erreicht werden konnten. Aus dem verpflichtenden Angebot wurden 69 % befragt, wenn alle miteinbezogen werden, die sich im Berufseinstieg befanden oder 95 % wenn nur jene herangezogen werden, die im Juni 2016 erfolgreich alle Veranstaltungen im Berufseinstieg absolviert hatten.

Die Daten der Soziodemographie wurden deskriptiv analysiert und werden im Folgenden beschrieben, um die Ergebnisse der Stichprobenuntersuchung zusam-

menfassend und übersichtlich darzustellen. Es werden Häufigkeitsverteilungen sowohl durch die Angabe der Prozente (%) als auch der Angabe der Nennungen (n) in Häufigkeitstabellen oder Histogrammen dargestellt. (Vgl. BORTZ & DÖRING 2006, S. 371)

Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung des Geschlechts:

Geschlecht		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	männlich	45	20,2	20,5	20,5
	weiblich	175	78,5	79,5	100,0
	Gesamt	220	98,7	100,0	
Fehlend	System	3	1,3		
Gesamt		223	100,0		

Tabelle 28: Verteilung des Geschlechts

Die Gesamtstichprobe besteht aus 223 berufseinsteigenden Lehrkräften. Hier zeigte sich ein Überhang an weiblichen Teilnehmern (n = 175; 79,5 %). Weiters haben 45 männliche Teilnehmer an der Studie teilgenommen (20,5 %). Drei Personen (1,3 %) machten zum Geschlecht keine Angaben.

In der nun folgenden Tabelle werden verschiedene Altersgruppen dargestellt:

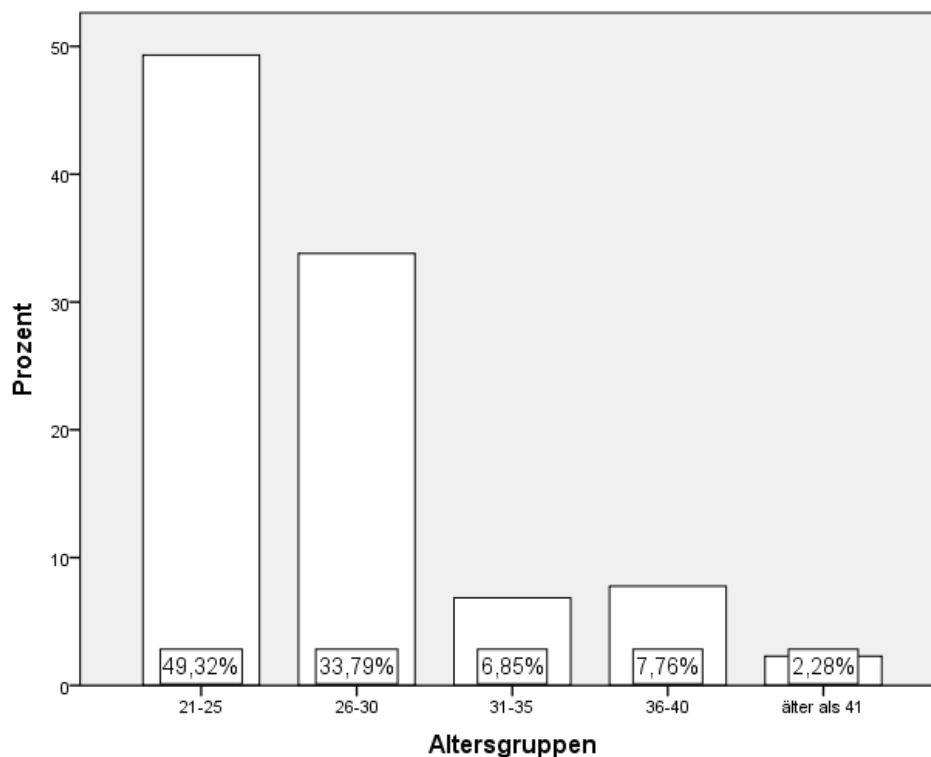


Tabelle 29: Darstellung der Altersverteilung

Die Gruppe der 21-25jährigen ist am stärksten vertreten (49,32 %), gefolgt von der Gruppe der 26-30jährigen (33,79 %). An dritter Stelle fanden sich die 36-40-jährigen (7,76 %), an vierter Stelle die 31-35-jährigen (6,85 %) und an letzter Stelle die über 41-jährigen (2,28 %).

Die folgende Tabelle stellt dar, ob die Berufseinsteiger gleich nach Abschluss des Studiums angestellt wurden oder nicht:

Anstellung gleich nach Studium		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	162	72,6	77,5	77,5
	nein	47	21,1	22,5	100,0
	Gesamt	209	93,7	100,0	
Fehlend	System	14	6,3		
Gesamt		223	100,0		

Tabelle 30: Anstellung nach Studium

Es zeigte sich, dass 162 Personen gleich nach dem Studium angestellt wurden (77,5 %) und 47 erst später (22,5 %). Vierzehn Personen haben diese Frage nicht beantwortet (6,3 %).

In den letzten Jahren war es sehr schwierig gleich nach Abschluss des Studiums eine Anstellung im Pflichtschulbereich in Niederösterreich zu erhalten, deswegen wurde diese Frage in den Fragebogen aufgenommen. Diese Gruppe scheint davon nicht mehr in sehr großem Ausmaß betroffen gewesen zu sein.

In der folgenden Übersicht wird dargestellt, wie viele Stunden die berufseinsteigenden Lehrkräfte in der Woche arbeiten (Unterrichtsstunden selbst sowie Stunden für die Vor- und Nachbereitung):

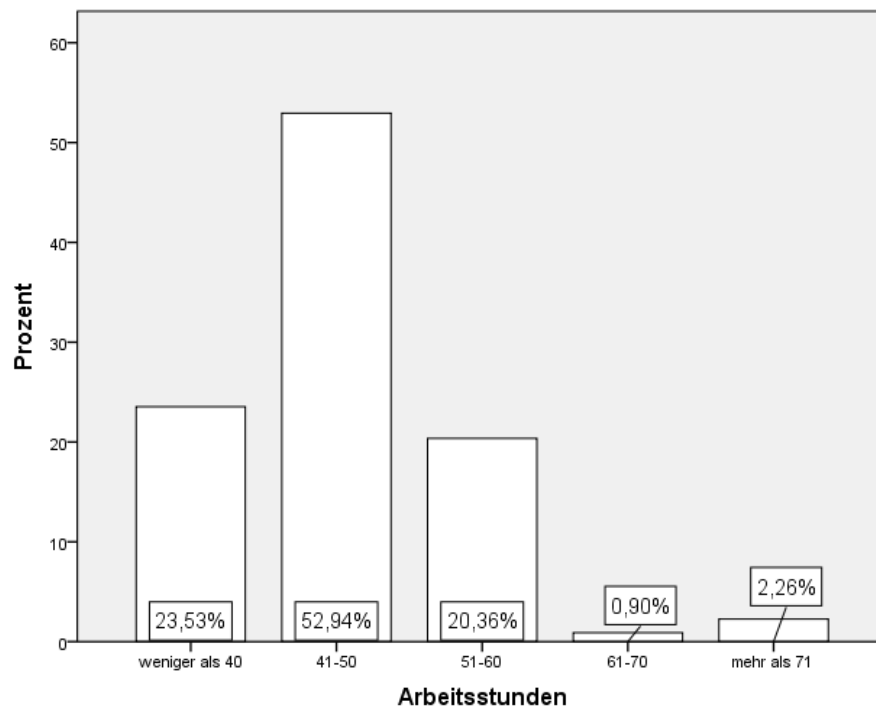


Tabelle 31: Wochenarbeitsstunden

Die meisten berufseinsteigenden Lehrkräfte (n = 117; 52,94%) arbeiteten zwischen 41 und 50 Stunden pro Woche. In Österreich haben Volksschul- und Sonderschullehrer 22 Stunden Lehrverpflichtung und NMS/HS- sowie PTS-Lehrkräfte 21 Stunden Lehrverpflichtung pro Woche. Überraschend ist, dass 23,53 % auf weniger als 41 Stunden Arbeitszeit pro Woche kommen, da aus eigener Erfahrung die berufseinsteigenden Lehrkräfte immer wieder betonen durch Unterrichtsvor- und -nachbereitung zeitlich sehr belastet zu sein. Weitere 45 Berufseinsteiger gaben an, dass sie zwischen 51 und 60 Stunden arbeiten (20,36 %), fünf arbeiten mehr als 71 Stunden (2,26 %) und zwei zwischen 61 – 70 Stunden (0,90 %) pro Woche. Zwei Lehrkräfte machten keine Angaben zu den Wochenarbeitsstunden.

Die nächste Tabelle zeigt, ob die Lehrkräfte voll- oder nur teilzeiterwerbstätig sind:

vollzeit- oder teilzeiterwerbstätig		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	vollerwerbstätig	199	89,2	92,6	92,6
	teilzeiterwerbstätig	16	7,2	7,4	100,0
	Gesamt	215	96,4	100,0	
Fehlend	System	8	3,6		
Gesamt		223	100,0		

Tabelle 32: Voll- oder Teilzeiterwerbstätigkeit

Die meisten Berufseinsteiger ($n = 199$; 92,6 %) gaben an, dass sie im zweiten Berufsjahr vollerwerbstätig sind und nur 16 (7,4 %) sind teilerwerbstätig. Acht Lehrkräfte füllten diese Frage nicht aus. Es liegt daher die Vermutung nahe, dass auch die 7,4 % der Teilzeiterwerbstätigen zu jenen gehören, die bei der vorher erwähnten Frage zur Wochenarbeitszeit angegeben haben weniger als 40 Stunden in der Woche zu arbeiten (23,53 %).

Die nächste Frage beschäftigt sich damit, welche Lehrbefähigung die berufseinsteigenden Lehrkräfte erworben haben:

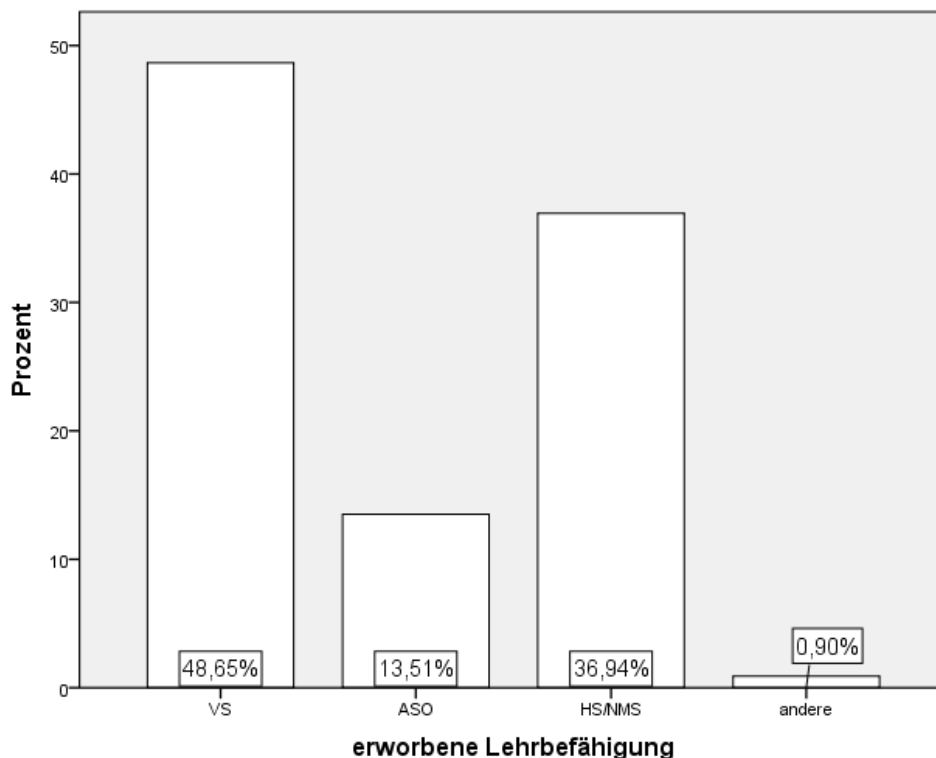


Tabelle 33: Erworbene Lehrbefähigung

Das Lehramt für Volksschulen haben 108 Lehrkräfte (48,65 %), das Lehramt für NMS/HS (Neue Mittelschule/Hauptschule) haben 82 Personen (36,94 %), das Lehramt für Sonderschulen (ASO – Allgemeinbildende Sonderschule) haben 30 Lehrende (13,51 %) erworben und zwei Berufseinsteiger haben ein anderes Lehramt absolviert. Eine Person machte keine Angaben, da sie alle Angaben zur Demographie verweigerte.

Die folgende Tabelle gibt darüber Auskunft, in welcher Schulart die berufseinstiegenden Lehrkräfte unterrichten, da es im Allgemeinen Pflichtschulbereich öfter vorkommt, dass man in einer anderen Schulart unterrichtet für die man nicht die Lehrbefähigung erworben hat:

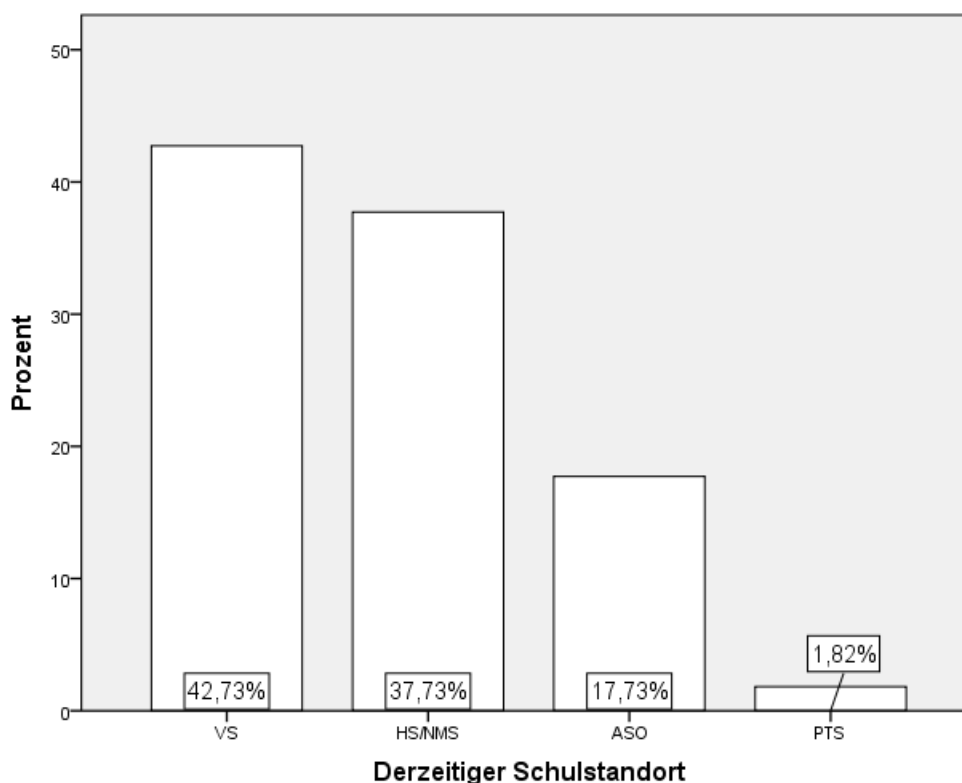


Tabelle 34: Derzeitiger Schulstandort

In der Volksschule unterrichten die meisten Lehrkräfte ($n = 94$; 42,73 %), in der HS/NMS sind es 37,73 % ($n = 83$), in der ASO 17,73 % ($n = 39$) und in der PTS 1,82 % ($n = 4$). Drei Berufseinsteiger machten keine Angaben dazu.

Vergleicht man diese Werte mit der vorigen Tabelle, wird ersichtlich, dass es Probanden gibt, die nicht in der Schulart unterrichten, für die sie die Lehrbefähigung erworben haben. Für Volksschule haben 108 die Lehrbefähigung aber nur 94 unterrichten dort. In der NMS ist die Diskrepanz nur geringfügig (eine Person), in der ASO unterrichten mehr Lehrkräfte ($n = 39$), die nicht die Ausbildung dazu haben ($n = 30$).

Als nächstes wird der Frage nachgegangen, welche Funktion die Berufseinsteiger an ihrer Schule innehaben:

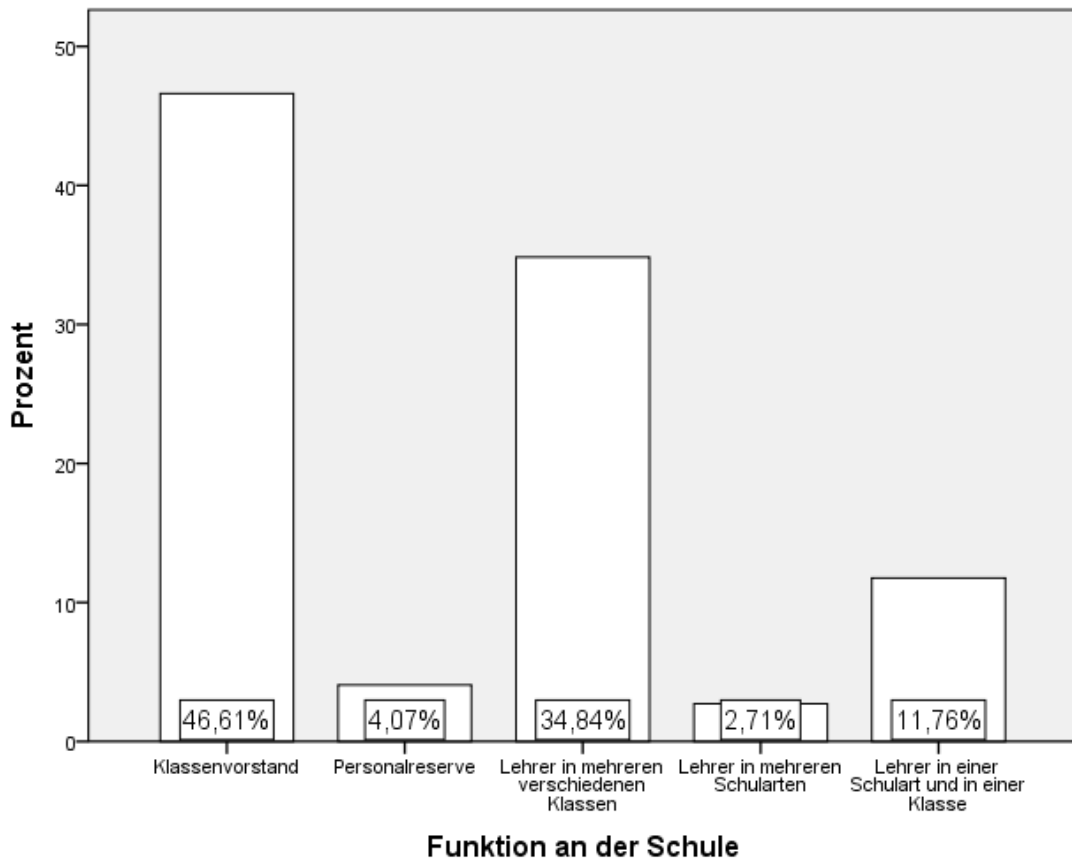


Tabelle 35: Funktion an der Schule

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass fast die Hälfte der Berufseinsteiger als Klassenvorstand tätig sind ($n = 103$; 46,61 %). Die nächst größere Gruppe bilden jene, die in mehreren verschiedenen Klassen unterrichten ($n = 77$; 34,84 %). An dritter Stelle finden sich jene, die in einer Schulart und nur in einer Klasse ihre Lehrtätigkeit absolvieren ($n = 26$; 11,76 %). Als Personalreserve sind neun Berufseinsteiger (4,07 %) tätig. Die letzte Gruppe besteht aus Lehrkräften, die in mehreren Schularten unterrichten ($n = 6$; 2,71 %). Zwei Angaben fehlen.

In diesem Zusammenhang interessant erscheint auch, zu erfragen, wie groß die Schule ist, an der die Berufseinsteiger unterrichten. Dies wird durch die Klassenanzahl an der jeweiligen Schule erhoben:

Klassenanzahl an der Schule		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1-4	43	19,3	19,6	19,6
	5-8	86	38,6	39,3	58,9
	9-12	52	23,3	23,7	82,6
	13-16	27	12,1	12,3	95,0
	mehr als 16	11	4,9	5,0	100,0
	Gesamt	219	98,2	100,0	
Fehlend	System	4	1,8		
Gesamt		223	100,0		

Tabelle 36: Klassenanzahl an der Schule

Die größte Anzahl der Berufseinsteiger ($n = 86$; 39,3 %) unterrichtet an einer Schule, die aus fünf bis acht Klassen besteht. In Schulen mit einer Größe von neun bis zwölf Klassen lehren 52 Personen (23,74 %). In Kleinstschulen mit ein bis vier Klassen sind 43 Probanden (19,6 %) tätig, in größeren Schulen mit 13-16 Klassen sind es 27 (12,3 %) und in den größten Schulen mit mehr als 16 Klassen finden sich elf Lehrkräfte (5 %). Vier Probanden machten keine Angaben.

Im Folgenden wird danach gefragt, in welcher Region die Berufseinsteiger unterrichten, da Niederösterreich in fünf Bildungsregionen aufgeteilt ist. Die Region eins entspricht im Wesentlichen dem Waldviertel (Nord-West), die Region zwei dem Weinviertel (Nord-Ost), die Region drei dem Mostviertel (Süd-West), die Region vier ist im Zentralraum von Niederösterreich und erstreckt sich von St. Pölten bis nach Wien und die Region fünf befindet sich im Süden von Wien und entspricht im Wesentlichen dem Industrieviertel (Süd-Ost):

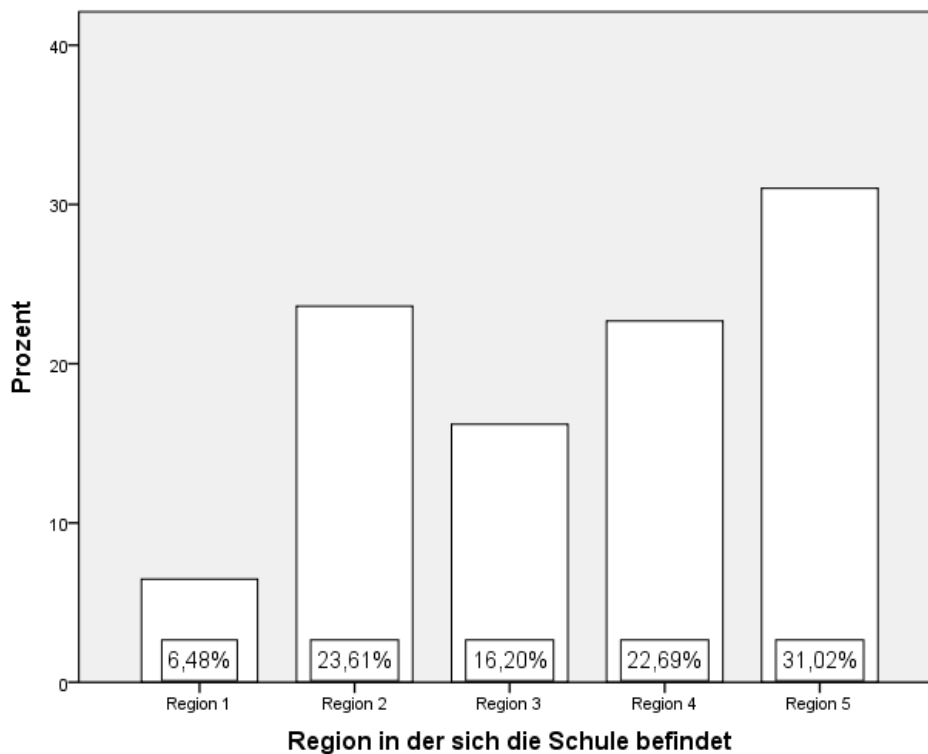


Tabelle 37: Region, in der sich die Schule befindet

Die meisten Lehrkräfte ($n = 67$; 31,02 %) unterrichten in der Region fünf (diese entspricht im Wesentlichen dem Industrieviertel). Die zweitgrößte Gruppe ($n = 51$; 23,61 %) ist in der Region zwei (Weinviertel), die drittgrößte Gruppe in der Region vier (Zentralraum von Niederösterreich: $n = 49$; 22,69 %), die viertgrößte Gruppe in der Region drei (Mostviertel: $n = 35$; 16,20 %) und die fünftgrößte Gruppe ist in der Region eins (Waldviertel: $n = 14$; 6,48 %) angestellt.

In der nun folgenden Tabelle wird dargestellt, ob die Berufseinsteiger nach dem ersten Dienstjahr an eine andere Schule versetzt wurden:

Versetzung nach dem 1. Dienstjahr		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	81	36,3	37,0	37,0
	nein	138	61,9	63,0	100,0
	Gesamt	219	98,2	100,0	
Fehlend	System	4	1,8		
Gesamt		223	100,0		

Tabelle 38: Versetzung nach 1. Dienstjahr

Es zeigt sich, dass 138 (63 %) der Berufseinsteiger auch im zweiten Dienstjahr an der gleichen Schule unterrichten wie im ersten Dienstjahr und 81 (37 %) wurden an eine andere Schule versetzt. Da viele der Lehrkräfte im ersten Dienstjahr oft an

Schulen, die weit entfernt vom Heimatort sind, unterrichten, weil es in der Nähe keine freien Stellen gibt, suchen viele um Versetzung an. In diesem Fall machen sie mehr als ein Drittel aus. Vier Probanden machten dazu keine Angaben.

Die nun folgenden zwei Tabellen beschäftigen sich damit, wie erfolgreich die Berufseinsteiger einerseits die Matura und andererseits das Lehramtsstudium absolviert haben:

Abschluss der Matura		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	mit ausgezeichnetem Erfolg	52	23,3	23,9	23,9
	mit gutem Erfolg	62	27,8	28,4	52,3
	bestanden	104	46,6	47,7	100,0
	Gesamt	218	97,8	100,0	
Fehlend	System	5	2,2		
Gesamt		223	100,0		

Tabelle 39: Abschluss der Matura

Die größte Anzahl der Berufseinsteiger ($n = 104$; 23,9 %) hat die Matura bestanden, 62 (28,4 %) haben sie mit gutem Erfolg und 52 (23,9 %) mit ausgezeichnetem Erfolg absolviert. Fünf Personen haben diese Frage nicht beantwortet.

Abschluss des Lehramtsstudiums		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	mit ausgezeichnetem Erfolg	107	48,0	50,0	50,0
	mit gutem Erfolg	54	24,2	25,2	75,2
	bestanden	53	23,8	24,8	100,0
	Gesamt	214	96,0	100,0	
Fehlend	System	9	4,0		
Gesamt		223	100,0		

Tabelle 40: Abschluss des Lehramtsstudiums

Hier verhält es sich genau umgekehrt: Die größte Gruppe ($n = 107$; 50 %) macht genau die Hälfte aller Berufseinstiger aus und bildet jene, die das Lehramtsstudium mit ausgezeichnetem Erfolg abgeschlossen haben, gefolgt von den beiden anderen Gruppen, die sich fast ganz gleich aufteilen: 54 (25,2 %) schlossen sie mit gutem Erfolg ab und 53 (24,8 %) haben sie bestanden. Neun Personen füllten diese Frage

nicht aus. Diese Erkenntnis, dass so viele mit ausgezeichnetem Erfolg abgeschlossen hatten, könnte ein Hinweis darauf sein, dass sie mit dem absolvierten Studium das für sie Richtige gewählt hatten.

In der folgenden Übersicht wird dargestellt, ob die berufseinsteigenden Lehrkräfte bereits vor, während oder nach dem Studium in außerschulischen Institutionen/Einrichtungen pädagogische Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Ausmaß von mehr als drei Monaten sammeln konnten:

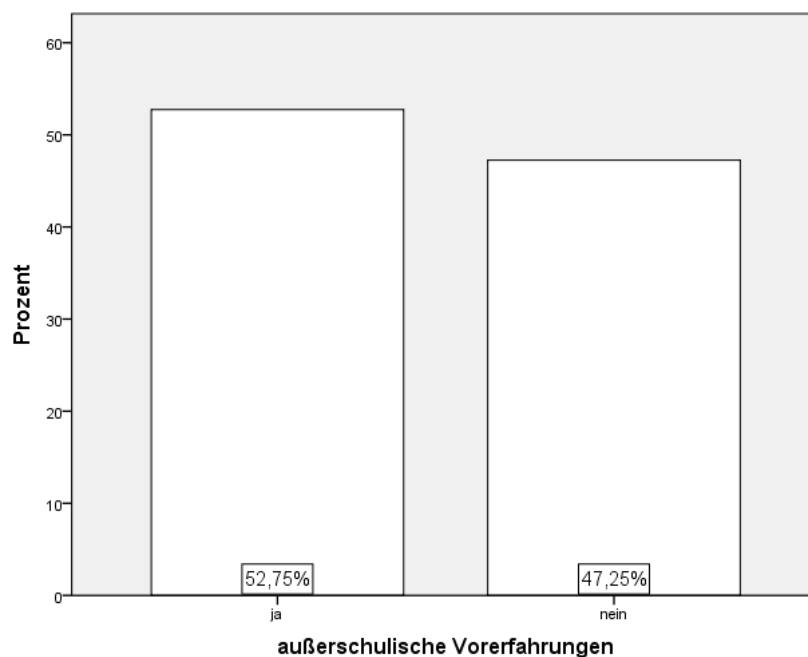


Tabelle 41: Außerschulische Vorerfahrungen

Die Tabelle zeigt deutlich, dass bereits etwas mehr als die Hälfte der berufseinsteigenden Lehrkräfte ($n = 115$; 52,75 %) Vorerfahrungen sammeln konnten und fast genauso viele noch keine Vorerfahrungen mitbringen ($n = 103$; 47,25 %). Fünf Probanden machten keine Angaben dazu.

Die vorletzte Tabelle gibt darüber Aufschluss, ob es bereits in der Familie der Berufseinsteiger Lehrkräfte gibt:

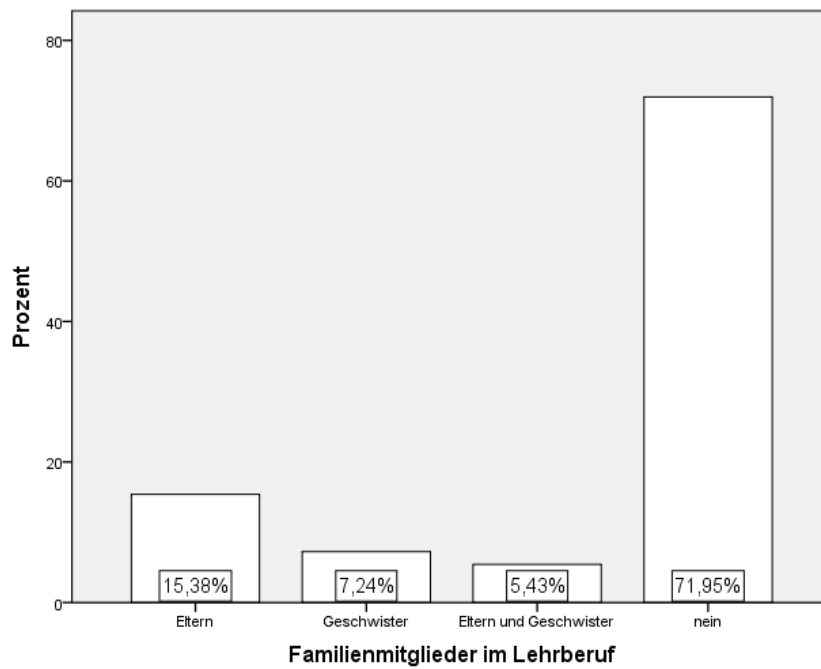


Tabelle 42: Familienmitglieder im Lehrberuf

Mehr als zwei Drittel der Berufseinsteiger ($n = 159$; 71,95 %) gaben an, dass niemand in der Familie im Lehrberuf tätig ist. 34 (15,38 %) haben Eltern, 16 (7,24 %) Geschwister und zwölf (5,43 %) sowohl Eltern als auch Geschwister, die einen Lehrberuf ausüben. Es fehlen zwei Angaben zu dieser Frage.

Die letzte Tabelle zeigt, wie viele Berufseinsteiger das verpflichtende Angebot gewählt haben und wie viele den Lehrgang besucht haben:

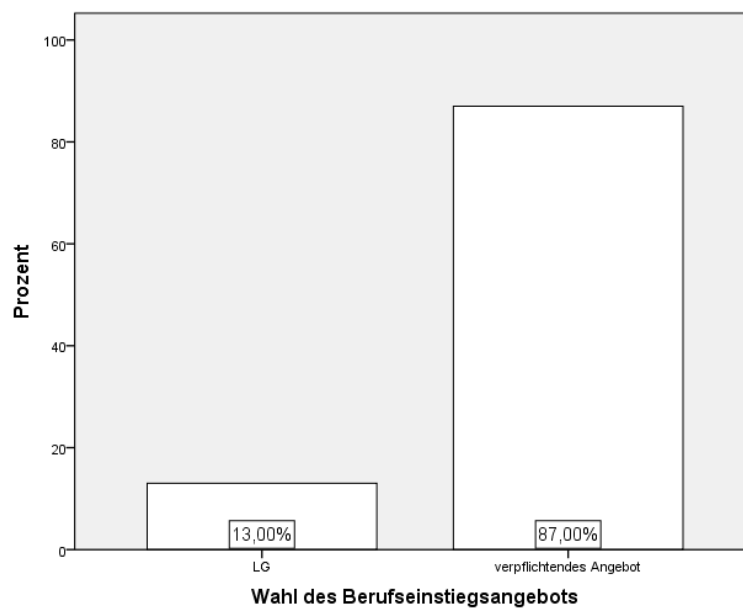


Tabelle 43: Wahl des Berufseinstiegsangebots

Die meisten Berufseinsteiger ($n = 194$; 87 %) haben sich für das verpflichtende Angebot entschieden und nur 13 % ($n = 29$) für den Lehrgang.

Im Folgenden werden die Schwierigkeiten und Fehler dargestellt, die die Untersuchung mit sich brachte.

9.3 Schwierigkeiten und Fehler bei der Untersuchung

Als schwierig erwies sich die Tatsache, dass die beiden bereits vielfältig verwendeten Skalen BFI-10 (Big-Five-Inventory, vgl. RAMMSTEDT et al. 2014) und CCT (Erfolge und Schwierigkeiten in der Unterrichtsarbeit, vgl. MAYR 2015) nicht die gewünschten CRONBACH ALPHA-Werte aufwiesen, um sie für die Auswertung verwenden zu können. Für die Skala zu motivationalen und selbstregulativen Merkmalen wurde ein verkürzter AVEM-Fragebogen (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, vgl. SCHAARSCHMIDT & FISCHER 2008) mit je nur einem Item zu den elf Kategorien eingesetzt, der nach der Reliabilitätsüberprüfung nur noch vier Items aufwies und somit für die Auswertung ebenfalls nicht herangezogen werden konnte, weil die Aussagekraft zu gering gewesen wäre.¹⁶

Damit konnten diese drei Skalen nur deskriptiv in dieser Arbeit beschrieben und nicht alle Facetten, die im Fragebogen erhoben worden sind, mit Strukturgleichungsmodellen untersucht werden. Am Ende stellte sich auch heraus, dass das Gesamtmodell der Strukturgleichung auch ohne diesen drei Skalen sehr breit aufgestellt war.

Eine weitere Limitation ergab sich aus der Tatsache, dass die Lerngelegenheiten immer für zwei Kompetenzbereiche gemeinsam abgefragt wurden (Unterrichten/Erziehen, Beraten/Beurteilen, Innovieren/Organisieren), weil sich im Pretest herausstellte, dass die Teilnehmer bei allen sechs Bereichen (im Pretest wurden sie getrennt abgefragt) immer die gleichen Angaben machten. Die Autorin führte diese

¹⁶ Diese Kurzskala wurde verwendet, weil sie einerseits der ökonomischen Erfassung von Merkmalen diene, da die Anzahl der erhobenen Items beziehungsweise die Länge des Erhebungsinstruments für die Durchführung eine erhebliche Rolle spielte (insgesamt wurden 192 Items abgefragt) und andererseits selbstregulative Merkmale nicht im Zentrum der Befragung standen, aber dennoch erhoben werden sollten, weil sie für professionelle Entwicklung wichtig sind.

Tatsache auf die zeitliche Aufwendung für den Fragebogen zurück und entschied sich, die Bereiche, die sehr ähnlich waren, zusammen abzufragen, da die Einschätzungen sonst wertlos gewesen wären für die Analyse.

Es konnten auch nicht alle erhobenen Daten aus der Demographie in die Analyse mit Strukturgleichungsmodellen aufgenommen werden, da es sonst ebenfalls zu unübersichtlich geworden wäre.

Die detaillierte schematische Darstellung des Untersuchungsmodells für diese Forschungsarbeit wurde daher adaptiert und sieht, wie folgt, aus:

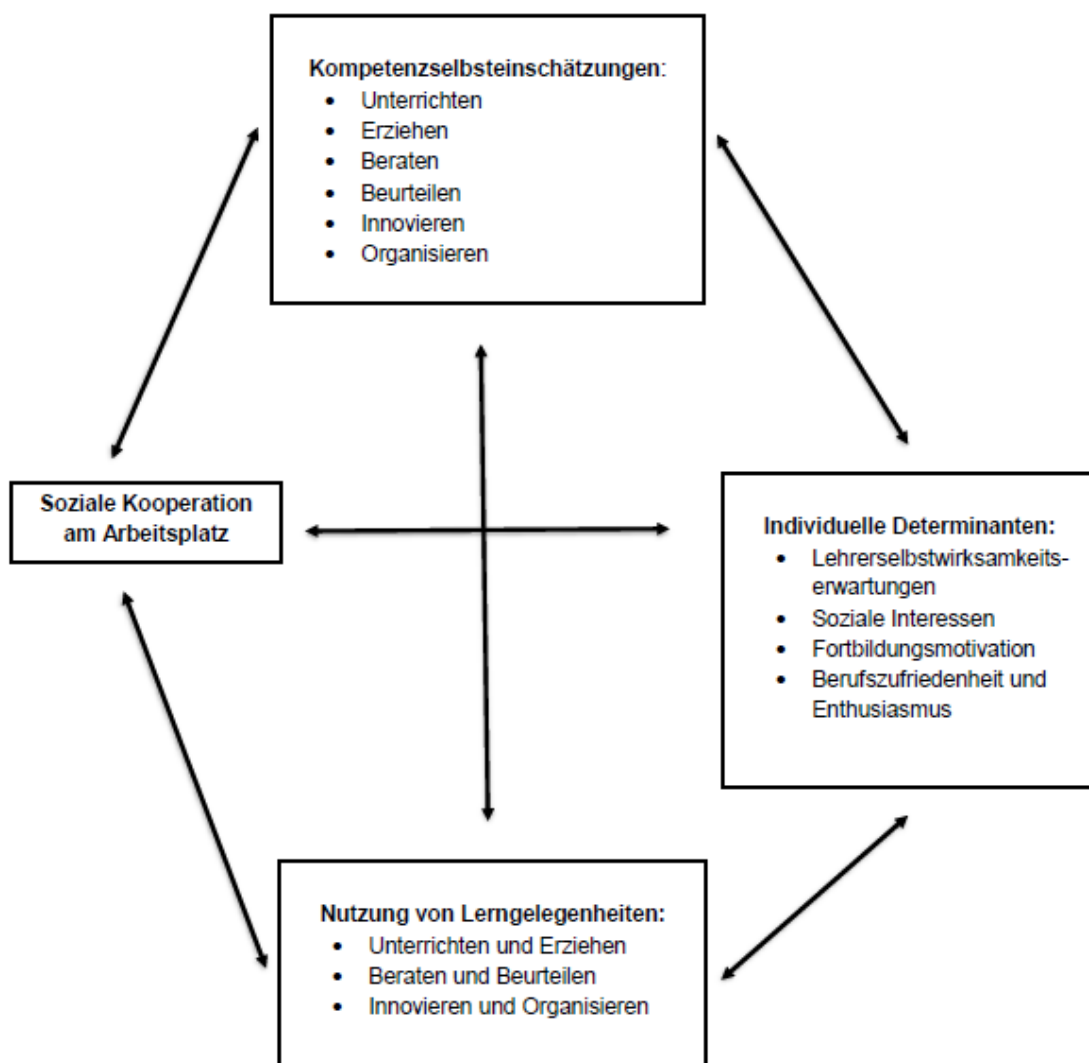


Abbildung 18: Endfassung des Untersuchungsmodells für diese Studie

Im folgenden Kapitel wird beschrieben, wie die Daten aufbereitet wurden, damit sie für Strukturgleichungsmodellierung verwendet werden konnten.

10 Statistische-Methodische Bearbeitung

Ziel dieses Kapitels ist es darzustellen, wie die Daten modifiziert wurden, damit sie für Strukturgleichungsmodellierung verwendet werden konnten. Es wird die Reliabilitätsprüfung dargestellt, die Itemschwierigkeiten, Trennschärfekoeffizienten und Reliabilitätskoeffizienten berücksichtigte. Da AMOS eine multivariate Normalverteilung fordert, wird auch dargestellt, in welcher Weise diese Forderung erfüllt werden kann. Anschließend wird der Vorgang der Parcelbildung erläutert sowie die Datenimputation beschrieben. Im nächsten Schritt werden als verwendete Verfahren noch deskriptive Analysen mit Befunden zur Qualität der Skalen präsentiert sowie das inferenzstatistische Verfahren der Strukturgleichungsmodellierung mit AMOS in der Version 23 erläutert. Den Abschluss des Kapitels bildet die Darstellung des Gesamtmodells der Untersuchung.

10.1 Datenmodifikation

Für die Analysen wurde das Programm SPSS in der Version 23 für Windows verwendet sowie das Programm AMOS Version 23. Im Folgenden wird die Datenmodifikation beschrieben.

RELIABILITÄTSPRÜFUNG

„Die Reliabilität eines Messinstruments ist ein Maß für die Reproduzierbarkeit von Messergebnissen“ (DIEKMANN 2014, S. 250). Für die Reliabilitätsprüfung wurde folgende Vorgehensweise gewählt:

a) ITEMSCHWIERIGKEIT

„Die Itemschwierigkeit wird durch einen Index gekennzeichnet, der dem Anteil derjenigen Personen entspricht, die das Item richtig lösen oder bejahen“ (BORTZ & DÖRING 2006, S. 218).

Die Verteilung der Testwerte wird durch die Schwierigkeit der Items beeinflusst. Dieser Index wird für jedes Item berechnet. Jeder Test sollte eine sehr breite Streuung der Schwierigkeit aufweisen. Es sollte daher die mittlere Itemschwierigkeit angegeben werden. Der Index ist bei schwierig zu beantwortenden Fragen sehr niedrig. Werte mit sehr hohen oder sehr niedrigen Indices gelten daher als wenig brauchbar.

Für die Berechnung wird die Anzahl der Probanden (z. B. 220) mit dem höchsten Wert (4) multipliziert ($220 \times 4 = 880$), dies ist die maximal zu erreichende Punktzahl. Es wird auch die Anzahl der Probanden mit dem niedrigsten Wert (0 – falls dieser mit 1 in das Statistikprogramm eingegeben wurde, muss der Wert umkodiert werden auf 0) multipliziert. Mit allen anderen Werten (1, 2, 3) wird ebenfalls in gleicher Weise verfahren. Anschließend werden die gefundenen Werte addiert und durch die theoretisch maximal erreichbaren Werte dividiert. So ergibt sich ein Wert, der den Index angibt (z.B. $670/880 = 0,76$ – dies wäre ein relativ leichtes Item). (Vgl. a.a.O., S. 219; vgl. dazu auch BÜHL 2014, S. 587)

b) BERECHNUNG DES TRENNSCHÄRFEKOEFFIZIENTEN

„Die Trennschärfe gibt an, wie gut ein einzelnes Item das Gesamtergebnis des Tests repräsentiert.“ (BORTZ & DÖRING 2006, S. 219). Diese Trennschärfe wird für jedes einzelne Item des Tests berechnet und es wird geschaut, inwiefern es mit dem Gesamtestwert korreliert. Dazu ist es notwendig, dass alle Items richtig gepolt sein müssen. Für die Berechnung wird durch das Addieren der Itemwerte von jeder Person der Summenscore gebildet (Befragte mit einer fehlenden Antwort bleiben unberücksichtigt). Eine hohe Korrelation liegt vor, wenn die einzelnen Items hoch mit dem Summenscore korrelieren (es gibt geringe Inkonsistenzen), die eine Person betreffen. Wenn der Trennschärfekoeffizient sowohl hoch als auch niedrig ausfällt, so weist dies darauf hin, dass die niedrig korrelierenden Werte wenig geeignet sind, die Zieldimension zu messen. (Vgl. a.a.O., S. 219; vgl. dazu auch DIEKMANN 2014, S. 244; vgl. dazu auch BÜHL 2014, S. 587). Laut BORTZ und DÖRING (2006) sollten möglichst hohe Trennschärfen mit Werten über 0,5 erreicht werden. Wenn sie positive Werte zwischen 0,3 und 0,5 aufweisen, werden sie als mittelmäßig bezeichnet, wenn sie niedrige Werte zeigen, sind sie aus dem Test zu eliminieren. (Vgl. a.a.O., S. 220).

c) RELIABILITÄTSKOEFFIZIENT

Um diesen zu berechnen, wird der Alphakoeffizient (CRONBACH α) angewendet als wichtiger Kennwert für die Beurteilung des Gesamttests für diese Studie. „*Er ist das Maß der Genauigkeit, mit der ein Merkmal durch den Test erfasst wird*“ (BÜHL 2014, S. 587). Alpha fällt umso höher aus, je mehr Items in einem Test enthalten sind und

je höher die Korrelationen der Items sind. Da der Test aus mehreren Teiltests besteht, werden die Alphakoeffizienten für jeden Teiltest separat ermittelt, die untereinander kaum korrelieren sollten. Ein Test ist laut BORTZ und DÖRING (2006) dann gut, wenn er eine Reliabilität von über 0,80 aufweist, zwischen 0,80 und 0,90 ist er mittelmäßig und bei über 0,90 hoch reliabel. Die Reliabilität wird von der Objektivität beeinflusst und kann nur so hoch sein, wie diese auch ist. (Vgl. a.a.O., S. 199f) Sie hängt allerdings auch von den Trennschärfekorrelationen ab: bei höheren Werten haben die Items eine große Streuung. Es sollten daher Items mit mittlerem Schwierigkeitsgrad verwendet werden, um eine hohe Reliabilität zu erhalten. (Vgl. DIEKMANN 2014, S. 255)

Im Folgenden werden die Reliabilitätsprüfungen sowie die Normalverteilungen für die einzelnen Skalen dargestellt, da diese wesentliche Voraussetzungen für Analysen mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen sind. Die Item-Skala-Statistiken präsentieren immer nur das endgültige Ergebnis, alle anderen Skalen dazu sind im Anhang zu finden.

SOZIALE KOOPERATION AM ARBEITSPLATZ

Reliabilitätsanalyse für die Skala Soziale Kooperation am Arbeitsplatz

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,851	8

Tabelle 44: Reliabilitätsanalyse zur Skala Soziale Kooperation am Arbeitsplatz

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Bei beruflichen Schwierigkeiten konnte ich mit Kollegen reden	26,79	27,036	,532	,841
Das gegenseitige Vertrauen zwischen mir und meinen Kollegen war so groß, dass wir offen über Persönliches redeten	27,33	25,930	,511	,843
Ich fühlte mich vollkommen akzeptiert von den Kollegen	27,08	25,430	,661	,827
Jeder half jedem im Kollegium	27,84	23,676	,658	,825
Im Kollgium tauschten wir gegenseitig Materialien aus	27,64	25,551	,487	,847
Die Unterstützung an der Schule durch die Kollegen hätte nicht besser sein können	27,54	22,690	,745	,813
Bei meiner Arbeit erhielt ich Rückhalt von meiner Schulleitung	27,15	25,404	,512	,844
Vorschläge von mir wurden von den Kollegen akzeptiert.	27,35	25,439	,662	,827

Tabelle 45: Item-Skala Statistiken zur Skala Soziale Kooperation am Arbeitsplatz

Bei der Reliabilitätsanalyse konnte ein recht befriedigendes Ergebnis von 0,851 erzielt werden. Es musste kein Item entfernt werden.

Erzeugen der Skala Soziale Kooperation am Arbeitsplatz:

Es werden für alle Skalen gemittelte, ungewichtete summative Indizes generiert.

```

COMPUTE
SKAA=MEAN(SK1_KaA,SK2_KaA,SK3_KaA,SK4_KaA,SK5_KaA,SK6_KaA,SK7_KaA,SK8_KaA).
VARIABLE LABELSSKAA 'Soziale Kooperation am Arbeitsplatz'.
EXECUTE.

```

Anschließend wurde die Skala einer Normalverteilungsprüfung unterzogen. Für alle Normalverteilungsprüfungen wird der nach LILLFORS korrigierte KOLMOGOROV-SMIRNOV Test verwendet.

Für die Skala soziale Kooperation am Arbeitsplatz zeigte sich eine höchst signifikante, rechtssteile Abweichung von einer Normalverteilung (Schiefe = -0,602; $p = 0,000$).

KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG UNTERRICHTEN

Reliabilitätsanalyse für die Skala Kompetenzselbsteinschätzung Unterrichten

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,858	15

Tabelle 46: Reliabilitätsanalyse zur Skala Kompetenzselbsteinschätzung Unterrichten

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Ableiten von Themen aus dem Rahmenlehrplan	52,84	49,501	,433	,852
Lernziele formulieren	52,78	49,583	,388	,854
Medien didaktisch begründet auswählen	52,77	49,273	,433	,852
Unterrichtsphasen bestimmen und gestalten	52,60	48,644	,483	,850
Anwendung handlungsorientierter Lernformen	52,90	47,687	,562	,846
Unterschiedliche Methoden einsetzen	52,78	46,529	,606	,843
Selbstständiges Lernen realisieren	52,95	47,357	,536	,847
Neue Medien sinnvoll einsetzen	52,84	48,143	,437	,853
Differenzierte Lernwege anbieten	53,08	47,227	,505	,849
Lernerfolgskontrollen durchführen	52,89	47,997	,436	,853
Diagnose des entwicklungspsychologischen Standes	53,78	47,368	,472	,851
Lerntransfer in den Unterricht einbauen	53,35	46,968	,587	,844
Hilfe bei Lernschwierigkeiten	53,02	47,322	,518	,848
Diskussion fruchtbar gestalten	53,03	47,831	,463	,851
Methoden des Lernens vermitteln	53,07	47,308	,574	,845

Tabelle 47: Item-Skala Statistiken zur Skala Kompetenzselbsteinschätzung Unterrichten

Die Reliabilitätsanalyse zeigte ein recht befriedigendes CRONBACH α von 0,858.

Erzeugen der Skala zu Kompetenzselbsteinschätzung Unterrichten:

```
COMPUTE
SSKUNT=MEAN(PUK1_Unt,PUK2_Unt,PUK3_Unt,PUK4_Unt,PUK5_Unt,PUK6_Unt,
PUK7_Unt,PUK8_Unt,PUK10_Unt,PUK11_Unt,PUK12_Unt,PUK13_Unt,PUK14_Unt,
PUK15_Unt).
VARIABLE LABELS SKSUNT 'Skala Selbsteinschätzungskompetenz Unterrichten'.
EXECUTE.
```

Die Normalverteilungsprüfung zeigte eine hinreichende Normalverteilung (Schiefe = 0,031; $p = 0,099$).

KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG ERZIEHEN

Reliabilitätsanalyse für die Skala Kompetenzselbsteinschätzung Erziehen

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,836	12

Tabelle 48: Reliabilitätsanalyse zur Skala Kompetenzselbsteinschätzung Erziehen

Die Reliabilitätsanalyse zeigt ein recht befriedigendes Ergebnis von 0,836, dennoch kann dieses noch verbessert werden:

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,841	11

Tabelle 49: Reliabilitätsanalyse 2 Kompetenzselbsteinschätzung Erziehen

Durch die Entfernung des Items „*Kinder mit Behinderungen/Beeinträchtigungen integrieren*“ verbessert sich das Ergebnis auf 0,841. Das Item dürfte deswegen nicht dazu passen, weil es im Gegensatz zu allen anderen Items das Wort Kindern verwendet. In allen anderen Items wird entweder von Lernenden gesprochen sie beziehen sich nicht konkret auf Kinder oder Schüler.

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Themen von Lernenden aufgreifen	39,73	25,576	,393	,837
Erwerb sozialer Kompetenzen unterstützen	39,57	24,728	,587	,823
Entwicklung der Lernenden unterstützen	39,71	24,124	,678	,816
Faires Klassenklima unterstützen	39,54	24,268	,599	,821
Für Wertevermittlung sensibilisieren	39,50	24,714	,523	,827
Verantwortung für den Lernprozess entwickeln	39,92	23,919	,598	,821
Ordnungsmaßnahmen sinnvoll anwenden	39,88	25,337	,421	,835
Konstruktive Konfliktlösung vermitteln	39,84	23,664	,633	,818
Kulturelle Besonderheiten integrieren	40,19	24,358	,409	,840
Mit Disziplinproblemen umgehen	40,04	24,290	,475	,832
Gefährdungen erkennen und eingreifen	39,82	24,738	,476	,831

Tabelle 50: Item-Skala Statistik zur Skala Kompetenzselbsteinschätzung Erziehen

Erzeugen der Skala Kompetenzselbsteinschätzung Erziehen:

```

COMPUTE
SKSERZ=MEAN(PUK16_Erz,PUK17_Erz,PUK18_Erz,PUK19_Erz,PUK20_Erz,P
UK21_Erz,PUK22_Erz,PUK23_Erz,PUK24_Erz,PUK25_Erz,PUK27_Erz).
VARIABLE LABELS SKSERZ 'Skala Kompetenzselbsteinschätzung Erziehen'.
EXECUTE.

```

Die anschließend durchgeführte Normalverteilungsprüfung zeigte eine sehr signifikante rechtssteile Abweichung von der Normalverteilung (Schiefe -0,048; $p = 0,001$).

KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG BERATEN

Reliabilitätsanalyse für die Skala Kompetenzselbsteinschätzung Beraten

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,774	8

Tabelle 51: Reliabilitätsanalyse Skala Kompetenzselbsteinschätzung Beraten

Die Reliabilitätsanalyse zeigte ein CRONBACH α von 0,774. Durch Weglassen „Mit Jugendamt kooperieren“ zeigte sich ein besserer Wert von 0,793. Das Item dürfte deswegen nicht dazu passen, weil es sich als einziges auf externe Experten bezieht.

In einem weiteren Schritt wurde auch noch das Item „*Klassenlehreraufgaben wahrnehmen*“ entfernt und das CRONBACH α zeigte ein recht befriedigendes Ergebnis von 0,816. Dieses Item scheint deswegen nicht geeignet zu sein, weil es sich mit allgemeinen Aufgaben eines Klassenlehrers im Gegensatz zu allen anderen Items beschäftigt.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,816	6

Tabelle 52: Reliabilitätsanalyse 2 zur Skala Kompetenzselbsteinschätzung Beraten

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Individuelle Stärken/Begabungen erkennen	17,87	10,705	,501	,803
Techniken der Gesprächsführung anwenden	18,26	10,547	,455	,813
Spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren	18,60	9,569	,587	,786
Problembewältigung unterstützen	18,16	9,998	,605	,782
Für individuellen Lernweg beraten	18,31	9,041	,686	,762
Entwicklung des Selbstkonzepts stärken	18,29	9,452	,646	,772

Tabelle 53: Item-Skala Statistik zur Skala Kompetenzselbsteinschätzung Beraten

Erzeugen der Skala Kompetenzselbsteinschätzung Beraten:

```
COMPUTE
SKSBER=MEAN(PUK28_Ber,PUK29_Ber,PUK30_Ber,PUK31_Ber,PUK32_Ber,
PUK33_Ber).
VARIABLE LABELS SKSBER 'Skala Kompetenzselbsteinschätzung Beraten'.
EXECUTE.
```

Die Normalverteilungsprüfung zeigte eine rechtssteile Verteilung und diese weicht sehr signifikant von der Normalverteilung ab (Schiefe = -0,340; $p = 0,007$).

KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG BEURTEILEN

Reliabilitätsanalyse für die Skala Kompetenzselbsteinschätzung Beurteilen

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,779	8

Tabelle 54: Reliabilitätsanalyse zur Skala Kompetenzselbsteinschätzung Beurteilen

Die Reliabilitätsanalyse zeigte ein CRONBACH α von 0,779, das durch das Weglassen des nichttrennscharfen Items „*Rechtliche Bestimmungen bei der Beurteilung anwenden*“ (0,276) noch auf 0,819 verbessert werden konnte. Dieses Item dürfte nicht dazu passen, weil es als einziges nicht auf Kinder oder Lernende bezogen ist.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,819	7

Tabelle 55: Reliabilitätsanalyse 2 zur Skala Kompetenzselbsteinschätzung Beurteilen

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Feedback über Lernfortschritte geben	20,66	17,816	,470	,809
Lernende zur Leistungsbeurteilung befähigen	21,21	16,493	,590	,790
Individuelle Lernfortschritte erfassen	20,79	17,111	,575	,794
Leistung differenziert messen	21,08	15,544	,651	,778
Leistungen in offenen Lernformen beurteilen	21,29	15,796	,588	,790
Lernende zu Reflexion anregen	21,27	16,342	,573	,792
Schulinterne Leistungsbewertung entwickeln	21,76	15,495	,508	,809

Tabelle 56: Item-Skala Statistik zur Skala Kompetenzselbsteinschätzung Beurteilen

Erzeugen der Skala Kompetenzselbsteinschätzung Beurteilen:

```
COMPUTE
SKSBEU=MEAN(PUK36_Bur,PUK38_Bur,PUK39_Bur,PUK40_Bur,PUK41_Bur,
PUK42_Bur,PUK43_Bur).
VARIABLE LABELS SKSBEU 'Skala Kompetenzselbsteinschätzung Beurteilen'.
EXECUTE.
```

Die Normalverteilungsprüfung zeigte eine höchst signifikante, rechtssteile Verteilung (Schiefe = -0,176; $p = 0,000$).

KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG INNOVIEREN

Reliabilitätsanalyse für die Skala Kompetenzselbsteinschätzung Innovieren

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,869	9

Tabelle 57: Reliabilitätsanalyse zur Skala Kompetenzselbsteinschätzung Innovieren

Das Ergebnis der Reliabilitätsanalyse zeigte ein recht befriedigendes Ergebnis mit einem Wert von 0,869 für das CRONBACH α . Dieser Wert konnte durch das Weglassen des Items „*Unterricht kritisch analysieren und reflektieren*“ noch auf 0,872 erhöht werden. Dieses Item scheint deswegen nicht zur Skala zu passen, da es sich als einziges mit dem Unterricht beschäftigt. Es zeigte sich auch, dass durch das Entfernen des Items „*Eigene Lehrerrolle entwickeln*“ ein noch besserer Wert von 0,878 erzielt werden konnte. Das Item dürfte deswegen nicht dazu passen, weil es sich als einziges Item mit der persönlichen Entwicklung des Lehrers beschäftigt.

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,878	7

Tabelle 58: Reliabilitätsanalyse 2 zur Skala Kompetenzselbsteinschätzung Innovieren

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Engagiert zur Schulprofilierung beitragen	18,89	30,030	,643	,864
Schule in Öffentlichkeit präsentieren	19,13	28,122	,645	,862
Einigung auf gemeinsame schulinterne Standards	19,11	28,923	,700	,857
Sich engagiert in Konferenzen einbringen	18,94	29,265	,592	,869
Fortbildungsprogramm zusammenstellen	19,78	28,217	,565	,875
Leitbild für Schule formulieren und realisieren	19,83	26,787	,739	,850
Anliegen der Lehrerschaft kompetent vertreten	19,51	26,214	,775	,844

Tabelle 59: Item-Skala Statistik zur Skala Kompetenzselbsteinschätzung Innovieren

Erzeugen der Skala Kompetenzselbsteinschätzung Innovieren:

```

COMPUTE
SKSINN=MEAN(PUK46_Inn,PUK47_Inn,PUK48_Inn,PUK49_Inn,PUK50_Inn,PUK
51_Inn,PUK52_Inn).
VARIABLE LABELS SKSINN 'Skala Kompetenzselbsteinschätzung Innovieren'.
EXECUTE.

```

Im Anschluss daran wurde die Skala einer Normalverteilungsprüfung unterzogen. Es zeigt sich eine sehr signifikante, rechtssteile Abweichung von der Normalverteilung (Schiefe = -0,160; $p = 0,005$).

KOMPETENZSELBSTEINSCHÄTZUNG ORGANISIEREN

Reliabilitätsanalyse zur Skala Kompetenzselbsteinschätzung Organisieren

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,775	9

Tabelle 60: Reliabilitätsanalyse zur Skala Kompetenzselbsteinschätzung Organisieren

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Mit Kollegen kooperieren	28,93	23,160	,371	,766
Verantwortlichkeiten kennen/wahrnehmen	29,00	23,344	,378	,766
Außerschulische Experten und Lernbereiche einbeziehen	30,05	19,530	,491	,749
Elternkooperation und -motivation	29,82	21,376	,403	,761
Rechtliche Bestimmungen und Normen anwenden	30,13	20,326	,561	,739
Unterricht effektiv und zeitsparend vorbereiten	29,71	21,235	,409	,760
Zusammenarbeit in Fachkonferenzen organisieren	30,42	19,015	,599	,730
Sachliche und finanzielle Mittel sinnvoll nutzen	29,97	19,513	,566	,736
Wirkungsvoller Schutz vor Überlastung	30,11	20,471	,389	,767

Tabelle 61: Item-Skala Statistik zur Skala Kompetenzselbsteinschätzung Organisieren

Die Reliabilitätsanalyse ergab ein befriedigendes Ergebnis von 0,775 für das CRONBACH α . Es musste kein Item entfernt werden.

Erzeugen der Skala Kompetenzselbsteinschätzung Organisieren:

```

COMPUTE
SKSORG=MEAN(PUK53_Org,PUK54_Org,PUK55_Org,PUK56_Org,PUK57_Org,
PUK58_Org,PUK59_Org,PUK60_Org,PUK61_Org).
VARIABLE LABELS SKSORG 'Skala Kompetenzselbsteinschätzung Organisieren'.
EXECUTE.

```

Die Überprüfung der Normalverteilung zeigte eine sehr signifikante rechtssteile Verteilung (Schiefe = -0,157; $p = 0,007$).

NUTZUNG VON LERNGELEGENHEITEN ZU UNTERRICHTEN UND ERZIEHEN

Reliabilitätsanalyse zur Skala Nutzung von Lerngelegenheiten zu Unterrichten und Erziehen

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,690	15

Tabelle 62: Reliabilitätsanalyse Skala Nutzung von Lerngelegenheiten zu Unterrichten und Erziehen

Die Reliabilitätsanalyse ergab einen befriedigenden Wert von 0,690. Durch das Entfernen des nicht trennscharfen Items „*Lehramtsstudium*“ (0,128) erhöhte sich das CRONBACH α auf 0,694. Das Item dürfte deswegen nicht dazu gehören, weil es sich als einziges mit dem Studium beschäftigt, das vorher stattgefunden hat. Durch das weitere Weglassen des nicht trennscharfen Items. „*Nutzung von Informationen aus dem Internet*“ (0,137) ließ sich das CRONBACH α noch auf 0,699 erhöhen. Das Item dürfte deswegen nicht dazu passen, weil es in Bezug auf Unterrichten und Erziehen wenig Informationen im Internet gibt und die Nutzung nichts darüber aussagt, ob es hilfreich ist oder nicht. Es zeigte sich, dass durch das Entfernen des weiteren Items „*Selbststudium von Fachliteratur*“ (0,151) das CRONBACHS α noch weiter auf 0,703 erhöht werden konnte. Dieses Item dürfte nicht zur Skala passen, weil in Bezug auf Unterrichten und Erziehen Fachliteratur nicht hilfreich scheint, da dort wenig Tipps zu finden sind, wie man mit schwierigen Situationen umgeht und es auch eine gewisse Sättigung an Fachliteratur nach dem Studium gibt.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,703	12

Tabelle 63: Reliabilitätsanalyse 2 zur Skala Nutzung von Lerngelegenheiten zu Unterrichten und Erziehen

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
BEST-Seminare	36,37	40,725	,299	,689
BEST-Treffen	35,66	40,893	,238	,698
Andere Fortbildungen	35,62	41,299	,210	,702
Fach- oder unterrichtsbezogene Gespräche mit Kollegen	34,42	41,849	,360	,685
Hospitationen bei Kollegen	35,20	38,346	,370	,679
Mitwirkung an Projekten in der Kooperation mit Kollegen anderer Schulen	35,64	38,002	,423	,671
Unterstützung von Direktor	36,05	37,122	,417	,671
Lernen durch Informationssendungen im Radio oder Fernsehen	35,40	38,012	,396	,674
Aufgreifen von Anregungen anderer	36,75	40,802	,250	,696
Reflexion von Anregungen anderer	35,62	38,571	,403	,674
Reflexion des Unterrichts auf dem Heimweg	34,93	40,053	,331	,685
Reflexion eigener Erfahrungen vor dem Hintergrund pädagogischer Theorien	35,74	39,620	,362	,680

Tabelle 64: Item-Skala Statistik zur Skala Nutzung von Lerngelegenheiten zu Unterrichten und Erziehen

Erzeugen der Skala Nutzung von Lerngelegenheiten zu Unterrichten und Erziehen:

```
COMPUTE
SLGNER=MEAN(LG2_uner,LG3_uner,LG4_uner,LG5_uner,LG6_uner,LG7_uner,
LG8_uner,LG9_uner,LG12_uner,LG13_uner,LG14_uner,LG15_uner).
VARIABLE LABELS SLGNER 'Skala Lerngelegenheit Unterrichten und Erziehen'.
EXECUTE.
```

Die im Anschluss daran durchgeführte Normalverteilungsprüfung zeigte eine signifikante, rechtssteile Abweichung (Schiefe = -0,116; p = 0,049).

NUTZUNG VON LERNGELEGENHEITEN ZU BERATEN UND BEURTEILEN

Reliabilitätsanalyse zur Skala Nutzung von Lerngelegenheiten zu Beraten und Beurteilen

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,748	15

Tabelle 65: Reliabilitätsanalyse zur Skala Nutzung von Lerngelegenheiten zu Beraten und Beurteilen

Die durchgeführte Reliabilitätsanalyse zeigte ein CRONBACH α von 0,748. Durch das Entfernen des nicht trennscharfen Items „Lehramtsstudium“ (0,100) konnte das CRONBACH α auf 0,756 erhöht werden. Das Item dürfte deswegen nicht dazu passen, weil es sich als einziges mit der Ausbildung beschäftigt, die vorher stattgefunden hat.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,756	14

Tabelle 66: Reliabilitätsanalyse 2 zur Skala Nutzung von Lerngelegenheiten zu Beraten und Beurteilen

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
BEST-Seminare	41,60	58,388	,285	,750
BEST-Treffen	40,93	57,074	,303	,749
Andere Fortbildungen	41,06	56,975	,326	,746
Fach- oder unterrichtsbezogene Gespräche mit Kollegen	39,69	59,080	,348	,745
Hospitationen bei Kollegen	40,59	54,452	,412	,737
Mitwirkung an Projekten in der Schule	41,06	53,231	,526	,725
Kooperation mit Kollegen anderer Schulen	41,35	52,759	,483	,729
Unterstützung von Direktor	40,49	54,803	,397	,739
Selbststudium von Fachliteratur	40,67	58,567	,247	,753
Nutzung von Informationen aus dem Internet	40,68	56,917	,289	,751
Lernen durch Informationssendungen im Radio oder Fernsehen	42,16	56,976	,382	,741
Aufgreifen von Anregungen anderer	41,08	55,853	,385	,740
Reflexion des Unterrichts auf dem Heimweg	40,33	56,629	,358	,743
Reflexion eigener Erfahrungen vor dem Hintergrund pädagogischer Theorien	41,07	55,901	,409	,738

Tabelle 67: Item-Skala Statistik zur Skala Nutzung von Lerngelegenheiten zu Beraten und Beurteilen

Erzeugen der Skala Nutzung von Lerngelegenheiten zu Beraten und Beurteilen:

```

COMPUTE
SLGBEBE=MEAN(LG17_bebe,LG18_bebe,LG19_bebe,LG20_bebe,LG21_bebe,
LG22_bebe,LG23_bebe,LG24_bebe,LG25_bebe,LG26_bebe,LG27_bebe,LG28_b
ebe,LG29_bebe,LG30_bebe).
VARIABLE LABELS SLGBEBE 'Skala Lerngelegenheit Beraten und Beurteilen'.
EXECUTE.

```

Die Prüfung der Normalverteilung erfolgte im Anschluss und zeigte eine linkssteile, normalverteilte Skala (Schiefe = 0,118; $p = 0,200$).

NUTZUNG VON LERNGELEGENHEITEN ZU INNOVIEREN UND ORGANISIEREN

Reliabilitätsprüfung zur Skala Nutzung von Lerngelegenheiten zu Innovieren und Organisieren

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,782	15

Tabelle 68: Reliabilitätsanalyse zur Skala Nutzung von Lerngelegenheiten zu Innovieren und Organisieren

Die Reliabilitätsanalyse ergab ein CRONBACH α von 0,782. Durch das Weglassen des nicht trennscharfen Items „Lehramtsstudium“ (0,227) konnte ein CRONBACH α von 0,783 generiert werden. Das Item dürfte deswegen nicht zur Skala passen, da es als einziges Item das Studium beinhaltet, das vor der Berufseinstiegsphase abgeschlossen worden ist.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,783	14

Tabelle 69: Reliabilitätsanalyse 2 für Skala Nutzung von Lerngelegenheiten zu Innovieren und Organisieren

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
BEST-Seminare	41,24	67,498	,377	,772
BEST-Treffen	40,47	67,059	,321	,777
Andere Fortbildungen	40,61	66,446	,362	,774
Fach- oder unterrichtsbezogene Gespräche mit Kollegen	39,45	66,041	,488	,764
Hospitationen bei Kollegen	40,10	64,016	,430	,767
Mitwirkung an Projekten in der Schule	40,01	65,850	,388	,771
Kooperation mit Kollegen anderer Schulen	40,79	62,675	,499	,761
Unterstützung von Direktor	40,15	64,366	,425	,768
Selbststudium von Fachliteratur	40,32	67,027	,345	,775
Nutzung von Informationen aus dem Internet	39,98	65,751	,379	,772
Lernen durch Informationssendungen im Radio oder Fernsehen	41,58	67,644	,336	,776
Aufgreifen von Anregungen anderer	40,66	64,877	,455	,765
Reflexion des Unterrichts auf dem Heimweg	39,82	66,781	,360	,774
Reflexion eigener Erfahrungen vor dem Hintergrund pädagogischer Theorien	40,59	65,911	,421	,769

Tabelle 70: Item-Skala Statistik für Skala Nutzung von Lerngelegenheiten zu Innovieren und Organisieren

Erzeugen der Skala Nutzung von Lerngelegenheiten zu Innovieren und Organisieren:

```

COMPUTE
SLGINOR=MEAN(LG32_inor,LG33_inor,LG34_inor,LG35_inor,LG36_inor,
LG37_inor,LG38_inor,LG39_inor,LG40_inor,LG41_inor,LG42_inor,LG43_inor,LG44_inor,LG45_inor).
VARIABLE LABELS SLGINOR 'Skala Lerngelegenheit Innovieren und Organisieren'.
EXECUTE.

```

Die Normalverteilungsprüfung zeigt eine signifikante, rechtssteile Abweichung (Schiefe = -0,171; p = 0,085).

PERSÖNLICHKEITSBEZOGENE DETERMINANTEN

Reliabilitätsprüfung zur Skala Persönlichkeitsbezogene Determinanten¹⁷

Zuvor wurden die Items 2, 4, 5, 6 und 8 umgepolt. Die erste Analyse ergab mit einem CRONBACH α von 0,387 ein recht unbefriedigendes Ergebnis.

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,387	10

Tabelle 71: Reliabilitätsanalyse zur Skala Persönlichkeitsbezogene Determinanten

Durch das Entfernen des nicht trennscharfen Items „*Ich werde leicht nervös und unsicher*“, das zum persönlichen Merkmal Neurotizismus zählt (-0,56), verbesserte sich das CRONBACH α auf 0,440. Das Item dürfte nicht dazu passen, weil es als einziges Item das Wort *werde* enthält und somit etwas ausdrückt, das nicht in der Gegenwart liegt. Durch Entfernung des nicht trennscharfen Items „*Ich bin nicht entspannt, lasse mich durch Stress aus der Ruhe bringen*“, das ebenfalls zum persönlichen Merkmal Neurotizismus gehört (0,003), konnte ein Wert von 0,487 erzielt werden. Es scheint deswegen nicht zur Skala zu passen, da es negativ besetzt ist, aber das Merkmal Neurotizismus dadurch repräsentiert. Im nächsten Schritt wurde das nicht trennscharfe Item „*Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen*“, das das personenbezogene Merkmal der Verträglichkeit beschreibt (0,013), entfernt, womit ein CRONBACH α von 0,539 erreicht werden konnte. Das Item dürfte nicht zur Skala passen, weil es sich als einziges Item auf den Umgang mit anderen Menschen bezieht. Es zeigte sich auch noch, dass das nicht trennscharfe Item „*Ich neige nicht dazu, andere zu kritisieren*“, das ebenfalls

¹⁷ Da es nicht das Ziel der Arbeit war, die Persönlichkeitstypen und deren Zusammenhänge mit anderen Merkmalen einzeln zu untersuchen, sondern einfach festgestellt werden sollte, ob Persönlichkeitsmerkmale mit anderen Konstrukten zusammenhängen, wurden diese zu einem „Big One“ reduziert. Dies wird auch in der Literatur von MUSEK (2007) oder VAN DER LINDEN et al. (2010) diskutiert. MUSEK erklärt, dass die Verwendung des „Big One“ in theoretischen Modellen, die die Persönlichkeit, die Gefühle und die Motivation betreffen, wesentliche Bedeutung haben kann (vgl. a.a.O 2007, S. 1229).

zum personenbezogenen Merkmal der Verträglichkeit zählt (0,110), entfernt werden musste. Das CRONBACH α verbesserte sich dadurch auf 0,559. Das Item dürfte deswegen nicht geeignet sein für die Skala, weil es als einziges Item andere Menschen beurteilt. Somit werden die zwei persönlichen Merkmalsausprägungen Neurotizismus und Verträglichkeit nicht mehr gemessen.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,559	6

Tabelle 72: Reliabilitätsanalyse 2 zur Skala Persönlichkeitsbezogene Determinanten

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin fantasievoll	19,5991	8,974	,337	,501
Ich habe viel künstlerisches Interesse	19,9324	7,674	,352	,488
Ich bin nicht zurückhaltend, reserviert	20,0766	8,026	,312	,510
Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig	19,7523	8,486	,375	,481
Ich bin nicht bequem, neige nicht zur Faulheit	19,5405	8,892	,257	,533
Ich erledige Aufgaben gründlich	19,3874	9,895	,180	,559

Tabelle 73: Item-Skala-Statistik zur Skala Persönlichkeitsbezogene Determinanten

Erzeugen der Skala Persönlichkeitsbezogene Determinanten:

```

COMPUTE
SPD_OEG=MEAN(PM1_BFI_IV,PM6_BFI_R_IV,PB2_BFI_R_IV,PM7_BFI_IV,PM
9_BFI_IV,PM4_BFI_R_IV).
VARIABLE LABELS SPD_OEG 'SPD_OEG'.
EXECUTE.

```

Die Normalverteilungsprüfung ergab eine höchst signifikante, rechtssteile Abweichung (Schiefe = -0.462; $p = 0,000$).

LEHERSELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNGEN

Reliabilitätsanalyse für die Skala Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen (LSWK)

Zuvor wurde das Item 7 umgepolt.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,616	8

Tabelle 74: Reliabilitätsanalyse zur Skala Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen

Die erste Reliabilitätsanalyse zeigte für die erste Analyse ein unbefriedigendes Ergebnis von 0,616.

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischen Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln	20,5506	6,114	,370	,569
Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen	20,4494	6,409	,160	,633
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe	20,1124	5,874	,427	,552
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann	20,0787	6,141	,343	,576
Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können	20,3034	5,782	,438	,548
Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch auf die Schüler eingehen	20,3820	6,375	,327	,583
Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändern kann	20,3708	5,736	,358	,570
Wenn ich mich sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich viel ausrichten kann	22,1348	6,482	,153	,633

Tabelle 75: Item-Skala-Statistik zur Skala Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen

Löscht man die Items 8, 2 und 1 verschlechtert sich das CRONBACH α (ohne Item acht auf 0,604; ohne Item zwei auf 0,602; ohne Item eins auf 0,591), daher werden alle Items für die Skalenbildung verwendet.

```

COMPUTE
LSWK=MEAN
(KV1_Iswk_IV,KV2_Iswk_IV,KV3_Iswk_IV,KV4_Iswk_IV,KV5_Iswk_IV,
KV6_Iswk_IV,KV7_Iswkreitem_IV,KV8_Iswk_IV).
VARIABLE LABELS LSWK 'Lehrersebstwirksamkeitserwartung'.
EXECUTE.

```

Die durchgeführte Normalverteilungsprüfung zeigte eine höchst signifikante, rechtssteile Abweichung von der Normalverteilung (Schiefe = -0,482; $p = 0,000$).

SOZIALE INTERESSEN

Reliabilitätsanalyse zur Skala Soziale Interessen

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,801	10

Tabelle 76: Reliabilitätsanalyse für Skala Soziale Interessen

Die erste Analyse zeigte bereits ein recht befriedigendes CRONBACH α von 0,801. Durch das Weglassen des folgenden nicht trennscharfen Items: „*Jemanden unterrichten oder erziehen*“ (0,241) verbesserte sich der Wert auf 0,804. Es scheint nicht zur Skala zu passen, da es als einziges Item das Wort jemand enthält. Im nächsten Schritt wurde das nicht trennscharfe Item „*Kontakte knüpfen, mit Leuten ins Gespräch kommen*“ (0,282) entfernt, wodurch sich der Wert auf 0,808 erhöhte. Das Item scheint nicht für die Skala geeignet zu sein, da es als einziges Item die Kommunikation abfragt. Anschließend wurde das Item „*Andere Menschen beraten*“ entfernt. Es ergab sich ein CRONBACH α von 0,810. Es scheint nicht dazu zu passen, da es das einzige Item ist, das mit Beratung zu tun hat. Anschließend wurde das Item „*Mir die Probleme anderer Menschen anhören*“ aus der Skala genommen. Dadurch verbesserte sich der Wert auf 0,811. Es dürfte nicht geeignet sein, da es nur um die passive Tätigkeit des Zuhörens geht und keine Aktivität erfordert. Im nächsten Schritt wurde das Item „*Mich in die Situation anderer hineindenken*“ weggelassen. Das CRONBACH α erzielte einen Wert von 0,816. Scheinbar passt dieses Item nicht zur Skala, weil es als einziges Item sich mit einem Denkprozess befasst. Im letzten Schritt wurde das Item „*Mich für die Anliegen anderer einsetzen*“

aus der Skala gelöscht. So konnte der Wert noch auf 0,832 verbessert werden. Das Item scheint nicht zur Skala zu passen, da es als einziges nichts Konkretes abfragt.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,832	4

Tabelle 77: Reliabilitätsanalyse 2 zur Skala Soziale Interessen

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Andere Personen betreuen oder pflegen	9,32	8,183	,709	,766
Andere Menschen bedienen, für andere sorgen	9,41	8,798	,654	,792
Hilfsbedürftige Kinder oder Erwachsene betreuen	8,85	8,985	,629	,803
Kranke oder Verletzte versorgen	9,57	8,182	,657	,792

Tabelle 78: Item-Skala Statistik zur Skala Soziale Interessen

Erzeugen der Skala Soziale Interessen:

```
COMPUTE
SSI=MEAN(MV1_aist_IV,MV5_aist_IV,MV8_aist_IV,MV9_aist_IV).
VARIABLE LABELS SSI 'Skala Soziale Interessen'.
EXECUTE.
```

Auf Grund der Normalverteilungsprüfung kann von einer Normalverteilung ausgegangen werden (Schiefe = -0,012, $p = 0,018$).

MOTIVATIONALE UND SELBSTREGULATIVE MERKMALE¹⁸

Das Item 6 „nach Misserfolgen schnell zur Resignation und zum Aufgeben neigen“ musste rekodiert werden.

Es zeigte sich ein nicht sehr unbefriedigendes CRONBACH α von 0,530.

¹⁸ Hier wurden die Items dieser Skala zu einem globalen Konstrukt zusammengefasst, weil überprüft werden soll, ob es Zusammenhänge mit anderen Elementen gibt.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,530	11

Tabelle 79: Reliabilitätsanalyse zur Skala Motivationale und Selbstregulative Merkmale

Durch das Weglassen des nicht trennscharfen Items *„nach der Arbeit problemlos abschalten und an andere Dingen denken können“* (-0,12) verbesserte sich der Wert auf 0,591. Dieses Item dürfte deswegen nicht dazu passen, weil es zwei Situationen auf einmal messen möchte. Anschließend wurde das nicht trennscharfe Item *„nach Misserfolgen nicht schnell zur Resignation und zum Aufgeben neigen“* (0,033) entfernt und das CRONBACH α zeigte einen Wert von 0,627. Dieses Item scheint nicht geeignet zu sein, weil es sich nicht auf die Arbeit im Speziellen bezieht. Als nächstes wurde das nicht trennscharfe Item *„sich stets auf Verständnis und Unterstützung durch nahestehende Menschen verlassen können“* (0,154) entfernt und es zeigte sich ein Wert von 0,630. Dieses Item könnte deswegen aus der Skala herausgefallen sein, weil es sich nicht auf die Arbeit bezieht. Es zeigte sich weiters, dass durch Weglassen des nicht trennscharfen Items *„mit Ihrem gesamten Leben zufrieden sind“* (0,185) das CRONBACH α auf 0,642 erhöht werden konnte. Dieses Item dürfte nicht dazu passen, weil es sich als einziges auf das gesamte Leben bezieht. Anschließend wurde das nicht trennscharfe Item *„sich auch bei auftretenden Schwierigkeiten und Hindernissen behaupten und durchsetzen“* (0,184) entfernt und es konnte ein Wert von 0,648 erzeugt werden. Dieses Item scheint heraus zu fallen, weil scheinbar etwas anderes abgefragt wurde. Im nächsten Schritt wurde das nicht trennscharfe Item *„selbst bei größter Anstrengung und Hektik in Ihrer Umgebung ruhig und gelassen bleiben können“* (0,136) entfernt. Das CRONBACH α zeigte einen Wert von 0,702. Inhaltlich passt das Item nicht zur Skala, da es unklar ist, ob es sich nur auf die Arbeit oder auch das Privatleben bezieht. In einem letzten Schritt wurde das nicht trennscharfe Item *„in Ihrem bisherigen Berufsleben erfolgreich sein konnten“* (0,220) entfernt. Es konnte mit 0,732 ein besserer Wert für das CRONBACH α erreicht werden. Es dürfte deswegen nicht zur Skala passen, weil es als einziges Erfolg abfragt.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,732	4

Tabelle 80: Reliabilitätsanalyse 2 zur Skala Motivationale und Selbstregulative Merkmale

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
... die Arbeit als Ihren wichtigsten Lebensinhalt ansehen	14,37	12,198	,544	,659
... im Beruf mehr erreichen wollen als andere	14,29	12,707	,503	,682
... sich über das gesunde Maß hinaus verausgaben, wenn es die Arbeitsaufgabe erfordert	14,05	11,162	,604	,620
... die Arbeit immer perfekt, ohne Fehl und Tadel machen wollen	13,86	13,176	,440	,717

Tabelle 81: Item-Skala Statistik zur Skala Motivationale und Selbstregulative Merkmale

Erzeugen der Skala Motivationale und Selbstregulative Merkmale:

```
COMPUTE
SAVEM=MEAN(MV1_avem_IV,MV2_avem_IV,MV3_avem_IV,MV4_avem_IV).
VARIABLE LABELS SAVEM 'Skala Motivationale und Selbstregulative Merkmale'.
EXECUTE.
```

Es zeigte sich eine höchst signifikante, rechtssteile Abweichung (Schiefe = -0,377; $p = 0,000$).

ERFOLGE UND SCHWIERIGKEITEN IN DER UNTERRICHTSARBEIT*Reliabilitätsanalyse zur Skala Erfolge und Schwierigkeiten in der Unterrichtsarbeit*

Die Items „*Manchmal war ich ratlos, wie ich den Unterricht aufbauen sollte*“, „*Es war für mich schwierig, auf die unterschiedlichen Schüler differenzierend einzugehen*“, „*Ich konnte kaum nachvollziehen, was in manchen Problemschülern vor sich geht*“ und „*Ich hätte mir oft gewünscht, dass mir die Schüler aufmerksamer zuhören*“ mussten zuvor rekodiert werden.

Das Ergebnis mit einem CRONBACH α von 0,501 ist unbefriedigend.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,501	8

Tabelle 82: Reliabilitätsanalyse zur Skala Erfolge und Schwierigkeiten in der Unterrichtsarbeit

Durch das Entfernen des nicht trennscharfen Items „*Bei Unterrichtsstörungen griff ich wirkungsvoll ein*“ (0,135) veränderte sich der Wert für das CRONBACH α nicht. Es scheint nicht zur Skala zu passen, weil sich kein anderes Item mit Unterrichtsstörungen befasst. Als nächstes wurde das nicht trennscharfe Item „*Es fiel mir leicht, den Schülern Sachverhalte anschaulich zu erklären*“ (0,136) gelöscht. Dies veränderte noch immer nicht den Wert für das CRONBACH α . Es dürfte nicht geeignet sein, weil Sachverhalte in keinem anderen Item abgefragt wurden. So wurde im nächsten Schritt das nicht trennscharfe Item „*Meist fand ich einen Weg, auch lernschwachen Schülern den Lehrstoff zu vermitteln*“ (0,080) entfernt, womit sich der Wert für das CRONBACH α auf 0,529 erhöhte. Inhaltlich könnte es deswegen nicht zur Skala passen, weil kein anderes Item lernschwache Schüler beinhaltet. Als letztes wurde das nicht trennscharfe Item „*Ich fand schnell Kontakt zu den Schülern*“ (0,129) weggelassen. Es konnte ein CRONBACH α von 0,547 erzielt werden. Scheinbar ist es ungeeignet, weil es nichts mit dem Unterrichten zu tun hat.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,547	4

Tabelle 83: Reliabilitätsanalyse 2 zur Skala Erfolge und Schwierigkeiten in der Unterrichtsarbeit

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Es war für mich nicht schwierig, auf die unterschiedlichen Schüler differenzierend einzugehen	9,2613	5,470	,368	,444
Ich hätte mir nie gewünscht, dass mir die Schüler aufmerksamer zuhören	9,4550	5,507	,334	,473
Ich konnte gut nachvollziehen, was in mnachen Problemschülern vor sich geht	8,7748	5,569	,374	,441
Nie war ich ratlos, wie ich den Unterricht aufbauen sollte	8,9820	5,810	,258	,538

Tabelle 84: Item-Skala Statistik zur Skala Erfolge und Schwierigkeiten in der Unterrichtsarbeit

Erzeugen der Skala Erfolge und Schwierigkeiten im Unterricht:

```
COMPUTE
SERUSCH=MEAN(MV2_cct_R_IV,MV4_cct_R_IV,MV6_cct_R_IV,
MV8_cct_R_IV).
VARIABLE LABELS SERUSCH 'Skala Erfolge und Schwierigkeiten im Unterricht'.
EXECUTE.
```

Es zeigte sich eine höchst signifikante, rechtssteile Abweichung (Schiefe = -0,459; $p = 0,000$).

FORTBILDUNGSMOTIVATION

Reliabilitätsanalyse zur Skala Fortbildungsmotivation

Das Item „*Ich besuche Fortbildungen nur, weil sie verpflichtend sind*“ musste rekodiert werden.

Es zeigte sich ein recht befriedigendes CRONBACH α von 0,789.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,789	7

Tabelle 85: Reliabilitätsanalyse zur Skala Fortbildungsmotivation

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Ich nehme an Fortbildungsveranstaltungen teil, weil ich gerne Neues lerne	17,9000	24,574	,482	,769
Die Teilnahme am Berufseinstiegsangebot verschafft mir Arbeits erleichterung	19,6364	24,342	,523	,762
Ich finde es gut, dass das Berufseinstiegsangebot verpflichtend ist	19,9136	23,906	,512	,764
Das Berufseinstiegsangebot bietet mir die Möglichkeit, mich mit Kollegen auszutauschen, die sich ebenfalls in der gleichen Situation befinden	17,9818	23,397	,527	,761
Ich besuche die Angebote im Berufseinstieg deswegen gerne, weil ich hier meine Sorgen/Probleme/Ängste offen ansprechen kann	19,1864	22,280	,563	,753
Ich besuche Fortbildungsangebote, weil ich meinen Unterricht verbessern möchte	17,8591	23,035	,592	,749
Ich besuche Fortbildungen nicht nur, weil sie verpflichtend sind	18,2136	22,918	,445	,781

Tabelle 86: Item-Skala Statistik zur Skala Fortbildungsmotivation

Erzeugen der Skala Fortbildungsmotivation:

```

COMPUTE
SFBM=MEAN(MV1_fbm_IV,MV2_fbm_IV,MV3_fbm_IV,MV4_fbm_IV,MV5_fbm_IV
,MV6_fbm_IV,MV7_fbm_R_IV).
VARIABLE LABELS SFBM 'Skala Fortbildungsmotivation'.
EXECUTE.

```

Die Normalverteilungsprüfung ergab eine sehr signifikante, rechtssteile Abweichung (Schiefe = -0,215; $p = 0,001$).

BERUFSZUFRIEDENHEIT UND ENTHUSIASMUS FÜR DAS UNTERRICHTEN

Reliabilitätsanalyse zur Skala Berufszufriedenheit und Enthusiasmus für das Unterrichten

Die Items „*Ich habe mir nicht nur einmal überlegt, ob es für mich nicht besser gewesen wäre, einen anderen Beruf zu ergreifen*“ und „*Ich bereue manchmal, Lehrer geworden zu sein*“ mussten rekodiert werden.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,805	8

Tabelle 87: Reliabilitätsanalyse zur Skala Berufszufriedenheit und Enthusiasmus für das Unterrichten

Es konnte ein recht zufriedenstellendes CRONBACH α von 0,805 erzeugt werden.

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Wenn ich noch einmal wählen könnte, würde ich sofort wieder Lehrer werden	25,2374	7,833	,666	,761
Für mich gibt es keinen besseren Beruf	25,5525	7,358	,587	,774
Ich unterrichte mit Begeisterung	25,2055	8,485	,560	,779
Lehren gehört zu meinen Lieblingstätigkeiten	25,4475	8,643	,427	,796
Es macht mir immer wieder Spaß, den Schülern etwas beizubringen	25,1005	9,164	,451	,795
Es macht mir Freude zu unterrichten	25,0868	8,970	,553	,786
Ich habe mir nie überlegt, ob es für mich nicht besser gewesen wäre, einen anderen Beruf zu ergreifen	25,5114	7,214	,564	,781
Ich bereue nicht, Lehrer geworden zu sein	25,2831	8,130	,472	,791

Tabelle 88: Item-Skala-Statistik zur Skala Berufszufriedenheit und Enthusiasmus für das Unterrichten

Generierung der Skala Berufszufriedenheit und Enthusiasmus für das Unterrichten

```

COMPUTE
SBERZufEtUnt=MEAN(MV1_bezu_IV,MV2_bezu_R_IV,MV3_bezu_IV,
MV4_bezu_R_IV, MV1_ent_IV,MV2_ent_IV,MV3_ent_IV,MV4_ent_IV).
VARIABLE LABELS SBEZENT 'Skala Berufszufriedenheit und Enthusiasmus für
das Unterrichten'
EXECUTE.

```

Es zeigte sich eine höchst signifikante Abweichung von der Normalverteilung (Schiefe = -1,362; $p = 0,000$).

In einem nächsten Schritt wurden Items zu Parcels zusammengefasst, die im Folgenden näher beschrieben werden.

d) PARCELBILDUNG

Um sinnvolle Messmodelle mit AMOS erstellen zu können, werden für diese Studie Items zu Parcels (auch Aggregate genannt) zusammengefasst. Diese Parcels stellen Summenwerte dar, die über verschiedene einzelne homogene Items gebildet wurden. Als Beispiel wird hier die Skala Soziale Kooperation am Arbeitsplatz angeführt. Diese Skala besteht aus acht Items, die zu zwei Parcels mit einmal drei Items und einmal fünf Items nach inhaltlichen Kriterien zusammengefasst wurden. Parcel eins (p1soko) beinhaltet Items zu instrumenteller Hilfestellung und Parcel zwei (p2soko) zu emotionaler und informationaler Hilfestellung. Anstatt der acht Einzelitems werden zwei Parcels als Indikatoren für latente Variablen verwendet. (Vgl. BÜHNER 2011, S. 387)

Einzelitems sind weniger reliabel als Parcels, besitzen eine niedrigere Kommunalität, zeigen einen geringeren Prozentsatz an gemeinsamer Varianz und meist ungünstigere Verteilungen (vgl. LITTLE, CUNNINGHAM, SHAHAR & WIDAMAN 2002, S. 154; vgl. dazu auch BÜHNER 2011, S. 387).

Anschließend wurden die Parcels nochmals auf Reliabilität geprüft und ihre Ausprägungen deskriptiv beschrieben sowie auf Ausreißer überprüft. Die extremen Ausreißer wurden entfernt.

In der folgenden Tabelle werden die Ergebnisse der Analyse der Parcels dargestellt, die in der Folge für die Modellbildung herangezogen wurden. Es werden die jeweiligen Skalen mit ihren Kurzbezeichnungen, die Parcels und ihre Bezeichnungen angegeben sowie die inhaltliche Begründung für die Zusammenfassung der Items zu diesen Parcels. In der Tabelle Items ist angegeben welche Items das Parcel repräsentieren. Anschließend werden die Mittelwerte (M), Minimum (Min), Maximum (Max), die Standardabweichung (SD), die Schiefe und das CRONBACH α dargestellt:

Skala	Parcel	Bezeichnung	Items	M	Min	Max	SD	Schiefe	α
SOKO	p1soko	Instrumentelle Hilfestellung	4,5,6	3,571	1	5	,940	-,309	,773
	p2soko	Emotionale und informationale Hilfestellung	1,2,3,7,8	4,107	1,2	5	,680	-,956	,773
ILSWK	p1ilswk	Schwierige Einflüsse	2,5,6	3,188	2	4	,433	-,206	,422
	p2ilswk	Schwierige Unterrichtskonstellationen	1,3,4,7,8	3,181	1,6	4	,379	-,518	,420
ISOIN	p1iso	Betreuen	1,8	3,289	1	5	1,013	-,156	,707
	p2iso	Sorgen	5,9	2,887	1	5	1,028	,174	,684
IFBMO	p1ifbmoint	Selbstbestimmt	1,4,5,6	3,55	1	5	,852	-,492	,695
	p2ifbmoext	Kontrolliert	2,3,7	2,518	1	5	,864	,261	,523
IENTH	p1ienth	Begeisterung	1,2	3,595	2	4	,471	-,945	,630
	p2ienth	Freude	3,4	3,825	2	4	,363	-2,154	,768
IBEZU	p1ibezu	Beste Beruf	1,3	3,527	1,5	4	,608	-1,130	,688
	p2ibezu	Keine andere Wahl	2,4	3,524	1	4	,650	-1,292	,621
LGUNER	p1lguner	Formal	2,3	2,858	1	5	,980	-,015	,654
LGBEBE	p1lgbebe	Formal	17,18	2,793	1	5	1,000	-,090	,687
LGINOR	p1lginor	Formal	32,33	2,670	1	5	1,019	,058	,691

Tabelle 89: Qualität der Parcels

Es zeigte sich, dass einige Parcels nicht so gute Reliabilitätskoeffizienten aufwiesen (p1ilswk, p2ilswk, p2ifbmoint). Da diese Aggregate aus inhaltlichen Gründen sehr wichtig waren, wurden sie dennoch für die Analyse verwendet. Im Folgenden wird beschrieben, wie mit fehlenden Werten umgegangen wurde.

e) DATENIMPUTATION

Für manche Items liegen fehlende Werte vor. Es kann sein, dass diese bei der Beantwortung übersehen oder bewusst nicht angegeben wurden. Es gibt also "missing values", mit denen auf unterschiedliche Art und Weise umgegangen werden kann. (Vgl. DIEKMANN 2014, S. 242f)

Im Rahmen dieser Dissertation handelt sich dabei um fehlende Werte der Kategorie "Missing completely at random" (MCAR), da diese rein zufällig entstanden sind und das Fehlen keinen Zusammenhang mit fehlenden oder vorhandenen Werten hat

oder um "Missing at random" (MAR), bei der eine fehlende Angabe bei einer Variablen x von Angaben bei einer oder mehreren Variablen y abhängt. (Vgl. WEIBER & MÜHLHAUS 2010, S. 142f)

Um die fehlenden Werte zu ersetzen, wurde nach Überprüfung der Voraussetzungen das multiple imputationsbasierte Verfahren in SPSS angewendet, weil es die genauesten Ergebnisse erzielt und bei großen Stichproben über 100 geeignet ist. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass die von AMOS geforderte Multinormalverteilung am Ende der Imputation in höherem Maße vorhanden ist als vorher. (Vgl. REISINGER et al. 2012, S. 146ff)

Der Datensatz wurde anschließend unter neuem Namen abgespeichert und für die Modellschätzung mit AMOS verwendet.

10.2 Verwendete Verfahren

In diesem Unterkapitel werden die eingesetzten Skalen deskriptiv beschrieben, um ihre Qualität beurteilen zu können. Daran anschließend wird das inferenzstatistische Verfahren Strukturgleichungsmodellierung erläutert und die Gesamtevaluation des erzeugten Grundmodells präsentiert.

10.2.1 Deskriptive Analyse

Die Daten wurden seitens der Autorin in SPSS eingegeben, da die Erhebung mittels Paper und Pencil stattgefunden hat. Die Dateneingabe wurde auf Fehler kontrolliert. In Bezug auf die Objektivität kann Folgendes für die Untersuchung festgestellt werden:

„Der Grad der Objektivität eines Messinstruments bringt zum Ausdruck, in welchem Ausmaß die Ergebnisse unabhängig sind von der jeweiligen Person, die das Messinstrument anwendet“ (DIEKMANN 2014, S. 249).

Die Durchführungsobjektivität war in hohem Maße vorhanden, da es im Vorfeld Bearbeitungsanweisungen für die Referenten gab. Die Auswertungsobjektivität war ebenfalls sehr hoch, da die Antworten eindeutig vorgegeben waren. Die Interpretationsobjektivität ist auch gegeben, da einige vorhandene Werte mit Vergleichswer-

ten aus Testhandbüchern oder bereits vorhandenen Forschungsberichten interpretiert werden können. (Vgl. a.a.O., S. 250; vgl. dazu auch BORTZ & DÖRING 2006, S. 195).

Das Kriterium der Validität ist das Wichtigste unter den Testgütekriterien, da es angibt, inwiefern „*ein Test das misst, was er messen soll bzw. was er zu messen vorgibt*“ (BORTZ & DÖRING 2006, S. 200).

Für diesen Test ist die Konstruktvalidität angewendet worden. Diese zeigt, inwiefern das Messinstrument brauchbar für die Entwicklung von Theorien ist. Es wurden für diese Arbeit mehrere inhaltliche Hypothesen abgeleitet, die mittels Test bestätigt werden können und die erklären in welcher Form es Zusammenhänge mit Außenbezügen gibt. Konstruktvalidität ist gegeben, wenn die Ergebnisse so ausfallen, wie sie durch die von der Theorie und Empirie abgeleiteten Hypothesen (die gut gesichert sein sollten) vorgegeben sind. (Vgl. a.a.O., S. 201)

BEFUNDE ZUR QUALITÄT DER SKALEN

Die im Folgenden dargestellte Tabelle zeigt als Gütekriterium die Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen. Angegeben sind jeweils die Anzahl der Items, Minimum (Min) und Maximum (Max) der Kodierung, der Mittelwert (M), die Standardabweichung (SD) und die interne Konsistenz (CRONBACH α).

Skalen	Items	Min	Max	M	SD	α
SOKO Soziale Kooperation am Arbeitsplatz	8	1,5	5	3,906	,709	,851
KSESUNT Kompetenzselbsteinschätzung Unterrichten	15	2,5	5	3,79	,495	,858
KSESERZ Kompetenzselbsteinschätzung Erziehen	11	2,55	5	3,969	,499	,841
KSEBER Kompetenzselbsteinschätzung Beraten	6	1,17	5	3,648	,616	,816
KSEBEU Kompetenzselbsteinschätzung Beurteilen	7	1,43	5	3,524	,663	,819
KSESINN Kompetenzselbsteinschätzung Innovieren	7	1	5	3,207	,877	,878
KSEORG Kompetenzselbsteinschätzung Organisieren	9	2,33	5	3,73	,563	,775
LGUNER Lerngelegenheit Unterrichten und Erziehen	12	1,67	4,92	3,257	,563	,703
LGEBE Lerngelegenheit Beraten und Beurteilen	14	1,71	4,71	3,159	,569	,756
LGINOR Lerngelegenheit Innovieren und Organisieren	14	1,5	4,79	3,114	,619	,783
IPD Persönlichkeitsbezogene Determinanten	6	2	5	3,944	,563	,559
ILSWK LehrerSelbstwirksamkeits- erwartungen	8	2	3,88	3,184	,325	,616
ISOIN Soziale Interessen	4	1	4,75	3,089	,951	,832
IMOSE Motivationale und selbst- regulative Merkmale	4	1,5	7	4,707	1,118	,732
IBELA Erfolge und Schwierigkeiten in der Unterrichtsarbeit	4	1	4,75	3,039	,734	,547
IFOBO Fortbildungsmotivation	7	2,38	4,88	3,542	,452	,789
IBEZUENTH Berufszufriedenheit und Enthusiasmus für das Unter- richten	8	1,63	4,25	3,618	,404	,805

Tabelle 90: Qualität der Skalen

Da die Skalen zu „Persönlichkeitsbezogenen Determinanten“ (IPD) und zu „Erfolge und Schwierigkeiten in der Unterrichtsarbeit“ (IBELA) sehr schlechte CRONBACH α aufwiesen, wurden sie für die Strukturgleichungsanalyse nicht herangezogen. Für „Motivationale und Selbstregulative Merkmale“ (IMOSE) blieben nach der Reliabilitätsanalyse nur vier Items aus dem ADEM übrig. So wurde auch diese Skala für das Modell nicht verwendet, da die Aussagekraft zu gering wäre. Der CRONBACH-ALPHA-Wert für die Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen ist ebenfalls sehr grenzwertig. Diese Skala wurde jedoch verwendet, weil sie inhaltlich besondere Bedeutung für diese Arbeit hat.

10.2.2 Inferenzstatistische Verfahren

Als inferenzstatistisches Verfahren wurde entschieden, Strukturgleichungsmodellierung mit dem Programm AMOS Version 23 für die Analyse der Daten zu verwenden.

Strukturgleichungsmodellierung mit AMOS Version 23

Um Zusammenhänge feststellen zu können, wurden Strukturgleichungsmodelle eingesetzt.

„Auf Basis eines theoretisch fundierten Hypothesensystems wird dann mit Hilfe der Strukturgleichungsanalyse überprüft, ob die theoretisch aufgestellten Beziehungen mit dem empirisch gewonnenen Datenmaterial übereinstimmen. Die Strukturgleichungsanalyse besitzt konfirmatorischen Charakter und ist den hypothesenprüfenden statistischen Verfahren zuzurechnen“ (BACKHAUS et al. 2015, S. 67).

Es werden Beziehungen zwischen latenten Variablen sowie gerichtete Beziehungen von manifesten (als Prädiktoren) auf latente Variablen dargestellt. Es wird auch zwischen gerichteten semipartiellen Regressionsgewichten (Ladungen) und ungerichteten (Kovarianzen) Beziehungen unterschieden. (Vgl. BÜHNER 2011, S. 388ff)

„Die Strukturgleichungsmodellierung umfasst den gesamten Prozess von der theoretischen und/oder sachlogischen Formulierung eines Strukturmodells und seiner Messmodelle bis hin zur Beurteilung der empirisch mittels Strukturgleichungsanalyse gewonnenen Ergebnisse“ (WEIBER & MÜHLHAUS 2010, S. 73).

Das Programm AMOS, das für die Analyse in dieser Arbeit verwendet wird, arbeitet mit einem faktoranalytischen Ansatz. Es werden Kovarianzen oder Korrelationen

berechnet, die die Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen darstellen. Aus diesem Grund wird auch oft der Begriff Kovarianzstrukturanalyse verwendet deren Ausgang eine Kovarianzmatrix oder Korrelationsmatrix bildet, die auf Grund eines empirischen Datensatzes errechnet wird. Strukturgleichungsmodelle in diesem Sinne stellen eine Analyse auf Basis von Kovarianz- oder Korrelationsdaten dar, die ein System von Hypothesen als Gesamtheit überprüfen. (Vgl. BACKHAUS et al. 2015, S. 69) Im Rahmen dieser vorliegenden Arbeit wurden allerdings die Daten aus der multiplen Datenimputation verwendet und keine Kovarianzmatrix, weil die Analyse besser nachvollziehbar ist im Rahmen einer Qualifikationsarbeit.

WEIBER und MÜHLHAUS (2010) führen acht Schritte für den Prozess der Strukturgleichungsmodellierung an: Die ersten vier Schritte (Hypothesen und Modellbildung, Konstrukt-Konzeptualisierung, Konstrukt-Operationalisierung und Güteprüfung reflektiver Messmodelle) wurden bereits im letzten Kapitel beschrieben. Die nächsten Schritte umfassen die Modellschätzung mit AMOS, die Evaluation des Gesamtmodells, die Ergebnisinterpretation und die Modifikation der Modellstruktur. (Vgl. a.a.O., S. 74)

Strukturgleichungsmodelle werden in Mess- und Strukturmodelle unterteilt.

„Ein Messmodell definiert, welche beobachteten Variablen Indikatoren einer latenten Variablen darstellen“ (BÜHNER 2011, S. 385).

„Das Strukturmodell spezifiziert die Beziehungen zwischen den latenten Variablen“ (a.a.O., S. 388).

Bei Strukturgleichungsmodellen werden im Messmodell manifeste, latente und Fehlervariablen angesehen. Im Modell werden Beziehungen zwischen den Variablen entweder mit einfachen Pfeilen (gerichtete Beziehung als semipartielles Regressionsgewicht oder Ladung) oder mit Doppelpfeilen (ungerichteter Zusammenhang = Kovarianz) präsentiert. Die Pfeilspitze zeigt auf die zu erklärende (abhängige oder endogene) Variable, die auch durch eine Fehlervariable dargestellt wird, um zu zeigen, wie viel vom Varianzteil durch den Prädiktor nicht erklärt werden kann (Fehlervarianz). Jene Variablen, von denen ein Pfeil oder mehrere Pfeile weggehen und auf die kein Pfeil hinzeigt, werden als exogen (unabhängig) bezeichnet. (Vgl. a.a.O., S. 384f)

Im Strukturmodell, das neben dem Messmodell vorhanden ist, zeigt die Spitze des Pfeils von der exogenen manifesten Variable (z. B. das Geschlecht) als Prädiktor auf die latente Variable (z. B. die endogene latente Variable Extraversion). Es handelt sich dabei um zwei verschiedene Arten von beobachteten manifesten Variablen (x- und y-Variablen) und zwei latenten Variablen (Ksi- und Eta-Variablen). Ksi-Variablen sind latent und unabhängig – von ihnen gehen nur Pfeile weg, aber keine hin. Die Indikatoren dieser latenten Variablen werden als x-Variablen bezeichnet. Eta-Variablen sind jene latenten Variablen, die von einer oder mehreren Variablen vorhergesagt werden können. Die Indikatoren werden als y-Variablen gekennzeichnet. Ziel der Strukturgleichungen ist die Erklärung von Varianzen und Kovarianzen von endogenen Variablen durch latente Variable. (Vgl. a.a.O., S. 388ff)

Um die Modellschätzung durchführen zu können, muss im Vorfeld der Datensatz auf fehlende Werte ("missing values"), Multinormalverteilung und Ausreißer überprüft werden. Diese Vorgehensweise ist unabdingbar, da sonst die Ergebnisse stark beeinträchtigt oder sogar unbrauchbar sein können. Um Ausreißer (Werte, die nicht zu den übrigen Werten passen) identifizieren zu können, wurden im Rahmen dieser Forschungsarbeit Box-Plots verwendet und nur extreme Ausreißer entfernt.

Für die Prüfung auf Multinormalverteilung der Daten werden von WEIBER und MÜHLHAUS (vgl. 2010, S. 146f) zwei Vorgehensweisen vorgeschlagen:

a) Prüfung der einzelnen Variablen auf Normalverteilung (univariat)

Um diese Normalverteilung feststellen zu können, werden Schiefe- und Wölbungsmaße errechnet, die bei manifesten Variablen einen Wert von Null besitzen müssen. Sind Werte negativ, so handelt es sich um eine linkssteile (rechtsschiefe) Verteilung, bei positiven Werten ist die Verteilung rechtssteil (linksschief). Die Wölbung misst die Verteilung der Dichte einer Variablen. Werden die Wölbung und die Normalverteilung einer manifesten Variablen verglichen, so zeigen Werte größer als Null eine flache Verteilung und Werte kleiner als Null eine hochgipflige Verteilung. Es gibt in der Literatur verschiedene Sichtweisen darüber, ab wann von einer bedeutsamen Verletzung gesprochen werden soll: Schiefe- und Wölbungsmaße sollten nicht größer als eins sein (vgl. dazu auch TEMME & HILDEBRANDT 2009, S. 166) oder erst ab Werten von größer als zwei für die Schiefe und größer als sieben für die Wölbung

wird von einer Verletzung gesprochen (vgl. dazu auch WEST, FINCH & CURRAN 1994, S. 74).

b) Prüfung auf multivariate Normalverteilung

Um multivariate Normalverteilung zu prüfen, wird das MARDIA Maß der multivariaten Normalverteilung verwendet (vgl. BÜHNER 2011, S. 448; vgl. dazu auch WEIBER & MÜHLHAUS 2010, S. 147f).

Die Ergebnisse des MARDIA-Tests werden an dieser Stelle zusammengefasst und in der folgenden Übersicht dargestellt: Es werden das Minimum (min) und das Maximum (max) angegeben, die Schiefe (skew), die Wölbung (kurtosis) und der Critical Ratios Wert (c.r.), sowohl für die Schiefe als auch für die Wölbung. Wenn der absolute Betrag von der Critical Ratio $\pm 1,96$ übersteigt, dann liegt eine signifikante Abweichung der Normalverteilung vor:

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
Parcel2IENTH	2,000	4,062	-2,142	-13,057	4,236	12,912
Parcel1IENTH	2,000	4,134	-,929	-5,665	,117	,358
Parcel2IBEZU	1,000	4,096	-1,274	-7,769	,745	2,271
Parcel1IBEZU	1,500	5,000	-1,078	-6,572	,797	2,428
Parcel2ISOIN	1,000	5,000	,172	1,051	-,625	-1,904
Parcel1ISOIN	1,000	5,000	-,155	-,943	-,671	-2,045
Parcel2ILSWK	1,600	4,000	-,514	-3,136	,808	2,462
Parcel1ILSWK	2,000	4,000	-,205	-1,249	-,349	-1,062
Parcel1SOKO	1,000	5,000	-,307	-1,874	-,583	-1,776
Parcel2SOKO	1,200	5,000	-,949	-5,788	1,069	3,260
Parcel1IFBMOsel	1,000	5,000	-,494	-3,011	-,256	-,780
Parcel2IFBMOkon	1,000	5,000	,253	1,545	-,354	-1,080
SLGUNER	1,667	4,917	-,116	-,704	,311	,948
SLGBEBE	1,714	4,714	,117	,712	-,012	-,037
SLGINOR	1,500	4,786	-,170	-1,035	,141	,429
SKSORG	2,333	5,000	-,155	-,945	-,428	-1,305
SKSINN	1,000	5,000	-,160	-,976	-,764	-2,329
SKSBEU	1,429	5,000	-,174	-1,058	,179	,545
SKSBER	1,167	5,000	-,338	-2,062	,465	1,417
SKSERZ	2,545	5,000	-,053	-,322	-,535	-1,632
SKSUNT	2,500	5,000	,031	,188	-,260	-,793
Multivariate					37,354	8,974

Tabelle 91: Assessment of normality

Es zeigte sich, dass für die drei Parcels parcel2ienth (-2,142), parcel1ibezu (-1,274), parcel2ibezu (-1,078) der Skala zur Berufszufriedenheit und Enthusiasmus für das Unterrichten eine Verletzung der Normalverteilung vorliegt und sie eine linkssteile

Verteilung besitzen, wenn die Schiefe nach TEMME und HILDEBRANDT (vgl. 2009, S. 166) interpretiert wird, die erklären, dass Schiefe und Wölbung nicht größer als eins sein dürfen.

Nach WEST, FINCH und CURRAN (vgl. dazu WEIBER & MÜHLHAUS 2010, S. 146), die ab Werten von größer als zwei für die Schiefe und Werte größer als sieben für die Wölbung eine größere Abweichung sehen, gilt nur das Parcel p2ienth (-2,142) für die Schiefe als größere Verletzung. Es können auch noch zusätzlich die Critical Ratios Werte (C.R. = Koeffizient der Schiefe wird durch deren Standardfehler dividiert) herangezogen werden: Sind die Werte größer als 2,57 dabei, dann wird von einer Verletzung der Normalverteilung ausgegangen, streng konservative Verfahren sehen eine Verletzung bereits ab Werten von 1,96 als gegeben. (Vgl. WEIBER & MÜHLHAUS 2010, S. 146f)

Wird auch dieser Wert unter den nicht so strengen Bedingungen (Werte > 2,5) betrachtet, so zeigt sich, dass die Skala Berufszufriedenheit und Enthusiasmus für das Unterrichten (IBEZUENTH) mit drei Parcels (parcel1ienth: skew C.R. = -5,665; parc1libezu: skew C.R. = -6,572; parcel2ibezu: skew C.R. = 2,271) doch eine größere Verletzung der Normalverteilung für die Schiefe zeigen. Weiteres zeigen das Parcel parcel2ienth für Schiefe und Wölbung (skew C.R. = -13,057; Kurtosis C.R. = 12,912), die Parcels, parcel2ilswk (skew C.R. = -3,136) und parcel1ifbmosel (skew C.R. = -3,011) für die Schiefekoeffizienten und das Parcel parcel2soko (skew: C.R. = -5,788; kurtosis C.R. = 3,262) sowohl für Schiefe als auch für Wölbung Verletzungen der Normalverteilung.

WEIBER und MÜHLHAUS (2010) verweisen darauf, dass es meist schwierig ist bei sozialwissenschaftlichen Forschungsarbeiten die Forderung nach multivariat-normalverteilten Daten zu erfüllen und deshalb geprüft werden muss, wie stark die Verletzung ist (vgl. a.a.O., S. 147; vgl. dazu auch SCHLODERER & BALDERJAHN 2006, S. 62). Da keine multivariate Normalverteilung vorliegt, wurde der BOLLEN-STINE-Bootstrap angewendet (vgl. BÜHNER 2011, S. 450).

The model fit better in 2 bootstrap samples. It fit about equally well in 0 bootstrap samples. It fit worse or failed to fit in 0 bootstrap samples. Testing the null hypothesis that the model is correct, Bollen-Stine bootstrap p = ,333
--

Abbildung 19: Ergebnis des BOLLEN-STINE-Bootstrap für das Grundmodell

Der ursprüngliche p-Wert lag bei $p = 0,000$ und konnte durch Anwendung der BOLLEN-STINE-Bootstrap-Methode in zwei Stichproben auf $p = 0,333$ verbessert werden. Dies bedeutet, dass sich die Verletzung der multivariaten Normalverteilung, die durch den MARDIA-Test angezeigt wurde, auf p auswirkt.

Im Modell wurden die Regressionsgewichte von eins jenen Variablen zugewiesen, die die höchsten Werte zeigten.

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
SKSUNT	<---	KSES	,765	,064	11,869	***	
SKSERZ	<---	KSES	,739	,065	11,288	***	
SKSBER	<---	KSES	1,000				
SKSBEU	<---	KSES	1,013	,086	11,735	***	
SKSINN	<---	KSES	1,143	,118	9,676	***	
SKSORG	<---	KSES	,823	,074	11,123	***	
SLGINOR	<---	NULG	,993	,042	23,559	***	
SLGBEBE	<---	NULG	1,000				
SLGUNER	<---	NULG	,899	,039	23,264	***	
Parce2IFBMOkon	<---	IFOBO	1,005	,204	4,935	***	
Parce1IFBMOsel	<---	IFOBO	1,000				
Parcel2SOKO	<---	SOKO	,519	,096	5,421	***	
Parcel1SOKO	<---	SOKO	1,000				
Parcel1ILSWK	<---	ILSWK	1,000				
Parcel2ILSWK	<---	ILSWK	,757	,154	4,927	***	
Parcel1ISOIN	<---	ISOIN	,769	,170	4,517	***	
Parcel2ISOIN	<---	ISOIN	1,000				
Parcel1IBEZU	<---	IBEZUENTH	1,000				
Parcel2IBEZU	<---	IBEZUENTH	,878	,102	8,562	***	
Parcel1IENTH	<---	IBEZUENTH	,601	,074	8,174	***	
Parcel2IENTH	<---	IBEZUENTH	,424	,056	7,585	***	

Tabelle 92: Nichtstandardisierte Regressionsgewichte

Es zeigt sich, dass alle Ladungen signifikant sind. Dies stellt ein Mindestkriterium für den lokalen Modell-Fit dar.

Die Evaluation stellt das Ziel einer Kausalanalyse dar. Es wird evaluiert, ob das Hypothesensystem mittels der erhobenen Daten empirisch bestätigt werden kann. Es wird das Gesamtmodell (Mess- und Strukturmodell) durch den Modell-Fit beurteilt. (Vgl. WEIBER & MÜHLHAUS 2010, S. 157)

Es gibt verschiedene Fit-Indizes, die angeben, wie die Güte der Passung von Daten mit einem Modell beurteilt werden können (vgl. BÜHNER 2011, S. 418). Es gibt unterschiedliche Prüfsituationen für den Modell-Fit. Im Rahmen dieser Dissertation

wird auf die Evaluation des Gesamtmodells sowie die vergleichende Evaluation alternativer Modelle eingegangen.

a) Inferenzstatistische Gütekriterien

- "Root-Mean-Square-Error of Approximation" (RMSEA)

Dieser Wert wird auch als Badness-of-Fit-Indizes bezeichnet, weil er angibt, wie schlecht ein Modell die Daten darstellt (vgl. BÜHNER 2011, S. 424). Er testet die absolute Richtigkeit eines Modells und die Komplexität wird durch die Freiheitsgrade erfasst. Ein RMSEA kleiner gleich 0,05 gilt als guter Modell-Fit, ist er kleiner gleich 0,08 wird er als akzeptabel und größer gleich als 0,10 als inakzeptabel interpretiert (vgl. dazu auch BACKHAUS et al. 2015, S. 95).

BÜHNER (2011) gibt an, dass bei einer Stichprobe von größer 250 ein Cut-off-Wert von kleiner 0,06 und bei einer Stichprobe von kleiner gleich 250 ein Wert von kleiner 0,08 als gut gelten in Kombination mit dem SRMR, der noch beschrieben wird (vgl. a.a.O., S. 425).

In AMOS wird auch noch die Irrtumswahrscheinlichkeit für die Nullhypothese mit dem Wert PCLOSE angegeben sowie das 90%ige Konfidenzintervall, das die untere Grenze mit LO90 und die obere Grenze mit HI90 ausweist. In der folgenden Tabelle sind die Werte für das Modell, das in dieser Forschungsarbeit erstellt wurde, dargestellt:

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,068	,058	,079	,002
Independence model	,221	,214	,229	,000

Tabelle 93: Inferenzstatistisches Gütekriterium - RMSEA Wert

Es zeigt sich, dass der Wert als akzeptabel angesehen werden kann und somit ein exakter Modell-Fit vorliegt (vgl. BÜHNER 2011, S. 461). Der Wert liegt innerhalb der Grenzen des 90%igen Konfidenzintervalls für den RMSEA von LO 90 (0,058) und HI 90 (0,079).

b) Deskriptive Gütekriterien

Diese Gütekriterien geben Hinweise darauf, ob eine Differenz zwischen der empirischen (S) und der modelltheoretischen Varianz-Kovarianzmatrix (Σ) vernachlässigbar ist. Die Maße, die als deskriptive Gütekriterien herangezogen werden, stellen keine statistischen Tests dar und können auch bei Verletzung von Multinormalverteilungen und Stichprobenumfang verwendet werden. Sie werden unterschieden in absolute Fitmaße und Goodness-of-Fit-Maße.

„Absolute Fitmaße setzen den Chi-Quadrat-Wert oder den Differenzwert ($S - \Sigma$) in Relation zur Komplexität eines Modells, die durch die Zahl der Freiheitsgrade, die Anzahl der Modellparameter, die Zahl an manifesten Variablen und/oder die Stichprobengröße ausgedrückt wird“ (WEIBER & MÜHLHAUS 2010, S. 165).

- Chi-Quadrat-Test im Verhältnis zu den Freiheitsgraden

Weil die Voraussetzungen für den Chi-Quadrat-Test oft nicht gegeben sind, wird empfohlen, diesen als deskriptives Gütekriterium zu verwenden. Dabei wird das Chi-Quadrat (CMIN) mit den Freiheitsgraden (df) in Verhältnis gesetzt und als „CMIN/DF“ ausgewiesen. Es sollte dabei ein Wert von kleiner gleich 2,5 erreicht werden (vgl. dazu auch BACKHAUS et al. 2015, S. 94). Insgesamt gilt, je kleiner dieser Wert ist, umso besser ist der Modell-Fit.

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	77	357,185	175	,000	2,041
Saturated model	252	,000	0		
Independence model	42	2493,025	210	,000	11,872

Tabelle 94: Deskriptives Gütekriterium - Chi-Quadrattest im Verhältnis zu den Freiheitsgraden

Es zeigte sich, dass der Wert für Chi-Quadrat geteilt durch die Freiheitsgrade unterhalb dem geforderten Wert (2,041) für das Grundmodell liegt.

- Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)

Dieses Maß sollte zur Evaluation herangezogen werden. Das Modell gilt dann als akzeptabel, wenn der Wert kleiner gleich 0,10 ist. Ist der Wert aber kleiner gleich 0,05 dann gilt er als gut. BÜHNER (2011, S. 427) schlägt vor, dass der SRMR einen Cut-off-Wert von kleiner 0,11 in Kombination mit dem RMSEA aufweisen soll.

Default model Standardized RMR = ,1020

Tabelle 95: Deskriptives Gütekriterium - SRMR-Wert

Für die beiden Werte RMSEA (0,068) und SRMR (0,1020) kann festgestellt werden, dass diese innerhalb der geforderten Cut-Off-Werte liegen und somit akzeptabel sind.

c) Inkrementelle Fitmaße zum Vergleich von Default und Independence Model

Es wird zwischen drei Arten von Modellen unterschieden:

- Default Model: wird vom Anwender formuliert
- Saturated Model: das bestmögliche Modell
- Independence Model (Basismodell): das schlechtest mögliche Modell (vgl. BÜHNER 2011, S. 455; vgl. dazu auch WEIBER & MÜHLHAUS 2011, S. 168).

Kausalmodelle weisen einen „guten Fit“ auf, wenn empirische (S) und modelltheoretische (Σ) Varianz-Kovarianzmatrix möglichst wenig differieren. Die Differenz wird durch den Minimalwert der Diskrepanzfunktion und dem Chi-Quadrat-Test ersichtlich. Das Modell ist umso besser, je geringer die Werte sind. Um einen Modellvergleich ("baseline comparison") zu bekommen, wird auch ein Basismodell ("Independence Modell") berechnet, das immer den schlechtesten Fit ausweist. Im Folgenden werden die Maße dargestellt, die in der Literatur für Stichproben kleiner gleich 250 empfohlen werden:

- Incremental Fit Index (IFI oder auch als BL89 bezeichnet)

Dieser Wert setzt die Differenz der Chi-Quadrat-Werte in Relation zur Differenz des Chi-Quadrat-Wertes des Basismodells und der Freiheitsgrade. Ein guter Modell-Fit ist gegeben, wenn der Wert größer gleich 0,9 ist.

- Comparative Fit Index (CFI)

Dieser Wert berücksichtigt Verteilungsverzerrungen und sollte größer gleich 0,9 sein, um einen guten Modell-Fit darzustellen. (Vgl. WEIBER & MÜHLHAUS 2011, S. 169ff)

BÜHNER (2011) gibt einen Wert von 0,95 oder größer als Cut-off-Wert an (vgl. a.a.O., S. 427).

Model	IFI Delta2	CFI
Default model	,921	,920
Saturated model	1,000	1,000
Independence model	,000	,000

Tabelle 96: Inkrementelle Fitmaße – IFI und CFI

Es kann festgestellt werden, dass die Werte für IFI (0,921) und für CFI (0,920) über dem Wert von 0,90 liegen und somit als akzeptabel gelten.

d) Gütekriterien zum Modellvergleich und zur Beurteilung der Modellsparsamkeit

„Modellsparsamkeit (parsimony) liegt dann vor, wenn mit nur wenigen Modellparametern ein guter Modell-Fit erzielt werden kann. Die Komplexität eines Modells wird dabei über die Anzahl der Freiheitsgrade bzw. die Anzahl der Modellparameter erfasst“ (WEIBER & MÜHLHAUS 2011, S. 172).

Hier wird zwischen Inkrementellen Fitmaßen mit Parsimony-Korrektur und Informationskriterien unterschieden.

Inkrementelle Fitmaße mit Parsimony-Korrektur stellen einen Vergleich zwischen Default und Independence Modell dar. Zusätzlich werden die Freiheitsgrade interpretiert: *„Je mehr Freiheitsgrade in einem Modell vorhanden sind, desto niedriger ist die Zahl der Parameter, die im Modell enthalten sind.“ (WEIBER & MÜHLHAUS 2011, S. 172).*

- Parsimony Normed Fit Index (PNFI = NFI)
- Parsimony Centralit Fit Index (PCFI = CFI)

Für diese Maße gibt es keine Cut-off-Werte. Differenzen beim PNFI von 0,06 bis 0,09 zwischen den Modellen sind als substantielle Unterschiede zu werten.

Model	PNFI	PCFI
Default model	,714	,767
Saturated model	,000	,000
Independence model	,000	,000

Tabelle 97: Modellvergleich - Parsimony-Werte

Die Unterschiede zum Independence und Saturated Model betragen 0,767 für den PCFI und 0,714 für den PNFI und bedeuten substantielle Unterschiede.

Informationskriterien dienen zum Vergleich mit Modellalternativen, die unterschiedliche Zahlen an latenten Variablen und Modellparametern beinhalten.

- Akaike Information Criterion (AIC)

Das Modell mit dem geringsten AIC-Wert ist auszuwählen.

Model	AIC
Default model	511,185
Saturated model	504,000
Independence model	2577,025

Tabelle 98: Informationskriterien zum Modellvergleich - AIC

Das gesättigte Modell (Saturated Model) weist den geringsten Wert auf und wird für die Analyse ausgewählt.

- Expected Cross Validation Index (ECVI)

Dieses Maß ist bei kleinen Stichproben anzuwenden. Es sollte ebenfalls das Modell mit dem geringsten ECVI-Wert ausgewählt werden.

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	2,303	2,077	2,564	2,379
Saturated model	2,270	2,270	2,270	2,520
Independence model	11,608	10,900	12,349	11,650

Tabelle 99: Informationskriterien zum Modellvergleich - ECVI

Auch für den ECVI-Wert kann festgestellt werden, dass das gesättigte Modell (Saturated Model) den niedrigsten Wert aufweist und für die weitere Analyse herangezogen wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es unterschiedliche Empfehlungen in der Literatur gibt, welche Werte für die Beurteilung der Gesamtgüte eines Modells verwendet werden sollen. Ein gutes Modell soll:

- die empirische Varianz-Kovarianzmatrix möglichst fehlerfrei vorhersagen (absolute Fit-Indizes),
- möglichst große Modellsparsamkeit besitzen und
- viel besser als das Basismodell sein (inkrementelle Fitmaße).

Für den Gesamtfitt sollten inferenzstatistische Gütekriterien, absolute Fit-Indizes und inkrementelle Fitmaße zum Modellvergleich verwendet werden. (Vgl. WEIBER & MÜHLHAUS 2011, S. 176f)

Ausgehend von dieser Gesamtevaluation, die zeigte, dass das Modell akzeptabel ist, wird an dieser Stelle nochmals das Untersuchungsmodell präsentiert, damit die folgenden Überprüfungen besser nachvollzogen werden können.

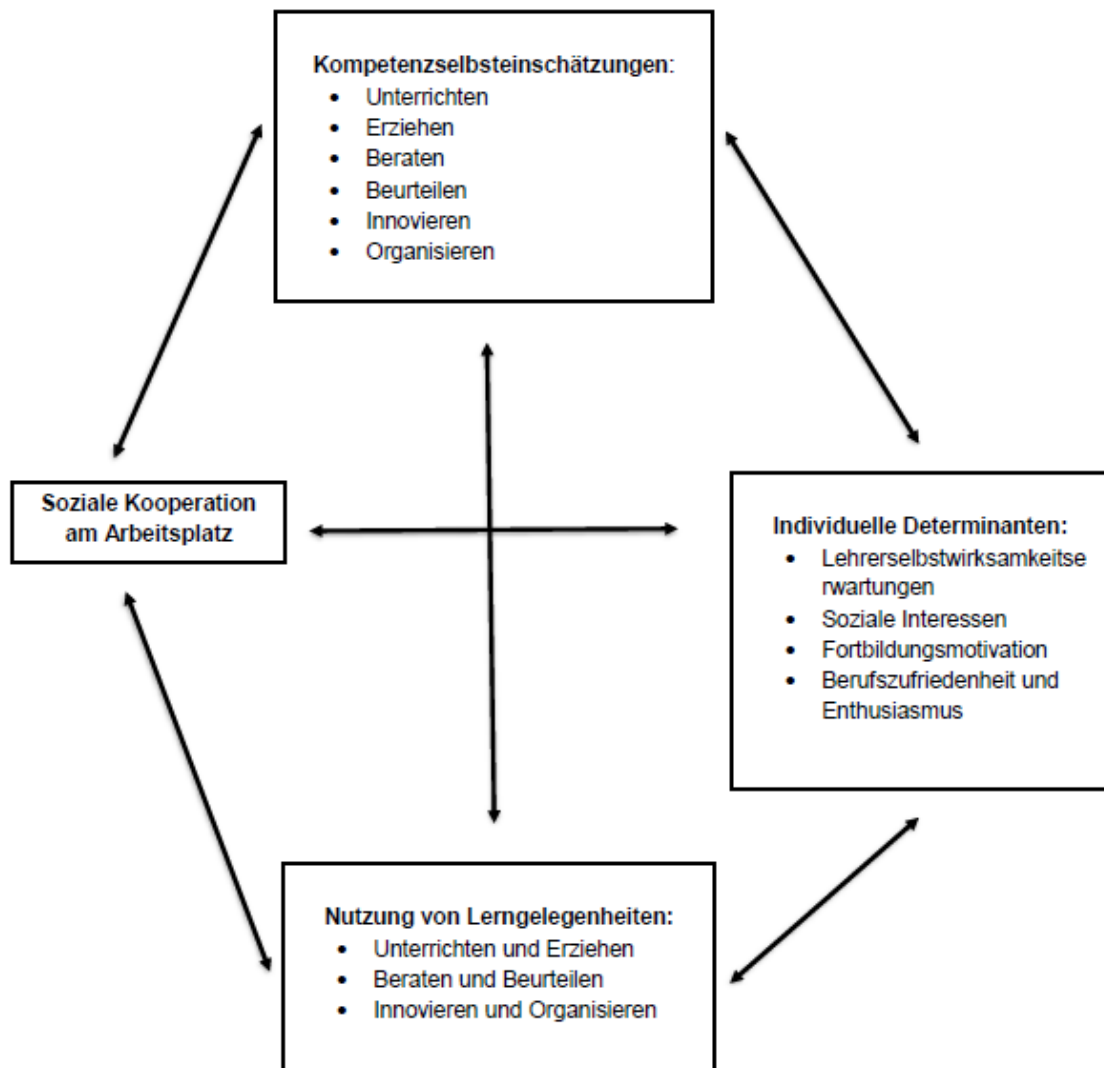


Abbildung 20: Schematische Darstellung des theoretischen Untersuchungsmodells dieser Studie

Die Grundhypothese (vgl. Kapitel 7.1) wurde mit folgendem Gesamtmodell überprüft, das nun näher beschrieben wird:

GESAMTMODELL

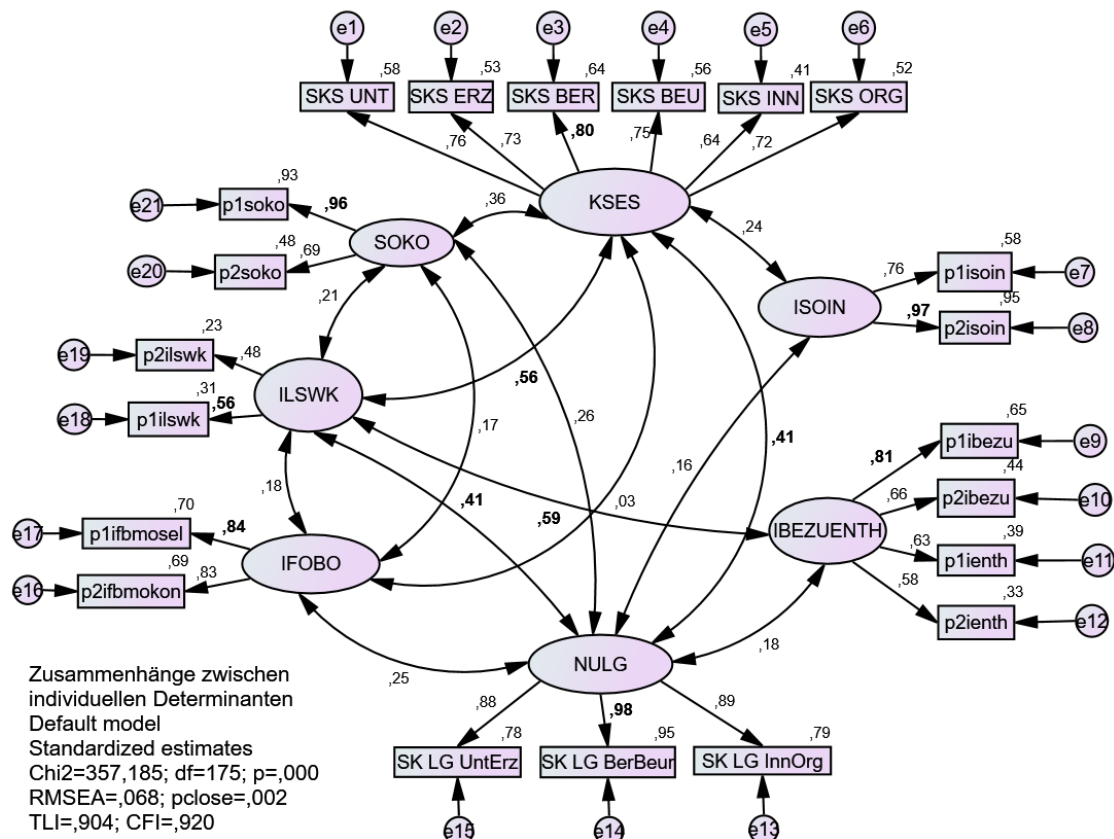


Abbildung 21: Strukturgleichungsmodell der standardisierten Lösung

MARDIA-Test für multivariate Normalverteilung: $z = 8,974$, $p = 0,000$

Der MARDIA-Test ist mit $z = 8,974$ signifikant, es liegt keine multivariate Normalverteilung vor. Deshalb musste ein BOLLEN-STINE-Bootstrap durchgeführt werden.

Das unkorrigierte p (Chi^2) = 0,000 wurde leider ebenfalls signifikant, deshalb wurde dieses Modell abgelehnt.

Die exaktere Schätzung des p -Wertes (BOLLEN-STINE korrigiert) beträgt 0,333. Dieser Modelltest ist nicht signifikant und das Modell wird nicht abgelehnt. Es liegt ein exakter Modell-Fit vor.

In weiterer Folge sind die Fit-Indizes zu betrachten:

In der folgenden Tabelle werden die Gütekriterien des Modell-Fits und die Cut-Off-Werte für das Gesamtmodell nochmals zusammenfassend angegeben:

Kriterium	Cutoff-Werte	Quellen	Werte des Modells
Absolute Fit-Indizes (deskriptiv)			
$\chi^2/d.f.$	$\leq 2,5$	HOMBURG & BAUMGARTNER (1996, S. 172)	2,041
SRMR	$\leq 0,11$	BÜHNER (2011, S. 427)	0,1020
Inferenzstatistisches Gütekriterium			
RMSEA	$\leq 0,05-0,08$	BROWNE & CUDECK (vgl. dazu WEIBER & MÜHLHAUS 2010, S. 290)	0,068
Inkrementelle Fitmaße zum Modellvergleich			
CFI	$\geq 0,90$	HOMBURG & BAUMGARTNER (1996, S. 106)	0,920

Tabelle 100: Fitmaße

Das Modell erfüllt alle Kriterien und wird angenommen.

Im Folgenden werden die einzelnen Messmodelle präsentiert sowie deren Erklärungskraft. Gemäß BORTZ und DÖRING (2006) wird als Maßeinheit für die Varianzaufklärung R^2 verwendet. Dieses Bestimmtheitsmaß (auch Determinationskoeffizient genannt) gibt Aufschluss darüber, wie viel Varianz durch das Modell erklärt wird (erklärte Varianz). Es zeigt, wie gut das geschätzte Modell zu den erhobenen Daten passt. Unerklärte Varianz bedeutet, dass der Rest an Prozenten auf 100 % durch das vorliegende Messmodell nicht erklärt werden kann. R^2 wird als Gütemaß und Erklärungskraft der Determination der abhängigen Merkmale (COHEN 1988) verwendet. Für die Varianzaufklärung bedeutet dies, dass Werte von .01 = als klein, von .09 = als mittel und von .25 = als groß bezeichnet werden.

a) Darstellung der Messmodelle

Im Folgenden werden die R^2 -Werte ("squared multiple correlations") für die einzelnen Messmodelle näher beschrieben sowie die Signifikanz angegeben. Für das Messmodell zu Individuellen Sozialen Interessen (ISOIN) wurde der höchste Wert erzielt ($R^2 = 0,996$), gefolgt vom Messmodell zur Sozialen Kooperation am Arbeitsplatz (SOKO; $R^2 = 0,818$), dem Messmodell zur Individuellen Fortbildungsmotivation (IFOBO; $R^2 = 0,505$) und dem Messmodell zur Nutzung von Lerngelegenheiten (NULG; $R^2 = 0,287$). Für diese vier genannten Messmodelle kann erklärt werden, dass sie große Erklärungskraft besitzen. Die Messmodelle zu Individuellen Berufszufriedenheit und Enthusiasmus (IBEZUENTH; $R^2 = 0,241$), zu Kompetenzselbsteinschätzung (KSES; $R^2 = 0,233$) haben mittlere Erklärungskraft und sind ebenfalls

höchst signifikant. Für Individuelle Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen (ILSWK; $R^2 = 0,057$) konnte ein niedriger Wert erzielt werden.

b) Darstellung der einzelnen manifesten Variablen der Messmodelle

Es kann festgestellt werden, dass die Effektstärken für alle beobachteten endogenen Variablen über Werten von $r^2 = 0,48$ liegen und somit große Erklärungskraft besitzen. Die höchsten Effektstärken wurden im Modell hervorgehoben.

Die Kompetenzselbsteinschätzungen (KSES) werden durch eine Varianz von $r^2 = 0,800$ durch Beraten (SKS BER), durch $r^2 = 0,758$ durch Unterrichten (SKS UNT), $r^2 = 0,751$ durch Beurteilen (SKS BEU), $r^2 = 0,727$ durch Erziehen (SKS ERZ), $r^2 = 0,718$ Organisieren (SKS ORG) und $r^2 = 0,638$ durch Innovieren (SKS INN) erklärt. Insgesamt werden 23 % der Varianz der Kompetenzselbsteinschätzung durch die diesem Konstrukt zugewiesenen Größen Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren und Organisieren erklärt.

Individuelle soziale Interessen (ISOIN) werden durch zwei Parcels erklärt: Parcel 2 (p2isoin), das Items „für jemanden sorgen“ enthält, erklärt $r^2 = 0,973$ der Varianz (das bedeutet nur 3 % bleiben unerklärt) und Parcel 1 (p1isoin), das Items zu „jemanden betreuen“ repräsentiert, erklärt $r^2 = 0,759$ der Varianz. Die Sozialen Interessen werden durch 100 % der Varianz durch die beiden Konstrukte Parcel 1 und Parcel 2 erklärt.

Die Werte für Individuelle Berufszufriedenheit/Enthusiasmus fallen etwas geringer aus, sind aber dennoch hoch. Das Parcel 1 zur Berufszufriedenheit (p1ibezu), das Items zum „besten Beruf“ beinhaltet, erklärt mit $r^2 = 0,806$, das Parcel 2 (p2ibezu), das Items zu „keine andere Wahl“ darstellt, mit $r^2 = 0,665$, das Parcel 1 (p1ienth) zum Enthusiasmus, das Items zur „Begeisterung“ beinhaltet, mit $r^2 = 0,627$ und das Parcel 2 (p2ienth), das Items zur „Freude“ bietet, mit $r^2 = 0,577$ die Varianz. Insgesamt werden 24 % der Varianz der Individuellen Berufszufriedenheit und Enthusiasmus durch die vier diesem Konstrukt zugewiesenen Parcels erklärt.

In Bezug auf die Nutzung von Lerngelegenheiten (NULG) fallen die Werte besonders hoch aus: Bei der Skala zur Lerngelegenheit Beraten und Beurteilen (SK LG BerBeur) bleiben nur 2 % unerklärt ($r^2 = 0,977$), bei der Skala zur Lerngelegenheit

Innovieren und Organisieren (SK LG InnOrg) sind es 11 % ($r^2 = 0,887$) und bei der Skala zur Lerngelegenheit Unterrichten und Erziehen (SK LG UntErz) sind es 12 %, die unerklärt bleiben ($r^2 = 0,883$). 29 % der Varianz können durch die der Nutzung von Lerngelegenheiten zugewiesenen Konstrukte der Lerngelegenheiten zu Unterrichten/Erziehen, der Lerngelegenheiten zu Beraten/Beurteilen und der Lerngelegenheiten zu Innovieren/Organisieren erklärt werden.

Auch für die Individuelle Fortbildungsmotivation (IFOBO) wird die Varianz sehr gut erklärt: Das Parcel 1 (p1ifbmosel), das die selbstbestimmte Fortbildungsmotivation repräsentiert, erklärt mit $r^2 = 0,837$ und das Parcel 2 (p2ifbmokon), das die kontrollierte Fortbildungsmotivation darstellt, mit $r^2 = 0,829$ die Varianz. Die individuelle Fortbildungsmotivation wird mit 51 % der Varianz durch die beiden zugewiesenen Konstrukte Parcel 1 und Parcel 2 erklärt.

Am schlechtesten wird die Skala zur Individuellen Lehrerselbstwirksamkeitserwartung (ILSWK) durch die Parcels erklärt. Ein Grund dafür könnte in der Tatsache liegen, dass auch die Reliabilitätsanalyse nur ein unbefriedigendes Ergebnis erbrachte ($\alpha = 0,616$). Das Parcel 1 (p1ilswk), das schwierige Einflüsse repräsentiert, erklärt mit $r^2 = 0,561$ und das Parcel 2 (p2ilswk), das schwierige Unterrichtskonstellationen darstellt, mit $r^2 = 0,481$ die Varianz. Dies zeigt sich auch in der Gesamtaufklärung für dieses Messmodell, da nur 6 % der Varianz zu Individueller Lehrerselbstwirksamkeitserwartung durch die beiden zugewiesenen Konstrukte Parcel 1 und Parcel 2 erklärt werden können.

Die Soziale Kooperation am Arbeitsplatz (SOKO) weist unterschiedliche Werte auf: Das Parcel 1 (p1soko), deren Items konkrete Hilfestellung beschreiben, erklärt mit $r^2 = 0,964$ und das Parcel 2 (p2soko), deren Items emotionale Hilfestellung abfragen, mit $r^2 = 0,691$ der Varianz. Die beiden Parcels p1soko und das Parcel p2soko klären 82 % der Varianz zu Sozialer Kooperation am Arbeitsplatz auf.

c) *Darstellung der Zusammenhänge zwischen den endogenen Variablen im Strukturmodell*

Im Folgenden werden die Zusammenhänge (r), wie in der Tabelle dargestellt, interpretiert:

Korrelationswerte (r)	Interpretation
$r = 0$	statistisch unabhängig
$0,0 < r \leq 0,2$	sehr geringe Korrelation
$0,2 < r \leq 0,5$	geringe Korrelation
$0,5 < r \leq 0,7$	mittlere Korrelation
$0,7 < r \leq 0,9$	hohe Korrelation
$0,9 < r \leq 1,0$	sehr hohe Korrelation

Tabelle 101: Interpretation der Höhe von Korrelationen (aus WEIBER & MÜHLHAUS 2010, S. 11)

Sehr hohe Korrelationen ($r = 0,559$) ergeben sich zwischen Individueller Berufszufriedenheit/Enthusiasmus (IBEZUENTH) und Individueller Lehrerselbstwirksamkeitserwartung (ILSWK) und zwischen Kompetenzselbsteinschätzung (KSES) und Individueller Lehrerselbstwirksamkeitserwartung ($r = 0,559$).

Mittlere Zusammenhänge bestehen sich zwischen folgenden Konstrukten: der Nutzung von Lerngelegenheiten (NULG) und der Kompetenzselbsteinschätzung ($r = 0,410$), der Nutzung von Lerngelegenheiten und der Individuellen Lehrerselbstwirksamkeitserwartung ($r = 0,409$), der Sozialen Kooperation am Arbeitsplatz (SOKO) und der Kompetenzselbsteinschätzung ($r = 0,359$), der Nutzung von Lerngelegenheiten und der Sozialen Kooperation am Arbeitsplatz ($r = 0,262$). Für die Individuelle Fortbildungsmotivation (IFOBO) und der Nutzung von Lerngelegenheiten ($r = 0,253$) ergibt sich ebenfalls gerade noch eine mittlere Korrelation.

Folgende geringe Korrelationen ergeben sich zwischen Individuellen Sozialen Interessen (ISOIN) und Kompetenzselbsteinschätzungen ($r = 0,238$), zwischen Sozialer Kooperation am Arbeitsplatz und Individueller Lehrerselbstwirksamkeitserwartung ($r = 0,205$), zwischen Individueller Fortbildungsmotivation und Individueller Lehrerselbstwirksamkeitserwartung ($r = 0,180$), zwischen Individueller Berufszufriedenheit/Enthusiasmus und der Nutzung von Lerngelegenheiten ($r = 0,178$), zwischen Sozialer Kooperation am Arbeitsplatz und Individueller Fortbildungsmotivation ($r = 0,173$) und zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten und den Individuellen Sozialen Interessen ($r = 0,158$).

Sehr geringe Zusammenhänge bestehen nur zwischen Kompetenzselbsteinschätzungen und Individueller Fortbildungsmotivation ($r = 0,026$).

Um Unterschiedshypothesen prüfen zu können, wird im Folgenden beschrieben, mit welcher Methode diese analysiert wurden.

MULTI-GROUP-ANALYSIS

Um Unterschiede über mehrere Gruppen hinweg prüfen zu können, wird die Multi-Group-Analysis (MGA) angewendet. Es wird damit die Gültigkeit von a priori definierten Hypothesen in mehreren Gruppen untersucht. Es muss vorher festgestellt werden, ob die Messmodelle auch identische Sachverhalte in verschiedenen Gruppen überprüfen. Wenn dies ermittelt ist, dann wird von Messäquivalenz oder Messinvarianz der Messmodelle gesprochen. (Vgl. WEIBER & MÜHLHAUS 2010, S. 225ff)

Es gibt mehrere Stufen der Messäquivalenz zwischen Gruppen. Die Anforderungen steigen von Stufe zu Stufe:

- a) Kongenerische Messung: faktorielle Grundstruktur ist gleich
- b) Partiiell Tau-äquivalente Messung: faktorielle Grundstruktur gleich; mehr als zwei Faktorladungen sind gleich
- c) Voll Tau-äquivalente Messung: faktorielle Grundstruktur sowie alle Faktorladungen sind gleich
- d) Partiiell parallele Messung: faktorielle Grundstruktur ist gleich, mehr als zwei Faktorladungen und mehr als zwei Fehlervarianzen sind gleich
- e) Voll parallele Messung: faktorielle Grundstruktur ist gleich, alle Faktorladungen und alle Fehlervarianzen sind gleich (Vgl. BÜHNER 2011, S. 152; vgl. dazu auch WEIBER & MÜHLHAUS 2010, S. 236)

Um welche Stufe der Messäquivalenz es sich handelt, wird bei den einzelnen Unterschiedshypothesen im Kapitel 11 angeführt. Weiters werden die Chi^2 -Werte (CMIN) angegeben sowie die Signifikanz (p), da diese die Invarianz des Modells zwischen den Gruppen sowie einzelner Modellparameter angeben. Ist der Wert des

CHI² dabei größer als 3,84 und der p-Wert signifikant ($p < 0,05$), handelt es sich um essentielle Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen.¹⁹

Zuerst wird ein unrestringiertes Modell über alle Gruppen in AMOS geschätzt. Anschließend wird das vollständig restringierte Modell, bei dem alle Modellparameter zwischen den Gruppen gleichgesetzt werden, geschätzt. Wenn beide Varianten den gleichen gesamt-Fit zeigen, handelt es sich um keinerlei Unterschiede zwischen den Gruppen. (Vgl. WEIBER & MÜHLHAUS 2010, S. 228).

¹⁹ Die Methode sowie die Cut-Off-Werte wurden bei der Innsbrucker Summer School anfangs Juli 2016 und 2017 vorgestellt von Univ.-Prof. Dr. Alfred BERGER.

11 Überprüfung der Hypothesen

Ziel dieses Kapitels ist es, die einzelnen Hypothesen, die entweder Zusammenhänge oder Unterschiede erfassen, zu präsentieren und zu analysieren. Anschließend wird festgestellt, ob die Hypothesen angenommen werden oder nicht. Im Folgenden werden die Hypothesen je einzeln dargestellt und überprüft:

Hypothese 1:

Es wird angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten, sozialer Kooperation, Fortbildungsmotivation, Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen und Kompetenzselbsteinschätzungen besteht.

Es besteht ein geringer, höchst signifikanter Zusammenhang zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten und Sozialer Kooperation ($r = 0,262$; $p = 0,000$). Weiters besteht zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten und Fortbildungsmotivation ($r = 0,253$; $p = 0,001$) ein sehr signifikanter Zusammenhang und ein höchst signifikanter Zusammenhang zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten und Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen ($r = 0,409$; $p = 0,000$) sowie zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten und Kompetenzselbsteinschätzungen ($r = 0,410$; $p = 0,000$). Der Zusammenhang zwischen Sozialer Kooperation und Fortbildungsmotivation ($r = 0,173$; $p = 0,029$) ist signifikant und sehr gering sowie zwischen Sozialer Kooperation und Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen ($r = 0,205$; $p = 0,043$), zwischen Sozialer Kooperation und Kompetenzselbsteinschätzungen ($r = 0,359$; $p = 0,000$) besteht eine geringe höchst signifikante Korrelation. Fortbildungsmotivation und Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen ($r = 0,180$; $p = 0,099$) korrelieren signifikant sehr gering. Fortbildungsmotivation und Kompetenzselbsteinschätzungen ($r = 0,026$; $p = 0,733$) hängen äußerst gering und nicht signifikant zusammen. Es besteht ein mittlerer, höchst signifikanter Zusammenhang zwischen Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen und Kompetenzselbsteinschätzungen ($r = 0,559$; $p = 0,000$).

Auf Grund der obigen Resultate kann die erste Hypothese bestätigt werden, die Nullhypothese wird verworfen.

Hypothese 2:

Es wird angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen und Zufriedenheit/Enthusiasmus im Beruf besteht.

Zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Enthusiasmus/Berufszufriedenheit ($r = 0,572$; $p = 0,000$) besteht ein mittlerer, höchst signifikanter Zusammenhang.

Die Hypothese zwei wird aufrechterhalten, die Nullhypothese wird abgelehnt.

Hypothese 3:

Es wird angenommen, dass ein Unterschied besteht in Bezug auf Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrgangsteilnehmern und Teilnehmern am verpflichtenden Angebot.

Um diese Hypothese hinreichend überprüfen zu können, wurden die einzelnen Items für die Selbstwirksamkeit herangezogen und keine Parcels verwendet.

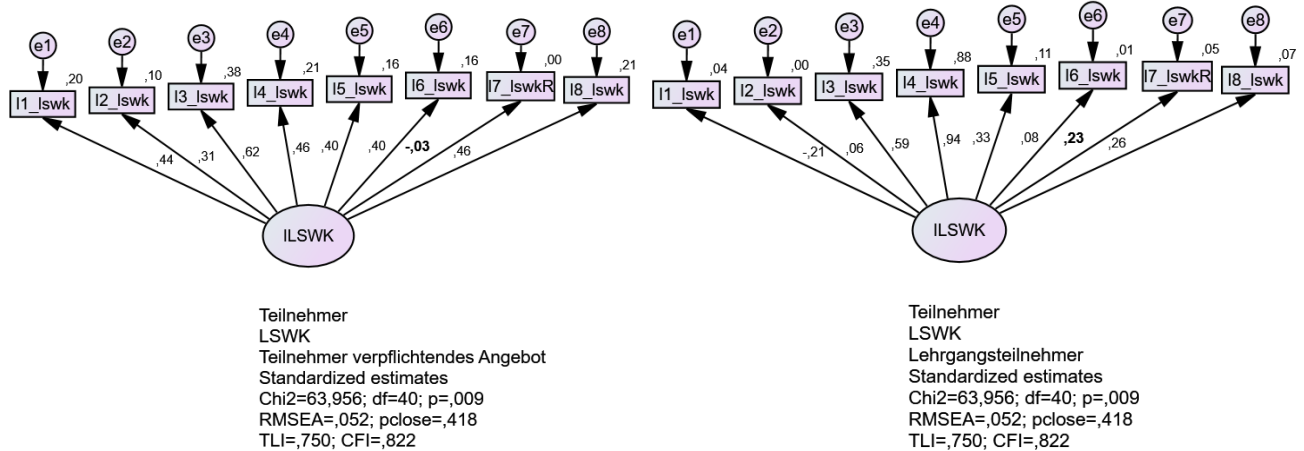


Abbildung 22: Modell Teilnehmer und Lehrerselbstwirksamkeit

Es gibt 29 Lehrgangsteilnehmer und 194 Teilnehmer am verpflichtenden Angebot.

Es bestehen signifikante Unterschiede in Bezug auf vier Items:

- Item fünf „Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können“ ($\text{Chi}^2 = 13,287$; $p = 0,021$) zwischen Lehrgangsteilnehmern ($p = 0,962$) und Teilnehmer am verpflichtenden Angebot ($p = 0,000$),
- Item acht „Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändern kann“ ($\text{Chi}^2 = 12,443$;

$p = 0,029$) zwischen Lehrgangsteilnehmern ($p = 0,962$) und Teilnehmern am verpflichtenden Angebot ($p = 0,000$),

- Item eins „Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülerinnen und Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln“ ($\text{Chi}^2 = 10,448$; $p = 0,061$) zwischen Lehrgangsteilnehmern ($p = 0,000$) und den Teilnehmern am verpflichtenden Angebot ($p = 0,000$) und
- Item zwei „Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen“ ($\text{Chi}^2 = 12,395$; $p = 0,065$) bei Lehrgangsteilnehmern ($p = 0,962$) und Teilnehmern am verpflichtenden Angebot ($p = 0,001$).

Model	DF	CMIN	P
prüfungsrelevanter Stoff	1	3,042	,081
Elternkontakt	1	1,195	,274
Schülerprobleme	1	2,973	,085
Gelassenheit	1	,303	,582
trotz eigener Probleme	1	1,233	,267
Schülerentwicklung	1	1,411	,235
kreative Ideen	1	1,148	,284
Insgesamt	6	13,590	,035

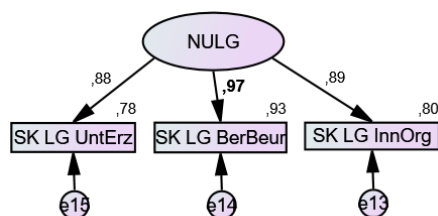
Tabelle 102: Chi²- und p-Werte für das Gesamtmodell Lehrerselbstwirksamkeit und Teilnehmer

Alle Werte sind für den Chi²-Wert nicht signifikant ($p > 0,05$) und liegen unter dem Wert von 3,84. Die Faktorladungen sind nur zufällig verschieden. Es liegt volle Tau-Äquivalenz vor.

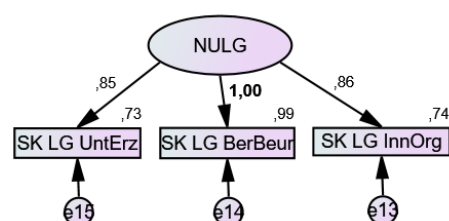
Die dritte Hypothese wird teilweise bestätigt.

Hypothese 4:

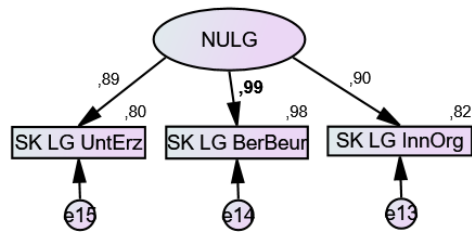
Es wird angenommen, dass ein Unterschied in der Nutzung der Lerngelegenheit hinsichtlich des studierten Lehramts besteht.



Zusammenhänge zwischen
Lehrbefähigung und der
Nutzung von Lerngelegenheiten
Insgesamt
Lehrbefähigung ASO



Zusammenhänge zwischen
Lehrbefähigung und der
Nutzung von Lerngelegenheiten
Insgesamt
Lehrbefähigung NMS



Chi² = 2,938; df = 2; p = 0,230
 RMSEA = 0,52; pclose = 0,397
 TLI = 0,991; CFI = 0,996

Zusammenhänge zwischen
 Lehrbefähigung und der
 Nutzung von Lerngelegenheiten
 Insgesamt
 Lehrbefähigung VS

Abbildung 23: Modell Zusammenhang Lehrbefähigung und Nutzung von Lerngelegenheiten

Es zeigt sich ein nicht signifikanter Unterschied in Bezug auf die Lerngelegenheiten Unterrichten/Erziehen (CMIN = 3,450; p = 0,178) für die verschiedenen Schularten ASO ($\beta_{ASO}^{20} = 0,885$), NMS ($\beta_{NMS} = 0,851$) und VS ($\beta_{VS} = 0,895$).

Auch in Bezug auf die Lerngelegenheiten Innovieren/Organisieren (CMIN = 3,730; p = 0,155) zeigt sich ein nicht signifikanter Unterschied in Bezug auf das studierte Lehramt für ASO ($\beta_{ASO} = 0,891$), NMS ($\beta_{NMS} = 0,859$) und VS ($\beta_{VS} = 0,903$).

Model	DF	CMIN	P
LG Unterrichten/Erziehen	2	2,938	,230
LG Innovieren/Organisieren	2	2,658	,265
Insgesamt	4	6,388	,172

Tabelle 103: Chi²- und p-Werte für das Modell: Zusammenhang Lehrbefähigung und Nutzung von Lerngelegenheiten

Alle Werte von Chi² sind nicht signifikant, daher sind alle Faktorladungen bei den Lehrbefähigungen nur zufällig verschieden. Es liegt volle Tau-Äquivalenz vor.

Die Hypothese vier wird nicht bestätigt, die Nullhypothese bleibt aufrecht.

²⁰ β wird im Rahmen dieser Arbeit für standardisierte Koeffizienten des Indikators verwendet

Hypothese 5:

Es wird angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten und den individuellen Determinanten besteht.

Als individuelle Determinanten wurden die Fortbildungsmotivation, die Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen, Berufszufriedenheit/Enthusiasmus und Soziale Interessen erhoben. Der Zusammenhang zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten und der individuellen Determinante Fortbildungsmotivation ($r = 0,253$; $p = 0,001$) ist gering und sehr signifikant, zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten und der individuellen Determinante Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen ($r = 0,409$; $p = 0,000$) ist der Zusammenhang ebenfalls gering aber höchst signifikant. Die Korrelation zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten und der individuellen Determinante Berufszufriedenheit/Enthusiasmus ($r = 0,178$; $p = 0,011$) ist sehr gering und signifikant sowie auch zwischen Nutzung von Lerngelegenheiten und der individuellen Determinante Soziale Interessen ($r = 0,158$; $p = 0,016$).

Auf Grund dieser Ergebnisse kann die fünfte Hypothese bestätigt werden, die Nullhypothese wird abgelehnt.

Hypothese 6:

Es wird angenommen, dass ein Zusammenhang besteht zwischen selbstbestimmter Motivation und der Nutzung von formalen Lerngelegenheiten.

Um diese Hypothese beantworten zu können, wurde erneut eine multiple Datenimputation angewendet, die nur die Daten für die formalen Lerngelegenheiten und die selbstbestimmte Motivation enthält. Es wurden für die formalen Lerngelegenheiten Parcels gebildet, die in Kapitel 10.1 beschrieben sind.

Für die selbstbestimmte Motivation wurden Einzelitems verwendet, es handelt sich dabei um die Items 1, 4, 5 und 6.

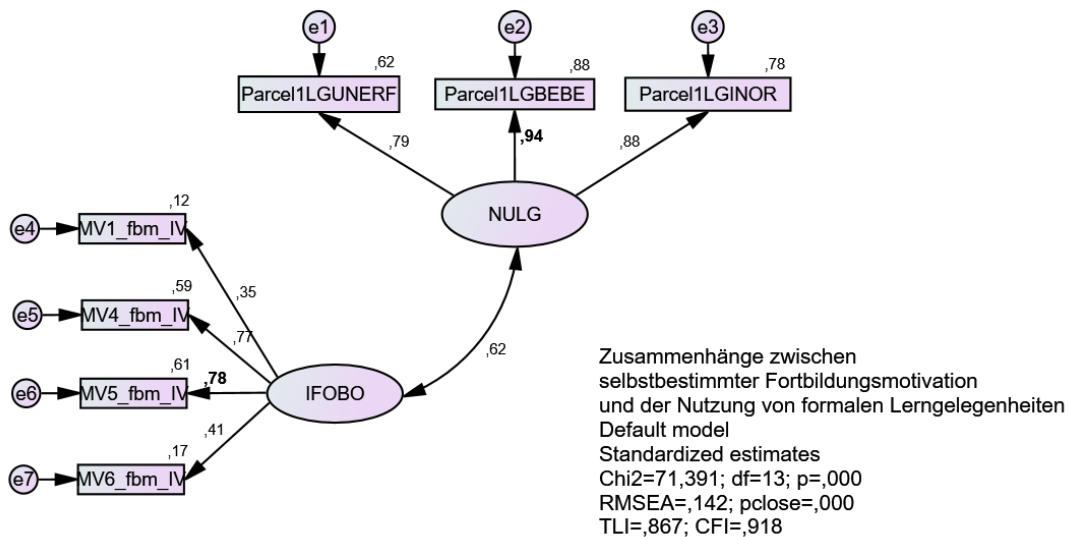


Abbildung 24: Modell Zusammenhang formale Lerngelegenheiten und selbstbestimmter Fortbildungsmotivation

Der p-Wert erreichte durch Anwendung des BOLLEN-STINE-Bootstrap einen Wert von $p = 0,333$.

Zwischen der Nutzung von formalen Lerngelegenheiten und selbstbestimmter Fortbildungsmotivation besteht ein höchst signifikanter mittlerer Zusammenhang ($r = 0,618$; $p = 0,000$).

Hypothese sechs wird bestätigt und die Nullhypothese abgelehnt.

Hypothese 7:

Es wird angenommen, dass ein Zusammenhang besteht zwischen sozialer Kooperation und Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen.

Es besteht ein signifikant geringer Zusammenhang zwischen Sozialer Kooperation und Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen ($r = 0,205$; $p = 0,043$).

Diese Resultate zeigen, dass die Hypothese sieben aufrechterhalten bleibt und die Nullhypothese verworfen wird.

Hypothese 8:

Es wird angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen Sozialer Interessiertheit und Kompetenzselbsteinschätzungen besteht.

Zwischen Sozialer Interessiertheit und Kompetenzselbsteinschätzungen besteht ein geringer, höchst signifikanter Zusammenhang ($r = 0,238$; $p = 0,000$).

Die achte Hypothese wird daher bestätigt und die Nullhypothese abgelehnt.

Hypothese 9:

Es wird angenommen, dass ein Unterschied besteht zwischen männlichen Berufseinsteigern und weiblichen Berufseinsteigern hinsichtlich der Kompetenzselbsteinschätzungen.

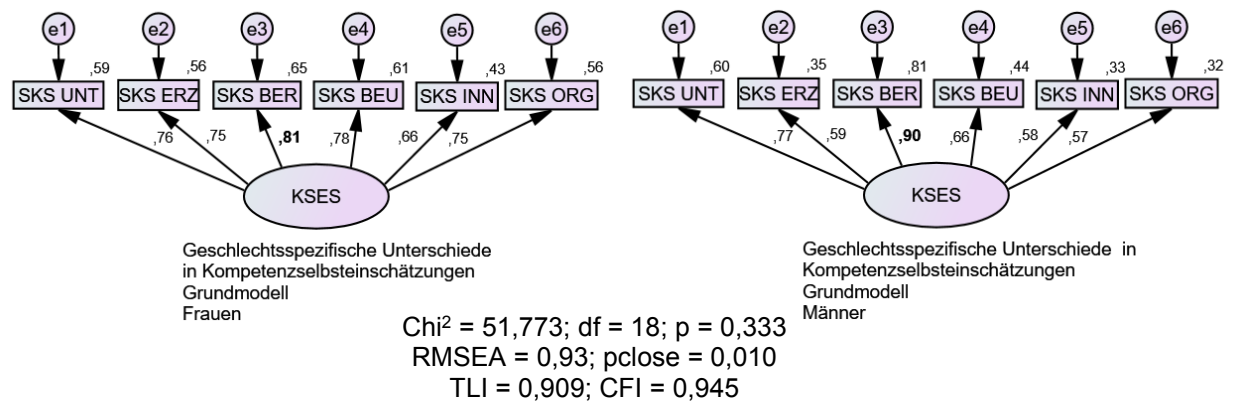


Abbildung 25: Modell Zusammenhänge Kompetenzselbsteinschätzung und Geschlecht

Es zeigt sich ein signifikanter Unterschied (CMIN = 9,915; $p = 0,042$) hinsichtlich der Koeffizienten Unterrichten bei Männern und Frauen: bei Männern übt das Unterrichten einen stärkeren Einfluss ($\beta_{\text{Männer}} = 0,81$) auf Kompetenzselbsteinschätzung als bei Frauen ($\beta_{\text{Frauen}} = 0,75$) aus. Bei allen anderen Kompetenzbereichen sind die Unterschiede nicht signifikant.

Kompetenzbereich	CMIN	p
Erziehen	7,541	0,110
Beurteilen	5,720	0,221
Innovieren	5,172	0,270
Organisieren	2,719	0,606

Tabelle 104: Chi²- und p-Werte für die einzelnen Kompetenzbereiche bezogen auf das Geschlecht

Model	DF	CMIN	P
Unterrichten	1	1,954	,162
Erziehen	1	4,328	,037
Beurteilen	1	6,148	,013
Innovieren	1	6,696	,010
Organisieren	1	9,150	,002
Insgesamt	5	11,868	,037

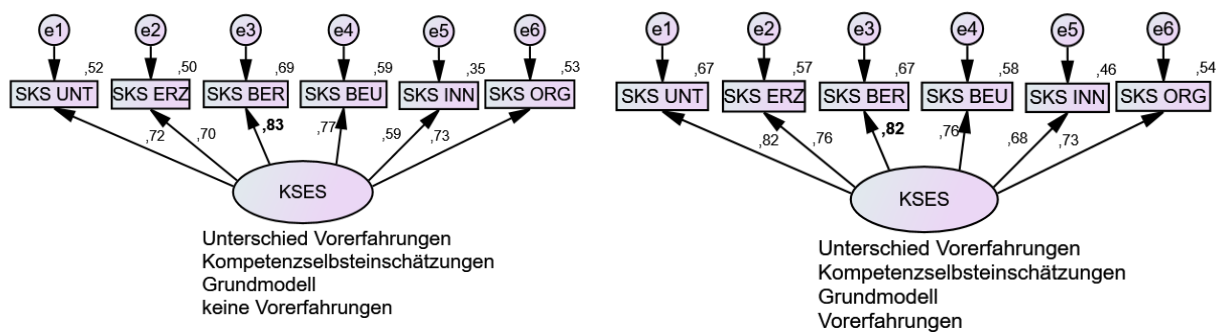
Tabelle 105: Chi²- und p-Werte für das Gesamtmodell Zusammenhänge Kompetenzselbsteinschätzung und Geschlecht

Die CHI²-Werte für Organisieren sind sehr signifikant, für Innovieren, Erziehen und Beurteilen sind sie signifikant und für Unterrichten nicht signifikant. Es liegt daher nur schwache partielle Tau-Äquivalenz vor. Ein Grund dafür könnte darin liegen, dass sich die Gruppen in ihrer Anzahl sehr unterscheiden (männlich: n = 45; weiblich: n = 175).

Hypothese neun wird teilweise bestätigt, die Nullhypothese bleibt teilweise aufrecht.

Hypothese 10:

Es wird angenommen, dass ein Unterschied besteht bei Kompetenzselbsteinschätzungen hinsichtlich Vorerfahrungen.



Chi² = 53,561; df = 19; p = 0,333

RMSEA = 0,95; pclose = 0,008

TLI = 0,908; CFI = 0,945

Abbildung 26 : Modell Vorerfahrungen und Kompetenzselbsteinschätzungen

Es zeigte sich, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen Kompetenzselbsteinschätzungen und jenen Teilnehmern, die Vorerfahrungen mitbringen und jenen, die keine Vorerfahrungen gemacht haben, bestehen, wie in der folgenden Tabelle zu sehen ist:

Kompetenzbereich	CMIN	p
Unterrichten	2,179	0,703
Erziehen	1,902	0,754
Beurteilen	3,008	0,557
Innovieren	1,389	0,846
Organisieren	2,688	0,611

Tabelle 106: Chi²- und p-Werte für Kompetenzselbsteinschätzungen und Vorerfahrungen

Model	DF	CMIN	P
Vorerfahrungen Unterrichten	1	,831	,362
Vorerfahrungen Erziehen	1	1,109	,292
Vorerfahrungen Beurteilen	1	,002	,961
Vorerfahrungen Innovieren	1	1,621	,203
Vorerfahrungen Organisieren	1	,322	,570
Vorerfahrungen Insgesamt	5	3,010	,698

Tabelle 107: Chi²- und p-Werte für das Gesamtmodell für Kompetenzselbsteinschätzungen und Vorerfahrungen

Es zeigt sich, dass alle Chi²-Werte nicht signifikant sind und die beiden Gruppen (Vorerfahrungen und keine Vorerfahrungen) sich nur zufällig voneinander unterscheiden. Es liegt volle Tau-Äquivalenz vor.

Die zehnte Hypothese wird nicht aufrechterhalten, die Nullhypothese bleibt aufrecht.

Zusammenfassend zeigen sich die Ergebnisse für die Hypothesenprüfung, wie folgt:

Hypothesen	bestätigt	teilweise bestätigt	Nullhypothese bleibt aufrecht
H1	x		
H2	x		
H3		x	
H4			x
H5	x		
H6	x		
H7	x		
H8	x		
H9		x	
H10			x

Tabelle 108: Ergebnisse der Hypothesenprüfung

Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit sind nicht allgemein gültig, da sie anhand einer Ad-hoc-Stichprobe (vgl. BORTZ & DÖRING 2006, S. 401) erhoben wurden und nur für diese Gültigkeit besitzen.

12 GESAMTDISKUSSION

Das zentrale Anliegen dieser Forschungsarbeit war es, Zusammenhänge zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten, sozialer Kooperation, individuellen Determinanten und Kompetenzselbsteinschätzungen im Rahmen des Berufseinstiegs von Lehrkräften im Allgemeinen Pflichtschulbereich in Niederösterreich festzustellen, die erstmals in dieser Zusammenstellung gemeinsam untersucht worden sind. Da dieses Bundesland das einzige in Österreich ist, in dem neu angestellte Lehrkräfte in den ersten beiden Dienstjahren verpflichtend Fortbildungsangebote seit dem Jahr 2011 besuchen müssen, können die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit von großer Relevanz sein für weitere Forschungsarbeiten im Rahmen des Berufseinstiegs von Lehrkräften.

In diesem Kapitel werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammenfassend dargestellt und anhand von bereits vorliegenden Forschungsergebnissen diskutiert. Daran anschließend werden die Erkenntnisse zusammengefasst und allfällige an diese Arbeit anschließende Forschungsarbeiten vorgestellt sowie die Limitationen der Studie berichtet. Im abschließenden Teil werden die Folgerungen für die Lehrerbildung abgeleitet.

12.1 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Hypothesen nochmals kurz aufgegriffen und anhand von bereits vorliegenden Forschungsergebnissen diskutiert sowie deren Relevanz für die Berufseinstiegsphase dargestellt.

Hypothese eins untersuchte die Zusammenhänge zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten, sozialer Kooperation, Fortbildungsmotivation, Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen und Kompetenzselbsteinschätzungen. Es zeigten sich Zusammenhänge in allen Bereichen. Höchst signifikant hängen Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen, die Nutzung von Lerngelegenheiten und die soziale Kooperation mit den Kompetenzselbsteinschätzungen zusammen. Für Mentoren, die die Berufseinsteiger individuell coachen, bedeutet dieses Ergebnis, dass sie die Einschätzung der Kompetenzen immer im Zusammenhang mit den anderen Faktoren betrachten und wissen, dass Veränderungen in einem Bereich auch Veränderungen in den anderen Bereichen bewirken können. Die Ergebnisse stimmen mit den Ergebnissen

von ROßNAGL (2017) überein. In der Vorstudie wurden Faktoren erhoben, die mit der Nutzung von Lerngelegenheiten zusammenhängen: soziale Kooperation, Lehrer-selbstwirksamkeitserwartungen, Fortbildungsmotivation und Kompetenzselbsteinschätzungen. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Zusammenhänge im Rahmen dieser Forschungsstudie geringer ausfallen, was damit zusammenhängen könnte, dass in dieser Forschungsarbeit mehr Bereiche miteinbezogen worden sind als dies in der Vorstudie der Fall war. Auch SCHWARZER und JERUSALEM (2002, S. 36) konnten unter anderem feststellen, dass Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen, die optimistisch sind, eine wesentliche Voraussetzung für Motivation sind (vgl. Kapitel 7.3). Auch HECHT (2014a) konnte sehr hohe Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Kompetenzselbsteinschätzungen nachweisen.

In Hypothese zwei wurde der Zusammenhang zwischen Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen und Zufriedenheit/Enthusiasmus im Beruf untersucht, der höchst signifikant und mittelmäßig ist. Dies bedeutet, dass hohe Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen mit hoher Zufriedenheit und Enthusiasmus im Beruf einhergehen. LIPOWSKY (vgl. 2003, S. 372) konnte in einer Studie über den beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen ermitteln, dass Lehrerselbstwirksamkeit die berufliche Zufriedenheit vorhersagen kann. In seiner Forschungsstudie ist die Lehrerselbstwirksamkeit ein Prädiktor für die berufliche Zufriedenheit. In dieser Dissertation wurde daher ein Zusammenhang angenommen und die Ergebnisse von LIPOWSKY konnten bestätigt werden. (Vgl. Kapitel 2.3)

Mit der Hypothese drei wurde untersucht, ob sich Lehrgangsteilnehmer und Teilnehmer am verpflichtend zu besuchenden Angebot hinsichtlich der Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen unterscheiden. Diese Hypothese konnte nur teilweise bestätigt werden. RICHTER (vgl. 2010, S. 5f) konnte in seiner Forschungsstudie feststellen, dass sich die Unterstützung durch Mentoren auf die Selbstwirksamkeitserwartungen von Referendaren auswirkt (vgl. Kapitel 2.3). In Niederösterreich werden Berufseinsteiger von Mentoren nur im Lehrgang unterstützt. Es wurde daher angenommen, dass sich dies unterschiedlich auf die beiden Gruppen von Teilnehmern

am Berufseinstiegsangebot auswirkt. Dies bedeutet, dass Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen durch die Begleitung von Mentoren nur teilweise beeinflusst werden.

Die Annahme in Hypothese vier, dass es Unterschiede gibt in Bezug auf die Nutzung der Lerngelegenheit hinsichtlich des studierten Lehramts konnte nicht bestätigt werden. RICHTER (vgl. 2011, S. 323) konnte im Rahmen der COACTIV-Studie feststellen, dass sich die Nutzung von beruflichen Lerngelegenheiten einerseits nach Schulart als auch andererseits je nach Lehrperson unterscheiden. Bei den Schularten wurde zwischen Gymnasiallehrkräften und Lehrern anderer Schularten unterschieden. Da in dieser Dissertation nur andere Schularten (Volksschule, Neue Mittelschule/Hauptschule, Sonderschule) untersucht wurden, ist anzunehmen, dass die Unterschiede nur zwischen Lehrkräften an Gymnasien und anderen Schularten bestehen und sich die Lehrpersonen der anderen Schularten nicht wesentlich voneinander unterscheiden hinsichtlich der Nutzung der Lerngelegenheiten. Dies bedeutet für Fortbildungsinstitutionen, dass sie verschiedene Lerngelegenheiten im Rahmen des Berufseinstiegs für alle drei Schularten gemeinsam anbieten können.

Hypothese fünf untersuchte den Zusammenhang zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten und den individuellen Determinanten, der sich als höchst signifikant mit den Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen und sehr signifikant mit der Fortbildungsmotivation herausstellte aber gering ist. Mit Berufszufriedenheit/Enthusiasmus und sozialen Interessen bestehen nur sehr geringe und nicht signifikante Zusammenhänge. Für Mentoren bedeutet dies, dass sie Berufseinsteiger je nach Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen und der Fortbildungsmotivation unterschiedlich in Bezug auf die Nutzung von Lerngelegenheiten beraten sollten. Wie der Zusammenhang genau sich darstellt, sollte in weiteren Studien noch genauer untersucht werden. Die Annahme von LIPOWSKY (vgl. 2014, S. 514), dass Lernangebote je nach Voraussetzungen (diese wurden im Rahmen dieser Forschungsarbeit als individuelle Determinanten bezeichnet, weil sie als Bestimmungsgröße im Rahmen eines Untersuchungsmodells, das Zusammenhänge untersucht, definiert wurde und nicht als Wirkgröße, wie sie im Rahmen von Angebot-Nutzungsmodellen eine Rolle spielen) der Teilnehmer unterschiedlich wahrgenommen werden, wird mit dieser

Hypothese bestätigt. Auch RICHTER (vgl. 2011, S. 323) konnte zeigen, dass Lehrkräfte sich hinsichtlich der Nutzung von Lerngelegenheiten voneinander unterscheiden. (Vgl. Kapitel 3.3)

Die Untersuchung der Hypothese sechs wies einen höchst signifikanten mittleren Zusammenhang zwischen selbstbestimmter Motivation und der Nutzung von formalen Lerngelegenheiten aus. Diese Information sollten Mentoren nutzen, indem sie selbstbestimmt motivierten Berufseinsteigern die Nutzung von formalen Lerngelegenheiten, deren Besuch mittels eines Zertifikats ausgewiesen wird, raten. LIPOWSKY (vgl. 2014, S. 519) konnte auf Grund der Analyse empirischer Studien feststellen, dass es eine positive Beeinflussung zwischen intrinsisch (selbstbestimmt) motivierten Lehrkräften und der Akzeptanz von Fortbildungsangeboten gibt (vgl. Kapitel 3.3). Da die Fortbildungsangebote unter den formalen Lerngelegenheiten abgefragt wurden, wurde der Zusammenhang unter diesem Teilbereich untersucht. Diese Annahme von LIPOWSKY konnte mit dieser Hypothese bestätigt werden.

Hypothese sieben postulierte einen Zusammenhang zwischen der sozialen Kooperation und Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen, der sich als signifikant und gering darstellte. Dies bedeutet, dass sich die soziale Kooperation am Arbeitsplatz sowie die Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen nur gering wechselseitig beeinflussen. In weiteren Studien sollte noch näher untersucht werden, ob die drei Formen sozialer Unterstützung (emotional, informationell und instrumentell) unterschiedliche Zusammenhänge aufweisen. RICHTER, KUNTER, LÜDTKE, KLUSMAN und BAUMERT (vgl. 2011, S. 52f) stellten in einer Forschungsstudie fest, dass Mentoren durch informationelle und emotionale Unterstützung und Mitreferendare durch instrumentelle Unterstützung Effekte auf die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung haben (vgl. Kapitel 4.3). Im Rahmen dieser Dissertation wurden instrumentelle und emotionale Unterstützung durch Kollegen an der Schule untersucht, weil sich in Vorstudien zeigte, dass diese eine wesentliche Unterstützungsquelle sind (vgl. PIND-ROßNAGL 2015a). Im Kollegium können sich auch weitere Berufseinsteiger befinden, aber diese Tatsache wurde im Rahmen dieser Studie nicht erhoben. Mentoren im Rahmen dieser Forschungsarbeit befinden sich nicht an derselben Schule, wie die Berufseinsteiger, daher wurde die informationelle, emotionale und instrumentelle Unterstützung durch

die Kollegen untersucht, weil diese die Berufseinsteiger mehr unterstützen können als Mentoren, die sie nur zwei Mal pro Semester treffen. Im Rahmen der Induktionsphase, die ab 2019/20 erstmals umgesetzt wird, befinden sich die Mentoren dann auch an derselben Schule wie die Berufseinsteiger. Es könnte dann nochmals untersucht werden, ob sich dann höhere Zusammenhänge zeigen.

Mit der Hypothese acht wurde der Zusammenhang zwischen sozialer Interessiertheit und Kompetenzselbsteinschätzungen untersucht, der sich gering und höchst signifikant zeigte. MAYR (vgl. 2014, S. 198) fasste in einer Tabelle Ergebnisse von Forschungsstudien zusammen, die ebenfalls hauptsächlich auf Selbsteinschätzungen beruhten, und konnte feststellen, dass zwischen sozialer Interessiertheit und pädagogischen Handlungskompetenzen im Beruf mittlere Zusammenhänge bestehen. Im Rahmen dieser Dissertation konnte nur ein geringer Zusammenhang festgestellt werden. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass hier nur sehr wenige Items in Bezug auf die sozialen Interessen in die Analyse miteinbezogen werden konnten. In künftigen Studien wäre es daher gut mehrere Faktoren zu berücksichtigen.

In Hypothese neun, wurde angenommen, dass ein Unterschied zwischen den Geschlechtern besteht hinsichtlich Kompetenzselbsteinschätzungen. Diese Annahme konnte nur teilweise bestätigt werden. Für Mentoren bedeutet dies, dass sie unterschiedliche Kompetenzselbsteinschätzungen nicht auf das Geschlecht beziehen können. MEIER (vgl. 2015, S. 207) untersuchte in seiner Forschungsstudie Sportstudierende am Ende des Referendariats und konnte feststellen, dass sich männliche Referendare kompetenter einschätzen als weibliche im Bereich Erziehen und Umgang mit Heterogenität (vgl. Kapitel 5.3). Im Rahmen dieser Studie wurden die Unterschiede für alle Kompetenzbereiche untersucht, die sich aber nur im Bereich Unterrichten zeigten: Bei männlichen Berufseinsteigern zeigte sich ein etwas höherer Effekt als bei weiblichen. Es könnte daher sein, dass das studierte Fach einen Moderatoreffekt besitzt. Dies bedeutet, dass in zukünftigen Studien auch untersucht werden sollte, welches Fach/welche Fächer jemand gewählt hat, um Unterschiede hinsichtlich des Geschlechtes und der Kompetenzselbsteinschätzungen feststellen zu können.

Die Annahme in Hypothese zehn, dass sich Berufseinsteiger in Bezug auf Kompetenzselbsteinschätzungen hinsichtlich Vorerfahrungen unterscheiden, konnte nicht bestätigt werden. Für Mentoren bedeutet dies, dass sie die Höhe der Kompetenzselbsteinschätzungen nicht auf gemachte Vorerfahrungen zurückführen können. MEIER (vgl. 2015, S. 207) untersuchte in seiner Forschungsstudie Sportstudierende am Ende ihres Referendariats in Nordrhein-Westfalen von allen Studienseminaren und stellte fest, dass Vorerfahrungen die Einschätzungen im Bereich Unterrichten begünstigen (vgl. Kapitel 5.3). Es ist anzunehmen, dass Sportstudierende andere Vorerfahrungen gemacht haben als Berufseinsteigende aus allen Sparten des Pflichtschulbereichs. Es könnte sein, dass die Vorerfahrungen, die Sportstudierende mitbringen, anders sind als jene, die Lehramtsabsolventen im Allgemeinen Pflichtschulbereich machten. Es ist auch anzunehmen, dass Sportstudierende Erfahrungen sammeln im Rahmen von Sportvereinen, die sie später im eigenen Unterricht gut umsetzen können. Wenn Lehramtsabsolventen im allgemeinen Pflichtschulbereich zum Beispiel auch Erfahrungen im Sportvereinen sammeln, kann es sein, dass sich diese dann nicht direkt in anderen Fächern umsetzen lassen.

Zusammenfassend werden die Ergebnisse der Zusammenhänge in der folgenden Tabelle dargestellt:²¹

Endogene Variable	NULG	LSWK	SOKO	KSE	FOMO	SOIN	BEZENT
NULG	x	0,41**	0,26***	0,41***	0,25**	0,16**	0,18*
LSWK	0,41**	x	0,21*	0,56***	0,18*		0,56**
SOKO	0,26***	0,21*	x	0,36***	0,17**		
KSE	0,41***	0,56***	0,36***	x	0,03	0,24***	
FOMO	0,25**	0,18*	0,17**	0,03	x		
SOIN	0,16**			0,24***		x	
BEZENT	0,18*	0,56**					x

Tabelle 109: Zusammenfassung der Ergebnisse der Studie für Zusammenhänge (Erläuterung: *** höchst signifikant, ** sehr signifikant, * signifikant; NULG – Nutzung von Lerngelegenheiten, LSWK – Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen, SOKO – soziale Kooperation am Arbeitsplatz, KSE – Kompetenzselbsteinschätzung, FOMO – Fortbildungsmotivation, SOIN – soziale Interessen, BEZENT – Berufszufriedenheit und Enthusiasmus)

²¹ Freie Felder in der Tabelle bedeuten, dass diese Zusammenhänge nicht untersucht wurden.

12.2 Zusammenfassung und Ausblick

In der Auseinandersetzung mit der Literatur wurde deutlich, dass der Berufseinstieg eine besondere Phase ist, in der Entwicklungsaufgaben bewältigt werden müssen und berufliche Sozialisation stattfindet. In den Forschungsarbeiten zum Berufseinstieg oder zum Referendariat werden sehr oft Entwicklungen, die in dieser Phase im Bereich Professionalisierung, Persönlichkeit oder Kompetenzen stattfinden, in den Fokus genommen aber auch Anforderungen und Belastungen, die zu bewältigen sind oder Wirkungen, die Begleitangebote haben können.

Die Nutzung von Lerngelegenheiten ist empirisch noch nicht sehr oft untersucht worden. Lernen im Beruf kann auf drei verschiedenen Ebenen stattfinden: formal (beabsichtigt und in Ausbildungsinstitutionen mit Abschlusszertifikat), non-formal (beabsichtigt und in Ausbildungsinstitutionen oder am Arbeitsplatz ohne formalen Abschluss) und informell (unbeabsichtigt). Die "Theory of Practice Architectures" (vgl. KEMMIS u.a. 2011, 2014) machte deutlich, dass berufliches Lernen in der Induktionsphase durch Sprache, Aktivität und Beziehung, die sich gegenseitig beeinflussen, realisiert wird und von eigenen Ansprüchen und Außenansprüchen geprägt wird, wenn es um die Praxis geht, die die folgenden fünf Ebenen betrifft: das Lernen der Schüler, das Lehren, die professionelle Entwicklung, das pädagogische Führen und Forschen.

Der aktuelle Forschungsstand zeigte, dass neue Lehrkräfte viel in ein Kollegium einbringen können, wie zum Beispiel Innovationen, Außensichten, Begeisterung, Unverdorbenheit und sie besitzen Potenzial für Veränderung der Gruppendynamik (vgl. KRALER 2008). Kooperation als schulischer Kontextfaktor konnte im Wirkmodell von LIPOWSKY (2014) als wesentlicher Teil für gelingende Transferierung von Fortbildungsinhalten in die Schule und Klasse gefunden werden, da Fortbildung Professionalisierung, Veränderung und Erweiterung von Kompetenzen zum Ziel hat. Soziale Unterstützung kann emotional, instrumentell oder informationell sein (vgl. ASENDORPF 2007) und berücksichtigt drei Faktoren: normative Orientierung (Erhaltungs- oder Erreichungsziele), Regeln der Macht (Kontrolle oder Integration) oder Energiefokus (Individuum oder System), die miteinander verwoben sind (vgl. RÖHRLE 1994). Meist wird Kooperation in Forschungsstudien unter dem Fokus der Bedeutung für die Schule untersucht und ob sie Belastungen verringern können.

Als individuelle Determinanten wurden persönlichkeitsbezogene sowie motivationale und volitionale Aspekte behandelt, die das Selbstkonzept einer Person repräsentieren können und für Selbsteinschätzungen relevant sind. Wenn es um persönlichkeitsbezogene Determinanten (Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit, Neurotizismus, Offenheit) geht, die relativ stabil sind, spielen Eigenschaftstheorien eine Rolle. Motivationale und volitionale Theorien sind oft schwer voneinander zu trennen und wurden daher gemeinsam betrachtet. Theorien zu Motivation (Selbstbestimmungstheorie, Erwartungs-Wert-Modell, Konstrukt der Zielorientierung), Interessen und Selbstwirksamkeitserwartungen waren dabei von besonderer Bedeutung. Da sich die Prozesse je nach Situation verändern können und daher nicht so stabil sind wie Persönlichkeitsmerkmale, müssen sie immer im Kontext - im Rahmen dieser Dissertation im Kontext Berufseinstieg – betrachtet werden.

Kompetenzen werden im Rahmen von Modellen, die die professionelle Entwicklung fokussieren, dargestellt. Im Berufseinstieg von Niederösterreich spielt vor allem das EPIK-Modell eine vertiefte Rolle, da die jungen Lehrkräfte in den Begleitangeboten in allen Domänenbereichen unterstützt werden: Professionsbewusstsein, Personal Mastery, Kooperation und Kollegialität, Differenzfähigkeit und Reflexions- und Diskursfähigkeit (vgl. SCHRATZ et al 2011). Das letzte Seminarangebot im Berufseinstieg wird zu diesem Thema abgehalten und wurde auch genutzt, um die Fragebogenerhebung durchzuführen. Es ist daher anzunehmen, dass die Berufseinsteiger sich bewusst waren, was es bedeutet professionell zu agieren und sie die Kompetenzen selbst gut einschätzen konnten, da sie laut KRALER (2008) bereits über bewusste oder unbewusste Kompetenzen verfügen.

Als besonders relevant für diese Forschungsarbeit erwiesen sich das Modell von KUNTER et al. (vgl. 2011, S. 59), das im Rahmen der COACTIV-Studie entwickelt wurde, und das Modell von LIPOWSKY (vgl. 2014, S. 515), die alle zu untersuchenden Konstrukte enthalten, aber Wirkmodelle sind und keine Zusammenhänge darstellen. Für diese Dissertation wurden auf Grund von theoriebasierter Exploration von Literatur und empirischen Forschungsergebnissen Hypothesen und daran anschließend als Schlussfolgerung ein Zusammenhangsmodell abgeleitet. Es beinhaltet die Ebenen Nutzung von Lerngelegenheiten, soziale Kooperation, individuelle Determinanten und Kompetenzselbsteinschätzungen (vgl. Kapitel 7.3). Es

zeigte sich, dass die Zusammenhänge, die in dieser Studie untersucht wurden, noch nicht in dieser Form und Kombination in Forschungsarbeiten vorkamen.

Die Stichprobe umfasste insgesamt 223 Berufseinsteiger in Niederösterreich im zweiten Dienstjahr im Allgemeinen Pflichtschulbereich, die sich auf zwei Gruppen aufteilten: 29 aus dem Lehrgang und 194 aus dem verpflichtend zu besuchenden Fortbildungsangebot. Im Lehrgang konnten 94 % der Teilnehmer erreicht werden und im verpflichtenden Angebot 69 %. Die Daten wurden mittels paper-pencil-Erhebungen im April und Mai 2016 im Rahmen von verpflichtend zu besuchenden Fortbildungsseminaren zum Thema Professionalisierung an fünf verschiedenen Standorten erhoben. Es zeigte sich, dass es mit 79,5 % einen Überhang an weiblichen Lehrkräften gab. Dieser Wert liegt etwas unter dem Bereich (85,6 %), den das Bundesministerium für Lehrpersonen im Allgemeinen Pflichtschulbereich in Niederösterreich im Jahr 2014 angab (vgl. BMBF 2014). Fast die Hälfte der Befragten erwarb das Lehramt für Volksschulen, ein wenig mehr als ein Drittel für Neue Mittelschulen und knapp über zehn Prozent für Allgemeine Sonderschulen.

In ersten empirischen Befunden wurden die Skalen einzeln beschrieben und deskriptiv ausgewertet mit Hilfe des Programms SPSS. Die einzelnen Elemente des Zusammenhangsmodells bestehen aus Teilaspekten, die sich nach der Datenmodifikation, wie folgt, darstellten: Die soziale Kooperation am Arbeitsplatz wurde als emotionale, informationelle und instrumentelle Unterstützung erhoben. Die Kompetenzselbsteinschätzungen wurden unterteilt in Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren und Organisieren. Der Bereich der Nutzung von Lerngelegenheiten wurde in formal, non-formal und informell unterteilt und ebenfalls für die zuvor genannten Kompetenzbereiche erhoben, die allerdings zusammengefasst wurden in Unterrichten/Erziehen, Beraten/Beurteilen und Innovieren/Organisieren. Der Bereich der individuellen Determinanten bestand aus Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen, sozialen Interessen, Fortbildungsmotivation und Berufszufriedenheit/Enthusiasmus.

Im Anschluss an die deskriptive Auswertung wurden die Zusammenhänge anhand der Hypothesen mittels Strukturgleichungsmodellen mit Hilfe des Programms AMOS analysiert. Zuerst wurde die Grundhypothese überprüft, die zeigte, dass es Zusammenhänge in allen Bereichen gibt.

Mittlere Zusammenhänge zeigten sich zwischen Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen und der Zufriedenheit/dem Enthusiasmus im Beruf und zwischen Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen und Kompetenzselbsteinschätzungen, die höchst signifikant sind. Es wurde auch der Zusammenhang zwischen formalen Lerngelegenheiten (verpflichtend zu besuchende Fortbildungsangebote im Rahmen des Berufseinstiegs, die von der PH Niederösterreich organisiert und durchgeführt werden) und selbstbestimmter (intrinsischer) Fortbildungsmotivation geprüft, der sich als mittelmäßig und höchst signifikant darstellte.

Zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten und den individuellen Determinanten bestehen geringe Zusammenhänge, die in Bezug auf die Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen und die Fortbildungsmotivation sehr signifikant und in Bezug auf Berufszufriedenheit/Enthusiasmus und soziale Interessen sehr gering und signifikant sind. Die Nutzung von Lerngelegenheiten hängen auch mit sozialer Kooperation gering, aber höchst signifikant zusammen und mit Kompetenzselbsteinschätzungen, jedoch höher als mit der sozialen Kooperation.

Soziale Kooperation am Arbeitsplatz korreliert gering, aber signifikant mit Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen sowie der Fortbildungsmotivation und mit Kompetenzselbsteinschätzungen auch ebenfalls gering, aber höchst signifikant.

Kompetenzselbsteinschätzungen korrelieren mit sozialen Interessen gering, aber sehr signifikant und mit der Fortbildungsmotivation äußerst gering und nicht signifikant. Fortbildungsmotivation und Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen hängen sehr gering, aber signifikant zusammen.

Es wurden im Rahmen dieser Forschungsstudie auch Unterschiede betrachtet, die ebenfalls mit Strukturgleichungsmodellen durch "Multi-Group-Analysis" mit AMOS analysiert wurden und sich folgendermaßen darstellten: Bei männlichen Berufseinsteigern zeigten sich stärkere Effekte zwischen Unterrichten und Kompetenzselbsteinschätzungen als bei Frauen, bei allen anderen Kompetenzbereichen gab es keine signifikanten Unterschiede. Das Lehramt spielt keine Rolle in Bezug auf die Nutzung von Lerngelegenheiten und auch gemachte Vorerfahrungen hängen nicht mit Kompetenzselbsteinschätzungen zusammen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie können sowohl für die Induktionsphase von Lehrkräften als auch für die Lehrerausbildung als wissenschaftliche Grundlage von Interesse sein. Sie haben verdeutlicht, dass es Zusammenhänge in allen überprüften Bereichen gibt, die erstmals für so viele Facetten gemeinsam untersucht worden sind und die Forschungsfrage sowie die Teilfragen mittels der Hypothesenüberprüfung eindeutig beantwortet werden konnten.

Die Analyse der relevanten Theorien für diese Forschungsarbeit zeigte, dass das Soziale immer wieder eine wesentliche Rolle spielt und auch im Rahmen dieser Forschungsarbeit zum Berufseinstieg unter drei Gesichtspunkten fokussiert wurde: Einmal als soziale Kooperation am Arbeitsplatz, die instrumentell, informationell und emotional unterstützend wirken kann, das zweite Mal wurde die Bedeutung der Kooperation unter non-formalen Lerngelegenheiten abgefragt und das dritte Mal ging es um die Unterstützung durch nahestehende Personen im Rahmen motivationaler und selbstregulativer Merkmale.

Die Bedeutung der Ergebnisse dieser Arbeit kann daher in folgenden Theorien verankert sein: In beruflichen Sozialisationstheorien, deren Ziel die Integration eines Berufseinsteigers in ein Kollegium ist und in die auch Theorien zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben eingebettet sind. Dies zeigen die deskriptiven Ergebnisse zu den Skalen Sozialer Kooperation am Arbeitsplatz, in denen sich herausstellte, dass nur wenige Berufseinsteiger sich nicht unterstützt fühlten und die Integration somit gelungen sein dürfte und zur Nutzung von Lerngelegenheiten, bei denen sich herausstellte, dass fach- oder unterrichtsbezogene Gespräche mit Kollegen am meisten geholfen haben kompetent zu werden in den Bereichen Unterrichten/Erziehen, Beraten/Beurteilen und Innovieren/Organisieren (vgl. Kapitel 8.3), aber auch zwei Drittel der Befragten bestätigten, dass sie sich voll und ganz auf das Verständnis und die Unterstützung nahestehender Personen verlassen können. In diesem Zusammenhang ist auch die Theorie der Selbstbestimmung (vgl. DECI & RYAN 1993), die drei Grundbedürfnisse postuliert (nach Kompetenz/Wirksamkeit, Autonomie/Selbstbestimmung und soziale Eingebundenheit/soziale Zugehörigkeit) von besonderer Bedeutung im Berufseinstieg, weil diese erst wieder neu eingeschätzt werden müssen in einem neuen Kollegium und mit der erstmaligen Aufnahme der beruflichen Tätigkeit.

In der "Theory of Practice Architectures" (vgl. Kapitel 3.2) geht es um kooperative Aktivitäten, die über Beziehungen, Tätigkeiten und die Sprache realisiert werden und die professionelle Entwicklung zum Ziel haben. In diesem Modell werden nur jene Elemente berücksichtigt, die bei der Nutzung von Lerngelegenheiten eine Rolle spielen. Es ist nicht als Modell konzipiert, das Auswirkungen dieser Elemente auf andere Faktoren darstellt. So ist auch die Kompetenzentwicklung nicht berücksichtigt, diese hängt aber mit der Nutzung von Lerngelegenheiten doch nicht so gering zusammen. Auch individuelle Determinanten sind in dem Modell nicht berücksichtigt, von denen die Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen den höchsten Zusammenhang mit der Nutzung von Lerngelegenheiten haben, wenn er trotzdem noch als gering bezeichnet werden muss.

Das Modell von LIPOWSKY (2014), das im Rahmen von Fort- (verpflichtend zu besuchendes Berufseinstiegsangebot) und Weiterbildungsmaßnahmen (Berufseinstiegslehrgang) eine Rolle spielt, geht von konstruktivistischen Theorieansätzen aus und stellt dar, dass Lernen über den sozialen Austausch passiert. Bei ihm haben Voraussetzungen, Erwartungen und Werte der Lehrer Wirkung auf die Teilnahme- und Lernmotivation, die sich wiederum auf die Wahrnehmung und Nutzung des Angebots auswirken und über die Transfermotivation zum Fortbildungserfolg beitragen. Schulische Kontextfaktoren haben direkte Wirkungen auf den Fortbildungserfolg. Im Rahmen dieser Studie wurden ausgehend von diesem Modell Zusammenhänge untersucht, die zeigten, dass Fortbildungsmotivation, Berufszufriedenheit/Enthusiasmus, soziale Interessen und soziale Kooperation nur sehr gering zusammenhängen mit der Nutzung von Lerngelegenheiten. Die Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen weisen höhere Korrelationen mit der Nutzung von Lerngelegenheiten auf, auch wenn sie auch noch als gering bezeichnet werden müssen.

Auch im Rahmen von Theorien zur sozialen Unterstützung sind die Ergebnisse von Bedeutung, da damit unterschiedliche Faktoren berücksichtigt werden, wie RÖHRLE (1994) im Kontext von Umweltpsychologie feststellt: normative Orientierungen (Erhaltungs-, Erreichungsziele), Energiefokus (Individuum, System) und Regeln der Macht (Kontrolle, Integration). Denn neue Kollegen an der Schule können die sozialen Netzwerke an der Schule verändern. Diese Veränderungen wurden im Rah-

men dieser Forschungsarbeit nicht untersucht. Es wäre aber durchaus von Interesse in künftigen empirischen Untersuchungen zu erheben, wie neue Kollegen die Netzwerke an den Schulen verändern und dazu nicht nur die Berufseinsteiger selbst zu befragen, sondern auch die Kollegen und die Schulleiter.

Die Ergebnisse dieser Studie zu den Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen, die auf sozial-kognitiven Theorien aufbauen und für die Selbstregulation sowie für Lernen von großer Bedeutung sind, zeigten die höchsten Zusammenhänge in dieser Arbeit, die sich als mittlere und höchst signifikante Zusammenhänge erwiesen haben, mit Zufriedenheit/Enthusiasmus und Kompetenzselbsteinschätzungen. Auch mit der Nutzung von Lerngelegenheiten gab es Zusammenhänge von geringer, aber signifikanter Bedeutung.

Das Modell aus der COACTIV-Studie (vgl. Kapitel 6.2) beinhaltet alle Elemente, die auch im Rahmen dieser Forschungsarbeit untersucht wurden, allerdings ist es als Wirkmodell dargestellt und nicht als Zusammenhangsmodell. Die Ergebnisse dieser Studie könnten dazu beitragen, dass künftig Modelle, die die Professionalisierung als Wirkmodelle darstellen, auch Elemente enthalten, die sich wechselseitig beeinflussen und die die Bedeutung des Sozialen mehr hervorheben, da sich in fast allen in dieser Studie präsentierten Theorien zeigte, dass das Soziale von Bedeutung ist. Dieser Umstand scheint aber viel zu wenig berücksichtigt worden zu sein in Forschungsarbeiten zum Lernen im Beruf.

Die gewonnenen Erkenntnisse sollten als Ausgangspunkt für weitere Forschungsstudien dienen, die die Art und Höhe der Zusammenhänge genauer und in Längsschnittstudien untersuchen, um so tiefergehende Erkenntnisse gewinnen zu können, welche Bereiche sich verändern, welche stabil bleiben und welche Einflüsse Veränderungen in welcher Höhe bewirken können.

Da vor allem die Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen hohe Korrelationen mit Kompetenzselbsteinschätzungen, der Berufszufriedenheit und dem Enthusiasmus sowie mit der Nutzung von Lerngelegenheiten aufweisen, könnten diese bereits zu Beginn des Studiums erhoben werden, um in Langzeitstudien festzustellen, ob sich diese verändern und ob sie zur Vorhersage ihrer beruflichen Entwicklung dienen

können. Auch die Tatsache, dass die Nutzung von Lerngelegenheiten mit Kompetenzselbsteinschätzungen im mittleren Ausmaß zusammenhängt, könnte als Ausgangspunkt für tiefergehende Studien dienen, die die genauen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Teilaspekten untersuchen.

Bei näherer Betrachtung der Ergebnisse konnte festgestellt werden, dass die Nutzung der Lerngelegenheiten mit allen untersuchten Facetten, der sozialen Kooperation, den individuellen Determinanten und den Kompetenzselbsteinschätzungen, in Zusammenhang stehen. Wie gezeigt werden konnte, gibt es in Bezug auf Lerngelegenheiten und individuelle Unterschiede noch wenige Forschungsergebnisse (vgl. Kapitel 3.4). Daher leistet diese Arbeit einen wesentlichen Beitrag, um diese Forschungslücke zu verkleinern.

Aus den gewonnenen Erkenntnissen kann ein neues theoretisches Modell abgeleitet werden, das wie folgt aussieht und anschließend näher beschrieben wird:

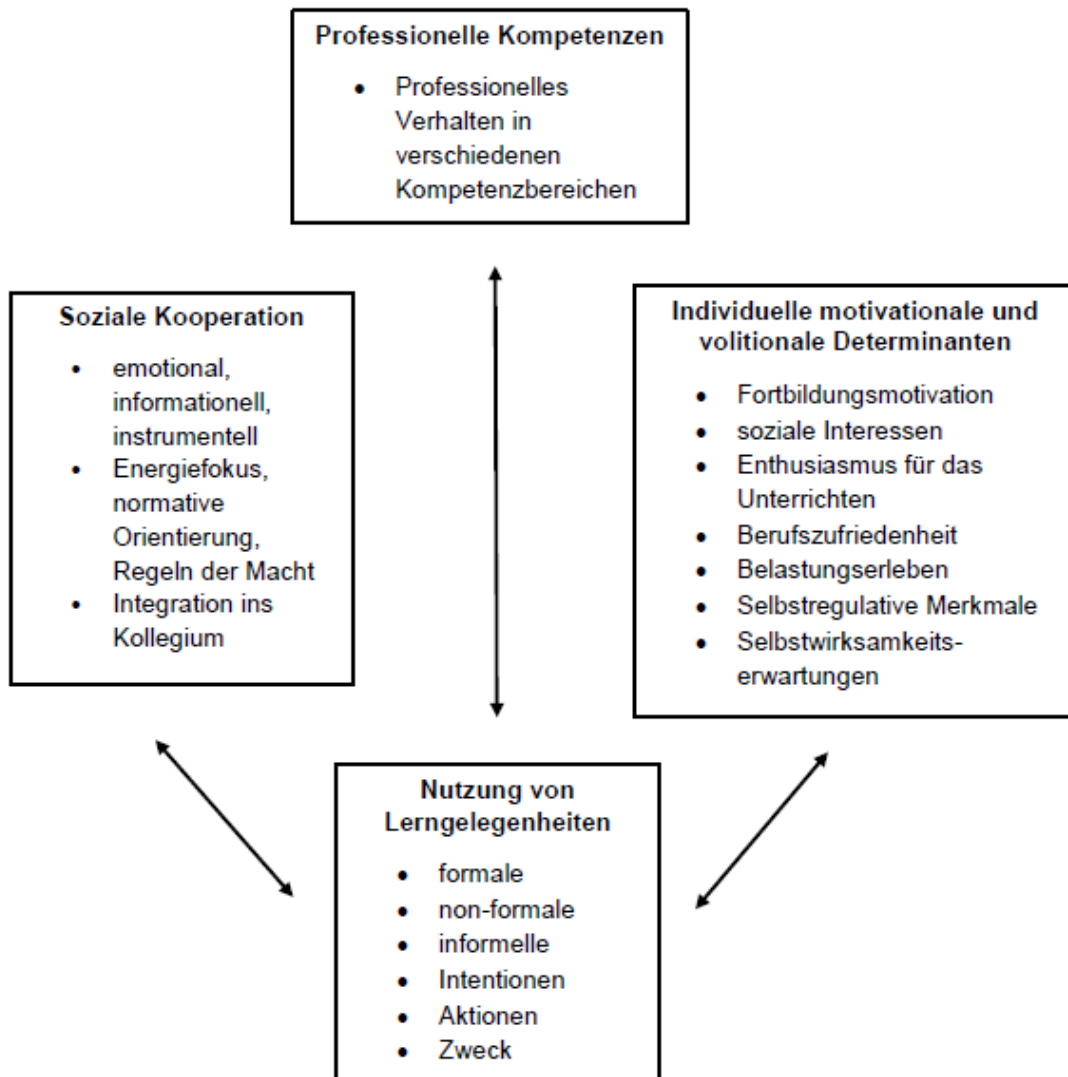


Abbildung 27: Zusammenhangsmodell zur Nutzung von Lerngelegenheiten für professionelle Entwicklung

Das Zusammenhangsmodell zeigt, dass die Nutzung der Lerngelegenheiten mit individuellen Determinanten, sozialer Kooperation und professionellen Kompetenzen in Zusammenhang steht und sich diese Bereiche wechselseitig beeinflussen.

Die Ebene der Nutzung der Lerngelegenheiten baut auf der "Theory of Practice Architectures" (vgl. KEMMIS u.a. 2014; vgl. dazu auch TYNJÄLÄ & HEIKKINEN 2011) auf: Es wird unterschieden zwischen formalen, non-formalen und informellen Lerngelegenheiten und es wird gefragt, welche Intention hinter der Nutzung steckt, welche Aktionen während der Nutzung im Vordergrund standen und welcher Zweck dadurch verfolgt wird.

Die Nutzung der Lerngelegenheiten, hängen mit den Kompetenzen zusammen: Unterschiedliche Lerngelegenheiten beeinflussen aller Voraussicht nach einerseits unterschiedliche Kompetenzbereiche und andererseits führt die Höhe der Kompetenzeinschätzungen zu bestimmter Nutzung von Lerngelegenheiten. Dies würde bedeuten, dass eine berufseinsteigende Lehrkraft, die sich zum Beispiel im Bereich Erziehen selbst nicht sehr kompetent einschätzt, unterschiedliche Lerngelegenheiten nützen wird, um besser und professioneller agieren zu können. Diese Vermutung könnte in weiteren Forschungsstudien genauer untersucht werden.

Die professionellen Kompetenzen bauen auf Theorien und Modellen zur Professionalisierung auf (vgl. KUNTER et al. 2011; vgl. dazu auch KELLER-SCHNEIDER & HERICKS 2014; vgl. dazu auch SCHRATZ et al. 2011). Das professionelle Verhalten in verschiedenen Kompetenzbereichen kann folgende Elemente untersuchen: die KMK-Standards (Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren, Organisieren), die Entwicklungsaufgaben (Vermittlung, Anerkennung, Kooperation, Rollenfindung, Führung vgl. HERICKS 2006; vgl. dazu auch KELLER-SCHNEIDER 2008) sowie die Domänen des EPIK-Modells (Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, Kooperation und Kollegialität, Differenzfähigkeit, Personal Mastery vgl. SCHRATZ et al. 2011). Die Nutzung von Lerngelegenheiten sollte die Entwicklung von Professionalität zum Ziel haben, darum ist dieser Bereich auch ganz oben in der Graphik positioniert. Das Modell könnte für alle Lehrkräfte angewendet werden und nicht nur für Berufseinsteiger. Wenn sich an den Schulen Professionelle Lerngemeinschaften, die bereit sind Lesson Studies oder Learning Studies (vgl. Kapitel 1.1) durchzuführen, etablieren, könnten mit diesem Modell alle Beteiligten befragt werden. Zukünftig sollen die Berufseinsteiger in Österreich von Mentoren unterstützt werden, die an derselben Schule agieren. Professionelle Lerngemeinschaften würden optimale Bedingungen für professionelle Entwicklung bieten (vgl. TURNER & ROßNAGL 2017).

Betrachtet man die Ebene der sozialen Kooperation, so baut diese auf den Theorien von beruflicher Sozialisation (vgl. WELTE 2009; vgl. dazu auch KRALER 2008) auf: Es wird danach gefragt, wie die Integration ins Kollegium gesehen wird. Es bezieht aber auch Theorien zur sozialen Unterstützung (vgl. ASENDORPF 2007; vgl. dazu auch RÖHRLE 1994) mit ein: Es wird emotionale, informationelle und instrumentelle

Unterstützung unterschieden sowie die drei Faktoren, normative Orientierung (Erhaltungs-/Erreichungsziele), Energiefokus (Individuum, System) und Machtorientierung (Kontrolle und Integration). Diese Informationen sollten sowohl von Berufseinsteigern als auch von Kollegen an der Schule und den Schulleitungen erhoben werden.

Die Nutzung von Lerngelegenheiten steht im Zusammenhang mit der sozialen Kooperation am Arbeitsplatz selbst. Die näher zu untersuchenden Zusammenhänge könnten sich folgendermaßen darstellen: Gibt es viel soziale Unterstützung am Arbeitsplatz, werden voraussichtlich weniger außerschulische (formale und non-formale) Lerngelegenheiten genutzt. Andererseits stellt sich auch die Frage, wenn Lerngelegenheiten genutzt werden, wie sich das auf die soziale Kooperation auswirkt. Interessieren sich Kollegen für die Fortbildungsinhalte anderer, werden sie mehr kooperieren und Innovationen lassen sich leichter an einer Schule umsetzen.

Die Ebene der individuellen Determinanten baut auf Theorien zum Selbstkonzept auf (vgl. MÖLLER & TRAUTWEIN 2009; vgl. dazu auch MOSCHNER 2001) sowie zu Motivation (DECI & RYAN 1993), Interessen (vgl. KRAPP 1999) und Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. SCHWARZER & WARNER 2014; vgl. dazu auch SCHWARZER & JERUSALEM 2002).

Die individuellen Determinanten beeinflussen die Nutzung von Lerngelegenheiten ebenfalls. Es ist anzunehmen, dass je nach Höhe der Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen, der sozialen Interessen, der Berufszufriedenheit, dem Enthusiasmus fürs Unterrichten, der Fortbildungsmotivation, dem Belastungserleben und den selbstregulativen Merkmalen Lerngelegenheiten anders genutzt werden. Umgekehrt wird sich die Nutzung von Lerngelegenheiten auch auf die individuellen Determinanten auswirken. Fortbildungsinhalte könnten sich je nach dem, wie interessant sie empfunden wurden, auf individuelle Determinanten, die sich nicht als stabil sondern veränderbar zeigen, auswirken.

Alle genannten Bereiche sind nur auf die Lehrkraft selbst bezogen. In weiterer Folge wäre es auch noch interessant, wie diese Einflussfaktoren mit der Höhe der Motivation und Leistungsstärke der Schüler in der Klasse im Zusammenhang stehen.

Dieses theoretische „Zusammenhangsmodell zur Nutzung von Lerngelegenheiten für professionelle Entwicklung“ lässt sich in Theorien und Modellen zur professionellen Entwicklung (vgl. Kapitel 6.2) sehr gut einordnen sowie auch in solchen, die das Lernen in Aus-, Fort- und Weiterbildung (vgl. Kapitel 3.2 und 4.2) im Fokus haben. Es muss nicht nur für die Berufseinstiegsphase von Relevanz sein, sondern könnte für alle Lehrkräfte in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Bedeutung sein.

Die im Rahmen dieser Studie gewonnen Erkenntnisse leisten einen weiterführenden Beitrag für die Untersuchung der komplexen Bedingungen professioneller Entwicklung.

12.3 Limitationen

In diesem Abschnitt werden die Limitationen dieser Arbeit aufgezeigt. Die Studie ist nicht repräsentativ, da keine Zufallsstichprobe vorliegt. Die Ergebnisse sind daher nur für diese Stichprobe von Relevanz und es lassen sich keine generalisierbaren Aussagen treffen.

Durch multivariate Analyseverfahren werden Interaktionen einzelner Merkmale berücksichtigt. Dadurch lassen sich statistisch abgesicherte Aussagen treffen. Wird nun theoretisch eine Interpretation als Kausalmodell nahegelegt, könnten auch Aussagen getroffen werden, welche Faktoren die abhängige Variable tatsächlich bedingen. Die höchste Aussagekraft liefert hierbei der quantitativ-konfirmatorische Ansatz mittels Kausalanalyse, da hiermit die Aufdeckung von Kausalstrukturen gewährleistet werden kann. Da die Kausalanalyse jedoch sehr hohe Anforderungen an Stichprobe und Forschungsstand stellt, war die quantitativ-explorative Methode mittels Regressionsanalysen, die Teil des Strukturgleichungsmodells sind, das probate Mittel der Wahl.

Die Frage nach der Einordnung der Aussagereichweite lässt sich somit an dieser Stelle mit einer einzigen Studie nicht abschließend beantworten. Die Stärke des vorliegenden Modells ist vorerst ausschließlich über die entsprechenden Koeffizienten zu interpretieren.

Bei der Untersuchung handelte es sich um Querschnittszusammenhänge, aus denen keine Kausalitäten abgeleitet werden können. *„Korrelation ist nicht Kausalität,*

aber es gibt keine Kausalität ohne Korrelation“ (ROST 2013, S.162). Mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen kann nur festgestellt werden, ob eine *„a priori definierte Modellvorstellung von Variablenbeeinflussungen mit den vorliegenden Daten vereinbar ist“* (a.a.O., S. 166). Es müsste das Modell an einer unabhängigen Stichprobe noch kreuzvalidiert werden, aber für eine weitere Stichprobe gab es keine Genehmigung.

MAAG-MERKI und WERNER (2014) zeigen auf, dass die Aussagekraft von Selbsteinschätzungen durch Antworttendenzen verzerrt sein könnte. In wissenschaftlichen Studien wird davon ausgegangen, dass der Proband als Experte für seine eigenen Kompetenzen gesehen werden kann. Daher sollten Forschungsarbeiten, die Selbsteinschätzungen verwenden, Fremdeinschätzungen miteinbinden und längsschnittlich angelegt sein. (Vgl. a.a.O., S. 752) Dies war im Rahmen dieser Dissertation nicht vorgesehen und kann in weiteren Studien noch aufgegriffen werden.

12.4 Folgerungen für die Lehrerbildung

Im Rahmen dieser Studie konnte erstmalig ein Einschätzungsbogen entwickelt werden, der Merkmale professioneller Entwicklung enthält und der auch als Self-Assessment Verwendung finden kann. Um ihn als Diagnoseinstrument einsetzen zu können, müsste er jedoch in weiteren Studien noch adaptiert und validiert werden.

Wenn Berufseinsteiger sich zu Beginn mit Hilfe des Fragebogens selbst einschätzen, bietet dieser Ansatzpunkte, wo Entwicklung gezielt angegangen werden kann. Den jungen Lehrkräften würde durch den Fragebogen auch bewusstwerden, welche Elemente für professionelle Entwicklung wichtig sind, die von Beginn an der Lehrtätigkeit stattfindet und als Prozess zu verstehen ist, der bis zur Pensionierung nicht endet. Ziel professionellen Arbeitens soll es sein, dass die Lehrkräfte ihre Schüler so unterrichten, dass diese möglichst hohe Leistungen entsprechend ihren Voraussetzungen erzielen können. Genau dieses Ziel verfolgen auch "Lesson Studies" und "Learning Studies" (vgl. DUDLEY.2014; vgl. dazu auch KULLBERG 2010), die im Rahmen der Professionellen Lerngemeinschaften im Berufseinstieg in Niederösterreich bereits erprobt wurden.

Wenn Mentoren die Zusammenhänge kennen, die im Rahmen dieser Arbeit untersucht wurden, können sie die Berufseinsteiger gezielt beraten und sie dabei unterstützen, die für sie individuell geeignete Lerngelegenheit zu finden, die hilft Entwicklung zu fördern. Die professionelle Begleitung in dieser so äußerst wichtigen Berufsphase, in der die Grundlagen für das weitere Berufsleben gelegt werden, ist von hoher Bedeutung und es sollte den berufseinsteigenden Lehrkräften die Möglichkeit geboten werden, möglichst viele unterschiedliche Begleitangebote nutzen zu können. Ein Aspekt, der in der Schule in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewann, ist die Heterogenität der Schüler und die Frage, wie Lehrkräfte dieser mit differenzierenden Lehr- und Lernangeboten gerecht werden können. Eine eigene qualitative Studie zeigte, dass die Berufseinsteiger hier am meisten Unterstützung benötigen (vgl. TURNER & ROßNAGL 2017). So wäre es nach Ansicht der Autorin Zeit auch in der Ausbildung und im Rahmen des Berufseinstiegs der Heterogenität der Studierenden gerecht zu werden. Dies könnte passieren, in dem die Studierenden und auch Berufseinsteiger aus mehreren Möglichkeiten an Lerngelegenheiten wählen, die formal, non-formal und informell organisiert sind. Folgende verschiedene Lehrveranstaltungsangebote erscheinen denkbar und machbar und wurden auch schon im Rahmen des Berufseinstiegsangebots in Niederösterreich größtenteils ausprobiert:

- Virtuelle Angebote: Webinare, Flipped Classrooms, Schriftliche Dokumentation der Erfahrungen und Schreiben von Reflexionen im Rahmen von Entwicklungsportfolios
- Präsenzangebote: Treffen mit Peers unter der Leitung eines Mentors, Lehrveranstaltungen mit Vorlesungscharakter oder mit Seminar- und Differenzierungscharakter, Professionelle Lerngemeinschaften mit "Lesson Studies" oder "Learning Studies" an den jeweiligen Schulstandorten, Forschungslabors, Einzelcoachings, Supervision

Eigene Studien der Autorin zeigten: Ein Mentor, der sich außerhalb der eigenen Schule befindet und in Professionellen Lerngemeinschaften arbeitet, konnte sehr effektiv die Entwicklung unterstützen. Da es keine Beurteilungssituation gab, war es ihnen möglich, über ihre Probleme zu reden und nach Lösungen zu suchen. (Vgl. TURNER & ROßNAGL 2017) Professionelle Entwicklung, die von Beginn an stattfinden

soll, braucht Zeit – vor allem Zeit für Reflexionen. Wenn diese Zeit nicht vorhanden ist, stellen sich Routinen ein, die kaum mehr verändert werden im Laufe des Berufslebens, wie dies WAHL (2006) feststellte. Eine Reduzierung der Lehrverpflichtung wäre daher notwendig. Qualitativ hochwertige Begleitung und Unterstützung bei der professionellen Entwicklung, die sich für das weitere Berufsleben positiv auswirkt, wäre notwendig, um eine Basis für ein langes Berufsleben zu schaffen.

Im Rahmen der aktuellen Diskussion der Lehrerbildungsreform in Deutschland stellt MOEGLING (2017) eine Strukturreform der Lehrerbildung vor, welche die Verbesserung des schulischen Lernens und die Qualität der Schulentwicklung zum Ziel haben soll. Er stellt darin auch fest, dass „*Ressourcen für einen sinnvollen Berufseinstieg*“ fehlen (a.a.O., S.5). Er fordert die Abschaffung des Referendariats und eine zweijährige Berufseinstiegsphase, die begleitende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen und unterschiedliche Formen der professionellen Unterstützung beinhalten soll. In Niederösterreich wurden die jungen Lehrkräfte über zwei Jahre begleitet: Im Rahmen der „PädagogInnenbildung NEU“ wird diese Phase jedoch zukünftig mit einem Jahr begrenzt. Da sich „*Lernen und Kompetenzentwicklung nicht linear vollziehen*“ (HASCHER 2011, S. 433; zit. nach MOEGLING 2017, S.12), ist eine Eignungsdiagnostik zu Beginn des Lehramtsstudiums problematisch. Sinnvoller wäre es daher, Beratungen während des ganzen Studiums und im Berufseinstieg anzubieten, um die Entwicklung zu begleiten, damit Kompetenzentwicklung sichtbar wird. Er fordert auch, dass erfahrungsorientierte Verfahren kombiniert werden mit Fragebögen, Interviews, CCTs, Portfolios, Lerntagebücher im Form von Self-Assessments, um eine multimodale Eignungsdiagnostik zu erhalten (vgl. MOEGLING 2017, S. 13). Eine Entwicklung von Beginn des Studiums bis zum Ende der Induktionsphase – also über fünf bis sechs Jahre in Österreich – ist aussagekräftiger als nur über ein Jahr.

Wie SCHUBARTH (2017) betont, dass eine reine Umstrukturierung nicht zu Qualitätssteigerung führt, kann auch dies nur bestätigt werden. Seine Forderung nach einem modernen Lehrerleitbild, erachtet die Autorin als essentiell. Erst wenn dieses vorhanden ist, kann eine Lehrerbildung gezielt darauf vorbereiten. Im Rahmen dieser Diskussion sieht TERHART (2017), dass die Rolle des Lernortes an der Schule gestärkt wird, wenn sich das Personal weiterbildet und sich diese als Ausbildungsschulen bewerben. Diese Situation würde auf jeden Fall eine Qualitätssteigerung

mit sich bringen, weil sich nur sehr engagierte Schulen bewerben würden. Er weist allerdings auch darauf hin, dass es schwierig sein wird, dass Universitäten, Aus- und Weiterbildner sowie kooperierende Schulen an einem gemeinsamen Strang im Rahmen der Ausbildung ziehen. Es sollte schrittweise vorgegangen werden. (Vgl. a.a.O., S.4f) Diese Situation erweist sich auch in Österreich im Moment als schwierig, weil Universitäten und Pädagogische Hochschulen nun kooperieren müssen im Rahmen der neuen Ausbildung, da die Sekundarstufenlehrer nur mehr gemeinsam ausgebildet werden. Zusätzlich müssen die Schulen für die Praktika eingebunden werden. Die nächsten Jahre werden zeigen, in wie fern es gelungen ist durch die Umstrukturierungen der Lehramtsausbildung auch qualitative Verbesserungen herbeizuführen.

LITERATURVERZEICHNIS

BÜCHER UND ZEITSCHRIFTEN

AHLGRIMM, Frederik, KREY, Jens & HUBER Stephan Gerhard (2012): *Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse*.- In: HUBER, Stephan Gerhard & AHLGRIMM, Frederik (Hrsg.) (2012): *Kooperation – Aktuelle Forschung zu Kooperation in und zwischen Schule sowie mit anderen Partnern*.- Münster: Waxmann, S. 17 - 30.

AHLGRIMM, Frederik (2012): *Wirkungen von Zusammenarbeit auf das Selbstbild und die professionelle Entwicklung von Lehrkräften*.- In: HUBER, Stephan Gerhard & AHLGRIMM, Frederik (Hrsg.) (2012): *Kooperation – Aktuelle Forschung zu Kooperation in und zwischen Schule sowie mit anderen Partnern*.- Münster: Waxmann, S.159 - 183.

ALTRICHTER, Herbert & EDER, Ferdinand (2004): *Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere?*- In: HOLTAPPELS, Heinz-Günter: *Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung: Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen*.- Weinheim: Juventa Verlag, S. 195 - 292.

ASENDORPF, Jens B. (2007) *Psychologie der Persönlichkeit*.- Heidelberg: Springer, 4. Auflage.

BACKHAUS, Klaus, ERICHSON, Bernd, PLINKE, Wulff & WEIBER, Rolf (2008): *Multivariate Analysemethoden – Eine anwendungsorientierte Einführung*.- Berlin: Springer, 12. Auflage.

BAUER, Karl-Oswald (1998): *Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern*.- In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 44, Heft 3, S. 343 - 359.

BAUER, Karl-Oswald (2009): *Professionelles Selbst und Evaluation*.- In: BAUER, Karl-Oswald & LOGEMANN, Niels (Hrsg.) (2009): *Kompetenzmodelle und Unterrichtsentwicklung*.- Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkardt, S. 75 - 112.

BAUMERT, Jürgen & KUNTER, Mareike (2006): *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*.- In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, Heft 4, S. 469 - 520.

BAUMERT, Jürgen, BLUM, Werner, BRUNNER, Martin, DUBBERKE, Tamar, JORDAN, Alexander, KLUSMANN, Uta, KRAUSS, Stefan, KUNTER, Mareike, LÖWEN, Katrin, NEUBRAND, Michael & TSAI, Yi-Miau (2008): *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Nr. 83.

BEER, Gabriele (2014): *Zusammenfassung*.- In: BEER, Gabriele, BENISCHEK, Isabella, DANGL, Oskar & PLAIMAUER, Christine (Hrsg.) (2014): *Mentoring im Berufseinstieg - eine mehrperspektivische Betrachtung*.- Wien, LIT Verlag, S. 287 – 299.

- BENTLER, Annette & BÜHRMANN, Thorsten (2005): *Beratung im Übergang - Schnittstellen von Schule und Studium sowie von Studium und Beruf.*- In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jg. 28, Heft 1, S. 181 - 188.
- BERGMANN, Christian & EDER, Ferdinand (2005): *AIST-R – Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R).*- Göttingen: Hogrefe.
- BLÖMEKE, Sigrid & PAINE, Lynn (2009): *Berufseinstiegs-Programme für Lehrkräfte im internationalen Vergleich.*- In: Jorunal für lehrerinnen- und lehrerbildung, Jg. 9, Heft 3, S. 18 - 25.
- BORKENAU, Peter & OSTENDORF, Fritz (2008): *Neo-FFI – Neo-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa McCrae.* Manual.- Göttingen: Hogrefe, 2. Auflage.
- BORTZ, Jürgen & DÖRING, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaften.*- Heidelberg: Springer, 4. Auflage.
- BRUNNER, Martin, KUNTER, Mareike, KRAUSS, Stefan, KLUSMAN, Uta, BAUMERT, Jürgen, BLUM Werner, NEUBRAND, Michael, DUBBERKE, Tamar, JORDAN, Alexander, LÖWEN, Katrin & TSAI, Yi-Miau (2006): *Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht.* Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projektes.- In: PRENZEL, Manfred & ALLOLIO-NÄCKE, Lars (Hrsg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms.*- Münster, Waxmann, S. 54 - 82.
- BÜHL, Achim (2014): *SPSS 22 – Einführung in die moderne Datenanalyse.*- München: Pearson, 14. Auflage.
- BÜHNER, Markus (2011): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion.*- Hallbergmoos: Pearson, 3. Auflage.
- BYRNE, Barbara M., SHAVELSON, Richard J., & MUTHÉN, Bengt (1989): *Testing for the equivalence of factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement invariance.*- In: Psychological Bulletin, Jg. 105, Heft 3, S. 456-466.
- COHEN, JACOB (1988): *Statistical power analysis for the behavioural sciences. Hillside.*" NJ: Lawrence Earlbaum Associates.- Hillside: Lawrence Earlbaum Associates.
- DATLER, Wilfried (2004): *Pädagogische Professionalität und die Bedeutung des Erlebens.*- In: HACKL, Bernd & NEUWEG, Georg Hans (Hrsg.): *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns – Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen.*- Münster: LIT Verlag, S. 113 - 130.
- DECI, Edward L. & RYAN, Richard M. (1993). *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik.*- In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 39, Heft 2, S. 223 - 238.
- DICK, van Rolf (2006): *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern – zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung.*- Marburg: Tectum Verlag, 2. Auflage.

DIEKMANN, Andreas (2014): *Emprische Sozialforschung – Grundlagen, Methoden, Anwendungen.*- Reinbeck: Rowohlt Verlag, 8. Auflage.

DIZINGER, Vanessa (2015): *Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung.* Dissertation.- Universität Bielefeld.

FREY, Andreas (2008): *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung – Eine nationale und internationale Standortbestimmung.* Band 23.- Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

FRIEDMANN, Howard S. & SCHUSTACK, Miriam W. (2004): *Persönlichkeitspsychologie und Differentielle Psychologie.*- München: Pearson, 2. Auflage.

FYDRICH, Thomas, GEYER, Michael, HESSEL, Aike, SOMMER, Gert & BRÄHLER, Elmar (1999): *Fragebogen zur Sozialen Unterstützung (F-SozU) - Normierung an einer repräsentativen Stichprobe.*- In: Diagnostica, Jg. 45, Heft 4, S. 212 - 216.

GRÄSEL, Cornelia, PRÖBSTEL, Christian, FREIENBER, Julia & PARCHMANN, Ilka (2006): *Anregungen zur Kooperation von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen.*- In: PRENZEL, Manfred & ALLOLIO-NÄCKE, Lars (Hrsg.) (2006): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms.*- Münster, Waxmann, S. 310 - 333.

GRÄSEL, Cornelia, FURANGEL, Kathrin, PROBSTEL, Christian (2006b): *Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos?-* In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, Heft 2, S. 205 - 219.

GRÖSCHNER, Alexander (2009): *Der Beruf als Lernaufgabe – Grundlegung von Innovationskompetenz im Referendariat.*- In: Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, Jg. 9, Heft 3, S. 47 - 53.

GROVES, Christine Edwards & KEMMIS, Stephen (2016): *Pedagogy, Education and Praxis: understanding new forms of intersubjectivity through action research and practice theory.*- In: Educational Action Research, Vol. 24, Iss. 1, 2016.

HAHNZOG, Simon (2011): *Persönlichkeitsentwicklung beim Übergang vom Studium in den Beruf.*- München: Herbert Utz Verlag.

HATTIE, John (2009): *Visible Learning - a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.*- New York: Routledge.

HECHT, Petra (2014): *Kompetenzentwicklung und kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen – ein Vergleich zwischen berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen.*- Hannover: Dissertation, Wilhelm Leibniz Universität.

HELMKE, Andreas (2014): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität - Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.*- Seelze: Friedrich Verlag, 5. Auflage.

HERICKS, Uwe (2009): *Entwicklungsaufgaben in der Berufseinstiegsphase.* In.- Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, Jg. 9, Heft 3, S. 32 - 39.

HERICKS, Uwe (2006): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe - Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern.*- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

HEISE, Maren (2009): *Informelles Lernen von Lehrkräften: ein Angebots-Nutzungs-Ansatz.*- Münster: Waxmann Verlag (= Bd. 16 der Reihe Empirische Erziehungswissenschaft hgg. v. BECKER, Rolf, BLÖMEKE, Sigrid, BOS, Wilfried, DITTON, Hartmut, GRÄSEL, Cornelia, KLIEME, Eckhard, RAUSCHENBACH, Thomas, ROßBACH, Hans-Günther, SCHWIPPERT, Knut, STECHER, Ludwig, TARNAI, Christian, TIPPELT, Rudolf, WATERMANN, Rainer, WEISHAUPT, Horst).

HOMBURG, Christian & BAUMGARTNER, Hans (1995): *Beurteilung von Kausalmodellen.*- In: Marketing ZFP, Jg. 17, Heft 3, S. 162 – 176.

HEYSE, Volker & ERPENBECK, John (2009): *Kompetenztraining – 64 Modulare Informations- und Trainingsprogramme für die betriebliche, pädagogische und psychologische Praxis.*- Stuttgart: Schäffer-Poeschl Verlag, 2. Auflage.

HÖHER, Friederike (2014): *Vernetztes Lernen im Mentoring - eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring.*- Wiesbaden: Springer VS.

HURRELMANN, Klaus & BAUER, Ullrich (2015): *Einführung in die Sozialisationstheorien – das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung.*- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 11. Auflage.

HUBER, Ursula (2009): *Der Begleitete Berufseinstieg für PflichtschullehrerInnen in Europa - Eine qualitative Analyse von europäischen Modellen zum Begleiteten Berufseinstieg für PflichtschullehrerInnen unter dem Aspekt des Lebenslangen Lernens zur Erhöhung der Professionalität von LehrerInnen beim Berufseinstieg.*- Dissertation: Universität Klagenfurt.

HURRELMANN, Klaus & BAUER, Ullrich (2015): *Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts.*- In: HURRELMANN, Klaus, BAUER, Ullrich, GRUNDMANN, Matthias & WALPER, Sabine (Hrsg.) (2015): *Handbuch der Sozialisationsforschung.*- Weinheim und Basel: BELTZ-Verlag, 8. Auflage, S. 144 – 161.

HUWENDIEK, Volker, GUTZWILLER-HELFFENFINGER, Eveline & MARESCH, Günter (2009): *Der Berufseinstieg im deutschen Sprachraum: Deutschland, Österreich und die Schweiz im Vergleich.*- In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, Jg. 9, Heft 3, S. 8 - 17.

KAUFMAN, Katrin (2011): *Informelles Lernen im Spiegel des Weiterbildungsmonitorings.*- Berlin, Dissertation, Universität Berlin.

KEDDI, Markus (2008): *Auf der Suche nach der optimalen Mitarbeitermotivation – Theoretische Überlegungen und empirische Analysen zur Relevanz pädagogisch-psychologischer Motivationstheorien im betrieblichen Kontext.*- Münster: Waxmann.

KELLER, Helmut (2008): *Informelle Lernnetzwerke in Organisationen.*- Frankfurt: Peter LANG (= Bd. 19 der Reihe Bildung und Organisation, hgg. v. Harald GEIBLER & Jendrik PETERSEN).

- KELLER-SCHNEIDER, Manuela (2012): „Nun bin ich in Beruf angekommen – aber es war anstrengend“ Prädikatoren der Kompetenz und der Beanspruchung von Lehrpersonen Ende des ersten Berufsjahres.- In: HASCHER, Tina & NEUWEG, Hans Georg (Hrsg.) (2012): *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung*.- Wien: LIT-Verlag, S. 221 - 238.
- KELLER-SCHNEIDER, Manuela (2009a): *Sich neue Wege erschließen! Supervision im Berufseinstieg von Lehrpersonen*.- In: *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, Jg. 9, Heft 3, S. 40 - 46.
- KELLER-SCHNEIDER, Manuela (2009b): *Beanspruchung im Berufseinstieg – eine Frage der Berufsphase oder der Persönlichkeit?*- In: *PF:ue*, Jg. 9, Heft 3, S. 108 - 112.
- KELLER-SCHNEIDER, Manuela (2008): *Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen – Beanspruchungswahrnehmung und Zusammenhänge mit Merkmalen der Persönlichkeit*.- Zürich, Dissertation, Universität Zürich.
- KELLER-SCHNEIDER, Manuela & ALBISSER Stefan (2013): *Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen*.- In: KELLER-SCHNEIDER, Manuela, ALBISSER, Stefan & WISSINGER, Jochen (Hrsg.) (2013): *Professionalität und Kooperation in Schulen – Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*.- Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 33 – 56.
- KELLER-SCHNEIDER, Manuela & HERICKS, Uwe (2014): *Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf*.- In: TERHART, Ewald, BENNEWICHT, Hedda, ROTHLAND, Martin (Hrsg.) (2014): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*.- Münster: Waxmann, 2. Auflage, S.386 - 407.
- KELLER-SCHNEIDER, Manuela & HERICKS, Uwe (2011): *Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von LehrerInnen*.- In: *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, Jg. 11, Heft 2, S. 20 - 31.
- KEMMIS, Stephen, WILKINSON, Jane, EDWARDS-GROVES, Christine, HARDY, Ian, GROOTENBOER, PETER & BRISTOL, Laurette (2014): *Changing Practices, Changing Education*.- Singapore: Springer, e-Book.
- KEMMIS, Stephen & HEIKKINEN, Hannu L.T. (2011): *Understanding Professional Development of Teachers within the Theory of Practice Architectures*. Paper presented at European Conference of Educational Research ECER2011.- Berlin, Germany, September 14, 2011.
- KELCHTERMANS, Geert (2006): *Teacher Collaboration and collegiality as workplace conditions – a review*.- In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 52, Heft 2, S. 220 - 237.
- KLIEBISCH, Udo W. & MELOEFSKI, Roland (2013): *Lehrer Sein – Erfolgreich handeln in der Praxis*. Band 2.- Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KLUSMANN, Uta (2011): *Individuelle Voraussetzungen von Lehrkräften*.- In: KUNTER, Mareike, BAUMERT, Jürgen, BLUM, Werner, KLUSMAN, Uta, KRAUSS, Stefan, NEIDBRAND, Michael (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*.- Münster: Waxmann, S. 297 - 304.

KOSINÁR, Julia (2014): *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung - Anforderungsverarbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat.*- Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich (= Bd. 38 der Reihe Studien zur Bildungsforschung, hgg. v. HERICKS, Uwe, MEYER, Meinert A. & TRAUTMANN, Matthias).

KOSINÁR, Julia (2013): *Das Problem asymmetrischer Beziehungen für Kooperation im Refrendariat.* In: KELLER-SCHNEIDER, Manuela, ALBISSER, Stefan & WISSINGER, Jochen (2013): *Professionalität und Kooperation in Schulen – Beiträge zur Diskussion über Schulqualität.*- Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 227 - 244.

KRALER, Christian (2008): *Professionalisierung in der Berufseingangsphase - Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung – Entwicklungsaufgaben der ersten Berufsjahre und Unterstützungsmöglichkeiten.*- In: Schulverwaltung Spezial, Jg. 1, Heft 1, S. 1 - 7.

KRAPP, Andreas (1999): *Intrinsische Lernmotivation und Interesse – Forschungsansätze und konzeptionelle Überlegungen.*- In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 45, Heft 3, S. 347 - 406.

KRAUSS, Stefan, NEUBRAND, Michael, BLUM, Werner, BAUMERT, Jürgen, BRUNNER, Martin, KUNTER, Mareike, JORDAN, Alexander (2008): *Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie.*- In: Journal für Mathematik-Didaktik, Jg. 29, H. 3/4, S. 223 - 258.

KUHL, Julius (2010): *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie – Motivation, Emotion und Selbststeuerung.*- Göttingen: Hogrefe.

KULLBERG, Angelika (2010): *What is taught and what is learned.*- Göteborg, Dissertation, Universität Göteborg.

KUNTER, Mareike (2014): *Forschung zur Lehrermotivation.*- In: TERHART, Ewald, BENNEWITZ, Hedda & ROTHLAND, Martin (Hrsg.) (2014): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.*- Münster: Waxmann, 2. Auflage, S. 698 - 711.

KUNTER, Mareike (2011): *Motivation als Teil der professionellen Kompetenz - Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften.*- In: KUNTER, Mareike, BAUMERT, Jürgen, BLUM, Werner, KLUSMAN, Uta, KRAUSS, Stefan & NEIDBRAND, Michael (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV.*- Münster: Waxmann, S.259 - 275.

KUNTER, Mareike & BAUMERT, Jürgen (2011): *Das COACTIV-Forschungsprogramm zur Untersuchung professioneller Kompetenz von Lehrkräften – Zusammenfassung und Diskussion.*- In: KUNTER, Mareike, BAUMERT, Jürgen, BLUM, Werner, KLUSMAN, Uta, KRAUSS, Stefan & NEIDBRAND, Michael (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV.*- Münster: Waxmann, S. 345 - 366.

KUNTER, Mareike, KLEIKMANN, Thilo, KLUSMANN, Uta & RICHTER, Dirk (2011): *Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften.*- In: KUNTER, Mareike, BAUMERT, Jürgen, BLUM, Werner, KLUSMAN, Uta, KRAUSS, Stefan & NEIDBRAND, Michael (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV.*- Münster: Waxmann, S. 55 - 68.

KUNTER, Mareike & POHLMANN, Britta (2009): *Lehrer.*- In: WILD, Elke, MÖLLER, Jens (Hrsg.) (2009): *Pädagogische Psychologie.*- Heidelberg: Springer, S. 261 - 282.

LAMY, Christian (2015): *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg.*- Wiesbaden: Springer VS.

LANDMANN, Meike, PERELS, Franziska, OTTO, Barbara & SCHMITZ, Bernhard (2009): *Selbstregulation.*- In: WILD, Elke, MÖLLER, Jens (Hrsg.) (2009): *Pädagogische Psychologie.*- Heidelberg: Springer, S. 49 – 72.

LARCHER KLEE, Sabina (2005): *Einstieg in den Lehrberuf – Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr.*- Bern: Haupt Verlag.

LAUX, Lothar (2008): *Persönlichkeitspsychologie. Grundriss der Psychologie.*- Stuttgart: Kohlhammer, 2. Auflage (= Bd. 11 der Reihe Grundriss der Psychologie, hgg. v. SALISCH, Maria, SELG, Herbert & ULICH, Dieter).

LIPWOSKY, Frank (2014): *Theoretische Perspektiven und empirische Befunden zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und –weiterbildung.*- In: TERHART, Ewald, BENNEWITZ, Hedda & ROTHLAND, Martin (Hrsg.) (2014): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.*- Münster: Waxmann, 2. Auflage, S. 511 - 541.

LIPOWSKY, Frank (2009): *Unterricht.*- In: WILD, Elke & MÖLLER, Jens (Hrsg.) (2009): *Pädagogische Psychologie.*- Heidelberg: Springer, S. 73 - 102.

LIPOWSKY, Frank (2003): *Wege von der Hochschule in den Beruf – eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase.*- Rieden: Julius Klinkhardt.

LITTLE, Todd D., CUNNINGHAM, William A., SHAHAR, Golan & WIDAMAN, Keith F. (2002): *To Parcel or Not to Parcel: Exploring the Question, Weighing the Merits,* Jg. 9, Heft 2, S. 151 - 173.

LUDWIG, Joachim (2012): *Bildungstheoretische Zugänge zu Lernen und Lernberatung.*- In: LUDWIG, Joachim (Hrsg.) (2012): *Lernen und Lernberatung: Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik.*- Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 18 – 42.

MAAG MERKI, Katharina & WERNER, Silke (2014): *Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen.*- In: TERHART, Ewald, BENNEWITZ, Hedda & ROTHLAND, Martin (Hrsg.) (2014): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.*- Münster: Waxmann, 2. Auflage, S. 745 - 763.

MARTINUZZI, Susanne (2007): *Der Berufseinstieg – Unterstützungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule.*- Wien: LIT Verlag.

MAYR, Johannes (2014): *Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf – Konzepte, Befunde und Folgerungen.*- In: TERHART, Ewald, BENNEWITZ, Hedda, ROTHLAND, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.*- Münster: Waxmann, 2. Auflage, S. 189-215.

- MAYR, Johannes (2007): *Wie Lehrer/innen lernen – Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenz.*- In: LÜDERS, Manfred & WIS-SINGER, Jochen (Hrsg.) (2007): *Forschung zur Lehrerbildung – Kompetenzentwicklung und Programmevaluation.*- Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 151 - 168.
- MAYR, Johannes & NEUWEG, Georg Hans (2006): *Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung – Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung.*- In: GREINER, Ulrike & HEINRICH, Martin (Hrsg.) (2006): *Schauen, was rauskommt – Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen.*- Münster: LIT, S. 183 - 206.
- MAYR, Johannes (1998): *Die „Lehrer-Interessen-Skalen“ (LIS).*- In: ABEL, Jürgen & TARNAI, Christian (Hrsg.): *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf.*- Münster: Waxmann, S. 111 - 127.
- MAYR, Johannes (1994): *Junge LehrerInnen: Interessen, Kompetenzen und Befindlichkeit - und zwei Blicke zurück.*- In: MAYR, Johannes (Hrsg.) (1994): *Lehrer/in werden.*- Innsbruck: Österreichischer Studienverlag, S. 177 - 199.
- MAYRING, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken.*- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 11. Auflage.
- MEIER, Stefan (2015): *Kompetenzen von Lehrkräften – Eine empirische Studie zur Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzeinschätzungen.*- Münster: Waxmann Verlag (= Bd. 55 der Reihe Empirische Erziehungswissenschaft hgg. v. BECKER, Rolf, BLÖMEKE, Sigrid, BOS, Wilfried, DITTON, Hartmut, GRÄSEL, Cornelia, KLIEME, Eckhard, RAUSCHENBACH, Thomas, ROßBACH, Hans-Günther, SCHWIPPERT, Knut, STECHER, Ludwig, TARNAI, Christian, TIPPELT, Rudolf, WATERMANN, Rainer, WEISHAUPT, Horst).
- MÖLLER, Jens & TRAUTWEIN, Ulrich (2009): *Selbstkonzept.*- In: WILD, Elke & MÖLLER, Jens (Hrsg.) (2009): *Pädagogische Psychologie.*- Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 180 – 203.
- MOSCHNER, Barbara (2001): *Selbstkonzept.*- In: ROST, Detlef H. (Hrsg.) (2001): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie.*- Weinheim: Beltz/PVU, S. 629 – 635.
- MÜLLER, Florian H., ANDREITZ, Irina & MAYR, Johannes (2010): *PFL – Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrerinnen und Lehrer: Eine Studie zu Wirkungen forschenden Lernens.*- In: MÜLLER, Florian H., EICHENBERGER, Astrid, LÜDERS, Manfred & MAYR, Johannes (Hrsg.) (2010): *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung.*- Münster: Waxmann, S. 177 - 196.
- MÜLLER, Katharina (2010): *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung – Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika.*- Kempten: Julius Klinkhardt.
- MESSNER, Helmut & REUSSER, Kurt (2000): *Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess.*- In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 18, Heft 2, S. 157 - 171.

MUSEK, Janek (2007): *A general factor of personality: Evidence for the Big One in the five-factor model.*- In: Journal of Research in Personality, Vol. 41, Issue 6, S. 1213-1233.

NEISSER, Ulric (1988): *Five kinds of self-knowledge.*- In: Philosophical Psychology, Vol. 1, Issue 1, S. 35-59.

OSER, Fritz (2014): *Wirkung und Wirkungselemente im Lehrerberuf: Leistungen, Grenzen und Perspektiven aktueller Forschung.*- In: TERHART, Ewald, BENNEWITZ, Hedda & ROTHLAND, Martin (Hrsg.) (2014): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.*- Münster: Waxmann, 2. Auflage, S. 764 - 777.

OSER, Fritz & OELKERS, Jürgen (2001): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme – Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards.*- Chur, Zürich: Verlag Rüegger (= Bd. 33 der Reihe Nationales Forschungsprogramm Wirksamkeit unserer Bildungssysteme hgg. v. Fritz OSER & Jürgen OELKERS).

PASEKA, Angelika, SCHRATZ, Michael & SCHRITTESSER, Ilse (2011): *Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung – eine Einführung.*- In: SCHRATZ, Michael, PASEKA, Angelika & SCHRITTESSER, Ilse (Hrsg.) (2011): *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf.*- Wien: facultas.wuv, S. 8 – 45.

PREISER, Siegfried (2003): *Pädagogische Psychologie - Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht.*- Weinheim und München: Juventa Verlag.

QUENZEL, Gudrun (2015): *Das Konzept der Entwicklungsaufgaben.*- In: HURRELMANN, Klaus, BAUER, Ulrich, GRUNDMANN, Matthias & WALPER, Sabine (Hrsg.) (2015): *Handbuch Sozialisationsforschung.*- Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, 2. Auflage, S. 233 - 250.

RAAB-STEINER, Elisabeth & BENESCH, Michael (2015): *Der Fragebogen – Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung.*- Wien: facultas, 4. Auflage.

REISINGER, Monika, SVECNİK, Erich & SCHWETZ, Herbert (2012): *Fehlende Werte und keine Normalverteilung? Tipps und Abhilfen für das quantitativ orientierte Forschen.*- Wien: facultas wuf Universitätsverlag.

RHEINBERG, Falko (2006): *Motivation.*- Stuttgart: Kohlhammer.

RICHTER, Dirk (2010): *Lebenslanges Lernen von Lehrkräften: Die Bedeutung von Mentoren im Vorbereitungsdienst und die Nutzung beruflicher Lerngelegenheiten.*- Berlin, Dissertation, Freie Universität Berlin.

RICHTER, Dirk (2011): *Lernen im Beruf.*- In: KUNTER, Mareike, BAUMERT, Jürgen, BLUM, Werner, KLUSMAN, Uta, KRAUSS, Stefan & NEIDBRAND, Michael (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV.*- Münster: Waxmann, S. 317 - 325.

RICHTER, Dirk, KUNTER, Mareike, LÜDTKE, Oliver, KLUSMAN, Uta & BAUMERT, Jürgen (2011): *Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt – eine empirische*

Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren.- In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 14, Heft 1, S. 35 - 59.

RÖHRLE, Bernd (1994): *Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung.*- Weinheim: BELTZ Psychologie Verlags Union.

ROST, Detlef H. (2013): *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien.*- Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 3. Auflage.

SCHAARSCHMIDT, Uwe & FISCHER, Andreas W. (2008): *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster.*- Frankfurt: Pearson, 3. Auflage.

SCHAARSCHMIDT, Uwe (2005): *Potsdamer Lehrstudie – ein erstes Fazit.* In: SCHAARSCHMIDT, Uwe (Hrsg.) (2005): *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes.*- Weinheim: Beltz, 2. Auflage. S. 141 – 156.

SCHIEFELE, Ulrich (2009): *Motivation.*- In: WILD, Elke & MÖLLER, Jens (Hrsg.) (2009) *Pädagogische Psychologie.*- Heidelberg: Springer, S. 151 - 177.

SCHLODERER, Joachim & BALDERJAHN, Ingo (2006): *Was unterscheidet harte und weiche Strukturgleichungsmodelle nun wirklich? Ein Klärungsversuch zur LISREL-PLS-Frage.*- In: Marketing ZFP, Jg. 28, Heft 1, S. 57–70.

SCHMITT, Manfred & ALTSTÖTTER-GLEICH, Christine (2010): *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitspsychologie kompakt.*- Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

SCHRATZ, Michael, PASEKA, Angelika & SCHRITTESSER, Ilse (2011): *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf.*- Wien: facultats.wuv.

SCHUBARTH, Wilfried, SPECK, Karsten, SEIDEL, Andreas, GOTTMANN, Corinna, KAMM, Caroline, KLEINFELD, Merle & KROHN, Maud (2012): *Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Ergebnisse einer Längsschnittanalyse zum „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“.*- In: HASCHER, Tina & NEUWEG, Hans Georg (Hrsg.) (2012): *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung.*- Wien: LIT-Verlag, S. 201 - 220.

SCHUBARTH, Wilfried, SPECK, Karsten & SEIDEL, Andreas (2007): *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung – Potsdamer Studien zum Referendariat.*- Frankfurt am Main: Peter Lang.

SCHWARZER, Ralf & WARNER, Lisa Marie (2014): *Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern.*- In: TERHART, Ewald, BENNEWITZ, Hedda & ROTHLAND, Martin (Hrsg.) (2014): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.*- Münster: Waxmann, 2. Auflage, S. 662 - 678.

SCHWARZER, Ralf & JERUSALEM, Matthias (2002): *Das Konzept der Selbstwirksamkeit.*- In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, S. 48 - 53.

- SCHWER, Christina, SOLZBACHER, Claudia & BEHRENS, Birgit (2014): *Annäherungen an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge.*- In: SCHWER, Christina & SOLZBACHER, Claudia (Hrsg.) (2014): *Professionelle pädagogische Haltung – Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff.*- Kempten: Klinkhardt, S. 47 - 77.
- SCHULZ, Ute & SCHWARZER, Ralf (2003). *Soziale Unterstützung bei der Krankheitsbewältigung: Die Berliner Social Support Skala (BSSS).*- In: Diagnostica, Jg. 49, Heft 2, S. 73 - 82.
- SPIEB, Erika (2004): *Kooperation und Konflikt.*- In: SCHULER, Heinz. (Hrsg.) (2004): *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation.* Göttingen: Hogrefe, 3. Auflage, S. 193 - 250.
- STEENKAMP, Jan-Benedict E. M. & BAUMGARTNER, Hans (1998): *Assessing measurement invariance in cross-national consumer research.*- In: Journal of Consumer Research, Jg. 25, S. 78-90.
- STEPANEK, Jennifer, APPEL, Gary, LEONG, Melinda, MANGAN, Michelle Turner & MITCHELL, Mark (2007): *Leading Lesson Study.*- California: Corwin Press.
- STRAKA, Gerald A. (2004): *Informal Learning – genealogy, concepts, antagonism and questions.*- In: IT-Forschungsberichte 15.- Bremen: Institut für Technik und Bildung, S. 1 - 17.
- STRAUSS, Anselm & CORBIN, Juliet (1996): In der Übersetzung von NIEWIARRA, Solveigh & LEGEWIE, Heiner (1996): *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung.*- Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- STRIETHOLD, Rolf & TERHART, Ewald (2009): *Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerbildung.*- In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 55, Heft 4, S. 622 - 645.
- TEMME, Dirk & HILDEBRANDT, Lutz (2009): *Gruppenvergleiche bei hypothetischen Konstrukten – die Prüfung der Übereinstimmung von Messmodellen mit Strukturgleichungsmethodik.*- In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, Jg. 61, Heft 2, S. 138 – 185.
- TERHART, Ewald (2014): *Dauerbaustelle Lehrerbildung.*- In: Pädagogik, Jg. 66, Heft 6, S. 43 – 47.
- TERHART, Ewald (2007): *Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften.*- In: LÜDERS, Manfred & WISSINGER, Jochen (Hrsg.) (2007): *Forschung zur Lehrerbildung - Kompetenzentwicklung und Programmevaluation.*- Münster: Waxmann Verlag, S. 37 - 62,
- TURNER, Agnes & ROßNAGL, Susanne (2017 in Druck): *Key elements of a successful mentoring programme for novice teachers – a qualitative study about professional learning communities consisting of mentors-in-training and novice teachers.*

TYNJÄLÄ, Päivi & HEIKKINEN, Hannu L.T. (2011): *Beginning teachers' transition from pre-service education to working life – theoretical perspectives and best practices.*- In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 14, Heft 1, S. 11 - 33.

WAHL, Diethelm (2006): *Lernumgebungen erfolgreich gestalten – vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln.*- Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

WEIBER, Rolf & MÜHLHAUS, Daniel (2010): *Strukturgleichungsmodellierung – eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalysen von AMOS, Smart PLS und SPSS.*- Heidelberg: Springer.

WEST, Stephen G., FINCH, John F. & CURRAN, Patrick J. (1995). *Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies.*- In: HOYLE, Rick H. (Hrsg.) (1995): *Structural equation modelling.*- London: Sage Publications, S. 56 – 75.

WELTE, Heike (2009): *Der Berufseinstieg neuer Mitarbeiter/innen in die Organisation Schule als Prozess organisationaler Sozialisation.*- In: wissenplus, Jg. 08/09, Heft 1, S. 1 - 7.

WWW-DOKUMENTE

BMBF (o.J.): *Das österreichische Schulsystem.*- Online im WWW unter URL: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/hss.html> [26.04.2015].

BMBF (2014): *Zahlenspiegel 2014 – Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich.*- Online im WWW unter URL: https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zahlenspiegel_2014.pdf?5151ux [31.01.2017].

BUCHHOLTZ, Christiane, DOHMEN, Dieter, KÖLLER, Michaela & TSCHACKERT, Karin (2012): *Evaluation des Berliner Vorbereitungsdienstes 2010 – 2012.*- Online im WWW unter URL: http://www.bak-online.de/lvb/berlin/fibs_evaluationsbericht.pdf. [08.08.2016].

BUNDESGESETZBLATT für die Republik Österreich: 211. *Bundesgesetz: Dienstrecht-Novelle 2013 - Pädagogischer Dienst.* (2013).- Online im WWW unter URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.pdf [15.03.2015].

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (2001): *Memorandum über Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission.*- In: Materialien zur Erwachsenenbildung. Nr. 1.- Online im WWW unter URL: www.bmb.gv.at/materialien-eb_2001-1_6051_PDFzuPubID39... [26.11.2015].

DUDLEY, Pete (2014): *Lesson Study: a handbook.*- Cambridge. Online im WWW unter URL: <http://lessonstudy.co.uk/lesson-study-a-handbook/> [05.01.2017].

HECHT, Petra (2014b): *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Kompetenz-selbsteinschätzungen von LehrerInnen im Berufseinstieg.*- In: Pädagogische Hochschule Vorarlberg. F & E Edition 21, S. 19 - 27. Online im WWW unter: www.ph-vorarlberg.ac.at/index.php?id=354 [03.11.2016].

HÖRNER, WALTER (2001): *Zur statistischen Erfassung des Lebenslangen lernens.* Statistisches Bundesamt, Wiesbaden.- Online im WWW unter: https://www.destatis.de/.../ErfassungLebenslangenLernens_82001.pdf?__... [26.11.2015].

KEMMIS, Stephen (2013): *PEP - The theories of practice architectures and ecologies of practices.* Research Institute for Professional Practice, Learning and Education (RIPPLE), Charles Sturt University, Australia. Online im WWW unter URL: https://ixquick-proxy.com/do/spg/highlight.pl?l=deutsch&c=hf&cat=web&q=kemmis+2013&rl=NONE&rid=MALORSLS-MTPK807IWWGUE&hlq=https://www.startpage.com/do/search&mtabp=-1&mtcmd=process_search&mtlanguage=deutsch&mthmb=1&mtpg=7&mtengine0=v1all&mtcat=web&mntj=0&mtt=air&u=http:%2F%2Fips.gu.se%2FdigitalAssets%2F1467%2F1467159_kemmis-pep-theory-tromso.pdf&mtrq=kemmis+2013 [03.11.2016].

KRALER, Christian (2008): *Professionalisierung in der Berufseingangsphase - Berufsbiographie und Kompetenzentwicklung - Entwicklungsaufgaben der ersten Berufsjahre und Unterstützungsmöglichkeiten.*- In: SchVw Spezial, Heft 1.- Online im WWW unter URL: http://homepage.uibk.ac.at/~c62552/papers/Kraler_spez08-01 [24.08.2015].

KULTUSMINSTERKONFERENZ (2004 in der Fassung von 2014): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*.- Online im WWW unter URL: www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html [09.08.2016].

KUNTER, Mareike, LEUTNER, Detlev, TERHART, Ewald, & BAUMERT, Jürgen (2014): *Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss)*. Version: 2.- IQB Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Datensatz. Online im WWW unter URL: http://doi.org/10.5159/IQB_BilWiss_v2 [10.08.2016].

KUNZ HEIM, Doris, TRACHSLER, Ernst, RINDLISBACHER, Simone & NIDO, Miriam (2007): *Schulen als Lernumgebungen für Lehrerinnen und Lehrer - Zusammenhänge zwischen Schulkontext, persönlichen Merkmalen und dem Weiterlernen von Lehrpersonen*. Forschungsbericht 06.- PHTG Thurgau.- Online im WWW unter URL: https://www.phtg.ch/fileadmin/dateiablage/50_Hochschule/Dokumente/Publicationen_Forschung/PHTG_Forschungsbericht_Nr6.pdf [09.08.2016].

Lo, Mun Ling (2012): *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*.- Online im WWW unter URL: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29645/5/gupea_2077_29645_5.pdf [01.12.2015].

MAYR, Johannes (2015): CCT zu Erfolgen und Schwierigkeiten in der Unterrichtsarbeit – Fragebogen für Berufseinsteiger/innen.- Online im WWW unter URL: <http://www.cct-austria.at/index.php?test=fesu&lokalisierung=AT-GER&zielgruppe=5&PHPSESSID=6b88a5c7b0974478115d15ec4978f944> [02.10.2015].

MOEGLING, Klaus (2017): *Die Strukturreform der Lehrerbildung – langfristig angelegt und partizipativ durchdacht und geplant*.- Online im WWW unter URL: <http://www.schulpaedagogik-heute.de> [29.04.2017].

NIEKE, Wolfgang & LEHMANN, Gabriele: *Kompetenz-Modell 2005*.- Online im WWW unter URL: <http://www.bildung-mv.de/de/search.html?page=2&query=ziertes> [29.08.2016].

PIND-ROßNAGL, Susanne & KOGLBAUER, Ulrike: *Den Berufseinstieg professionell meistern und gestalten – Curriculum*.- Online im WWW unter URL: <https://www.ph-noe.ac.at/fortbildung/lehrgaenge/beratung-und-professionalisierung.html> [24.05.2015].

PIND-ROßNAGL, Susanne (2015a): *Support of Novice Teachers in their Transition Process from pre-service Teacher education to working life – a qualitative study about the career entry in Lower Austria*.- In: R&E-SOURCE, Special Issue #2, August 2015, ISSN: 2313-1640.- Online im WWW unter URL: <http://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/202> [15.09.2015].

PIND-ROßNAGL (2015b): *Kompetenzentwicklung von Berufseinsteigerinnen/ Berufseinsteigern in Niederösterreich*.- In: R&E-Source, Special Issue #3, October 2015, ISSN: 2313-1640.- Online im WWW unter URL: <http://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/189> [15.10.2015].

SCHUBARTH, Wilfried (2017): *Verbesserung der Qualität des Lehramtsstudiums ist wichtiger als eine Strukturreform – ein Kommentar.*- Online im WWW unter URL: <http://www.schulpaedagogik-heute.de> [15.04.2017].

RAMMSTEDT, Beatrice, KEMPER, J. Christoph, KLEIN, Mira Céline, BEIERLEIN, Constanze & KOVALEVA, Anastassiya (2014): *Big Five Inventory (BFI-10).*- In: DANER, Daniel & GLÖCKNER-RIST, Angelika (Hrsg.): *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen.* Doi: 10.6102/zis76.- Online im WWW unter URL: www.gesis.org/uploads/media/BFI10_Workingpaper.pdf [15.10.2015].

ROßNAGL, Susanne (2017 in Druck): *Beeinflussende Faktoren für die Nutzung von Lerngelegenheiten – eine empirisch quantitative Forschungsstudie im Rahmen des Berufseinstiegs von Lehrkräften in Niederösterreich.*

RYAN, Richard M. & DECI, Edward L. (2000): *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions.*- In: *Contemporary Educational Psychology*, 25, S. 54 - 67.- Online im WWW unter URL: <http://www.idealibrary.com> [09.08.2016].

RZEJAK, Daniela, KÜNSTING, Josef, LIPOWSKY, Frank , FISCHER, Elisabeth , DEZHGAHI, Uwe & REICHARDT Anke (2014): *Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung.*- In: *Journal for Educational Research Online*, Jg. 6, Heft 1, S. 139 - 159. Online im WWW unter URL: http://scholar.google.at/scholar_url?url=http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8845/pdf/JERO_2014_1_Rzejak_et_al_Facetten_der_Lehrerfortbildungsmotivtion.pdf&hl=de&sa=X&scisig=AAGBfm1W6jV_iCoqUyvgJY4W-DYRzJvgoQ&nossl=1&oi=scholar&ved=0ahUKEwjH08zXvJPPAhWjJZoKHRsdBKMQgAMIJS-gAMAA [16.09.2016].

SCHRATZ, Michael, KAINZ, Johannes, KÖHLER, Julia, LOSEK, Fritz, PASEKA, Angelika, SCHRITTESSER, Ilse, UHL, Ramona & WIESINGER, Silvia (2011): *EPIK – Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext.*- Online im WWW unter URL: http://epik.schule.at/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1 [05.09.2015].

SCHWARZER, Ralf & JERUSALEM, Matthias (1999): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen.*- Berlin: Freie Universität Berlin.- Online im WWW unter URL: http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/selfeff_public.htm [23.06.2015].

SCHWARZER, Ralf & SCHMITZ, Gerdamarie S. (1999): *LehrerSelbstwirksamkeitsskalen.*- In: SCHWARZER, Ralf & JERUSALEM, Matthias: *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen.*- Berlin: Freie Universität Berlin, S. 60 - 61.- Online im WWW unter URL: http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/selfeff_public.htm [23.06.2015].

STANTON, Jeffrey M., SINAR, Evan F., BALZER, William K. & SMITH, Patricia C. (2002): *Issues and strategies for reducing the length of self-reports scales.*- In: *Personnel Psychology*, Jg. 55, Heft 1, S. 167–194.- Online im WW unter doi:10.1111/j.1744-6570.2002.tb00108.xOnline [23.11.2016].

STRAKA, Gerald A. (2002): *Erfassung formell, non- und informell erworbenen Kompetenzen. Berufsbildung für eine globale Gesellschaft – Perspektiven im 21. Jahrhundert.*- Online im WWW unter: www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2002_straka_05_2_02.pdf [26.11.2015].

VAN DER LINDEN, Dimitri, TE NIJENHUIS, Jan, & BAKKER, Arnold B. (2010): *The General Factor of Personality: A meta-analysis of Big Five intercorrelations and a criterion-related validity study.*- In: *Journal of Research in Personality*, Vol. 44, Issue 3, S. 315-327.- Online im WWW unter doi: [10.1016/j.jrp.2010.03.003](https://doi.org/10.1016/j.jrp.2010.03.003) [06.06.2017].

ANHANG

Skala Kompetenzselbsteinschätzung Erziehen

Item-Skala-Statistik mit allen Items:

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Themen von Lernenden aufgreifen	43,24	31,681	,381	,832
Erwerb sozialer Kompetenzen unterstützen	43,07	30,833	,558	,820
Entwicklung der Lernenden unterstützen	43,21	30,020	,668	,813
Faires Klassenklima unterstützen	43,04	30,281	,578	,818
Für Wertevermittlung sensibilisieren	43,00	30,856	,492	,824
Verantwortung für den Lernprozess entwickeln	43,42	29,819	,587	,817
Ordnungsmaßnahmen sinnvoll anwenden	43,38	31,478	,402	,830
Konstruktive Konfliktlösung vermitteln	43,34	29,689	,602	,816
Kulturelle Besonderheiten integrieren	43,69	29,714	,464	,827
Mit Disziplinproblemen umgehen	43,54	29,999	,493	,824
Kinder mit Behinderungen/Beeinträchtigungen integrieren	43,77	29,203	,381	,841
Gefährdungen erkennen und eingreifen	43,33	30,267	,522	,822

Skala Kompetenzselbsteinschätzung Beraten

Item-Skala-Statistik mit allen Items:

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Individuelle Stärken/Begabungen erkennen	24,31	19,093	,475	,752
Techniken der Gesprächsführung anwenden	24,70	18,969	,421	,758
Spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren	25,04	17,546	,570	,734
Problembewältigung unterstützen	24,60	18,058	,591	,734
Für individuellen Lernweg beraten	24,75	17,083	,626	,724
Entwicklung des Selbstkonzept stärken	24,73	17,220	,650	,721
Klassenlehreraufgaben wahrnehmen	24,37	18,170	,339	,778
Mit Jugendamt kooperieren	25,85	17,790	,307	,793

Reliabilitätsanalyse ohne Item „Mit Jugendamt kooperieren“:

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,793	7

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Individuelle Stärken/Begabungen erkennen	21,84	14,352	,505	,771
Techniken der Gesprächsführung anwenden	22,23	14,151	,464	,777
Spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren	22,57	13,164	,570	,758
Problembewältigung unterstützen	22,13	13,551	,605	,753
Für individuellen Lernweg beraten	22,28	12,685	,641	,743
Entwicklung des Selbstkonzept stärken	22,26	12,994	,632	,746
Klassenlehreraufgaben wahrnehmen	21,90	13,730	,326	,816

Skala Kompetenzselbsteinschätzung Beurteilen

Item-Skala-Statistik mit allen Items

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Feedback über Lernfortschritte geben	24,32	24,081	,459	,760
Rechtliche Bestimmungen bei der Beurteilung anwenden	24,67	21,630	,276	,819
Lernende zur Leistungsbeurteilung befähigen	24,86	22,409	,598	,739
Individuelle Lernfortschritte erfassen	24,45	23,221	,569	,746
Leistung differenziert messen	24,73	21,733	,606	,735
Leistungen in offenen Lernformen beurteilen	24,94	21,956	,555	,743
Lernende zu Reflexion anregen	24,92	22,571	,540	,746
Schulinterne Leistungsbewertung entwickeln	25,41	21,416	,503	,751

Skala Kompetenzselbsteinschätzung Innovieren

Item-Skala-Statistik mit allen Items

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Unterricht kritisch analysieren und reflektieren	26,66	41,400	,367	,872
Eigene Lehrerrolle entwickeln	26,64	41,296	,419	,869
Engagiert zur Schulprofilierung beitragen	27,13	36,807	,675	,849
Schule in Öffentlichkeit präsentieren	27,36	34,973	,651	,850
Einigung auf gemeinsame schulinterne Standards	27,35	35,857	,705	,846
Sich engagiert in Konferenzen einbringen	27,18	36,380	,587	,856
Fortbildungsprogramm zusammenstellen	28,02	35,398	,550	,862
Leitbild für Schule formulieren und realisieren	28,07	33,833	,716	,843
Anliegen der Lehrerschaft kompetent vertreten	27,75	33,070	,761	,838

Reliabilitätsanalyse ohne Item „*Unterricht kritisch analysieren und reflektieren*“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,872	8

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Eigene Lehrerrolle entwickeln	22,53	37,648	,383	,878
Engagiert zur Schulprofilierung beitragen	23,02	33,152	,669	,854
Schule in Öffentlichkeit präsentieren	23,26	31,266	,657	,854
Einigung auf gemeinsame schulinterne Standards	23,24	32,248	,700	,850
Sich engagiert in Konferenzen einbringen	23,07	32,698	,585	,861
Fortbildungsprogramm zusammenstellen	23,91	31,654	,556	,867
Leitbild für Schule formulieren und realisieren	23,96	30,165	,724	,846
Anliegen der Lehrerschaft kompetent vertreten	23,64	29,370	,776	,839

Skala Lerngelegenheit Unterrichten und Erziehen

Item-Skala-Statistik mit allen Items

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Lehramtsstudium	46,19	53,318	,128	,694
BEST-Seminare	46,79	50,813	,306	,674
BEST-Treffen	46,06	51,340	,223	,684
Andere Fortbildungen	46,04	50,665	,263	,679
Fach- oder unterrichtsbezogene Gespräche mit Kollegen	44,83	52,289	,343	,673
Hospitationen bei Kollegen	45,59	48,613	,351	,667
Mitwirkung an Projekten in der Kooperation mit Kollegen anderer Schulen	46,06	47,964	,417	,658
Unterstützung von Direktor	46,48	47,648	,372	,664
Selbststudium von Fachliteratur	45,81	48,313	,369	,664
Nutzung von Informationen aus dem Internet	45,85	52,077	,200	,686
Lernen durch Informationssendungen im Radio oder Fernsehen	45,41	53,004	,131	,695
Aufgreifen von Anregungen anderer	47,16	51,047	,245	,681
Reflexion des Unterrichts auf dem Heimweg	46,04	49,147	,361	,666
Reflexion eigener Erfahrungen vor dem Hintergrund pädagogischer Theorien	45,35	50,365	,318	,672
	46,16	48,550	,434	,657

Reliabilitätsanalyse ohne Item „Lehramtsstudium“:

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,694	14

Item-Skala-Statistik ohne Item „Lehramtsstudium“:

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
BEST-Seminare	43,71	47,955	,290	,680
BEST-Treffen	42,98	48,105	,232	,688
Anderer Fortbildungen	42,96	47,914	,242	,687
Fach- oder unterrichtsbezogene Gespräche mit Kollegen	41,75	49,216	,339	,678
Hospitationen bei Kollegen	42,51	45,489	,357	,671
Mitwirkung an Projekten in der	42,98	45,195	,402	,665
Kooperation mit Kollegen anderer Schulen	43,40	44,675	,370	,669
Unterstützung von Direktor	42,73	45,300	,369	,669
Selbststudium von Fachliteratur	42,76	49,166	,186	,693
Lernen durch Informationssendungen im Radio oder Fernsehen	44,08	47,502	,274	,682
Aufgreifen von Anregungen anderer	42,95	45,918	,374	,669
Reflexion des Unterrichts auf dem Heimweg	42,26	46,883	,347	,673
Reflexion eigener Erfahrungen vor dem Hintergrund pädagogischer Theorien	43,08	45,703	,423	,663
Nutzung von Informationen aus dem Internet	42,32	49,764	,137	,699

Reliabilitätsanalyse ohne der Items „Lehramtsstudium“ und „Nutzung von Informationen aus dem Internet“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,699	13

Item-Skala-Statistik ohne der Items „Lehramtsstudium“ und „Nutzung von Informationen aus dem Internet“

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz , wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Lehramtsstudium	42,32	49,764	,133	,699
BEST-Seminare	42,92	47,406	,308	,679
BEST-Treffen	42,19	48,009	,219	,690
Andere Fortbildungen	42,17	47,372	,257	,685
Fach- oder unterrichtsbezogene Gespräche mit Kollegen	40,96	48,808	,350	,678
Hospitationen bei Kollegen	41,73	44,898	,375	,669
Mitwirkung an Projekten in der Schule	42,19	44,348	,439	,660
Kooperation mit Kollegen anderer Schulen	42,62	43,815	,404	,664
Unterstützung von Direktor	41,94	44,848	,379	,668
Selbststudium von Fachliteratur	41,98	49,174	,166	,696
Lernen durch Informationssendungen im Radio oder Fernsehen	43,29	48,008	,222	,690
Aufgreifen von Anregungen anderer	42,17	45,770	,365	,671
Reflexion des Unterrichts auf dem Heimweg	41,48	47,023	,316	,678
Reflexion eigener Erfahrungen vor dem Hintergrund pädagogischer Theorien	42,29	45,627	,408	,666

Skala Lerngelegenheit Beraten und Beurteilen

Item-Skala-Statistik mit allen Items

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Lehramtsstudium	44,06	64,044	,100	,756
BEST-Seminare	44,42	60,339	,324	,738
BEST-Treffen	43,76	59,141	,329	,737
Andere Fortbildungen	43,89	59,368	,334	,737
Fach- oder unterrichtsbezogene Gespräche mit Kollegen	42,52	61,720	,341	,737
Hospitationen bei Kollegen	43,41	56,942	,411	,729
Mitwirkung an Projekten in der Schule	43,89	56,029	,505	,719
Kooperation mit Kollegen anderer Schulen	44,18	55,448	,469	,722
Unterstützung von Direktor	43,32	57,426	,389	,731
Selbststudium von Fachliteratur	43,50	61,074	,250	,744
Nutzung von Informationen aus dem Internet	43,51	59,699	,276	,743
Lernen durch Informationssendungen im Radio oder Fernsehen	44,98	59,776	,364	,734
Aufgreifen von Anregungen anderer	43,91	58,439	,380	,732
Reflexion des Unterrichts auf dem Heimweg	43,16	59,490	,337	,736
Reflexion eigener Erfahrungen vor dem Hintergrund pädagogischer Theorien	43,90	58,214	,420	,728

Skala Lerngelegenheit Innovieren und Organisieren

Item-Skala-Statistik mit allen Items

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Lehramtsstudium	43,52	75,121	,227	,783
BEST-Seminare	43,82	72,943	,403	,769
BEST-Treffen	43,06	72,566	,340	,774
Andere Fortbildungen	43,20	72,275	,364	,772
Fach- oder unterrichtsbezogene Gespräche mit Kollegen	42,04	72,087	,474	,765
Hospitationen bei Kollegen	42,69	69,844	,427	,767
Mitwirkung an Projekten in der Schule	42,59	71,797	,382	,771
Kooperation mit Kollegen anderer Schulen	43,38	68,702	,483	,762
Unterstützung von Direktor	42,74	70,081	,427	,767
Selbststudium von Fachliteratur	42,91	72,851	,348	,773
Nutzung von Informationen aus dem Internet	42,57	71,542	,381	,771
Lernen durch Informationssendungen im Radio oder Fernsehen	44,16	73,548	,335	,774
Aufgreifen von Anregungen anderer	43,25	70,780	,449	,765
Reflexion des Unterrichts auf dem Heimweg	42,41	73,113	,336	,774
Reflexion eigener Erfahrungen vor dem Hintergrund pädagogischer Theorien	43,18	71,434	,437	,766

Skala persönlichkeitsbezogene Determinanten

Item-Skala-Statistik mit allen Items

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin fantasievoll	32,0724	13,713	,247	,329
Ich habe viel künstlerisches Interesse	32,3937	12,422	,258	,309
Ich bin nicht zurückhaltend, reserviert	32,5430	13,886	,088	,390
Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig	32,2127	13,623	,218	,336
Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen	32,5611	14,684	,034	,407
Ich neige nicht dazu, andere zu kritisieren	32,5701	14,355	,098	,381
Ich bin nicht bequem, neige nicht zur Faulheit	32,0000	12,727	,322	,291
Ich erledige Aufgaben gründlich	31,8507	14,009	,228	,339
Ich werde leicht nervös und unsicher	33,7104	15,434	-,056	,440
Ich bin nicht entspannt, lasse mich durch Stress aus der Ruhe bringen	33,2262	13,821	,109	,380

Reliabilitätsanalyse ohne Item „*Ich werde leicht nervös und sicher*“ (Neurotizismus)

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,440	9

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin fantasievoll	29,6561	12,927	,285	,378
Ich habe viel künstlerisches Interesse	29,9774	11,613	,293	,359
Ich bin nicht zurückhaltend, reserviert	30,1267	12,520	,186	,410
Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig	29,7964	12,490	,309	,364
Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen	30,1448	14,324	,005	,479
Ich neige nicht dazu, andere zu kritisieren	30,1538	13,658	,115	,436
Ich bin nicht bequem, neige nicht zur Faulheit	29,5837	12,271	,308	,361
Ich erledige Aufgaben gründlich	29,4344	13,510	,216	,403
Ich bin nicht entspannt, lasse mich durch Stress aus der Ruhe bringen	30,8100	14,118	,003	,487

Ohne Item „*Ich bin nicht entspannt, lasse mich durch Stress aus der Ruhe bringen*“ (Neurotizismus)

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,487	8

Variablen	Skalenmittelwert , wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin fantasievoll	26,7557	11,349	,349	,410
Ich habe viel künstlerisches Interesse	27,0769	10,190	,327	,403
Ich bin nicht zurückhaltend, reserviert	27,2262	11,112	,209	,460
Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig	26,8959	11,066	,345	,406
Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen	27,2443	12,949	,013	,533
Ich neige nicht dazu, andere zu kritisieren	27,2534	12,372	,117	,492
Ich bin nicht bequem, neige nicht zur Faulheit	26,6833	11,354	,261	,437
Ich erledige Aufgaben gründlich	26,5339	12,423	,185	,466

Ohne Item „*Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen*“ (Verträglichkeit)

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,539	7

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin fantasievoll	23,1532	10,691	,300	,491
Ich habe viel künstlerisches Interesse	23,4865	9,111	,356	,459
Ich bin nicht zurückhaltend, reserviert	23,6306	9,917	,250	,511
Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig	23,3063	10,105	,352	,468
Ich neige nicht dazu, andere zu kritisieren	23,6577	11,457	,110	,559
Ich bin nicht bequem, neige nicht zur Faulheit	23,0946	9,959	,338	,472
Ich erledige Aufgaben gründlich	22,9414	11,458	,186	,528

Skala Soziale Interessen

Item-Skala-Statistik mit allen Items

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Andere Personen betreuen oder pflegen	34,50	25,365	,641	,761
Jemanden unterrichten oder erziehen	32,92	32,642	,241	,804
Andere Menschen beraten	33,38	30,428	,371	,794
Mir die Probleme anderer Menschen anhören	33,55	29,289	,417	,790
Andere Menschen bedienen, für andere sorgen	34,59	25,768	,650	,760
Mich für die Anliegen anderer einsetzen	33,54	28,843	,515	,780
Kontakte knüpfen, mit Leuten ins Gespräch kommen	33,44	30,749	,293	,802
Hilfsbedürftige Kinder oder Erwachsene betreuen	34,03	26,273	,607	,766
Kranke oder Verletzte versorgen	34,76	26,074	,536	,777
Mich in die Situation anderer Menschen hineindenken	33,36	29,319	,425	,789

Ohne Item „Jemanden unterrichten oder erziehen“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,804	9

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Andere Personen betreuen oder pflegen	29,86	23,839	,641	,763
Andere Menschen beraten	28,73	28,864	,359	,800
Mir die Probleme anderer Menschen anhören	28,91	27,681	,415	,794
Andere Menschen bedienen, für andere sorgen	29,95	24,125	,662	,761
Mich für die Anliegen anderer einsetzen	28,90	27,281	,508	,784
Kontakte knüpfen, mit Leuten ins Gespräch kommen	28,79	29,180	,282	,808
Hilfsbedürftige Kinder oder Erwachsene betreuen	29,38	24,685	,611	,768
Kranke oder Verletzte versorgen	30,11	24,439	,544	,779
Mich in die Situation anderer Menschen hineindenken	28,72	27,719	,421	,793

Ohne Items „Jemanden unterrichten oder erziehen“ und „Kontakte knüpfen, mit Leuten ins Gespräch kommen“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,808	8

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Andere Personen betreuen oder pflegen	25,73	20,882	,638	,768
Andere Menschen beraten	24,60	25,793	,333	,810
Mir die Probleme anderer Menschen anhören	24,78	24,491	,411	,801
Andere Menschen bedienen, für andere sorgen	25,82	21,035	,672	,762
Mich für die Anliegen anderer einsetzen	24,77	24,352	,476	,793
Hilfsbedürftige Kinder oder Erwachsene betreuen	25,25	21,460	,633	,769
Kranke oder Verletzte versorgen	25,99	21,237	,561	,782
Mich in die Situation anderer Menschen hineindenken	24,59	24,371	,437	,798

Ohne Items „Jemanden unterrichten oder erziehen“, „Kontakte knüpfen, mit Leuten ins Gespräch kommen“ und „Andere Menschen beraten“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,810	7

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Andere Personen betreuen oder pflegen	21,56	17,838	,654	,764
Mir die Probleme anderer Menschen anhören	20,62	21,583	,381	,811
Andere Menschen bedienen, für andere sorgen	21,65	18,019	,686	,759
Mich für die Anliegen anderer einsetzen	20,60	21,342	,457	,800
Hilfsbedürftige Kinder oder Erwachsene betreuen	21,09	18,397	,648	,766
Kranke oder Verletzte versorgen	21,81	18,088	,582	,780
Mich in die Situation anderer Menschen hineindenken	20,42	21,418	,411	,806

Ohne Items „Jemanden unterrichten oder erziehen“, „Kontakte knüpfen, mit Leuten ins Gespräch kommen“, „Andere Menschen beraten“ und „Mir die Probleme anderer Menschen anhören“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,811	6

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Andere Personen betreuen oder pflegen	17,55	14,158	,678	,755
Andere Menschen bedienen, für andere sorgen	17,64	14,685	,661	,760
Mich für die Anliegen anderer einsetzen	16,59	17,634	,438	,807
Hilfsbedürftige Kinder oder Erwachsene betreuen	17,08	14,953	,632	,767
Kranke oder Verletzte versorgen	17,81	14,167	,630	,768
Mich in die Situation anderer Menschen hineindenken	16,41	17,734	,388	,816

Ohne Items „Jemanden unterrichten oder erziehen“, „Kontakte knüpfen, mit Leuten ins Gespräch kommen“, „Andere Menschen beraten“, „Mir die Probleme anderer Menschen anhören“ und „Mich in die Situation anderer hineindenken“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,816	5

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Andere Personen betreuen oder pflegen	13,35	10,937	,691	,753
Andere Menschen bedienen, für andere sorgen	13,44	11,456	,666	,762
Mich für die Anliegen anderer einsetzen	12,38	14,374	,396	,832
Hilfsbedürftige Kinder oder Erwachsene betreuen	12,87	11,720	,633	,772
Kranke oder Verletzte versorgen	13,60	10,868	,652	,767

Skala Motivationale und selbstregulative Merkmale

Item-Skala-Statistik mit allen Items

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
... die Arbeit als Ihren wichtigsten Lebensinhalt ansehen	51,3194	34,591	,216	,507
... im Beruf mehr erreichen wollen als andere	51,2546	32,488	,362	,464
... sich über das gesunde Maß hinaus verausgaben, wenn es die Arbeitsaufgabe erfordert	51,0000	33,228	,265	,492
... die Arbeit immer perfekt, ohne Fehl und Tadel machen wollen	50,7917	35,077	,188	,515
... nach der Arbeit problemlos abschalten und an andere Dinge denken können	51,8009	37,369	-,012	,590
... sich auch bei auftretenden Schwierigkeiten und Hindernissen behaupten und durchsetzen	50,8287	35,631	,287	,493
... selbst bei größter Aufregung und Hektik in Ihrer Umgebung ruhig und gelassen bleiben können	51,0139	34,246	,313	,482
... in Ihrem bisherigen Berufsleben erfolgreich sein konnten	50,0694	34,335	,414	,466
... mit Ihrem gesamten Leben zufrieden sind	49,8056	35,664	,292	,492
... sich stets auf Verständnis und Unterstützung durch nahestehende Menschen verlassen können	49,4444	36,667	,229	,506
... nach Misserfolgen nicht schnell zu Resignation und zum Aufgeben neigen	50,5417	37,459	,060	,549

Ohne Item "... nach der Arbeit problemlos abschalten und an andere Dinge denken können"

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,591	10

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz , wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
... die Arbeit als Ihren wichtigsten Lebensinhalt ansehen	47,3594	30,204	,301	,557
... im Beruf mehr erreichen wollen als andere	47,2903	28,892	,405	,527
... sich über das gesunde Maß hinaus verausgaben, wenn es die Arbeitsaufgabe erfordert	47,0369	28,526	,371	,535
... die Arbeit immer perfekt, ohne Fehl und Tadel machen wollen	46,8341	30,695	,270	,565
... sich auch bei auftretenden Schwierigkeiten und Hindernissen behaupten und durchsetzen	46,8710	32,613	,281	,564
... selbst bei größter Aufregung und Hektik in Ihrer Umgebung ruhig und gelassen bleiben können	47,0461	32,081	,246	,571
... in Ihrem bisherigen Berufsleben erfolgreich sein konnten	46,1106	31,312	,415	,537
... mit Ihrem gesamten Leben zufrieden sind	45,8479	33,361	,227	,575
... sich stets auf Verständnis und Unterstützung durch nahestehende Menschen verlassen können	45,4885	34,084	,182	,583
nach Misserfolgen schnell zu Resignation und zum Aufgeben neigen	46,5806	34,708	,033	,626

Ohne Items“... nach der Arbeit problemlos abschalten und an andere Dinge denken können“ und „... nach Misserfolgen schnell zur Resignation und zum Aufgeben neigen“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,627	9

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
... die Arbeit als Ihren wichtigsten Lebensinhalt ansehen	42,09	26,826	,365	,583
... im Beruf mehr erreichen wollen als andere	42,01	25,627	,471	,552
... sich über das gesunde Maß hinaus verausgaben, wenn es die Arbeitsaufgabe erfordert	41,76	25,353	,426	,564
... die Arbeit immer perfekt, ohne Fehl und Tadel machen wollen	41,56	27,593	,313	,598
... sich auch bei auftretenden Schwierigkeiten und Hindernissen behaupten und durchsetzen	41,60	30,628	,233	,615
... selbst bei größter Aufregung und Hektik in Ihrer Umgebung ruhig und gelassen bleiben können	41,78	30,108	,203	,624
... in Ihrem bisherigen Berufsleben erfolgreich sein konnten	40,84	28,971	,399	,582
... mit Ihrem gesamten Leben zufrieden sind	40,57	31,287	,185	,624
... sich stets auf Verständnis und Unterstützung durch nahestehende Menschen verlassen können	40,22	31,804	,154	,630

Ohne Items“ ... nach der Arbeit problemlos abschalten und an andere Dinge denken können“, „... nach Misserfolgen schnell zur Resignation und zum Aufgeben neigen“ und „... sich stets auf Verständnis und Unterstützung durch nahestehende Menschen verlassen können“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,630	8

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
... die Arbeit als Ihren wichtigsten Lebensinhalt ansehen	35,75	23,717	,404	,573
... im Beruf mehr erreichen wollen als andere	35,68	22,625	,510	,539
... sich über das gesunde Maß hinaus verausgaben, wenn es die Arbeitsaufgabe erfordert	35,43	22,449	,454	,556
... die Arbeit immer perfekt, ohne Fehl und Tadel machen wollen	35,22	24,756	,327	,598
... sich auch bei auftretenden Schwierigkeiten und Hindernissen behaupten und durchsetzen	35,27	28,049	,218	,623
... selbst bei größter Aufregung und Hektik in Ihrer Umgebung ruhig und gelassen bleiben können	35,44	27,787	,170	,638
... in Ihrem bisherigen Berufsleben erfolgreich sein konnten	34,51	26,408	,389	,586
... mit Ihrem gesamten Leben zufrieden sind	34,24	29,316	,112	,645

Ohne Items“... nach der Arbeit problemlos abschalten und an andere Dinge denken können“, „... nach Misserfolgen schnell zur Resignation und zum Aufgeben neigen“, „... sich stets auf Verständnis und Unterstützung durch nahestehende Menschen verlassen können“ und „... mit Ihrem gesamten Leben zufrieden sind“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,642	7

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
... die Arbeit als Ihren wichtigsten Lebensinhalt ansehen	29,78	20,808	,454	,570
... im Beruf mehr erreichen wollen als andere	29,70	20,292	,517	,548
... sich über das gesunde Maß hinaus verausgaben, wenn es die Arbeitsaufgabe erfordert	29,45	19,753	,492	,554
... die Arbeit immer perfekt, ohne Fehl und Tadel machen wollen	29,26	22,083	,356	,604
... sich auch bei auftretenden Schwierigkeiten und Hindernissen behaupten und durchsetzen	29,31	25,940	,184	,648
... selbst bei größter Aufregung und Hektik in Ihrer Umgebung ruhig und gelassen bleiben können	29,48	25,774	,136	,665
... in Ihrem bisherigen Berufsleben erfolgreich sein konnten	28,55	24,744	,315	,617

Ohne Items“... nach der Arbeit problemlos abschalten und an andere Dinge denken können“, „... nach Misserfolgen schnell zur Resignation und zum Aufgeben neigen“, „... sich stets auf Verständnis und Unterstützung durch nahestehende Menschen verlassen können“, „... mit Ihrem gesamten Leben zufrieden sind“ und „... selbst bei größter Anstrengung und Hektik in Ihrer Umgebung ruhig und gelassen bleiben“.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,664	6

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
... die Arbeit als Ihren wichtigsten Lebensinhalt ansehen	24,99	17,434	,481	,588
... im Beruf mehr erreichen wollen als andere	24,91	17,111	,530	,569
... sich über das gesunde Maß hinaus verausgaben, wenn es die Arbeitsaufgabe erfordert	24,67	16,287	,535	,564
... die Arbeit immer perfekt, ohne Fehl und Tadel machen wollen	24,48	18,105	,426	,610
... in Ihrem bisherigen Berufsleben erfolgreich sein konnten	23,78	21,818	,269	,659
... sich auch bei auftretenden Schwierigkeiten und Hindernissen behaupten und durchsetzen	24,53	23,373	,100	,702

Ohne Items“... nach der Arbeit problemlos abschalten und an andere Dinge denken können“, „... nach Misserfolgen schnell zur Resignation und zum Aufgeben neigen“, „... sich stets auf Verständnis und Unterstützung durch nahestehende Menschen verlassen können“, „... mit Ihrem gesamten Leben zufrieden sind“, „... selbst bei größter Anstrengung und Hektik in Ihrer Umgebung ruhig und gelassen bleiben“. und „... sich bei auftretenden Schwierigkeiten und Hindernissen behaupten und durchsetzen können“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,702	5

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
... die Arbeit als Ihren wichtigsten Lebensinhalt ansehen	20,05	15,034	,527	,623
... im Beruf mehr erreichen wollen als andere	19,97	15,342	,515	,629
... sich über das gesunde Maß hinaus verausgaben, wenn es die Arbeitsaufgabe erfordert	19,73	13,998	,576	,598
... die Arbeit immer perfekt, ohne Fehl und Tadel machen wollen	19,54	15,884	,449	,658
... in Ihrem bisherigen Berufsleben erfolgreich sein konnten	18,84	20,101	,220	,731

Skala Erfolge und Schwierigkeiten im Unterricht

Item-Skala-Statistik mit allen Items

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Ich fand schnell Kontakt zu den Schülern	23,5973	12,196	,180	,489
Bei Unterrichtsstörungen griff ich wirkungsvoll ein	24,5249	11,632	,135	,499
Es fiel mir leicht, den Schülern Sachverhalte anschaulich zu erklären	24,3982	11,513	,160	,491
Meist fand ich einen Weg, auch lernschwachen Schülern den Lehrstoff zu vermitteln	24,5837	11,371	,177	,486
Manchmal war ich ratlos, wie ich den Unterricht aufbauen sollte	25,1448	10,006	,225	,473
Es war für mich schwierig, auf die unterschiedliche Schüler differenzierend einzugehen	25,4344	9,738	,301	,437
Ich konnte kaum nachvollziehen, was in manchen Problemschülern vor sich geht	24,9457	9,842	,304	,436
Ich hätte mir oft gewünscht, dass mir die Schüler aufmerksamer zuhören	25,6199	9,300	,344	,415

Ohne Item „Bei Unterrichtsstörungen griff ich wirkungsvoll ein“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,501	7

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Es war für mich nicht schwierig, auf die unterschiedlichen Schüler differenzierend einzugehen	21,6486	8,138	,360	,401
Ich hätte mir nie gewünscht, dass mir die Schüler aufmerksamer zuhören	21,8423	8,260	,316	,424
Ich konnte gut nachvollziehen, was in manchen Problemschülern vor sich geht	21,1622	8,381	,341	,412
Nie war ich ratlos, wie ich den Unterricht aufbauen sollte	21,3694	8,786	,219	,477
Ich fand schnell Kontakt zu den Schülern	19,8198	10,909	,163	,493
Es fiel mir leicht, den Schülern Sachverhalte anschaulich zu erklären	20,6216	10,318	,136	,501
Meist fand ich einen Weg, auch lernschwachen Schülern den Lehrstoff zu vermitteln	20,8063	10,220	,145	,498

Ohne Items „Bei Unterrichtsstörungen griff ich wirkungsvoll ein“ und „Es fiel mir leicht Schülern Sachverhalte anschaulich zu erklären“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,501	6

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Es war für mich nicht schwierig, auf die unterschiedlichen Schüler differenzierend einzugehen	17,7252	6,870	,377	,382
Ich hätte mir nie gewünscht, dass mir die Schüler aufmerksamer zuhören	17,9189	6,898	,347	,400
Ich konnte gut nachvollziehen, was in manchen Problemschülern vor sich geht	17,2387	7,124	,354	,399
Nie war ich ratlos, wie ich den Unterricht aufbauen sollte	17,4459	7,524	,222	,478
Ich fand schnell Kontakt zu den Schülern	15,8964	9,632	,149	,500
Meist fand ich einen Weg, auch lernschwachen Schülern den Lehrstoff zu vermitteln	16,8829	9,235	,080	,529

Ohne Items „Bei Unterrichtsstörungen griff ich wirkungsvoll ein“, „Es fiel mir leicht Schülern Sachverhalte anschaulich zu erklären“ und „Meist fand ich einen Weg, auch lernschwachen Schülern den Lehrstoff zu vermitteln“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,529	5

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Es war für mich nicht schwierig, auf die unterschiedlichen Schüler differenzierend einzugehen	13,9865	5,968	,372	,420
Ich hätte mir nie gewünscht, dass mir die Schüler aufmerksamer zuhören	14,1802	5,985	,342	,441
Ich konnte gut nachvollziehen, was in machen Problemschülern vor sich geht	13,5000	6,052	,382	,415
Nie war ich ratlos, wie ich den Unterricht aufbauen sollte	13,7072	6,398	,248	,508
Ich fand schnell Kontakt zu den Schülern	12,1577	8,631	,129	,547

Skala Enthusiasmus für das Unterrichten

Ohne Item „Lehren gehört zu meinen Lieblingstätigkeiten“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,761	3

Variablen	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Ich unterrichte mit Begeisterung	7,65	,530	,543	,768
Es macht mir immer wieder Spaß, den Schülern etwas beizubringen	7,55	,651	,592	,685
Es macht mir Freude zu unterrichten	7,53	,625	,677	,601

Fragebogen zum Berufseinstieg

Sehr geehrte Berufseinsteigerin!

Sehr geehrter Berufseinsteiger!

Als Koordinatorin der Berufseinstiegsphase möchte ich Sie ersuchen, folgende Fragen zu beantworten, die Ihre Sicht der Dinge darstellen. Mit Hilfe dieser Erhebung soll im Rahmen einer Dissertation herausgefunden werden, was Ihnen dabei geholfen hat, am Ende von zwei Dienstjahren professionell zu handeln. Bitte beantworten Sie jede Frage, da jede Antwort wichtig ist – falls eine Antwortkategorie nicht ganz Ihren Vorstellungen entspricht, wählen Sie diejenige, die zurzeit am ehesten passt. Die Erhebung ist anonym und Sie brauchen ca. 20 Minuten Zeit.

Dankeschön für Ihre Bereitschaft!

Prof. Mag. Susanne Pind-Roßnagl

Koordinatorin der Berufseinstiegsphase

A) Wie sehr treffen folgende Aussagen auf Sie zu?

(5) stimmt genau ... (1) stimmt nicht

1	Bei beruflichen Schwierigkeiten konnte ich mit Kolleginnen/Kollegen reden.	5	4	3	2	1
2	Das gegenseitige Vertrauen zwischen mir und meinen Kolleginnen/ Kollegen war so groß, dass wir offen über Persönliches redeten.	5	4	3	2	1
3	Ich fühlte mich vollkommen akzeptiert von den Kolleginnen/Kollegen.	5	4	3	2	1
4	Jeder half jedem im Kollegium.	5	4	3	2	1
5	Im Kollegium tauschten wir gegenseitig Materialien aus.	5	4	3	2	1
6	Die Unterstützung an der Schule durch die Kolleginnen/Kollegen hätte nicht besser sein können.	5	4	3	2	1
7	Bei meiner Arbeit erhielt ich Rückhalt von meiner Schulleitung.	5	4	3	2	1
8	Vorschläge von mir wurden von den Kolleginnen/Kollegen akzeptiert.	5	4	3	2	1

B) Inwiefern fühlen Sie sich in folgenden Bereichen kompetent?

Unterrichten

(5) in hohem Maße... (1) kaum

1	Ableiten von Themen aus dem Rahmenlehrplan	5	4	3		2	1
2	Lernziele formulieren	5	4	3		2	1
3	Medien didaktisch begründet auswählen	5	4	3		2	1
4	Unterrichtsphasen bestimmen und gestalten	5	4	3		2	1
5	Anwendung handlungsorientierter Lernformen	5	4	3		2	1
6	Unterschiedliche Methoden einsetzen	5	4	3		2	1
7	Selbstständiges Lernen realisieren	5	4	3		2	1
8	Neue Medien sinnvoll einsetzen	5	4	3		2	1
9	Differenzierte Lernwege anbieten	5	4	3		2	1
10	Lernerfolgskontrollen durchführen	5	4	3		2	1
11	Diagnose des entwicklungspsychologischen Standes	5	4	3		2	1
12	Lerntransfer in den Unterricht einbauen	5	4	3		2	1
13	Hilfe bei Lernschwierigkeiten	5	4	3		2	1
14	Diskussion fruchtbar gestalten	5	4	3		2	1
15	Methoden des Lernens vermitteln	5	4	3		2	1

Erziehen*(5) in hohem Maße... (1) kaum*

1	Themen von Lernenden aufgreifen	5	4	3	2	1
2	Erwerb sozialer Kompetenzen unterstützen	5	4	3	2	1
3	Entwicklung der Lernenden unterstützen	5	4	3	2	1
4	Faires Klassenklima unterstützen	5	4	3	2	1
5	Für Wertevermittlung sensibilisieren	5	4	3	2	1
6	Verantwortung für den Lernprozess entwickeln	5	4	3	2	1
7	Ordnungsmaßnahmen sinnvoll anwenden	5	4	3	2	1
8	Konstruktive Konfliktlösung vermitteln	5	4	3	2	1
9	Kulturelle Besonderheiten integrieren	5	4	3	2	1
10	Mit Disziplinproblemen umgehen	5	4	3	2	1
11	Kinder mit Behinderungen/Beeinträchtigungen integrieren	5	4	3	2	1
12	Gefährdungen erkennen und eingreifen	5	4	3	2	1

Beraten*(5) in hohem Maße... (1) kaum*

1	Individuelle Stärken/Begabungen erkennen	5	4	3	2	1
2	Techniken der Gesprächsführung anwenden	5	4	3	2	1
3	Spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren	5	4	3	2	1
4	Problembewältigung unterstützen	5	4	3	2	1
5	Für individuellen Lernweg beraten	5	4	3	2	1
6	Entwicklung des Selbstkonzepts stärken	5	4	3	2	1
7	Klassenlehreraufgaben wahrnehmen	5	4	3	2	1
8	Mit Jugendamt kooperieren	5	4	3	2	1

Beurteilen*(5) in hohem Maße... (1) kaum*

1	Feedback über Lernfortschritte geben	5	4	3	2	1
2	Rechtliche Bestimmungen bei der Beurteilung anwenden	5	4	3	2	1
3	Lernende zur Leistungsbeurteilung befähigen	5	4	3	2	1
4	Individuelle Lernfortschritte erfassen	5	4	3	2	1
5	Leistung differenziert messen	5	4	3	2	1
6	Leistungen in offenen Lernformen beurteilen	5	4	3	2	1
7	Lernende zu Reflexion anregen	5	4	3	2	1
8	Schulinterne Leistungsbewertung entwickeln	5	4	3	2	1

Innovieren*(5) in hohem Maße... (1) kaum*

1	Unterricht kritisch analysieren und reflektieren	5	4	3	2	1
2	Eigene Lehrerrolle entwickeln	5	4	3	2	1
3	Engagiert zur Schulprofilierung beitragen	5	4	3	2	1
4	Schule in Öffentlichkeit präsentieren	5	4	3	2	1
5	Einigung auf gemeinsame schulinterne Standards	5	4	3	2	1
6	Sich engagiert in Konferenzen einbringen	5	4	3	2	1
7	Fortbildungsprogramm zusammenstellen	5	4	3	2	1
8	Leitbild für Schule formulieren und realisieren	5	4	3	2	1
9	Anliegen der Lehrerschaft kompetent vertreten	5	4	3	2	1

Organisieren*(5) in hohem Maße... (1) kaum*

1	Mit Kolleginnen/Kollegen kooperieren	5	4	3	2	1
2	Verantwortlichkeiten kennen/wahrnehmen	5	4	3	2	1
3	Außerschulische Expertinnen/Experten und Lernbereiche einbeziehen	5	4	3	2	1
4	Elternkooperation und -motivation	5	4	3	2	1
5	Rechtliche Bestimmungen und Normen anwenden	5	4	3	2	1
6	Unterricht effektiv und zeitsparend vorbereiten	5	4	3	2	1
7	Zusammenarbeit in Fachkonferenz organisieren	5	4	3	2	1
8	Sachliche und finanzielle Mittel sinnvoll nutzen	5	4	3	2	1
9	Wirkungsvoller Schutz vor Überlastung (achten auf Work-Life-Balance)	5	4	3	2	1

C) In welchem Ausmaß waren folgende Lerngelegenheiten hilfreich, dass Sie kompetent agieren können in den bereits erwähnten Tätigkeitsfeldern? Kreuzen Sie in jeder Zeile und jeder Spalte die entsprechende Zahl an: (5) außerordentlich hilfreich ... (1) überhaupt nicht hilfreich

	Lerngelegenheit	Unterrichten und Erziehen	Beraten und Beurteilen	Innovieren und Organisieren
1	Lehramtsstudium	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
2	BEST-Seminare	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
3	BEST-Treffen	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
4	Andere Fortbildungen	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
5	Fach- oder unterrichtsbezogene Gespräche mit Kolleginnen/Kollegen	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
6	Hospitationen bei Kolleginnen/Kollegen	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
7	Mitwirkung an Projekten in der Schule	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
8	Kooperation mit Kolleginnen/Kollegen anderer Schulen	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
9	Unterstützung von Direktor/in	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
10	Selbststudium von Fachliteratur	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
11	Nutzung von Informationen aus dem Internet	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
12	Lernen durch Informations-sendungen im Radio oder Fernsehen	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
13	Aufgreifen von Anregungen anderer (z.B.: Eltern, Schul-psychologin/-psychologe)	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
14	Reflexion des Unterrichts auf dem Heimweg	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
15	Reflexion eigener Erfahrungen vor dem Hintergrund pädagogischer Theorien	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1

D) Wie sehen Sie sich selbst?

(5) trifft vollkommen zu ... (1) trifft nicht zu

1	Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin fantasievoll.	5	4	3	2	1
2	Ich bin eher zurückhaltend, reserviert.	5	4	3	2	1
3	Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen.	5	4	3	2	1
4	Ich bin bequem, neige zur Faulheit.	5	4	3	2	1
5	Ich bin entspannt, lasse mich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen.	5	4	3	2	1
6	Ich habe nur wenig künstlerisches Interesse.	5	4	3	2	1
7	Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig.	5	4	3	2	1
8	Ich neige dazu, andere zu kritisieren.	5	4	3	2	1
9	Ich erledige Aufgaben gründlich.	5	4	3	2	1
10	Ich werde leicht nervös und unsicher.	5	4	3	2	1

E) Wie denken Sie über folgende Punkte?*(4) stimmt genau (3) stimmt eher (2) stimmt kaum (1) stimmt nicht*

1	Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülerinnen und Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	4	3	2	1
2	Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	4	3	2	1
3	Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülerinnen und Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	4	3	2	1
4	Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler/innen noch besser einstellen kann.	4	3	2	1
5	Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	4	3	2	1
6	Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler/innen eingehen.	4	3	2	1
7	Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler/innen engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	4	3	2	1
8	Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändern kann.	4	3	2	1

F) Wie sehr interessieren Sie folgende Tätigkeiten?*(5) Das interessiert mich sehr, das tue ich sehr gerne**(4) Das interessiert mich ziemlich**(3) Das interessiert mich etwas**(2) Das interessiert mich wenig.**(1) Das interessiert mich gar nicht; das tue ich nicht gerne.*

1	Andere Personen betreuen oder pflegen.	5	4	3	2	1
2	Jemanden unterrichten oder erziehen.	5	4	3	2	1
3	Andere Menschen beraten.	5	4	3	2	1
4	Mir die Probleme anderer Menschen anhören.	5	4	3	2	1
5	Andere Menschen bedienen, für andere sorgen.	5	4	3	2	1
6	Mich für die Anliegen anderer einsetzen.	5	4	3	2	1
7	Kontakte knüpfen, mit Leuten ins Gespräch kommen.	5	4	3	2	1
8	Hilfsbedürftige Kinder oder Erwachsene betreuen.	5	4	3	2	1
9	Kranke oder Verletzte versorgen.	5	4	3	2	1
10	Mich in die Situation anderer Menschen hineinendenken.	5	4	3	2	1

G) Wie sehr trifft es auf Sie zu, dass Sie ...*(7) voll und ganz... (1) gar nicht*

1	... die Arbeit als Ihren wichtigsten Lebensinhalt ansehen?	7	6	5	4	3	2	1
2	... im Beruf mehr erreichen wollen als andere?	7	6	5	4	3	2	1
3	... sich über das gesunde Maß hinaus verausgaben, wenn es die Arbeitsaufgabe erfordert?	7	6	5	4	3	2	1
4	... die Arbeit immer perfekt, also ohne Fehl und Tadel machen wollen?	7	6	5	4	3	2	1
5	... nach der Arbeit problemlos abschalten und an andere Dinge denken können?	7	6	5	4	3	2	1
6	... nach Misserfolgen schnell zur Resignation und zum Aufgeben neigen?	7	6	5	4	3	2	1
7	... sich auch bei auftretenden Schwierigkeiten und Hindernissen behaupten und durchsetzen?	7	6	5	4	3	2	1
8	... selbst bei größter Aufregung und Hektik in Ihrer Umgebung ruhig und gelassen bleiben können?	7	6	5	4	3	2	1
9	... in Ihrem bisherigen Berufsleben erfolgreich sein konnten?	7	6	5	4	3	2	1
10	... mit Ihrem gesamten Leben zufrieden sind?	7	6	5	4	3	2	1
11	... sich stets auf Verständnis und Unterstützung durch nahestehende Menschen verlassen können?	7	6	5	4	3	2	1

H) Wie schätzen Sie Folgendes rückblickend ein?*(5) stimmt genau ... (1) stimmt nicht*

1	Ich fand schnell Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern.	5	4	3	2	1
2	Manchmal war ich ratlos, wie ich den Unterricht aufbauen sollte.	5	4	3	2	1
3	Bei Unterrichtsstörungen griff ich wirkungsvoll ein.	5	4	3	2	1
4	Es war für mich schwierig, auf die unterschiedlichen Schüler/innen differenzierend einzugehen.	5	4	3	2	1
5	Es fiel mir leicht, den Schülerinnen/Schülern Sachverhalte anschaulich zu erklären.	5	4	3	2	1
6	Ich konnte kaum nachvollziehen, was in manchen Problemschülerinnen/-schülern vor sich geht.	5	4	3	2	1
7	Meist fand ich einen Weg, auch lernschwachen Schüler/innen den Lehrstoff zu vermitteln.	5	4	3	2	1
8	Ich hätte mir oft gewünscht, dass mir die Schüler/innen aufmerksamer zuhören.	5	4	3	2	1

I) Welche Motive und Ziele verfolgen Sie?*(5) trifft vollkommen zu ... (1) trifft nicht zu*

1	Ich nehme an Fortbildungsveranstaltungen teil, weil ich gerne Neues lerne.	5	4	3	2	1
2	Die Teilnahme am Berufseinstiegsangebot verschafft mir Arbeitserleichterung.	5	4	3	2	1
2	Ich finde es gut, dass das Berufseinstiegsangebot verpflichtend ist.	5	4	3	2	1
4	Das Berufseinstiegsangebot bietet mir die Möglichkeit, mich mit Kolleginnen/Kollegen auszutauschen, die sich ebenfalls in der gleichen Situation befinden.	5	4	3	2	1
5	Ich besuche die Angebote im Berufseinstieg deswegen gerne, weil ich hier meine Sorgen/Probleme/Ängste offen ansprechen kann.	5	4	3	2	1
6	Ich besuche Fortbildungsangebote, weil ich meinen Unterricht verbessern möchte.	5	4	3	2	1
7	Ich besuche Fortbildungen nur, weil sie verpflichtend sind.	5	4	3	2	1

J) Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?*(4) trifft zu (3) trifft eher zu (2) trifft eher nicht zu (1) trifft nicht zu*

1	Wenn ich noch einmal wählen könnte, würde ich sofort wieder Lehrer/in werden.	4	3	2	1
2	Ich habe mir nicht nur einmal überlegt, ob es für mich nicht besser gewesen wäre, einen anderen Beruf zu ergreifen.	4	3	2	1
3	Für mich gibt es keinen besseren Beruf.	4	3	2	1
4	Ich bereue manchmal, Lehrer/in geworden zu sein.	4	3	2	1
5	Ich unterrichte mit Begeisterung.	4	3	2	1
6	Lehren gehört zu meinen Lieblingstätigkeiten.	4	3	2	1
7	Es macht mir immer wieder Spaß, den Schülerinnen/Schülern etwas beizubringen.	4	3	2	1
8	Es macht mir Freude zu unterrichten.	4	3	2	1

K) Soziodemographische Daten:

- Bitte geben Sie hier Ihr Geschlecht an: männlich weiblich
- (Die Ergebnisse dieser Befragung werden auch für unterschiedliche Altersgruppen ausgewertet.)
Wie alt sind Sie? 21-25 26-30 31-35 36-40 älter als 41
- Wurden Sie gleich nach Abschluss des Studiums angestellt? JA NEIN
- Wie sieht Ihre Wohnsituation aus? Was auf dieser Liste trifft auf Sie zu? Ich lebe ...
 - gemeinsam mit meinem Partner/meiner Partnerin
 - gemeinsam mit meiner eigenen Familie mit Kind/Kindern
 - allein
 - bei der Herkunftsfamilie
 - gemeinsam mit anderen Personen

5. Wie viele Stunden arbeiten Sie derzeit pro Woche (Unterrichten und Vor- und Nachbereitung)?

- weniger als 40 41-50 51-60 61-70 mehr als 71

6. Sind Sie vollzeit- oder teilzeiterwerbstätig? vollerwerbstätig teilzeiterwerbstätig

7. Für welche Schulart haben Sie die Lehrbefähigung erworben?

- VS HS/NMS
 ASO PTS

8. In welcher Schulart unterrichten Sie derzeit?

- VS HS/NMS ASO PTS

9. Welche Funktion üben Sie an der Schule aus?

(Entscheiden Sie sich für eine Funktion, die Ihrer derzeitigen Situation am ehesten entspricht!)

- Klassenvorstand
 Personalreserve
 Lehrer/in in mehreren verschiedenen Klassen
 Lehrer/in in mehreren Schularten
 Lehrer/in in einer Schulart und in einer Klasse

10. Wie viele Klassen gibt es an Ihrer Schule?

- 1- 4 Klassen 5-8 Klassen 9- 12 Klassen 13 – 16 Klassen > 16 Klassen

11. In welcher Region unterrichten Sie?

Region	Bezirk
1	Gmünd, Horn, Krems-Land, Krems-Stadt, Waidhofen/Thaya, Zwettl
2	Gänserndorf, Hollabrunn, Korneuburg, Mistelbach, Wien-Umgebung (Gerasdorf)
3	Amstetten, Melk, Scheibbs, Waidhofen/Ybbs
4	Lilienfeld, St.Pölten-Land, St.Pölten-Stadt, Tulln, Wien-Umgebung (Klosterneuburg, Pressbaum)
5	Baden, Bruck/Leitha, Mödling, Neunkirchen, Wiener Neustadt-Land, Wiener Neustadt-Stadt, Wien-Umgebung (Schwechat)

12. Wurden Sie im 2. Dienstjahr an eine andere Schule versetzt? Ja Nein

13. Wie haben Sie Ihre Matura abgeschlossen?

- mit ausgezeichnetem Erfolg mit gutem Erfolg bestanden

14. Wie haben Sie Ihr Lehramtsstudium abgeschlossen?

- mit ausgezeichnetem Erfolg mit gutem Erfolg bestanden

15. Konnten Sie bereits vor, während oder nach dem Studium zusätzlich in einer außerschulischen Institution/Einrichtung pädagogische Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen sammeln? Ja Nein

16. Ist in der Familie auch jemand im Lehrberuf tätig? Eltern Geschwister Eltern und Geschwister
 nein

Haben Sie nichts vergessen? Ich ersuche Sie, nochmals alles zu kontrollieren, da nur vollständig ausgefüllte Fragebögen ausgewertet werden können. Ich bedanke mich ganz herzlich für Ihre Einschätzungen und wünsche Ihnen weiterhin alles Gute für die erfolgreiche Gestaltung der weiteren Berufsjahre.

*Prof. Mag. Susanne Roßnagl,
Kordinatorin der Berufseinstiegsphase*