

Kristin Wolf | René Staab | Verena Jörg | Mareike Kunter

## Analysen

zur Evaluation des Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen (2019/2020)

Vorläufiger Bericht an das Ministerium für Schule und Bildung  
des Landes Nordrhein-Westfalen

Stand: 07.06.2022

Goethe-Universität Frankfurt

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation



## Inhaltsverzeichnis

1.	Zusammenfassung .....	4
1.1	Zentrale Befunde der aktuellen Studie .....	4
1.1.1	Die Lehramtsanwärter*innen in der reformierten Lehramtsausbildung .....	4
1.1.2	Lerngelegenheiten im reformierten Vorbereitungsdienst .....	5
1.1.3	Wahrnehmung der aktuellen Ausbildungssituation im Vorbereitungsdienst .....	5
1.2	Empfehlungen .....	6
1.3	Fazit und Ausblick.....	7
1.4	Bisherige Ergebnisse der vorherigen Studien .....	7
2.	Evaluation des Vorbereitungsdienstes .....	10
2.1	Die Lehramtsanwärter*innen in der reformierten Lehramtsausbildung.....	11
2.1.1	Professionelle Kompetenz und Erleben zu Beginn des Vorbereitungsdienstes.....	11
2.1.2	Vergleich der Erträge der Reform mit der vorherigen Ausbildungsform .....	12
2.2	Lerngelegenheiten im reformierten Vorbereitungsdienst.....	13
2.3	Wahrnehmung der aktuellen Ausbildungssituation im Vorbereitungsdienst.....	14
2.4	Aktuelle Entwicklungen .....	14
2.4.1	Digitalisierung.....	14
2.4.2	Lehramt für sonderpädagogische Förderung .....	15
2.4.3	Seiteneinstieg .....	15
3.	Methoden .....	17
3.1	Studiendesign.....	17
3.1.1	Fragebogenerhebungen .....	17
3.1.2	Fokusgruppen .....	18
3.1.3	Dokumentenanalyse zur POB-C .....	19
3.1.4	Datenerhebung und -verarbeitung.....	19
3.2	Untersuchungstichproben .....	19
3.2.1	Lehramtsanwärter*innen .....	19
3.2.2	Seminarausbilder*innen.....	20
3.2.3	Ausbildungslehrkräfte.....	21
3.2.4	Umgang mit fehlenden Werten .....	21

3.3	Instrumente.....	21
3.3.1	Aspekte professioneller Kompetenz.....	23
3.3.2	Lerngelegenheiten im reformierten Vorbereitungsdienst.....	24
3.3.3	Wahrnehmung der Ausbildungssituation im Vorbereitungsdienst .....	26
4.	Ergebnisse .....	28
4.1	Die Lehramtsanwärter*innen in der reformierten Lehramtsausbildung .....	28
4.2	Lerngelegenheiten im reformierten Vorbereitungsdienst .....	32
4.2.1	Kern- und Fachseminare.....	33
4.2.2	Personenorientierung.....	37
4.2.3	Nützlichkeit der Lerngelegenheiten .....	51
4.2.4	Vergleich der Ausbildungsformate.....	53
4.2.5	Abschluss des Vorbereitungsdienstes .....	55
4.3	Wahrnehmung der aktuellen Ausbildungssituation im Vorbereitungsdienst .....	56
4.3.1	Ressourcen im Vorbereitungsdienst: Unterstützung und Kooperation .....	56
4.3.2	Berufliches Wohlbefinden.....	60
4.4	Aktuelle Themen .....	61
4.4.1	Medienkompetenz.....	62
4.4.2	Inklusion.....	63
4.4.3	Seiteneinstieg.....	64
5.	Zusammenfassende Diskussion .....	68
5.1	Die Lehramtsanwärter*innen in der reformierten Lehramtsausbildung .....	68
5.2	Lerngelegenheiten im reformierten Vorbereitungsdienst .....	68
5.3	Wahrnehmung der aktuellen Ausbildungssituation im Vorbereitungsdienst .....	69
5.4	Aktuelle Themen .....	70
5.5	Limitationen .....	70
5.6	Empfehlungen.....	71
6.	Danksagung .....	74
7.	Literaturverzeichnis.....	75
	Anhang: Psychologische Skalen und Statistische Kennwerte.....	79
	A: Konstruktübersicht.....	79

B: Itemformulierung der Skalen .....	82
C: Statistische Kennwerte und Analysen .....	102
Abkürzungsverzeichnis.....	109
Abbildungsverzeichnis .....	110
Tabellenverzeichnis.....	112

# 1. Zusammenfassung

Die vorliegenden Analysen sind eine Fortführung der im Jahr 2011 begonnenen Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen (NRW). In der Evaluation untersucht das Team der Goethe-Universität Frankfurt im Auftrag des Ministeriums für Schule und Bildung in Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) die Auswirkungen der 2012 erstmals umgesetzten Reform des Vorbereitungsdienstes im Hinblick auf die Umsetzungsqualität, die Akzeptanz bei allen Beteiligten und die Entwicklung der professionellen Kompetenz der Lehramtsanwärter\*innen (LAA). Unmittelbare Auswirkungen der Reform konnten in der ersten Evaluationsphase, in der die letzte Kohorte vor und die erste Kohorte nach Inkrafttreten der Reform miteinander verglichen wurden, beschrieben werden (Kunter, Linninger, Schulze-Stocker, Kunina-Habenicht & Lohse-Bossenz, 2013; Kunter, Linninger & Kunina-Habenicht, 2014; Kunter, Wolf, Linninger & Schulze-Stocker, 2016). In dieser Evaluationsphase standen die Konsequenzen durch die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes von 24 auf 18 Monate sowie die Qualität und Akzeptanz bei der Umsetzung der neu verankerten Ausbildungselemente im Vordergrund. Da zu diesem Zeitpunkt jedoch die LAA noch nach den alten Studienordnungen studiert und somit u.a. nicht das im neuen Lehrerausbildungsgesetz (LABG NRW) vorgesehene Praxissemester absolviert hatten, und die neu aufgesetzten Elemente des Vorbereitungsdienstes zum Teil noch nicht vollständig umgesetzt waren, ließ diese Evaluation eine vollständige Bewertung der Reform noch nicht zu. Um dies zu ermöglichen wurde die Datenbasis um eine neue Erhebung in einer dritten Kohorte von LAA, die im Mai 2019 ihren Vorbereitungsdienst begonnen und im Herbst 2020 beendet hat, ergänzt.

Gegenstand des vorliegenden Berichts ist es, die vollständige Implementation der neuen Ausbildungselemente im Rahmen der reformierten Lehramtsausbildung zu untersuchen sowie die Erträge der Reform mit dem vorherigen Ausbildungssystem zu vergleichen. Ein weiterer Schwerpunkt lag auf der Wahrnehmung der Ausbildungssituation durch die unterschiedlichen Beteiligten.

## 1.1 Zentrale Befunde der aktuellen Studie

Insgesamt zeigen die Ergebnisse wieder eine günstige Beurteilung des Vorbereitungsdienstes seitens der LAA und der Ausbilder\*innen in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfSL) und Ausbildungsschulen.

### 1.1.1 Die Lehramtsanwärter\*innen in der reformierten Lehramtsausbildung

Die Ausbilder\*innen in ZfSL und Ausbildungsschule schreiben den LAA, die ihr Studium nach der Reform absolvierten, übereinstimmend mehr Praxiserfahrungen zu. Mit Ausnahme der Praxiserfahrungen bewerten die Ausbilder\*innen die LAA der vorherigen Ausbildungsform im Hinblick auf ihre Kompetenz zu Beginn des Vorbereitungsdienstes jedoch günstiger als die LAA nach der Reform. Diese Einschätzung spiegelt sich jedoch nicht in den Ergebnissen der direkten Wissenstestung (BilWiss-2.0-Test) zum bildungswissenschaftlichen Wissen und der Befragung der LAA zu ihrer professionellen Kompetenz und ihrem beruflichen Wohlbefinden wider. Im Vergleich mit den beiden Kohorten der vorherigen Evaluationsstudie, die als letzte Kohorte die vorherige Ausbildungsform bzw. als erste Kohorte den reformierten Vorbereitungsdienst durchliefen, zeigen sich zum größten Teil kleine, zum Teil statistisch signifikante Kohortenunterschiede. Für keine der untersuchten Variablen konnten Hinweise gefunden werden, dass LAA seit der

Reform (Kohorte 2 und 3) mit geringerer beruflicher Kompetenz in den Vorbereitungsdienst starten im Vergleich zu LAA der früheren Ausbildungsform. Der subjektive Eindruck der Ausbilder\*innen in Schule und ZfsL scheint sich im Hinblick auf die selbstberichtete Kompetenz der LAA nicht zu bestätigen.

### 1.1.2 Lerngelegenheiten im reformierten Vorbereitungsdienst

Die in der Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung (OVP) bzw. im LABG verankerten Ausbildungselemente des reformierten Vorbereitungsdienstes (EPG, POB-C, Portfolioarbeit) wurden auch nach Abschluss der Erstimplementationsphase von allen Beteiligten umgesetzt und weitgehend positiv bewertet. Es wurden mehrheitlich keine Hinweise auf Einbußen im Hinblick auf die Quantität und Qualität dieser neuen Lerngelegenheiten gefunden. So wurden die neuen Ausbildungselemente in die Seminarkonzepte integriert und an die veränderten Eingangsvoraussetzungen der LAA angepasst. Das Eingangs- und Perspektivgespräch (EPG) wird von der großen Mehrheit der LAA in Anspruch genommen und als Bestandsaufnahme zu Beginn des Vorbereitungsdienstes geschätzt. Die personenorientierte Beratung mit Coachingelementen (POB-C) als sehr aufwändiges und kostenintensives Element des reformierten Vorbereitungsdienstes wird von allen Beteiligten einstimmig sehr gut angenommen und weiterhin in hoher Qualität umgesetzt. Befürchtungen bzgl. möglicher Qualitätseinbußen konnten sich mehrheitlich nicht bestätigen. Optimierungsmöglichkeiten scheinen in der Verfolgung der im EPG formulierten Ziele im Verlauf des Vorbereitungsdienstes sowie zeitlichen Engpässen bei der Durchführung aller EPG zu bestehen. Darüber hinaus konnten Probleme in der Nutzung des Portfolio im Vorbereitungsdienst identifiziert werden (siehe hierzu die einzelnen Abschnitte im Detail). Neben den gesetzlich verankerten neuen Ausbildungselementen wurden auch die Arbeit in den Fach- und Kernseminaren sowie die Arbeit in selbstgesteuerten Lerngruppen als Lerngelegenheiten des Vorbereitungsdienstes beleuchtet. Die Ergebnisse zeigen Schwierigkeiten im Hinblick auf die Organisation und Funktionalität der Kleingruppenarbeit.

### 1.1.3 Wahrnehmung der aktuellen Ausbildungssituation im Vorbereitungsdienst

Sowohl die LAA als auch die Ausbilder\*innen in den ZfsL und Ausbildungsschulen fühlen sich insgesamt gut unterstützt. Dies spiegelt sich auch in den Ergebnisse zum beruflichen Wohlbefinden der Beteiligten wider. Alle Statusgruppen berichten im Mittel geringe Erschöpfung bei hoher Berufszufriedenheit und hohem Arbeitsengagement. Es zeigen sich keine Anzeichen für systematische Überlastung. Als ein zentraler Problembereich kristallisiert sich die Kooperation der beteiligten Ausbilder\*innen heraus. Dies betrifft die Abstimmung und Zusammenarbeit sowohl innerhalb der ZfsL als auch zwischen ZfsL und Ausbildungsschulen. Für die aktuellen Herausforderungen im Bereich Digitalisierung und Inklusion fühlen sich die LAA der allgemeinbildenden Schulen gut gerüstet und in der Lage ihren Unterricht entsprechend zu gestalten. Dabei zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrämtern. Die Evaluation liefert erste Informationen über die Untergruppe der LAA, die kein grundständiges Lehramtsstudium absolviert hat (Seiteneinsteiger\*innen). Die Ergebnisse weisen daraufhin, dass es sich um eine Gruppe von LAA handelt, die sich hinsichtlich ihrer Biografie und ihrer professionellen wie strukturellen Voraussetzungen von den LAA mit Lehramtsabschluss unterscheidet.

## 1.2 Empfehlungen

Die Ergebnisse sprechen insgesamt für die Adjustierung und Optimierung einzelner Elemente des Vorbereitungsdienstes:

- Hinsichtlich der EPG wäre speziell die zeitliche Durchführung innerhalb der einzelnen Standorte noch einmal zu überprüfen. Darüber hinaus sollte auch die Zielverfolgung über das konkrete Gespräch hinaus und über den Vorbereitungsdienst hinweg mehr als bisher in den Blick genommen werden.
- Um große Potentiale der Arbeit in selbstgesteuerten Lerngruppen effektiver zu nutzen, erscheint es sinnvoll, die LAA gezielt über den Nutzen und die Vorteile selbstgesteuerter Lerngruppen zu informieren. Auch eine stärkere inhaltliche Integration der Lerngruppenarbeit im Rahmen der regulären Kern- und/oder Fachseminare könnte sowohl die Bedeutsamkeit dieses Ausbildungselementes hervorheben als auch die damit verbundenen Vorteile konstruktiver Lernumgebungen für die LAA stärker erfahrbar machen. Neben der inhaltlichen Unterstützung könnte auch die organisatorische Unterstützung der Lerngruppen durch das ZfsL z. B. bei Termenschwierigkeiten oder Schwierigkeiten aufgrund weit entfernter Wohnorte noch ausgebaut werden. Diesbezüglich sollte der Einsatz digitaler Formate intensiviert werden. Insgesamt erscheint es sinnvoll, die Lerngelegenheit der selbstgesteuerten Lerngruppen ebenso wie die POB-C und das EPG als verbindliches Ausbildungselement auf Verordnungsebene zu legitimieren.
- Wir empfehlen, den Einsatz des phasenübergreifenden Ausbildungselements des Portfolios in Zusammenarbeit mit Verantwortlichen der ersten Phase einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Eine kontinuierliche Begleitung und Anleitung der LAA scheint stärker erforderlich. Dabei sollte notwendiger personeller und zeitlicher Aufwand mit dem potentiellen Nutzen dieser Lerngelegenheit auch im Vergleich zu anderen Ausbildungselementen wie z. B. der Lerngruppenarbeit kritisch abgewogen werden.
- Die Kooperation zwischen den Beteiligten wäre standortintern und auch -übergreifend zu prüfen. Dies betrifft die Zusammenarbeit und den Austausch zum einen zwischen fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen innerhalb der ZfsL und zum anderen zwischen den ZfsL und den jeweiligen Ausbildungsschulen.
- Die Ergebnisse zeigen, dass der Vorbereitungsdienst vor der Reform von Ausbilder\*innen in den ZfsL und den Ausbildungsschulen immer noch günstiger im Hinblick auf wichtige Ziele des Vorbereitungsdienstes wahrgenommen wird. Die bisherigen Ergebnisse weisen jedoch zu keinem Zeitpunkt auf eine nachteilige Entwicklung der LAA im Hinblick auf ihre Kompetenzentwicklung oder ihr berufliches Wohlbefinden hin. Vor diesem Hintergrund wird empfohlen, die Ausbilder\*innen an den ZfsL und den Ausbildungsschulen in einem stärkeren Ausmaß als bisher über die Evaluationsergebnisse zu informieren sowie gezielt Gespräche und eine offene Diskussion mit den beteiligten Ausbilder\*innen zu suchen.
- Von allen Beteiligten wird weiterhin betont, dass der Faktor Zeit eine besondere Limitation in der Durchführung und Wahrnehmung einiger Angebote darstellt und den LAA wenig Freiraum lässt, sich auszuprobieren. Auch die häufig genannten Themen der personenorientierten Beratung (Zeit und Umgang mit Stress) sind ein Hinweis auf den bestehenden Bedarf der LAA nach unterstützenden Lerngelegenheiten während ihrer Einstiegsphase in den Beruf. Dies kann nur gewährleistet werden, wenn entsprechender Raum für Lerngelegenheiten im

Vorbereitungsdienst gegeben ist. Vor diesem Hintergrund erscheint eine weitere Verkürzung der Ausbildungszeit der LAA im Vorbereitungsdienst keinesfalls empfehlenswert.

- Die bisher vorgelegten Befunde können aufgrund der speziellen Situation im Rahmen der COVID-19 Pandemie sowie der dadurch bedingten methodischen Einschränkungen nur erste Hinweise darüber liefern, inwieweit die quantitative Verkürzung durch die qualitativen Veränderungen kompensiert werden konnten. An dieser Stelle wären weitere Untersuchungen anhand einer vierten Kohorte empfehlenswert, die die vollständig implementierte, reformierte Lehrkräftebildung durchlaufen hat und mit dem bereits erhobenen professionellen Entwicklungsverlauf der Kohorten 1 und 2 verglichen werden kann. Vor diesem Hintergrund empfiehlt das Evaluationsteam zur weiteren empirische Begleitung: eine weiterführende Analyse des vorhandenen Datensatzes, bei der die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes während der COVID-19-Pandemie sowie das Erleben der LAA weiterführend untersucht werden, eine erneute Erhebung einer Kohorte im Verlauf des Vorbereitungsdienstes (Kohorte 4), wenn nicht mehr mit Auswirkungen der COVID-19-Pandemie zu rechnen ist und dann ein Vergleich in den vorherigen Evaluationsphasen untersuchten Kohorten 1 und 2 möglich ist.

### 1.3 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der Untersuchungen zur Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes sprechen weiterhin, also nach dem vollständigen Abschluss der Reformphase auch in der universitären Lehrkräftebildung, insgesamt für eine gelungene Umstellung des Vorbereitungsdienstes. Im Hinblick auf einzelne Ausbildungselemente und Lerngelegenheiten konnte weiterer Optimierungs- und Unterstützungsbedarf identifiziert werden. Dies gilt insbesondere für die organisatorische Umsetzung der selbstgesteuerten Lerngruppen und die phasenübergreifende Begleitung der LAA in der Portfolioarbeit sowie für die Kooperation zwischen den beteiligten Ausbilder\*innen. Weiterhin scheint auch der Faktor Zeit z. B. bei der Umsetzung des EPG weiterhin für einen Teil der Ausbilder\*innen problematisch (siehe hierzu die Abschnitt 5.6).

Die bisher vorgelegten Befunde können durch die spezielle Situation während der COVID-19-Pandemie keine vollständige Bewertung des reformierten Vorbereitungsdienstes liefern. Eine zentrale Untersuchungsfrage der vorliegenden Evaluationsstudie zur Entwicklung der professionellen Kompetenz der LAA im reformierten Vorbereitungsdienst im Vergleich zu LAA, die ihren Vorbereitungsdienst kurz vor der Reform bzw. während der Erstimplementationsphase absolviert haben, konnte aufgrund der außergewöhnlichen und unvorhersehbaren Situation im Jahr 2020/21 nicht untersucht werden.

### 1.4 Bisherige Ergebnisse der vorherigen Studien

Die Reformierung des Vorbereitungsdienstes in NRW, die 2011 in Kraft getreten ist, wurde im Rahmen des Forschungsprogramms BilWiss<sup>1</sup> in Form einer wissenschaftlichen Evaluation begleitet. Erhoben wurden Daten der ersten

---

<sup>1</sup> BilWiss ist ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes Forschungsprogramm (Förderkennzeichen 01JH0910, 01PK11007, 01PK15007) der Goethe-Universität Frankfurt (Mareike Kunter), der Universität Duisburg-Essen (Detlev Leutner), der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (Ewald Terhart, erste/zweite Projektphase), des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Jürgen Baumert, erste Projektphase) und der Technischen Universität München (Tina Seidel, zweite/dritte

Kohorte LAA, die 2012 den 18-monatigen Vorbereitungsdienst direkt nach dem Inkrafttreten der Reform durchliefen, sowie von deren Kernseminarausbilder\*innen. Betrachtet wurden dabei die Implementation und Beurteilung der bis dahin umgesetzten, gesetzlich verankerten neuen Ausbildungselemente (Orientierung an Kerncurriculum und Handlungsfeldern, EPG, POB-C), die neue Lerngelegenheit der selbstgesteuerten Lerngruppen sowie der Vergleich der professionellen Entwicklung der LAA mit der letzten Kohorte, die noch den 24-monatigen Vorbereitungsdienst vor der Reform durchlief.

Befunde der Evaluation zur Implementation der Reform des Vorbereitungsdienstes sowie zur professionellen Entwicklung der angehenden Lehrkräfte vom Anfang des Vorbereitungsdienstes bis zwei Jahre nach Berufseinstieg wurden bereits in drei Berichten an das MSB NRW dokumentiert (Kunter et al., 2013; Kunter, Linninger & Kunina-Habenicht, 2014; Kunter et al., 2016). Die bisherigen Ergebnisse zeigten, dass die neuen Ausbildungselemente und Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst größtenteils bereits im ersten Jahr nach der Einführung erfolgreich umgesetzt werden konnten und von den LAA und den Kernseminarausbilder\*innen gut aufgenommen und positiv bewertet wurden. Insbesondere das neu eingeführte EPG und die POB-C wurden von den meisten LAA in Anspruch genommen und als sinnvolle Ergänzungen beurteilt. Die Umstellung war also bereits im ersten Jahr nach der Reform weitgehend konfliktfrei und problemlos verlaufen. Erste Untersuchungen zur Wirksamkeit der unterschiedlichen Ausbildungsformate ließen zudem keine Einbußen durch die zeitliche Verkürzung des Vorbereitungsdienstes in Kombination mit der inhaltlichen Umstellung verzeichnen, stattdessen zeigte sich eine weitgehend parallele Entwicklung der beiden Kohorten, die den Vorbereitungsdienst vor bzw. in der Erstimplementationsphase durchlief.

Insgesamt zeigten sich weder am Ende des Vorbereitungsdienstes noch zwei Jahre nach dem Berufseinstieg Hinweise auf Einbußen hinsichtlich der professionellen Kompetenz, des professionellen Verhaltens oder des beruflichen Wohlbefindens durch die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes. Als ein zentraler Problembereich kristallisierte sich jedoch die zeitliche Belastung bei der Umsetzung aller Elemente heraus. Sowohl bei der Besprechung aller Handlungsfelder im Seminar, der Durchführung der EPG und der POB-C berichteten die Kernseminarausbilder\*innen Schwierigkeiten, diese Anliegen im eng gesteckten zeitlichen Rahmen angemessen unterzubringen. Auch die LAA berichteten sowohl in den EPG als auch in den Beratungsgesprächen von Schwierigkeiten mit den zeitlichen Belastungen umzugehen. So variierte der Umfang der Beratungsgespräche stark. Auch hinsichtlich der Bildung von selbstgesteuerten Lerngruppen zeigten sich in der Umsetzung deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Seminaren. Besonders im Hinblick auf die organisatorische Umsetzung des EPG und die damit einhergehende Belastung der Ausbilder\*innen zeigten sich erste Optimierungsmöglichkeiten. Gleiches gilt für die engere Verknüpfung des EPG mit der POB-C und der Organisation und Funktionalität der Lerngruppen.

Die bisher vorgelegten Ergebnisse weisen aber darauf hin, dass es gelungen war, bereits im ersten Umsetzungsjahr die Ausbildungsqualität auf einem mindestens vergleichbaren Niveau wie im Vorjahr zu halten. Es ist jedoch zu beachten, dass die bisherigen Befunde zur Effektivität des neuen Vorbereitungsdienstes nur erste Hinweise darüber liefern, inwieweit die quantitative Verkürzung durch die qualitativen Veränderungen kompensiert werden konnte. Dies ist u.a. auf die spezielle Umbruchsituation im ersten Ausbildungsjahr nach der Reform zurückzuführen, welche für die LAA und

---

Projektphase). BilWiss fokussiert die Frage, inwieweit angehende Lehrkräfte durch das Studium der Bildungswissenschaften darin unterstützt werden, mit den vielfältigen Herausforderungen ihres Berufs professionell umzugehen.

alle Ausbilder\*innen mit zahlreichen Umstellungen und möglichen Verunsicherungen verbunden war. Während dieser Erstimplementationsphase standen die einzelnen Ausbildungselemente noch relativ unverbunden nebeneinander, waren noch nicht vollständig etabliert und inhaltlich miteinander verknüpft. Auch waren zu diesem Zeitpunkt noch nicht alle neuen Ausbildungselemente des reformierten Vorbereitungsdienstes vollständig implementiert (z. B. Portfolioarbeit). Die in der Studie untersuchte erste Kohorte des neuen Vorbereitungsdienstes (Kohorte 2) hatte darüber hinaus ihr Studium noch nach dem alten Lehrkräftebildungsgesetz abgeschlossen. Diese LAA absolvierten noch nicht das neu eingeführte Praxissemester und somit faktisch eine um ein halbes Jahr verkürzte Praxisausbildung. Inzwischen sind die neuen Lerngelegenheiten des reformierten Vorbereitungsdienstes (z. B. EPG, POB-C oder selbstgesteuerte Lerngruppen) vollständig implementiert und in die Seminarconzepte an den ZfsL integriert. Die Reformphase ist abgeschlossen und bei allen Beteiligten herrscht inzwischen mehr Klarheit über Vorgehensweisen und Prozesse. Auch die Umstellung in der Universitätsphase ist inzwischen abgeschlossen, sodass die Mehrheit der LAA inzwischen das reformierte Lehramtsstudium mit Praxissemester durchlaufen hat. Um die offenen Fragen der ersten Evaluationsstudie zu adressieren und um Effekte des reformierten Vorbereitungsdienstes umfassender beurteilen zu können, hatte das MSB NRW erneut eine Evaluationsstudie in Auftrag gegeben.

## 2. Evaluation des Vorbereitungsdienstes

Die bisher vorgelegten Befunde zur Effektivität des neuen Vorbereitungsdienstes konnten aufgrund der speziellen Situation im ersten Ausbildungsjahr sowie durch die BilWiss-Rahmenstudie bedingten methodischen Einschränkungen nur erste Hinweise darüber liefern, inwieweit die quantitative Verkürzung durch die qualitativen Veränderungen kompensiert werden konnte. Inzwischen ist die Reformphase abgeschlossen und die neuen Lerngelegenheiten sind vollständig implementiert.

Das MSB NRW hat Prof. Dr. Mareike Kunter von der Goethe-Universität Frankfurt im Februar 2019 mit der nächsten Phase der Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes beauftragt. Ziel dieser Evaluation war es, die vollständige Implementation der neuen Lerngelegenheiten im Rahmen der reformierten Lehramtsausbildung zu untersuchen sowie die Erträge der Reform mit dem vorherigen Ausbildungssystem zu vergleichen. Ein weiterer Schwerpunkt lag auf der Wahrnehmung der Ausbildungssituation durch die unterschiedlichen Beteiligten. Dies schloss sowohl die LAA als auch die überfachlichen Ausbilder\*innen an den ZfsL sowie zum ersten Mal auch die fachlichen Ausbilder\*innen an den ZfsL sowie die Ausbildungsbeauftragten und -lehrkräfte an den Ausbildungsschulen ein. Schließlich sollten einige aktuelle Herausforderungen, die den Vorbereitungsdienst betreffen, empirisch adressiert werden. Hierfür wurde die Datenbasis, die die in der ersten Phase der Evaluation untersuchten beiden Kohorten (Kohorte 1 & 2) umfasst, um eine neue Erhebung in einer dritten Kohorte von LAA, die im Mai 2019 ihren Vorbereitungsdienst begonnen und im Herbst 2020 beendet hat, ergänzt. Somit können verschiedene Vergleiche vorgenommen werden:

- Kohorte 1 durchlief als letzter Jahrgang den Vorbereitungsdienst von 24 Monaten und das herkömmliche Lehramtsstudium,
- Kohorte 2 absolvierte als erster Jahrgang den reformierten Vorbereitungsdienst von 18 Monaten nach der Reform, allerdings mit herkömmlichem Studium ohne das Praxissemester und
- Kohorte 3 absolvierte sowohl den reformierten Vorbereitungsdienst von 18 Monaten als auch mehrheitlich das reformierte Lehramtsstudium mit dem Praxissemester (siehe Abbildung 1).

Die Fragestellungen dieser aktuellen Evaluationsstudie ergeben sich zum einen aus den bisherigen Ergebnissen der Evaluation und zum anderen aus den aktuellen Entwicklungen an den ZfsL.

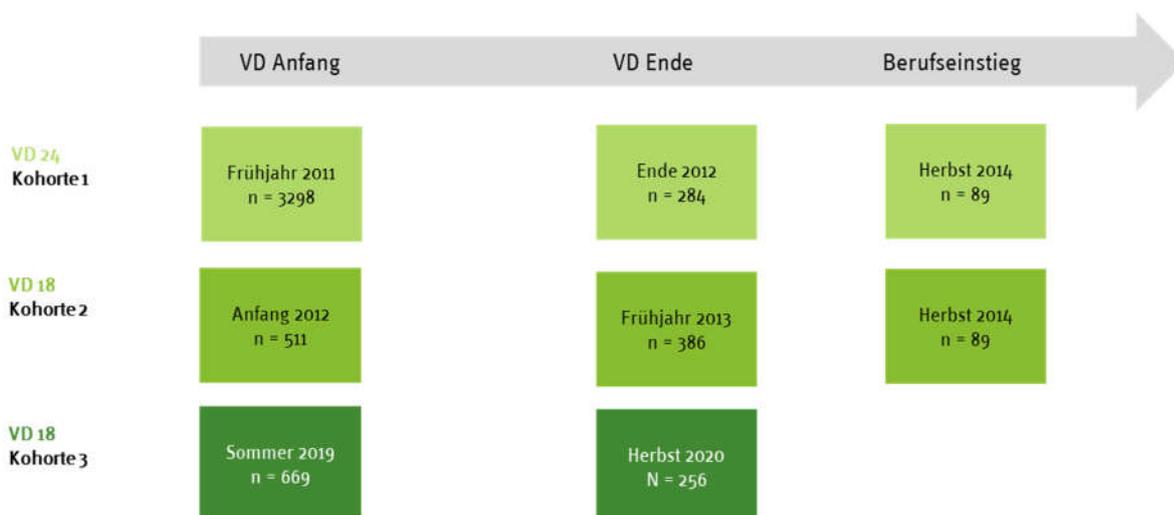


Abbildung 1: Untersuchungsplan des gesamten Evaluationsprojektes mit drei Kohorten

## 2.1 Die Lehramtsanwärter\*innen in der reformierten Lehramtsausbildung

Das LABG von 2009 hatte grundlegende inhaltliche und auch strukturelle Neuerungen in der ersten und zweiten Phase der Lehramtsausbildung in NRW zur Folge. Neben der Reform des Vorbereitungsdienstes wurde auch die universitäre Lehramtsausbildung umfassend reformiert. Diesbezüglich sind neben der Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse vor allem das Praxissemester im lehramtsbezogenen Masterstudiengang oder auch das Ausbildungselement Portfolio als Dokumentation der Ausbildung als zusammenhängenden berufsbiographischen Prozess zu nennen. Durch diese grundlegende Reform durchlaufen angehende Lehrkräfte in NRW inzwischen eine reformierte Lehramtsausbildung in der ersten und zweiten Phase.

### 2.1.1 Professionelle Kompetenz und Erleben zu Beginn des Vorbereitungsdienstes

Seit der letzten Phase der Evaluation startet der größte Teil der LAA also mit anderen Voraussetzungen, d.h. mehr Vorerfahrungen, was die Unterrichtspraxis an der Schule angeht, in den Vorbereitungsdienst. Inwieweit sich diese veränderten Lerngelegenheiten auch in der professionellen Kompetenz der LAA zu Beginn des Vorbereitungsdienstes widerspiegeln, wurde mit folgender Fragestellung untersucht:

#### Fragestellung 1: Welche Kompetenzen bringen die LAA in den Vorbereitungsdienst mit?

Auf Grundlage des *Modells der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften* (Abbildung 2; Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011, S. 59) werden dabei mehrere Aspekte professioneller Kompetenz als notwendige Voraussetzung und Grundlage erfolgreichen beruflichen Handelns und Erlebens im späteren Berufsalltag betrachtet.

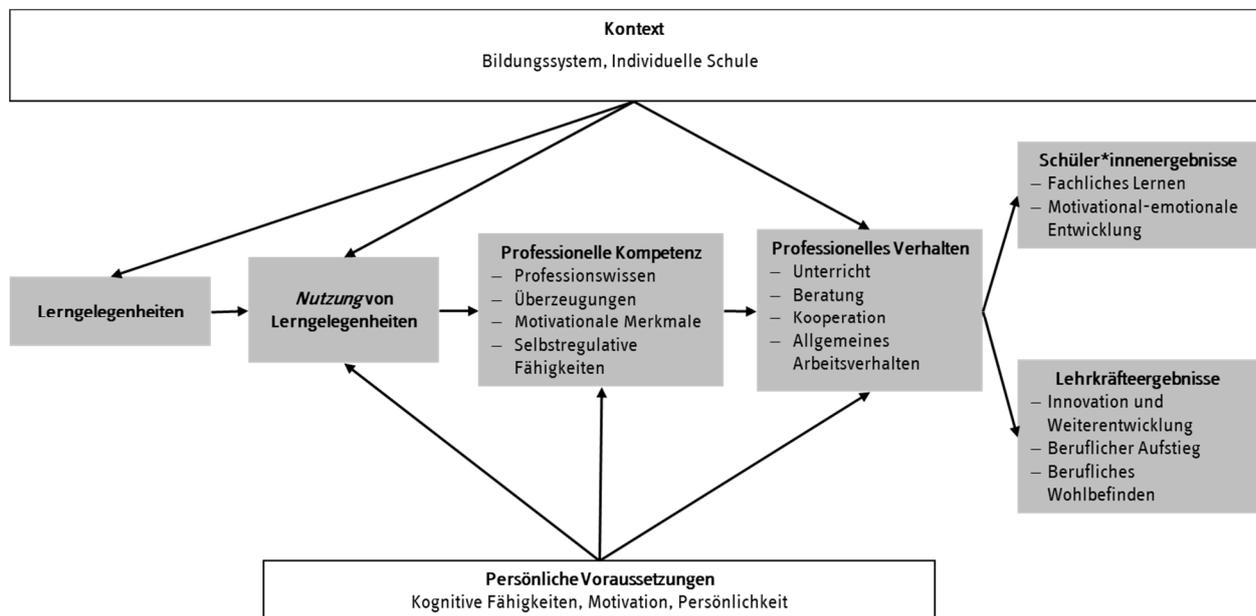


Abbildung 2: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Kunter, Kleickmann et al., 2011, S. 59)

Im Zentrum des Modells steht die professionelle Kompetenz, die mit professionellem Wissen, berufsbezogenen Überzeugungen, motivationalen Orientierungen (z. B. Selbstwirksamkeit, Unterrichtsenthusiasmus) und beruflicher Selbstregulation (z. B. Anstrengungsbereitschaft) unterschiedliche Kompetenzaspekte umfasst (Baumert & Kunter, 2006;

Kunter, Kleickmann et al., 2011). Diese werden im Rahmen von formellen und informellen Lerngelegenheiten während der Ausbildung und im Beruf erworben. Zu den typischen Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst gehören Fach- und Kernseminare, Hospitationen an der Ausbildungsschule und die eigene Lehrerfahrung im bedarfsdeckenden Unterricht sowie die Arbeit in selbstgesteuerten Lerngruppen und die neuen Ausbildungselemente des reformierten Vorbereitungsdienstes (z. B. EPG, POB-C, Portfolioarbeit). Der Aufbau von Kompetenz ist allerdings stark von der individuellen Nutzung dieser Lerngelegenheiten durch die angehenden Lehrkräfte selbst abhängig. Diese wird sowohl von Kontextfaktoren (z. B. Bildungssystem) als auch von persönlichen Voraussetzungen (z. B. kognitive Fähigkeiten oder Persönlichkeit) der Lernenden beeinflusst. Vor dem Hintergrund dieses Modells wurde zunächst die Perspektive der Ausbilder\*innen betrachtet und folgende Fragestellung untersucht:

**Fragestellung 1a: Erleben die Ausbilder\*innen an den ZfsL und den Ausbildungsschulen Unterschiede in der Kompetenz der LAA aufgrund der veränderten Ausbildungsbedingungen?**

Es wurde untersucht, wie die Ausbilder\*innen an Ausbildungsschule und ZfsL die LAA in der neuen Lehramtsausbildung im Hinblick auf ihre Kompetenz und ihre Vorerfahrungen im Vergleich mit den LAA vor der Reform erleben. Inwieweit sich dieser Eindruck auch in der professionellen Kompetenz der LAA unterschiedlicher Kohorten widerspiegelt, wurde mit der folgenden Fragestellung untersucht:

**Fragestellung 1b: Wie unterscheiden sich die LAA der drei Kohorten hinsichtlich ihrer professionellen Kompetenz zu Beginn des Vorbereitungsdienstes?**

Analog zu den bisherigen Untersuchungen zur differenziellen Wirksamkeit, lag der Fokus dabei auf der Überprüfung von Unterschieden in Kompetenzaspekten und Erleben zwischen den Kohorten 1, 2 und 3 zu Beginn des Vorbereitungsdienstes.

### 2.1.2 Vergleich der Erträge der Reform mit der vorherigen Ausbildungsform

In der Kohorte 2, die den 18-monatigen Vorbereitungsdienst durchlief, zeigten sich in Bezug auf die professionelle Entwicklung der LAA bisher keine spezifischen Effekte der Umstellung. Jedoch waren im ersten Jahrgang nach der Umstellung noch nicht alle neuen Lerngelegenheiten vollständig implementiert (z. B. das Praxissemester am Ende des Lehramtsstudiums, Portfolio). Daher sollte die differentielle Entwicklung der LAA, die den reformierten Vorbereitungsdienst mit vollständig implementierten, neuen Lerngelegenheiten durchlaufen haben, im Vergleich mit der vorherigen Ausbildungsform anhand folgender Fragestellung betrachtet werden:

**Fragestellung 2: Wie entwickelt sich die professionelle Kompetenz der LAA während des reformierten Vorbereitungsdienstes im Vergleich zu LAA, die ihren Vorbereitungsdienst kurz vor der Reform bzw. während der Erstimplementationsphase absolviert haben?**

Es wurde erwartet, dass nach dieser vollständigen Implementation und stärkeren Vernetzung aller Elemente sowie der Überwindung möglicher Anlaufschwierigkeiten, die professionelle Entwicklung der LAA heute günstiger ausfällt als im 24-monatigen Vorbereitungsdienst vor der Reform bzw. im ersten Jahrgang unmittelbar nach der Reform.

Um Effekte des Vorbereitungsdienstes auf die professionelle Entwicklung, das professionelle Verhalten und das berufliche Wohlbefinden der LAA zu untersuchen, sah das Studiendesign einen Vergleich aller drei Kohorten im Hinblick auf ihre professionelle Entwicklung während des Vorbereitungsdienstes vor. Während der Evaluationsstudie brach Anfang 2020 COVID-19 in Deutschland aus. Die darauf folgenden Maßnahmen zur Eindämmung des Virus inkl. zeitweisen

vollständigen Schulschließungen und Umstellung der Seminare auf Onlineformate hatten Auswirkungen auf die Ausbildung der LAA in Schule und ZfSL. Der Ausbruch von COVID-19 konfundiert in diesem Fall die Effektüberprüfung im Hinblick auf die beschriebene Fragestellung 2. Das bedeutet, dass Effekte, die sich ggf. in einem Kohortenvergleich zeigen würden, nicht eindeutig auf die reformierten Ausbildungselemente zurückgeführt werden können, sondern auch auf den Ausbruch von COVID-19 und damit verbundener Auswirkungen auf den Vorbereitungsdienst der LAA in Kohorte 3. Vor diesem Hintergrund sind keine validen Ergebnisse eines Kohortenvergleichs im Hinblick auf die Fragestellung 2 zu erwarten. In Rücksprache mit dem MSB wurde daher von der entsprechenden Datenauswertung abgesehen. Zur Beantwortung dieser Fragestellung und der Untersuchung von Effekten der reformierten Lehramtsausbildung auf die professionelle Entwicklung der LAA wird eine Wiederholung der Studie zu einem späteren Zeitpunkt empfohlen, an dem nicht mehr mit Auswirkungen von COVID-19 auf die Qualität des Vorbereitungsdienstes in Schule und den ZfSL zu rechnen ist.

## 2.2 Lerngelegenheiten im reformierten Vorbereitungsdienst

Seit der letzten Evaluation sind die neuen Lerngelegenheiten des reformierten Vorbereitungsdienstes inzwischen fest in den Ausbildungskonzepten der ZfSL integriert. Wie bereits in der ersten Phase der Evaluation, sollte die Nutzung dieser neuen Elemente sowie die Wahrnehmung von Qualität und Quantität durch LAA und Ausbilder\*innen an den ZfSL untersucht werden. Die aktuelle Evaluation erhebt darüber hinaus erstmals auch fachliche Ausbilder\*innen an den ZfSL sowie die Ausbildungslehrkräfte und -beauftragten an den Ausbildungsschulen, deren Perspektive in der bisherigen Evaluation noch nicht berücksichtigt wurde. Es wurde folgende Fragestellung untersucht:

### Fragestellung 3: Wie nehmen die Beteiligten Qualität und Quantität der neuen Lerngelegenheiten wahr?

Diese Fragestellung untersuchte sowohl obligatorische Ausbildungselemente (EPG, POB-C, Portfolioarbeit) als auch weitere zentrale Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst (Kern- und Fachseminare, selbstgesteuerte Lerngruppen).

Dabei zielte die Fragestellung nicht nur auf die Sichtstrukturen (z. B. Häufigkeit der Nutzung, Rahmenbedingungen) sondern auch die Tiefenstrukturen als Aspekte der Lehr-Lern-Interaktion ab. Es wurde untersucht, wie die LAA und die Ausbilder\*innen insbesondere am ZfSL die Qualität der einzelnen Elemente erleben, und an welchen Stellen Unterstützungsbedarf bei der Umsetzung und Weiterentwicklung der neuen Lerngelegenheiten besteht.

Vor dem Hintergrund der neuen Ausbildungsprinzipien der Handlungs- und Personenorientierung sowie des reformierten Lehramtsstudiums wurde die Anpassung und Weiterentwicklung der Ausbildungskonzepte sowie eine veränderte Schwerpunktsetzung in den Seminaren an den ZfSL untersucht. Inwieweit das reformierte Lehramtsstudium durch die Ausbilder\*innen an den ZfSL und den Ausbildungsschulen berücksichtigt werden, war daher ebenso von Interesse, wie die kontinuierliche Weiterentwicklung der Seminardidaktik. In diesem Zusammenhang wurde auch die Innovationsbereitschaft der fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen im Allgemeinen beleuchtet. Vor dem Hintergrund der im Rahmen der Reform implementierten Personenorientierung wurden die Qualität und Quantität der neu eingeführten und gesetzlich verankerten Ausbildungselemente (EPG, POB-C & Portfolio) und der selbstgesteuerten Lerngruppen von den LAA und ihren Ausbilder\*innen beurteilt. In diesem Zusammenhang kommt auch der Rolle der LAA als autonome und erwachsene Lernende eine besondere Bedeutung zu. Inwieweit dies im Rahmen der Seminare

und der Betreuung von den Ausbilder\*innen speziell adressiert wird, ist darüber hinaus Teil der Untersuchung. Auch die Bewertung in Schule und ZfsL und die Wahrnehmung der Staatsprüfung durch die LAA wurde untersucht.

Eine besonders zentrale und in der Vorbereitung aufwändige Veränderung stellte die überfachliche Ausbildung an den ZfsL und die aktuelle Umsetzung und Verstetigung des Ausbildungselements der POB-C dar. Bei der vorliegenden Evaluation sollte die POB-C auf Wunsch des MSB aus verschiedenen Gründen besonders in den Blick genommen werden. So handelt es sich erstens um ein sehr zeit- und kostenintensives Format und zweitens sollte sichergestellt werden, dass es nicht zu Qualitätseinbußen gekommen war, seitdem die Coaching-Ausbildung nicht mehr, wie in der Anfangszeit, durch das ursprünglich beauftragte Institut Soencksen & Teilhaber / WIBK, sondern durch eigenens dafür qualifizierte Multiplikator\*innen aus dem Kreis der ZfsL vorgenommen wird. Drittens lagen dem MSB vereinzelt Rückmeldungen aus dem Feld vor, die es nahelegten, die Ausgestaltung der POB-C-Gespräche (z. B. zum Personenkreis der Coaches oder die thematisieren Inhalte) auf den Prüfstand zu stellen.

### 2.3 Wahrnehmung der aktuellen Ausbildungssituation im Vorbereitungsdienst

Neben der Bewertung der neuen Lerngelegenheiten war eine mehrperspektivische Beleuchtung der aktuellen Ausbildungssituation im Allgemeinen durch die unterschiedlichen Beteiligten von Interesse: Dies schließt sowohl die LAA als auch die fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen an den ZfsL sowie, zum ersten Mal auch, die Ausbildungsbeauftragten und Ausbildungslehrkräfte an den Ausbildungsschulen ein. Die vorliegende Untersuchung ging dabei folgender Fragestellung nach:

#### Fragestellung 4: Nehmen die beteiligten Gruppen die Ausbildung unterschiedlich wahr?

Die multiperspektivische Herangehensweise erlaubt es, die Interaktion, Kooperation und inhaltliche Abstimmung unterschiedlicher Bereiche und beteiligter Statusgruppen zu untersuchen. Diese stellt nicht nur eine Ressource für alle Beteiligten dar, sondern ermöglicht es, zu untersuchen, wie gut die Verzahnung unterschiedlicher Ausbildungsorte im Sinne einer qualitätvollen Ausbildung gelingt. Auch das berufliche Wohlbefinden soll an dieser Stelle untersucht werden.

### 2.4 Aktuelle Entwicklungen

Neben den Änderungen durch die Reform der Lehrkräftebildung 2009 führten auch allgemeine gesellschaftliche und bildungspolitische Strömungen zu Veränderungen in der Lehramtsbildung in NRW, insbesondere dem Vorbereitungsdienst. Die aktuelle Evaluation soll auch diesen Veränderungen Rechnung tragen und einige aus Sicht des MSB besonders interessante Aspekte vertiefen.

#### 2.4.1 Digitalisierung

Im Zuge der zunehmenden Digitalisierung ergeben sich auch für Lehrkräfte neue Möglichkeiten und Herausforderung zur Gestaltung von Schule und Unterricht (siehe Medienberatung NRW, 2020). Um die angehenden Lehrkräfte in NRW auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht vorzubereiten, muss ab dem Jahr 2019 mindestens ein Unterrichtsbesuch in besonderer Weise Fragen der Medienkompetenz und des lernförderlichen Einsatzes von modernen Informations- und Kommunikationstechniken einbeziehen (§11 Abs. 3 VOBASOF). Vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutsamkeit

digitaler Medien und des lernförderlichen Einsatzes von Informations- und Kommunikationstechniken im Unterricht, waren in dieser Untersuchung sowohl die Vorerfahrung der LAA in Bezug auf den pädagogisch-didaktischen Einsatz digitaler Medien im Unterricht als auch deren selbsteingeschätzte Medienkompetenz im Unterricht von Interesse. An dieser Stelle sei zudem darauf hingewiesen, dass insbesondere der Einsatz digitaler Formate im Unterricht während der COVID-19-Pandemie im Arbeitsalltag der untersuchten LAA an Bedeutung stark zugenommen hat. Dies wird im Detail in einem separaten Zusatzbericht mit dem Schwerpunkt „Situation in der COVID-19-Pandemie“ beleuchtet.

#### 2.4.2 Lehramt für sonderpädagogische Förderung

Das gesetzlich verankerte *Gemeinsame Lernen* von Schüler\*innen mit und ohne Beeinträchtigung an allgemeinbildenden Schulen hat nicht nur Auswirkungen auf die praktische Arbeit an den Schulen selbst, sondern beeinflusst auch die Ausbildung angehender Lehrkräfte in NRW. Zum Juni 2018 wurde die schulpraktische Lehrkräfteausbildung im Lehramt für sonderpädagogische Förderung mit Blick diese veränderte Berufspraxis (z. B. Tätigkeit an allgemeinen Schulen) weiterentwickelt (Nußbaum, Wachenberg & Mulders, 2018). In dieser Evaluationsstudie wurden daher zum ersten Mal auch Lehrkräfte des Lehramts für sonderpädagogische Förderung gezielt in die Stichprobe eingeschlossen. Die zunehmende Notwendigkeit sonderpädagogischer Förderung auch in allgemeinen Schulen hat jedoch nicht nur Auswirkungen auf angehende Lehrkräfte im Lehramt für sonderpädagogische Förderung. Auch Lehramtsabsolvent\*innen der anderen Lehrämter begegnen vermehrt den Potentialen und Herausforderungen dieser veränderten Berufspraxis. Hier zeigte sich in anderen Studien bereits, dass die Überzeugungen hinsichtlich des Lernens in inklusiven Lerngruppen zwischen (angehenden) Lehrkräften stark variieren kann und diese Unterschiede durch Faktoren wie die Schulform oder die bereichsspezifische Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte erklärt werden können (Ruberg & Porsch, 2017). Vor diesem Hintergrund lag ein weiterer Schwerpunkt der aktuellen Untersuchung auf den Überzeugungen und der Selbstwirksamkeit der LAA aller Lehrämter in Bezug auf das inklusive Unterrichten und möglicher schulformspezifischer sowie standortabhängiger Unterschiede hinsichtlich dieser aktuellen Aspekte ihrer professionellen Kompetenz.

#### 2.4.3 Seiteneinstieg

Vor dem Hintergrund des aktuellen und zukünftigen Lehrkräftemangels (Kultusministerkonferenz, 2020; Tillmann, 2020) wurde auch der Umgang mit Seiteneinsteiger\*innen sowie deren pädagogischer Vorerfahrungen an dieser Stelle beleuchtet. Mit einem steigenden Anteil (13,3% für ganz Deutschland, 9,8% in NRW, 2018; Bellenberg, Bressler, Reintjes & Rotter, 2020) aller Neueinstellungen tragen Seiteneinsteiger\*innen inzwischen signifikant zur Deckung des Bedarfs an Lehrpersonal und damit zur Qualität des Schulsystems bei. Insbesondere der Seiteneinstieg ohne oder mit sehr geringen Qualifizierungsmaßnahmen wird aus bildungswissenschaftlicher Sicht kritisch gesehen (Ramseger, 2018) und aktuelle Forschung weist auf signifikante Defizite in der professionellen Kompetenz der Lehrpersonen ohne Lehramtsstudium hin (Lucksnat, Richter, Klusmann, Kunter & Richter, 2020). Dabei erscheinen strukturierte Programme zum qualifizierten Seiteneinstieg, etwa durch das absolvieren pädagogisch-didaktischer Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen eines Zusatzstudiums oder Vorbereitungsdienstes, durchaus vielversprechend (Tillmann, 2020). Dennoch sind Ergebnisse aus anderen Bundesländern aufgrund der Heterogenität der Gestaltung des Quer- und Seiteneinstieges schwer übertragbar (Bellenberg et al., 2020). Zur differenzierten Analyse der Gelingensindikatoren und -faktoren des Seiteneinstieges in NRW über den Vorbereitungsdienst wird für diesen Berichte eine multiperspektivische Untersuchung

## Evaluation des Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen

angestrebt – aus Sicht der LAA im Seiteneinstieg selbst und durch die Erfahrungen der fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen mit dieser Gruppe.

### 3. Methoden

Im folgenden Kapitel wird beschrieben, mit welchem Forschungsdesign diesen Fragestellungen nachgegangen wurde, und welche an der Untersuchung teilnehmenden Personen die Datengrundlage für die Analysen zur Beantwortung der Fragestellungen darstellen.

#### 3.1 Studiendesign

Zur Beantwortung der in Kapitel 2 dargestellten Fragestellungen wurden zwischen Sommer 2019 und Herbst 2020 neben Fragebogenerhebungen auch Gruppeninterviews und eine Dokumentenanalyse durchgeführt (siehe Abbildung 3).

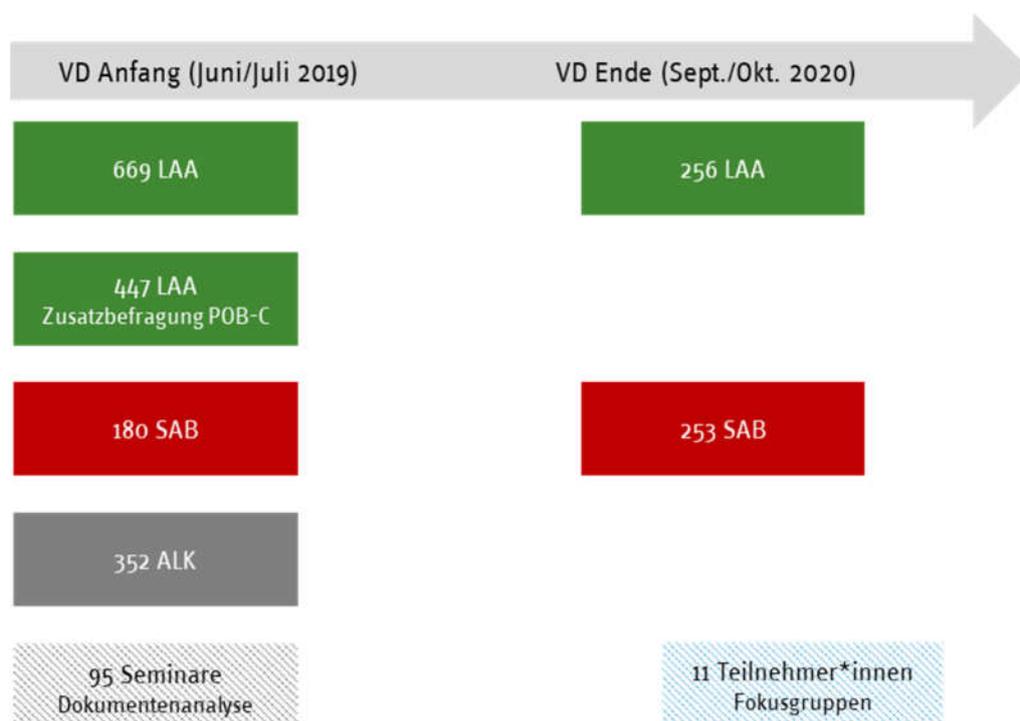


Abbildung 3: Studiendesign

##### 3.1.1 Fragebogenerhebungen

Zur Untersuchung der Fragestellungen zu Kompetenz und Befinden der LAA während des Vorbereitungsdienstes wurde eine Kohorte von LAA (Start Mai 2019) zu Beginn (t1) und zum Ende (t2) ihres Vorbereitungsdienstes befragt (Kohorte 3 im Kontext der Gesamtevaluation). Basierend auf Zahlen aus dem Seminareinweisungsverfahren (Stand 14. Januar 2019) wurde eine Stichprobe von Kernseminaren mit dem Ziel der Repräsentativität von Lehramtszugängen und Regierungsbezirken gezogen. Die so gewonnene Stichprobe berücksichtigt pro Regierungsbezirk mindestens drei unterschiedliche Seminarstandorte sowie mindestens ein Seminar für die Lehrämter Grundschule (G), Haupt-, Real- und Gesamtschule (HRSGe) und Gymnasium & Gesamtschule (GyGe). Für die „kleineren“ Lehrämter Berufskolleg (BK) und sonderpädagogische Förderung (SF) wurden jeweils zwei größere Seminarstandorte ausgewählt. Ziel war die Teilnahme aller LAA innerhalb einer ausgewählten Kernseminars. Eine Liste aller teilnehmenden ZfSL ist dem Anhang A zu entnehmen.

Die Datenerhebung am Anfang des Vorbereitungsdienstes fand im Zeitraum vom 25.06. bis 10.07.2019 innerhalb der Dienstzeit in den Kernseminaren an 17 ZfsL statt und wurde von Projektmitarbeiter\*innen vor Ort geleitet. Die LAA bearbeiteten die online administrierten Test- und Fragebogeninstrumente auf mobilen Endgeräten. Aufgrund technischer Probleme kamen im Einzelfall auch Papierfragebögen zum Einsatz (n = 68). Die Datenerhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes konnte aufgrund der Maßnahmen zur Eindämmung der COVID-19-Pandemie nicht wie geplant als Präsenzerhebung in den ZfsL im Sommer 2020 stattfinden. Daher wurde die zweite Erhebung vollständig online konzipiert und konnte zeitlich leicht verschoben im Zeitraum vom 17.09. bis 11.10.2020 von den LAA zu einem individuell gewählten Ort und Zeitpunkt stattfinden. Die LAA wurden durch ihre ZfsL-Leitungen und Kernseminarausbilder\*innen über die Online-Befragung informiert und erhielten nach vollständiger Bearbeitung aller Fragebogeninstrumente eine Aufwandsentschädigung in Höhe von 30 €. Die Teilnahme war zu allen Zeitpunkten freiwillig. Durch die freiwillige Teilnahme an der Erhebung zum Ende des Vorbereitungsdienstes, bei der die LAA nicht mehr wie in der Anfangserhebung in den Seminaren vor Ort befragt wurden, ist die Repräsentativität der Stichprobe an diesem Erhebungszeitpunkt nicht mehr gewährleistet (siehe Abschnitt 3.2). Dies hat Auswirkungen auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse sowohl im Hinblick auf den Vergleich zwischen den Kohorten als auch innerhalb der untersuchten Kohorte 3.

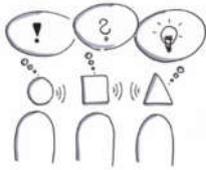
Um dem Wunsch des MSB zu entsprechen, möglichst früh erste Informationen zur POB-C zu erhalten, wurde bereits zu t1 eine Zusatzbefragung zur POB-C durchgeführt. Dazu wurden alle LAA der teilnehmenden ZfsL, die im Mai 2018 ihren Vorbereitungsdienst begonnen hatten, über ihre ZfsL-Leitungen und Kernseminarausbilder\*innen über die Online-Befragung informiert und zur Teilnahme eingeladen. Die teilnehmenden LAA hatten zum Befragungszeitraum im Sommer 2019 ihren Vorbereitungsdienst bereits nahezu abgeschlossen und wurden ausschließlich zur Qualität und Quantität der POB-C befragt. Die Ergebnisse dieser Erhebung werden in Abschnitt 4.2 genauer dargestellt, die Stichprobe wird für alle anderen Ergebnisdarstellungen nicht berücksichtigt.

Um eine multiperspektivische Beleuchtung der Ausbildungssituation zu ermöglichen, wurden zudem die fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen sowie die Ausbildungsbeauftragten und -lehrkräfte an den Ausbildungsschulen befragt. Dazu wurden die ZfsL, deren Kernseminare zur Teilnahme an der Evaluationsstudie ausgewählt wurden, angeschrieben und um Weiterleitung der Einladung zur Teilnahme an alle ihre Seminar Ausbilder\*innen und Ausbildungsschulen gebeten. Diese Erhebungen wurden bereits vorab vollständig als Online-Befragungen konzipiert und konnten von den Ausbilder\*innen zu einem individuell gewählten Ort und Zeitpunkt bearbeitet werden. Diese Befragungen fanden zum ersten Erhebungszeitpunkt im Zeitraum vom 10.06 bis zum 05.07.2019 und zum zweiten Erhebungszeitpunkt im Zeitraum vom 17.09. bis 11.10.2020 statt. Die Teilnahme war zu allen Zeitpunkten für alle Beteiligten freiwillig.

### 3.1.2 Fokusgruppen

Um neben den standardisierten Fragebogenerhebungen eine vertiefte Einsicht in die Ausbildungssituation, tatsächliche Abläufe und wahrgenommene Problematiken zu erhalten, wurden Gruppeninterviews durchgeführt. Diese Fokusgruppen waren ursprünglich als Präsenzveranstaltung am ZfsL Dortmund im März 2020 geplant. Dazu wurden in drei ausgewählten ZfsL durch die ZfsL-Leitungen interessierte LAA, Seminar Ausbilder\*innen und Ausbildungslehrkräfte rekrutiert. Aufgrund der COVID-19-Pandemie musste die geplante Präsenzveranstaltung abgesagt werden. Stattdessen fanden im November 2020 zwei virtuelle Veranstaltungen mit LAA und Ausbilder\*innen mit der Videosoftware Zoom

statt, die per Video aufgenommen wurden. Die Teilnahme war freiwillig. Die Teilnehmenden erhielten eine Aufwandsentschädigung in Höhe von 30 €.



An den beiden Fokusgruppen nahmen insgesamt 5 LAA, 3 Seminarausbilder\*innen und 3 Ausbildungslehrkräfte teil.

### 3.1.3 Dokumentenanalyse zur POB-C

Um zu untersuchen, wie die inhaltliche Ausgestaltung der POB-C an den Standorten erfolgt, wurde eine Dokumentenanalyse vorgenommen. Über die Dezernate 46 der Regierungsbezirke wurden alle ZfSL-Leitungen gebeten, vorhandene Dokumente über die POB-C aus den Seminarprogrammen der Standorte an das Projektteam zu übermitteln. Anschließend wurden alle Dokumente hinsichtlich Angaben zu Umfang und Ausgestaltung der Beratungsgespräche im Rahmen der POB-C analysiert.

### 3.1.4 Datenerhebung und -verarbeitung

Alle Erhebungen und Datenspeicherungen und -auswertungen erfolgen konform mit der EU-DSGVO und den Bestimmungen des bundesdeutschen Datenschutzes. Die Datenerhebung und -verarbeitung erfolgte pseudonymisiert anhand eines individuellen Codes. In Absprache mit dem MSB NRW und mit dem Einverständnis der Teilnehmenden werden die Daten der LAA-Längsschnittstudie nach Abschluss der Erhebung in anonymisierter Form, nach Löschung aller Möglichkeiten zur Identifikation von Personen oder Standorten, im Forschungsdatenzentrum des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen zur Nachnutzung für andere Forschende verfügbar gemacht werden. Somit unterstützt das MSB NRW die von der Deutschen Forschungsgesellschaft (Schönbrodt, Gollwitzer & Abele-Brehm, 2017) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (siehe auch Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020) geforderten Leitlinien für eine Offene Wissenschaft und eine Kultur des Datenteilens.

## 3.2 Untersuchungsstichproben

Um eine multiperspektivische Betrachtung zu ermöglichen wurden unterschiedliche Beteiligte zu ihrer professionellen Kompetenz und ihrem Erleben im Vorbereitungsdienst befragt.

### 3.2.1 Lehramtsanwärter\*innen

An der Präsenzerhebung zu Beginn des Vorbereitungsdienstes (t1) nahmen insgesamt 669 LAA teil, die im Mai 2019 ihren Vorbereitungsdienst begonnen hatten. Erstmals wurden auch angehende Lehrkräfte der Lehrämter SF und BK in die Stichprobe aufgenommen. 88,2 % der 636 LAA, die Angaben zu ihrem Lehramtsabschluss machten, haben auch ihr Lehramtsstudium in NRW absolviert. An der zweiten Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes (t2), die aufgrund der Maßnahmen zur Eindämmung von COVID-19 ausschließlich online und auf individueller Basis durchgeführt wurde, nahmen 256 LAA teil, von denen 90 LAA auch an der ersten Erhebung in den Seminaren teilgenommen hatten. Die

beiden Stichproben unterscheiden sich signifikant hinsichtlich des Geschlechts und der Verteilung der Lehrämter. Die statistischen Kennwerte sind im Anhang C dargestellt.

Zur Beantwortung von Fragestellung 1 wurden neben der bereits beschriebenen Kohorte 3 von LAA, die ihren Vorbereitungsdienst im Mai 2019 begonnen hatten, auch Daten der beiden Kohorten (1 und 2) aus den vorherigen Evaluationsvorhaben berücksichtigt. Die soziodemografischen Merkmale aller drei Untersuchungsstichproben sind Tabelle 1 zu entnehmen (siehe hierzu auch Abschnitt 4.1). Signifikante Kohortenunterschiede hinsichtlich der Verteilung der Lehramtszugänge, Alter, Geschlecht, Abiturnote, Muttersprache (statistische Kennwerte siehe Anhang C). Diese wurden in den folgenden Analysen zum Mittelwertvergleich berücksichtigt.

Tabelle 1: Soziodemografische Merkmale der Stichproben der Kohorten 1, 2 und 3

		Kohorte 1	Kohorte 2	Kohorte 3	
		24-monatiger VD	18-monatiger VD	18-monatiger VD + Studium	
		Beginn VD (N = 3298)	Beginn VD (N = 511)	Beginn VD (N = 669)	Ende VD (N = 256)
Geschlecht (in %)	w   m   d	71,0   29,0   *	74,1   25,9   *	65,2   33,6   1,2	74,5   25,5   0,0
Alter	M (SD)	27,64 (4,32)	26,67 (3,59)	27,94 (3,96)	28,35 (3,38)
	Spannweite	21 - 55	22 - 48	22 - 58	24 - 45
Studiertes Lehramt (in %)	G	5,2 %	10,2 %	18,4 %	22,1 %
	HRSGe	17,1 %	35,2 %	18,5 %	23,0 %
	GyGe	71,0 %	46,8 %	44,8 %	50,2 %
	BK	0,0	0,0	6,0 %	1,2 %
	SF	0,0	0,0	7,5 %	2,7 %
	Kein Lehramt	4,8 %	0	1,9 %	0 %
	Sonstiges	0,3 %	6,8 %	0 %	0 %
	Keine Angabe	1,7 %	1,0 %	2,8 %	15,2 %
Muttersprache (in %)	deutsch	92,0 %	90,4 %	94,2 %	*
Migrationshintergrund (in %)		*	*	17,6 %	*
Abiturnote	M (SD)	2,50 (0,56)	2,51 (0,56)	2,32 (0,59)	2,27 (0,57)
	Spannweite	1,0 - 3,9	1,0 - 4,0	1,0 - 3,8	1,0 - 3,5

Anmerkung. G = Grundschule, HRSGe = Haupt-, Real- und Gesamtschule, GyGe = Gymnasium und Gesamtschule, BK = Berufskolleg, SF = sonderpädagogische Förderung, VD = Vorbereitungsdienst; N = Stichprobengröße, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; \* zu diesem Erhebungszeitpunkt nicht erfasst; alle Angaben beruhen auf Rohdaten.

### 3.2.2 Seminarausbilder\*innen

An der ersten Online-Befragung im Sommer 2019 nahmen insgesamt 180 Seminarausbilder\*innen teil (117 fachliche sowie 63 überfachliche Ausbilder\*innen). Für die zweite Online-Befragung wurden erneut die fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen über ihre ZsFL-Leitungen zur Teilnahme eingeladen. Auch Ausbilder\*innen, die nicht an der ersten Erhebung teilgenommen hatte, wurden zur Teilnahme eingeladen. An der zweiten Online-Befragung im Herbst 2020 nahmen insgesamt 253 Seminarausbilder\*innen teil (190 fachliche sowie 63 überfachliche Ausbilder\*innen). Die soziodemografischen Merkmale der Stichproben zu beiden Erhebungszeitpunkten sind in Tabelle 2 dargestellt. 49,0 % der befragten fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen waren bereits vor der Reform als Ausbilder\*innen tätig und kennen somit beide Systeme.

Tabelle 2: Soziodemografische Merkmale der fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen (t1 und t2)

		t1		t2	
		KSL	FSL	KSL	FSL
		(N = 63)	(N = 117)	(N = 63)	(N = 190)
Geschlecht (in %)	w   m   d	57,6   40,7   1,7	66,4   33,6   0,0	41,9   58,1   0,0	57,3   42,7   0,0
Alter	<i>M (SD)</i>	52,58 (5,92)	47,18 (7,97)	52,34 (6,38)	48,50 (8,29)
	Spannweite	40 - 64	30 - 65	39 - 63	29 - 65
Berufserfahrung als Ausbilder*in	<i>M (SD)</i>	9,21 (5,59)	8,21 (6,23)	7,86 (4,92)	8,62 (6,00)
	Spannweite	0 - 24	0 - 30	1 - 18	0 - 32
Berufserfahrung als Lehrkraft (inkl. Vorbereitungsdienst)	<i>M (SD)</i>	23,18 (6,71)	19,56 (7,44)	23,42 (6,59)	19,85 (7,64)
	Spannweite	8 - 40	6 - 41	10 - 38	4 - 41
Lehramt	G	23,4 %	18,8 %	17,5 %	8,9 %
	HRSGe	21,9 %	23,1 %	12,7 %	10,0 %
	GyGe	34,4 %	32,5 %	30,2 %	31,1 %
	BK	6,3 %	9,4 %	9,5 %	8,4 %
	SF	6,3 %	11,1 %	11,1 %	10,0 %
	Keine Angabe	7,8 %	5,1 %	19,0 %	31,6 %

*Anmerkung.* G = Grundschule, HRSGe = Haupt-, Real- und Gesamtschule, GyGe = Gymnasium und Gesamtschule, BK = Berufskolleg, SF = sonderpädagogische Förderung; KSL = überfachliche Ausbilder\*innen, FSL = fachliche Ausbilder\*innen; N = Stichprobengröße, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; Angaben beruhen auf Rohdaten.

### 3.2.3 Ausbildungslehrkräfte

Insgesamt nahmen 352 Ausbildungslehrkräfte aus allen fünf Regierungsbezirken an der Online-Befragung teil. Die befragten Ausbildungslehrkräfte (72,3 % weiblich) waren im Mittel 42,32 Jahre alt ( $SD = 9,53$ , Spannweite = 27 - 65) und weisen im Mittel 15,36 Jahre Berufserfahrung als Lehrkraft ( $SD = 8,54$ , Spannweite = 0 - 40) sowie 10,13 Jahre Berufserfahrung in der Ausbildung von LAA ( $SD = 7,35$ , Spannweite = 0 - 36) auf. Im Durchschnitt betreuten sie im Schuljahr 2018/2019 1,93 LAA ( $SD = 2,17$ , Spannweite = 0 - 16) an ihrer Ausbildungsschule. Knapp 51,7 % der Befragten gaben an, bereits vor der Reform des Vorbereitungsdienstes LAA betreut zu haben und kennen somit beide Systeme.

### 3.2.4 Umgang mit fehlenden Werten

Aufgrund einzelner durch die Teilnehmenden nicht vollständig bearbeitete Fragen bzw. Aufgaben weisen die erhobenen Daten fehlende Werte auf. Die Daten der Kohorten 1 und 2 (Fragestellung 1) beruhen darüberhinaus auf einem Rotationsdesign, bei dem jeweils nur ein Teil der Untersuchungsstichprobe die jeweiligen Fragebogeninstrumente bearbeitete. Vor diesem Hintergrund beträgt der Anteil der fehlenden Werte maximal 63,9 %. Um einen Informationsverlust zu vermeiden, wurden diese fehlenden Werte in allen folgenden Analysen mithilfe statistischer Verfahren (Full-Information-Maximum-Likelihood, FIML bzw. Multiple Imputation, MI) geschätzt. Diese Verfahren werden im Umgang mit fehlenden Werten empfohlen und ermöglichen Analysen mit vollständigen Daten (Peugh & Enders, 2004; Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007). Die Darstellung von Häufigkeiten beruht auf Rohdaten ohne Schätzung der fehlenden Werte. Das Signifikanzniveau wurde für alle Analysen dieser Arbeit auf fünf Prozent festgelegt.

## 3.3 Instrumente

Zur Evaluation der aktuellen Ausbildungssituation aus mehreren Perspektiven wurden zum einen unterschiedliche Aspekte professioneller Kompetenz als Voraussetzung für erfolgreiches berufliches Handeln bei den LAA erfasst. Zum anderen wurden Qualität und Quantität der Ausbildungselemente aus Sicht der LAA sowie der Ausbilder\*innen an den

ZfsL und Ausbildungsschule betrachtet. Auch das berufliche Erleben dieser drei Gruppen wurde im Rahmen der Untersuchung beleuchtet. Dafür wurde mehrheitlich auf die bereits in den vorherigen Phasen der Evaluation erfassten und aus den Evaluationsberichten (Kunter et al., 2013; Kunter et al., 2014; Kunter et al., 2016) bekannten Untersuchungsvariablen zurückgegriffen. Zusätzlich wurden einige neue Aspekte (z. B. Medienkompetenz, Inklusion) erfasst. Eine allgemeine Übersicht der erhobenen Konstrukte ist in Tabelle 3 dargestellt. Diese Konstrukte und die entsprechenden Instrumente werden im Folgenden kurz inhaltlich erläutert. Die vollständige Dokumentation der Fragebogeninstrumente mit Formulierungen, Skalenkennwerten und Quellen ist im Anhang B zu finden.<sup>2</sup> Bei den Fragebogeninstrumenten sollte jeweils das Zutreffen der einzelnen Aussagen auf einer vierstufigen Antwortskala (1 = trifft nicht zu/stimme nicht zu, 4 = trifft zu/stimme zu) beurteilt werden. Als Datenquellen wurden sowohl Selbstberichtsverfahren als auch ein standardisiertes Testverfahren (BilWiss-2.0-Test, Kunina-Habenicht et al., 2020) verwendet. Die im Folgenden beschriebenen Fragebogeninstrumente wurden mehrheitlich bereits in der ersten Phase der Evaluation im Rahmen des BilWiss-Forschungsprogramms erfolgreich eingesetzt. Einzelne Instrumente wurden speziell für die aktuelle Untersuchung neu entwickelt.

Tabelle 3: Allgemeine Übersicht der erhobenen Konstrukte

	LAA	FSL & KSL	ALK
<b>Professionelle Kompetenz</b>			
Professionswissen	●	○	○
Überzeugungen	●	○	○
Motivationale Orientierungen	●	○	○
Selbstregulation	●	○	○
Medienkompetenz	●	○	○
<b>Lerngelegenheiten im reformierten Vorbereitungsdienst</b>			
Seminargestaltung im Kern- und Fachseminar	●	●	○
EPG	●	●	○
POB-C	●	●	○
Selbstgesteuerte Lerngruppen	●	●	○
Portfolio	●	○	○
LAA als erwachsene Lernende	●	●	○
Ausbildungsformate im Vergleich	○	●	●
<b>Wahrnehmung der Ausbildungssituation</b>			
Kooperation und Zusammenarbeit als Ressource	●	●	●
Berufliches Wohlbefinden	●	●	●
Umgang mit Seiteneinsteiger*innen	●	●	○

*Anmerkung.* LAA = Lehramtsanwärter\*innen, FSL = fachliche Ausbilder\*innen, KSL = überfachliche Ausbilder\*innen, ALK = Ausbildungslehrkräfte. ● ● ● Konstrukt wurde in der jeweiligen Untersuchungsstichprobe erhoben, ○ Konstrukt wurde in der jeweiligen Untersuchungsstichprobe nicht erhoben.

<sup>2</sup> Zusätzlich zu den hier im Bericht dargestellten Instrumenten wurden noch weitere Instrumente im Rahmen der Evaluation eingesetzt. Auf Anfrage können die Skalenhandbücher mit allen eingesetzten Instrumenten zur Verfügung gestellt werden.

### 3.3.1 Aspekte professioneller Kompetenz

In den Erhebungen zu Beginn des Vorbereitungsdienstes wurden alle vier Aspekte der professionellen Kompetenz der LAA (Wissen, Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation) angelehnt an das *Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften* (Kunter, Kleickmann et al., 2011) erhoben.

**Professionswissen:** Für diesen Aspekt der professionellen Kompetenz wurde das bildungswissenschaftliche Wissen der LAA mit dem BilWiss-2.0-Test in der Kurzversion erhoben (Kunina-Habenicht et al., 2020). Bildungswissenschaftliches Wissen als fachunspezifisches theoretisches Wissen von (angehenden) Lehrkräften stellt einen konzeptuellen Rahmen dar, den Lehrkräfte benötigen, um Unterrichts- und Schulereignisse angemessen zu interpretieren, zu reflektieren und so für die eigene berufliche Kompetenzentwicklung zu nutzen (Linninger et al., 2015). Der Wissenstest umfasst 65 Multiple- und Complex-Multiple-Choice-Aufgaben aus sechs unterschiedlichen bildungswissenschaftlichen Inhaltsbereichen (Unterrichtsgestaltung, Diagnostik & Evaluation, Lernen & Entwicklung, Bildungstheorie, Lehrerberuf als Profession, Schule als Bildungsinstitution). Aus Gründen der Testsicherheit kann der gesamte Test nicht veröffentlicht werden, eine Beispielaufgabe ist dem Anhang B zu entnehmen (Tabelle B 1).<sup>3</sup> Weiterhin wurde die selbsteingeschätzte pädagogische und didaktische Medienkompetenz der LAA erhoben (Schmidt et al., 2009). In Kohorten 1 und 2 wurde eine ältere Testversion eingesetzt. Um dennoch die Vergleichbarkeit der beiden Testversionen zu gewährleisten wurde nachträglich eine gemeinsame Skalierung beider Testversionen nach der Item Response Theorie (IRT) vorgenommen. Die resultierenden IRT-Werte wurden vorab z-Standardisiert ( $M = 0$ ,  $SD = 1$ ).

**Überzeugungen:** Bei den Überzeugungen von Lehrkräften zu Prozessen des Lernens und Lehrens wird zwischen konstruktivistischen und transmissiven Überzeugungen unterschieden: bei konstruktivistischen Überzeugungen wird der Lernprozess als ko-konstruktiv und unter aktiver Beteiligung der Lernenden verstanden, während transmissive Überzeugungen von einem unidirektionalen Sender-Empfänger-Prozess ausgehen. Konstruktivistische Überzeugungen gehen mit besserer Unterrichtsqualität einher (siehe z. B. Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner & Baumert, 2008; Staub & Stern, 2002). Vor diesem Hintergrund können insbesondere konstruktivistische Überzeugungen als wünschenswertes Ergebnis der Lehrkräftebildung betrachtet werden. Neben transmissiven und konstruktivistischen Überzeugungen der LAA wurden zudem Überzeugungen zum inklusiven Unterricht im Selbstbericht erfasst, die sich auf die Überzeugungen zum gemeinsamen Unterricht von Schüler\*innen mit und ohne Beeinträchtigung sowie dessen Auswirkungen auf die Schüler\*innen beziehen (Bosse & Spörer, 2014).

**Motivationale Orientierungen:** Zu den motivationalen Orientierungen von (angehenden) Lehrkräften zählen die Selbstwirksamkeit sowie der Enthusiasmus für das Fach und das Unterrichten. Unter Selbstwirksamkeit versteht man die allgemeine Erwartungshaltung, auch unter Schwierigkeiten berufliche Aufgaben gut erledigen zu können (Schwarzer & Warner, 2011). Dabei geht höhere Selbstwirksamkeit von Lehrkräften nicht nur mit positiven Lehrkräfteergebnissen wie Verbleib im Beruf und Wohlbefinden einher, sondern auch mit höherer Unterrichtsqualität und besseren Schüler\*innenleistungen (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Zee & Koomen, 2016). Zusätzlich zur

---

<sup>3</sup> Der BilWiss-2.0-Test steht in einer Kurz- und Langversion anderen Forschenden über das Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation zur Verfügung (siehe <https://www.fdz-bildung.de/test.php?id=53>).

Lehrkräfteselbstwirksamkeit der LAA (Schwarzer & Jerusalem, 1999) wurde ebenfalls die spezifische Selbstwirksamkeit bezüglich Unterrichten in inklusiven Lerngruppen erfasst (Bosse & Spörer, 2014). Als Enthusiasmus bezeichnet man das Ausmaß der Begeisterung und Freude, die während der Berufsausübung erlebt wird. Dabei wird zwischen Fach- und Unterrichtsenthusiasmus unterschieden (Kunter, Frenzel, Nagy, Baumert & Pekrun, 2011). Empirische Befunde zeigen positive Effekte von Unterrichtsenthusiasmus auf die Unterrichtsqualität sowie auf die unterrichteten Schüler\*innen und die Bereitschaft, Arbeitsaufgaben zu erledigen (Holzberger, Philipp & Kunter, 2013; Keller, Hoy, Goetz & Frenzel, 2016; Kunter, Frenzel et al., 2011).

**Selbstregulation:** Hinsichtlich der Selbstregulation von (angehenden) Lehrkräften, welche den angemessenen Umgang mit beruflichen Belastungen beschreibt, wurde die Anstrengungsbereitschaft im Selbstbericht erfasst (Cooman, Gieter, Pepermans, Jegers & van Acker, 2009). Dabei handelt es sich um die Bereitschaft sich für die eigene Organisation zu deren Gunsten einzusetzen. Dies schließt sowohl Anstrengungsbereitschaft bei Aufgaben im Rahmen der vorgegebenen Tätigkeit als auch bei freiwilligen Aufgaben ein. Empirisch zeigen sich Zusammenhänge mit beruflicher Leistung und Zufriedenheit (Cooman et al., 2009).

**Fremdeingeschätzte Kompetenz:** Neben der Perspektive der LAA wurden auch die Ausbilder\*innen an den ZfSL und Ausbildungsschule zur Kompetenz der LAA befragt. Diese beurteilten dabei die LAA vor der Reform im Vergleich mit den LAA seit der Reform im Hinblick auf Motivation, Kenntnisse über das Lernen, Methodenkenntnisse sowie Fachdidaktik und Fachwissen (in Anlehnung an Universität Kassel, 2020).

### 3.3.2 Lerngelegenheiten im reformierten Vorbereitungsdienst

Als zentrale Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst wurden die Kern- und Fachseminare sowie die neu implementierten Ausbildungsprinzipien der Handlungs- und Personenorientierung insbesondere im Hinblick auf die neu eingeführten Lerngelegenheiten (EPG, POB-C, Portfolio, selbstgesteuerte Lerngruppen) betrachtet.

**Seminargestaltung in Kern- und Fachseminar:** Die Ausbilder\*innen an den ZfSL wurden zum einen befragt, inwieweit sie Seminarinhalte und -didaktik nach der Reform an die veränderten Eingangsvoraussetzungen der LAA und vor dem Hintergrund neuer Ausbildungselemente angepasst haben. Dieses Fragebogeninstrument wurde für die aktuelle Untersuchung neu entwickelt. Zum anderen beurteilten sie, inwieweit sie gegenüber neuen Ansätzen und Innovationen hinsichtlich ihrer Seminargestaltung im Allgemeinen aufgeschlossen sind (adaptiert nach Holtappels, 1997). Darüber hinaus beurteilten sowohl die LAA als auch die überfachlichen und fachlichen Ausbilder\*innen die Diskursqualität in den Fach- und Kernseminaren (adaptiert nach Kunter et al., 2010; Decker, Kunter & Voss, 2015). Empirische Befunde konnten zeigen, dass eine konstruktivistisch-orientierte Gestaltung des Semindiskurses (Diskutieren von Ansichten) die Reflexion von Erfahrungen fördert und auch indirekt die Zunahme konstruktivistischer Überzeugungen und die Reduktion transmissiver Überzeugungen angehender Lehrkräfte beeinflusst (Decker, Kunter & Voss, 2015). In diesem Zusammenhang wurden auch die lerntheoretischen Überzeugungen (Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011) und Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Zusammenhang der fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen erfasst (Kunter et al., 2017).

In Anlehnung an vorherige Evaluationsberichte (Kunter et al., 2013) wurde zudem die im Rahmen der Reform des Vorbereitungsdienstes neu eingeführte Benotungsfreiheit im Kernseminar sowie die Zusammenarbeit von Kern- und Fachseminaren durch die LAA und die fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen beurteilt. Die Nutzung und

Ausgestaltung der neuen Lerngelegenheiten im reformierten Vorbereitungsdienst (EPG, POB-C, selbstgesteuerten Lerngruppen) wurden angelehnt an die Befragungen in den vorherigen Evaluationsphasen aus Sicht der LAA und auch erstmals aus Sicht der fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen an den ZfsL betrachtet. Für die Beurteilung von Quantität und Qualität der Lerngelegenheiten wurde auf die bereits in vorherigen Evaluationsphasen erfolgreich eingesetzten Fragebogenskalen zurückgegriffen, die speziell für die Evaluation des Vorbereitungsdienstes im Rahmen des BilWiss-Forschungsprogramms entwickelt wurden. Zusätzlich wurden neue Fragen z. B. zur Nutzung des Portfolios während der ersten und zweiten Phase der Lehrkräfte\*innenbildung integriert.

**Eingangs- und Perspektivgespräch:** Hinsichtlich des EPG machten die LAA Angaben zur tatsächlichen Durchführung, zur Dauer des Gesprächs sowie zu den beteiligten Personen und der Gesprächsleitung. Die LAA wurden zudem nach typischen Zielen und Gesprächsinhalten gefragt. Zur Beurteilung der Qualität beurteilten die LAA und die fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen die Zielsetzung während des Gesprächs sowie das Verfolgen von Zielen über den Vorbereitungsdienst hinweg. Die LAA machten zudem Angaben über die Wahrnehmung der Gesprächssituation sowie dem subjektiven Nutzen des Gesprächs für ihren Professionalisierungsprozess.

**Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen:** Ein zentraler Schwerpunkt der Evaluation lag auf der Beurteilung von Qualität und Quantität der POB-C. Dazu wurden mehrere Quellen herangezogen; neben der Befragung der LAA selbst (Hauptstudie und Zusatzbefragung) wurden auch die fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen an den ZfsL zu diesem Ausbildungselement befragt. Um zu untersuchen, wie die inhaltliche Ausgestaltung der POB-C an den Standorten erfolgt ist, wurde eine Dokumentanalyse vorgenommen. Zunächst wurde der formale Rahmen der Gespräche im Hinblick auf die Information vorab und die Anzahl an Beratungsgesprächen erfasst. Dazu machten sowohl die LAA selbst als auch die Ausbilder\*innen an den ZfsL Angaben. Sowohl die LAA als auch die Coaches wurden zu häufigen Themen im Rahmen der Gespräche befragt. Hinsichtlich der Qualität der POB-C beurteilten die LAA die Gesprächssituation, das Vertrauensverhältnis zum Coach sowie den Nutzen der POB-C im Allgemeinen und für Professionalisierung und in persönlichen Krisen. Die Coaches selbst wurden zudem zur Zufriedenheit mit ihrer Aus- und Weiterbildung befragt. Darüber hinaus wurden sowohl LAA als auch die fachlichen Ausbilder\*innen zur Ausweitung der Beratungstätigkeit auf den Personenkreis der Fachseminarausbilder\*innen befragt.

**Portfolio:** Die LAA machten Angaben zur Nutzung des Portfolios während der ersten und zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Hinsichtlich der Qualität des Portfolio bearbeiteten die LAA Fragen zum subjektiv erlebten Nutzen sowie zum Ausmaß an Unterstützung des selbstgesteuerten Lernprozesses während der gesamten Lehramtsausbildung in Universität und Vorbereitungsdienst. Diese Fragen wurden für die Evaluationsstudie neu entwickelt.

**Selbstgesteuerte Lerngruppen:** Qualität und Quantität der selbstgesteuerten Lerngruppen sowie deren subjektiver Nutzen wurde, wie in der vergangenen Evaluation, von den LAA selbst beurteilt. Zudem machten sie Angaben zur Häufigkeit der Durchführung je Halbjahr sowie zu den besprochenen Themen. Sowohl die LAA als auch die fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen beurteilten die organisatorische und inhaltliche Unterstützung der Lerngruppen durch das ZfsL.

**Medienkompetenz:** Vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung von digitalen Medien im Unterricht, wurden die LAA nach früheren Lerngelegenheiten im Zusammenhang mit dem didaktischen und pädagogischen Einsatz digitaler Medien befragt (Baier, Decker & Kunter, 2017).

**Rolle der LAA als erwachsene Lernende:** Die im Rahmen der Reform eingeführte Personenorientierung soll die LAA als erwachsene, autonome Lernende und deren selbstregulierten Professionalisierungsprozess in den Blick nehmen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2010). Um das Leitbild der erwachsenen, autonomen Lernenden zu beleuchten wurden die LAA und die Seminarausbilder\*innen zu unterschiedlichen Teilaspekten befragt.

Die LAA bearbeiteten im Hinblick darauf ein in der pädagogischen Psychologie etabliertes Instrument mit Fragen hinsichtlich ihrer eigenen Lern- und Leistungszielorientierung im Hinblick auf den Vorbereitungsdienst und ihre Arbeit als Lehrkraft (Dickhäuser, Butler & Tönjes, 2007; in Anlehnung an Midgley et al., 1998). Im Vorbereitungsdienst wie auch in anderen Leistungssituationen sind Erleben und Verhalten der Lernenden u.a. davon beeinflusst, welche Ziele sie verfolgen. Während bei der Lernzielorientierung die Erweiterung eigener Fähigkeiten im Vordergrund steht, geht es bei der Leistungszielorientierung darum, hohe Fähigkeiten zu demonstrieren (Annäherungsleistungsziel) und niedrige Fähigkeiten zu verbergen (Vermeidungsleistungsziel). In empirischen Studien hat sich vor allem die Lernzielorientierung als günstig erwiesen, da diese kurz- und langfristig mit positiven lern- und leistungsbezogenen Emotionen und Kognitionen sowie guten Leistungen verbunden ist (Spinath, 2009).

Um in diesem Zusammenhang zu erfassen, inwieweit die fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen ihre LAA an der Seminargestaltung beteiligen, wurden die fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen zunächst zur Partizipation der LAA befragt. Sie machten dabei Angaben, inwieweit sie die LAA in ihrem Seminar konkret an Entscheidungen und Inhalten beteiligen (Baumert et al., 2009, in Anlehnung an Baumert et al., 1997). Darüber hinaus wurden die externalen Kontrollüberzeugungen der fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen erhoben. Dabei beurteilten sie ihren eigenen Anteil und ihre Einflussmöglichkeiten am Lernerfolg ihrer LAA (z.B. *„Wie viel Lehramtsanwärter\*innen im Vorbereitungsdienst lernen, hängt hauptsächlich von ihren Fähigkeiten ab.“*, deutsche Version in Anlehnung an Skaalvik & Skaalvik, 2007)

**Ausbildungsformate im Vergleich:** Die subjektiv erlebte Nützlichkeit des reformierten VD im Vergleich zur früheren Ausbildungsform im Hinblick auf die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften u. a. in Bezug auf Reflexionskompetenz oder pädagogische Handlungskompetenz wurde von den Ausbilder\*innen an ZfSL und Ausbildungsschule beurteilt (Universität Kassel, 2020).

**Abschluss des Vorbereitungsdienstes:** Im Hinblick auf den Abschluss des Vorbereitungsdienstes beurteilten sowohl die LAA als auch die fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen die Einheitlichkeit von Bewertungskriterien und -anforderungen in Schule und ZfSL. Auch die Staatsprüfung wurde im Hinblick auf ihre inhaltliche Passung zum Vorbereitungsdienst und die wahrgenommene Vorbereitung darauf von den LAA beurteilt (Kunter et al., 2017).

### 3.3.3 Wahrnehmung der Ausbildungssituation im Vorbereitungsdienst

Neben der Beurteilung der Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst war auch die subjektive Wahrnehmung der aktuellen Ausbildungssituation insgesamt von Interesse. Die Schwerpunkte lagen dabei auf Kooperation und sozialer Unterstützung als wichtige Ressourcen im Vorbereitungsdienst, dem beruflichen Wohlbefinden sowie dem Umgang mit Seiteneinsteiger\*innen.

**Kooperation und Zusammenarbeit als Ressourcen:** Unterstützung und Kooperation stellt eine wichtige Ressource für (angehende) Lehrkräfte im Hinblick auf ihr berufliches Wohlbefinden und ihren beruflichen Erfolg dar (Richter, Kunter,

Lüdtke, Klusmann & Baumert, 2011). Empirische Studien zeigen, dass Lehrkräfte bereits kurz nach Berufseinstieg seltener beabsichtigen ihren Beruf aufzugeben wenn sie sich von ihren Kolleg\*innen gut unterstützt fühlen (z. B. Pomaki, DeLongis, Frey, Short & Woehrle, 2010). Um zu erfassen, inwieweit sich die LAA von ihren Ausbilder\*innen in den ZfSL und Ausbildungsschulen sowie ihren Peers unterstützt fühlen, wurde ein Fragebogen eingesetzt, der zwischen unterschiedlichen Unterstützungsbereichen differenziert (adaptiert nach Richter et al., 2011). Die Ausbilder\*innen an den ZfSL und Ausbildungsschulen beurteilten darüber hinaus, inwieweit sie sich von höheren Ebenen (z. B. ZfSL-Leitung, MSB) unterstützt fühlen. Ein weiterer Schwerpunkt lag zudem auf der multiperspektivischen Beurteilung der Kooperation der unterschiedlichen Beteiligten und der Verzahnung unterschiedlicher Ausbildungsorte. Sowohl die LAA als auch die Ausbilder\*innen an den ZfSL und Ausbildungsschulen beurteilten dabei die Zusammenarbeit zwischen Schule und ZfSL (Kunter et al., 2017).

**Berufliches Wohlbefinden:** Als Indikatoren des beruflichen Wohlbefindens wurden im Selbstbericht die emotionale Erschöpfung, die Berufszufriedenheit, das Arbeitsengagement und die Absicht, den Beruf als Lehrkraft oder ihre Tätigkeit als Ausbilder\*in aufzugeben erfasst. Sowohl die LAA als auch die Ausbilder\*innen an den ZfSL und Ausbildungsschulen berichteten, wie sie sich in ihrem Beruf als Lehrkraft bzw. Ausbilder\*in fühlen.

**Seiteneinstieg:** Um die Situation der LAA, die vor dem Vorbereitungsdienst kein Lehramtsstudium abgeschlossen hatten, genauer zu beschreiben, wurden dieser Gruppe gezielte Fragen gestellt und ihre persönlichen Charakteristiken differenziert analysiert (z. B. Abs, Döbrich, Gerlach-Jahn & Klieme, 2009). Zudem wurden die Seminar Ausbilder\*innen zu ihren Erfahrungen in diesem Kontext befragt.

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Die Lehramtsanwärter\*innen in der reformierten Lehramtsausbildung

Im Hinblick auf die veränderten Lerngelegenheiten der ersten Phase der Lehramtsausbildung, stellt sich zunächst die Frage, ob diese sich auch in der Kompetenz der LAA aus Sicht der Ausbilder\*innen widerspiegeln:

*Fragestellung 1a: Erleben die Ausbilder\*innen an den ZfsL und Ausbildungsschulen Unterschiede in der Kompetenz der LAA aufgrund der veränderten Ausbildungsbedingungen?*

49,0 % der fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen und 51,7 % der Ausbildungslehrkräfte waren bereits vor der Reform als Ausbildungslehrkräfte tätig und kennen somit beide Systeme. Diese Ausbilder\*innen haben die Nützlichkeit des reformierten Vorbereitungsdienstes im Vergleich zu der vorherigen Ausbildungsform beurteilt (ohne Abbildung). Zum einen lässt sich ein relativ klarer Effekt des Praxissemesters erkennen: Die Ausbilder\*innen in ZfsL und Ausbildungsschule schreiben den LAA, die ihr Studium nach der Reform absolvierten, übereinstimmend mehr Praxiserfahrungen zu. Allerdings scheint es dieser Gruppe, im Vergleich zu den Jahrgängen vor der Reform, aus Sicht der Ausbilder\*innen an fachwissenschaftlichen Kenntnissen und Motivation zu mangeln. So erleben die Ausbilder\*innen sowohl in ZfsL als auch in der Schule die LAA seit der Reform als weniger motiviert und weniger fachdidaktisch und fachwissenschaftlich vorbereitet und mit geringeren Kenntnissen über das Lernen allgemein ausgestattet. Insgesamt bewerten die sowohl die Seminarlehrkräfte als auch die Ausbildungslehrkräfte die LAA der vorherigen Ausbildungsform im Hinblick auf ihre Kompetenz zu Beginn des Vorbereitungsdienstes günstiger (mit Ausnahme der Praxiserfahrungen).

In einem zweiten Schritt wurde daher untersucht, ob sich diese wahrgenommenen Kompetenzunterschiede auch in der objektiven Messung von Professionswissen, den selbstberichteten Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und im beruflichen Wohlbefinden der LAA unterschiedlicher Kohorten widerspiegeln:

*Fragestellung 1b: Wie unterscheiden sich die LAA der drei Kohorten hinsichtlich ihrer professionellen Kompetenz zu Beginn des Vorbereitungsdienstes?*

Um die professionelle Kompetenz und das Erleben der LAA in der neuen Lehramtsausbildung zu Beginn des Vorbereitungsdienstes im Vergleich mit LAA der vorherigen Ausbildungsformen zu betrachten, flossen neben den Daten der aktuellen Kohorte 3 die Daten der beiden vorherigen Kohorten 1 und 2 in die Analysen ein. Eine Beschreibung der drei Stichproben ist dem Methodenteil zu entnehmen. Untersucht wurden die unterschiedlichen Kompetenzaspekte zu Beginn des Vorbereitungsdienstes, was einen Vergleich der Eingangsvoraussetzungen der verschiedenen Gruppen ermöglicht. Interessant ist hier vor allem, ob sich die Kohorte 3, die mehrheitlich das reformierte Lehramtsstudium inklusive Praxissemester absolviert hat, von Kohorte 1 und 2, die nach der alten Ordnung studiert hatten, unterscheidet. Dem Vergleich der Kohorten geht die Annahme voraus, dass sich die drei Gruppen zu Beginn des Vorbereitungsdienstes hinsichtlich soziodemografischer Variablen nicht unterscheiden, die Gruppen im Prinzip also vergleichbar sind, was ihre Personenzusammensetzung betrifft. Ein Vergleich der Gruppen ergab systematische Unterschiede zwischen den drei Kohorten in Bezug auf die Lehramtszugänge, des Alters, des Geschlechts, die Muttersprache und der Abiturnote. Diese wurden in den dargestellten Ergebnissen mittels geeigneter statistischer Verfahren berücksichtigt, soweit es die

Datengrundlage erlaubt. Als Analyseverfahren wurden einfaktorielle Kovarianzanalysen gewählt, fehlende Werte wurden mit dem Verfahren der multiplen Imputation berücksichtigt. Im Folgenden werden die Ergebnisse getrennt für die Aspekte der professionellen Kompetenz und das berufliche Wohlbefinden dargestellt. Die detaillierten Ergebnistabellen mit den statistischen Kennwerten der Analysen sind dem Anhang C zu entnehmen.

**Professionelle Kompetenz**

**Professionswissen:** Die Ergebnisse des Kohortenvergleichs zum bildungswissenschaftlichen Wissen zeigen in Abbildung 4 signifikante Kohortenunterschiede zugunsten der Kohorte 3 verglichen mit den beiden anderen Kohorten. Dieser Unterschiede könnte auf eine andere Ausrichtung der bildungswissenschaftlichen Studienanteile im reformierten Lehramtsstudium zurückzuführen sein.

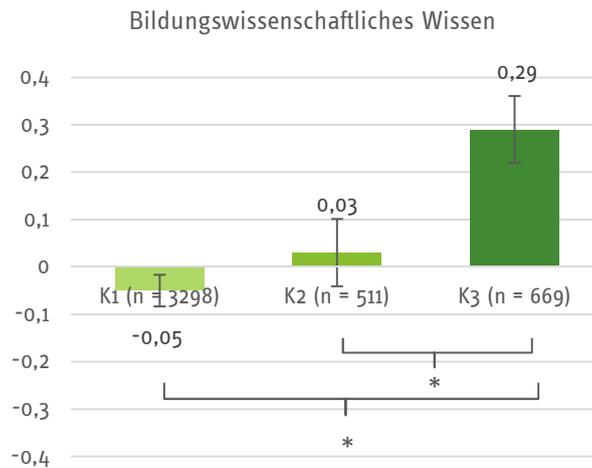


Abbildung 4: Bildungswissenschaftliches Wissen der LAA im Kohortenvergleich, dargestellt sind z-standardisierte Gruppenmittelwerte und 95 %-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren; K1 = Kohorte 1, K2 = Kohorte 2, K3 = Kohorte 3; \*signifikanter Kohortenunterschied

**Überzeugungen:** Insgesamt zeigen sich in allen drei Kohorten günstige Ausprägungen im Hinblick auf die beruflichen Überzeugungen. Im Mittel zeigen die LAA hohe konstruktivistische sowie niedrige transmissive Überzeugungen, was als wünschenswertes Ergebnis von Lehrkräftebildung betrachtet werden kann. Im Vergleich zeigen sich signifikante Kohortenunterschiede zwischen allen drei Kohorten im Bezug auf die konstruktivistischen Überzeugungen sowie signifikante Unterschiede zwischen Kohorte 3 und den beiden anderen Kohorten im Hinblick auf die transmissiven Überzeugungen. Durchweg zeigen LAA der Kohorte 3 die günstigsten Ausprägungen, wenn auch die Unterschiede recht klein ausfallen (siehe

Abbildung 5).

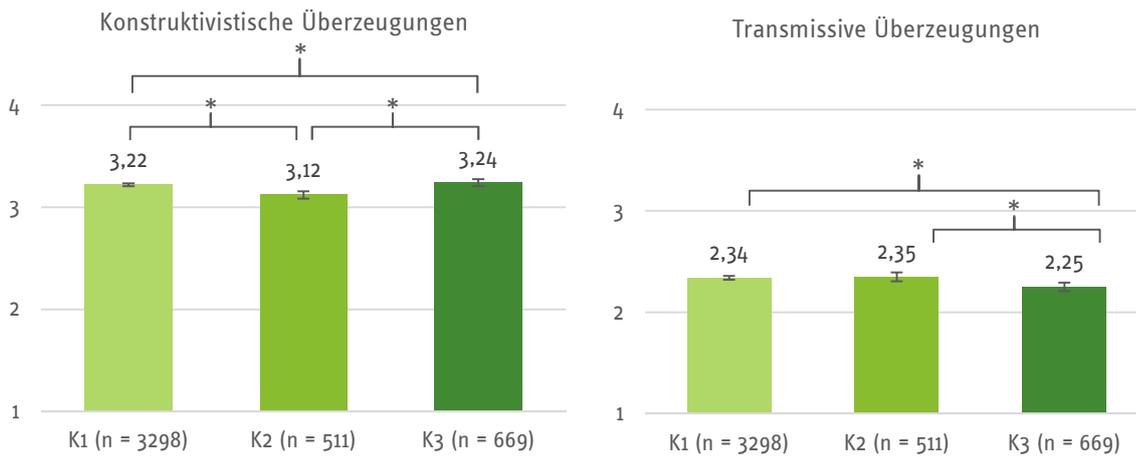


Abbildung 5: Überzeugungen der LAA im Kohortenvergleich, dargestellt sind Mittelwerte und 95 %-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren; K1 = Kohorte 1, K2 = Kohorte 2, K3 = Kohorte 3; \*signifikanter Kohortenunterschied

**Motivationale Orientierungen:** In Abbildung 6 und Abbildung 7 sind die Ergebnisse des Kohortenvergleichs zu motivationalen Aspekten aller drei Kohorten zu Beginn des Vorbereitungsdienstes dargestellt. Im Mittel erwarten die LAA der drei Kohorten, auch unter Schwierigkeiten berufliche Aufgaben als Lehrkraft (z. B. Gelassenheit bei Unterrichtsstörungen, Kontakt zu Eltern) gut erledigen zu können. Dabei zeigen die Mittelwertsvergleiche signifikante Kohortenunterschiede zwischen der Kohorte 2 und den beiden anderen Kohorten, wobei sich die LAA der Kohorte 2 signifikant weniger selbstwirksam fühlen als ihre Kolleg\*innen der Kohorte 1 und 3.

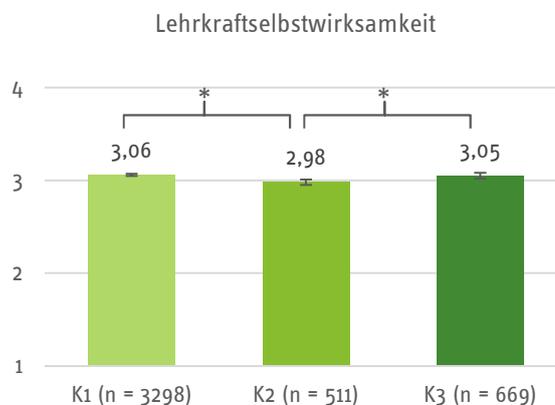


Abbildung 6: Lehrkraftselbstwirksamkeit der LAA im Kohortenvergleich, dargestellt sind Mittelwerte und 95 %-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren; K1 = Kohorte 1, K2 = Kohorte 2, K3 = Kohorte 3; \*signifikanter Kohortenunterschied

Die LAA aller drei Kohorten zeigen im Mittel ein hohes Ausmaß der Begeisterung und Freude für das Unterrichten und auch ihr eigenes Unterrichtsfach. Die Ergebnisse der Mittelwertsvergleiche zeigen signifikante Kohortenunterschiede zwischen allen drei Kohorten im Hinblick auf den Unterrichtsenthusiasmus, wobei die LAA der Kohorte 2 den geringsten Enthusiasmus und LAA der Kohorte 3 den höchsten Unterrichtsenthusiasmus berichten. Für den Fachenthusiasmus zeigt sich ein anderes Bild: diesbezüglich zeigen die LAA der Kohorte 1 signifikant höheren Enthusiasmus als die LAA der beiden anderen Kohorten.

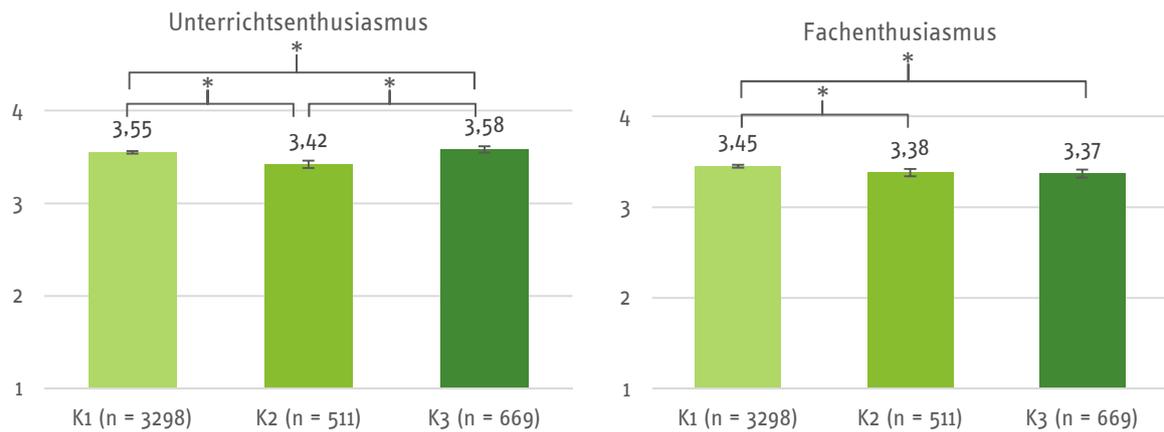


Abbildung 7: Enthusiasmus der LAA im Kohortenvergleich, dargestellt sind Mittelwerte und 95 %-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren; K1 = Kohorte 1, K2 = Kohorte 2, K3 = Kohorte 3; \*signifikanter Kohortenunterschied

Zusammenfassend zeigen sich zum mehrheitlich kleine, zum Teil statistisch signifikante Unterschiede zwischen den drei Kohorten. Für keine der untersuchten Variablen konnten Hinweise gefunden werden, dass LAA seit der Reform (Kohorte 2 und 3) mit geringerer beruflicher Kompetenz in den Vorbereitungsdienst starten im Vergleich zu LAA der früheren Ausbildungsform. Im Gegenteil: In Bezug auf das bildungswissenschaftliche Wissen und die lerntheoretischen Überzeugungen weisen die LAA der Kohorte 3 sogar günstigere Ausprägungen auf. Damit spiegeln die Ergebnisse der direkten Testung der LAA nicht den subjektiven Eindruck der Ausbilder\*innen wider, die die LAA seit der Reform als weniger motiviert und weniger gut mit Kenntnissen über das Lernen allgemein ausgestattet erleben. Der subjektive Eindruck der Ausbilder\*innen scheint sich im Hinblick auf die direkt erfasste Kompetenz der LAA nicht zu bestätigen, und es könnte lohnenswert sein, im Gespräch mit Ausbilder\*innen zu eruieren, worauf sich deren eher negative Einschätzungen stützen.

### Berufliches Wohlbefinden

Im Hinblick auf das berufliche Wohlbefinden der LAA zeigen die Ergebnisse insgesamt günstige Ausprägungen der LAA aller drei Kohorten. Während sich die LAA im Mittel in einem geringen Ausmaß erschöpft und lustlos fühlen, sind sie größtenteils von ihrer Arbeit begeistert und inspiriert. Im Mittelwertvergleich zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen LAA der Kohorte 1 und 2, wobei die LAA der Kohorte 2 zu Beginn ihres Vorbereitungsdienstes signifikant erschöpfter sind als die LAA der Kohorte 1. Im Hinblick auf das Arbeitsengagement zeigen sich keine signifikanten Kohortenunterschiede (siehe Abbildung 8).

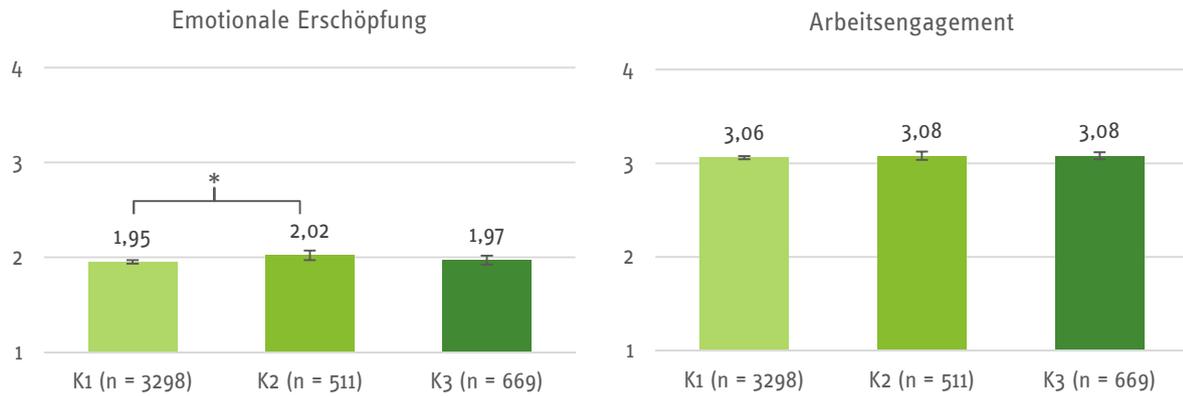


Abbildung 8: Berufliches Wohlbefinden der LAA im Kohortenvergleich, dargestellt sind Mittelwerte und 95 %-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren; K1 = Kohorte 1, K2 = Kohorte 2, K3 = Kohorte 3; \*signifikanter Kohortenunterschied

#### 4.2 Lerngelegenheiten im reformierten Vorbereitungsdienst

Die Reform des Vorbereitungsdienstes ging, neben der Verkürzung der Ausbildungszeit auf 18 Monate, mit zahlreichen inhaltlichen und strukturellen Änderungen im Hinblick auf die Lerngelegenheiten einher. Neben der bereits zuvor etablierten Standard- und Wissenschaftsorientierung, wurden im Rahmen der Reform des Vorbereitungsdienstes die neuen Ausbildungsprinzipien der Handlungsfeldorientierung mit dem strukturierenden Kerncurriculum und der Personenorientierung integriert (Gerdes & Annas-Sieler, 2011). Dies manifestierte sich zum einen in der Entwicklung neuer Ausbildungsprogramme in den ZfsL und Ausbildungsschulen, zum anderen wurden vor dem Hintergrund des Ausbildungsprinzips der Personenorientierung mit dem EPG, der POB-C, den selbstgesteuerten Lerngruppen und dem Portfolio neue formelle Lerngelegenheiten geschaffen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2010).

Die Ergebnisse aus der Erstimplementationsphase zeigen bereits im Jahr nach der Reform eine engagierte Umsetzung und eine positive Bewertung der Ausbildungsprinzipien der Handlungsfeld- und Personenorientierung. Inzwischen sind die neuen Lerngelegenheiten vollständig implementiert und in die Seminarkonzepte an den ZfsL integriert. Wie die neuen Lerngelegenheiten nun einige Jahre nach Abschluss der Reformphase von den Beteiligten beurteilt werden und an welchen Stellen Unterstützungsbedarf bei der Umsetzung und Weiterentwicklung besteht, wurde anhand der folgenden Fragestellung untersucht:

*Fragestellung 3: Wie nehmen die Beteiligten Qualität und Quantität der neuen Lerngelegenheiten wahr?*

Hierzu haben wir LAA und die fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen an den ZfsL zu Qualität und Quantität der einzelnen neuen Lerngelegenheiten und verpflichtenden Ausbildungselementen befragt.<sup>4</sup> Im Folgenden werden die Ergebnisse getrennt für die jeweiligen Lerngelegenheiten dargestellt.

<sup>4</sup> Ein Matching der befragten Ausbilder\*innen und der befragten LAA war nicht vorgesehen.

## 4.2.1 Kern- und Fachseminare



Die Ergebnisse aus dem ersten Jahr nach der Reform zeigten, dass die Einführung von Handlungsfeldern und Kerncurriculum mehrheitlich gut angenommen wurden. Das Kerncurriculum diente aus der Sicht der befragten überfachlichen Ausbilder\*innen als gute Grundlage für die eigene Vorbereitung der Seminarveranstaltungen (ausführliche Darstellung siehe Kunter et al., 2013).

Wurden die Ausbildungskonzepte in Kern- und Fachseminaren an die veränderten Eingangsbedingungen und angelehnt an die neu eingeführten Ausbildungsprinzipien angepasst? Im Hinblick auf die Anpassung und Weiterentwicklung der Ausbildungskonzepte sowie eine veränderte Schwerpunktsetzung in den Seminaren an den ZfsL zeigen sich erfreuliche Ergebnisse. Die fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen haben laut eigener Aussage ihre Seminarinhalte deutlich, sowohl an das neue Kerncurriculum ( $M = 3,78$ ,  $SD = 0,45$ ) als auch inhaltlich an die Handlungsfeldorientierung ( $M = 3,56$ ,  $SD = 0,63$ ), angepasst. Auch auf die veränderten Eingangsvoraussetzungen der LAA haben die Seminaranbieter\*innen reagiert, indem sie ihre Konzepte im Hinblick auf das reformierte Lehramtsstudium ( $M = 3,37$ ,  $SD = 0,75$ ) angepasst haben. 72 Seminaranbieter\*innen machten zudem genauere Angaben dazu, wie sie ihre Seminarkonzepte verändert haben. Die Kodierung der offenen Antworten zeigt, dass die Seminare insbesondere im Hinblick auf *Inhalte und Themenschwerpunkte* (41,7 %) sowie auf eine *stärkere Berücksichtigung der Handlungsfeldorientierung* (30,6 %) überarbeitet wurden. Das Engagement und Bereitschaft zur kontinuierlichen Weiterentwicklung der Seminargestaltung im Kollegium insgesamt wird erfreulicherweise sowohl von den die fachlichen (FSL) als auch die überfachlichen Ausbilder\*innen (KSL) an den ZfsL im Mittel als hoch eingeschätzt (siehe Abbildung 9).

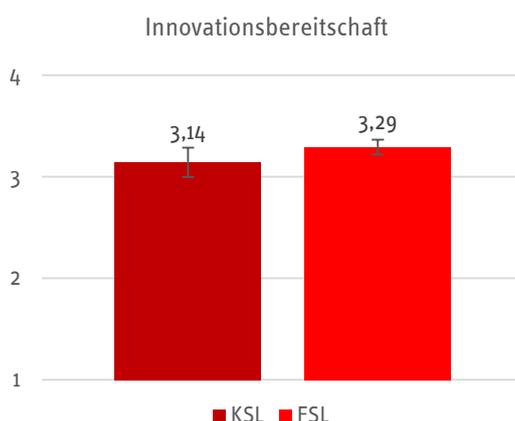


Abbildung 9: Innovationsbereitschaft im Kollegium aus Sicht der fachlichen (FSL,  $t_2$ ,  $n = 190$ , FIML) und überfachlichen Ausbilder\*innen (KSL,  $t_2$ ,  $n = 63$ , FIML); dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren

Insgesamt lässt sich sagen, dass die fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen ihre Seminarkonzepte seit der Reform sowohl an die veränderten Eingangsvoraussetzungen als auch an die neuen Ausbildungselemente (Kerncurriculum und Handlungsfeldorientierung) angepasst haben. Erfreulicherweise zeigt sich in den Kollegien zudem eine hohe Bereitschaft zur kontinuierlichen Weiterentwicklung der Seminardidaktik. Doch wie wird die Seminarqualität von den LAA und ihren Ausbilder\*innen selbst beurteilt?

Seminargestaltung

Erfreulicherweise wird die Diskursqualität sowohl im Kern- als auch im Fachseminar von den LAA und auch von den Seminar Ausbilder\*innen im Mittel günstig beurteilt. Die Selbstbeurteilung der Ausbilder\*innen fällt dabei jeweils signifikant günstiger aus als die der LAA ( $t_{317} = 3,13, p < 0,05$ ;  $t_{371} = 4,85, p < 0,05$ ; siehe Abbildung 10). Darüber hinaus wird die Diskursqualität im Kernseminar sowohl von den LAA als auch von den Ausbilder\*innen tendenziell günstiger beurteilt als die im Fachseminar. An dieser Stelle sei erneut darauf hingewiesen, dass eine direkte Zuordnung der befragten LAA zu ihren Seminar Ausbilder\*innen nicht vorgenommen wurde.

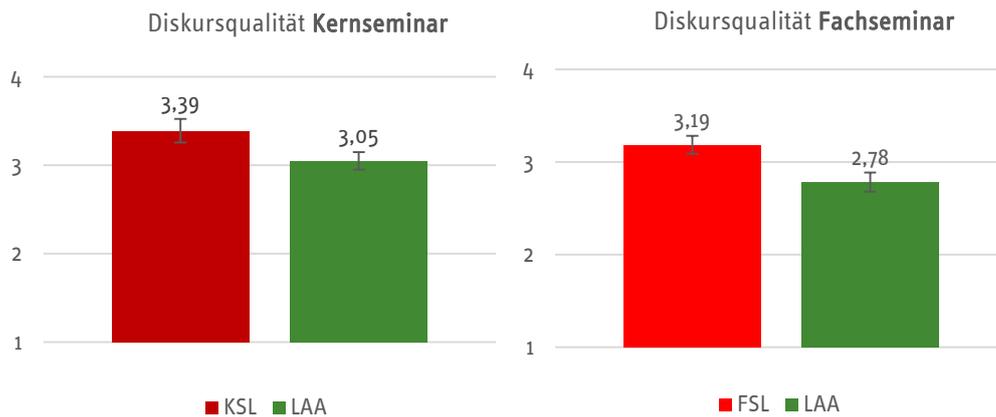


Abbildung 10: Diskursqualität im Kern- und Fachseminar aus Sicht der fachlichen (FSL,  $t_1, n = 117$ , FIML) und überfachlichen Ausbilder\*innen (KSL,  $t_1, n = 63$ , FIML) und aus Sicht der LAA ( $t_2, N = 256$ , FIML); dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren

Überzeugungen der Seminar Ausbilder\*innen

Die konstruktivistisch-orientierte Seminargestaltung spiegelt sich auch in den lerntheoretischen Überzeugungen der Ausbilder\*innen wider. Abbildung 11 zeigt, dass die Ausbilder\*innen im Mittel niedrige transmissive und hohe konstruktivistische Überzeugungen aufweisen, wobei letztere mit höherer Unterrichtsqualität einhergehen (siehe Dubberke et al., 2008; Staub & Stern, 2002). Auch die Verknüpfung von Theorie und Praxis ist günstig ausgeprägt. Dabei unterscheiden sich die Ausprägungen zwischen Kern- und Fachseminar Ausbilder\*innen nicht.

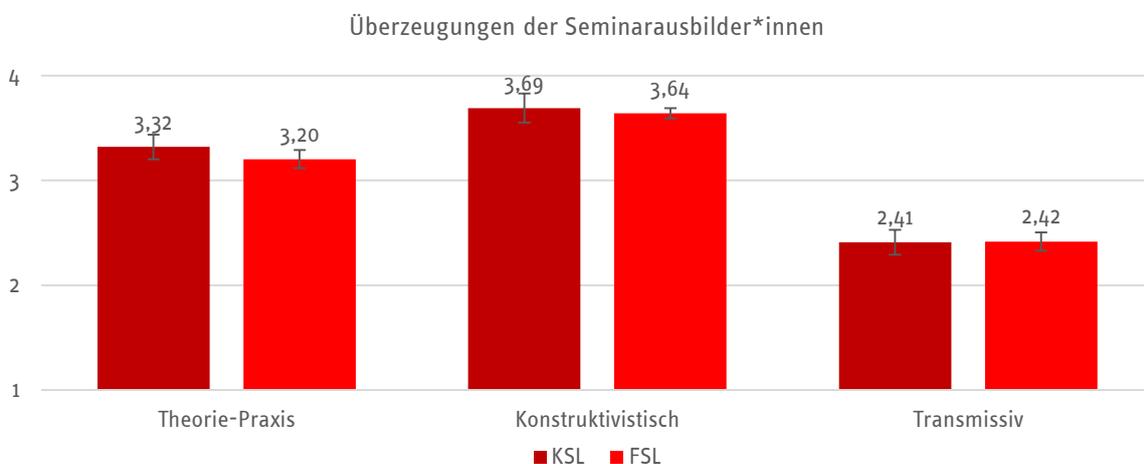
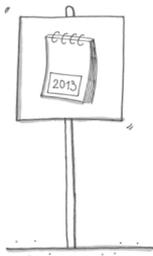


Abbildung 11: Lerntheoretische Überzeugungen der fachlichen (FSL,  $t_1, n = 117$ , FIML) und überfachlichen Ausbilder\*innen (KSL,  $t_1, n = 63$ , FIML); dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren

Warum die Diskursqualität im Kernseminar dennoch tendenziell als günstiger eingeschätzt wird, kann basierend auf den erhobenen Daten nicht beantwortet werden. Dies könnte beispielsweise auf die Benotungsfreiheit im Kernseminar zurückzuführen sein, welche möglicherweise mit einer größeren Offenheit der LAA verbunden ist.

### Benotungsfreiheit im Kernseminar

Die Benotungsfreiheit im Kernseminar als wichtiger Teil der Personenorientierung, stellt eine zentrale Veränderung im reformierten Vorbereitungsdienst dar. Diese war mit der Hoffnung auf einen offeneren Austausch im Kernseminar und einer entlastenden Funktion für die LAA verbunden.



Bereits im ersten Jahr nach der Reform wurde die Benotungsfreiheit im Kernseminar sowohl von den LAA selbst als auch von den Kernseminarausbilder\*innen als positiv wahrgenommen. Die LAA empfanden den Wegfall der Benotung als sehr angenehm ( $M = 3,77$ ,  $SD = 0,62$ ) und auch die Kernseminarausbilder\*innen erlebten das benotungsfreie Kernseminar ( $M = 3,75$ ,  $SD = 0,53$ ) sowie den Wegfall der Hausarbeit als entlastend für die LAA ( $M = 3,33$ ,  $SD = 1,05$ ) (ausführliche Darstellung siehe Kunter et al., 2013).

Auch nach Abschluss des Reformprozesses einige Jahre später, erleben die LAA im Mittel die Benotungsfreiheit im Kernseminar immer noch als sehr angenehm. Leistungsdruck innerhalb des Kernseminars wird nicht berichtet (siehe Abbildung 12).

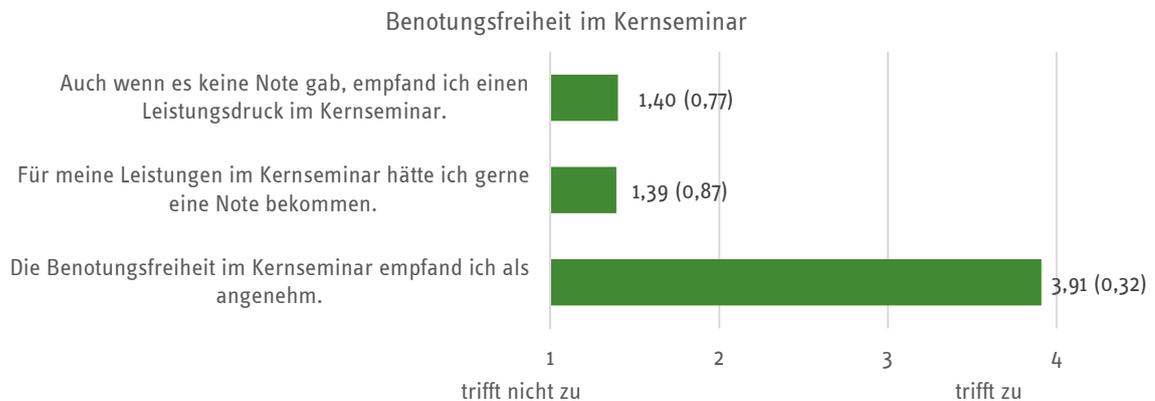


Abbildung 12: Beurteilung der Benotungsfreiheit im Kernseminar aus Sicht der LAA ( $t_2$ ,  $N = 256$ , FIML); dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen)

Auch die überfachlichen Ausbilder\*innen sehen im benotungsfreien Kernseminar ( $M = 3,94$ ,  $SD = 0,71$ ) und dem Wegfall der Hausarbeit ( $M = 3,68$ ,  $SD = 0,96$ ) weiterhin eine Entlastung für die LAA und eine Möglichkeit für offeneren Austausch über die Erfahrungen ( $M = 3,44$ ,  $SD = 0,85$ ). Darüber hinaus nehmen sie an, dass die Benotungsfreiheit im Kernseminar zu einer höheren Diskursqualität führe ( $M = 2,91$ ,  $SD = 1,10$ ), was wiederum die Ergebnisse zur vergleichsweise hohen Diskursqualität im Kernseminar stützt. Die Ergebnisse zeigen, dass die veränderte Bewertungssituation – wie erhofft – eine Entlastung für die LAA bewirkt und im Kernseminar einen Raum für offenen Austausch schafft. Die Ergebnisse zeigen keine Hinweise auf Veränderungswünsche hinsichtlich dieses Formates.

### Zusammenarbeit von Fach- und Kernseminar

Die enge Abstimmung zwischen Kern- und Fachseminaren ist ein zentraler Aspekt der Ausbildungsqualität in den ZfsL und im Sinne einer landesweit gleichsinnigen Ausbildung. Unsere Befragung liefert hierzu interessante Erkenntnisse (siehe Abbildung 13). Während die Kern- und Fachseminarausbilder\*innen selbst die Zusammenarbeit und Abstimmung mehrheitlich als positiv beschreiben, fällt die Beurteilung durch die LAA deutlich ungünstiger aus. Sowohl hinsichtlich gemeinsamer Kriterien ( $t_{507} = 7,98, p < 0,05$ ) als auch inhaltlicher Abstimmung ( $t_{507} = 8,86, p < 0,05$ ) beurteilen die LAA die Zusammenarbeit signifikant geringer als die fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen. Zudem zeigen sich signifikante Standortunterschiede in der Beurteilung der LAA hinsichtlich gemeinsamer Kriterien im Kern- und Fachseminar ( $F_{17} = 2,67, p < 0,05$ , Spannweite:  $M_{\max} = 3,10, SD = 0,99, M_{\min} = 2,11, SD = 0,78$ ) sowie inhaltlicher Abstimmung ( $F_{17} = 1,76, p < 0,05$ , Spannweite:  $M_{\max} = 2,90, SD = 1,20, M_{\min} = 1,66, SD = 0,85$ )<sup>5</sup>. Bei Betrachtung der Spannweiten zeigt sich sowohl in Bezug auf gemeinsamen Kriterien als auch auf die inhaltliche Abstimmung zwischen Kern- und Fachseminaren eine deutliche Streuung zwischen den Seminarstandorten. Dementsprechend scheint diese Abstimmung in einigen Standorten deutlich positiver von den LAA beurteilt zu werden als in anderen Standorten.

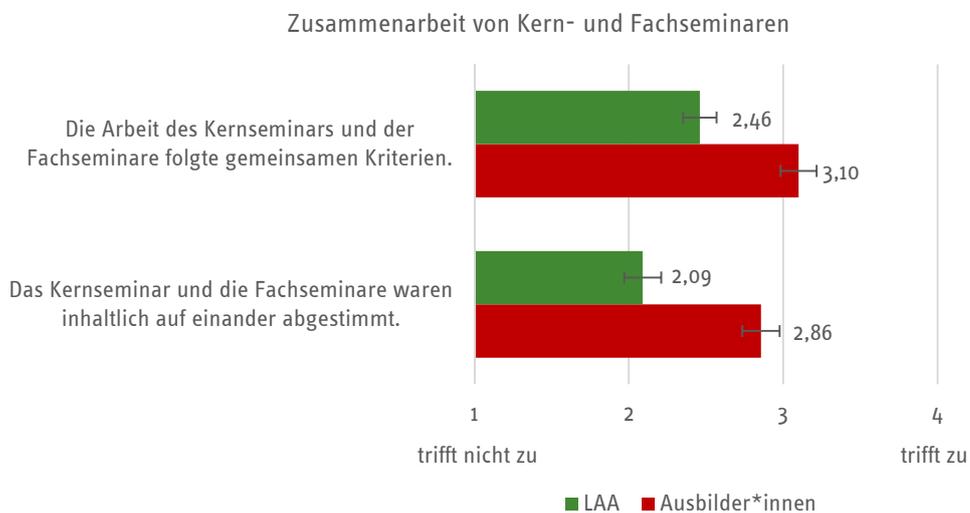
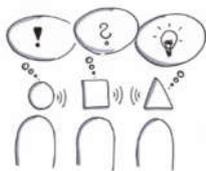


Abbildung 13: Zusammenarbeit von Kern- und Fachseminaren aus Sicht der LAA ( $t_2, N = 256, FIML$ ) und der fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen ( $t_2, N = 253, FIML$ ); dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren



Im Rahmen der Fokusgruppen war die Abstimmung zwischen Kern- und Fachseminar ebenfalls ein wichtiges Thema. So wiesen die teilnehmenden LAA wiederholt auf eine mangelnde Transparenz von Anforderungen und Beurteilungskriterien hin. Zum Teil seien Anforderungen häufig nicht eindeutig klar und die Bewertung demnach stark von der beurteilenden Person abhängig, was eine zusätzliche Belastung für die LAA darstelle. An dieser Stelle wurde vermehrt der Wunsch nach einheitlichen und verbindlichen Beurteilungskriterien geäußert.

<sup>5</sup> Die Berechnung von Standortunterschieden erfolgte anhand einfaktorieller Kovarianzanalysen unter Kontrolle von Geschlecht und Schulform/Studienseminar ( $t_2, n = 209, MI$ ). Auf Post-hoc-Analysen auf Standortebene wurde verzichtet, da diese die Wahrung der Anonymität gefährden würden. Darüber hinaus ist nicht sichergestellt, dass die in den Standorten gezogenen Stichproben repräsentativ für den jeweiligen Standort sind.



Zusammenfassend weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Zusammenarbeit und Abstimmung zwischen Kern- und Fachseminaren von den LAA weniger positiv erlebt wird als von den Ausbilder\*innen. Darüber hinaus scheint es zudem Standortunterschiede im Hinblick auf die Qualität der Zusammenarbeit zu geben. Als Voraussetzung einer landesweit gleichsinnigen Ausbildung sollten Gründe für die z.T. großen Unterschiede zwischen den Standorten näher untersucht und adressiert werden. Da die Ergebnisse keine repräsentative Auswertung auf Standortebene erlauben, wird dazu empfohlen standortintern und auch -übergreifend die Kommunikation und den Informationsfluss zwischen Kern- und Fachseminarausbilder\*innen näher in den Blick zu nehmen. An dieser Stelle sei zudem auch auf die Transparenz von Anforderungen und Beurteilungskriterien hingewiesen.

#### 4.2.2 Personenorientierung

Das Ausbildungsprinzip der Personenorientierung als eine Leitlinie der Gestaltung des reformierten Vorbereitungsdienstes fokussiert darauf, die angehenden Lehrkräfte als erwachsene Lernende in ihrem eigenen Professionalisierungsprozess individuell zu unterstützen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2010). Dies soll im reformierten Vorbereitungsdienst u.a. durch die neuen verbindlichen Ausbildungselemente des EPG und der POB-C sowie durch unterstütztes, selbstgesteuertes Lernen am ZfsL erreicht werden. Es wurde untersucht, wie Quantität und Qualität dieser neuen, formellen Lerngelegenheiten im reformierten Vorbereitungsdienst von den Beteiligten erlebt werden.

#### Eingangs- und Perspektivgespräch

Das EPG steht als verpflichtendes Ausbildungselement zu Beginn des Vorbereitungsdienstes (d.h. in den ersten sechs Wochen) und stellt eine Bestandsaufnahme dar (§ 15 OVP NRW). Auf Grundlagen der Planung und Durchführung einer Unterrichtsstunde werden Ziele und Perspektiven für die weitere Ausbildung von LAA und Ausbilder\*innen gemeinsam geplant, dokumentiert und über den Verlauf der Ausbildung fortgeschrieben (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2010).



Bereits im ersten Jahr nach der Reform war die Implementierung des EPG weitgehend erfolgreich verlaufen. Das Gespräch konnte damals bei 92,2 % der LAA durchgeführt werden und fand im Durchschnitt nach 6 Wochen statt ( $SD = 2,5$  Wochen; Spannweite = 2 - 14 Wochen). An der Zielvereinbarung waren die LAA in der Regel aktiv beteiligt und die Gesprächssituation wurde von ihnen im Durchschnitt als positiv eingeschätzt. Als Problemfelder kristallisierten sich in der ersten Evaluationsstudie insbesondere die zeitliche Umsetzung aller Gespräche im vorgegebenen Zeitrahmen von sechs Wochen heraus sowie die mangelnde Thematisierung der Zielverfolgung über den Verlauf der Ausbildung (ausführliche Darstellung siehe Kunter et al., 2013).

Basierend auf den früheren Ergebnissen stellt sich die Frage, wie Qualität und Quantität des EPG von den Beteiligten wahrgenommen werden und wie die Weiterentwicklung dieser Lerngelegenheit gefördert werden kann. Die Ergebnisse zeigen, dass auch mehrere Jahre nach der Reform das EPG in der Mehrheit der Fälle durchgeführt wird; von den

befragten 255 LAA geben 250 an (98,0 %), während ihres Vorbereitungsdienstes an mindestens einem EPG teilgenommen zu haben. Ihr Gespräch dauerte im Mittel 47,92 Minuten ( $SD = 19,01$ , Spannweite = 10 - 180) und fand frühestens in der ersten Woche und spätestens ca. 5 Monate nach Beginn des Vorbereitungsdienstes statt, wobei das Gespräch mehrheitlich (82,0 %) innerhalb der ersten sechs Wochen realisiert werden konnte. An dem Gespräch waren in der Mehrheit der Fälle die Kernseminarausbilder\*innen (97,6 %) und die Ausbildungsbeauftragten (63,2 %) beteiligt. Darüber hinaus waren bei einigen LAA auch die Ausbildungslehrkraft (38,8 %), die Fachseminarausbilder\*in (2,8 %) und/oder die Schulleitung (2,8 %) anwesend. Das Gespräch wurde mehrheitlich (94,0 %) von der Kernseminarausbilder\*innen geleitet. 8 LAA (3,2 %) geben an das Gespräch selbst geleitet zu haben. 45,5 % der befragten LAA gaben an, dass ihr EPG im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs stattfand, während bei 54,5 % der LAA ein separater Termin für das EPG vereinbart wurde.

100 % der 63 befragten überfachlichen und 36,2 % der 118 befragten fachlichen Ausbilder\*innen geben an, bereits Eingangs- und Perspektivgespräche durchgeführt zu haben. Im Mittel haben diese Ausbilder\*innen bisher 32,50 Gespräche durchgeführt ( $SD = 31,25$ , Spannweite = 1 - 200). Im Hinblick auf den im ersten Jahr nach der Reform als problematisch erlebten Zeitdruck berichten 61,5 % dieser Ausbilder\*innen, dass es in der Regel keine Probleme gibt, die EPG im vorgegebenen Rahmen von 6 Wochen durchzuführen. Dennoch benannten 11 Ausbilder\*innen als Verbesserungswunsch einen offeneren Zeitraum was die Umsetzung der EPG angeht. In Hinblick auf die Inhalte und Gestaltung des Gesprächs ist es den Ausbilder\*innen wichtig, dass im Rahmen des Gesprächs eine Bestandsaufnahme stattfindet ( $M = 3,65$ ,  $SD = 0,67$ ) und gemeinsame Ziele festgelegt werden. Dabei sollen sowohl Stärken als auch Schwächen der LAA besprochen werden ( $M = 3,61$ ,  $SD = 0,68$ ). Im Hinblick auf die Zielverfolgung im Verlauf des Vorbereitungsdienstes ist es den Ausbilder\*innen im Mittel wichtig, die LAA zu unterstützen, ihre Ziele erneut aufzugreifen, wobei der Vereinbarung zusätzlicher Treffen in diesem Zusammenhang eine weniger große Bedeutung zukommt (siehe Abbildung 14).

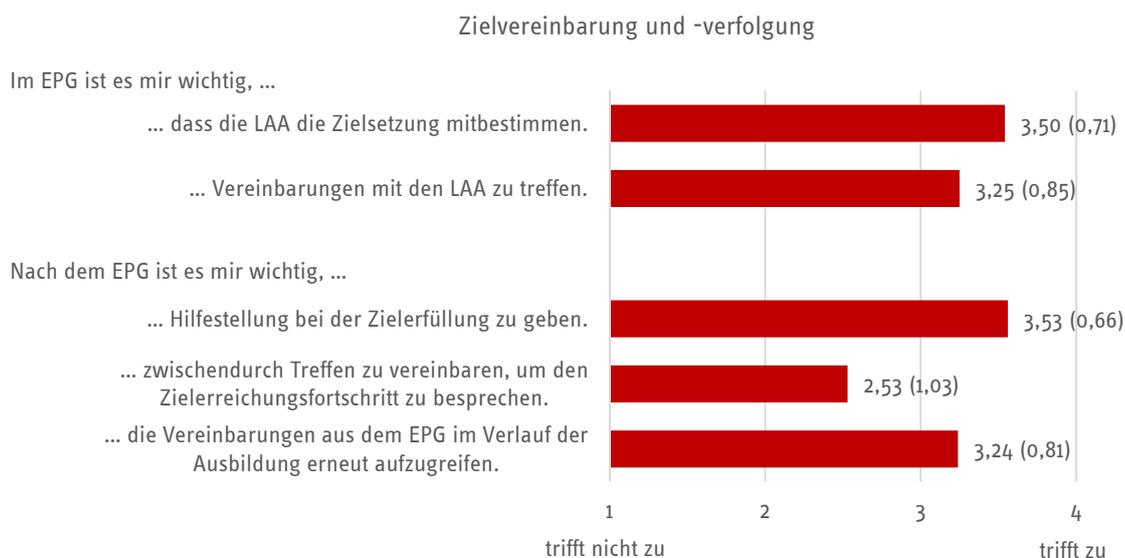


Abbildung 14: Zielvereinbarung und -verfolgung im EPG aus Sicht der Seminaerausbilder\*innen ( $t_2$ ,  $N = 253$ , FIML); dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen)

Dies spiegelt sich auch in der Beurteilung die LAA wider. Auch sie geben an, in ihrem EPG mit ihren Ausbilder\*innen gemeinsame Ziele festgelegt und dokumentiert zu haben. Am häufigsten wurden Ziele wie *Lehrerpersönlichkeit* (41,2 %), *Unterrichtsgestaltung* (34,4 %) oder *didaktische/methodische Ziele* (26,4 %) festgehalten. Lediglich 8 LAA (3,2 %) geben an, keine Ziele vereinbart zu haben. Die Verfolgung der Ziele über den Vorbereitungsdienst hinweg im Rahmen von zusätzlicher Unterstützungsangebote oder Gesprächsterminen wird als weniger günstig beurteilt. Insgesamt werden die Gesprächssituation und auch die Nützlichkeit dieses Ausbildungselements von den LAA als positiv beurteilt (siehe Abbildung 15).

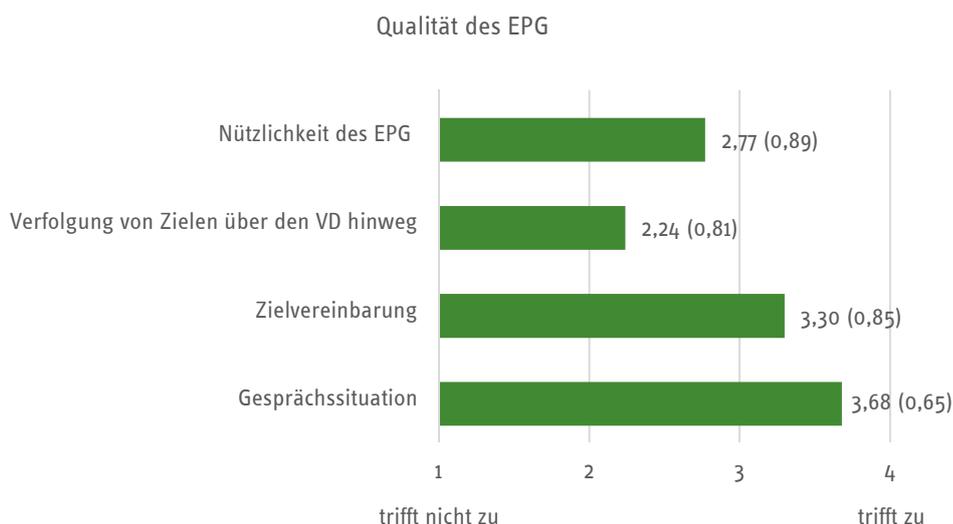


Abbildung 15: Qualität des EPG aus Sicht der LAA ( $t_2$ ,  $n = 250$ , FIML), dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen)

Im Hinblick auf die Beurteilung der Nützlichkeit des EPG zeigen sich signifikante schulform- ( $F_4 = 4,17$ ,  $p < 0,05$ ) und standortspezifische Unterschiede ( $F_{17} = 2,77$ ,  $p < 0,05$ )<sup>6</sup>. Dabei beurteilen die LAA des Lehramts Grundschule die Nützlichkeit signifikant günstiger als die angehenden Gymnasiallehrkräfte. Worauf dieser Schulformunterschied zurückzuführen ist, ist anhand der vorliegenden Daten nicht beantwortbar.

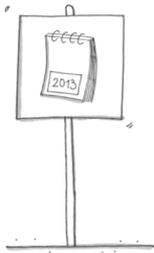
Insgesamt zeigt sich, dass es im Hinblick auf die Organisation und Durchführung des EPG seit der letzten Evaluation zu keinen quantitativen Einbußen gekommen ist. Das verbindliche Ausbildungselement wird von der Mehrheit der LAA in Anspruch genommen und es gelingt überwiegend die Gespräche im vorgegebenen Zeitraum von 6 Wochen durchzuführen. Dennoch berichten weiterhin knapp 40 % der fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen Schwierigkeiten bei der Durchführung im vorgegebenen Zeitrahmen. Als Bestandsaufnahme zu Beginn des Vorbereitungsdienstes wird das EPG von den LAA positiv beurteilt, jedoch nimmt die Zielverfolgung über den Verlauf des Vorbereitungsdienstes hinweg weiterhin eher einen geringen Stellenwert ein. Es bleibt daher unklar, inwieweit die vereinbarten Ziele nachhaltige Effekte für die Entwicklung der LAA im Vorbereitungsdienst und darüber hinaus haben. Diese Problematik wurde bereits in der ersten Evaluationsstudie beschrieben. Es scheint somit, dass das EPG sein

<sup>6</sup> Die Berechnung von Standortunterschieden erfolgte anhand einer einfaktoriellen Kovarianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Schulform/Studienseminars ( $t_2$ ,  $n = 209$ , MI). Berechnung von schulformspezifischen Unterschieden (Studienseminar) anhand einer einfaktoriellen Kovarianzanalyse unter Kontrolle von Alter und Geschlecht ( $t_2$ ,  $n = 209$ , MI). Aufgrund sehr kleiner Stichprobegrößen wurden LAA der Lehramter SF und BK sowie drei Standorte aus den Analysen ausgeschlossen.

Potential als nachhaltige Lerngelegenheit auch im Sinne der Personenorientierung noch nicht gezielt entfalten kann und noch isoliert zu Beginn des Vorbereitungsdienstes steht.

### Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen

Die POB-C als besonders zentrales, verpflichtendes Ausbildungselement des reformierten Vorbereitungsdienstes bietet den LAA in einem benotungsfreien Raum eine gezielte Beratung mit Coachingelementen, die nicht vorrangig auf Krisenintervention ausgelegt ist, sondern die persönliche professionelle Entwicklung zur Lehrkraft unterstützen soll (Gerdes & Annas-Sieler, 2011; König, 2011).



Die POB-C lief bereits im ersten Jahr nach der Reform sehr erfolgreich an und wurde sowohl von den LAA als auch von den überfachlichen Ausbilder\*innen überwiegend positiv wahrgenommen (ausführliche Darstellung siehe Kunter et al., 2013).

Seit der letzten Evaluation zeichnen sich jedoch potentielle Spannungsfelder ab: Rückmeldungen aus dem Feld vermittelten den Eindruck, dass möglicherweise Beratungsformate mit ausbildungsfachlichen Schwerpunktsetzungen in den Kernseminaren konkurrieren, da die Kernseminarausbilder\*innen sowohl als überfachliche Ausbilder\*innen als auch Coaches fungieren. Darüber hinaus ist der Eindruck entstanden, dass der benotungsfreie Raum im Kernseminar gewisse Unsicherheiten in der Zusammenarbeit von Kern- und Fachseminarleitungen befördere, z. B. im Zusammenhang mit gemeinsamen Unterrichtsbesuchen von fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen. Eine weitere offene Frage aus den Entwicklungen der letzten Jahre besteht zudem darin, ob seitens der LAA der Wunsch bestehe, zwischen Kern- und Fachseminarausbilder\*innen als Coach zu wählen. Weiterhin galt es zu prüfen, ob die Qualität der Coaches gesichert werden konnte, seitdem die Coaching-Ausbildung nicht mehr wie in der Anfangszeit durch das ursprünglich beauftragte Institut, sondern durch Multiplikator\*innen aus dem Kreis der ZfSL vorgenommen wird. Zur Sicherstellung der Qualität der POB-C ist eine landesweit gleichsinnige Arbeit von großer Bedeutung. Um diese zu stärken wurde von den Dezernent\*innen für Lehrkräfteausbildung der Bezirksregierungen ein Beratungspapier entwickelt, das den Ausbilder\*innen als Beratungsgrundlage für die Umsetzung der POB-C und als Impulsgeber für deren kontinuierliche Weiterentwicklung dient.

Vor dem Hintergrund dieser aktuellen Entwicklungen wurde das Ausbildungselement der POB-C in dieser Studie besonders ausführlich in den Blick genommen. Mithilfe einer Dokumentenanalyse (95 Seminare) sowie der Fragebogenerhebungen der fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen ( $N = 253$ ) sowie der LAA (Start 05/2019,  $N = 256$ ) wurde die aktuelle Umsetzung untersucht und Hinweise auf besondere Herausforderungen bei der Umsetzung der POB-C näher beleuchtet. Dies wird ergänzt durch die Ergebnisse der POB-C-Zusatzbefragung (Start 05/2018,  $N = 447$ ).

**Formaler Rahmen der POB-C:** Die POB-C wird in einem benotungsfreien Raum durch die Kernseminarausbilder\*innen angeboten. Dabei sind mind. zwei verpflichtende Gespräche während des gesamten Vorbereitungsdienstes vorgesehen.



Die Information und Organisation der POB-C lief bereits im ersten Jahr der Reform gelungen an. Schon kurz nach der Einführung fühlte sich bereits ein Großteil der LAA gut über die POB-C informiert ( $M = 3,10$ ,  $SD = 0,92$ ) und gab an, ausreichend viele Gespräche gehabt zu haben ( $M = 3,27$ ,  $SD = 0,99$ ). Pro LAA fanden durchschnittlich 1,85 Gespräche statt ( $SD = 1,26$ , Spannweite 0 - 7) und insgesamt 66,7 % der befragten Coaches konnten bereits im ersten Jahr bei all ihren LAA eine personenorientierte Beratung durchführen (ausführliche Darstellung siehe Kunter et al., 2013).

Wie haben sich seither die Information der LAA und die organisatorischen Abläufe der POB-C verändert? Die befragten LAA beider Stichproben fühlen sich nach wie vor gut über das Angebot der POB-C informiert ( $M_{2018} = 3,45$ ,  $SD_{2018} = 0,76$ ;  $M_{2019} = 3,36$ ,  $SD_{2019} = 0,86$ ). Dabei geben 95,6 % der teilnehmenden 249 LAA der Hauptstudie (2019) an, im Kernseminar darüber informiert worden zu sein. 33,7 % berichten, die Beratung sei beispielhaft im Kernseminar dargestellt worden, und 17,7 % berichten, im Rahmen einer Einführungsveranstaltung informiert worden zu sein. 16,9 % haben schriftliche Informationsmaterialien erhalten und lediglich 1 Person gibt an, nicht über das Angebot informiert worden zu sein. Auch unter den 250 fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen berichtet die Mehrheit (92,8 %), dass die LAA an ihrem ZfSL-Standort im Rahmen der Kernseminare über das Angebot informiert werden. Lediglich 7 Ausbilder\*innen (2,8 %) geben an, die LAA an ihrem Standort nicht über das Angebot zu informieren.

Die Gesamtanzahl von Beratungsgesprächen während ihres gesamten Vorbereitungsdienstes empfinden die LAA beider Stichproben im Mittel als ausreichend ( $M_{2018} = 3,54$ ,  $SD_{2018} = 0,76$ ;  $M_{2019} = 3,61$ ,  $SD_{2019} = 0,75$ ). Die Anzahl der Beratungsgespräche pro Halbjahr getrennt nach Stichprobe ist in Tabelle 4 dargestellt. Es zeigt sich, dass die formal vorgesehenen zwei Beratungsgespräche im Mittel auch bei den LAA stattgefunden haben.

Tabelle 4: Anzahl Beratungsgespräche POB-C

		POB-C Zusatzbefragung (Mai 2018)	Hauptstudie (Mai 2019)
1. Halbjahr	$M (SD)$	0,77 (0,67)	1,06 (0,45)
	Spannweite	0 - 5	0 - 2
2. Halbjahr	$M (SD)$	0,92 (0,59)	1,19 (0,40)
	Spannweite	0 - 5	0 - 2
3. Halbjahr	$M (SD)$	0,71 (0,62)	1,14 (0,65)
	Spannweite	0 - 4	0 - 5
Gesamter VD	$M (SD)$	2,15 (1,27)	2,14 (1,06)
	Spannweite	0 - 10	0 - 7

Anmerkung.  $M$  = Mittelwert,  $SD$  = Standardabweichung; VD = Vorbereitungsdienst.

Dieses Ergebnis wird gestützt durch Ergebnisse der Dokumentenanalyse. In den meisten der 95 Seminare (71,6 %) wird die Anzahl der Beratungsgespräche während des gesamten Vorbereitungsdienstes mit mindestens zwei Beratungsgesprächen angegeben. Zwei Seminare geben an, lediglich ein Beratungsgespräch als verpflichtend anzugeben, wobei nur eines davon angibt, dass die LAA dreimal Gespräche im Rahmen der POB-C in Anspruch nehmen müssen. In 25,3 % der Seminare wurde keine Angabe zum Mindestumfang der Beratung gemacht (siehe Abbildung 16).

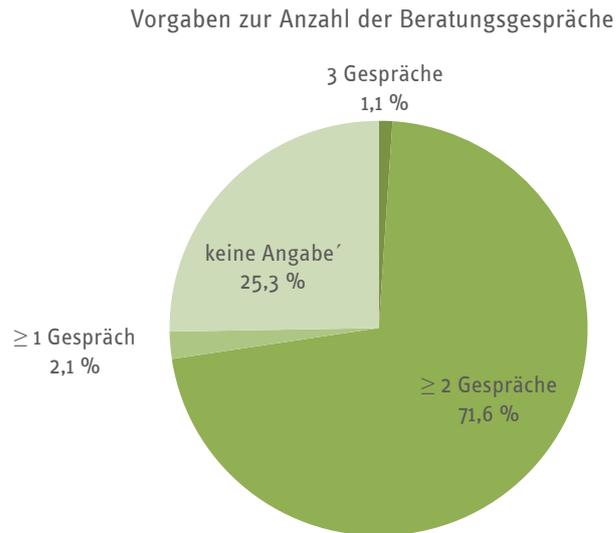


Abbildung 16: Vorgaben zur Anzahl der Beratungsgespräche - Dokumentenanalyse ( $N = 95$  Seminare)

Zur Dauer der Beratungsgespräche wird in der Mehrzahl der Dokumente keine Angabe gemacht (64,2 %). 16,8 % der Seminare geben vor, eine Stunde pro Beratung aufzuwenden, wobei 10,5 % der Dokumente zwischen 60 und 90 Minuten vorgeben. 7,4 % der Seminare geben zwischen 45 und 60 Minuten vor, ein Seminar gibt mind. 30 Minuten vor (siehe Abbildung 17).

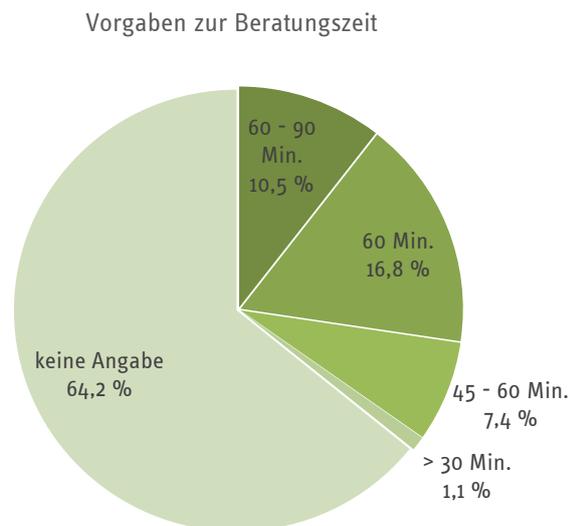


Abbildung 17: Vorgaben zur Dauer der Beratungsgespräche - Dokumentenanalyse ( $N = 95$  Seminare)

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Dokumentenanalyse hinsichtlich der Implementation der POB-C an den einzelnen Standorten Unterschiede in der Umsetzung, vor allem was den zeitlichen Umfang und die Gestaltungsvorgaben betrifft. Dies spiegelt sich auch in der Beurteilung der Nützlichkeit dieses Ausbildungselementes durch die LAA der Hauptstudie (2019) wider. Hier zeigen sich signifikante Standortunterschiede ( $F_{12} = 2,53, p < 0,05$ )<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Berechnung der Standortunterschiede anhand einer einfaktoriellen Kovarianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Schulform/Studienseminar ( $t_2, N = 209, MI$ ). Aufgrund der sehr geringen Stichprobengröße wurden drei Standorte aus den Analysen ausgeschlossen.

**Inhalte und Beurteilung:** Die POB-C hat das Ziel, die LAA im Hinblick auf ihre persönliche professionsbezogene Standortbestimmung, die Entwicklung von eigenen Ziele, Perspektiven und Problemlösungs- und Umsetzungsstrategien sowie bei der Analyse und Weiterentwicklung ihre persönlichen Lehrkräfteverhaltens und der Klärung ihrer eigenen Rolle – unter Einbeziehung der eigenen Erwartungen und Vorstellungen – zu unterstützen (Gerdes & Annas-Sieler, 2011; König, 2011).



Die Nützlichkeit der POB-C wurde im ersten Jahr nach der Reform von den LAA im Mittel als günstig beurteilt ( $M = 2,81$ ,  $SD = 0,86$ ). In einem bewertungsfreien Raum wurde die Möglichkeit zur Besprechung individueller Anliegen geschaffen, was von den LAA insgesamt als positiv beurteilt wurde. Häufig besprochen Themen waren insbesondere der Umgang mit Konflikten, Zeit- und Stressmanagement sowie Unterrichtsstörungen und -gestaltung (ausführliche Darstellung siehe Kunter et al., 2013).

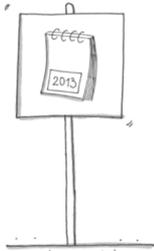
Es stellt sich die Frage, ob dieses Ausbildungselement von den LAA auch nach Abschluss der Reformphase weiterhin geschätzt wird und ob es im Sinne einer individuellen Unterstützung zur langfristigen professionellen Entwicklung genutzt wird, oder hauptsächlich der akuten Krisenintervention dient. Erfreulicherweise schätzen die LAA beider Stichproben die Beratungsgespräche sowohl als Unterstützung in akuten Krisensituationen ( $M_{2018} = 2,78$ ,  $SD_{2018} = 0,91$ ;  $M_{2019} = 2,67$ ,  $SD_{2019} = 1,05$ ) als auch in der professionellen Entwicklung zur Lehrkraft ( $M_{2018} = 2,73$ ,  $SD_{2018} = 0,80$ ;  $M_{2019} = 2,69$ ;  $SD_{2019} = 0,92$ ) ein. Häufig genannte Themen der Beratungsgespräche beider Stichproben sind in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5: Häufige Themen der POB-C in Prozent

POB-C Zusatzbefragung (Mai 2018)	Hauptstudie (Mai 2019)
1. Zeit- oder Stressmanagement (47,7 %)	1. Zeit- oder Stressmanagement (31,3 %)
2. Hilfe bei eigenen individuellen Problemen (30,4 %)	2. Konflikte/Umgang mit Schüler*innen, Unterrichtsstörungen (26,9 %)
3. Konflikte/Umgang mit Schüler*innen, Unterrichtsstörungen (27,5 %)	3. Reflexion des Unterrichts/Selbstreflexion (22,0 %)

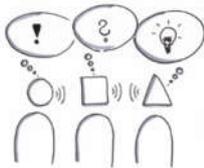
Dies deckt sich ebenfalls mit der Einschätzung der 61 überfachlichen Ausbilder\*innen, die als Coach tätig sind und an der Online-Befragung teilnahmen (zwei Ausbilder\*innen machten keine Angaben). Aus ihrer bisherigen Erfahrung aus durchschnittlich 90 Beratungsgesprächen ( $SD = 68,76$ , Spannweite = 7 - 300) werden meist Themen wie *Zeit- und Stressmanagement* (98,4 %), *Konflikte/Umgang mit Kolleg\*innen oder Schulleitung* (85,2 %) und *Konflikte/Umgang mit Schüler\*innen, Unterrichtsstörungen* (78,7 %) mit den LAA besprochen. Dabei werden nach Angaben der Coaches Themen eher durch die LAA selbst in die Gespräche eingebracht ( $M = 3,97$ ,  $SD = 0,17$ ) und weniger durch die Coaches vorgegeben ( $M = 1,09$ ,  $SD = 0,42$ ). Insgesamt schätzen die LAA beider Stichproben die POB-C als Unterstützung für ihren Lernprozess und Arbeitsalltag ( $M_{2018} = 2,91$ ,  $SD_{2018} = 0,83$ ;  $M_{2019} = 2,90$ ,  $SD_{2019} = 0,93$ ). Der bewertungsfreie Raum wird von ihnen als positive Voraussetzung eines gelungenen Beratungsgesprächs geschätzt ( $M_{2018} = 3,80$ ,  $SD_{2018} = 0,58$ ;  $M_{2019} = 3,87$ ,  $SD_{2019} = 0,45$ ).

**Coaches in der Beratung:** Die überfachlichen Ausbilder\*innen wurden zunächst durch externe Spezialisten qualifiziert, um die POB-C durchzuführen. Seit 2013 erfolgt die Aus- und Weiterbildung der Coaches durch eigens ausgebildete Trainer\*innengruppen. Im Sinne einer langfristigen Etablierung der Beratung und zur Qualitätssicherung- und -entwicklung wurden 2016 zudem „Supervision in Metareflexionsgruppen“ und Fresh-Up-Sitzungen für die Coaches fest implementiert (Qualitäts- und Unterstützungsgagentur - Landesinstitut für Schule NRW, 2021).



Im ersten Jahr nach der Reform waren die LAA insgesamt mit der Beratungsperson auf persönlicher Ebene sehr zufrieden ( $M = 3,48$ ,  $SD = 0,65$ ). Ferner hatte die LAA mehrheitlich das Gefühl, dass ihr Coach für die Aufgabe als Berater\*in gut ausgebildet war ( $M = 3,42$ ,  $SD = 0,85$ ). Auch die Coaches fühlten sich bereits im ersten Jahr der Umsetzung überwiegend gut auf ihre Rolle vorbereitet (ausführliche Darstellung siehe Kunter et al., 2013).

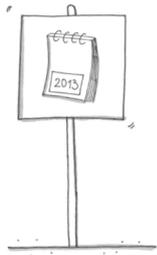
Auch nach Abschluss des Reformprozesses und nach der langfristigen Implementation der POB-C in den ZfSL nehmen die LAA beider Stichproben ihren Coach als empathische Vertrauensperson wahr ( $M_{2018} = 3,67$ ,  $SD_{2018} = 0,59$ ;  $M_{2019} = 3,76$ ,  $SD_{2019} = 0,50$ ).



Auch die LAA in der Fokusgruppe erlebten das POB-C – trotz anfänglicher Zweifel eigene Probleme mit fremden Coaches zu besprechen – als Bereicherung und beschrieben ebenso das Vertrauen und die Vertraulichkeit im Rahmen der POB-C als wichtige Gelingensvoraussetzung.

Während die Ausweitung der Beratungstätigkeit auf den Personenkreis der Fachseminarausbilder\*innen von den LAA eher weniger gewünscht wird ( $M_{2018} = 1,90$ ,  $SD_{2018} = 1,14$ ;  $M_{2019} = 2,08$ ,  $SD_{2019} = 1,19$ ), haben 63,2 % von 185 befragten fachlichen Ausbilder\*innen selbst Interesse daran, ebenfalls die POB-C durchzuführen. Ihren Coach erleben die LAA im Beratungsgespräch als kompetent und gut ausgebildet ( $M_{2018} = 3,68$ ,  $SD_{2018} = 0,67$ ;  $M_{2019} = 3,63$ ,  $SD_{2019} = 0,74$ ). Hinsichtlich ihrer Aus- und Weiterbildung berichten auch die Coaches selbst, dass sie sich insgesamt gut auf die Durchführung der Beratungsgespräche vorbereitet fühlen ( $M = 3,74$ ,  $SD = 0,51$ ). Wie Abbildung 18 zeigt, sind die Coaches sowohl mit den Metareflexionsgruppen als auch mit den Fresh-Up-Sitzungen insgesamt zufrieden.





Im ersten Jahr nach der Reform war das Portfolio noch nicht innerhalb der Ausbildung implementiert, weshalb dieses Element im Rahmen der ersten Evaluationsstudie noch nicht untersucht werden konnte (ausführliche Darstellung siehe Kunter et al., 2013).

In dieser Evaluationsstudie wurde diese Lerngelegenheit erstmals untersucht und es stellt sich die Frage: Wie werden Qualität und Quantität des Portfolio von den LAA erlebt? Nur zwei Drittel (66,1 %) der 239 befragten LAA geben an, dass ihnen das Ausbildungselement Portfolio bekannt sei. Von allen Elementen des Vorbereitungsdienstes wird dieses auch am ungünstigsten beurteilt, wie Abbildung 19 zeigt. Die LAA geben mit recht großer Übereinstimmung an, dass sie sowohl während ihres Studiums als auch im Vorbereitungsdienst das Portfolio eher wenig genutzt haben und auch wenig Rückmeldung von ihren Lehrenden in Universität und Seminar erhalten haben. Insgesamt erleben sie dieses Ausbildungselement als wenig wichtig und wenig unterstützend in ihrem selbstgesteuerten Lernprozess (siehe Abbildung 19).

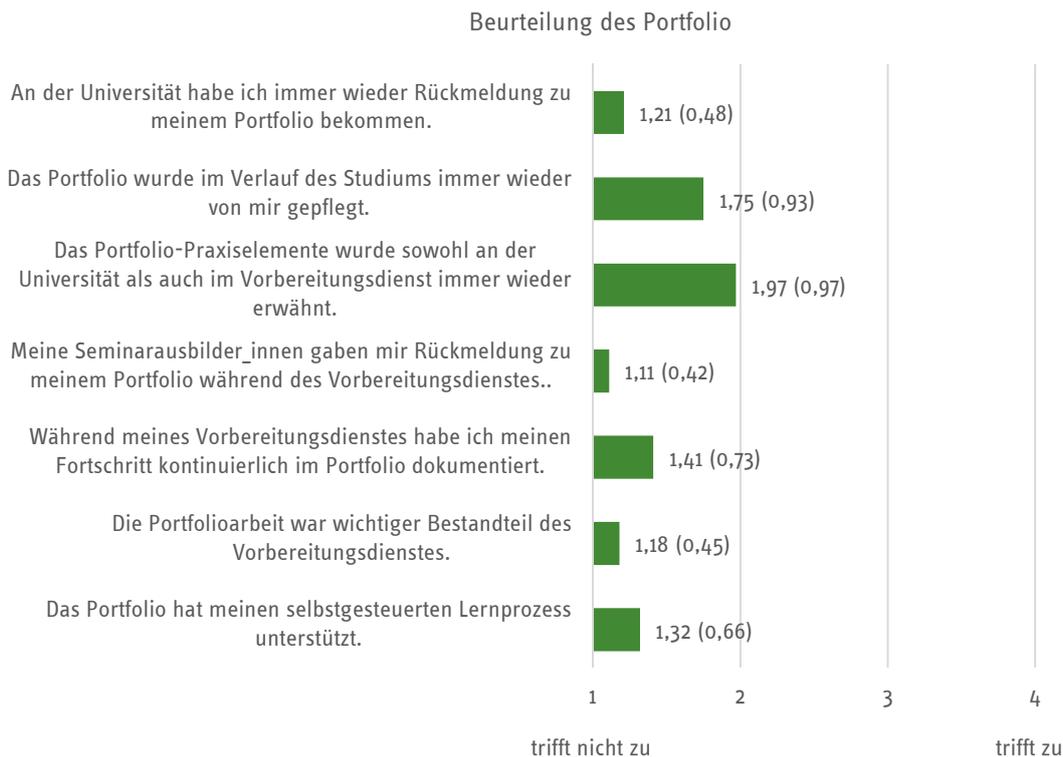


Abbildung 19: Beurteilung des Portfolio aus Sicht der LAA (t2, n = 158); dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichung)

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass das Portfolio von den LAA weder in der ersten noch in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung zur kontinuierlichen Dokumentation ihrer professionellen Entwicklung genutzt wird. Die Implementation dieses Ausbildungselementes scheint nicht gelungen. Dies kann sicherlich auch darauf zurückgeführt werden, dass die LAA nur wenig Rückmeldung von Ausbilder\*innen in Universität und Vorbereitungsdienst erhalten. Zum anderen scheinen die LAA kaum einen Nutzen in diesem Ausbildungsinstrument als Unterstützung für ihren

selbstgesteuerten Lernprozess zu sehen. Diese Befunde decken sich mit dem aktuellen Forschungsstand zur Portfolioarbeit: der Portfolioarbeit werden eine Vielzahl von Potentialen im Hinblick auf die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte zugeschrieben (siehe auch Cramer & Feder, 2018), in der Praxis zeigen sich jedoch viele Umsetzungshindernisse und der tatsächlicher Beitrag zur Professionalisierung bleibt unklar (siehe Feder & Cramer, 2019; Imhof & Picard, 2009). Um die möglichen Potentiale von Portfolioarbeit auszuschöpfen, ist eine intensive Anleitung und Begleitung der Portfolioarbeit notwendig (Winter, 2005).



Vor dem Hintergrund der Befunde wird empfohlen dieses Ausbildungselement, seine Potentiale und seinen tatsächlichen Nutzen in Zusammenarbeit mit Verantwortlichen aus der ersten Phase intensiv zu prüfen. Sollte das Portfolio als Ausbildungselement beibehalten werden, wird eine intensive und kohärente Begleitung der angehenden Lehrkräfte in der ersten und zweiten Phase im Hinblick auf die Portfolioarbeit empfohlen. Dabei ist - deutlich intensiver als bisher - insbesondere eine kleinschrittige Anleitung und regelmäßige Rückmeldung für alle LAA notwendig. Die damit verbundenen personellen und zeitlichen Ressourcen sollten ebenfalls bei der Prüfung dieses Ausbildungselements gegen den tatsächlichen Nutzen der Portfolioarbeit ggf. auch im Vergleich zu anderen Ausbildungselementen wie der Lerngruppenarbeit kritisch abgewogen werden.

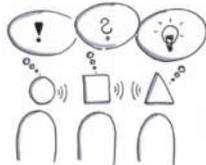
### Selbstgesteuerte Lerngruppen

Neben der Arbeit im Seminarverbund ist die Unterstützung des ZfSL bei der Bildung selbstgesteuerter Kleingruppen vorgesehen. Anders als die Ausbildungselemente EPG und POB-C ist die Kleingruppenarbeit nicht als verpflichtendes Ausbildungselement in der OVP gesetzlich verankert. Durch die selbstgesteuerten Lerngruppen soll eine Kooperation und ein professionsorientierter Austausch der LAA untereinander ermöglicht werden, mit dem Ziel den Kompetenzaufbau sowie eine kooperative und reflexive Grundhaltung in ihrer Tätigkeit als Lehrkraft zu stärken. Ein weiterer Vorteil wird in der potentiell entlastenden Funktion durch den Austausch über auftretende Schwierigkeiten und Herausforderungen gesehen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2010).



Im ersten Jahr nach der Reform war es nahezu in allen Kernseminaren zur Bildung von Lerngruppen gekommen, wobei sich insgesamt nur 63,5 % der LAA tatsächlich in Lerngruppen zusammenfanden. Grundschulseminare unterschieden sich von den übrigen Studienseminaren deutlich darin, dass im Verhältnis sehr viel häufiger selbstgesteuerte Lerngruppen gebildet wurden. Insgesamt gaben lediglich 38,9 % der LAA an, kontinuierlich in selbstgesteuerten Lerngruppe an Themen wie *Unterrichtsplanung und -durchführung, Konflikte und Probleme in der Schule und im Studienseminar, Prüfungsvorbereitung, und Unterrichtsbesuche* gearbeitet zu haben. Genau wie die Nutzung der Lerngruppen variierte auch die Beurteilung der Nützlichkeit der Arbeit in Lerngruppen stark und auch die Unterstützung durch die Seminarleitung gestaltet sich zwischen den Kernseminaren sehr heterogen. Die Lerngruppen waren in der ersten Evaluation als ein Ausbildungselement identifiziert worden, bei dem Verbesserungsbedarf hinsichtlich der Organisation und Funktionalität bestand (ausführliche Darstellung siehe Kunter et al., 2013).

Hinsichtlich der Bildung von Lerngruppen zeigt sich seit der Reform eine leichte Negativentwicklung. Lediglich 51,2 % der 240 befragten LAA geben an während ihres Vorbereitungsdienstes eine Lerngruppe gegründet zu haben. Im Mittel bestanden die Lerngruppen dabei aus 4,58 Mitgliedern ( $SD = 1,89$ , Spannweite = 1 - 10 Personen). Die Anzahl der Lerngruppentreffen ( $M = 5,99$ ,  $SD = 10,87$ ) während des gesamten Vorbereitungsdienstes variiert von 0 bis 78 Treffen und unterscheidet sich sowohl innerhalb der Standorte ( $F_{12} = 4,53$ ,  $p < 0,05$ ) als auch innerhalb der Schulformen im Studienseminar ( $F_2 = 5,33$ ,  $p < 0,05$ ). Dabei berichten die angehenden Grundschullehrkräfte signifikant häufigere Lerngruppentreffen als ihre Kolleg\*innen des Gymnasiallehramts<sup>8</sup>.



Im Rahmen der Fokusgruppe wurde der ambivalente Eindruck bestätigt. Laut der teilnehmenden LAA seien die Lerngruppen vielen LAA gar nicht bekannt und häufig in der Praxis aufgrund der Rahmenbedingungen (z. B. Entfernung Ausbildungsschulen oder Wohnorte) nicht umsetzbar.

Als häufigste Themen während der Treffen nennen die LAA *Prüfungs- und Examensvorbereitung* (39,5 %), *Unterrichtsplanung und -organisation* (37,9 %) sowie *Unterrichtsbesuche* (36,3 %). Die LAA schätzten die Lerngruppen Mittel als nützlich ein ( $M = 3,32$ ,  $SD = 1,06$ ). Hinsichtlich der Unterstützung der Lerngruppen durch die Ausbilder\*innen am ZfsL, fühlten sich die LAA im Mittel sowohl bei der Bildung der Lerngruppen als auch inhaltlich eher gut unterstützt, etwas weniger gut beurteilten sie die organisatorische Unterstützung. In ähnlicher Weise gaben die Seminaarausbilder\*innen an, die Lerngruppen inhaltlich, und etwas weniger organisatorisch unterstützt zu haben (siehe Abbildung 20).

Unterstützung der Lerngruppen durch das ZfsL im Hinblick auf...

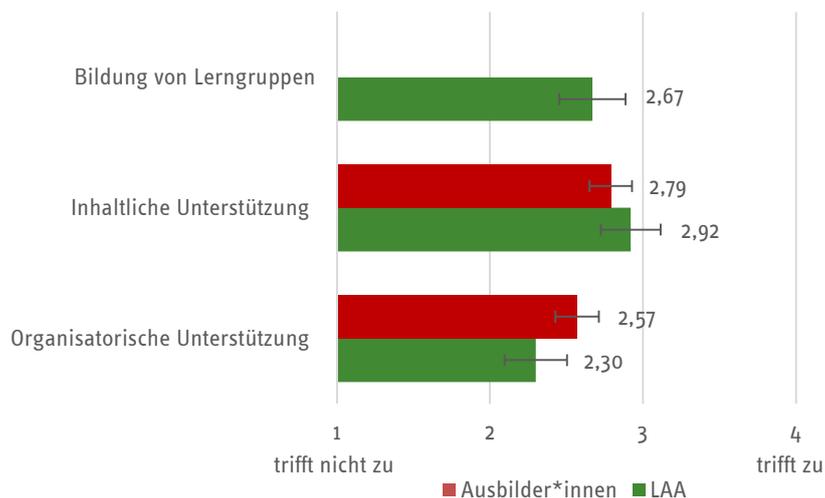


Abbildung 20: Beurteilung der Unterstützung der Lerngruppen durch das ZfsL aus Sicht der LAA ( $t_2$ ,  $n = 123$ , FIML) und fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen ( $t_2$ ,  $N = 253$ , FIML); dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren

<sup>8</sup> Die Berechnungen der standort- und schulformspezifischen Unterschiede erfolgte bei Verletzung der Voraussetzung von Varianzhomogenität anhand von Welch-ANOVAs basierend auf den Rohdaten ( $t_2$ ,  $N = 184/187$ ). Aufgrund sehr geringen Stichprobegrößen wurden LAA der Lehrämter SF und BK sowie drei Standorte aus den Analysen ausgeschlossen.

Wenn keine Lerngruppen gebildet wurden, war dies laut Aussage der 116 LAA, die Angaben dazu machten, auf folgende Gründe zurückzuführen: *Terminfindung schwierig/Zeitmangel* (37,9 %), *Distanz der Wohnorte* (31,9 %), *Vorteile unklar* (30,2 %), *mangelnde Motivation/Interesse* (28,4 %), *Einschränkungen aufgrund der COVID-19-Pandemie* (19,8 %), *Personen passten nicht* (14,7 %), *Absprachen/Vorbereitungen wurden nicht eingehalten* (4,3 %).



Zusammenfassend spiegeln diese Befunde den Eindruck der ersten Evaluation direkt nach Einführung des reformierten Vorbereitungsdienstes wider: Die Lerngruppen werden nur von knapp der Hälfte der angehenden Lehrkräfte gebildet und der Nutzen bzw. die Vorteile bleiben für einen großen Teil der LAA unklar. Obwohl die LAA selbst von dem lernförderlichen Einsatz kooperativer und konstruktiver Lernumgebungen überzeugt sind (siehe Abschnitt 4.1. zu konstruktivistischen Überzeugungen), nutzen sie selbst diese Möglichkeit des Austausches und der Kooperation nur in einem geringen Ausmaß. Dies könnte u.a. auch darauf zurückzuführen sein, dass die selbstgesteuerten Lerngruppen nicht als verpflichtendes Ausbildungselement gesetzlich verankert sind. Dadurch bleiben zahlreiche Potentiale ungenutzt, die mit kollegialer Unterstützung und Kooperation in Praxisphasen und Berufstätigkeit verbunden sind (siehe auch Preuß, Cordes-Finkenstein & Löw, 2020; Richter et al., 2011). Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll die Arbeit in selbstgesteuerten Lerngruppen und somit die kooperative Haltung der angehenden Lehrkräfte als zentralen Teil ihres beruflichen Selbstverständnisses zu fördern. Insgesamt erscheint es daher sinnvoll, die Lerngelegenheit der selbstgesteuerten Lerngruppen ebenso wie die POB-C und das EPG als verbindliches Ausbildungselement gesetzlich zu verankern. Auf dieser Grundlage könnte eine stärkere inhaltliche Einbindung der Lerngruppenarbeit in die reguläre Seminararbeit darüber hinausgehend auch die Bedeutsamkeit der selbstgesteuerten Lerngruppen als wichtiges Ausbildungselement hervorheben. Darüber hinaus entstände auf diese Weise ein weiterer Bezug zum neuen Kerncurriculum (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, 2021), in dem ebenfalls die Kooperation mit Kolleg\*innen in schulinternen und -externen Teams im Rahmen der Handlungsfeldorientierung berücksichtigt wird. Hier kann ebenso wie bei den LAA auf die hohen konstruktivistischen Überzeugungen der Seminausbilder\*innen angeknüpft werden. Weitergehend erscheint es zentral, die LAA über den Nutzen und die Vorteile selbstgesteuerter Lerngruppen bspw. mithilfe von Handreichungen oder im Rahmen von Informationsveranstaltungen gezielter zu informieren. Auch die organisatorische Unterstützung der Lerngruppen durch das ZfSL, z. B. bei Terminschwierigkeiten oder Schwierigkeiten aufgrund weit entfernter Wohnorte kann darüber hinaus noch verstärkt werden. Einige der organisatorischen Schwierigkeiten könnten beispielsweise durch digitale Lösungen (z. B. Einsatz von Videosoftware) adressiert werden.

### Lehramtsanwärter\*innen als erwachsene Lernende

Neben den neu integrierten Lerngelegenheiten folgt das Ausbildungsprinzip der Personenorientierung einem Leitbild, das die LAA als erwachsene Lernende sieht, die eigenverantwortlich ihren Lernprozess und ihre professionelle Entwicklung zur Lehrkraft gestalten (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, 2021; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2010). Dies setzt in der Umsetzung voraus, dass sowohl die LAA selbst als auch ihre Ausbilder\*innen die Eigenverantwortung der LAA für das Gelingen des Vorbereitungsdienstes betonen und diese im

Rahmen der Lerngelegenheiten berücksichtigt wird. Hierzu wurden in der vorliegenden Evaluation zum ersten Mal Daten erhoben.

Erfreulicherweise berichten die LAA sowohl für die Aufgabe als Lehrkraft als auch für die Aufgabe als Lernende eine geringere Leistungs- als Lernzielorientierung, d.h. für die LAA steht sowohl als Lernende als auch Lehrende die Erweiterung eigener Fähigkeiten im Vordergrund. Die Lernzielorientierung der LAA, für die die Forschung eine Verbindung mit positiven lern- und leistungsbezogenen Outcomes berichtet, ist für beide Bereiche im Mittel hoch ausgeprägt. Die Ergebnisse deuten jedoch auch darauf hin, dass die LAA insbesondere in ihrer Rolle als Lernende bemüht sind, von anderen als fähige und kompetente Lehrkräfte wahrgenommen zu werden (Annäherungsleistungszielorientierung, siehe Abbildung 21).

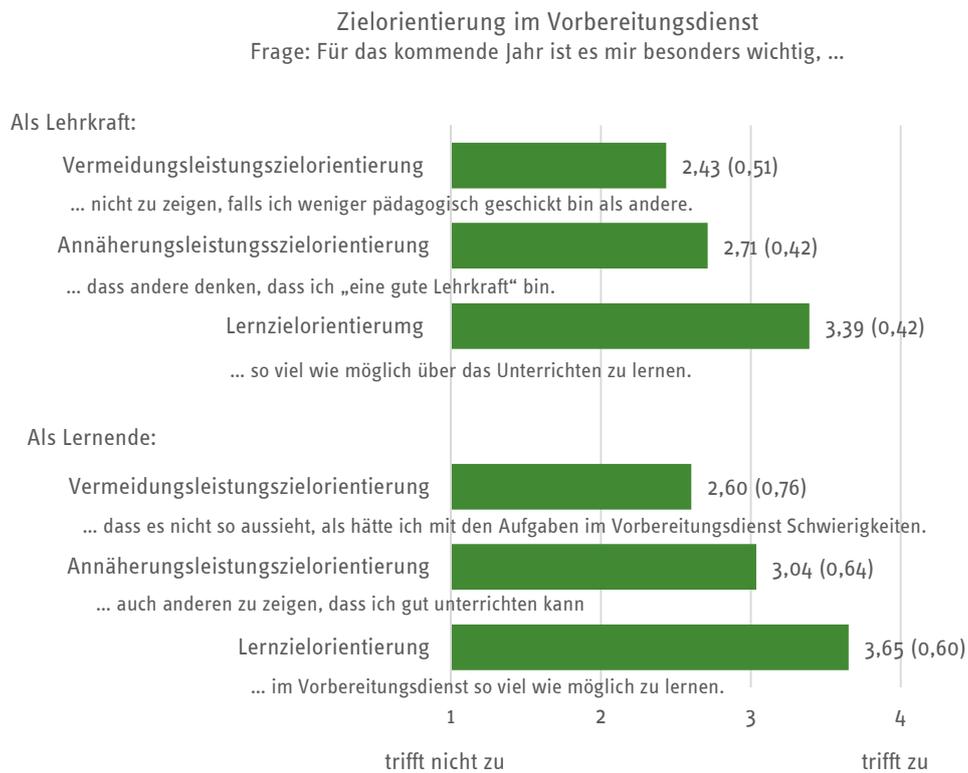
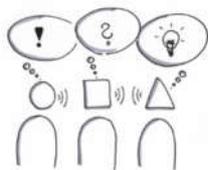


Abbildung 21: Zielorientierung als Lehrende und Lernende aus Sicht der LAA (t1, N = 669, FIML), dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) und jeweils ein Beispielitem

Doch welchen Blick haben die fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen auf ihre LAA? Im Hinblick auf die Beteiligung der LAA an inhaltlichen und organisatorischen Entscheidungen im Rahmen der Seminargestaltung berichten die fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen Ausprägungen im mittleren Bereich. So dürfen die LAA in einem moderaten Ausmaß beispielsweise bei der Stoffauswahl Einfluss nehmen oder Themen und Fragestellungen frei wählen. Betrachtet man jedoch die externalen Kontrollüberzeugungen der fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen, sind diese im Mittel eher niedrig ausgeprägt (siehe Abbildung 22). So schätzen die Ausbilder\*innen ihre eigenen Einflussmöglichkeiten im Hinblick auf den Erfolg und das Gelingen des Vorbereitungsdienstes als hoch ein. Sie schreiben ihrer Betreuung dabei einen höheren Einfluss zu als den Fähigkeiten und Voraussetzungen der LAA. Dies lässt zum einen auf eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung der Ausbilder\*innen schließen, zum anderen könnte dies auch so interpretiert werden, dass dadurch die Eigenverantwortung der LAA im Lernprozess als eher gering angesehen wird.



Die teilnehmenden LAA aus den Fokusgruppen berichteten einstimmig, dass sie sich stets von ihren Ausbilder\*innen als erwachsene Lernende wahrgenommen fühlen. Einzelnen Rückmeldungen betonten darüber hinaus auch die Verantwortung der LAA selbst, eigene Lösungsstrategien zu erarbeiten und die präsentierten Inhalte selbstständig kritisch zu reflektieren.

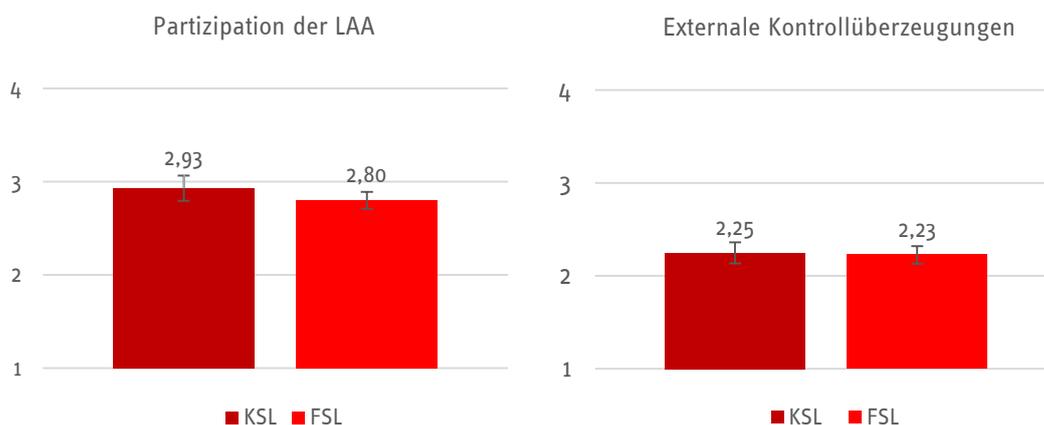


Abbildung 22: Partizipation der LAA und externale Kontrollüberzeugungen im Selbstbericht der fachlichen (FSL,  $t_1$ ,  $n = 117$ , FIML) und überfachlichen Ausbilder\*innen (KSL,  $t_1$ ,  $n = 63$ , FIML); dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren

Zusammenfassend weisen die Ergebnisse darauf hin, dass der Blick der Ausbilder\*innen auf die Eigenverantwortlichkeit der LAA und den Austausch auf Augenhöhe noch Potentiale offen lassen. Insgesamt scheint die konkrete Ausgestaltung des Leitbildes des erwachsenen Lernenden noch undeutlich und lässt einige Fragen offen: Wie kann die Professionalisierung erwachsener Lernender gelingen? Was brauchen die LAA um als erwachsene Lernende ihren Lernprozess zu gestalten? Wie können die Seminarlehrer\*innen die Ausbildung im Sinne dieses Leitbildes gestalten und ihre LAA dabei unterstützen? Die Klärung des Selbstverständnisses der Seminarlehrer\*innen und der LAA vor dem Hintergrund dieses Leitbildes und auch die Verknüpfung dessen mit den einzelnen Lerngelegenheiten erscheint eine zentrale Zukunftsaufgabe für die Weiterentwicklung der Ausbildungskonzepte im reformierten Vorbereitungsdienst.

#### 4.2.3 Nützlichkeit der Lerngelegenheiten

Insgesamt scheint die Einführung der neuen Ausbildungsprinzipien und der darauf aufbauenden Lerngelegenheiten seit 2012 langfristig sehr gut gelungen. Neben fast durchgehend hoher Zufriedenheit mit den einzelnen Elementen zeigen unsere Daten, dass die verschiedenen Lerngelegenheiten von den LAA für unterschiedliche Themen und Probleme genutzt werden. Während die LAA im EPG Themen rund um die Entwicklung ihrer Persönlichkeit als Lehrkraft und Unterrichtsgestaltung besprechen, stehen in der POB-C vor allem Stress- und Zeitmanagement sowie Konflikte im Umgang mit Schüler\*innen und Unterrichtsstörungen im Vordergrund. Untereinander suchen die LAA in ihren Lerngruppen vor allem Unterstützung im Hinblick auf Prüfungs- und Examensvorbereitung sowie die Vorbereitung von Unterricht und Unterrichtsbesuchen. Die einzelnen Lerngelegenheiten scheinen demnach also unterschiedliche Anlaufstellen für unterschiedliche Probleme zu bieten. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass es durch die Einführung

der neuen Lerngelegenheiten gelungen ist, den LAA für unterschiedliche Herausforderungen passende Unterstützungsmöglichkeiten anzubieten. Insgesamt werden insbesondere die POB-C und das EPG von den LAA und ihren Ausbilder\*innen an den ZfSL intensiv genutzt und sehr geschätzt (siehe Abbildung 23). Verbesserungsbedarf kann insbesondere im Hinblick auf die Lerngelegenheit der selbstgesteuerten Lerngruppen und der Portfolioarbeit identifiziert werden.

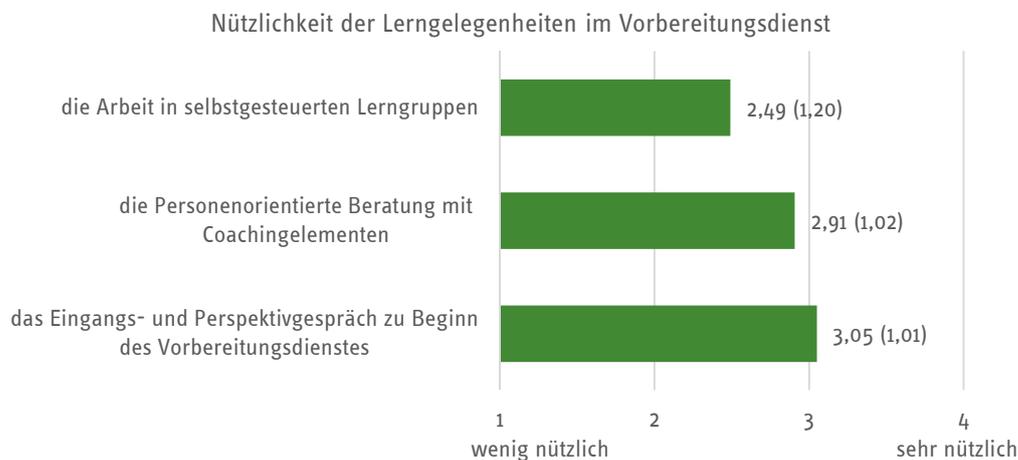
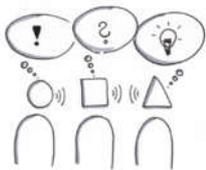


Abbildung 23: Beurteilung der Nützlichkeit der Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst ( $t_2$ ,  $N = 256$ , FIML)

Im Rahmen der Fragebogenerhebungen wurden sowohl die LAA als auch die Ausbilder\*innen in Schule und ZfSL zusätzlich direkt zu Verbesserungsvorschlägen und -wünschen im Hinblick auf die Ausbildung befragt. 75 LAA nutzen diese Möglichkeit. Als häufigste Nennung wurde der Wunsch nach *Transparenz und einheitlichen Bewertungsstandards* geäußert (15 LAA) sowie eine *Eignungsprüfung von Fachseminarausbilder\*innen* und deren *Integration in den Schulalltag* (9 LAA) sowie die *Kontrolle der Ausbildungsschulen* (7 LAA).



Diese Punkte fanden sich auch in den Gesprächen im Rahmen der Fokusgruppe mit den LAA wider. Es kam vermehrt zu Rückmeldungen über sehr heterogene Ausbildungsqualität an den Ausbildungsschulen. Dabei wurde der Wunsch nach einer regelmäßigen Prüfung der Ausbildungsschule und deren Ressourcen (ausreichend Fachlehrkräfte und Betreuungsmöglichkeiten) im Rahmen eines „Qualitätschecks“ geäußert.

Auch 117 der Seminaerausbilder\*innen machten Verbesserungsvorschläge. Am häufigsten wurde dabei der Wunsch geäußert, den *Vorbereitungsdienst erneut auf 24 Monate zu verlängern* (66 Seminaerausbilder\*innen) sowie das *Kombiseminar Deutsch/Mathe wieder zu trennen* (19 Seminaerausbilder\*innen). Der Wunsch den *Vorbereitungsdienst erneut auf 24 Monate zu verlängern*, wurde auch von 47 der 115 teilnehmenden Ausbildungslehrkräfte am häufigsten als Verbesserungsvorschlag benannt. Darüber hinaus wurden von ihnen eine *Verbesserung des Austauschs und der Absprachen mit den ZfSL* (25 Ausbildungslehrkräfte) sowie *Schwierigkeiten bzgl. Zeitmanagement und Organisation* zurückgemeldet (24 Ausbildungslehrkräfte). So wurde beispielsweise das Ein- und Ausstiegsdatum kritisch beurteilt oder auch ein mangelnder Freiraum für Ausbildungsunterricht im Rahmen von Hospitationen kritisiert.

Insbesondere vor dem Hintergrund des bei den Ausbilder\*innen in ZfsL und Schule weiterhin bestehenden Wunsches nach erneuter Verlängerung des Vorbereitungsdienstes auf 24 Monate, stellt sich die Frage: Welche Vorteile sehen die Ausbilder\*innen durch die Reform des Vorbereitungsdienstes?

#### 4.2.4 Vergleich der Ausbildungsformate

Es wurden 124 fachliche und überfachliche Ausbilder\*innen sowie 182 Ausbildungslehrkräfte, die bereits vor der Reform 2011 als Ausbilder\*innen tätig waren und somit beide Systeme kennen, befragt. Im Hinblick auf positive Aspekte, die mit der Reform des Vorbereitungsdienstes verbunden sind, heben die Ausbilder\*innen in ZfsL und Ausbildungsschule insbesondere die Praxiserfahrungen der LAA hervor. Teils widersprüchlich sind allerdings die Aussagen zur fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung der angehenden Lehrkräfte, die sowohl positiv als auch negativ wahrgenommen werden. Der hohe Zeitdruck und die daraus resultierenden reduzierten Freiräume von den LAA werden von beiden Gruppen als problematisch beurteilt (siehe Abbildung 24).

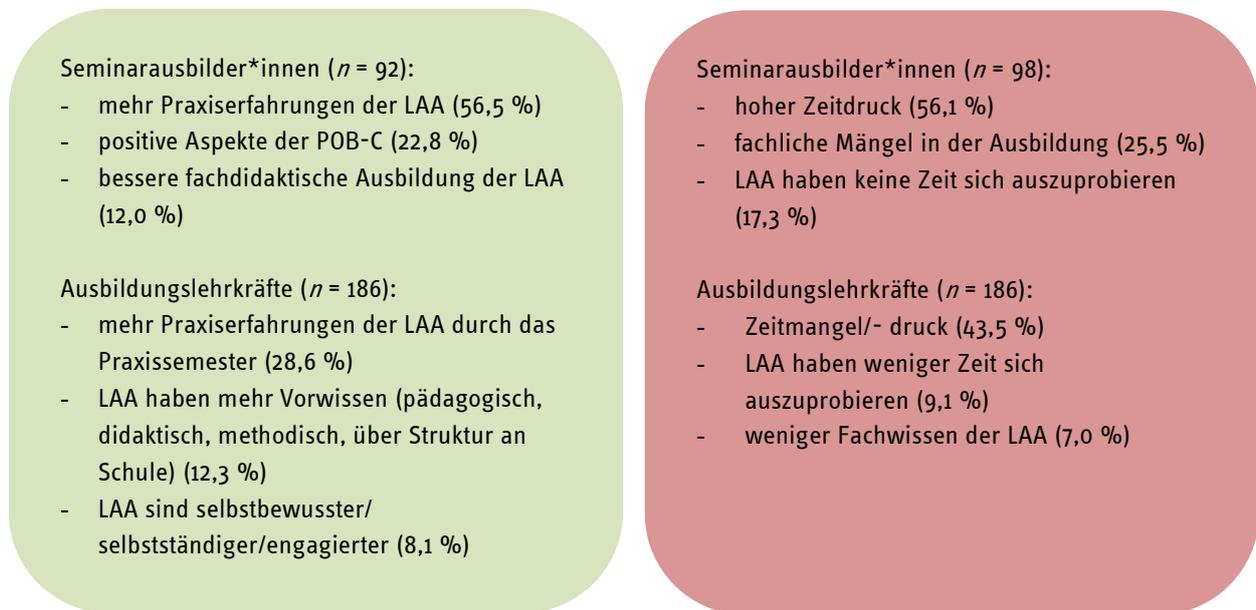


Abbildung 24: Positive und negative Konsequenzen der Reform aus Sicht der Ausbilder\*innen an den ZfsL und Ausbildungsschulen

Darüber hinaus wurden die Ausbilder\*innen zum direkten Vergleich der beiden Ausbildungsformate (18 vs. 24-monatiger Vorbereitungsdienst) im Hinblick auf wichtige Ziele des Vorbereitungsdienstes befragt. Sowohl die fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen an den ZfsL als auch die Ausbildungslehrkräfte beurteilen dabei den reformierten Vorbereitungsdienst im Hinblick auf diese Kriterien durchweg als weniger nützlich, und zwar insbesondere mit Blick auf die Entwicklung von pädagogischem Handlungswissen und fachdidaktischem Wissen (siehe Abbildung 25 und Abbildung 26).

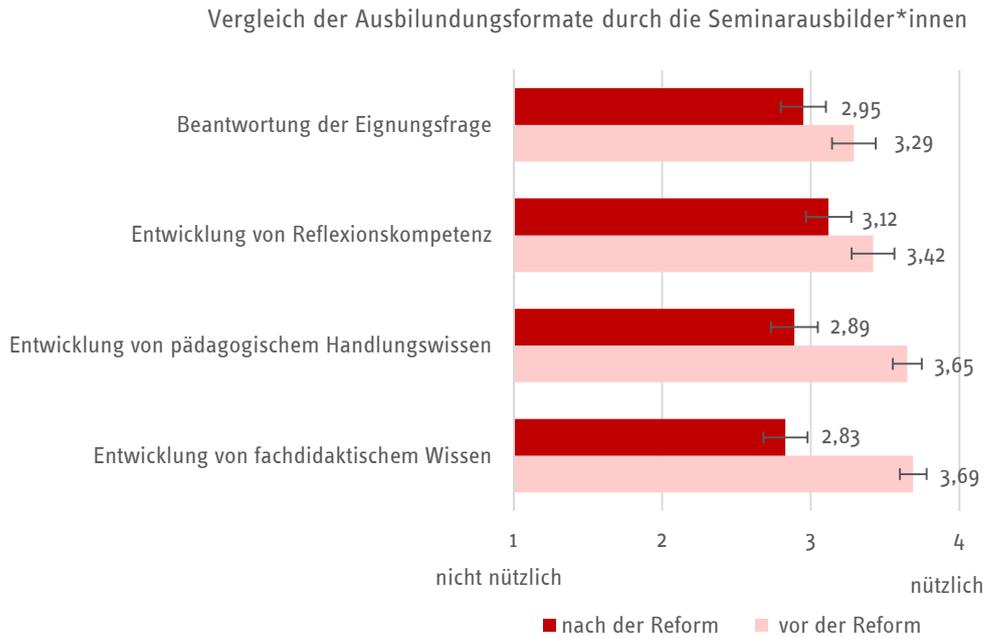


Abbildung 25: Nützlichkeit des reformierten Vorbereitungsdienstes im Vergleich mit der vorherigen Ausbildungsform aus Sicht der Seminarlehrer\*innen ( $t_2$ ,  $n = 124$ , FIML); dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren

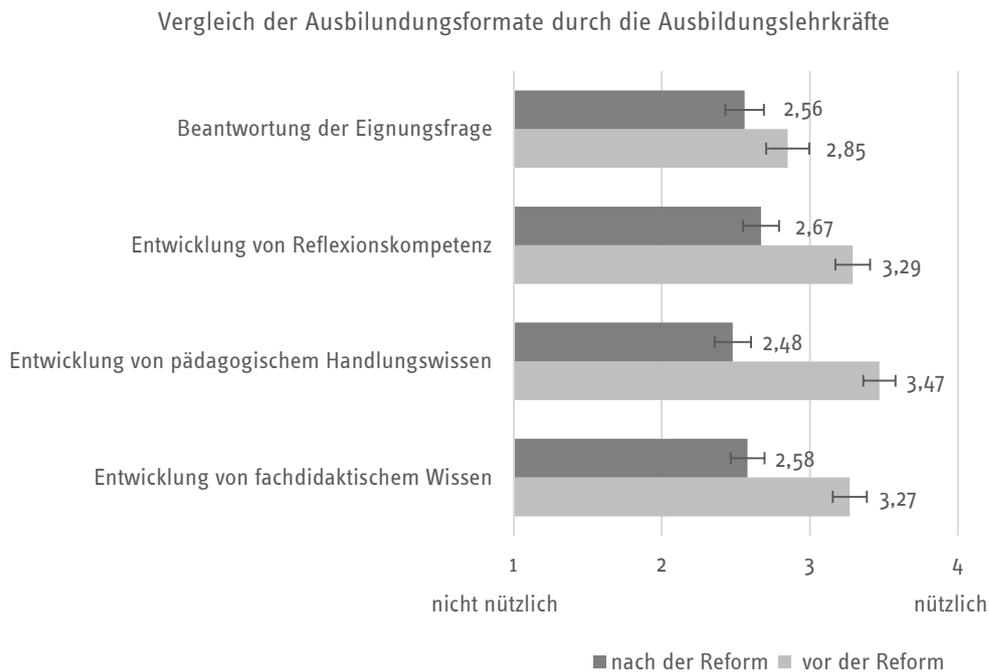
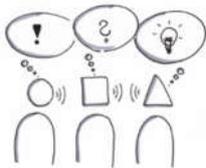


Abbildung 26: Nützlichkeit des reformierten Vorbereitungsdienstes im Vergleich mit der vorherigen Ausbildungsform aus Sicht der Ausbildungslehrkräfte ( $t_1$ ,  $n = 182$ , FIML); dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren

Trotz der genannten positiven Aspekte der Umstellung, zeigen die Ergebnisse insgesamt, dass der Vorbereitungsdienst vor der Reform von Ausbilder\*innen in ZfSL und Schule günstiger im Hinblick auf wichtige Ziele des Vorbereitungsdienstes wahrgenommen wird. Auch wenn die Fragestellung 2 zur Entwicklung der professionellen Kompetenz der LAA im Kohortenvergleich im Rahmen dieser Evaluationsstudie nicht überprüft werden konnte, weisen

die bisherigen Ergebnisse jedoch zu keinem Zeitpunkt auf eine nachteilige Entwicklung der LAA im Hinblick auf ihr Kompetenzentwicklung oder ihr berufliches Wohlbefinden hin. Die Einschätzung der Ausbilder\*innen scheint sich demnach nicht in dem tatsächlichen Erleben und der Kompetenzentwicklung der angehenden Lehrkräfte widerzuspiegeln. Vor diesem Hintergrund wird empfohlen, die Ausbilder\*innen an den ZfsL und den Ausbildungsschulen in einem stärkeren Ausmaß als bisher über die Evaluationsergebnisse zu informieren und verstärkt Gespräche und offene Diskussion mit allen Beteiligten zu suchen.



Im Rahmen der Fokusgruppen betonten die teilnehmenden Ausbilder\*innen wiederholt ihr große Interesse an den Ergebnissen der Evaluationsstudie und auch an den daraus resultierenden Konsequenzen für ihre Arbeit und die Ausbildung ihrer Lehramtsanwärter\*innen.

#### 4.2.5 Abschluss des Vorbereitungsdienstes

Der Vorbereitungsdienst schließt mit der Staatsprüfung bestehend aus zwei Unterrichtspraktischen Prüfungen mit zwei schriftlichen Arbeiten und einem Kolloquium. Neben dem Ergebnis des Prüfungstages fließen auch die prozessorientierten Langzeitbeurteilungen des ZfsL und der Ausbildungsschule in die Gesamtbewertung ein (OVP 2011). Vor diesem Hintergrund wurden die LAA zum Prüfungstag der Staatsprüfung aber auch zu Bewertungskriterien in Schule und ZfsL befragt. Diese Einheitlichkeit von Bewertungskriterien und -anforderungen in Seminar und Ausbildungsschule beurteilen sowohl die LAA als auch ihre Seminarlehrer\*innen im mittleren Bereich.

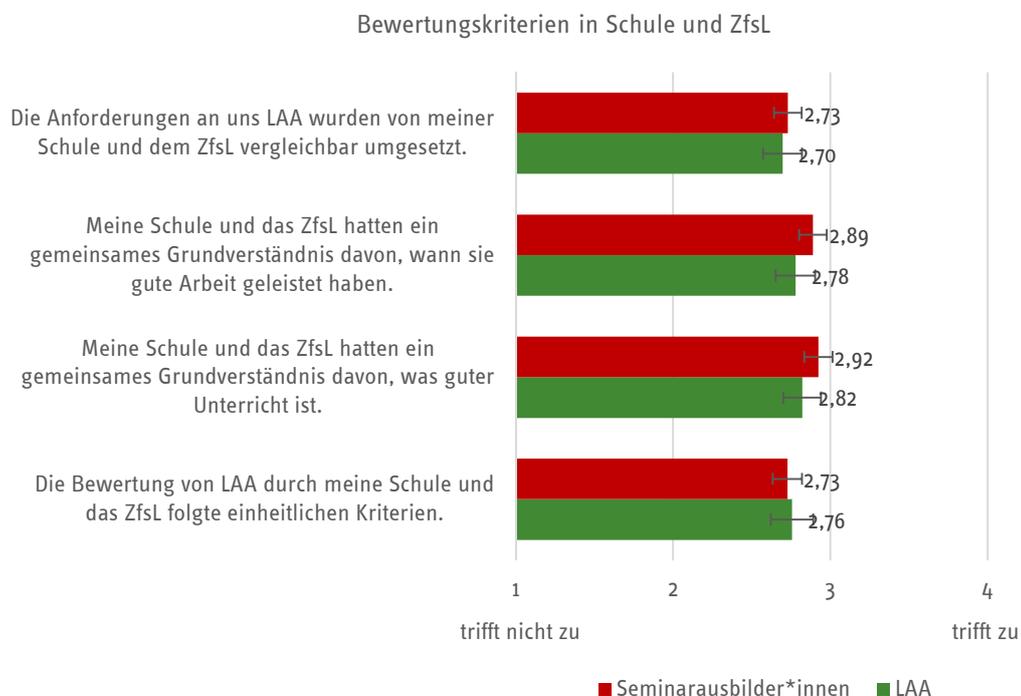


Abbildung 27: Beurteilung der Bewertungskriterien und -anforderungen in Schule und ZfsL aus Sicht der LAA (t2, N = 256, FIML) und der Seminarlehrer\*innen (t2, N = 253, FIML); dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren

Im Hinblick auf die Staatsprüfung erleben die LAA erfreulicherweise im Mittel eine gute Passung zwischen den Inhalten des Vorbereitungsdienstes und des Prüfungstages ( $M = 2,96$ ,  $SD = 0,98$ ). Darüber hinaus fühlen sie sich gut auf den Prüfungstag vorbereitet ( $M = 2,89$ ,  $SD = 0,93$ ). Im Zuge der Maßnahmen zur Eindämmung von COVID-19 wurde 2020 ein modifiziertes Prüfungsformat angeboten. Bei der großen Mehrheit (99,5 %) der befragten LAA konnte jedoch Staatsprüfung mit Unterrichtspraktischer Prüfung in Präsenz stattfinden. Eine ausführliche Darstellung des modifizierten Prüfungsformates ist in einem separaten Zusatzbericht dargestellt.

Im Hinblick auf ihre weitere berufliche Zukunft berichten 49,3 % von 209 befragten LAA, nach ihrem Vorbereitungsdienst bereits eine Stelle als Lehrkraft an einer Schule zu haben, während 48,3 % noch eine entsprechende Stelle suchen.

### 4.3 Wahrnehmung der aktuellen Ausbildungssituation im Vorbereitungsdienst

In diesem Abschnitt geht es nicht mehr um die organisatorische Gestaltung der verschiedenen Elemente des Vorbereitungsdienstes, sondern darum, wie der Vorbereitungsdienst und die ausbildungsbezogenen Interaktionen subjektiv erlebt werden. Es wurde folgende Fragestellung untersucht:

*Fragestellung 4: Nehmen die beteiligten Gruppen die Ausbildung unterschiedlich wahr?*

Besonders interessant kann dabei die Gegenüberstellung der unterschiedlichen Perspektiven sein, da sie Aufschluss darüber gibt, ob bestimmte Bedingungen und Situationen von den Beteiligten unterschiedlich interpretiert werden und somit potenziell konfliktbehaftet sind.

#### 4.3.1 Ressourcen im Vorbereitungsdienst: Unterstützung und Kooperation

Unterstützung und Kooperation dienen (angehenden) Lehrkräften als wichtige Ressourcen im Hinblick auf ihr berufliches Wohlbefinden und ihren beruflichen Erfolg. Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf die wahrgenommene Unterstützung der unterschiedlichen Beteiligten sowie die Verzahnung und Zusammenarbeit unterschiedlicher Ausbildungsorte.

#### Soziale Unterstützung für die LAA

Als Ressource für das Gelingen des Vorbereitungsdienstes ist in Abbildung 28 die durch die LAA wahrgenommene soziale Unterstützung durch ihre Peers, fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen an den ZfsL, sowie ihre Ausbildungslehrkräfte abgebildet. Die LAA nehmen insgesamt eine hohe soziale Unterstützung durch ihre Peers, ebenso wie durch ihre Kernseminarausbilder\*innen und Ausbildungslehrkräfte wahr. Die soziale Unterstützung durch die Fachseminarleiter\*innen wird hingegen geringer eingeschätzt.

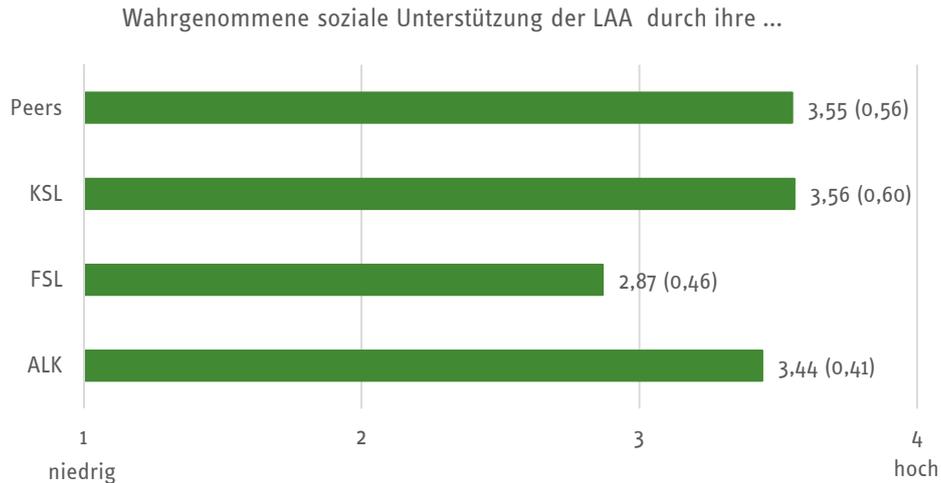


Abbildung 28: Wahrgenommene Unterstützung der LAA durch ihre Peers, fachlichen (FSL) und überfachlichen (KSL) Ausbilder\*innen und Ausbildungslehrkräfte (ALK) und Peers (t2, n = 256, MI); dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen)

Unterstützung für die Ausbilder\*innen

Wie viel und welche Unterstützung erfahren denn die Ausbilder\*innen selbst? Die fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen beurteilen dabei die Unterstützung durch Kolleg\*innen und vorgesetzte Stellen. Die Ergebnisse zeigen ein erfreuliches Bild, da sich die fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen von Kolleg\*innen und Vorgesetzten ihrem unmittelbaren Arbeitsumfeld (Seminar- und ZfsL-Leitung, Kolleg\*innen) im Mittel gut unterstützt fühlen. Ihre ausbildungsfachliche Aufsicht und die Ausbildungsschulen beurteilen sie als weniger unterstützend. Dass die Ausbilder\*innen sich vom MSB im Mittel nur gering unterstützt fühlen ist vor dem Hintergrund des Informationsflusses über unterschiedliche Hierarchieebenen und entsprechender Zuständigkeiten nicht überraschend (siehe Abbildung 29).

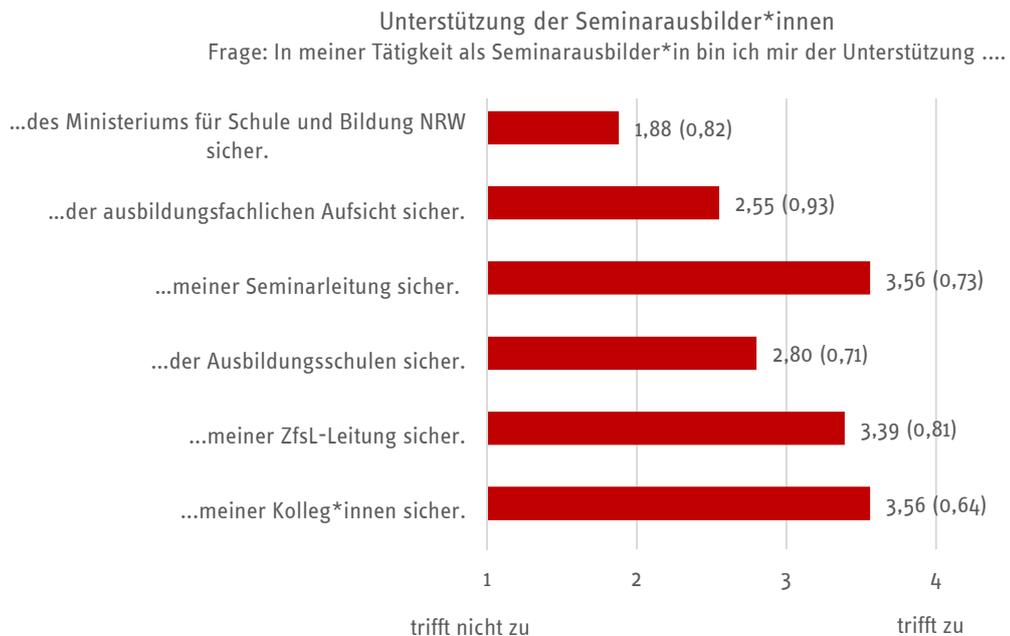


Abbildung 29: Unterstützung der fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen im Selbstbericht (t2, N= 253, FIML); dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen)

Die Ausbildungslehrkräfte an den Ausbildungsschulen sind insgesamt zufrieden mit der Unterstützung, die sie durch ihr Kollegium, ihre Schulleitung und das ZfsL erfahren (siehe Abbildung 30).

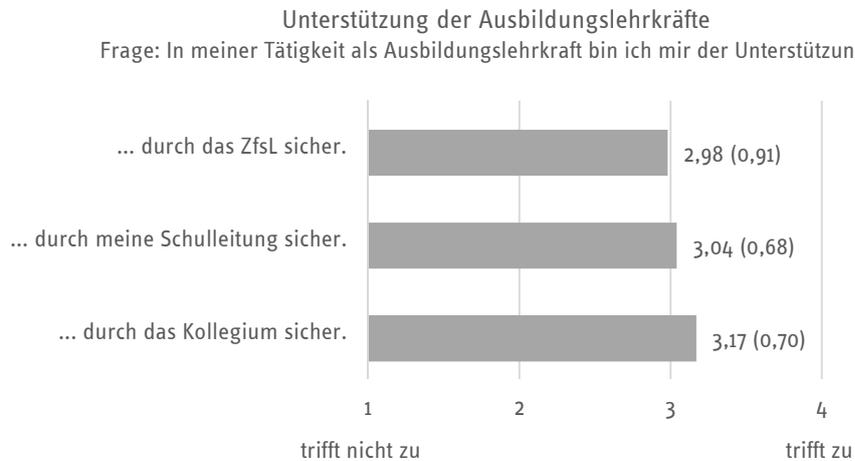


Abbildung 30: Wahrgenommene Unterstützung durch höhere Ebenen aus Sicht der Ausbildungslehrkräfte ( $t_1$ ,  $N = 352$ , FIML); dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen)

### Kooperation zwischen Ausbildungsschule und ZfsL

Die LAA absolvieren ihren Vorbereitungsdienst sowohl in ihrer Ausbildungsschule als auch an ihrem zuständigen ZfsL. Obwohl ZfsL und Ausbildungsschule dabei für die fachliche und überfachliche Ausbildung der angehenden Lehrkräfte unterschiedliche Funktionen erfüllen, ist eine inhaltliche und organisatorische Abstimmung und Verzahnung der Ausbildungsorte eine wichtige Voraussetzung für eine qualitätsvolle Ausbildung. Die Ausbilder\*innen in ZfsL und Ausbildungsschule wurden nach den wichtigsten Zielen des Vorbereitungsdienstes befragt. Für die fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen stehen dabei vor allem *Unterrichtsplanung und -gestaltung* (41,1 %), *Entwicklung von Fachkompetenz* (30,4 %) sowie *didaktische und soziale Kompetenzen* (27,7 %) im Vordergrund. Von den Ausbildungslehrkräften wurden *Unterrichten (Planung, Durchführung, Analysieren & Reflektieren)* (29,8 %), *Umgang mit Schüler\*innen/ Erziehungshandeln/Empathie/Schülerorientierung* (17,3 %) und *Kompetenzentwicklung* (13,6 %) als wichtigste Ziele benannt.

Zur Kooperation zwischen Ausbildungsschule und ZfsL wurden sowohl die LAA als auch die Ausbilder\*innen in Schule und ZfsL befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die beteiligten Ausbilder\*innen an ZfsL und Schule insgesamt die Kooperation im Hinblick auf regelmäßigen Austausch und Informationsfluss im Mittel auf einem mittleren Niveau einschätzen. Dabei beurteilen fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen an den ZfsL die Kooperation signifikant günstiger als ihre Kolleg\*innen an den Ausbildungsschulen ( $t_{530} = 2,41$ ,  $p = 0,02$ , siehe Abbildung 31).

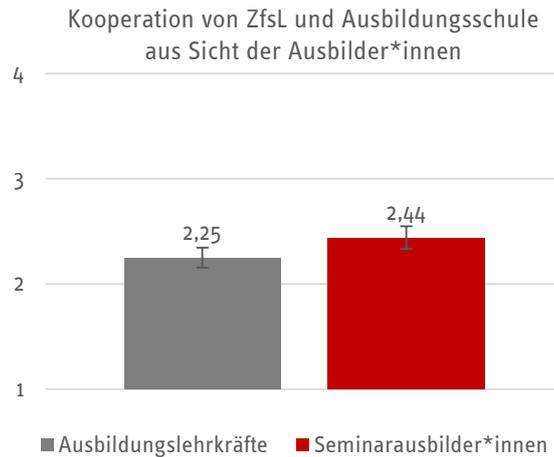


Abbildung 31: Austausch zwischen Ausbildungsschule und ZfsL aus Sicht der Ausbildungslehrkräfte ( $t_1$ ,  $N = 352$ , FIML) und der fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen ( $t_1$ ,  $N = 180$ , FIML); dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren

Auch aus der Perspektive der LAA wird die Zusammenarbeit und Koordination zwischen ihrer Ausbildungsschule und ihrem lehramtsbezogenen Seminar im mittleren Bereich beurteilt. Dabei werden sowohl die Koordination der Arbeit ( $t_{507} = 5,22$ ,  $p < 0,05$ ) als auch die Zusammenarbeit ( $t_{507} = 5,01$ ,  $p < 0,05$ ) von den Seminar Ausbilder\*innen signifikant günstiger beurteilt (siehe Abbildung 32).

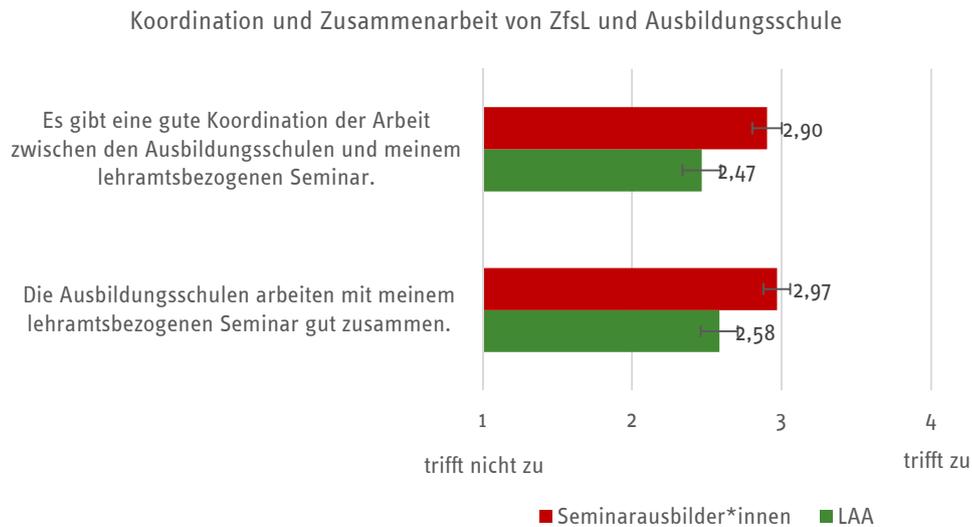
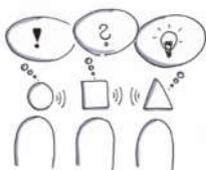


Abbildung 32: Koordination und Zusammenarbeit von Ausbildungsschule und lehramtsbezogenen Seminar aus Sicht der LAA ( $t_2$ ,  $N = 265$ , FIML) und der fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen ( $t_2$ ,  $N = 253$ , FIML); dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren



Auch im Rahmen der Fokusgruppen wurde die Zusammenarbeit von ZfsL und Ausbildungsschulen von den LAA als problematisch beschrieben. Bei den LAA sei der Eindruck entstanden, dass wichtige Informationen gar nicht in der Schule ankommen und der Informationsaustausch stark von der Motivation und dem Engagement der einzelnen Ausbildungsbeauftragten abhängt. So fungierten die LAA häufig als „Postbote“ zwischen beiden Orten.

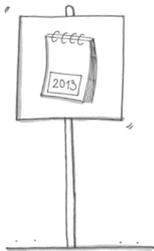
Die Analyse der Unterstützungsangebote ergibt insgesamt ein zufriedenstellendes Bild, weist aber auch auf Verbesserungsmöglichkeiten hin. Für die LAA stellen insbesondere die soziale Unterstützung der Peers gefolgt von der sozialen Unterstützung durch die überfachlichen Ausbilder\*innen und Ausbildungslehrkräfte wichtige Ressourcen im Vorbereitungsdienst dar. Auch die Ausbilder\*innen fühlen sich überwiegend gut von ihre Kolleg\*innen, aber auch von Vorgesetzten unterstützt.



Verbesserungspotenzial besteht aus Sicht aller Beteiligten in der Abstimmung zwischen ZfsL und Ausbildungsschulen, ganz besonders wurde dies von den LAA thematisiert. Hier scheint es sinnvoll, zukünftig genauer zu eruieren, inwieweit organisationale Gründe, zeitliche Restriktionen, inhaltliche Differenzen oder divergente Zielvorstellungen für diese suboptimale Zusammenarbeit verantwortlich sind. Vor dem Hintergrund der großen Bedeutsamkeit der Unterstützung als wichtige Ressource in der Tätigkeit als Lehrkraft wird empfohlen diese Punkte nochmal in den Blick zu nehmen und im Rahmen von Interviews, Gesprächen oder Diskussionsgruppen näher zu untersuchen.

### 4.3.2 Berufliches Wohlbefinden

Ein wichtiges Kriterium zur Beurteilung des Ausbildungserfolgs ist das Wohlbefinden der Beteiligten. Dieser Aspekt ist insbesondere relevant, als dass im Zuge der Einführung der Reform auch Bedenken auftraten, ob die zeitliche Verkürzung des Vorbereitungsdienstes zu erhöhtem Stresserleben bei den LAA (und Ausbilder\*innen) führen könnte.



Im ersten Jahr nach der Reform konnte diese Befürchtung eines reduzierten beruflichen Wohlbefindens der LAA durch die Umstellung nicht bestätigt werden. Die Ergebnisse zeigten sogar leicht positive Entwicklungen der Berufszufriedenheit und des beruflichen Commitments, im Vergleich zu vor der Reform. Auch die Absicht, den Beruf zu verlassen, war in der Stichprobe, die den reformierten Vorbereitungsdienst im ersten Jahr nach der Reform durchlief, geringer (ausführliche Darstellung siehe Kunter et al., 2013).

Um zu untersuchen, wie sich die LAA nach Abschluss der Reformphase fühlen, wurden die LAA der aktuellen Kohorte ebenfalls zu ihrem beruflichen Wohlbefinden befragt. Um mögliche Überlastungen durch die Reform aufzudecken, wurde zudem erstmals auch das berufliche Wohlbefinden der Ausbilder\*innen in den ZfsL und Ausbildungsschulen untersucht. Im Mittel geben die LAA auch in dieser Erhebung an, mit ihrem Beruf zufrieden zu sein und berichten ein hohes Arbeitsengagement. Ihre emotionale Erschöpfung bewerten sie als eher gering und der Wunsch, den Beruf aufzugeben, ist sehr niedrig ausgeprägt (siehe Abbildung 33). Im Hinblick auf ihr selbstberichtetes berufliches Wohlbefinden unterscheiden sich die LAA verschiedener Schulformen bezüglich keiner der erhobenen Indikatoren signifikant. Gleichmaßen zeigen sich keine Standortunterschiede für die Indikatoren Zufriedenheit,

Arbeitsengagement und den Wunsch, den Beruf aufzugeben. Bezüglich der Emotionalen Erschöpfung der LAA weisen die Daten jedoch auf einen signifikanten Standortunterschied hin (siehe Anhang).<sup>9</sup>

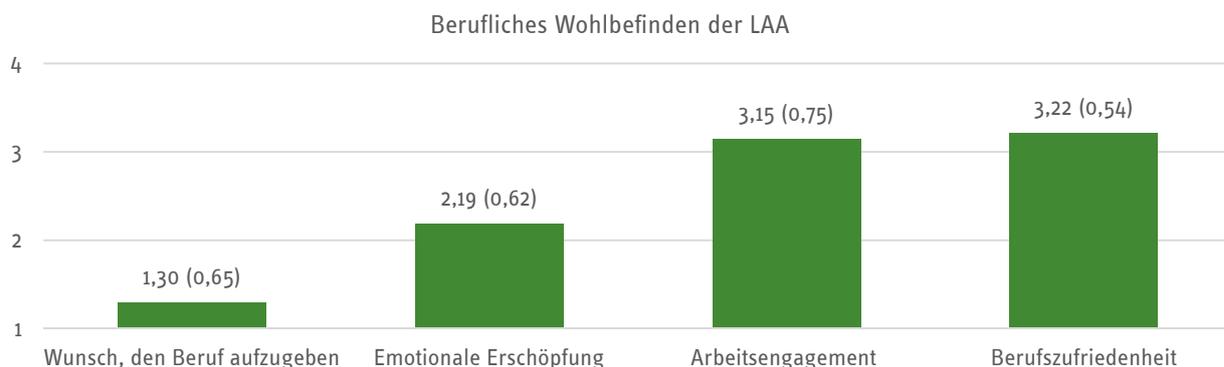


Abbildung 33: Berufliches Wohlbefinden der LAA am Ende des Vorbereitungsdienstes (t2, n = 256, MI); dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen)

Dieses erfreuliche Bild zeigt sich auch für die Ausbilder\*innen in ZfsL und Ausbildungsschule, wie Abbildung 34 zeigt. Alle Ausbilder\*innen geben an, mit ihrer Aufgabe zufrieden zu sein und berichten eine eher geringe emotionale Erschöpfung sowie geringe Absichten, den Beruf aufzugeben. Auch das selbstberichtete Arbeitsengagement aller Ausbilder\*innen liegt im Mittel im hohen Bereich.

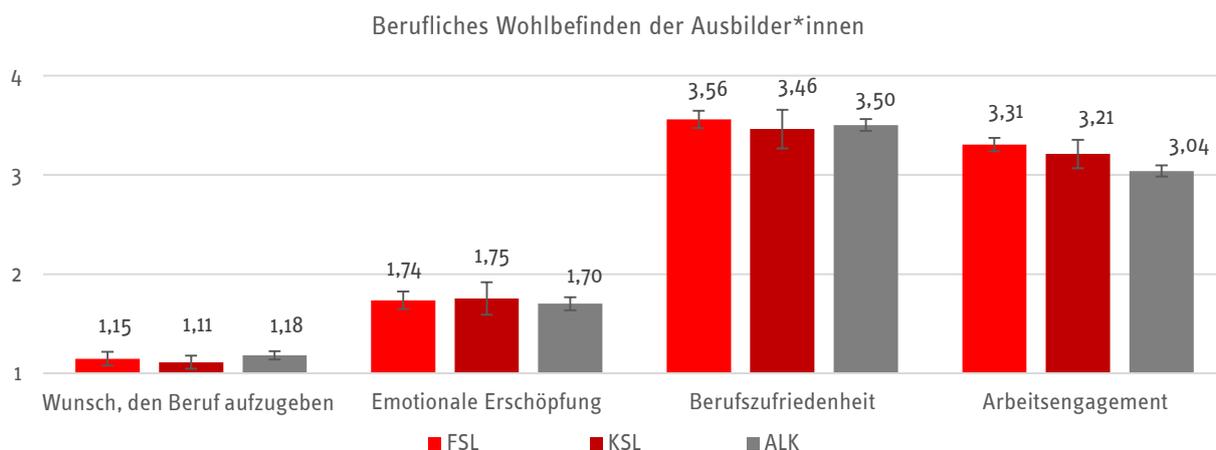


Abbildung 34: Selbstberichtetes berufliches Wohlbefinden der Ausbildungslehrkräfte (ALK, t1, N = 352, MI) und Seminarleiter\*innen (getrennt KSL (t2, n = 63, MI) und FSL (t2, n = 190, MI)); dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren

#### 4.4 Aktuelle Themen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchungen zu aktuellen Themen in der Lehramtsausbildung vorgestellt. Hierzu wurde neben wichtigen Erkenntnissen zur professionellen Kompetenz der LAA im Bereich Inklusion und Digitalisierung auch die Situation der Seiteneinsteiger\*innen im Vorbereitungsdienst näher beleuchtet.

<sup>9</sup> Berechnung der Standortunterschiede anhand einer einfaktoriellen Kovarianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Schulform/Studienseminar (t2, n = 209, MI). Berechnung der Schulformunterschiede anhand einer einfaktoriellen Kovarianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Alter (t2, n = 198, MI). Alle statistischen Kennwerte sind dem Anhang C zu entnehmen.

4.4.1 Medienkompetenz

Im Hinblick auf ihre Vorerfahrungen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht geben die LAA im Mittel an, bereits häufig mit dem didaktisch-pädagogischen Einsatz von Medien in Berührung gekommen zu sein, insbesondere während ihrer eigenen Schulzeit, durch den Austausch im Kollegium und im Rahmen von Fortbildungen (Abbildung 35). Auffällig ist, dass besonders niedrige Werte für mediendidaktische Lehrveranstaltungen im Rahmen des Studiums zu verzeichnen sind. Hier besteht offensichtlich ein Optimierungsbedarf in der Aus- und Weiterbildung der angehenden Lehrkräfte, der jedoch ein deutschlandweites Phänomen ist (siehe auch Lorenz, 2018). Da die Lerngelegenheiten nur zu Beginn des Vorbereitungsdienstes erfasst wurden, sind die Aussagen zu mediendidaktischen Seminarveranstaltungen am ZfSL nur bedingt aussagekräftig.

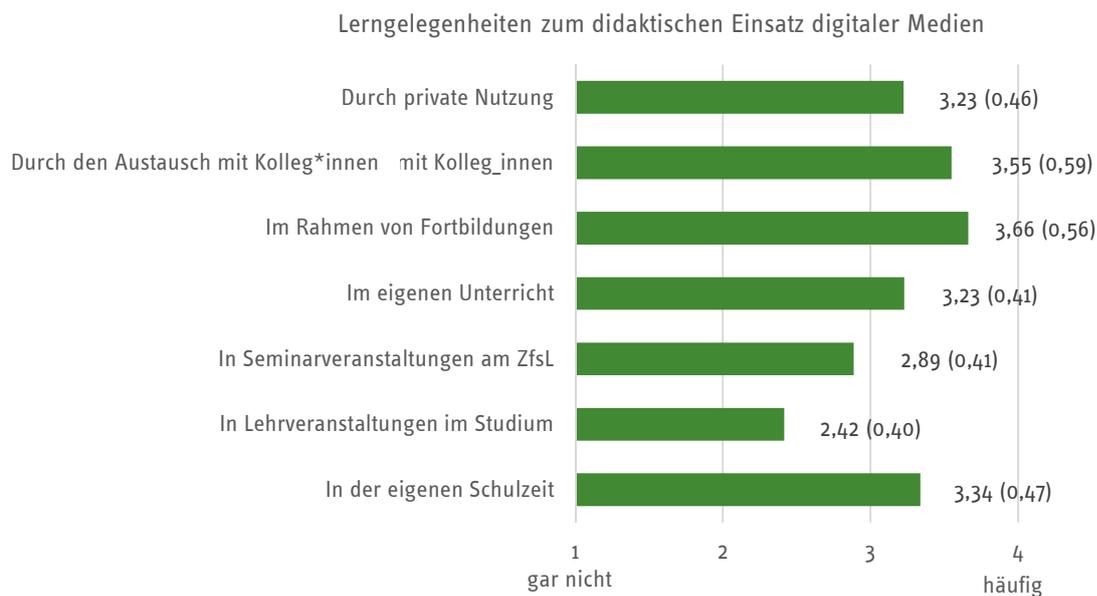


Abbildung 35: Selbstberichtete Vorerfahrung der LAA im Bereich der didaktischen Mediennutzung (t1, N = 669, MI); dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen)

Ihre Medienkompetenz bewerten die LAA aller Schulformen am Ende des Vorbereitungsdienstes als hoch ( $M = 3,29$ ,  $SD = 0,40$ ). Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Seminarstandorten ( $F_{16} = 1,48$ ,  $p = 0,10$ )<sup>10</sup>. Die LAA geben an, zu wissen, wie man einen Unterricht mit digitalen Medien plant ( $M = 3,44$ ,  $SD = 0,41$ ) und effektiv an die Bedürfnisse unterschiedlicher Schüler\*innen anpasst ( $M = 3,75$ ,  $SD = 0,39$ ). Weniger kompetent fühlen sie sich bei der reibungslosen Umsetzung dieses Unterrichts ( $M = 2,26$ ,  $SD = 0,61$ ) und bezüglich ihres Wissens im Bereich der Potentiale digitaler Medien für den Unterricht ( $M = 2,70$ ,  $SD = 0,58$ ).

Insgesamt fühlen sich die LAA zum Ende ihres Vorbereitungsdienstes also gut gerüstet für den pädagogisch-didaktischen Einsatz digitaler Medien im Unterricht, insbesondere durch ihre Vorerfahrungen im Rahmen privater Lerngelegenheiten, durch den Austausch mit Kolleg\*innen und durch Fortbildungen. Zusätzlich fällt positiv auf, dass auch in der eigenen Schulzeit bereits viele Erfahrungen gesammelt werden konnten. Hinsichtlich der Lerngelegenheiten in der Ausbildung

<sup>10</sup> Berechnung der Standortunterschiede erfolgte anhand einer einfaktoriellen Kovarianzanalyse unter Kontrolle von Geschlecht und Schulform/Studienseminar. Aufgrund der geringen Stichprobengröße wurden drei Standorte ausgeschlossen.

der LAA besteht Optimierungsbedarf. Dies bestätigt die offene Befragung zu gewünschten Fortbildungen: Am häufigsten bekunden die 64 LAA, die Angaben zu dieser Frage machten, hier ihr Interesse an Fortbildungen im Bereich *Digitalisierung* (46,9 %). Gerade vor dem Hintergrund der beschleunigten Entwicklungen durch die Pandemie weisen die Daten hier auf einen Bedarf an gezieltem Ausbau von Lerngelegenheiten zum didaktischen Einsatz von Medien im Unterricht hin, die beispielsweise die Wissenslücken im Bereich der Potentiale digitaler Medien für den Unterricht füllen können. Eine ausführliche Darstellung zur Nutzung digitaler Medien während der COVID-19-Pandemie findet sich in einem separaten Zusatzbericht.

#### 4.4.2 Inklusion

Das Gelingen des gemeinsamen Lernens von Schüler\*innen mit und ohne Beeinträchtigung an allgemeinbildenden Schulen ist eine der derzeitigen zentralen Herausforderungen und damit zunehmend auch für angehende Lehrkräfte aller Lehrämter relevant. Aus diesem Grund wurden im Rahmen dieser Evaluation diesbezüglich erstmals Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartung der LAA aller Lehrämter erfasst.

Hierbei zeigte sich ein durchweg positives Bild: Die LAA berichten positive Überzeugungen gegenüber schulischer Inklusion und dem Lernen in inklusiven Lerngruppen ( $M = 3,13$ ,  $SD = 0,42$ ) und sehen sich selbst in der Lage, einen solchen Unterricht für alle Schüler\*innen bereichernd zu gestalten ( $M = 3,08$ ,  $SD = 0,71$ ). Hinsichtlich dieser Überzeugungen bestehen jedoch auch bedeutsame Unterschiede zwischen den LAA der verschiedenen Lehrämter ( $F_1 = 11,42$ ,  $p < 0,05$ )<sup>11</sup>: LAA des Lehramts Grundschule berichten dabei deutlich positivere Überzeugungen hinsichtlich des Lernens in inklusiven Lerngruppen als LAA des Lehramts GyGe und tendenziell positivere Überzeugungen als LAA des Lehramts HRSGe (Abbildung 36).

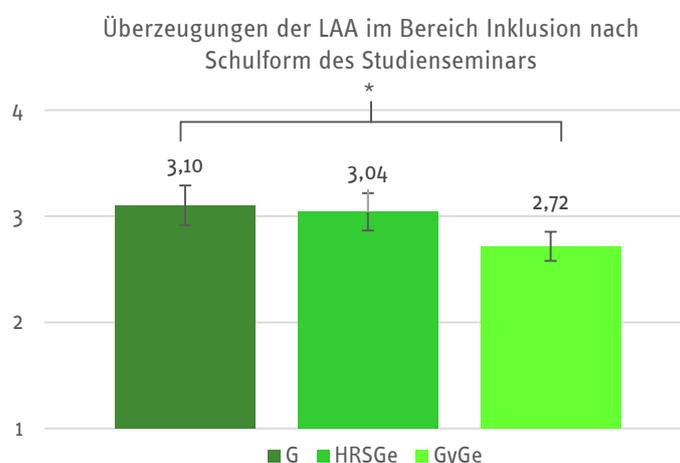


Abbildung 36: Überzeugungen der LAA im Bereich Inklusion getrennt nach Schulform/Studienseminar ( $t_2$ ,  $n = 209$ , MI), G = Grundschule, HRSGe = Haupt-, Real- Sekundar- und Gesamtschule, GyGe = Gymnasium und Gesamtschule; LAA des Lehramts SF ( $n = 2$ ) und BK ( $n = 2$ ) wurden aufgrund der geringen Stichprobengröße aus der Analyse ausgeschlossen; dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren

<sup>11</sup> Berechnung der Schulformunterschiede (Studienseminar) im Bereich der Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartung der LAA erfolgte anhand einfaktorierlicher Kovarianzanalysen unter Kontrolle von Geschlecht und Alter. Die LAA des Lehramts SF ( $n = 2$ ) und BK ( $n = 2$ ) wurden aufgrund der geringen Stichprobengröße aus den statistischen Analysen ausgeschlossen.

Gleichzeitig unterscheiden sich die LAA verschiedener Lehrämter auch signifikant in ihrer Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich inklusiven Unterrichts ( $F_1 = 10,58, p < 0,05$ , siehe Abbildung 37). LAA des Lehramts Grundschule berichten hier im Mittel signifikant höhere Selbstwirksamkeitserwartungen als ihre Kolleg\*innen des Lehramts GyGe und des Lehramts HRSGe. Über die Lehrämter hinweg zeigt sich ein moderater positiver Zusammenhang zwischen den Überzeugungen und der Selbstwirksamkeitserwartung der LAA im Bereich Inklusion ( $r_{256} = 0,44, p < 0,05$ ). Eine höhere Selbstwirksamkeit der LAA bezüglich inklusiven Unterrichtens geht demnach mit positiveren Überzeugungen in diesem Bereich einher.

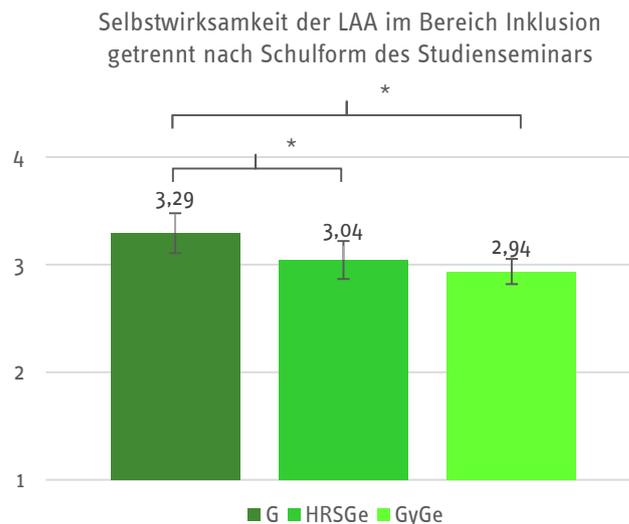


Abbildung 37: Selbstwirksamkeitserwartung der LAA im Bereich Inklusion getrennt nach Schulform/Studienseminar ( $t_2, n = 209, MI$ ), G = Grundschule, HRSGe = Haupt-, Real- Sekundar- und Gesamtschule, GyGe = Gymnasium und Gesamtschule; LAA des Lehramts SF ( $n = 2$ ) und BK ( $n = 2$ ) wurden aus der Analyse ausgeschlossen; dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren; \* signifikante Unterschiede

Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die LAA der Lehrämter Grundschule, HRSGe und GyGe im Mittel den gemeinsamen Unterricht von Schüler\*innen mit und ohne Beeinträchtigung als gewinnbringend betrachten und sich in der Lage sehen, ihren Unterricht entsprechend zu gestalten. Aufgrund des pandemiebedingten veränderten Designs und der daraus resultierenden reduzierten Stichprobe von LAA des Lehramts SF sind die Ergebnisse für diese Gruppe leider nicht aussagekräftig.

### 4.4.3 Seiteneinstieg

Die Bedingungen und das Gelingen des Seiteneinstiegs in den Vorbereitungsdienst sollten im Rahmen dieser Evaluation untersucht werden. Um die genauere Situation der LAA, die vor dem Vorbereitungsdienst kein Lehramt studiert haben (Seiteneinsteiger\*innen), sowie deren berufliches Wohlergehen zu erfassen, wurden bei der Befragung am Ende des Vorbereitungsdienstes gezielte Fragen implementiert. Da jedoch zum zweiten Erhebungszeitpunkt keine Seiteneinsteiger\*innen mehr an der Untersuchung teilnahmen, können diesbezüglich nur auf Basis des ersten Erhebungszeitpunktes und der Befragung der fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen Ergebnisse berichtet werden: Zu Beginn des Vorbereitungsdienstes geben 13 befragte LAA an, vor dem Einstieg in den Vorbereitungsdienst kein Lehramtsstudium abgeschlossen zu haben, davon besuchten 8 Personen das Seminar für HRSGe und 5 Personen das Seminar für GyGe. Die Seiteneinsteiger\*innen waren beim Eintritt in den Vorbereitungsdienst im Mittel 37 Jahre ( $SD$

= 7,35; Spannweite = 28 - 58 Jahre) alt und somit etwa 10 Jahre älter als der Durchschnitt der gesamten LAA ( $M = 27$  Jahre,  $SD = 3,96$ ; Spannweite = 22 - 52 Jahre). Die große Mehrheit der Seiteneinsteiger\*innen berichtet, vor dem Vorbereitungsdienst bereits als Lehrkraft unterrichtet oder Nachhilfe gegeben zu haben ( $n = 13$ ). Gleichzeitig waren ihre Erfahrungen in der Leitung von Kinder- und Jugendgruppen (Freizeit, Sportgruppen) jedoch geringer ( $M = 2,09$ ,  $SD = 1,38$ ) als die der LAA, die vor Beginn des Vorbereitungsdienstes ein Lehramtsstudium absolviert hatten ( $M = 2,70$ ,  $SD = 1,33$ ).

Eine Analyse des beruflichen Wohlbefindens und verschiedener Aspekte der professionellen Kompetenz der Seiteneinsteiger\*innen im Vergleich zu ihren Mitarbeiter\*innen, kann aufgrund der nicht-repräsentativen Stichprobengröße der Seiteneinsteiger\*innen nur deskriptiv erfolgen: Im Mittel fühlen sich auch die LAA im Seiteneinstieg zu Beginn des Vorbereitungsdienstes in ihrem Beruf wohl. Im Vergleich zu ihren Mitarbeiter\*innen berichten sie jedoch tendenziell ein etwas geringeres Arbeitsengagement und berufliche Zufriedenheit und eine höhere Emotionale Erschöpfung (siehe Abbildung 38).

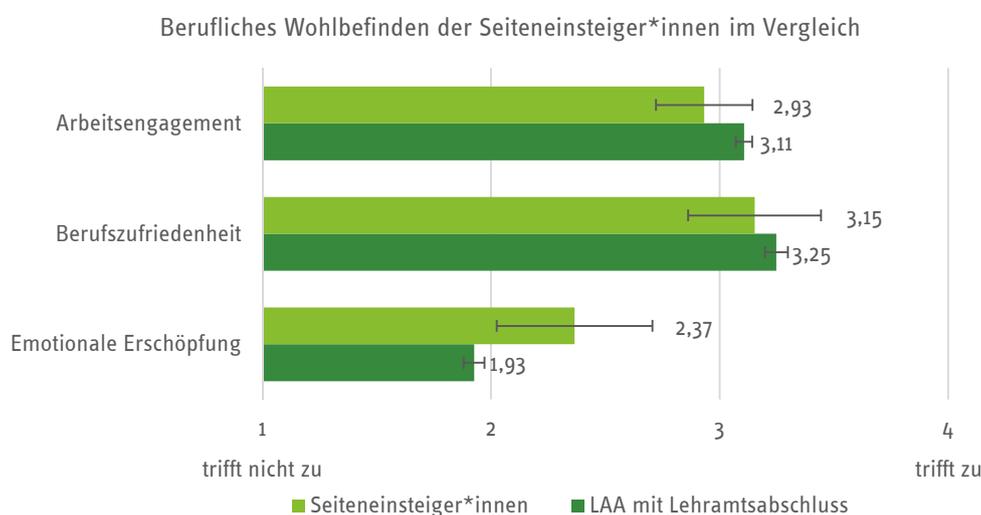


Abbildung 38: Selbstberichtetes berufliches Wohlbefinden der LAA im Seiteneinstieg ( $t_1$ ,  $n = 13$ , MI) und ihrer Mitarbeiter\*innen ( $t_1$ ,  $n = 655$ , MI); dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren

Im Hinblick auf die professionelle Kompetenz wurden Professionswissen, lerntheoretische Überzeugungen, motivationale Orientierungen und Selbstregulation erfasst. Im Hinblick auf ihr bildungswissenschaftliches Wissen erreichen die Seiteneinsteiger\*innen ( $M = 0,19$ ,  $SD = 0,33$ )<sup>12</sup> tendenziell geringere Werte als ihre Kolleg\*innen mit Lehramtsabschluss ( $M = 0,33$ ,  $SD = 0,42$ ). Betrachtet man ihre beruflichen Überzeugungen, motivationale Orientierung und ihre Selbstregulation, schätzen die LAA ohne Lehramtsstudium ihre professionelle Kompetenz im Selbstbericht vergleichbar hoch ein. Auffällig ist hier eine Tendenz zu höheren transmissiven Überzeugungen der Seiteneinsteiger\*innen (sowie ein etwas höherer selbstberichteter Fachenthusiasmus und Enthusiasmus für das Unterrichten, siehe

Abbildung 39).

<sup>12</sup> Es handelt sich um z-standardisierte Werte ( $M = 0$ ,  $SD = 1$ ).

Zusätzlich wurden auch die fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen zu ihren Erfahrungen im Umgang mit Seiteneinsteiger\*innen befragt. Hier geben 64 Ausbilder\*innen an, LAA im Seiteneinstieg auszubilden. Die Ausbilder\*innen berichten insbesondere eine hohe Diversität unter den Seiteneinsteiger\*innen (39,0 %). Dabei sind ihre Erfahrungen vielfach positiv: Die Seiteneinsteiger\*innen seien engagiert und belastbar (23,4 %). Andere Ausbilder\*innen berichten jedoch eher negative Aspekte: Sie bewerten die Anstrengungsbereitschaft der Seiteneinsteiger\*innen als geringer (6,3 %) oder halten sie für generell ungeeignet (4,7 %). Bezüglich des pädagogischen Verständnisses und der fachlichen Kompetenz werden von 10,9 % der Ausbilder\*innen große fachliche Defizite kritisiert sowie fehlende pädagogische Kompetenzen und geringere professionelle Grundlagen (4,7 %). Hinzu komme ein häufiger Zeitmangel bei dieser Subgruppe (7,8 %).

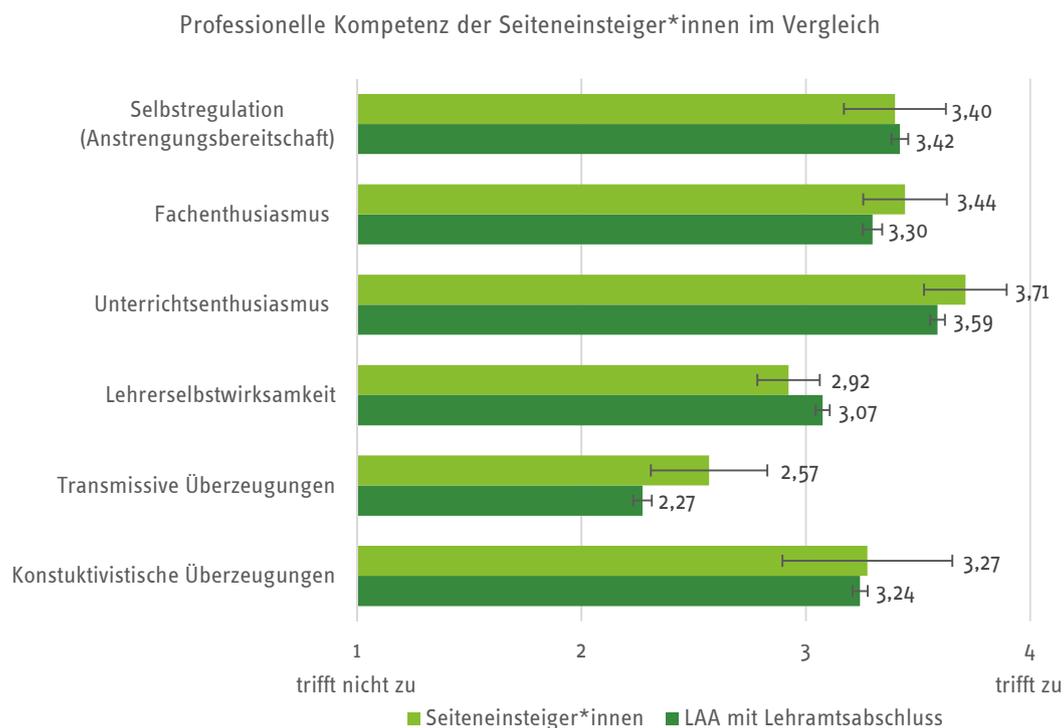


Abbildung 39: Selbstberichtete professionelle Kompetenz der LAA im Seiteneinstieg ( $t_1$ ,  $n = 13$ , MI) und ihrer Mitnwärter\*innen ( $t_1$ ,  $n = 655$ , MI); dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren

Aufgrund des pandemiebedingten veränderten Designs sind die Erkenntnisse dieser Untersuchung in Bezug auf die Situation der Seiteneinsteiger\*innen nur eingeschränkt aussagekräftig. Einhergehend mit weiteren Forschungsbefunden (z. B. Lucksnat et al., 2020) scheint es sich bei den Seiteneinsteiger\*innen um eine Gruppe zu handeln, die sich hinsichtlich ihrer Biografie und ihrer professionellen wie strukturellen Voraussetzungen von den LAA mit Lehramtsabschluss unterscheidet. Bisherige Befunde zeigen etwa, dass Seiteneinsteiger\*innen zwar über ein ähnliches fachliches und fachdidaktisches Wissen, jedoch über ein geringeres pädagogisch-psychologisches bzw. bildungswissenschaftliches Wissen verfügen als LAA, die ein Lehramtsstudium abgeschlossen haben (z. B. Kunina-Habenicht et al., 2013; Lucksnat et al., 2020). Dies ist konsistent mit den Ergebnissen dieser Befragung, in der sich ebenfalls eine Tendenz zu einem geringeren bildungswissenschaftlichen Wissen der LAA ohne Lehramtsstudium abzeichnet. Auch die Tendenz zu höheren transmissiven Überzeugungen unter den Seiteneinsteiger\*innen lässt die fehlende Sozialisierung eines Lehramtsstudiums erkennen (siehe auch Horn-Conrad, 2021). Die genannten Unterschiede

sind auch für die Seminar Ausbilder\*innen erkennbar und kennzeichnen sich bisher durch gemischte Erfahrungen. Ob sich die verschiedenen Startbedingungen auch im Verlauf des Vorbereitungsdienstes auf die professionelle Entwicklung auswirken und ob es dem Vorbereitungsdienst möglicherweise sogar gelingt, Defizite auszugleichen, kann aufgrund der vorliegenden Datenlage nicht entschieden werden.

## 5. Zusammenfassende Diskussion

Insgesamt zeigen die Ergebnisse wieder eine günstige Beurteilung des Vorbereitungsdienstes seitens der LAA und der Ausbilder\*innen in den ZfsL und Ausbildungsschulen. Die Befragung von Lehramtsanwärter\*innen selbst sowie den fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen und den Ausbildungsbeauftragten und -lehrkräften an den Ausbildungsschulen ermöglicht erstmals ein umfassendes, multiperspektivisches Bild auf den Vorbereitungsdienst.

### 5.1 Die Lehramtsanwärter\*innen in der reformierten Lehramtsausbildung

Die Ausbilder\*innen in ZfsL und Ausbildungsschule schreiben den LAA, die ihr Studium nach der Reform absolvierten, übereinstimmend mehr Praxiserfahrungen zu. Allerdings scheint es dieser Gruppe, im Vergleich zu den Jahrgängen vor der Reform, aus Sicht der Ausbilder\*innen an Kenntnissen in den Fachwissenschaften und über das Lernen allgemein sowie an Motivation zu mangeln.

Diese Einschätzung spiegelt sich jedoch nicht in den Ergebnissen der direkten Testung und Befragung der LAA zu ihrer professionellen Kompetenz und ihrem beruflichen Wohlbefinden wider. Im Vergleich mit den beiden Kohorten der vorherigen Evaluationsstudie, die als letzte Kohorte die vorherige Ausbildungsform bzw. als erste Kohorte den reformierten Vorbereitungsdienst durchliefen, zeigt sich kein systematisches Muster. Es ist demnach nicht davon auszugehen, dass sich die LAA, die nach der Reform ihren Vorbereitungsdienst absolvierten (Kohorte 2 und 3), systematisch von LAA der früheren Ausbildungsform unterscheiden. Es zeigen sich kleine signifikante Kohortenunterschiede, wobei sich in den Ergebnissen bei keiner der untersuchten Variablen Hinweise auf eine systematische Benachteiligung der LAA nach der Reform der Lehramtsausbildung in NRW zeigen. Der subjektive Eindruck der Ausbilder\*innen scheint sich im Hinblick auf die selbstberichtete Kompetenz der LAA nicht zu bestätigen.

### 5.2 Lerngelegenheiten im reformierten Vorbereitungsdienst

Nach Abschluss der Reformphase sind inzwischen alle neuen Ausbildungselemente und Lerngelegenheiten vollständig implementiert. Diese Implementation kann insgesamt als erfolgreich beurteilt werden. Die neu eingeführten Lerngelegenheiten werden mehrheitlich von den Beteiligten gut aufgenommen und positiv bewertet. Die erfolgreiche Umsetzung dieser neuen Elemente, die sich bereits kurz nach der Reform in der ersten Evaluationsstudie abgezeichnet hat, konnte durch die aktuellen Ergebnisse nochmal bestärkt werden: die quantitative Verkürzung des Vorbereitungsdienstes konnte durch qualitative Aufwertung der Ausbildungssituation aufgrund der neuen Elemente kompensiert werden. Die Ergebnisse weisen zudem darauf hin, dass die unterschiedlichen Lerngelegenheiten unterschiedlichen Zwecken dienen und somit den LAA für unterschiedliche Herausforderungen passende Unterstützungsmöglichkeiten angeboten werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Ausbilder\*innen ihre Seminarkonzepte diesen neuen Ausbildungselementen und auch den veränderten Eingangsvoraussetzungen der LAA angepasst haben. Insgesamt wird die Qualität der Seminare sowohl von den LAA als auch den Ausbilder\*innen günstig beurteilt. Dies gilt für die Fachseminare ebenso wie für das benotungsfreie Kernseminar, in dem die LAA und die Ausbilder\*innen eine Entlastungsfunktion sehen. Hinsichtlich der Zusammenarbeit und Abstimmung zwischen Kern- und Fachseminaren zeigen sich jedoch Diskrepanzen in den

Einschätzungen der LAA und ihrer Ausbilder\*innen. Hier sei insbesondere auf die z.T. großen Standortunterschiede hingewiesen. Während die Ausbilder\*innen selbst die Zusammenarbeit als ausreichend beurteilen, fällt das Urteil der LAA weniger günstig aus.

Das EPG wird von den LAA als Bestandsaufnahme zu Beginn des Vorbereitungsdienstes geschätzt, jedoch gerät die gezielte Verfolgung der im Gespräch formulierten Ziele im Verlauf des Vorbereitungsdienstes für viele LAA in den Hintergrund. Das bereits in der vorherigen Evaluation herausgestellte Problemfeld der zeitlichen Umsetzung der EPG zeigt sich auch in der aktuellen Evaluationsstudie: mit knapp 40 % berichtet weiterhin ein großer Teil der Ausbilder\*innen von zeitlichen Engpässen bei der Durchführung aller EPG im Rahmen der vorgesehenen ersten 6 Wochen des Vorbereitungsdienstes.

Im Hinblick auf die POB-C können Befürchtungen zu möglichen Qualitätseinbußen nicht bestätigt werden. Die POB-C als sehr aufwändiges und kostenintensives Element des reformierten Vorbereitungsdienstes wird von allen Beteiligten einstimmig sehr gut angenommen und weiterhin in hoher Qualität umgesetzt.

Im Gegensatz dazu zeigen sich deutliche Hinweise auf Möglichkeiten der Adjustierung und Optimierung im Hinblick auf die Umsetzung des Portfolio und der selbstgesteuerten Lerngelegenheiten. Die Ergebnisse zum Portfolio zeigen deutlich, dass diese Lerngelegenheit von den LAA weder in der ersten noch in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung zur kontinuierlichen Dokumentation ihrer professionellen Entwicklung genutzt wird. Die vollständige Implementation dieser phasenübergreifenden Lerngelegenheit scheint nicht gelungen zu sein. Die Lerngruppen wurden - ebenso wie bereits kurz nach der Reform - nur von knapp der Hälfte der angehenden Lehrkräfte gebildet. Dies kann zum einen darauf zurückgeführt werden, dass der Nutzen bzw. die Vorteile dieser Lerngelegenheit für viele LAA unklar bleibt. Mögliche Potentiale und Ressourcen, die mit der Kleingruppenarbeit während der Ausbildung und darüber hinaus verbunden sein können, bleiben daher für einen Großteil der LAA weiterhin ungenutzt.

### 5.3 Wahrnehmung der aktuellen Ausbildungssituation im Vorbereitungsdienst

Die Analyse der Unterstützungsangebote ergibt insgesamt ein zufriedenstellendes Bild: sowohl die LAA als auch die Ausbilder\*innen in den ZfSL und Ausbildungsschulen fühlen sich insgesamt gut unterstützt. Lediglich die als gering wahrgenommene Unterstützung der fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen durch das MSB konnte hier identifiziert werden. Dies war jedoch vor dem Hintergrund der hierarchischen Strukturen und festgelegten Verantwortungsbereiche (z. B. Informationsfluss über die jeweiligen Dezernate) erwartbar. Verbesserungspotential besteht aus Sicht aller Beteiligten, insbesondere der LAA, in der Abstimmung zwischen den ZfSL und den Ausbildungsschulen.

Trotz der z.T. weiterhin berichteten zeitlichen Engpässe z. B. im Hinblick auf die Umsetzung des EPG, zeigen sich in den Ergebnissen keine Anzeichen für systematische Überlastung. Die Beteiligten berichten im Mittel geringe Erschöpfung bei hoher Berufszufriedenheit und hohem Arbeitsengagement. Besonders bemerkenswert ist, dass so gut wie alle befragten LAA gerne in den Lehrberuf gehen wollen.

## 5.4 Aktuelle Themen

Im Hinblick auf den pädagogisch-didaktischen Einsatz digitaler Medien im Unterricht fühlen sich die LAA gut gerüstet und kompetent. Dies kann u.a. durch die zunehmende Bedeutsamkeit digitaler Medien im Rahmen von COVID-19 mitbedingt sein. Durch die daraus resultierenden Maßnahmen waren auch die LAA der vorliegenden Stichprobe gezwungen ab März 2020 digitale Medien vermehrt im Unterricht einzusetzen bzw. ihren Unterricht komplett auf Onlineformate umzustellen. Detaillierte Analysen zum Einfluss von COVID-19 auf den Vorbereitungsdienst und Arbeitsalltag der LAA werden in einem separaten Zusatzbericht vorgelegt.

Neben dem Themenbereich der Digitalisierung lag ein weiterer Fokus der Studie auf dem gesetzlich verankerten *Gemeinsamen Lernen* von Schüler\*innen mit und ohne Beeinträchtigung an allgemeinbildenden Schulen. Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die LAA der allgemeinbildenden Schulen im Mittel einen ressourcenorientierten Blick auf den gemeinsamen Unterricht von Schüler\*innen mit und ohne Beeinträchtigung haben und sich in der Lage sehen, ihren Unterricht entsprechend zu gestalten. Dabei zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den LAA unterschiedlicher Lehrämter.

Im Hinblick auf die Fragestellungen zum Seiteneinstieg ins Lehramt geben die Ergebnisse erste Hinweise darauf, dass es sich bei den Seiteneinsteiger\*innen um eine Gruppe von LAA handelt, die sich hinsichtlich ihrer Biografie und ihrer professionellen wie strukturellen Voraussetzungen von den LAA mit Lehramtsabschluss unterscheiden. Ob sich diese auch in einer differenziellen professionellen Entwicklung widerspiegeln und ob es dem Vorbereitungsdienst möglicherweise sogar gelingt, Defizite auszugleichen, kann aufgrund der vorliegenden Datenlage nicht entschieden werden.

## 5.5 Limitationen

Aufgrund des Ausbruchs von COVID-19 und daraus resultierenden Maßnahmen zur Eindämmung des Virus konnte insbesondere der zweite Erhebungszeitpunkt nicht wie geplant umgesetzt werden. Statt einer geplanten Präsenzerhebung musste auf Online-Befragungen ausgewichen werden, was häufig mit einer geringeren Bearbeitungsqualität durch die Teilnehmenden einher geht und eine Verringerung der Stichprobengröße zur Folge hatte. Die Stichprobe zu t2 ist darüber hinaus nicht repräsentativ für die Kohorte 3 (Start Mai 2019). Die Interpretationen, die auf den Ergebnissen entsprechender Analysen beruhen, sind also unter Vorbehalt zu beurteilen. Die Änderungen im Design führten insgesamt dazu, dass Gruppenunterschiede teilweise nicht dargestellt werden können und Fragestellung 2 nicht beantwortbar war. Aus diesem Grund waren auch statistische Analysen auf Ebene von Subgruppen (z. B. LAA des Lehramts SF oder Seiteneinsteiger\*innen) z.T. aufgrund der geringen Stichprobengröße nicht möglich.

Die Maßnahmen zur Eindämmung des Virus betrafen darüber hinaus auch direkt die Durchführung des Vorbereitungsdienstes, sodass einige Lerngelegenheiten nicht wie geplant umgesetzt werden konnten. Dies wurde im Rahmen der Evaluationsstudie ebenfalls betrachtet. Die Ergebnisse hierzu werden in einem separaten Zusatzbericht dargestellt.

Die vorliegenden Ergebnisse beruhen größtenteils auf im Selbstbericht erfassten Daten, was mit der Gefahr von Antworttendenzen verbunden ist (z. B. soziale Erwünschtheit). Die Verifizierung professioneller Kompetenz und

professionellen Verhaltens durch Fremdbeurteilungen durch Schüler\*innen war für eine Teilstichprobe des zweiten Erhebungszeitpunktes geplant, konnte jedoch aufgrund der Rahmenbedingungen durch die COVID-19 Pandemie nicht umgesetzt werden.

## 5.6 Empfehlungen

Die Ergebnisse sprechen insgesamt für die Adjustierung und Optimierung einzelner Elemente des Vorbereitungsdienstes:

- Speziell die Durchführung des EPG wäre noch einmal zu überprüfen, da hier weiterhin zeitliche Engpässe bei den Ausbilder\*innen sowie Standortunterschiede sichtbar wurden. Darüber hinaus sollte auch die Zielverfolgung über den Vorbereitungsdienst hinweg mehr als bisher in den Blick genommen werden. Hier könnte bspw. eine Verbindung zum POB-C geschaffen werden, indem Ziele des EPGs auch in den Beratungsgesprächen thematisiert werden.
- Wir empfehlen, den Einsatz der phasenübergreifenden Lerngelegenheit des Portfolios in Zusammenarbeit mit Verantwortlichen der ersten Phase einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Eine erfolgreiche Nutzung dieser Lerngelegenheit setzt eine kleinschrittige Anleitung und kontinuierliches Feedback in der ersten und zweiten Phase voraus. Bisher scheint dies nicht in ausreichendem Maße gelungen. Ein Beibehalten dieser Lerngelegenheit erscheint demnach nur vor dem Hintergrund einer ausführlicheren Begleitung der LAA sinnvoll. An dieser Stelle sei zudem auch auf die LAA hingewiesen, die ihr Lehramtsstudium in einem anderen Bundesland absolviert haben und die meist erstmals zu Beginn ihres Vorbereitungsdienstes in die Portfolioarbeit eingeführt werden müssen. Es müssten in stärkerem Maße personelle und zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, um die kontinuierliche und kleinschrittige Begleitung dieses Ausbildungselementes sicherzustellen. An dieser Stelle sei zudem auf die mangelnde empirische Evidenz zu tatsächlichen Potentialen der Portfolioarbeit hingewiesen. Dies sollte ebenso wie der höhere personelle und zeitliche Aufwand bei der Prüfung der Portfolioarbeit ggf. auch im Vergleich zu anderen Lerngelegenheiten wie der Lerngruppenarbeit kritisch abgewogen und dem tatsächlichen Nutzen gegenüber gestellt werden.
- Anders als das EPG und die POB-C sind die selbstgesteuerten Lerngelegenheiten nicht als verpflichtendes Ausbildungselement in der OVP gesetzlich verankert. Dies könnte u.a erklären, warum nur ca. die Hälfte der LAA in Kleingruppen zusammengearbeitet hat. Vor dem Hintergrund erscheint es sinnvoll, die Lerngelegenheit der selbstgesteuerten Lerngruppen ebenso wie die POB-C und das EPG als verbindliches Ausbildungselement auf Verordnungsebene zu legitimieren. Um die Funktion und Durchführung der selbstgesteuerten Lerngruppen für alle LAA zu verdeutlichen und somit das große Potential der Kleingruppenarbeit in der Praxis effektiver zu nutzen, erscheint es darüber hinaus sinnvoll, die LAA gezielt über den Nutzen und die Vorteile selbstgesteuerter Lerngruppen bspw. mithilfe von Handreichungen oder im Rahmen von Informationsveranstaltungen zu informieren. Diesbezüglich könnte auch eine stärkere inhaltliche Integration der Lerngruppenarbeit im Rahmen der regulären Kern- und/oder Fachseminare sowohl die Bedeutsamkeit dieses Ausbildungselementes hervorheben als auch die damit verbundenen Vorteile für die LAA stärker erfahrbar machen. Hier kann an die günstigen konstruktivistischen Überzeugungen der LAA und auch der Ausbilder\*innen angeknüpft werden, die daraufhin deuten, dass alle

Beteiligten durchaus große Vorteile in der Gestaltung ko-konstruktivistischer Lernumgebungen sehen. Auch die organisatorische Unterstützung der Lerngruppen durch das ZfsL z. B. bei Termschwierigkeiten oder Schwierigkeiten aufgrund weit entfernter Wohnorte kann darüber hinaus noch ausgebaut werden.

- Die Kooperation zwischen den Beteiligten wäre standortintern und auch -übergreifend zu prüfen. Dies betrifft die Zusammenarbeit und den Austausch zum einen zwischen fachlichen und überfachlichen Ausbilder\*innen innerhalb der ZfsL und zum anderen zwischen den ZfsL und den jeweiligen Ausbildungsschulen. Es wird empfohlen, genauer zu eruieren, inwieweit organisationale Gründe, zeitliche Restriktionen, inhaltliche Differenzen oder divergente Zielvorstellungen für diese suboptimale Zusammenarbeit verantwortlich sind.
- Die Ergebnisse zeigen, dass der Vorbereitungsdienst vor der Reform von Ausbilder\*innen in den ZfsL und den Ausbildungsschulen immernoch günstiger im Hinblick auf wichtige Ziele des Vorbereitungsdienstes wahrgenommen wird. Zudem werden die LAA der vorherigen Ausbildungsform im Hinblick auf ihre motivationalen sowie ihre fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Eingangsvoraussetzungen günstiger beurteilt. Auch der Wunsch zur vorherigen 24-monatigen Ausbildungsform zurückzukehren, wurde von einem Teil der Ausbilder\*innen wiederholt geäußert. Die bisherigen Ergebnisse weisen jedoch zu keinem Zeitpunkt auf eine nachteilige Entwicklung der LAA im Hinblick auf ihr Kompetenzentwicklung oder ihr berufliches Wohlbefinden hin. Vor diesem Hintergrund wird empfohlen, die Ausbilder\*innen an den ZfsL und den Ausbildungsschulen in einem stärkeren Ausmaß als bisher über die Evaluationsergebnisse zu informieren sowie gezielt Gespräche und offene Diskussion mit den beteiligten Ausbilder\*innen zu suchen. Dies würde zudem die Arbeit und Unterstützungsmöglichkeiten des MSB für die Ausbilder\*innen sichtbarer machen.
- Von allen Beteiligten wird weiterhin betont, dass der Faktor Zeit eine besondere Limitation in der Durchführung und Wahrnehmung einiger Angebote darstellt und den LAA wenig Freiraum lässt, sich auszuprobieren. Bei der Durchführung der EPG berichten weiterhin knapp 40 % der Ausbilder\*innen zeitlichen Druck bei der Umsetzung der Gespräche im vorgegebenen Rahmen von 6 Wochen. Auch die häufig genannten Themen der personenorientierten Beratung (Zeit und Umgang mit Stress) sind ein Hinweis auf den bestehenden Bedarf der LAA nach unterstützenden Lerngelegenheiten während ihrer Einstiegsphase in den Beruf. Dies kann nur gewährleistet werden, wenn entsprechender Raum für Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst gegeben ist. Vor diesem Hintergrund erscheint eine weitere Verkürzung der Ausbildungszeit der LAA im Vorbereitungsdienst keinesfalls empfehlenswert.
- Die bisher vorgelegten Befunde können aufgrund der speziellen Situation im Rahmen der COVID-19-Pandemie sowie der dadurch bedingten methodischen Einschränkungen nur erste Hinweise darüber liefern, inwieweit die quantitative Verkürzung durch die qualitativen Veränderungen kompensiert werden konnten. An dieser Stelle wären weitere Untersuchungen anhand einer vierten Kohorte empfehlenswert, die die vollständig implementierte, reformierte Lehramtsausbildung durchlaufen hat und mit dem bereits erhobenen professionellen Entwicklungsverlauf der Kohorten 1 und 2 verglichen werden kann. Vor diesem Hintergrund empfiehlt das Evaluationsteam zur weiteren empirische Begleitung:

1. eine weiterführende Analyse des vorhandenen Datensatzes, bei der die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes während der COVID-19-Pandemie sowie das Erleben der LAA weiterführend untersucht werden,
2. eine erneute Erhebung einer Kohorte im Verlauf des Vorbereitungsdienstes (Kohorte 4), wenn nicht mehr mit Auswirkungen der COVID-19-Pandemie zu rechnen ist und dann ein Vergleich in den vorherigen Evaluationsphasen untersuchten Kohorten 1 und 2 möglich ist.

## 6. Danksagung

Der vorliegende Bericht entstand im Auftrag des MSB NRW. Wir danken den Mitarbeitenden des MSB NRW für das entgegengebrachte Vertrauen und die immer äußerst kooperative und konstruktive Zusammenarbeit. Speziell Frau Martina Nußbaum, Herrn Christian Schmidt und Herrn Dr. Nils-Henje Redenius, die die Evaluationsstudie durchgehend unterstützt und im Verlauf der Evaluation alle unsere großen und kleinen Fragen stets schnell und kompetent beantwortet haben, sei herzlich gedacht. Auch Herrn Christoph Guth, Frau Dr. Silke Silanoe sowie Frau Karin Wernicke und Frau Petra Maiworm gilt besonderer Dank für ihre Unterstützung.

Ein großer Dank geht an alle an der Studie beteiligten LAA und Ausbilder\*innen für die Geduld, die zahlreichen Fragebögen auszufüllen und sich an den verschiedenen Erhebungen so engagiert zu beteiligen. Wir hoffen, dass das in diesem Bericht gezeichnete Bild auch ihrer Wahrnehmung ihres Vorbereitungsdienstes entspricht und dass die Ergebnisse noch zu weiteren Verbesserungen ihrer Ausbildungs- und Arbeitssituation führen. Ein besonderer Dank gilt auch den engagierten Teilnehmenden unserer Fokusgruppen, die uns einen wertvollen persönlichen Austausch ermöglicht haben. Auch den ZfsL-Leitungen, die uns in besonderer Weise bei der Organisation der Erhebungen und beim Zugang ins Feld auf das Beste unterstützt haben, gilt ein besonderer Dank. Wir danken auch allen Testleiter\*innen, die uns während der Präsenzerhebungen vor Ort unterstützt haben.

Zum Schluss bedanken wird uns zudem bei Prof. Dr. Johannes Hartig vom DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation für seine Unterstützung bei der Skalierung des BilWiss-Tests sowie Frau Stefanie Krämer und Frau Annika Spiegel vom Frankfurter Projektteam für die Arbeit im Hintergrund, d.h., für die Erstellung von Fragebögen, das Korrekturlesen, das Durchführen von Analysen, die Anfertigung von Abbildungen und vielem mehr.

## 7. Literaturverzeichnis

- Abs, H. J., Döbrich, P., Gerlach-Jahn, A. & Klieme, E. (2009). *Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). Auswahl und statistische Analyse der Erhebungsinstrumente* (Materialien zur Bildungsforschung). Frankfurt am Main.
- Baier, F., Decker, A.-T. & Kunter, M. (2017). *Aufbau von Professionswissen in der Lehrerbildung im Bereich der Mediendidaktik und der individuellen Förderung – Die Bedeutung von organisationalen und personenbezogenen Faktoren*. Münster.
- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U. et al. (2009). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, J., Gruehn, S., Heyn, S., Köller, O. & Schnabel, K.-U. (1997). *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU). Dokumentation: Bd 1. Skalen Längsschnitt I, Welle 1-4*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bellenberg, G., Bressler, C., Reintjes, C. & Rotter, C. (2020). Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in Nordrhein-Westfalen. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten. *Die Deutsche Schule*, 112(4), 399–413. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.04>
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279–299.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2020). *BMBF-Aktionsplan Forschungsdaten. Impulse für eine Kultur der Datenbereitstellung und Weiterverwendung in Bildung, Wissenschaft und Forschung*. Verfügbar unter: [https://www.bildung-forschung.digital/files/163\\_20\\_Faktenblatt\\_Aktionsplan\\_3\\_FINAL.pdf](https://www.bildung-forschung.digital/files/163_20_Faktenblatt_Aktionsplan_3_FINAL.pdf)
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- Cooman, R. de, Gieter, S. de, Pepermans, R., Jegers, M. & van Acker, F. (2009). Development and Validation of the Work Effort Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(4), 266–273. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.4.266>
- Cramer, C. & Feder, L. (2018). Potenziale von Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Eine Analyse der Portfolioliteratur. *Die Deutsche Schule*, 110(4), 354–368. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.04.06>
- Decker, A.-T., Kunter, M. & Voss, T. (2015). The relationship between quality of discourse during teacher induction classes and beginning teachers' beliefs. *European Journal of Psychology of Education*, 30(1), 41–61. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0227-4>
- Dickhäuser, O., Butler, R. & Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(3), 120–126. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.3.120>
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(34), 193–206. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.193>
- Feder, L. & Cramer, C. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1225–1245. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00903-2>
- Gerdes, R. & Annas-Sieler, D. (2011). *Der reformierte Vorbereitungsdienst. Neue Lehrerausbildung in NRW* (9 Aufl.) (Schule NRW 11).
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. (1997). *Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Holzberger, D., Philipp, A. & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774–786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>

- Universität Potsdam. (2021). *Quereinstieg in den Lehrerberuf. Evaluation eines Grundschul-Studiengangs*. Verfügbar unter: <https://www.uni-potsdam.de/en/pressreleases/detail/2021-02-17-quereinstieg-in-den-lehrerberuf-evaluation-eines-grundschul-studiengangs>
- Imhof, M. & Picard, C. (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 149–154. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.08.001>
- Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T. & Frenzel, A. C. (2016). Teacher Enthusiasm: Reviewing and Redefining a Complex Construct. *Educational Psychology Review*, 28(4), 743–769. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114–129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Klusmann, U. & Waschke, N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf*. Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02863-000>
- König, E. (2011). Der reformierte Vorbereitungsdienst. Neue Beratung mit Coachingelementen. *Schule NRW*, 591–593.
- Kultusministerkonferenz. (2020). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2020 – 2030 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder* (Dokumentation Nr. 226 – Dezember 2020) (Sekretariat der Ständigen Konferenz, Hrsg.). Berlin. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_226\\_Bericht\\_LEB\\_LEA\\_2020.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_226_Bericht_LEB_LEA_2020.pdf)
- Kunina-Habenicht, O., Maurer, C., Wolf, K., Holzberger, D., Schmidt, M., Dicke, T. et al. (2020). Der BilWiss-2.0-Test: Ein revidierter Test zur Erfassung des bildungswissenschaftlichen Wissens von (angehenden) Lehrkräften. *Diagnostica*, 66(2), 80–92. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000238>
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D. et al. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23.
- Kunter, M., Anders, Y., Hachfeld, A., Klusmann, U., Löwen, K., Richter, D. et al. (2010). *COACTIV-R: Eine Studie zum Erwerb professioneller Kompetenz von Lehramtsanwärtern während des Vorbereitungsdienstes – Dokumentation der Erhebungsinstrumente für den ersten und zweiten Messzeitpunkt*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Terhart, E., Seidel, T., Dicke, T. et al. (2017). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen des BilWiss-Forschungsprogramms von 2009 bis 2016. Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss), Die Bedeutung des bildungswissenschaftlichen Hochschulwissens für den Berufseinstieg von Lehrkräften (BilWiss-Beruf), Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes im Land Nordrhein-Westfalen (BilWiss-Evaluation)*. Frankfurt am Main.
- Kunter, M., Frenzel, A. C., Nagy, G., Baumert, J. & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289–301. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.07.001>
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Linninger, C. & Kunina-Habenicht, O. (2014). *Ergänzende Analysen zur Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen. Bericht an das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität.
- Kunter, M., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Kunina-Habenicht, O. & Lohse-Bossenz, H. (2013). *Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen. Bericht an das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität Frankfurt.
- Kunter, M., Wolf, K., Linninger, C. & Schulze-Stocker, F. (2016). *Abschließende Analysen zur Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen. Bericht an das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität.
- Linninger, C., Kunina-Habenicht, O., Emmenlauer, S., Dicke, T., Schulze-Stocker, F., Leutner, D. et al. (2015). Assessing Teachers' Educational Knowledge. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(2), 72–83. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000126>

- Lorenz, R. (2018). Ressourcen, Einstellungen und Lehrkraftbildung im Bereich Digitalisierung. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Digitalisierung in der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen*. (S. 53–67). Münster: Waxmann.
- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2020). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1–16. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>
- Medienberatung NRW. (2020). *Orientierungsrahmen für die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung in NRW*. Verfügbar unter: [https://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/\\_Medienberatung-NRW/Publikationen/MB\\_NRW\\_Lehrkraefte\\_Orientierungsrahmen\\_2020\\_A4\\_final.pdf](https://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/_Medienberatung-NRW/Publikationen/MB_NRW_Lehrkraefte_Orientierungsrahmen_2020_A4_final.pdf)
- Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan, Anderman et al. (1998). The Development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 113–131. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0965>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW. (2021). *Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst. Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen* (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, Hrsg.).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. (2010). *Entwurf einer Konzeption für den reformierten Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen (Stand: 25. Oktober 2010)*. Düsseldorf: unveröffentlichtes Dokument.
- Nußbaum, M., Wachenberg, B. & Mulders, J. (2018). *Weiterentwicklung der schulpraktischen Lehrerausbildung im Lehramt für sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf/Arnsberg.
- Pomaki, G., DeLongis, A., Frey, D., Short, K. & Woehrle, T. (2010). When the going gets tough: Direct, buffering and indirect effects of social support on turnover intention. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1340–1346. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.007>
- Preuß, C., Cordes-Finkenstein, V. & Löw, M. (2020). *"Peer to Peer": Lernbegleitung in den universitären Praxisphasen durch kollegiale Fallberatung*. Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:20083>
- Qualitäts- und Unterstützungsagentur - Landesinstitut für Schule NRW. (2021). *POB-C - Entwicklung und Sachstand*.
- Ramseger, J. (2018). Ohne Führerschein auf der Überholspur. *Berliner Bildungszeitschrift*, 71(9), 11–12.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8>
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. Attitudes of pre-service teachers and qualified teachers towards inclusive teaching. A systematic review of national studies. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393–415.
- Schaufeli, W. & Bakker, A. (2004). *Utrecht work engagement scale*. Verfügbar unter: [https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test\\_manual\\_UWES\\_English.pdf](https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf)
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Koehler, M. J., Mishra, P. & Shin, T. (2009). *Survey of Preservice Teachers' Knowledge of Teaching and Technology*. Verfügbar unter: [https://news.cehd.umn.edu/wp-content/uploads/2009/06/TPCK\\_survey.pdf](https://news.cehd.umn.edu/wp-content/uploads/2009/06/TPCK_survey.pdf)
- Schönbrodt, F., Gollwitzer, M. & Abele-Brehm, A. (2017). Der Umgang mit Forschungsdaten im Fach Psychologie: Konkretisierung der DFG-Leitlinien. *Psychologische Rundschau*, 68(1), 20–35. Verfügbar unter: [https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/grundlagen\\_dfg\\_foerderung/forschungsdaten/empfehlungen\\_forschungsdaten\\_psychologie.pdf](https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/grundlagen_dfg_foerderung/forschungsdaten/empfehlungen_forschungsdaten_psychologie.pdf)
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin. Verfügbar unter: <http://www.psyc.de/skalendoku.pdf>
- Schwarzer, R. & Warner, L. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 662–678). Münster: Waxmann.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>

- Spinath, B. (2009). Zielorientierungen. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S. 64–71). Göttingen: Hogrefe.
- Staub, F. C. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, *94*(2), 344–355. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.344>
- Tillmann, K.-J. (2020). Von der Lehrerbedarfsprognose zum Seiteneinstieg – bildungspolitische Anmerkungen zur gegenwärtigen Versorgungskrise. *DDS – Die Deutsche Schule*, *2020*(4), 439–453. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.07>
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy. Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Universität Kassel. (2020). *Skalenhandbuch Evaluation des Praxissemesters in Hessen*. Universität Kassel.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Münster: Waxmann.
- Winter, F. (2005). *Portfolioarbeit in der Lehrerbildung*. Langnau, Emmental: Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL).
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. *Review of Educational Research*, *86*(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

## Anhang: Psychologische Skalen und Statistische Kennwerte

### A: Konstruktübersicht

Tabelle A 1: Übersicht zu erfassten Konstrukten und Instrumenten

Konstrukte & Instrumente		LAA		ALK	SAB	
		t 1 N = 669	t 2 N = 256	t 1 N = 352	t 1 N = 180	t 2 N = 253
<b>Professionelle Kompetenz:</b>						
Professionswissen	<i>BilWiss-2.0-Test</i>	●	○	○	○	○
	<i>Fremdbeurteilung Kompetenz</i>	○	○	○	●	○
Überzeugungen	<i>Lerntheoretisch</i>	●	○	○	●	○
	<i>Inklusives Unterrichten</i>	○	●	○	○	○
Motivation	<i>Lehrkraftselbstwirksamkeit</i>	●	○	○	○	○
	<i>Selbstwirksamkeit inklusives Unterrichten</i>	○	●	○	○	○
	<i>Fach- und Unterrichtsenthusiasmus</i>	●	○	○	○	○
Selbstregulation	<i>Anstrengungsbereitschaft</i>	●	○	○	○	○
Medienkompetenz	<i>Vorerfahrung</i>	●	○	○	○	○
	<i>Selbsteingeschätzte Kompetenz</i>	○	●	○	○	○
<b>Lerngelegenheiten im reformierten VD</b>						
Fach- und Kernseminar	<i>Anpassung der Seminarkonzepte</i>	○	○	○	○	●
	<i>Innovationsbereitschaft</i>	○	○	○	○	●
	<i>Diskursqualität im Seminar</i>	○	●	○	●	○
	<i>Benotungsfreiheit im Kernseminar</i>	○	●	○	○	●
	<i>Zusammenarbeit von Kern- und Fachseminar</i>	○	●	○	○	●
EPG	<i>Nutzung und Dauer</i>	○	●	○	○	●
	<i>Zeitpunkt</i>	○	●	○	○	●
	<i>Leitung und Teilnehmer*innen</i>	○	●	○	○	○
	<i>Ziele</i>	○	●	○	○	○
	<i>Zielvereinbarung und -verfolgung</i>	○	●	○	○	●
	<i>Nützlichkeit</i>	○	●	○	○	○
	<i>Gesprächssituation</i>	○	●	○	○	○
POB-C	<i>Organisation &amp; Information</i>	○	●	○	○	●
	<i>Anzahl von Gesprächen</i>	○	● ZD	○	○	●
	<i>Beratungszeit</i>	○	D	○	○	○
	<i>Themen</i>	○	● Z	○	○	●
	<i>Nützlichkeit</i>	○	● Z	○	○	○
	<i>Bewertungsfreie Raum</i>	○	● Z	○	○	○
	<i>Beurteilung Coach</i>	○	● Z	○	○	○
	<i>Qualifikation Coach</i>	○	● Z	○	○	●
	<i>Wahlfreiheit Beratungsperson</i>	○	● Z	○	○	●

## Evaluation des Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen

Fortsetzung Tabelle A 1

Selbstgesteuerte Lerngruppen	<i>Bildung</i>	○	●	○	○	●
	<i>Gruppengröße</i>	○	●	○	○	○
	<i>Themen</i>	○	●	○	○	○
	<i>Nützlichkeit</i>	○	●	○	○	○
	<i>Unterstützung durch ZfSL</i>	○	●	○	○	●
	<i>Gründe für keine Gruppenbildung</i>	○	●	○	○	○
Portfolio	<i>Nutzung</i>	○	●	○	○	○
	<i>Feedback in 1. und 2. Phase</i>	○	●	○	○	○
	<i>Nützlichkeit</i>	○	●	○	○	○
LAA als erwachsene Lernende	<i>Zielorientierung als Lernende</i>	○	●	○	○	○
	<i>Zielorientierung als Lehrkraft</i>	○	●	○	○	○
	<i>Externale Kontrollüberzeugungen</i>	○	○	○	●	○
	<i>Partizipation der LAA</i>	○	○	○	●	○
Nützlichkeit der Lerngelegenheiten im Vergleich		○	●	○	○	
Vergleich der Ausbildungsformate		○	○	●	○	●
Positive und negative Konsequenzen der Reform		○	○	●	○	●
<b>Wahrnehmung der aktuellen Ausbildungssituation</b>						
Soziale Unterstützung	<i>... durch Ausbilder*innen</i>	○	●	●	○	●
	<i>... durch Kolleg*innen/Peers</i>	○	●	●	○	●
	<i>... durch höhere Ebenen</i>	○	○	●	○	●
Kooperation	<i>Austausch ZfSL &amp; Schule</i>	○	○	●	○	●
	<i>Bewertung ZfSL &amp; Schule</i>	○	●	○	○	●
Berufliches Wohlbefinden	<i>Emotionale Erschöpfung</i>	○	●	●	○	●
	<i>Berufszufriedenheit</i>	○	●	●	○	●
	<i>Arbeitsengagement</i>	○	●	●	○	●
	<i>Intention to quit</i>	○	●	●	○	●
Seiteneinstieg	<i>Vorerfahrung</i>	●	○	○	○	○
	<i>Umgang</i>	○	○	○	○	●

*Anmerkung.* N = Stichprobengröße; LAA = Lehramtsanwärter\*innen, SAB = fachliche und überfachliche Seminaarausbilder\*innen, ALK = Ausbildungslehrkräfte, Z = Zusatzbefragung POB-C, VD = Vorbereitungsdienst, D = Dokumentenanalyse; ● ● ● Konstrukt wurde in der jeweiligen Untersuchungsstichprobe erhoben, ○ Konstrukt wurde in der jeweiligen Untersuchungsstichprobe nicht erhoben.

Tabelle A 2: Übersicht aller teilnehmender ZfSL

Regierungsbezirk	Lehramt	Ausgewählter Standort
Düsseldorf	G	Duisburg
	HRsGe	Düsseldorf
	GyGe	Mönchengladbach
	SF	Solingen
	BK	Solingen
Köln	G	Bonn
	HRsGe	Siegburg
	GyGe	Köln
	SF	Köln
Münster	G	Bocholt
	HRsGe	Münster
	GyGe	Gelsenkirchen
Detmold	G	Paderborn
	HRsGe	Bielefeld
	GyGe	Detmold
Arnsberg	G	Hagen
	HRsGe	Lüdenscheid
	GyGe	Arnsberg
	BK	Dortmund

*Anmerkung.* G = Grundschule, HRsGe = Haupt-, Real- und Gesamtschule, GyGe = Gymnasium und Gesamtschule, BK = Berufskolleg, SF = sonderpädagogische Förderung.

**B: Itemformulierung der Skalen**

Tabelle B 1: Bildungswissenschaftliches Wissen – Beispielitem aus dem Bilwiss-2.0-Test (Kunina-Habenicht et al., 2020)

**Welche der folgend genannten sind typische Beispiele für Large-Scale-Assessments im Schulleistungskontext?**

*Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile das Zutreffende an.*

	trifft zu	trifft nicht zu
a) TIMSS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) IGLU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) IRT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) PISA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tabelle B 2: Medienkompetenz – Instruktionen, Itemformulierungen zur Vorerfahrung Medienkompetenz aus Sicht der LAA zu t1 (Baier et al., 2017) sowie Reliabilität der selbstberichteten Medienkompetenz aus Sicht der LAA zu t2 (adaptiert nach Schmidt et al., 2009)

*Wie häufig sind Sie bisher im Rahmen der unten genannten Lerngelegenheiten bzw. Tätigkeiten mit dem Thema des didaktischen/pädagogischen Einsatzes von digitalen Medien in Berührung gekommen?*

Vorerfahrung Medienkompetenz

- In der eigenen Schulzeit
- In Lehrveranstaltungen im Studium
- In Seminarveranstaltungen am ZfSL
- Im eigenen Unterricht
- Im Rahmen von Fortbildungen
- Durch den Austausch mit Kolleg\*innen
- Durch private Nutzung

*Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?*

Selbsteinschätzung Medienkompetenz (LAA: t2:  $\alpha = 0,91$ )

- Ich kenne die didaktischen und pädagogischen Potentiale digitaler Medien für das Unterrichten.
- Ich weiß, wie man einen reibungslosen Unterrichtsablauf gestaltet, wenn man digitale Medien einsetzt.
- Ich weiß, wie ich digitale Medien effektiv zum Lernen und Lehren im Unterricht einsetzen kann.
- Ich weiß, wie man digitale Medien zur Anpassung des Unterrichts an unterschiedliche Schülerbedürfnisse einsetzen kann.
- Ich weiß, wie man einen Unterricht mit digitalen Medien plant und durchführt.

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „gar nicht“ bis „sehr häufig“ möglich; die Berechnung von Cronbach’s  $\alpha$  basiert auf den Rohdaten; LAA = Lehramtsanwärter\*innen; t1 = Erhebung zu Beginn des Vorbereitungsdienstes, t2 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 3: Überzeugungen – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zu Lerntheoretischen Überzeugungen (adaptiert nach Voss et al., 2011) und Überzeugungen bezüglich Inklusion (Bosse & Spörer, 2014) aus Sicht der LAA zu t1

*Denken Sie an typische Situationen der Lehrtätigkeit. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen ihrer persönlichen Meinung nach zu?*

Transmissive Überzeugungen (LAA: t1:  $\alpha = 0,77$ )

- Schüler\*innen lernen am besten, indem sie den Erklärungen der Lehrkraft folgen.
- An einem vorgeführten Beispiel lernen die Schüler\*innen am besten.
- Den meisten Schüler\*innen muss man an einer Reihe von Beispielen zeigen, wie Aufgaben zu bearbeiten sind.
- Schüler\*innen lernen durch die Demonstration von Beispielaufgaben am besten.
- Am besten lernen Schüler\*innen aus Darstellungen und Erklärungen ihrer Lehrkraft.

Konstruktivistische Überzeugungen (LAA: t1:  $\alpha = 0,78$ )

- Schüler\*innen lernen im Unterricht am besten, indem sie selbst Wege zur Beantwortung von Aufgaben finden.
- Es ist wichtig für Schüler\*innen, selbst zu entdecken, wie Aufgaben zu bearbeiten sind.
- Man sollte Schüler\*innen erlauben, sich eigene Wege zur Bearbeitung von Aufgaben auszudenken, bevor die Lehrkraft vorführt, wie diese zu beantworten sind.
- Im Unterricht werden die Lehrziele am besten erreicht, wenn Schüler\*innen ihre eigenen Methoden finden, um Aufgaben zu bearbeiten.
- Es hilft Schüler\*innen, Unterrichtsinhalte zu begreifen, wenn man sie ihre eigenen Ideen diskutieren lässt.
- Lehrkräfte sollten Schüler\*innen, die Schwierigkeiten mit dem Bearbeiten einer Aufgabe haben, erlauben, mit eigenen Bearbeitungsversuchen fortzufahren.
- Lehrkräfte sollten Schüler\*innen auffordern, eigene Wege zur Aufgabebearbeitung zu entdecken.

Überzeugungen Inklusion (LAA: t1:  $\alpha = 0,78$ )

- Der gemeinsame Unterricht mit Schüler\*innen mit Behinderungen kann gewinnbringend für die Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung sein.
- Schüler\*innen mit Behinderungen können die Entwicklung ihrer Selbstständigkeit in Regelklassen nicht verbessern. (r)
- Ein gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht behinderter Schüler\*innen kann durch entsprechende Methoden allen Schüler\*innen gerecht werden.
- Wenn Schüler\*innen mit einer geistigen Entwicklungsverzögerung eine Regelklasse besuchen, dann leidet die Qualität des Unterrichts für die Schüler\*innen ohne Behinderung. (r)
- Der Leistungsstand kann in Klassen mit behinderten Schüler\*innen nicht so hoch gehalten werden wie in Klassen ohne Schüler\*innen mit Behinderung. (r)

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ (Lerntheoretische Überzeugungen) bzw. von „stimme nicht zu“ bis „stimme zu“ (Überzeugungen Inklusion) möglich; invers formulierte Items sind mit (r) gekennzeichnet; die Berechnung von Cronbach's  $\alpha$  basiert auf den Rohdaten; LAA = Lehramtsanwärter\*innen; t1 = Erhebung zu Beginn des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 4: Selbstwirksamkeit – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zur allgemeinen Lehrkraftselbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1999) und Selbstwirksamkeit zum inklusiven Unterricht (Bosse & Spörer, 2014) aus Sicht der LAA

---

*Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie und Ihren Unterricht zu?*

---

Lehrkräfteselbstwirksamkeit (LAA: t1:  $\alpha = 0,77$ )

- Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schüler\*innen den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.
- Ich weiß, dass ich zu den Erziehungsberechtigten guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.
- Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schüler\*innen in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.
- Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler\*innen noch besser einstellen kann.
- Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.
- Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler\*innen eingehen.
- Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler\*innen engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann. (r)
- Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.
- Ich traue mir zu die Schüler\*innen für neue Projekte zu begeistern.
- Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kolleg\*innen durchsetzen.

Selbstwirksamkeit inklusiver Unterricht (LAA: t2:  $\alpha = 0,79$ )

- Ich traue mir zu lernen, Unterricht so zu organisieren, dass auch Schüler\*innen mit geistiger Entwicklungsverzögerung in ihrem eigenen Lerntempo zum Ziel kommen können.
- Ich weiß, dass ein Unterrichtsthema so vielfältig aufbereiten werden kann, dass auch Schüler\*innen mit körperlichen Einschränkungen aktiv am Unterricht teilnehmen können.
- Ich bin mir sicher, dass es möglich ist, auch für Schüler\*innen mit besonderen sprachlichen Schwierigkeiten ein angemessenes Lernangebot bereitzuhalten.
- Ich habe Ideen dazu, Unterricht auch im bestehenden System so zu organisieren, dass sogar Schüler\*innen mit Verhaltensproblemen in ihren Stärken gefördert werden können.

---

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; invers formulierte Items sind mit (r) gekennzeichnet; die Berechnung von Cronbach's  $\alpha$  basiert auf den Rohdaten; LAA = Lehramtsanwärter\*innen; t1 = Erhebung zu Beginn des Vorbereitungsdienstes, t2 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 5: Motivation – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zum Enthusiasmus aus Sicht der LAA zu t<sub>1</sub> (Kunter, Frenzel et al., 2011)

---

*Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie und Ihre Arbeit zu?*

---

Enthusiasmus Unterrichten (LAA: t<sub>1</sub>:  $\alpha = 0,80$ )

- Ich unterrichte mit Begeisterung.
- Lehren gehört zu meinen Lieblingstätigkeiten.
- Es macht mir immer wieder Spaß, den Schüler\*innen etwas beizubringen.
- Es macht mir Freude zu unterrichten.

Enthusiasmus Fach (LAA: t<sub>1</sub>:  $\alpha = 0,78$ )

- Wenn ich mich mit meinen Fächern beschäftige, vergesse ich manchmal alles um mich herum.
- Meine Fächer sind mir persönlich wichtig.
- Ich bin von meinen Fächern begeistert.
- Ich finde meine Fächer spannend.

---

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; die Berechnung von Cronbach's  $\alpha$  basiert auf den Rohdaten; LAA = Lehramtsanwärter\*innen; t<sub>1</sub> = Erhebung zu Beginn des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 6: Selbstregulation – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zur Anstrengungsbereitschaft aus Sicht der LAA zu t<sub>1</sub> (Cooman et al., 2009)

---

*Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie und Ihre Arbeit zu?*

---

Anstrengungsbereitschaft (LAA: t<sub>1</sub>:  $\alpha = 0,85$ )

- Ich verwende viel Energie auf die Aufgaben, die ich in Angriff nehme.
- Ich sehe mich selber als hart arbeitende Person.
- Während der Erledigung meiner Arbeit strenge ich mich immer an.
- Ich gebe wirklich mein Bestes, um die Ziele des Vorbereitungsdienstes zu erreichen.
- Ich gebe mein Bestes, um das zu tun, was von mir erwartet wird.
- Ich gebe wirklich mein Bestes, um meine Arbeit zu erledigen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten.

---

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; die Berechnung von Cronbach's  $\alpha$  basiert auf den Rohdaten; LAA = Lehramtsanwärter\*innen; t<sub>1</sub> = Erhebung zu Beginn des Vorbereitungsdienstes.

## Evaluation des Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen

Tabelle B 7: Fremdeingeschätzte Kompetenz – Instruktionen und Itemformulierungen zum Vergleich Lehramtsanwärter\*innen im alten und reformierten Vorbereitungsdienst aus Sicht der Ausbildungslehrkräfte (t1) und Seminarausbilder\*innen (t2) (Items 1-4: in Anlehnung an Universität Kassel, 2020; Items 5-7: Eigenentwicklung)

---

*Wenn Sie an die Lehramtsanwärter\*innen denken, die Sie vor 2011 im Vorbereitungsdienst betreut haben: Wie waren diese im Vergleich zu den Lehramtsanwärter\*innen seit der Reform 2011...*

---

- ... fachwissenschaftlich vorbereitet?
  - ... fachdidaktisch vorbereitet?
  - ... mit Methodenkenntnissen ausgestattet?
  - ... motiviert?
  - ... mit Kenntnissen über Lernen allgemein ausgestattet?
  - ... mit Praxiserfahrungen ausgestattet?
  - ... bewandert mit den unterschiedlichen Aspekten des Schulalltags?
- 

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „wenig“ bis „viel“ möglich; t1 = Erhebung zu Beginn des Vorbereitungsdienstes; t2 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 8: Seminargestaltung – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der Veränderung der Seminarinhalte durch die reformierte Ausbildung aus Sicht der Seminarausbilder\*innen zu t2 (Eigenentwicklung)

---

*Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Durch die Einführung der reformierten Lehramtsausbildung...*

---

- ... habe ich meine Seminarinhalte entsprechend des neu eingeführten Kerncurriculums angepasst.
  - ... habe ich meine Seminare inhaltlich entsprechend der Handlungsfeldorientierung verändert.
  - ... habe ich die Seminarinhalte an das reformierte Lehramtsstudium angepasst.
- 

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; t2 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 9: Innovationsbereitschaft – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten der Skala Innovationsbereitschaft bezüglich Seminargestaltung aus Sicht der Seminarausbilder\*innen zu t2 (Holtappels, 1997)

---

*Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf das Kollegium Ihres lehramtsbezogenen Seminars zu?*

---

Innovationsbereitschaft bezüglich Seminargestaltung (SAB: t2:  $\alpha = 0,81$ )

- In unserem lehramtsbezogenen Seminar gibt es meistens große Vorbehalte gegenüber Veränderungen. (r)
  - In unserem Kollegium gibt es eine große Bereitschaft, die eigene Seminargestaltung an Ergebnissen zu überprüfen.
  - Die meisten Seminarausbilder\*innen in unserem lehramtsbezogenen Seminar sind neuen Ansätzen hinsichtlich der Seminargestaltung gegenüber aufgeschlossen.
  - Bei den meisten Seminarausbilder\*innen in unserem lehramtsbezogenen Seminar fehlt die Bereitschaft, für die eigene Seminargestaltung Neues dazuzulernen und ihre Arbeit mit den LAA umzustellen. (r)
  - In unserem lehramtsbezogenen Seminar ist das Kollegium stets bemüht, die Arbeit am Ausbildungskonzept voranzutreiben.
  - Unser lehramtsbezogenes Seminar bemüht sich engagiert um wirkliche Erneuerung und Entwicklung.
- 

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; invers formulierte Items sind mit (r) gekennzeichnet; SAB = Seminarausbilder\*innen; die Berechnung von Cronbach's  $\alpha$  basiert auf den Rohdaten; t2 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 10: Seminargestaltung – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zur Beurteilung der Diskursqualität in Kern- und Fachseminar aus Sicht der LAA zu t2 (adaptiert nach Kunter et al., 2010; Decker et al., 2015)

---

*Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihr Kernseminar/Fachseminar zu?*

---

Diskursqualität (LAA: t2: Kernseminar:  $\alpha = 0,80$ ; Fachseminar:  $\alpha = 0,79$ )

- Im Kern- /Fachseminar diskutierten wir oft, wie man eine konkrete Unterrichtssituation, die jemand erlebt hat, noch hätte besser gestalten können.
- Wir diskutierten im Kern- /Fachseminar auch über unsere unterschiedlichen Ansichten zum Unterricht.
- Im Kern- /Fachseminar stellten verschiedene Teilnehmer\*innen öfters ihre unterschiedlichen Vorgehensweisen vor, die wir dann besprochen haben.

---

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; invers formulierte Items sind mit (r) gekennzeichnet; die Berechnung von Cronbach's  $\alpha$  basiert auf den Rohdaten; LAA = Lehramtsanwärter\*innen; t2 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 11: Seminargestaltung – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zur Beurteilung der Diskursqualität in Kern- und Fachseminar aus Sicht der fachlichen (FSL) und überfachlichen (KSL) Ausbilder\*innen zu t1 (adaptiert nach Kunter et al., 2010; Decker et al., 2015)

---

*Wie sehr treffen folgende Aussagen auf die Arbeitsweise in Ihrem Kernseminar/Fachseminar zu? Wenn Sie Veranstaltungen bei unterschiedlichen Lehramtsanwärter\*innen halten, geben Sie bitte Ihren Gesamteindruck, d. h. über alle verschiedenen Veranstaltungen hinweg, wieder.*

---

Diskursqualität (KSL: t1:  $\alpha = 0,58$ ; FSL: t1:  $\alpha = 0,54$ )

- Im Seminar diskutieren wir oft, wie man eine konkrete Unterrichtssituation, die jemand erlebt hat, noch hätte besser gestalten können.
- Wir diskutieren im Seminar auch über unsere unterschiedlichen Ansichten zum Unterricht.
- Im Seminar stellen verschiedene Teilnehmer\*innen öfters ihre unterschiedlichen Vorgehensweisen vor, die wir dann besprechen.

---

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; die Berechnung von Cronbach's  $\alpha$  basiert auf den Rohdaten; KSL = Überfachliche Ausbilder\*innen im Kernseminar; FSL = Fachliche Ausbilder\*innen im Fachseminar; t1 = Erhebung zu Beginn des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 12: Überzeugungen – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zu Lerntheoretischen Überzeugungen (Voss et al., 2011) und Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Zusammenhang (Kunter et al., 2017) aus Sicht der Seminarausbilder\*innen (SAB) zu t1

---

*Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre berufsbezogene Überzeugung als Seminarausbilder\*in. Inwieweit stimmen Sie persönlich den folgenden Aussagen zum Lehrerberuf zu?*

---

Überzeugungen Theorie-Praxis (SAB: t1:  $\alpha = 0,75$ )

- Umfangreiche wissenschaftliche Kenntnisse sind wichtig für die Bewältigung des Seminaralltags.
  - Lehrkräfte, die viel und solche, die wenig Fachliteratur lesen, unterscheiden sich im unterrichtlichen Handeln kaum voneinander. (r)
  - Lehrkräfte sollten beim praktischen Handeln auch wissenschaftliche Kenntnisse berücksichtigen.
  - Theoretische Vorstellungen über die Erziehung erleichtern den Umgang mit unerwarteten Situationen im Unterricht.
  - Die (meisten) Ergebnisse von wissenschaftlichen Studien sind für die Praxis von großem Nutzen.
  - Theoretische Überlegungen sind wichtig für die Veränderung der Praxis in Schule und Unterricht.
- 

*Die folgenden Aussagen beziehen sich auf verschiedene Arten, Unterrichten zu lernen. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Lehramtsanwärter\*innen lernen das Unterrichten am besten, wenn...*

---

Konstruktivistische Überzeugungen (SAB: t1:  $\alpha = 0,67$ )

- ... sie bei Problemen im Unterricht eigene Lösungsmöglichkeiten ausprobieren.
- ... sie selbst entdecken, wie sie Unterrichtsinhalte Schülern/-innen verständlich machen können.
- ... sie Unterricht mit Kollegen/-innen reflektieren.
- ... sie ihre eigenen Ideen im Unterricht umsetzen.
- ... sie Ideen zur Unterrichtsgestaltung gemeinsam mit anderen Lehramtsanwärter\*innen entwickeln.
- ... sie Unterrichtssituationen mit anderen Lehrkräften gemeinsam auswerten.
- ... sie verschiedene Unterrichtsformen selbst ausprobieren.
- ... sie Gelegenheit haben, Probleme im Unterricht zu besprechen und deren Lösungsmöglichkeiten zu diskutieren.
- ... sie Probleme im Unterricht als Möglichkeit sehen, daraus zu lernen.
- ... sie eigene Ansätze finden, um mit Problemen im Unterricht umzugehen.

Transmissive Überzeugungen (SAB: t1:  $\alpha = 0,81$ )

- ... sie den Darstellungen und Erklärungen erfahrener Lehrkräfte folgen.
  - ... man ihnen direkt sagt, welche Fehler in ihrem Unterricht aufgetreten sind.
  - ... erfahrene Lehrkräfte wichtige Aspekte der Unterrichtsgestaltung direkt vermitteln.
  - ... sie konkrete Hinweise bekommen, wie sie ihren Unterricht verändern müssen.
  - ... sie von erfahrenen Lehrkräften angeleitet werden.
  - ... man ihnen direkt sagt, wie der Unterricht umgesetzt wurde.
  - ... sie möglichst wenig Fehler im Unterricht machen.
  - ... man ihnen im Vorhinein sagt, worauf sie achten müssen.
  - ... man ihnen direkt sagt, wie Fehler zu vermeiden sind.
- 

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „stimme nicht zu“ bis „stimme zu“ möglich; invers formulierte Items sind mit (r) gekennzeichnet; die Berechnung von Cronbach's  $\alpha$  basiert auf den Rohdaten; SAB = fachliche und überfachliche Ausbilder\*innen; t1 = Erhebung zu Beginn des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 13: Benotung und Bewertung – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der Benotungsfreiheit im Kernseminar aus Sicht der LAA zu t2 (Kunter et al., 2017)

*Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zur Benotung bzw. Benotungsfreiheit auf Sie zu?*

- Die Benotungsfreiheit im Kernseminar empfand ich als angenehm.
- Für meine Leistungen im Kernseminar hätte ich gerne eine Note bekommen. (r)
- Auch wenn es keine Note gab, empfand ich einen Leistungsdruck im Kernseminar. (r)

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; invers formulierte Items sind mit (r) gekennzeichnet; LAA = Lehramtsanwärter\*innen; t2 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 14: Kooperation – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der Zusammenarbeit von Kern- und Fachseminaren aus Sicht der LAA zu t2 (Kunter et al., 2017)

*Nun geht es um die Zusammenarbeit von Kern- und Fachseminar während Ihres Vorbereitungsdienstes. Inwieweit treffen folgende Aussagen zur Zusammenarbeit von Kern- und Fachseminaren auf Sie zu?*

- Das Kernseminar und die Fachseminare waren inhaltlich auf einander abgestimmt.
- Die Arbeit des Kernseminars und der Fachseminare folgte gemeinsamen Kriterien.
- Es gab eine gute Koordination der Arbeit zwischen der Kern- und Fachseminarausbilder\*innen.

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; LAA = Lehramtsanwärter\*innen; t2 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 15: Kooperation – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der Zusammenarbeit von Kern- und Fachseminaren aus Sicht der Seminarausbilder\*innen zu t2 (Kunter et al., 2017)

*Inwieweit treffen folgende Aussagen zur Zusammenarbeit von Kern- und Fachseminaren auf Sie zu?*

- Das Kernseminar und die Fachseminare sind inhaltlich auf einander abgestimmt.
- Die Arbeit des Kernseminars und der Fachseminare folgt gemeinsamen Kriterien.

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; t2 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 16: Benotung und Bewertung – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der Benotung und Bewertung der LAA aus Sicht der überfachlichen Ausbilder\*innen (KSL) zu t2 (Kunter et al., 2017)

*Die folgenden Fragen beziehen sich auf die Bewertung und Benotung der Lehramtsanwärter\*innen. Inwieweit treffen folgende Aussagen für Sie zu?*

- Ich denke, dass der Wegfall der Hausarbeit als Staatsexamensarbeit für die Lehramtsanwärter\*innen eine Entlastung ist.
- Ich habe den Eindruck, dass das benotungsfreie Kernseminar für die Lehramtsanwärter\*innen entlastend ist.
- Durch den benotungsfreien Raum hat sich die Diskursqualität im Kernseminar verbessert.
- Aufgrund der Benotungsfreiheit im Kernseminar sprechen die Lehramtsanwärter\*innen offener über ihre Erfahrungen an der Schule.

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; invers formulierte Items sind mit (r) gekennzeichnet; t2 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 17: EPG – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung des Eingangs- und Perspektivgesprächs aus Sicht der Seminarausbilder\*innen zu t2 (Kunter et al., 2017, Item 4: Eigenentwicklung)

---

*Im Eingangs- und Perspektivgespräch ist es mir wichtig ...*

---

- ... eine Bestandsaufnahme für die Lehramtsanwärter\*innen durchzuführen.
  - ... Vereinbarungen mit den Lehramtsanwärter\*innen zu treffen.
  - ... dass die Lehramtsanwärter\*innen die Zielsetzung mitbestimmen.
  - ... dass die Lehramtsanwärter\*innen offen über ihre Stärken und Schwächen sprechen.
- 

*Nach dem Eingangs- und Perspektivgespräch ist es mir wichtig ...*

---

- ... die Vereinbarungen aus dem Eingangs- und Perspektivgespräch im Verlauf der Ausbildung erneut aufzugreifen.
  - ... zwischendurch Treffen zu vereinbaren, um den Zielerreichungsfortschritt zu besprechen.
  - ... Hilfestellung bei der Zielerfüllung zu geben.
- 

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; t2 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 18: EPG – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zur Beurteilung des Eingangs- und Perspektivgesprächs aus Sicht der LAA zu t2 (Kunter et al., 2017)

---

*Inwieweit treffen folgende Aussagen bezüglich Ihres Eingangs- und Perspektivgesprächs zu?*

---

Gesprächssituation (LAA: t2:  $\alpha = 0,91$ )

- Im Eingangs- und Perspektivgespräch wirkte die/der anwesende Vertreter\*in des Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung kompetent.
- Es war eine angenehme Atmosphäre im Eingangs- und Perspektivgespräch.
- Ich habe mich während des Gesprächs wohlfühlt.

Zielvereinbarung (LAA: t2:  $\alpha = 0,88$ )

- Im Rahmen des Eingangs- und Perspektivgesprächs wurden Zielvereinbarungen getroffen.
- Ich konnte bei der Zielsetzung mitbestimmen.
- Die Zielvereinbarung wurde dokumentiert.

Verfolgung von Zielen über den Vorbereitungsdienst hinweg (LAA: t2:  $\alpha = 0,78$ )

- Meine Kernseminarleitung hat mir im Laufe des Vorbereitungsdienstes Hilfestellung bei der Erfüllung der vereinbarten Ziele gegeben.
- Meine Fachseminarleiter\*innen haben mir im Laufe des Vorbereitungsdienstes Hilfestellung bei der Erfüllung der vereinbarten Ziele gegeben.
- Die Zielvereinbarungen aus dem Eingangs- und Perspektivgespräch wurden im Verlauf meiner Ausbildung erneut aufgegriffen.
- Es gab zwischendurch Treffen, um den Zielerreichungsfortschritt zu besprechen.

Nützlichkeit (LAA: t2:  $\alpha = 0,88$ )

- Das Eingangs- und Perspektivgespräch hat dazu beigetragen, meinen weiteren Professionalisierungsprozess zu fördern.
  - Das Eingangs- und Perspektivgespräch hat meinen selbstgesteuerten Lernprozess unterstützt.
  - Bei einer erfolgreichen Umsetzung schätze ich den allgemeinen Nutzen des Eingangs- und Perspektivgesprächs als hoch ein.
- 

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; die Berechnung von Cronbach's  $\alpha$  basiert auf den Rohdaten; LAA = Lehramtsanwärter\*innen; t2 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 19: POB-C – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der Informationen zum POB-C sowie zur Erfassung der Nutzungshäufigkeit aus Sicht der LAA zu t2 (Informationen zum POB-C: Items 1, 2, 5 und 6: adaptiert nach Kunter et al., 2017; Items 3 und 4: Eigenentwicklung)

---

*In welcher Form wurden Sie über die personenorientierte Beratung mit Coachingelementen informiert?*

---

- Im Kernseminar wurde darüber berichtet.
  - Die Beratung wurde im Kernseminar beispielhaft dargestellt.
  - Die Beratung wurde während der Einführungsveranstaltungen vorgestellt.
  - Ich habe schriftliche Informationsmaterialien über dieses Angebot erhalten.
  - Ich wurde in andere Form über die personenorientierte Beratung informiert, und zwar \_\_\_\_\_.
  - Ich wurde nicht über die personenorientierte Beratung informiert.
- 

*Anmerkung.* Mehrfachantworten waren möglich; LAA = Lehramtsanwärter\*innen; t2 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 20: POB-C – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zur Beurteilung der POB-C aus Sicht der LAA zu t2 (Kunter et al., 2017, Eigenentwicklung)

---

*Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zur personenorientierten Beratung auf Sie zu?*

---

- Ich fühlte mich vom Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung gut über das Angebot der personenorientierten Beratung informiert.
  - Ich hatte ausreichend viele Beratungsgespräche.
  - Meine Kernseminarleitung hat die personenorientierte Beratung kompetent durchgeführt.
- 

*Inwieweit treffen folgende Aussagen in Bezug auf die personenorientierte Beratung bzw. Ihre Kernseminarleitung in der Rolle als Berater\*in zu?*

---

Beurteilung Coach (LAA: t2:  $\alpha = 0,91$ )

- Ich konnte mit meiner Kernseminarleitung vertrauliche Dinge klären.
- Meine Kernseminarleitung war empathisch.
- Meine Kernseminarleitung hat mich akzeptiert.
- Meine Kernseminarleitung war natürlich und authentisch.

Nützlichkeit Allgemein (LAA: t2:  $\alpha = 0,88$ )

- Die personenorientierte Beratung hat meinen selbstgesteuerten Lernprozess unterstützt.
- Durch die personenorientierte Beratung konnte ich Problemlösungs- und Umsetzungsstrategien für den Arbeitsalltag entwickeln.
- Die personenorientierte Beratung war hilfreicher, als ich es erwartet hatte.

Nützlichkeit – Akute Krisensituation (LAA: t2:  $\alpha = 0,90$ )

- Die personenorientierte Beratung hat mir besonders bei akuten Problemen geholfen.
  - Ich konnte die personenorientierte Beratung nutzen, als ich schwierige Situationen in der Schule zu bewältigen hatte.
  - Mithilfe der personenorientierten Beratung ist es mir gelungen, eine Krisensituation gut zu lösen.
-

Fortsetzung Tabelle B 20.

---

Nützlichkeit - Professionalisierung (LAA: t2:  $\alpha = 0,92$ )

- Durch die personensorientierte Beratung konnte ich Problemlösungs- und Umsetzungsstrategien für den Arbeitsalltag entwickeln.
- Durch die personensorientierte Beratung habe ich viel für meine weitere berufliche Entwicklung gelernt.
- In der personensorientierten Beratung habe ich Anregungen bekommen, die mir langfristig weiterhelfen.
- Die personensorientierte Beratung hat einen deutlichen Beitrag zu meiner Professionalisierung geleistet.
- Dank der personensorientierten Beratung ist mir einiges über den Beruf der Lehrkraft klar geworden.

Zusätzliche Items

- Ich habe das Gefühl, dass meine Kernseminarleitung für die Aufgabe als Berater\*in gut ausgebildet ist.

---

*Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen anderer Lehramtsanwärter\*innen zu? - Eigenentwicklung*

- Die Gespräche im Rahmen der personensorientierten Beratung funktionieren nur, wenn diese in einem bewertungsfreien Raum stattfinden.
- Mir wäre es lieber, wenn ich zur Durchführung der Gespräche die Wahl hätte zwischen Kern- oder der Fachseminarausbilder\*in.

---

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; die Berechnung von Cronbach's  $\alpha$  basiert auf den Rohdaten; LAA = Lehramtsanwärter\*innen; t2 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 21: POB-C - Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der POB-C aus Sicht der Coaches zu t2 (Eigenentwicklung)

---

*Inwieweit treffen folgende Aussagen in Bezug auf die personensorientierte Beratung zu?*

- Ich als Coach gebe die Beratungsthemen vor.
- Die Coachees bringen eigene Themen in die Beratung einbringen.

---

*Inwieweit treffen folgende Aussagen zur personensorientierten Beratung mit Coachingelementen zu?*

- Ich habe mich gut auf die Durchführung von personensorientierten Beratungen vorbereitet gefühlt.
- Die Fresh-Up-Sitzungen zum POB-C empfinde ich als nützlich und sinnvoll.
- Die Fresh-Up-Sitzungen zum POB-C helfen mir, mich in meiner Rolle als Coach weiterzuentwickeln.
- Die Fresh-Up-Sitzungen zum POB-C helfen mir bei der Verarbeitung negativer Erlebnisse hinsichtlich der Gespräche.
- Ich würde mir regelmäßige Supervision meiner Arbeit als Coach wünschen.
- Die Metareflexionsgruppen zum POB-C empfinde ich als nützlich und sinnvoll.
- Die Metareflexionsgruppen zum POB-C helfen mir, mich in meiner Rolle als Coach weiterzuentwickeln.
- Die Metareflexionsgruppen zum POB-C helfen mir bei der Verarbeitung negativer Erlebnisse hinsichtlich der Gespräche.

---

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; t2 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 22: Selbstgesteuerte Lerngruppen – Instruktionen und Itemformulierungen und Reliabilitäten zur Beurteilung der Arbeit in der Lerngruppe aus Sicht der LAA zu t2 (Kunter et al., 2017, Item 5: Eigenentwicklung)

*Bitte beurteilen Sie, inwieweit folgende Aussagen in Bezug auf die Arbeit in Ihrer Lerngruppe zutreffen.*

- Die Bildung von selbstgesteuerten Lerngruppen wurde durch das Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung angeleitet.
- Bei organisatorischen Problemen gab es Unterstützung durch das Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung.
- Bei inhaltlichen Problemen stand meine Kernseminarleitung unterstützend zur Seite.

Beurteilung der Nützlichkeit der Lerngruppen (LAA: t2:  $\alpha = 0,94$ )

- Ich fand das Arbeiten in selbstgesteuerten Lerngruppen hilfreich.
- In der Lerngruppe kamen Anliegen zur Sprache, die in keinem anderen Rahmen besprochen werden.
- Innerhalb der Lerngruppe wurden gemeinsame Ziele verfolgt.
- Ich bin mit den Ergebnissen der Arbeit in der Lerngruppe zufrieden.
- Die Arbeit in der Lerngruppe empfand ich als Unterstützung für meine professionelle Entwicklung.
- Die Arbeit in der Lerngruppe bot mir eine wichtige Möglichkeit zur Reflexion.
- Die Zusammenarbeit in der Lerngruppe war eine Hilfe bei der Bewältigung von Anforderungen während der Ausbildung.

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; invers formulierte Items sind mit (r) gekennzeichnet; die Berechnung von Cronbach's  $\alpha$  basiert auf den Rohdaten; LAA = Lehramtsanwärter\*innen; t2 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 23: Selbstgesteuerte Lerngruppen – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der selbstgesteuerte Lerngruppen aus Sicht der Seminausbilder\*innen zu t2 (in Anlehnung an Kunter et al., 2017)

*Die folgenden Fragen beziehen sich auf die selbstgesteuerten Lerngruppen der Lehramtsanwärter\*innen in Ihrem ZfSL. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zu?*

- Ich als Seminausbilder\*in unterstütze die Arbeit der Lerngruppen inhaltlich.
- Ich unterstütze die Arbeit der Lerngruppen organisatorisch.

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; t2 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 24: Portfolio- Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung des Portfolio aus Sicht der LAA zu t1 und t2 (Eigenentwicklung)

*Inwieweit treffen folgende Aussagen zum „Portfolio Praxiselemente“ auf Sie zu?*

- Das Portfolio wurde im Verlauf des Studiums immer wieder von mir gepflegt.
- Während meines Vorbereitungsdienstes habe ich meinen Fortschritt kontinuierlich im Portfolio dokumentiert.
- Die Portfolioarbeit war wichtiger Bestandteil des Vorbereitungsdienstes.
- Das Portfolio Praxiselemente wurde sowohl an der Universität als auch im Vorbereitungsdienst immer wieder erwähnt.
- Meine Seminausbilder\*innen gaben mir Rückmeldung zu meinem Portfolio während des VDs.
- An der Universität habe ich immer wieder Rückmeldung zu meinem Portfolio bekommen.
- Das Portfolio hat meinen selbstgesteuerten Lernprozess unterstützt.

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; LAA = Lehramtsanwärter\*innen; t1 = Erhebung zu Beginn des Vorbereitungsdienstes; t2 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 25: Lern- und Leistungszielorientierung – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zur Beurteilung der Lernzielorientierung als Lernende (Midgley et al., 1998) und als Lehrkraft (Dickhäuser et al., 2007) aus Sicht der LAA zu t1

---

*Für das kommende Jahr ist es mir besonders wichtig, ...*

---

Lernzielorientierung als Lernende (LAA: t1:  $\alpha = 0,80$ )

- im Vorbereitungsdienst soviel wie möglich zu lernen.
- in dieser Ausbildungsphase viele neue Fähigkeiten zu erwerben.
- dass ich in dieser Zeit meine Kompetenzen als Lehrkraft verbessere.
- dass ich in dieser Ausbildungsphase die Ausbildungsinhalte gründlich verstehe.

Vermeidungsleistungszielorientierung als Lernende (LAA: t1:  $\alpha = 0,73$ )

- dass ich im Seminar oder in Feedbackgesprächen nicht unfähig wirke.
- dass die Anderen nicht den Eindruck bekommen, dass ich nicht intelligent bin.
- dass es nicht so aussieht, als hätte ich mit den Aufgaben im Vorbereitungsdienst Schwierigkeiten.

Annäherungsleistungszielorientierung als Lernende (LAA: t1:  $\alpha = 0,75$ )

- zu zeigen, dass ich gut unterrichten kann.
- die Anforderungen des Lehrberufs besser zu schaffen als andere Lehramtsanwärter\*innen /Kolleg\*innen.
- besseres Feedback von Schüler\*innen/Erziehungsberechtigten zu bekommen als andere.
- dass andere denken, dass ich „eine gute Lehrkraft“ bin.
- zu zeigen, dass ich es beherrsche, zu unterrichten.
- das, was ich pädagogisch kann und weiß, auch zu zeigen.
- dass die anderen merken, dass ich schwierige Unterrichtssituationen (z.B. Schüler\*innen verweigern die Mitarbeit) gut meistere.

---

*In meinem Unterricht geht es mir darum, ...*

---

Lernzielorientierung als Lehrkraft (LAA: t1:  $\alpha = 0,76$ )

- neue Ideen über das Unterrichten zu bekommen.
  - etwas Interessantes über mich als Lehrkraft zu lernen.
  - mit schwierigen Unterrichtssituationen (z.B. Schüler\*innen verweigern die Mitarbeit) später besser umgehen zu können.
  - komplizierte Unterrichtssituationen besser zu verstehen.
  - dass der Unterricht für mich Sinn ergibt.
  - zum Nachdenken angeregt zu werden.
  - so viel wie möglich über das Unterrichten zu lernen.
  - den Prozess des Unterrichtens wirklich zu verstehen.
-

Fortsetzung Tabelle B 25.

---

Vermeidungsleistungszielorientierung als Lehrkraft (LAA: t1:  $\alpha = 0,72$ )

- dass, die Schüler\*innen/Kolleg\*innen nicht denken, ich sei „keine gute Lehrkraft“.
- mich nicht vor der Klasse zu blamieren (z.B. eine Problemklasse nicht in den Griff zu bekommen)
- dass niemand merkt, wenn ich etwas nicht verstehe.
- nicht zu zeigen, falls ich weniger pädagogisch geschickt bin als andere.
- nicht zu zeigen, wenn ich etwas weniger gut kann als andere.
- auf Problemverhalten von Schüler\*innen falsch zu reagieren. (r)
- nicht durch ungeschicktes Verhalten gegenüber Schüler\*innen aufzufallen.
- nicht zu zeigen, wenn mir Anforderungen im Unterricht schwerer fallen als meinen Kommiliton\*innen/Kolleg\*innen.

Annäherungsleistungszielorientierung als Lehrkraft (LAA: t1:  $\alpha = 0,60$ )

- dass ich auch von den anderen Lehramtsanwärter\*innen und Kolleg\*innen als fähige Lehrkraft wahrgenommen werde.
- auch anderen zu zeigen, dass ich gut unterrichten kann.
- dass ich im Vergleich mit den anderen Lehramtsanwärter\*innen gut da stehe.

---

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; LAA = Lehramtsanwärter\*innen; t1 = Erhebung zu Beginn des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 26: Erwachsene Lernende – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten der Skala Externale Kontrollüberzeugung (in Anlehnung an Skaalvik & Skaalvik, 2007), zur Beurteilung der Partizipation der LAA im Kern-/ Fachseminar (in Anlehnung an Baumert, Gruehn, Heyn, Köller & Schnabel, 1997; Baumert et al., 2009; Clausen, 2002; Gruehn, 2000) aus Sicht der fachlichen (FSL) und überfachliche (KSL) Ausbilder\*innen zu t1

---

*Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?*

---

Externale Kontrollüberzeugungen (FSL & KSL: t1:  $\alpha = 0,72$ )

- Die Seminar Ausbilder\*innen haben kaum Einfluss darauf, wie die Lehramtsanwärter\*innen den Vorbereitungsdienst bewältigen.
  - Die Seminar Ausbilder\*in kann kaum zu einem erfolgreichen Gelingen des Vorbereitungsdienstes beitragen, wenn die Lehramtsanwärter\*innen nicht die notwendigen Voraussetzungen mitbringen.
  - Ob sich die Lehramtsanwärter\*innen im Vorbereitungsdienst engagieren, kann man als Seminar Ausbilder\*in kaum beeinflussen.
  - Wie viel Lehramtsanwärter\*innen im Vorbereitungsdienst lernen, hängt hauptsächlich von ihren Fähigkeiten ab.
  - Eine gute Betreuung ist für einen erfolgreichen Vorbereitungsdienst wichtiger als die individuellen Fähigkeiten der Lehramtsanwärter\*innen. (r)
  - Ein gutes Mentoring ist für einen erfolgreichen Vorbereitungsdienst wichtiger als die individuellen Fähigkeiten der Studierenden. (r)
-

Fortsetzung Tabelle B 26.

---

*Wie sehr treffen folgende Aussagen auf die Arbeitsweise im Kernseminar/Fachseminar zu?*

---

Partizipation der Lehramtsanwärter\*innen (KSL:  $\alpha = 0,72$ ; FSL:  $\alpha = 0,69$ )

- In meinem Seminar gehe ich auf aktuelle Wünsche der Lehramtsanwärter\*innen bezüglich der Stoffauswahl ein.
- In meinem Seminar lasse ich die Lehramtsanwärter\*innen bei der Festlegung der Reihenfolge der zu behandelnden Stoffe mitentscheiden.
- In meinem Seminar dürfen die Lehramtsanwärter\*innen Fragestellungen/Themen selbst wählen.
- In meinem Seminar beteilige ich Lehramtsanwärter\*innen bei der Auswahl von Stoffen aus vorgegebenen Bereichen.
- In meinem Seminar verwende ich Übungsaufgaben, die Lehramtsanwärter\*innen selbst produziert haben.
- In meinem Seminar stelle ich Themen bereit, von denen die Lehramtsanwärter\*innen einige auswählen und (in selbst gewählter Reihenfolge) bearbeiten.
- In meinem Seminar gebe ich Hausaufgaben zur Auswahl.

---

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „stimme nicht zu“ bis „stimme zu“ möglich; invers formulierte Items sind mit (r) gekennzeichnet; die Berechnung von Cronbach's  $\alpha$  basiert auf den Rohdaten; KSL = Überfachliche Ausbilder\*innen im Kernseminar; FSL = Fachliche Ausbilder\*innen im Fachseminar; t1 = Erhebung zu Beginn des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 27: Nützlichkeit der Angebote im Vorbereitungsdienst – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der Nützlichkeit der Angebote im Vorbereitungsdienstes aus Sicht der LAA zu t2 (Kunter et al., 2017)

---

*Zusammengefasst, wie nützlich fanden Sie folgende Angebote im Vorbereitungsdienst?*

---

- das Eingangs- und Perspektivgespräch zu Beginn des Vorbereitungsdienstes, bei dem ich meine Stärken und Schwächen reflektieren konnte.
- die Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen als begleitende Beratung zur Entwicklung und Unterstützung bei der Erreichung des Ausbildungsziels.
- die Arbeit in kontinuierlichen Kleingruppen.

---

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „wenig nützlich“ bis „sehr nützlich“ möglich.

Tabelle B 28: Vergleich der Ausbildungsformate – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der Nützlichkeit des alten und reformierten Vorbereitungsdienstes aus Sicht der Seminar Ausbilder\*innen (SAB) zu t2 und der Ausbildungslehrkräfte (ALK) zu t1 (Universität Kassel, 2020)

---

*Für wie nützlich halten Sie den alten/neuen Vorbereitungsdienst in Bezug auf die folgenden Ausbildungsbereiche?*

---

- Entwicklung von fachdidaktischem Wissen
- Entwicklung von pädagogischem Handlungswissen
- Entwicklung von Reflexionskompetenz
- Beantwortung der Eignungsfrage

---

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „nicht nützlich“ bis „nützlich“ möglich.

Tabelle B 29: Soziale Unterstützung – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zur Beurteilung der Unterstützung durch Peers und Ausbilder\*innen aus Sicht der LAA zu t2 (adaptiert von Kunter et al., 2010 siehe auch Richter et al., 2011)

---

*Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?*

---

Emotionale Unterstützung durch Peers (LAA: t2:  $\alpha = 0,81$ )

- Ich konnte mit anderen Lehramtsanwärter\*innen über die täglichen Probleme des Berufslebens reden.
- Die anderen Lehramtsanwärter\*innen hatten Verständnis, wenn es mal beruflich nicht so gut lief.
- Wenn ich eine schlechte Rückmeldung erhalte habe, munterten mich die anderen auf.

Informationelle Unterstützung durch Peers (LAA: t2:  $\alpha = 0,86$ )

- Ich habe Probleme, die in meinem Unterricht aufgetreten sind, mit den anderen Lehramtsanwärter\*innen besprochen.
- Hatte ich Probleme mit anderen Lehrkräften, konnte ich das mit anderen Lehramtsanwärter\*innen besprechen.
- Wenn ich Probleme mit Schüler\*innen hatte, dann waren die anderen Lehramtsanwärter\*innen wichtige Ansprechpartner\*innen für mich.
- Die anderen Lehramtsanwärter\*innen gaben mir hilfreiche Tipps, wie ich mich in der Schule verhalten sollte.
- Wenn im Unterricht eine schwierige Situation entstanden ist, fragte ich die anderen Lehramtsanwärter\*innen um Rat.

Instrumentelle Unterstützung durch Peers (LAA: t2:  $\alpha = 0,90$ )

- In der Gruppe der Lehramtsanwärter\*innen tauschten wir regelmäßig Materialien aus.
- Durch die anderen Lehramtsanwärter\*innen habe ich schon gute Vorschläge zum Unterrichtsvorgehen bekommen.
- Die anderen Lehramtsanwärter\*innen waren mir eine große Hilfe, wenn es um Unterrichtsmethoden und Unterrichtsinhalte ging.
- Wir gaben uns gegenseitig Empfehlungen für hilfreiche Literatur.
- Ich holte mir von den anderen Lehramtsanwärter\*innen Feedback über meine Unterrichtsstunden.

---

*Inwieweit treffen folgende Aussagen zur Betreuung durch Ihre Kernseminarleitung auf Sie zu?*

---

Instruktionale Unterstützung durch KSL (LAA: t2:  $\alpha = 0,77$ )

- Ich konnte meine Kernseminarleitung ansprechen, wenn ich inhaltlich mal nicht weiter wusste.
- Meine Kernseminarleitung nahm sich Zeit, ausbildungsfachliche Probleme mit mir zu diskutieren.
- Wenn ich eine inhaltliche Frage hatte, erwartete ich nur wenig Hilfe von meiner Kernseminarleitung. (r)
- Wenn ich bei der Unterrichtsplanung nicht weiter kam, konnte ich meine Kernseminarleitung fragen.

Emotionale Unterstützung durch KSL (LAA: t2:  $\alpha = 0,89$ )

- Mit meiner Kernseminarleitung konnte ich auch über persönliche Probleme sprechen.
- Wenn mich die Arbeit überfordert hat, konnte ich mit meiner Kernseminarleitung darüber reden.
- Meine Kernseminarleitung hatte immer ein offenes Ohr für mich.
- Wenn es mir mal nicht so gut ging, hatte meine Kernseminarleitung Verständnis dafür.

---

*Inwieweit treffen folgende Aussagen zur Betreuung durch Ihre Fachseminarausbilder\*innen/ Ausbildungslehrkräfte zu?*

---

Emotionale Unterstützung durch FSL (LAA: t2:  $\alpha = 0,84$ )/ durch ALK (LAA: t2:  $\alpha = 0,90$ )

- Ich konnte mit den Fachseminarausbilder\*innen/Ausbildungslehrkräften über die täglichen Probleme des Berufslebens reden.
  - Die Fachseminarausbilder\*innen/Ausbildungslehrkräften hatten Verständnis, wenn es mal beruflich nicht so gut lief.
  - Wenn ich eine schlechte Rückmeldung erhalte habe, munterten mich die Fachseminarausbilder\*innen/Ausbildungslehrkräften auf.
-

Fortsetzung Tabelle B 29.

---

Informationelle Unterstützung durch FSL (LAA: t2:  $\alpha = 0,83$ )/ durch ALK (LAA: t2:  $\alpha = 0,79$ )

- Ich habe Probleme, die in meinem Unterricht aufgetreten sind, mit den Fachseminarausbilder\*innen/Ausbildungslehrkräften besprochen.
- Hatte ich Probleme mit anderen Lehrkräften, konnte ich das mit den Fachseminarausbilder\*innen/Ausbildungslehrkräften besprechen.
- Wenn ich Probleme mit Schüler\*innen hatte, dann waren die Fachseminarausbilder\*innen/Ausbildungslehrkräften wichtige Ansprechpartner\*innen für mich.

Instrumentelle Unterstützung durch FSL (LAA: t2:  $\alpha = 0,78$ )/ durch ALK (LAA: t2:  $\alpha = 0,86$ )

- Mit meinen Fachseminarausbilder\*innen/Ausbildungslehrkräften habe ich regelmäßig Materialien ausgetauscht.
- Durch die Fachseminarausbilder\*innen/Ausbildungslehrkräften habe ich schon gute Vorschläge zum Unterrichtsvorgehen bekommen.
- Die Fachseminarausbilder\*innen/Ausbildungslehrkräften waren mir eine große Hilfe, wenn es um Unterrichtsmethoden und Unterrichtsinhalte ging.

---

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; invers formulierte Items sind mit (r) gekennzeichnet; die Berechnung von Cronbach's  $\alpha$  basiert auf den Rohdaten; LAA = Lehramtsanwärter\*innen, KSL = Überfachliche Ausbilder\*innen im Kernseminar; FSL = Fachliche Ausbilder\*innen im Fachseminar, ALK = Ausbildungslehrkräfte; t2 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 30: Soziale Unterstützung – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der Unterstützung durch höhere Ebenen aus Sicht der Ausbildungslehrkräfte zu t1 (Eigenentwicklung)

---

*Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu? In meiner Tätigkeit als Ausbildungslehrkraft bin ich mir der Unterstützung...*

- 
- ...meines Kollegiums sicher.
  - ...meiner Schulleitung sicher.
  - ...des Zfsl sicher.

---

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; t1 = Erhebung zu Beginn des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 31: Soziale Unterstützung – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der Unterstützung durch höhere Ebenen aus Sicht der Seminar Ausbilder\*innen zu t2 (Eigenentwicklung)

---

*Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu? In meiner Tätigkeit als Seminar Ausbilder\*in bin ich mir der Unterstützung...*

- 
- ...meiner Kolleg\*innen sicher.
  - ...meiner Zfsl-Leitung sicher.
  - ...der Ausbildungsschulen sicher.
  - ...meiner Seminarleitung sicher.
  - ...der ausbildungsfachlichen Aufsicht sicher.
  - ...des Ministeriums für Schule und Bildung NRW sicher.

---

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; t2 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 32: Kooperation – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zur Beurteilung der Zusammenarbeit von ZfSL und Ausbildungsschule aus Sicht der LAA zu t2 (Kunter et al., 2017)

*Inwieweit treffen folgende Aussagen zur Zusammenarbeit von Schule und dem Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung auf Sie zu?*

Einheitlichkeit von Bewertungskriterien und Anforderungen (LAA: t2:  $\alpha = 0,92$ )

- Die Bewertung von Lehramtsanwärter\*innen durch meine Schule und das Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung folgte einheitlichen Kriterien.
- Meine Schule und das Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung hatten ein gemeinsames Grundverständnis davon, was guter Unterricht ist.
- Meine Schule und das Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung hatten ein gemeinsames Grundverständnis davon, wann sie gute Arbeit geleistet haben.
- Die Anforderungen an uns Lehramtsanwärter\*innen wurden von meiner Schule und dem Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung vergleichbar umgesetzt.

Zusätzliche Items

- Es gibt eine gute Koordination der Arbeit zwischen den Ausbildungsschulen und meinem lehramtsbezogenen Seminar.
- Die Ausbildungsschulen arbeiten mit meinem lehramtsbezogenen Seminar gut zusammen.

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „gar nicht“ bis „häufig“ möglich; die Berechnung von Cronbach's  $\alpha$  basiert auf den Rohdaten; LAA = Lehramtsanwärter\*innen; t2 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 33: Staatsprüfung – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der Staatsprüfung aus Sicht der Lehramtsanwärter\*innen der Erhebungen 2020 und 2021 (Items 1-2: (Kunter et al., 2017), Item 3: Eigenentwicklung)

*Inwiefern treffen folgende Aussagen auf Ihren Prüfungstag zu?*

- Ich fühlte mich gut auf den Prüfungstag vorbereitet.
- Die Inhalte des Vorbereitungsdienstes und des Prüfungstages waren aufeinander abgestimmt.
- Ich fühlte mich gut über den Ablauf des Prüfungstags informiert. (nur Erhebung 2021)

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich.

Tabelle B 34: Kooperation – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der Zusammenarbeit von ZfSL und Ausbildungsschule aus Sicht der Seminarbilder\*innen (SAB) zu t2 (Kunter et al., 2017)

*Inwieweit treffen folgende Aussagen zur Zusammenarbeit von Schule und dem Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung auf Sie zu?*

- Die Bewertung von Lehramtsanwärter\*innen durch die Ausbildungsschulen und meinem lehramtsbezogenen Seminar folgt einheitlichen Kriterien.
- Die Ausbildungsschulen und mein lehramtsbezogenes Seminar haben ein gemeinsames Grundverständnis davon, was guter Unterricht ist.
- Die Ausbildungsschulen und mein lehramtsbezogenes Seminar haben ein gemeinsames Grundverständnis davon, wann sie gute Arbeit geleistet haben.
- Die Anforderungen an die Lehramtsanwärter\*innen werden von den Ausbildungsschulen und meinem lehramtsbezogenen Seminar vergleichbar umgesetzt.
- Es gibt eine gute Koordination der Arbeit zwischen den Ausbildungsschulen und meinem lehramtsbezogenen Seminar.
- Die Ausbildungsschulen arbeiten mit meinem lehramtsbezogenen Seminar gut zusammen.

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „gar nicht“ bis „häufig“ möglich; die Berechnung von Cronbach's  $\alpha$  basiert auf den Rohdaten; SAB = fachliche und überfachliche Ausbilder\*innen; t2 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

## Evaluation des Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen

Tabelle B 35: Kooperation - Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zur Beurteilung der Kooperation zwischen ZfSL und Ausbildungsschule aus Sicht der Seminarausbilder\*innen (SAB, t1) und der Ausbildungslehrkräfte (ALK, t1) (in Anlehnung an Abs et al., 2009)

---

*Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?*

---

Kooperation zwischen ZfSL und Ausbildungsschule (SAB: t1:  $\alpha = 0,73$ ; ALK t1:  $\alpha = 0,83$ )

- Ich habe immer eindeutige Ansprechpartner\*innen in den Ausbildungsschule/ am ZfSL für meine Tätigkeit.
- Ich werde über die inhaltliche Arbeit an den Ausbildungsschulen/des ZfSL ausreichend informiert.
- Ich bekomme regelmäßig Rückmeldung von den Ausbildungsschulen/vom ZfSL für meine Arbeit als Ausbildungslehrkraft.

---

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; die Berechnung von Cronbach's  $\alpha$  basiert auf den Rohdaten; SAB = Seminarausbilder\*innen, ALK = Ausbildungslehrkräfte; t1 = Erhebung zu Beginn des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 36: Wohlbefinden – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zur Emotionalen Erschöpfung (Kunter et al., 2010 adaptiert nach Enzmann & Kleiber, 1989), Berufszufriedenheit (Kunter et al., 2010 in Anlehnung an Hackman & Oldham, 1975, Merz 1979), Arbeitsengagement (Schaufeli & Bakker, 2004) und zum Wunsch, den Beruf aufzugeben (adaptiert von Klassen & Chiu, 2011) aus Sicht der LAA (t2), ALK (t1) und SAB (t2)

---

*Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?*

---

Emotionale Erschöpfung (LAA: t2:  $\alpha = 0,66$ ; ALK: t1:  $\alpha = 0,76$ ; SAB: t2:  $\alpha = 0,66$ )

- Ich fühle mich bei der Arbeit oft erschöpft.
- Ich fühle mich vom Vorbereitungsdienst/von meiner Arbeit insgesamt überlastet.
- Ich merke öfter bei der Arbeit, wie lustlos ich bin.
- Manchmal bin ich am Ende des Arbeitstages richtig deprimiert.

Berufszufriedenheit (LAA: t2:  $\alpha = 0,82$ ; ALK: t1:  $\alpha = 0,62$ ; SAB: t2:  $\alpha = 0,79$ )

- Wenn ich noch einmal wählen könnte, würde ich sofort wieder Lehrkraft/Ausbildungslehrkraft werden.
- Ich habe mir nicht nur einmal überlegt, ob es für mich nicht besser gewesen wäre, einen anderen Beruf zu ergreifen. (r)
- Für mich gibt es keinen besseren Beruf.
- Ich bereue manchmal, Lehrkraft/Ausbildungslehrkraft geworden zu sein. (r)

Arbeitsengagement (LAA: t2:  $\alpha = 0,88$ ; ALK: t1:  $\alpha = 0,86$ ; SAB: t2:  $\alpha = 0,85$ )

- Bei meiner Arbeit bin ich voll überschäumender Energie.
  - Beim Arbeiten fühle ich mich fit und tatkräftig.
  - Ich bin von meiner Arbeit begeistert.
  - Meine Arbeit inspiriert mich.
  - Wenn ich morgens aufstehe, freue ich mich auf meine Arbeit.
  - Ich fühle mich glücklich, wenn ich intensiv arbeite.
  - Ich gehe völlig in meiner Arbeit auf.
  - Meine Arbeit reißt mich mit.
-

Fortsetzung Tabelle B 36.

---

Wunsch, den Beruf aufzugeben (LAA: t2:  $\alpha = 0,89$ ; ALK: t1:  $\alpha = 0,67$ ; SAB: t2:  $\alpha = 0,75$ )

- Ich denke darüber nach, den Lehrerberuf/die Arbeit als Ausbildungslehrkraft aufzugeben.
- Ich habe vor, aus dem Lehrerberuf/der Arbeit als Ausbildungslehrkraft auszuscheiden.
- Ich werde voraussichtlich den Beruf wechseln.

---

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; invers formulierte Items sind mit (r) gekennzeichnet; die Berechnung von Cronbach's  $\alpha$  basiert auf den Rohdaten; LAA = Lehramtsanwärter\*innen, ALK = Ausbildungslehrkräfte, SAB = Seminarausbilder\*innen; t2 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle B 37: Seiteneinstieg - Instruktionen und Itemformulierungen zu Praxiserfahrungen der LAA zu t1 (Abs et al., 2009)

---

*Haben Sie vor dem Beginn des Vorbereitungsdienstes außerhalb Ihres Studiums bereits andere Praxiserfahrungen (z. B. Vertretungsunterricht, Nachhilfe etc.) gesammelt? Wenn ja: Vor dem Vorbereitungsdienst habe ich ...*

---

- regelmäßig als Lehrkraft eigenverantwortlich gearbeitet (z.B. Vertretungsunterricht, Nachhilfe).
- regelmäßig als Gruppenleiter\*in, Sporttrainer\*in, Freizeitbetreuer\*in o. ä. mit Kindern gearbeitet.
- regelmäßig als Gruppenleiter\*in, Sporttrainer\*in, Freizeitbetreuer\*in o. ä. mit Jugendlichen gearbeitet.
- mit mindestens halbem Stellenumfang in einem anderen Beruf gearbeitet.

---

*Anmerkung.* Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von 1 = nie, 2 = 2-3 Monaten, 3 = 1 Jahr, 4 = 2 Jahre möglich; t1 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

C: Statistische Kennwerte und Analysen

Tabelle C 1: Vergleiche der soziodemografischen Variablen zwischen den Stichproben der LAA zu Erhebungszeitpunkten 1 und 2

		t1		t2		Mittelwertsvergleich				
		n	%	n	%	$\chi^2$	df	p		
Geschlecht	weiblich	427	65,2 %	161	74,5 %	8,14	2	<b>&lt; 0,05</b>		
Studiertes	G	123	18,4 %	48	22,1 %	66,62	6	<b>&lt; 0,05</b>		
Lehramt	HRSGe	124	18,5 %	50	23,0 %					
	GyGe	300	44,8 %	109	50,2 %					
	BK	40	6,0 %	3	1,2 %					
	SF	50	7,5 %	7	2,7 %					
	Kein Lehramt	13	1,9 %	0	0 %					
	Keine Angabe	19	2,8 %	39	15,2 %					
		n	M	SD	n	M	SD	t	df	p
	Abiturnote	613	2,32	0,59	196	2,27	0,57	-1,34	843	0,179
	Alter	647	27,94	3,96	198	28,35	3,38	1,12	807	0,263

Anmerkung. n = Stichprobengröße, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, t,  $\chi^2$  = Prüfstatistik, df = Freiheitsgrade, p = Fehlerwahrscheinlichkeit; G = Grundschule, HRSGe = Haupt-, Real- und Gesamtschule, GyGe = Gymnasium und Gesamtschule, BK = Berufskolleg, SF = sonderpädagogische Förderung; signifikante Effekte sind fettgedruckt; t1 = Erhebung zu Beginn des Vorbereitungsdienstes, t2 = Erhebung zum Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle C 2: Teststatistiken der Mittelwertsvergleiche zwischen den Kohorten 1, 2 und 3 im Hinblick auf soziodemografischen Variablen

		Mittelwertsvergleich		
		$\chi^2$	df	p
Geschlecht*		65,128	4	<b>&lt; 0,05</b>
Studiertes Lehramt*		1044,5	12	<b>&lt; 0,05</b>
Muttersprache*		6,103	2	<b>&lt; 0,05</b>
		t	df	p
Abiturnote	K1 vs. K2	0,283	19847	0,81
	K1 vs. K3	-7,18	7577	<b>&lt; 0,05</b>
	K2 vs. K3	-5,38	7807	<b>&lt; 0,05</b>
Alter	K1 vs. K2	-4,62	9854	<b>&lt; 0,05</b>
	K1 vs. K3	1,64	2986	0,10
	K2 vs. K3	4,89	4618	<b>&lt; 0,05</b>

Anmerkung. t,  $\chi^2$  = Prüfstatistik, df = Freiheitsgrade, p = Fehlerwahrscheinlichkeit; K = Kohorte; signifikante Effekte sind fettgedruckt; Mittelwerte und Standardabweichungen siehe Tabelle 1, \*Mittelwertsvergleich basierend auf Rohdaten.

Tabelle C 3: Statistische Kennwerte und Teststatistiken der einfaktoriellen Kovarianzanalysen zu Kohortenunterschieden

		<i>M (SD)</i>		Post-hoc Gruppenvergleiche		
				<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
<u>Professionelle Kompetenz</u>						
Bildungswissenschaftliches Wissen						
	K1	-0,05 (0,97)	K1 vs. K2	1,76		0,08
	K2	0,03 (0,82)	K1 vs. K3	7,91		< 0,05
	K3	0,29 (0,93)	K2 vs. K3	4,33		< 0,05
Konstruktivistische Überzeugungen						
	K1	3,22 (0,43)	K1 vs. K2	-2,78	193,68	< 0,05
	K2	3,12 (0,41)	K1 vs. K3	2,46	66,98	< 0,05
	K3	3,24 (0,47)	K2 vs. K3	5,45	15325	< 0,05
Transmissive Überzeugungen						
	K1	2,34 (0,53)	K1 vs. K2	0,01	87	0,55
	K2	2,35 (0,50)	K1 vs. K3	-2,36	69	< 0,05
	K3	2,25 (0,55)	K2 vs. K3	-3,02	3347	< 0,05
Selbstwirksamkeit						
	K1	3,06 (0,35)	K1 vs. K2	-3,69	171	< 0,05
	K2	2,98 (0,35)	K1 vs. K3	0,05	179	0,96
	K3	3,05 (0,41)	K2 vs. K3	3,42	3326	< 0,05
Unterrichtsenthusiasmus						
	K1	3,55 (0,42)	K1 vs. K2	-6,25	4161	< 0,05
	K2	3,42 (0,46)	K1 vs. K3	2,49	1526	< 0,05
	K3	3,58 (0,46)	K2 vs. K3	6,99	28936	< 0,05
Fachenthusiasmus						
	K1	3,45 (0,48)	K1 vs. K2	-2,66	201	< 0,05
	K2	3,38 (0,47)	K1 vs. K3	-2,72	107	< 0,05
	K3	3,37 (0,57)	K2 vs. K3	-0,42	3447	0,97
<u>Berufliches Wohlbefinden</u>						
Emotionale Erschöpfung						
	K1	1,95 (0,56)	K1 vs. K2	2,85	842	< 0,05
	K2	2,02 (0,58)	K1 vs. K3	1,12	492	0,26
	K3	1,97 (0,62)	K2 vs. K3	-1,53	7513	0,13
Arbeitsengagement						
	K1	3,06 (0,49)	K1 vs. K2	0,07	168	0,95
	K2	3,08 (0,50)	K1 vs. K3	0,83	131	0,41
	K3	3,08 (0,50)	K2 vs. K3	0,68	5436	0,50

*Anmerkung.* *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *F* = Prüfstatistik, *df* = Freiheitsgrade, *p* = Fehlerwahrscheinlichkeit; G = Grundschule, HRSGe = Haupt-, Real- Sekundar- und Gesamtschulen, GyGe = Gymnasium und Gesamtschule; signifikante Effekte sind fettgedruckt; Mittelwerte und Standardabweichungen beruhend auf dem ersten inputierten Datensatz

Tabelle C 4: Kennwerte der erhobenen psychologischen Skalen der Lehramtsanwärter\*innen

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Diskursqualität				
	Kernseminar	3,05	0,81	256
	Fachseminar	2,78	0,84	256
Eingangs- und Perspektivgespräch (t2)				
	Gesprächssituation	3,68	0,65	250
	Zielvereinbarung	3,30	0,85	250
	Verfolgen von Zielen über den VD hinweg	2,24	0,81	250
	Nützlichkeit	2,77	0,89	250
Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen (t2)				
	Nützlichkeit: akute Krisen	2,69	0,92	256
	Nützlichkeit: professionelle Entwicklung	2,90	0,93	256
	Allgemeine Nützlichkeit	3,76	0,50	256
	Beurteilung Coach	2,67	1,05	256
Selbstgesteuerte Lerngruppen (t2)				
	Nützlichkeit	3,32	1,06	123
Zielorientierung als Lehrkraft (t2)				
	Vermeidungsleistungszielorientierung	2,43	0,51	669
	Annäherungsleistungszielorientierung	2,71	0,42	669
	Lernzielorientierung	3,39	0,42	669
Zielorientierung als Lernende (t1)				
	Vermeidungsleistungszielorientierung	2,60	0,76	669
	Annäherungsleistungszielorientierung	3,04	0,64	669
	Lernzielorientierung	3,65	0,60	669
Inklusion (t2)				
	Überzeugungen	3,13	0,42	256
	Selbstwirksamkeit	3,08	0,71	256
Medienkompetenz (t2)				
	Selbsteinschätzung	3,29	0,40	256
Berufliches Wohlbefinden (t2)				
	Berufszufriedenheit	3,22	0,54	256
	Arbeitsengagement	3,15	0,75	256
	Emotionale Erschöpfung	2,19	0,62	256
	Wunsche, den Beruf zu verlassen	1,30	0,65	256
Soziale Unterstützung (t2)				
	durch Peers	3,55	0,56	256
	durch Ausbildungslehrkräfte	3,44	0,41	256
	durch fachliche Ausbilder*innen	2,87	0,46	256
	durch überfachliche Ausbilder*innen	3,56	0,60	256

Fortsetzung Tabelle C4.

Seiteneinsteiger*innen (t1)				
Bildungswissenschaftliches Wissen	0,19	0,33		13
Berufszufriedenheit	3,25	0,65		13
Arbeitsengagement	2,93	0,40		13
Emotionale Erschöpfung	2,37	0,65		13
Transmissive Überzeugungen	2,57	0,50		13
Konstruktivistische Überzeugungen	3,27	0,72		13
Fachenthusiasmus	3,44	0,36		13
Unterrichtsenthusiasmus	3,71	0,35		13
Anstrengungsbereitschaft	3,40	0,43		13

Anmerkung.  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert,  $SD$  = Standardabweichung; t1 = Erhebung zu Beginn des Vorbereitungsdienstes, t2 = Erhebung zum Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle C 5: Kennwerte der erhobenen psychologischen Skalen der Seminarausbilder\*innen

	Fachliche und überfachliche Ausbilder*innen					
	$M$	$SD$	$n$			
Kooperation ZfsL & Ausbildungsschule (t1)						
Zusammenarbeit/Austausch	2,44	0,74	190			
<i>Die Ausbildungsschulen arbeiten mit meinem lehramtsbezogenen Seminar gut zusammen.</i>	2,96	0,72	253			
<i>Es gibt eine gute Koordination der Arbeit zwischen den Ausbildungsschulen und meinem lehramtsbezogenen Seminar.</i>	2,90	0,80	253			
	Fachliche Ausbilder*innen			Überfachliche Ausbilder*innen		
	$M$	$SD$	$n$	$M$	$SD$	$n$
Seminargestaltung						
Innovationsbereitschaft (t2)	3,29	0,51	190	3,14	0,59	63
Diskursqualität (t1)	3,19	0,53	117	3,39	0,54	63
Überzeugungen (t1)						
Theorie-Praxis	3,20	0,47	117	3,32	0,47	63
konstruktivistisch	3,64	0,26	117	3,69	0,29	63
transmissiv	2,42	0,48	117	2,41	0,53	63
LAA als erwachsene Lernende (t1)						
Partizipation der LAA	2,80	0,50	117	2,93	0,54	63
Externale Kontrollüberzeugungen	2,23	0,54	117	2,25	0,46	63
Berufliches Wohlbefinden (t2)						
Berufszufriedenheit	3,46	0,72	190	3,56	0,58	63
Arbeitsengagement	3,21	0,53	190	3,31	0,46	63
Emotionale Erschöpfung	1,75	0,61	190	1,74	0,60	63
Wunsch, den Beruf zu verlassen	1,11	0,24	190	1,15	0,47	63

Anmerkung.  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert,  $SD$  = Standardabweichung; t1 = Erhebung zu Beginn des Vorbereitungsdienstes, t2 = Erhebung zum Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle C 6: Kennwerte der erhobenen psychologischen Skalen der Ausbildungslehrkräfte

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Zusammenarbeit ZfsL & Ausbildungsschule			
Zusammenarbeit/Austausch	2,25	0,92	352
Berufliches Wohlbefinden			
Berufszufriedenheit	3,50	0,53	352
Arbeitsengagement	3,04	0,52	352
Emotionale Erschöpfung	1,70	0,60	352
Wunsch, den Beruf aufzugeben	1,18	0,38	352

Anmerkung. *n* = Stichprobengröße, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung.

Tabelle C 7: Teststatistiken des Mittelwertvergleichs zwischen Lehramtsanwärter\*innen und Seminarausbilder\*innen im Hinblick auf die Beurteilung der Diskursqualität im Fach- und Kernseminar

	Mittelwertvergleich		
	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Diskursqualität			
Fachseminar	4,85	371	<b>&lt; 0,05</b>
Kernseminar	3,13	317	<b>&lt; 0,05</b>

Anmerkung. *t* = Prüfstatistik, *df* = Freiheitsgrade, *p* = Fehlerwahrscheinlichkeit; signifikante Effekte sind fettgedruckt; statistische Kennwerte sind Tabelle C 4 und Tabelle C 5 zu entnehmen.

Tabelle C 8: Teststatistiken des Mittelwertvergleichs zwischen Ausbildungslehrkräften und Seminarausbilder\*innen im Hinblick auf die Beurteilung der Zusammenarbeit von ZfsL und Ausbildungsschule

	Mittelwertvergleich		
	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Zusammenarbeit ZfsL & Ausbildungsschule	2,40	530	<b>&lt; 0,05</b>

Anmerkung. *t* = Prüfstatistik; *df* = Freiheitsgrade, *p* = Fehlerwahrscheinlichkeit; signifikante Effekte sind fettgedruckt; statistische Kennwerte sind Tabelle C 5 und Tabelle C 6 zu entnehmen.

Tabelle C 9: Teststatistiken des Mittelwertvergleichs zwischen LAA und Seminarausbilder\*innen im Hinblick auf die Beurteilung der Zusammenarbeit von ZfsL und Ausbildungsschule

	Mittelwertvergleich		
	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Koordination der Arbeit	5,22	507	<b>&lt; 0,05</b>
Zusammenarbeit	5,01	507	<b>&lt; 0,05</b>

Anmerkung. *t* = Prüfstatistik; *df* = Freiheitsgrade, *p* = Fehlerwahrscheinlichkeit; signifikante Effekte sind fettgedruckt.

Tabelle C 10: Statistische Kennwerte und Teststatistiken der einfaktoriellen Kovarianzanalysen zu schulformspezifischen Unterschieden unter Kontrolle von Alter und Geschlecht

	<i>M (SD)</i>	Mittelwertsvergleich		
		<i>F</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
<u>Lerngelegenheiten</u>				
Nützlichkeit des EPG		4,17	4	<b>&lt; 0,05</b>
	G 3,20 (0,83)			
	HRSGe 2,94 (0,81)			
	GyGe 2,67 (0,82)			
Anzahl Lerngruppentreffen ( <i>n</i> = 187)		5,33	2	<b>&lt; 0,05</b>
	G 10,17 (15,48)			
	HRSGe 7,71 (11,86)			
	GyGe 3,53 (6,88)			
<u>Inklusion</u>				
Überzeugungen		10,58	1	<b>&lt; 0,05</b>
	G 3,29 (0,57)			
	HRSGe 3,04 (0,64)			
	GyGe 2,94 (0,60)			
Selbstwirksamkeit		11,42	1	<b>&lt; 0,05</b>
	G 3,10 (0,64)			
	HRSGe 3,04 (0,63)			
	GyGe 2,72 (0,781)			
<u>Berufliches Wohlbefinden</u>				
Berufszufriedenheit		4,51	1	<b>&lt; 0,05</b>
	G 3,41 (0,72)			
	HRSGe 3,34 (0,67)			
	GyGe 3,13 (0,72)			
Arbeitsengagement		0,71	1	0,40
	G 3,18 (0,51)			
	HRSGe 3,15 (0,57)			
	GyGe 3,10 (0,52)			
Emotionale Erschöpfung		0,10	1	0,75
	G 2,22 (0,51)			
	HRSGe 2,13 (0,73)			
	GyGe 2,18 (0,61)			
Wunsch, den Beruf zu verlassen		1,07	1	0,30
	G 1,20 (0,48)			
	HRSGe 1,27 (0,51)			
	GyGe 1,33 (0,67)			

*Anmerkung.* *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *F* = Prüfstatistik, *df* = Freiheitsgrade, *p* = Fehlerwahrscheinlichkeit; G = Grundschule, HRSGe = Haupt-, Real- Sekundar- und Gesamtschulen, GyGe = Gymnasium und Gesamtschule; signifikante Effekte sind fettgedruckt; von den Analysen ausgeschlossen wurden Personen ohne Angaben auf der Gruppierungsvariable sowie LAA der Lehrämter BK und SF aufgrund der geringen Stichprobengröße.

Tabelle C 11: Teststatistiken der einfaktoriellen Varianzanalysen zu standortspezifischen Unterschieden unter Kontrolle von Geschlecht und Schulform/Studienseminar

		Mittelwertsvergleich		
		F	df	<i>p</i>
Kern- und Fachseminar				
	Gemeinsame Kriterien	2,67	17	<b>&lt; 0,05</b>
	Inhaltliche Abstimmung	1,76	17	<b>&lt; 0,05</b>
Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst				
	Nützlichkeit EPG	2,77	17	<b>&lt; 0,05</b>
	Nützlichkeit POB-C	2,53	17	<b>&lt; 0,05</b>
	Anzahl Lerngruppentreffen ( <i>n</i> = 184)	4,53	12	<b>&lt; 0,05</b>
Inklusion				
	Überzeugungen	2,74	16	0,10
	Selbstwirksamkeit	3,68	16	0,06
Medienkompetenz		1,48	16	0,10
Berufliches Wohlbefinden				
	Berufszufriedenheit	0,83	16	0,65
	Arbeitsengagement	1,23	16	0,24
	Emotionale Erschöpfung	2,04	16	<b>&lt; 0,05</b>
	Wunsch, den Beruf zu verlassen	0,78	16	0,72

*Anmerkung.* F = Prüfstatistik; df = Freiheitsgrade; *p* = Fehlerwahrscheinlichkeit; signifikante Effekte sind fettgedruckt; auf die deskriptiven Statistiken auf Standortebene wurde verzichtet; von den Analysen ausgeschlossen wurden Personen ohne Angabe zum ZfsL-Standort sowie drei Standorte aufgrund der geringen Stichprobengröße.

## Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Erklärung
ALK	Ausbildungslehrkräfte
BK	Lehramt an Berufskollegs
BilWiss	Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
EPG	Eingangs- und Perspektivgespräch
FIML	Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahren
FSL	Fachliche Ausbilder*innen im Fachseminar
G	Lehramt an Grundschulen
GyGe	Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen
HRSGe	Lehramt an Haupt-, Real- Sekundar- und Gesamtschulen
K1	Kohorte 1
K2	Kohorte 2
K3	Kohorte 3
KSL	Überfachliche Ausbilder*innen im Kernseminar
KMK	Kultusministerkonferenz
LAA	Lehramtsanwärter*innen
LABG	Lehrerausbildungsgesetz
MI	Multiple Imputation
MSB NRW	Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen
NRW	Nordrhein-Westfalen
POB-C	Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen
SF	Lehramt für sonderpädagogische Förderung
SAB	Seminarausbilder*innen (fachlich und überfachlich)
VD	Vorbereitungsdienst
ZfSL	Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Untersuchungsplan des gesamten Evaluationsprojektes mit drei Kohorten .....	10
Abbildung 2: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Kunter, Kleickmann et al., 2011, S. 59) .....	11
Abbildung 3: Studiendesign .....	17
Abbildung 4: Bildungswissenschaftliches Wissen der LAA im Kohortenvergleich, dargestellt sind z-standardisierte Gruppenmittelwerte und 95 %-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren; K1 = Kohorte 1, K2 = Kohorte 2, K3 = Kohorte 3; *signifikanter Kohortenunterschied .....	29
Abbildung 5: Überzeugungen der LAA im Kohortenvergleich, dargestellt sind Mittelwerte und 95 %-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren; K1 = Kohorte 1, K2 = Kohorte 2, K3 = Kohorte 3; *signifikanter Kohortenunterschied .....	30
Abbildung 6: Lehrkraftselbstwirksamkeit der LAA im Kohortenvergleich, dargestellt sind Mittelwerte und 95 %-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren; K1 = Kohorte 1, K2 = Kohorte 2, K3 = Kohorte 3; *signifikanter Kohortenunterschied.....	30
Abbildung 7: Enthusiasmus der LAA im Kohortenvergleich, dargestellt sind Mittelwerte und 95 %-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren; K1 = Kohorte 1, K2 = Kohorte 2, K3 = Kohorte 3; *signifikanter Kohortenunterschied .....	31
Abbildung 8: Berufliches Wohlbefinden der LAA im Kohortenvergleich, dargestellt sind Mittelwerte und 95 %-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren; K1 = Kohorte 1, K2 = Kohorte 2, K3 = Kohorte 3; *signifikanter Kohortenunterschied.....	32
Abbildung 9: Innovationsbereitschaft im Kollegium aus Sicht der fachlichen (FSL, t2, n = 190, FIML) und überfachlichen Ausbilder*innen (KSL, t2, n = 63, FIML); dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren .....	33
Abbildung 10: Diskursqualität im Kern- und Fachseminar aus Sicht der fachlichen (FSL, t1, n = 117, FIML) und überfachlichen Ausbilder*innen (KSL, t1, n = 63, FIML) und aus Sicht der LAA (t2, N = 256, FIML); dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren.....	34
Abbildung 11: Lerntheoretische Überzeugungen der fachlichen (FSL, t1, n = 117, FIML) und überfachlichen Ausbilder*innen (KSL, t1, n = 63, FIML); dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren .....	34
Abbildung 12: Beurteilung der Benotungsfreiheit im Kernseminar aus Sicht der LAA (t2, N = 256, FIML); dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) .....	35
Abbildung 13: Zusammenarbeit von Kern- und Fachseminaren aus Sicht der LAA (t2, N = 256, FIML) und der fachlichen und überfachlichen Ausbilder*innen (t2, N = 253, FIML); dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren .....	36
Abbildung 14: Zielvereinbarung und -verfolgung im EPG aus Sicht der Seminar Ausbilder*innen (t2, N = 253, FIML); dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) .....	38
Abbildung 15: Qualität des EPG aus Sicht der LAA (t2, n = 250, FIML), dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen).....	39
Abbildung 16: Vorgaben zur Anzahl der Beratungsgespräche - Dokumentenanalyse (N = 95 Seminare) .....	42
Abbildung 17: Vorgaben zur Dauer der Beratungsgespräche - Dokumentenanalyse (N = 95 Seminare) .....	42
Abbildung 18: Beurteilung der Weiterbildungsangebote im Rahmen der POB-C aus Sicht der Coaches (t2, n = 61), dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) .....	45
Abbildung 19: Beurteilung des Portfolio aus Sicht der LAA (t2, n = 158); dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichung).....	46
Abbildung 20: Beurteilung der Unterstützung der Lerngruppen durch das ZfsL aus Sicht der LAA (t2, n = 123, FIML) und fachlichen und überfachlichen Ausbilder*innen (t2, N = 253, FIML); dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren .....	48
Abbildung 21: Zielorientierung als Lehrende und Lernende aus Sicht der LAA (t1, N = 669, FIML), dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) und jeweils ein Beispielitem .....	50

Abbildung 22: Partizipation der LAA und externe Kontrollüberzeugungen im Selbstbericht der fachlichen (FSL, t1, n = 117, FIML) und überfachlichen Ausbilder*innen (KSL, t1, n = 63, FIML); dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren .....	51
Abbildung 23: Beurteilung der Nützlichkeit der Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst (t2, N = 256, FIML) .....	52
Abbildung 24: Positive und negative Konsequenzen der Reform aus Sicht der Ausbilder*innen an den ZfsL und Ausbildungsschulen .....	53
Abbildung 25: Nützlichkeit des reformierten Vorbereitungsdienstes im Vergleich mit der vorherigen Ausbildungsform aus Sicht der Seminarausbilder*innen (t2, n = 124, FIML); dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren.....	54
Abbildung 26: Nützlichkeit des reformierten Vorbereitungsdienstes im Vergleich mit der vorherigen Ausbildungsform aus Sicht der Ausbildungslehrkräfte (t1, n = 182, FIML); dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren.....	54
Abbildung 27: Beurteilung der Bewertungskriterien und -anforderungen in Schule und ZfsL aus Sicht der LAA (t2, N = 256, FIML) und der Seminarausbilder*innen (t2, N = 253, FIML); dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren .....	55
Abbildung 28: Wahrgenommene Unterstützung der LAA durch ihre Peers, fachlichen (FSL) und überfachlichen (KSL) Ausbilder*innen und Ausbildungslehrkräfte (ALK) und Peers (t2, n = 256, MI); dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) .....	57
Abbildung 29: Unterstützung der fachlichen und überfachlichen Ausbilder*innen im Selbstbericht (t2, N = 253, FIML); dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) .....	57
Abbildung 30: Wahrgenommene Unterstützung durch höhere Ebenen aus Sicht der Ausbildungslehrkräfte (t1, N = 352, FIML); dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen).....	58
Abbildung 31: Austausch zwischen Ausbildungsschule und ZfsL aus Sicht der Ausbildungslehrkräfte (t1, N = 352, FIML) und der fachlichen und überfachlichen Ausbilder*innen (t1, N = 180, FIML); dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren .....	59
Abbildung 32: Koordination und Zusammenarbeit von Ausbildungsschule und lehramtsbezogenen Seminar aus Sicht der LAA (t2, N = 265, FIML) und der fachlichen und überfachlichen Ausbilder*innen (t2, N = 253, FIML); dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren.....	59
Abbildung 33: Berufliches Wohlbefinden der LAA am Ende des Vorbereitungsdienstes (t2, n = 256, MI); dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) .....	61
Abbildung 34: Selbstberichtetes berufliches Wohlbefinden der Ausbildungslehrkräfte (ALK, t1, N = 352, MI) und Seminarleiter*innen (getrennt KSL (t2, n = 63, MI) und FSL (t2, n = 190, MI)); dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren .....	61
Abbildung 35: Selbstberichtete Vorerfahrung der LAA im Bereich der didaktischen Mediennutzung (t1, N = 669, MI); dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) .....	62
Abbildung 36: Überzeugungen der LAA im Bereich Inklusion getrennt nach Schulform/Studienseminar (t2, n = 209, MI), G = Grundschule, HRSGe = Haupt-, Real- Sekundar- und Gesamtschule, GyGe = Gymnasium und Gesamtschule; LAA des Lehramts SF (n = 2) und BK (n = 2) wurden aufgrund der geringen Stichprobengröße aus der Analyse ausgeschlossen; dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren.....	63
Abbildung 37: Selbstwirksamkeitserwartung der LAA im Bereich Inklusion getrennt nach Schulform/Studienseminar (t2, n = 209, MI), G = Grundschule, HRSGe = Haupt-, Real- Sekundar- und Gesamtschule, GyGe = Gymnasium und Gesamtschule; LAA des Lehramts SF (n = 2) und BK (n = 2) wurden aus der Analyse ausgeschlossen; dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren; * signifikante Unterschiede.....	64
Abbildung 38: Selbstberichtetes berufliches Wohlbefinden der LAA im Seiteneinstieg (t1, n = 13, MI) und ihrer Mitbewerber*innen (t1, n = 655, MI); dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren	65
Abbildung 39: Selbstberichtete professionelle Kompetenz der LAA im Seiteneinstieg (t1, n = 13, MI) und ihrer Mitbewerber*innen (t1, n = 655, MI); dargestellt sind Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren	66

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Soziodemografische Merkmale der Stichproben der Kohorten 1, 2 und 3.....	20
Tabelle 2: Soziodemografische Merkmale der fachlichen und überfachlichen Ausbilder*innen (t1 und t2).....	21
Tabelle 3: Allgemeine Übersicht der erhobenen Konstrukte .....	22
Tabelle 4: Anzahl Beratungsgespräche POB-C .....	41
Tabelle 5: Häufige Themen der POB-C in Prozent.....	43
Tabelle A 1: Übersicht zu erfassten Konstrukten und Instrumenten .....	79
Tabelle A 2: Übersicht aller teilnehmender Zfsl .....	81
Tabelle B 1: Bildungswissenschaftliches Wissen – Beispielitem aus dem Bilwiss-2.0-Test (Kunina-Habenicht et al., 2020) .....	82
Tabelle B 2: Medienkompetenz – Instruktionen, Itemformulierungen zur Vorerfahrung Medienkompetenz aus Sicht der LAA zu t1 (Baier et al., 2017) sowie Reliabilität der selbstberichteten Medienkompetenz aus Sicht der LAA zu t2 (adaptiert nach Schmidt et al., 2009) .....	82
Tabelle B 3: Überzeugungen – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zu Lerntheoretischen Überzeugungen (adaptiert nach Voss et al., 2011) und Überzeugungen bezüglich Inklusion (Bosse & Spörer, 2014) aus Sicht der LAA zu t1 .....	83
Tabelle B 4: Selbstwirksamkeit – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zur allgemeinen Lehrkraftselbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1999) und Selbstwirksamkeit zum inklusiven Unterricht (Bosse & Spörer, 2014) aus Sicht der LAA .....	84
Tabelle B 5: Motivation – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zum Enthusiasmus aus Sicht der LAA zu t1 (Kunter, Frenzel et al., 2011) .....	85
Tabelle B 6: Selbstregulation – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zur Anstrengungsbereitschaft aus Sicht der LAA zu t1 (Cooman et al., 2009) .....	85
Tabelle B 7: Fremdeingeschätzte Kompetenz – Instruktionen und Itemformulierungen zum Vergleich Lehramtsanwärter*innen im alten und reformierten Vorbereitungsdienst aus Sicht der Ausbildungslehrkräfte (t1) und Seminarausbilder*innen (t2) (Items 1-4: in Anlehnung an Universität Kassel, 2020; Items 5-7: Eigenentwicklung) .....	86
Tabelle B 8: Seminargestaltung – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der Veränderung der Seminarinhalte durch die reformierte Ausbildung aus Sicht der Seminarausbilder*innen zu t2 (Eigenentwicklung) ....	86
Tabelle B 9: Innovationsbereitschaft – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten der Skala Innovationsbereitschaft bezüglich Seminargestaltung aus Sicht der Seminarausbilder*innen zu t2 (Holtappels, 1997) ..	86
Tabelle B 10: Seminargestaltung – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zur Beurteilung der Diskursqualität in Kern- und Fachseminar aus Sicht der LAA zu t2 (adaptiert nach Kunter et al., 2010; Decker et al., 2015) .....	87
Tabelle B 11: Seminargestaltung – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zur Beurteilung der Diskursqualität in Kern- und Fachseminar aus Sicht der fachlichen (FSL) und überfachlichen (KSL) Ausbilder*innen zu t1 (adaptiert nach Kunter et al., 2010; Decker et al., 2015).....	87
Tabelle B 12: Überzeugungen – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zu Lerntheoretischen Überzeugungen (Voss et al., 2011) und Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Zusammenhang (Kunter et al., 2017) aus Sicht der Seminarausbilder*innen (SAB) zu t1 .....	88
Tabelle B 13: Benotung und Bewertung – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der Benotungsfreiheit im Kernseminar aus Sicht der LAA zu t2 (Kunter et al., 2017).....	89

Tabelle B 14: Kooperation – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der Zusammenarbeit von Kern- und Fachseminaren aus Sicht der LAA zu t2 (Kunter et al., 2017) .....	89
Tabelle B 15: Kooperation – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der Zusammenarbeit von Kern- und Fachseminaren aus Sicht der Seminarausbilder*innen zu t2 (Kunter et al., 2017) .....	89
Tabelle B 16: Benotung und Bewertung – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der Benotung und Bewertung der LAA aus Sicht der überfachlichen Ausbilder*innen (KSL) zu t2 (Kunter et al., 2017).....	89
Tabelle B 17: EPG – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung des Eingangs- und Perspektivgesprächs aus Sicht der Seminarausbilder*innen zu t2 (Kunter et al., 2017, Item 4: Eigenentwicklung) .....	90
Tabelle B 18: EPG – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zur Beurteilung des Eingangs- und Perspektivgesprächs aus Sicht der LAA zu t2 (Kunter et al., 2017) .....	90
Tabelle B 19: POB-C – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der Informationen zum POB-C sowie zur Erfassung der Nutzungshäufigkeit aus Sicht der LAA zu t2 (Informationen zum POB-C: Items 1, 2, 5 und 6: adaptiert nach Kunter et al., 2017; Items 3 und 4: Eigenentwicklung).....	91
Tabelle B 20: POB-C – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zur Beurteilung der POB-C aus Sicht der LAA zu t2 (Kunter et al., 2017, Eigenentwicklung) .....	91
Tabelle B 21: POB-C – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der POB-C aus Sicht der Coaches zu t2 (Eigenentwicklung) .....	92
Tabelle B 22: Selbstgesteuerte Lerngruppen – Instruktionen und Itemformulierungen und Reliabilitäten zur Beurteilung der Arbeit in der Lerngruppe aus Sicht der LAA zu t2 (Kunter et al., 2017, Item 5: Eigenentwicklung) .....	93
Tabelle B 23: Selbstgesteuerte Lerngruppen – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der selbstgesteuerte Lerngruppen aus Sicht der Seminarausbilder*innen zu t2 (in Anlehnung an Kunter et al., 2017) .....	93
Tabelle B 24: Portfolio– Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung des Portfolio aus Sicht der LAA zu t1 und t2 (Eigenentwicklung).....	93
Tabelle B 25: Lern- und Leistungszielorientierung – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zur Beurteilung der Lernzielorientierung als Lernende (Midgley et al., 1998) und als Lehrkraft (Dickhäuser et al., 2007) aus Sicht der LAA zu t1.....	94
Tabelle B 26: Erwachsene Lernende – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten der Skala Externale Kontrollüberzeugung (in Anlehnung an Skaalvik & Skaalvik, 2007), zur Beurteilung der Partizipation der LAA im Kern-/ Fachseminar (in Anlehnung an Baumert, Gruehn, Heyn, Köller & Schnabel, 1997; Baumert et al., 2009; Clausen, 2002; Gruehn, 2000) aus Sicht der fachlichen (FSL) und überfachliche (KSL) Ausbilder*innen zu t1 .....	95
Tabelle B 27: Nützlichkeit der Angebote im Vorbereitungsdienst – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der Nützlichkeit der Angebote im Vorbereitungsdienstes aus Sicht der LAA zu t2 (Kunter et al., 2017).....	96
Tabelle B 28: Vergleich der Ausbildungsformate – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der Nützlichkeit des alten und reformierten Vorbereitungsdienstes aus Sicht der Seminarausbilder*innen (SAB) zu t2 und der Ausbildungslehrkräfte (ALK) zu t1 (Universität Kassel, 2020) .....	96
Tabelle B 29: Soziale Unterstützung – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zur Beurteilung der Unterstützung durch Peers und Ausbilder*innen aus Sicht der LAA zu t2 (adaptiert von Kunter et al., 2010 siehe auch Richter et al., 2011) .....	97
Tabelle B 30: Soziale Unterstützung – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung zur Beurteilung der Unterstützung durch höhere Ebenen aus Sicht der Ausbildungslehrkräfte zu t1 (Eigenentwicklung) .....	98
Tabelle B 31: Soziale Unterstützung – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der Unterstützung durch höhere Ebenen aus Sicht der Seminarausbilder*innen zu t2 (Eigenentwicklung).....	98
Tabelle B 32: Kooperation – Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zur Beurteilung der Zusammenarbeit von ZfsL und Ausbildungsschule aus Sicht der LAA zu t2 (Kunter et al., 2017) .....	99
Tabelle B 33: Staatsprüfung – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der Staatsprüfung aus Sicht der Lehramtsanwärter*innen der Erhebungen 2020 und 2021 (Items 1-2: (Kunter et al., 2017), Item 3: Eigenentwicklung). 99	
Tabelle B 34: Kooperation – Instruktionen und Itemformulierungen zur Beurteilung der Zusammenarbeit von ZfsL und Ausbildungsschule aus Sicht der Seminarausbilder*innen (SAB) zu t2 (Kunter et al., 2017) .....	99

Tabelle B 35: Kooperation - Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zur Beurteilung der Kooperation zwischen ZfsL und Ausbildungsschule aus Sicht der Seminarausbilder*innen (SAB, t1) und der Ausbildungslehrkräfte (ALK, t1) (in Anlehnung an Abs et al., 2009) .....	100
Tabelle B 36: Wohlbefinden - Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten zur Emotionalen Erschöpfung (Kunter et al., 2010 adaptiert nach Enzmann & Kleiber, 1989), Berufszufriedenheit (Kunter et al., 2010 in Anlehnung an Hackman & Oldham, 1975, Merz 1979), Arbeitsengagement (Schaufeli & Bakker, 2004) und zum Wunsch, den Beruf aufzugeben (adaptiert von Klassen & Chiu, 2011) aus Sicht der LAA (t2), ALK (t1) und SAB (t2) .....	100
Tabelle B 37: Seiteneinstieg - Instruktionen und Itemformulierungen zu Praxiserfahrungen der LAA zu t1 (Abs et al., 2009) .....	101
Tabelle C 1: Vergleiche der soziodemografischen Variablen zwischen den Stichproben der LAA zu Erhebungszeitpunkten 1 und 2 .....	102
Tabelle C 2: Teststatistiken der Mittelwertvergleiche zwischen den Kohorten 1, 2 und 3 im Hinblick auf soziodemografischen Variablen .....	102
Tabelle C 3: Statistische Kennwerte und Teststatistiken der einfaktoriellen Kovarianzanalysen zu Kohortenunterschieden .....	103
Tabelle C 4: Kennwerte der erhobenen psychologischen Skalen der Lehramtsanwärter*innen .....	104
Tabelle C 5: Kennwerte der erhobenen psychologischen Skalen der Seminarausbilder*innen .....	105
Tabelle C 6: Kennwerte der erhobenen psychologischen Skalen der Ausbildungslehrkräfte .....	106
Tabelle C 7: Teststatistiken des Mittelwertvergleichs zwischen Lehramtsanwärter*innen und Seminarausbilder*innen im Hinblick auf die Beurteilung der Diskursqualität im Fach- und Kernseminar .....	106
Tabelle C 8: Teststatistiken des Mittelwertvergleichs zwischen Ausbildungslehrkräften und Seminarausbilder*innen im Hinblick auf die Beurteilung der Zusammenarbeit von ZfsL und Ausbildungsschule .....	106
Tabelle C 9: Teststatistiken des Mittelwertvergleichs zwischen LAA und Seminarausbilder*innen im Hinblick auf die Beurteilung der Zusammenarbeit von ZfsL und Ausbildungsschule .....	106
Tabelle C 10: Statistische Kennwerte und Teststatistiken der einfaktoriellen Kovarianzanalysen zu schulformspezifischen Unterschieden unter Kontrolle von Alter und Geschlecht .....	107
Tabelle C 11: Teststatistiken der einfaktoriellen Varianzanalysen zu standortspezifischen Unterschieden unter Kontrolle von Geschlecht und Schulform/Studienseminar .....	108