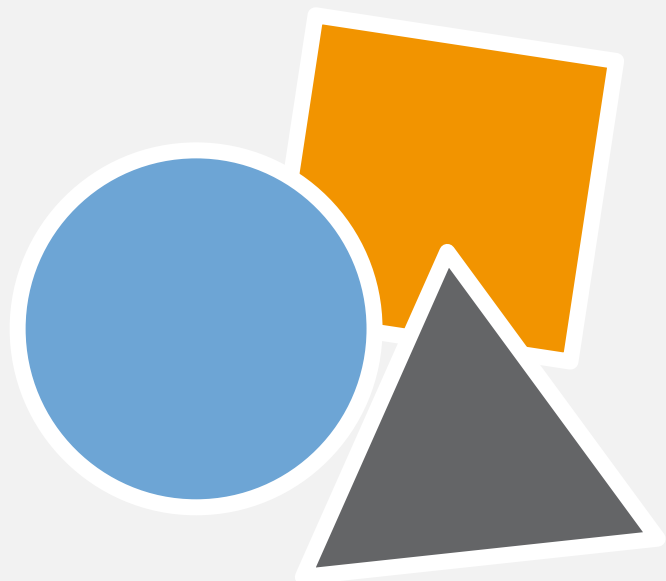


David Simon, Jürgen Schneider, Verena Jörg & Mareike Kunter

Wissenschaftliche Begleitung des Vorbereitungsdienstes im Land Nordrhein-Westfalen: Ergebnisse und Empfehlungen der dritten Evaluationsphase (2023–2025)

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

Frankfurt, den 27. Februar 2026



Projektinformationen

Evaluation des Vorbereitungsdienstes im Land Nordrhein-Westfalen

Abteilung: Lehr- und Lernqualität in Bildungseinrichtungen

Arbeitsbereich: Schulisches Lehren und Lernen

Laufzeit: 01/2023 – 12/2025

Finanzierung: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Projektleitung: Prof. Dr. Mareike Kunter

Kontakt:

Prof. Dr. Mareike Kunter

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Rostocker Straße 6

60323 Frankfurt am Main

Tel. +49 (0)69 24708-350

Fax +49 (0)69 24708-444

E-Mail: m.kunter@dipf.de

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	4
Zentrale Ergebnisse der aktuellen Evaluationsphase im Überblick	4
Handlungsempfehlungen	6
1. Die wissenschaftliche Begleitung des Vorbereitungsdienstes im Land Nordrhein-Westfalen	8
1.1. Der Vorbereitungsdienst im Land Nordrhein-Westfalen.....	8
1.2. Vorangegangene Projektphasen.....	9
1.3. Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst.....	10
1.4. Die dritte Evaluationsphase (2023–2025).....	10
1.4.1. Studienanlage	12
1.4.1.1. Fragebogenerhebung	12
1.4.1.2. Fokusgruppen	12
1.4.2. Stichproben	13
2. Ergebnisse der dritten Evaluationsphase (2023–2025).....	16
2.1. Lernende und Lehrende	16
2.1.1. Lernende: Die Lehramtsanwärter*innen	17
2.1.1.1. Kognitive Eingangsvoraussetzungen: Wissen und Überzeugungen.....	17
2.1.1.2. Motivationale Eingangsvoraussetzungen	20
2.1.1.3. Selbstregulation	22
2.1.1.4. Ein genauer Blick auf die Kohorte 4.....	23
2.1.2. Lehrende: Die Auszubildenden an Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) und an den Schulen.....	25
2.1.2.1. Expertise	25
2.1.2.2. Seminargestaltung.....	27
2.1.2.1. Lernziele im Vorbereitungsdienst	28
2.1.2.2. Zusammenarbeit	29
2.1.2.3. Berufliches Wohlbefinden	31
2.2. Lernangebot	34
2.2.1. Selbstorganisierte Lerngruppen	35
2.2.2. Perspektivgespräch.....	38
2.2.3. Personenorientierte Beratung	40
2.2.4. Unterrichtsbesuche	42

2.2.5. Die Ausbildungsorte Schule und Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfSL)	46
2.3. Wirkung	49
2.3.1. Professionelle Kompetenz	50
2.3.1.1. Kognitive Merkmale: Wissen und Überzeugungen.....	50
2.3.1.2. Motivationale Merkmale	52
2.3.1.3. Selbstregulation	52
2.3.2. Professionelles Verhalten	54
2.3.3. Berufliches Wohlbefinden	56
2.3.3.1. Anforderungen im Vorbereitungsdienst.....	58
2.3.3.2. Anforderungsbewältigung im Vorbereitungsdienst	58
Zentrale Ergebnisse und Empfehlungen	60
Zentrale Ergebnisse	60
Handlungsempfehlungen	63
Danksagung	65
Literaturverzeichnis	66

Zusammenfassung

In Nordrhein-Westfalen wurden mit einem neuen Lehrerausbildungsgesetz seit 2009 Neuerungen in der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung eingeführt. Der reformierte Vorbereitungsdienst zeichnet sich durch eine Verkürzung der Ausbildungsdauer auf 18 Monate (zuvor 24 Monate) sowie durch die Einführung neuer Lerngelegenheiten aus, die eine qualitative Weiterentwicklung der Ausbildung zum Ziel hatten. Parallel dazu wurde im Rahmen des universitären Studiums eine Praxisphase (Praxissemester) implementiert. Die Effekte der Umstrukturierung wurden bereits in einer ersten Projektphase (2011–2016) sowie in einer zweiten Projektphase (2019–2022) evaluiert und werden nun in einer dritten Phase (2023–2025) unter Leitung von Prof. Dr. Mareike Kunter am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation wissenschaftlich begleitet.

Neben einer fortführenden Implementationsprüfung der Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst, einer abschließenden Bewertung der Effekte der Reform sowie der umfassenden Ausbildungssituation sind auch aktuelle Fragestellungen Gegenstand des Berichts, wie etwa eine vertiefte Betrachtung der Unterrichtsbesuche. Hierzu wurden sowohl Lehramtsanwärter*innen als auch Auszubildende an Schulen und an Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfSL) mittels standardisierter Fragebögen sowie in Fokusgruppen befragt.

Zentrale Ergebnisse der aktuellen Evaluationsphase im Überblick

Die Lehramtsanwärter*innen der aktuellen Projektphase starten in allen Facetten professioneller Kompetenz mit günstigen Voraussetzungen in den Vorbereitungsdienst. Im Vergleich zu den Kohorten ohne Praxissemester verfügen sie über umfangreicheres bildungswissenschaftliches Wissen, eine stärker konstruktivistische Sicht auf Lehr- und Lernprozesse sowie eine stärker entwicklungsorientierte Zielsetzung. Es lässt sich festhalten, dass sie alle notwendigen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bewältigung des Vorbereitungsdienstes mitbringen. Dieses Bild bestätigt sich auch durch die Rückmeldungen der Auszubildenden: 86 % der Seminar Ausbilder*innen bzw. 90 % der Ausbildungslehrkräfte attestieren den Lehramtsanwärter*innen eine grundsätzliche Eignung für den Beruf der Lehrkraft.

Die Auszubildenden teilen überwiegend lernförderliche Überzeugungen über das Lehren und Lernen und den Zusammenhang von Theorie und Praxis. Die Seminararbeit greift schulpraktische Erfahrungen systematisch auf. Positiv fällt auch die Einschätzung der Lehramtsanwärter*innen aus: 95 % sehen ihre Seminar Ausbilder*innen als fachlich gut ausgebildet an; für die Ausbildungslehrkräfte an den Schulen gilt dies bei 78 %. Beide Ausbildungsorte verfolgen insgesamt vergleichbare Ziele und legen gemeinsame Kriterien an. Ein grundlegender Konflikt zwischen Seminar Ausbilder*innen und Ausbildungslehrkräften ist nicht erkennbar. Ungünstig wird allerdings die unzureichende strukturelle Einbindung der Schulen in die Arbeit der ZfSL beschrieben.

Die damals neuen Lerngelegenheiten wurden kurz nach der Reform weitgehend implementiert und von Lehramtsanwärter*innen sowie Auszubildenden gut angenommen und als nützlich

beurteilt. Die zwischenzeitlichen Neuerungen und Optimierungen werden an den ZfsL weitestgehend umgesetzt und positiv aufgenommen. Über die Zeit hinweg sind insgesamt positive Trends bei der Bearbeitung von Problemstellen zu beobachten:

- In der aktuellen Kohorte nehmen deutlich mehr Personen das nun verpflichtende Angebot der selbstorganisierten Lerngruppen wahr. Diejenigen, die Lerngruppen bilden, werden über den Nutzen informiert und fühlen sich zeitlich dadurch nicht belastet. Diese Entwicklung stellt eine deutliche Verbesserung zur vorherigen Projektphase dar. Der kleine Teil der Lehramtsanwärter*innen, der keine Lerngruppe bildet, berichtet weiterhin von Hindernissen. Diese lassen sich zu einem erheblichen Teil durch Unterschiede in der Umsetzung durch die ZfsL erklären.
- Hinsichtlich des Perspektivgesprächs ist eine Grundlage zur Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben nun strukturell verankert, sodass Themen im neuen zweiten Gespräch fortführend bearbeitet werden. Außerhalb der Gespräche gibt es jedoch wenig Angebote zur Zielverfolgung. Der Nutzen dieser Lerngelegenheit wird weiterhin überwiegend positiv bewertet.
- Auch nach Abschluss der Reformphase wird die personenorientierte Beratung weiterhin geschätzt und zur langfristigen Entwicklung genutzt. Eine fortführende Bearbeitung von Themen findet jedoch kaum statt. Die Beratung wird hauptsächlich zur Bearbeitung akuter Probleme genutzt.

Vor dem Hintergrund der Vereinbarungen der Landesregierung zur Weiterentwicklung der Unterrichtsbesuche (vergleiche Koalitionsvereinbarung von CDU und Grünen, 2022) wurde dieses Element in der aktuellen Projektphase vertieft untersucht. Die Unterrichtsbesuche gehen mit einem hohen zeitlichen Vorbereitungsaufwand einher. Alle Beteiligten sehen darin keine alltagsnahe Unterrichtssituation. Für die Lehramtsanwärter*innen stellen sie unter verschiedenen Aspekten des Vorbereitungsdienstes die höchste Belastung dar. Dennoch werden die Besuche sowohl von den Lehramtsanwärter*innen als auch von den Auszubildenden mehrheitlich als nützlich in Bezug auf die professionelle Entwicklung eingeschätzt. Die Lehramtsanwärter*innen nehmen die Unterrichtsbesuche als Lern- und Prüfungssituation zugleich wahr, wodurch sie Feedback nicht lernorientiert interpretieren. Dieser Umstand wird als problematisch wahrgenommen: Die Lehramtsanwärter*innen wünschen sich eine klarere Trennung, die Auszubildenden empfinden ihre Doppelrolle als Beratende und Bewertende als belastend und sind sich unsicher, wie sie diese ausfüllen sollen.

Die Verkürzung bei gleichzeitig inhaltlicher Neuorientierung hat auch langfristig nicht zur Verschlechterung der Entwicklung professioneller Kompetenz im Verlauf des Vorbereitungsdienstes geführt. Die Facetten professioneller Kompetenz und das professionelle Verhalten sind am Ende des Vorbereitungsdienstes auch im reformierten Vorbereitungsdienst in einem wünschenswerten Bereich. Lediglich in einigen wenigen Aspekten entwickeln sich die Kohorten des verkürzten Vorbereitungsdienstes etwas ungünstiger als die des alten und längeren Vorbereitungsdienstes. Im Sinne der Reformbemühungen können die geringen Unterschiede als Erfolg gewertet werden.

Handlungsempfehlungen

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung sprechen weiterhin für eine gelungene Umstellung des Vorbereitungsdienstes. Im Hinblick auf einzelne Ausbildungselemente und Lerngelegenheiten bestehen Optimierungsmöglichkeiten.

1. Lerngelegenheiten ausdifferenzieren

Die Optimierungen der Lerngelegenheiten zeigen Wirkung. Klar sichtbar wird das an den Verbesserungen bei der Umsetzung der selbstorganisierten Lerngruppen, die nun deutlich mehr Lehramtsanwärter*innen erfolgreich für ihre professionelle Entwicklung nutzen. Zur Unterstützung ist es sinnvoll, weiterhin transparent zu machen, welchen Nutzen die selbstorganisierten Lerngruppen beabsichtigen und welches Verhalten von den Lehramtsanwärter*innen erwartet wird, um diese Ziele zu erreichen. Diesem Gedanken folgend sollte geprüft werden, inwiefern die Arbeit in den Lerngruppen von den ZfSL inhaltlich sinnvoll vorbereitet werden kann.

Die Lehramtsanwärter*innen nutzen die unterschiedlichen Lerngelegenheiten für verschiedene Anliegen und nehmen dabei zwar eine gewisse Verzahnung wahr, jedoch stehen die einzelnen Elemente weiterhin weitgehend unverbunden nebeneinander. Es sollte daher geprüft werden, wie eine stärkere Integration der unterschiedlichen Elemente gefördert werden kann.

Wie bereits bei den selbstorganisierten Lerngruppen sollte den Lehramtsanwärter*innen auch bei allen weiteren Lerngelegenheiten klar kommuniziert werden, welche Aspekte professioneller Kompetenz angesprochen werden und welche Erwartungen an sie gestellt sind, um die jeweilige Entwicklungsaufgabe zu bearbeiten. Nur wenn diese Orientierung transparent ist, können die Lehramtsanwärter*innen angesichts der Vielfalt der Angebote und Kompetenzfacetten erkennen, wie sie fachliche, überfachliche, personale und kollegiale Fertigkeiten miteinander verknüpfen und wechselseitigen Nutzen daraus ziehen können. So könnten zum Beispiel weiterhin die im ersten Perspektivgespräch vereinbarten Ziele in die personenorientierte Beratung einfließen, aber auch in der fachlichen und überfachlichen Beratung im Rahmen der Unterrichtsbesuche stärker aufgegriffen werden.

2. Unterrichtsbesuche entlasten

Die Unterrichtsbesuche stellen für die Lehramtsanwärter*innen eine erhebliche Belastung dar. Eine Entlastung könnte erfolgen (1.) durch eine Reduzierung des zeitlichen Vorbereitungsaufwandes, (2.) durch eine Verringerung der wahrgenommenen Bedeutsamkeit für die Langzeitbeurteilung sowie (3.), indem allgemein verbreitete Vorstellungen über Unterrichtsbesuche revidiert werden. Dafür sollten insbesondere zu Beginn des Vorbereitungsdienstes unberechtigte Sorgen adressiert sowie transparent kommuniziert werden, welche Ziele mit den Unterrichtsbesuchen verfolgt werden. Zudem sollte eine klare Trennung von Lern- und Prüfungssituation vorgenommen werden.

Unterstützend können Formate bereitgestellt werden, die eine Rückmeldung ermöglichen, die die Lernfunktion der Unterrichtsbesuche stärken.

3. Ausbildungslehrkräfte einbinden

Die Ausbildungslehrkräfte sollten stärker in die Arbeit der ZfsL eingebunden werden. Sowohl die Ausbildenden an Schulen als auch an den ZfsL sehen darin eine Notwendigkeit und signalisieren ihre Bereitschaft. Die Ausbildungslehrkräfte wünschen sich Qualifikationsangebote, die es bisher fast gar nicht zu geben scheint. Eine fortschreitende Verknüpfung der Ausrichtung der Ausbildungsinhalte ist sinnvoll. Insbesondere vor dem Hintergrund der bekannten positiven Effekte erfolgreicher Unterstützung durch qualifizierte und geschulte Mentor*innen liegt hier ein erhebliches Potential.

4. Wohlbefinden stärken

Das berufliche Wohlbefinden ist ein zentraler Bestandteil der mentalen Gesundheit von Lehrkräften und aus persönlicher, institutioneller sowie systemischer Perspektive von erheblicher Bedeutung. Zwar zeigen die bisherigen Projektphasen weder eine erhöhte berufliche Erschöpfung noch eine geringe Berufszufriedenheit, doch lässt sich über die verschiedenen Kohorten hinweg ein Anstieg entsprechender Belastungsindikatoren beobachten, dessen Ausprägung in aktuellen Studien auch für Lehrkräfte in späteren Berufsphasen beschrieben wird. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, die Relevanz gesundheitsfördernder Maßnahmen weiter zu stärken, um bereits in der Berufseinstiegsphase einen tragfähigen Grundstein für ein gesundes berufliches Leben zu legen. Für die Lehramtsanwärter*innen stellt dies ein zentral genanntes Lernziel dar und es war in allen Projektphasen ein wesentlicher Anlass der personenorientierten Beratung, deren Bedeutung in diesem Zusammenhang ausdrücklich hervorgehoben werden soll.

5. Zeit geben

Die Reform des Vorbereitungsdienstes, einschließlich der Verkürzung seiner Dauer, hat insgesamt nicht zu einem Verlust professioneller Kompetenz geführt. Gleichwohl zeigt sich, dass in der zur Verfügung stehenden Zeit Entwicklungspotentiale bestehen, die bereits jetzt nicht vollständig ausgeschöpft werden können. Zeit als limitierender Faktor wird in Fokusgruppen und offenen Antwortformaten regelmäßig benannt, ein Muster, das sich über alle Projektphasen hinweg fortsetzt. Vor diesem Hintergrund erscheint die derzeitige Dauer des Vorbereitungsdienstes insgesamt angemessen. Eine weitere Verkürzung riskiert eine Verschlechterung der Ausbildungsqualität.

1. Die wissenschaftliche Begleitung des Vorbereitungsdienstes im Land Nordrhein-Westfalen

1.1. Der Vorbereitungsdienst im Land Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen (NRW) wurden mit dem neuen Lehrerausbildungsgesetz seit 2009 Neuerungen in der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung eingeführt (LABG, 2009). Die Reform wirkte auf eine Qualitätsverbesserung der Ausbildung sowie auf eine landesweite Vergleichbarkeit der Lehrkräftebildung und der Bewertungsmaßstäbe hin. Grundlage sind seither die Standards der Kultusministerkonferenz für die Bildungswissenschaften (KMK, 2019) und das Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst (MSB NRW, 2021).

Der neue Vorbereitungsdienst ist seit dem 1. August 2011 in Kraft. Er zeichnet sich durch eine Dauer von 18 Monaten, statt vormals 24 Monaten, aus und durch die Einführung neuer Lerngelegenheiten, die die Ausbildung qualitativ verbessern sollten. Parallel dazu wurde eine Praxisphase (Praxissemester) während des Universitätsstudiums eingeführt. Für einen Überblick über den reformierten Vorbereitungsdienst siehe Gerdes und Annas-Sieler (2011).

Leitend für die Neugestaltung des Vorbereitungsdienstes sind die stärkere Handlungsfeldorientierung und die Personenorientierung. Handlungsfeldorientierung beschreibt in seiner Neuerung den ausbildungsdidaktischen Ansatz, dass die Ausbildung stets mit praktischen Handlungssituationen über sechs Handlungsfelder hinweg verknüpft ist. Die Handlungsfelder bilden die Standards der Kultusministerkonferenz für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst ab. Damit einhergehend rücken die Ausbildungsschulen näher an die fachwissenschaftliche Ausbildung an den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL). Grundlage für diese Zusammenarbeit sind Ausbildungsprogramme der ZfsL, die in Abstimmung mit den Ausbildungsschulen konkretisiert werden und auf dem Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst (MSB NRW, 2021) basieren. Für das Kerncurriculum wiederum sind die Handlungsfelder leitend.

Personenorientierung adressiert die Individualität der Lehramtsanwärter*innen (LAA) bei ihrem Kompetenzaufbau. Elemente, die eine möglichst individuelle Förderung ermöglichen sollen, sind selbstorganisierte Lerngruppen (professionsorientierter Austausch und Kooperation der LAA untereinander), das Perspektivgespräch (individuelle fachbezogene und überfachliche Bestandsaufnahme und Planung am Beginn des Vorbereitungsdienstes), die personenorientierte Beratung (Stärkung personaler Kompetenzen in einem benotungsfreien Raum, mit dem Ziel der berufsbezogenen Unterstützung über die fachliche und überfachliche Ausbildungsberatung hinaus) und das in der Reform eingeführte und zwischenzeitlich – auch aufgrund von Ergebnissen der vorherigen Evaluationsergebnisse – ausgeschiedene Portfolio Praxiselement. In diesem Sinne sind damit auch die Unterrichtsbesuche als Lerngelegenheit zu verstehen. Sie sind der zentrale Ort der fachbezogenen und überfachlichen Ausbildungsberatung, in denen die LAA wiederholte

Information über den erreichten Ausbildungsstand bekommen, vergleiche Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (OVP, 2011).

Daneben spielen weitere non-formale und informelle Lernprozesse während der Berufsausübung als LAA eine wichtige Rolle. In diesem Zusammenhang sind insbesondere die tägliche Arbeit an den Schulen sowie der Austausch an den ZfsL als bedeutsame Lerngelegenheiten zu verstehen (Kunter et al., 2011).

1.2. Vorangegangene Projektphasen

Die Implementation des reformierten Vorbereitungsdienstes wurde begleitend zum Projekt „Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss)“ erstmals wissenschaftlich begleitet, sodass Effekte der Umstrukturierung untersucht werden konnten (erste Evaluationsphase, 2011–2016). Durch die Messung zu Beginn und am Ende des Vorbereitungsdienstes in zwei Personengruppen,

Kohorte 1 (K1): Letzter Jahrgang im alten Vorbereitungsdienst von 24 Monaten, und

Kohorte 2 (K2): Erster Jahrgang im reformierten Vorbereitungsdienst von 18 Monaten,

war ein Vergleich möglich, der es erlaubte, Aussagen über die Implementation der neuen Lerngelegenheiten sowie über die Wirkung der Reformierung auf die Entwicklung der professionellen Kompetenz und des professionellen Verhaltens angehender Lehrkräfte im Längsschnitt zu treffen. Letztere Kohorte hatte jedoch noch nicht das Lehramtsstudium nach Inkrafttreten des neuen Lehrerausbildungsgesetz inklusive Praxissemester durchlaufen, sodass eine Evaluation der Reform in vollem Umfang nicht möglich war. Eine Erhebung einer neuen Kohorte im Verlauf des Vorbereitungsdienstes, nachdem die Umstellung abgeschlossen ist, sollte diese Lücke schließen (zweite Evaluationsphase, 2019–2022):

Kohorte 3 (K3): Jahrgang im reformierten Vorbereitungsdienst, inklusive Praxissemester.

Die Erhebung des zweiten Messzeitpunktes am Ende des Vorbereitungsdienstes fiel in die Maßnahmen zur Eindämmung der COVID-19-Pandemie mit Schulschließungen und Umstellung auf Onlineformate an den ZfsL. Zwar konnten einige Erkenntnisse zur fortführenden Implementation der neuen Lerngelegenheiten gewonnen werden, die zentrale Prüfung der langfristigen Effekte der Reform war mit einer solchen konfundierten Stichprobe jedoch nicht möglich. Die aktuelle Projektphase (dritte Evaluationsphase, 2023–2025) zielt in Konsequenz auf die erneute Erhebung einer Kohorte ab, mit der ein Vergleich mit der, in der ersten Evaluationsphase untersuchten, letzten Kohorte des alten Vorbereitungsdienstes möglich ist:

Kohorte 4 (K4): Jahrgang im reformierten Vorbereitungsdienst, inklusive Praxissemester.

Entsprechend der vorangegangenen Ausführung gehen der aktuellen Projektphase zwei Evaluationsphasen voran. Entsprechende Berichte liegen vor:

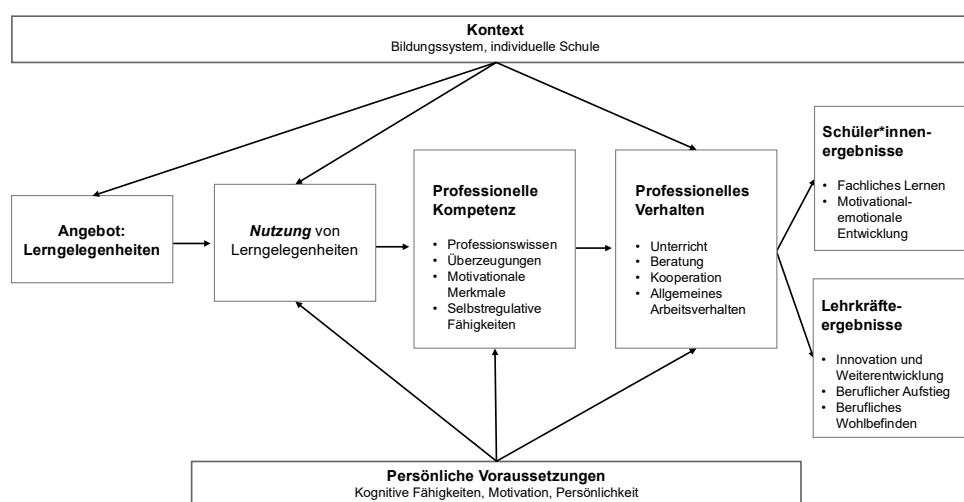
Kunter, M., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Kunina-Habenicht, O. & Lohse-Bossenz, H. (2013). *Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen. Bericht an das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Wolf, K., Staab, R., Jörg, V. & Kunter, M. (2022). *Analysen zur Evaluation des Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen. Bericht an das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Goethe-Universität Frankfurt am Main. DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

1.3. Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst

Die Begleitforschung zum Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen orientiert sich in theoretischer Hinsicht an dem Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Kunter et al., 2011; Abbildung 1.1). Dieses mittlerweile in der deutschsprachigen Bildungsforschung fest etablierte Modell formuliert verschiedene Aspekte **professioneller Kompetenz** wie Wissen, Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation als die Voraussetzungen für kompetentes professionelles Verhalten und entsprechende längerfristige Ergebnisse seitens Schüler*innen und der Lehrkräfte selbst. Unterschiede in der professionellen Kompetenz ergeben sich durch unterschiedliche **Lerngelegenheiten** beziehungsweise die individuell variierende Nutzung solcher Lerngelegenheiten, die aufgrund von unterschiedlichen **persönlichen Voraussetzungen** und kontextuellen Begebenheiten entstehen. Die angebotenen Lerngelegenheiten entfalten also nur dann ihre Wirkung, wenn sie von den LAA aktiv und individuell genutzt werden.

Abbildung 1.1: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften



1.4. Die dritte Evaluationsphase (2023–2025)

Die Ausrichtung an Handlungsfeld- und Personenorientierung im Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen intendiert eine unterstützende Funktion für die LAA bei der lernförderlichen

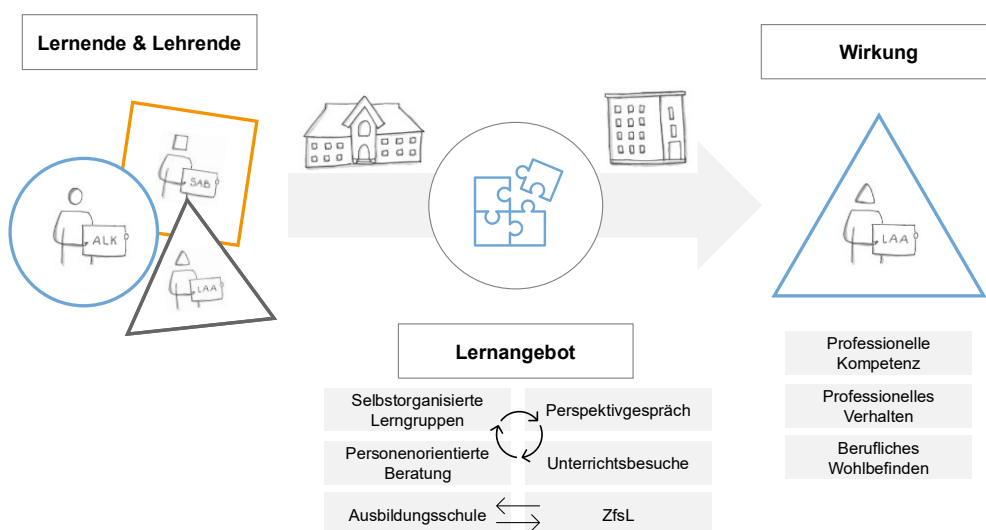
Nutzung der Lerngelegenheiten (MSB NRW, 2021). Im Zentrum des Berichtes steht dementsprechend die fortführende wissenschaftliche Begleitung der Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst (selbstorganisierte Lerngruppen, Perspektivgespräch, personenorientierte Beratung) sowie die non-formalen und informellen Lerngelegenheiten an Schule und ZfsL. Die Unterrichtsbesuche durch die Seminausbilder*innen (SAB) sind in der aktuellen Projektphase verstärkt in den Fokus gerückt. Sie sollen künftig so ausgestaltet werden, dass eine authentische Unterrichtssituation beobachtet wird (Koalitionsvereinbarung von CDU und Grünen, 2022). In diesem Zusammenhang werden sowohl die Umsetzung der Lerngelegenheiten als auch die aus Sicht der Beteiligten wahrgenommenen Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Lernangebote untersucht (siehe 2.2. Lernangebot).

Der theoretischen Rahmung folgend sind die individuellen Eingangsvoraussetzungen der LAA grundlegend für eine gelungene Nutzung der Lerngelegenheiten. Entsprechend stellt die Beschreibung der Startbedingungen zu Beginn des Vorbereitungsdienstes eine zentrale Fragestellung dar. Neu in der aktuellen Projektphase ist zudem eine ausführliche Betrachtung der Voraussetzungen der Ausbildungslehrkräfte (ALK) und der SAB (siehe 2.1. Lernende und Lehrende).

Das zentrale Ziel der Ausbildung ist die Weiterentwicklung professioneller Kompetenz und deren Anwendung in der beruflichen Unterrichts- und Erziehungstätigkeit (OVP, 2011). Dementsprechend bilden die Wirkungen des Vorbereitungsdienstes, einschließlich einer abschließenden Beurteilung der langfristigen Effekte der Reform, den dritten Schwerpunkt der Fragestellungen der aktuellen Projektphase (siehe 2.3. Wirkung).

Das Ziel ist es, ein umfassendes Bild der Lehrenden und Lernenden, der Lernangebote im Vorbereitungsdienst sowie ihrer Wirkungen bereitzustellen (Abbildung 1.2).

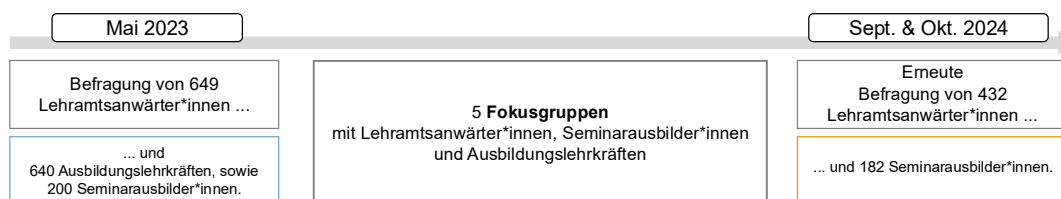
Abbildung 1.2: Darstellung der Studienfragen in Anlehnung an das Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften



1.4.1. Studienanlage

Zur Beantwortung der Fragestellungen der dritten Evaluationsphase wurden LAA zu Beginn (Messzeitpunkt 1) und am Ende (Messzeitpunkt 2) ihres Vorbereitungsdienstes befragt. Um die Perspektiven der Ausbildenden angemessen zu berücksichtigen, wurden zu beiden Messzeitpunkten ebenfalls die SAB an allen in der Studie einbezogenen ZfsL befragt sowie einmalig im Mai 2023 die ALK an den Schulen, mit denen die befragten ZfsL kooperierten (Abbildung 1.3). Ergänzend zu diesen Fragebogenerhebungen wurden zwischen den beiden Messzeitpunkten Fokusgruppen mit allen drei Personengruppen (LAA, SAB und ALK) durchgeführt. Die beiden Elemente des Studiendesigns – die quantitativen Befragungen und die qualitativen Fokusgruppen – werden nachfolgend dargestellt.

Abbildung 1.3: Studienanlage der dritten Evaluationsphase (2023–2025)



1.4.1.1. Fragebogenerhebung

Die Anfangs- und Enderhebung der LAA wurden durch geschulte Erhebungsleiter*innen durchgeführt. Diese brachten die Testmaterialien am Erhebungstag mit und befragten die LAA im Rahmen ihrer regulären Ausbildungszeit. Auf diese Weise sollten ein reibungsloser Ablauf sowie die Erreichung der intendierten Stichprobe (1.4.2. Stichproben) gewährleistet werden. Die online administrierten Erhebungsmaterialien wurden entweder auf von den ZfsL bereitgestellten Tablets oder auf privaten Tablets bzw. Laptops der LAA bearbeitet. In Einzelfällen kamen Papierversionen zum Einsatz.

Die standardisierten Fragebögen griffen größtenteils auf bestehende, etablierte Erhebungsverfahren zur Messung bildungswissenschaftlicher Konstrukte zurück. Zur Erfassung professioneller Kompetenz, professionellen Verhaltens, des beruflichen Wohlbefindens von LAA und Ausbildenden sowie der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden lagen validierte Instrumente vor. Im Rahmen dieser Instrumente konnten die LAA ihre Zustimmung zu verschiedenen Aussagen auf einer vierstufigen Skala zwischen „trifft nicht zu“ (1) und „trifft zu“ (4) geben. Zur Beantwortung der Fragen zum Lernangebot wurden darüber hinaus zusätzliche Fragen entwickelt, um die intendierte Umsetzung der Ausbildungselemente angemessen abzubilden. Die Ausbildenden konnten während der Erhebungszeiträume flexibel und eigenständig über private Endgeräte teilnehmen.

1.4.1.2. Fokusgruppen

Fokusgruppen sind ein Instrument der qualitativen Sozialforschung, bei dem eine Kleingruppe unter Moderation über ein bestimmtes Thema (Fokus) diskutiert. Sie liegen an der Grenze

zwischen Partizipations- und Erhebungsmethode (Schulz et al., 2012). Die Fokusgruppen wurden genutzt, um einzelne Ergebnisse des ersten Messzeitpunktes zu kontextualisieren und den zweiten Messzeitpunkt inhaltlich vorzubereiten.

Es wurden zwei thematische Stimuli gesetzt. Im ersten Teil standen das Erleben und das Wohlbefinden im Vorbereitungsdienst im Mittelpunkt. Die Teilnehmenden wurden gebeten, positive und negative Aspekte dieser Ausbildungsphase beziehungsweise ihrer Arbeit zu benennen sowie über Hürden und Erfolge zu berichten. Die ALK und SAB sollten darüber hinaus auch ihre Einschätzung zum Erleben und Wohlbefinden der LAA einbringen. Im zweiten Themenblock wurde die Durchführung und Wahrnehmung von Unterrichtsbesuchen diskutiert. Zentrale Fragestellungen waren, ob Unterrichtsbesuche von den LAA als authentische Unterrichtssituation erlebt werden und welche potenziellen Herausforderungen sich daraus ergeben. Zudem wurde thematisiert, weshalb LAA bereits vor Beginn des Vorbereitungsdienstes Sorgen und negative Erwartungen äußern – ein Befund aus der quantitativen Erhebung des ersten Messzeitpunktes. Die Teilnehmenden wurden angeregt, in diese Überlegungen auch den möglichen Konflikt zwischen Lerngelegenheit und Bewertungssituation einzubeziehen. Zuletzt erarbeiteten die Teilnehmenden in Kleingruppen eine Zukunftsvision des Vorbereitungsdienstes (Zukunftswerkstatt): Sie wurden angeregt sich vorzustellen, der Vorbereitungsdienst würde 2030 erneut reformiert und sie, als Team von Expert*innen, berieten die politischen Entscheidungsträger*innen. Ihre Aufgabe war es die folgende Frage zu beantworten: Was würde Sie hinsichtlich der Bewertung und der Unterrichtsbesuche im Vergleich zu heute ändern?

Teilnehmen konnten LAA, die im Mai 2023 in den Vorbereitungsdienst eingetreten waren, sowie SAB und ALK, die aktuell mit der Betreuung von LAA betraut waren. Die Rekrutierung der Teilnehmenden erfolgte über die Leitungen der in die Evaluation einbezogenen ZfsL. Diese informierten per Anschreiben über die Möglichkeit der Selbstregistrierung – im Falle der SAB direkt und im Falle der ALK indirekt über die Schulleitungen. Die Fokusgruppen dauerten jeweils rund drei Stunden und wurden online durchgeführt. Insgesamt fanden zwei Fokusgruppen mit insgesamt sechs LAA, zwei Fokusgruppen mit insgesamt elf SAB sowie eine Fokusgruppe mit fünf ALK statt. Auf Grundlage der Transkripte der Audioaufnahmen wurden die Fokusgruppen mittels Zusammenfassung zentraler Diskussionsaspekte ausgewertet (Ruddat, 2012). Eine Zusammenfassung der Ergebnisse findet sich im Kapitel zum beruflichen Wohlbefinden der Auszubildenden (siehe 2.1.2.3 Berufliches Wohlbefinden) weitere Auszüge im Rahmen der Ergebnisdarstellung der Fragen zu den Unterrichtsbesuchen (siehe 2.2.4. Unterrichtsbesuche).

1.4.2. Stichproben

Im Mittelpunkt der Evaluation steht die Untersuchung der Kohorte 4 der LAA (K4) im Verlauf ihres Vorbereitungsdienstes sowie der Vergleich mit den Kohorten der vorangegangenen Projektphasen (K1, K2, K3). Zur Erhöhung der Repräsentativität und Vergleichbarkeit mit den anderen Erhebungen wurde eine zur K3 analoge Zufallsstichprobe von Kernseminaren gezogen. Kernseminare sind der Ort der überfachlichen Ausbildungsveranstaltungen, während Fachseminare der Ort der fachbezogenen Ausbildungsveranstaltungen sind. Grundlage hierfür bildeten die Anzahl der Einweisungen je lehramtsbezogenem Seminar aus dem

Seminareinweisungsverfahren vom 14. Januar 2019. Dieses Vorgehen ermöglicht die Vergleichbarkeit zu der Kohorte der vorherigen Projektphase (K3). Die Stichprobe stellt so eine verhältnismäßige Repräsentation der lehramtsbezogenen Seminare sicher. Unter der Annahme von durchschnittlich 25 LAA pro Kernseminar und einer geplanten Gesamtstichprobe von 500 LAA wurde eine Befragung von 25 Seminaren angestrebt.

Die Auswahl der ZfsL-Standorte für die Befragung erfolgte zweistufig. Zunächst wurde die für die Stichprobe vorgesehene Anzahl an Kernseminaren je lehramtsbezogenes Seminar unter der Maßgabe einer gleichmäßigen Berücksichtigung der fünf Regierungsbezirke diesen zugeordnet. Verbleibende Seminare wurden zufallsbasiert zugeordnet. In einem zweiten Schritt wurden innerhalb der Regierungsbezirke die ZfsL, an denen die Befragung durchgeführt wurde, zufällig ausgewählt. Die Auswahl der einzelnen Kernseminare an den ausgewählten ZfsL erfolgte anschließend durch die jeweiligen ZfsL-Leitungen. Insgesamt kann die von uns gezogene Stichprobe als annähernd repräsentativ für die Gesamtheit der LAA in Nordrhein-Westfalen betrachtet werden. Das gewählte Verfahren gewährleistet jedoch keine Repräsentativität auf Ebene einzelner Standorte oder lehramtsbezogener Seminare. Daher sind die punktuell berichteten Standortunterschiede sowie Unterschiede zwischen lehramtsbezogenen Seminaren mit Einschränkung zu interpretieren.

Zum ersten Messzeitpunkt wurden 649 LAA befragt und zum zweiten Messzeitpunkt 432 LAA, von denen 339 an beiden Messzeitpunkten teilnahmen. Die Stichprobencharakteristika der LAA der Kohorte 4 (dritte Evaluationsphase, 2023–2025) sowie die Stichprobencharakteristika der LAA der vorangegangenen Projektphasen sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Stichprobencharakteristika der befragten LAA

	Kohorte 1 <i>Beginn des VD</i>	Kohorte 2 <i>Beginn des VD</i>	Kohorte 3 <i>Beginn des VD</i>	Kohorte 4 <i>Beginn des VD</i>	Kohorte 4 <i>Ende des VD</i>
Stichprobenumfang	<i>N</i> = 3330	<i>N</i> = 538	<i>N</i> = 673	<i>N</i> = 649	<i>N</i> = 432
Alter in Jahren, <i>M</i> (<i>SD</i>)	27,51 (4,12)	26,65 (3,50)	27,79 (3,85)	27,85 (4,01)	29,00 (3,69)
Geschlecht	71 % weiblich	74 % weiblich	66 % weiblich	70 % weiblich	71 % weiblich
Lehramtsbezogenes Seminar, <i>n</i> (%)					
G	664 (23 %)	128 (25 %)	116 (19 %)	128 (21 %)	84 (21 %)
HRSGe	563 (19 %)	131 (26 %)	124 (21 %)	121 (20 %)	75 (18 %)
GyGe	1712 (58 %)	248 (49 %)	282 (47 %)	264 (43 %)	175 (43 %)
SF	0 (0 %)	0 (0 %)	45 (8 %)	54 (9 %)	36 (9 %)
BK	0 (0 %)	0 (0 %)	37 (6 %)	47 (8 %)	37 (9 %)

Anmerkung. VD = Vorbereitungsdienst, G = Seminar für das Lehramt an Grundschulen, HRSGe = Seminar für das Lehramt an Haupt- und Real- Sekundar- und Gesamtschulen, GyGe = Seminar für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, SF = Seminar für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung, BK = Seminar für das Lehramt an Berufskollegs.

Hinsichtlich der Variable Geschlecht und der Verteilung lehramtsbezogener Seminare unterscheiden sich die Stichproben der vier Kohorten statistisch und inhaltlich bedeutsam. Außerdem findet sich ein kleiner Unterschied im Alter der teilnehmenden LAA. Daher wurden zum Vergleich der Kohorten zu Beginn des Vorbereitungsdienstes lineare Modelle berechnet, in denen für die unterschiedlichen Anteile lehramtsbezogener Seminare als feste Kovariate und zudem für die unterschiedlichen Anteile des angegebenen Geschlechts kontrolliert wurde (siehe 2.1.1. Lernende: Die Lehramtsanwärter*innen). Zur Analyse des zeitlichen Verlaufs während des Vorbereitungsdienstes (siehe 2.3. Wirkung) wurden lineare Mehrebenenmodelle genutzt, die die verschachtelte Struktur der Daten – LAA innerhalb von ZfsL und lehramtsbezogenen Seminaren – abbilden. Auch hier wurde die Variable Geschlecht als Kovariate aufgenommen. Die Berechnungen nutzen eine Maximum-Likelihood-basierte Schätzung, die alle verfügbaren Beobachtungen einbezieht. Die so berichteten Unterschiede erlauben somit kontrollierte Aussagen über Unterschiede zwischen den Kohorten. Mittelwerte und Prozentangaben in diesem Bericht beziehen sich auf die vorliegende Stichprobe in der jeweils vorliegenden Zusammensetzung.

Neben den LAA wurden auch die Auszubildenden an Schulen und ZfsL befragt. Die Rekrutierung der ALK und SAB erfolgte über die Leitungen der in die Evaluation einbezogenen ZfsL. Diese informierten die Auszubildenden per Anschreiben über die Möglichkeit, an der Onlineerhebung teilzunehmen – im Falle der SAB direkt, im Falle der ALK über die Schulleitungen. Die Stichprobencharakteristika der befragten SAB und ALK der dritten Evaluationsphase (2023–2025) sind in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2: Stichprobencharakteristika der befragten SAB und ALK

	SAB (MZP 1)	SAB (MZP 2)	ALK
Stichprobenumfang	<i>N</i> = 200	<i>N</i> = 182	<i>N</i> = 640
Kernseminarleitungen, <i>n</i> (%)	63 (33 %)	60 (34 %)	-
Alter in Jahren, <i>M</i> (<i>SD</i>)	49,29 (7,72)	49,81 (7,96)	44,07 (9,14)
Geschlecht	59 % weiblich	55 % weiblich	21 % weiblich
Berufserfahrung als Auszubildende, <i>M</i> (<i>SD</i>)	8,78 Jahre (5,84)	9,34 Jahre (5,23)	10,76 Jahre (7,41)

Anmerkung. MZP = Messzeitpunkt.

Genaue Informationen zu den Berechnungen inklusive statistischer Kennwerte, Auszüge der verwendeten Instrumente sowie Zustimmungen zu Aussagen zu den Lernangeboten, die über den Inhalt dieses Berichtes hinausgehen, sind im Zusatzmaterial unter folgendem Link zu finden: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18816728>

2. Ergebnisse der dritten Evaluationsphase (2023–2025)

2.1. Lernende und Lehrende

Die Ausbildung von Lehrkräften während des Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen ist konzeptionell als personalisierte Professionalisierung angelegt (MSB NRW, 2021): Der Kompetenzaufbau ist dabei vorgesehen mit Rekurs auf Bezüge zur ersten Phase der Lehrkräftebildung, dem Studium. Aufbauende Lernprozesse sollen sich vor diesem Hintergrund stets auf reale berufsbezogene Handlungssituationen beziehen, die die Lehramtsanwärter*innen (LAA) reflektieren und bewerten. In diesem Prozess kommt den Seminar ausbilder*innen die Aufgabe zu, vielfältiger Unterstützung unter Berücksichtigung der jeweiligen Entwicklungsbedarfe zu leisten. Seit der Reform ist zudem eine Stärkung der Rolle der Schulen intendiert (Gerdes & Annas-Sieler, 2011): Idealtypisch sollen strukturierte Ausbildungspartnerschaften dafür sorgen, dass die Ausbildung in den Schulen mit den Ausbildungsprogrammen der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfSL) verzahnt wird.

Dieser Abschnitt beschreibt die Startbedingungen der LAA, die im Mittelpunkt der Ausbildung stehen, und bietet darüber hinaus einen Rahmen an, der die Rolle des Ausbildungspersonals formalisiert beschreiben kann. Folgende Fragestellungen werden adressiert:

- 1) Gibt es Unterschiede zwischen den Kohorten hinsichtlich der Eingangsvoraussetzungen der LAA zu Beginn des Vorbereitungsdienstes?
- 2) Welche Qualitäten zeichnen die Auszubildenden an Schule und ZfSL aus?
- 3) Wie gelingt die Zusammenarbeit zwischen den Ausbildungsorten?

2.1.1. Lernende: Die Lehramtsanwärter*innen

Die Aspekte professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Wissen, Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation) legen den Grundstein für gutes Unterrichten (Kunter et al., 2011). Sie entwickeln sich über alle Phasen der institutionellen Lehrkräftebildung hinweg und auch darüber hinaus (Cochran-Smith & Zeichner, 2005).

Die LAA bringen zu Beginn des Vorbereitungsdienstes also schon Kompetenzen aus der universitären Phase der Lehrkräftebildung mit, die die erfolgreiche Nutzung der Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst bedingen und deren Ausprägung auch von den Änderungen im Studium im Rahmen der Reform abhängt. Demzufolge ist der Vergleich der jüngeren Kohorten (K3 und K4), die bereits das reformierte Lehramtsstudium inklusive Praxissemester durchliefen, mit den älteren Kohorten (K1 und K2), die nach alter Ordnung studierten, hier von besonderer Bedeutung.

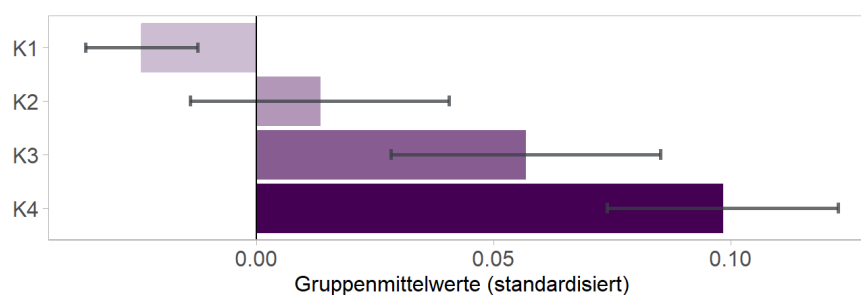
Dieser Abschnitt befasst sich mit den Merkmalen der LAA zu Beginn des Vorbereitungsdienstes und beschreibt die befragten LAA in ihrer Gesamtheit. Er ist als Ergänzung zu den Ergebnissen der vorangegangenen Projektphase zu verstehen und liefert Hinweise, ob sich dort Beschriebenes als zeitlicher Trend fortsetzt und stabilisiert. Die grafischen Darstellungen zeigen das Konstrukt jeweils für alldiejenigen Kohorten, in denen es erfasst wurde.

2.1.1.1. Kognitive Eingangsvoraussetzungen: Wissen und Überzeugungen

Bildungswissenschaftliches Wissen

Der Aufbau des professionellen Wissens, das angehende Lehrkräfte benötigen, um erfolgreich unterrichten zu können ist ein zentrales Ziel der universitären Phase der Lehrkräftebildung. Es ist davon auszugehen, dass eine umfangreiche bildungswissenschaftliche Wissensbasis, die neben unterrichtsnahen Inhalten auch Kenntnisse über Bildungstheorie oder Schulorganisation umfasst, die Grundlage für ein günstiges unterrichtsbezogenes Handeln darstellt (Kunina-Habenicht et al., 2020). Die LAA der jüngsten Kohorte (K4) zeigten dabei die höchsten Werte seit Beginn des Projektes. Die Ergebnisse zeigen, dass es über alle Kohorten hinweg zu einem Anstieg des bildungswissenschaftlichen Wissens kommt. Obwohl die Unterschiede zwischen den je aufeinanderfolgenden Kohorten statistisch als unbedeutsam zu interpretieren sind, zeigte sich ein deutlicher, statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen Kohorte 1 und Kohorte 4. Die Ergebnisse sind in Abbildung 2.1 dargestellt. Da die jüngeren Kohorten eine andere Testform bearbeitet haben, sind standardisierte Mittelwerte dargestellt.

Abbildung 2.1: Vergleich des bildungswissenschaftlichen Wissens zu Beginn des Vorbereitungsdienstes



Anmerkung. Die Fehlerbalken repräsentieren Standardfehler.

Die kontinuierliche Verbesserung deutet darauf hin, dass die LAA in beiden jüngeren Kohorten zunehmend mit mehr bildungswissenschaftlichem Wissen in den Vorbereitungsdienst eintreten. Es ist plausibel, dass sich dieser Unterschied durch entsprechende curriculare Veränderungen im Studium erklären lässt, die sich nun in den Eingangsvoraussetzungen zu Beginn des Vorbereitungsdienstes widerspiegeln.

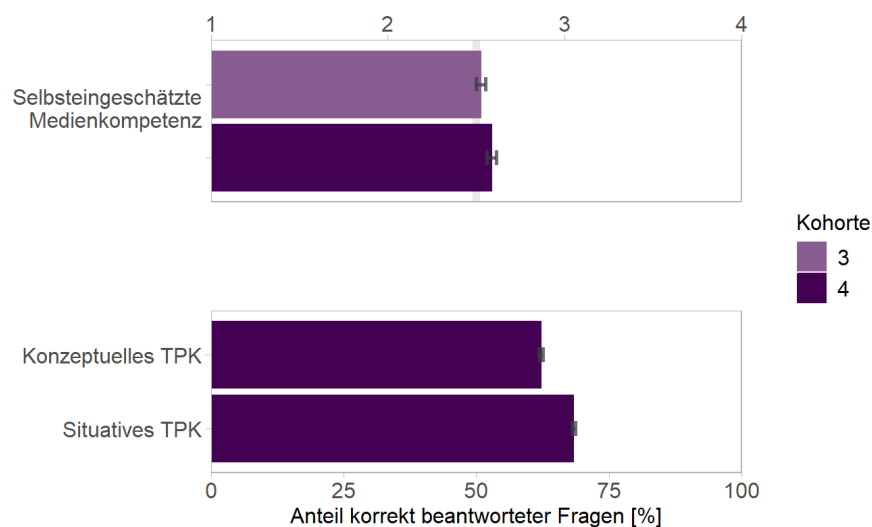
Medienkompetenz und technologisch-pädagogisches Wissen

Zu den veränderten Anforderungen an Lehrkräfte der letzten Jahre gehört auch ein zielgerichteter Einsatz digitaler Möglichkeiten, wie sie beispielsweise im Orientierungsrahmen für die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen „Lehrkräfte in der digitalisierten Welt“ dargestellt werden (Eickelmann, 2020). Aus diesem Grund haben wir die LAA um eine Selbsteinschätzung ihrer Medienkompetenz gebeten und, neben dem bildungswissenschaftlichen Wissen, in der aktuellen Projektphase auch das technologisch-pädagogische Wissen (TPK) getestet (Lachner et al., 2019): Dieses Wissen bezieht sowohl das Wissen über Potentiale digitaler Medien für das Unterrichten und über pädagogisch-psychologische Prinzipien digitalen Lernens (konzeptuelles TPK) ein als auch das Wissen über mediendidaktische Szenarien und den Lehr- und Lernpotentialen diverser Technologien, d.h. kontextbezogenes Wissen über prototypische Anwendungssituationen (situatives TPK). Beides befähigt Lehrkräfte dazu die Potentiale entsprechender Technologien didaktisch sinnvoll zu nutzen (Lachner et al., 2019).

Wie schon in der vergangenen Projektphase (K3) schrieben sich die LAA der aktuellen Projektphase zu Beginn des Vorbereitungsdienstes Medienkompetenz mittlerer Ausprägung zu: Ungefähr die Hälfte fühlt sich also über verschiedenen Dimensionen hinweg eher kompetent und die andere Hälfte eher inkompetent im Umgang mit digitalen Medien, siehe Abbildung 2.2.

Diese zurückhaltende Selbsteinschätzung spiegelt sich hingegen nur bedingt in dem Wissenstest wider. Die LAA beantworteten zu Beginn des Vorbereitungsdienstes 62 % der Fragen zum konzeptuellen Wissen und 68 % der Fragen zum situativen Wissen korrekt (Abbildung 2.2).

Abbildung 2.2: Vergleich der selbsteingeschätzten Medienkompetenz und des technologisch-pädagogischen Wissens



Anmerkung. Die dargestellten Werte sind Mittelwerte. Die Fehlerbalken repräsentieren Standardfehler.

Vergleicht man die Ergebnisse im Wissenstest mit bereits vorliegenden – allerdings nicht repräsentativen – Ergebnissen, zeigt sich, dass die LAA ein ausgeprägtes Verständnis für den technologischen Einsatz im pädagogischen Kontext verfügen und dieses auch substantiell auf konkrete Unterrichtssituationen anwenden können (Lachner et al., 2019). Das Abschneiden im Wissenstest und die selbsteingeschätzte Medienkompetenz stehen dabei in keinem statistisch bedeutsamen Zusammenhang. Ein Befund, der sich auch in anderen Studien findet z. B. Baier-Mosch et al. (2024).

Gefragt nach den bisherigen Lerngelegenheiten bzw. Tätigkeiten, die mit dem Thema des didaktischen und pädagogischen Einsatzes von digitalen Medien in Zusammenhang stehen, zeigte sich eine analoge Rangreihenfolge im Vergleich zur vorherigen Kohorte: Den häufigsten Kontaktpunkt bildete die private Nutzung, gefolgt von Erfahrungen in Lehrveranstaltungen während des Studiums und im eigenen Unterricht. Wenig Kontakte beschrieben die LAA hingegen durch den Austausch mit Kolleg*innen, in der eigenen Schulzeit sowie im Rahmen von Fortbildungen. Im Vergleich beschrieb die jüngste Kohorte jedoch deutlich mehr Vorerfahrungen durch Lehrveranstaltungen im Studium, im eigenen Unterricht sowie durch den Austausch mit Kolleg*innen im Vergleich zu den LAA der K3, 4 Jahre zuvor. Sie berichtete somit über mehr Vorerfahrungen im Rahmen ihrer bisherigen Ausbildung.

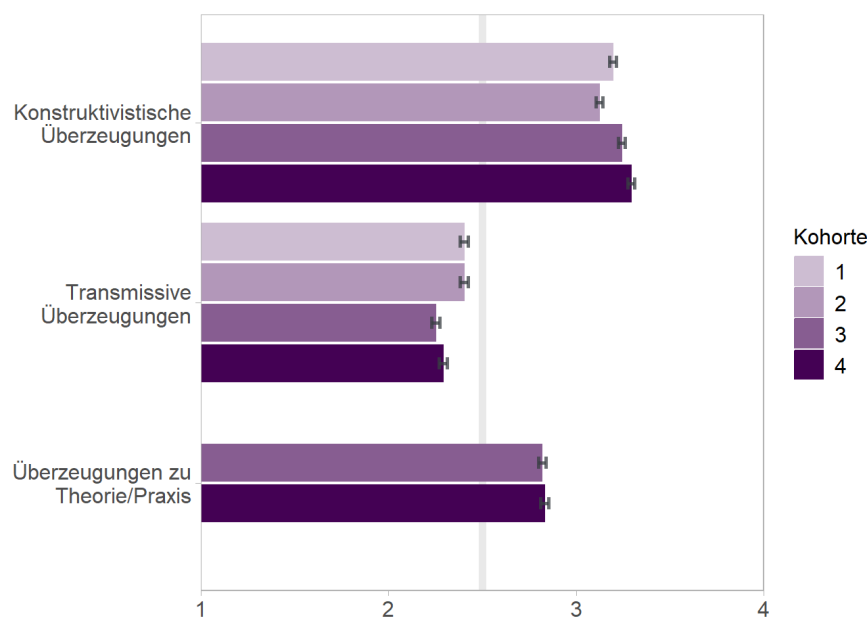
Überzeugungen

Überzeugungen beziehen sich im Gegensatz zu Wissen nicht auf Fakten, sondern repräsentieren die bewertende Komponente inhaltlicher Vorstellungen über unterrichtsbezogene Phänomene, wie zum Beispiel Meinungen, Bewertungen und subjektive Erklärungssysteme (Baumert & Kunter, 2006). Sie beeinflussen die Urteilsbildung und somit auch das unterrichtliche Handeln (z. B. Dohrmann, 2021).

Bei den lerntheoretischen Überzeugungen steht für die LAA der aktuellen Projektphase die Vorstellung im Vordergrund, dass Lernende aktiv Wissen und Bedeutungen konstruieren

(konstruktivistische Perspektive) und weniger, dass Wissen passiv übernommen wird (transmissive Perspektive). Ein ähnliches Bild zeigte sich auch in allen vergangenen Projektphasen. Zwar unterscheiden sich die beiden Kohorten 3 und 4 nicht, im Vergleich zu den ersten beiden Kohorten 1 und 2 zeigt sich jedoch, dass dieses Bild deutlicher wird: Die beiden jüngeren Kohorten zeigten niedrigere transmissive und höhere konstruktivistische Überzeugungen als die beiden Kohorten zu Beginn des Projektes 2011 und 2012, siehe Abbildung 2.3.

Abbildung 2.3: Vergleich der Überzeugungen zu Beginn des Vorbereitungsdienstes



Anmerkung. Die dargestellten Werte sind Mittelwerte. Die Fehlerbalken repräsentieren Standardfehler.

Keine der beiden Ansichten ist prinzipiell überlegen, konstruktivistische Überzeugungen gelten jedoch als günstig in Bezug auf Fähigkeiten von Lernenden, die komplexes Problemlösen erfordern (Dubberke et al., 2008). Sie repräsentieren somit eine wünschenswerte und moderne Sicht auf das Lernen, die sich über die Zeit hinweg auch in den Überzeugungen der LAA zeigt.

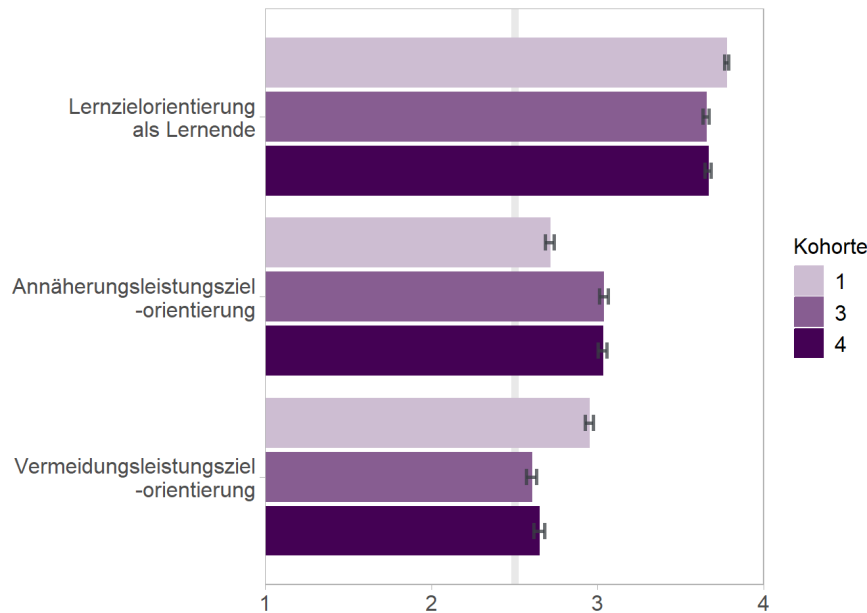
Die für den Vorbereitungsdienst besonders relevante Verbindung von Theorie und Praxis spiegelt sich in der Überzeugung der LAA wider, dass theoretisches Wissen eine wichtige Grundlage für guten Unterricht darstellt. Insgesamt fiel diese Haltung zwar nicht eindeutig, aber dennoch eher zustimmend aus. So stimmten beispielsweise 64 % der Befragten der Aussage zu, dass theoretische Vorstellungen über die Erziehung den Umgang mit unerwarteten Situationen im Unterricht erleichtern, 36 % lehnten sie hingegen ab. Die LAA beginnen den Vorbereitungsdienst, wie auch schon die Kohorte der vorangegangenen Projektphase (K3), mit einer moderat positiven Haltung zum Nutzen ihrer theoretischen Ausbildung für die Unterrichtspraxis.

2.1.1.2. Motivationale Eingangsvoraussetzungen

In Bezug auf motivationale Ausgangsbedingungen wurden in der Studie Zielorientierungen in Bezug auf den Vorbereitungsdienst erhoben. Für den deutlich überwiegenden Teil der LAA stand die Erweiterung eigener Fähigkeiten im Vordergrund (Lernziel), gefolgt von dem Ziel, hohe

Fähigkeiten zu demonstrieren (Annäherungsleistungsziel). Das Ziel, niedrige Fähigkeiten zu verbergen (Vermeidungsleistungsziel) spielte für die meisten LAA eine untergeordnete Rolle, vergleiche Abbildung 2.4. Eine solche Kombination gilt als günstig, da Personen mit diesen Orientierungen Misserfolge eher als Chance zur Weiterentwicklung sehen (Nitsche et al., 2013).

Abbildung 2.4: Vergleich der motivationalen Eingangsvoraussetzungen 1 zu Beginn des Vorbereitungsdienstes

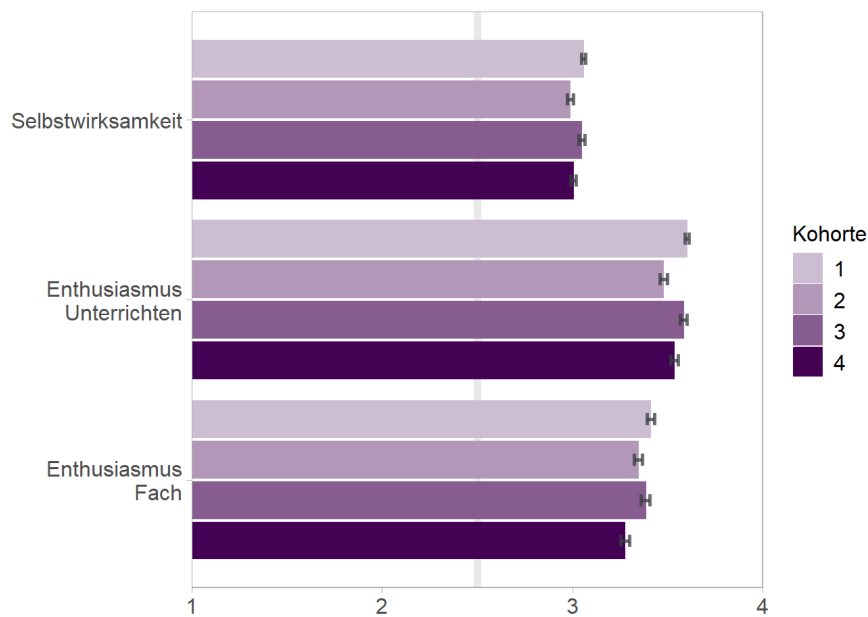


Anmerkung. Die dargestellten Werte sind Mittelwerte. Die Fehlerbalken repräsentieren Standardfehler.

Darüber hinaus zeigten die LAA ein hohes Ausmaß der Begeisterung und Freude (Enthusiasmus) für das Unterrichten und auch ihr eigenes Unterrichtsfach und waren sich sicher, auch in schwierigen Situationen gut unterrichten zu können (Lehrkräfteselbstwirksamkeit), siehe Abbildung 2.5.

Insgesamt sprechen all diese Eigenschaften dafür, dass die Mehrheit der Lehramtsanwärter*innen mit äußerst günstigen motivationalen Ausgangsbedingungen in den Vorbereitungsdienst eintritt, welche mit hohem persönlichem Engagement und der Fähigkeit, Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen assoziiert sind (Kunter et al., 2020).

Abbildung 2.5: Vergleich der motivationalen Eingangsvoraussetzungen 2 zu Beginn des Vorbereitungsdienstes



Anmerkung. Die dargestellten Werte sind Mittelwerte. Die Fehlerbalken repräsentieren Standardfehler.

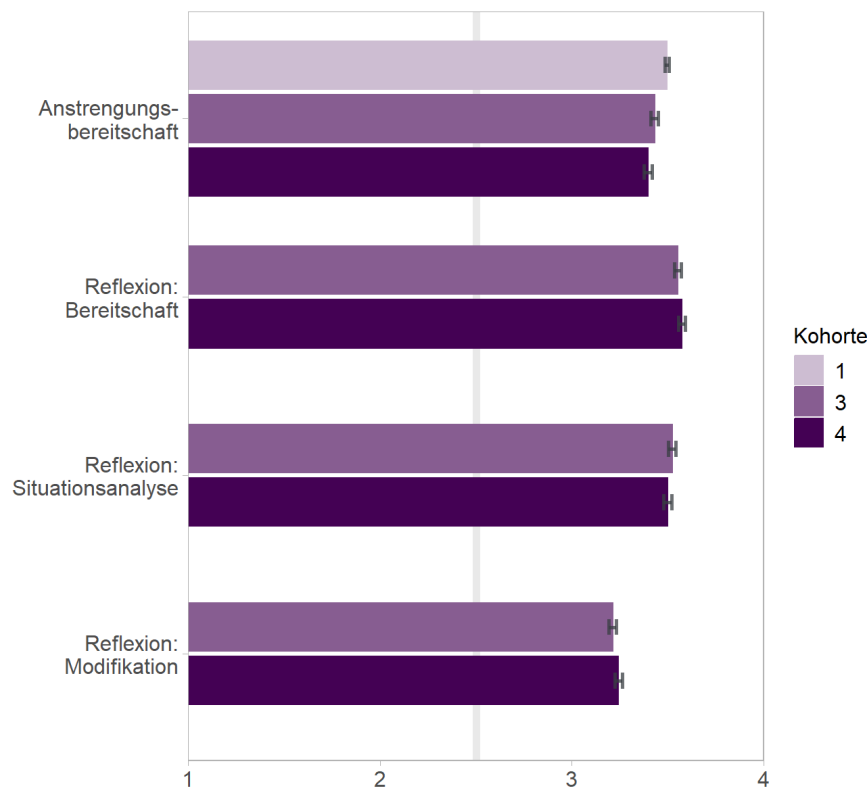
Für die aktuelle Kohorte zeigt sich dabei im Vergleich zu den vorhergegangenen Kohorten im Wesentlichen ein ähnliches Bild. Zwar schrieb sich die Kohorte 2 eine etwas geringere Selbstwirksamkeit zu und die Kohorte 4 beschrieb sich als etwas weniger enthusiastisch. Die Unterschiede sind statistisch bedeutsam, allerdings klein und lassen keine Systematik erkennen. Insgesamt sind die Ausprägungen in allen Kohorten auf einem hohen Niveau. Statistisch sowie inhaltlich bedeutsam und erfreulich ist hingegen die Entwicklung, dass die LAA der jüngsten Kohorte (K4) berichteten, deutlich weniger dadurch motiviert zu sein, Kompetenzdefizite zu verbergen (Vermeidungsleistungsziele) als die älteste Kohorte (K1). Der Wunsch eigene Kompetenzen zu zeigen, nahm hingegen deutlich zu. Lernziele wurden zwar etwas weniger berichtet, blieben aber auf einem hohen Niveau. Insgesamt zeigt sich somit ein günstiges Profil, welches dafür spricht, dass die LAA motiviert in den Vorbereitungsdienst starten und ihn als eine Chance für berufliche Weiterentwicklung nutzen wollen.

2.1.1.3. Selbstregulation

Die Tätigkeit als Lehrkraft ist vielfältig und bedarf im täglichen Handeln Anstrengung und der Bereitschaft das eigene Handeln zu reflektieren und anzupassen (Selbstregulation). Die LAA beschrieben sich als Personen, die sich bemühen, ihre Ziele und die Ziele des Vorbereitungsdienstes zu erreichen (Anstrengungsbereitschaft). Sie sind bereit, ihr eigenes Handeln zu reflektieren, zu hinterfragen und anzupassen (Reflexion). Damit beschrieben sich die LAA der aktuellen Kohorte ähnlich wie die Kohorten der vorangegangenen Projektphase. Auch die erste Kohorte (K1) wurde bereits nach ihrer Anstrengungsbereitschaft gefragt. Ähnlich wie schon beim Enthusiasmus zeigte diese erste Kohorte etwas höhere Werte, der Unterschied ist auch hier klein und alle befragten Kohorten zeigten Werte auf einem hohen Niveau, sodass auch

dieser Unterschied für die Beschreibung der Facetten professioneller Kompetenz zwischen den Kohorten inhaltlich nicht bedeutsam ist, siehe Abbildung 2.6.

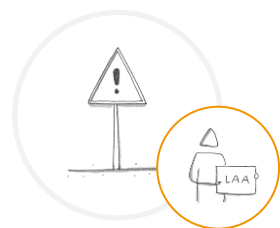
Abbildung 2.6: Vergleich der selbstregulativen Fähigkeiten zu Beginn des Vorbereitungsdienstes



Anmerkung. Die dargestellten Werte sind Mittelwerte. Die Fehlerbalken repräsentieren Standardfehler.

Zusammenfassung und Einordnung

Die LAA der aktuellen Projektphase K4 starten in allen untersuchten Facetten professioneller Kompetenz mit günstigen Voraussetzungen in den Vorbereitungsdienst. Im Vergleich zu den ersten beiden Evaluationsphasen verfügen sie über umfangreicheres bildungswissenschaftliches Wissen, eine stärker konstruktivistische Sicht auf Lehr- und Lernprozesse sowie eine deutlicher entwicklungsorientierte Zielsetzung. Ein Großteil der erhobenen Daten basiert zwar auf Selbstberichten, die Einschränkungen unterliegen. Dennoch lässt sich festhalten, dass die LAA im Mittel alle notwendigen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bewältigung des Vorbereitungsdienstes mitbringen. Dieses Bild bestätigt sich auch durch die Rückmeldungen der Auszubildenden: 86 % der Seminarausbilder*innen bzw. 90 % der Ausbildungslehrkräfte attestierten den LAA eine grundsätzliche Eignung für den Beruf der Lehrkraft.



2.1.1.4. Ein genauer Blick auf die Kohorte 4

Gelegentlich stellt sich die Frage, ob LAA, die verschiedene lehramtsbezogene Seminare besuchen, sich in den beschriebenen Facetten professioneller Kompetenz unterscheiden. Tatsächlich fanden sich einige kleine, wenige Effekte mittlerer und vereinzelte Effekte großer

Größe; Einordnung nach Cohen (1988). In diesem Sinne macht ihre Gesamtheit auch nur einen kleinen Teil der Varianz der Kompetenzfacetten aus. Da die Stichproben für die einzelnen Lehrämter keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben können und teilweise nur wenige Seminargruppen befragt wurden, geht dieser Abschnitt nicht über eine Beschreibung der tatsächlich befragten LAA hinaus. Die Frage soll mit angebrachter Sorgfalt beantwortet werden. Aus diesem Grund werden hier nur Effekte mittlerer und großer Größe berichtet, bei denen eine fortführende Prüfung inhaltlicher Bedeutsamkeit naheliegt.

LAA der Seminare für das Lehramt an Grundschulen (G) verfügten in diesem Kontext über ein hohes technologisch-pädagogisches Wissen (situativ und konzeptuell) und unterschieden sich in einem Effekt mittlerer Größe von denjenigen LAA an den Seminaren für das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (HRSGe). In diesem Fall betrug die Wahrscheinlichkeit, dass eine zufällig aus den Seminaren G gezogene Person einen höheren Testwert hatte als eine zufällig aus der Gruppe der Seminare HRSGe gezogene Person, 65 %. Die anderen Seminare lagen zwischen den Werten dieser beiden Gruppen, unterschieden sich aber nicht in relevantem Maße von diesen und untereinander.

Auch in Bezug auf die Überzeugungen zeigten LAA der Seminare G günstige Werte. Sie hatten hohe konstruktivistische Überzeugungen und unterschieden sich mit mittlerer Effektgröße von den LAA der Seminare HRSGe und von den LAA der Seminare für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (GyGe) mit niedrigeren konstruktivistischen Überzeugungen. Konsistent dazu zeigten die LAA der Seminare G die niedrigsten transmissiven Überzeugungen und unterschieden sich von den LAA der Seminare HRSGe.

Die deutlichsten Effekte zeigten sich bei den motivationalen Voraussetzungen. So zeigten die LAA der Seminare für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung (SF) einen niedrigen Fachenthusiasmus als alle anderen Seminare mit mindestens mittlerer Effektgröße. Im Vergleich zu den LAA der Seminare HRSGe und GyGe, die motivierter waren, war der Effekt groß. In diesem Fall betrug die Wahrscheinlichkeit, dass eine zufällig aus den Seminaren HRSGe gezogene Person einen höheren Wert hatte als eine zufällig aus der Gruppe der Seminare SF gezogene Person, 74 %. Günstig beschrieben sich die LAA der Seminare SF jedoch in Bezug auf ihre Zielorientierungen und gaben an, sich vergleichsweise wenig Vermeidungsleistungsziele zu setzen, damit unterschieden sie sich mit einer mittleren Effektgröße von LAA der Seminare G und GyGe, die sich mehr Vermeidungsleistungsziele setzten.

Insgesamt gibt es also bedeutsame Unterschiede in einzelnen Kompetenzfacetten zwischen den Gruppen. Es zeigte sich jedoch kein Seminar, das über alle Facetten hinweg nachteilig situiert ist. Vielmehr scheinen sich unterschiedliche Stärken und Schwächen zwischen den LAA verschiedener lehramtsbezogener Seminare zu zeigen. Ob die hier beobachteten Unterschiede systematisch für die jeweiligen Lehramtszugänge sind, oder ob es sich hier um stichprobenspezifische Schwankungen handelt, bedarf einer weiteren Prüfung.

2.1.2. Lehrende: Die Auszubildenden an Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) und an den Schulen

Der Vorbereitungsdienst soll jungen Lehrkräften den Einstieg in den Beruf erleichtern. Die Auszubildenden an den Seminaren und Schulen sind innerhalb dieses Unterstützungsprogramms zentrale Interaktionspartner für die LAA. Die positiven Auswirkungen dieser sozialen Unterstützung sind vielfältig beschrieben (z. B. Richter et al., 2011). Innerhalb des reformierten Vorbereitungsdienstes kommen den Seminarausbilder*innen (SAB) zudem die Aufgaben fachlicher und überfachlicher Ausbildung in Form von Ausbildungsveranstaltungen an den ZfsL sowie der Besuch von Unterricht zu (OVP, 2011). Die Ausbildungslehrkräfte (ALK) begleiten die angehenden Lehrkräfte in ihrem Schulalltag und ermöglichen die Verknüpfung der Ausbildung an den ZfsL mit der unterrichtspraktischen Arbeit. Umgekehrt sollen diese Handlungssituation in der Seminargestaltung aufgegriffen werden (Gerdes & Annas-Sieler, 2011).

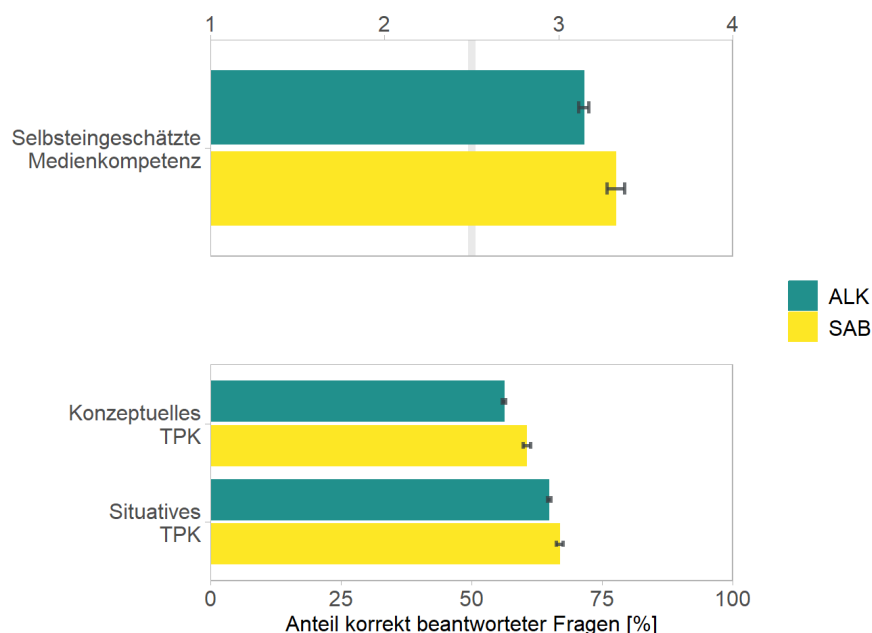
Vor dem Hintergrund der Digitalisierung als relevantem ausbildungsfachlichem Querschnittsthema (MSB NRW, 2021) waren das technologisch-pädagogische Wissen und die selbsteingeschätzte Medienkompetenz Teil der Befragung der SAB und ALK. Zudem sollen die bereits bei den LAA beschriebenen Überzeugungen auch hier diskutiert werden. Teilen die Auszubildenden, die dort berichteten Vorstellungen von Lehren und Lernen sowie vom Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis? Abschließend werden Fragen zur tatsächlichen Seminargestaltung thematisiert. Dabei wird unter anderem darauf eingegangen, inwiefern schulpraktische Erfahrungen in den Seminaren aufgegriffen werden. Ebenso wird die Zusammenarbeit zwischen ZfsL und Schule beleuchtet und, ob die Ausbildungsprogramme der ZfsL in die Arbeit an den Schulen einfließen. Außerdem wird auf das berufliche Wohlbefinden dieser wichtigen Personengruppe eingegangen.

2.1.2.1. Expertise

Ihre Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien schätzten ALK und SAB hoch und statistisch bedeutsam höher ein als die LAA es zu Beginn ihres Vorbereitungsdienstes taten. Im objektiven Wissenstest beantworteten die ALK 56 % der Fragen zum konzeptuellen technologisch-pädagogischen Wissen und 65 % der Fragen zum situativen technologisch-pädagogischen Wissen korrekt, bei den SAB waren es 61 % beziehungsweise 67 %, vergleiche Abbildung 2.7. Beide Gruppen liegen damit im konzeptuellen Wissen etwas über und im situativen Wissen im Bereich einer nicht repräsentativen Vergleichsgruppe (Lachner et al., 2019).

Sowohl Wissenstest als auch selbsteingeschätzte Medienkompetenz sprechen also für einen sicheren Umgang mit den potentialen digitalen Technologien und die Fähigkeit, diese didaktisch sinnvoll zu nutzen. Anzumerken ist, dass sich die LAA zwar selbst als weniger kompetent im Umgang mit digitalen Medien im Unterricht einschätzten als die Auszubildenden, im Wissenstest jedoch in beiden Bereichen höhere Werte als die ALK und vergleichbare Werte wie die SAB erzielten (vergleiche Abbildung 2.2). Der generationsbedingte Vorteil jüngerer Lehrkräfte im Bereich der Nutzung digitaler Medien für das Unterrichten ist aus anderen Studien bekannt (OECD, 2025).

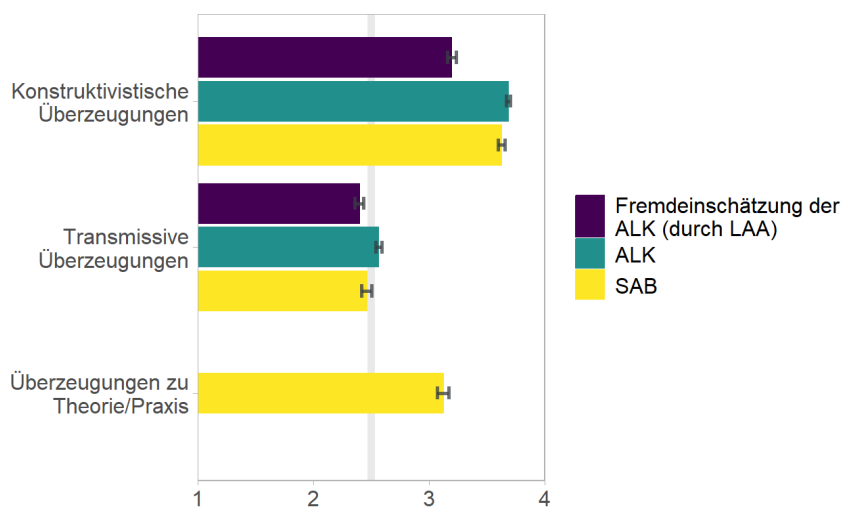
Abbildung 2.7: Vergleich der selbsteingeschätzten Medienkompetenz und des technologisch-pädagogischen Wissens der Auszubildenden an Schulen und an ZfSL



Anmerkung. Die dargestellten Werte sind Mittelwerte. Die Fehlerbalken repräsentieren Standardfehler.

Empirische Befunde deuten darauf hin, dass sich konstruktivistisch geprägte Interaktionen zwischen Auszubildenden und LAA günstig auf deren professionelle Entwicklung auswirken, z. B. Richter et al. (2013). Für beide Gruppen stand, wie auch bei den LAA selbst, die Vorstellung im Vordergrund, dass Lernen ein aktiver, individueller und selbstgesteuerter Konstruktionsprozess ist. Sie folgen weniger der Vorstellung von Transmission zwischen einem Sender und Empfänger, siehe Abbildung 2.8. Damit teilen sie die lerntheoretischen Überzeugungen, die schon bei den LAA diskutiert wurden (2.1.1.1. Kognitive Eingangsvoraussetzungen: Wissen und Überzeugungen).

Abbildung 2.8: Überzeugungen der Seminarausbilder*innen und der Ausbildungslehrkräfte



Anmerkung. Die dargestellten Werte sind Mittelwerte. Die Fehlerbalken repräsentieren Standardfehler.

Erfreulich ist, dass die LAA die Interaktionen mit ihren ALK auch entsprechend wahrnehmen. Sie fühlten sich zum Nachdenken angeregt und darin unterstützt, eigene Schlüsse zu ziehen und sich

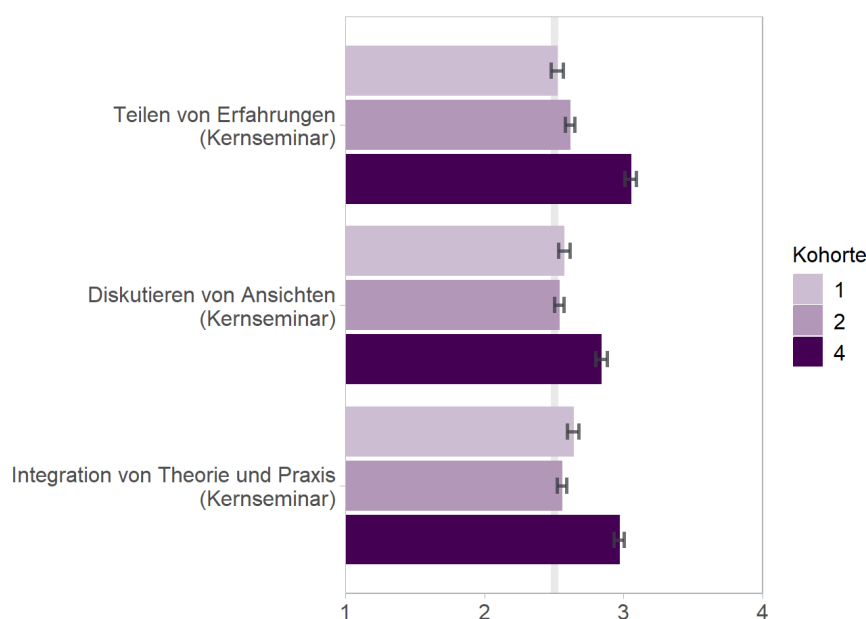
selbstständig zu verbessern. Insgesamt spricht das für günstige Ausgangsbedingungen und lernförderliche Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden.

Die SAB wurden auch zu ihren Überzeugungen zum Zusammenhang von Theorie und Praxis befragt. Für sie ist theoretisches Wissen eine wichtige Grundlage für gute praktische Arbeit am Seminar und im Unterricht. So stimmten hier beispielsweise 82 % der Befragten der Aussage zu, dass theoretische Vorstellungen über die Erziehung den Umgang mit unerwarteten Situationen im Unterricht erleichtern. Damit bewerteten sie den Zusammenhang stärker als die befragten LAA (2.1.1.1. Kognitive Eingangsvoraussetzungen: Wissen und Überzeugungen).

2.1.2.2. Seminargestaltung

Die Lernprozesse der zukünftigen Lehrkräfte beziehen sich idealtypisch auf reale Herausforderungen des Unterrichts, dementsprechend soll die Seminargestaltung praktische Handlungssituationen aufgreifen (Gerdes & Annas-Sieler, 2011). Um zu evaluieren, inwiefern diese Prämisse in der Seminargestaltung umgesetzt wird, haben wir die LAA nach ihrer Wahrnehmung befragt, siehe Abbildung 2.9.

Abbildung 2.9: Seminargestaltung im Kernseminar



Anmerkung. Die dargestellten Werte sind Mittelwerte. Die Fehlerbalken repräsentieren Standardfehler.

Die LAA berichteten hinsichtlich der Gestaltung der Kernseminare in positivem Maße von vielfältigen Möglichkeiten zum Austausch von Erfahrungen. Dazu zählen beispielsweise das Besprechen von Schuleindrücken, wovon 73 % der befragten LAA berichteten, oder das gemeinsame Diskutieren von Ansichten, etwa anhand konkreter Unterrichtssituationen, die eine Person erlebt hat und deren Gestaltung weiter verbessert werden könnte, was 65 % in ihren Kernseminaren erlebten. Ebenso wurde die gelungene Verbindung von Theorie und Praxis hervorgehoben, etwa durch das Aufgreifen realer Situationen, die anschließend aus theoretischer Perspektive analysiert wurden (69 %).

Alle drei Skalen, in denen die LAA zu verschiedenen Aspekten einer Dimension befragt wurden, zeigten deutlich höhere Werte als in den älteren Kohorten K3 und K4, sodass hier eine klare Verbesserung sowie ein verstärktes Aufgreifen und wissenschaftliches Diskutieren schulpraktischer Erfahrungen erkennbar ist. In der aktuellen Befragung wurde auch nach der Wahrnehmung der Fachseminare gefragt. Die Ergebnisse ähneln insgesamt denen der Kernseminare; lediglich das Teilen von Erfahrungen fand dort weniger häufig statt, liegt jedoch auch dort im Bereich allgemeiner Zustimmung.

Praxissemester

95 % der befragten LAA haben während der universitären Phase ihrer Ausbildung ein Praxissemester absolviert. 85 % der SAB zum Messzeitpunkt 2, die die Frage bearbeiteten, gaben an, diese Erfahrungen in der Gestaltung ihrer Seminare zu berücksichtigen. 72 SAB haben uns darüber hinaus detailliertere Auskunft gegeben: Die Berücksichtigung geschieht demzufolge vor allem durch die gezielte Reflexion der im Praxissemester gemachten Erfahrungen, das gaben 40 SAB an (56 %). Am zweit häufigsten berichten die SAB von individueller Anpassung von Seminar- und Beratungsinhalten an die unterschiedlichen Vorkenntnisse der LAA (33 %, $n = 24$). Seltener nutzen die SAB die Erfahrungen aus dem Praxissemester diagnostisch, um bereits vorhandene Kompetenzen und Entwicklungsbedarfe einzuschätzen (26 %, $n = 19$) oder um auf einem höheren Niveau als früher zu starten (18 %, $n = 13$).

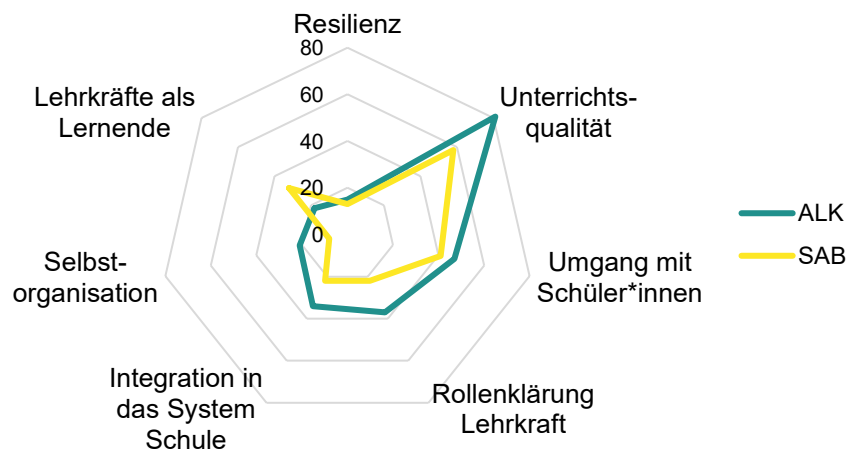
2.1.2.1. Lernziele im Vorbereitungsdienst

Teilen die Auszubildenden ein gemeinsames Verständnis der Qualität der Ausbildung? Die Auszubildenden an beiden Ausbildungsorten wurden dazu gefragt, welche ihrer Meinung nach die drei wichtigsten Ziele sind, die die LAA im Laufe des Vorbereitungsdienstes erreichen sollen.

310 ALK gaben uns dazu Antworten. Der Großteil nannte guten Unterricht als zentrales Lernziel ($n = 251$, 81 %) Danach folgten der Umgang mit Schüler*innen und der damit verbundene Beziehungsaufbau ($n = 146$; 47 %) sowie die Rollenklärung als Lehrkraft, einschließlich relevanter Persönlichkeitseigenschaften, einem persönlichen Stil und Rollenklarheit ($n = 115$; 37 %). Ebenfalls häufig genannt wurde die Integration in das System Schule ($n = 104$; 34 %), dazu zählten Teamfähigkeit und das Finden in den Schulalltag. Weniger häufig, aber dennoch erkennbar, wurden Ziele wie die Förderung von Selbstorganisation ($n = 64$; 21 %), die Entwicklung einer professionellen Haltung als stetig lernende Lehrkraft ($n = 57$; 18 %) sowie das Entwickeln von Bewältigungsstrategien, einem guten Gleichgewicht zwischen Arbeit und Freizeit und allgemeiner Resilienz ($n = 46$; 15 %) benannt.

Der Frage folgend, ob die SAB diese Auffassung teilen, diente dieses Schema als Grundlage für die Kategorisierung der Antworten von 182 SAB. Insgesamt stimmen die Ausbildungsziele beider Gruppen gut überein, vergleiche Abbildung 2.10.

Abbildung 2.10: Lernziele im Vorbereitungsdienst laut Ausbildungslehrkräften und Seminarausbilder*innen im Vergleich, dargestellt ist die Anzahl der Nennungen nach Personen in Prozent



Auch bei den SAB waren die beiden meist genannten Ziele guter Unterricht ($n = 106$, 58 %) und der Umgang mit Schüler*innen ($n = 75$, 41 %). Die SAB schätzen die Bedeutung der Vermittlung einer Haltung der Lehrkraft als stetig lernende Person in der Rangreihe etwas höher ein ($n = 59$, 32 %). Die Bedarfe der alltäglichen Arbeit an der Schule rücken in Relation leicht nach hinten: Rollenklärung ($n = 41$, 23 %), Integration in das System Schule ($n = 40$, 22 %), Resilienz ($n = 24$, 13 %) und Selbstorganisation ($n = 15$, 8 %).

Die LAA wurden dazu befragt, ob die Arbeit an den Schulen und dem ZfsL einheitlichen Kriterien und Anforderung folgt, dazu zählen ein gemeinsames Grundverständnis von gutem Unterricht, guter Arbeit und eine vergleichbare Umsetzung der Anforderungen an die LAA und der Bewertung dieser. Die LAA beantworteten diese Fragen uneindeutig, so stimmten etwas 59 % der befragten LAA zu, dass die Kriterien und Anforderungen an beiden Orten vergleichbar umgesetzt wurden. Obwohl die Auszubildenden also gemeinsame Ziele verfolgen, ist das in der täglichen Arbeit nicht für alle LAA spürbar. Sowohl die ALK als auch die SAB beurteilten die Einheitlichkeit der Kriterien und Anforderungen etwas positiver (siehe 2.1.2.2. Zusammenarbeit).

2.1.2.2. Zusammenarbeit

Die ähnlichen Ziele der Auszubildenden an Schulen und ZfsL sind eine gute Voraussetzung für fruchtbare Zusammenarbeit. Die Verschränkung beider Ausbildungsorte in der täglichen Praxis wurde in vorangegangenen Projektphasen jedoch als Problem wahrgenommen. Insbesondere bei den LAA entstand der Eindruck, dass wichtige Informationen nicht immer in der Schule ankommen und die LAA Informationen zwischen beiden Orten vermitteln mussten (Wolf et al., 2022).

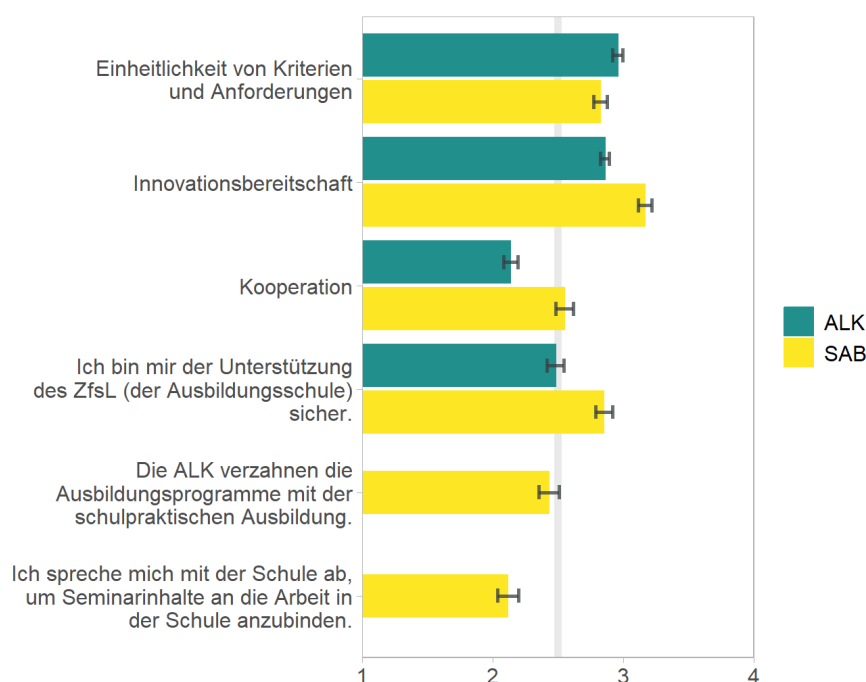
Die Ausbildenden an Schulen und ZfsL haben uns in diesem Zusammenhang Auskunft darüber gegeben, wie sie die Einheitlichkeit von Kriterien und Anforderungen, die Kooperation zwischen beiden Orten und die Innovationsbereitschaft erleben, siehe Abbildung 2.11.

Beide Gruppen beurteilten die Einheitlichkeit der Ausbildung moderat positiv, dazu gehören ein gemeinsames Verständnis von gutem Unterricht, guter Arbeit und eine vergleichbare Umsetzung der Anforderungen an die LAA und der Bewertung.

In der Wahrnehmung einer allgemeinen Offenheit für Neuerungen sowie der Umsetzung neuer Ansätze im Seminar bzw. an der Schule (Innovationsbereitschaft) erleben beide Gruppen innovative Arbeitsumfelder, wobei die SAB angaben, etwas mehr Innovation in den ZfsL als die ALK an den Schulen zu erleben.

Die gemeinsame kooperative Arbeit, im Sinne eindeutiger Ansprechpersonen und wechselseitiger Informationen über die jeweilige Arbeit (Kooperation) bewerten beide Gruppen deutlich zurückhaltender. Zwar gab der Großteil der SAB (82 %) an, eine eindeutige Ansprechperson an den Schulen zu haben, aber weniger als die Hälfte (42 %) berichteten, über die inhaltliche Arbeit an den Ausbildungsschulen ausreichend informiert zu sein und 39 % berichteten regelmäßig Rückmeldung von den Ausbildungsschulen zu bekommen. Die Perspektive der ALK ist deutlich negativer: Nur die Hälfte der ALK (51 %) hatten eine Ansprechperson an den ZfsL für ihre Tätigkeit, 39 % fühlten sich über die Arbeit an den ZfsL ausreichend informiert und nur 18 % bekamen regelmäßig Rückmeldung von den ZfsL für ihre Arbeit als ALK.

Abbildung 2.11: Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsschule und ZfsL



Anmerkung. Die dargestellten Werte sind Mittelwerte. Die Fehlerbalken repräsentieren Standardfehler.

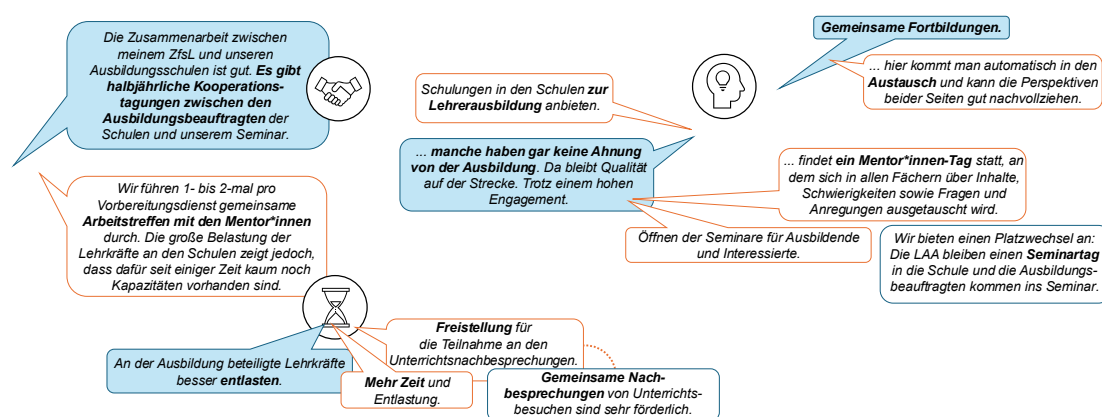
Konsistent dazu ist die Rückmeldung zur Unterstützung durch höhere Ebenen: Während 73 % der SAB berichteten, sich der Unterstützung der Ausbildungsschule sicher zu sein, waren nur 45 %

ALK sich der Unterstützung des ZfsL sicher. Dennoch berichteten die Seminarausbilder*innen von Schwierigkeiten, die dortige inhaltliche Arbeit mit der Arbeit an der Schule zu verknüpfen.

Zusammenfassend wird die Ausbildung sowohl von ALK als auch von SAB in konzeptueller Hinsicht als gleichsinnig wahrgenommen. Was jedoch die konkrete gegenseitige Abstimmung betrifft, zeigen sich unterschiedliche Wahrnehmungen: Während die SAB in ihrer Arbeit die Möglichkeit haben, auf die Ressourcen der Ausbildungsschule zurückzugreifen, gelingt das andersherum schlechter.

Entsprechend konsistent sind die Antworten auf die Frage nach Möglichkeiten zur weiteren Verbesserung der Zusammenarbeit, die wir den SAB zum zweiten Messzeitpunkt gestellt haben. Während die allgemeine Bewertung positiv ausfällt, regen die SAB an, die ALK in die Arbeit an den ZfsL einzubeziehen und mehr Kontaktpunkte zwischen den Arbeitsorten zu schaffen, um das Potential der als engagiert beschriebenen Auszubildenden vor Ort besser zu nutzen, siehe Abbildung 2.12.

Abbildung 2.12: Wie kann die Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsschule und ZfsL verbessert werden?

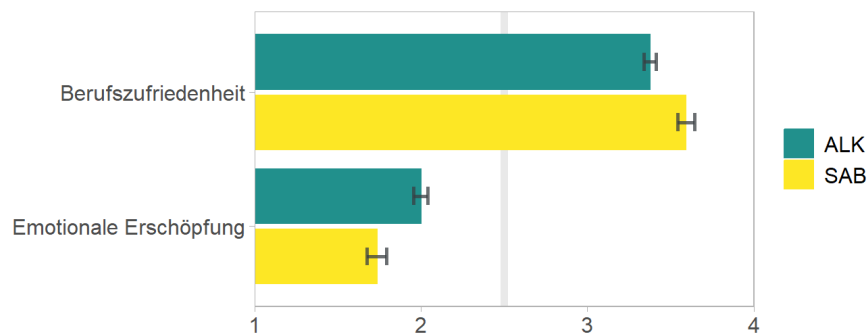


Eine Prüfung der bereits bestehenden Qualifikationsmöglichkeiten der ALK ergibt, dass diese sich vor allem allein (62 %) oder gemeinsam mit Kolleg*innen (56 %) auf ihre Tätigkeit als Auszubildende vorbereiten. Fortbildungen an ZfsL (37 %) oder einer Universität (5 %) sind seltener. 60 % der ALK wünschen sich Fortbildungen.

2.1.2.3. Berufliches Wohlbefinden

Die Aufgaben der Auszubildenden sind vielfältig und wie auch die Ausbildungssituation der LAA (siehe 2.3.3. Berufliches Wohlbefinden) mit einem gewissen Ausmaß an Belastung verbunden. Wie hoch diese berufsbezogene Belastung ist, wurde über zwei Dimensionen erfasst: Emotionale Erschöpfung als Hinweis auf nicht zu bewältigende berufliche Anforderungen und Berufszufriedenheit als Ausdruck einer positiven Einstellung gegenüber den Arbeitsbedingungen. Die Fragen beziehen sich dabei jeweils auf die Tätigkeit als ALK beziehungsweise SAB. Die Ergebnisse sind in Abbildung 2.13 dargestellt. Beide Gruppen berichteten eine hohe Berufszufriedenheit und niedrige emotionale Erschöpfung.

Abbildung 2.13: Berufliches Wohlbefinden der Ausbildungslehrkräften und Seminarausbilder*innen



Anmerkung. Die dargestellten Werte sind Mittelwerte. Die Fehlerbalken repräsentieren Standardfehler.

Das berufliche Wohlbefinden wurde als einer von zwei Schwerpunkten in den **Fokusgruppen** diskutiert. Neben dem Wohlbefinden der LAA kamen dabei auch zentrale Diskussionsaspekte zur Sprache, die das Wohlbefinden der Auszubildenden selbst betreffen.

Die ALK diskutierten in diesem Zusammenhang vorwiegend die eigene Wahrnehmung ihrer Rolle als Auszubildende. Dazu gehört, dass ihre Aufgaben zunehmend über die reine fachliche Begleitung hinausgehe und beispielsweise auch Beratungs- und Unterstützungsfunktionen umfasse. Dies belaste sie zusätzlich. Gleichzeitig wiesen sie darauf hin, dass es keine Aus- bzw. Weiterbildung gebe, in der ihre Rolle und ihre Aufgaben klar festgelegt würden – etwa bei der Vorbereitung eines Unterrichtsentwurfs für einen Unterrichtsbesuch. Diese Unsicherheit zeige sich auch darin, dass die Zuständigkeiten gegenüber anderen Akteur*innen – insbesondere dem ZfsL – nicht klar abgegrenzt seien. So beschrieb eine Person:

„Und da ist für mich die Frage: Wer bringt ihr das jetzt bei? Wer hilft ihr weiter? Bin ich da als Ausbildungslehrkraft in der Pflicht, was ich eben nicht so sehe? Greift da das ZfsL noch mal ein und unterstützt? Was bringt die Universität mit?“

Trotz dieser Diskussionspunkte wurde die Tätigkeit als ALK und die Begleitung der LAA als bereichernd und motivierend beschrieben, was in Einklang mit den beschriebenen Werten der quantitativen Befragung steht.

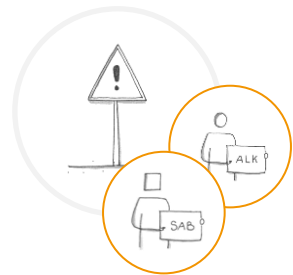
Für die SAB zeigte sich ein ähnliches Bild. Auch sie beschrieben ihre Tätigkeit als sinnstiftend und bereichernd, insbesondere die Möglichkeit, Professionalisierungsprozesse der LAA aktiv zu begleiten. Auf der anderen Seite berichteten auch die SAB von einer erheblichen organisatorischen Belastung durch vielfältige Aufgaben und wenig Zeit. Auch sie beschrieben unklare Zuständigkeiten, insbesondere bei der Integration der Ansichten vieler Beteiligten, beispielsweise bei der Nachbesprechung eines Unterrichtsbesuches. Zusätzlich empfanden die SAB die Bewertungssituation aufgrund eines Rollenkonflikts zwischen Beratung und Bewertung als herausfordernd. Letzteres sei nicht nur für sie mit Schwierigkeiten in der Ausübung ihrer Tätigkeit verbunden, sondern auch für die LAA nicht fair. So beschrieb eine Person:

„Es gibt da ein breites Spektrum. Und das ist eben die Ungerechtigkeit. Die einen beraten, wie Sie. Und die anderen sagen, ich kann doch nicht beraten, das bewerte ich doch, und deswegen berate ich die gerade nicht.“

Insgesamt stehen diese Schilderungen weitestgehend in Einklang mit den Ergebnissen des Teils zur Zusammenarbeit zwischen Schule und ZfsL (siehe 2.1.2.2. Zusammenarbeit). Sie unterstreichen die Wichtigkeit der dort diskutierten Punkte für die berufliche Zufriedenheit der Ausbildenden.

Zusammenfassung und Einordnung

Die Ausbildenden teilen überwiegend lernförderliche Überzeugungen über das Lehren und Lernen und den Zusammenhang von Theorie und Praxis. Die Seminare greifen schulpraktische Erfahrungen systematisch auf. Positiv fällt auch die Einschätzung der LAA aus: 95 % (78 %) gaben an, dass ihre SAB (ALK) fachlich gut ausgebildet seien. Beide Ausbildungsorte verfolgen insgesamt vergleichbare Ziele und legen gemeinsame Kriterien an. Ein grundlegender Konflikt zwischen SAB und ALK ist nicht erkennbar. Das zentrale Problem scheint weniger inhaltlicher Art zu sein, sondern vielmehr in einer unzureichenden strukturellen Einbindung der Schulen zu liegen.



2.2. Lernangebot

Die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes auf 18 Monate ging mit einer inhaltlichen Neustrukturierung der Lerngelegenheiten einher. Die Ergebnisse der Erstimplementationsphase (Kunter et al., 2013) und der vergangenen Projektphase (Wolf et al., 2022) zeigten insgesamt eine engagierte Umsetzung und eine positive Bewertung der Neuerungen. Gleichzeitig wurden Problemstellen identifiziert und die Lerngelegenheiten in der Zwischenzeit teilweise angepasst. Die Implementationsprüfung soll in diesem Abschnitt fortgeführt werden. Die Überprüfung geschieht über zwei Zugänge. Während (1.) Sichtmerkmale sich auf die Organisationsmerkmale des Vorbereitungsdienstes beziehen, adressieren (2.) Tiefenmerkmale diejenigen Aspekte der Lehr-Lern-Interaktionen, die unabhängig von der übergeordneten Struktur als lernförderlich gelten (z. B. wahrgenommene Qualität der Rückmeldung nach den Unterrichtsbesuchen oder wahrgenommene Unterstützung durch die Ausbildungslehrkräfte), vergleiche Decristan et al. (2020).

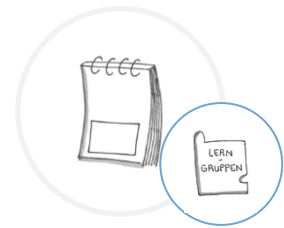
In Bezug auf die vormals „neuen“ Lerngelegenheiten des reformierten Vorbereitungsdienstes (selbstorganisierte Lerngruppen, Perspektivgespräch und personenorientierte Beratung) zielt die Überprüfung insbesondere auf die Sichtmerkmale ab und betrifft die Wahrnehmung und Nutzung dieser Lerngelegenheiten im Kontext der vorangegangenen Projektphasen. Damit soll untersucht werden, inwieweit Veränderungen tatsächlich eingeführt wurden und welche Probleme seitens der Beteiligten berichtet werden beziehungsweise fortbestehen.

Die Unterrichtsbesuche durch die SAB sind in den Fokus der aktuellen Projektphase gerückt. Sie sollen in Zukunft so ausgerichtet werden, dass eine authentische Unterrichtssituation beobachtet wird (Koalitionsvereinbarung von CDU und Grünen, 2022). Fragen zu Sichtmerkmalen werden hier durch Fragen zu Tiefenmerkmalen ergänzt, z. B. zum Erleben der Unterrichtsbesuche oder der Frage, inwiefern das jetzige Format als Lerngelegenheit geeignet ist.

Daneben spielt auch das non-formale und informelle Lernen während der Berufsausübung eine Rolle. Der letzte Teil dieses Abschnitts befasst sich mit der Evaluation der Ausbildungssituation an Schule und ZfSL. Dabei geht es weniger um die Arbeit in den Seminaren als solche, die bereits im vorangegangenen Abschnitt (2.1.2.2. Seminargestaltung) besprochen wurden, sondern um die Bewertung der Unterstützung und der Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden.

2.2.1. Selbstorganisierte Lerngruppen

Die vorangegangenen Projektphasen zeigten, dass die Bildung der Lerngruppen mit Hürden verbunden war. Nur wenige LAA trafen sich regelmäßig in selbstorganisierten Kleingruppen, um an Themen zu arbeiten. Dieser Wert sank von der ersten zur zweiten Evaluationsphase. Außerdem gab es persistierende Unterschiede zwischen den ZfsL und auch zwischen den lehramtsbezogenen Seminaren. Diejenigen LAA, die Lerngruppen gebildet hatten, fühlten sich jedoch inhaltlich und organisatorisch ausreichend unterstützt und beurteilten die Lerngelegenheit insgesamt als nützlich. Die gleichgesinnte Umsetzung der Lerngruppen wurde dementsprechend in der vergangenen Studie als Problemfeld herausgestellt. Um die zahlreichen Potentiale kooperativer und konstruktiver Lernumgebungen im Beruf der Lehrkraft flächendeckend zu nutzen, wurde eine gesetzliche Verankerung sowie eine Hervorhebung der Bedeutung dieser Lerngelegenheit angeregt. Um diese und die damit verbundenen Vorteile erfahrbar zu machen, wurde eine stärkere inhaltliche Integration in die Seminararbeit empfohlen.



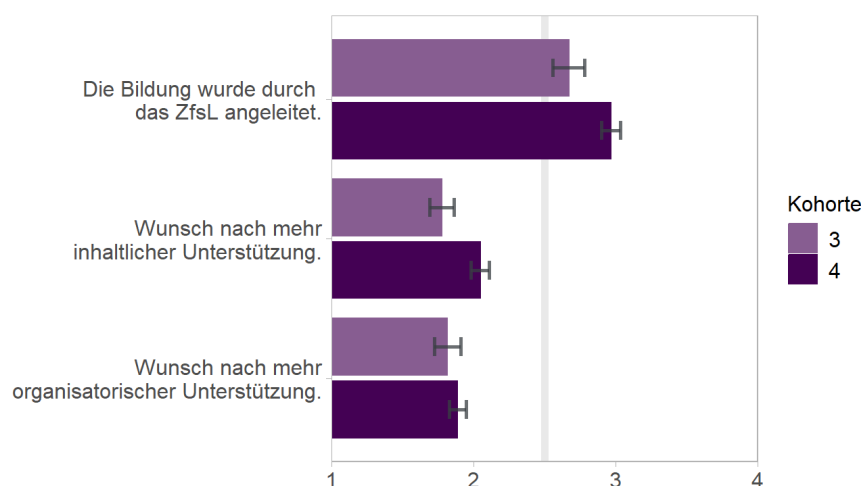
Zwischenzeitlich wurden die selbstorganisierten Lerngruppen, wie auch die personenorientierte Beratung und das Perspektivgespräch, als obligatorisches Element in die Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (OVP, 2011) aufgenommen. Es stellt sich die Frage, ob sich die gewünschten Effekte hinsichtlich gleichgesinnter Organisation und Umsetzung, Unterstützung der Lerngruppenbildung durch das ZfsL und einer Integration der Lerngruppenarbeit in die reguläre Seminararbeit zeigen.

Hinsichtlich der Bildung von Lerngruppen zeigt sich eine Positiventwicklung: Der Anteil an LAA, die angaben, eine selbstorganisierte Lerngruppe mit anderen LAA gebildet zu haben, stieg von 51 % (K3) auf 72 %. Unterschiede in der Häufigkeit der Lerngruppenbildung zwischen den ZfsL blieben bestehen, nicht aber zwischen den lehramtsbezogenen Seminaren. 83 % der LAA, die eine Lerngruppe gebildet haben, wurden darüber gezielt informiert: Sie gaben an, dass im Kernseminar darüber berichtet (92 %) und die Vorteile gezielt beworben wurden (61 %). Von schriftlichen Informationsmaterialien berichteten nur 42 % dieser LAA.

Die Bewertung der Unterstützung durch das ZfsL bei der Lerngruppenbildung fällt im Vergleich zur vorangegangenen Projektphase positiver aus, siehe Abbildung 2.14. Auch diesmal waren die LAA, die eine Lerngruppe gebildet haben, mit dem Ausmaß an Unterstützung weitestgehend zufrieden. Mehr inhaltliche beziehungsweise mehr organisatorische Unterstützung wurde nur von wenigen LAA gewünscht.

Mit der verbindlichen Einbindung der Lerngruppen in das Zeitkontingent der Seminararbeit ging auch die Hoffnung einher, dass dadurch keine zusätzliche Belastung für die LAA entsteht. Die Beurteilung dahingehend fällt gemischt aus: Nur 36 % der LAA, die in Lerngruppen gearbeitet haben, gaben an, dass ihnen die Arbeit in den selbstorganisierten Lerngruppen zeitlich zu viel gewesen sei. Gleichzeitig berichteten 62 % der LAA, die keine Lerngruppen bildeten weiterhin von zeitlichen Engpässen, zudem unverändert knapp ein Drittel, die Vorteile und der Nutzen seien nicht klar.

Abbildung 2.14: Beurteilung der Unterstützung der Lerngruppen durch das ZfsL



Anmerkung. Die dargestellten Werte sind Mittelwerte. Die Fehlerbalken repräsentieren Standardfehler.

Hinsichtlich der Umsetzung der Lerngruppen lässt sich festhalten, dass die LAA vergleichbar zur vorherigen Projektphase Lerngruppen mit einer Personenanzahl von durchschnittlich vier Personen bildeten, die sich in konstanter Gruppenzusammensetzung regelmäßig über die Zeit hinweg trafen. Die Terminfindung wurde mehrheitlich als problemlos angegeben und die Arbeit als effizient. Die Quantität der Nutzung stieg von durchschnittlich 6 (K3) auf 15 Treffen, wobei sich 15 % immer digital trafen und 66 % immer in Präsenz. Neben der Besprechung berufsnaher Themen wie Prüfungsvorbereitung, Unterrichtsbesuche, Unterrichtsplanung und -durchführung, Konflikten und Problemen nutzten die LAA die Lerngruppen auch für die Besprechung privater Themen und schätzten sie als Ort für Themen, die in keinem anderen Rahmen zu Sprache kamen. Weniger als die Hälfte der LAA (41 %), die eine Lerngruppe bildeten, berichteten, dass die Arbeit dort im Rahmen der regulären Kern- und oder Fachseminare aufgegriffen wurde.

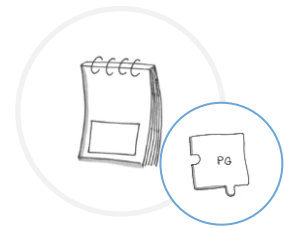
Die Beurteilung der Nützlichkeit blieb insgesamt auf einem hohen Niveau. Dazu zählen die gemeinsame Verfolgung von Zielen, die Möglichkeit zur Reflexion, eine allgemeine Zufriedenheit mit den Ergebnissen der Lerngruppen sowie die Einschätzung, dass die Arbeit in der Lerngruppe bei der Bewältigung von Anforderungen während der Ausbildung hilfreich war. Dieser Aussage stimmten beispielsweise 79 % der LAA zu. Hinsichtlich der Bewertung der Nützlichkeit zeigten sich jedoch anhaltend große Unterschiede zwischen den ZfsL: 32 % der Varianz dieser Variable wird durch den Standort erklärt, sodass es auch Standorte gibt, an denen die Nützlichkeitsbeurteilung negativ ausfiel. Kleine Unterschiede finden sich zwischen den lehramtsbezogenen Seminaren. Dieser erklärt sich dadurch, dass LAA der Seminare für das Lehramt an Grundschulen die Nützlichkeit höher bewerteten als ihre Kolleg*innen an den Seminaren für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen.

Zusammenfassend nehmen nun deutlich mehr Personen das Angebot der selbstorganisierten Lerngruppen wahr. Diejenigen, die Lerngruppen bildeten, wurden über den Nutzen informiert und fühlten sich zeitlich dadurch nicht belastet. Der kleine Teil der LAA, der keine Lerngruppe bildete, berichtete weiterhin von zeitlichen Hindernissen und unklarem Nutzen. Es bestehen erhebliche Unterschiede in der Umsetzung der Lerngruppen zwischen den ZfsL. Zwar fanden sich

bei der Beantwortung der Frage, ob die LAA über die selbstorganisierten Lerngruppen informiert wurden, keine Unterschiede zwischen den ZfsL, jedoch große Unterschiede hinsichtlich der Unterstützung der Lerngruppenbildung, der Einbindung in die reguläre Seminarzeit und, wie beschrieben, letztlich auch in der Antwort auf die Frage, ob tatsächlich Lerngruppen gebildet wurden und wie nützlich die LAA diese wahrnahmen.

2.2.2. Perspektivgespräch

Das Perspektivgespräch, ehemals Eingangs- und Perspektivgespräch (EPG) zielt als verpflichtendes Element des Vorbereitungsdienstes darauf ab, auf der Grundlage der bereits erreichten berufsbezogenen Kompetenzen weitere Perspektiven zu entwickeln und Beiträge aller Beteiligten dazu gemeinsam zu planen (OVP, 2011). Die Planungen sollen im Verlauf der Ausbildung fortgeschrieben werden. Das EPG wurde unmittelbar nach seiner Einführung von LAA und Auszubildenden als positive Neuerung aufgenommen. Als Problemfelder wurden Schwierigkeiten identifiziert, die Gespräche im vorgegebenen Zeitrahmen zu Beginn des Vorbereitungsdienstes durchzuführen sowie die mangelnde Thematisierung der Zielverfolgung über das Gespräch hinaus. Ersteres konnte in der letzten Projektphase als positive Entwicklung festgehalten werden, dennoch berichteten knapp 40 % der SAB weiterhin von Schwierigkeiten bei der Durchführung im vorgegebenen Zeitrahmen. Als Bestandsaufnahme zu Beginn des Vorbereitungsdienstes wurde das EPG von den LAA positiv beurteilt; die Zielverfolgung über den Verlauf des Vorbereitungsdienstes hinweg nahm jedoch weiterhin einen geringen Stellenwert ein.



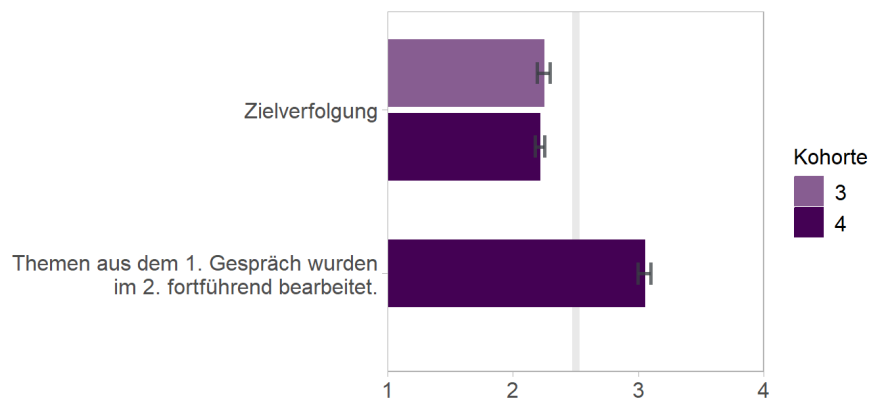
Auch das Perspektivgespräch wurde inzwischen angepasst. Zur Erleichterung der Wiederaufnahme gesetzter Ziele finden nun zwei Gespräche statt. Eines findet zu Beginn des Vorbereitungsdienstes im ersten Quartal der Ausbildung statt, das zweite im fünften Quartal der Ausbildung, spätestens jedoch vier Wochen vor der Staatsprüfung (OVP, 2011).

Hinsichtlich der Durchführung der Perspektivgespräche setzt sich die positive Entwicklung, die in der vorangegangenen Projektphase beobachtet wurde, fort. Die LAA gaben keine nennenswerten Abweichungen von den in der OVP vorgegebenen Termine an und nur wenige LAA (9 %) und 25 % der SAB berichteten von zeitlichen Schwierigkeiten bei der Vereinbarung der Termine.

Auch andere in den vorherigen Projektphasen als positiv beschriebene Aspekte blieben bestehen: Die LAA fühlten sich während der Gespräche wohl und waren mit der Gruppengröße zufrieden. Ähnlich wie in der vorherigen Projektphase nahmen in 95 % der Gespräche Kernseminarleitungen, in 80 % Ausbildungsbeauftragte neben den LAA an den Gesprächen teil, seltener die ALK (22 %), Fachseminarleitungen (15 %) und Schulleitungen (2 %). Während der Gespräche wurden Zielvereinbarungen getroffen, die LAA konnten mitbestimmen und diese Zielvereinbarung wurde wie vorgesehen dokumentiert. Obwohl die OVP vorsieht, dass die LAA die Gespräche planen und die Gesprächsführung übernehmen, gaben nur 48 % der LAA an, dass sie selbst die Gesprächsleitung hatten, weit öfter sind es, mindestens in Ergänzung, die Kernseminarleitungen (73 %).

Hinsichtlich der Frage, ob die Einführung eines zweiten Gesprächs die Verfolgung von Zielen über den Vorbereitungsdienst erleichtert, zeigt sich ein gemischtes Bild. Einerseits gaben 74 % der LAA an, dass Themen aus dem ersten Gespräch im zweiten Gespräch erneut aufgegriffen wurden. Andererseits blieben Angaben zur Bearbeitung von Themen außerhalb der Perspektivgespräche konsistent zur vorangegangenen Projektphase auf einem niedrigen Niveau, vergleiche Abbildung 2.15. Sie beziehen sich auf Hilfestellungen durch die Auszubildenden, zwischenzeitliche Treffen, um den Zielfortschritt zu besprechen und das Aufgreifen der Ziele im Laufe der Ausbildung. Hierbei zeigten sich keine Unterschiede zwischen ZfsL oder lehramtsbezogenen Seminaren.

Abbildung 2.15: Zielverfolgung im Kontext der Perspektivgespräche

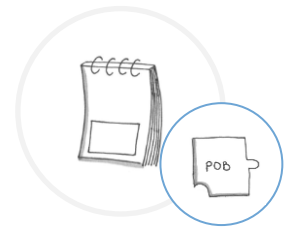


Anmerkung. Die dargestellten Werte sind Mittelwerte. Die Fehlerbalken repräsentieren Standardfehler.

Insgesamt ist eine Grundlage zur Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben nun strukturell verankert. Außerhalb der Gespräche gibt es jedoch weiterhin wenig Angebote, die Zielverfolgung zu besprechen. Die LAA wünschten sich keine zusätzlichen Perspektivgespräche, die SAB sahen das ähnlich. Der Nutzen dieser Lerngelegenheit wird weiterhin überwiegend moderat positiv bewertet: Die Perspektivgespräche halfen 64 % der LAA, neue Perspektiven auf ihre berufsbezogenen Kompetenzen zu bekommen, ihre Erfahrungen zu reflektieren (72 %) und sich weiter zu professionalisieren (60 %).

2.2.3. Personenorientierte Beratung

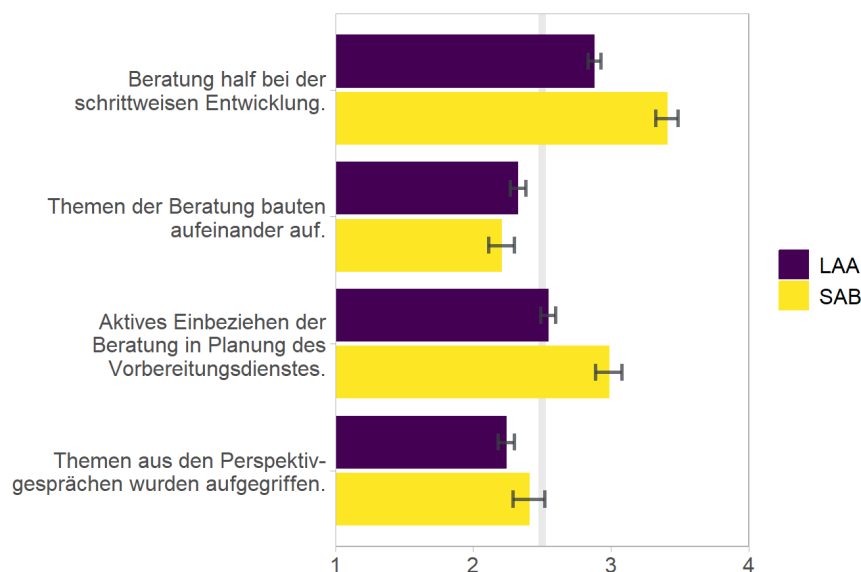
Die personenorientierte Beratung lief bereits im ersten Jahr der Reform erfolgreich an und wurde überwiegend positiv aufgenommen. Die Möglichkeit zur Besprechung individueller Anliegen in einem bewertungsfreien Raum wurde von allen Beteiligten besonders geschätzt. Die LAA hatten die Möglichkeit, Themen selbst einzubringen und nutzten laut der vergangenen Erhebung die Beratung insbesondere für Zeit- und Stressmanagement, Umgang mit Konflikten und Unterrichtsstörungen. Optimierungsmöglichkeiten bestanden in einer besseren Verknüpfung des Perspektivgesprächs mit der personenorientierten Beratung.



Hinsichtlich der Umsetzung der personenorientierten Beratung stabilisiert sich das Bild der vorangegangenen Projektphasen: Der überwiegende Teil der LAA nahm zwischen eine und fünf, im Durchschnitt zwei, Beratungen in Anspruch – nur wenige wichen davon ab. Die Organisation wird gleichbleibend als sehr gelungen erlebt: Die LAA bewerteten die beratende Kernseminarleitungen als kompetent sowie ansprechbar und fanden die Termine zugänglich und ausreichend. So gut wie alle SAB, die angaben personenorientierte Beratungen durchzuführen, fühlen sich weiterhin gut auf die Durchführung vorbereitet (98 %).

In Bezug auf die Ausgestaltung und Nützlichkeit der Beratung zeigt sich, dass sie überwiegend als Hilfe zur Weiterentwicklung wahrgenommen wird, jedoch gaben nur die Hälfte der LAA an, dass die Beratungen aufeinander aufbauten und sie diese aktiv in die Planung ihres Vorbereitungsdienstes eingebaut haben. Weniger als die Hälfte (42 %) gaben an, dass dort Themen aus den Perspektivgesprächen aufgegriffen wurden. Zwischen den ZfsL oder lehramtsbezogenen Seminaren gab es hier keine Unterschiede. Die SAB stimmten der Einschätzung der LAA weitestgehend zu, siehe Abbildung 2.16.

Abbildung 2.16: Verschiedene Aspekte der personenorientierten Beratung

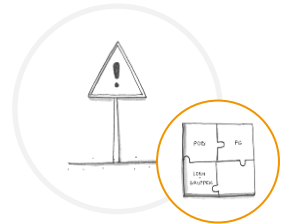


Anmerkung. Die dargestellten Werte sind Mittelwerte. Die Fehlerbalken repräsentieren Standardfehler.

Zusammenfassend wird auch nach Abschluss der Reformphase die personenorientierte Beratung weiterhin geschätzt und zur langfristigen Entwicklung genutzt. Eine fortführende Bearbeitung von Themen findet jedoch kaum statt. In der letzten Projektphase zeigte sich, dass die Beratungen vor allem zur Besprechung akuter Probleme genutzt werden (Wolf et al., 2022).

Zusammenfassung und Einordnung

Die damals neuen Lerngelegenheiten wurden kurz nach der Reform weitgehend implementiert und von LAA sowie Auszubildenden gut angenommen und als nützlich beurteilt. Die zwischenzeitlichen Neuerungen und Optimierungen werden an den ZfsL umgesetzt und positiv aufgenommen. Über die Zeit hinweg sind positive Trends bei der Bearbeitung von Problemstellen zu beobachten. Mit der OVP steht somit ein breit akzeptiertes und wirkungsvolles Steuerungselement zur Verfügung, welches die ZfsL wie vorgesehen umsetzen. Die LAA nutzen verschiedene Lerngelegenheiten für verschiedene Themen und Probleme. Dadurch haben sie die Möglichkeit, verschiedene Aspekte professioneller Kompetenz gezielt anzusprechen, was sie auch so wahrnehmen: 69 % fanden, dass sich die Ausbildungselemente gut bei der Unterstützung ihrer professionellen Entwicklung als Lehrkraft ergänzen. Zukünftig kann geprüft werden, welche Kompetenzen durch welche Lerngelegenheiten gezielter gefördert werden können und welche Nutzung dem voran geht. Ein gutes Beispiel hierfür ist die Einführung von Methoden kollegialer Beratung durch das ZfsL als Vorbereitung auf die selbstorganisierten Lerngruppen an einigen Standorten, um die Voraussetzungen einer passgenauen und günstigen Nutzung dieser Lerngelegenheit zu schaffen.



2.2.4. Unterrichtsbesuche

In der Koalitionsvereinbarung waren die Unterrichtsbesuche im Vorbereitungsdienst als mögliche Problemstelle genannt und es wurde geplant, sie in Zukunft so auszurichten, dass eine authentische Unterrichtssituation zu beobachten sei (Koalitionsvereinbarung von CDU und Grünen, 2022). In diesem Zusammenhang sollen mit der vorliegenden Auswertung folgende Fragen beantwortet werden:

- 1) Wie erleben LAA und Ausbildenden die Unterrichtsbesuche?
- 2) Ist das jetzige Format als Lerngelegenheit geeignet?

Zu Beginn des Vorbereitungsdienstes werden die Unterrichtsbesuche mit Sorge erwartet: 61 % der befragten LAA gaben an, dass sie sich vor den anstehenden Unterrichtsbesuchen besonders fürchten, beinahe alle (95 %) erwarteten, dass sie viel Zeit in die Vorbereitung stecken werden, und 83 % glaubten, dass in einem Unterrichtsbesuch etwas anderes gezeigt werden müsse, als der schulische Alltag von ihnen verlangt.

Im Wesentlichen teilen die Ausbildenden diese Einschätzung: So gaben 70 % der befragten ALK an, dass Unterrichtsbesuche sich vom alltäglichen Unterricht erheblich unterscheiden und 94 % stimmten zudem zu, dass sich die LAA intensiv auf die Unterrichtsbesuche vorbereiten. Sie fanden aber auch, dass die Unterrichtsbesuche ein nützliches Ausbildungselement seien. Diese Position wurde auch innerhalb der *Fokusgruppen* diskutiert. So beschrieb eine ALK exemplarisch:

„Ich sehe das genau wie die Kollegen, die das jetzt schon gesagt haben, dass man da eben einfach mal das Beste zeigt. Und ich sage den LAA auch, das ist das, wovon du später dann profitierst.“

Die SAB sahen in den Besuchen eine wertvolle Kette von Lerngelegenheiten, die sie mit einem Gesellenstück verglichen:

„Und ich ärgere mich über den Begriff Showstunden. Da könnte man auch sagen, ist ein Gesellenstück. (...) Und das ist eine Situation, in der man auf einem hohen Grad von Komplexität sehr viele Fähigkeiten zeigt und das sehr kondensiert.“

Dazu passt, dass 59 % der ALK in der quantitativen Befragung angaben, die Unterrichtsbesuche seien für die professionelle Entwicklung der LAA besonders wichtig und 85 % der SAB angaben, die Unterrichtsbesuche lehrten die LAA, ihren bestmöglichen Unterricht vorzubereiten.

Gleichzeitig gab es auch kritische Stimmen, die eine stärkere Alltagsnähe als erstrebenswert herausarbeiteten, z. B. aus der Gruppe der SAB:

„Wenn sie am nächsten Tag sechs Stunden Unterricht haben und Korrekturen auf dem Tisch haben, dann guten Unterricht zu machen, der zu Lernerfolgen führt, das ist eben was, was im Vorbereitungsdienst nicht gelernt wird.“

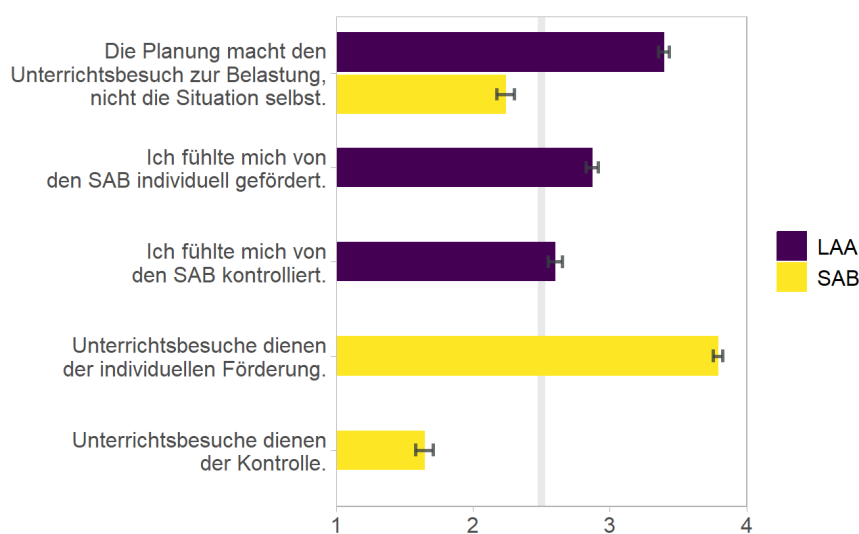
Wie beurteilen die LAA nun die Unterrichtsbesuche in Bezug auf die anfänglichen Befürchtungen am Ende ihres Vorbereitungsdienstes? Hinsichtlich der vermeintlich intensiven Vorbereitung gaben die LAA an sich jeweils durchschnittlich 32,5 Stunden auf einen Unterrichtsbesuch

vorbereitet zu haben. Die Standardabweichung ist mit 20 Stunden hoch, sodass es eine große Variabilität gibt, die auch deutlich kürzere Vorbereitungszeiten nahelegt, aber auch wesentlich längere. Die Vorbereitungszeit für eine selbstständige Unterrichtsstunde wurde mit durchschnittlich 2,3 Stunden angegeben. Hinsichtlich der Authentizität stimmten nur 21 % der befragten LAA der Aussage zu, die Unterrichtsbesuche seien ein angemessenes Abbild des eigenen Unterrichts an einem normalen Schultag gewesen.

Zusammenfassend bestätigten sich die anfänglichen Befürchtungen der LAA. Der Vorbereitungsaufwand war hoch und die Authentizität aus ihrer Sicht gemessen an einer alltäglichen Unterrichtsstunde niedrig. Darüber hinaus schätzten sie die Unterrichtsbesuche in Relation zu anderen Elementen des Vorbereitungsdienstes als das Element ein, von dem die höchste Belastung ausgeht (siehe 2.3.3.1 Anforderungen im Vorbereitungsdienst). Gleichzeitig sprechen auch die LAA den Unterrichtsbesuchen eine Nützlichkeit zu: So gaben 67 % der befragten LAA an, dass sie die Unterrichtsbesuche als hilfreich empfanden. Diese positive Einschätzung ist über ZfSL und lehramtsbezogene Seminare hinweg stabil.

Der hohe Vorbereitungsaufwand sowie die Angabe der LAA, dass sie sich mehrheitlich (86 %) bei der Planung nach den individuellen Bewertungsmaßstäben der jeweiligen SAB richteten, sprechen für Merkmale einer Prüfungssituation. Auch in anderen Studien ist eine solche Vermischung von Prüfungs- und Lernsituationen im Kontext der Unterrichtsbesuche dokumentiert (Pereira Kastens et al., 2020). Nach Einschätzung der LAA liegt die mit Unterrichtsbesuchen verbundene Belastung jedoch vor allem in der intensiven Vorbereitung und weniger in der Besuchssituation selbst. Die SAB teilen diese Einschätzung nicht (Abbildung 2.17). Die LAA fühlen sich durch Unterrichtsbesuche sowohl individuell gefördert als auch kontrolliert, wenn auch nicht in gleichem Ausmaß. Die von den SAB intendierte Unterstützung wird demnach von den LAA nur eingeschränkt wahrgenommen.

Abbildung 2.17: Verschiedene Aspekte der Unterrichtsbesuche



Anmerkung. Die dargestellten Werte sind Mittelwerte. Die Fehlerbalken repräsentieren Standardfehler.

Der Prüfungscharakter ist aus der Sicht der SAB nicht gewollt, sie wiesen in den **Fokusgruppen** darauf hin, dass die Unterrichtsbesuche einer von vielen Bewertungsanlässen seien:

„Also, die eine Frage ist, woher die Auffassung kommt, dass Unterrichtsbesuche benotet werden. (...) Letztlich beurteilen wir eine professionelle Entwicklung (...) und sehen eine Gesamtentwicklung über die Unterrichtsbesuche hinweg. (...) Das ist ein Bewertungsanlass. Aber wir haben ja relativ viele Bewertungsanlässe, die wir hinzuziehen können.“

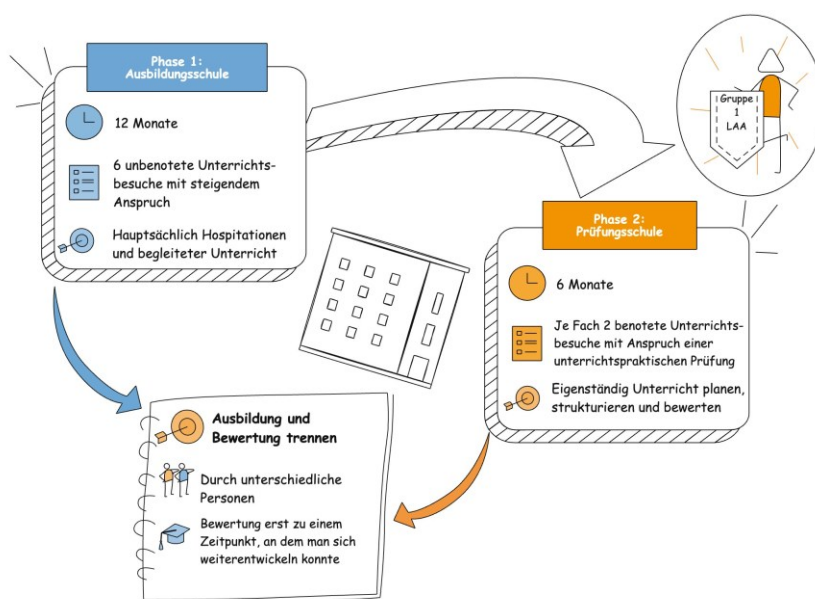
Gleichzeitig sei der Rolle als beratende Person, die gleichzeitig eine Bewertung vornimmt, wenn auch zu einem späteren Zeitpunkt, ein Spannungsverhältnis inhärent:

„Und da sind wir, glaube ich, in der Ausbildung durchaus auch in einem Spagat. (...) Und ich glaube, dass es schwierig auszuhandeln ist zwischen, ich bilde sie zunächst aus, aber natürlich haben die Unterrichtsbesuche schon das Format der späteren Prüfung.“

Zusammenfassend bestätigen sich die im Vorfeld geäußerten Befürchtungen der LAA hinsichtlich der Unterrichtsbesuche in weiten Teilen. Insbesondere der hohe zeitliche Vorbereitungsaufwand wird als belastend erlebt, während die fehlende Alltagsnähe zwar wahrgenommen, jedoch nicht durchgängig als problematisch bewertet wird. Etwa 60 % der befragten SAB sehen in den Unterrichtsbesuchen ein angemessenes Abbild des Unterrichts der LAA an einem normalen Schultag und gehen davon aus, dass die gezeigte Performanz – auch in einer nur eingeschränkt authentischen Situation – Rückschlüsse auf die Kompetenz der LAA zulässt. Konsistent damit werden die Unterrichtsbesuche von allen befragten Personengruppen als nützlich eingeschätzt. Gleichzeitig führt die Verknüpfung von Lern- und Prüfungssituationen dazu, dass die LAA Rückmeldungen weniger lernorientiert wahrnehmen, sich bei der Vorbereitung einschränken und so Risiken vermeiden.

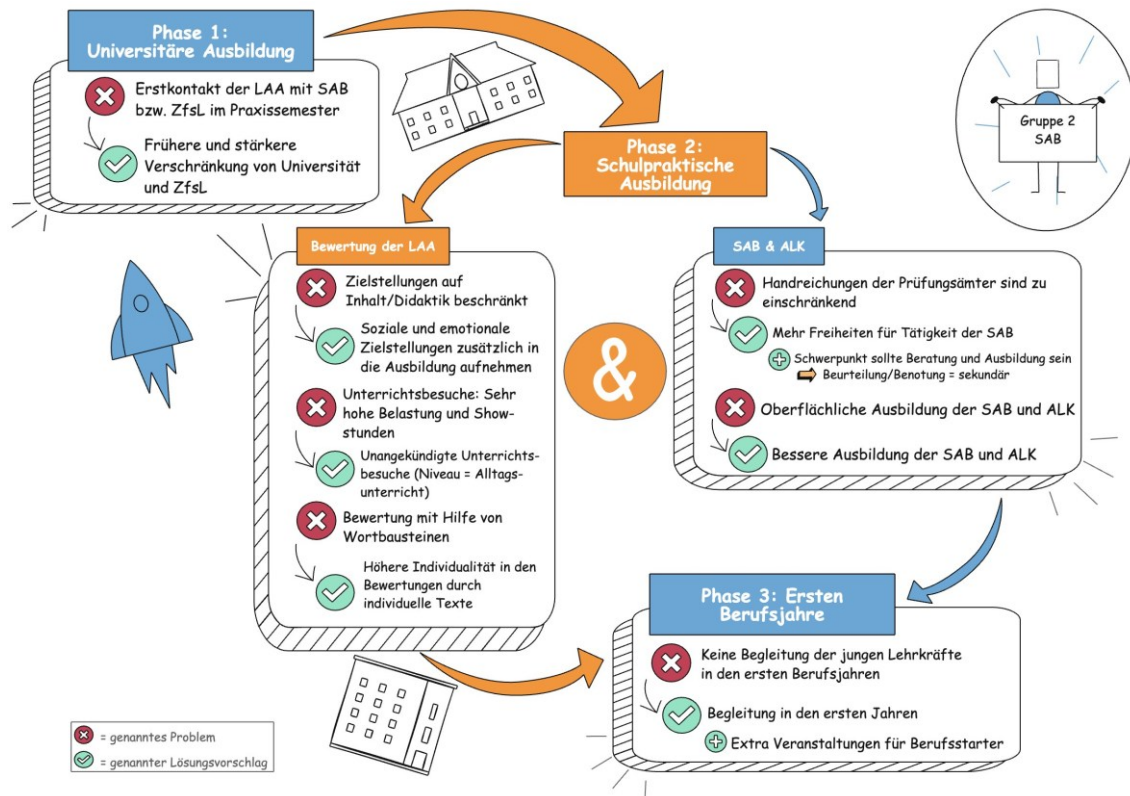
In den Zukunftswerkstätten der **Fokusgruppen** artikulierten die LAA einen klaren Wunsch nach einer Trennung zwischen Beratung und Bewertung und erarbeiteten einen Lösungsvorschlag, siehe Abbildung 2.18 (eigene Darstellung).

Abbildung 2.18: Zukunftswerkstatt LAA – Ausbildungs- und Prüfungsschule



Bei den Auszubildenden besteht wiederum Unklarheit darüber, wie sie ihre Doppelrolle als Beratende und Bewertende ausfüllen sollen, etwa hinsichtlich der Gestaltung von Rückmeldungen. Dies wird auch im Kontext beruflicher Belastung diskutiert (siehe dazu auch 2.1.2.3. Berufliches Wohlbefinden). Auch sie entwickelten im Rahmen der Zukunftswerkstatt eine eigene Vision des Vorbereitungsdienstes (siehe Abbildung 2.19; eigene Darstellung).

Abbildung 2.19: Zukunftswerkstatt SAB – Mehr Beratung, weniger Beurteilung



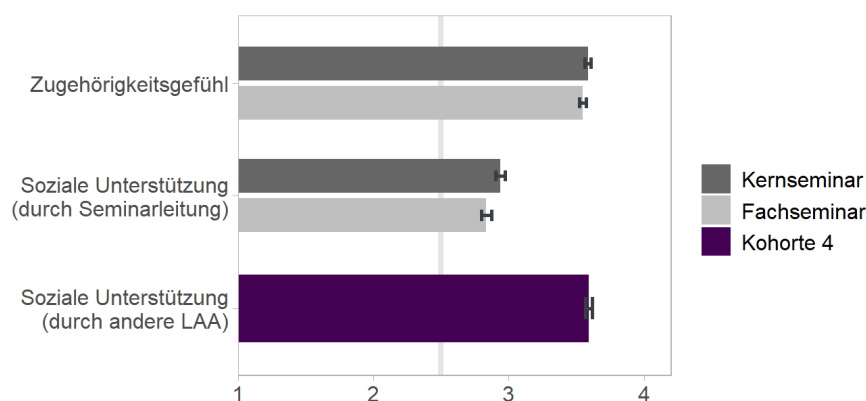
2.2.5. Die Ausbildungsorte Schule und Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL)

Neben den ausführlich untersuchten dezidierten Ausbildungselementen spielt auch das non-formale und informelle Lernen während der Berufsausübung eine Rolle. Der letzte Teil dieses Abschnitts befasst sich mit lernförderlichen Faktoren an Schule und ZfsL. Dabei geht es weniger um Rahmenbedingungen für die Arbeit, sondern um die Bewertung der Unterstützung und der Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden im Sinne von Tiefenmerkmalen. In diesem Zusammenhang wird auch die Wahrnehmung der Benotung am Ende des Vorbereitungsdienstes besprochen.

Das generelle Zugehörigkeitsgefühl in den Kern- und Fachseminaren wird sehr positiv bewertet. Die LAA fühlten sich wohl, akzeptiert und gaben an, gerne an den Seminaren teilzunehmen, (vergleiche Abbildung 2.20). Die Begleitung durch andere Personen – wie Seminarleitungen, andere LAA sowie ALK (siehe unten) – ermöglicht es den LAA, bei verschiedenen Akteur*innen Unterstützung zu suchen und zu erhalten. Formen dieser sozialen Unterstützung umfassen die Bereitstellung von Hinweisen und Ratschlägen, die Verfügbarmachung von Materialien sowie Hilfe in Form von Trost und persönlicher Zuwendung (Knoll & Schwarzer, 2005). Soziale Unterstützung gilt als wichtige Ressource bei der Bewältigung der beruflichen Anforderungen im Beruf der Lehrkraft (Rothland, 2013). Auch die LAA der hier betrachteten Evaluationsphase berichteten über die positive Wirkung dieser Unterstützung (siehe 2.3.3.2. Anforderungsbewältigung im Vorbereitungsdienst).

Dementsprechend erfreulich ist, dass die LAA sowohl durch Kern- und Fachseminarleitungen als auch durch andere LAA soziale Unterstützung erlebten. Die gegenseitige Unterstützung unter den LAA fiel dabei deutlich höher aus.

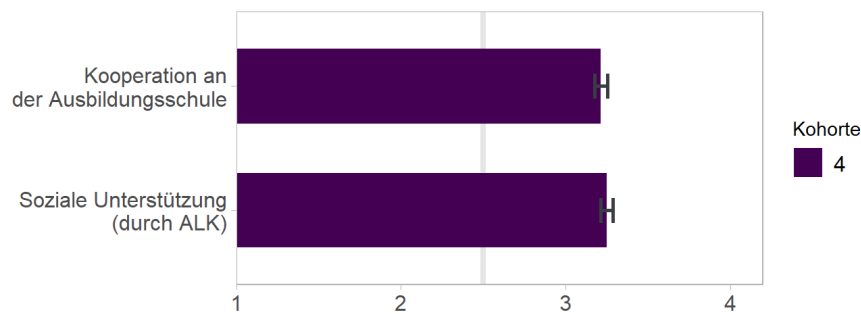
Abbildung 2.20: Ausbildungsort ZfsL



Anmerkung. Die dargestellten Werte sind Mittelwerte. Die Fehlerbalken repräsentieren Standardfehler.

Mit Blick auf den Ausbildungsort Schule (Abbildung 2.21) zeigt sich, dass die LAA dort ein kooperatives Umfeld vorfinden. Sie fühlten sich in der Regel akzeptiert, hatten verlässliche Ansprechpersonen und wurden bei der Einfeldung in diesen Ausbildungsort begleitet. Konsistent damit berichteten sie, dass die beschriebenen Formen sozialer Unterstützung auch in der Interaktion mit den ALK in hoher Ausprägung vorhanden sind.

Abbildung 2.21: Ausbildungsort Schule

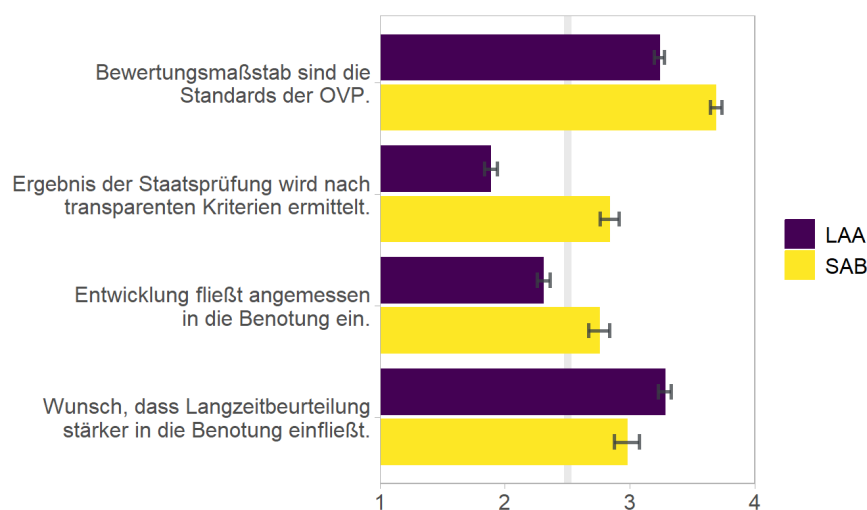


Anmerkung. Die dargestellten Werte sind Mittelwerte. Die Fehlerbalken repräsentieren Standardfehler.

Die Bewertungspraxis im Vorbereitungsdienst ist immer wieder Diskussionsthema und wurde auch in den vorangegangenen Berichten thematisiert (Kunter et al., 2013; Wolf et al., 2022). Neben der Langzeitbeurteilung der Schule und der Langzeitbeurteilung des ZfsL fließt die Note der unterrichtspraktischen Prüfungen für jedes Unterrichtsfach in das Gesamtergebnis der Staatsprüfung ein. Außerdem fließen anteilig die vorzulegenden schriftlichen Arbeiten für jedes Fach sowie das das Prüfungsverfahren abschließende Kolloquium in die Bewertung ein (OVP, 2011).

In der vergangenen Projektphase berichteten die LAA, dass sie sich gut auf den Prüfungstag vorbereitet fühlten und eine gute Passung zwischen den Inhalten des Vorbereitungsdienstes und des Prüfungstages wahrnahmen. Beide Ergebnisse konnten in der aktuellen Erhebung bestätigt werden. Auch die aktuell untersuchten LAA stimmten beiden Aussagen überwiegend zu. Gleichzeitig wiesen die LAA innerhalb der qualitativen Erhebungen wiederholt auf eine mangelnde Transparenz von Anforderungen und Beurteilungskriterien hin. Zum Teil sei die Bewertung demnach stark von der beurteilenden Person abhängig (Wolf et al., 2022). Diesem Eindruck wurde dieses Mal auch innerhalb der quantitativen Erhebung nachgegangen, siehe Abbildung 2.22.

Abbildung 2.22: Benotung



Anmerkung. Die dargestellten Werte sind Mittelwerte. Die Fehlerbalken repräsentieren Standardfehler.

Sowohl die SAB als auch die LAA waren sich einig, dass die in der OVP benannten Standards die Grundlage für die Bewertung bilden. Dennoch scheint bei den LAA die Orientierung an den Standards nicht anzukommen. Sie empfanden die Kriterien als wenig transparent und gaben an, dass die Entwicklung der LAA nicht angemessen in die Benotung einfließe. Sie wünschten sich ein stärkeres Einbeziehen der Langzeitbeurteilung.

Die SAB stimmten dem nur teilweise zu: Sie empfinden die Ermittlung des Ergebnisses der Staatsprüfung als transparenten Kriterien folgend und gaben an, dass die Entwicklung dabei angemessen berücksichtigt würde, wünschten sich jedoch ebenfalls eine noch stärkere Gewichtung der Langzeitbeurteilung.

Zusammenfassend fühlen sich die LAA an beiden Ausbildungsorten wohl und erhalten dort vielfältige Formen sozialer Unterstützung, insbesondere von anderen LAA und den ALK. In Bezug auf die Bewertung am Ende des Vorbereitungsdienstes zeigen sich erneut Hinweise darauf, dass die LAA die Kriterien nicht immer als transparent erleben und sich wünschen, dass die Entwicklungsperspektive in der Bewertung noch stärker umgesetzt wird.

2.3. Wirkung

Durch den Vergleich der unterschiedlichen Kohorten können die Auswirkungen der Reform des Vorbereitungsdienstes auf die professionelle Entwicklung der LAA untersucht werden. Zahlreiche Aspekte der professionellen Kompetenz, des professionellen Verhaltens und des beruflichen Wohlbefindens wurden in der ersten Kohorte (K1), die den alten Vorbereitungsdienst durchlief, in der zweiten Kohorte (K2), die erstmals den reformierten Vorbereitungsdienst absolvierte, sowie in den beiden jüngeren Kohorten (K3 und K4), die neben dem Vorbereitungsdienst auch das Praxissemester im Studium durchliefen, untersucht. Zu den meisten Konstrukten liegen sowohl Befragungen zu Beginn des Vorbereitungsdienstes als auch zum Ende vor und erlauben somit einen Vergleich der Entwicklung innerhalb dieser Zeitspanne. Aufgrund der besonderen Bedingungen, die die K3 während der COVID-19-Pandemie erlebte, ist die Längsschnittmessung dieser Kohorte nicht mit den anderen Kohorten vergleichbar und wird hier nicht zum Vergleich herangezogen.

Zu beachten ist, dass die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes bei gleichzeitiger Einführung neuer Elemente keine Aussagen darüber zulässt, ob Effekte, die sich im Vergleich zeigen, auf bestimmte Elemente der Reform zurückzuführen sind. Es sind ausschließlich Aussagen über die Reform in ihrer Gesamtheit möglich. Beim Vergleich der aktuellen Ergebnisse mit denen aus der ersten Erhebung (K1) ist zu beachten, dass diese Kohorte lediglich einen einmaligen und zahlenmäßig begrenzten Ausschnitt aus dem früheren Vorbereitungsdienst abbildet und nicht alle lehramtsbezogenen Seminare umfasst. Die Ergebnisse zum reformierten Vorbereitungsdienst sind demgegenüber deutlich robuster.

Dieser Abschnitt zeigt die Entwicklungsverläufe der LAA vor und nach der Reform und adressiert die folgenden Fragestellungen:

- 1) Unterscheiden sich die LAA der Kohorten hinsichtlich der Entwicklung professioneller Kompetenz während des Vorbereitungsdienstes?
- 2) Gibt es Unterschiede im Hinblick auf das selbsteingeschätzte professionelle Verhalten am Ende des Vorbereitungsdienstes?
- 3) Gibt es Unterschiede im Bereich des beruflichen Wohlbefindens?

2.3.1. Professionelle Kompetenz

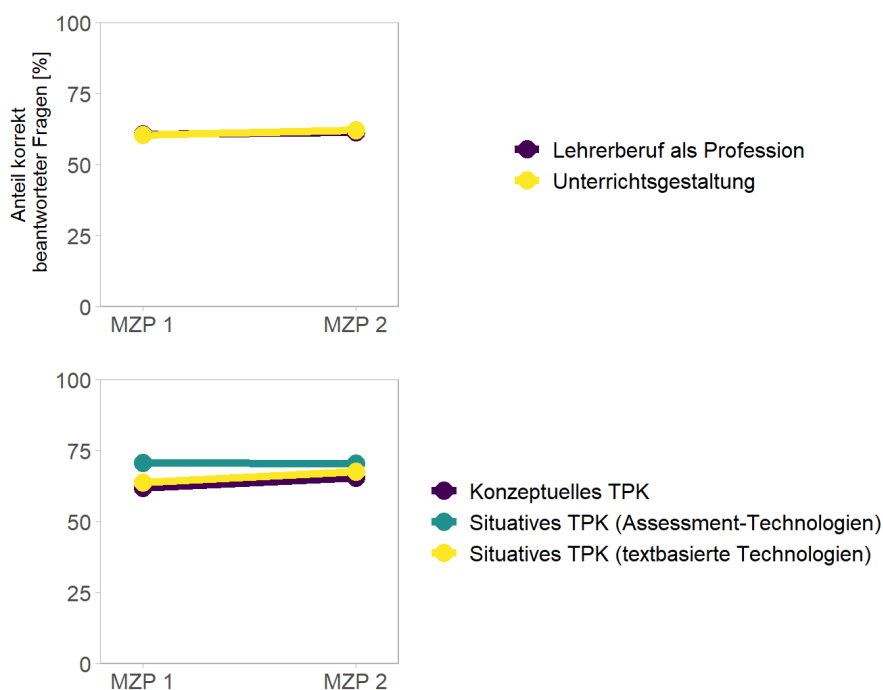
2.3.1.1. Kognitive Merkmale: Wissen und Überzeugungen

Bildungswissenschaftliches Wissen und technologisch-pädagogisches Wissen

Für die aktuelle Kohorte (K4) haben wir Subskalen des bildungswissenschaftlichen Wissens und des technologisch-pädagogischen Wissens am Ende des Vorbereitungsdienstes erneut getestet. Die Ergebnisse zeigen, dass sich das bildungswissenschaftliche Wissen über den Lehrerberuf als Profession und über die Unterrichtsgestaltung zwischen Beginn und Ende des Vorbereitungsdienstes nicht verändert. Zu beiden Messzeitpunkten erreichten die LAA im Mittel etwa 60–62 % korrekte Antworten, siehe Abbildung 2.23. Dieser Befund ist insofern kein Anlass zur Sorge, als das im Test erfasste Wissen eher konzeptuell-theoretischer Natur ist und für diese Art des Wissens die größten Zuwächse in der universitären Phase zu erwarten sind (Kunina-Habenicht et al., 2020).

Im Bereich des technologisch-pädagogischen Wissens (TPK), welches eher dem im Vorbereitungsdienst typischerweise fokussierten praktischen Handlungswissen entspricht (Terhart, 2002), zeigte sich hingegen ein statistisch bedeutsamer positiver Entwicklungsverlauf: Sowohl das konzeptuelle TPK (Wissen über Potentiale digitaler Medien für das Unterrichten) als auch das situative TPK (Wissen über mediendidaktische Szenarien und über Lehr- und Lernpotentiale diverser Technologien) im Bereich textbasierte Technologien nahmen zu. Wissen über Assessment-Technologien (situatives TPK), bei dem die LAA bereits zu Beginn des Vorbereitungsdienstes bessere Ergebnisse erzielten, blieb hingegen unverändert.

Abbildung 2.23: Professionswissen zu Beginn und am Ende des Vorbereitungsdienstes in der K4



Anmerkung. Die dargestellten Werte sind Mittelwerte. MZIP = Messzeitpunkt.

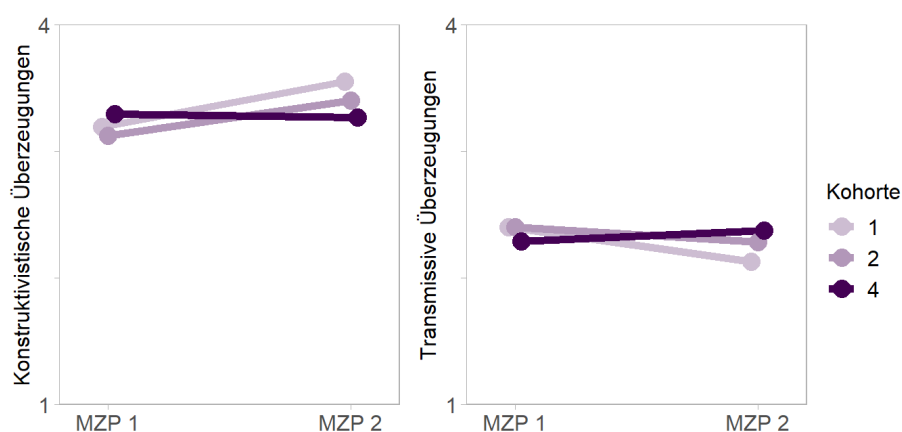
Überzeugungen

Bezüglich ihrer lerntheoretischen Überzeugungen berichteten die LAA der aktuellen Kohorte (K4) bereits zu Beginn des Vorbereitungsdienstes stärker konstruktivistische Überzeugungen (Annahme, dass Lernende aktiv Wissen und Bedeutungen konstruieren) als die älteren Kohorten (K1 und K2). Während die konstruktivistischen Überzeugungen in den älteren Kohorten über den Verlauf des Vorbereitungsdienstes gleich zunahmen, zeigte sich deskriptiv in der Kohorte 4 eine leichte Abnahme. Diese ist statistisch allerdings nicht bedeutsam, sodass diese Überzeugungen über den Vorbereitungsdienst hinweg stabil bleiben. Die ungünstigere Entwicklung der aktuellen Kohorte (K4) während des Vorbereitungsdienstes im Vergleich zu den beiden älteren Kohorten (K1 und K2) ist hingegen statistisch bedeutsam.

Für die transmissiven Überzeugungen (Annahme, dass Wissen passiv übernommen wird) zeigt sich ein gegenläufiges Muster: Die Kohorte 4 startete mit niedrigeren transmissiven Überzeugungen als die Kohorten 1 und 2. Während sich diese Überzeugungen in den ersten beiden Kohorten statistisch bedeutsam verringerten, ist dies in der aktuellen Kohorte nicht mehr der Fall. Zwar ließ sich deskriptiv ein leichter Anstieg beobachten, dieser ist aber statistisch nicht abzusichern. Auch hier ist der Unterschied in der Veränderung zu den älteren Kohorten statistisch bedeutsam. Die Entwicklung der lerntheoretischen Überzeugungen während des Vorbereitungsdienstes sind in Abbildung 2.24 dargestellt.

Insgesamt deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass die an Universität und Vorbereitungsdienst vermittelten Vorstellungen über Lernen in früheren Kohorten (K1 und K2) offenbar weiter auseinander lagen, sodass der Vorbereitungsdienst eine korrigierende Funktion übernahm und zu einem moderneren Lernverständnis beitrug. Inzwischen scheint eine solche Korrektur weniger erforderlich zu sein, da bereits im Studium ein vergleichbares Verständnis von Lernen vermittelt wird.

Abbildung 2.24: Lerntheoretische Überzeugungen zu Beginn und am Ende des Vorbereitungsdienstes



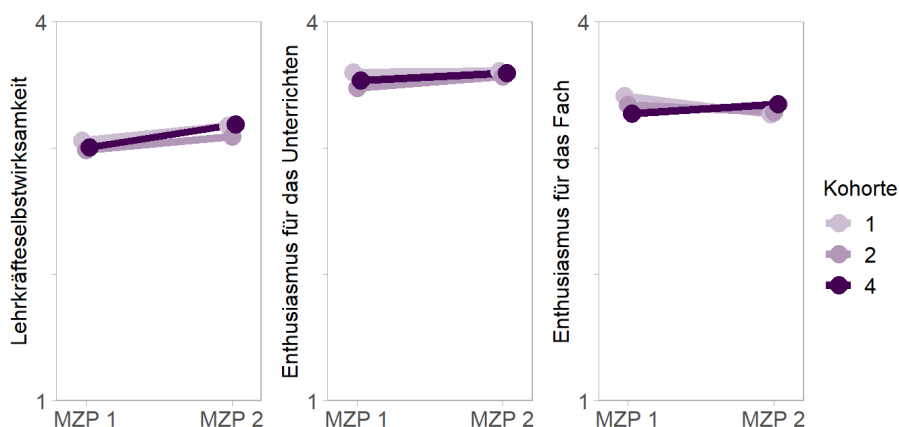
Anmerkung. Die dargestellten Werte sind Mittelwerte. MZP = Messzeitpunkt.

In der aktuellen Projektphase (K4) wurden die LAA auch am Ende des Vorbereitungsdienstes zu ihren Überzeugungen zum Zusammenhang von Theorie und Praxis befragt. Sie stimmten zu Beginn, wie auch zum Ende des Vorbereitungsdienstes der Annahme, dass theoretisches Wissen eine wichtige Grundlage für guten Unterricht darstellt, überwiegend eher zu. Die Überzeugung veränderte sich damit während des Vorbereitungsdienstes nicht.

2.3.1.2. Motivationale Merkmale

Im Bereich der Motivation wurden Veränderungen der LAA im Bereich Lehrkräfteselbstwirksamkeit, Enthusiasmus für das Unterrichten und für das Fach untersucht, vergleiche Abbildung 2.25. Die Lehrkräfteselbstwirksamkeit der LAA entwickelte sich in der aktuellen Kohorte 4, ebenso wie in den ersten beiden Kohorten (K1 und K2), über den Verlauf des Vorbereitungsdienstes positiv. Der Anstieg ist in allen Kohorten statistisch bedeutsam und gleich stark.

Abbildung 2.25: Motivationale Merkmale zu Beginn und am Ende des Vorbereitungsdienstes



Anmerkung. Die dargestellten Werte sind Mittelwerte. MZIP = Messzeitpunkt.

Bezüglich ihres Enthusiasmus für das Unterrichten starteten die LAA der Kohorte 4, ähnlich wie die früheren Kohorten K1 und K2, mit hohen Werten in den Vorbereitungsdienst. Wie auch für die Lehrkräfteselbstwirksamkeit zeigte sich in allen Kohorten ein leichter Anstieg über den Verlauf des Vorbereitungsdienstes. Für den Fachenthusiasmus ergibt sich ein relativ zu den älteren Kohorten günstigeres Bild für die aktuelle Kohorte (K4): Während für diesen Aspekt der professionellen Kompetenz in der Kohorte 1 über den Vorbereitungsdienst eine leichte Abnahme zu beobachten war und sich für Kohorte 2 eine ähnliche, jedoch nicht statistisch bedeutsame Tendenz zeigt, findet sich für die aktuelle Kohorte 4 keine Abnahme. Dabei zeigen sich statistisch relevante Unterschiede zwischen den lehramtsbezogenen Seminaren, nicht aber zwischen ZfsL.

2.3.1.3. Selbstregulation

Im Bereich der Selbstregulation schätzten die LAA der aktuellen Kohorte ihre Fähigkeiten in der Situationsanalyse und Modifikation zum Ende des Vorbereitungsdienstes ähnlich ein wie zu

Beginn. Hier zeigt sich somit keine bedeutsame Veränderung über die Zeit. Vergleichsdaten der älteren Kohorten liegen nicht vor. Standortunterschiede sind nicht zu beobachten.

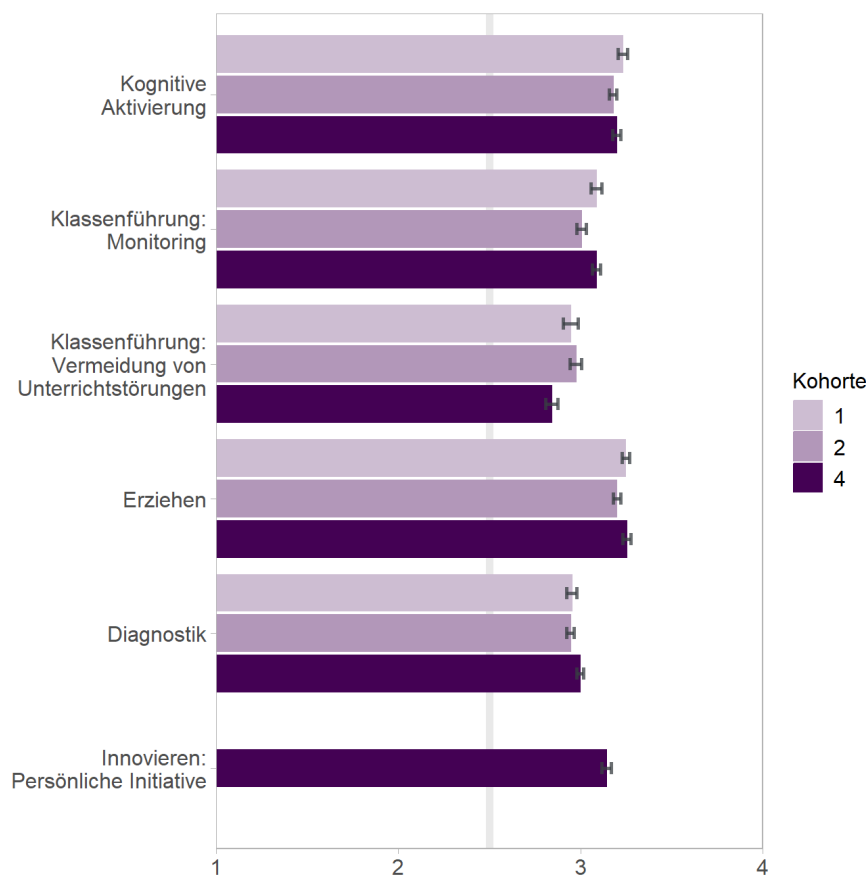
Zusammenfassend sind die Ausprägungen professioneller Kompetenz über alle Aspekte hinweg in einem wünschenswerten Bereich. Während die lerntheoretischen Überzeugungen anders als in den älteren Kohorten stabil bleiben, entwickeln sich alle motivationalen Merkmale weiterhin positiv. Gleiches gilt in der aktuellen Kohorte für zwei Aspekte des technologisch-pädagogischen Wissens. Selbstregulative Fähigkeiten, die Überzeugungen zum Zusammenhang von Theorie und Praxis bleiben im Verlauf des Vorbereitungsdienstes unverändert. Die Verkürzung bei gleichzeitig inhaltlicher Neuorientierung hat somit auch langfristig nicht zur Verschlechterung der Entwicklung professioneller Kompetenz im Verlauf des Vorbereitungsdienstes geführt. Im Sinne der Reformbemühungen kann das als Erfolg gewertet werden.

2.3.2. Professionelles Verhalten

Kompetentes professionelles Verhalten ist ein zentrales Ziel des Vorbereitungsdienstes und die Konsequenz professioneller Kompetenz (Baumert & Kunter, 2006). Unter professionellem Verhalten ist dabei insbesondere eine qualitätsvolle Gestaltung und Umsetzung des Unterrichts zu verstehen, aber – im Sinne der Standards für die Lehrkräftebildung – auch Handeln im Bereich Beurteilen, Erziehen und Innovieren (KMK, 2019).

Die LAA schätzten dementsprechend ihr professionelles Verhalten am Ende des Vorbereitungsdienstes im Hinblick auf Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren selbst ein. Für Unterrichten werden die Bereiche kognitive Aktivierung und Klassenführung beschrieben. Für Beurteilen wird der Bereich Diagnostik beschrieben und für Innovieren die persönliche Initiative. Die Ergebnisse sind in Abbildung 2.26 dargestellt.

Abbildung 2.26: Professionelles Verhalten am Ende des Vorbereitungsdienstes



Anmerkung. Die dargestellten Werte sind Mittelwerte. Die Fehlerbalken repräsentieren Standardfehler.

Die LAA der aktuellen Kohorte 4 schätzten ihr professionelles Verhalten insgesamt ähnlich positiv ein wie die der älteren Kohorten 1 und 2. Im Bereich Unterrichten gaben sie ebenso häufig wie frühere Kohorten an, dass es ihnen gelingt Schüler*innen intellektuell herauszufordern und zum Denken anzuregen (Kognitive Aktivierung). Gleiches gilt für den Aspekt Monitoring der Klassenführung, der fortlaufenden Beobachtung und Steuerung des Unterrichtsgeschehens. Für den Aspekt Vermeiden von Unterrichtsstörungen der Klassenführung berichteten die LAA der

aktuellen Kohorte (K4) am Ende des Vorbereitungsdienstes geringfügig niedrigere Werte als die LAA der älteren Kohorte 2, nicht aber der Kohorte 1.

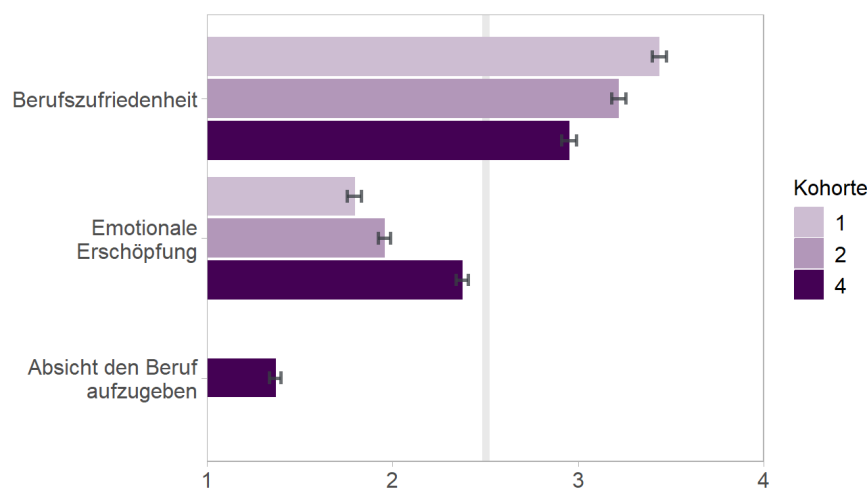
In den Bereichen Erziehen und Diagnostik unterscheidet sich die aktuelle Kohorte nicht von den früheren Kohorten. Die persönliche Initiative wurde nur in der Kohorte 4 erhoben und ist hoch ausgeprägt.

2.3.3. Berufliches Wohlbefinden

Neben den Ergebnissen der Schüler*innen folgen aus kompetentem beruflichem Handeln auch Lehrkräfteergebnisse, zu denen zentral das berufliche Wohlbefinden gehört (Kunter et al., 2011). Es ist neben dem Wissen und Können eine wesentliche Voraussetzung, um den beruflichen Erwartungen gerecht werden zu können und im Beruf zu verbleiben. Damit ist es relevant für die Qualität der Lehr- und Lernprozesse und für die Lehrkräfte selbst (Klusmann, 2024; Klusmann et al., 2022). Wie auch schon im Abschnitt zum beruflichen Wohlbefinden der Auszubildenden (2.1.2.5. Berufliches Wohlbefinden) wird berufliches Wohlbefinden durch Berufszufriedenheit und emotionale Erschöpfung abgebildet.

Die Ergebnisse werden auf zwei Wegen eingeordnet: Zum einen durch den direkten Vergleich des Wohlbefindens am Ende des Vorbereitungsdienstes zwischen den Kohorten (Abbildung 2.27), zum anderen durch die Betrachtung der Verläufe zwischen Beginn und Ende des Vorbereitungsdienstes (Abbildung 2.28).

Abbildung 2.27: Berufliches Wohlbefinden am Ende des Vorbereitungsdienstes



Anmerkung. Die dargestellten Werte sind Mittelwerte. Die Fehlerbalken repräsentieren Standardfehler.

Im Vergleich zu den älteren Kohorten 1 und 2 berichteten die LAA der aktuellen Kohorte 4 am Ende des Vorbereitungsdienstes eine statistisch bedeutsam niedrigere Berufszufriedenheit und eine höhere emotionale Erschöpfung. Auch die älteren beiden Kohorten unterscheiden sich statistisch bedeutsam, sodass die erste Kohorte des reformierten Vorbereitungsdienstes (Kohorte 2) am Ende des Vorbereitungsdienstes etwas weniger zufrieden und etwas mehr erschöpft war als die letzte Kohorte des alten Vorbereitungsdienstes (Kohorte 1).

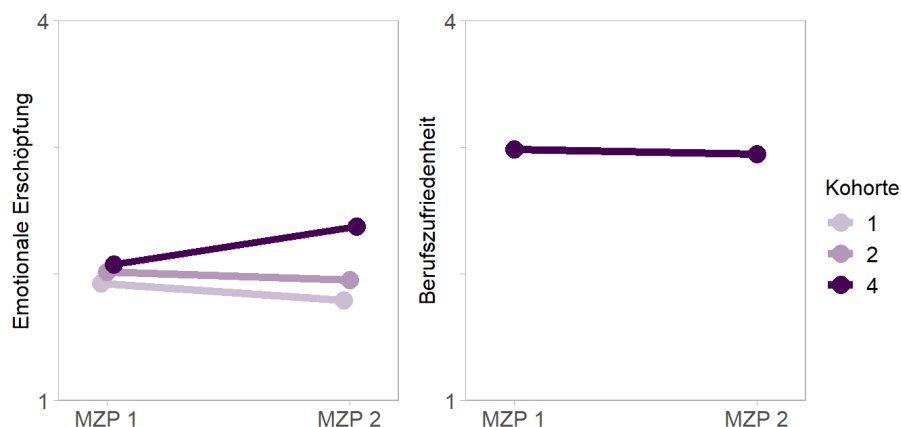
Die absoluten Ausprägungen der Mittelwerte liegen allerdings in allen Kohorten in einem niedrigen bis mittleren Wertebereich und lassen keine breitflächig relevante Erschöpfung bei den LAA erkennen. So stimmen im Mittel die befragten LAA den Aussagen zur emotionalen Erschöpfung (z. B. „Manchmal bin ich am Ende des Arbeitstages richtig deprimiert.“) nicht zu, fühlen sich also im Allgemeinen nicht erschöpft. Das bedeutet zugleich, dass es einen Anteil an LAA gibt, die Erschöpfung erleben: So stimmten der genannten Beispielaussage 36 % der Befragten zu, 64 % stimmten nicht zu. Der Anstieg der erlebten Erschöpfung über die

Projektphasen hinweg ist als zeitlicher Trend bedeutsam. Die Höhe der emotionalen Erschöpfung der aktuellen Kohorte (K4) ist dabei vergleichbar mit Angaben von Lehrkräften, die bereits im Beruf stehen, wenn man ihn beispielsweise mit Ergebnissen aus dem aktuellen Deutschen Schulbarometer zur emotionalen Erschöpfung vergleicht (Robert Bosch Stiftung, 2025). Da dort ein abweichendes Skalenformat verwendet wurde, erfolgte eine lineare Transformation des berichteten Mittelwerts auf die in der vorliegenden Erhebung eingesetzte Skala; der so berechnete Vergleichswert beträgt bei dieser repräsentativen Lehrkräftestichprobe 2,45. Die Ergebnisse der untersuchten LAA (2,37) liegen damit in einer vergleichbaren Größenordnung wie aktuell bei Lehrkräften in Deutschland allgemein. Aufgrund der unterschiedlichen Skalenformate sowie der abweichenden Anzahl der erfassten Items zur emotionalen Erschöpfung ist dieser Vergleich jedoch ausschließlich als orientierende Einordnung zu verstehen.

Nur in der aktuellen Projektphase (K4) wurde die Absicht der LAA, den Beruf aufzugeben erfasst. Die geringen Werte am Ende des Vorbereitungsdienstes zeigen, dass die LAA überwiegend mit ihrer Berufswahl zufrieden sind und nur sehr wenige über einen Berufswechsel nachdenken.

Betrachtet man die Entwicklung über den Vorbereitungsdienst (Abbildung 2.28), zeigt sich, dass die aktuelle Kohorte zu Beginn ein vergleichbares Level an emotionaler Erschöpfung berichtet wie die älteren Kohorten. Über den Verlauf des Vorbereitungsdienstes hinweg steigt ihre emotionale Erschöpfung jedoch statistisch bedeutsam an, während das in den älteren Kohorten nicht der Fall war. Die Berufszufriedenheit wurde nur in der aktuellen Projektphase (K4) auch zu Beginn des Vorbereitungsdienstes gemessen und blieb über diesen hinweg konstant auf einem hohen Niveau.

Abbildung 2.28: Berufliches Wohlbefinden zu Beginn und am Ende des Vorbereitungsdienstes



Anmerkung. Die dargestellten Werte sind Mittelwerte. MZIP = Messzeitpunkt.

Zusätzlich zu diesen Fragen beurteilten die LAA der aktuellen Kohorte (K4) den zeitlichen Verlauf ihrer wahrgenommenen Gesamtbelastung am Ende des Vorbereitungsdienstes retrospektiv. Auch hier berichten die LAA von einer über den gesamten Vorbereitungsdienst hinweg zunehmenden Belastung. Dabei lag die Belastung aus ihrer Sicht zu Beginn des Vorbereitungsdienstes auf einem niedrigen Niveau, stieg zwischen dem ersten und zweiten Quartal stark an und nahm danach weiter zu – der Anstieg flachte aus Sicht der LAA jedoch deutlich ab und erreichte seinen Höhepunkt im sechsten Quartal.

Zusammenfassend liefern diese Auswertungen keinen Hinweis darauf, dass der verkürzte Vorbereitungsdienst per se belastender für die LAA geworden ist. Dafür spricht, dass es hinsichtlich der Entwicklung emotionaler Erschöpfung über den Vorbereitungsdienst keinen Unterschied zwischen der ersten Kohorte des reformierten Vorbereitungsdienstes (K2) und der letzten Kohorte des alten Vorbereitungsdienstes (K1) gab. Gleichwohl zeigen sich speziell für die aktuell untersuchte Kohorte ungünstigere Werte im Wohlbefinden. Die Höhe der emotionalen Erschöpfung lässt sich auch in aktuellen Umfragen mit Lehrkräften beobachten. Es handelt sich hiermit wohl eher um ein breites gesellschaftliches Phänomen (siehe auch Voss et al., 2023) und weniger um einen Effekt der spezifischen Ausbildungssituation.

2.3.3.1. Anforderungen im Vorbereitungsdienst

Die LAA der aktuellen Kohorte (K4) haben wir am Ende des Vorbereitungsdienstes zu verschiedenen Aspekten des Vorbereitungsdienstes befragt und gebeten anzugeben, inwieweit sie diese als belastend empfinden. Die Einschätzung erfolgte auf einer vierstufigen Skala von „nicht belastend“ bis „sehr belastend“. Die nachfolgende Liste zeigt die fünf als am stärksten belastend wahrgenommenen Aspekte in absteigender Reihenfolge:

1. Unterrichtsbesuche (94 % der LAA bewerteten diese als eher bzw. sehr belastend)
2. Leistungsanforderungen im Vorbereitungsdienst (82 %)
3. Zeitliche Anforderungen für die Unterrichtsvorbereitung (82 %)
4. Abhängigkeit von den Ausbildenden (70 %)
5. Negative Bewertung eigener Leistungen (63 %)

In dieser Aufstellung werden insbesondere die Unterrichtsbesuche hervorgehoben, bei denen Leistungs- und Zeitanforderungen zusammenwirken. Diese Aspekte sind studienübergreifend von Bedeutung (siehe Rothland & Walter, 2023) und wurden auch in der vorliegenden Erhebung als belastend bewertet. Ebenso herausfordernd erwies sich die Abhängigkeit von den Ausbildenden, die mit einer eingeschränkten Autonomie für das eigene berufliche Handeln einhergeht, sowie negative Fremdbeurteilungen.

2.3.3.2. Anforderungsbewältigung im Vorbereitungsdienst

Ressourcen bezeichnen persönliche, soziale und institutionelle Faktoren, die dabei helfen, berufliche Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Sie gelten als wesentliche Schutzfaktoren für das berufliche Wohlbefinden und den Verbleib im Beruf der Lehrkraft (Klusmann & Waschke, 2018). Um zu erfassen, welche Ressourcen den LAA bei der Bewältigung der Herausforderungen des Vorbereitungsdienstes helfen oder fehlen, wurden sie gebeten, ihre Zustimmung zur Aussage „Ich habe die Herausforderungen, die der Vorbereitungsdienst an mich gestellt hat, gut bewältigt.“ einzuschätzen. Die Ergebnisse fallen ermutigend aus: 88 % ($n = 244$) der LAA, die die Frage beantworteten, geben an, die Herausforderungen gut gemeistert zu haben, während das 12 % ($n = 33$) nach eigener Einschätzung nicht gelang. Beide Gruppen wurden anschließend danach gefragt, was ihnen dabei geholfen hat bzw. was sie gebraucht hätten, um die Anforderungen zu meistern.

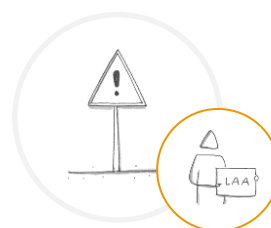
Bei den LAA, die den Vorbereitungsdienst erfolgreich bewältigten, zeigte sich die zentrale Bedeutung sozialer Unterstützung: Mehr als die Hälfte (56 %, $n = 136$) hob den Austausch mit anderen LAA sowie die Unterstützung durch ALK und Kolleg*innen hervor. Fast ebenso bedeutsam (48 %, $n = 117$) war das private Umfeld mit emotionaler Unterstützung durch Familie, Partner*innen und Freunde sowie der Ausgleich durch Freizeitaktivitäten. Als dritte zentrale Ressource wurden persönliche Eigenschaften genannt (40 %, $n = 97$), insbesondere Durchhaltevermögen, Organisationsfähigkeit und Stressresilienz. Letzteres wurde an anderer Stelle von den LAA – neben gutem Unterricht und dem Umgang mit Schüler*innen – als eines der drei wichtigsten Lernziele im Vorbereitungsdienst genannt.

Diejenigen LAA wiederum die angaben, die Anforderungen des Vorbereitungsdienstes nicht gut bewältigt zu haben, wünschten sich mehr Transparenz bei Bewertungen und eine Reduktion der Anforderungen (64 %, $n = 21$). Außerdem bedeutsam waren für sie mehr Zeit und mehr Unterstützung durch das Ausbildungspersonal (je 39 %, $n = 13$).

Die Befunde zeigen, dass die überwiegende Mehrheit der LAA trotz vielfältiger Anforderungen gut durch den Vorbereitungsdienst kommt, insbesondere dann, wenn professionelle und private Unterstützungssysteme wirksam sind. Für einen kleineren Teil der LAA erscheinen transparentere Anforderungen, zeitliche Entlastung sowie eine gelungene Unterstützung durch das Ausbildungspersonal von zentraler Bedeutung. Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass soziale Unterstützung sowie transparente Anforderungen bedeutsame Bedingungen für einen gelingenden Einstieg in den Beruf der Lehrkraft darstellen.

Zusammenfassung und Einordnung

Die LAA der aktuellen Projektphase verfügen am Ende des Vorbereitungsdienstes insgesamt über professionelle Kompetenz und selbsteingeschätztes professionelles Verhalten in wünschenswerter Ausprägung. Sie unterscheiden sich nur in wenigen Aspekten von der ersten Kohorte des reformierten Vorbereitungsdienstes und der letzten Kohorte des alten Vorbereitungsdienstes. Alle Kohorten verlassen den Vorbereitungsdienst gering erschöpft und zufrieden mit ihrem Beruf. In einigen wenigen Punkten nimmt die aktuell untersuchte Kohorte eine besondere Stellung ein. Positiver als in den älteren Kohorten entwickelt sich der Fachenthusiasmus der LAA, während die Überzeugungen zum Lernen anders als in früheren Kohorten auf einem günstigen Ausgangsniveau stabil bleiben. Ihr professionelles Verhalten schätzen die LAA vergleichbar zu den älteren Kohorten ein. Im Bereich des beruflichen Wohlbefindens schneiden die LAA der aktuellen Kohorte am Ende des Vorbereitungsdienstes etwas schlechter ab als die älteren Kohorten, insbesondere im Bereich emotionale Erschöpfung. Eine starke Wahrnehmung von Belastung scheint insbesondere am Ende des Vorbereitungsdienstes zu entstehen. Der Großteil der LAA gibt an, die Anforderungen gut bewältigt zu haben. Als Ressource zur Bewältigung dieser Anforderungen heben die LAA die Unterstützung durch andere LAA und ALK hervor. Zu betonen ist, dass die in der aktuellen Kohorte höheren Erschöpfungswerte als mögliche Beanspruchungsfolge insgesamt weiterhin im Mittel niedrig bleiben und kein Hinweis auf eine breite Überforderung der LAA sind. Gleichwohl berichtet ein Teil der LAA von höherer Belastung.



Zentrale Ergebnisse und Empfehlungen

Das Bildungssystem unterliegt einem stetigen Wandel. Das Land Nordrhein-Westfalen hat seit der Verabschiedung seines neuen Lehrerausbildungsgesetzes (LABG, 2009) insbesondere den zweiten Abschnitt der Lehrkräftebildung, den Vorbereitungsdienst, kontinuierlich weiterentwickelt. Diese Veränderungen werden seither wissenschaftlich begleitet. Mit dem vorliegenden Bericht ist die mittlerweile dritte Phase der wissenschaftlichen Begleitung des Vorbereitungsdienstes abgeschlossen (Kunter et al., 2013; Wolf et al., 2022). Die Ergebnisse bestätigen erneut, dass der Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen mit hoher Qualität und großem Engagement bei allen Beteiligten durchgeführt wird. Sie zeigen die langfristigen Wirkungen der Reform der Lehrkräftebildung über alle Phasen hinweg und dokumentieren die Wirksamkeit mittelfristig umgesetzter Adjustierungen. Darüber hinaus zeichnen sie ein detailliertes Bild einer aktuellen Kohorte von Lehramtsanwärter*innen (LAA) sowie des Ausbildungspersonals und weisen auf weitere Optimierungsmöglichkeiten hin. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Begleitstudie zusammengefasst und Handlungsempfehlungen aufgeführt.

Zentrale Ergebnisse

Zur Beschreibung der Situation im Vorbereitungsdienst wurde mit Rückgriff auf das Modell der Determinanten und Konsequenzen professioneller Kompetenz (Kunter et al., 2011) zwischen individuellen Voraussetzungen, Lerngelegenheiten und deren Wirkungen auf Aspekte professioneller Kompetenz, professionellen Verhaltens und das berufliche Wohlbefinden unterschieden. So ist es erstens möglich zu beschreiben, mit welchen Startbedingungen die LAA den Vorbereitungsdienst beginnen und zweitens, wie gut die Auszubildenden in Schule und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) für ihre Arbeit ausgestattet sind. Der besondere Fokus der Studie lag – wie in den vorangegangenen Phasen – zweitens in einer umfassenden Beschreibung der Ausbildungsbedingungen an den ZfsL und Schulen, und zwar sowohl in organisatorischer Hinsicht als auch in Bezug auf instruktionale Qualitätsmerkmale. Drittens war es das Anliegen, die Wirkungen des Vorbereitungsdienstes insgesamt auf die professionelle Entwicklung der LAA zu beschreiben und dabei insbesondere die Wirkungen im Vergleich zum früheren Vorbereitungsdienst zu quantifizieren.

Startbedingungen

Die LAA der aktuellen Projektphase starten mit günstigen Eingangsvoraussetzungen in die zweite Phase der Lehrkräftebildung: Sie verfügen über umfangreicheres bildungswissenschaftliches Wissen als LAA früherer Kohorten, eine stark konstruktivistische Sicht auf Lehr- und Lernprozesse sowie eine entwicklungsorientierte Zielsetzung. Zusammenfassend sind sie gut vorbereitet, hoch motiviert und lernbereit.

Auch die Qualitäten der Auszubildenden sprechen für gute Ausgangsbedingungen: Seminarausbilder*innen (SAB) und Ausbildungslehrkräfte (ALK) an den Schulen teilen

überwiegend lernförderliche Überzeugungen. Die SAB greifen schulpraktische Erfahrungen systematisch auf. Insbesondere in den Fokusgruppen präsentierten sich beide Gruppen hoch motiviert, engagiert und reflektiert. Sie sind mit ihrer Tätigkeit zufrieden und gering erschöpft. In Bezug auf die Abstimmung zwischen SAB und ALK zeigen sich prinzipiell sehr ähnliche Zielsetzungen für die Ausbildung und für die Bewertungskriterien. Ein grundlegender Konflikt ist somit nicht erkennbar. Ungünstig wird allerdings die unzureichende strukturelle Einbindung der Schulen in die Arbeit der ZfsL beschrieben.

Ausbildungsbedingungen an Schule und ZfsL

Die Studie beschäftigte sich insbesondere mit den selbstorganisierten Lerngruppen, dem Perspektivgespräch, der personenorientierten Beratung und den Unterrichtsbesuchen als zentrale Elemente des reformierten Vorbereitungsdienstes. Diese Lerngelegenheiten werden wie vorgesehen umgesetzt und überwiegend in hoher Qualität angeboten. Nachjustierungen durch die Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung wurden gut angenommen und finden in der Ausbildungspraxis erkennbar Anwendung. Alle an der Ausbildung beteiligten Personengruppen schätzen die vielfältigen Lernbedingungen, deren einzelne Elemente sich hinsichtlich ihrer Zielsetzungen, Inhalte und Funktionen wechselseitig ergänzen und gemeinsam zur Entwicklung professioneller Kompetenz im Vorbereitungsdienst beitragen. Aufgrund des Auftrags in der aktuellen Koalitionsvereinbarung wurden die Unterrichtsbesuche mit Blick auf ihre Authentizität und Lernwirksamkeit ausführlich untersucht. Auch wenn Unterrichtsbesuche prinzipiell von LAA und den Auszubildenden als Lerngelegenheit geschätzt werden, bestehen für die LAA ein hoher zeitlicher Vorbereitungsaufwand und für alle Beteiligten Zweifel an der Alltagsnähe. Problematisch ist ferner, dass die LAA die Unterrichtsbesuche als Lern- und Prüfungssituation zugleich wahrnehmen, wodurch sie Feedback nicht lernorientiert interpretieren. Die LAA wünschen sich eine klarere Trennung, die Auszubildenden empfinden ihre Doppelrolle als Beratende und Bewertende als belastend und sind sich unsicher, wie sie diese ausfüllen sollen.

Wirkungen des Vorbereitungsdienstes

Die Wirkungsanalysen zeigen, dass die LAA am Ende des Vorbereitungsdienstes insgesamt mit ihrem Beruf zufrieden sind. Sie fühlen sich gut ausgebildet und schätzen ihre Fähigkeit zu kompetentem professionellem Handeln hoch ein. Auch die Entwicklungsverläufe professioneller Kompetenz während des Vorbereitungsdienstes sind in ihrer Gesamtheit als günstig zu bewerten. Die Ausprägungen sind dabei vergleichbar mit denen der Kohorte des früheren Vorbereitungsdienstes. Die aktuelle Erhebung untersuchte zum ersten Mal auch Wissen über digital gestützten Unterricht bei den LAA und den Auszubildenden. Hier zeigten sich alle Gruppen gut informiert. Bei den LAA fand sich ein Wissensvorteil gegenüber den ALK zu Beginn des Vorbereitungsdienstes sowie ein Wissenszuwachs im weiteren Verlauf. Der generationsbedingte Vorteil jüngerer Lehrkräfte im Bereich der Nutzung digitaler Medien für das Unterrichten ist aus anderen Studien bekannt (OECD, 2025). Diese Beobachtung bietet Möglichkeiten für innovative Konzepte wie das *Reverse Mentoring*, das die traditionelle Ausbildungslogik bewusst umkehrt: Angehende Lehrkräfte übernehmen dabei die Rolle von Mentor*innen für erfahrene Lehrkräfte

und eröffnen so die Möglichkeit eines tatsächlich ko-konstruktiven Austauschs (z. B. Bertram et al., 2023).

Im Bereich des beruflichen Wohlbefindens schneiden die LAA der aktuellen Kohorte am Ende des Vorbereitungsdienstes etwas schlechter ab als die älteren Kohorten, besonders im Bereich emotionale Erschöpfung. Eine starke Wahrnehmung von Belastung scheint insbesondere am Ende des Vorbereitungsdienstes zu entstehen. Gleichzeitig gelingt dem Großteil der LAA eine erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen im Vorbereitungsdienst. Dabei helfen ihnen die Unterstützung durch andere LAA und durch die ALK. Zu betonen ist, dass die in der aktuellen Kohorte höheren Erschöpfungswerte als mögliche Beanspruchungsfolge insgesamt weiterhin niedrig bleiben und nicht höher liegen als bei bereits praktizierenden Lehrkräften. Es finden sich somit keine Hinweise auf eine systematische Überforderung der LAA.

Die abschließende Bewertung der Reform fällt entsprechend positiv aus: Die quantitative Kürzung des Vorbereitungsdienstes konnte durch qualitative Verbesserungen kompensiert werden und führte nicht zu einem Verlust an Ausbildungsqualität. Gleichwohl stellt der Vorbereitungsdienst weiterhin hohe Anforderungen an die LAA. Die Mehrheit gibt jedoch am Ende dieses Ausbildungsabschnitts an, die Herausforderungen gut bewältigt zu haben und im Beruf verbleiben zu wollen. Lediglich 7 % äußern die Absicht, den Beruf der Lehrkraft zu verlassen.

Die Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes ist nun, mehr als 14 Jahre nach dessen Inkrafttreten, abgeschlossen. Über die Bewertung der Umstrukturierung hinaus bleibt die kontinuierliche wissenschaftliche Begleitung, Evaluation, Weiterentwicklung und Verbesserung der Lehrkräftebildung von zentralem Interesse (z. B. Koalitionsvereinbarung von CDU und Grünen, 2022). Dementsprechend beantworteten die bisherigen Projektphasen stets auch Fragestellungen zu aktuellen Entwicklungen in der Lehrkräftebildung und setzten Impulse für Verbesserungen, die zwischenzeitlich sichtbar geworden sind. In der vorliegenden Projektphase lag ein besonderer Schwerpunkt auf den Unterrichtsbesuchen, deren Lernfunktion nach den vorliegenden Ergebnissen bislang nicht vollumfänglich wirksam wird. Kritisch anzumerken bleibt nach wie vor auch die Zusammenarbeit zwischen Schule und ZfsL. Problemlagen zeigen sich insbesondere in der Einbindung der ALK in die Arbeit der ZfsL. Gerade diese Personengruppe äußert wiederum einen erhöhten Wunsch nach Unterstützung und Qualifikation. Vor dem Hintergrund der Potentiale kooperativer Lernformate aller Beteiligten sowie der nachgewiesenen positiven Wirkung sozialer Unterstützung durch qualifizierte Mentor*innen liegt hier ein zentrales Entwicklungspotential zur weiteren Verbesserung der Ausbildung. Weitere Impulse zur kontinuierlichen Weiterentwicklung der Ausbildung im Vorbereitungsdienst werden im Folgenden beschrieben.

Handlungsempfehlungen

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung sprechen weiterhin für eine gelungene Umstellung des Vorbereitungsdienstes. Im Hinblick auf einzelne Ausbildungselemente und Lerngelegenheiten bestehen Optimierungsmöglichkeiten.

1. Lerngelegenheiten ausdifferenzieren

Die Optimierungen der Lerngelegenheiten zeigen Wirkung. Klar sichtbar wird das an den Verbesserungen bei der Umsetzung der selbstorganisierten Lerngruppen, die nun deutlich mehr LAA erfolgreich für ihre professionelle Entwicklung nutzen. Zur Unterstützung ist es sinnvoll, weiterhin transparent zu machen, welchen Nutzen die selbstorganisierten Lerngruppen beabsichtigen und welches Verhalten von den LAA erwartet wird, um diese Ziele zu erreichen. Diesem Gedanken folgend sollte geprüft werden, inwiefern die Arbeit in den Lerngruppen von den ZfsL inhaltlich sinnvoll vorbereitet werden kann.

Die LAA nutzen die unterschiedlichen Lerngelegenheiten für verschiedene Anliegen und nehmen dabei zwar eine gewisse Verzahnung wahr, jedoch stehen die einzelnen Elemente weiterhin weitgehend unverbunden nebeneinander. Es sollte daher geprüft werden, wie eine stärkere Integration der unterschiedlichen Elemente gefördert werden kann.

Wie bereits bei den selbstorganisierten Lerngruppen sollte den LAA auch bei allen weiteren Lerngelegenheiten klar kommuniziert werden, welche Aspekte professioneller Kompetenz angesprochen werden und welche Erwartungen an sie gestellt sind, um die jeweilige Entwicklungsaufgabe zu bearbeiten. Nur wenn diese Orientierung transparent ist, können die LAA angesichts der Vielfalt der Angebote und Kompetenzfacetten erkennen, wie sie fachliche, überfachliche, personale und kollegiale Fertigkeiten miteinander verknüpfen und wechselseitigen Nutzen daraus ziehen können. So könnten zum Beispiel weiterhin die im ersten Perspektivgespräch vereinbarten Ziele in die personenorientierte Beratung einfließen, aber auch in der fachlichen und überfachlichen Beratung im Rahmen der Unterrichtsbesuche stärker aufgegriffen werden.

2. Unterrichtsbesuche entlasten

Die Unterrichtsbesuche stellen für die LAA eine erhebliche Belastung dar. Eine Entlastung könnte erfolgen (1.) durch eine Reduzierung des zeitlichen Vorbereitungsaufwandes, (2.) durch eine Verringerung der wahrgenommenen Bedeutsamkeit für die Langzeitbeurteilung sowie (3.), indem allgemein verbreitete Vorstellungen über Unterrichtsbesuche revidiert werden. Dafür sollten insbesondere zu Beginn des Vorbereitungsdienstes unberechtigte Sorgen adressiert sowie transparent kommuniziert werden, welche Ziele mit den Unterrichtsbesuchen verfolgt werden. Zudem sollte eine klare Trennung von Lern- und Prüfungssituation vorgenommen werden. Unterstützend können Formate bereitgestellt werden, die eine Rückmeldung ermöglichen, die die Lernfunktion der Unterrichtsbesuche stärken.

3. Ausbildungslehrkräfte einbinden

Die ALK sollten stärker in die Arbeit der ZfsL eingebunden werden. Sowohl die Auszubildenden an Schulen als auch an den ZfsL sehen darin eine Notwendigkeit und signalisieren ihre Bereitschaft. Die ALK wünschen sich Qualifikationsangebote, die es bisher fast gar nicht zu geben scheint. Eine fortschreitende Verknüpfung der Ausrichtung der Ausbildungsinhalte ist sinnvoll. Insbesondere vor dem Hintergrund der bekannten positiven Effekte erfolgreicher Unterstützung durch qualifizierte und geschulte Mentor*innen liegt hier ein erhebliches Potential.

4. Wohlbefinden stärken

Das berufliche Wohlbefinden ist ein zentraler Bestandteil der mentalen Gesundheit von Lehrkräften und aus persönlicher, institutioneller sowie systemischer Perspektive von erheblicher Bedeutung. Zwar zeigen die bisherigen Projektphasen weder eine erhöhte berufliche Erschöpfung noch eine geringe Berufszufriedenheit, doch lässt sich über die verschiedenen Kohorten hinweg ein Anstieg entsprechender Belastungsindikatoren beobachten, dessen Ausprägung in aktuellen Studien auch für Lehrkräfte in späteren Berufsphasen beschrieben wird. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, die Relevanz gesundheitsfördernder Maßnahmen weiter zu stärken, um bereits in der Berufseinstiegsphase einen tragfähigen Grundstein für ein gesundes berufliches Leben zu legen. Für die LAA stellt dies ein zentral genanntes Lernziel dar und es war in allen Projektphasen ein wesentlicher Anlass der personenorientierten Beratung, deren Bedeutung in diesem Zusammenhang ausdrücklich hervorgehoben werden soll.

5. Zeit geben

Die Reform des Vorbereitungsdienstes, einschließlich der Verkürzung seiner Dauer, hat insgesamt nicht zu einem Verlust professioneller Kompetenz geführt. Gleichwohl zeigt sich, dass in der zur Verfügung stehenden Zeit Entwicklungspotentiale bestehen, die bereits jetzt nicht vollständig ausgeschöpft werden können. Zeit als limitierender Faktor wird in Fokusgruppen und offenen Antwortformaten regelmäßig benannt, ein Muster, das sich über alle Projektphasen hinweg fortsetzt. Vor diesem Hintergrund erscheint die derzeitige Dauer des Vorbereitungsdienstes insgesamt angemessen. Eine weitere Verkürzung riskiert eine Verschlechterung der Ausbildungsqualität.

Danksagung

Wir möchten uns herzlich bei allen Lehramtsanwärter*innen und Ausbildenden an Schulen und an den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung für ihre Geduld und ihr Engagement bedanken, die sie uns beim Ausfüllen der zahlreichen Fragebögen entgegengebracht haben. Wir hoffen, dass das in diesem Bericht gezeichnete Bild auch ihrer Wahrnehmung des Vorbereitungsdienstes entspricht. Ein besonderer Dank gilt zudem den offenen und freundlichen Teilnehmenden unserer Fokusgruppen, die uns durch ihren Austausch wertvolle Einblicke ermöglicht haben.

Dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen danken wir für das entgegengebrachte Vertrauen sowie die kooperative und konstruktive Zusammenarbeit. Unser besonderer Dank gilt Herrn Thorsten Obel und Herrn Christian Schmidt, die die Evaluationsstudie durchgehend in enger Abstimmung unterstützt haben. Ebenso möchten wir Herrn Dr. Fridtjof Filmer, Frau Martina Nußbaum, und Herrn Ulrich Wehrhöfer für die langjährige Zusammenarbeit danken. In diesem Sinne gilt unser Dank auch den Leitungen und Mitarbeitenden der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung, die uns mit tatkräftiger und engagierter organisatorischer Unterstützung in besonderer Weise bei der Durchführung der Erhebungen geholfen haben. Ohne diese wäre die erfolgreiche Realisierung der Befragungen nicht möglich gewesen.

Abschließend bedanken wir uns bei Frau Hanna Gutmann, Herrn Yannik Trabold und Frau Anne Wagner, die uns als studentische Mitarbeitende an unzähligen Stellen engagiert unterstützt haben, sowie bei allen Testleitungen, die die Präsenzerhebungen vor Ort begleitet und ermöglicht haben.

Literaturverzeichnis

- Baier-Mosch, F., Schulze-Vorberg, L., Horz, H., & Kunter, M. (2024). Exploring the suitability of self-reports to gain insights into teachers' technological pedagogical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 83, 101402. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101402>
- 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>
- Bertram, V., Baier-Mosch, F., Dignath, C., & Kunter, M. (2023). Promoting pre- and in-service teachers' digital competence by using reverse mentoring. *Unterrichtswissenschaft*, 51(4), 559–577. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00183-0>
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Hrsg.). (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on research and teacher education* (1. Auflage). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864043>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Auflage). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D., & Praetorius, A.-K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale: Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität: Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen* (1. Auflage, S. 102–116). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:25867>
- Dohrmann, J. (2021). *Überzeugungen von Lehrkräften: Ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln und die Lernergebnisse in den Fächern Englisch und Mathematik*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:22498>
- 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>
- Eickelmann, B. (2020). *Lehrkräfte in der digitalisierten Welt: Orientierungsrahmen für die Lehrerbildung und Fortbildung in NRW*. Medienberatung Nordrhein-Westfalen.
- Gerdas, R., & Annas-Sieler, D. (2011). Der reformierte Vorbereitungsdienst: Neue Lehrerbildung in NRW. *Schule NRW*. 63(9), 454–457.
- Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerbildungsgesetz [LABG]) (2009). *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. <https://recht.nrw.de/lrgv/gesetz/22112012-gesetz-ueber-die-ausbildung-fuer-lehraemter-oeffentlichen-schulen/>
- Klusmann, U. (2024). Berufliches Wohlbefinden von Lehrkräften nachhaltig fördern: Warum wir mehr als Achtsamkeitstrainings brauchen. *Die Deutsche Schule*, 116(4), 395–402. <https://doi.org/10.25656/01:32599>
- Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff, J., Lüdtke, O., & Hamre, B. K. (2022). Does instructional quality mediate the link between teachers' emotional exhaustion and student outcomes? A large-scale study using teacher and student reports. *Journal of Educational Psychology*, 114(6), 1442–1460. <https://doi.org/10.1037/edu0000703>
- Klusmann, U., & Waschke, N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf* (1. Auflage). Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02863-000>
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. Dezember 2004, in der Fassung vom 16. Mai 2019)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

- Knoll, N., & Schwarzer, R. (2005). Soziale Unterstützung. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Gesundheitspsychologie* (1. Auflage, S. 333–349). Hogrefe.
- CDU NRW & BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN. (2022). *Zukunftsvertrag für Nordrhein-Westfalen: Koalitionsvereinbarung von CDU und Grünen 2022–2027*. https://www.cdu-nrw.de/sites/www.neu.cdu-nrw.de/files/zukunftsvertrag_cdu-grune.pdf
- Kunina-Habenicht, O., Maurer, C., Wolf, K., Holzberger, D., Schmidt, M., Dicke, T., Teuber, Z., Koc-Januchta, M., Lohse-Bossenz, H., Leutner, D., Seidel, T., & Kunter, M. (2020). Der BilWiss-2.0-Test. *Diagnostica*, 66(2), 80–92. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000238>
- 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). Waxmann.
- 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*. Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Kunter, M., Pohlmann, B., & Decker, A.-T. (2020). Lehrkräfte. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Auflage, S. 269–288). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_11
- Lachner, A., Backfisch, I., & Stürmer, K. (2019). A test-based approach of Modeling and Measuring Technological Pedagogical Knowledge. *Computers & Education*, 142, 103645. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103645>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW). (2021). *Kerncurriculum für die Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst: Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Dresel, M., & Fasching, M. S. (2013). Zielorientierungen von Lehrkräften als Prädiktoren lernrelevanten Verhaltens. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1–2), 95–103. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000092>
- OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. TALIS. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehramt an Schulen [OVP] (2011). *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. <https://recht.nrw.de/lrgv/rechtsverordnung/15042023-ordnung-des-vorbereitungsdienstes-und-der-staatspruefung-fuer/>
- Pereira Kastens, C., Döring-Seipel, E., & Nolle, T. (2020). Selbstwirksamkeit erlangen, Belastung reduzieren? Effekte des Feedbackverhaltens der Ausbilder/innen in Unterrichtsnachbesprechungen. *Journal for Educational Research Online*, 12(1), 67–90. <https://doi.org/10.25656/01:19119>
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt: Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8>
- Robert Bosch Stiftung. (2025). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte*. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2025-06/Deutsches_Schulbarometer_Lehrkräfte_2025.pdf

- Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Auflage, S. 231-250). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_13
- Rothland, M., & Walter, J. (2023). Belastung und Beanspruchung im Referendariat: Ein systematischer Forschungsüberblick. *Seminar*, 30, 97-123. <https://doi.org/10.3278/SEM2302W009>
- Ruddat, M. (2012). Auswertung von Fokusgruppen mittels Zusammenfassung zentraler Diskussionsaspekte. In M. Schulz, B. Mack, & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft: Von der Konzeption bis zur Auswertung* (1. Auflage, S. 195-206). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19397-7_10
- Schulz, M., Mack, B., & Renn, O. (2012). *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft: Von der Konzeption bis zur Auswertung* (1. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19397-7>
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung: Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Voss, T., Klusmann, U., Bönke, N., Richter, D., & Kunter, M. (2023). Teachers' emotional exhaustion and teaching enthusiasm before versus during the COVID-19 pandemic: Results from a long-term longitudinal study. *Zeitschrift für Psychologie*, 231(2), 103-114. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000520>
- Wolf, K., Staab, R., Jörg, V. & Kunter, M. (2022). *Analysen zur Evaluation des Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen. Bericht an das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Goethe-Universität Frankfurt am Main. DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.