

INA Ergebnisdokumentation

Forschungsfragen

Aus dem Projektantrag ergeben sich die anschließend angeführten Forschungsfragen:

- **F1:** Sind die Analysebögen (AB) und Beobachtungsmaterialien für die Weiterentwicklung der Professionskompetenz im internationalen Kontext geeignet?
- **F2:** Die praktische Relevanz eines gewählten Schwerpunktes spielt eine entscheidende Rolle bzgl. der Wirksamkeit der Intervention (Seyfried & Seel, 2005).
- **F3:** Unterschiedliche Settings von LP und kritischen Freund:innen geben dem Prozess einen verbindlichen Charakter und fördern so die Wirksamkeit.
- **F4:** Die Materialien lassen sich in unterschiedlichen nationalen und kulturellen Kontexten gleich gut einsetzen. (Sprachliche Komponente)
- **F5:** Der Prozessdokumentation im Einsatz der AB kommt eine Bedeutende Rolle im Bereich der Weiterentwicklung der Professionskompetenz zu.
- **F6:** Lehrer:innen erforschen ihren Unterricht – Elemente des forschenden Lernprozesses sind hilfreich (Reitinger, 2015; Reitinger et al., 2016) - Fokus fertige LPs

Instrumente für die Erhebungen

Es wurde zunächst ein Fragebogen für alle teilnehmenden Personen (Studierende und ihre Praxispädagog:innen, Kollegen:innen in kollegialen Beratungssettings, Lehrerteams in Teamteachingsettings, Mentor:innen) entwickelt.

Elemente und Aufbau von Fragebogen 1 (Einsatz zu allen 3 Messzeitpunkten):

- Demografische Erhebungen zur befragten Gruppe von Lehrpersonen bzw. Mentor:innen (Geschlecht, Alter, Einsatzgebiet in welchem Setting s.o., Praxiserfahrung, Schulstandort, Nationalität, Schulart, Erfahrung mit Analysebögen)
- Erhebung von Störvariablen
 - Persönlichkeitsmerkmale (21 Items/semantisches Differenzial 9tlg nach Mayr (1994)) die Merkmale wurde nur zu Beginn der Interventionsstudie und bei Neueinsteigern zum zweiten Messzeitpunkt erhoben
 - Arbeit bzw. Praktikum und Wohlbefinden/UWES Schaufeli und Bakker (2003) 9 Items/ 4tlg.)
- Kompetenzfragebogen nach Karner (2011) zur Selbst- und Fremdeinschätzung von Kompetenzen – Selbstkompetenz (3 Items), Sozialkompetenz (4 Items), Klassenführungskompetenz (4 Items), Lehrkompetenz (4 Items), Lehrkompetenz (4 Items), Sachkompetenz (3 Items), Sprachkompetenz (5 Items) jeweils 4tlg.
- Motivationsregulation nach Müller (2018), 8 Items 4tlg.
- Einstellungen und Intensionen zum Einsatz in unterschiedlichen Explorationssettings (12 Items, 4tlg.)
- Zwei offene Fragestellungen zu den erwarteten Herausforderungen und Chancen, die sich durch die Arbeit mit den Materialien ergeben

Elemente und Aufbau von Fragebogen 2 (Einsatz nur im Rahmen der Abschlusskonferenz):

- Tatsächlicher Einsatz der Materialien in unterschiedlichen Explorationssettings (10 Items, 4tlg.) und Ergänzungsmöglichkeiten

- Eignung der angebotenen Materialien in unterschiedlichen Explorationssettings (10 Items, 4tlg.) und Ergänzungsmöglichkeiten
- Kompetenzentwicklung der teilnehmenden Personen aus Fremdeinschätzung nach Karner (2011) s.o. und Ergänzungsmöglichkeiten

Zusätzlich wurden Teile der Konferenzen, insbesondere der Diskussion der Analysebögen, auf Video mitgeschnitten und ausgewertet, sowie Mitarbeiter des Forschungsteams mit Beobachtungsaufgaben und deren Dokumentation beauftragt.

Forschungsdesign

Die Evaluationsstudie stellt eine Interventionsstudie mit drei Messzeitpunkten dar (siehe Abbildung 1). Zu Beginn der Studie wurden auch mögliche Störvariablen, die das Ergebnis beeinflussen können, erhoben. Es sind dies die Persönlichkeitsmerkmale von Lehrpersonen (Mayr, 1994) und das Wohlbefinden bei der Arbeit (Schaufeli & Bakker, 2006).

Da zu erwarten war, dass sich die teilnehmenden Personen im Laufe des Projekts verändern würden, wurden die Persönlichkeitsmerkmale bei Neueinsteigern erhoben. Da sich diese Merkmale als sehr stabil erwiesen (Mayr, 1994), konnte auf eine weitere Erhebung im Projektverlauf verzichtet werden.

T ₀ (1. MZP)	T ₁ (2. MZP)	T ₂ (3. MZP)
<p>Februar 2021 (Videokonferenz)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Störvariablen: Persönlichkeitsmerkmale (21 Items) Wohlbefinden bei der Arbeit (9 Items) • Erwartungshaltung subjektive Sichtweise: Verarbeitungssettings (F3) Kompetenzentwicklung (F1) Praktische Relevanz (F2) Prozessdokumentation (F5) <u>Explorationsmethoden</u> (F6) Offene Fragestellungen • Erwartungshaltung Durchführung: (F4) auftretender Probleme nicht relevante Items aus FB 	<p>vor der 2. Konferenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Performanz 1 (Beginn) Verarbeitungssetting (F3) Praktische Relevanz FB (F2) Prozessdokumentation (F5) Explorationsmethoden (F6) Offene Fragestellungen • Kompetenzeinschätzung in Selbst- und Fremdeinschätzung (F1-6) • Probleme und Verbesserungsvorschläge im internationalen Kontext (F4) • Bildungsspezifische Gruppen als Variablen 	<p>Vorletzte Konferenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Performanz 2 (Schluss) Verarbeitungssetting (F3) Praktische Relevanz FB (F2) Prozessdokumentation (F5) Explorationsmethoden (F6) Offene Fragestellungen • Kompetenzeinschätzung in Selbst- und Fremdeinschätzung (F1-6) • Probleme und Verbesserungsvorschläge im internationalen Kontext (F4) • Videomitschnitte und Beobachtungsaufgaben für das Evaluationsteam

Abbildung 1: Forschungsdesign für das INA-Projekt

Zum 1. Messzeitpunkt wurden schwerpunktmäßig Erwartungen und subjektive Wahrnehmungen der teilnehmenden Personen erhoben. Zum 2. Messzeitpunkt wurden zusätzlich schwerpunktmäßig Selbsteinschätzungen zu den eigenen Kompetenzen der teilnehmenden Personen (Studierende, Lehrende und Mentor:innen) erhoben. Diese Selbsteinschätzungen wurden in der vorletzten Konferenz nach der Intervention erneut erhoben. Anschließend wurden die teilnehmenden Personen mittels Fragebogen 2 noch schwerpunktmäßig zu Fremdeinschätzungen des Kompetenzerwerbs ihrer Studierenden/Kolleg:innen während des Projekts befragt.

Da die Forschungsfragen 1 und 4 mit Fokus auf den internationalen und interkulturellen Kontext mit quantitativen Methoden kaum umfassend beantwortet werden können, wurde die Diskussion über den Einsatz und die Qualität der Fragebögen auf Video aufgezeichnet und das Evaluationsteam mit Beobachtungsaufträgen betraut. Die offenen Fragen und Ergänzungsmöglichkeiten der Fragebögen, die Videos und die Beobachtungsdokumentation sollten anschließend qualitativ ausgewertet werden.

Beschreibung der Stichproben

Die fünf teilnehmenden Schulen kamen auch aus fünf verschiedenen Ländern. In Abbildung 2 ist die prozentuelle Aufteilung der Studienteilnehmer:innen ersichtlich. Die großen Unterschiede lassen sich nur durch unterschiedliche Bereitschaft zur Teilnahme erklären.

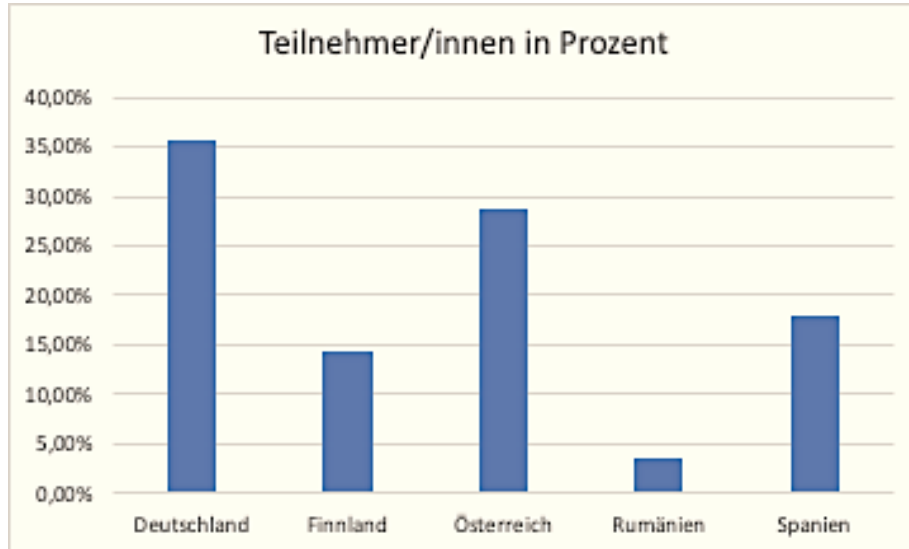


Abbildung 2: Teilnahme an den INA-Befragungen

Insgesamt nahmen 109 Personen (79 weiblich/18 männlich) an den Befragungen teil. 56 der teilnehmenden Personen waren Lehrpersonen, 29 zu Beginn des Interventionszeitraumes und 26 zum Schluss. Zusätzlich waren 21 Berater:innen von Studierenden an der Studie beteiligt, sowie 4 Mentor:innen von Junglehrer:innen. Auch 43 Studierende, 26 zu Interventionsbeginn und 17 zu Interventionsende, waren bereit an den Befragungen teilzunehmen. Diese Gruppen hatten ihren Interventionszeitraum entweder zwischen MZP 1 und MZP 2 oder zwischen MZP 2 und MZP 3. Da das Projekt in die Zeit der Corona-Pandemie fiel, ist es verständlich, dass die Durchführung nicht ganz einfach war und auch situationsbedingt leicht vom obigen Forschungsdesign abgewichen ist.

Ergebnisse

Bevor die Ergebnisse zur Forschungsfrage behandelt werden, muss festgehalten werden, dass die Störvariablen keinen Einfluss auf die Ergebnisse haben sollten. Die Persönlichkeitsmerkmale für Soziale Verträglichkeit ($M=2,56/SD=,80$), Extraversion ($M=1,79/SD=,93$) und Offenheit ($M=1,72/SD=,99$) liegen über der Skalenmitte von $M=1,5$. Gewissenhaftigkeit liegt mit $M=1,33/SD=,86$ knapp darunter und ganz wichtig Neurotizismus $M=,99/SD=,77$ spielt in der Stichprobe kaum eine Rolle.

Auch die Erhebung zum Wohlbefinden bei der Arbeit, lässt eine gute Prognose für die Auswahl der Stichprobe zu. Die Variablen Tatkraft und Energie ($M=3,14/SD=,50$), Begeisterung und Mitgerissenheit ($M=3,38/SD=,45$) und Freude, Glück und Stolz ($M=3,42/SD=,49$) liegen auf der 4tlg. Skala an der Skalen Obergrenze.

Es kann daher davon ausgegangen werden, dass weder negative Aspekte wie Neurotizismus noch mangelndes Wohlbefinden bei der Arbeit die Ergebnisse der Befragung beeinflussen.

Beantwortung der Forschungsfragen

Die *Forschungsfrage 1* nach der Eignung der Materialien für die Weiterentwicklung der beruflichen Handlungskompetenz im internationalen Kontext kann in mehreren Schritten beantwortet werden:

Ein längerfristiger Einsatz der Materialien und dadurch auch mehr Erfahrung zeigt sich in einer höheren Selbsteinschätzung der eigenen Klassenführungs- und Sachkompetenz (siehe Abbildung 3).

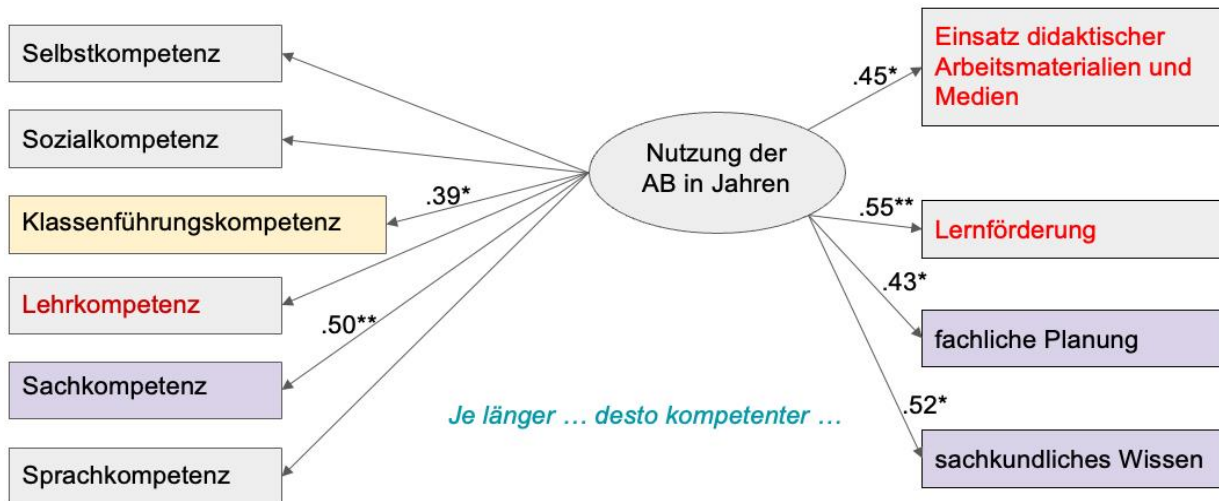


Abbildung 3: Zusammenhänge von längerer Erfahrung und Kompetenzeinschätzung

Die roten Bereiche in Abbildung 3 bzgl. der Lehrkompetenz folgen einem Einzelitemansatz. Das heißt in der Lehrkompetenz kommt es durch mehr Erfahrung in der Arbeit mit den Materialien nur zu einer höheren Kompetenzeinschätzung im Bereich der Lernförderung und dem Einsatz didaktischer Arbeitsmaterialien und Medien.

Nach der Intervention (= Einsatz der Materialien im Explorationssetting) gibt es bei den Lehrpersonen keine Veränderungen in der Einschätzung der eigenen Kompetenzen. Die teilnehmenden Studierenden sehen jedoch eine positive Veränderung in der eigenen Sozialkompetenz bei einer hohen Effektstärke (Cohen's $d=,79$). Ein Einzelitemansatz zeigt, dass eine positive Entwicklung im Bereich der Belastbarkeit ($d=,82$), des Einsatzes didaktischer Arbeitsmaterialien und Medien ($d=,50$), sowie ein Zuwachs an sachkundlichem Wissen ($d=,82$) und in den Moderationstechniken ($d=,50$) erlebt wird (siehe Abbildung 4).

Studierende erleben das Arbeiten überwiegend positiv. Sie profitieren besonders in folgenden Kompetenzbereichen:

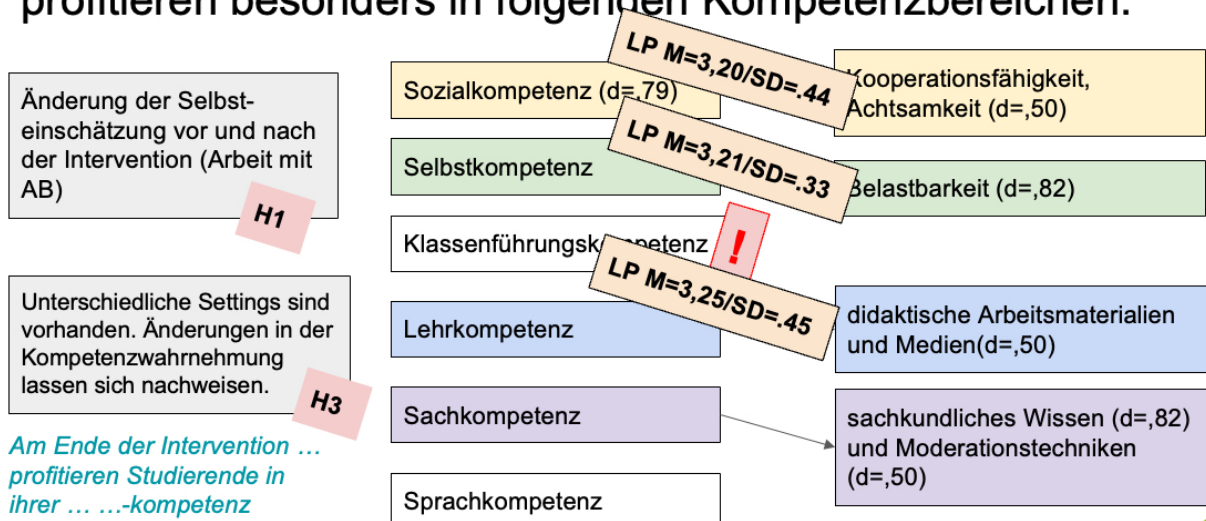


Abbildung 4: Erlebter Kompetenzerwerb durch Studierende

Keine Zuwächse erleben die Studierenden in der Klassenführung und Sprachkompetenz. Bei der Klassenführungs-kompetenz mag das vielleicht überraschen. Dies lässt sich aber vielleicht dadurch erklären, dass die Studierenden hier in Settings arbeiten, die meist von den Praktikumslehrpersonen vorgegeben werden und ihnen schlicht die Verantwortung, die Zeit und die Erfahrung fehlen, um etwas zu verändern.

Die Analyse der qualitativen Rückmeldungen zeigt, dass insbesondere Studierende die Arbeitsmaterialien zunächst als Hilfen in der Orientierung in der Komplexität von Unterrichtssituationen sehen und später die Chancen in der schwerpunktmäßigen und themenspezifischen Arbeit mit den Materialien, im zielgerichteten Beobachten und anschließenden transparenten Beratungsgesprächen sehen.

Es zeigt sich, dass die Materialien vor allem in praktischen Beratungssettings geeignet sind. Die Studierenden erleben einen Kompetenzzuwachs in der Sozial-, Selbst-, Lehr- und Fachkompetenz. Dies wird durch die abschließende Fremdeinschätzung des Kompetenzzuwachses durch die Lehrenden unterstrichen. Nach deren Einschätzung profitieren die Studierenden insbesondere in den Bereichen Lehr-, Selbst-, Sozial- und Sprachkompetenz (vgl. Tabelle 1).

Statistiken

		SelbstK	SozialK	KlafühK	LehrK	SachK	SprachK
N	Gültig	16	16	16	16	16	16
	Fehlend	0	0	0	0	0	0
Mittelwert		3,2083	3,2031	2,9948	3,2500	2,9792	3,0844
Std.-Abweichung		,33333	,43987	,54303	,44721	,46298	,65364

Tabelle 1: Mittelwerte und SD: "In welchen Kompetenzbereichen haben meine Studierenden am meisten profitiert"

Die Frage nach der Eignung im "internationalen Kontext" kann hier nur insofern beantwortet werden, als keine Unterschiede in der Einschätzung durch die Lehrkräfte bzw. Mentor:innen der verschiedenen Länder nachweisbar sind.

Die *Forschungsfrage 2* zur Rolle der praktischen Relevanz soll mit Hilfe der Items zur Motivationsregulation beantwortet werden. Lehrpersonen und Studierende, die einen Nutzen in der Arbeit mit den Materialien sehen, sollten eher einschlägige Kompetenzen erwerben.

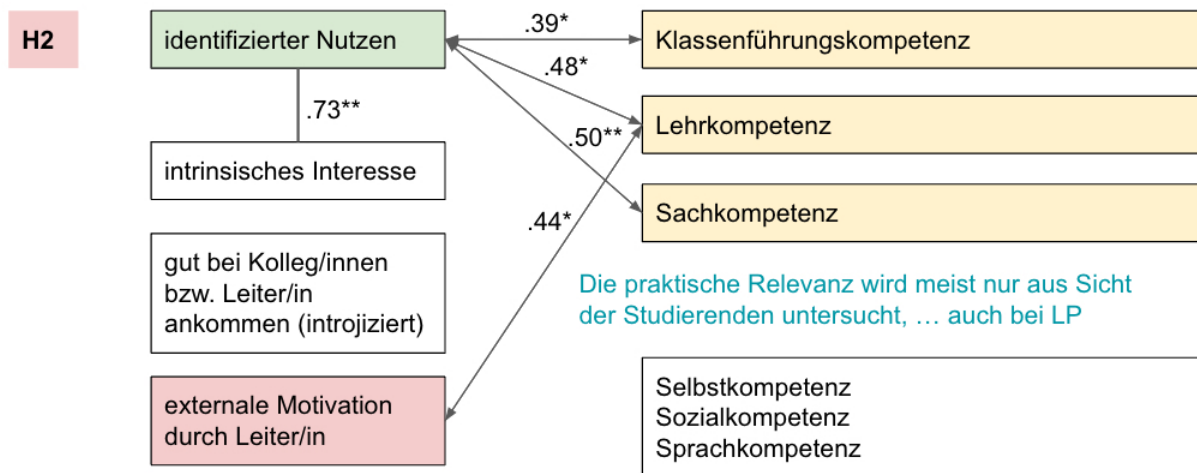


Abbildung 5: Praktische Relevanz der Teilnahme am Projekt (LP-Einschätzung)

Abbildung 5 zeigt, dass Lehrpersonen, die einen Nutzen in der Teilnahme am Projekt sehen, ihre eigene Klassenführungscompetenz ($r=.39$), die Lehrkompetenz ($r=.48$) und Sachkompetenz ($r=.50$) höher einschätzen als Lehrpersonen mit anderer Motivationsregulation. Eine Ausnahme stellt der Zusammenhang von externaler Motivation durch die Leiterin bzw. den Leiter und der Lehrkompetenz ($r=.44$) dar. Das mag daran liegen, dass Schulleiter:innen vorwiegend Lehrpersonen zur Mitarbeit bewegen, die sie als kompetent einschätzen. Die oben genannten Zusammenhänge sind durchwegs im mittleren Bereich angesiedelt.

Auffällig ist auch der hohe Zusammenhang zwischen intrinsischem Interesse an der Teilnahme und dem identifizierten Nutzen. Trotzdem erweist sich der identifizierte Nutzen als die wichtigste Komponente im Kompetenzerwerb. Dieses Phänomen wird meist nur bei Studierenden nachgewiesen (Seifried & Seel, 2005) es gilt jedoch auch für die Lehrpersonen dieser Stichprobe.

Abschließend soll noch darauf hingewiesen werden, dass sich die Motivationsregulation von Studierenden und Lehrpersonen in unterschiedlichen Beratungssettings und die damit zusammenhängenden Kompetenzeinschätzungen auch im Laufe der Intervention ändert (Abbildung 6).

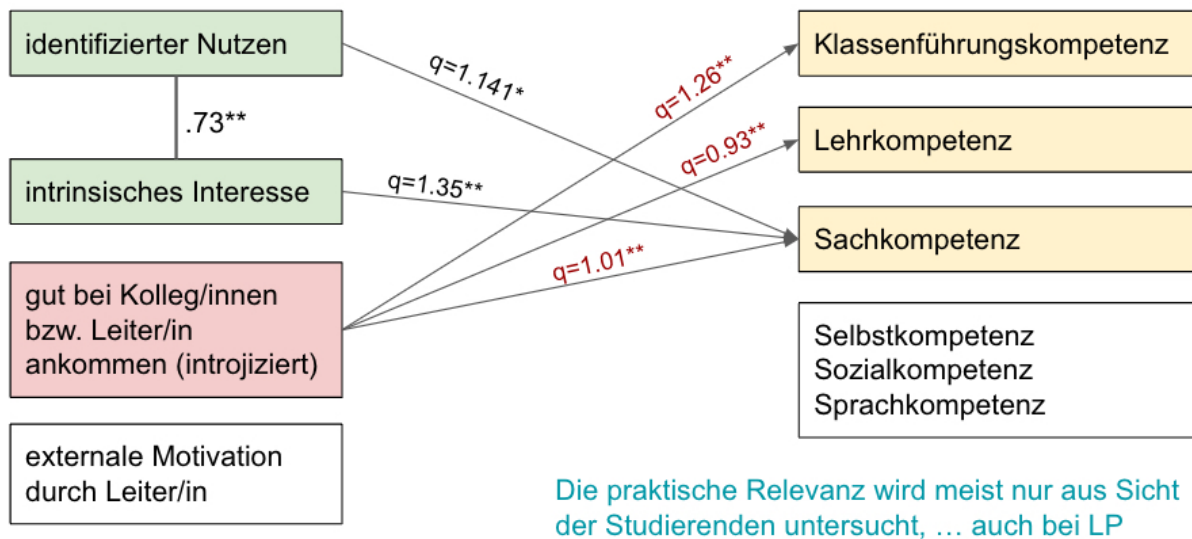


Abbildung 6: Motivationsregulation nach der Arbeit mit den Materialien

Lehrpersonen, die einen Nutzen in der Arbeit mit den Materialien sehen, fühlen sich nach der intensiven Arbeit in unterschiedlichen Beratungssettings sachkompetenter (Cohen's $q=1.14^*$) und das bei großer Effektstärke. Das gilt in noch größerem Ausmaß für Lehrpersonen mit intrinsischem Interesse an der Arbeit mit den Materialien ($q=1.35^{**}$).

Aber auch Lehrpersonen, die teilnehmen, weil sie bei Kolleg:innen gut ankommen wollen (introjizierte Motivationsregulation) profitieren nach eigener Einschätzung durch die Intervention mit den Materialien. Sie fühlen sich kompetenter in der Klassenführung ($q=1.26^{**}$), Lehren ($q=0.93^{**}$) und Sachwissen ($q=1.01^{**}$) und das bei großen Effektstärken.

Keine Veränderungen in den Einschätzungen hat die externale Motivationsregulation. Das betrifft den Druck durch die Schulleitung. Die Einschätzungen zu den Kompetenzbereichen Selbst-, Sozial- und Sprachkompetenz werden durch die Intervention ebenfalls nicht betroffen.

Forschungsfrage 3 nach der Wirksamkeit der unterschiedlichen Settings (Selbstreflexion, Peer-Reflexion, Beratung der Studierenden, Beratung durch Kolleg:innen sowie Begleitung von Junglehrer:innen) kann nur bedingt beantwortet werden, da die Stichprobe dafür einfach zu klein ist. In Abbildung 4 lässt sich jedoch erkennen, dass die Summe der Settings in der Interventionsstudie mit jeweils zwei Messzeitpunkten Kompetenzzuwächse in der Selbst- und Fremdeinschätzung in den Bereichen Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, Unterrichtskompetenz und Sachkompetenz mit mittleren bzw. großen Effektstärken liegen.

Die abschließende Befragung der Lehrpersonen über den Fortschritt ihrer Studierenden im laufenden Projekt (Tab. 1) lässt den Schluss zu, dass insbesondere Reflexion (Selbst-, Peer- und Reflexion mit Praxislehrpersonen) und Beratung mit Hilfe der angebotenen Materialien sich als wirksam im Kompetenzerwerb erweisen.

Forschungsfrage 4 befasst sich mit der Eignung der Materialien in unterschiedlichen nationalen und kulturellen Kontexten. Ein besonderer Fokus liegt hier auf der sprachlichen Komponente. Diese Frage konnte nur mittels der Videomitschnitte und offenen Fragestellungen zu den Herausforderungen und Chancen bei der Arbeit mit den Materialien beantwortet werden. Hier zeigt sich, dass es Unterschiede zwischen Schulen mit "Deutsch als Muttersprache" und "Deutsch als Zusatz- bzw. Zweitsprache (DaZ)" gibt. Die neu entwickelten sprachsensiblen Bögen aus Finnland (DaZ) lassen sich etwa in Mallorca, wo die

meisten Schüler:innen muttersprachlich deutsch sind, schwer bzw. gar einsetzen. Die angebotenen Materialien der LMU lassen sich jedoch sehr gut einsetzen.

Herausforderungen werden auch im Bereich der Sonderpädagogik und der Primarstufe gesehen. Viele Materialien können dort nicht pauschal eingesetzt werden. Besonders im Bereich der Individualisierung ist die Eigeninitiative der Praxislehrperson gefragt. Bei intensiverer Auseinandersetzung lassen sich jedoch viele der Materialien sinnvoll kombinieren. Es muss auch ein Verständnis dafür entwickelt werden, dass nicht jeder Aspekt der Analysebögen in jeder Unterrichtseinheit beobachtet werden kann.

Eine weitere Herausforderung sehen die teilnehmenden Lehrpersonen im Zusammenspiel von Universitäten und schulpraktischen Studien. In der Anfangsphase der universitären Ausbildung fehlt es in den Einführungsveranstaltung an einschlägigen didaktischen Elementen in der Ausbildung. Die Arbeitsmaterialien thematisieren jedoch diese didaktischen Prinzipien, Modelle und Konzepte. Hier fehlt dann oft das Verständnis. Obendrein verlangen andere Universitäten als die LMU ihre eigenen Beobachtungsbögen bzw. Planungshilfen. Für die Studierenden bedeutet das einen zusätzlichen Arbeitsaufwand.

Die *Forschungsfrage 5* befasst sich mit der Rolle der Arbeitsmaterialien in der Prozessdokumentation. Im Rahmen des Projektes setzten 76,9 % der teilnehmenden Lehrpersonen in der Arbeit mit ihren Studierenden die Materialien "selten, teilweise oder oft" für die Projektdokumentation ein. Auf einer 4tlg. Likertskala schätzen sie die Eignung dieser Materialien für die Projektdokumentation wie folgt ein: $M=3,20/SD=,77$. Diese Einschätzung ist ein Votum für den Einsatz der Materialien in der Prozessdokumentation. Die Prozessdokumentation als wirksames Mittel zur Weiterentwicklung der Professionskompetenz ihrer Studierenden hingegen, weist in der Einschätzung der Lehrpersonen nur im Bereich der Weiterentwicklung der Sprachkompetenz einen mittleren Zusammenhang auf ($r=,64^{**}$) auf. Die anderen Kompetenzbereiche (Selbst-, Sozial-, Klassenführungs-, Lehr- und Sachkompetenz) sind davon nicht betroffen. Das überrascht und relativiert die bedeutende Rolle der Prozessdokumentation in der Weiterentwicklung der Professionskompetenz. Eine konsequentere Nutzung der Materialien in der Prozessdokumentation wäre hier für eine weitere Exploration wünschenswert und könnte aussagekräftigere Ergebnisse liefern.

Forschungsfrage 6 betrifft Lehrpersonen und Studierende, die bereit sind Elemente forschenden Lernens in ihre Ausbildung bzw. Weiterentwicklung zu integrieren. Für diese Studie wurden folgende Elemente forschenden Lernens herangezogen: Kritische Freunde, Selbstbestimmung/-organisation (Auswahl von Schwerpunktsetzung), kritische Reflexionsphasen, eigenständige Planung und weitere Literaturrecherche.

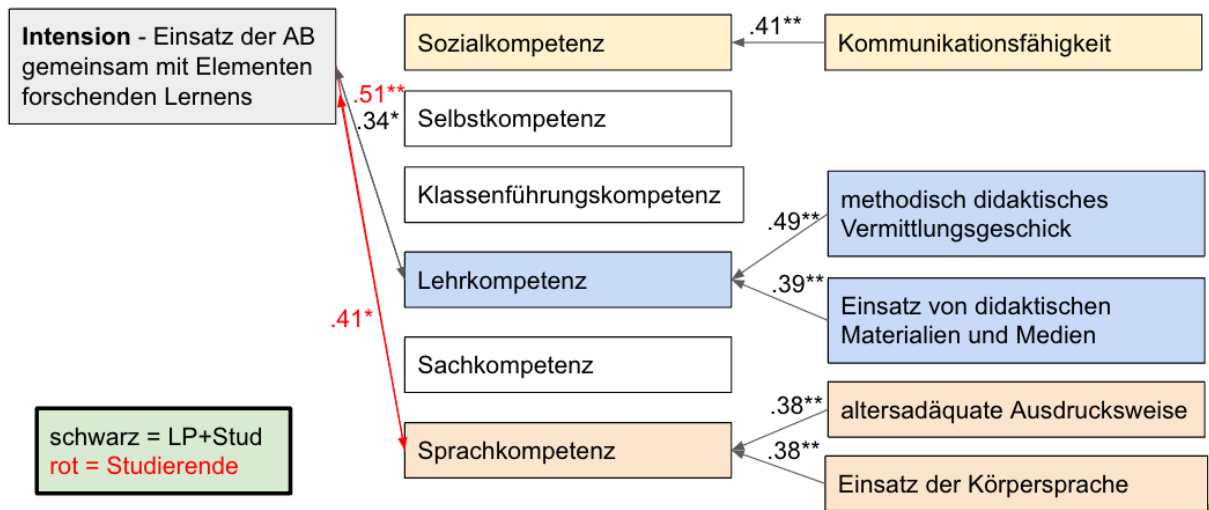


Abbildung 7: Zusammenhänge von Elementen forschenden Lernens und Kompetenzen

Die Bereitschaft von Studierenden und Lehrkräften, Elemente Forschenden Lernens in die schulpraktische Ausbildung zu integrieren, wirkt sich mit jeweils mittleren Zusammenhängen auf die Einschätzung der eigenen Kompetenzen aus (Abbildung 7). Studierende, die bereit sind, Elemente forschenden Lernens in ihre schulpraktische Ausbildung zu integrieren, schätzen sich kompetenter im Unterrichten ($r = .51^{**}$) und im Sprachgebrauch ($r = .41^*$) im Unterricht ein. Bei den Lehrenden zeigt sich dies in der Einschätzung der eigenen Lehrkompetenz ($r = .34^*$).

Lehrende und Studierende in unterschiedlichen Beratungssettings im internationalen und interkulturellen Kontext, die sich kommunikationsfähiger ($r = .41^{**}$), geschickter in der methodisch-didaktischen Vermittlung ($r = .49^{**}$), kompetenter im Umgang mit didaktischen Materialien und Medien ($r = .39^{**}$) und in der altersadäquaten Ausdrucksweise ($r = .38^{**}$) sowie im Einsatz ihrer Körpersprache ($r = .38^{**}$) fühlen, sind eher bereit, Elemente forschenden Lernens in die Ausbildungsarbeit bzw. in die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz zu integrieren.

Die qualitative Auswertung der offenen Fragen bzgl. der Eindrücke, Herausforderungen und Chancen in der Arbeit mit den bereitgestellten Materialien zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten (vor Beginn der Intervention und nach der Intervention) zeigt folgendes Ergebnis (Tabelle 2):

Eindrücke von Studierenden	Eindrücke von Lehrpersonen
<ul style="list-style-type: none"> • große Auswahl, breites Spektrum • konkrete Beobachtungsschwerpunkte • Hilfe zur kritischen Selbstreflexion • Orientierung im Beratungsgespräch 	<ul style="list-style-type: none"> • sinnvoll, jedoch in Maßen eingesetzt • Fokus auf Kriterien guten Unterrichts • gut für die Vorbesprechung der Unterrichtsplanung
Herausforderungen aus Sicht der Studierenden	Herausforderungen aus Sicht der Lehrenden
<ul style="list-style-type: none"> • zeitintensiv in der Planung • für Sonderpädagogik ungeeignet • Fokus liegt nur auf Teilaspekten 	<ul style="list-style-type: none"> • nicht jeder Aspekt ist durch die Analysebögen beobachtbar • hoher Zeitaufwand

	<ul style="list-style-type: none"> • schlecht geeignet im Förderschwerpunkt "geistige Entwicklung" • hohe Ansprüche an Studierende • manche Aspekte schwer einschätzbar
Chancen aus Sicht der Studierenden	Chancen aus Sicht der Lehrenden
<ul style="list-style-type: none"> • Strukturierungshilfe • gezielte Rückmeldungen • Schulung des Reflexionsvermögens • Fokus auf Unterrichtsqualität • Professionalisierungshilfe • Hilfe mehr Sicherheit zu erlangen 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion des eigenen Unterrichts • Aufbrechen von Planungsmustern • kriterienorientierte Gesprächsanlässe • professionelle Unterrichtsanalyse

Tabelle 2: Eindrücke, Herausforderungen und Chancen aus Sicht von Studierenden und Lehrpersonen zum Interventionsbeginn

Nach der Intervention (Tabelle 3):

Eindrücke von Studierenden	Eindrücke von Lehrpersonen
<ul style="list-style-type: none"> • AB-Einsatz in der Planung ist oft hinderlich, in der Nachbesprechung jedoch sinnvoll • man achtet aufmerksamer auf gewisse Dinge 	<ul style="list-style-type: none"> • AB decken Vielfalt von Unterrichtssituationen ab • Studierenden fallen Beobachtungen leicht mit AB • Planungserleichterung (AB-Kombination) • Zielgerichtete Nachbesprechungen • Je mehr man sich mit den Bögen befasst, desto leichter der Einsatz und Nutzen in der Beratung
Herausforderungen aus Sicht der Studierenden	Herausforderungen aus Sicht der Lehrenden
<ul style="list-style-type: none"> • genereller Eindruck des Unterrichts fällt durch Arbeit mit spezifischen AB aus • nicht alle Aspekte können abgedeckt werden – manche Unterrichtserfahrungen bzw. -situationen sind komplexer • AB sind manchmal zu detailliert 	<ul style="list-style-type: none"> • hoher Zeitaufwand • Reflexionsbögen aus anderen Unis bedeutet zusätzliche Arbeit für Studierende • Auswahl des "richtigen" AB • gute Kenntnis der Bögen ist erforderlich
Chancen aus Sicht der Studierenden	Chancen aus Sicht der Lehrenden
<ul style="list-style-type: none"> • transparente Beratungsgespräche (vereinbarte Beobachtungsschwerpunkte) • roter Faden für den Unterricht, die Vor- und die Nachbesprechung • themenspezifisches Arbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Kombinationen aus mehreren AB hilft bei Individualisierung • Neue Perspektiven auf den Unterricht • Supervision von Kolleginnen und Kollegen mit AB wünschenswert

Tabelle 3: Eindrücke, Herausforderungen und Chancen aus Sicht von Studierenden und Lehrpersonen nach der Intervention

Daraus ergibt sich die folgende gesammelte Ergebnisdarstellung der qualitativen Studie in Abbildung 8:

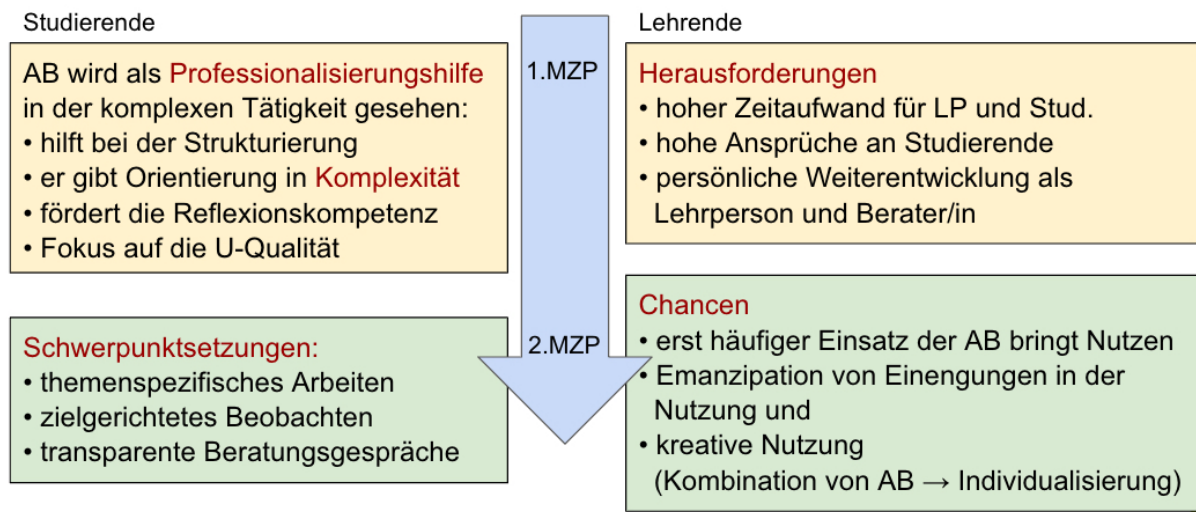


Abbildung 8: Gesammelte Ergebnisdarstellung der qualitativen Befragung

Für die Studierenden sind die Materialien in erster Linie Professionalisierungshilfen im komplexen pädagogischen Handeln. Sie stellen Strukturierungshilfen dar und geben Orientierung in der Komplexität pädagogischen Handelns. Stärken sehen sie in der Förderung der Reflexionstätigkeit und in der permanenten Fokussierung auf die Unterrichtsqualität.

Nach der Intervention schätzen sie das themenzentrierte Arbeiten, die gezielten Beobachtungen und die damit verbundenen transparenten Beratungsgespräche. Die Arbeit mit den Arbeitsmaterialien enthält zunehmend Elemente des forschenden Lernens (Schwerpunktsetzung, gezieltes Feedback, ...).

Vor der Intervention sehen die Lehrenden vor allem folgende Herausforderungen: erhöhter Zeitaufwand, hohe Anforderungen an die Studierenden, persönliche Weiterentwicklung als Lehrende und Beratende. Nach der Intervention (Arbeit mit den Materialien) sehen sie vermehrt Chancen. Sie thematisieren den Nutzen für das Beratungssetting, der erst durch den häufigen Einsatz entsteht. Sie emanzipieren sich während der Arbeit mit den Materialien insofern, als sie sich nicht von den Materialien gängeln lassen, sondern adäquate Materialien auswählen und nach individuellen Bedürfnissen einsetzen. Die selbstgewählte Kombination ausgewählter Materialien und deren selbstbestimmter kreativer Einsatz helfen ihnen, den Anforderungen insbesondere im sonderpädagogischen Bereich gerecht zu werden (Individualisierung).

Abschließend kann gesagt werden:

- dass sich die Arbeit mit den angebotenen Materialien nach Selbst- und Fremdeinschätzung in allen untersuchten Kompetenzbereichen positiv auswirkt
- dass nur eine längere Nutzung in einem positiven Zusammenhang mit Klassenführungs- und Sachkompetenz steht
- dass die Studierenden nach eigenen Angaben insbesondere in den Bereichen Kommunikationsfähigkeit, Belastbarkeit, Umgang mit didaktischen Materialien, Fachwissen und Moderationstechniken profitieren

- dass die Praxisrelevanz der Arbeit mit den Materialien auch für die Lehrkräfte entscheidend ist, die intrinsische und introjizierte Motivation im Laufe der Arbeit zu wirken beginnt
- dass Lehrpersonen, die sich in der Klassenführung kompetent fühlen, eher bereit sind, Elemente des forschenden Lernens in unterschiedlichen Settings zu integrieren
- dass Studierende in forschenden Lernsettings im Bereich der Lehr- und Sprachkompetenz profitieren und umgekehrt: höhere Lehr- und Sprachkompetenz führt zu einer höheren Bereitschaft der Studierenden, an forschenden Lernsettings teilzunehmen
- dass die Materialien den Studierenden zunächst eine Orientierungshilfe in der Komplexität von Unterrichtssituationen bieten, dann aber eher für fokussierte Entwicklungsziele eingesetzt werden
- dass Lehrende zu Beginn der Intervention zunächst die Herausforderung in der Arbeit mit den Materialien sehen, später aber eher die Chancen in der Möglichkeit, die Materialien kreativ nach individuellen Bedürfnissen einzusetzen.

Literatur

Karner, C. (2012). „Mein“ Kompetenzprofil. Eine Forschungsreise in die eigene Kompetenzlandschaft. Linz: Trauner.

Martinek, D., Hofmann, F. & Müller, F. (Hrsg.), (2018). Motivierte Lehrpersonen werden und bleiben. Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmung, Band. 3, Waxman Verlag GmbH.

Mayr, J. (1994). Persönlichkeitsmerkmale "erfolgreicher" Lehrer(studenten): Eine empirische Basis für die Studienberatung? In R. Olechowski & B. Rollett (Hrsg.), Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung (S. 366-371). Frankfurt: Lang.

Reitinger, J. (2015). Self-Determination, Unpredictability, and Transparency: About the Nature and Empirical Accessibility of Inquiry Learning. *Schulpädagogik heute*, H.12(2015), 6. Jg., Prolog-Verlag.

Reitinger, J., Haberfellner, C., Keplinger, G. (2016). An Overview of the Theory of Inquiry Learning Arrangements (TILA). In: *Theory of Inquiry Learning Arrangements, Research, Reflection, and Implementation*. Kassel: University Press.

Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2003). Test manual for the Utrecht Work Engagement Scale. Unpublished manuscript. Utrecht University: Department of Psychology.

Seyfried, C. & Seel, A. (2005). Subjektive Bedeutungszuschreibung als Ausgangspunkt schulpraktischer Reflexion. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 1, 17-24.