



CAMPUS INNENSTADT
KLINIK UND POLIKLINIK FÜR KINDER- UND
JUGENDPSYCHIATRIE, PSYCHOSOMATIK
UND PSYCHOTHERAPIE

Was Lehrerinnen und Lehrer über psychische Belastungen und Störungen bei Schulkindern wissen sollten.



Zielgruppen- und Bedürfnisanalyse (Teil 1) Anforderungsanalyse (Teil 2)

Einblick in erste Ergebnisse 2017

Hintergrund

Im Teilprojekt des Lehrerbildungskonzepts **Lehrerbildung@LMU PSYCH.e** „Was Lehrerinnen und Lehrer über psychische Belastungen und Störungen bei Schulkindern wissen sollten“ werden e-Learning-Module für die Lehrerbildung in allen drei Phasen entwickelt; Diese sollen sowohl in der beruflichen Aus- und Fortbildung als auch in der universitären Lehre eingesetzt werden.

Ziele der Module sind die Erweiterung des Wissens der Lernenden bezüglich psychischer Belastungen und Störungen und des Umgangs mit betroffenen Kindern, aber auch die Schulung des Bewusstseins für die Heterogenität der Schülerschaft – denn durch gesellschaftliche Entwicklungen und Rückgang der Geburten (1,47 pro Kopf, vgl. DESTATIS 2014) rückt die Bedeutung der Entwicklung des einzelnen Kindes mehr den je in den Fokus. Neben den Anforderungen an Lehrkräfte ändert sich hierbei auch ihr Rollenbild und –verständnis, was die Reflexion der inneren Haltung und des eigenen Anteils am Gelingen pädagogischer Situationen unerlässlich macht.

Eine bessere Qualifizierung von Lehrkräften im Erkennen und im Umgang mit psychischen Belastungen und Störungen von Schulkindern aller Schulformen ist daher dringend notwendig (vgl. Schulte-Körne, SZ 25.07.2016). Durch die Implementierung eines Ansatzes zum fallbasierten Lernen aus Lösungsbeispielen soll die Diagnosekompetenz und professionelle Unterrichtswahrnehmung gefördert werden. Nachfolgend eine Auswahl von exemplarischen Antworten von Lehrkräften auf die Frage nach aus ihrer Perspektive problematischen Unterrichtssituationen:

Problematische Unterrichtssituation	Antworten der Lehrkräfte
In Bezug auf Inklusion	„Eine ganze Klasse muss den Unterricht bzw. das Mittagessen abbrechen, weil ein autistisches Inklusionskind zum wiederholten Male mit der Situation überfordert ist“
In Bezug auf Migration und Sprachverständnis	„Individuelles Arbeiten mit Schülern problematisch aufgrund wachsender Heterogenität auch mit Blick auf Flüchtlings- bzw. Migrantenkinder“
In Bezug auf Unterrichtsstörungen	„Störung des Unterrichtsflusses durch Ablenkung mit unterrichtsfremden Material“ „ständiges Reinrufen“ „zu große Klassen“
In Bezug auf sonderpädagogischen Förderbedarf	„Schüler mit ADHS beanspruchen sehr viel Aufmerksamkeit, die anderen fehlt“ „Schüler wirkt sehr ungepflegt – niemand möchte neben ihm sitzen“

Tabelle 1: Antworten der Lehrkräfte in Bezug auf problematische Unterrichtssituationen

Zielgruppen-, Bedürfnis- und Anforderungsanalyse: Erhebungszweck

Voraussetzungen für den Erfolg neuer Bildungs- und Förderangebote ist ein systematisches Vorgehen bei Planung, Konzeption, Umsetzung und Evaluation. In allen vier Phasen müssen Informationen zu relevanten Faktoren gesammelt und analysiert, passende Konzepte abgeleitet und begründete Entscheidungen getroffen werden. Eine kontinuierliche Evaluation ist zentraler Teil der Qualitätsentwicklung.

Ein erster wesentlicher Schritt bei der Planung von Bildungs- und Förderangeboten ist, den vorliegenden Bedarf und die Bereitschaft sowie die spezifischen Anforderungen des Inhaltsbereiches und der Zielgruppe zu analysieren. Die Bedürfnisanalyse dient dabei der Feststellung, welches Wissen und welche Kompetenzen die zukünftigen Nutzer zu bestimmten zukünftigen Zeitpunkten besitzen sollen und inwieweit das geforderte Ausmaß an Wissen und Kompetenzen bereits vorhanden ist. (vgl. Schuler 1995). Dies wird durch eine Vielfalt von dynamischen Einflussgrößen mitbestimmt. Dabei sind politische und gesellschaftliche Entwicklungen häufig wichtige Faktoren, wie z.B. die Diskussion zu Inklusion, die eine Analyse der Bedürfnisse sowie des Bedarfes erforderlich macht, um eine in die Zukunft gerichtete Planung vornehmen zu können. Das heißt, aufgrund der Anhaltspunkte und Informationen, die gesammelt werden, wird versucht, einen Schluss auf die Entwicklung der Bedürfnisse zu ziehen. Generell geht es dabei um einen Soll-Ist-Vergleich.

Die Bedürfnisanalyse steht somit am Beginn eines Entwicklungsprozesses. Die Vorteile eines bedürfnisorientierten Vorgehens bei der Implementierung eines neuen Bildungs- und Förderangebotes sind vielfältig. Dazu gehören z.B.

- erhöhte Motivation und Engagement der Teilnehmenden, da die Angebote ihre Wünsche widerspiegeln
- ein an die technischen und fachlichen Voraussetzungen angepasstes Format
- Verlaufsdarstellung eines sich ändernden Bedarfes

Für die oben dargestellten Projekte und deren Zielstellung ist eine systematische Zielgruppen- und Bedürfnisanalyse dringend erforderlich. Um eine breite Implementierung der beiden neu zu entwickelnden Angebote (e-Learning Module und Förderplattform) zu schaffen, ist ebenfalls eine breit angelegte Zielgruppen- und Bedürfnisanalyse notwendig, um eine in die Zukunft gerichtete Planung vornehmen zu können. Das heißt, aufgrund der Anhaltspunkte und Informationen, die gesammelt werden, wird versucht, ein Schluss auf die Entwicklung die speziellen Bedürfnisse zu ziehen (Soll-Ist-Vergleich). Die Analyse kann auf Ebene des Individuums (individuelle Wissens- bzw. Kompetenzdefizite), auf Ebene eines Unternehmens bzw. einer Einrichtung (Wissens- bzw. Kompetenzdefizite der Lehrkräfte) oder auf gesellschaftlicher Ebene ansetzen.

Um die Orientierung an den Nutzern nicht zu vernachlässigen wird eine

umfangreiche Zielgruppen -, Bedürfnis- und Anforderungsanalyse durchgeführt, die die Implementierung der e- Learning-Module begleiten und daraufhin durch eine Nutzungsanalyse erweitert wird. Die erste Befragung ist in zwei Teile aufgegliedert und dauert je ca. 15 min. Da das Projekt mehrdimensional und weit gefächert ist, ist das Generieren eines möglichst breiten Spektrums an Ergebnissen, die in die Entwicklung der Lernmodule einfließen sollen, Ziel. Dabei wurde sich an den Hauptzielgruppen der Lehrkräfte, Lehrenden im Bereich der Lehramtsausbildung und Lehramtsstudierenden orientiert, um die Bedürfnisse und das Vorwissen dieser zur Grundlage der Module zu machen.

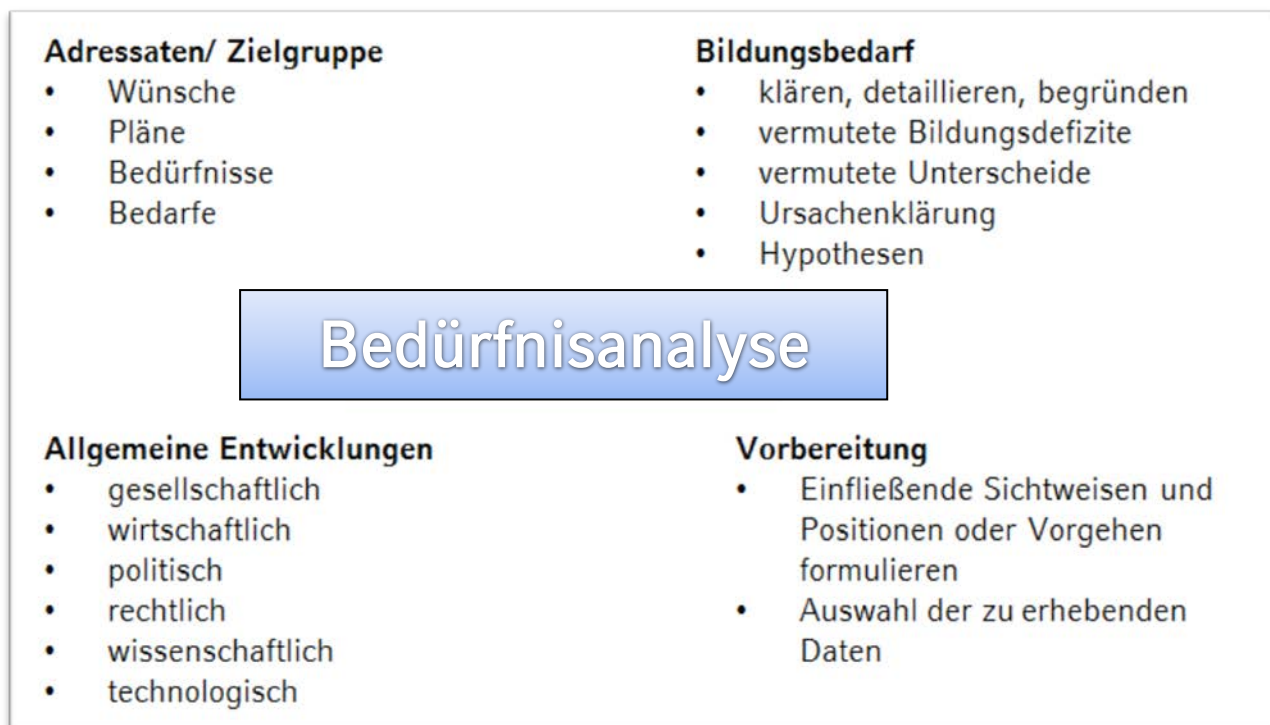


Abbildung 1: Einflussfaktoren einer Bedürfnisanalyse

Geplanter Ablauf nach Pilotierung

Zur Umsetzung der Bedarfsanalyse soll im Frühjahr 2018 (März bis Mai) eine Online Befragung von Lehrkräften durchgeführt werden. Aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen in den unterschiedlichen Jahrgangsstufen und Schulformen (z.B. unterschiedliches Schülerklientel, unterschiedliche Zeitkontingente, unterschiedliche technische Ausstattungen) erwarten wir dementsprechend unterschiedliche Bedarfe. Um diese Bedarfsunterschiede systematisch erfassen und darstellen zu können, sollen für jede der drei Schulstufen (Primarstufe, Sekundarstufe 1 und Sekundarstufe 2) jeweils 50 Lehrkräfte pro Bundesland für die Onlinebefragung gewonnen werden. Eine Untergruppe die zusätzlich systematisch erfasst werden soll sind Lehramtsstudenten der 2. Ausbildungsphase. Für diese Gruppe wird das gleiche Strichprobenschema verwendet wie für die Lehrkräfte.

Um eine möglichst unselektierte Stichprobe an Lehrkräften erreichen zu können sollen diese über die Schulen angeschrieben und auf die Studie hingewiesen werden. Dazu werden in E-Mails an die Schulen versendet. Mit den E-Mails erhalten die Schulen eine Studieninformation für Lehrkräfte sowie einen Link und einen QR-Code zur Online-Befragung. Mit Hilfe des Links bzw. des QR-Codes werden die Teilnehmer/innen direkt zur Onlinebefragung weitergeleitet. Die Befragung dauert 20 Minuten und können mit allen Endgeräten mit Internetzugang (Smartphone, Tablet, PC) durchgeführt werden.

Die Kalkulation der Anzahl der Schulen, die angeschrieben werden, basiert auf bisherigen Erfahrungen früherer Studien, dass von ca. 20% der angeschriebenen Schulen eine Lehrkraft teilnimmt. Für die geplante Stichprobengröße bedeutet dies, dass pro Bundesland je 250 Schulen und 250 Ausbildungsseminare der jeweiligen Schulstufe (Primar, SEK I und SEK II) angeschrieben werden müssen.

Auch Lehramtsstudierende werden in die Befragung einbezogen; hier sollen ebenfalls pro Bundesland und Schulart 50 Studierende befragt werden.

Feldbericht	Lehrkräfte	Lehrende	Studierende
Laufzeit	<i>7 Wochen</i>		
Erhebungszeitpunkt	<i>09.Juni – 31.Juli 2016</i>		
Gesamtsample	<i>352</i>	<i>60</i>	<i>186</i>
Nettobeteiligung	<i>274</i>	<i>41</i>	<i>77</i>
Ausschöpfungsquote	<i>77,84 %</i>	<i>78,33</i>	<i>41,4 %</i>
Beendigungsquote	<i>31,82 %</i>	<i>33,33</i>	<i>22,58%</i>
Mittlere Bearbeitungszeit	<i>17 min 4,5 sec</i>	<i>17 min 25,5 sec</i>	<i>15 min 24 sec</i>
Nach Unterbrechung fortgesetzt	<i>162 /59,12 %</i>	<i>27 /57,45%</i>	<i>35 45,45%</i>

Tabelle 2 Feldbericht Pilotierung

Lehrerausbildung 1.Phase (mindestens N=50)



Lehrerausbildung 2.Phase (mindestens N=50)



Lehrkräfte (mindestens N=50)



Abbildung 2: Stichprobenplan

Perspektiven, erwartete Zusammenhänge und Ziele

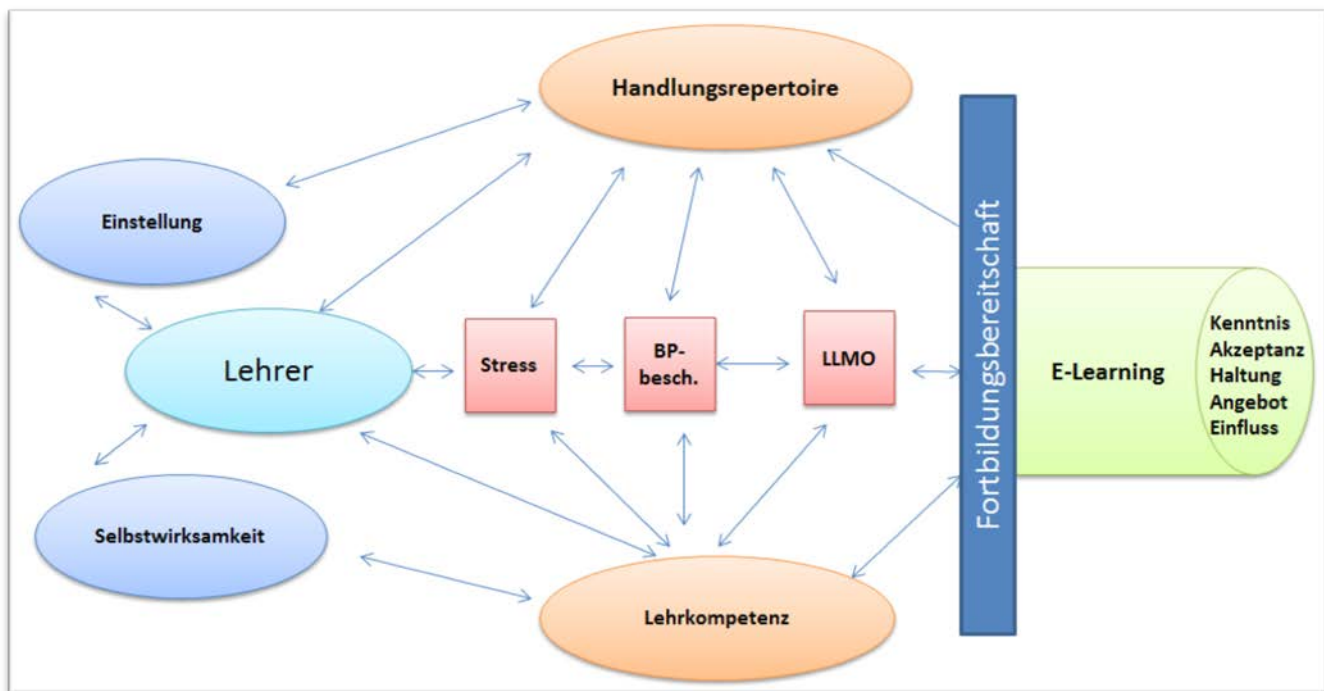


Abbildung 3: Überblick Perspektiven, erwartete Zusammenhänge und Ziele

Im Folgenden finden Sie einen Einblick in die Ergebnisse einer vorläufigen Auswertung der Befragung.

Datenfelder zur Stichprobenbeschreibung

Den Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden Fragen zu Alter, Geschlecht, Bildungsweg (z.B. höchster Bildungsabschluss), Familienstand und eigenen Kindern gestellt, um später mögliche Gruppenunterschiede differenzieren zu können.

Das Abfragen der Berufserfahrung/-jahre bergründet sich in der berufsbiografischen Forschung bei Lehrkräften: hier lassen sich Tendenzen und Entwicklungsverläufe wie Engagement, Stagnation, Frustration, innere Aufgabe oder Zufriedenheit in Bezug zu Berufsjahren und Alter setzen.

Die Schularten Grundschule und Mittelschule haben das Klassenlehrerprinzip und verfolgen auch erziehliche und pädagogische Ziele sowie die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Die weiterführenden Schule Realschule und Gymnasium fokussieren mit dem Fachlehrerprinzip schwerpunktmäßig eher fachliche Lerninhalte.

Eine zusätzliche Berufsausbildung kann Aufschluss geben über die Lebenserfahrung, die Tendenz, eher die Machtstellung in der Grundhaltung im Sinne der Zuteilung von Bildungschancen zu relativieren; Entwicklungsprozess: z.B. unter Funktionsstellung systemische Beraterin, Coach, Psychotherapeutin.

Am Beschäftigungsstatus und der Funktionsstellung sind sowohl der finanzielle/sozioökonomischer Status als auch mögliches Ansehen, Engagement und bei Grundschullehrern ein Hinweis auf das Beurteilungsniveau ablesbar, an der Unterrichtsverpflichtung die zeitliche Auslastung der befragten Person.

Der Familienstand kann Aufschluss über Rückhalt und Entlastung geben, eigene Kinder über Aspekte wieder eigenen Erfahrungsschatz aus der Perspektive als Eltern, das eigene Interesse an der positiven Entwicklung von Kindern, die Tendenz, eher Verständnis zu haben und den dichotomen Blick auf Schule; auch die Anzahl der Kinder sowie deren Geschlecht spielen eine wesentliche Rolle in der Familiendynamik und wirken sich auf das Lehrersein aus.

Teil 1 Zielgruppen- und Bedürfnisanalyse

	Lehrkräfte der Grundschule	Lehrkräfte der Mittelschule	Lehrkräfte der Realschule	Lehrkräfte des Gymnasium	Lehrkräfte der Förderschule	Dozierende an der Universität
Bayern	102	72	100	69	23	250
Baden-Württemberg	113	0	0	0	0	59
Saarland	32	0	0	0	0	0

Berlin	0	0	0	0	0	0
Bremen	127	0	0	0	0	0
Hessen	102	0	0	18	19	0
Thüringen	11	0	0	17	16	0
Rheinland-Pfalz	0	0	0	0	0	0
Sachsen	123	0	0	0	0	0
Sachsen-Anhalt	32	0	0	0	0	0
Niedersachsen	55	0	0	0	30	0
Brandenburg	53	0	0	40	39	0
Mecklen-Vorpommern	51	0	0	0	0	0
Schleswig-Holstein	57	0	0	0	0	0
Hamburg	110	0	0	0	0	0
Nordrhein-Westfalen	41	0	0	0	0	0

Tabelle 3: angeschriebene Schulen und Dozenten an Universitäten

Demographische Daten der Zielgruppen

81% der befragten Lehrkräfte sind weiblich, die größte Altersgruppe bilden die 30-39-jährigen (28%). 63% haben über 5 Jahre Berufserfahrung. Es wurden überwiegend Grundschul- (36%) und Realschullehrkräfte (32%), vor allem aus Bayern (74%) befragt.

72% der Befragten sind verbeamtet, die meisten arbeiten in Vollzeit (74%).

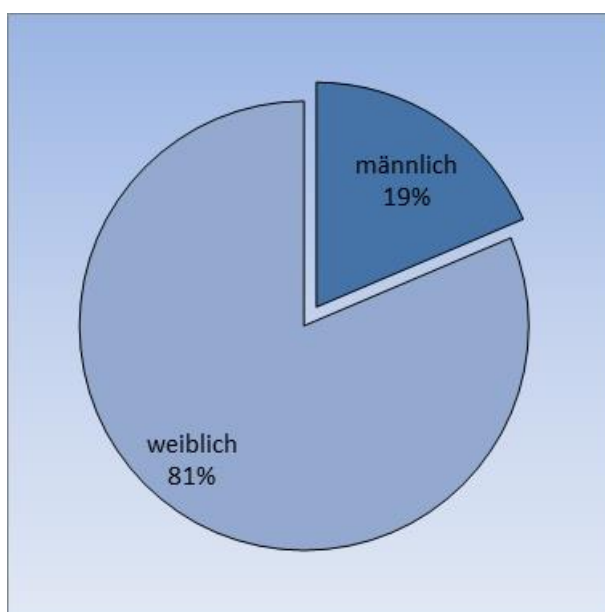


Abbildung 1: Geschlecht Lehrkräfte (N=226)

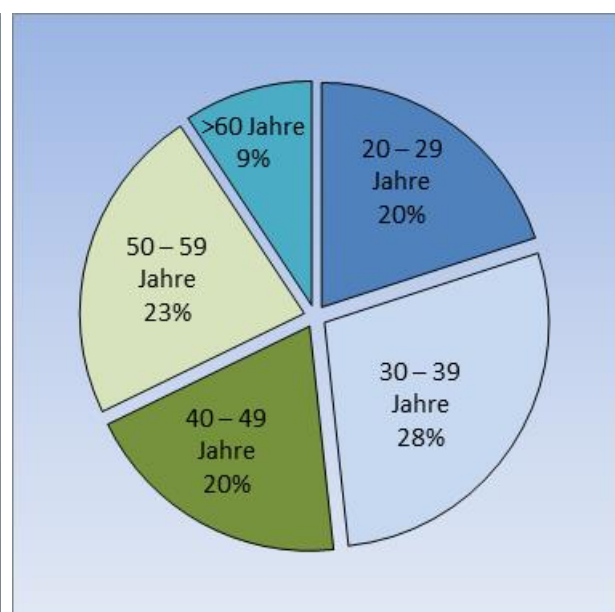


Abbildung 2: Alter Lehrkräfte (N=226)

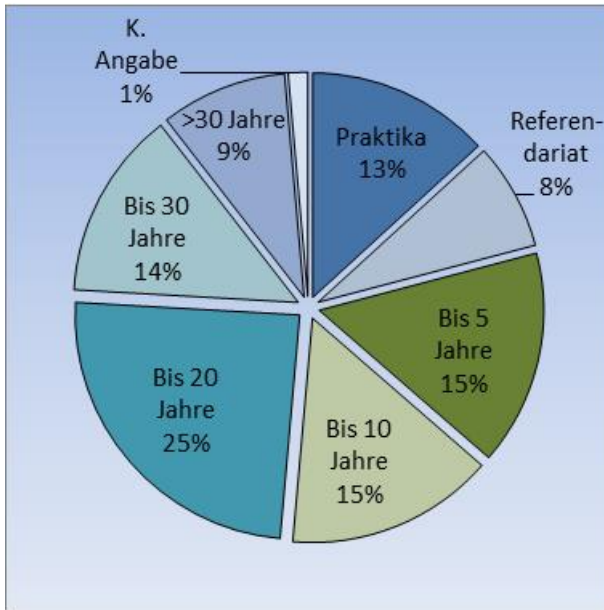


Abbildung 3: Berufserfahrung Lehrkräfte (N=220)

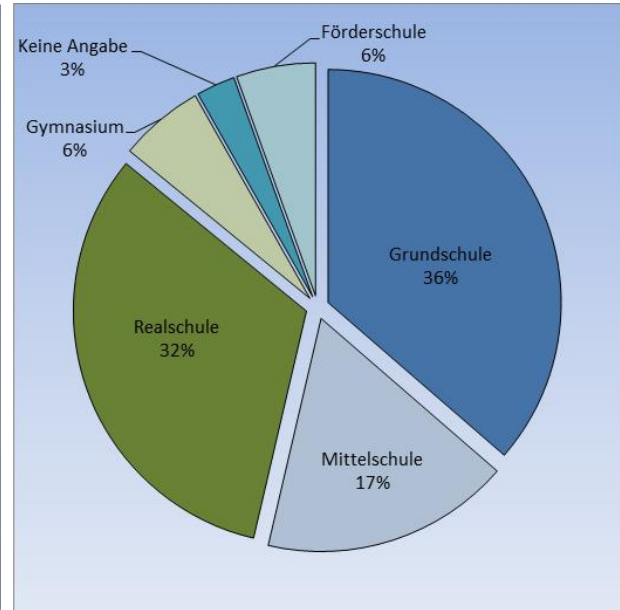


Abbildung 4: Schulart Lehrkräfte (N=221)

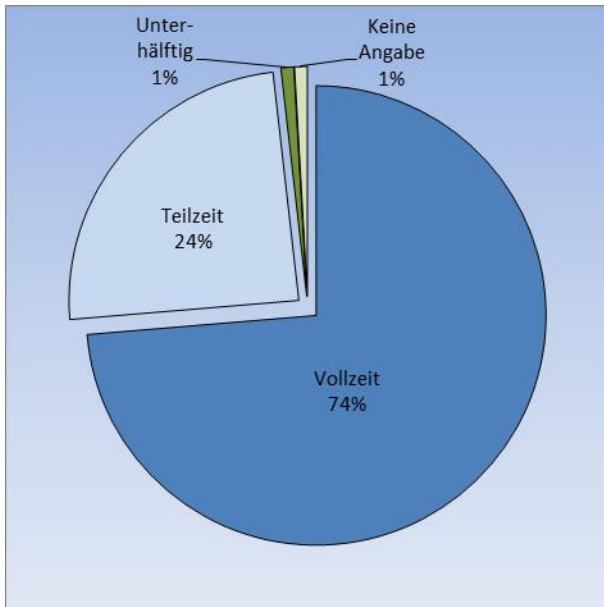


Abbildung 5: Unterrichtsverpflichtung Lehrkräfte (N=216)

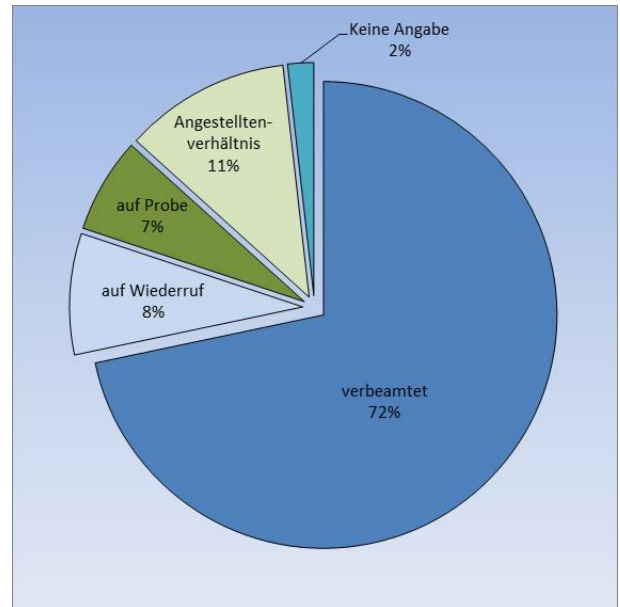


Abbildung 6: Beschäftigungsverhältnis Lehrkräfte (N=223)

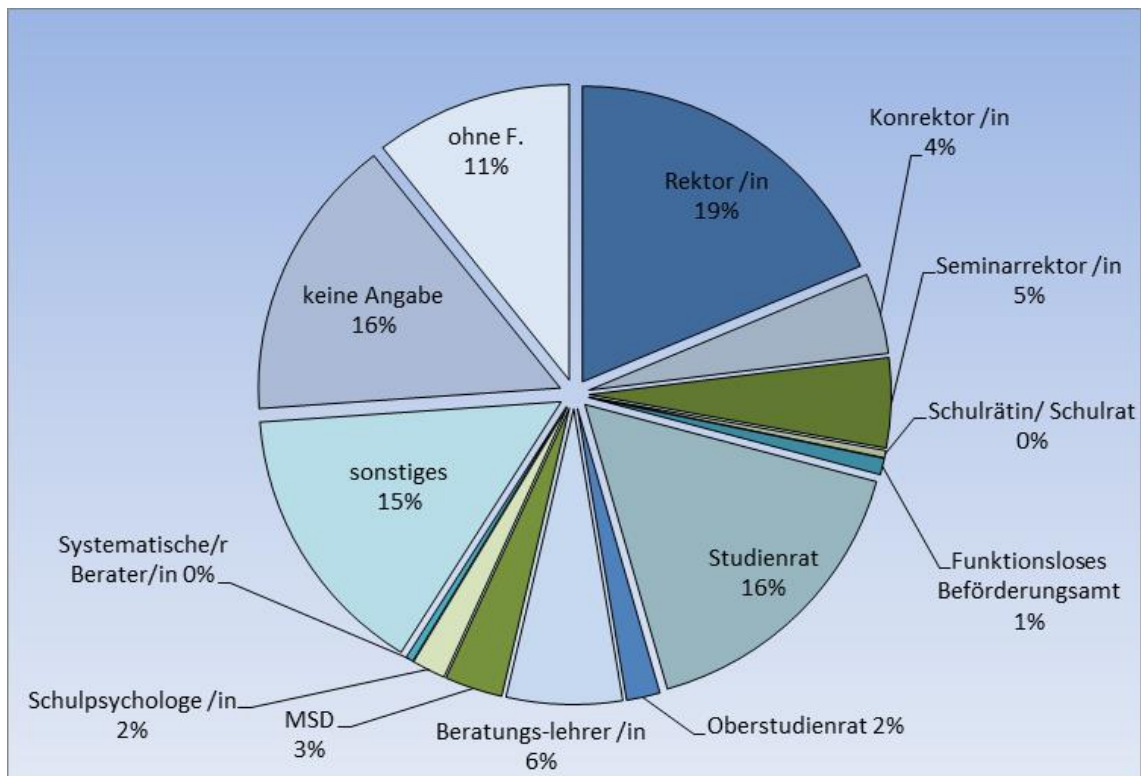


Abbildung 7: Funktionsstellung Lehrkräfte (N=216)

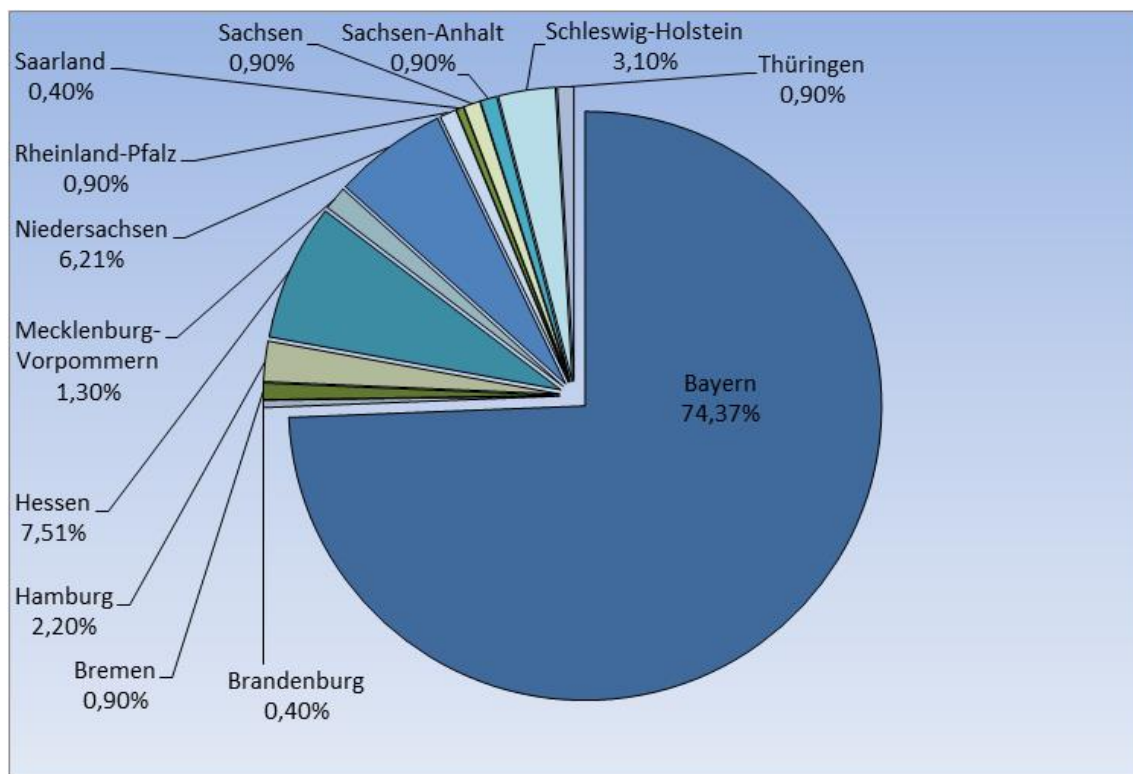


Abbildung 4: Verteilung auf Bundesland Lehrkräfte (N=221)

Lehrende

69% der befragten Lehrenden sind weiblich, die größte Altersgruppe bilden auch hier die 30-39-jährigen (31%), hier haben 66% über 5 Jahre Berufserfahrung.

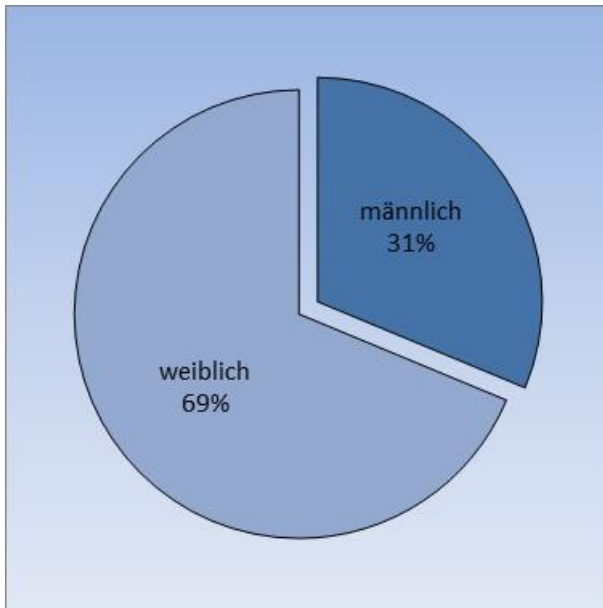


Abbildung 9: Geschlecht Lehrende (N=33)

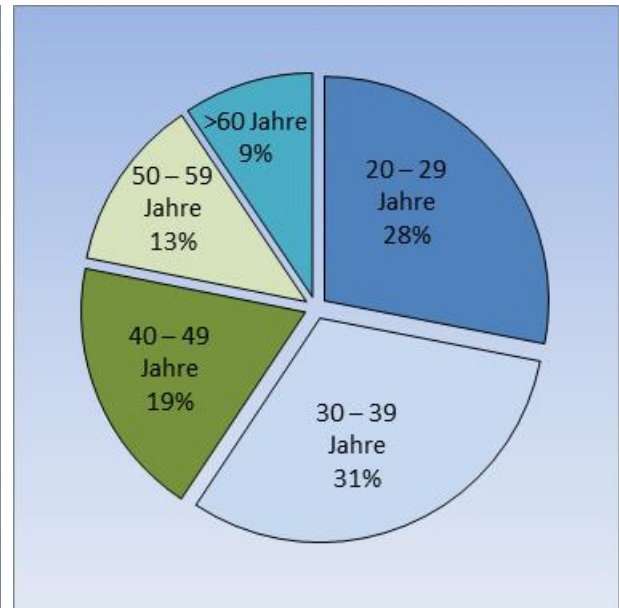


Abbildung 10: Alter Lehrende (N=31)

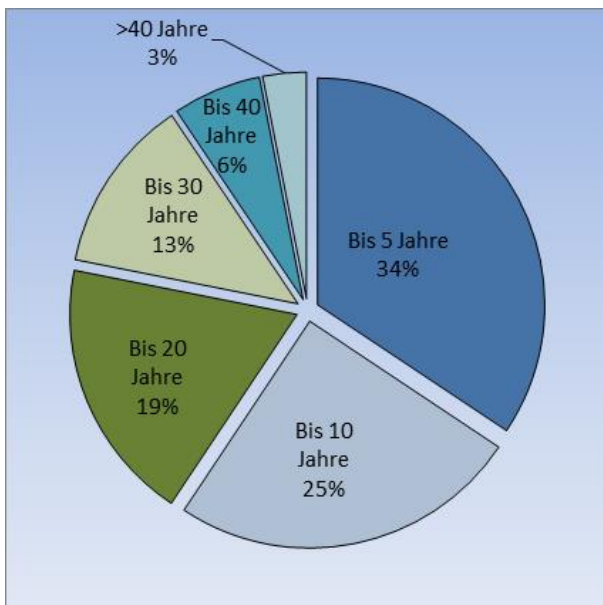


Abbildung 11: Berufserfahrung Lehrende (N=33)

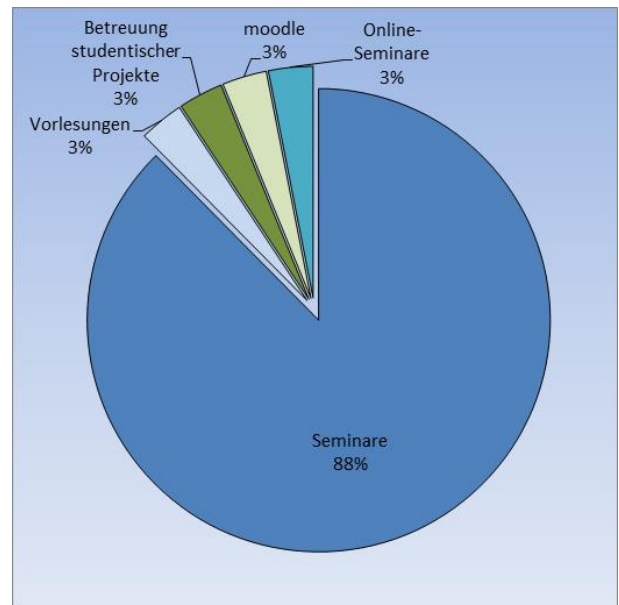


Abbildung 12: Lehrform Lehrende N=32)

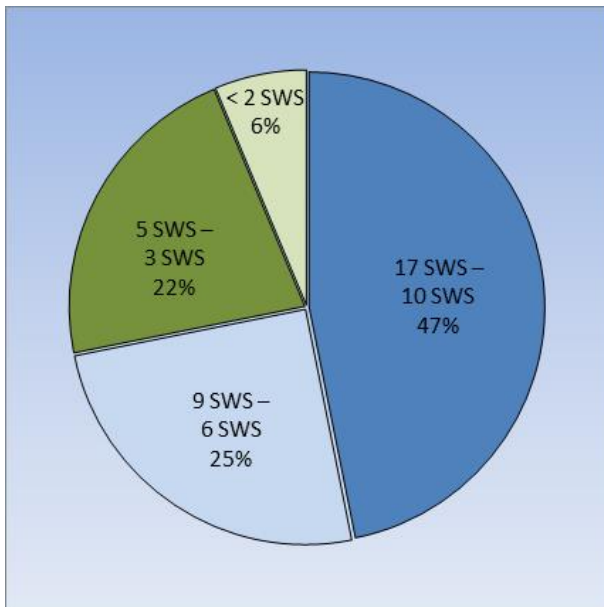


Abbildung 13: Lehrdeputat Lehrende (N=32)

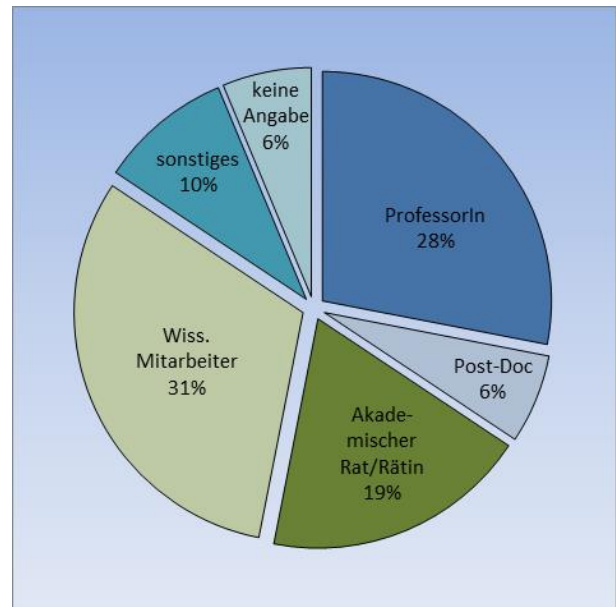


Abbildung 14: Stellung Lehrende N=32)

Studierende

Auch unter den Studierenden sind die meisten Befragten weiblich (76%), die größte Altersgruppe bilden die 21-30-jährigen (76%), 24% sind bereits im 7. bis 8. Studiensemester.

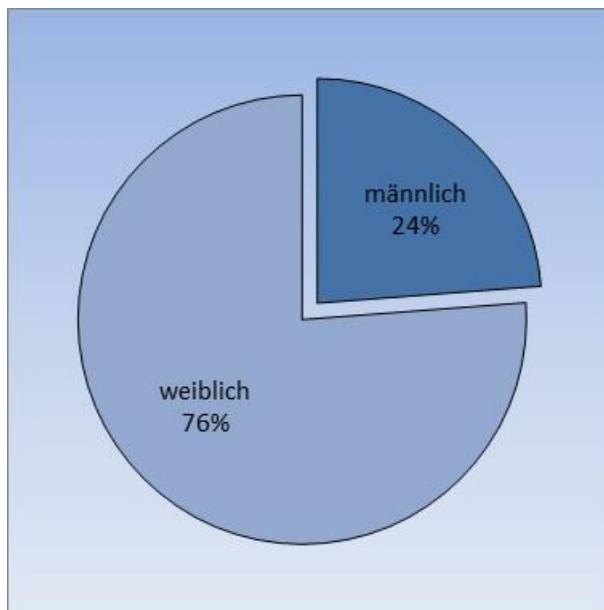


Abbildung 16: Geschlecht Studierende (N=63)

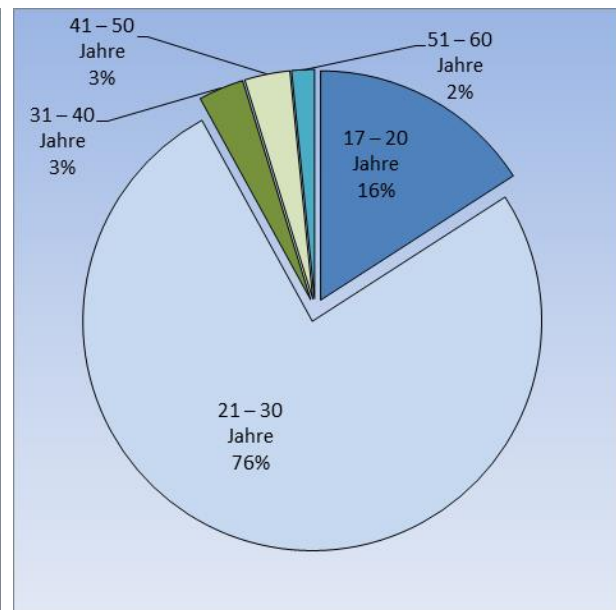


Abbildung 17: Alter Studierende (N=63)

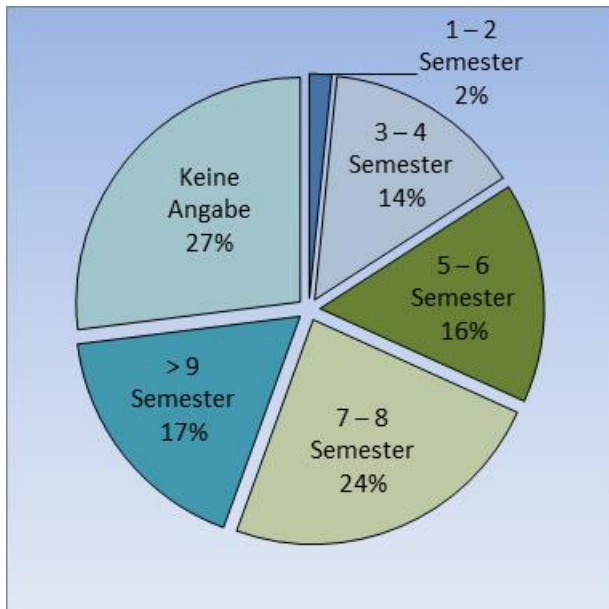


Abbildung 18: Studiensemester Studierende (N=63)

Zufriedenheit mit eigener Lehre

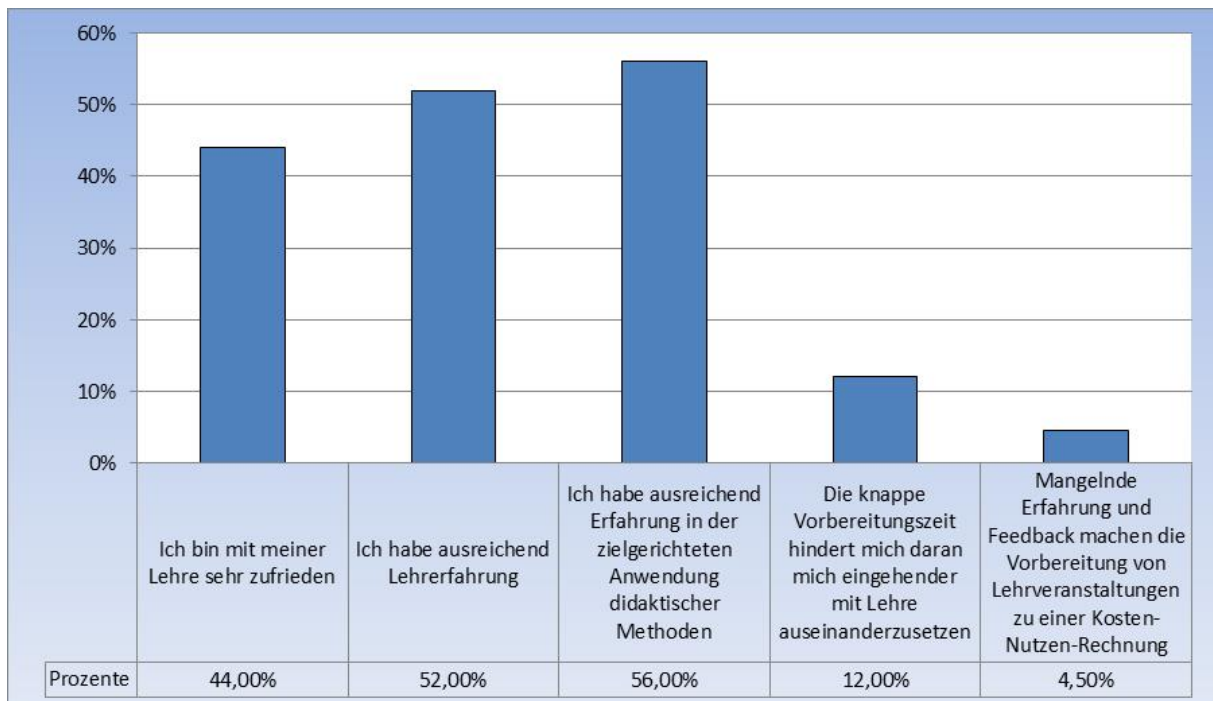


Abbildung 15: Zufriedenheit mit eigener Lehre (Lehrende: N=25)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

Computernutzung pro Tag

Alle Studierenden in Deutschland nutzen das Internet eine Stunde oder länger pro Tag (Kleimann et. al. 2008), jedoch nur 21% der Studierenden übersetzen die private Nutzung digitaler Medien in den Hochschulalltag (Persicke & Friedrich 2016).

Lehrkräfte nutzen den Computer täglich durchschnittlich 138 Minuten, bei den Lehrenden sind es 176, bei den Studierenden 139 Minuten. 38% der Lehrenden nutzen den Computer täglich mehr als 5 Stunden.

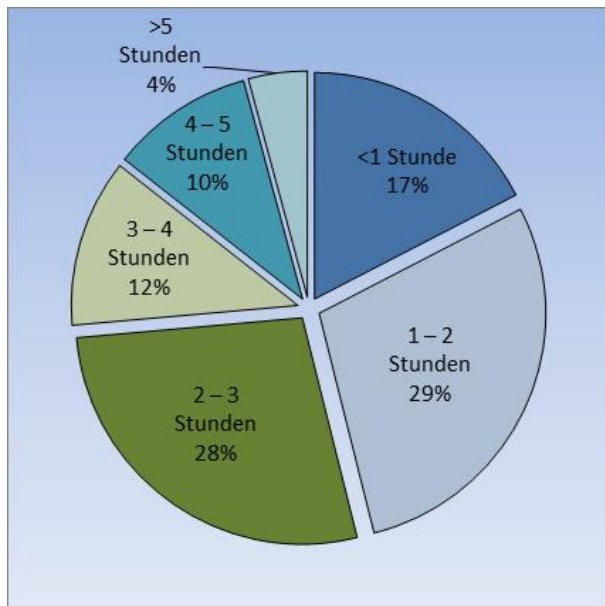


Abbildung 19: Computernutzung Lehrkräfte (N=223)

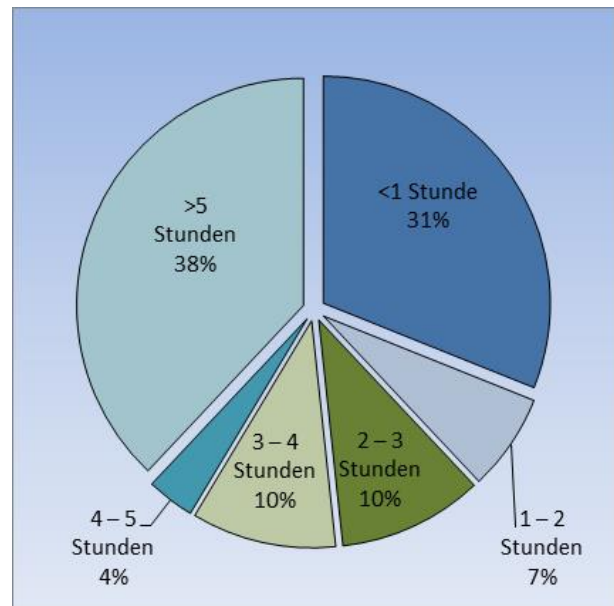


Abbildung 20: Computernutzung Lehrende (N=29)

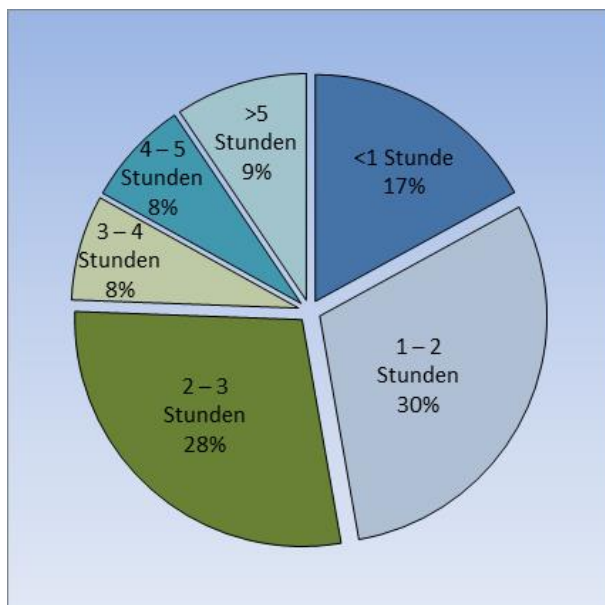


Abbildung 21: Computernutzung Studierende (N=53)

Einstellung zur Schule

In diesem Bereich wurden die berufliche Tätigkeiten wie Unterrichten, Diagnostizieren, Erziehen, Beraten, Bewerten und Beurteilen analysiert (sie werden je nach Schulart unterschiedlich fokussiert und in ihrer Bedeutung ausgelegt) und nach den Anforderungen wie z.B. empathisch sein, motiviert und engagiert sein, Bereitschaft zur Reflexion, die an sie gestellt werden, gefragt. Es wurde erhoben, welche Kompetenzen wie z.B. Vorbild sein, belastbar sein, Bereitschaft zur Weiterbildung, die Befragten als wichtig erachten und über welche Kompetenzen sie noch Weiterbildungsbedarf sehen.

Da das Anforderungsprofil von Lehrern sehr komplex ist und das Bild eines „perfekten“ Menschen zeichnet, ist es kaum möglich, diesem zu genügen. Damit lässt sich begründen, dass sich viele Lehrer zwischen dem Wollen, Sollen und Können (Macha 2009) entscheiden und nicht versuchen, eine Balance aus allen drei Perspektiven herzustellen. Zur weiteren Ausdifferenzierung des Anforderungsprofils dient ein Kompetenzprofil, innerhalb welches auch die Fort- und Weiterbildungspflicht von Lehrkräften liegt.



Abbildung 22: Berufskompetenzen (Quelle: Zentrum für Lehrerbildung)

Aus Sicht der Lehrkräfte umfasst Schule vor allem Vorbild zu sein (83,1%, M=4,81), empathisch zu sein (83,1%, M=4,81), zu unterrichten (77,7%, M=4,73) und motiviert und engagiert zu sein (72,0%, M=4,75). Auch Lehrende schätzen die Vorbildfunktion (100%, M=5,0) und motiviert und engagiert zu sein (90,9%, M=4,91) als wichtig ein, darüber hinaus nennt ein Großteil die Bereitschaft zur Reflexion (90,9%, M=4,91) und belastbar zu sein (90,9%, M=4,91).

Studierende nennen ebenfalls als Hauptkriterium motiviert und engagiert zu sein

(79,6%, M=4,78), außerdem die Vorbildfunktion (77,6%, M=4,69) und die Bereitschaft zur Reflexion (75,5%, M=4,69).

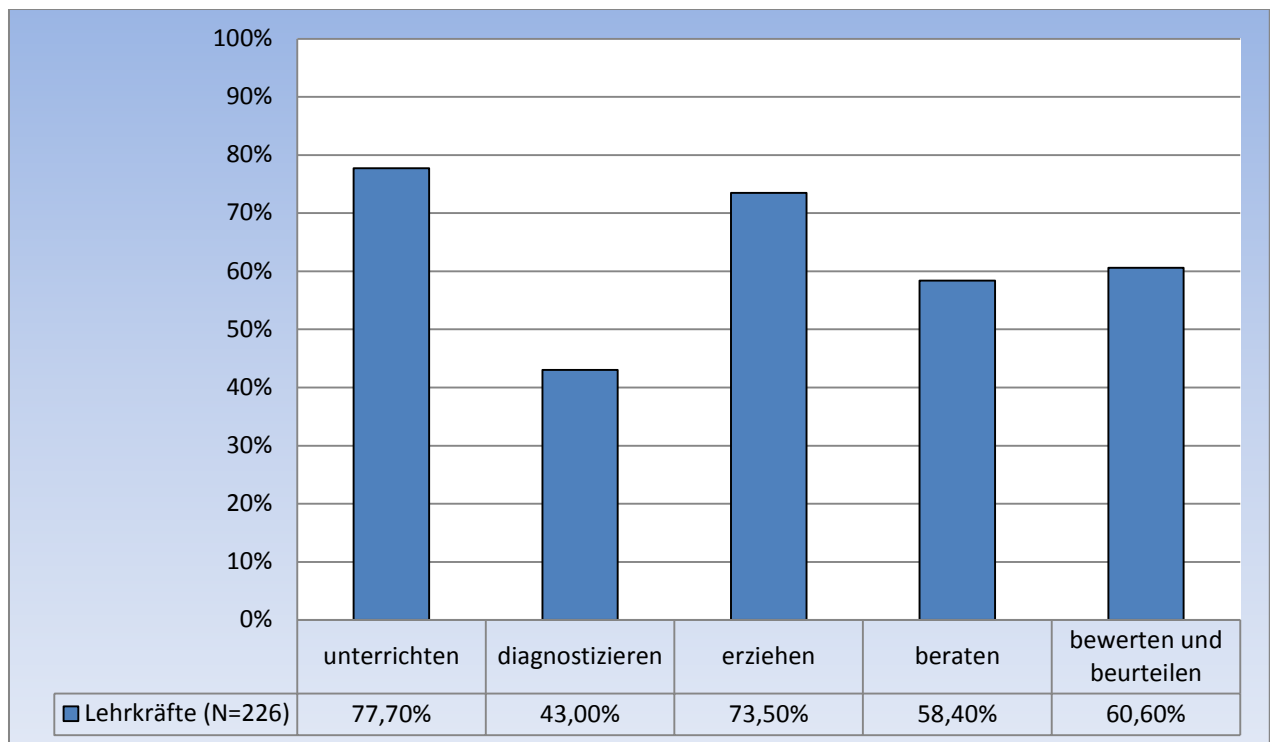


Abb. 23: Lehrkräfte – Schule umfasst für mich Tätigkeiten (Angabe in Prozent)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

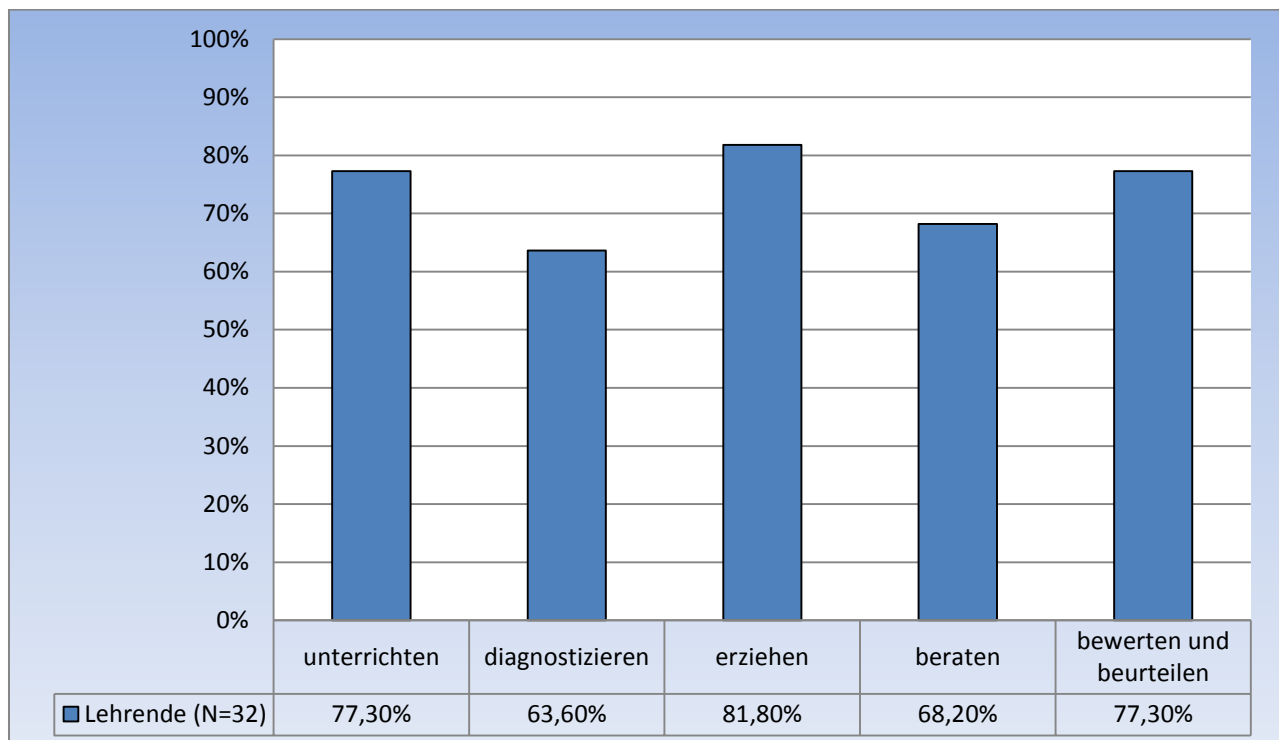


Abbildung 24: Lehrende – Schule umfasst für mich: Tätigkeiten (Angabe in Prozent)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

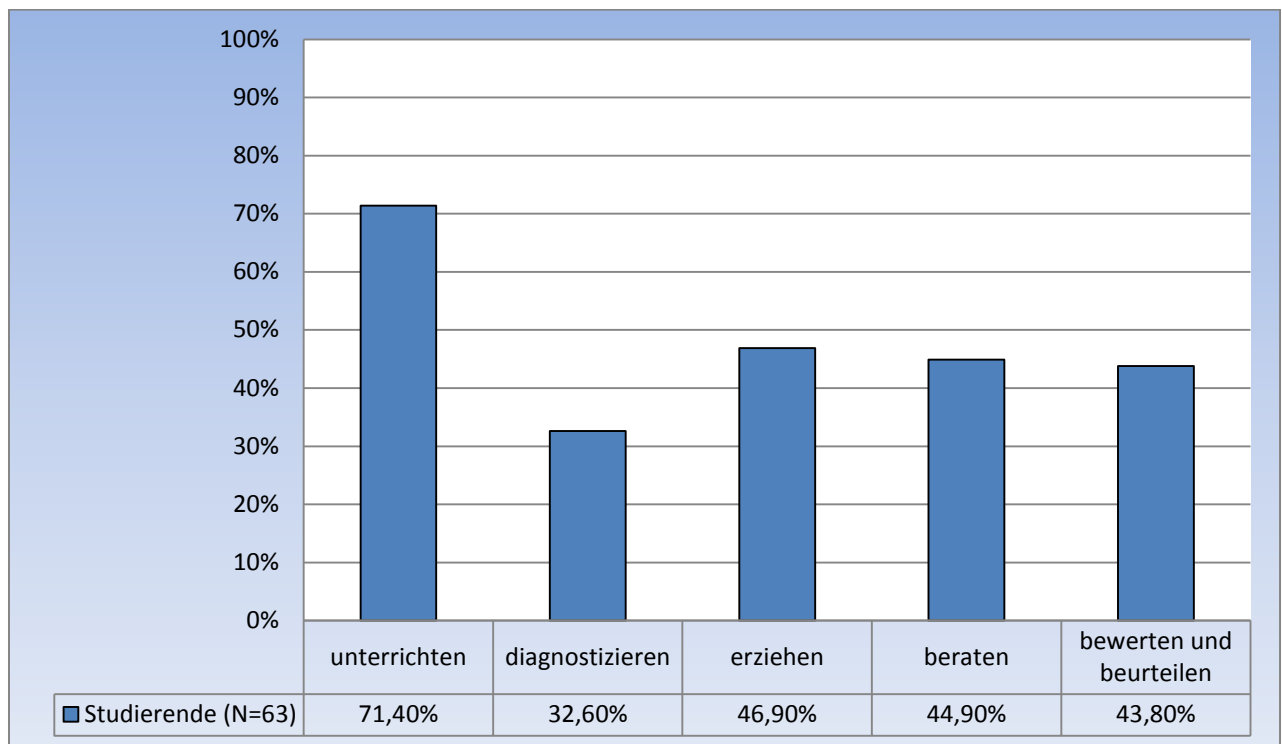


Abbildung 25: Studierende – Schule umfasst für mich: Tätigkeiten (Angabe in Prozent)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

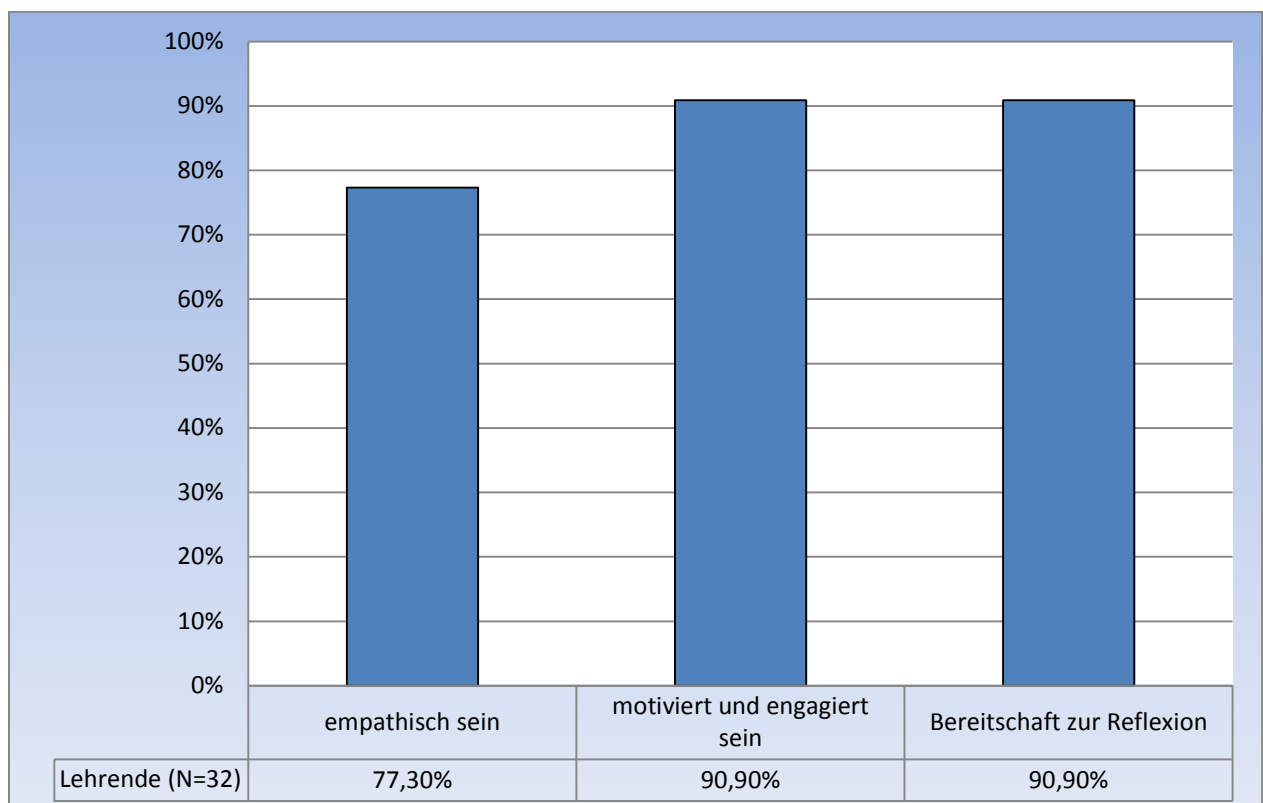


Abbildung 26: Lehrende - Schule umfasst für mich: Anforderungen (Angabe in Prozent)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

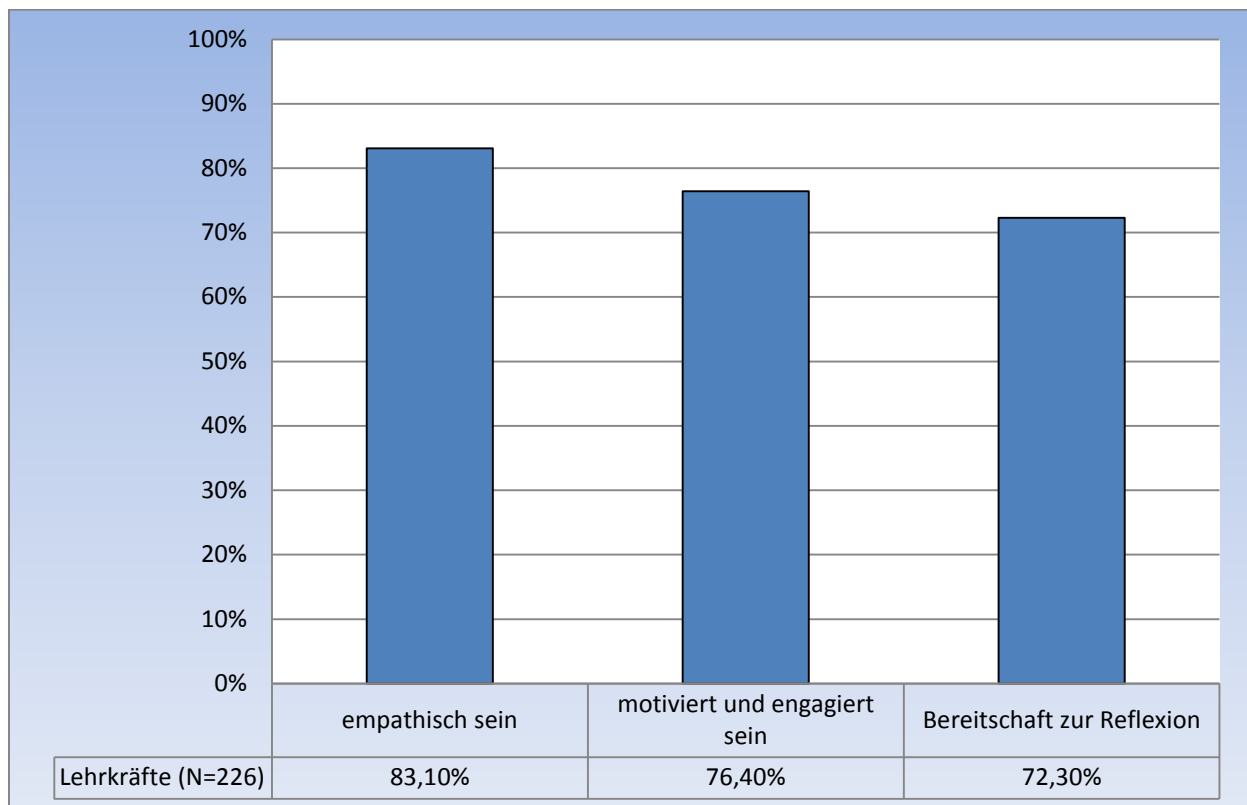


Abbildung 27: Lehrkräfte - Schule umfasst für mich: Anforderungen (Angabe in Prozent)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

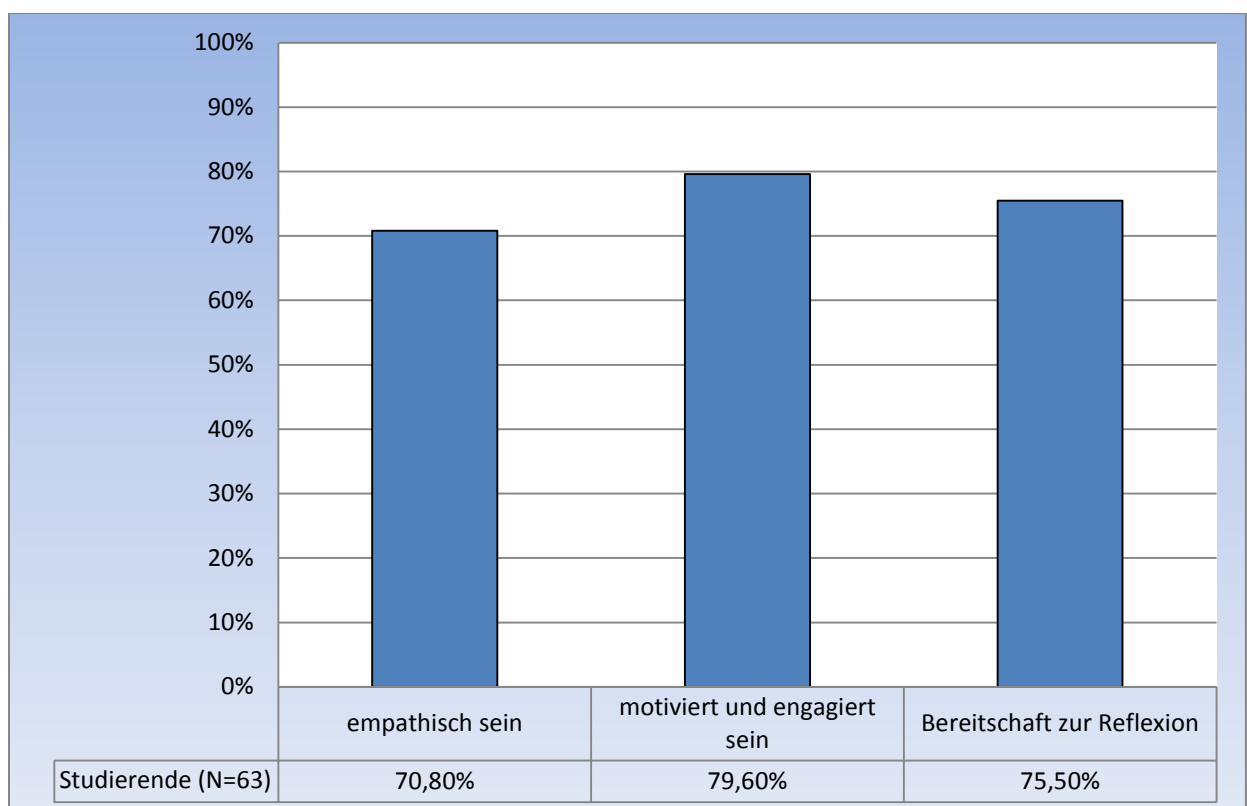


Abbildung 28: Studierende – Schule umfasst für mich: Anforderungen (Angabe in Prozent)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

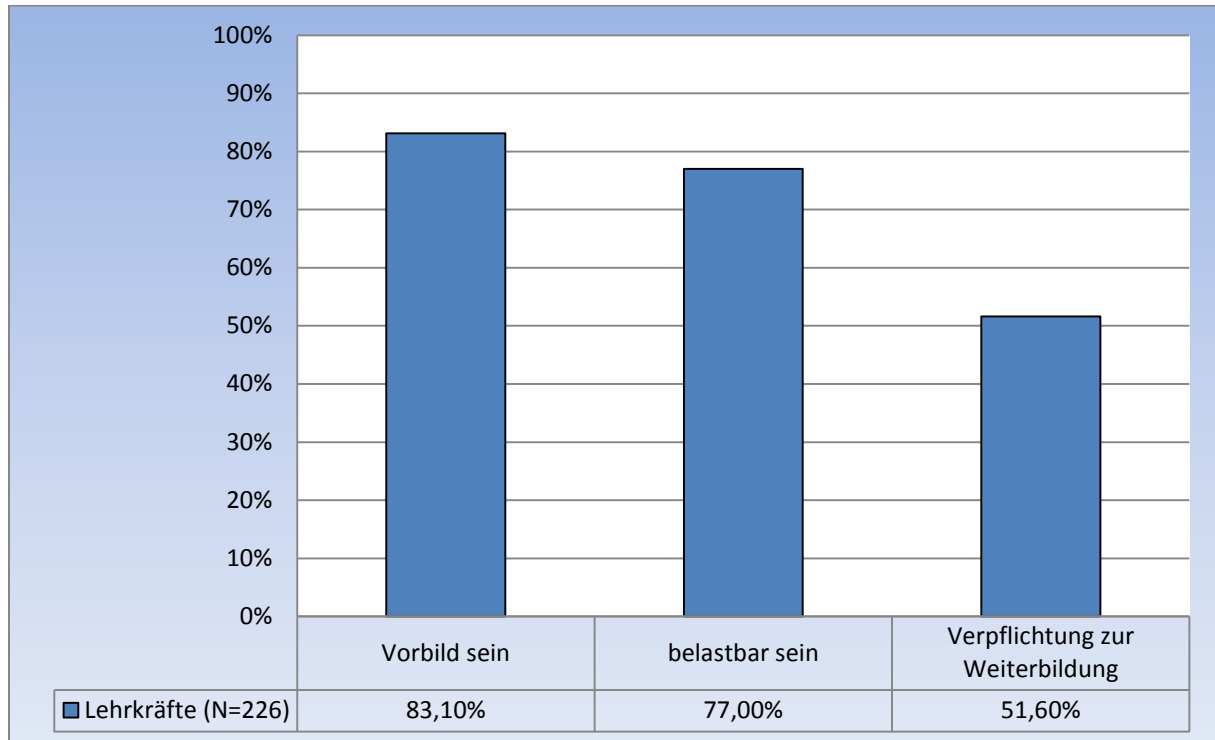


Abbildung 29: Lehrkräfte – Schule umfasst für mich: Kompetenzen (Angabe in Prozent)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

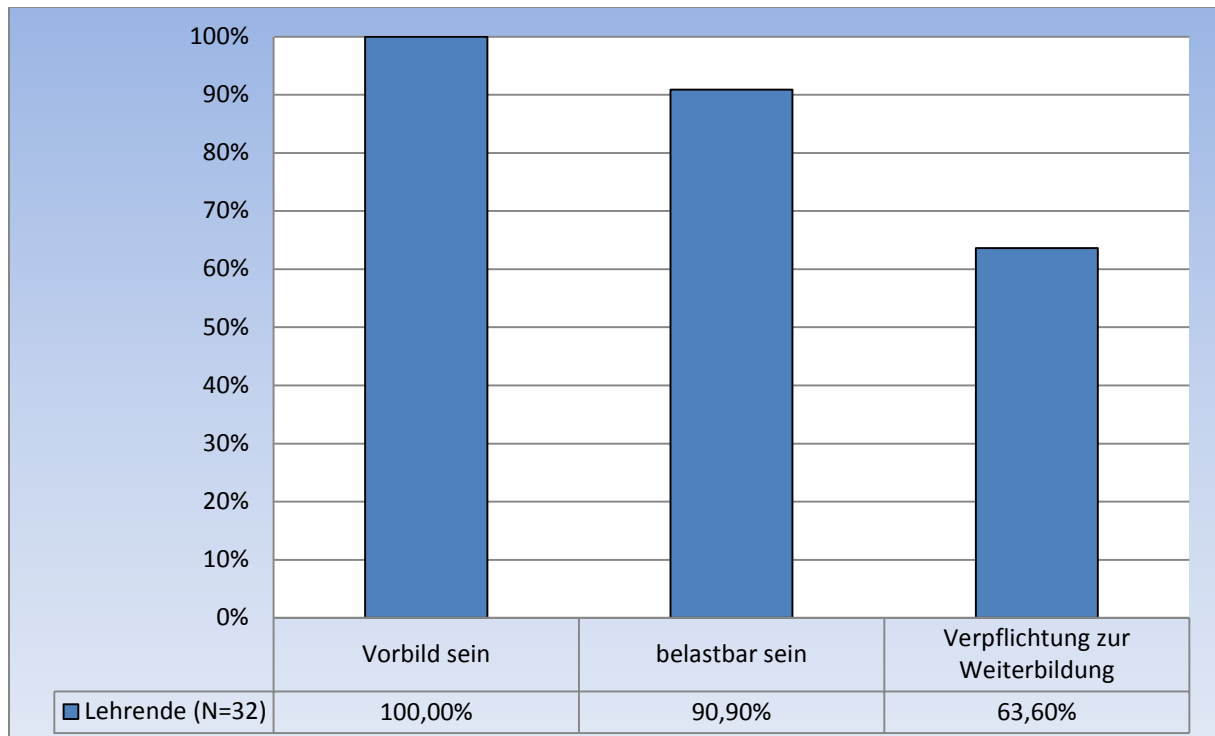


Abbildung 30: Lehrende – Schule umfasst für mich: Kompetenzen (Angabe in Prozent)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

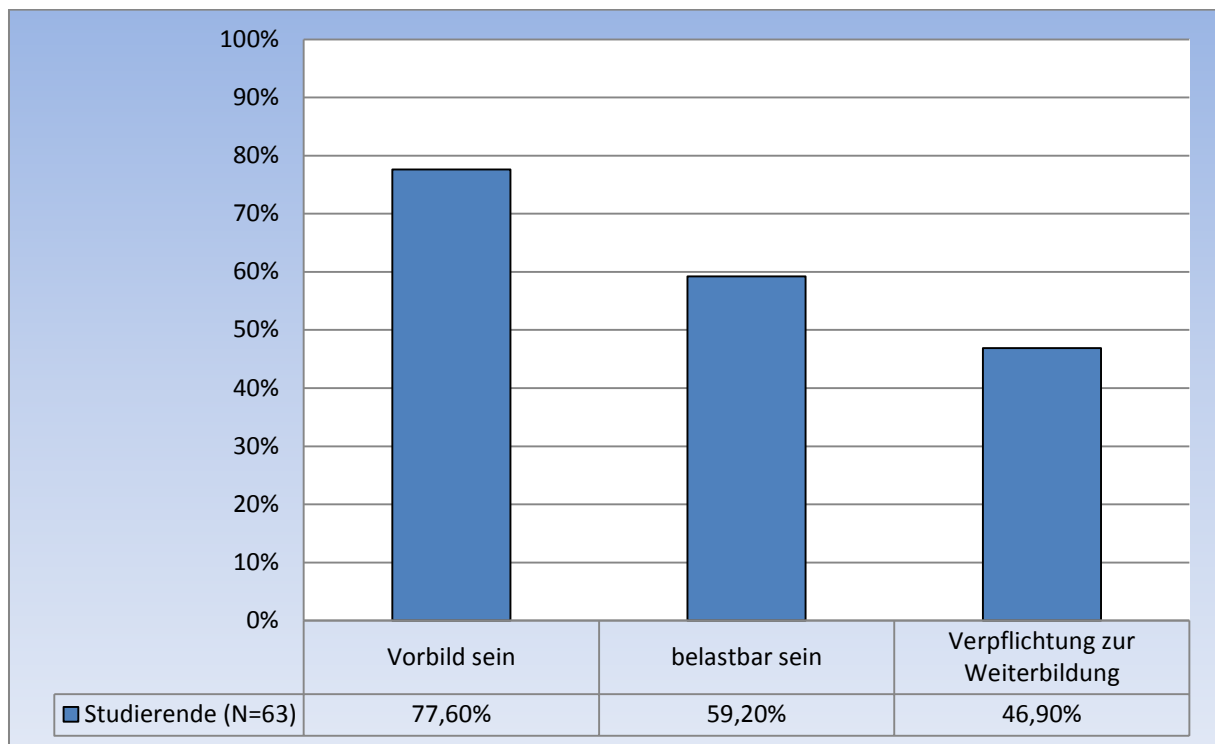


Abbildung 31: Studierende – Schule umfasst für mich: Kompetenzen (Angabe in Prozent)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

Fortbildungen

Die Fortbildungsverpflichtung von Lehrerinnen und Lehrern in z.B. Bayer ist im Lehrerbildungsgesetz auf zwölf Tage (à 5 Stunden zu 60 Minuten) innerhalb von vier Jahren festgesetzt (geregelt in Art. 20 Abs. 2 Satz 1 des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes (BayLBG); vgl. auch Art. 66 Abs. 2 des Leistungslaufbahngesetzes (LbG) und § 9 Abs. 2 der Lehrerdienstordnung (LDO). KMBek vom 07.09.2011 (Az.: II.5 – 5 P 4010.2 – 6. 60 919)). Die Fortbildung dient den Lehrerinnen und Lehrern im Wesentlichen dazu neue Entwicklungen und wissenschaftliche Erkenntnisse in ihrer Ausübung als Lehrkraft zu berücksichtigen und anzuwenden. Sie ist ein notwendiger und wesentlicher Bestandteil der beruflichen Tätigkeit als Lehrerin und Lehrer (KMK-Arbeitsgruppe, 2000).



Abbildung 5 Überblick über mögliche Fortbildungszugänge

Fragen nach den Inhalten von Fortbildungen und dem Fortbildungsbedarf klären, in welchen Bereichen Bedarf an Fortbildungen geäußert wird und welche Inhalte und Kompetenzen durch die grundständige Ausbildung (oder ggf. durch absolvierte Fortbildungen) nicht abgedeckt wurden. Auch wurde das gewünschte Format für mögliche Angebote (Dauer, Präsenzzeit, formaler Abschluss) und die Faktoren, die den Befragten an einer Fortbildung wichtig sind (berufsbegleitendes Lernen, Verfügbarkeit von Materialien, Wiederholungsmöglichkeiten, Interaktionsmöglichkeiten, usw.), oder die eine Teilnahme erschweren (Kosten, Dauer, usw.), abgefragt.

Am Wichtigsten ist den Lehrkräften an Fortbildungen deren Inhalt (89,9%, M=4,85) und dass sie die Berufsausübung verbessern (69,6%, M=4,55). Für Lehrende trifft mit 95,0% (M=4,95) und 90% (M=4,92) und für Studierende mit 84,4% (M=4,84) und 66,7% (M=4,58) dasselbe zu.

Gründe, die den Besuch einer Fortbildung verhindern, sind bei allen Befragten vor allem mangelnde Zeit wegen beruflicher Auslastung mit 38,4% (M=3,13) und ein fehlendes Angebot mit 20,1% (M=3,56).

Hinweis: (M= Mittelwert, 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe)

In den letzten beiden Jahren wurden durchschnittlich Fortbildung besucht:

	Lehrkräfte (N=226)
Fortbildung in den letzten 2 Jahren	Durchschnittlich 12

Tabelle 4 Anzahl der besuchten Fortbildungen innerhalb der letzten zwei Jahre (Lehrkräfte: N= 226)

Wichtigsten Fortbildungen Prozentual:

	Lehrkräfte (N=226)	Lehrende (N=32)
--	---------------------------	------------------------

Inklusion/sonderpädagogischer Förderbedarf	30%	15%
Migration/Sprache	5%	5%
Psychische Belastungen und Störungsbilder	15 %	10%

Tabelle 5 Nennung der wichtigsten Fortbildungen in Prozent

Fachliches Interesse und persönliches Interesse:

	Lehrkräfte (N=226)	Lehrende (N=32)
Fachliches Interesse	Störungsbilder	Verbesserung von Kompetenzen
Persönliches Interesse	Austausch mit Kollegen	Fachliche Interessen sind persönliche Interessen

Tabelle 6 Nennung Fachliches Interesse sowie persönliches Interesse (freie Nennung)

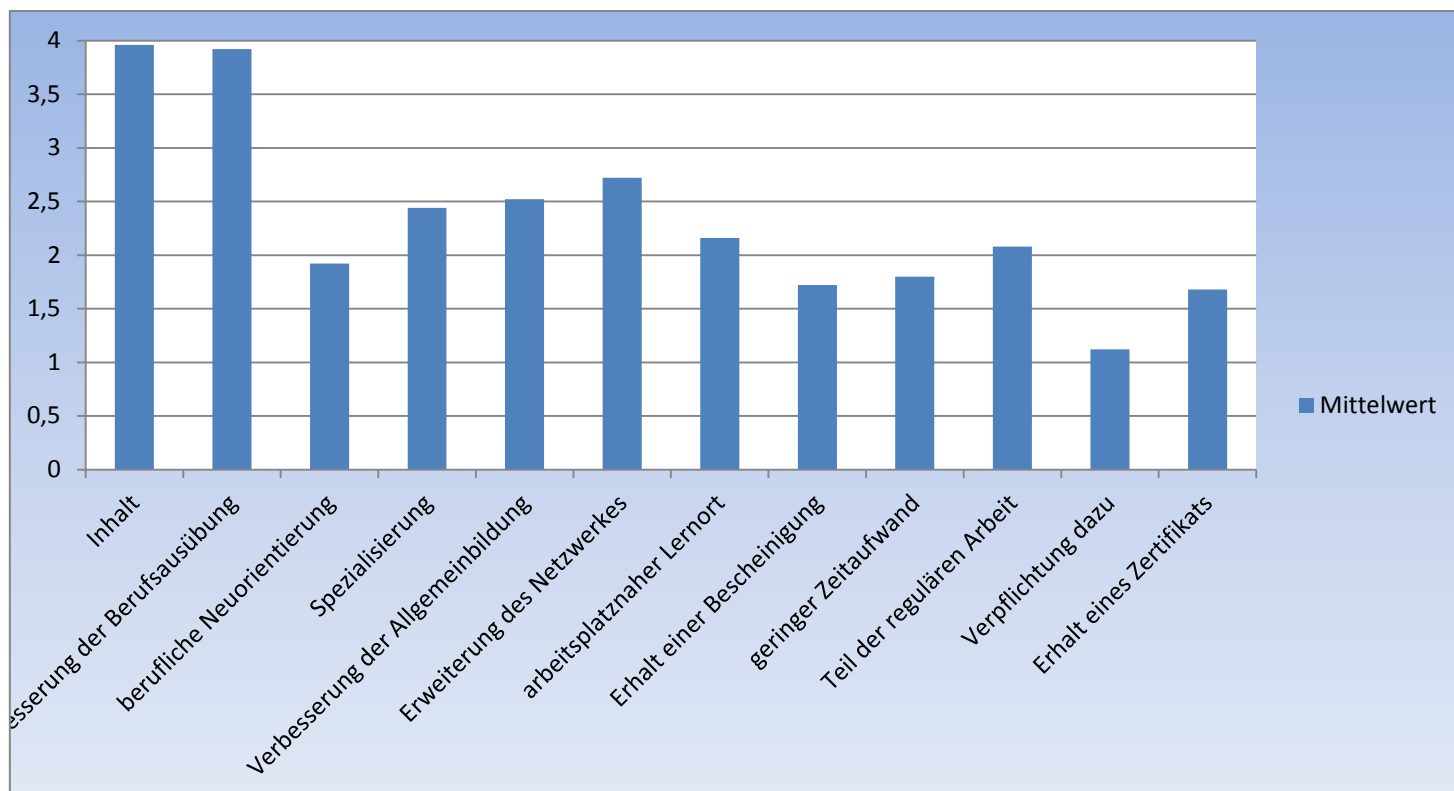


Abbildung 32: Lehrkräfte (N=226) - Wichtig an Fortbildungen ist...

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

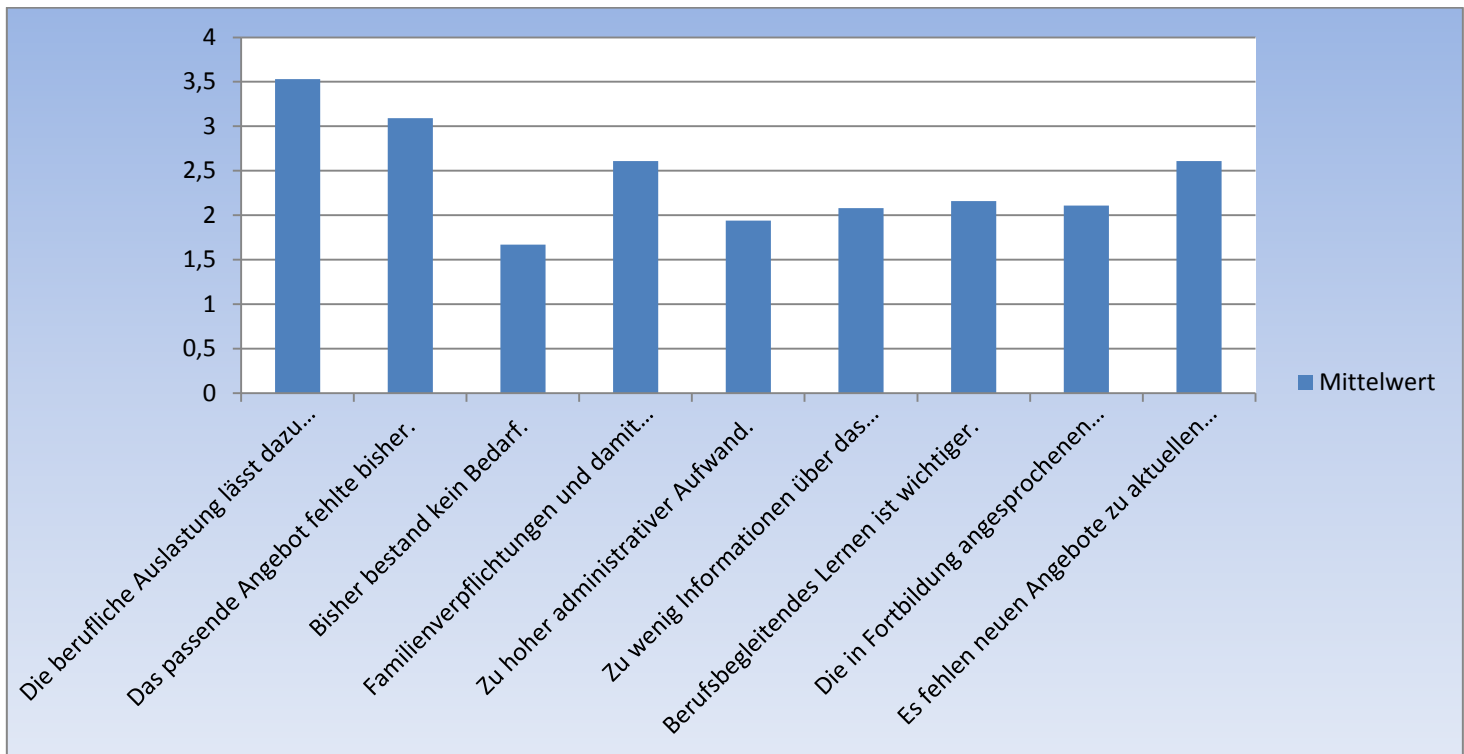


Abbildung 33: Lehrkräfte (N=226) - Gründe, die den Besuch einer Fortbildung verhindern
 Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

Kenntnis und Einstellungen zu e-Learning

Laut Kerres (2016) gibt keinen Bildungssektor, in dem die digitalen Medien nicht zum Einsatz kommen. Beispielsweise finden sich in den Hochschulen zumeist Lernplattformen, auf denen Lehrende Materialien bereitstellen. Digitale Medien eignen sich für das selbstgesteuerte Lernen. Der Trend geht nach neuem wissenschaftlichem Ergebnisse eher zu dieser Art der Wissensaneignung (Schnell, 2007). Grund genug um zu erfragen, wie Lernende und Lehrende zu dem Thema e-Learning stehen.

60% der Lehrkräfte kennen e-Learning, 87% der Lehrenden und 46% der Studierenden (jedoch machten 27% keine Angaben dazu).

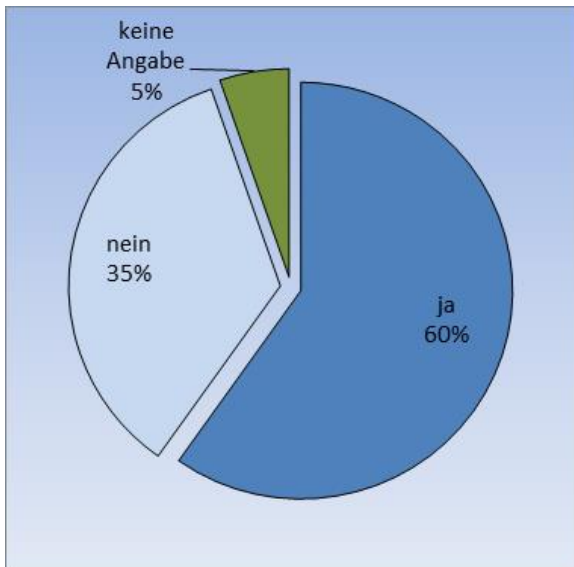


Abbildung 34: Lehrkräfte - Kenntnis e-Learning (N=152)

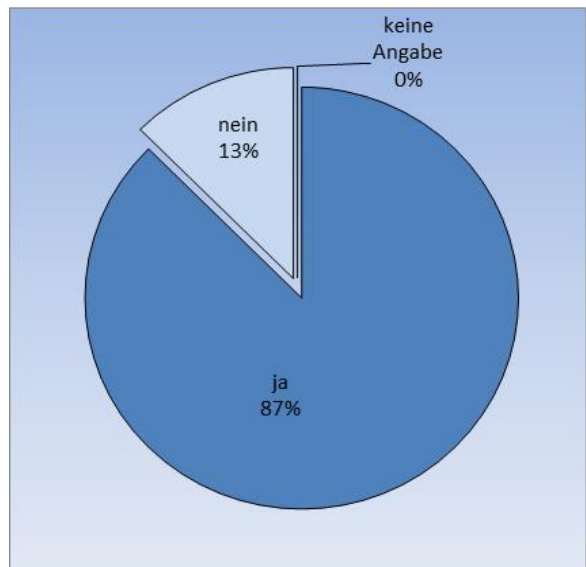


Abbildung 35: Lehrende - Kenntnis e-Learning (N=29)

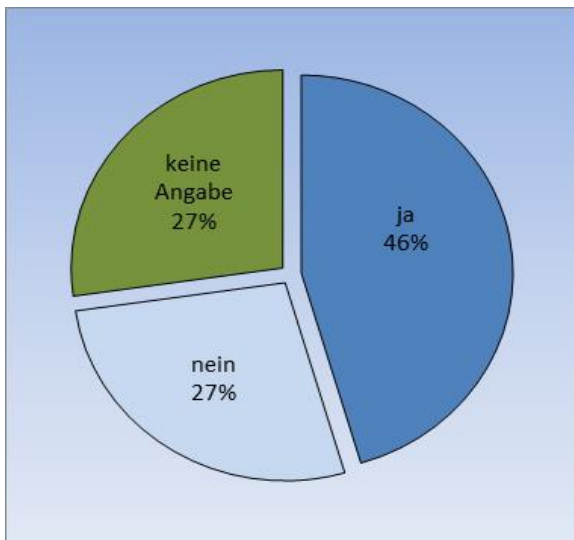


Abbildung 36: Studierende - Kenntnis e-Learning (N=6)

Bekannte e-Learning-Tools Top 3

	Lehrkräfte	Lehrende	Studierende
Top 1	Mebis	Moodle	Moodle
Top 2	Moodle	Ilias	Virtuelle Hochschule Bayern
Top 3	Babbel	teaming	lprendo

Tabelle 7 Bekannte e-Learning-Tools Top 3 – freie Nennung

Einstellung gegenüber e-Learning

Lehrkräfte sehen in e-Learning vor allem ein ortsunabhängiges Lernmedium (71,8%, M=4,33) das Lerninhalte durch Audio, Bilder, Simulationen usw. verdeutlicht (43,2%, M=3,72), für 42,0% (M=3,69) kann es jedoch eine Veranstaltung nicht ersetzen.

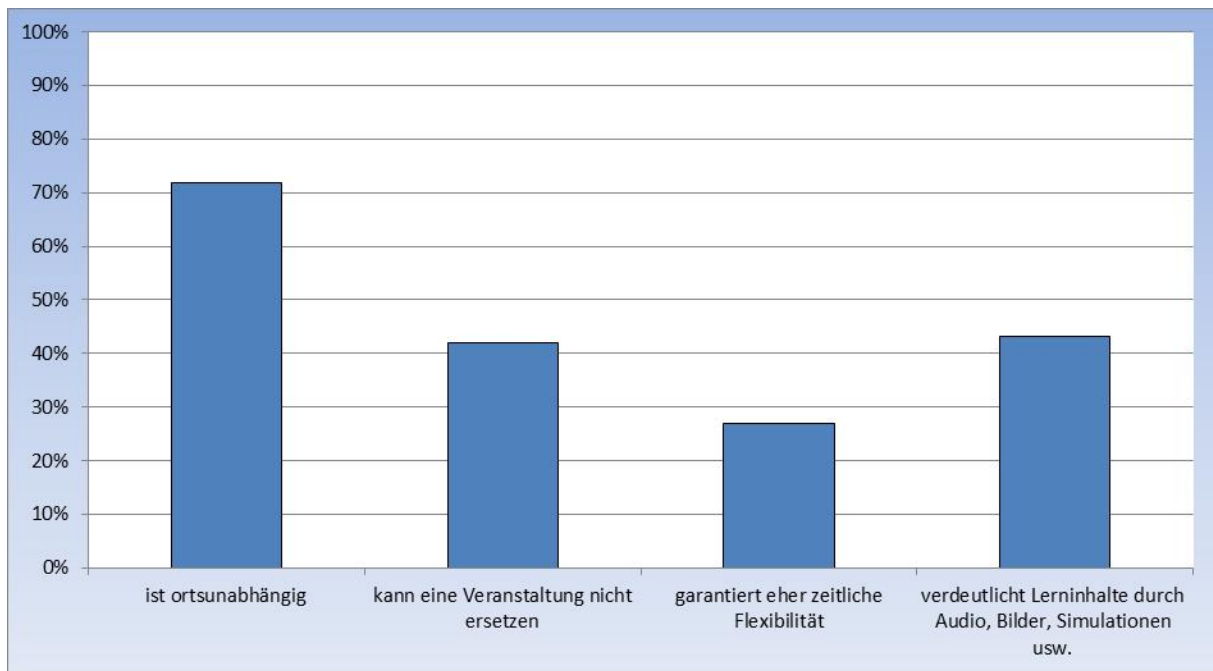


Abbildung 37: Lehrkräfte – Einstellung gegenüber e-Learning... (N=110)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

Lehrende nennen mit 77,8% (M= 4,78), 44,4% (M=4,11) und 47,1% (M=3,94) vorrangig dieselben Kriterien.

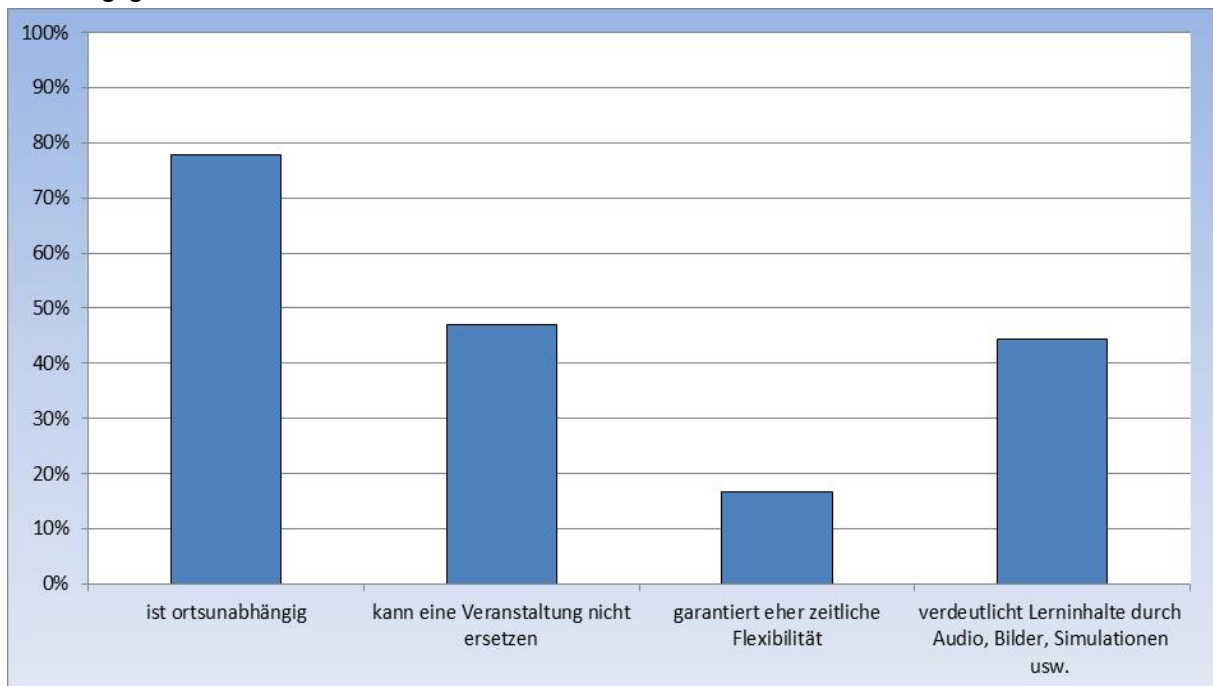


Abbildung 38: Lehrende –Einstellung gegenüber e-Learning... (N=21)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

Studierende nennen ebenfalls die Ortsunabhängigkeit (57,8%, M=3,82), dass eine Veranstaltung durch e-Learning nicht ersetzt werden kann finden 44,4% (M=3,22), jedoch finden 37,8% (M=3,38), dass es eher zeitliche Flexibilität garantiert.

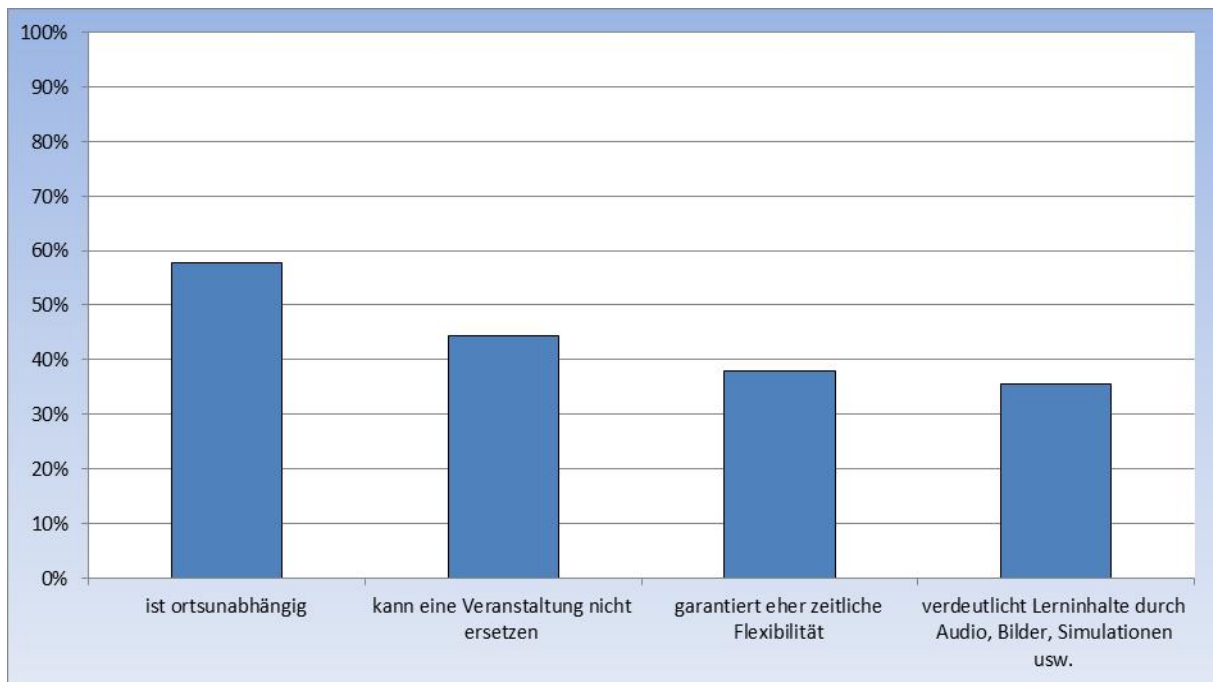


Abbildung 39: Studierende – Einstellung gegenüber e-Learning... (N=37)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

Vorteile von e-Learning

Der größte Vorteil von e-Learning ist für Lehrkräfte die Vertiefung von Inhalten (30,5%, M=3,58) gefolgt von der Schwerpunktsetzung auf bestimmte Themen (26,6%, M=3,40).

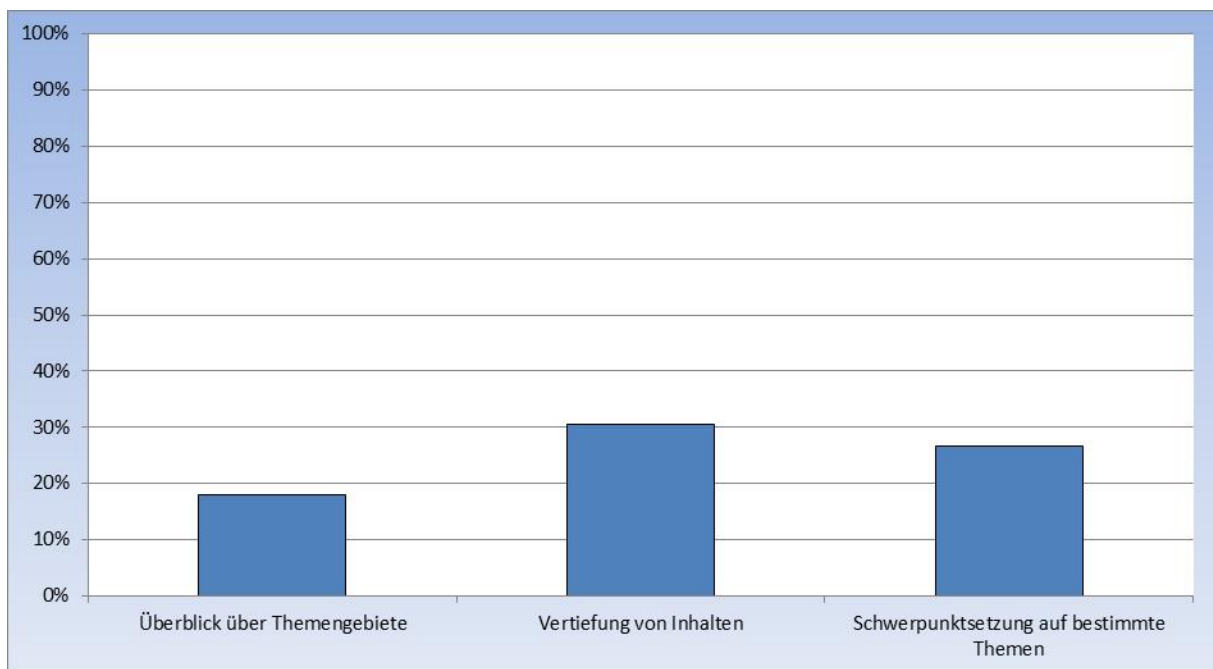


Abbildung 40: Lehrkräfte - Vorteile von e-Learning (N=113)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

Lehrende sehen dies mit je 33,3% (M= je 3,5) ähnlich.

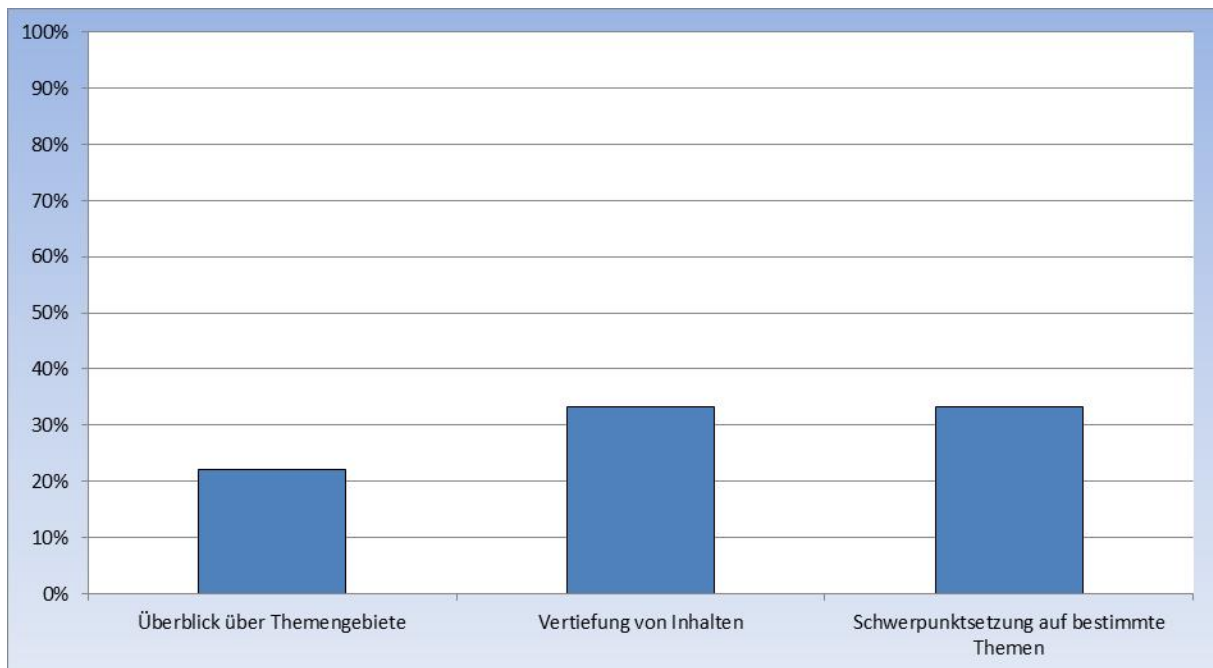


Abbildung 41: Lehrende - Vorteile von e-Learning (N=18)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

Studierende nennen zunächst den Überblick über Themengebiete (24,3%, M=3,84), ebenfalls ist für sie die Vertiefung von Inhalten (21,6%, M=3,84) und die Schwerpunktsetzung auf bestimmte Themen (21,6%, M=3,68) von Vorteil.

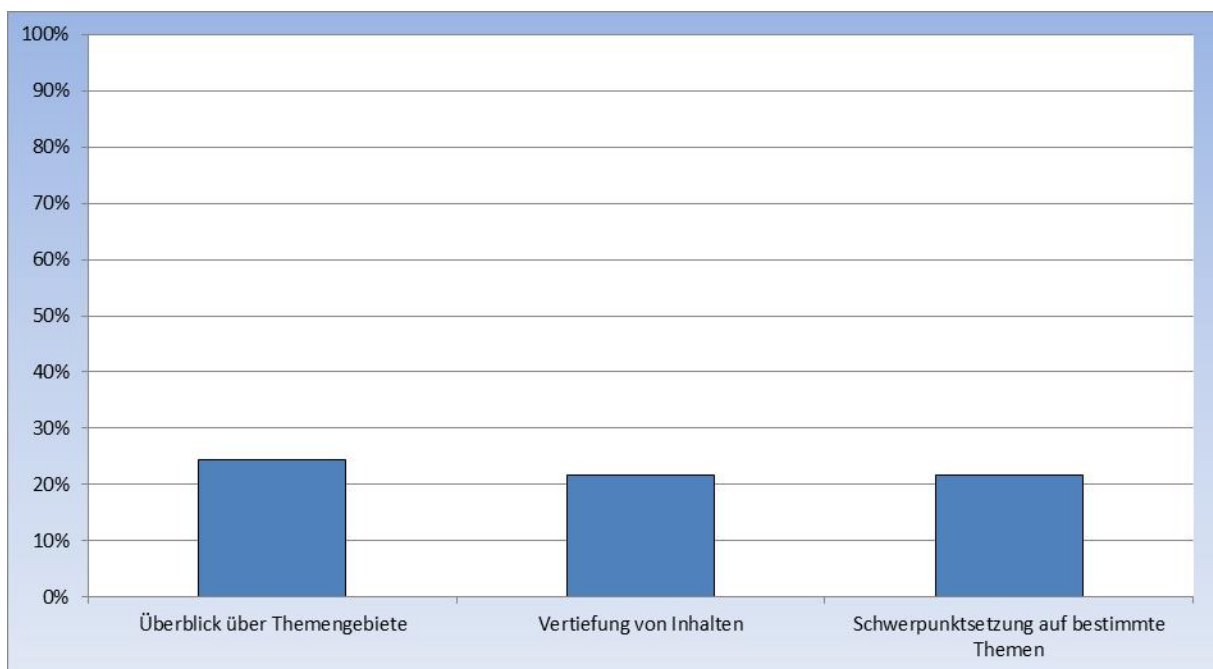


Abbildung 42: Studierende - Vorteile von e-Learning (N=37)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

Anforderungen an eine Plattform zum Thema psychische Belastungen und Störungen bei Schulkindern

Bei Kindern und Jugendlichen liegt die Prävalenz von psychischen Störungen bei etwa 10-20%. Es ist oftmals nicht klar, welche Auswirkung schulische Faktoren auf die psychische Entwicklung der Kinder haben und inwiefern schulische Interventionsmethoden wirksam sind (Schulte-Körne, 2016). Die hohe Prävalenzrate von psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter zeigt den Bedarf Lehrer und Lehrerinnen hierfür zu sensibilisieren und wirksame Interventionsmethoden aufzuzeigen. Eine e-Learning-Plattform scheint hierfür praktikabel. Geht es um die e-Learning-Module zum Thema psychische Belastungen und Störungen bei Schulkindern, so sind Lehrkräften an einer künftigen Plattform vor allem Informationen zu schulischen Interventionsmöglichkeiten (78,2%, M=4,66) und Beispielszenarios zu Störungsbildern und psychischen Belastungen (78,4%, M=4,64) wichtig, aber auch Informationen zu Störungsbildern/psychischen Belastungen (75,6%, M=4,62), zu schulischen Förderungs- (75,6%, M=4,62) und Präventionsmöglichkeiten (75,6%, M=4,63), ein Überblick über Hilfsangebote (75,6%, M=4,66) und Anleitungen zum Umgang mit Krisen (72,6%, M=4,56).

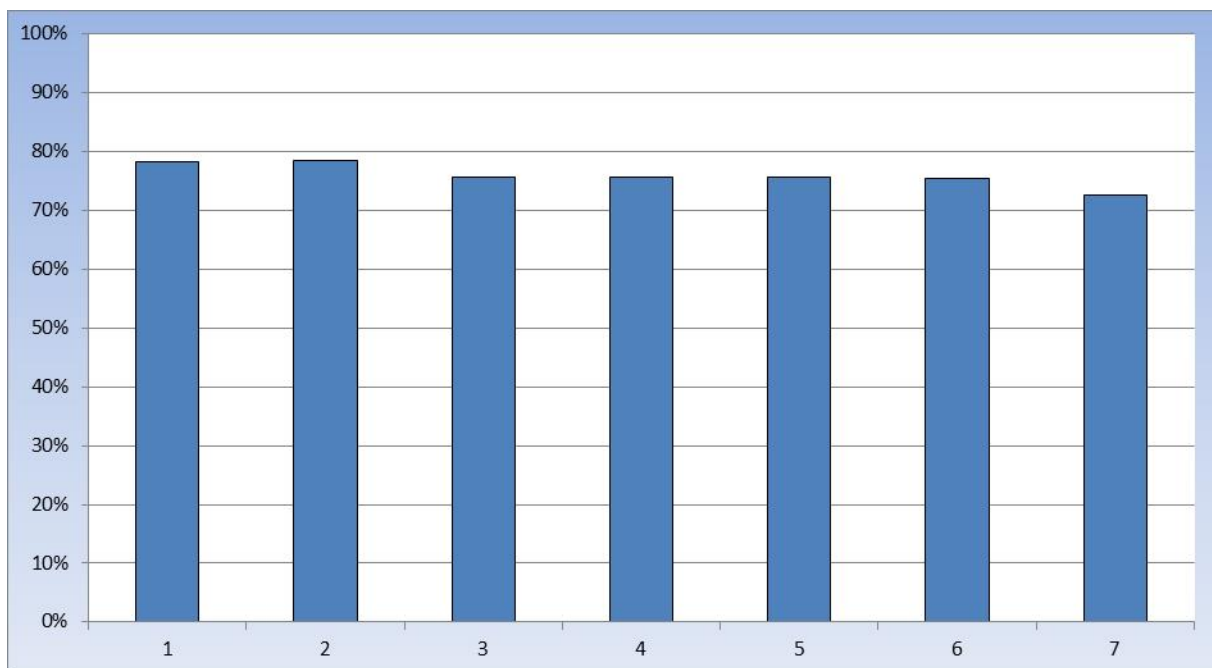


Abbildung 43: Lehrkräfte - Anforderungen an eine Plattform (N=119)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

Legende:

1 = Schulische Interventionsmöglichkeiten

2 = Beispielszenarios

3 = Informationen zu Störungsbildern

4 = Schulische Fördermöglichkeiten

5 = Schulische Präventionsmöglichkeiten

6 = Überblick über Hilfsangebote

7 = Anleitung zum Umgang mit Krisen

Für Lehrende stehen vor allem Beispielszenarios (94,4%, M=4,78) und schulische Präventionsmöglichkeiten (83,3%, M=4,72) an vorderster Stelle.

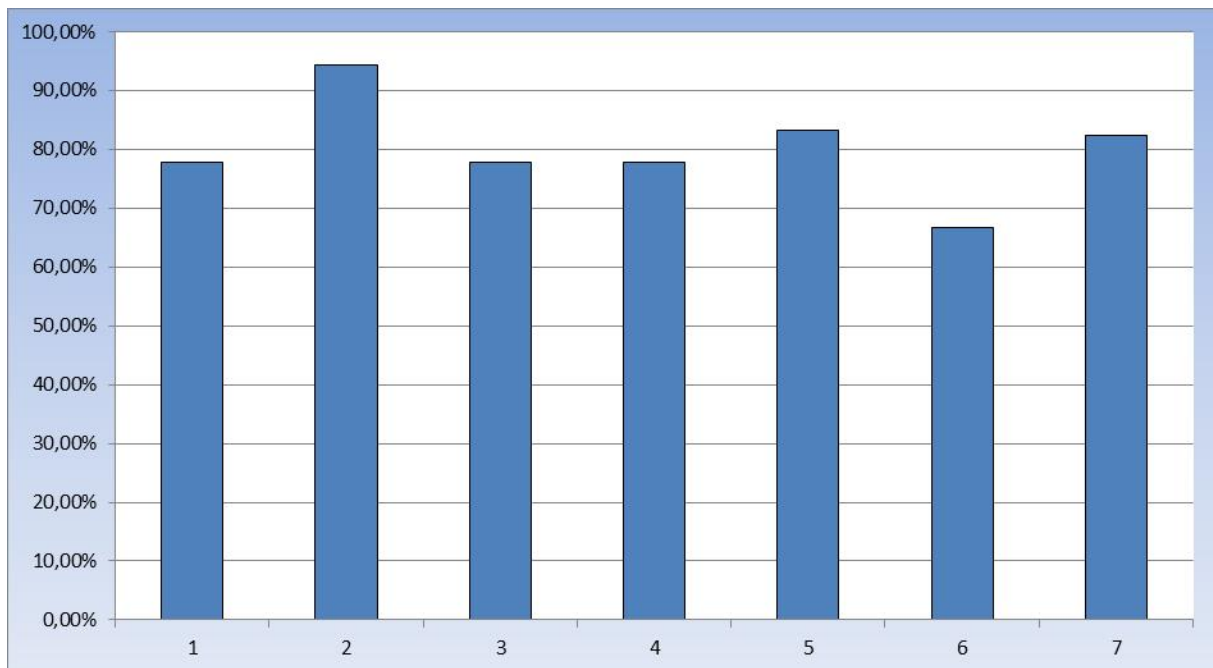


Abbildung 44: Lehrende - Anforderungen an eine Plattform (N=19)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

Legende:

1 = Schulische Interventionsmöglichkeiten

2 = Beispielszenarios

3 = Informationen zu Störungsbildern

4 = Schulische Fördermöglichkeiten

5 = Schulische Präventionsmöglichkeiten

6 = Überblick über Hilfsangebote

7 = Anleitung zum Umgang mit Krisen

Für Studierende sind es schulische Fördermöglichkeiten (87,5%, M=4,78), Informationen zu Störungsbildern/ psychischen Belastungen (82,5%, M=4,75), schulische Präventionsmöglichkeiten (80,0%, M=4,65) und Interventionsmöglichkeiten (77,5%, M=4,60).

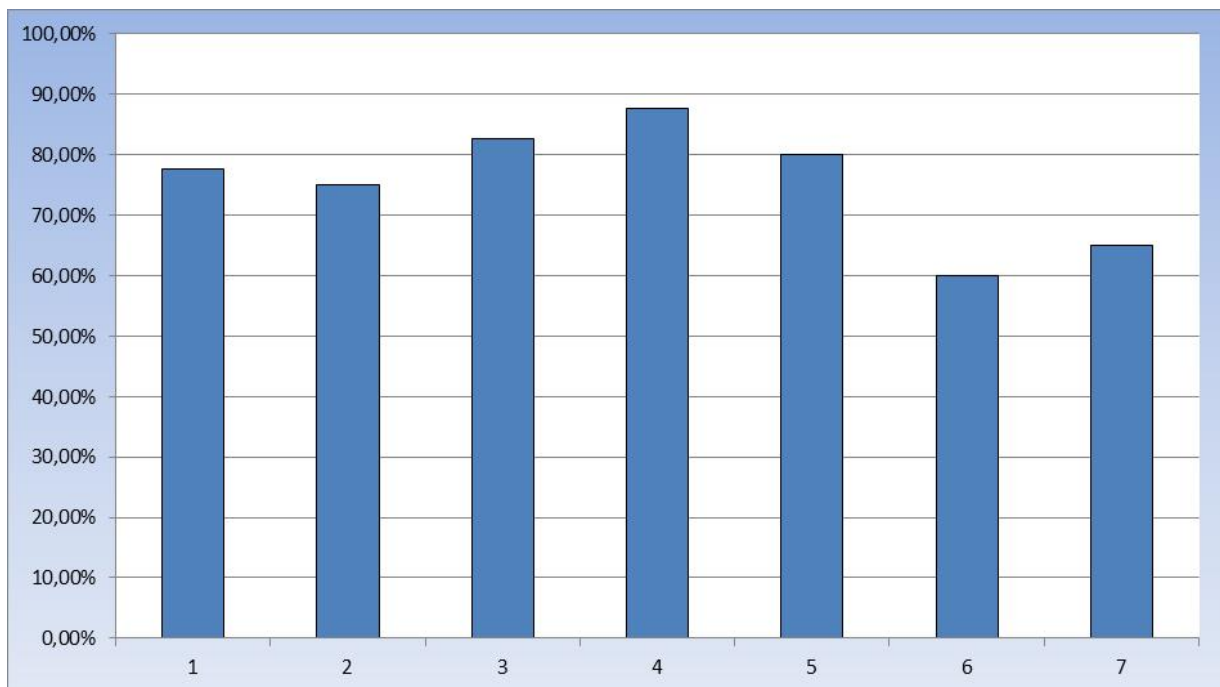


Abbildung 45: Studierende - Anforderungen an eine Plattform (N=40)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

Legende:

1 = Schulische Interventionsmöglichkeiten

5 = Schulische Präventionsmöglichkeiten

2 = Beispielszenarios
3 = Informationen zu Störungsbildern
4 = Schulische Fördermöglichkeiten

6 = Überblick über Hilfsangebote
7 = Anleitung zum Umgang mit Krisen

Einflussfaktoren auf die Nutzung einer Plattform

Als wichtige Einflussfaktoren auf die Nutzung der Plattform sehen Lehrkräfte sowohl Übersichtlichkeit (78,3%, M=4,57) und intuitive Handhabung (68,7%, M=4,35), als auch eine Suchfunktion (68,1%, M=4,47) und einen Materialpool (66,7%, M=4,46).

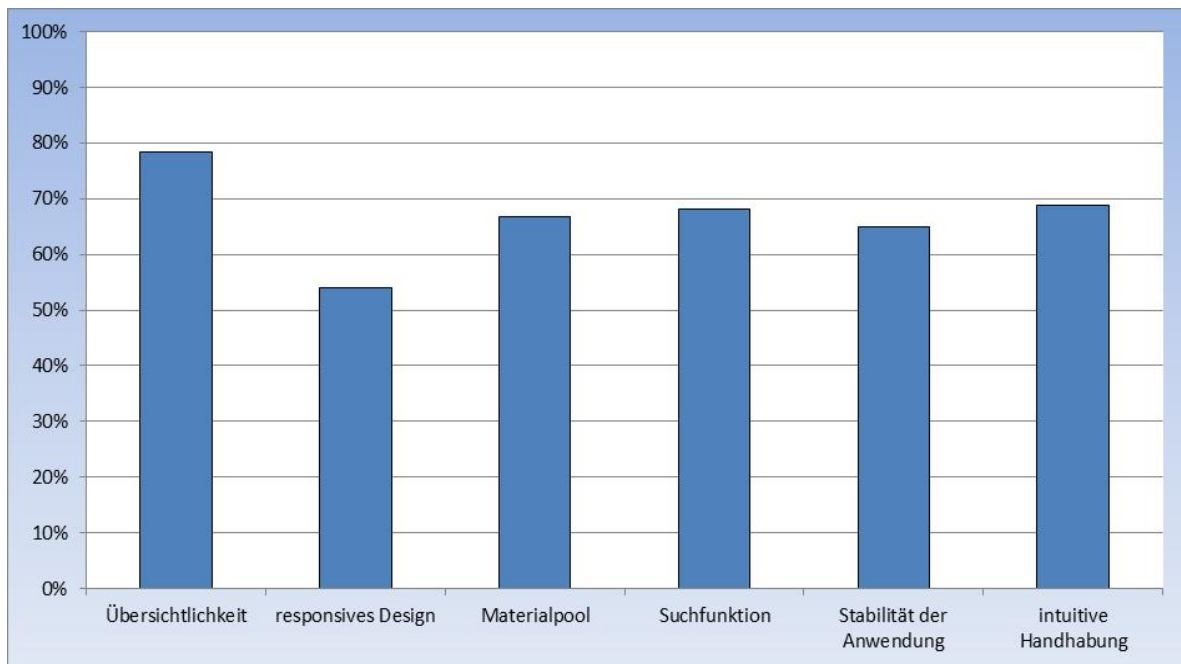


Abbildung 46: Lehrkräfte - Einflussfaktoren auf die Nutzung der Plattform (N=118)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

Den Lehrenden ist dagegen die Stabilität der Anwendung am wichtigsten (94,4%, M=4,72) sowie die Übersichtlichkeit (83,3%, M=4,44), ein Materialpool (77,8%, M=4,39) und eine Suchfunktion (72,2%, M=4,33).

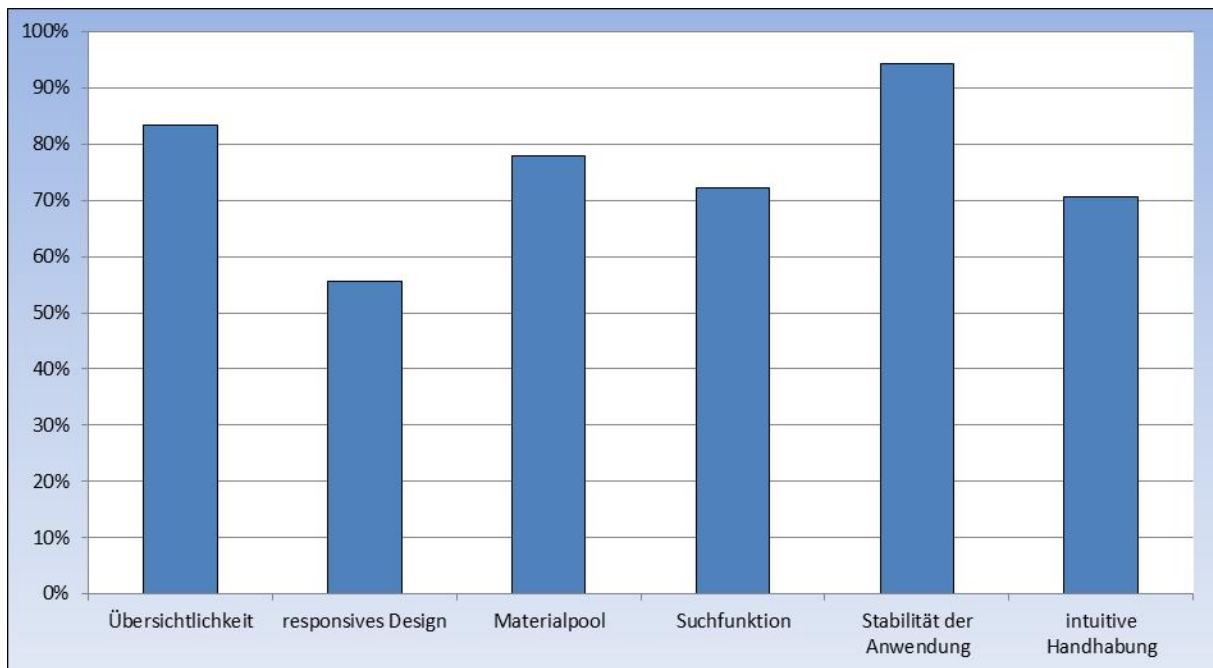


Abbildung 47: Lehrende - Einflussfaktoren auf die Nutzung der Plattform (N=18)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe
 Die Übersichtlichkeit ist mit 88,6% (M=4,89) auch den Studierenden sehr wichtig, außerdem ein responsives Design, das auch auf Smartphones, Tablets etc. funktioniert (79,4%, M=4,65), ein Materialpool (70,3%, M=4,57) und eine Suchfunktion (70,3%, M=4,62).

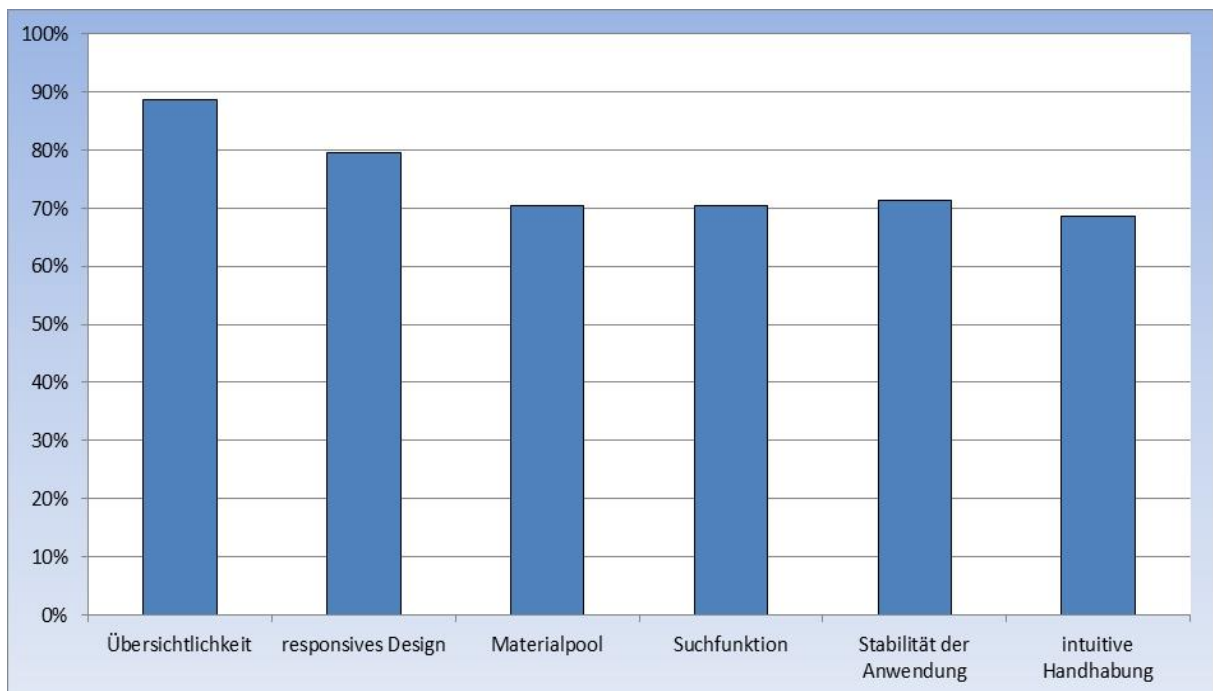


Abbildung 48: Studierende - Einflussfaktoren auf die Nutzung der Plattform (N=33)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

Kenntnis der psychischen Belastungen und Störungen

Bezüglich der einzelnen psychischen Belastungen und Störungen wurde nach dem jeweiligen Wissensstand folgender Störungen gefragt:

- Hyperkinetische Störungen
- Schulische Entwicklungsstörungen
- Depressive Störungen
- Persönlichkeitsstörungen
- Störungen des Sozialverhaltens
- Essstörungen
- Tiefgreifende Entwicklungsstörungen
- Angststörungen

Dabei wurden jeweils folgende Bereiche abgefragt:

- Beschreibung des Störungsbildes
- Entstehungsmodell
- Begleiterscheinungen
- Diagnostik
- Schulische Förderungsmöglichkeiten
- Nachteilsausgleich
- Prävention

Der höchste Mittelwert der Hauptuntersuchung beträgt 4,00, was einem fundierten Wissen entspricht. Diesen Wert erzielen die Lehrkräfte im Bereich des Nachteilsausgleichs schulischer Entwicklungsstörungen, wo 41,9% fundiertes Wissen angeben. Ebenfalls im Bereich des Nachteilsausgleichs liegt jedoch auch der niedrigste Mittelwert von 2,41, der sich bei den Studierenden bezüglich den hyperkinetischen Störungen ergibt; hier geben nur 4,8% eher fundiertes Wissen und 59,5% kein Wissen an.

Lehrkräfte erzielen fast immer die höchsten Werte, was durch den höchsten Bezug zu Kindern im Berufsalltag dieser Zielgruppe erklärt werden kann. Insgesamt zeigen sich niedrige Mittelwerte in den Befragungsteilen der Lehrenden und Studierenden in den Bereichen schulische Förderung, Nachteilsausgleich und Prävention.

Im Folgenden sind alle Mittelwerte dieses Themenbereichs dargestellt:

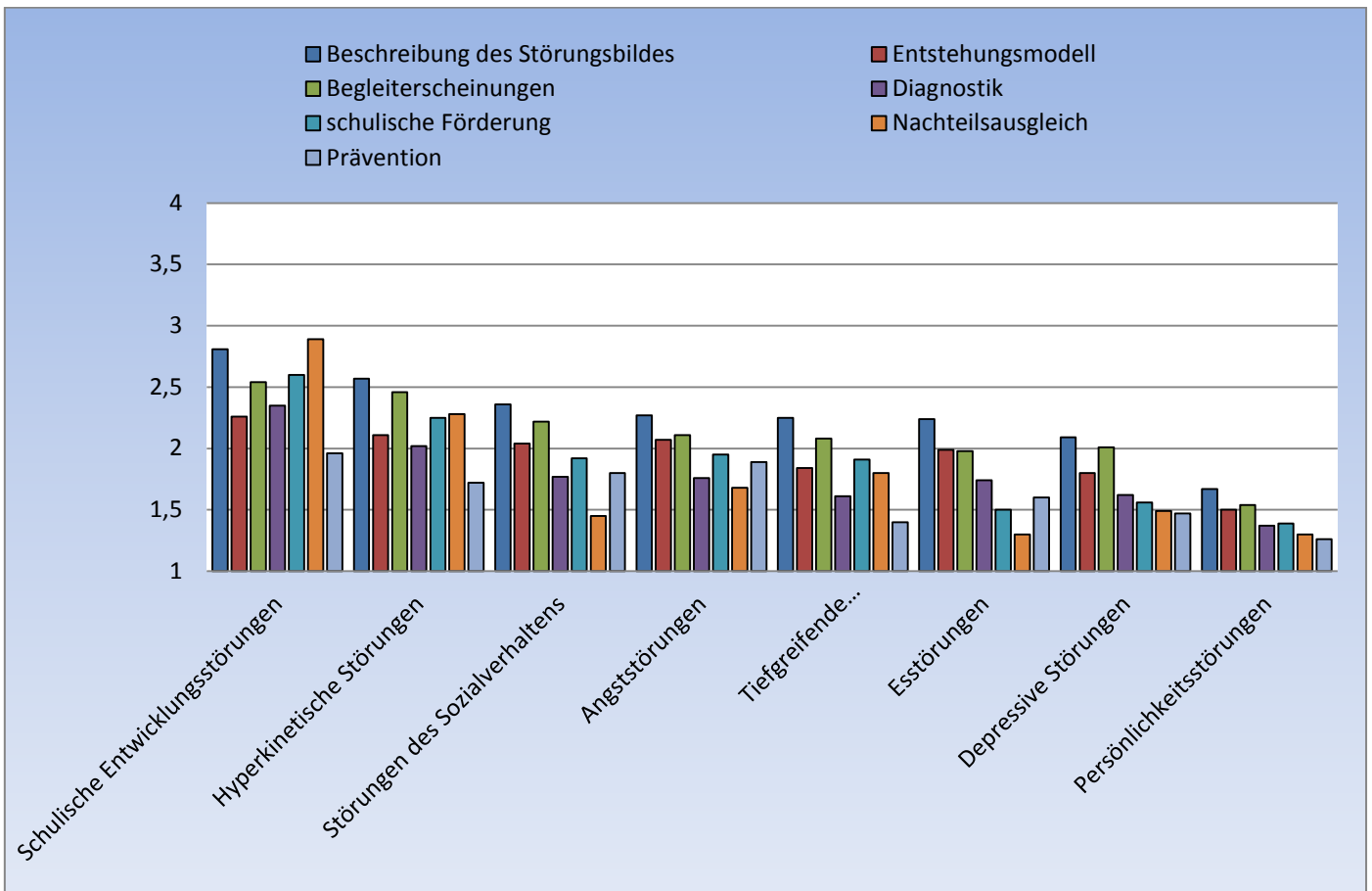


Abbildung 49: Lehrkräfte - Kenntnis der psychischen Belastungen und Störungen (N=116)
 Antwortniveau Likertskala: 0 = kein Wissen, 1 = nicht fundiert, 2 = eher nicht fundiert, 3 = eher fundiert, 4 = fundiert

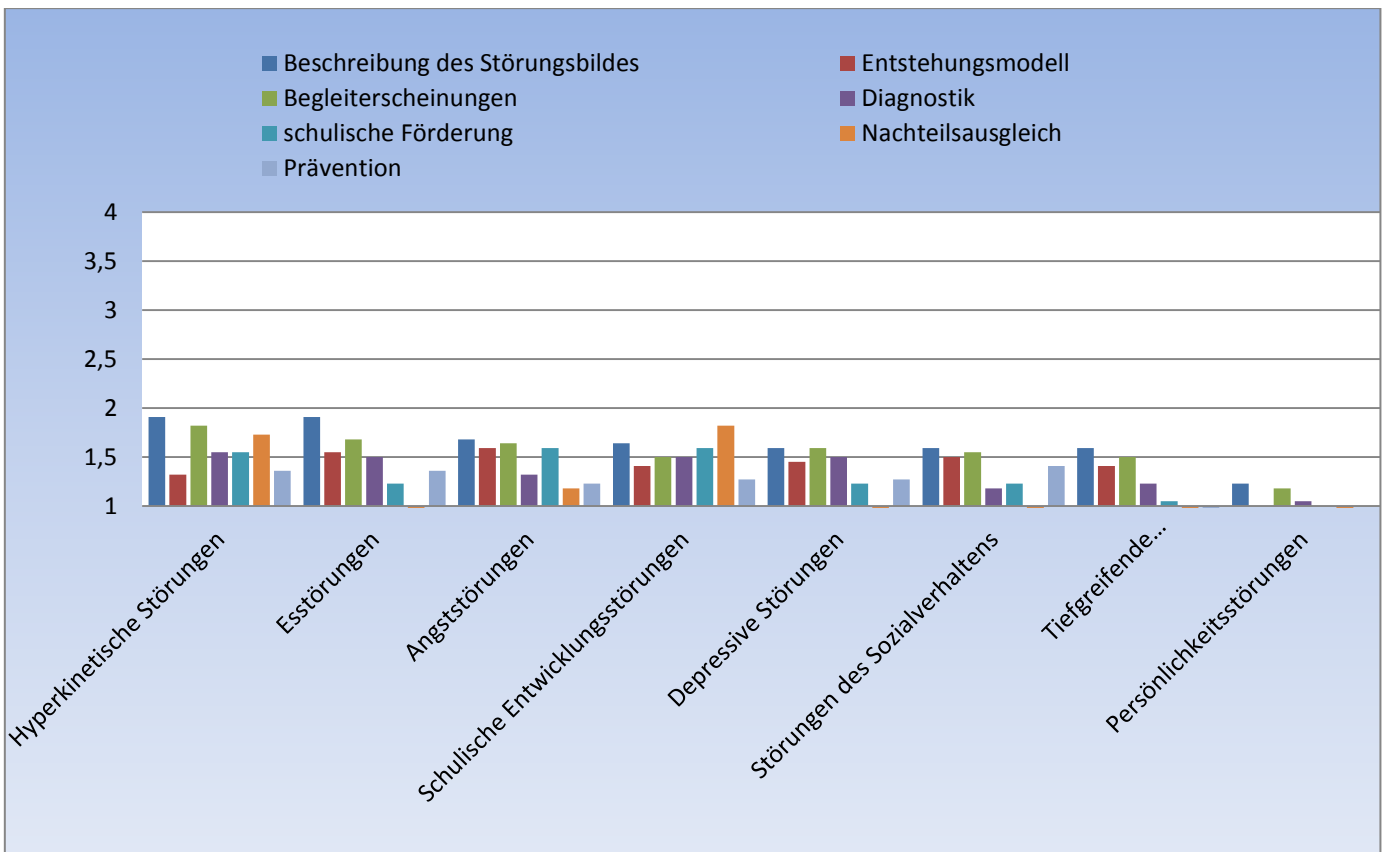


Abbildung 50 Lehrende - Kenntnis der psychischen Belastungen und Störungen (N=17)

Antwortniveau Likertskala: 0 = kein Wissen, 1 = nicht fundiert, 2 = eher nicht fundiert, 3 = eher fundiert, 4 = fundiert

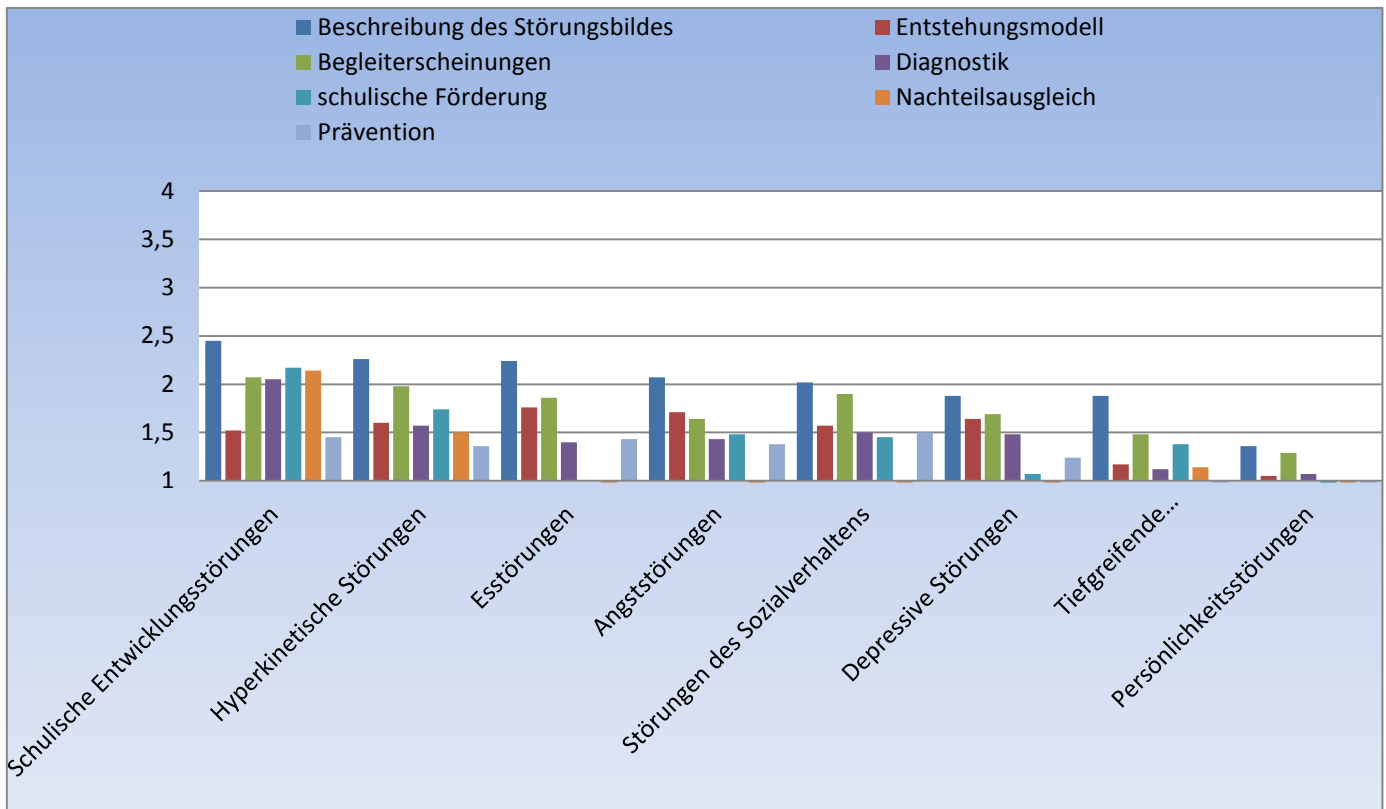


Abbildung 51: Studierende - Kenntnis der psychischen Belastungen und Störungen (N=39)

Antwortniveau Likertskala: 0 = kein Wissen, 1 = nicht fundiert, 2 = eher nicht fundiert, 3 = eher fundiert, 4 = fundiert

Anforderungsanalyse (Teil 2)

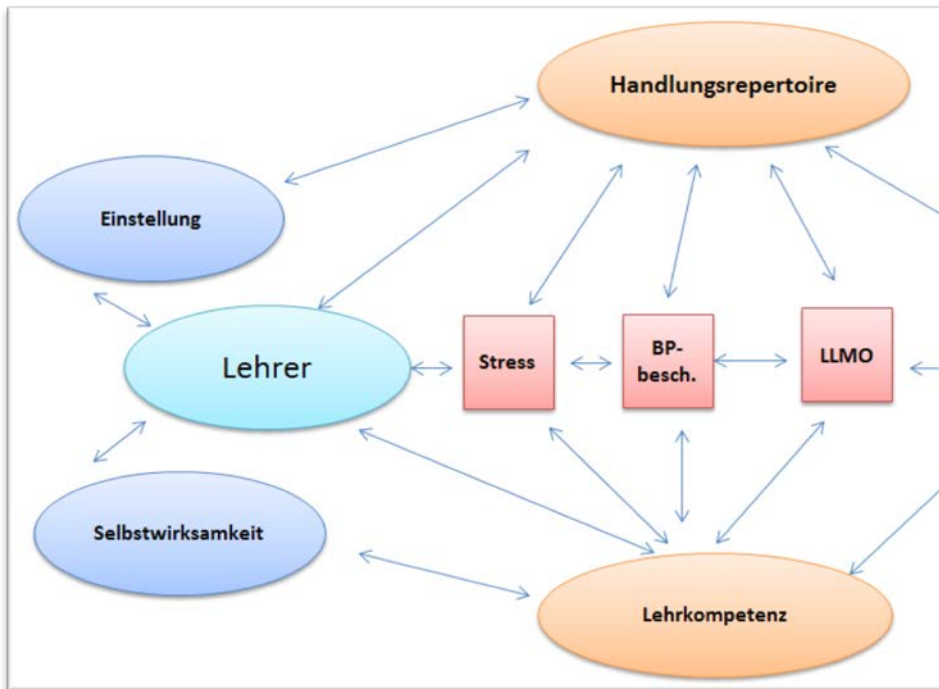


Abbildung 52 Ausschnitt Perspektiven, erwartete Zusammenhänge und Ziele – hier nur Teil 2 Anforderungsanalyse
Die Pilotierung fand zu zwei Messzeitpunkten 15.Mai 2016 – 30.Juni 2016 MZP 1 sowie 31.Mai 2017 - 17.Juli 2017 MZP 2 statt. Befragt wurden nur Lehrkräfte.

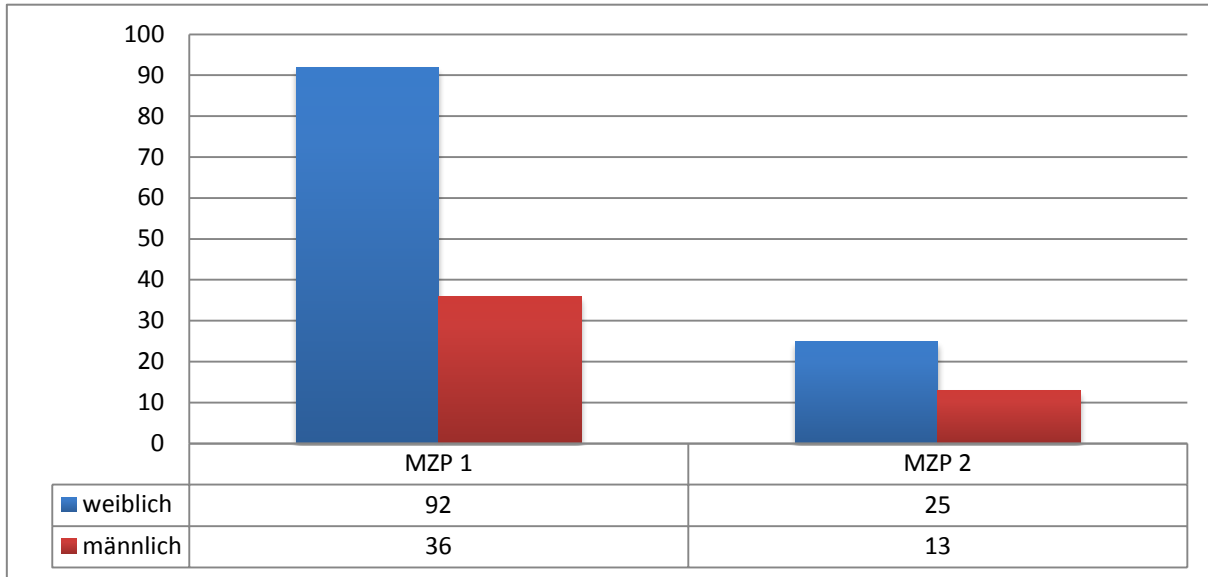
Feldbericht

Feldbericht	Lehrkräfte
Messzeitpunkt 1	
Laufzeit	7 Wochen
Erhebungszeitpunkt	15.Mai – 30.Juni 2016
Gesamtsample	279
Nettobeteiligung	164
Ausschöpfungsquote	52,33 %
Beendigungsquote	31,90 %
Mittlere Bearbeitungszeit	21 min 16 sec

Feldbericht	Lehrkräfte
Messzeitpunkt 2	
Laufzeit	7 Wochen
Erhebungszeitpunkt	31.Mai – 17.Juli 2017
Gesamtsample	202
Nettobeteiligung	44
Ausschöpfungsquote	21,78 %
Beendigungsquote	18,32 %
Mittlere Bearbeitungszeit	8 min 16 sec

Überblick über demografische Daten

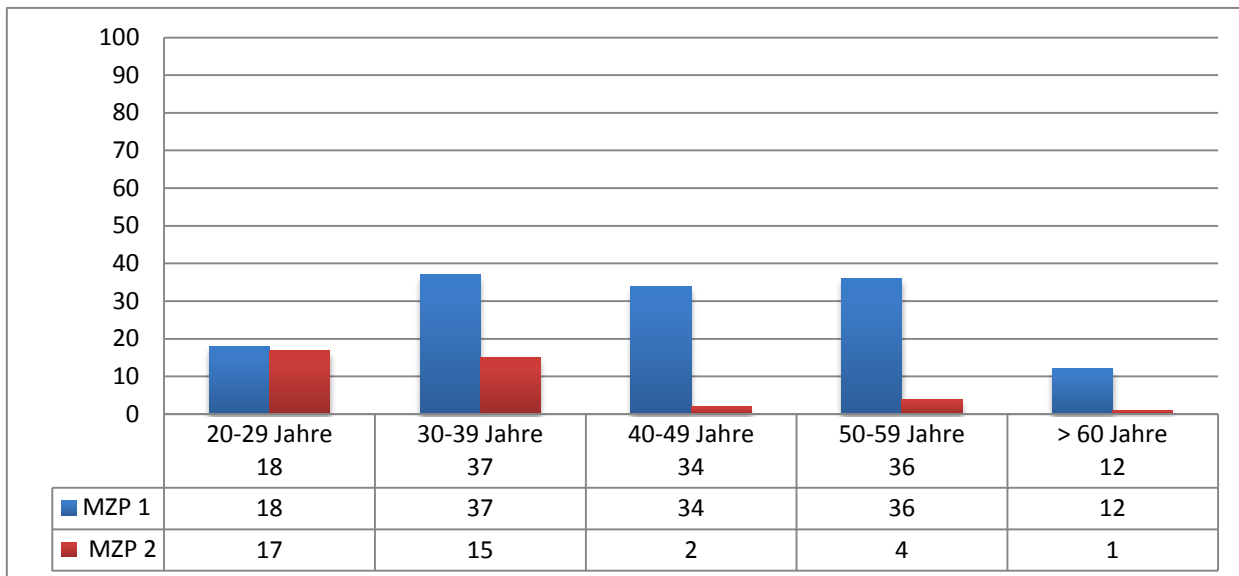
Geschlecht



Geschlecht	MZP 1	MZP 2
weiblich	92	25
männlich	36	14
Gesamt	128	39

Angabe in absoluten Zahlen

Alter

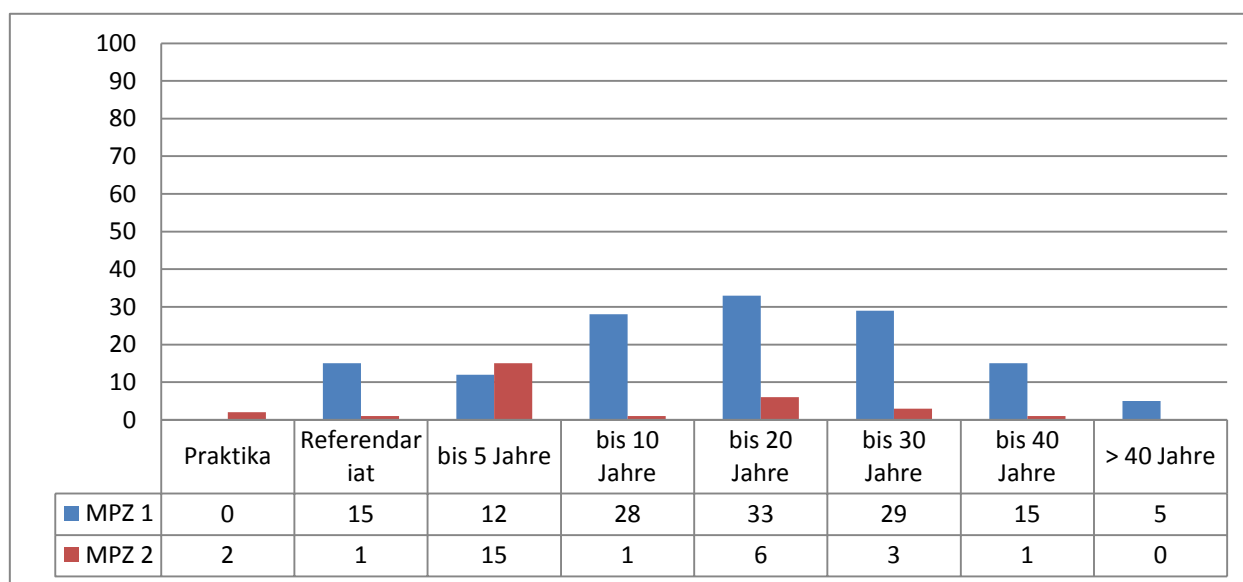


Alter	MZP 1	MZP 2
20-29 Jahre	18	17
30-39 Jahre	37	15

40-49 Jahre	34	2
50-59 Jahre	36	4
> 60 Jahre	12	1
Gesamt	137	39

Angabe in absoluten Zahlen

Berufserfahrung



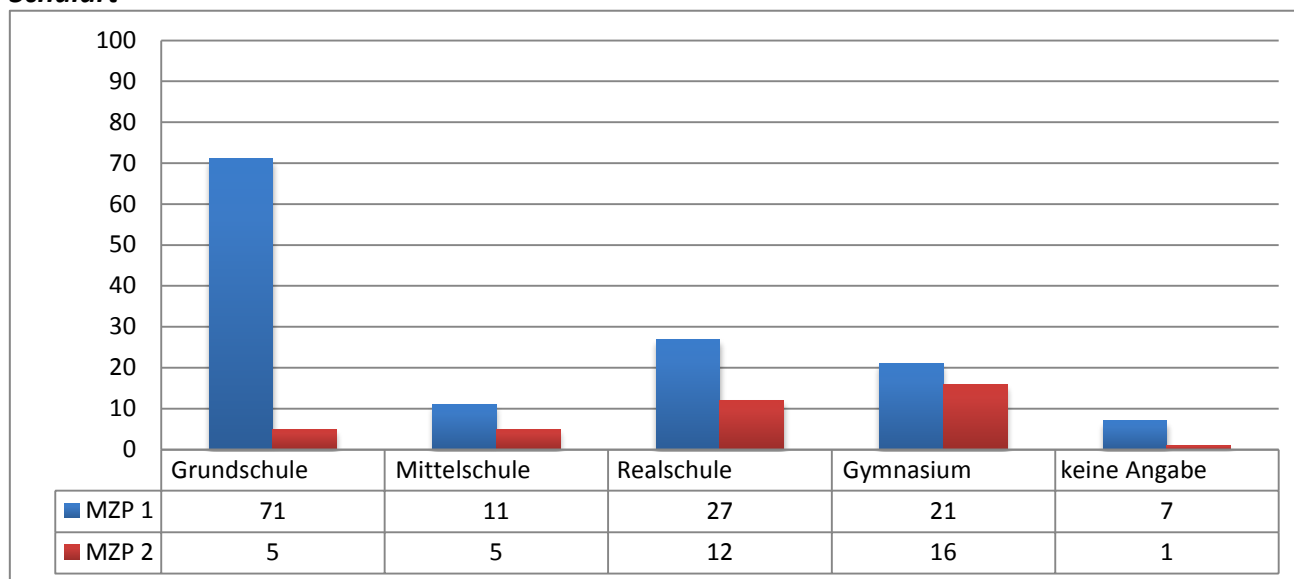
Berufserfahrung

Berufserfahrung	MZP 1	MZP2
Praktika	0	2
Referendariat	15	1
bis 5 Jahre	12	15
bis 10 Jahre	28	1
bis 20 Jahre	33	6
bis 30 Jahre	29	3
bis 40 Jahre	15	1
> 40 Jahre	5	0

Gesamt 137 29

Angabe in absoluten Zahlen

Schulart

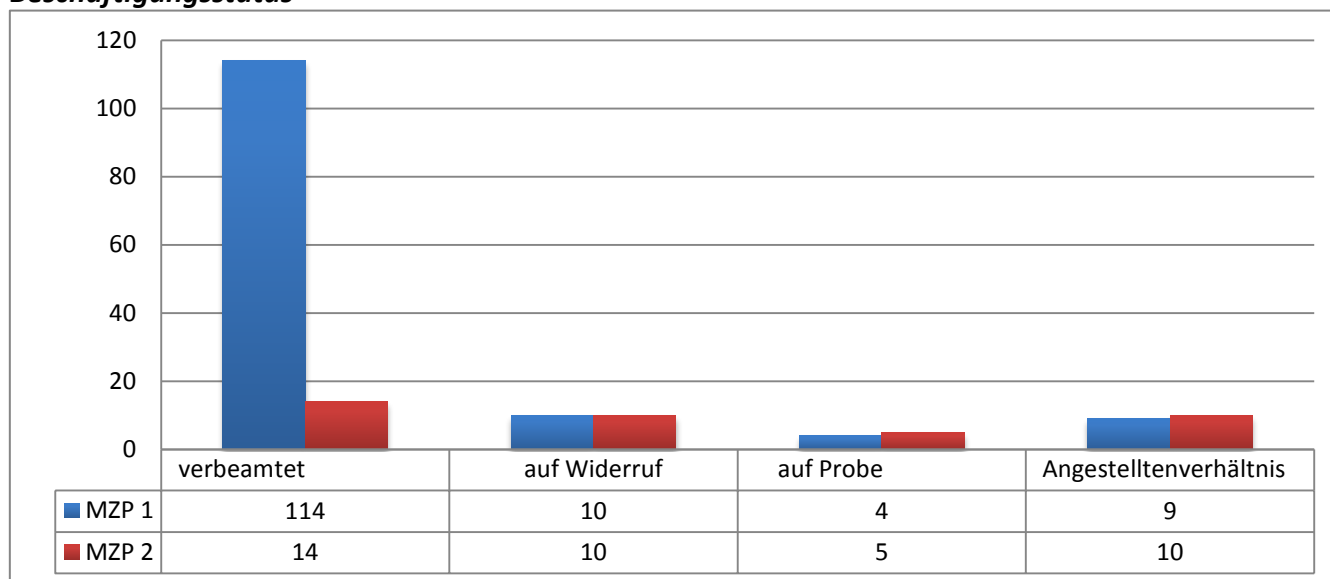


Schulart	MZP 1	MZP 2
----------	-------	-------

Grundschule	71	5
Mittelschule	11	5
Realschule	27	12
Gymnasium	21	16
keine Angabe	7	1
Gesamt	137	39

Angabe in absoluten Zahlen

Beschäftigungsstatus



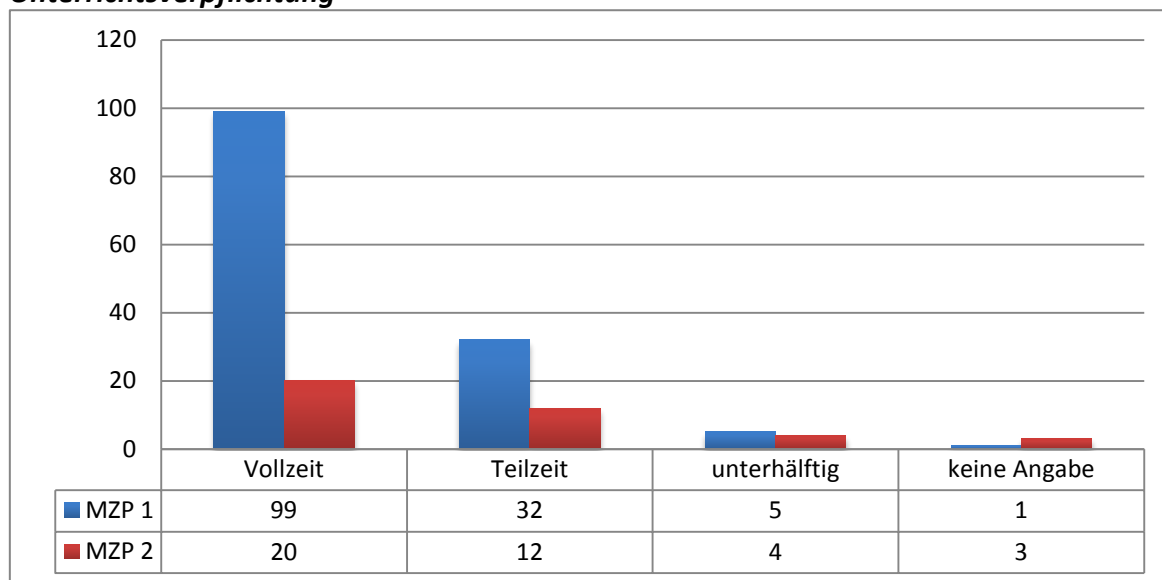
Beschäftigungsstatus	MZP 1	MZP 2
----------------------	-------	-------

verbeamtet	114	14
------------	-----	----

auf Wiederruf	10	10
auf Probe	4	5
Angestelltenverhältnis	9	10
Gesamt	137	39

Angabe in absoluten Zahlen

Unterrichtsverpflichtung

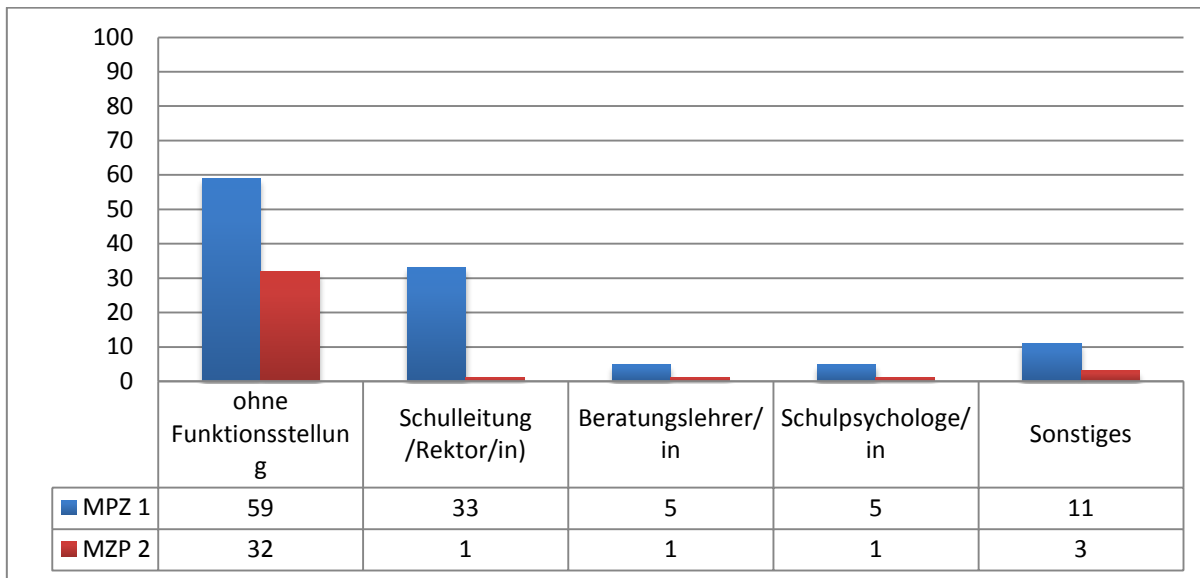


Unterrichtsverpflichtung

	MZP 1	MZP 2
Vollzeit	99	20
Teilzeit	32	12
unterhältig	5	4
keine Angabe	1	3
Gesamt	137	39

Angabe in absoluten Zahlen

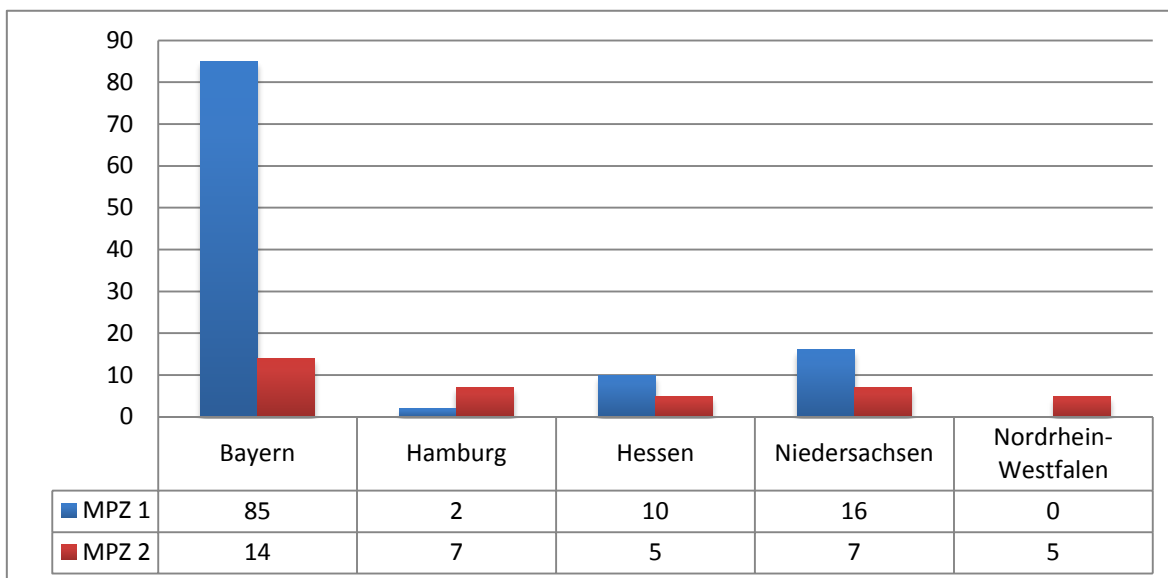
Funktionsstellung



Funktionsstellung	MZP 1	MZP 2
ohne Funktionsstellung	59	32
Schulleitung (Rektor/in)	33	1
Beratungslehrer/in	5	1
Schulpsychologe/in	5	1
Sonstige	11	3
Gesamt	113	38

Angabe in absoluten Zahlen

Bundesland



Bundesland	MZP 1	MZP 2
Bayern	85	14
Hamburg	2	7

Hessen	10	5
Niedersachsen	16	7
Nordrhein-Westfalen	0	5
Gesamt	113	38

Angabe in absoluten Zahlen

Gründe für den Besuch einer Fortbildung

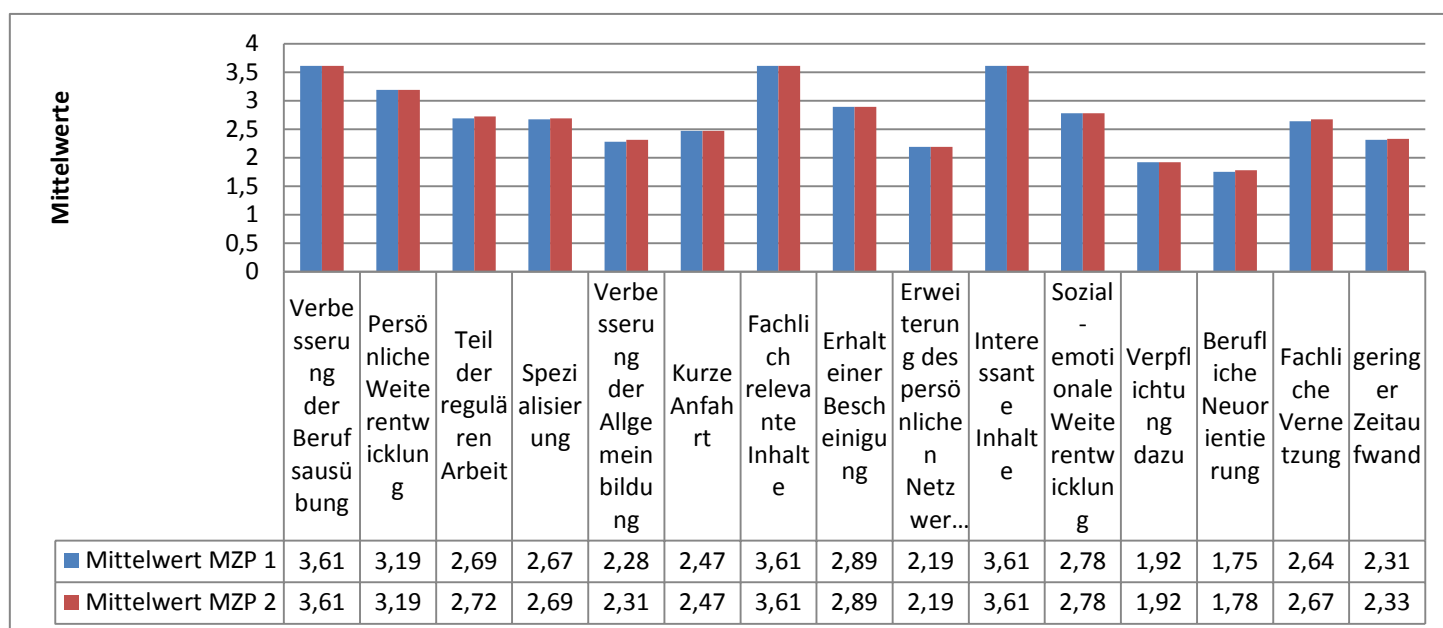


Abbildung 52: Gründe für den Besuch einer Fortbildung; Messzeitpunkt 1 und 2 (N=36)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

Fortbildungsbedarf im Kompetenzbereich ...

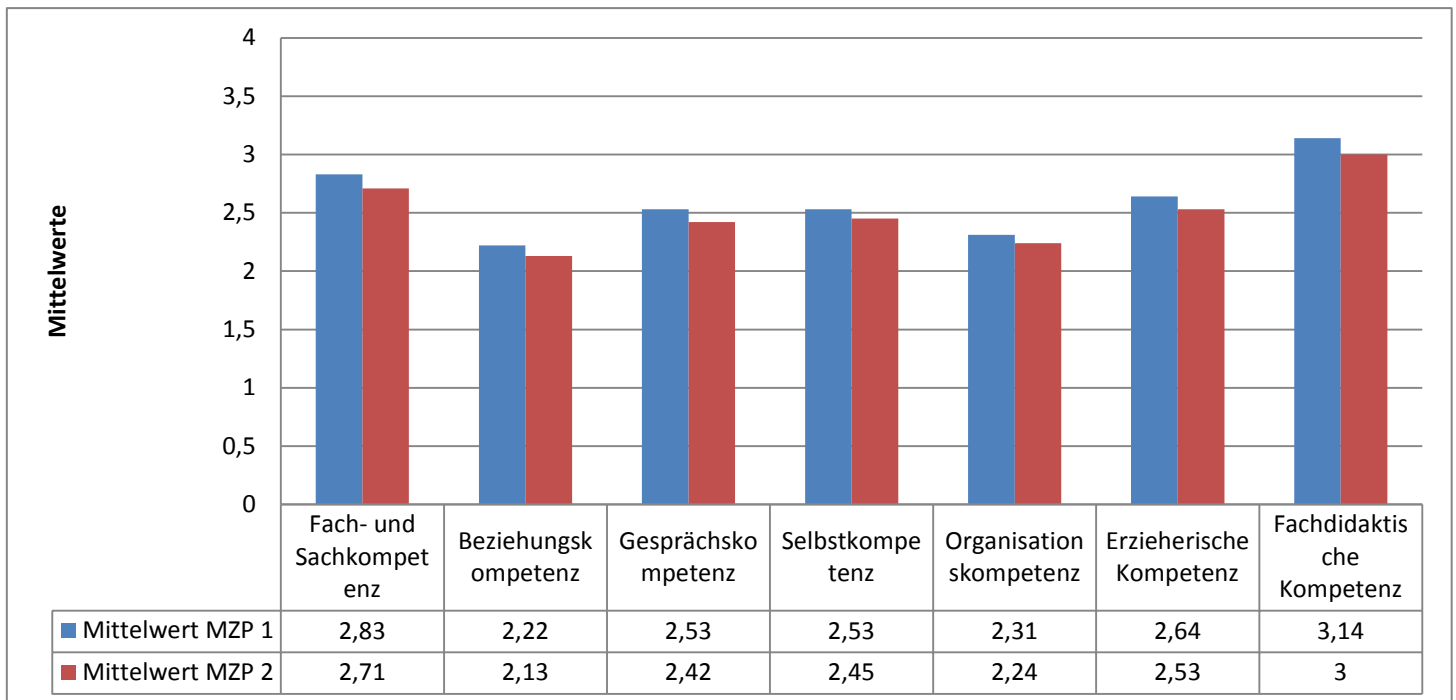


Abbildung 53: Kompetenzbereiche für Lehrkräfte Messzeitpunkt 1 (N=36) und Messzeitpunkt 2 (N=38)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

Lern- und Leistungsmotivation

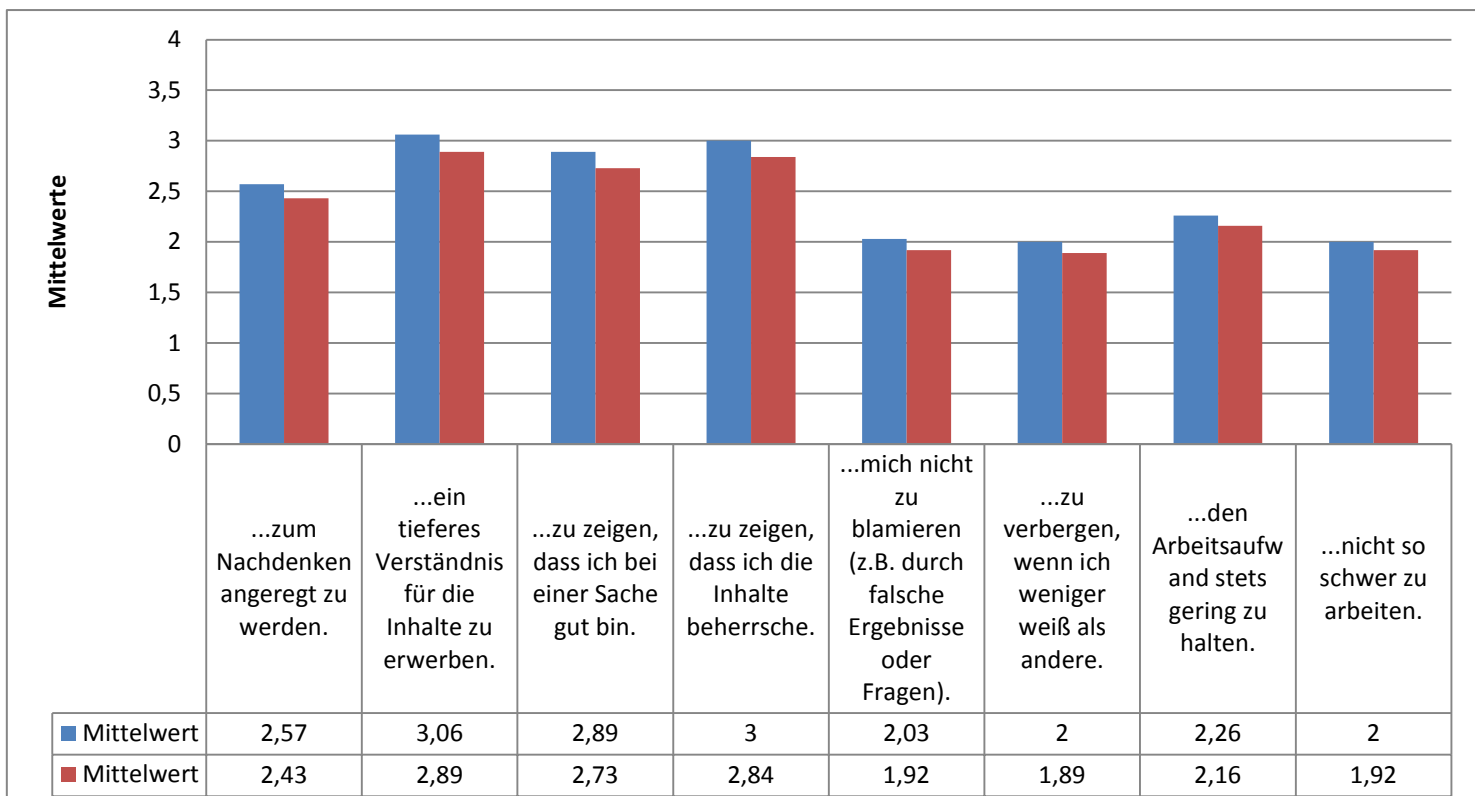


Abbildung 54: Items adaptiert aus den Skalen zur Erfassung von Lern- und Leistungsmotivation Spinath et al 2012 Messzeitpunkt 1 (N=35) und Messzeitpunkt 2 (N=37)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

Selbstwirksamkeit

Allgemeine, Persönliche Kollegium und Lehrerspezifisch

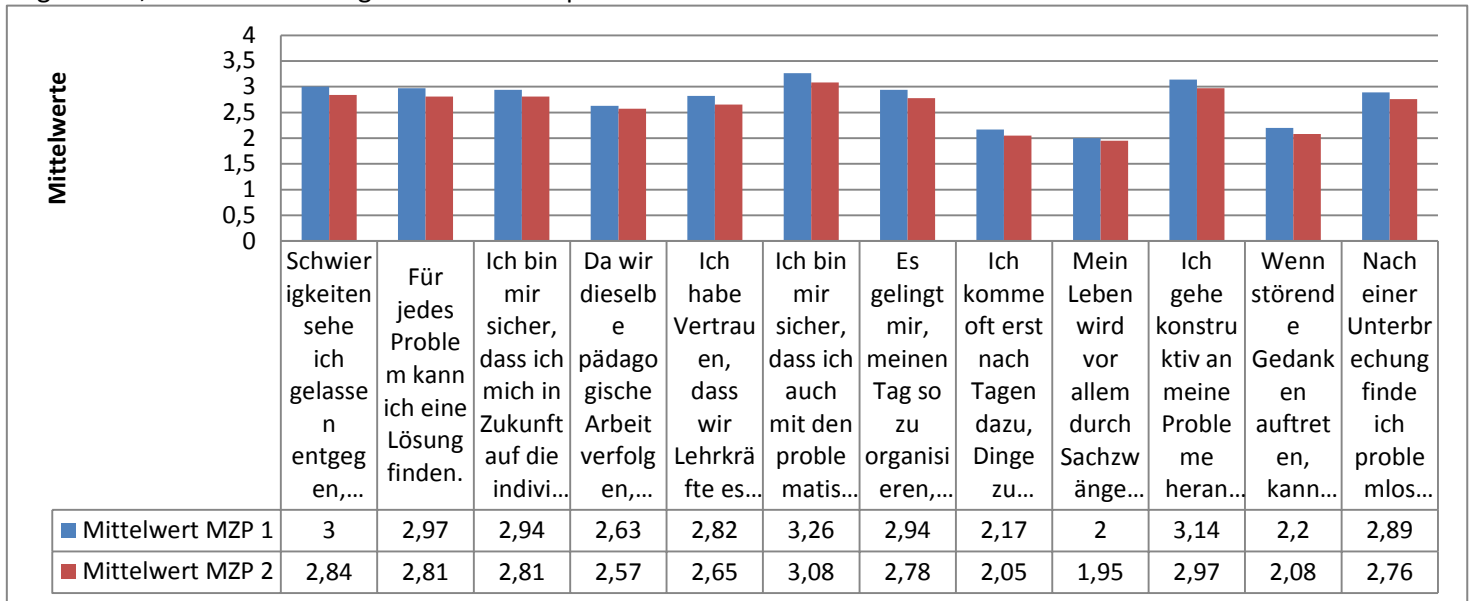


Abbildung 55: Items zur Selbstwirksamkeit adaptiert aus den Skalen zur Erfassung von Schüler – und Lehrermerkmalen nach Jerusalem und Schwarzer 1999; Messzeitpunkt 1 (N=35) und Messzeitpunkt 2 (N=37)

Antwortniveaue Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

Berufsbezogenes Inventar der Persönlichkeitsbeschreibung

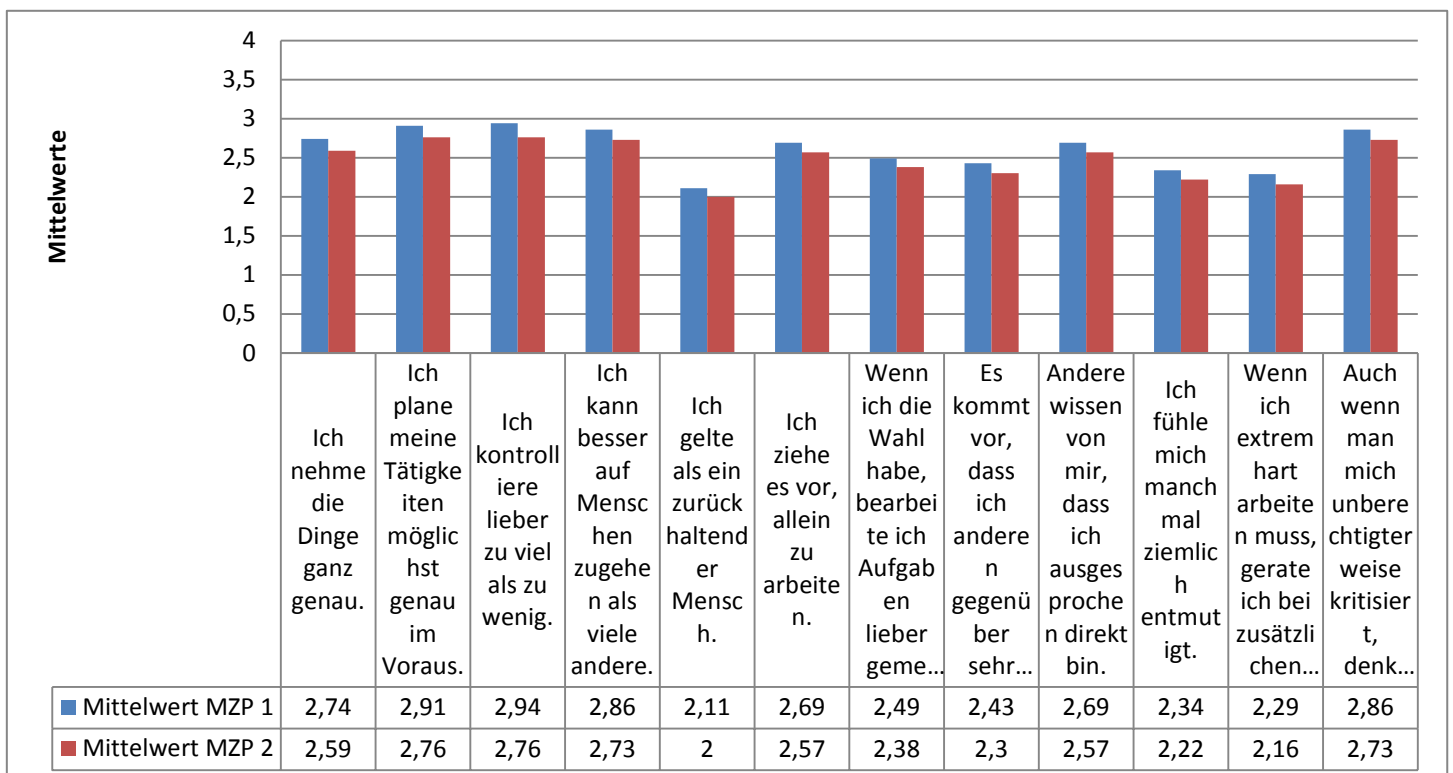


Abbildung 56: Ausgewählte Items adaptiert aus dem Bochumer berufsbezogenes Inventar der Persönlichkeitsbeschreibung; Messzeitpunkt 1 (N=35) und Messzeitpunkt 2 (N=37)

Antwortniveaue Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

Grad der Sozialen Erwünschtheit

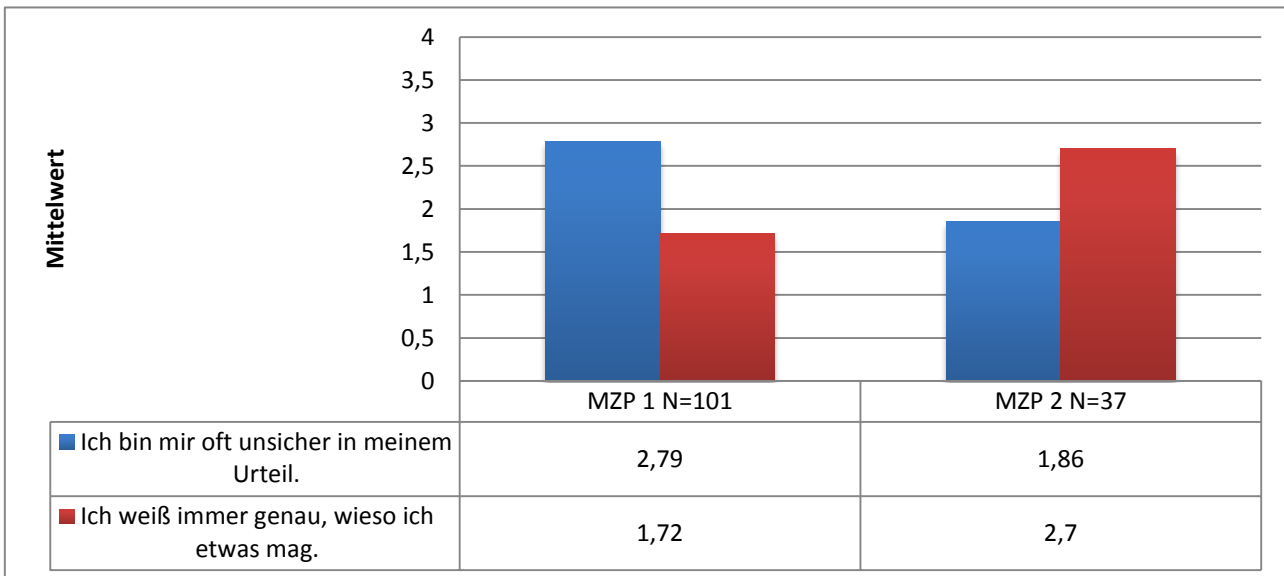


Abbildung 57: Ausgewählte Items aus der Skala Soziale Erwünschtheit. Messzeitpunkt 1 (N=101) und Messzeitpunkt 2 (N=37)
 Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

Grad der emotionalen Erschöpfung

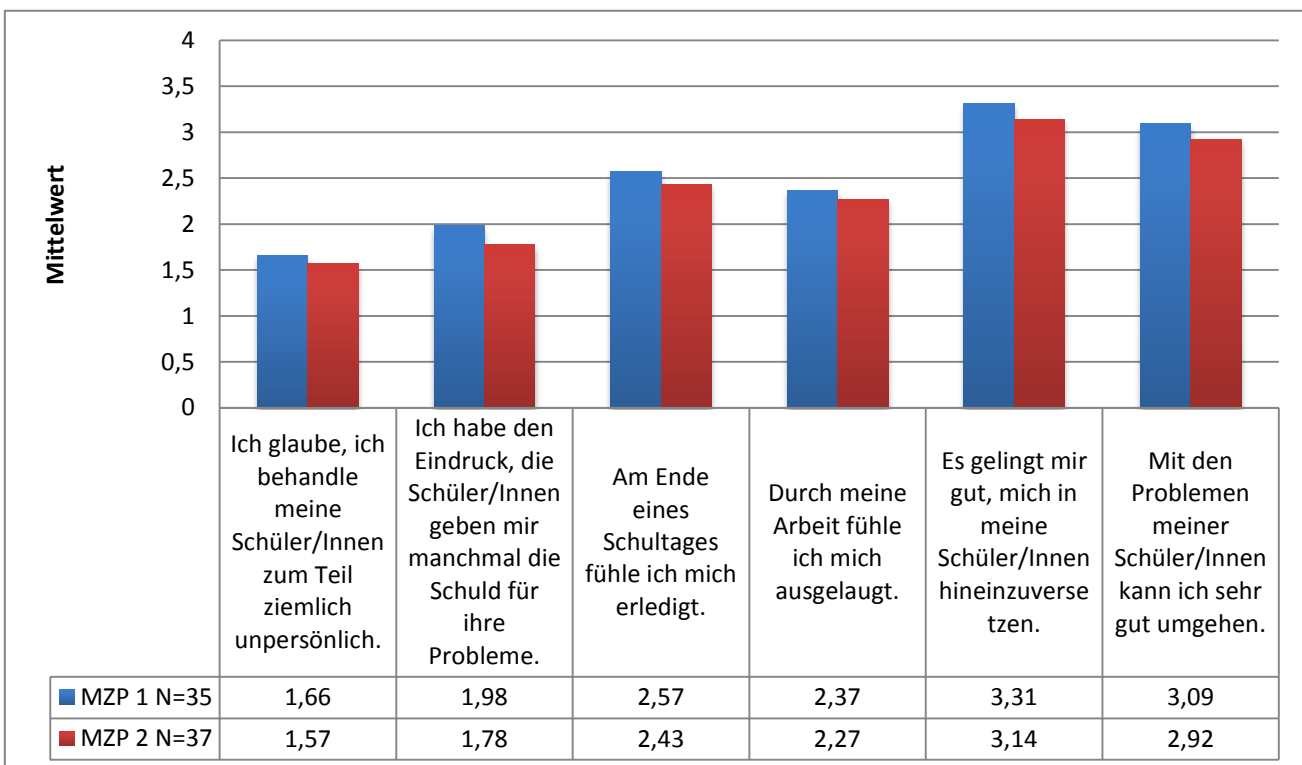


Abbildung 58: Ausgewählte Items aus dem Burnout Inventory adaptiert nach Maslach 1981; Messzeitpunkt 1 (N=35) und Messzeitpunkt 2 (N=37)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

Ehrgeizverhalten

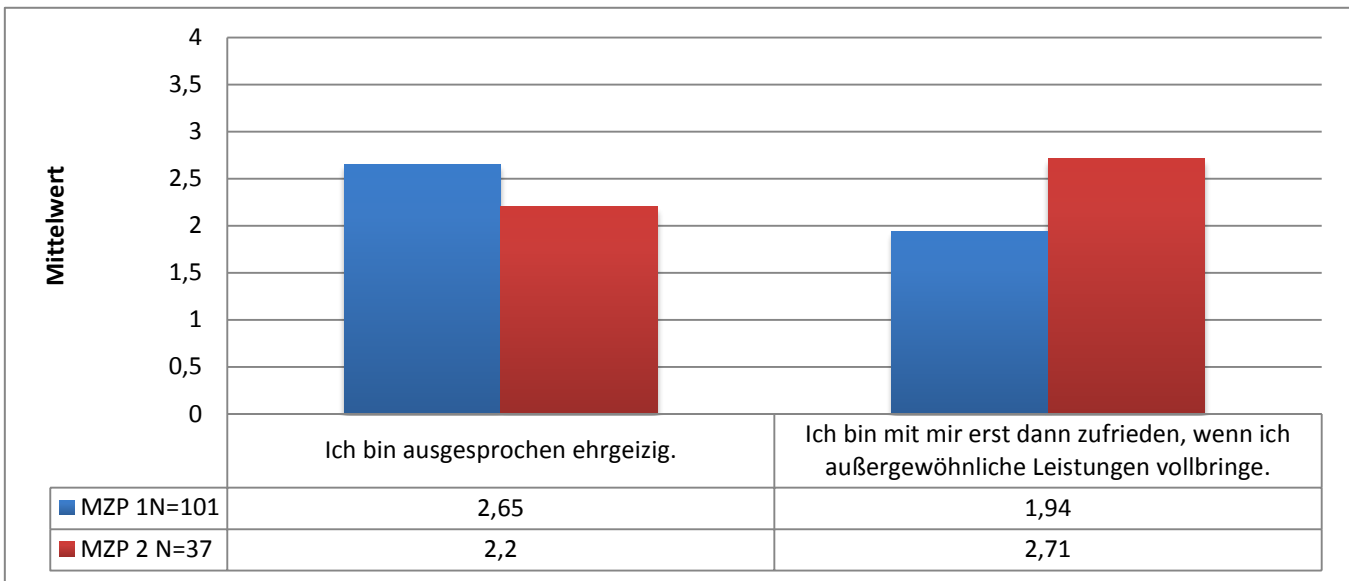


Abbildung 59: Ehrgeizverhalten adaptiert aus Bochumer Inventar für berufsbezogene Persönlichkeitsbeschreibung; Messzeitpunkt 1 (N=101) und Messzeitpunkt 2 (N=37)

Antwortniveau Likertskala: 4= trifft zu, 3= trifft eher zu, 2= trifft eher nicht zu, 1= trifft nicht zu, 0= keine Angabe

Literatur (Auszug)

- Abs, H. J. (2007). Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern. *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*, 63-84.
- Bannach, M. (2002). *Selbstbestimmtes Lernen: freie Arbeit an selbst gewählten Themen*. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International journal of educational research*, 35(5), 463-482.
- Digel, S., & Schrader, J. (Hrsg.). (2013). *Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften – Lernen aus Videofällen in Hochschule und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Dreier, B. (2003): Professionalisierung durch Aktionsforschung? – Eine Teamforscherin analysiert ihre Forschungsprojekte. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn, 251 – 260.
- Dunlosky, J.; Rawson, K.A.; Marsh, E.J.; Nathan, M.j. & Willingham D.T.(2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques. *Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology*. Volume: 14 issue: 1, page(s): 4-58; DOI: <https://doi.org/10.1177/152910061245326>
- Galuschka K, Schulte-Körne G: Clinical practice guideline: The diagnosis and treatment of reading and/or spelling disorders in children and adolescents. *Dtsch Arztebl Int* 2016; 113: 279–86. DOI: 10.3238/arztebl.2016.0279
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsforschung. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.). *Handbuch Unterricht* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 44-50.
- Horstkemper, M. (2003). Warum soll man im Lehramtsstudium forschen lernen?
- Ingenkamp, K. (1968). *Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule* (Vol. 15). Beltz.
- KMK-Arbeitsgruppe (2000). *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute- Fachleute für das Lernen*.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf
- Konrad, K., & Traub, S. (1999). *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. Oldenbourg: Wissenschaftsverlag.
- Lipowsky, F., & Lotz, M. (2015). *Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion*.
<http://www.frank-lipowsky.de/wp-content/uploads/Lotz-Lipowsky-2.pdf>
- Müller, B. (2001). Praktiker als Forscher – Forschen als Praxis: Eine Wahlverwandtschaft? *Neue Praxis*. 31(1), 3 - 8.
- Neidhardt, F. (1968). Schichtspezifische Elterneinflüsse im Sozialisationsprozeß. In G. Wurzbacher (Hrsg.), *Die Familie als Sozialisationsfaktor*. Stuttgart.
- Nolda, S. (1996). *Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 905-947). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Rittle-Johnson, B. & Star, J.R. (2009). Compared to what? The effects of different comparisons on conceptual knowledge and procedural flexibility for equation solving. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 529-544.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London.
- Schön, B. (1998). *Therapie statt Erziehung?* Frankfurt.
- Schulte-Körne, G. (2016). Mental health problems in a school setting in children and adolescents. *Deutsches Ärzteblatt international*, 113, 183-190.
- Seidel, T. & Shavelson R.J. (2007): "Teaching effectiveness research in the last decade: Role of theory and research design in disentangling meta-analysis results". *Review of Educational Research*. 77(4), 454-499.

- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. J. Derry (Hrsg.), *Video Research in the Learning Sciences*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 383 -395.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*. 57(1), 1-23.
- Stern, E., & Felten, M. (2012). *Lernwirksam unterrichten*. Berlin: Cornelsen.
- Terhart, E. (Hrsg.), (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Völzke, R., Nittel, D. (1993). Professionell angeleitete biographische Kommunikation: ein Konzept pädagogischen Fremdverstehens. In K. Derichs-Kunstmann, C. Schiersmann & R. Tippelt (Hrsg.), *Die Fremde – das Fremde – der Fremde. Dokumentation der Jahrestagung 1992 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Frankfurt a. M., 123–135. <http://www.strukturnetz.de/download/index.php?url=/Artikel>
- Weinert, F. E. (Hrsg) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wernet, A.(2006). *Hermeneutik - Kasuistik - Fallverstehen. Eine Einführung*. Kohlhammer Verlag (Stuttgart)
- Ziegler, E., & Stern, E. (2014). Delayed benefits of learning elementary algebraic transformations through contrasted comparisons. *Learning and Instruction*, 33, 131-146.

Webseiten

- https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/139-2015_BST_Studie_Klemm_Inklusion_2015.pdf
- <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Schulen.html>
- <https://www.kjp.med.uni-muenchen.de/forschung/legasthenie/ueberblick.php#6>