

Beeinflussende Faktoren für die Nutzung von Lerngelegenheiten

Eine empirisch-quantitative Forschungsstudie im Rahmen des Berufseinstiegs von Lehrkräften in Niederösterreich

Susanne Roßnagl¹

Zusammenfassung

Die vorliegende Forschungsstudie ist Teil einer größeren empirischen Untersuchung und fragt nach dem Zusammenhang von Kompetenzselbsteinschätzungen, individuellen (motivationalen und volitionalen) Determinanten sowie der Kooperation am Arbeitsplatz als schulischer Kontextfaktor für die Nutzung von Lerngelegenheiten als Beitrag zur Professionalisierung der Lehrerbildung. Die Stichprobe umfasst 223 berufseinsteigende Lehrkräfte aus dem Allgemeinen Pflichtschulbereich in Niederösterreich, die am Ende des zweiten Dienstjahres im Rahmen einer Querschnittsuntersuchung befragt wurden. Es konnten 75 % aller Berufseinsteiger/innen im zweiten Dienstjahr untersucht werden, da diese in Niederösterreich verpflichtend bestimmte Unterstützungsangebote nutzen müssen. Die gewonnenen Ergebnisse können für die zukünftige Gestaltung einer Induktionsphase im Rahmen der PädagogInnenbildung NEU von Bedeutung sein. Die Befunde aus den Strukturgleichungsmodellen zeigen, dass es Zusammenhänge zwischen allen Bereichen gibt. Vor allem die Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen zeigen mittlere Zusammenhänge mit den Kompetenzselbsteinschätzungen und der Nutzung von Lerngelegenheiten.

Influencing factors on learning opportunities

An empirical quantitative study about novice teachers in Lower Austria

Abstract

The presented study here is part of a bigger one and wants to find out, which interrelations can be found between self-valued competencies, individual (motivational and volitional) determinants, cooperation at workplace as school context-factor and the use of learning opportunities as a contribution to professionalisation of teacher education. The sample consists out of 223 novice teachers, who were at the end of their second year of teaching either in primary-, new middle-, special needs- or poly-technical-schools in Lower Austria and who were asked to answer surveys. It was possible to reach 75 % of all novice teachers, because they have to successfully complete an obligatory supporting system during their first two years of their teaching career. The research findings can be of interest for planning the induction phase for the "PädagogInnenbildung NEU". The results, which were gained by using structural equation modelling show, that there are interrelations between all parts. Especially the expectations of teacher self-efficacy show, that they correlate with self-valued competencies and the use of learning opportunities in a moderate way.

Schlüsselwörter:

Kompetenzselbsteinschätzung
Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen
Lerngelegenheiten

Keywords:

self-valued competencies
expectations of teacher self-efficacy
learning opportunities

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
Korrespondierende Autorin. E-Mail: susanne.rossnagl@ph-noe.ac.at

1 Einführung

Der Berufseinstieg von Lehrpersonen ist eine äußerst wichtige Phase für die berufliche Sozialisation. Es gibt immer mehr Angebote in verschiedenen Ländern der Welt (England, Neuseeland, asiatische Länder, Schweiz, Deutschland), die unterschiedliche Ziele verfolgen und auch unterschiedlich organisiert sind. Es zeigte sich, dass es noch zu wenige Forschungserkenntnisse darüber gibt (Blömeke & Paine, 2009). In letzter Zeit wurde diese Forschungslücke erkannt und es gibt vermehrt Publikationen vor allem in Deutschland.

Von wissenschaftlicher Relevanz ist das Thema Berufseinstieg auf Grund folgender Forschungslücken: Besonders für den Berufseinstieg konnten Schubarth et al. (2007) feststellen, dass es noch wenig Forschungserkenntnisse über die Entwicklung der Lehrerprofessionalität gibt. Lipowsky (2014) stellte fest, dass es noch wenige Forschungsstudien darüber gibt, wie sich personenbezogene Merkmale auf das Weiter-, Um- oder Neulernen im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen auswirken und wie diese mit Schulkontextfaktoren und Fortbildungsmerkmalen im Zusammenhang stehen. In ähnlicher Weise stellten dies auch schon Müller (2010, S. 290) fest: „Art, Höhe und Variabilität des Zusammenhangs zwischen Persönlichkeitsmerkmalen, Kompetenzselbsteinschätzungen und Lernwegen ist noch wenig erforscht“ und Kunter et al. (2011), die eine Forschungslücke über individuelle Unterschiede, wie Lehrangebote genutzt werden, erkannte. Forschungsergebnisse zu non-formalen und informellen Lerngelegenheiten zum beruflichen Lernen sind im deutschsprachigen Raum noch kaum zu finden (Richter, 2011). Ein Studium kann nicht alle berufsrelevanten Elemente vermitteln, vieles müssen sich die Lehrkräfte erst im Rahmen ihres Berufseinstiegs erarbeiten. Diese Phase wird auch in der Literatur als eine besonders prägende (Lipowsky, 2003) und sensible (Kraler, 2008) Schlüsselphase (Messer & Reusser, 2002) im Rahmen beruflicher Sozialisation (Hericks, 2009) angesehen, in der Entwicklungsaufgaben (Keller-Schneider 2009) zu bewältigen sind. „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).

Da Niederösterreich das einzige Bundesland von Österreich ist, das seit dem Jahr 2011 eine verpflichtend zu besuchende Fortbildungsreihe im Rahmen des Berufseinstiegs von Lehrkräften im Allgemeinen Pflichtschulbereich in gemeinsamer Kooperation zwischen dem Landesschulrat für Niederösterreich und der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich anbietet, war das Interesse der Autorin besonders hoch, diese Personen zu untersuchen. Von pädagogischer Relevanz ist das Thema für die zukünftige Gestaltung der Induktionsphase im Rahmen der PädagogInnenbildung NEU.

Im Rahmen dieses Forschungsartikels wird der Frage nachgegangen, welche Zusammenhänge zwischen individuellen Determinanten, Kompetenzselbsteinschätzungen, der Nutzung von Lerngelegenheiten und der Kooperation am Arbeitsplatz als schulischer Kontextfaktor bestehen. Im Folgenden werden das Berufseinstiegsmodell von Niederösterreich, die Vorstudien und der theoretische Hintergrund für die Durchführung der Studie präsentiert.

1.1 Das Berufseinstiegsmodell von Niederösterreich

Seit dem Studienjahr 2011/12 gibt es in Niederösterreich ein verpflichtend zu besuchendes Angebot für Berufseinsteiger/innen im Allgemeinen Pflichtschulbereich in Niederösterreich, das anfänglich nur aus acht BEST-Seminaren (BEST steht für Berufseinstieg) bestand, die in zwei Jahren zu absolvieren waren. Nach zwei Jahren wurde das Angebot ergänzt durch acht BEST-Treffen, die von ausgebildeten Berufseinstiegs Koordinatorinnen/-koordinatoren geleitet werden, weil in den Seminaren ersichtlich wurde, dass die jungen Lehrkräfte vermehrt einen Austausch untereinander wünschen und Fragen zu ganz praktischen Dingen haben. Die Seminare wurden auf sechs reduziert. Insgesamt sind in zwei Jahren 56 Seminareinheiten zu sammeln. Auf Grund von Einsparungsmaßnahmen wurden die BEST-Treffen im Studienjahr 2015/16 auf vier Treffen reduziert und die Angebote für Wahlseminare wesentlich erweitert (die Seminareinheiten, die insgesamt gesammelt werden müssen, wurden beibehalten). Das Programm trägt den Titel „Den Berufseinstieg erfolgreich steuern“. Im Studienjahr 2014/15 wurde als Alternative zum verpflichtenden Angebot der Lehrgang „Den Berufseinstieg professionell meistern und gestalten“ mit zehn ECTS von der Autorin konzipiert, der die verpflichtend zu besuchenden Inhalte ebenfalls enthält, aber auch schulartenspezifische und/oder fächerspezifische Professionelle Lerngemeinschaften, Webinare, die Dokumentation der Entwicklung in Form von Entwicklungsportfolios sowie frei wählbare Seminare aus dem gesamten Fortbildungsangebot für die individuelle Weiterentwicklung. Das Begleitangebot wurde auf Grund von Evaluierungen und begleitenden

Forschungsarbeiten immer wieder überarbeitet und besser den Bedürfnissen der Berufseinsteiger/innen angepasst. Diese Vorstudien werden im Folgenden kurz dargestellt.

1.2 Vorstudien

Im Studienjahr 2013/14 wurden Interviews mit der Schulaufsicht und Schulleitungspersonen geführt und Fragebögen an die Berufseinstiegs Koordinatorinnen/-koordinatoren ausgesandt, um herauszufinden in welchen Bereichen die jungen Kolleginnen/Kollegen aus deren Sicht und ihren Erfahrungen Unterstützung benötigen. Die Daten wurden für die Fragebögen mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) durch deduktives Vorgehen und für die Interviews mit Hilfe des offenen Kodierens aus der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) durch induktives Vorgehen analysiert. Das Ergebnis dieser Studie ist in der folgenden Graphik zu finden:

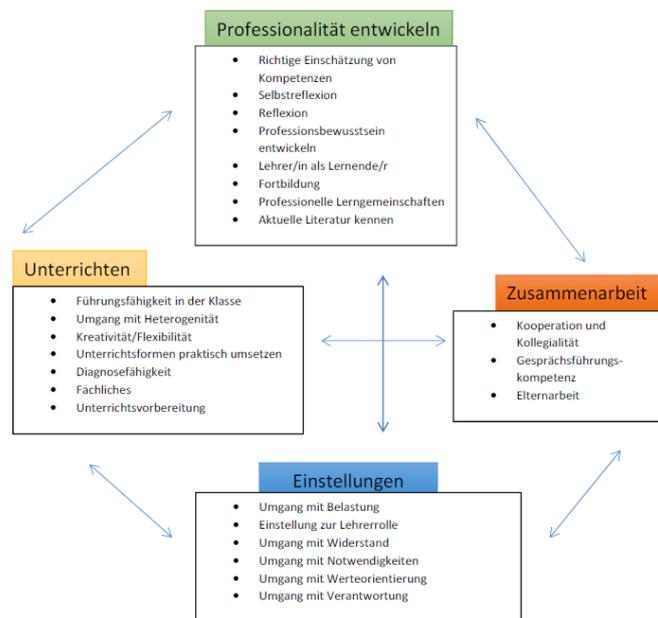


Abbildung 1: Unterstützungsbereiche im Berufseinstieg (Pind-Roßnagl 2015a, S. 7).

Die Graphik zeigt deutlich, dass die Berufseinsteiger/innen in den Bereichen „Einstellungen, Zusammenarbeit, Unterrichten und Professionalität entwickeln“ noch Unterstützung benötigen. Einstellungen müssen thematisiert werden, um feststellen zu können, ob diese vielleicht diskrepant erlebt werden zu den Erfahrungen, die sie machen. Sie stehen daher an unterster Stelle in der Graphik. Veränderungen in einem Bereich bewirken auch Veränderungen in allen anderen Bereichen. Das Ziel der Begleitung stellt die Professionalisierung dar und steht somit an oberster Stelle in der Graphik. Wenn sich zum Beispiel Einstellungen in Bezug auf die Kooperation mit Eltern ändern, dann wirkt sich dies auch auf die Zusammenarbeit aus, auf den Unterricht, weil die Schüler/innen vielleicht unter einem anderen Blickwinkel gesehen werden und führt zu mehr Professionalität, weil sich das Professionsbewusstsein weiter entwickelt. (Pind-Roßnagl, 2015a) Auf Grund dieser Ergebnisse wurde der bereits im vorigen Kapitel erwähnte Lehrgang konzipiert. In einer weiteren Studie wurde untersucht, wie die 33 Teilnehmer/innen des Berufseinstiegslehrgangs den Berufseinstieg erlebt haben und wie sie von Kolleginnen/Kollegen an der Schule (intern) und von Mentorinnen/Mentoren (extern), die die Professionellen Lerngemeinschaften leiten und sich selbst im Rahmen des Masterstudiums „Mentoring: Berufseinstieg erfolgreich begleiten“ für diese Tätigkeit qualifizieren, unterstützt werden. Für die Analyse wurden schriftliche Entwicklungsportfolios, die diese Teilnehmer/innen jedes Semester am Ende verfassen, aus dem ersten Semester herangezogen und mit Hilfe des offenen Kodierens aus der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet. Es konnte herausgefunden werden, dass die Berufseinsteiger/innen sehr zufrieden sind mit der erhaltenen Unterstützung: von den Kolleginnen/Kollegen an der Schule werden sie mehr auf praktische (Materialaustausch, Vorbereitungen, Taten, Beantwortung von Fragen) und von den Mentorinnen/Mentoren auf professionelle (Reflexion, Erfahrungsaustausch, Diskussionen, Hinweise) Art und Weise unterstützt. Es

zeigte sich auch, dass jene, die den Berufseinstieg positiv erlebt haben, sehr zufrieden oder zufrieden waren und jene, die ihn herausfordernd, bedrohlich oder chaotisch erlebt haben, nur zufrieden waren mit der Unterstützung oder nichts diesbezüglich erwähnten. (Pind-Roßnagl, 2015b) Eine weitere noch unveröffentlichte Forschungsstudie beschäftigte sich mit den Effekten, die Mentoring im Rahmen von Professionellen Lerngemeinschaften (PLC) im Berufseinstiegslehrgang auf das Lehren und die professionelle Entwicklung haben kann. Es wurden die Entwicklungsportfolios aus allen vier Semestern ebenfalls mit Hilfe des offenen Kodierens aus der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) analysiert. Es konnte festgestellt werden, dass die professionelle Entwicklung in allen EPIK-Domänen (siehe Kapitel 2.1) zu finden ist: Die meisten Erwähnungen gab es im Bereich Differenzfähigkeit, gefolgt von Professionsbewusstsein, Personal Mastery, Kooperation und Kollegialität und Reflexions- und Diskursfähigkeit. Die Berufseinsteiger/innen entwickelten ihre Lehrstrategien, indem sie von der vertrauensvollen Umgebung und den Reflexionen in den Professionellen Lerngemeinschaften (PLC) profitierten und lernten von der ganzen Gruppe viel in Bezug auf die Planung, die Schüler/innen und allgemeine pädagogische Themen. Im Rahmen dieser Studie wurden auch die Mentorinnen und Mentoren zwei Mal mittels Fragebögen zu Beginn und am Ende der zweijährigen Begleitung mit offenen Antwortformaten befragt. Sie profitierten ebenfalls von der Mitgliedschaft in dieser PLC durch das gemeinsame Setzen von Zielen und den Erfahrungsaustausch. Es konnte gezeigt werden, dass folgende Elemente essentiell sind für die Beziehung in den PLCs: diese als Partnerschaft zu betrachten, beide (Mentorinnen/Mentoren und Mentees/Berufseinsteiger/innen) sehen sich als Lernende und müssen sich sicher fühlen. (Turner & Roßnagl, 2017) Diese Vorstudien waren alle qualitativ durchgeführte Forschungsarbeiten, in denen entweder die Berufseinsteiger/innen aus dem Lehrgang oder Personen befragt wurden, die mit diesen arbeiteten.

Diese referierten Vorstudien mit kleineren Stichproben führten zum nächsten Schritt: der Planung einer Vollerhebung. Alle Berufseinsteiger/innen sollten sich selbst einschätzen, um daraus Schlüsse ziehen zu können, welche Elemente eine begleitende Unterstützung in der Induktionsphase berücksichtigen sollte. Im folgenden Kapitel wird der theoretische Hintergrund für diese Forschungsstudie präsentiert.

2 Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel werden Begriffsbestimmungen vorgenommen sowie die wichtigsten theoretischen Grundlagen zu jedem relevanten Thema dargestellt und Forschungsergebnisse anhand von einigen wenigen ausgewählten Studien präsentiert. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass nicht alle Hintergründe und aktuellen Forschungsergebnisse dargestellt werden können, da dies den Rahmen dieses Artikels sprengen würde.

2.1 Professionelle Kompetenzen

Kunter (2014) ist der Ansicht, dass Lehrkräfte im Rahmen von Forschungen immer mehr als Subjekte betrachtet werden, die eigenständig und aktiv handeln und dass sie 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). Leitend für die Anwendung 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).

Es gibt verschiedene Kompetenzmodelle, die jeweils andere Facetten in den Mittelpunkt rücken. In Niederösterreich spielt das „EPIK- Modell“ (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext) von Schratz, Paseka und Schrittmesser (2011) eine wesentliche Rolle im Rahmen des Berufseinstiegs. Es stellt verschiedene Domänen (Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, Kooperation und Kollegialität, Differenzfähigkeit und Personal Mastery) in Form von Puzzlestücken dar, die jeweils in einander greifen und durch die sechste Domäne, der integrativen Kompetenz, verbunden sind. Jede Domäne soll in den ersten zwei Dienstjahren reflektiert werden, um zu erkennen, was es heißt professionell in dem jeweiligen Bereich zu agieren und einzuschätzen, wie professionell jemand bereits denkt und arbeitet. Speziell für den Berufseinstieg entwickelte Hericks (2006; 2009) einen „Professionalisierungskreis“, der die

Entwicklungsaufgaben Kompetenz, Vermittlung, Institution und Anerkennung in den Mittelpunkt rückt und darstellt, wie Lehrkräfte die Aufgaben professionell bewältigen können. Einige Jahre später präsentierten Keller-Schneider und Hericks (2014) ein „Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität“. Es berücksichtigt Anforderungen, Professionswissen, Herausforderungen, Bewältigung und Ressourcen, die zu Kompetenzentwicklung führen. Jede Lehrperson bewältigt die Anforderungen anders. So werden Entwicklungsaufgaben bearbeitet (und diese muss jede/r bearbeiten) und professionelle Kompetenzen weiter entwickelt durch das Zusammenwirken von Professionswissen, Überzeugungen, Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten, wie das auch im „Modell der professionellen Handlungskompetenz – Professionswissen“ von Baumert und Kunter (2006) dargestellt wird und im Rahmen der COACTIV-Studie noch erweitert wurde zum „Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften“ (Kunter et al., 2011).

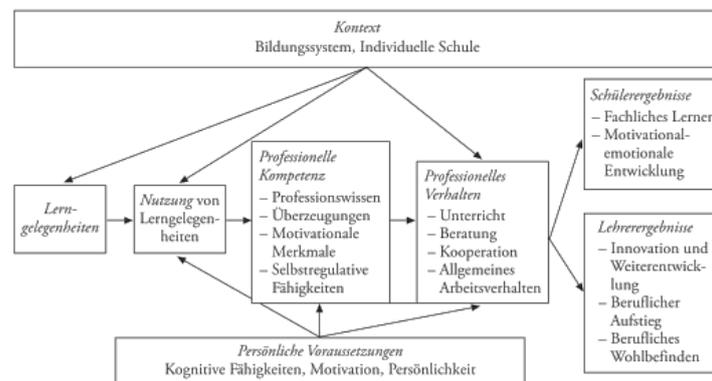


Abbildung 1: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Kunter et al., 2011, S. 59).

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. Dieses Modell bildet auch die Grundlage für diese Forschungsstudie, da es sowohl die Lerngelegenheiten als auch individuelle Determinanten und Kontexte berücksichtigt. Auch Maag Merki und Werner (2014) sind der Ansicht, dass Kompetenzen empirisch nur mehrdimensional erfasst werden können und dazu zählen neben dem Professionswissen auch Einstellungen, Motivationen und andere Dimensionen (vgl. a.a.O., S. 748). Müller (2010) konnte in ihren Forschungsstudien herausfinden, dass Kompetenzselbsteinschätzungen durch Persönlichkeitsmerkmale in hohem Maße beeinflusst werden, aber bis lang noch wenig Berücksichtigung in der Lehrerbildungsforschung fanden. Da in Österreich keine allgemein gültigen zu entwickelnden Kompetenzen für die Lehrerbildung formuliert sind, wurden für diese Forschungsstudie die Standards von Deutschland herangezogen, die von der Kultusministerkonferenz erstellt wurden und auch im Rahmen der Potsdamer Studie (Schubarth, Speck & Seidel, 2007) Anwendung fanden. Sie lassen sich unterteilen in die Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Organisierung und Innovieren.

Laut dem Modell von Kunter et al. (2011) spielt auch die individuelle Schule eine Rolle im Sinne von Kontext, in dem die Lehrkraft eingebettet arbeitet. Im Rahmen dieser Arbeit wird die Kooperation im Kollegium als dieser schulische Kontextfaktor erhoben und im nächsten Kapitel näher ausgeführt.

2.2 Kooperation im Kollegium

Klechtermans (2006) stellt fest, dass Lehrerkooperation und Kollegialität Begriffe sind, die viel verwendet werden und entscheidend sind für die Entwicklung von Schulen und den Aufbau von Kompetenzen. Spieß definiert den Begriff unter organisationspsychologischer Perspektive: „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.“ (Spieß, 2004, S. 199). Auch in dem, im vorigen Kapitel erwähnten, EPIK-Modell ist

eine Domäne der Kooperation und Kollegialität gewidmet und wird folgendermaßen definiert: „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 & Schrittmesser, 2011, S. 31) Ahlgrimm, Krey und Huber (2012) analysierten über 60 Begriffsdefinitionen von Kooperation aus unterschiedlichen Disziplinen und konnten vier Grundformen herausarbeiten, unter der sich alle Definitionen subsumieren lassen: Kooperation als Vertragsverhältnis, als Einstellung, als Arbeitsteilung oder als Strategie. Besonders für berufseinsteigende Kolleginnen und Kollegen sieht Kraler (2008) professionsspezifisches Potenzial, das sie in ein Kollegium einbringen können: „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)“ (a.a.O., S. 6). Berufseinsteigende Lehrkräfte müssen sich in ein Kollegium erst einbringen und akzeptiert werden, das kann in manchen Fällen sehr rasch gehen und in anderen Fällen vielleicht länger dauern und sich schwieriger gestalten. Es ist zu vermuten, dass je besser die Kooperation funktioniert, desto wohler fühlen sich die jungen Lehrkräfte und können damit ihre Fähigkeiten besser weiter entwickeln. Im Folgenden werden zwei Arten von Kooperation unterschieden:

a) *Kooperation als schulischer Kontextfaktor* wird vor allem in Angebot-Nutzungsmodellen berücksichtigt, um die Wirkung von Professionalisierungsmaßnahmen zu überprüfen. Solche Modelle wurden von Helmke (2014) und Lipowsky (2014) entwickelt. Während das Modell des Erstgenannten vor allem die Wirkung des Unterrichts überprüfen soll, wird vom Zweitgenannten die Wirkung von beruflichem Lernen durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in den Fokus genommen und ist daher von wesentlicher Bedeutung für diese Studie. Lipowsky berücksichtigt unter anderen Faktoren auch individuelle Voraussetzungen betreffend die Motivation, die Persönlichkeit, die Kognition, die Volition und die private und berufsbiographische Situation, die sich auf die Erwartungen (Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen) und den Wert (Interesse, Nützlichkeit, Wichtigkeit) auswirken und in weiterer Folge auf die Teilnahme- und Lernmotivation. Als weiteren Faktor sieht er schulische Kontextbedingungen und fragt nach der Fortbildung; nach der Unterstützung und dem Feedback durch die Schulleitung und das Kollegium, nach der Gelegenheit zur Anwendung des Gelernten, nach dem Kooperationsklima im Kollegium und nach dem Klassenkontext, da dies Auswirkungen auf die Transfermotivation und die Teilnahme- und Lernmotivation hat. (Lipowsky, 2014)

b) *Kooperation als soziale Unterstützung und Ressource*: „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). Meist wird unterschieden in Unterstützungsressource, erhaltene, erfahrene und potenzielle Unterstützung, die jedoch laut Asendorpf nur mäßig mit der Bewältigung von Belastungen und psychischer Gesundheit korrelieren und daher in der Literatur für Verwirrung sorgen (a.a.O.). Richter et al. (2011) konnten in einer Studie zum Referendariat die soziale Unterstützung durch schulinterne Mentoren/Mentorinnen und Mitreferendare/Mitreferendarinnen untersuchen und kamen unter anderem zu dem Ergebnis, dass die informationelle und emotionale Unterstützung durch Mentorinnen und Mentoren und die instrumentelle Unterstützung durch Mitreferendare Effekte auf die Lehrerselbstwirksamkeit haben und die emotionale Erschöpfung reduzieren (a.a.O., 2011).

Für diese Studie wird die Kooperation am Arbeitsplatz Schule als soziale Unterstützung sowohl emotional, instrumentell als auch informationell abgefragt und im Modell als schulischer Kontextfaktor dargestellt. Sie kann dazu beitragen, dass Berufseinsteiger/innen ihre Kompetenzen weiterentwickeln, wird aber nicht der einzige Faktor sein und daher werden im Folgenden die Lerngelegenheiten thematisiert, da diese auch zur Entwicklung beitragen.

2.3 Lerngelegenheiten

In der Literatur werden drei Arten von Lerngelegenheiten unterschieden: formales, non-formales und informelles Lernen. Formales Lernen (auch als formelles Lernen zu finden) findet in Ausbildungsinstitutionen statt, ist beabsichtigt, institutionalisiert, mit viel Bürokratie verbunden, gelenkt von einem Curriculum und endet mit einer Zertifizierung. Non-formales (auch als nicht-formelles Lernen bezeichnet) findet außerhalb von Ausbildungsinstitutionen statt, ist auch beabsichtigt, freiwillig, meist von kurzer Dauer aber ohne formalen Abschluss, es sind keine Voraussetzungen notwendig, meist gibt es ein Curriculum und einen Moderator/eine Moderatorin. Informelles Lernen findet unbeabsichtigt und meist als Nebeneffekt zu anderen Aktivitäten statt und wird meist nicht als Lernen gesehen. (Tynjälä & Heikkinen, 2011) Alle drei Arten finden zielgerichtet statt,

während formales und non-formales Lernen fremdorganisiert sind, ist informelles Lernen selbstorganisiert (Hörner, 2001). Straka (2004) vermutet, dass es sich bei den Begriffen formal oder formell um Synonyme handelt, daher wird im Rahmen dieser Arbeit der Begriff formal verwendet.

Kemmis und Heikkinen (2011) haben eine "Theory of Practice Architectures" entwickelt, die Lehrkräfte in der Induktionsphase unterstützt. Die Praxis wird als ein Bündel angesehen, das durch das Zusammenhängen von der Sprache, den Tätigkeiten und den Beziehungen gekennzeichnet ist. Jede Praxis besteht aus drei Dimensionen: die semantische Dimension (Sprache), das physische Raum-Zeit-Kontinuum (Aktivität) und die sozial-politische Dimension (Beziehungen).

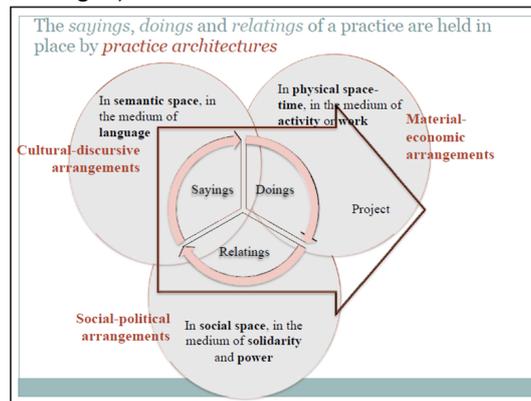


Abbildung 2: "Practice Architectures" (Kemmis, 2013, S. 3).

Berufseinsteigende Lehrer/innen haben viele Herausforderungen zu meistern, die von allgemeingültigen Regeln, die aus drei Facetten bestehen, geformt sind: die persönliche Ebene der Allgemeingültigkeit, die von den individuellen Erfahrungen jeder Lehrkraft geprägt ist, die schulische Ebene der Allgemeingültigkeit, in der junge und erfahrene Lehrer/innen miteinander agieren und die hohe Ebene der Allgemeingültigkeit, in der Verantwortliche für das Schulsystem festlegen, wie die Lehrerausbildung und die Unterstützung für Junglehrkräfte aussieht. Tynjälä und Heikkinen (2011) stellen fest, dass effektive Unterstützung der Berufseinsteiger/innen alle Ebenen berücksichtigen und in formal, non-formal und informellen Lernsituationen stattfinden muss.

Es gibt noch wenige Studien zu Lerngelegenheiten. Eine Studie von Richter (2010) zeigte, dass junge Lehrerinnen und Lehrer im Kollegium kooperieren, indem sie sich über unterrichtsrelevante Themen austauschen. Lerngelegenheiten werden individuell unterschiedlich und auch je nach Schulart unterschiedlich genutzt. Lipowsky (2014) fand heraus, dass intrinsische Fortbildungsmotivation einen positiven Einfluss auf das Akzeptieren von Lernangeboten hat. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit werden formale, non-formale und informelle Lerngelegenheiten erhoben, die Berufseinsteiger/innen nutzen, um kompetent agieren zu können. Die Art der Nutzung wird wiederum von individuellen Determinanten beeinflusst, die im folgenden Kapitel näher beleuchtet werden.

2.4 Individuelle Determinanten

Forschungen zur Lehrermotivation gibt es noch wenige, allerdings zeigen erste Studien, dass motivationale Merkmale als bedeutsame Prädiktoren für Lehrerlernverhalten betrachtet werden können (Kunter, 2014). Für motivationale und volitionale Determinanten spielen die Selbstbestimmungstheorie und die Selbstwirksamkeitserwartungen im Rahmen dieser Forschungsstudie eine Rolle.

Deci und Ryan (1993) stellen im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie fest, dass Personen dann motiviert sind, wenn sie ein Ziel erreichen wollen. Dieses Ziel wird von einer Intention geleitet, die unterschiedlich ausgeprägt ist in Bezug auf die Qualität des motivierten Handelns, das wiederum auch durch das Ausmaß der Selbstbestimmung und das Ausmaß der Kontrolliertheit unterschiedlich ausgeprägt ist. Eine Handlung, die motiviert ausgeführt wird und freiwillig vollzogen wird, ist selbstbestimmt, während eine erzwungene Handlung kontrolliert ist. Die Motivation kann intrinsisch geleitet sein, wenn sie neugierig, spontan, explorativ und interessegeleitet gestartet wird, oder extrinsisch, wenn sie erst nach Aufforderung begonnen wird. Dabei handelt es sich bei beiden Arten der Motivation um drei angeborene psychologische Bedürfnisse nach Kompetenz/Wirksamkeit, nach Autonomie/Selbstbestimmung oder nach sozialer Eingebundenheit. (Deci &

Ryan, 1993). Die Motivation wird für diese Forschungsstudie als Fortbildungsmotivation erhoben sowohl mit Items für selbstbestimmte als auch für kontrollierte Handlungen.

Selbstwirksamkeitserwartungen sind von motivationaler und volitionaler Relevanz, wenn selbstregulative Ziele erreicht werden sollen: „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 Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht.“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35; Schwarzer & Warner, 2014, S. 662)

Berufseinsteigende Lehrkräfte sind im hohen Maße mit vielen neuen und auch schwierigen Anforderungssituationen konfrontiert. Jene, die sich als selbstwirksam erleben, setzen sich höhere Ziele und verfolgen diese auch dann weiter, wenn Widerstände sich auftun und sie erreichen mehr als jene Personen, die sich wenig selbstwirksam erleben auch wenn diese die gleichen Fähigkeiten besitzen. Wenn Selbstwirksamkeitserwartungen optimistisch sind, dann geht damit eine hohe Berufszufriedenheit, Motivation und Leistung einher. (Schwarzer & Warner, 2014; Schwarzer & Jerusalem, 2002) Mayr (2014) konnte durch Analyse vieler Studien darstellen, dass es enge Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit, Enthusiasmus, effizientem Coping, Humor und pädagogischen Handlungskompetenzen sowie der Zufriedenheit im Lehrberuf gibt. (Vgl. dazu auch Hecht, 2014) Für diese Forschungsarbeit werden die Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen erhoben.

Auf Basis dieser theoretischen Konstrukte über professionelle Kompetenzen, Kooperation, Lerngelegenheiten und individuelle Determinanten wurde die empirische Untersuchung aufgebaut und wird im nächsten Kapitel näher dargestellt.

2.5 Theoretisches Modell für die Untersuchung und Hypothesen

Als eine Grundlage für die Forschungsstudie wurde das „Modell der Determinanten und Konsequenzen der professioneller Kompetenz von Lehrkräften“ (vgl. Abbildung 2) von Kunter et al. (2011) verwendet, das allerdings als Wirkmodell zu verstehen ist und nicht als Zusammenhangsmodell. In ihrem Modell haben der Kontext (Bildungssystem und individuelle Schule) und die persönlichen Voraussetzungen (kognitive Fähigkeiten, Motivation und Persönlichkeit) eine Wirkung auf die Nutzung von Lerngelegenheiten, und diese wirken sich wiederum auf die professionelle Kompetenz (Professionswissen, Überzeugungen, motivationale Merkmale, selbstregulative Fähigkeiten) aus. Das zweite Modell, das ebenfalls als Grundlage diente, kommt von Lipowsky (2014) und dient der „Erklärung beruflichen Lernens von Lehrpersonen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen“, das ebenfalls als Wirkmodell zu verstehen ist. Es berücksichtigt unter anderen Faktoren auch schulische Kontextbedingungen (z.B. Kooperationsklima im Kollegium, Unterstützung und Feedback durch Schulleitung und Kollegium) und Voraussetzungen der teilnehmenden Lehrkräfte (motivationale, volitionale, kognitive, Persönlichkeit, private und berufsbiographische). Es werden im Modell von Lipowsky mehr Faktoren für die Voraussetzungen berücksichtigt und im Rahmen des schulischen Kontextes spielen emotionale Faktoren eine Rolle, die im Modell von Kunter et al. eher als Fakten angeführt sind. Daher wurde das Modell von Kunter et al. um die genannten Facetten von Lipowsky ergänzt und ein eigenes Untersuchungsmodell entworfen.

Es werden die Bereiche soziale Kooperation, Kompetenzselbsteinschätzungen, individuelle Determinanten (motivationale und volitionale) und die Nutzung von Lerngelegenheiten untersucht, um herauszufinden in welchem Zusammenhang diese Faktoren stehen. Es handelt sich dabei um eine theoriebasierte Exploration, in der durch die Analyse von wissenschaftlichen Texten Hypothesen abgeleitet wurden. (Bortz & Döring, 2006) Es wird angenommen, dass ein Zusammenhang besteht zwischen

- Selbstwirksamkeit und Kompetenzselbsteinschätzungen (Mayr, 2014; Hecht, 2014) sowie mit Motivation (Schwarzer & Jerusalem, 2002) und Lernwegen (Müller, 2010)
- Selbstwirksamkeit und sozialer Kooperation (Richter et al., 2011)
- der Nutzung von Lerngelegenheiten und individuellen motivationalen und volitionalen Determinanten (Richter, 2011; Kunter et al., 2011; Tynjälä & Heikkinen, 2011) sowie Schulkontextfaktoren (Lipowsky, 2014)

Auf Basis von diesen Überlegungen und Hypothesen wird ein Untersuchungsmodell generiert, das wie folgt aussieht:

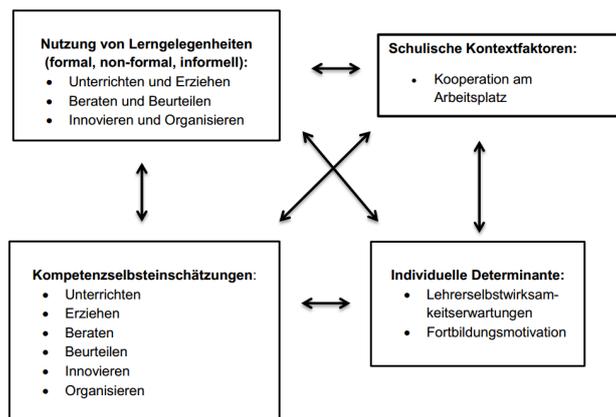


Abbildung 3: Untersuchungsmodell.

Ausgehend von dem Untersuchungsmodell und diesen Hypothesen wird im nächsten Kapitel die Untersuchungsmethode vorgestellt, die Stichprobe beschrieben, die verwendeten Instrumente für die Fragebogenstudie erläutert und die Analysemethode dargestellt.

3 Untersuchungsmethode

3.1 Konzeption und Durchführung der Untersuchung

Bei dieser Forschungsstudie handelt es sich um eine empirisch-quantitative Studie, die als Querschnittsuntersuchung am Ende des zweiten Dienstjahres von Lehrpersonen im Allgemeinen Pflichtschulbereich in Niederösterreich konzipiert wurde.

Als Erhebungsinstrument wurde ein schriftlicher Fragebogen entworfen, der hauptsächlich aus bereits vorhandenen Testskalen bestand (vgl. Kapitel 3.3). Im Februar 2016 wurde der als Paper-Pencil konzipierte Fragebogen einem Pretest unterzogen und eine Genehmigung für die Durchführung der Untersuchung eingeholt. Nach einigen Änderungen wurde der Fragebogen dann im Mai 2016 unter standardisierten Bedingungen im Rahmen von Seminaren ausgegeben, um so möglichst viele Teilnehmer/innen erreichen zu können. Insgesamt konnte ein Rücklauf von 75 % (223 Personen) aller berufseinsteigenden Lehrkräfte im Allgemeinen Pflichtschulbereich in Niederösterreich am Ende des zweiten Dienstjahres erreicht werden. Diese Stichprobe wird im Folgenden nun näher beschrieben.

3.2 Stichprobe

Die Gesamtstichprobe bestand aus 45 männlichen und 175 weiblichen Personen (drei machten keine Angaben zum Geschlecht). Derzeit befinden sich die Berufseinsteiger/innen an folgenden Schulstandorten: 42,7 % unterrichten an einer Volksschule (VS), 37,7 % an einer Neuen Mittelschule oder Hauptschule (NMS/HS), 17,7 % an einer Allgemeinen Sonderschule (ASO) und 1,8 % an einer Polytechnischen Schule (PTS). Sie unterrichten in folgenden Bildungsregionen: Region 1 (Waldviertel): 6,5 %; Region 2 (Weinviertel): 23,6 %; Region 3 (Mostviertel): 16,2 %; Region 4 (Zentralraum): 22,7 %; Region 5 (Industrieviertel): 31 %. Insgesamt wählten 13 % den Lehrgang und 87 % das verpflichtend zu besuchende Berufseinstiegsangebot. Die Altersgruppen verteilen sich, wie in der folgenden Abbildung dargestellt:

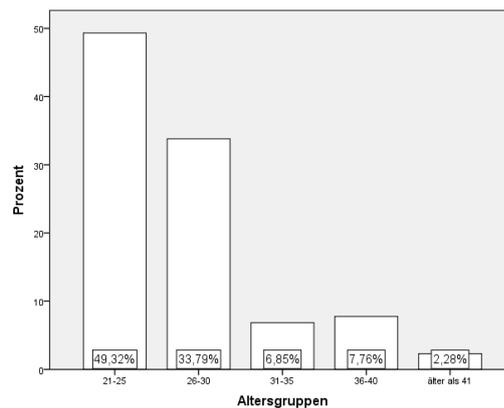


Abbildung 4: Darstellung der Altersverteilung.

Im Folgenden werden die verwendeten Instrumente, die für die Fragebogenerhebung eingesetzt wurden, näher beschrieben.

3.3 Instrumente

Diese Forschungsstudie zeigt einen Ausschnitt der gesamten Studie und im Folgenden werden nur die Skalen beschrieben, die für diese Teilstudie verwendet wurden:

Soziale Kooperation am Arbeitsplatz:

Items wurden aus folgenden Skalen generiert und fragen emotionale, instrumentelle und informationelle Unterstützungsformen ab: Keddi (2008); Lehrer-Interessen-Skalen von Mayr (1998); LeguPan von Kiel (2012); eigene Formulierungen.

Kompetenzselbsteinschätzungen:

Diese Items wurden aus der Potsdamer Studie zum Referendariat von Schubarth, Speck & Seidel (2007) zu den Bereichen: Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren und Organisieren genommen.

Nutzung von Lerngelegenheiten:

Hier wurden formale, non-formale und informelle Lerngelegenheiten abgefragt. Die Items entstammen folgenden Fragebögen: Kaufmann (2011); Heise (2009); sowie eigenen Formulierungen.

Individuelle motivationale und volitionale Voraussetzungen:

LehrerSelbstwirksamkeitsskalen: Die Items wurden von WIRKLEHR von Schwarzer & Schmitz (1999) übernommen.

Fortbildungsmotivation: Die Items wurden in Anlehnung an Müller, Andreitz & Mayr (2010) formuliert sowie durch eigens formulierte Items auf Grund der Vorstudien ergänzt.

Im nächsten Schritt wurden die Daten modifiziert, um sie für Strukturgleichungsmodelle verwenden zu können.

3.4 Analysemethode und Datenmodifikation

Für die Analyse der Daten wurden deskriptive Analysen als auch Strukturgleichungsmodelle verwendet, die mit Hilfe des Programms AMOS von SPSS in der Version 23 für Windows erstellt wurden, um Zusammenhänge darstellen zu können.

Strukturgleichungsmodelle wurden deshalb ausgewählt, weil es darum geht Zusammenhänge festzustellen, die einerseits Beziehungen zwischen latenten Variablen und andererseits gerichtete Beziehungen von manifesten (als Prädikatoren) auf latente Variablen darstellen. „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 gewonnen Ergebnisse“ (Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 73).

Die einzelnen Items wurden auf Schwierigkeit untersucht sowie die Trennschärfe- und die Reliabilitätskoeffizienten berechnet. In der folgenden Tabelle werden die Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen dargestellt. Angegeben sind die Anzahl der Items, der Mittelwert (M), die Standardabweichung (SD), die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) und je ein Beispielitem.

| Skalen | Items | M | SD | Cronbachs Alpha | Itembeispiel |
|---|-------|-------|------|-----------------|---|
| Soziale Kooperation am Arbeitsplatz | 8 | 3,906 | ,709 | .851 | „Im Kollegium tauschten wir gegenseitig Materialien aus.“ |
| Kompetenzselbsteinschätzung Unterrichten | 15 | 3,790 | ,495 | .858 | „Differenzierte Lernwege anbieten“ |
| Kompetenzselbsteinschätzung Erziehen | 11 | 3,969 | ,499 | .841 | „Erwerb sozialer Kompetenzen unterstützen“ |
| Kompetenzselbsteinschätzung Beraten | 6 | 3,648 | ,616 | .816 | „Für individuellen Lernweg beraten“ |
| Kompetenzselbsteinschätzung Beurteilen | 7 | 3,524 | ,663 | .819 | „Leistung differenziert messen“ |
| Kompetenzselbsteinschätzung Innovieren | 7 | 3,207 | ,877 | .878 | „Einigung auf gemeinsame schulinterne Standards“ |
| Kompetenzselbsteinschätzung Organisieren | 9 | 3,730 | ,563 | .775 | „Rechtliche Bestimmungen und Normen anwenden“ |
| Lerngelegenheit Unterrichten und Erziehen | 12 | 3,257 | ,563 | .703 | „Fach- oder unterrichtsbezogene Gespräche mit Kolleginnen/ Kollegen“ |
| Lerngelegenheit Beraten und Beurteilen | 14 | 3,159 | ,569 | .756 | „BEST-Seminare“* |
| Lerngelegenheit Innovieren und Organisieren | 14 | 3,114 | ,619 | .783 | „Reflexion des Unterrichts auf dem Heimweg“ |
| Lehrer selbstwirksamkeitserwartungen | 8 | 3,184 | ,325 | .616 | „Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.“ |
| Fortbildungsmotivation | 7 | 3,542 | ,452 | .789 | „Ich besuche Fortbildungsangebote, weil ich meinen Unterricht verbessern möchte.“ |

Tabelle 1: Qualität der Skalen.

Zum Schluss wurden für einige Skalen Parcels gebildet, indem Summenwerte über einzelne homogene Items gebildet wurden (Bühner, 2011), die sich, wie folgt, zusammensetzten:

- Fortbildungsmotivation (2): selbstbestimmt, kontrolliert
- Lehrer selbstwirksamkeitserwartungen (2): schwierige Einflüsse, schwierige Unterrichtskonstellationen,
- Nutzung von Lerngelegenheiten (3): formale (BEST-Angebote), non-formale (schulinterne Kooperationsformen), informelle Lerngelegenheiten (Recherchen, Reflexionen)

Auf Grund dieser Modifikationen konnten die Daten anschließend in einem Gesamtmodell, das in AMOS Version 23 erstellt wurde, verwendet werden.

3.5 Ergebnisse

3.5.1 Modell und Modell-Fit

Das Ausgangsmodell wurde modifiziert und auf Grund der Vergleiche der Informations- und Gütekriterien wurde das im Folgenden präsentierte Modell ausgewählt. Für die Evaluation des Gesamtmodells wurden verschiedene Prüfungen angewendet.

Es zeigte sich, dass das Modell als akzeptabel angesehen werden kann, da der RMSEA einen Wert von 0,072 als Test für die absolute Richtigkeit des Modells aufweist. Als deskriptives Gütekriterium wurde das Chi-

Quadrat in Bezug zu den Freiheitsgraden gesetzt und konnte als passend ermittelt werden (CMIN/DF = 2,140). Auch die Werte für NFI (0,908), TLI (0,922) und CFI (0,948), die alle einen Wert von größer oder gleich 0,9 aufweisen sollen, liegen ebenfalls im geforderten Bereich für ein gutes Modell. Der AIC, als Kriterium für die Modellsparbarkeit weist für das standardisierte Modell den geringsten Wert auf. (Weiber & Mühlhaus, 2010)

Im Folgenden wird das Untersuchungsmodell, das mit Hilfe von AMOS auf Basis der Hypothesen erstellt wurde, dargestellt.

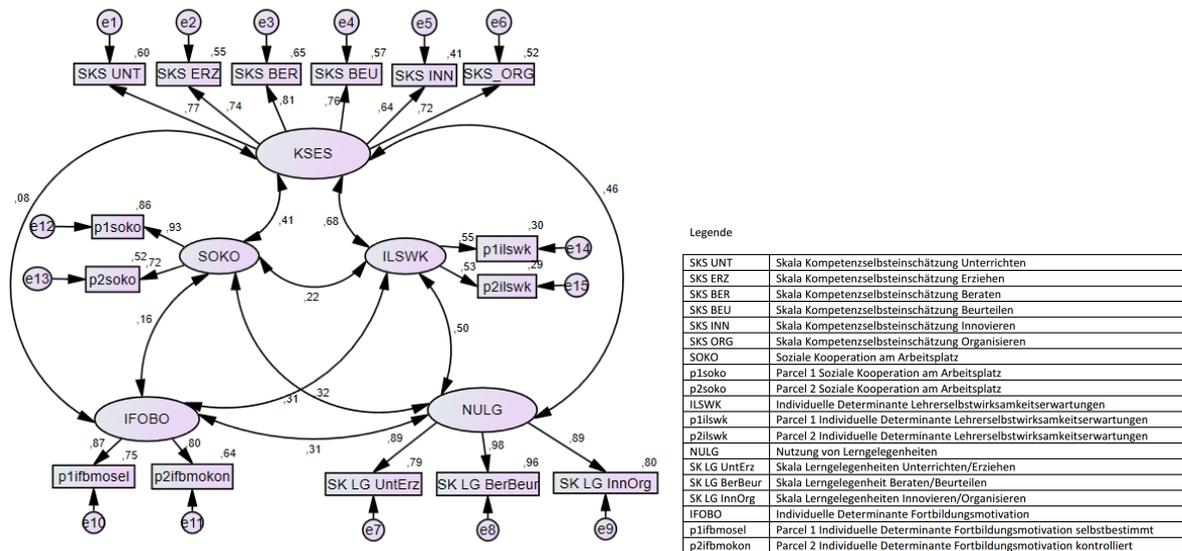


Abbildung 5: Untersuchungsmodell mit Schätzergebnissen der standardisierten Lösung.

3.5.2 Ergebnisdarstellung

Die Nutzung von Lerngelegenheiten (NULG) hängt mit folgenden Skalen sehr signifikant zusammen: mit Kompetenzselbsteinschätzungen (KSES: $r = 0,46$), Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen (ILSWK: $r = 0,50$), der sozialen Kooperation (SOKO: $r = 0,32$) und der Fortbildungsmotivation (IFOBO: $r = 0,31$). Die höchste signifikante Korrelation ergibt sich zwischen Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen und Kompetenzselbsteinschätzungen ($r = 0,68$), letztere korrelieren auch mit der sozialen Kooperation mit $r = 0,41$. Fortbildungsmotivation hängt mit Kompetenzselbsteinschätzungen ($r = 0,08$) nur im geringen Ausmaß zusammen, und mit den Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen $r = 0,32$. Die geringste Korrelation ergibt sich zwischen sozialer Kooperation und den Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen ($r = 0,22$). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es zwischen allen in der Hypothese angenommenen Konstrukten Zusammenhänge gibt und die Hypothesen somit als bestätigt angenommen werden können.

Die Nutzung von Lerngelegenheiten kann durch eine Varianz von 0,30 % durch die Skalen Fortbildungsmotivation, Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, soziale Kooperation und Kompetenzselbsteinschätzung erklärt werden. Mit einer Varianz von 0,48 % kann die Fortbildungsmotivation durch die soziale Kooperation, die Nutzung von Lerngelegenheiten, die Kompetenzselbsteinschätzungen und die Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen erklärt werden und stellt somit den höchsten Aufklärungsgrad in diesem Modell dar.

Diese Ergebnisse werden im folgenden Kapitel noch näher diskutiert.

4 Schlussfolgerungen

Es konnte gezeigt werden, dass die Nutzung von Lerngelegenheiten mit Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen, Kompetenzselbsteinschätzungen, der Fortbildungsmotivation und der sozialen Kooperation zusammenhängt. Die höchsten Zusammenhänge gibt es zwischen Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen und Kompetenzselbsteinschätzungen ($r = 0,68$). Auf Grund dieser Tatsache wäre es künftig gut, diese Erwartungen zu Beginn und am Ende der Induktionsphase bei den Berufseinsteigerinnen/Berufseinsteigern zu erheben, um

zu sehen, ob sich diese verändern und in welchem Ausmaß sie sich wechselseitig beeinflussen. Die Nutzung von Lerngelegenheiten hängt in diesem Modell mit Kompetenzselbsteinschätzungen ($r = 0,46$) und den Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen ($r = 0,50$) auch relativ hoch zusammen. Es ist wahrscheinlich, dass Lerngelegenheiten genutzt werden, wenn Defizite in den Kompetenzen wahrgenommen werden und sich anschließend die Einschätzungen in den Kompetenzen sowohl durch die Nutzung von Fortbildungsmöglichkeiten erhöhen sowie auch die Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen steigen. Interessant ist, dass die Fortbildungsmotivation mit der Nutzung von Lerngelegenheiten ($r = 0,31$) nicht höher zusammenhängt. Vielleicht ist dies auf Grund der Tatsache, dass selbstbestimmte und kontrollierte Motive gemeinsam untersucht wurden. Es wäre daher in weiteren Forschungsarbeiten interessant, die Motivationsformen getrennt voneinander zu untersuchen. Da die soziale Kooperation mit den Kompetenzselbsteinschätzungen doch relativ hoch zusammenhängt ($r = 0,41$), sollte im Rahmen der Induktionsphase die Rolle des Kollegiums als beeinflussender Faktor mehr Beachtung finden. Professionelle Lerngemeinschaften an den Schulen, wo Berufseinsteiger/innen zu arbeiten beginnen, wären eine Möglichkeit, der Kooperation einen größeren Stellenwert zu geben, die gleichzeitig auch als Lerngelegenheit genutzt werden kann. Es könnten sich darin sowohl ausgebildete Mentorinnen/Mentoren mit ihrem Mentees (Berufseinsteigerinnen/Berufseinsteigern) finden als auch interessierte Kolleginnen/Kollegen, die sich einander in reziproker Weise unterstützen und auf individuelle Bedürfnisse eingehen könnten. Dies würde die Möglichkeit bieten, alle Beteiligten in einen Professionalisierungsprozess einzubinden.

In einem nächsten Schritt wäre es auch noch sehr interessant zu untersuchen, welcher Art die Zusammenhänge genau sind. Die Fortbildungsmotivation wird unterteilt in kontrollierte und selbstbestimmte Motive und auch die Kompetenzselbsteinschätzungen sind in sechs Bereiche unterteilt. Es liegt die Vermutung nahe, dass sich die Zusammenhänge unterschiedlich für die jeweiligen Konstrukte darstellen. Es sollten daher noch andere motivationale und volitionale Determinanten untersucht werden, um festzustellen, wie diese mit der Nutzung von Lerngelegenheiten in Zusammenhang stehen. Damit könnte eine Forschungslücke geschlossen werden, wie von Lipowsky (2014), Müller (2010) und Kunter et al. (2011) aufgezeigt wurde (vgl. Kapitel 1). Es sollte auch untersucht werden, ob es hier Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Lehrpersonen gibt oder hinsichtlich des studierten Lehramts.

In dieser Studie wurden auf Grund einer theoriebasierten Exploration Hypothesen generiert, die nach den Zusammenhängen zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten, dem Kontext (soziale Kooperation), den Kompetenzselbsteinschätzungen und den persönlichen Voraussetzungen (Fortbildungsmotivation und Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen) fragten, und es lässt sich auf Grund der Ergebnisse ein vereinfachtes Zusammenhangsmodell ableiten, das wie folgt aussehen könnte.

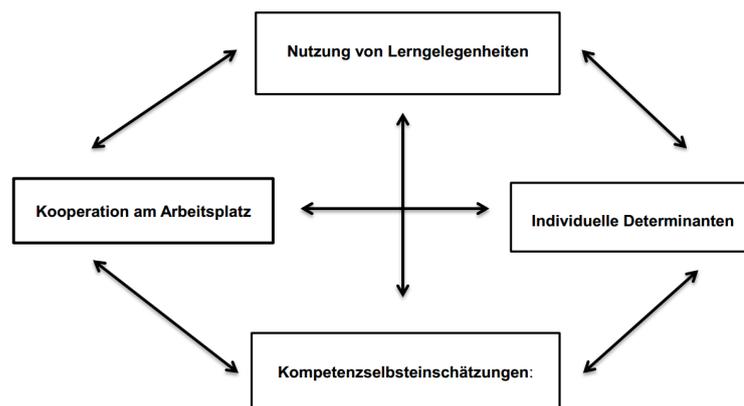


Abbildung 6: Zusammenhangsmodell beeinflussender Faktoren für die Nutzung von Lerngelegenheiten.

Es zeigte sich, dass aus diesen Erkenntnissen erste Gestaltungsmöglichkeiten für die Induktionsphase abgeleitet werden konnten und in weiteren Forschungsarbeiten mehr Details berücksichtigt werden sollten sowie Längsschnittuntersuchungen notwendig wären.

Literatur

- Ahlgrimm, F. & Krey, J. & Huber S. G. (2012): *Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse*. In: Huber, S.G. & Ahlgrimm, F. (Hrsg.): *Kooperation – Aktuelle Forschung zu Kooperation in und zwischen Schule sowie mit anderen Partnern*. Münster: Waxmann, S. 17 – 30.
- Asendorpf, J. B. (2007): *Psychologie der Persönlichkeit*: Heidelberg: Springer, 4. Auflage.
- Blömeke, S. & Paine, L. (2009): *Berufseinstiegs-Programme für Lehrkräfte im internationalen Vergleich*. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Jahrgang 9, Heft 3, S. 18-25.
- Bühner, M. (2011): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. Hallbergmoos: Pearson, 3. Auflage.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993): *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 39, Heft 2, S. 223 – 238.
- Hecht, P. (2014): *Kompetenzentwicklung und kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen – ein Vergleich zwischen berufseinstiegenden und erfahrenen Lehrpersonen*. Dissertation: Wilhelm Leibniz Universität: Hannover.
- Heise, M. (2009): *Informelles Lernen von Lehrkräften: ein Angebots-Nutzungs-Ansatz (Dissertation)*. In: *Empirische Erziehungswissenschaft*, Band 16. Münster: Waxmann Verlag.
- Helmke, A. (2014): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität - Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Friedrich Verlag, 5. Auflage.
- Hericks, U. (2009): *Entwicklungsaufgaben in der Berufseinstiegsphase*. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Jahrgang 9, Heft 3, S. 32-39.
- Hericks, U. (2006): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe - Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaufmann, K. (2011): *Informelles Lernen im Spiegel des Weiterbildungsmonitorings. Dissertation*. Berlin: Springer.
- Keddi, M. (2008): *Auf der Suche nach der optimalen Mitarbeitermotivation – Theoretische Überlegungen und empirische Analysen zur Relevanz pädagogisch-psychologischer Motivationstheorien im betrieblichen Kontext*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2009): *Beanspruchung im Berufseinstieg – eine Frage der Berufsphase oder der Persönlichkeit?*. In: *PF:ue*, Jahrgang 9, Heft 3, S. 108 – 112.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011): *Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von LehrerInnen*. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Jahrgang 11, Heft 2, S. 20-31.
- Kelchtermans, G. (2006): *Teacher Collaboration and collegiality as workplace conditions – a review*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jahrgang 52, Heft 2, S. 220 – 237.
- Kemmis, S. (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://ixquickproxy.com/do/spg/highlight.pl?l=deutsch&c=hf&cat=web&q=kemmis+2013&rl=NONE&rid=MALORSLSMTPK807IWWGUE&hlq=https://www.startpage.com/do/search&mtabp=-1&mtcmd=process_search&mtlanguage=deutsch&mthmb=1&mtpg=7&mtengine0=v1all&mtcat=web&mtnj=0&mtt=air&u=http:%2F%2Fips.gu.se%2FdigitalAssets%2F1467%2F1467159_kemmis-pep-theorytromso.pdf&mtrq=kemmis+2013 [03.11.2016].
- Kemmis, S. & Heikkinen, H. L.T. (2011): *Understanding Professional Development of Teachers within the Theory of Practice Architectures*. Paper presented at European Conference of Educational Research ECER 2011. Berlin, Germany, September 14, 2011.
- Kiel, E. (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).
- Kraler, C. (2008): *Professionalisierung in der Berufseingangsphase - Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung – Entwicklungsaufgaben der ersten Berufsjahre und Unterstützungsmöglichkeiten*. In: *Schulverwaltung Spezial*, Jahrgang 08, Heft 1, S. 1-7.
- Kunter, M.: *Forschung zur Lehrermotivation*. In: Terhart, E. & Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2014): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 2. Auflage, S. 698 – 711.
- Kunter, M. & Kleikmann, T. & Klusmann, U. & Richter, D.: *Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften*. In: Kunter, M. & Baumert, J. & Blum, W. & Klusman, U. & Krauss, S. & Neidbrand, M.(Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 55 – 68.
- Lipwosky, F. (2014): *Theoretische Perspektiven und empirische Befunden zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und*

- weiterbildung. In: Terhart, E. & Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 2. Auflage, S. 511-541.
- Lipowsky, F. (2003): *Wege von der Hochschule in den Beruf – eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Rieden: Julius Klinkhardt.
- Mayr, J. (2014): *Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf – Konzepte, Befunde und Folgerungen*. In: Terhart, E. & Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 2. Auflage, S. 189-215.
- Mayr, J. (1998): *Die „Lehrer-Interessen-Skalen“ (LIS)*. In: Albel, J. & Tarnai, C. (Hrsg.): *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf*. Münster: Waxmann, S. 111-127.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 11. Auflage.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000): *Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess*. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jahrgang 18, Heft 2, S. 157 – 171.
- Müller, F. & Andreitz, I. & Mayr, J. (2010): *PFL – Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrerinnen und Lehrer: Eine Studie zu Wirkungen forschenden Lernens*. In: Müller, F. H. & Eichenberger, A. & Lüders, M. & Mayr, J.: *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann Verlag, S. 177-195.
- Müller, K. (2010): *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung – Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Kempten: Julius Klinkhardt.
- Pind-Roßnagl, S. (2015 a): *Kompetenzentwicklung von Berufseinsteiger_innen in Niederösterreich*. In: R&E-Source, Special Issue #3, 2015, S. 1-12. Abgerufen von <http://journal.ph-noe.ac.at>
- Pind-Roßnagl, S. (2015b): *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 #2, 2015, S. 1-11. Abgerufen von <http://journal.ph-noe.ac.at>
- Richter, D. (2011): *Lernen im Beruf*. In: Kunter, M. & Baumert, J. & Blum, W. & Klusman, U. & Krauss, S. & Neidbrand, M. (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 317 – 325.
- Richter, D. & Kunter, M. & Lüdtke, O. & Klusman, U. & Baumert, J. (2011): *Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt – eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Vierteljahr 2011, S. 35-59.
- Schratz, M. & Paseka, A. & Schrittmesser, I. (2011): *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: facultas.wuv.
- Schubarth, W. & Speck, K. & Seidel, A. (2007): *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung – Potsdamer Studien zum Referendariat*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002): *Das Konzept der Selbstwirksamkeit*. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 44, Beiheft, S. 48 – 53.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999): *Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR)*. In: Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.): *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, S. 60 – 61 [23.06.2015].
- Schwarzer, R. & Warner L. M. (2014): *Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern*. In: Terhart, E. & Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 2. Auflage, S. 662 – 678.
- Spieß, E. (2004): *Kooperation und Konflikt*. In: Schuler, H. (Hrsg.): *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation*. Göttingen: Hogrefe, 3. Auflage, S. 193 – 250.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996): In der Übersetzung von Niewiarra, S. & Legewie, H.: *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H.L.T. (2011): *Beginning teachers' transition from pre-service education to working life – theoretical perspectives and best practices*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jahrgang 14, Heft 1, S. 11 – 33.
- Turner, A. & Pind-Roßnagl, S. (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*.
- Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2010): *Strukturgleichungsmodellierung – eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. Heidelberg: Springer