

Margarete Imhof | Simone Ohlemann | Julian Burger | Marie Himbert

Evaluation der Lehrkräfteausbildung unter besonderer Berücksichtigung des Vorbereitungsdienstes in Rheinland-Pfalz: Phasenübergreifende Kompetenzentwicklung in der Lehrkräfteausbildung

Berichtszeitraum: 02/2017 bis 01/2020

Projektgesamtbericht

Im Januar 2020 Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Inhaltsverzeichnis

Inh	altsverzeichn	is	2
Zus	ammenfassu	ng	7
1	Die 2. Phas	e der Lehrkräfteausbildung – Rahmenbedingungen	9
	1.1 Der Vork	bereitungsdienst	9
	1.2 Ausbildu	ungselemente des Vorbereitungsdienstes	10
2	Offene Frag	gen und Befunde zum Vorbereitungsdienst	11
	2.1 Debatte	n zum Vorbereitungsdienst	11
	2.2 Evaluation	onsbedarf und Evaluationsgrundlagen	12
	2.2.1	Evaluations bedarf	12
	2.2.2	Evaluationsgrundlage	13
	2.3 Aufgabe	und Grenzen der Evaluation	14
	2.3.1	Aufgabe der Evaluation	14
	2.3.2	Grenzen der aktuellen Evaluation	15
3	Beschreibu	ng der Evaluation der Anwärterbefragung	15
	3.1 Rahmen	modell	15
	3.1.1	Beschreibungsebenen für die Evaluation	16
	3.1.2	Vergleichbare Studien zur professionellen	
		Entwicklung von Lehrkräften	17
	3.2 Method	e	18
	3.2.1	Instrumente	18
	3.2.2	Verfahren der Stichprobengewinnung	18
	3.2.3	Beschreibung der Stichprobe	20
	3.2.4	Studiendesign und Auswertungsverfahren	22
4	Ergebnisse		23
	4.1 Die Befu	ınde zur Ausbildung im Lehramt an Grundschulen	24
	4.1.1	Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten	25
	4.1.2	Professionelle Kompetenz	28
	4.1.3	Professionelles Verhalten	29
	4.1.4	Sicht auf die eigene Berufsbiographie	31
	4.1.5	Zusammenfassung und Interpretation	32

4.2 Die Be	funde zur Ausbildung im Lehramt für Realschule plus	35
4.2.1	Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten	36
4.2.2	Professionelle Kompetenz	39
4.2.3	Professionelles Verhalten	41
4.2.4	Sicht auf die eigene Berufsbiographie	42
4.2.5	Zusammenfassung und Interpretation	44
4.3 Die Be	funde zur Ausbildung im Lehramt an Gymnasien	46
4.3.1	Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten	47
4.3.2	Professionelle Kompetenz	50
4.3.3	Professionelles Verhalten	52
4.3.4	Sicht auf die eigene Berufsbiographie	54
4.3.5	Zusammenfassung und Interpretation	55
4.4 Die Be	funde zur Ausbildung im Lehramt an berufsbildenden Schulen	58
4.4.1	Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten	59
4.4.2	Professionelle Kompetenz	61
4.4.3	Professionelles Verhalten	63
4.4.4	Sicht auf die eigene Berufsbiographie	64
4.4.5	Zusammenfassung und Interpretation	65
4.5 Die Be	funde zur Ausbildung im Lehramt an Förderschulen	67
4.5.1	Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten	68
4.5.2	Professionelle Kompetenz	70
4.5.3	B Professionelles Verhalten	72
4.5.4	Sicht auf die eigene Berufsbiographie	73
4.5.5	Zusammenfassung und Interpretation	74
4.6 Kompe	etenzbezogene Voraussetzungen beim Quereinstieg (Lehrämter a	n BBS
und Fö	S) in den Vorbereitungsdienst	76
4.6.1	Professionelle Kompetenz	77
4.6.2	Zusammenfassung und Interpretation	78
_	ich der Befunde zur Ausbildung zwischen den verschiedenen	
Lehrän	ntern	
4.7.1	Einschätzung von Nützlichkeit und Relevanz von Lerngelegenheim Vergleich der Lehrämter	
	iii veigieidi dei Leiliallitei	····· 01

	4.7.2	Weitere Unterschiede zwischen Lehrämtern:	0.5
	4.7.3	Kompetenz und Lehrerergebnisse Fazit	
		n der Befunde zwischen der Befragung der Anwärterinnen und	60
	_	r und der Ausbilderinnen und Ausbilder	88
	4.8.1	Vergleich der Einschätzungen von Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten in der Ausbildung Lehramt an Grundschulen	89
	4.8.2	Vergleich der Einschätzungen von Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten in der Ausbildung Lehramt an Realschulen plu	s.91
	4.8.3	Vergleich der Einschätzungen von Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten in der Ausbildung Lehramt an Gymnasien	92
	4.8.4	Vergleich der Einschätzungen von Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten in der Ausbildung Lehramt an berufsbildender Schulen	
	4.8.5	Vergleich der Einschätzungen von Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten in der Ausbildung Lehramt an Förderschulen	96
	4.8.6	Fazit	98
	4.9 Einlassur	ngen auf die offenen Fragen	100
	4.9.1	Überblick über die Kategorien mit Beispielen	. 100
	4.9.2	Auftretenshäufigkeiten der Nennungen zu den einzelnen Kategorien	104
	4.9.3	Fazit und Zusammenfassung	. 106
5	Zusammenf	assung, Interpretation, Fazit und Ausblick	.107
	5.1 Zusammo	enfassung	107
	5.2 Grenzen	der Studie und kritische Aspekte	110
	5.2.1	Befunde zur speziellen Situation in einzelnen Lehrämtern	. 110
	5.2.2	Repräsentativität der Daten	. 110
	5.2.3	Trends statt Entwicklungen	. 111
	5.2.4	Aussagen über Gruppen und nicht über Einzelfälle	. 111
	5.3 Interpret	ationen und Optionen für die weitere Diskussion	112
	5.3.1	Konstruktivistische Orientierung der Ausbildungspersonen	. 112
	5.3.2	Integration von Theorie und Praxis	. 112
	5.3.3	Entwicklungsbericht: Reform nötig und möglich?	. 113
	5.3.4	Flexibilisierung von Strukturen?	. 114

	5.3.5	Lehrergesundheit	114
	5.3.6	Die Perspektive der Ausbilderinnen und Ausbilder	115
	5.4 Fazit		115
6	Literaturve	rzeichnis	117
Anl	hang: Deskrip	tive Statistiken	121
A : <i>A</i>	Analysen zur <i>i</i>	Ausbildung an Grundschulen	121
	Nutzung und	d Nutzen von Lerngelegenheiten an Grundschulen	121
	Professionel	lle Kompetenz an Grundschulen	124
	Professionel	lles Verhalten an Grundschulen	127
	Lehrerergeb	nisse, Sicht auf die eigene Berufsbiographie an Grundschule	n128
B: /	Analysen zur /	Ausbildung an Realschulen plus	131
	Nutzung und	d Nutzen von Lerngelegenheiten an Realschulen plus	131
	Professionel	lle Kompetenz an Realschulen plus	134
	Professionel	lles Verhalten an Realschulen plus	136
	Lehrerergeb	nisse, Sicht auf die eigene Berufsbiographie an Realschulen	plus 137
C: /	Analysen zur A	Ausbildung an Gymnasien	139
	Nutzung und	d Nutzen von Lerngelegenheiten an Gymnasien	139
	Professionel	lle Kompetenz an Gymnasien	142
	Professionel	lles Verhalten an Gymnasien	144
	Lehrerergeb	nisse, Sicht auf die eigene Berufsbiographie an Gymnasien .	146
D: /	Analysen zur <i>i</i>	Ausbildung an berufsbildenden Schulen	148
	Nutzung und	d Nutzen von Lerngelegenheiten an berufsbildenden Schule	າ148
	Professionel	lle Kompetenz an berufsbildenden Schulen	151
	Professionel	lles Verhalten an berufsbildenden Schulen	153
	Lehrerergeb	nisse, Sicht auf die eigene Berufsbiographie	154
E: <i>A</i>	Analysen zur A	Ausbildung an Förderschulen	157
	Nutzung und	d Nutzen von Lerngelegenheiten an Förderschulen	157
	Professionel	lle Kompetenz an Förderschulen	160
	Professionel	lles Verhalten an Förderschulen	162
	Lehrerergeb	nisse, Sicht auf die eigene Berufsbiographie an Förderschule	en163

F: Analysen zu kompetenzbezogenen Voraussetzungen beim Quereinstieg.	166
G: Vergleich der Befunde zwischen den verschiedenen Lehrämtern	168
Tabellen zu Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten	168
Tabellen zu den Variablen aus den Bereichen professionelle Kompetenz, professionelles Verhalten und Lehrerergebnissen	171
Tabellenverzeichnis	172
Abbildungsverzeichnis	175

Zusammenfassung

Für angehende Lehrkräfte stellt die 2. Phase der Ausbildung, der Vorbereitungsdienst, in vielerlei Hinsicht eine große Herausforderung dar, denn es müssen in dieser Zeit die unterschiedlichsten Kompetenzen erworben bzw. weiterentwickelt werden, die notwendig sind, um die sehr komplexen Aufgaben im Schulalltag bewältigen zu können. Um für die Lehrkräfte von morgen die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen, so dass diese für die Anforderungen im Schulalltag bestmöglich vorbereitet sind, wurde der Vorbereitungsdienst aller Lehrämter in Rheinland-Pfalz hinsichtlich der Ausbildungselemente grundlegend reformiert. Im Fokus steht die individuelle Kompetenzentwicklung der Anwärterinnen und Anwärter mithilfe eines adäquaten Beratungs- und Unterstützungsangebotes.

Im Rahmen des Forschungsprojektes "Evaluation der Lehrkräfteausbildung unter besonderer Berücksichtigung des Vorbereitungsdienstes in Rheinland-Pfalz: Phasenübergreifende Kompetenzentwicklung in der Lehrkräfteausbildung", das vom Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur in Rheinland-Pfalz gefördert wurde, wurden Anwärterinnen und Anwärter aus allen 30 Studienseminaren in Rheinland-Pfalz mittels einer Onlinestudie befragt. Der vorliegende Ergebnisbericht basiert auf den Daten von insgesamt 1437 Anwärterinnen und Anwärtern aus Studienseminaren, die für die fünf verschiedenen Lehrämter in Rheinland-Pfalz ausbilden. Dabei wurde der Stand der Entwicklung bei den Anwärterinnen und Anwärtern, die sich zum Befragungszeitpunkt im 1., 2. oder 3. Halbjahr des 18-monatigen Vorbereitungsdienstes befanden, untersucht, und zwar hinsichtlich (1) der Nutzung und der Einschätzung des Nutzens von Lerngelegenheiten, (2) der professionellen Kompetenz, (3) des professionellen Verhaltens und (4) der Sicht auf die eigene Berufsbiographie.

Zusammenfassend ergab die Auswertung der Befragungen folgendes Bild:

- Anwärterinnen und Anwärter schätzen den Nutzen der Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst bis auf den Entwicklungsbericht durchgängig als überdurchschnittlich hoch ein. Die berufspraktischen Ausbildungsveranstaltungen, Unterrichtshospitationen sowie der angeleitete Unterricht verlieren aus der retrospektiven Sicht der Anwärterinnen und Anwärter im Verlauf des Vorbereitungsdienstes mit zunehmender eigener Erfahrung leicht an Bedeutung, werden aber generell sehr positiv bewertet.
- Hinsichtlich der professionellen Kompetenz und des professionellen Verhaltens zeigt sich eine positive Entwicklung der Lehrprofessionalität während des Vorbereitungsdienstes. Die Anwärterinnen und Anwärter verzeichnen Kompetenzzuwächse in der Gestaltung von Unterricht, im Einsatz von Medien im Unterricht, im Umgang mit Fehlern sowie im Diagnostizieren und Bewerten von Schülerleistungen. Professionelle Kompetenzen wie Klassenführung und kognitive Aktivierung werden in allen Ausbildungsabschnitten gleichmäßig sehr hoch eingeschätzt.

- Berufsbezogene Grundbedürfnisse werden als recht gut erfüllt angesehen, Tendenzen zur emotionalen Erschöpfung scheinen eher mittelgradig bis gering ausgeprägt. Dennoch bedarf es eines zielgenauen Angebots an gesundheitsförderlichen Strategien (z.B. Distanzierungsfähigkeit) im Umgang mit den Herausforderungen des Berufsalltags.
- Die Anwärterinnen und Anwärter im Vorbereitungsdienst identifizieren sich bereits recht gut mit ihrer beruflichen Rolle als Lehrerinnen und Lehrer.
- Die Beurteilungen bestimmter Lerngelegenheiten, wie etwa Seminarveranstaltungen oder Ausbildungselemente, unterscheiden sich teilweise deutlich zwischen den Befragten verschiedener Lehrämter.
- Im Vergleich zu den Anwärterinnen und Anwärtern schätzt bei den Ausbilderinnen und Ausbildern aller Lehrämter ein deutlich größerer Anteil die Nützlichkeit der meisten Ausbildungselemente (sehr) hoch ein.

1 Die 2. Phase der Lehramtsausbildung – Rahmenbedingungen

1.1 Der Vorbereitungsdienst

Die professionelle Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern vollzieht sich in mehreren Phasen. Dem Studium in lehramtsbezogenen Studiengängen (1. Phase) folgt der Vorbereitungsdienst (2. Phase), der zum Berufseinstieg inklusive Fort- und Weiterbildung (3. Phase) hinführt. Die Bundesländer regeln Inhalte und Struktur der Lehramtsausbildung, wobei sich die Ausbildungsinhalte an den einschlägigen Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (z.B. KMK, 2014) orientieren. Für die Ausgestaltung des Studiums sind die Universitäten verantwortlich, während der Vorbereitungsdienst durch die Studienseminare umgesetzt wird (vgl. Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen, an Realschulen plus, an Gymnasien, an berufsbildenden Schulen und an Förderschulen vom 3. Januar 2012, i. d. j. g. F.). Die erste und die zweite Phase der Lehramtsausbildung sind in Rheinland-Pfalz für die zukünftigen Lehrkräfte frühzeitig u.a. dadurch verzahnt, dass Schulpraktika während des Studiums von den Schulen und Studienseminaren umgesetzt werden.

Der Vorbereitungsdienst im Anschluss an das Studium ist in Rheinland-Pfalz lehramtsspezifisch organisiert. Er findet an 30 Studienseminaren an verschiedenen Standorten in ganz Rheinland-Pfalz statt. Pro Jahr nehmen zwei Ausbildungskohorten jeweils zum 15. Januar und 1. August (bzw. bei den berufsbildenden Schulen zum 1. Mai und 1. November) den Vorbereitungsdienst auf (vgl. Tabelle 1), der insgesamt 18 Monate umfasst.

Tabelle 1
Einstellungstermine und Standorte der Seminare in Rheinland-Pfalz nach Lehrämtern

Einstellungs-	Grundschule	Realschule	Gymnasium	Berufsbildende	Förderschule
termin		plus		Schule	
15.01./	Kaiserslautern	Kaiserslautern	Altenkirchen		Kaiserslautern
01.08.	Kusel	Koblenz	Bad Kreuznach		Neuwied
	Mainz	Landau-Land	Daun		Trier
	Neuwied	Trier	Kaiserslautern		
	Rohrbach/Pfalz	Wallertheim	Koblenz		
	Simmern		Landau		
	Trier		Mainz		
	Westerburg		Speyer		
			Trier		
01.05./				Kaiserslautern	
01.11.				Mainz	
				Neuwied	
				Speyer	
				Trier	
Σ	8	5	9	5	3

Der Vorbereitungsdienst erfolgt in enger Zusammenarbeit mit den Ausbildungsschulen. In Rheinland-Pfalz gibt es Studienseminare für das Lehramt an

- Grundschulen
- Realschulen plus
- Gymnasien
- berufsbildenden Schulen
- Förderschulen.

Die Ausbildung in den Studienseminaren erfolgt im Berufspraktischen Seminar sowie in den auf die studierten Fächer bezogenen Fachdidaktischen Seminaren und wird von den Seminarleitungen sowie von den Fachleitungen durchgeführt.

Der Vorbereitungsdienst hat zwei Aufgaben. Dazu zählen sowohl die Ausbildung der Anwärterinnen und Anwärter als auch die Feststellung, ob den Anwärterinnen und Anwärtern die Befähigung für das jeweilige Lehramt zuerkannt werden kann, was durch die Zweite Staatsprüfung geschieht.

1.2 Ausbildungselemente des Vorbereitungsdienstes

Der Vorbereitungsdienst für alle Lehrämter wurde grundlegend hinsichtlich der Ausbildungselemente reformiert. Die zentralen Aspekte der reformierten Ausbildung im Vorbereitungsdienst sind die Entwicklungs- und die Kompetenzorientierung. Der Fokus liegt dabei auf der Förderung der individuellen Entwicklung der Anwärterinnen und Anwärter, zu der ein Beratungs- und Unterstützungsangebot besteht. Hierzu gehören fachdidaktische wie berufspraktische Ausbildungsveranstaltungen, eigenverantwortlicher und angeleiteter Unterricht, Unterrichtshospitationen, Unterrichtsmitschauen und -besuche, Rückmeldungen von allen an der Ausbildung Beteiligten, die Beratungsgespräche, der Entwicklungsbericht und die Ausbildung in den Schulen.

Hinsichtlich der Ausbildungselemente unterscheiden wir in dieser Studie die *Lerngelegenheiten* sowie die *Elemente der Ausbildung*. Als Lerngelegenheiten bezeichnen wir den gesamten Ausbildungskontext, inklusive der Kommunikation der Anwärterinnen und Anwärter mit Lehr- und Ausbildungskräften in den Schulen, den Diskurs und die Reflexion im Seminar sowie die soziale Unterstützung durch Peers. Darin eingebettet sind die Elemente der Ausbildung, die als formale Ausbildungsangebote verankert sind, wie fachdidaktische sowie berufspraktische Ausbildungsveranstaltungen, Hospitationen, Unterrichtsbesuche, Unterrichtsmitschauen, die Beratungsgespräche, der Entwicklungsbericht und die Vornote.

Die Grundlage für die inhaltliche und strukturelle Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes ist die Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen, an Realschulen plus, an Gymnasien, an berufsbildenden Schulen und an

Förderschulen vom 3. Januar 2012. Die Inhalte und zu erwerbenden Kompetenzen des Vorbereitungsdienstes sind in der Curricularen Struktur (Anlage 1 zur o.g. Landesverordnung) und den zu erwerbenden inklusionspädagogischen Kompetenzen (Anlage 2) beschrieben und in berufspraktischen und fachdidaktischen Modulen organisiert.

Die laut der KMK-Beschlussfassung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu erwerbenden Kompetenzen betreffen das anschlussfähige pädagogische und didaktische Wissen, die Konzepte und Methoden erzieherischen Handelns sowie das anschlussfähige Wissen zu Lehr- und Lernprozessen. Aufbauend auf die im Studium erworbenen Kompetenzen stehen die folgenden fünf Kompetenzbereiche im Vorbereitungsdienst im Fokus (vgl. MBWWK, 2013, S. 4):

- 1. Lernprozesse planen und gestalten
- 2. Die Komplexität unterrichtlicher Situationen bewältigen
- Die Nachhaltigkeit von Lernen f\u00f6rdern
- 4. Diagnose- und Evaluationsverfahren anwenden
- 5. Individuelle und systemische Entwicklung im Berufsfeld Schule.

2 Offene Fragen und Befunde zum Vorbereitungsdienst

Lehrkräfte, die als Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in Klassenzimmern stehen, werden mit einer Vielzahl an herausfordernden Aufgaben konfrontiert. Eine gute Ausbildung der zukünftigen Lehrkräfte ist somit doppelt wichtig: Sie soll nicht nur die angehenden Lehrerinnen und Lehrer darauf vorbereiten, im Berufsalltag diese Vielzahl an Herausforderungen meistern zu können, sondern sie soll infolgedessen auch die Qualität des Schulsystems gewährleisten.

Der Vorbereitungsdienst, dessen Inhalte, Verfahren und Effekte geben immer wieder Anlass zu Diskussionen, in welche einerseits persönliche Erfahrungen von Beteiligten eingebracht werden, andererseits auch Ergebnisse empirischer Forschung.

2.1 Debatten zum Vorbereitungsdienst

Es wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass es für die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer hilfreich ist, die Erfahrungen aus den verschiedenen Lernorten Universität, Studienseminar und Schule zu verknüpfen. Wenn Lehrkräfte ihre Erfahrungen über die Zeit und Lernorte hinweg miteinander in Beziehung bringen, sollten sie eine fundierte Basis besitzen, um ihre professionelle Entwicklung konsequent zu strukturieren und zu reflektieren. Eine entscheidende Schnittstelle ist der Vorbereitungsdienst, der sich an das Studium anschließt und der als eine Herausforderung ganz eigener Art angesehen wird und beschrieben wurde (Stichwort: Praxisschock; vgl. Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012).

Wenn es um den Vorbereitungsdienst geht, berichten Anwärterinnen und Anwärter häufig, dass auch dort der Fokus auf der Theorievermittlung liegt und weniger auf den Unterrichtsmethoden und ihrer Anwendung (Keitel, 2012). So ist es nicht verwunderlich, dass Anwärterinnen und Anwärter sich schlecht auf den Berufsalltag vorbereitet fühlen und den viel beschriebenen Praxisschock befürchten (vgl. Klusmann et al., 2012). In der Forschungsliteratur werden zwei Ursachen für den Praxisschock diskutiert: Zum einen die Unzufriedenheit der Anwärterinnen und Anwärter mit den Ausbildungsinhalten und zum anderen die Lücke zwischen dem im Studium angeeigneten Wissen und dem Schulalltag, die nicht ausreichend reflektiert wird (Strietholt & Terhart, 2009; Werner-Bentke, 2010).

Der Vorbereitungsdienst selbst stellt hohe Anforderungen an die Belastbarkeit der Anwärterinnen und Anwärter, weshalb in der Forschungsliteratur vermehrt Zusammenhänge zwischen Komponenten des Vorbereitungsdienstes und emotionaler Erschöpfung bei Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern untersucht werden (vgl. Schmidt, Klusmann, Lüdtke, Möller & Kunter, 2017). So zeigten sich z.B. bei Anwärterinnen und Anwärtern, die in ihrem Vorbereitungsdienst eine Unterstützung durch Ausbildungslehrkräfte erfahren durften, eine geringere emotionale Erschöpfung sowie eine höhere Selbstwirksamkeit (vgl. Kreis & Staub, 2011).

Weiterhin wird in der Forschungsliteratur rege diskutiert, inwieweit die in der Kultusministerkonferenz festgelegten Standards in der Lehrkräfteausbildung tatsächlich umgesetzt werden. So wird z.B. von Anwärterinnen und Anwärtern, die in einer Potsdamer Studie von Schubarth, Speck und Seidel (2007) zum Vorbereitungsdienst befragt wurden, häufig von fehlender Abstimmung nicht nur zwischen Ausbildungsschulen und Studienseminaren, sondern auch innerhalb der Studienseminare berichtet (vgl. Schubarth, Speck & Seidel, 2007; Werner-Bentke, 2010). Des Weiteren wurde im Rahmen dieser Studie auch von uneinheitlicher und intransparenter Anwendung von Beurteilungskriterien durch Ausbilderinnen und Ausbilder berichtet.

Bisher besteht noch weitgehend Unklarheit darüber, welche Herausforderungen und Potenziale im Übergang vom Studienabschluss in den Vorbereitungsdienst nach den Reformen der letzten Jahre impliziert sind. Die inhaltlichen, methodischen und strukturellen Veränderungen des Vorbereitungsdienstes, die mit dem Ziel umgesetzt wurden, die individuelle Entwicklung der Anwärterinnen und Anwärter kompetenzorientiert zu fördern, sollten die Bedingungen dieses Übergangs verändert haben.

2.2 Evaluationsbedarf und Evaluationsgrundlagen

2.2.1 Evaluationsbedarf

Der Nachweis der Kompetenzentwicklung im Vorbereitungsdienst steht noch weitgehend aus; ebenso ist die Frage offen, ob die Ausbildungselemente im Vorbereitungsdienst, wie

erhofft, positive Wirkung entfalten und ob die Integration der Erfahrungen über die Phasen hinweg gelingt. Mit diesem Forschungsprojekt wurde ein erster Schritt unternommen, um – auf der Basis von Selbsteinschätzungen der Anwärterinnen und Anwärter – relevante Faktoren und Entwicklungslinien in der zweiten Ausbildungsphase (Vorbereitungsdienst) der Lehrkräfteausbildung zu erfassen.

2.2.2 Evaluationsgrundlage

Für die Untersuchung der phasenübergreifenden Kompetenzentwicklung der angehenden Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst in Rheinland-Pfalz und als Evaluationsgrundlage dient das Modell der Entwicklung der professionellen Kompetenz nach Kunter, Kleickmann, Klusmann und Richter (2011; vgl. Abbildung 1). Das Modell präsentiert die Faktoren, die für den individuellen Entwicklungsprozess relevant sind. Berufliche Entwicklung entsteht demnach aus dem komplexen Zusammenspiel von Lerngelegenheiten und persönlichen Voraussetzungen. Aus dieser Interaktion resultiert eine mehr oder weniger intensive Nutzung der Lerngelegenheiten, die eine Veränderung der professionellen Kompetenz bewirken kann, die sich in professionellem Verhalten äußert und an den Schüler- und Lehrerergebnissen sichtbar werden sollte.

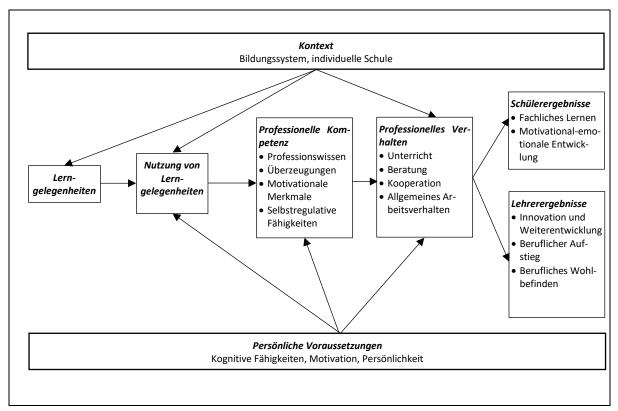


Abbildung 1. Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften nach Kunter et al., 2011, S. 59.

2.3 Aufgabe und Grenzen der Evaluation

2.3.1 Aufgabe der Evaluation

Nachdem der Vorbereitungsdienst für die Lehrämter an Schulen in Rheinland-Pfalz in den letzten Jahren umfassend reformiert wurde, ist es wünschenswert, ein Gesamtbild über die professionelle Entwicklung in dieser gestuften und von mehreren Institutionen geleisteten Ausbildung zu erstellen. Das rheinland-pfälzische Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur förderte die von Frau Prof. Dr. Margarete Imhof von der Johannes Gutenberg-Universität Mainz durchgeführte Evaluation der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst in Rheinland-Pfalz. Das Projekt reiht sich ein in Arbeiten rund um die Frage: "Wirkt, was wir bewegen?" (Gröschner & Schmitt, 2009, S. 89).

Mit diesem Forschungsprojekt zur Evaluation des Vorbereitungsdienstes wurden relevante Faktoren und Entwicklungslinien im Lehrberuf erfasst. Dafür wurde eine Langzeitstudie durchgeführt, in der Anwärterinnen und Anwärter zu relevanten Zeitpunkten in der Ausbildung wiederholt befragt wurden, um Entwicklungslinien und Entwicklungsbedingungen beschreiben zu können. Im vorliegenden Projektbericht tragen wir die Daten aus vier Befragungen bei Anwärterinnen und Anwärtern, die sich in verschiedenen Phasen ihrer Ausbildung befanden, zusammen und berichten die Befunde.

Es wurden hierbei die folgenden Forschungsfragen untersucht:

- 1. Wie nutzen die Anwärterinnen und Anwärter, die sich im ersten, zweiten und dritten Halbjahr ihres Vorbereitungsdienstes befinden, die gebotenen Lerngelegenheiten und wie schätzen sie die Nützlichkeit der Lerngelegenheiten ein?
- 2. Was ist der Stand der professionellen Kompetenz der Anwärterinnen und Anwärter, die sich im ersten, zweiten und dritten Halbjahr ihres Vorbereitungsdienstes befinden?
- 3. Wie ist das professionelle Verhalten der Anwärterinnen und Anwärter, die sich im ersten, zweiten und dritten Halbjahr ihres Vorbereitungsdienstes befinden, ausgeprägt?
- 4. Welche Einstellungen zur ihrem Beruf haben Anwärterinnen und Anwärter, die sich im ersten, zweiten und dritten Halbjahr ihres Vorbereitungsdienstes befinden, entwickelt?
- 5. Unterscheiden sich Anwärterinnen und Anwärter in den einzelnen Lehrämtern bzgl. ihrer Einschätzung der Nützlichkeit der Lerngelegenheiten, der professionellen Kompetenz, des professionellen Verhaltens und der Einstellungen zum Beruf?
- 6. Wie schätzen die Anwärterinnen und Anwärter die Nützlichkeit der Ausbildungselemente des Vorbereitungsdienstes im Vergleich zu den Ausbilderinnen und Ausbildern ein?

2.3.2 Grenzen der aktuellen Evaluation

Im Rahmen dieser Analysen können Aussagen über allgemeine Entwicklungsverläufe der professionellen Kompetenz von Anwärterinnen und Anwärtern im Vorbereitungsdienst in Rheinland-Pfalz getroffen werden. Dabei sind Aussagen über Einzelpersonen oder spezifische Studienseminare an bestimmten Standorten nicht möglich und nicht intendiert. Die Ergebnisse beziehen sich auf den Ausbildungskontext in Rheinland-Pfalz. Da die Befragungen *nach* der Reform des Vorbereitungsdienstes, die im Jahr 2013 stattfand, durchgeführt wurde, ist kein direkter Prä-Post-Vergleich möglich.

Die Repräsentativität der Stichprobe ist vor dem Hintergrund der Rücklaufquoten von 12 bis 34% (je nach Schulform) zu bewerten. Den Anwärterinnen und Anwärtern war die Teilnahme an der Befragung ohne Kompensation freigestellt. Die Beteiligungsquote liegt in dem Rahmen, den man aus dem Vergleich mit ähnlichen Studien erwarten kann (BilWiss, 2014).

Die Ergebnisse liefern wichtige Hinweise auf den Ist-Zustand im reformierten Vorbereitungsdienst und damit auf gelungene Aspekte, aber auch aktuelle Herausforderungen. Durch die offenen Fragen im Fragebogen werden nicht zuletzt Hinweise auf die Zufriedenheit der Anwärterinnen und Anwärter, aber auch der Ausbilderinnen und Ausbilder, mit diesem zweiten Ausbildungsabschnitt gegeben. Welche konkreten Handlungsempfehlungen sich daraus ergeben, wird Gegenstand anschließender Diskussionen sein.

3 Beschreibung der Evaluation der Anwärterbefragung

3.1 Rahmenmodell

Um die Forschungsfragen zu beantworten und die für das Forschungsprojekt relevanten Untersuchungsvariablen abzuleiten, wurde das in Abschnitt 2.2.2 bereits erläuterte Modell der Entwicklung der professionellen Kompetenz nach Kunter et al. (2011) herangezogen und adaptiert (siehe Abbildung 2).



(Abbildung in Anlehnung an Kunter et al., 2011)

Abbildung 2. Eigene Fassung des Modells der Kompetenzentwicklung bei Lehrkräften in Anlehnung an Kunter et al., 2011.

3.1.1 Beschreibungsebenen für die Evaluation

Auf der Ebene der Schule werden die Organisationsstrukturen beschrieben, in denen die professionelle Entwicklung der Anwärterinnen und Anwärter stattfindet. Dazu werden Lern-und Arbeitsbedingungen beschrieben, um (schul-)organisatorische Optionen und Bedingungen zu erfassen, ggf. lehramtsspezifische Faktoren zu identifizieren und diese in Bezug zu den Entwicklungen setzen zu können.

Auf der Ebene des Ausbildungskontextes 'Studienseminar' werden, abgeleitet aus dem besprochenen Modell, die Wahrnehmung und Beurteilung der Lerngelegenheiten und das Nutzungsverhalten erfasst. So kann beschrieben werden, welche Maßnahmen die Anwärterinnen und Anwärter nützlich finden, wie sie deren Effektivität beurteilen und welche kritischen Anmerkungen sie haben. Dazu müssen die Ausbildungselemente im Vorbereitungsdienst beschrieben und differenziert bewertet werden.

Auf der Ebene des Individuums werden die persönlichen Voraussetzungen betrachtet. Dazu werden motivationale Voraussetzungen und Überzeugungen berücksichtigt, sowie die berufsbezogene Selbstwirksamkeit, aber auch die allgemeine Selbstwirksamkeit, das pädagogische Interesse, die Zielorientierung als Lehrkraft, die Persönlichkeit sowie kognitive Fähigkeiten. Zielkriterien sind die Aspekte professioneller Kompetenz im Sinne von Baumert und Kunter (2006), die Professionswissen, Überzeugungen, motivationale Merkmale, Selbstwirksamkeitserwartungen und selbstregulative Fähigkeiten als Teilaspekte umfassen. Weitere Zielkriterien auf dieser Ebene sind die Aspekte des professionellen Verhaltens, die die Kompetenzen hin-

sichtlich des Unterrichtens und Beurteilens, das Arbeitsverhalten sowie selbstregulative Fähigkeiten als Teilaspekte beinhalten. Eine weitere Zielvariable auf der Ebene des Individuums sind die Aspekte der Lehrerergebnisse, d.h. die Sicht auf die eigene Berufsbiographie als Lehrperson, die als Teilaspekte Überzeugungen, das Wohlbefinden, die Weiterentwicklung sowie Reflexionsfähigkeiten umfassen.

Ergänzend zur Befragung der Anwärterinnen und Anwärter wurde auch die Perspektive der Ausbilderinnen und Ausbilder eingeholt. Die Frage, inwieweit die Sicht der Anwärterinnen und Anwärter im Vorbereitungsdienst mit der Sicht der Personen, die Inhalte und Umsetzung des Vorbereitungsdienstes vertreten, übereinstimmt, ist möglicherweise für das Erreichen der Ausbildungsziele nicht unerheblich (Evers, van der Heijden & Kreijns, 2016; Korthagen, 2017). Dieser Aspekt ist auch deshalb relevant, weil damit auch reflektiert wird, wie die Intentionen der reformierten Ausbildung umgesetzt und von den Adressaten wahrgenommen werden.

3.1.2 Vergleichbare Studien zur professionellen Entwicklung von Lehrkräften

Neuere Befunde zur professionellen Entwicklung von Lehrkräften zeigen deutlich auf, dass die Stärke der persönlichen Voraussetzungen, wie z.B. die Lehrerinnen- und Lehrerselbstwirksamkeit und die Ausprägung der professionellen Kompetenzen, relevante Schutzfaktoren für Lehrkräftegesundheit und Burnout-Prävention darstellen (Lauermann & König, 2016) und ein guter Prädiktor für Lehrerfolg sind (Kunter et al., 2011). Der Zusammenhang zwischen den personalen Voraussetzungen und den professionellen Kompetenzen wurde bei Lehramtsstudierenden so noch nicht festgestellt (vgl. Dicke, Parker, Marsh, Kunter, Schmeck & Leutner, 2014; Dicke, Parker, Holzberger, Kunina-Habenicht, Kunter & Leutner, 2015) und scheint sich erst im Laufe der späteren Phasen der Lehramtsausbildung zu entwickeln.

Eine Studie, die mit dieser vorliegenden Studie wohl am ehesten vergleichbar ist, ist die Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen von Kunter, Linninger, Schulze-Stocker, Kunina-Habenicht und Lohse-Bossenz (2013). Diese Studie wurde im Rahmen des Projektes "Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsbildung in Nordrhein-Westfalen (BilWiss)" durchgeführt. Sie untersuchte anhand von Selbstberichtsdaten der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter sowie der Kernseminarleiterinnen und -leiter einerseits, inwieweit die neuen Elemente des Vorbereitungsdienstes im ersten Jahr nach der Einführung in Nordrhein-Westfalen implementiert werden konnten, und andererseits deren Wirksamkeit. Die Ergebnisse der Studie unterstützen die Vermutung, dass alle an der Implementierung des Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) ausreichend vorbereitet wurden. Obwohl die Studie an der einen oder anderen Stelle durchaus Optimierungsbedarfe identifizieren konnte, schien die Implementierung des 18-monatigen Vorbereitungsdienstes (VD) insgesamt ohne größere Probleme erfolgt zu sein.

3.2 Methode

Im Folgenden wird die Vorgehensweise bei der Datenerhebung beschrieben. Die Befragungsinstrumente selbst werden in einem gesonderten Skalenhandbuch eingehend beschrieben.

3.2.1 Instrumente

Um die in Abschnitt 2.3.1 genannten Forschungsfragen zu untersuchen, wurden bevorzugt Instrumente ausgewählt, die sich in vergleichbaren Studien bewährt haben (BilWiss, 2014). Lediglich um die Beurteilungen der Elemente der Lernumgebungen in rheinland-pfälzischen Studienseminaren abzubilden, sind eigene Instrumente entwickelt worden, die auf die konkreten Bedarfe und Bedingungen abgestimmt sind. Für die Erhebung von persönlichen Voraussetzungen wurden in erster Linie änderungssensitive Instrumente aus bestehenden Skalendokumentationen ausgewählt (vgl. Gröschner & Schmitt, 2012; Kunter et al., 2013). Die Antworten wurden im Selbstbericht mehrheitlich mittels Likert-Skalen erfasst, d.h. durch Aussagen, denen die Befragten auf einer mehrstufigen Antwortskala mehr oder weniger zustimmen konnten. Der genaue Wortlaut der verwendeten Items, die Antwortvorgaben sowie die Gütekriterien der in diesem Projekt eingesetzten Skalen sind in einem gesonderten Skalenhandbuch dokumentiert.

Drei Fragen im offenen Antwortformat boten den Anwärterinnen und Anwärtern darüber hinaus Raum, um zusätzliche Perspektiven einzubringen:

Drei offene Fragen:
"Die drei wichtigsten positiven Aspekte des Vorbereitungsdienstes:"
"Die drei wichtigsten Verbesserungsvorschläge für den Vorbereitungsdienst:"
"Aus meiner Sicht wären folgende zusätzliche Ausbildungselemente nützlich:"

Für Anwärterinnen und Anwärter im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an berufsbildenden Schulen wurden die Fragen zum Teil leicht verändert, um die besondere Situation in den Studienseminaren zu berücksichtigen. Auch dies ist in der Skalendokumentation im Detail nachzulesen.

Die Befragungsinstrumente wurden den mit dem Vorbereitungsdienst befassten Personengruppen (Landesprüfungsamt für die Lehrämter an Schulen, Schulaufsicht, Seminarleitungen und Vertreterinnen und Vertretern von Schulleitungen und der Personalräte) vorgestellt. In diesem Kreis wurde die Befragung diskutiert und es wurde Unterstützung zugesichert.

3.2.2 Verfahren der Stichprobengewinnung

Die Gewinnung der Stichprobe zur Evaluation der Kompetenzentwicklung erfolgte über die 30 Studienseminare, d.h. die Stichprobe ist repräsentativ für alle Anwärterinnen und Anwärter, die ihren Vorbereitungsdienst in Rheinland-Pfalz absolvierten. Die Studienseminare bekamen

via E-Mail ein Informationsschreiben zugeschickt, in dem um organisatorische Mithilfe gebeten und ausführlich beschrieben wurde, wie die Durchführung der Befragung vorzunehmen ist. Der E-Mail wurde außerdem ein Anschreiben an die Anwärterinnen und Anwärter mit entsprechenden Erläuterungen zum Projekt und zur Befragung angehängt, welches in der Folge von den Studienseminaren verteilt wurde. Der Befragungszeitraum wurde in Absprache mit den für die Ausbildung verantwortlichen Leiterinnen und Leitern der Studienseminare so festgelegt, dass Zeiten erhöhter Belastung der Anwärterinnen und Anwärter, z.B. durch Prüfungsphasen, berücksichtigt wurden.

Die Befragung fand über das Online-System 'Unipark' statt. Da während der dreijährigen Projektlaufzeit vier Datenerhebungen durchgeführt wurden, wurden persönliche Codes generiert, die vor dem Start der Online-Befragung von den Anwärterinnen und Anwärtern eingegeben wurden. Entsprechende Codelisten wurden den Studienseminaren auf dem Postweg zugestellt. Dem Umschlag wurden außerdem noch entsprechende Kärtchen für die Anwärterinnen und Anwärter in Größe einer Visitenkarte zum Notieren der Codes sowie Informationsfaltblätter zum Projekt beigefügt. Die Anwärterinnen und Anwärter wurden in dem Anschreiben gebeten, den für die Teilnahme an der Befragung notwendigen Code gut aufzuheben, (sowohl in Form der Codekarte als auch elektronisch in Form eines Fotos von der Karte), da sie diesen für weitere Befragungen im Rahmen des Projektes wieder benötigten. Des Weiteren wurden die Anwärterinnen und Anwärter darauf hingewiesen, dass ihre Daten zu Auswertungs- und Dokumentationszwecken über die Dauer der dreijährigen Laufzeit des Projektes anonymisiert über den Code gespeichert werden.

Da auch Berufsanfängerinnen und -anfänger im ersten Berufsjahr befragt wurden, enthielt das Anschreiben der Anwärterinnen und Anwärter einen Link zu einer eigens für das Projekt erstellten Internetseite, damit sie sich dort über die Freischaltung der Umfrage zu den entsprechenden Befragungszeiträumen informieren konnten, mit dem Hinweis, dass sie hierfür ihren persönlichen Code weiterhin verwenden können.

Sowohl die Studienseminare als auch die Anwärterinnen und Anwärter wurden durch entsprechende Informationen (per E-Mail sowie auf der Projekthomepage) ausdrücklich darauf hingewiesen, dass durch das Verfahren eine anonyme Erhebung gewährleistet ist und es somit keine Rückschlüsse auf einzelne Personen zulässt. Das Ausfüllen des Online-Fragebogens konnte während der Seminarzeit vorgenommen werden und war freiwillig. Die erste Erhebungswelle fand vom 14. August bis zum 20. September 2017 statt, die zweite Erhebung vom 01. Februar bis 15. März 2018, die dritte Befragung vom 28. August bis zum 17. September 2018 und die letzte, vierte Befragungsrunde vom 17. Januar bis 30. April 2019.

Im Rahmen des Forschungsprojektes wurden zudem Ausbilderinnen und Ausbilder unter anderem zum wahrgenommenen Nutzen der Ausbildungselemente befragt. Die Gewinnung der Stichprobe zur Evaluation der Perspektive der Ausbilderinnen und Ausbilder auf die Praxis im Vorbereitungsdienst erfolgte analog zur Befragung der Anwärterinnen und Anwärter.

3.2.3 Beschreibung der Stichprobe

Befragung der Anwärterinnen und Anwärter

Über die vier Erhebungszeiträume des Projekts hinweg haben insgesamt 1437 Anwärterinnen und Anwärter an der Studie teilgenommen. Auf der Basis der vom Ministerium für Bildung in Rheinland-Pfalz zur Verfügung gestellten Zahlen entspricht die Anzahl der Anwärterinnen und Anwärter, die an der Studie tatsächlich teilnahmen, zum ersten Messzeitpunkt über alle Lehrämter hinweg einer Rücklaufquote von 28 %, zum zweiten Messzeitpunkt 26%, zum dritten Messzeitpunkt 21% und zum vierten Messzeitpunkt 15%. Über alle Messzeitpunkte hinweg ergibt dies eine durchschnittliche Rücklaufquote von 23%. Diese liegt in einem für sozialwissenschaftliche Online-Befragungen dieser Art üblichen Bereich (vgl. Tuten, Urban & Bosnjak, 2002). Die lehramtsspezifischen Rücklaufquoten werden ergänzend in Tabelle 2 aufgeführt.

Tabelle 2
Rücklaufquoten innerhalb der vier Erhebungszeiträume in den verschiedenen Lehrämtern

Lehramt	MZP 1	MZP 2	MZP 3	MZP 4
Grundschule	23%	12%	5%	7%
Realschule plus	33%	35%	38%	28%
Gymnasium	32%	25%	18%	13%
Berufsbildende Schule	21%	48%	34%	21%
Förderschule	25%	29%	36%	19%

Anmerkung.

MZP = Messzeitpunkt bzw. Erhebungszeitraum. Dargestellt sind die prozentualen Rücklaufquoten innerhalb der einzelnen Lehrämter, gemessen an der jeweiligen potenziellen Gesamt-Teilnehmerzahl zu Beginn der vier Erhebungszeiträume.

Von den insgesamt 1437 Teilnehmerinnen und Teilnehmern absolvierten 213 ihren regulären, 18-monatigen Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Grundschulen, 309 für das Lehramt an Realschulen plus, 524 für das Lehramt an Gymnasien, 133 für das Lehramt an Förderschulen und 164 für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. Den sich für die weiteren, lehramtsspezifischen Auswertungen ergebenden, relativen Anteil der Lehrämter an der Gesamtstichprobe zeigt Abbildung 3.

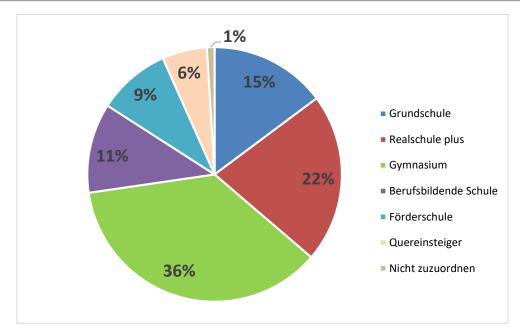


Abbildung 3. Prozentuale, relative Häufigkeiten der Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmer für die lehramtsspezifische Auswertung der folgenden Kapitel.

Darüber hinaus absolvierten 82 Personen ihren Vorbereitungsdienst im Quereinstieg mit einer Dauer von 2 Jahren. Aus Gründen der Repräsentativität und des Datenschutzes beschränkt sich die Auswertung hier auf eine Erfassung der Einstiegsbedingungen in den Vorbereitungsdienst (vgl. Kapitel 4.6). Aufgrund unvollständiger Angaben konnten 14 Fälle nicht zugeordnet werden. Die soziodemographische Beschreibung (Alter, Geschlecht und weitere Kennwerte) der Befragungsteilnehmerinnen und –teilnehmer in den einzelnen Lehrämtern geschieht eingangs der Kapitel 4.1 bis 4.5.

Befragung der Ausbilderinnen und Ausbilder

An der Befragung zur Perspektive der Ausbilderinnen und Ausbilder nahmen 1455 Personen mit verschiedenen Funktionen teil (vgl. Tabelle 3 für detaillierte Stichprobenmerkmale). Die Datenerhebung fand im Zeitraum vom 14.09.2017 bis 31.01.2018 statt. Die Ergebnisse sind in einem eigenen Bericht dokumentiert (Imhof, Ohlemann & Burger, 2018). Im aktuellen Bericht werden wir die Antworten der Ausbilderinnen und Ausbilder mit denen der Anwärterinnen und Anwärter vergleichen (vgl. Kapitel 4.8).

Tabelle 3
Stichprobenmerkmale der Ausbilderbefragung

Teilnehmer/innen gesamt	N	1455
Position	Schulleiter/innen	433
	Seminarleiter/innen	22
	Fachleiter/innen	401
	Ausbildungsleiter/innen	217
	Mentoren/Mentorinnen	367
	fehlend	15
Lehrämter	Grundschule	442
	Realschule plus	233
	Gymnasium	339
	berufsbildende Schule	221
	Förderschule	107
	fehlend	113
Geschlecht	weiblich	819
	männlich	560
	ohne Angabe	76
Jahre in der Funktion	М	7.32 (<i>SD</i> = 6.06)

Anmerkung. N = Stichprobenumfang (gesamt)

M = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung.

3.2.4 Studiendesign und Auswertungsverfahren

Die Evaluation wurde in einem längsschnittlichen Design mit vier Erhebungen im Abstand von etwa sechs Monaten durchgeführt, die im Zeitraum von etwa zwei Jahren stattfanden. Innerhalb einer Erhebungswelle nahmen Anwärterinnen und Anwärter aus unterschiedlichen Ausbildungshalbjahren an der Befragung teil (vor Beginn; nach sechs Monaten; nach einem Jahr). Daraus ergaben sich sechs Kohorten, deren Verteilung in Tabelle 4 dargestellt wird.

Tabelle 4
Die Kohorten nach Ausbildungshalbjahren zu den Befragungszeitpunkten

Kohorte Zeitpunkt im VD	Α	В	С	D	E	F
nach 1 Jahr (12)	GS,RS+, GYM,BBS, FöS	GS,RS+, GYM,BBS, FöS	GS,RS+, GYM,BBS, FöS	GS,RS+, GYM,BBS, FöS		
nach 6 Monaten (6)		GS,RS+, GYM,BBS, FöS	GS,RS+, GYM,BBS, FöS	GS,RS+, GYM,BBS, FöS	GS,RS+, GYM,BBS, FöS	
vor Beginn (0)			GS,RS+, GYM,BBS, FöS	GS,RS+, GYM,BBS, FöS	GS,RS+, GYM,BBS, FöS	GS,RS+, GYM,BBS, FöS

Anmerkung. VD = Vorbereitungsdienst, GS = Grundschule, RS+ = Realschule plus, GYM = Gymnasium, BBS = berufsbildende Schule, FöS = Förderschule. Die vier Erhebungszeiträume des Projekts sind farbig markiert; Erhebungszeitraum 1 in Rot, Erhebungszeitraum 2 in Grün, Erhebungszeitraum 3 in Blau, Erhebungszeitraum 4 in Gelb.

4 Ergebnisse

Die Struktur für die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an dem in Abbildung 2 erläuterten Modell und gliedert sich in vier Aspekte, nämlich Nutzung und Einschätzung des Nutzens von Lerngelegenheiten, Professionelle Kompetenz, Professionelles Verhalten und Lehrer-Ergebnisse oder Sicht auf die eigene Berufsbiographie. In den Kapiteln 4.1 bis 4.5 werden die Ergebnisse für jedes Lehramt separat berichtet. Die Ergebnisse für die Gruppe der Quereinsteiger berichten wir separat in Kapitel 4.6. Die Ergebnisse aus dem Vergleich zwischen den verschiedenen Lehrämtern stellen wir in Kapitel 4.7 dar. In Kapitel 4.8 vergleichen wir für jedes Lehramt die Befunde der Anwärterinnen und Anwärter mit denen der Ausbilderinnen und Ausbilder hinsichtlich der Einschätzungen von Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten.

Die zugehörigen Daten zu den Kapiteln 4.5 bis 4.8 befinden sich im Tabellenanhang (Tabellen 20 bis 105). In Kapitel 4.9 berichten wir abschließend die Ergebnisse der Auswertung der Antworten, die die Anwärterinnen und Anwärter auf die drei offenen Fragen (Positive Aspekte, Verbesserungsvorschläge und Vorschläge zu zusätzlichen Ausbildungselementen) gegeben haben.

4.1 Die Befunde zur Ausbildung im Lehramt an Grundschulen

Von allen teilnehmenden Anwärterinnen und Anwärtern absolvierten 213 ihren Vorbereitungsdienst im Studienseminar für das Lehramt an Grundschulen (siehe Tabelle 5). Aus dieser Teilnehmerzahl ergaben sich über alle vier Erhebungszeiträume hinweg 89 Befragungsteilnahmen im ersten Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes, 105 Teilnahmen im zweiten Ausbildungshalbjahr und 63 Teilnahmen im dritten Ausbildungshalbjahr (siehe Tabelle 6). Die größere Zahl der Befragungsteilnahmen in den Ausbildungshalbjahren gegenüber der Gesamtzahl an Anwärterinnen und Anwärtern ergibt sich aus der Tatsache, dass ein kleinerer Anteil der Stichprobe mehrmals an der Studie teilnahm und zu mehreren Phasen des Vorbereitungsdienstes Informationen lieferte. Dasselbe gilt analog für die Tabellen in den Kapiteln 4.2 bis 4.5.

Das durchschnittliche Alter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer lag zu Beginn des Vorbereitungsdienstes bei 25.53 Jahren (SD = 2.32). Der Großteil der teilnehmenden Anwärterinnen und Anwärter war weiblich (n = 187). Der überwiegende Teil der Anwärterinnen und Anwärter im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Grundschulen hatte den Studienabschluss in Rheinland-Pfalz erworben.

Tabelle 5
Stichprobenbeschreibung für das Lehramt Grundschule. Demographische Merkmale und erhobene Kontextfaktoren

Gesamtstichprobe	N	213
Geschlecht	W	187
	m	24
	keine Angabe	2
Studienabschluss in RLP	Ja	181
	Nein	32
Praxissemester während des Studiums	Ja	23
	Nein	190
Abschlussnote Hochschulzugangsberechtigung	М	2.63
	SD	.49
Note im Abschluss Master of Education	М	1.91
	SD	.40

Anmerkung. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; N = Stichprobenumfang (gesamt).

Tabelle 6
Stichprobenbeschreibung für das Lehramt Grundschule aufgeteilt nach Ausbildungshalbjahren

im 1. Ausbildungshalbjahr	89
im 2. Ausbildungshalbjahr	105
im 3. Ausbildungshalbjahr	63
im 1. Ausbildungshalbjahr	
M	6.80
SD	1.27
im 2. Ausbildungshalbjahr	
M	7.83
SD	1.58
im 3. Ausbildungshalbjahr	
M	8.95
SD	1.59
M	25.53
SD	2.32
Minimum	23
Maximum	40
	im 2. Ausbildungshalbjahr im 3. Ausbildungshalbjahr im 1. Ausbildungshalbjahr M SD im 2. Ausbildungshalbjahr M SD im 3. Ausbildungshalbjahr M SD M SD Minimum

Anmerkung. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung. ¹ Die größere Zahl der Befragungsteilnahmen in den Ausbildungshalbjahren gegenüber der Gesamtzahl an Anwärterinnen und Anwärtern ergibt sich aus der Tatsache, dass ein kleinerer Anteil der Stichprobe mehrmals an der Studie teilnahm und zu mehreren Phasen des Vorbereitungsdienstes Informationen lieferte.

4.1.1 Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten

Unter dem Aspekt Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten wurden die Anwärterinnen und Anwärter dazu befragt, wie sie die Interaktion mit den Ausbildungspersonen wahrnehmen, welche Erfahrungen sie im Vorbereitungsdienst hilfreich fanden, wie sie die Relevanz und Nützlichkeit spezifischer Ausbildungselemente beurteilen und inwieweit sie sich durch Peers unterstützt fühlten (eine Übersicht deskriptiver Kennwerte hierzu liefern die Tabellen 20 bis 23 im Anhang).

Wahrnehmung der Interaktion mit der Ausbildungslehrkraft

Die Anwärterinnen und Anwärter wurden gefragt, ob sie die Arbeitsweise der Ausbildungslehrkräfte eher als konstruktivistisch oder als transmissiv erleben. Eine konstruktivistische Arbeitsweise zeichnet sich dadurch aus, dass Lernende aktiviert und motiviert werden, zum kritischen Hinterfragen angeregt werden, individuelle Lern- und Lösungswege akzeptiert und angeregt sowie Transferleistungen gefördert und gefordert werden (Hartinger, Kleickmann & Hawelka, 2006). Eine transmissive Arbeitsweise hingegen zielt auf eine reine Weitergabe von Wissen ab, d.h. hier wird den Lernenden Wissen in einem einseitigen Prozess durch die Ausbildungslehrkraft vermittelt (Weißeno, Weschenfelder & Oberle, 2013). Die Anwärterinnen und Anwärter nahmen die Interaktionen mit der Ausbildungslehrkraft insgesamt stärker kon-

struktivistisch als transmissiv wahr, d.h., sie fühlten sich zumeist dabei unterstützt, selbstständig ihren Weg zu finden und Unterrichtsmethoden auszuprobieren. Anwärterinnen und Anwärter hatten in geringerem Umfang den Eindruck, dass ihnen enge Vorgaben zur Unterrichtsgestaltung gemacht würden.

Die Anwärterinnen und Anwärter bewerteten auch die Nützlichkeit der Gespräche mit den Ausbilderinnen und Ausbildern recht hoch und schätzten die Diskussionskultur mit den Ausbildungspersonen, die wichtige Impulse für die Kompetenzentwicklung geben könnten.

Wahrnehmung von Lerngelegenheiten: Seminar

Die Anwärterinnen und Anwärter aus dem 2. und 3. Ausbildungshalbjahr beurteilten den Diskurs und die Reflexion im Studienseminar am Beispiel von *Teilen von Erfahrungen, Klarheit in Planung und Darstellung* und *Integration von Theorie und Praxis*, und zwar getrennt nach Fachdidaktischem Seminar 1, 2 und Berufspraktischem Seminar. Den Anwärterinnen und Anwärtern aus dem 1. Ausbildungshalbjahr waren diese Fragen nicht vorgelegt worden, weil die Befragungsrunden jeweils in den ersten Wochen des Vorbereitungsdienstes begannen und die Anwärterinnen und Anwärter zu diesem Zeitpunkt noch keine Beurteilungsbasis hatten.

Mit Blick auf die genannten drei Aspekte äußerten die Anwärterinnen und Anwärter des 2. und 3. Ausbildungshalbjahres des Vorbereitungsdienstes für alle Seminaranteile, also Fachdidaktisches Seminar 1 und 2, sowie Berufspraktisches Seminar, eine hohe bis sehr hohe Wertschätzung. Am höchsten schätzten die Anwärterinnen und Anwärter durchgängig die *Klarheit in Planung und Darstellung*, d.h. die Anwärterinnen und Anwärter nahmen eine klare Struktur, ausreichende Erklärungen und einen guten Überblick wahr. Auch die *Integration von Theorie und Praxis* schien aus Sicht der Anwärterinnen und Anwärter in allen Seminarteilen gelungen, d.h. sie nahmen eine Verknüpfung von Beispielen aus der Schulpraxis mit theoretischen Modellen wahr. Beim Aspekt *Teilen von Erfahrungen* (z.B. Austausch/Besprechen von Eindrücken aus der Schule) waren die Einschätzungen der Anwärterinnen und Anwärter etwas vorsichtiger, aber auch einheitlich. Die Angaben der Anwärterinnen und Anwärter aus den unterschiedlichen Ausbildungshalbjahren unterschieden sich nicht.

Wahrgenommener Nutzen der Lerngelegenheiten

Zum wahrgenommenen Nutzen der Lerngelegenheiten und Ausbildungselemente wurden wieder nur die Anwärterinnen und Anwärter aus dem 2. und 3. Ausbildungshalbjahr befragt, da diejenigen, die den Vorbereitungsdienst erst begonnen haben, diese Lerngelegenheiten noch nicht erfahren haben. Auch die fortgeschrittenen Anwärterinnen und Anwärter konnten eine Kategorie "hat noch nicht stattgefunden" ankreuzen.

Wahrgenommener Nutzen der Ausbildungsveranstaltungen

Die Anwärterinnen und Anwärter sprachen sowohl den fachdidaktischen als auch den berufspraktischen Ausbildungsveranstaltungen eine große Relevanz zu, wobei sich hier die Beurteilungen der Anwärterinnen und Anwärter des 2. und des 3. Ausbildungshalbjahres nicht unterschieden.

Wahrgenommener Nutzen der Lerngelegenheiten im Kontext Unterricht

Die Relevanz der Ausbildungselemente, die sich auf den Unterricht beziehen, wurde allgemein als eher hoch angesehen und zwar gleichermaßen von Anwärterinnen und Anwärtern im 2. und 3. Ausbildungshalbjahr. Am wichtigsten erschienen den Anwärterinnen und Anwärtern der eigenverantwortliche Unterricht und der angeleitete Unterricht. Unterrichtsmitschauen, Unterrichtsbesuche und Hospitationen hielten die Anwärterinnen und Anwärter ebenfalls für nützlich, wobei sie hier die Relevanz im Vergleich zu den anderen Ausbildungselementen etwas niedriger einstuften.

Wahrgenommener Nutzen der Ausbildungselemente

Aus der Sicht der Anwärterinnen und Anwärter hatten Rückmeldungen der Fachleiterinnen und Fachleiter, Rückmeldungen aus dem Berufspraktischen Seminar und von den Lehrkräften an den Schulen eine zentrale Bedeutung in der Ausbildung. Hier erreichten die Einschätzungen in beiden Kohorten durchgängig sehr hohe Werte.

Auch den Beratungsgesprächen und der Ausbildung an den Schulen schrieben die Anwärterinnen und Anwärter eine überdurchschnittlich hohe Relevanz zu. Als weniger relevant beurteilten die Anwärterinnen und Anwärter den Entwicklungsbericht. Hier fiel die Bewertung im Vergleich zu den anderen Ausbildungselementen deutlich nach unten aus dem Rahmen. Insgesamt sahen die Anwärterinnen und Anwärter den Entwicklungsbericht jedoch immer noch als überdurchschnittlich nützlich an, sowohl im 2. als auch im 3. Ausbildungshalbjahr.

Die *Vornote*, die am Ende der Ausbildung auf Grundlagen von Gutachten von der Seminarleitung festgesetzt wird, ist zwar streng genommen kein Ausbildungselement, aber in der Befragung wurde dennoch erhoben, wie nützlich die Anwärterinnen und Anwärter diese Information fanden. Insgesamt zeigte sich, dass die Vornote für die Befragten ebenfalls einen mittleren bis hohen Nutzen hatte.

Unterstützung durch Peers

Für die Anwärterinnen und Anwärter stellt die *soziale Unterstützung durch Peers* eine sehr wichtige Ressource dar. Dies fand sich in den Daten sowohl für *informationelle Unterstützung*, also durch Informationsaustausch, als auch für *emotionale Unterstützung*, die sich beispielsweise darin zeigt, dass Probleme und Erfahrungen mit anderen Anwärterinnen und Anwärtern besprochen werden können.

4.1.2 Professionelle Kompetenz

Zur Untersuchung der professionellen Kompetenzen der Anwärterinnen und Anwärter wurden die Überzeugungen über das Lernen, die Selbstwirksamkeit als Lehrkraft, der Fachenthusiasmus, die Emotionsregulation sowie Aspekte des Professionswissens untersucht. Die folgende Zusammenfassung der Ergebnisse wird durch die Tabellen 24 bis 28 im Anhang ergänzt.

Überzeugungen über das Lernen

Bei der Erhebung wurde zwischen drei Aspekten von Überzeugungen bzgl. des Lernens unterschieden. Am stärksten schienen bei den Anwärterinnen und Anwärtern über alle Ausbildungshalbjahre hinweg konstruktivistische Überzeugungen ausgeprägt zu sein, wohingegen sie Aussagen, die transmissive Überzeugungen widerspiegeln, weitaus seltener zustimmten. Vom Unterrichtsansatz her zeigten sich die Anwärterinnen und Anwärter demnach eher darum bemüht, die Schülerinnen und Schüler zum eigenständigen, kritischen und entdeckenden Lernen anzuleiten statt ihnen anhand von Erklärungen und "richtigen" Beispielen vorgefertigte Anleitungen zu geben. Bei Anwärterinnen und Anwärtern, die sich im 3. Ausbildungshalbjahr befanden, war die konstruktivistische Überzeugung zum Lernen stärker ausgeprägt als bei jenen, die sich erst im 2. oder 1. Ausbildungshalbjahr befanden. Bei der Einschätzung des Theorie-Praxis-Bezuges geht es um die Relevanz theoretischer und wissenschaftlicher Grundlagen für die schulische Praxis, wie z.B. den Nutzen von theoretischen Vorstellungen über Erziehung. Diesen Zusammenhang schätzten die Anwärterinnen und Anwärter in allen Ausbildungshalbjahren eher gering ein.

Lehrerselbstwirksamkeit

Bei der *Selbstwirksamkeit* geht es um das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, Probleme zu lösen, auch wenn diese unerwartet kommen oder in unbekannten Formen auftreten. In Bezug auf den Lehreralltag meint dies die Überzeugung, verschiedensten erzieherischen Herausforderungen gewachsen zu sein, etwa was den konstruktiven Umgang mit Störungen betrifft (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Die Anwärterinnen und Anwärter aus allen Abschnitten des Vorbereitungsdienstes zeigten durchgängig eine relativ hohe Zuversicht, die Anforderungen, die der Unterricht an sie stellt, bewältigen zu können.

Fachenthusiasmus

Die Freude am eigenen Fach bzw. Fachenthusiasmus ist eine wichtige Voraussetzung für engagiertes Unterrichten (Patrick, Hisley & Kempler, 2000). Die Anwärterinnen und Anwärter aus allen befragten Ausbildungshalbjahren äußerten eine hohe Begeisterung für die eigenen Fächer über alle Stadien des Vorbereitungsdienstes hinweg.

Emotionsregulation

Ein kritischer Punkt im Vorbereitungsdienst ist die Belastung der Anwärterinnen und Anwärter. Es gilt als früher Indikator von mentaler Erschöpfung, wenn die Anwärterinnen und Anwärter davon berichten, dass sie in Schule und Unterricht Gefühle unterdrücken müssen, um nach außen hin ruhig zu erscheinen, oder dass sie Gefühle vortäuschen müssen, weil es vermeintlich von ihnen erwartet wird (Näring, Vlerick & Van de Ven, 2012). Dies wurde über das Erleben der Notwendigkeit von Emotionsregulation erfasst. Sowohl Anwärterinnen und Anwärter im 2. als auch im 3. Ausbildungshalbjahr ihres Vorbereitungsdienstes sahen eher selten die Notwendigkeit, negative Emotionen in der Schule so regulieren zu müssen, dass ein sozial adäquates Verhalten möglich wird.

Professionswissen

Das Professionswissen der Anwärterinnen und Anwärter wurde in den Bereichen *Unterrichten* und *Umgang mit Medien im Unterricht* erfasst. Ihre Kompetenzen im Hinblick auf das *Unterrichten* schätzten die Anwärterinnen und Anwärter bereits zu Beginn ihres Vorbereitungsdienstes relativ hoch ein. Ein querschnittlicher Vergleich zwischen Anwärterinnen und Anwärtern in den drei Ausbildungshalbjahren zeigte statistisch relevante Unterschiede auf: Anwärterinnen und Anwärter im 3. Ausbildungshalbjahr schätzten sich kompetenter ein als diejenigen im 2. Ausbildungshalbjahr, die wiederum ihre Fähigkeiten höher einschätzten als diejenigen im 1. Ausbildungshalbjahr. Dieser Trend zu einer günstigeren Einschätzung des eigenen Professionswissens in Bezug auf Unterricht kann als zunehmende Professionalisierung im Verlauf des Vorbereitungsdienstes interpretiert werden. Ein ähnliches Bild zeigte sich auch bei der Einschätzung eigener Kompetenzen im Hinblick auf den adäquaten Einsatz von *Medien im Unterricht*. Hier wurde zwar die Kompetenz insgesamt etwas schwächer eingeschätzt; jedoch war ebenfalls eine Progression über die Ausbildungszeiten hinweg sichtbar.

4.1.3 Professionelles Verhalten

Im Bereich des professionellen Verhaltens wurden die Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an Grundschulen zu den Aspekten *Unterrichten (mit den Indikatoren Umgang mit Fehlern, kognitive Aktivierung und Klassenführung), Beurteilen und Diagnostizieren* und zu *arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmustern* befragt. Die Tabellen 29 bis 31 im Anhang stellen wesentliche statistische Kennwerte zu diesen Aspekten dar.

Kompetenzbereich Unterrichten

Im Kompetenzbereich Unterrichten wurden die Anwärterinnen und Anwärter aus dem 1. Ausbildungshalbjahr nur zum Aspekt *Umgang mit Fehlern* der Schülerinnen und Schüler befragt. Bei den anderen Aspekten dürfte aufgrund des frühen Zeitpunkts der Befragung noch die Erfahrungsgrundlage fehlen.

Respektvoller Umgang mit Fehlern

Ihren eigenen Aussagen zufolge war der *Umgang mit Fehlern* ihrer Schülerinnen und Schüler durch die Anwärterinnen und Anwärter respektvoll und konstruktiv. Schon Einsteiger im ersten Ausbildungshalbjahr gaben an, eine wertschätzende und positive Fehlerkultur in ihrer Klasse zu etablieren. Dieser Verhaltensbericht setzt sich fort und nimmt bei fortgeschrittenen Anwärterinnen und Anwärtern noch bedeutsam zu.

Kognitive Aktivierung

Die Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler durch die Anwendung spezifischer Strategien und Unterrichtsmethoden anzuregen, sich kognitiv mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen, wird als *kognitive Aktivierung* bezeichnet und als zentraler Faktor für Unterrichtsqualität angesehen (Minnameier, Hermkes, & Mach, 2015). Fragen zu diesem Aspekt wurden den Anwärterinnen und Anwärtern aus dem ersten Ausbildungshalbjahr noch nicht gestellt. Aus den Antworten der Anwärterinnen und Anwärter aus dem 2. und 3. Ausbildungshalbjahr wurde erkennbar, dass die Wahrnehmung von kognitiver Aktivierung schon recht gut ausgeprägt war und über die Zeit des Vorbereitungsdienstes gleich blieb.

Klassenführung: Umgang mit Störungen und Monitoring

Ein weiterer bedeutsamer Indikator für professionelle Unterrichtsgestaltung ist die Fähigkeit zur *Klassenführung*. Dabei geht es darum, die Lernzeit pro Unterrichtsstunde zu optimieren, indem u.a. Störungen präventiv durch die Allgegenwärtigkeit der Lehrkraft (Monitoring) verhindert werden, und indem auf tatsächliche *Störungen* effektiv und konstruktiv reagiert wird. Die Anwärterinnen und Anwärter des 2. und 3. Ausbildungshalbjahres weisen in diesem Punkt relativ hohe Werte auf; dies deutet darauf hin, dass sie gleichermaßen den Eindruck hatten, gut mit Störungen im Unterricht umgehen und das Geschehen in der Klasse umfassend im Auge behalten zu können.

Diagnostizieren und Bewerten

Eine wichtige, eigenständige Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern ist die Fähigkeit, Schülerleistungen professionell zu diagnostizieren und zu bewerten (Artelt & Gräsel, 2009). Sie müssen in der Lage sein, schriftliche, mündliche und praktische Leistungen mit unterschiedlichen Instrumenten festzustellen, die Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler zu erkennen und sie individuell zu fördern. Bei den Anwärterinnen und Anwärtern für das Lehramt an Grundschulen zeigt sich hier ein bedeutsamer positiver Trend über die 3 Abschnitte des Vorbereitungsdienstes hinweg: Während die Kompetenz im 1. Ausbildungshalbjahr noch eher schwach eingeschätzt wird, zeigt sich schon im 2. Ausbildungshalbjahr ein starker Anstieg, der im 3. Ausbildungshalbjahr weiter zunimmt. Dies deutet auf einen hohen wahrgenommenen Lernzuwachs entlang des Vorbereitungsdienstes hin.

Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster

Die Fähigkeiten, sich von beruflichen Themen zu distanzieren und auch bei alltäglichen beruflichen Herausforderungen die Ruhe zu bewahren, werden im Rahmen der *arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmuster* (Schaarschmidt, 2006) als Schutzfaktoren gegen mentale Erschöpfung und Burn-out bzw. dessen Vorstufen angesehen. Die Anwärterinnen und Anwärter wurden diesbezüglich befragt, wie sie ihre seelische Gesundheit pflegen, wie gut sie nach der Arbeit abschalten können und wie sie sich erholen. Die selbst wahrgenommene Fähigkeit, sich vom Alltags-Stress distanzieren zu können, war in allen Phasen des Vorbereitungsdienstes eher durchschnittlich ausgeprägt und veränderte sich über die Ausbildungshalbjahre nicht. Das Bewahren von innerer Ruhe im beruflichen Alltag fällt währenddessen eingangs des Vorbereitungsdienstes eher durchschnittlich aus, gelingt im Bericht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im 2. Ausbildungshalbjahr der Ausbildung aber schon bedeutsam besser.

4.1.4 Sicht auf die eigene Berufsbiographie

Ziel des Vorbereitungsdienstes ist neben der Kompetenzentwicklung der Anwärterinnen und Anwärter auch die Förderung der Auseinandersetzung mit der Entwicklung der Rolle als Lehrerin und Lehrer. Dabei geht es einerseits darum, ein tragfähiges Bild von der eigenen Rolle als Lehrperson zu entwickeln und die eigene Biographie zu gestalten. Diese Aspekte werden im Modell unter dem Begriff der "Lehrerergebnisse" zusammengefasst und adressieren die Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerrolle, das Wohlbefinden, gemessen an der emotionalen Erschöpfung, und am Erleben der motivationalen Grundbedürfnisse, berufliche Weiterentwicklung im Sinne von beruflichem Ehrgeiz und der Zielorientierung als Lehrkraft. Die Ergebnistabellen 32 bis 35 im Anhang ergänzen die hier folgende Zusammenfassung der Befunde mit deskriptiven Kennwerten. Fragen zu den Aspekten Entwicklung der Berufsrolle und Wohlbefinden wurden den Anwärterinnen und Anwärtern aus dem ersten Ausbildungshalbjahr noch nicht gestellt.

Entwicklung der Berufsrolle

Die Anwärterinnen und Anwärter zeigten bereits eine recht hohe Identifikation mit der Rolle als Lehrerin und Lehrer, d.h. sie hatten schon klare Vorstellungen über ihre Berufsrolle aufgebaut. Anwärterinnen und Anwärter im 3. Ausbildungshalbjahr berichteten über eine stärkere Identifikation mit der Berufsrolle als jene im 2. Ausbildungshalbjahr, was auf eine stetige Entwicklung der Berufsrolle über die Dauer des Vorbereitungsdienstes hinweist. Zugleich ist aber auch erkennbar, dass das Verständnis der eigenen Rolle noch weiter ausbaufähig ist.

Wohlbefinden

Zur Erfassung des Wohlbefindens der Anwärterinnen und Anwärter wurden Angaben zur *emotionalen Erschöpfung* und zu den sogenannten *motivationalen Grundbedürfnissen* erhoben.

Die Anwärterinnen und Anwärter sowohl im 2. als auch im 3. Ausbildungshalbjahr ihres Vorbereitungsdienstes wiesen im Hinblick auf ihre emotionale Erschöpfung eher niedrige Ausprägungen auf.

Zur Stabilisierung der Motivation und Einsatzbereitschaft ist es wichtig, dass auf lange Sicht die sog. *motivationalen Grundbedürfnisse* erfüllt werden. Diese werden in der Literatur (Kunter, Linninger, Schulze-Stocker, Kunina-Habenicht & Lohse-Bossenz, 2014) unter den drei Aspekten Wahrnehmung von Autonomie, Erleben der eigenen Kompetenz und Erleben sozialer Eingebundenheit zusammengefasst. Bleibt eines dieser Grundbedürfnisse dauerhaft offen, ist mit Beeinträchtigungen der psychischen und physischen Gesundheit, mit unzureichendem Engagement und Leistungseinbußen zu rechnen.

Anwärterinnen und Anwärter sahen die motivationalen Grundbedürfnisse durch die Gegebenheiten im Vorbereitungsdienst über die Ausbildungshalbjahre hinweg gleichermaßen stark unterstützt. Während die soziale Unterstützung als sehr gut bewertet wurde, fielen die Wahrnehmung von Kompetenzunterstützung sowie die Wahrnehmung von Autonomieunterstützung allerdings signifikant geringer aus.

Beruflicher Ehrgeiz

Ein Aspekt der Entwicklung der beruflichen Identität besteht auch darin, welchen Stellenwert eine Person dem Beruf und der eigenen beruflichen Entwicklung beimisst. Daher wurde auch nach dem *beruflichen Ehrgeiz* gefragt, welchen die Anwärterinnen und Anwärter in beiden Ausbildungshalbjahren als mittelhoch ausgeprägt einschätzten.

Reflexion und Zielorientierung als Lehrkraft

Die Zielorientierung der Lehrkraft wurde mit der Skala *Ich-Orientierung* erfasst. Sie misst, wie stark das Bestreben ausgeprägt ist, als Lehrerin oder Lehrer auch im sozialen Vergleich mit anderen Lehrerinnen und Lehrern erfolgreich zu arbeiten, z.B. wie wichtig es jemandem ist, dass die eigenen Schülerinnen und Schüler gute Ergebnisse erzielen oder dass man mit den eigenen Unterrichtsstunden zufrieden ist. Die Anwärterinnen und Anwärter wiesen in der *Ich-Orientierung* eine mittelhohe Ausprägung auf.

4.1.5 Zusammenfassung und Interpretation

Im Bereich *Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten* zeigen die Ergebnisse, dass die Anwärterinnen und Anwärter die Interaktion mit der Ausbildungskraft mehr konstruktivistisch als transmissiv geprägt wahrnehmen. Die Ausbildungslehrkräfte scheinen also verstärkt die Selbstständigkeit der Anwärterinnen und Anwärter zu fördern. Des Weiteren schätzten die Anwärterinnen und Anwärter die Diskussionskultur mit den Ausbildungspersonen, die wichtige Impulse für die Kompetenzentwicklung geben könnte.

Hinsichtlich der Wahrnehmung von Lerngelegenheiten im Seminar äußerten die Anwärterinnen und Anwärter mit Blick auf die drei Aspekte *Teilen von Erfahrungen, Klarheit in Planung und Darstellung* und *Integration von Theorie und Praxis* im 2. und 3. Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes für alle Seminaranteile, also Fachdidaktisches Seminar 1 und 2, sowie Berufspraktisches Seminar, eine hohe Wertschätzung. Am höchsten fiel ihre Wertschätzung für den Aspekt *Klarheit in Planung und Darstellung* aus, am geringsten für *Teilen von Erfahrungen*. Dies spricht dafür, dass die Anwärterinnen und Anwärter mit der Gestaltung der Seminare insgesamt zufrieden sind, die Besprechung der individuellen Eindrücke jedoch noch stärker in den Fokus gerückt werden könnte.

Im Bereich Wahrgenommener Nutzen der Lerngelegenheiten schätzten die Anwärterinnen und Anwärter die Relevanz aller Ausbildungselemente sowohl im 2. als auch im 3. Ausbildungshalbjahr als überdurchschnittlich hoch ein. Lediglich der Nutzen des Entwicklungsberichts wurde im Vergleich zu den anderen Ausbildungselementen nur mittelhoch bewertet. Es bleibt offen, wie der Umgang mit diesem Instrument so gestaltet werden könnte, dass der Ertrag für die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte deutlicher erkennbar wird.

Der Unterstützung durch Peers wurde von den Anwärterinnen und Anwärtern als sehr wichtig eingestuft. Sowohl der Informationsaustausch mit Peers, vor allem aber die emotionale Unterstützung durch Peers wurde sehr geschätzt. Dies verdeutlicht die Relevanz von ausreichend vorhandenen Möglichkeiten zum Austausch mit anderen Anwärterinnen und Anwärtern.

Im Bereich *Professionelle Kompetenz* zeigen die Ergebnisse, dass die *konstruktivistischen Überzeugungen* der Anwärterinnen und Anwärter von Anfang an recht hoch ausgeprägt sind und über den Verlauf noch stärker werden. Die *transmissiven Lernüberzeugungen* hingegen wurden nur mittelhoch eingeschätzt. Die Praxiserfahrungen der Anwärterinnen und Anwärter scheinen ihre Meinung, dass Schülerinnen und Schüler am besten eigenständig lernen, zu verstärken. Die Bedeutung des *Theorie-Praxis-Zusammenhangs* wurde nur mittelhoch beurteilt. Dessen Bedeutung könnte in den Seminaren verstärkt hervorgehoben werden.

Hinsichtlich der *Lehrerwirksamkeit* zeigten die Anwärterinnen und Anwärter aus allen Abschnitten des Vorbereitungsdienstes durchgängig eine relativ hohe Zuversicht, die Anforderungen, die der Unterricht an sie stellt, bewältigen zu können. Da sich diese vom 2. zum 3. Ausbildungshalbjahr hin nicht mehr bedeutsam verändert, scheinen die letzten beiden Ausbildungshalbjahre des Vorbereitungsdienstes keinen wesentlichen Einfluss mehr auf die Wahrnehmung der eigenen Lehrerkompetenzen der Anwärterinnen und Anwärter zu haben.

Der Fachenthusiasmus der Anwärterinnen und Anwärter war bereits zu Beginn des Vorbereitungsdienstes sehr hoch ausgeprägt. Diese hohe Begeisterung für die eigenen Fächer blieb über alle Stadien des Vorbereitungsdienstes hinweg stabil.

Bezogen auf die *Emotionsregulation* sahen die Anwärterinnen und Anwärter sowohl im 2. als auch im 3. Ausbildungshalbjahr ihres Vorbereitungsdienstes eher selten die Notwendigkeit, negative Emotionen in der Schule regulieren zu müssen. Diese Situation ist positiv zu bewerten, da so die Tendenz zu emotionaler Erschöpfung geringer ist.

Im Bereich *Professionswissen* zeigte sich für alle Facetten (*Unterrichten, Umgang mit Medien im Unterricht*) ein stetiger Kompetenzzuwachs der Anwärterinnen und Anwärter über die Ausbildungshalbjahre, wobei diese ihre Kompetenzen im Hinblick auf das Unterrichten bereits zu Beginn des Vorbereitungsdienstes als relativ hoch einschätzten. Die Anwärterinnen und Anwärter scheinen sich diesbezüglich durch die universitäre Ausbildung schon ausreichend gut ausgebildet zu fühlen.

Im Bereich *Professionelles Verhalten* deuten die Ergebnisse insgesamt darauf hin, dass das allgemeine pädagogische Wissen und Können in den Facetten Klassenführung, Herstellen einer konstruktiv-unterstützenden Lernumgebung, und Orchestrierung von Lerngelegenheiten (vgl. Baumert & Kunter, 2006) im Selbstbericht der Anwärterinnen und Anwärter am Lehramt für Grundschulen bereits recht stark ausgeprägt ist. Dies könnte ebenfalls auf eine gute Vorbereitung durch die universitären Lerninhalte hinweisen. Zugleich lässt sich kein Anstieg der Werte vom 2. zum 3. Ausbildungshalbjahr hin erkennen, was darauf hindeutet, dass der Vorbereitungsdienst nur in geringem Maße Einfluss auf die Fähigkeiten der Anwärterinnen und Anwärter bezüglich dieser Facetten hat.

Im Bereich diagnostischer Fähigkeiten zeigt sich eine stetig ansteigende Lernkurve entlang des Vorbereitungsdienstes; hier profitieren die Anwärterinnen und Anwärter augenscheinlich stark von den Lerngelegenheiten am Seminarstandort wie auch an der Ausbildungsschule.

Die nur mäßig ausgeprägte Fähigkeit zur Distanzierung macht es wünschenswert, diese wichtigen Erlebens- und Verhaltensmuster im Sinne einer nachhaltigen Gesundheitsförderung und Ausfall-Prophylaxe stärker im Curriculum des Vorbereitungsdienstes zu verankern.

Im Bereich Sicht auf die eigene Berufsbiographie deuten die Ergebnisse insgesamt daraufhin, dass die Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerrolle, das Wohlbefinden (Emotionale Erschöpfung, Motivationale Grundbedürfnisse) sowie die berufliche Weiterentwicklung (beruflicher Ehrgeiz, Zielorientierung als Lehrkraft) im Selbstbericht der Anwärterinnen und Anwärter über die letzten beiden Ausbildungshalbjahre des Vorbereitungsdienstes hinweg mittel bis hoch ausgeprägt sind.

Ausnahmen zeigten sich im Bereich Wohlbefinden der Anwärterinnen und Anwärter: Hier wurde für die *emotionale Erschöpfung* eine recht niedrige Ausprägung berichtet. Für die *Autonomieunterstützung* wurde eine im Vergleich zur sozialen Unterstützung und Kompetenzunterstützung wesentlich niedrigere Ausprägung berichtet. Im Sinne einer langfristigen Erhal-

tung von Gesundheit und Leistungsfähigkeit wäre daher zu überlegen, inwieweit diese Fähigkeit stärker gefördert werden kann, beispielsweise durch das Vermitteln von kognitiven und selbstregulativen Strategien in den Curricula der Seminarveranstaltungen.

4.2 Die Befunde zur Ausbildung im Lehramt für Realschule plus

Von allen teilnehmenden Anwärterinnen und Anwärtern absolvierten 309 ihren Vorbereitungsdienst im Studienseminar für das Lehramt an Realschulen plus (siehe Tabelle 7.) Von den insgesamt 391 Befragten waren mehr als zwei Drittel weiblich (n = 217). Die überwiegende Mehrheit hatte ihren Studienabschluss in Rheinland-Pfalz erworben.

Tabelle 7
Stichprobenbeschreibung für das Lehramt Realschule plus. Demographische Merkmale und erhobene Kontextfaktoren

-		
Gesamtstichprobe	N	309
Geschlecht	W	217
	m	91
	keine Angabe	1
Studienabschluss in RLP	Ja	238
	Nein	71
Praxissemester während des Studiums	Ja	23
	Nein	286
Abschlussnote Hochschulzugangsberechtigung	M	2.76
	SD	.49
Note im Abschluss Master of Education	М	1.99
	SD	.42

Anmerkung. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; N = Stichprobenumfang (gesamt).

Über alle vier Erhebungszeiträume hinweg nahmen 183 Personen im ersten Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes, 134 im zweiten Ausbildungshalbjahr und 70 im dritten Ausbildungshalbjahr an der Befragung teil (siehe Tabelle 8). Wie aus Tabelle 8 hervorgeht, lag das durchschnittliche Alter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu Beginn des Vorbereitungsdienstes bei 27.83 Jahren (SD = 3.70).

Tabelle 8
Stichprobenbeschreibung für das Lehramt Realschule plus aufgeteilt nach Ausbildungshalbjahren

umen		
Aktuelle Dauer des Vorbereitungsdienstes ¹	im 1. Ausbildungshalbjahr	183
	im 2. Ausbildungshalbjahr	134
	im 3. Ausbildungshalbjahr	70
Wochenstunden eigenverantwortlicher	im 1. Ausbildungshalbjahr	
Unterricht	M	6.67
	SD	1.16
	im 2. Ausbildungshalbjahr	
	M	8.73
	SD	.90
	im 3. Ausbildungshalbjahr	
	M	8.97
	SD	1.03
Alter bei Eintritt in den Vorbereitungsdienst	M	27.83
	SD	3.70
	Minimum	23
	Maximum	41

Anmerkung. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung. ¹ Die größere Zahl der Befragungsteilnahmen in den Ausbildungshalbjahren gegenüber der Gesamtzahl an Anwärterinnen und Anwärtern ergibt sich aus der Tatsache, dass ein kleinerer Anteil der Stichprobe mehrmals an der Studie teilnahm und zu mehreren Phasen des Vorbereitungsdienstes Informationen lieferte.

4.2.1 Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten

Unter dem Aspekt Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten wurden die Anwärterinnen und Anwärter dazu befragt, wie sie die Interaktion mit den Ausbildungspersonen wahrnehmen, welche Erfahrungen sie im Vorbereitungsdienst hilfreich fanden und wie sie die Relevanz und Nützlichkeit spezifischer Ausbildungselemente beurteilen (eine Übersicht bieten die Tabellen 36 bis 39 im Anhang).

Wahrnehmung der Interaktion mit der Ausbildungslehrkraft

Die Anwärterinnen und Anwärter des Lehramtes an Realschulen plus wurden zunächst gefragt, ob sie die Arbeitsweise der Ausbildungslehrkräfte eher als *konstruktivistisch* oder als *transmissiv* erleben. Eine konstruktivistische Arbeitsweise zeichnet sich dadurch aus, dass Lernende aktiviert und motiviert sowie zum kritischen Hinterfragen angeregt werden, individuelle Lern- und Lösungswege akzeptiert und angeregt werden, sowie Transferleistungen gefördert und gefordert werden (Hartinger, Kleickmann & Hawelka, 2006). Im Gegensatz dazu zielt eine transmissive Arbeitsweise auf eine reine Weitergabe von Wissen ab, d.h. hier wird den Lernenden Wissen in einem einseitigen Prozess durch die Ausbildungslehrkraft vermittelt (Weißeno, Weschenfelder & Oberle, 2013). Die Interaktion mit der Ausbildungslehrkraft wurde von den Anwärterinnen und Anwärtern insgesamt stärker konstruktivistisch als trans-

missiv wahrgenommen. Dies bedeutet, dass sie meist das Gefühl hatten, Unterstützung bezüglich des Findens ihres eigenen Weges, sowie des Ausprobierens von Unterrichtsmethoden zu erfahren. Die Anwärterinnen und Anwärter hatten in etwas geringerem Umfang den Eindruck, dass ihnen enge Vorgaben zur Unterrichtsgestaltung gemacht würden, wobei auch diese Form der instruktionellen Unterstützung durchaus wahrgenommen wurde und eine mittlere Ausprägung hinsichtlich der Relevanz aufwies.

Die Anwärterinnen und Anwärter bewerteten auch die Nützlichkeit der Gespräche mit den Ausbilderinnen und Ausbildern als recht hoch und schätzten die Diskussionskultur des Lehrerkollegiums, aus welcher wichtige Impulse für die Kompetenzentwicklung entstehen könnten.

Wahrnehmung von Lerngelegenheiten: Seminar

Die Anwärterinnen und Anwärter aus dem 2. und 3. Ausbildungshalbjahr beurteilten den Diskurs und die Reflexion im Studienseminar am Beispiel von *Teilen von Erfahrungen, Klarheit in Planung und Darstellung* und *Integration von Theorie und Praxis*, und zwar jeweils getrennt nach Fachdidaktischem Seminar 1, 2 und Berufspraktischem Seminar. Den Anwärterinnen und Anwärtern aus dem 1. Ausbildungshalbjahr wurden die Fragen nicht präsentiert, da die Befragungsrunden jeweils in den ersten Wochen des Vorbereitungsdienstes stattfanden und ihnen zu diesem Zeitpunkt noch keine Beurteilungsbasis zur Verfügung stand.

Mit Blick auf die genannten drei Aspekte äußerten die Anwärterinnen und Anwärter im 2. und 3. Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes für alle Seminaranteile, also *Fachdidaktisches Seminar 1 und 2* sowie das *Berufspraktische Seminar*, eine eher hohe bis sehr hohe Wertschätzung. Über alle drei Seminare sowie beide Ausbildungshalbjahre hinweg, schätzten die Anwärterinnen und Anwärter die *Klarheit in Planung und Darstellung* am höchsten ein. Daraus lässt sich ableiten, dass die Anwärterinnen und Anwärter eine klare Struktur, ausreichende Erklärungen und einen guten Überblick wahrnahmen. Auch die *Integration von Theorie und Praxis* scheint aus Sicht der Anwärterinnen und Anwärter in allen Seminarteilen grundsätzlich gelungen, d.h. ihrer Ansicht nach bestand ein Zusammenhang zwischen dem theoretisch vermittelten Wissen und der erlebten Schulpraxis.

Beim Aspekt *Teilen von Erfahrungen* (z.B. Austausch/Besprechen von Eindrücken aus der Schule) waren die Einschätzungen der Anwärterinnen und Anwärter geringfügig weniger positiv und uneinheitlicher. Aus der Retrospektive im 3. Ausbildungshalbjahr heraus wurde der Nutzen des Teilens von Erfahrungen im Rahmen der Fachdidaktischen Seminare 1 und 2, den die Anwärterinnen und Anwärter im 2. Ausbildungshalbjahr wahrnahmen, wieder relativiert.

Wahrgenommener Nutzen der Lerngelegenheiten

Zum wahrgenommenen Nutzen der Lerngelegenheiten und Ausbildungselemente wurden wieder nur die Anwärterinnen und Anwärter aus dem 2. und 3. Ausbildungshalbjahr befragt,

da diejenigen, die sich noch am Anfang des Vorbereitungsdienstes befanden, diese Lerngelegenheiten noch nicht ausreichend erfahren konnten.

Wahrgenommener Nutzen der Ausbildungsveranstaltungen

Die Anwärterinnen und Anwärter beider Ausbildungshalbjahre sprachen sowohl den *fachdidaktischen* als auch den *berufspraktischen* Ausbildungsveranstaltungen eine große *Relevanz* zu.

Wahrgenommener Nutzen der Ausbildungsteile "Unterricht"

Die Relevanz der Ausbildungselemente, die sich auf den Unterricht beziehen, wurde von Anwärterinnen und Anwärtern im 2. Ausbildungshalbjahr als eher hoch angesehen. Am wichtigsten erschienen den Anwärterinnen und Anwärtern im 2. Ausbildungshalbjahr der *eigenverantwortliche* und der *angeleitete Unterricht*. Von Anwärterinnen und Anwärtern im 3. Ausbildungshalbjahr wurde die Relevanz der Ausbildungselemente, die sich auf den Unterricht beziehen, aus retrospektiver Sicht heraus ebenfalls noch als eher hoch angesehen, lediglich der Nutzen des *angeleiteten Unterrichts* wurde hier relativiert.

Die Anwärterinnen und Anwärter im 3. Ausbildungshalbjahr bewerteten den eigenverantwortlichen Unterricht auch aus retrospektiver Sicht heraus noch als am relevantesten, dem folgen hier jedoch die Unterrichtsbesuche. Unterrichtsmitschauen und Hospitationen hielten die Anwärterinnen und Anwärter sowohl im 2. Ausbildungshalbjahr, als auch aus retrospektiver Sicht im 3. Ausbildungshalbjahr gleichermaßen für nützlich, wobei die Ergebnisse auf einen Trend hindeuten, dass die Relevanz der Hospitationen aus der Retrospektive im 3. Ausbildungshalbjahr heraus tendenziell etwas relativiert wird. Generell fällt auf, dass die Anwärterinnen und Anwärter Hospitationen im Vergleich zu den anderen Lerngelegenheiten, welche sich auf Unterricht beziehen, im 2. Ausbildungshalbjahr als deutlich weniger relevant empfanden, auch aus der Retrospektive im 3. Ausbildungshalbjahr heraus. Unterrichtsmitschauen beurteilten die Anwärterinnen und Anwärter sowohl im 2. Ausbildungshalbjahr als auch aus retrospektiver Sicht im 3. Ausbildungshalbjahr als etwa gleich wichtig.

Wahrgenommener Nutzen der Ausbildungselemente

Sowohl für Anwärterinnen und Anwärter des 2. als auch des 3. Ausbildungshalbjahres haben Rückmeldungen der Fachleiterinnen und Fachleiter, Rückmeldungen aus dem Berufspraktischen Seminar und von den Fachlehrkräften an den Schulen eine zentrale Bedeutung in der Ausbildung. Hier erreichten die Einschätzungen in beiden fortgeschrittenen Ausbildungsabschnitten durchgängig sehr hohe Werte.

Den *Beratungsgesprächen* und der *Ausbildung an den Schulen* schrieben die Anwärterinnen und Anwärter ebenfalls eine überdurchschnittlich hohe Relevanz zu. Für das Beratungsgespräch 1 zeigte sich hier allerdings ein Abfall der Werte vom 2. zum 3. Ausbildungshalbjahr.

Die Bewertung des *Entwicklungsberichts* fiel im Vergleich zu den anderen Ausbildungselementen wesentlich geringer aus. Die Anwärterinnen und Anwärter schätzten dessen Nützlichkeit

im 2. Ausbildungshalbjahr durchschnittlich ein, aus der Retrospektive im 3. Ausbildungshalbjahr heraus wurde diesem nur noch leicht unterdurchschnittliche Wichtigkeit beigemessen.

Die Vornote, die am Ende der Ausbildung auf der Grundlage von Gutachten von der Seminarleitung festgesetzt wird, zählt streng genommen nicht zu den Ausbildungselementen, ihre Nützlichkeit als Information wurde in der Befragung aber dennoch erhoben. Die Anwärterinnen und Anwärter beurteilten in beiden Ausbildungshalbjahren die Vornote als gleich relevant, mit einem recht hohen Nutzen.

Unterstützung durch Peers

Die soziale Unterstützung durch Peers wird von den Anwärterinnen und Anwärtern als wichtige Ressource bewertet. Sie lässt sich in informationelle Unterstützung und emotionale Unterstützung unterteilen, welche beide von den Anwärterinnen und Anwärtern in Anspruch genommen wurden. Die informationelle Unterstützung bezieht sich auf den Informationsaustausch bezüglich der Probleme im Unterricht, im Kollegium oder mit Schülerinnen und Schülern. Die emotionale Unterstützung zeigt sich beispielsweise darin, dass Probleme und Erfahrungen mit anderen Anwärterinnen und Anwärtern geteilt werden können, diese Art der Unterstützung scheint unter den Peer-Interaktionen noch prominenter gewesen zu sein.

4.2.2 Professionelle Kompetenz

Zur Untersuchung der professionellen Kompetenzen der Anwärterinnen und Anwärter wurden die Überzeugungen über das Lernen, die Selbstwirksamkeit als Lehrkraft, der Fachenthusiasmus, die Emotionsregulation sowie Aspekte des Professionswissens untersucht. Die folgende Zusammenfassung der Ergebnisse wird durch die Tabellen 40 bis 44 im Anhang ergänzt.

Überzeugungen über das Lernen

Bei der Erhebung wurde zwischen drei Aspekten von Überzeugungen bzgl. des Lernens unterschieden. Stärker schienen bei den Anwärterinnen und Anwärtern über alle Ausbildungshalbjahre hinweg konstruktivistische Überzeugungen ausgeprägt zu sein, wohingegen sie Aussagen, die transmissive Überzeugungen widerspiegeln, etwas seltener zustimmten. Vom Unterrichtsansatz her zeigten sich die Anwärterinnen und Anwärter demnach eher darum bemüht, die Schülerinnen und Schüler zum eigenständigen, kritischen und entdeckenden Lernen anzuleiten, während jedoch auch Wissensvermittlung anhand von Erklärungen und vorgegebenen "richtigen" Beispielen grundsätzlich wertgeschätzt wurde. Diese beiden Tendenzen blieben im Verlauf des Vorbereitungsdienstes konstant.

Bei der Einschätzung des *Theorie-Praxis-Bezuges* geht es um die Relevanz theoretischer und wissenschaftlicher Grundlagen für die schulische Praxis, wie z.B. dem Nutzen von wissenschaftlichen Kenntnissen und dem Lesen von Fachliteratur. Diesem Zusammenhang maßen

die Anwärterinnen und Anwärter in allen Ausbildungshalbjahren eine eher mittlere Bedeutung bei.

Lehrerselbstwirksamkeit

Bei der *Selbstwirksamkeit* geht es um das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, Probleme zu lösen, auch wenn diese unerwartet kommen oder in unbekannten Formen auftreten. In Bezug auf den Lehreralltag meint dies die Überzeugung, verschiedensten erzieherischen Herausforderungen gewachsen zu sein, etwa den konstruktiven Umgang mit Störungen oder auch weniger interessierten Schülerinnen und Schülern prüfungsrelevanten Stoff vermitteln zu können (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Die Anwärterinnen und Anwärter zeigten sowohl im 2. als auch im 3. Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes eine bereits recht hohe Zuversicht, die Anforderungen, die der schulische Alltag an sie stellt, bewältigen zu können.

Fachenthusiasmus

Die Freude am eigenen Fach bzw. Fachenthusiasmus ist eine wichtige Voraussetzung für engagiertes Unterrichten (Patrick, Hisley & Kempler, 2000). Die Anwärterinnen und Anwärter äußerten schon zu Beginn des Vorbereitungsdienstes eine hohe Begeisterung für ihre Fächer, welche in gleichem Ausmaß auch bei den Anwärterinnen und Anwärtern im 3. Ausbildungshalbjahr zu finden war.

Emotionsregulation

Ein kritischer Punkt im Vorbereitungsdienst ist die Belastung der Anwärterinnen und Anwärter. Berichte der Anwärterinnen und Anwärter über die Notwendigkeit, in Schule und Unterricht Gefühle unterdrücken zu müssen, um nach außen hin ruhig zu erscheinen, oder Gefühle vortäuschen zu müssen, weil es vermeintlich von ihnen erwartet wird, gelten als früher Indikator mentaler Erschöpfung (Näring, Vlerick & Van de Ven, 2012). Diese wurde mittels der Skala *Erleben der Notwendigkeit von Emotionsregulation* erfasst. Sowohl im 2. als auch im 3. Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes sahen sich die Anwärterinnen und Anwärter im Durchschnitt zwischen einmal pro Woche und einmal pro Tag dazu bewogen, negative Emotionen in der Schule regulieren zu müssen, um damit ein professionelles Verhalten zu ermöglichen.

Professionswissen

Das Professionswissen der Anwärterinnen und Anwärter wurde exemplarisch in den Bereichen *Unterrichten* und *Umgang mit Medien* im Unterricht erfasst. Ihre Kompetenzen im Hinblick auf das *Unterrichten* schätzten die Anwärterinnen und Anwärter bereits zu Beginn ihres Vorbereitungsdienstes leicht überdurchschnittlich ein. Vom 1. zum 2. Ausbildungshalbjahr ist ein deutlicher und bedeutsamer Zuwachs an Professionswissen zu erkennen, der sich dann aber im 3. Ausbildungshalbjahr nicht wesentlich fortsetzt. Insgesamt kann dies als Hinweis für zunehmende Professionalisierung im Verlauf des Vorbereitungsdienstes gesehen werden.

Eine ähnlich starke Tendenz zeigt sich bei den Kompetenzeinschätzungen der Anwärter und Anwärterinnen bezüglich des sinnvollen und wissensvermittelnden Einsatzes von *Medien im Unterricht*. Die Einschätzungen sind diesbezüglich zwar insgesamt etwas niedriger, steigen aber ebenfalls vom 1. zum 2. Ausbildungshalbjahr bedeutsam an. Somit lässt sich auch hier insgesamt gesehen eine zunehmende Professionalisierung über den Vorbereitungsdienst hinweg erkennen.

4.2.3 Professionelles Verhalten

Im Bereich des professionellen Verhaltens wurden auch die Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an Realschulen plus zu den Aspekten *Unterrichten* (mit den Indikatoren *Umgang mit Fehlern, kognitive Aktivierung* und *Klassenführung*), *Diagnostizieren und Bewerten* und zu *arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmustern* befragt (die deskriptiven Kennwerte zu diesen Aspekten finden sich in den Tabellen 45 bis 47 im Anhang).

Kompetenzbereich Unterrichten

Im Kompetenzbereich Unterrichten wurden die Anwärterinnen und Anwärter aus dem 1.Ausbildungshalbjahr nur zum Aspekt *Umgang mit Fehlern* der Schülerinnen und Schüler befragt, da hinsichtlich der anderen Aspekte aufgrund des frühen Zeitpunkts der Befragung noch die Erfahrungsgrundlage fehlte.

Respektvoller Umgang mit Fehlern

Ihren eigenen Aussagen zufolge war der *Umgang mit Fehlern* ihrer Schülerinnen und Schüler durch die Anwärterinnen und Anwärter respektvoll und konstruktiv. Schon Einsteiger im ersten Ausbildungshalbjahr gaben an, auf eine wertschätzende und positive Fehlerkultur in ihrer Klasse zu achten. Dieser Verhaltensbericht bleibt über die Ausbildungshalbjahre konstant.

Kognitive Aktivierung

Die Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler durch die Anwendung spezifischer Strategien und Unterrichtsmethoden anzuregen und sich kognitiv mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen, wird als *kognitive Aktivierung* bezeichnet und als zentraler Faktor für Unterrichtsqualität angesehen (Minnameier, Hermkes & Mach, 2015). Aus den Einschätzungen der Anwärterinnen und Anwärter aus dem 2. und 3. Ausbildungshalbjahr wurde erkennbar, dass sie entsprechende Strategien in ihrem Unterricht schon oft verwenden.

Klassenführung: Umgang mit Störungen und Monitoring

Ein weiterer bedeutsamer Indikator für professionelle Unterrichtsgestaltung ist die Fähigkeit zur *Klassenführung*. Dabei geht es darum, die Lernzeit pro Unterrichtsstunde zu optimieren, indem u.a. Störungen präventiv durch die Allgegenwärtigkeit der Lehrkraft (Monitoring) verhindert werden, sowie auf tatsächliche *Störungen* effektiv und konstruktiv zu reagieren. Die Anwärterinnen und Anwärter des 3. Ausbildungshalbjahres weisen in letzterem Punkt höhere Werte auf als jene, die sich im 2. Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes befanden,

d.h. sie hatten den Eindruck, über den Verlauf gelernt zu haben, besser mit Störungen im Unterricht umgehen zu können. Die Fähigkeit, das Geschehen in der Klasse umfassend im Auge behalten zu können, war bereits im 2. Ausbildungshalbjahr hoch ausgeprägt und blieb über den weiteren Verlauf des Vorbereitungsdienstes konstant.

Diagnostizieren und Bewerten

Ebenfalls eine wichtige und eigenständige Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern ist die Fähigkeit, Schülerleistungen professionell zu diagnostizieren und zu bewerten (Artelt & Gräsel, 2009). Dies beinhaltet, schriftliche, mündliche und praktische Leistungen mit unterschiedlichen Instrumenten festzustellen, die Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler zu erkennen und sie individuell zu fördern sowie differenzierte Rückmeldungen zu geben. Im 1. Ausbildungshalbjahr schätzen die Anwärterinnen und Anwärter ihre Kompetenzen diesbezüglich als eher unterdurchschnittlich ein, allerdings zeigt sich zum 2. Ausbildungshalbjahr ein sehr starker Anstieg. Anwärterinnen und Anwärter des 2. und 3. Ausbildungshalbjahres unterscheiden sich in ihrer diagnostischen Kompetenz nicht, d.h. es kam zu keinem weiteren Kompetenzzuwachs gegen Ende des Vorbereitungsdienstes. Insgesamt lässt sich ein hoher Lernzuwachs der Anwärterinnen und Anwärter im Verlauf des Vorbereitungsdienstes feststellen.

Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster

Die Fähigkeiten, sich von beruflichen Themen zu distanzieren und auch bei alltäglichen beruflichen Herausforderungen die Ruhe zu bewahren, werden im Rahmen der *arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmuster* (Schaarschmidt, 2006) als Schutzfaktoren gegen mentale Erschöpfung und Burn-out bzw. dessen Vorstufen angesehen.

Die Anwärterinnen und Anwärter wurden befragt, wie gut sie nach der Arbeit abschalten können bzw. ob sie arbeitsbezogene Themen auch in ihrer Freizeit beschäftigen. Die wahrgenommene *Distanzierungsfähigkeit* war bei den Anwärterinnen und Anwärtern aller drei Ausbildungshalbjahre gleich ausgeprägt, nämlich auf einem mittleren Niveau. Das Bewahren von innerer *Ruhe* im beruflichen Alltag gelang den Anwärterinnen und Anwärtern eingangs des Vorbereitungsdienstes etwas besser, auch hier unterschieden sich die Einschätzungen der Anwärterinnen und Anwärter in den drei Ausbildungshalbjahren nicht.

4.2.4 Sicht auf die eigene Berufsbiographie

Ziel des Vorbereitungsdienstes ist neben der Kompetenzentwicklung der Anwärterinnen und Anwärter auch die Förderung der Auseinandersetzung mit der Entwicklung der Rolle als Lehrerin und Lehrer. Dabei geht es einerseits darum, ein tragfähiges Selbstbild der eigenen Rolle als Lehrperson zu entwickeln und die eigene Lehrer-Biographie aktiv zu gestalten. Diese Aspekte werden im Modell unter dem Begriff der "Lehrerergebnisse" zusammenfasst und adressieren die Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerrolle, das Wohlbefinden, gemessen an der

emotionalen Erschöpfung und am Erleben der motivationalen Grundbedürfnisse, die berufliche Weiterentwicklung im Sinne von beruflichem Ehrgeiz und die Zielorientierung als Lehrkraft (eine Übersicht liefern die Tabellen 48 bis 51 im Anhang). Fragen zu den Aspekten Entwicklung der Berufsrolle und Wohlbefinden wurden den Anwärterinnen und Anwärtern aus dem ersten Ausbildungshalbjahr nicht gestellt.

Entwicklung der Berufsrolle

Die Anwärterinnen und Anwärter des 2. und 3. Ausbildungshalbjahres des Vorbereitungsdienstes zeigten bereits eine recht hohe Identifikation mit der Rolle als Lehrerin und Lehrer, zu welcher vertrauensvolle Verhältnisse zu den Schülerinnen und Schülern, deren Eltern, sowie der Aufbau eines kollegialen Verhältnisses zu anderen Lehrerinnen und Lehrern zählten. Zum 3. Ausbildungshalbjahr hin fand keine weitere Entwicklung der diesbezüglichen Kompetenzeinschätzung statt.

Wohlbefinden

Zur Erfassung des Wohlbefindens der Anwärterinnen und Anwärter wurden Angaben zur *emotionalen Erschöpfung* und zu den sogenannten *motivationalen Grundbedürfnissen* erhoben. Bezüglich der *emotionalen Erschöpfung* durch die Lehrtätigkeit und den Vorbereitungsdienst allgemein weisen Anwärterinnen und Anwärter sowohl des 2. als auch des 3. Ausbildungshalbjahres des Vorbereitungsdienstes eher moderate Ausprägungen auf.

Die *motivationalen Grundbedürfnisse* werden in der Literatur (Kunter, Linninger, Schulze-Stocker, Kunina-Habenicht & Lohse-Bossenz, 2014) unter den drei Aspekten *Wahrnehmung von Autonomie, Erleben der eigenen Kompetenz* und *Erleben sozialer Eingebundenheit* zusammengefasst. Bleibt eines dieser Grundbedürfnisse dauerhaft offen, ist mit Beeinträchtigungen der psychischen und physischen Gesundheit, mit unzureichendem Engagement und Leistungseinbußen zu rechnen (vgl. Deci & Ryan, 2000; Desch, Stiller & Wilde, 2016; Hofferber, Eckes, Kovaleva & Wilde, 2015; Krapp & Ryan, 2002; Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008). Insgesamt fühlten sich die Anwärterinnen und Anwärter in ihren motivationalen Grundbedürfnissen durch die Gegebenheiten im Vorbereitungsdienst über die Ausbildungshalbjahre hinweg grundlegend bis gut unterstützt. Zwischen den drei Aspekten lässt sich eine Abstufung bezüglich der Befriedigung der jeweiligen Grundbedürfnisse erkennen. So wurde die *soziale Unterstützung* als am stärksten vorhanden wahrgenommen, gefolgt von der *Kompetenzunterstützung*, am wenigsten erlebten die Anwärterinnen und Anwärter *Autonomieunterstützung*.

Beruflicher Ehrgeiz

Ein weiterer Aspekt der Entwicklung der beruflichen Identität besteht darin, welchen Stellenwert eine Person dem Beruf und der eigenen beruflichen Entwicklung beimisst. Daher wurde auch der *berufliche Ehrgeiz* erfasst, zum Beispiel durch Fragen nach beruflichen Zielen im Vergleich zu Kolleginnen und Kollegen oder ob die Befragten erneut den Lehrerberuf ergreifen

würden. Die Anwärterinnen und Anwärter in beiden Ausbildungshalbjahren gaben ihren beruflichen Ehrgeiz als mittel bis hoch ausgeprägt an.

Reflexion und Zielorientierung als Lehrkraft

Die Zielorientierung der Lehrkraft wurde mit der Skala *Ich-Orientierung* erfasst. Sie misst, wie stark das Bestreben ausgeprägt ist, die eigene Arbeit als Lehrerin oder Lehrer als erfolgreich zu bewerten. Dies beinhaltet z.B., wie wichtig es jemandem ist, dass die eigenen Schülerinnen und Schüler gute Ergebnisse erzielen oder dass man mit den eigenen Unterrichtsstunden zufrieden ist. Die Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an Realschulen plus des 2. und 3. Ausbildungshalbjahres wiesen in der *Ich-Orientierung* eine mittlere Ausprägung auf.

4.2.5 Zusammenfassung und Interpretation

Im Bereich *Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten* erleben die Anwärterinnen und Anwärter des Lehramtes an Realschulen plus die Interaktionen mit der Ausbildungslehrkraft eher konstruktivistisch als transmissiv. Dies bedeutet, dass die Anwärterinnen und Anwärter zwar durch die Ausbildungslehrkräfte auch konkrete Vorgaben erhalten, jedoch vermehrt in ihrer Selbstständigkeit gefördert werden, was als positiv zu bewerten ist.

Des Weiteren erhalten die Anwärterinnen und Anwärter durch Diskussionen im Lehrerkollegium wichtige Denkanstöße. Die Integration der Anwärterinnen und Anwärter ins Kollegium ist somit von Bedeutung und sollte von allen Lehrerinnen und Lehrern unterstützt werden.

Für die drei Aspekte *Teilen von Erfahrungen, Klarheit in Planung und Darstellung* und *Integration von Theorie und Praxis* sprechen die Angaben der Anwärterinnen und Anwärter dafür, dass diese wichtige Lerngelegenheiten in den jeweiligen Seminaren bildeten.

Insgesamt scheinen die Anwärterinnen und Anwärter mit den Strukturen der Seminare bezüglich der drei genannten Aspekte zufrieden zu sein. Über die Fachdidaktischen Seminare 1 und 2 sowie das Berufspraktische Seminar hinweg wurde die *Klarheit in Planung und Darstellung* sowohl im 2. als auch im 3. Ausbildungshalbjahr als am stärksten vorhanden eingeschätzt.

Bezüglich des Wahrgenommenen Nutzens der Lerngelegenheiten werden alle Ausbildungselemente über das 2. und das 3. Ausbildungshalbjahr hinweg von den Anwärterinnen und Anwärtern als über dem Durchschnitt liegend beurteilt. Etwas weniger hilfreich, aber dennoch überdurchschnittlich erlebten sie Hospitationen. Am wenigsten konnten die Anwärterinnen und Anwärter von dem Entwicklungsbericht profitieren, dessen Nutzen wurde nur durchschnittlich hoch eingeschätzt. Es wäre zu überlegen wie der Entwicklungsbericht einsetzt und angeleitet werden könnte, sodass die Anwärterinnen und Anwärter aus ihm einen größeren Nutzen ziehen. Die soziale Unterstützung durch Peers bewerteten die Anwärterinnen und An-

wärter als sehr gewinnbringend. Der Informationsaustausch unter Peers war für sie bedeutend, noch wichtiger war jedoch deren emotionale Unterstützung. Folglich ist es wichtig, dass Möglichkeitsräume während des Vorbereitungsdienstes zur Kommunikation unter den Anwärterinnen und Anwärtern erhalten bleiben.

Im Bereich *Professionelle Kompetenz* sprechen die Ergebnisse dafür, dass die *konstruktivistischen Überzeugungen* der Anwärterinnen und Anwärter von Anfang an recht hoch ausgeprägt sind. Auf diesem Niveau bleiben sie über den Verlauf des Vorbereitungsdienstes. Die Aussagen zur *transmissiven Lernüberzeugungen* finden hingegen insgesamt etwas weniger Zustimmung. Die stärkeren Zustimmungen der Anwärterinnen und Anwärter zu konstruktivistischen Lernüberzeugungen wurden womöglich durch die Interaktionsformen der Ausbildungslehrkräfte beeinflusst. Dem *Theorie-Praxis-Zusammenhang* wurde eine mittlere Bedeutung beigemessen. Dessen Bedeutung könnte in den Seminaren verstärkt hervorgehoben werden.

Die Anwärterinnen und Anwärter zeigten eine hohe *Lehrerselbstwirksamkeit*. Diese Zuversicht, den Anforderungen des Schulalltags gerecht werden zu können, blieb vom 2. zum 3. Ausbildungshalbjahr hin konstant. Das Studium scheint die Anwärterinnen und Anwärter in ihren Augen ausreichend auf die Lehrtätigkeit vorbereitet zu haben. Von Beginn des Vorbereitungsdienstes an gaben die Anwärterinnen und Anwärter an, einen sehr starken *Fachenthusiasmus* zu besitzen. Diese Freude am eigenen Fach blieb über den Vorbereitungsdienst hinweg stabil.

Im Hinblick auf die *Notwendigkeit von Emotionsregulation* gaben die Anwärterinnen und Anwärter mittlere Häufigkeitswerte an. Sie sahen sich zwischen einmal pro Woche und einmal pro Tag dazu bewogen, negative Emotionen in der Schule zu regulieren.

In Bezug auf das *Professionswissen* ließ sich für die Facette *Unterrichten* ein besonders starker Kompetenzzuwachs der Anwärterinnen und Anwärter vom 1. zum 2. Ausbildungshalbjahr feststellen. Generell waren die Werte schon zu Beginn des Vorbereitungsdienstes relativ hoch. Dies spricht erneut für eine gute Ausbildung durch das Lehramtsstudium. Für die Facette Einsatz von *Medien im Unterricht* zeigten sich insgesamt niedrigere Einschätzungen, aber auch hier ließ sich ein Anstieg vom 1. zum 3. Ausbildungshalbjahr hin beobachten. Die Anwärterinnen und Anwärter konnten ihre Fähigkeiten diesbezüglich anscheinend gut während des Vorbereitungsdienstes ausbauen.

Im Bereich *Professionelles Verhalten* gaben die Anwärterinnen und Anwärter bezüglich des allgemeinen pädagogischen Wissens und Könnens in den Facetten Klassenführung, Herstellen einer konstruktiv-unterstützenden Lernumgebung, und Orchestrierung von Lerngelegenheiten (vgl. Baumert & Kunter, 2006) an, insgesamt gut ausgebildete Fähigkeiten zu besitzen.

Für die diagnostischen Fähigkeiten konnte ein besonders steiler Anstieg vom 1. zum 2. Ausbildungshalbjahr hin beobachtet werden. Dies lässt vermuten, dass die Anwärterinnen und Anwärter stark von den Lerngelegenheiten am Seminarstandort und an der Ausbildungsschule profitierten.

Bezüglich des Bereichs der Sicht auf die eigene Berufsbiographie sprechen die Ergebnisse dafür, dass sowohl die Entwicklung der Berufsrolle, das Wohlbefinden (emotionale Erschöpfung, motivationale Grundbedürfnisse) als auch die berufliche Weiterentwicklung (beruflicher Ehrgeiz, Zielorientierung als Lehrkraft) der Anwärterinnen und Anwärter über das 2. und 3. Ausbildungshalbjahr mittel bis hoch ausgeprägt sind. Eine Ausnahme bilden die Werte für die emotionale Erschöpfung, diese sind eher niedrig ausgeprägt.

4.3 Die Befunde zur Ausbildung im Lehramt an Gymnasien

Von allen teilnehmenden Anwärterinnen und Anwärtern absolvierten 524 ihren Vorbereitungsdienst im Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien (siehe Tabelle 9). Der Großteil der teilnehmenden Anwärterinnen und Anwärter war weiblich (n = 327). Die weitaus größte Gruppe hatte ihren Studienabschluss in Rheinland-Pfalz erworben.

Tabelle 9
Demographische (und kontextuelle) Merkmale der Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an Gymnasien

Gesamtstichprobe	N	524
Geschlecht	W	327
	m	193
	keine Angabe	4
Studienabschluss in RLP	Ja	444
	Nein	80
Praxissemester während des Studiums	Ja	19
	Nein	505
Abschlussnote Hochschulzugangsberechtigung	M	2.22
	SD	.56
Note im Abschluss Master of Education	М	1.77
	SD	.42

Anmerkung. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Stichprobenumfang (gesamt).

Tabelle 10
Ausbildungshalbjahrspezifische Kontextmerkmale der Anwärterinnen und Anwärter aus dem Lehramt an Gymnasien

Aktuelle Dauer des Vorbereitungsdienstes ¹	im 1. Ausbildungshalbjahr	305
-	im 2. Ausbildungshalbjahr	221
	im 3. Ausbildungshalbjahr	151
Wochenstunden eigenverantwortlicher	im 1. Ausbildungshalbjahr	
Unterricht	M	7.12
	SD	1.43
	im 2. Ausbildungshalbjahr	_
	M	8.60
	SD	1.07
	im 3. Ausbildungshalbjahr	
	M	8.54
	SD	1.17
Alter bei Eintritt in den Vorbereitungsdienst	M	27.27
	SD	2.84
	Minimum	23
	Maximum	44

Anmerkung. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung. ¹ Die größere Zahl der Befragungsteilnahmen in den Ausbildungshalbjahren gegenüber der Gesamtzahl an Anwärterinnen und Anwärtern ergibt sich aus der Tatsache, dass ein kleinerer Anteil der Stichprobe mehrmals an der Studie teilnahm und zu mehreren Phasen des Vorbereitungsdienstes Informationen lieferte.

Über alle vier Erhebungszeiträume hinweg befanden sich 305 Anwärterinnen und Anwärter zum Befragungszeitpunkt im ersten Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes, 221 im zweiten Ausbildungshalbjahr und 151 im dritten Ausbildungshalbjahr (siehe Tabelle 10). Das durchschnittliche Alter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer lag bei Eintritt in den Vorbereitungsdienst bei 27.27 Jahren (*SD* = 2.84).

4.3.1 Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten

Unter dem Aspekt Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten wurden die Anwärterinnen und Anwärter dazu befragt, wie sie die Interaktion mit den Ausbildungspersonen wahrnehmen, welche Erfahrungen sie im Vorbereitungsdienst hilfreich finden und wie sie die Relevanz und Nützlichkeit spezifischer Ausbildungselemente beurteilen (eine Übersicht deskriptiver Kennwerte hierzu liefern die Tabellen 52 bis 55 im Anhang).

Wahrnehmung der Interaktion mit der Ausbildungslehrkraft

Die Arbeitsweisen der Ausbildungslehrkräfte können sich im Umgang mit den Anwärterinnen und Anwärtern unterscheiden. Befragt wurden die Teilnehmenden, ob sie die Arbeitsweise der Ausbildungslehrkräfte eher als *konstruktivistisch* oder *transmissiv* erleben. Eine konstruktivistische Arbeitsweise zeichnet sich dadurch aus, dass die Lernenden aktiviert und motiviert

werden, sich selbstständig zu verbessern und kritisch zu hinterfragen. Individuelle Lern- und Lösungswege sind akzeptiert und werden gefördert (Hartinger, Kleickmann & Hawelka, 2006). Eine transmissive Arbeitsweise hingegen zielt eher auf eine reine Weitergabe von Wissen ab, d.h. hier wird den Lernenden Wissen in einem einseitigen Prozess durch die Ausbildungslehrkraft vermittelt (Weißeno, Weschenfelder & Oberle, 2013). Die Anwärterinnen und Anwärter nahmen die Interaktionen mit der Ausbildungslehrkraft im Mittel über die drei Ausbildungshalbjahre insgesamt stärker konstruktivistisch als transmissiv wahr, d.h., sie fühlten sich zumeist dabei unterstützt, selbstständig ihren Weg zu finden und die für sie passenden Unterrichtsmethoden auszuprobieren, jedoch ist hier noch etwas Luft nach oben. Anwärterinnen und Anwärter hatten in geringerem Umfang den Eindruck, dass ihnen enge Vorgaben zur Unterrichtsgestaltung gemacht werden.

Die Nützlichkeit der täglichen, praxisbezogenen Gespräche mit den Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Kolleginnen und Kollegen bewerteten die Anwärterinnen und Anwärter grundsätzlich hoch. Sie schätzten die *Diskussionskultur mit den Ausbildungspersonen* und empfanden diese als impulsgebend für die Kompetenzentwicklung.

Wahrnehmung von Lerngelegenheiten: Seminar

Die Anwärterinnen und Anwärter im 2. und 3. Ausbildungshalbjahr beurteilten außerdem den Diskurs und die Reflexion im Studienseminar am Beispiel von *Teilen von Erfahrungen, Klarheit in Planung und Darstellung* und *Integration von Theorie und Praxis*, getrennt nach Fachdidaktischem Seminar 1, 2 und Berufspraktischem Seminar. Den Anwärterinnen und Anwärtern aus dem 1. Ausbildungshalbjahr waren diese Fragen nicht vorgelegt worden, weil die Befragungsrunden jeweils in den ersten Wochen des Vorbereitungsdienstes stattfanden und davon auszugehen war, dass sie zu diesem Zeitpunkt noch keine Beurteilungsbasis hatten.

Mit Blick auf die genannten drei Aspekte äußerten die Anwärterinnen und Anwärter aus dem 2. und 3. Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes für alle Seminaranteile, also Fachdidaktisches Seminar 1 und 2 sowie Berufspraktisches Seminar, eine hohe Wertschätzung. Die Klarheit in Planung und Darstellung beurteilten die Anwärterinnen und Anwärter als größtenteils gelungen, d.h. sie nahmen eine klare Struktur, ausreichende Erklärungen und einen guten Überblick wahr. Die Integration von Theorie und Praxis schien aus Sicht der Anwärterinnen und Anwärter nur teilweise gelungen. Am besten wurden in diesem Aspekt das Berufspraktische Seminar eingestuft. Die Anwärterinnen und Anwärter hatten dort am ehesten den Eindruck, theoretische Modelle anhand von Beispielen aus der Schulpraxis verdeutlicht zu bekommen, reale Situationen aus dem Unterricht aus der theoretischen Perspektive zu analysieren und zu erfahren, wie theoretische Konzepte im schulischen Kontext angewendet werden können. Der Aspekt Teilen von Erfahrungen (z.B. Austausch/Besprechen von Eindrücken aus der Schule) wurde eher durchschnittlich bewertet. Auch in diesem Aspekt bekam das Berufspraktische Seminar die besten Bewertungen.

Wahrgenommener Nutzen der Lerngelegenheiten

Zum wahrgenommenen Nutzen der Lerngelegenheiten und der verschiedenen Ausbildungsanteile wurden erneut nur die Anwärterinnen und Anwärter aus dem 2. und 3. Ausbildungshalbjahr befragt, da die Anfängerinnen und Anfänger diese Lerngelegenheiten noch nicht erfahren hatten. Auch die fortgeschrittenen Anwärterinnen und Anwärter konnten eine Kategorie "hat noch nicht stattgefunden" auswählen.

Wahrgenommener Nutzen der Ausbildungsveranstaltungen

Die Anwärterinnen und Anwärter sprachen den fachdidaktischen Ausbildungsveranstaltungen eine sehr hohe Relevanz zu, im 2. und 3. Ausbildungshalbjahr gleichermaßen. Aber auch die berufspraktischen Ausbildungsveranstaltungen schätzten die Anwärterinnen und Anwärter sowohl im 2. als auch im 3. Ausbildungshalbjahr als überdurchschnittlich relevant ein.

Wahrgenommener Nutzen der Ausbildungsteile "Unterricht"

Die Relevanz der Ausbildungselemente, die sich auf den Unterricht beziehen, sahen die Anwärterinnen und Anwärter des 2. Ausbildungshalbjahres allgemein als hoch an. Auch Anwärterinnen und Anwärter, die sich im 3. Ausbildungshalbjahr befanden, schätzten diese Relevanz aus retrospektiver Sicht noch als hoch ein. Besonders nützlich erschienen den Anwärterinnen und Anwärtern der eigenverantwortliche und der angeleitete Unterricht. Unterrichtsmitschauen, Unterrichtsbesuche und Hospitationen hielten die Anwärterinnen und Anwärter ebenfalls für sehr hilfreich, wobei der Nutzen der Hospitationen von Anwärterinnen und Anwärter aus der Retrospektive heraus etwas relativiert wurde. Der eigenverantwortliche Unterricht hingegen nahm bei Anwärterinnen und Anwärtern im 3. Ausbildungshalbjahr retrospektiv an Bedeutung etwas zu.

Wahrgenommener Nutzen der Ausbildungselemente

Die notenmäßige Rückmeldung, die nur Anwärterinnen und Anwärtern in den Lehrämtern für Gymnasien angeboten wurde, wurde von diesen im 2. Ausbildungshalbjahr als ein hilfreiches Ausbildungselement wahrgenommen, auch aus der Retrospektive im 3. Ausbildungshalbjahr heraus änderte sich diese Wahrnehmung nicht. Die im Gespräch gegebenen Rückmeldungen von den jeweiligen Fachleitungen wurden von den Anwärterinnen und Anwärtern jedoch als noch bedeutsamer eingeschätzt.

Aus der Sicht der Anwärterinnen und Anwärter hatten Rückmeldungen der Fachleiterinnen und Fachleiter neben dem eigenverantwortlichen Unterricht und den fachdidaktischen Ausbildungsveranstaltungen eine der bedeutendsten Rollen in der Ausbildung. Rückmeldungen aus dem Berufspraktischen Seminar und von den Fachlehrkräften an den Schulen wurden ebenfalls als hilfreich eingeschätzt, wobei die Anwärterinnen und Anwärter den Nutzen dieser Rückmeldungen aus der Retrospektive im 3. Ausbildungshalbjahr heraus relativieren.

Auch die *Beratungsgespräche* und *die Ausbildung an den Schulen* empfanden die Anwärterinnen und Anwärter als überdurchschnittlich relevant. Etwas aus dem Rahmen fällt der *Entwicklungsbericht*, dem die Anwärterinnen und Anwärter eher niedrigen Nutzen bescheinigten.

Die *Vornote*, die am Ende der Ausbildung auf Grundlagen von Gutachten von der Seminarleitung festgesetzt wird, ist zwar streng genommen kein Ausbildungselement, aber in der Befragung wurde dennoch erhoben, wie nützlich die Anwärterinnen und Anwärter diese Information fanden. Insgesamt zeigt sich, dass die *Vornote* für die Befragten im 2. Ausbildungshalbjahr einen mittleren bis hohen Nutzen hatte, im 3. Ausbildungshalbjahr wurde ihr Nutzen aus retrospektiver Sicht relativiert.

Unterstützung durch Peers

Für die Anwärterinnen und Anwärter stellt die soziale Unterstützung durch Peers eine sehr wichtige Ressource dar. Sowohl informationelle Unterstützung, also ein Informationsaustausch unter den Peers, als auch emotionale Unterstützung durch Mitanwärter und Mitanwärterinnen wurden im Mittel als größtenteils vorhanden wahrgenommen. Emotionale Unterstützung wurde im Vergleich zur informationellen Unterstützung etwas höher eingeschätzt, was sich z.B. darin bemerkbar machen kann, dass sich die Anwärterinnen und Anwärter über ihre Probleme und Erfahrungen mit anderen Anwärterinnen und Anwärtern austauschen und sich gegenseitig helfen.

4.3.2 Professionelle Kompetenz

Zur Untersuchung der professionellen Kompetenzen der Anwärterinnen und Anwärter wurden die Überzeugungen über das Lernen, die Selbstwirksamkeit als Lehrkraft, der Fachenthusiasmus, die Emotionsregulation sowie Aspekte des Professionswissens untersucht. Die folgende Zusammenfassung der Ergebnisse wird durch die Tabellen 56 bis 60 im Anhang ergänzt.

Überzeugungen über das Lernen

Bei der Erhebung wurde zwischen drei Aspekten von Überzeugungen bzgl. des Lernens unterschieden. Am stärksten schienen bei den Anwärterinnen und Anwärtern über alle Ausbildungshalbjahre hinweg konstruktivistische Überzeugungen ausgeprägt zu sein, wohingegen sie Aussagen, welche transmissive Überzeugungen widerspiegeln, weitaus seltener zustimmten. Die Anwärterinnen und Anwärter sind demnach eher darum bemüht, die Schülerinnen und Schüler im Unterricht zum eigenständigen, kritischen und entdeckenden Lernen anzuleiten, anstatt ihnen anhand von Erklärungen und "richtigen" Beispielen vorgefertigte Anleitungen zu präsentieren. Die Ausprägung der konstruktivistischen Überzeugungen blieb über die drei Ausbildungshalbjahre stabil, wohingegen die transmissiven Überzeugungen bei den Anwärterinnen und Anwärtern im 3. Ausbildungshalbjahr geringer ausgeprägt waren als bei den Anwärterinnen und Anwärtern im 2. Ausbildungshalbjahr. Bei der Einschätzung des Theorie-Praxis-Bezuges geht es um die Relevanz theoretischer und wissenschaftlicher Grundlagen für

die schulische Praxis, wie z.B. den Nutzen von theoretischen Vorstellungen über Erziehung. Diesen Zusammenhang schätzten die Anwärterinnen und Anwärter in allen Ausbildungshalbjahren eher durchschnittlich ein.

Lehrerselbstwirksamkeit

Bei der *Selbstwirksamkeit* geht es um das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, Probleme zu lösen, auch wenn diese unerwartet kommen oder in unbekannten Formen auftreten. In Bezug auf den Lehreralltag meint dies die Überzeugung, verschiedensten erzieherischen Herausforderungen gewachsen zu sein, etwa auch den im Umgang eher schwierigeren und unmotivierteren Schülerinnen und Schülern den prüfungsrelevanten Stoff vermitteln zu können (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Die Anwärterinnen und Anwärter aus dem 2. und 3. Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes zeigten durchgängig eine überdurchschnittlich hohe Zuversicht, die Anforderungen, die der Unterricht an sie stellt, bewältigen zu können, wobei diese von den Anwärterinnen und Anwärtern im 3. Ausbildungshalbjahr signifikant höher eingeschätzt wurde als von jenen im 2. Ausbildungshalbjahr.

Fachenthusiasmus

Die Freude am eigenen Fach bzw. der *Fachenthusiasmus* ist eine wichtige Voraussetzung für engagiertes Unterrichten (Patrick, Hisley & Kempler, 2000). Die Anwärterinnen und Anwärter aus allen befragten Ausbildungshalbjahren äußerten eine sehr hohe Begeisterung für die eigenen Fächer über alle Stadien des Vorbereitungsdienstes hinweg.

Emotionsregulation

Ein kritischer Punkt im Vorbereitungsdienst ist die Belastung der Anwärterinnen und Anwärter. Es gilt als früher Indikator von mentaler Erschöpfung, wenn die Anwärterinnen und Anwärter davon berichten, dass sie in Schule und Unterricht Gefühle unterdrücken müssen, um nach außen ruhig zu erscheinen, oder dass sie Gefühle vortäuschen müssen, weil es vermeintlich von ihnen erwartet wird (Näring, Vlerick & Van de Ven, 2012). Dies wurde über das *Erleben der Notwendigkeit von Emotionsregulation* erfasst. Sowohl im 2. als auch im 3. Ausbildungshalbjahr ihres Vorbereitungsdienstes empfanden die Anwärterinnen und Anwärter eher selten bis einmal täglich die Notwendigkeit, ihre Emotionen in der Schule so regulieren zu müssen, dass ein professionelles, adäquates Verhalten gewährleistet ist.

Professionswissen

Das Professionswissen der Anwärterinnen und Anwärter wurde exemplarisch in den Bereichen *Unterrichten* und Umgang mit *Medien im Unterricht* erfasst. Sie wurden beispielsweise nach ihrer Einschätzung gefragt, inwieweit sie in ihrer Ausbildung gelernt haben, Lernsituationen klar zu strukturieren, schülerorientierte Unterrichtsmethoden anzuwenden und geeignete Präsentationsmedien sinnvoll einzusetzen. Ihre Kompetenzen im Hinblick auf den adä-

quaten Einsatz von *Medien* schätzten die Anwärterinnen und Anwärter zu Beginn ihres Vorbereitungsdienstes eher mittelmäßig ein, ihr Professionswissen bezogen auf das *Unterrichten* dagegen schätzten sie überdurchschnittlich hoch ein. Ein querschnittlicher Vergleich zwischen den drei Ausbildungshalbjahren im Bereich des *Unterrichtens* zeigte statistisch relevante Unterschiede auf. Die Anwärterinnen und Anwärter im zweiten Ausbildungshalbjahr schätzten ihre Kompetenzen hier höher ein als diejenigen, die sich erst im ersten Ausbildungshalbjahr befanden und die Anwärterinnen und Anwärter im dritten Ausbildungshalbjahr wiederum schätzten ihre Kompetenzen diesbezüglich höher ein als diejenigen aus dem zweiten Ausbildungshalbjahr.

Im Bereich des *Umgangs mit Medien* schätzten Anwärterinnen und Anwärter ihre Kompetenzen im zweiten Ausbildungshalbjahr höher ein als die Anwärterinnen und Anwärter, die sich im ersten Ausbildungshalbjahr befanden. Die Anwärterinnen und Anwärter im 2. und 3. Ausbildungshalbjahr hingegen unterschieden sich in ihrer Kompetenzeinschätzung nicht.

4.3.3 Professionelles Verhalten

Im Bereich des professionellen Verhaltens wurden die Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an Gymnasien zu den Aspekten *Unterrichten* (mit den Indikatoren *Umgang mit Fehlern, kognitive Aktivierung und Klassenführung*), *Diagnostizieren und Bewerten* und *arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmustern* befragt (Die Tabellen 61 bis 63 im Anhang stellen wesentliche statistische Kennwerte zu diesen Aspekten dar).

Kompetenzbereich Unterrichten

Im Kompetenzbereich Unterrichten wurden die im Vorbereitungsdienst fortgeschrittenen Anwärterinnen und Anwärter zu den Aspekten *respektvoller Umgang mit Fehlern* der Schülerinnen und Schüler, *kognitive Aktivierung*, *Umgang mit Störungen* und *Monitoring* des Klassengeschehens befragt.

Respektvoller Umgang mit Fehlern

Dem Selbstbericht der Anwärterinnen und Anwärter zufolge war der *Umgang mit Fehlern* ihrer Schülerinnen und Schüler sehr respektvoll und geduldig. Schon Einsteiger im ersten Ausbildungshalbjahr gaben an, eine positive und wertschätzende Fehlerkultur in ihrer Klasse zu etablieren. Dieser Verhaltensbericht setzte sich fort, die selbstberichtete Kompetenz im *Umgang mit Fehlern* nahm bei Anwärterinnen und Anwärtern im 2. Ausbildungshalbjahr sogar noch signifikant zu.

Kognitive Aktivierung

Die Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler durch die Anwendung spezifischer Strategien und Unterrichtsmethoden anzuregen, sich kritisch mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen, wird als kognitive Aktivierung bezeichnet und gilt als zentraler Faktor für die Unterrichtsqualität

(Minnameier, Hermkes & Mach, 2015). Bereits im 2. Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes gaben die Anwärterinnen und Anwärter an, geeignete Strategien eher häufig einzusetzen. Zudem geht aus den Antworten hervor, dass Anwärterinnen und Anwärter im 3. Ausbildungshalbjahr ihre Kompetenz diesbezüglich signifikant höher einschätzten als jene im 2. Ausbildungshalbjahr. Dies legt die Vermutung nahe, dass die Kompetenz der Anwärterinnen und Anwärter, Schülerinnen und Schüler kognitiv zu aktivieren und so zum Nachdenken anzuregen, über die Ausbildungshalbjahre des Vorbereitungsdienstes hinweg stetig zunimmt.

Klassenführung: Umgang mit Störungen und Monitoring

Ein weiterer bedeutsamer Indikator für professionelle Unterrichtsgestaltung ist die Fähigkeit zur *Klassenführung*. Hierbei geht es darum, die Lernzeit pro Unterrichtsstunde zu optimieren, indem u.a. Störungen präventiv durch die Allgegenwärtigkeit der Lehrkraft (Monitoring) verhindert werden, sowie auf tatsächliche *Störungen* effektiv und konstruktiv reagiert wird. Die Anwärterinnen und Anwärter weisen in diesem Punkt recht hohe Werte auf; dies deutet darauf hin, dass sie den Eindruck hatten, das Klassengeschehen relativ umfassend überblicken und die Unterrichtszeit effektiv nutzen zu können. Da die Einschätzungen der Anwärterinnen und Anwärter des 2. und 3. Ausbildungshalbjahres sich diesbezüglich nicht unterscheiden, kann davon ausgegangen werden, dass diese Kompetenzen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes stabil bleiben.

Diagnostizieren und Bewerten

Lehrerinnen und Lehrer müssen in der Lage sein, schriftliche, mündliche und praktische Leistungen mit unterschiedlichen Instrumenten festzustellen, die Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler zu erkennen und sie individuell zu fördern. Schülerleistungen professionell zu diagnostizieren und zu bewerten stellt eine wichtige, eigenständige Kompetenz dar (Artelt & Gräsel, 2009). Bei den Anwärterinnen und Anwärtern für das Lehramt an Gymnasien zeigt sich hier ein bedeutsamer positiver Trend: Während die Kompetenz von den Anwärterinnen und Anwärterinnen und Anwärterinnen im 2. Ausbildungshalbjahr eine vergleichsweise stärkere, mittelhohe Kompetenzausprägung. Die Anwärterinnen und Anwärter im 3. Ausbildungshalbjahr berichteten im Vergleich zu denen im 2. Ausbildungshalbjahr dann sogar eine überdurchschnittlich wahrgenommene diagnostische Kompetenz, was nahelegt, dass die Kompetenz des *Diagnostizierens und Bewertens* im Verlauf des Vorbereitungsdienstes stetig zunimmt.

Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster

Sich von beruflichen Themen zu distanzieren und auch bei alltäglichen beruflichen Herausforderungen die Ruhe zu bewahren ist ebenfalls eine wichtige Fähigkeit und wird im Rahmen der arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmuster (Schaarschmidt, 2006) als Schutzfaktor gegen Burn-out bzw. dessen Vorläufer angesehen (Schaarschmidt, 2012).

Die Anwärterinnen und Anwärter wurden diesbezüglich befragt, wie hektisch oder ruhig sie ihr Arbeitsleben empfinden, wie gut sie nach der Arbeit abschalten können und wie sie sich erholen. Die Einschätzung des Bewahrens innerer Ruhe im beruflichen Alltag fiel zu Beginn des Vorbereitungsdienstes recht hoch aus, wobei die Anwärterinnen und Anwärter des 3. Ausbildungshalbjahres ihre Fähigkeit diesbezüglich signifikant höher einschätzten als jene im 1. Ausbildungshalbjahr. Die selbst wahrgenommene Distanzierungsfähigkeit vom Arbeitsalltag war in allen Phasen des Vorbereitungsdienstes durchschnittlich ausgeprägt und wurde von den Anwärterinnen und Anwärter aller Ausbildungshalbjahre gleichermaßen wahrgenommen.

4.3.4 Sicht auf die eigene Berufsbiographie

Ziel des Vorbereitungsdienstes ist neben der Kompetenzentwicklung der Anwärterinnen und Anwärter auch die Förderung der Auseinandersetzung mit ihrer Entwicklung der Rolle als Lehrerin oder Lehrer. Es geht darum, ein tragfähiges Bild der eigenen Rolle als Lehrperson zu entwickeln und seine Lehrer-Biographie zu gestalten. Diese Aspekte werden im Modell unter dem Begriff der "Lehreregebnisse" zusammengefasst und adressieren die Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerrolle, das Wohlbefinden, gemessen an der emotionalen Erschöpfung und am Erleben der motivationalen Grundbedürfnisse, berufliche Weiterentwicklung im Sinne von beruflichem Ehrgeiz und der Zielorientierung als Lehrkraft (eine Übersicht liefern die Tabellen 64 bis 67 im Anhang). Fragen zu den Aspekten Entwicklung der Berufsrolle und Wohlbefinden wurden den Anwärterinnen und Anwärtern aus dem ersten Ausbildungshalbjahr noch nicht gestellt.

Entwicklung der Berufsrolle

Die Anwärterinnen und Anwärter, die sich im 2. und 3. Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes befanden, zeigten bereits eine überdurchschnittlich hohe Identifikation mit ihrer Berufsrolle als Lehrerin bzw. als Lehrer. Zugleich war erkennbar, dass das Verständnis der eigenen Rolle bei Anwärterinnen und Anwärtern im 3. Ausbildungshalbjahr höher war, als dies bei jenen im 2. Ausbildungshalbjahr der Fall war.

Wohlbefinden

Zum Wohlbefinden der Anwärterinnen und Anwärter wurden Angaben zur *emotionalen Erschöpfung* erhoben. Die Anwärterinnen und Anwärter sowohl im 2. als auch im 3. Ausbildungshalbjahr ihres Vorbereitungsdienstes berichteten hier eine durchschnittliche Ausprägung.

Die *motivationalen Grundbedürfnisse* werden in der Literatur (Kunter, Linninger, Schulze-Stocker, Kunina-Habenicht & Lohse-Bossenz, 2014) unter den drei Aspekten *Wahrnehmung von Autonomie, Erleben der eigenen Kompetenz* und *Erleben sozialer Eingebundenheit* zusammengefasst. Bleibt eines dieser Grundbedürfnisse dauerhaft offen, ist mit Beeinträchtigungen

der psychischen und physischen Gesundheit, mit unzureichendem Engagement und Leistungseinbußen zu rechnen (vgl. Deci & Ryan, 2000; Desch, Stiller & Wilde, 2016; Hofferber, Eckes, Kovaleva & Wilde, 2015; Krapp & Ryan, 2002; Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008).

Anwärterinnen und Anwärter sahen die motivationalen Grundbedürfnisse durch die Gegebenheiten im Vorbereitungsdienst durchschnittlich bis überdurchschnittlich stark erfüllt. Während das soziale Zugehörigkeitsgefühl überdurchschnittlich positiv bewertet wurde, fiel die Wahrnehmung von Autonomieunterstützung hingegen eher durchschnittlich aus. Erfasst wurde hierbei z.B., ob die Anwärterinnen und Anwärter das Gefühl hatten, ihre Zeit selbstständig einteilen oder Aufgaben auf ihre Art erledigen zu können. Die Kompetenzunterstützung im Vorbereitungsdienst wurde als durchschnittlich bis gut eingestuft. Die Anwärterinnen und Anwärter aus dem 2. und 3. Ausbildungshalbjahr unterschieden sich in ihrer Wahrnehmung bezüglich der einzelnen Aspekte der motivationalen Grundbedürfnisse nicht.

Beruflicher Ehrgeiz

Eine berufliche Identität zu etablieren hängt u.a. auch davon ab, welchen Stellenwert der Beruf und die berufliche Entwicklung im Leben einer Person besitzen. Daher wurden die Anwärterinnen und Anwärter auch nach ihrem *beruflichen Ehrgeiz* befragt. Sowohl die Anwärterinnen und Anwärter im 2. als auch im 3. Ausbildungshalbjahr berichteten über einen eher stark ausgeprägten beruflichen Ehrgeiz.

Reflexion und Zielorientierung als Lehrkraft

Die Zielorientierung der Lehrkraft wurde mit der Skala *Ich-Orientierung* erfasst. Sie misst, wie stark das Bestreben ausgeprägt ist, als Lehrerin oder Lehrer auch im sozialen Vergleich mit anderen Lehrerinnen und Lehrern erfolgreich zu arbeiten. Beispielsweise kann hier angeführt werden, wie wichtig es jemandem ist, dass die eigenen Schülerinnen und Schüler gute Ergebnisse erzielen oder dass man mit den eigenen Unterrichtsstunden zufrieden ist. Die Anwärterinnen und Anwärter im 2. und 3. Ausbildungshalbjahr wiesen in der *Ich-Orientierung* gleichermaßen eine Ausprägung auf, die als eher durchschnittlich einzustufen ist.

4.3.5 Zusammenfassung und Interpretation

Zusammenfassend kann berichtet werden, dass der Aspekt *Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten* von den Anwärterinnen und Anwärter recht positiv bewertet wurde. Die *Interaktionen mit den Ausbildungskräften* nahmen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eher konstruktivistisch als transmissiv wahr und sie schätzten größtenteils die *Diskussionskultur* mit den Ausbildungspersonen. Förderlich und wünschenswert ist hierbei, die Anwärterinnen und Anwärter weiterhin zu selbstständigem Arbeiten zu motivieren und durch entsprechende Impulse zum Nachdenken anzuregen.

Hinsichtlich der Wahrnehmung von Lerngelegenheiten in den Seminaren (Fachdidaktisches Seminar 1 und 2 und Berufspraktisches Seminar) äußerten die Anwärterinnen und Anwärter des 2. Ausbildungshalbjahres eine hohe Wertschätzung. Auch aus der Retrospektive im 3. Ausbildungshalbjahr heraus wurde diese hohe Wertschätzung berichtet. Befragt wurden die Anwärterinnen und Anwärter zu den Aspekten Teilen von Erfahrungen, Klarheit in Planung und Darstellung und Integration von Theorie und Praxis. Die Ergebnisse zeigen, dass Klarheit in Planung und Darstellung am positivsten wahrgenommen wurde, wobei dies aus der Retrospektive im 3. Ausbildungshalbjahr leicht relativiert wurde. Die Anwärterinnen und Anwärter empfanden demnach die Seminare in ihrer Struktur und Gliederung, sowie in der Bereitstellung erklärender und weiterführender Informationen in der Retrospektive im 3. Ausbildungshalbjahr heraus als etwas weniger gut gelungen. Um den Zusammenhang von Theorie und Praxis besser zu verdeutlichen, könnten künftig noch mehr Situationen aus dem Unterricht aufgegriffen und aus theoretischer Perspektive analysiert werden.

Im Bereich Wahrgenommener Nutzen der Lerngelegenheiten schätzten die Anwärterinnen und Anwärter die Relevanz aller Ausbildungselemente (z.B. angeleiteten Unterricht, verbale Rückmeldungen der Fachleitungen, etc.) sowohl im 2. Ausbildungshalbjahr als auch aus retrospektiver Sicht im 3. Ausbildungshalbjahr als überdurchschnittlich hoch ein. Lediglich der Nutzen des Entwicklungsberichts wurde im Vergleich zu den anderen Ausbildungselementen als wenig hilfreich eingeschätzt.

Die *Unterstützung durch Peers* scheint sowohl auf der Ebene des Informationsaustausches als auch auf der emotionalen Ebene für die Anwärterinnen und Anwärter von großer Bedeutung zu sein. In Anbetracht dessen, dass das *Teilen von Erfahrungen* in den Seminaren den am wenigsten zutreffenden Aspekt der Wahrnehmung von Lerngelegenheiten in den Seminaren darstellt, wäre hier ein möglicher Ansatzpunkt, um den Austausch und die Vernetzung der Anwärterinnen und Anwärter zu stärken. Hiermit würde eine weitere Quelle sozialer Unterstützung geboten, welche gleichzeitig dazu beiträgt, dass die Anwärterinnen und Anwärter ihre Eindrücke aus dem Schulalltag miteinander im Seminar teilen können.

Im Bereich *Professionelle Kompetenz* zeigen die Ergebnisse, dass die *konstruktivistischen Überzeugungen* der Anwärterinnen und Anwärter schon zu Beginn recht hoch ausgeprägt waren. *Transmissive Lernüberzeugungen* wurden hingegen seltener angegeben. Die wahrgenommene Bedeutung des *Theorie-Praxis-Zusammenhangs* kann als mittelmäßig beurteilt werden. Die Anwärterinnen und Anwärter im 2. und 3. Ausbildungshalbjahr stuften diese etwas geringer ein als die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im 1. Ausbildungshalbjahr.

Hinsichtlich der *Lehrerwirksamkeit* zeigten die Anwärterinnen und Anwärter im 2. und 3. Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes eine relativ hohe Zuversicht, die Anforderungen, die der Unterricht an sie stellt, bewältigen zu können. Über alle Ausbildungshalbjahre des Vorbereitungsdienstes hinweg konnte außerdem ein hoher *Fachenthusiasmus* beobachtet werden. Die große Begeisterung für die eigenen Fächer blieb über die Zeit der Erhebung stabil.

Positiv zu vermerken ist, dass bezogen auf die *Emotionsregulation* die Anwärterinnen und Anwärter sowohl im 2. als auch im 3. Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes eher selten die Notwendigkeit sahen, ihre Emotionen in der Schule so kontrollieren zu müssen, dass sie den Anforderungen entsprachen.

Im Bereich *Professionswissen* zeigte sich für alle Facetten (*Unterrichten, Umgang mit Medien* im Unterricht) ein stetiger Kompetenzzuwachs bei den Anwärterinnen und Anwärtern. Bereits zu Beginn des Vorbereitungsdienstes schätzten sie ihre Kompetenzen in Bezug auf das *Unterrichten* als recht hoch ein. Der zu beobachtende Trend einer immer höher werdenden Einschätzung des eigenen Professionswissens in Bezug auf das Unterrichten kann als zunehmende Professionalisierung im Verlauf des Vorbereitungsdienstes interpretiert werden.

Das *Professionelle Verhalten*, erfasst durch die Aspekte *Klassenführung*, *Umgang mit Fehlern* und *Kognitive Aktivierung*, ist im Selbstbericht der Anwärterinnen und Anwärter ebenfalls von Anfang an recht stark ausgeprägt. Dies könnte u.a. auf eine gute Vorbereitung durch die universitären Lerninhalte hinweisen. Außerdem war in den Bereichen *Umgang mit Fehlern* und *Kognitive Aktivierung* ein positiver Trend beobachtbar, welcher einen erfolgreichen Prozess der Professionalisierung während des Vorbereitungsdienstes widerspiegelt.

Im Bereich diagnostischer Fähigkeiten zeichnet sich eine besonders ansteigende Lernkurve ab. Hier profitieren die Anwärterinnen und Anwärter augenscheinlich stark von den Lerngelegenheiten am Seminarstandort wie auch an der Ausbildungsschule.

Im Gegensatz zur deutlichen Verbesserung der Fähigkeiten im *Diagnostizieren und Bewerten*, zeigt sich im Aspekt der *Distanzierungsfähigkeit* innerhalb des Vorbereitungsdienstes kein Unterschied bei den Anwärterinnen und Anwärtern des 2. und 3. Ausbildungshalbjahres. Ruhe finden und Abschalten können vom beruflichen Alltag stellt einen wichtigen Schutzfaktor vor Burn-Out und seinen Vorstufen dar, weshalb es wünschenswert wäre, diese wichtigen Erlebens- und Verhaltensmuster im Sinne einer nachhaltigen Gesundheitsförderung und Ausfall-Prophylaxe stärker im Curriculum des Vorbereitungsdienstes zu verankern. Anwärterinnen und Anwärter im 3. Ausbildungshalbjahr konnten offensichtlich besser Ruhe finden und abschalten als Anwärterinnen und Anwärter im 1. Ausbildungshalbjahr.

Der Vorbereitungsdienst zielt neben der Professionalisierung der Anwärterinnen und Anwärter ebenfalls auf deren berufliche Entwicklung und ihre Sicht auf die eigene Berufsbiographie ab. Die Ergebnisse zeigen, dass die Anwärterinnen und Anwärter bis zum 3. Ausbildungshalbjahr den Prozess der Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerrolle durchlaufen.

Die Ergebnisse zur Befragung des Wohlbefindens, erfasst anhand von emotionaler Erschöpfung und der Erfüllung der motivationalen Grundbedürfnisse, zeigen ein relativ positives Bild. Die Anwärterinnen und Anwärter fühlen sich in einem hohen Ausmaß sozial integriert und

haben das Gefühl, weitestgehend in ihrer *Kompetenzentwicklung* unterstützt zu werden. Lediglich das Erleben von *Autonomieunterstützung* ist teilweise noch nicht so stark ausgeprägt. Im Aspekt *emotionale Erschöpfung* sind die Ergebnisse als eher gering bis mäßig einzustufen. Teilweise erleben die Anwärterinnen und Anwärter den Vorbereitungsdienst als überlastend oder erleben deprimierte Gefühle am Ende eines Arbeitstages. Hier gilt es durch entsprechende Maßnahmen zu versuchen, das Wohlbefinden der Anwärterinnen und Anwärter zu erhalten und zu fördern.

Die Werte im Aspekt berufliche Weiterentwicklung (beruflicher Ehrgeiz, Zielorientierung als Lehrkraft) liegen über die Ausbildungshalbjahre hinweg im mittleren bis hohen Bereich, d.h. die Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an Gymnasien identifizieren sich mit ihrer Berufsrolle bereits zu Beginn des Referendariats recht gut und sind gewillt, sich stetig weiterzuentwickeln. Dabei sind sie in einem mittleren Maße wettbewerbsorientiert, möchten also im Vergleich zu Peers gut abschneiden, was ebenfalls positiv als Ressource gedeutet werden kann, wo aber auch durchaus noch "Luft nach oben" ist.

4.4 Die Befunde zur Ausbildung im Lehramt an berufsbildenden Schulen

Von Anwärterinnen und Anwärtern aus dem Vorbereitungsdienst für das Lehramt an berufsbildenden Schulen beteiligten sich 164, davon 103 weiblich, an der Befragung (siehe Tabelle 11).

Tabelle 11 Stichprobenbeschreibung für das Lehramt für berufsbildende Schulen. Demographische Merkmale und erhobene Kontextfaktoren

Gesamtstichprobe	N	164
Geschlecht	W	103
	m	57
	keine Angabe	4
Studienabschluss in RLP	Ja	108
	Nein	50
Praxissemester während des Studiums	Ja	15
	Nein	149
Abschlussnote Hochschulzugangsberechtigung	M	2.44
	SD	.55
Note im Abschluss Master of Education	М	1.95
	SD	.45

Anmerkung. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; N = Stichprobenumfang (gesamt).

Über alle vier Erhebungszeiträume hinweg waren 76 Personen zum Zeitpunkt der Befragung im ersten Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes, 77 im zweiten Ausbildungshalbjahr und 36 Teilnahmen im dritten Ausbildungshalbjahr (siehe Tabelle 12). Das durchschnittliche Alter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer lag zu Beginn des Vorbereitungsdienstes bei 29.59 Jahren (SD = 5.04).

Tabelle 12
Stichprobenbeschreibung für das Lehramt für berufsbildende Schulen aufgeteilt nach Ausbildungshalbiahren

angonarojam en		
Aktuelle Dauer des Vorbereitungsdienstes ¹	im 1. Ausbildungshalbjahr	76
	im 2. Ausbildungshalbjahr	77
	im 3. Ausbildungshalbjahr	36
Wochenstunden eigenverantwortlicher	im 1. Ausbildungshalbjahr	
Unterricht	M	9.86
	SD	1.25
	im 2. Ausbildungshalbjahr	
	M	9.75
	SD	1.22
	im 3. Ausbildungshalbjahr	
	M	10.15
	SD	1.05
Alter bei Eintritt in den Vorbereitungsdienst	M	29.59
	SD	5.04
	Minimum	25
	Maximum	52

Anmerkung. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung. ¹ Die größere Zahl der Befragungsteilnahmen in den Ausbildungshalbjahren gegenüber der Gesamtzahl an Anwärterinnen und Anwärtern ergibt sich aus der Tatsache, dass ein kleinerer Anteil der Stichprobe mehrmals an der Studie teilnahm und zu mehreren Phasen des Vorbereitungsdienstes Informationen lieferte.

4.4.1 Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten

Unter dem Aspekt Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten wurden die Anwärterinnen und Anwärter dazu befragt, wie sie die Interaktion mit den Ausbildungspersonen wahrnehmen, welche Erfahrungen sie im Vorbereitungsdienst hilfreich fanden und wie sie die Relevanz und Nützlichkeit spezifischer Ausbildungselemente beurteilen (für eine Übersicht siehe Tabellen 68 bis 71 im Anhang).

Wahrnehmung der Interaktion mit der Ausbildungslehrkraft

Die Anwärterinnen und Anwärter für berufsbildende Schulen wurden gefragt, ob sie die Arbeitsweise der Ausbildungslehrkräfte eher als konstruktivistisch oder als transmissiv erleben. Wenn Lernende aktiviert, motiviert und zum kritischen Hinterfragen ermutigt werden, impliziert dies eine konstruktivistische Arbeitsweise, während eine transmissive Arbeitsweise eher auf reine Wissensweitergabe abzielt. Die Anwärterinnen und Anwärter an berufsbildenden Schulen nahmen die Interaktionen mit der Ausbildungslehrkraft stärker konstruktivistisch als transmissiv wahr. Sie fühlten sich also zumeist dazu ermutigt, sich hinsichtlich der Unterrichtsmethoden auszuprobieren, sahen sich eher wenig durch enge Vorgaben zur Unterrichtsgestaltung eingeschränkt. Zudem schätzten sie die Gespräche und die Diskussionskultur mit den Ausbilderinnen und Ausbildern.

Wahrnehmung von Lerngelegenheiten: Seminar

Mit Ausnahme der Anwärterinnen und Anwärter aus dem 1. Ausbildungshalbjahr, für die die Befragungsrunde noch zu früh für eine Bewertung gewesen wäre, wurden die Anwärterinnen und Anwärter zu ihrer Wahrnehmung des Diskurses und der Reflexion im Studienseminar befragt. Diese wurde anhand der Merkmale *Teilen von Erfahrungen, Klarheit in Planung und Darstellung* und *Integration von Theorie und Praxis erhoben*, und zwar jeweils für die Fachdidaktischen Seminare 1, 2 und das Berufspraktische Seminar.

Für alle drei Aspekte und alle Seminaranteile äußerten die Anwärterinnen und Anwärter sowohl im 2. Ausbildungshalbjahr als auch im 3. Ausbildungshalbjahr (= retrospektive Sicht) insgesamt eine hohe Wertschätzung. Dabei bewerteten sie durchgängig die *Klarheit in Planung und Darstellung* am höchsten, d.h. sie empfanden die Struktur als klar und übersichtlich und die Erklärungen als ausreichend. Die *Integration von Theorie und Praxis* wurde in allen Seminarteilen als gelungen empfunden. Die Anwärterinnen und Anwärter waren also der Auffassung, dass praktische Beispiele aus dem Schulalltag und theoretische Modelle gut ineinandergriffen. Auch beim Aspekt *Teilen von Erfahrungen* (z.B. Austausch von Eindrücken aus der Schule) waren die Einschätzungen der Anwärterinnen und Anwärter positiv, lediglich im Fachdidaktischen Seminar 1 waren die Angaben etwas vorsichtiger.

Wahrgenommener Nutzen der Lerngelegenheiten

Auch zum wahrgenommenen Nutzen der Lerngelegenheiten und Ausbildungsteile wurden die Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an berufsbildenden Schulen aus dem 2. und 3. Ausbildungshalbjahr befragt, nicht aber jene aus dem 1. Ausbildungshalbjahr, da sie die Lerngelegenheiten zum Befragungszeitpunkt noch nicht erfahren hatten. Auch die fortgeschrittenen Befragten konnten eine Kategorie "hat noch nicht stattgefunden" auswählen.

Wahrgenommener Nutzen der Ausbildungsveranstaltungen

Die Anwärterinnen und Anwärter sprachen sowohl den fachdidaktischen als auch den berufspraktischen Ausbildungsveranstaltungen eine große Relevanz zu. Hierbei bewerteten die Anwärterinnen und Anwärter des 2. Ausbildungshalbjahres den Nutzen der fachdidaktischen Ausbildungsveranstaltungen noch etwas höher als den der berufspraktischen, was sich auch aus retrospektiver Sicht der Anwärterinnen und Anwärter im 3. Ausbildungshalbjahr nicht mehr änderte.

Wahrgenommener Nutzen der Ausbildungsteile "Unterricht"

Die Relevanz der Ausbildungselemente, die sich auf den Unterricht beziehen, wurde größtenteils als eher hoch eingeschätzt. Als herausragend wichtig erschien den Anwärterinnen und Anwärtern im 2. Ausbildungshalbjahr, wie auch im 3. Ausbildungshalbjahr aus der Retrospektive heraus, der eigenverantwortliche Unterricht. Auch die Unterrichtsbesuche und Unterrichtsmitschauen wurden als wichtig angesehen. Die Hospitationen wurden insgesamt im 2. Ausbildungshalbjahr als vergleichsweise etwas weniger relevant eingeschätzt als die anderen

Aspekte, dies gilt auch aus retrospektiver Sicht der Anwärterinnen und Anwärter im 3. Ausbildungshalbjahr. Der *angeleitete Unterricht* hingegen wurde im 2. Ausbildungshalbjahr als bedeutsam angesehen; im 3. Ausbildungshalbjahr relativierte sich diese Sicht der Anwärterinnen und Anwärter aus der Retrospektive heraus aber etwas, d. h. sie empfanden ihn im Rückblick als etwas weniger relevant.

Wahrgenommener Nutzen der Ausbildungselemente

Die Anwärterinnen und Anwärter maßen den verbalen Rückmeldungen der Fachleiterinnen und Fachleiter sowie den verbalen Rückmeldungen aus dem Berufspraktischen Seminar und von den Fachlehrkräften an den Schulen eine große Bedeutung für ihre Ausbildung bei. In beiden Ausbildungshalbjahren (also auch aus retrospektiver Sicht im 3. Ausbildungshalbjahr) wurden für diesen Aspekt durchgängig sehr hohe Werte erreicht. Auch die Beratungsgespräche und besonders die Ausbildung an den Schulen erachteten sie als hoch relevant. Als deutlich weniger bedeutsam bewerteten sie den Entwicklungsbericht. Die wahrgenommene Nützlichkeit der Vornote, die zwar kein eigentliches Ausbildungselement ist, wurde dennoch auch für die Anwärterinnen und Anwärter des Berufsschullehramts erhoben und von diesen als hoch eingestuft, selbst noch im Rückblick im 3. Ausbildungshalbjahr.

Unterstützung durch Peers

Die Befragung ergab, dass die *soziale Unterstützung durch Peers* für die Anwärterinnen und Anwärter eine sehr wichtige Ressource darstellt. Zwei Aspekte, nämlich die *informationelle Unterstützung* (d.h. Informationsaustausch unter Peers) wie auch die *emotionale Unterstützung* (z.B. die Möglichkeit, Probleme mit Peers durchzusprechen), wurden erhoben. Dabei lagen die Einschätzungen für emotionale Unterstützung noch etwas höher als für die informationelle Unterstützung.

4.4.2 Professionelle Kompetenz

Unter der professionellen Kompetenz der Anwärterinnen und Anwärter wurden durch die Befragung folgende Aspekte gefasst: die Überzeugungen über das Lernen, die Selbstwirksamkeit als Lehrkraft, der Fachenthusiasmus, die Emotionsregulation sowie Aspekte des Professionswissens (deskriptive Kennwerte zu diesen Aspekten finden sich in den Tabellen 72 bis 76 im Anhang).

Überzeugungen über das Lernen

Überzeugungen bezüglich des Lernens können unterschiedlich geartet sein. Bei den Anwärterinnen und Anwärtern für das Lehramt an Berufsschulen ergab sich in allen Ausbildungshalbjahren eine stärkere Neigung zu konstruktivistischen Überzeugungen. Aussagen, die transmissive Überzeugungen widerspiegeln, wurden hingegen weitaus seltener befürwortet. Schülerinnen und Schüler sollten dieser Ansicht nach vielmehr zum eigenständigen, kritischen und

entdeckenden Lernen angeleitet werden, als dass sie ausschließlich mit vorgefertigten Anleitungen versorgt werden. Die Einschätzung des *Theorie-Praxis-Bezuges* erfasste, wie die Anwärterinnen und Anwärter die Bedeutung der Verzahnung von Wissenschaft und schulischer Praxis wahrnehmen. Hier sahen Anwärterinnen und Anwärter in allen Ausbildungshalbjahren einen durchschnittlichen Zusammenhang.

Lehrerselbstwirksamkeit

Das Vertrauen in die eigene Kompetenz, auch unerwarteten Problemen gewachsen zu sein und diese im Lehreralltag gut zu lösen, wird durch den Aspekt der *Selbstwirksamkeit* beschrieben. Hierzu zählt etwa die Überzeugung, mit Unterrichtsstörungen lösungsorientiert umgehen zu können. Die Anwärterinnen und Anwärter aus allen Abschnitten des Vorbereitungsdienstes zeigten durchgängig eine recht hohe Zuversicht, die Anforderungen, die der Unterricht diesbezüglich an sie stellt, bewältigen zu können.

Fachenthusiasmus

Die Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in allen Ausbildungshalbjahren äußerten eine insgesamt recht hohe Begeisterung für die eigenen Fächer über alle Stadien des Vorbereitungsdienstes hinweg. Diese Freude am eigenen Fach wird unter dem Aspekt *Fachenthusiasmus* gefasst.

Emotionsregulation

Eine als hoch empfundene Belastung der Anwärterinnen und Anwärter im Vorbereitungsdienst wäre als gesundheitskritisch anzusehen. Diese kann sich beispielsweise in der wahrgenommenen Notwendigkeit ausdrücken, eigene Gefühle im Schulalltag unterdrücken zu müssen, um weiterhin professionell agieren zu können. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Anwärterinnen und Anwärter sowohl im 2. als auch im 3. Ausbildungshalbjahr ihres Vorbereitungsdienstes eher selten die Notwendigkeit sahen, Emotionen in Schule und Unterricht regulieren zu müssen.

Professionswissen

Das Professionswissen wurde über die zwei exemplarischen Aspekte *Unterrichten* und Umgang mit *Medien im Unterricht* gemessen. Ihr Wissen mit Blick auf das *Unterrichten* schätzten die Anwärterinnen und Anwärter im Rahmen der vorliegenden Befragung zu Beginn ihres Vorbereitungsdienstes insgesamt durchschnittlich ein. Ein Vergleich zwischen dem 1., 2. und 3. Ausbildungshalbjahr brachte statistisch relevante Unterschiede zum Vorschein, die auf eine zunehmende Professionalisierung hinweisen: Anwärterinnen und Anwärter im 3. Ausbildungshalbjahr schätzten sich kompetenter ein als diejenigen im 2. Ausbildungshalbjahr, die wiederum ihre Fähigkeiten deutlich höher einschätzten als die im 1. Ausbildungshalbjahr. Die Kompetenz bezüglich des Einsatzes von *Medien im Unterricht* wurde vergleichsweise schwächer,

aber dennoch überdurchschnittlich hoch eingeschätzt. Diese stieg im Verlauf des Vorbereitungsdienstes nicht signifikant an.

4.4.3 Professionelles Verhalten

Das professionelle Verhalten wurde in der Befragung der Anwärterinnen und Anwärter für berufsbildende Schulen in folgenden Aspekten erfasst: im *Unterrichten* (mit den Indikatoren *Umgang mit Fehlern, kognitive Aktivierung* und *Klassenführung*), *Beurteilen und Diagnostizieren* sowie *arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster*. Die hier folgende Zusammenfassung der Ergebnisse wird durch die Tabellen 77 bis 79 im Anhang ergänzt.

Kompetenzbereich Unterrichten

Im Kompetenzbereich Unterrichten geht es um den *Umgang mit Fehlern*, die *kognitive Aktivierung* der Schülerinnen und Schüler durch die Anwärterinnen und Anwärter sowie den *Umgang mit Störungen* und die *Klassenführung/Monitoring*.

Respektvoller Umgang mit Fehlern

Gemäß ihrer eigenen Wahrnehmung war der *Umgang mit Fehlern* ihrer Schülerinnen und Schüler durch die Anwärterinnen und Anwärter für berufsbildende Schulen respektvoll und konstruktiv. Schon im ersten Ausbildungshalbjahr gaben sie in der Befragung an, dass sie sich in ihrer Klasse für eine wertschätzende und positive Fehlerkultur einsetzen, was sich im weiteren Verlauf noch verstärkte.

Kognitive Aktivierung

Die Einschätzung der Fähigkeit, die Schülerinnen und Schüler zur aktiven Beschäftigung mit den Lerninhalten zu motivieren, wird unter dem Aspekt der *kognitiven Aktivierung* gefasst. Die Antworten der Teilnehmenden aus Berufsbildenden Schulen zeigen, dass sie ihre Fähigkeiten in dieser Hinsicht im 2. und 3. Ausbildungshalbjahr als recht hoch wahrnehmen (Anwärterinnen und Anwärter im 1. Ausbildungshalbjahr wurden zu diesem Aspekt noch nicht befragt).

Klassenführung: Umgang mit Störungen und Monitoring

Eine gute Klassenführung, also die Optimierung der Lernzeit pro Unterrichtsstunde durch eine Verhinderung von und einen effektiven Umgang mit Störungen, ist ein Hinweis auf eine professionelle Unterrichtsgestaltung. Die Anwärterinnen und Anwärter des 2. und 3. Ausbildungshalbjahres wiesen sowohl für die Aspekte *Klassenführung/Monitoring* als auch den *Umgang mit Störungen* in den beiden erhobenen Ausbildungshalbjahren leicht überdurchschnittliche Werte auf.

Diagnostizieren und Bewerten

Nicht zuletzt, um eine individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, ist es von Bedeutung, dass Lehrerinnen und Lehrer geeignete Werkzeuge haben, um die Leistungen, aber auch die Defizite ihrer Schülerinnen und Schüler gekonnt zu identifizieren. Mit Blick auf diesen Aspekt des *Diagnostizierens und Bewertens* ergab die Befragung eine eindeutig positive Entwicklung im Verlauf des Vorbereitungsdienstes: Während die Kompetenz im 1. Ausbildungshalbjahr im Selbstbericht noch eher schwach eingestuft wurde, war im 2.Ausbildungshalbjahr schon ein deutlicher Anstieg zu verzeichnen, der sich im 3. Ausbildungshalbjahr noch verstärkte.

Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster

Im Bereich arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster sollte durch die Befragung erfasst werden, welche Ressourcen als Schutzfaktoren gegen mentale Erschöpfung und Burn-out vorhanden sind. Hier geht es um die Frage, inwieweit die Anwärterinnen und Anwärter ihre psychische Gesundheit pflegen und ob sie hinreichend inneren Abstand zu den Herausforderungen ihres Arbeitsalltags bekommen. Die hierzu erhobene Distanzierungsfähigkeit bewegte sich über die drei Phasen des Vorbereitungsdienstes in einem durchschnittlichen Bereich. Das Finden von innerer Ruhe schien etwas besser zu gelingen. Diese Kompetenz verstärkte sich im Verlauf leicht bis auf einen recht hohen Wert im 3. Ausbildungshalbjahr.

4.4.4 Sicht auf die eigene Berufsbiographie

Im Vorbereitungsdienst sammeln die Anwärterinnen und Anwärter praktische Erfahrungen im Schulalltag und müssen sich dabei auch immer wieder mit ihrer Rolle als Lehrerinnen und Lehrer auseinandersetzen und diese für sich selbst herausarbeiten. Diese wird unter dem Begriff "Lehrerergebnisse" zusammenfasst: Zu den hier erfassten Aspekten zählen die Entwicklung der Berufsrolle, das Wohlbefinden, gemessen an der emotionalen Erschöpfung und dem Erfüllen der motivationalen Grundbedürfnisse, beruflicher Ehrgeiz und der Zielorientierung als Lehrkraft (eine Übersicht liefern die Tabellen 80 bis 83 im Anhang).

Entwicklung der Berufsrolle

Die Anwärterinnen und Anwärter für berufsbildende Schulen zeigten bei der Befragung schon im 2. und 3. Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes eine recht hohe Identifikation mit der Rolle als Lehrerin und Lehrer. Sie hatten somit schon verhältnismäßig klare Vorstellungen über ihre Berufsrolle.

Wohlbefinden

Die Anwärterinnen und Anwärter für berufsbildende Schulen sowohl im 2. als auch im 3.Ausbildungshalbjahr ihres Vorbereitungsdienstes wiesen im Hinblick auf ihre *emotionale Erschöpfung* mittlere Ausprägungen auf. Auch den *motivationalen Grundbedürfnissen kommt* eine

wichtige Bedeutung zu. Anwärterinnen und Anwärter für berufsbildende Schulen sahen die motivationalen Grundbedürfnisse durch die Gegebenheiten im Vorbereitungsdienst über die Ausbildungshalbjahre hinweg insgesamt recht stark unterstützt. In diesem Kontext wurden die Aspekte Erleben sozialer Unterstützung, Erleben von Kompetenzunterstützung und Erleben von Autonomieunterstützung in der Befragung erhoben.

Dabei wurde das *Erleben von sozialer Unterstützung* sowie *Kompetenzunterstützung* als recht hoch bewertet. Die Anwärterinnen und Anwärter fühlten sich in ihrer Autonomie vergleichsweise weniger, aber dennoch recht gut unterstützt. Für alle drei Bereiche gab es keine nennenswerten Entwicklungen zwischen Ausbildungshalbjahr 2 und 3.

Beruflicher Ehrgeiz

Die Entwicklung der beruflichen Identität berührt auch die Frage, inwieweit man der eigenen beruflichen (Weiter-)Entwicklung Bedeutung beimisst. Bei der Befragung der Anwärterinnen und Anwärter für berufsbildende Schulen ergaben sich hinsichtlich der Selbstwahrnehmung von beruflichem Ehrgeiz sowohl im 2. als auch im 3. Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes leicht überdurchschnittliche Ausprägungen.

Reflexion und Zielorientierung als Lehrkraft

Mit der Skala der *Ich-Orientierung* wird die Zielorientierung der Anwärterinnen und Anwärter erfragt, und damit das Bestreben, auch im sozialen Vergleich mit anderen Lehrerinnen und Lehrern passable Arbeitsleistungen zu erbringen. Hierzu zählt auch der Wille, dass die eigenen Schülerinnen und Schüler gute (Lern-)Ergebnisse erzielen und der eigene Unterricht als gelungen betrachtet wird. Die Anwärterinnen und Anwärter für berufsbildende Schulen wiesen in der *Ich-Orientierung* über alle Ausbildungshalbjahre hinweg eine mittlere Ausprägung auf.

4.4.5 Zusammenfassung und Interpretation

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an berufsbildenden Schulen von den verschiedenen Lerngelegenheiten zu profitieren scheinen. Den Ergebnissen zufolge nehmen sie die *Interaktion mit den Ausbildungslehrkräften* als fruchtbar wahr. Dabei wird die pädagogische Grundausrichtung der Ausbildungspersonen eher *konstruktivistisch* als transmissiv wahrgenommen, was mit den eher konstruktivistischen Ansichten der Anwärterinnen und Anwärter übereinstimmt.

Zudem bewerten die Anwärterinnen und Anwärter Fachdidaktische und Berufspraktische Seminare, welche in ihren Augen einen Erfahrungsaustausch fördern, in ihrer Strukturierung und ihrem Theorie-Praxis-Bezug als hilfreich für die Professionalisierung. Auch die unterrichtsbezogenen Ausbildungselemente betrachten sie als hoch relevant, insbesondere den eigenverantwortlichen Unterricht. Es leuchtet ein, dass die praktische Anwendung des erworbenen

Wissens, verbunden mit der Selbsterfahrung des eigenständigen Unterrichtens, für die Anwärterinnen und Anwärter von besonderer Relevanz ist. Dass der *angeleitete Unterricht* aus der Retrospektive heraus im 3. Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes etwas an Bedeutung verliert, ist womöglich durch eine zunehmende Selbstständigkeit und Professionalisierung zu erklären. Darüber hinaus profitieren Anwärterinnen und Anwärter offenbar sehr von den *Rückmeldungen* durch verschiedene an der Ausbildung beteiligte Personen. In dieser Ausbildungsphase besteht offenbar im Besonderen das Bedürfnis, sich und seine berufliche Kompetenz mithilfe von erfahreneren Kolleginnen und Kollegen einschätzen und einordnen zu können. Als vergleichsweise weniger nützlich erscheint den Befragten hingegen der *Entwicklungsbericht*.

Bezüglich des Professionswissens (bzgl. *Unterrichtsgestaltung* und *Medieneinsatz*) ist laut Selbstaussagen eine zunehmende Kompetenzerweiterung im Verlauf des Vorbereitungsdienstes erkennbar. Auch das professionelle Unterrichtsverhalten, welches etwa *Klassenführung* und *kognitive Aktivierung* einschließt, scheint bei den Anwärterinnen und Anwärtern in allen Ausbildungshalbjahren recht gut ausgeprägt, wenngleich kein signifikanter Entwicklungsverlauf erkennbar ist. Da es sich hierbei um eine wichtige, im Vorbereitungsdienst zu fördernde Kernkompetenz handelt, wäre eine stetige Progression der Unterrichtskompetenz jedoch zu erwarten und durchaus wünschenswert gewesen.

Als wichtige Ressourcen während des Vorbereitungsdienstes können die *soziale Unterstützung durch Peers* sowie die bereits zu Beginn recht ausgeprägte *Lehrerselbstwirksamkeit* und die *Begeisterung für die eigenen Fächer* betrachtet werden.

Darüber hinaus identifizieren sich die Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an Berufsschulen mit ihrer Berufsrolle bereits zu Beginn des Referendariats recht gut und sind gewillt, sich stetig weiterzuentwickeln. Dabei sind sie in einem mittleren Maße wettbewerbsorientiert, möchten also im Vergleich zu Peers gut abschneiden, was ebenfalls positiv als Ressource gedeutet werden kann. Die Mehrheit der Befragten sieht zudem eher selten die Notwendigkeit zur Emotionsregulation, d.h. etwa zur Unterdrückung unerwünschter Emotionen. Wünschenswert wäre hier jedoch, dass Emotionsarbeit, da sie einen kritischen Gesundheitsfaktor darstellt, noch seltener als notwendig erlebt wird und stattdessen eigene, mitunter auch negative Emotionen, etwa im Konfliktgespräch mit einem Schüler, authentisch und sozial kompetent gezeigt werden können. Zudem haben die Anwärterinnen und Anwärter offenbar Schwierigkeiten, sich nach Feierabend von ihrer Arbeit zu distanzieren. Etwas besser gelingt es ihnen hingegen, innere Ruhe zu finden. Insgesamt ist laut dem Selbstbericht der Befragten das Wohlbefinden im Vorbereitungsdienst nicht vollständig gegeben. Erfreulicherweise sind die Grundbedürfnisse der Anwärterinnen und Anwärtern größtenteils zwar erfüllt und die emotionale Erschöpfung in allen Ausbildungshalbjahren eher gering bis mittelmäßig ausgeprägt. Da Erschöpfungssymptome jedoch einen entscheidenden gesundheitlichen Risikofaktor darstellen, sollten diese möglichst vollständig vermieden werden. Um das arbeitsbezogene Grundbedürfnis nach Autonomie zu gewährleisten, gilt es weiterhin, den Anwärterinnen und Anwärtern trotz der klaren Struktur und Vorgaben des Vorbereitungsdienstes gewisse Gestaltungs- und Handlungsspielräume zu geben.

4.5 Die Befunde zur Ausbildung im Lehramt an Förderschulen

Von allen Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern absolvierten 133 Anwärterinnen und Anwärter ihren Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Förderschulen (siehe Tabelle 13). Die überwiegende Mehrheit hatte ihren Studienabschluss in Rheinland-Pfalz erworben. Der Großteil der Befragten im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Förderschulen war weiblich (n = 111).

Tabelle 13

Demographische (und kontextuelle) Merkmale der Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an Förderschulen

N	133
W	111
m	20
keine Angabe	2
Ja	111
Nein	22
Ja	10
Nein	123
М	2.66
SD	.51
М	1.84
SD	.39
	w m keine Angabe Ja Nein Ja Nein M SD

Anmerkung. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Stichprobenumfang (gesamt).

In der Gruppe der Anwärterinnen und Anwärter im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Förderschulen waren über alle vier Erhebungszeiträume hinweg 87 Personen zum Zeitpunkt der jeweiligen Befragung im ersten Ausbildungshalbjahr, 46 Personen im zweiten Ausbildungshalbjahr und 38 im dritten Ausbildungshalbjahr (siehe Tabelle 14). Zu Beginn des Vorbereitungsdienstes lag das durchschnittliche Alter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei 27.64 Jahren (*SD* = 4.08).

Tabelle 14
Ausbildungshalbjahresspezifische Kontextmerkmale der Anwärterinnen und Anwärter aus dem Lehramt an Förderschulen

Aktuelle Dauer des Vorbereitungsdienstes ¹	im 1. Ausbildungshalbjahr	87
	im 2. Ausbildungshalbjahr	46
	im 3. Ausbildungshalbjahr	38
Wochenstunden eigenverantwortlicher	im 1. Ausbildungshalbjahr	
Unterricht	M	4.26
	SD	1.58
	im 2. Ausbildungshalbjahr	
	M	9.89
	SD	1.01
	im 3. Ausbildungshalbjahr	
	M	10.47
	SD	1.62
Alter bei Eintritt in den Vorbereitungsdienst	M	27.64
	SD	4.08
	Minimum	24
	Maximum	48

Anmerkung. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung. ¹ Die größere Zahl der Befragungsteilnahmen in den Ausbildungshalbjahren gegenüber der Gesamtzahl an Anwärterinnen und Anwärtern ergibt sich aus der Tatsache, dass ein kleinerer Anteil der Stichprobe mehrmals an der Studie teilnahm und zu mehreren Phasen des Vorbereitungsdienstes Informationen lieferte.

4.5.1 Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten

Unter dem Aspekt Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten wurden die im Vorbereitungsdienst fortgeschrittenen Anwärterinnen und Anwärter dazu befragt, wie sie die Interaktion mit den Ausbildungspersonen wahrnehmen, welche Erfahrungen sie im Vorbereitungsdienst hilfreich fanden und wie sie die Relevanz und Nützlichkeit spezifischer Ausbildungselemente beurteilen (eine Übersicht bieten die Tabellen 84 bis 87 im Anhang).

Wahrnehmung der Interaktion mit der Ausbildungslehrkraft

Die Anwärterinnen und Anwärter wurden gefragt, inwieweit sie die Arbeitsweise ihrer zugeordneten Ausbildungslehrkräfte als *konstruktivistisch* und als *transmissiv* erleben. Dabei ist für
eine konstruktivistische Arbeitsweise charakteristisch, dass Lernende zum kritischen Hinterfragen angeregt werden, individuelle Lern- und Lösungswege akzeptiert und angeregt sowie
Transferleistungen gefördert und gefordert werden (Hartinger, Kleickmann & Hawelka, 2006).
Eine transmissive Arbeitsweise zielt hingegen primär auf eine direkte und unidirektionale Weitergabe von Expertenwissen der Ausbildungslehrkraft an den Lernenden ab (Weißeno,
Weschenfelder & Oberle, 2013). Die befragten Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt
an Förderschulen empfanden die *Interaktionen mit der Ausbildungslehrkraft* insgesamt als
stärker konstruktivistisch geprägt, fühlten sich also dabei unterstützt, selbstständig ihren Weg
zu finden und verschiedene Unterrichtsmethoden zu erproben. In geringerem Umfang hatten

die Anwärterinnen und Anwärter für Förderschulen das Gefühl, dass ihnen enge Vorgaben zur Unterrichtsgestaltung gemacht würden.

Auch den täglichen, praxisbezogenen *Austausch mit ihren Kolleginnen und Kollegen* an der Ausbildungsschule schätzten die Anwärterinnen und Anwärter als grundsätzlich nützlich und impulsgebend für die tägliche Berufspraxis ein.

Wahrnehmung von Lerngelegenheiten: Seminar

Ab dem zweiten Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes beurteilten die Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an Förderschulen ihre Fachdidaktischen und Berufspraktischen Seminare anhand der Aspekte Teilen von Erfahrungen, Klarheit in Planung und Darstellung und Integration von Theorie und Praxis.

Insgesamt zeigte sich hier eine eher hohe Wertschätzung der Befragten hinsichtlich der drei qualitativen Aspekte für die Veranstaltungen am Seminarstandort. Sehr hoch bewerteten sie die Klarheit in Planung und Darstellung aller Veranstaltungen. Die Integration von Theorie und Praxis wurde grundsätzlich als gelungen wahrgenommen, die Anwärterinnen und Anwärter empfanden Beispiele aus der Schulpraxis und theoretische Inhalte in allen Seminaren als gut miteinander verknüpft. Nur mittelhoch wurde insgesamt der Grad eingeschätzt, zu dem Erfahrungen aus der beruflichen Praxis in Seminarsitzungen geteilt werden konnten. Die Bewertungen der unterschiedlichen Seminare für das 2. Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes entsprachen denen, die insgesamt auch aus der Retrospektive im 3. Ausbildungshalbjahr gemacht wurden. Lediglich im Berufspraktischen Seminar fielen das Teilen von Erfahrungen sowie die Klarheit in Planung und Darstellung im Rückblick der Anwärterinnen und Anwärter im 3. Ausbildungshalbjahr geringer aus als im Ausbildungshalbjahr zuvor.

Wahrgenommener Nutzen der Lerngelegenheiten

Zum wahrgenommenen Nutzen der verschiedenen Lerngelegenheiten wurden abermals nur die Anwärterinnen und Anwärter im 2. und 3. Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes befragt.

Wahrgenommener Nutzen der Ausbildungsveranstaltungen

Die fortgeschrittenen Anwärterinnen und Anwärter messen den fachdidaktischen wie auch den berufspraktischen Ausbildungsveranstaltungen im zweiten und dritten (= retrospektive Sicht) Ausbildungshalbjahr eine hohe Relevanz bei. Hierbei wird der Nutzen der fachdidaktischen Ausbildungsveranstaltungen noch etwas höher eingestuft als jener der berufspraktischen Veranstaltungen.

Wahrgenommener Nutzen der Ausbildungselemente "Unterricht"

Die Befragten schätzen ihren eigenverantwortlichen Unterricht im fortgeschrittenen Vorbereitungsdienst als nützlichste Lerngelegenheit für ihre professionelle Entwicklung ein. Auch Unterrichtsbesuche werden hierfür vor allem im 2. Ausbildungshalbjahr als hoch relevant eingestuft. Angeleiteter Unterricht, Unterrichtsmitschauen und Hospitationen empfanden die Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an Förderschulen ebenfalls als nützlich für die Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen, sowohl im 2. Ausbildungshalbjahr als auch aus retrospektiver Sicht im 3. Ausbildungshalbjahr.

Wahrgenommener Nutzen der Rückmeldungs- und Beratungselemente

Die im fortgeschrittenen Vorbereitungsdienst befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer stuften die verbalen Rückmeldungen der Fachleiterinnen und Fachleiter, jene der Fachlehrkräfte an den Schulen sowie Feedback aus dem Berufspraktischen Seminar als durchgehend nützlich bis sehr nützlich für ihre berufliche Entwicklung ein.

Ebenfalls als sehr nützlich schätzten die Befragten die Ausbildung an den Schulen ein. Die Beratungsgespräche 1 und 2 wurden währenddessen im Vergleich etwas niedriger, aber immer noch als eher hilfreich für die eigene Kompetenzentwicklung angesehen. Den Entwicklungsbericht beurteilten die Anwärterinnen und Anwärter hingegen als nur mäßig relevant: Hier fiel die Bewertung im Vergleich zu den anderen Ausbildungselementen sowohl im 2. als auch aus retrospektiver Sicht im 3. Ausbildungshalbjahr deutlich zurückhaltender aus.

Die *Vornote* hatte für die Befragten im 2. Ausbildungshalbjahr einen recht hohen Nutzen, während sie rückblickend im 3. Ausbildungshalbjahr nur noch als leicht überdurchschnittlich bewertet wurde.

Unterstützung durch Peers

Sowohl die *informationelle* als auch die *emotionale Unterstützung durch Peers* stellt für die Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an Förderschulen eine sehr wichtige Ressource dar. Sie schätzten bereits den *Informationsaustausch mit Peers* als sehr hilfreich ein, noch wichtiger scheint jedoch die *sozial-emotionale Unterstützung* bei persönlichen Herausforderungen und Schwierigkeiten im Beruf.

4.5.2 Professionelle Kompetenz

Zur Untersuchung der professionellen Kompetenzen der Anwärterinnen und Anwärter wurden die Überzeugungen über das Lernen, die Selbstwirksamkeit als Lehrkraft, der Fachenthusiasmus, die Emotionsregulation sowie Aspekte des Professionswissens untersucht. Die folgende Zusammenfassung der Ergebnisse wird durch die Tabellen 88 bis 92 im Anhang ergänzt.

Überzeugungen über das Lernen

Mit Blick auf die Überzeugungen über das Lernen wurden in der Befragung drei unterschiedliche Aspekte erhoben: konstruktivistische Überzeugungen, transmissive Überzeugungen sowie die subjektive Bedeutsamkeit des Theorie- und Praxis-Bezugs. Die befragten Anwärterinnen und Anwärter stimmten Aussagen, die konstruktivistische Überzeugungen widerspiegeln, über alle Ausbildungshalbjahre hinweg stark zu. Demgegenüber bewerteten sie Behauptungen, denen eine transmissive Lehr-Lern-Haltung zu Grunde liegt, insgesamt zurückhaltender. Demnach liegt es den Anwärterinnen und Anwärtern weniger nah, den Schülerinnen und Schülern durch vorgefertigte Erklärungen und Best-Practice-Beispiele Antworten zu liefern, und vielmehr sie im Unterricht zum kritischen und eigenständigen Lernen anzuleiten, bei dem sie ihre eigenen Schlüsse ziehen. Die Wichtigkeit der Integration theoretischer und wissenschaftlicher Erkenntnisse in die schulische Praxis schätzten die Anwärterinnen und Anwärter in allen Ausbildungshalbjahren nur leicht überdurchschnittlich ein.

Lehrerselbstwirksamkeit

Mit dem Aspekt der *Selbstwirksamkeit* wurde in der Befragung erhoben, in welchem Maß die Anwärterinnen und Anwärter darauf vertrauen, auch mit unterwarteten, schwierigen Situationen in und um das Klassenzimmer in naher Zukunft souverän und konstruktiv umgehen zu können (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Die befragten Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an Förderschulen im 2. und 3. Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes zeigten in diesem Aspekt durchgängig eine recht hohe Zuversicht.

Fachenthusiasmus

Die Begeisterungsfähigkeit für das eigene Fach, der *Fachenthusiasmus*, ist eine wichtige Voraussetzung für engagiertes Unterrichten (Patrick, Hisley & Kempler, 2000). Die Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an Förderschulen aus allen befragten Kohorten äußerten eine insgesamt eher hohe Begeisterung für die eigenen Fächer über alle Stadien des Vorbereitungsdienstes hinweg.

Emotionsregulation

Die empfundene Belastung von Anwärterinnen und Anwärtern wurde im Rahmen der Befragung unter anderem über das subjektive Erleben der *Notwendigkeit von Emotionsregulation* erfasst. In Schule und Unterricht Gefühle unterdrücken zu müssen, um nach außen hin ruhig zu erscheinen, oder innerlich nicht vorhandene Gefühle nach außen hin repräsentieren zu müssen, wird als ein Indikator für mentale Erschöpfung angesehen (Näring, Vlerick & Van de Ven, 2012). Im Mittel traten bei den im Vorbereitungsdienst fortgeschrittenen Anwärterinnen und Anwärtern mehrmals pro Woche, jedoch nicht täglich Situationen auf, in denen eine solche emotionale Dissonanz erlebt wurde.

Professionswissen

Das Professionswissen der Anwärterinnen und Anwärter wurde in zwei Bereichen erfasst, *Unterrichten* und Umgang mit *Medien im Unterricht*. Ihre Fähigkeiten mit Blick auf das *Unterrichten* bewerteten die befragten Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an Förderschulen schon am Anfang des Vorbereitungsdienstes als eher hoch; eine Bewertung, die im 2. Ausbildungshalbjahr nochmal bedeutsam positiver ausfällt. Hinsichtlich des angemessenen *Einsatzes von Medien im Unterricht* schätzten die Befragten ihre Kompetenzen im Vergleich zur *Unterrichtskompetenz* insgesamt etwas schwächer ein; dennoch zeigte sich auch hier eine kontinuierliche positive Entwicklung über die Dauer des Vorbereitungsdienstes hinweg.

4.5.3 Professionelles Verhalten

Mit Blick auf das professionelle Verhalten wurden die Bereiche *Unterrichten, Beurteilen und Diagnostizieren* sowie *arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster* erhoben. Die Ergebnistabellen 93 bis 95 im Anhang ergänzen die hier folgende Zusammenfassung der Befunde um statistische Kennwerte.

Kompetenzbereich Unterrichten

Im Kompetenzbereich *Unterrichten* wurden die im Vorbereitungsdienst fortgeschrittenen Anwärterinnen und Anwärter zu den Aspekten *Respektvoller Umgang mit Fehlern* der Schülerinnen und Schüler, *Kognitive Aktivierung*, *Umgang mit Störungen* und *Monitoring* des Klassengeschehens befragt.

Respektvoller Umgang mit Fehlern

Die Befragten schätzten ihren *Umgang mit Fehlern* der Schülerinnen und Schüler von Beginn an als sehr respektvoll und konstruktiv ein.

Kognitive Aktivierung

Die Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler durch die Anwendung spezifischer Strategien und Unterrichtsmethoden anzuregen, sich kognitiv mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen, wird als *kognitive Aktivierung* bezeichnet und als zentraler Faktor für Unterrichtsqualität angesehen (Minnameier, Hermkes & Mach, 2015). Die Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an Förderschulen schätzten die eigene Kompetenz zur *kognitiven Aktivierung* im 2. und 3. Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes als mittelhoch ein.

Klassenführung: Umgang mit Störungen und Monitoring

Durch effektive *Klassenführung* soll die Lernzeit pro Unterrichtsstunde optimiert werden, indem Unruhe und Hektik im Klassenzimmer durch die Allgegenwärtigkeit der Lehrkraft vorgebeugt und auf Störungen effektiv reagiert wird. Die Anwärterinnen und Anwärter empfanden ihre Kompetenz im *Umgang mit Störungen* durchgehend als mittelhoch ausgeprägt, während sie in Bezug auf ihre Fähigkeit im *Monitoring* des Unterrichtsgeschehens zu einer eher hohen Selbsteinschätzung tendierten.

Diagnostizieren und Bewerten

Eine weitere wichtige Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern ist es, Schülerleistungen mit unterschiedlichen Instrumenten festzustellen, Stärken und Schwächen der Lernenden zu identifizieren und individuelle Förderung zu initiieren (Artelt & Gräsel, 2009). Die Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an Förderschulen zeigten hier eine bedeutsame Verbesserung über die gesamte Dauer des Vorbereitungsdienstes hinweg: Während sie ihre diagnostischen Fähigkeiten im 1. Ausbildungshalbjahr noch als leicht unterdurchschnittlich bewerteten, zeigt sich schon im 2. Ausbildungshalbjahr ein starker Anstieg, der im 3. Ausbildungshalbjahr weiter zunimmt.

Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster

Die Fähigkeiten, sich von beruflichen Themen zu distanzieren und auch bei alltäglichen beruflichen Herausforderungen die Ruhe zu bewahren, werden im Rahmen der arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmuster (Schaarschmidt, 2006) als Schutzfaktoren gegen mentale Erschöpfung angesehen. Die Befragungsergebnisse deuten für die Anwärterinnen und Anwärter auf eine lediglich moderate Distanzierungsfähigkeit über die Dauer des Vorbereitungsdienstes hinweg hin. Das Finden von innerer Ruhe im beruflichen Alltag fällt eingangs des Vorbereitungsdienstes bereits leicht überdurchschnittlich aus und liegt im 2. und 3. Ausbildungshalbjahr mit geringfügig höheren Werten in einem vergleichbaren Bereich.

4.5.4 Sicht auf die eigene Berufsbiographie

Die Lerngelegenheiten des Vorbereitungsdienstes sollen Lehramtsanwärterinnen und -anwärter auch darin unterstützen, ein klares und professionelles Selbstverständnis ihrer Rolle als Lehrerinnen und Lehrer zu entwickeln. Zu dem Oberbegriff *Lehrerergebnisse* werden vor diesem Hintergrund die Aspekte *Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerrolle*, die berufliche Weiterentwicklung im Sinne von *beruflichem Ehrgeiz*, die *Zielorientierung als Lehrkraft*, sowie das Wohlbefinden gezählt (eine Übersicht bieten die Tabellen 96 bis 99 im Anhang).

Entwicklung der Berufsrolle

Schon im 2. Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes deuten die Befragungsergebnisse auf eine recht hohe Identifikation der Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an Förderschulen mit der Rolle als Lehrerin und Lehrer hin. Dieses bereits grundlegend vorhandene Selbstverständnis im beruflichen Kontext und in der Gestaltung von Beziehungen mit Schülerinnen und Schülern, Eltern und Kolleginnen und Kollegen setzte sich auch im 3. Ausbildungshalbjahr fort.

Wohlbefinden

Hinsichtlich ihrer *emotionalen Erschöpfung* wiesen die Anwärterinnen und Anwärter sowohl im 2. als auch im 3. Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes mittelhohe Ausprägungen

auf. Zugleich berichten die Befragten von einem durchgehend hohen Gefühl sozialer Eingebundenheit im Kollegium ihrer Ausbildungsschule. Während die Unterstützung bei der Weiterentwicklung eigener Kompetenzen noch als eher hoch wahrgenommen wird, wird die Begünstigung eines autonomen Lern- und Arbeitsweges durch den Ausbildungsschulkontext als nur mäßig vorhanden wahrgenommen. Diese Trends sind über das 2. und 3. Ausbildungshalbjahr hinweg konstant.

Beruflicher Ehrgeiz

Ein Aspekt der Entwicklung der beruflichen Identität besteht auch darin, welchen Stellenwert eine Person dem Beruf und der eigenen beruflichen Entwicklung beimisst. Daher wurde auch nach dem *beruflichen Ehrgeiz* gefragt, welchen die Anwärterinnen und Anwärter im 2.° und 3. Ausbildungshalbjahr als leicht überdurchschnittlich ausgeprägt einschätzten.

Reflexion und Zielorientierung als Lehrkraft

Mit der Skala *Ich-Orientierung* wurde die Zielorientierung der Anwärterinnen und Anwärter erfasst. Diese misst, inwieweit man bemüht ist, auch im sozialen Vergleich mit anderen Lehrerinnen und Lehrern seine Rolle und Aufgaben erfolgreich auszufüllen (hierzu zählt z.B. ob man als wichtig erachtet, dass eigene Schülerinnen und Schüler gute Leistungen erzielen oder dass man als Lehrkraft einen qualitativ guten Unterricht bietet). Die Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an Förderschulen wiesen in der *Ich-Orientierung* eine mittlere Ausprägung auf.

4.5.5 Zusammenfassung und Interpretation

Im Bereich der *Lerngelegenheiten* zeichnen die Befragungsergebnisse für das Lehramt an Förderschulen ein insgesamt eher positives Bild: Dem Gros der Ausbildungselemente des Vorbereitungsdienstes an den Hauptstandorten Studienseminar und Ausbildungsschule wird eine durchgehend hohe Wertschätzung entgegengebracht. Besonders sticht hier der *eigenverantwortliche Unterricht* hervor, der sowohl im 2. als auch retrospektiv im 3. Ausbildungshalbjahr die höchste Relevanz für die professionelle Entwicklung der Anwärterinnen und Anwärter aufweist. Demgegenüber wird der *Entwicklungsbericht* als nur mäßig hilfreich angesehen; eine Tendenz, die sich auch schon in der lehramtsübergreifenden Gesamtschau des Zwischenberichts (2017-2018) dieser Evaluation zeigte. Um genauer feststellen zu können, in welcher Weise der Umgang mit diesem Instrument förderlicher gestaltet werden müsste, um den Ertrag für die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte zu erhöhen, könnte ein Austausch zwischen den verschiedenen Lehrämtern sowie ein Anwärter-Ausbilder-Dialog unterstützend wirken.

Die konstruktivistische Grundhaltung der an der Ausbildungsschule betreuenden Mentorinnen und Mentoren sowie Kolleginnen und Kollegen stellt angesichts des implementierten entwicklungs- und beratungsorientierten Schwerpunkts des reformierten Vorbereitungsdienstes

eine wünschenswerte Lernumgebung dar. Gerade in den Systemen Förder- und Schwerpunktschule, in denen Lehrkräfte oft mit stark variierenden Bedarfen heterogener Lerngruppen konfrontiert sind, kann eine solche Haltung die Motivation des Lernenden, die Wahrnehmung von Ressourcen und den effektiven Lernertrag fördern. Auch auf Seiten der angehenden Lehrkräfte überwiegt eine kontextuell günstige, konstruktivistische Lehr- und Lernüberzeugung. Zugleich deuten die Ergebnisse jedoch an, dass auch eine transmissive Haltung im Sinne eines unidirektionalen Transfers von Expertenwissen, wenn auch schwächer ausgeprägt, durchaus von den Anwärterinnen und Anwärtern (bei den Ausbildern wie bei sich selbst) wahrgenommen wird. Dies könnte auch erklären, warum die Befragten eine nur mäßige Unterstützung darin wahrnehmen, die täglichen Anforderungen im Schuldienst auf eine autonome Art und Weise erledigen zu können. Bei einer klaren, lerntheoretischen Positionierung des Lehramts an Förderschulen zugunsten des konstruktivistischen Ansatzes wäre eine noch stärkere Verankerung dieser Betreuungspraxis überlegenswert. Strukturierte Fort- und Weiterbildungsangebote an das aktuelle und künftige Ausbildungspersonal könnten dies unterstützen.

Vor dem Hintergrund der curricular verankerten, konstruktivistischen Auffassung von Lehren und Lernen in den Ausbildungskonzepten des Vorbereitungsdienstes wäre ebenso zu überlegen, inwieweit in den Seminarveranstaltungen der Studienseminare noch mehr Raum für das Teilen von Erfahrungen aus der täglichen Praxis an den Ausbildungsschulen gegeben werden kann. Eine strukturierte Reflexion im Team könnte u.a. die weitere Entwicklung des mittelhoch ausgeprägten pädagogischen Wissens und Könnens der Anwärterinnen und Anwärter in den Bereichen Klassenführung und Aktivierung unterstützen, die hoch relevant für Lehrergesundheit sind (Dicke et al., 2015). Unterstützt wird diese Annahme durch den Befund, dass die Anwärterinnen und Anwärter in sehr hohem Maße von der sozial-emotionalen und informationellen Unterstützung durch Peers profitieren.

Allgemein starten die Anwärterinnen und Anwärter des Lehramts an Förderschulen bereits mit recht günstigen Voraussetzungen in den Bereichen *Motivation, pädagogische Fähigkeiten* und *Rollenklarheit* in den Vorbereitungsdienst: Sie berichten u.a. von einer eher hohen, *unterrichtsfachlichen Begeisterungsfähigkeit*, von recht hoher Zuversicht, auch schwierige Anforderungen des Unterrichts gut bewerkstelligen zu können und einem sehr konstruktiven, wertschätzenden *Umgang mit Fehlern* im Klassenzimmer. Zugleich berichten die Befragten von einer mäßig auftretenden *Notwendigkeit*, *die eigenen Gefühle an Situationen angepasst zu beeinflussen* (mehrmals pro Woche, aber nicht täglich) und einer mittleren *emotionalen Erschöpfung*.

Demgegenüber erscheint die mittlere Ausprägung der berichteten *Distanzierungsfähigkeit* der Anwärterinnen und Anwärter im Angesicht der besonderen Anforderungen, die der Lehrerberuf im Bereich Psychohygiene an den Ausübenden stellt, eher unzureichend. Unklar bleibt, ob und in welchem Ausmaß dieses Defizit für eine zunehmende *Erschöpfung* verantwortlich sein wird, sobald das volle Stundendeputat einer Lehrkraft nach Beendigung des Vorbereitungs-

dienstes übernommen wird. Im Sinne einer langfristigen Erhaltung von Gesundheit und Leistungsfähigkeit wäre daher zu überlegen, inwieweit diese Fähigkeit stärker gefördert werden kann, beispielsweise durch das Vermitteln von kognitiven und selbstregulativen Strategien in den Curricula der Seminarveranstaltungen.

4.6 Kompetenzbezogene Voraussetzungen beim Quereinstieg (Lehrämter an BBS und FöS) in den Vorbereitungsdienst

Zur Beschreibung der kompetenzbezogenen Eingangsbedingungen von Anwärterinnen und Anwärtern, die ohne ein reguläres Lehramtsstudium Zugang zur 2. Phase der Lehramtsausbildung erlangt haben, wurden Daten von 42 Quereinsteigern für die Lehrämter an berufsbildenden Schulen und Förderschulen im 1. Ausbildungshalbjahr ihres 2-jährigen Vorbereitungsdienstes herangezogen. Diese beiden Gruppen wurden zusammengefasst, da aufgrund der kleinen Anzahl der Quereinsteiger hier keine Unterscheidung nach Lehrämtern vorgenommen werden konnte. Eine darüber hinaus gehende, verlaufsorientierte Auswertung war innerhalb dieser zusammengefassten Gruppe nicht möglich, da sich die restlichen Befragten zu ungleich und in nicht repräsentativer Form auf die weiteren Phasen verteilten. Der vorliegende Abschnitt beschränkt sich daher auf eine Beschreibung der kompetenzbezogenen Voraussetzungen bei Eintritt in den Vorbereitungsdienst. Somit kann der Versuch unternommen werden, besondere Herausforderungen und Bedarfe beim fachfremden Einstieg in die 2. Phase der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zu identifizieren. Eine Analyse der Wirksamkeit und empfundenen Nützlichkeit spezifischer Ausbildungsstrukturen und -elemente erlauben die geringen Fallzahlen in späteren Phasen währenddessen nicht.. Tabelle 15 stellt soziodemographische Kennwerte der Stichprobe zu Beginn des Vorbereitungsdienstes dar.

Tabelle 15

Demographische und kontextuelle Merkmale der Anwärterinnen und Anwärter im Quereinstieg zu Beginn des Vorbereitungsdienstes

Gesamtstichprobe	N	42
Geschlecht	weiblich	25
	männlich	17
Alter	М	35.14
	SD	6.16
Abschlussnote Hochschulzugangsberechtigung	М	2.50
	SD	.63
Abschlussnote Hochschulabschluss	М	1.84
	SD	.48
Wochenstunden eigenverantwortlicher Unter-	М	8.05
richt	SD	3.31

Anmerkung. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Stichprobenumfang (gesamt).

4.6.1 Professionelle Kompetenz

Die Untersuchung professioneller Kompetenz beim Quereinstieg zu Beginn der 2. Phase der Lehramtsausbildung wurde anhand der Indikatoren Überzeugungen über das Lernen, Aspekte des Professionswissens, allgemeine Selbstwirksamkeit, Fachenthusiasmus sowie pädagogisches Interesse, und arbeitsbezogene, selbstregulatorische Erlebens- und Verhaltensmuster untersucht. Die statistischen Kennwerte dieser Indikatoren sind in Ergänzung der folgenden Zusammenfassung in den Tabellen 100 und 101 im Anhang zu finden.

Überzeugungen über das Lernen

Mit Blick auf die Überzeugungen über das Lernen wurden in der Befragung drei unterschiedliche Aspekte erhoben: *konstruktivistische Überzeugungen, transmissive Überzeugungen* sowie die subjektive Bedeutsamkeit des *Theorie- und Praxis-Bezugs*. Die befragten Anwärterinnen und Anwärter im Quereinstieg stimmten Aussagen, die konstruktivistische Überzeugungen widerspiegeln, bereits im 1. Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes stark zu. Behauptungen, denen eine transmissive Lehr-Lern-Haltung zugrunde liegt, bewerteten sie insgesamt zurückhaltender. Auch die Befragten im Quereinstieg gaben an, vom Initiieren eigenständigen und selbstentdeckenden Lernens stärker überzeugt zu sein als von einem Unterrichtsansatz, der sich mehr an der Verwendung von Best-Practice-Beispielen und direktiver Wissensvermittlung orientiert. Die Wichtigkeit der Integration theoretischer und wissenschaftlicher Erkenntnisse in die schulische Praxis schätzten sie derweil mittelhoch ein.

Professionswissen: Unterrichten, Medien, Diagnostik

Das Professionswissen der Anwärterinnen und Anwärter zu Beginn ihres Quereinstiegs in den Vorbereitungsdienst wurde in den Bereichen *Unterrichten, Umgang mit Medien im Unterricht* sowie anhand der *diagnostischen Kompetenz* erfasst. Die selbsteingeschätzten Fähigkeiten hinsichtlich eines angemessenen Einsatzes von verschiedenen *Medien im Unterricht* befanden sich in einem mittleren Bereich und waren somit zum Teil etwas geringer ausgeprägt als die Selbstauskünfte der Befragten im regulären Vorbereitungsdienst. Etwas höher und damit leicht überdurchschnittlich fielen die Selbsteinschätzungen im *Unterrichten* aus, so beispielsweise in Bezug auf die Fähigkeiten, Lernsituationen gegenüber Schülerinnen und Schülern klar zu strukturieren und schülerorientierte Unterrichtsmethoden im Klassenraum umzusetzen. In einem mit Absolventen eines Lehramtsstudiums vergleichbaren Wertebereich lagen die diagnostischen Fähigkeiten eingangs der 2. Phase der Lehramtsausbildung: Auch die Quereinsteiger schätzten ihr Wissen und Können leicht unterdurchschnittlich ein, etwa den Leistungsfortschritt ihrer Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Instrumenten festzustellen und differenzierte Rückmeldungen zu geben.

Allgemeine Selbstwirksamkeit

Zu Beginn des Vorbereitungsdienstes wurde die *Allgemeine Selbstwirksamkeit* erhoben, die im Bereich motivationaler Kompetenz widerspiegelt, in welchem Maß die Anwärterinnen und

Anwärter darauf vertrauen, auch unterwarteten, schwierigen Situationen und Herausforderungen in der Zukunft souverän und konstruktiv begegnen zu können (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Die Anwärterinnen und Anwärter erreichten hier einen leicht überdurchschnittlichen Wert.

Fachenthusiasmus

Die Begeisterungsfähigkeit für das eigene Fach, der *Fachenthusiasmus*, ist eine wichtige Voraussetzung für engagiertes Unterrichten (Patrick, Hisley & Kempler, 2000). Die Anwärterinnen und Anwärter im Quereinstieg zeigten hier eine sehr hohe Ausprägung, die mit jener der Befragten im regulären Vorbereitungsdienst vergleichbar ist.

Pädagogisches Interesse

Auch das Interesse, mit Kindern und Jugendlichen zusammenzuarbeiten und die Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Persönlichkeit zu begleiten, ist bei den Quereinsteigern zu Beginn des Vorbereitungsdienstes bereits stark ausgeprägt.

Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster

Die Fähigkeiten, sich von beruflichen Themen zu distanzieren und auch bei alltäglichen beruflichen Herausforderungen die Ruhe zu bewahren, werden im Rahmen der *arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmuster* (Schaarschmidt, 2006) als Schutzfaktoren gegen mentale Erschöpfung angesehen. Die Quereinsteiger zu Beginn ihrer Lehramtsausbildung wiesen in beiden Aspekten mittlere bis leicht überdurchschnittliche Werte auf, die sich innerhalb der Spannweite von Werten befinden, die für die Befragten aus den fünf Lehrämtern im regulären Vorbereitungsdienst ermittelt wurden.

4.6.2 Zusammenfassung und Interpretation

In der Gesamtschau der zum Quereinstieg in den Vorbereitungsdienst erhobenen Kompetenzvoraussetzungen in den Bereichen professionelle Überzeugungen, professionelles Wissen, Motivation und Selbstregulation (Baumert & Kunter, 2006) lässt sich zunächst feststellen, dass mit Bezug auf die hier ausgewerteten Indikatoren der jeweiligen Kompetenzbereiche vergleichbare Selbsteinschätzungen zwischen Quereinsteigern und Anwärterinnen und Anwärtern mit Hochschulabschluss Lehramt beobachtet werden können (vgl. Kapitel 4.1 – 4.5, 4.7).

So überrascht es positiv, dass auch das Antwortverhalten angehender Lehrkräfte ohne lehrund lerntheoretische Vorbildung im Sinne des Lehramtsstudiums bereits in hohem Maße eine konstruktivistische Lehr- und Lernüberzeugung widerspiegelt. Auch das eigene didaktische und methodische Unterrichtswissen, die mediale sowie die diagnostische Unterrichtskompetenz werden von Quereinsteigern im ersten Ausbildungshalbjahr in vergleichbarem Maß – und damit insgesamt durchschnittlich – eingeschätzt wie jenes professionelle Wissen der Anwärterinnen und Anwärter, die die erste Phase der Lehramtsausbildung regulär durchlaufen haben. Demgegenüber erzielten Quereinsteiger in einer Vergleichsuntersuchung von Kunina-Habenicht et al. (2013) in drei von fünf Bereichen eines Tests zum bildungswissenschaftlichen Wissen schlechtere Ergebnisse als Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiengangs. Während sich in den Analysen zwar, analog zu den hier gefundenen Selbsteinschätzungen, keine substanziellen Unterschiede in diagnostischer Kompetenz zeigten, schnitten Quereinsteiger in den Bereichen "Unterrichtsdidaktik", "Schulpädagogik" und "Lernen/Entwicklung" schlechter ab als die Universitätsabsolventinnen und -absolventen (Kunina-Habenicht et al., 2013). Auch in einer Untersuchung von Kleickmann und Anders (2013) wiesen Quereinsteiger in den Lehrberuf niedrigere Ausprägungen von fachübergreifendem, pädagogisch-psychologischem Wissen auf.

Hervorzuheben sind die hohe, fachbezogene Begeisterungsfähigkeit sowie das große pädagogische Interesse der heterogenen Teilnehmergruppe. Diese ausgeprägte, professionelle Motivation kann als eine für den weiteren Lernprozess günstige Voraussetzung betrachtet werden und speist sich möglicherweise auch aus der reichhaltigen Praxiserfahrung, die die Quereinsteiger durch ihren jeweiligen, berufsspezifischen Hintergrund sammeln konnten.

Im Bereich selbstregulativer Fähigkeiten zeichnen die Ergebnisse ebenfalls ein Bild, das mit den Selbsteinschätzungen der Anwärterinnen und Anwärter im regulären, 18-monatigen Vorbereitungsdienst vergleichbar ist: Während das Erleben von Ruhe und Erholung im beruflichen Alltag bereits recht gut gelingt, befindet sich die Distanzierungsfähigkeit auf einem Niveau, das angesichts der hohen diesbezüglichen Anforderungen des Lehrberufs optimierungswürdig erscheint.

Zusammenfassend ergeben sich aus den hier diskutierten Ergebnissen der Selbstauskünfte zu professionellen Kompetenzen also keine Hinweise auf eine systematische Benachteiligung der Quereinsteiger in den Lehrberuf aufgrund der verpassten Lerngelegenheiten, die die erste Phase des Lehramtsstudiums durch universitäre Angebote und studienbegleitende Praktika bereithält. Demgegenüber könnten sie auf eine in manchen Bereichen grundlegend gelingende Kompensation dieses curricularen Professionalisierungsdefizits in den heterogenen Berufsbiographien der Quereinsteiger hindeuten, auch wenn die "fachfremden" Lerngelegenheiten in den ehemaligen Tätigkeitsfeldern der Befragten bzw. deren Nutzungsarten hier nicht identifiziert werden können. Dennoch sollte die grundsätzliche Wirksamkeit des Lehramtsstudiums, gerade in Bezug auf den Aufbau bildungswissenschaftlichen Wissens, nicht außer Acht gelassen werden (z.B. König & Seifert, 2012).

Kritisch muss abschließend angemerkt werden, dass die geringe Stichprobengröße für die Gruppe der Quereinsteiger sowie die eingeschränkte Bandbreite erfasster Kompetenzen zu Beginn des Vorbereitungsdienstes die Belastbarkeit dieser Befunde einschränken. Eine tiefergehende, verlaufsorientierte Analyse der spezifischen Voraussetzungen und Wirkfaktoren der

Kompetenzentwicklung im Quereinstieg, die auch qualitativ unterschiedliche Berufsbiographien repräsentativ abbilden kann, kann bei entsprechender Zielsetzung Gegenstand künftiger Untersuchungen sein.

4.7 Vergleich der Befunde zur Ausbildung zwischen den verschiedenen Lehrämtern

In Ergänzung zu den bisherigen Ausführungen, die sich auf den Vorbereitungsdienst *innerhalb* eines Lehramts bezogen, wird im folgenden Abschnitt ein Vergleich *zwischen* den Lehrämtern Grundschule, Realschule plus, Gymnasium, berufsbildende Schule und Förderschule vorgenommen. Die in der Landesverordnung vom 03. Januar 2012 verankerte, für alle Lehrämter gültige Curriculare Struktur des Vorbereitungsdienstes (Anlage 1 zur *Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen, an Realschulen plus, an Gymnasien, an berufsbildenden Schulen und an Förderschulen vom 3. Januar 2012 i. d. j. g. F.)* sowie die damit einhergehende Vereinheitlichung der Ausbildungs- und Prüfungsstrukturen ermöglichen diesen Querbezug, der spezifische Ressourcen und Herausforderungen einzelner Lehrämter herausarbeiten und zugleich einen lösungsorientierten Austausch zwischen den einzelnen Systemen anregen kann.

Für den Vergleich zwischen den fünf Lehrämtern wurden die mittleren Ausprägungen der verschiedenen erhobenen Variablen in den übergeordneten Bereichen Lerngelegenheiten, professionelle Kompetenz und Verhalten, sowie Lehrerergebnisse über die verschiedenen Phasen des jeweiligen Vorbereitungsdienstes hinweg aggregiert, gegenübergestellt und auf statistisch bedeutsame Unterschiede hin untersucht. Für eine bessere Übersichtlichkeit der Ergebnisse werden im Folgenden lediglich jene Unterschiede zwischen den Lehrämtern berichtet, die in unseren Auswertungen mindestens eine mittlere Effektstärke aufwiesen (vgl. Tabellen 16, 17 und 18). Die Tabellen sind jeweils so aufgebaut, dass das in den Zeilen genannte Lehramt mit den in den Spalten aufgeführten Lehrämtern verglichen wird. Die folgende Abbildung 4 gibt eine Lesehilfe zu den Tabellen 16, 17 und 18.

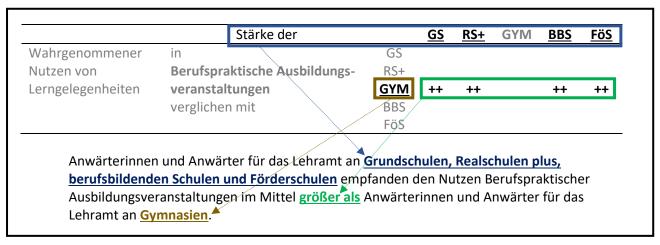


Abbildung 4. Beispiel zur Lesart der Tabellen 16, 17 und 18. Gezeigt wird exemplarisch die erste Ergebniszeile der Tabelle 16, Vergleich zwischen Lehrämtern – Ausbildungselemente an Seminar und Schule.

Ergänzende Informationen liefern die Tabellen 102 bis 105 im Anhang.

4.7.1 Einschätzung von Nützlichkeit und Relevanz von Lerngelegenheiten im Vergleich der Lehrämter

Im Bereich der Lerngelegenheiten des Vorbereitungsdienstes ergaben sich lehramtsspezifische Unterschiede sowohl in einzelnen Aspekten der fachdidaktischen und berufspraktischen Ausbildungsveranstaltungen am Studienseminar, wie auch hinsichtlich der subjektiv eingeschätzten Relevanz und Nützlichkeit einzelner Ausbildungselemente im Hinblick auf die professionelle Entwicklung der Anwärterinnen und Anwärter (Gesamtübersicht vgl. Tabelle 16).

Vergleich des wahrgenommenen Nutzens weiterer Lerngelegenheiten:

Ausbildungselemente am Studienseminar und an der Schule

Hinsichtlich des wahrgenommenen Nutzens verschiedener Lerngelegenheiten des Studienseminars und der Ausbildungsschule ergaben sich für die berufspraktischen Ausbildungsveranstaltungen, die Hospitationen, den angeleiteten Unterricht, die verbalen Rückmeldungen der Fachleiterinnen und Fachleiter aus dem Berufspraktischen Seminar sowie die verbalen Rückmeldungen der Lehrkräfte an den Schulen und den Entwicklungsbericht statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Lehrämtern (Tabelle 16).

Die berufspraktischen Ausbildungsveranstaltungen wurden von den Anwärterinnen und Anwärtern aller Lehrämter als relevant für ihre Professionalisierung eingeschätzt. Lediglich die Befragten aus dem Lehramt für Gymnasien schätzten deren Nutzen etwas geringer ein als die Befragten aus den anderen Lehrämtern.

Tabelle 16

Vergleich zwischen Lehrämtern – Ausbildungselemente an Seminar und Schule

	Stärke der		GS	RS+	GYM	BBS	FöS
Wahrgenommener	in	GS					
Nutzen von	Berufspraktische Ausbildungs-	RS+					
Lerngelegenheiten	veranstaltungen	GYM	++	++		++	++
	verglichen mit	BBS					
		FöS					
	in	GS					
	Hospitationen	RS+					
	verglichen mit	GYM					
		BBS	++	++	++		++
		FöS					
	in	CC					
	in	GS RS+					
	Angeleiteter Unterricht						
	verglichen mit	GYM					
		BBS	+	+	+		+
		FöS					
	in	GS					
	Rückmeldungen FL aus BPS	RS+					
	verglichen mit	GYM	++	++		++	++
	•	BBS					
		FöS					
	in	GS					
		RS+					
	Rückmeldungen Fachlehrkräfte an Schulen	K5+					
	verglichen mit	GYM	+	+		+	+
	_	BBS					
		FöS					
	in	GS					
	Entwicklungsbericht	RS+	+				
	verglichen mit	GYM	++	++		+	++
		BBS	++				
		FöS					

Anmerkung.

Ein Plus-Zeichen entspricht einem mittelgradigen Effekt im direkten 1:1-Vergleich der beiden betreffenden Lehrämter, zwei Plus-Zeichen entsprechen einem eher großen bis großen Effekt. GS = Grundschule, RS+ = Realschule plus, GYM = Gymnasium, BBS = berufsbildende Schule, FöS = Förderschule, FL = Fachleiter, BPS = Berufspraktisches Seminar.

Bezüglich der *Hospitationen* lässt sich zunächst festhalten, dass auch hier die Beurteilungen im guten bis sehr guten Bereich liegen. Im Vergleich zu den restlichen Lehrämtern beurteilen die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter für *berufsbildende Schulen* diese jedoch signifikant als weniger bedeutsam. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich für den *angeleiteten Unterricht*.

Wenngleich die Einschätzungen lehramtsübergreifend positiv ausfielen, sahen die Befragten aus dem Lehramt an berufsbildenden Schulen diesen als etwas weniger relevant an als die Befragten aus den anderen Lehrämtern, was in dem deutlich geringeren Anteil von angeleitetem Unterricht im Lehramt an berufsbildenden Schulen begründet sein könnte.

Hinsichtlich der Rückmeldungen durch die Fachleiterinnen und Fachleiter aus dem Berufspraktischen Seminar sowie der Lehrkräfte an den Schulen zeigte sich ein übergreifend positives Bild; Anwärterinnen und Anwärter aus allen Lehrämtern scheinen von den Rückmeldungen zu profitieren. Beide Rückmeldungsquellen erachteten die Befragten aus dem Gymnasiallehramt jedoch als signifikant weniger hilfreich als die Befragten der anderen Lehrämter.

Im Vergleich zu den anderen beurteilten Ausbildungselementen wurde der *Entwicklungsbericht* über alle Lehrämter hinweg in seiner subjektiven Nützlichkeit eher gering eingeschätzt, absolut gesehen bewegte sich die Wahrnehmung der Nützlichkeit aber immer noch im durchschnittlichen Bereich. Dabei bewerteten die Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an *Grundschulen* dieses Ausbildungselement besser als alle anderen Lehrämter außer der *Förderschule*. Die Befragten aus dem Lehramt für *Gymnasien* betrachteten den Entwicklungsbericht am seltensten als relevant für ihre Professionalisierung.

Vergleich der Wahrnehmung von Lerngelegenheiten: Fachdidaktisches Seminar und Berufspraktisches Seminar

Im Vergleich der Wahrnehmung von Lerngelegenheiten über die Lehrämter hinweg berichten wir ebenfalls nur die Aspekte, in denen sich signifikante Unterschiede mit mindestens mittlerer Effektstärke nachweisen ließen.

Die Anwärterinnen und Anwärter aller Lehrämter bewerteten die *Klarheit der Planung und Darstellungsformen der fachdidaktischen Seminarveranstaltungen* als durchgehend hoch bis sehr hoch. Mittlere Unterschiede zeigten sich zwischen dem noch etwas höheren Rating dieses Aspekts durch die Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an *Grundschulen* und *Realschulen plus* verglichen mit der Einschätzung der Befragten aus dem Lehramt an *berufsbildenden Schulen*.

Die Integration von Theorie und Praxis im Rahmen der fachdidaktischen Veranstaltungen wurde ebenso über alle Lehrämter hinweg als grundsätzlich gelungen wahrgenommen; im Bereich Gymnasium gab es etwas schwächere durchschnittliche Einschätzungen, während die Befragten aus den Realschulen plus diesen Aspekt etwas stärker hervorhoben.

Stärkere Unterschiede zeigten sich hinsichtlich des Grads, zu dem Erfahrungen der Seminarteilnehmer aus der täglichen Praxis an den Ausbildungsschulen in die fachdidaktischen Sitzungen integriert wurden. Hier deuten die Ergebnisse an, dass dies in den Bereichen *Grundschule*,

Realschule plus und berufsbildende Schule aus Sicht der Befragten stärker geschah als in Seminaren für das Lehramt an Gymnasien und Förderschulen (siehe Tabelle 17).

Tabelle 17 Vergleich zwischen Lehrämtern – fachdidaktische und berufspraktische Ausbildungsveranstaltungen

	Stärke der		GS	RS+	GYM	BBS	FöS
Fachdidaktisches Seminar	in Klarheit in Planung + Darstellung verglichen mit	BBS	+	+			
	in Integration von Theorie und Praxis verglichen mit	GYM	+	+		+	
	in	GYM	++	++		++	
	Teilen von Erfahrungen verglichen mit	FöS	++	++		++	
	Stärke der		GS	RS+	GYM	BBS	FöS
Dorufenraktisches	in	GYM	+	+			+
Seminar	Berufspraktisches Klarheit in Planung + Darstellung verglichen mit BBS	BBS	+	+			
	in	GYM		+			
	Integration von Theorie und Praxis verglichen mit	FöS		+			
	1	GS	•			+	
	in						
	Teilen von Erfahrungen	GYM		+		+	

Anmerkung. Ein Plus-Zeichen entspricht einem mittelgradigen Effekt im direkten 1:1-Vergleich der beiden betreffenden Lehrämter, zwei Plus-Zeichen entsprechen einem eher großen bis großen Effekt. GS = Grundschule, RS+ = Realschule plus, GYM = Gymnasium, BBS = berufsbildende Schule, FöS = Förderschule

Auch im Hinblick auf berufspraktische Ausbildungsveranstaltungen wurde die Klarheit in Planung und Darstellung über alle Lehrämter hinweg als eher hoch bis sehr hoch eingeschätzt; im direkten Vergleich ergeben sich besonders hohe Ratings dieses Aspekts durch die Befragten aus den Systemen Grundschule, Realschule plus und Förderschule. Die Integration von Theorie und Praxis wird, analog zum Auswertungstrend in den Fachdidaktischen Seminaren, in allen Lehrämtern als eher gelungen wahrgenommen.

Mittelhohe Unterschiede in den Einschätzungen der Anwärterinnen und Anwärter ergeben sich abermals hinsichtlich der Frage, inwieweit Raum für Austausch und Reflexion von Erlebnissen aus der beruflichen Praxis im Rahmen der Veranstaltungen geschaffen werden konnte: Befragte aus dem Lehramt an berufsbildenden Schulen hoben diesen Aspekt besonders hervor, gefolgt von ebenfalls eher positiven Einschätzungen für die Veranstaltungen aus dem Lehramt an *Realschulen plus*. Währenddessen gab es aus Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus dem Bereich *Gymnasium* und *Förderschule* in den dortigen berufspraktischen Seminarsitzungen seltener die Möglichkeit, seine Erfahrungen mit der Fachleitung und den Peers zu teilen.

4.7.2 Weitere Unterschiede zwischen Lehrämtern: Kompetenz und Lehrerergebnisse

Auch hinsichtlich der wahrgenommenen *Kompetenz und Lehrerergebnisse* ergaben sich statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Lehrämtern (Tabelle 18).

Tabelle 18
Vergleich zwischen Lehrämtern — Fachenthusiasmus und emotionale Erschöpfung

	Höhere Ausprägung in	•	GS	RS+	GYM	BBS	FöS
Professionelle	im Fachenthusiasmus	GS					
Kompetenz	verglichen mit	RS+					
		GYM					
		BBS					
		FöS	++	++	++	++	
	Niedrigere Ausprägung in		GS	RS+	GYM	BBS	FöS
Lehrerergebnisse:	in Emotionaler Erschöpfung	GS					
Wohlbefinden	verglichen mit	RS+					
		GYM	+	+		+	
		BBS					
		FöS	+	+		+	

Anmerkung. Ein Plus-Zeichen entspricht einem mittelgradigen Effekt im direkten 1:1-Vergleich der beiden betreffenden Lehrämter, zwei Plus-Zeichen entsprechen einem eher großen bis großen Effekt. GS = Grundschule, RS+ = Realschule plus, GYM = Gymnasium, BBS = berufsbildende Schule, FöS = Förderschule.

Insgesamt berichteten die Anwärterinnen und Anwärter aller Lehrämter einen hohen *Fachenthusiasmus*. Die Befragten aus dem Lehramt für *Gymnasien* berichteten hier im Vergleich zu den anderen Lehrämtern, außer den *berufsbildenden Schulen*, den höchsten Wert. Die Anwärterinnen und Anwärter aus dem Lehramt für *Förderschulen* berichteten im Vergleich zu allen anderen Lehrämtern den geringsten *Fachenthusiasmus*.

Die Anwärterinnen und Anwärter aller Lehrämter, bis auf das Lehramt für *Gymnasien* und *Förderschulen*, berichteten über eine gleichermaßen niedrigere *emotionale Erschöpfung*, d.h. vor allem die Befragten in den Lehrämtern für *Gymnasien* und *Förderschulen* fühlten sich eher überlastet am Ende eines Arbeitstages.

4.7.3 Fazit

Hinsichtlich der in unserer Befragung erfassten Aspekte für die fachdidaktischen und berufspraktischen Ausbildungsveranstaltungen zeichnet der Vergleich zwischen den Lehrämtern ein recht stringentes Bild. Während die Strukturierung und verständliche Darstellung der Seminarthemen von den Befragten aller Schulsysteme als eher gelungen bis sehr gelungen wahrgenommen wird, scheinen in den Ausbildungskulturen der verschiedenen Lehrämter des Vorbereitungsdienstes durchaus Unterschiede dahingehend zu bestehen, inwieweit die Anwärterinnen und Anwärter Raum für das Teilen von und gemeinsame Reflektieren über aktuelle Erlebnisse aus ihren Ausbildungsschulen wahrnehmen. So gelingt dies zu einem höheren Grad vor allem in den Seminarveranstaltungen für das Lehramt an Realschulen plus und berufsbildenden Schulen, in etwas geringerem Ausmaß auch im Lehramt Grundschule, während die Befragten aus den Systemen Gymnasium und Förderschule weniger Raum für gemeinsame Praxisreflexion und Austausch in ihren Sitzungen sehen. In Übereinstimmung hiermit erleben vor allem die Anwärterinnen und Anwärter des Gymnasiums die Integration von Theorie und Praxis in ihren Veranstaltungen noch als ausbaufähig.

Die Reflexion von Praxiserfahrungen gilt als wichtige Einflussgröße für die Entwicklung professioneller Überzeugungen sowie unterrichtlicher Kompetenzen (Decker, Kunter & Voss, 2015). Im reformierten Vorbereitungsdienst wird in *fachdidaktischen* wie auch *berufspraktischen Ausbildungsveranstaltungen* curricular eine enge Verzahnung theoretischer Inhalte mit Erfahrungswerten aus der beruflichen Praxis der Anwärterinnen und Anwärter angestrebt; zudem soll ein modularer Aufbau mit Wahlpflichtoptionen für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den spezifischen Anforderungen einzelner Lehrämter gerecht werden. Dennoch scheint die kontinuierliche Praxisreflexion in der aktuellen Veranstaltungsumsetzung aus Sicht der Befragten unterschiedlich gut in den verschiedenen Ausbildungskulturen der Lehrämter zu gelingen. Zur besseren Identifikation hierfür nützlicher didaktischer und methodischer Konzepte könnte ein Austausch zwischen Ausbilderinnen und Ausbildern der verschiedenen Lehrämter impulsgebend und richtungsweisend sein.

Vor diesem Hintergrund überrascht es auch nicht, dass der insgesamt wahrgenommene Nutzen berufspraktischer Ausbildungsveranstaltungen im Bereich Gymnasium deutlich geringer ausfällt als in den anderen Lehrämtern. Auch die Rückmeldegespräche der berufspraktischen Fachleiterinnen und Fachleiter wie auch Rückmeldungen der Fachlehrkräfte an Ausbildungsschulen werden von Befragten anderer Lehrämter im Schnitt als nützlicher eingeschätzt. In Verbindung mit den etwas geringer ausfallenden Werten für konstruktivistische Beratungsstile der gymnasialen Ausbildungslehrkräfte (s. auch Kapitel 4.3) könnte es lohnenswert sein, die aktuelle Beratungs- und Rückmeldepraxis noch einmal zu prüfen und ggf. im Austausch weiterzuentwickeln.

Im Bereich unterrichtsbezogener Ausbildungselemente profitieren die Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an *berufsbildenden Schulen* augenscheinlich deutlich weniger von *Hospitationen* und *angeleitetem Unterricht*. Im Falle der Hospitationen könnte dies mit einer für diesen Bereich typischen, höheren Heterogenität der Unterrichtsfächer zusammenhängen und die mögliche Herausforderung widerspiegeln, fachgleiche und dadurch ggf. Gewinn bringendere Hospitationen regelmäßig zu realisieren. Hier wäre es wahrscheinlich lohnend, mit den Ausbilderinnen und Ausbildern über die Ursachen dieser Wahrnehmung und mögliche Maßnahmen zu diskutieren.

Der Entwicklungsbericht wird in seiner Relevanz für die eigene, professionelle Entwicklung sehr unterschiedlich von Befragten verschiedener Lehrämter eingeschätzt: So steht einer eher positiv ausfallenden Bewertung im Lehramt an Grundschulen vor allem der geringer eingeschätzte Nutzen durch die Befragten aus dem Lehramt an Gymnasien sowie, in etwas schwächerem Ausmaß, an berufsbildenden Schulen entgegen. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund eines übergreifend geltenden Manuals zur Unterstützung bei dessen Erstellung und Handhabung als Dokumentations-, Reflexions- und Beratungsinstrument bemerkenswert. Leider konnte im Rahmen dieser Analyse nicht festgestellt werden, ob Herausforderungen beispielsweise vordergründig im Bereich der Erstellung oder der Nutzung im Rahmen von Beratungsprozessen bestehen. Hinweise zur besseren Handhabung dieses Elements könnte abermals ein Austausch zwischen Systemen mit eher positiven ersten Erfahrungen und solchen, in denen die Akteure den Mehrwert noch nicht sehen, liefern. Möglicherweise wären auch lehramtsspezifische Umsetzungsoptionen sinnvoll, um den Nutzen des Entwicklungsberichtes zu optimieren.

Insgesamt gesehen ist zwar die *emotionale Erschöpfung* der Anwärterinnen und Anwärter aller Lehrämter eher gering bis mittelhoch ausgeprägt. Im Vergleich zu den anderen Lehrämtern berichten aber Anwärterinnen und Anwärter des Lehramts an Gymnasien und Förderschulen eine höhere emotionale Erschöpfung. Auffallend ist, dass im Vergleich zu den anderen Lehrämtern Anwärterinnen und Anwärter des Lehramts an Gymnasien und Förderschulen die geringste *Autonomieunterstützung* wahrnehmen, d.h. sie haben am wenigsten das Gefühl, dass sie sich ihre Zeit selbst einteilen können, ihre Aufgaben auf ihre Art erledigen können und die Gelegenheit haben, sich mit interessanten Inhalten intensiver zu beschäftigen. Dies könnte eventuell eine Ursache dafür sein, dass bei diesen Anwärterinnen und Anwärtern am Ende eines Arbeitstages beispielsweise schneller deprimierende Gefühle entstehen oder eine gewisse Lustlosigkeit gegenüber der Arbeit entsteht. Die Ergebnisse weisen also darauf hin, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen der gering wahrgenommenen Autonomieunterstützung der Anwärterinnen und Anwärter und deren wahrgenommener höherer emotionaler Erschöpfung. Maßnahmen, die die Anwärterinnen und Anwärter aller Lehrämter in ihrer Autonomie unterstützen, könnten also der Entstehung einer emotionalen Erschöpfung vorbeugen.

Wünschenswerterweise fällt der selbstberichtete *Fachenthusiasmus* aller Anwärterinnen und Anwärter hoch bis sehr hoch aus. Lediglich die beginnenden Lehrkräfte im Lehramt an Förderschulen äußern eine vergleichsweise geringere Begeisterungsfähigkeit für die eigenen Fächer, die jedoch immer noch über dem Durchschnitt liegt. Dies erscheint zudem dahingehend nachvollziehbar, dass das Interesse und Engagement für fachbezogene, theoretische Inhalte künftiger Förderschullehrkräfte ggf. zugunsten der besonderen Anforderungen an fachübergreifende, allgemein-pädagogische wie sonderpädagogische Kompetenzen in den jeweiligen Förderschwerpunkten zurücktritt.

4.8 Vergleich der Befunde zwischen der Befragung der Anwärterinnen und Anwärter und der Ausbilderinnen und Ausbilder

Sowohl Anwärterinnen und Anwärter, als auch Ausbilderinnen und Ausbilder wurden zu ihrer persönlichen Einschätzung des Nutzens bzw. der Relevanz der unterschiedlichen Ausbildungselemente für die Professionalisierung der Anwärterinnen und Anwärter befragt, die Anwärterinnen und Anwärter auf einer Skala von 1 = Ausbildungselement ist gar nicht nützlich bis 5 = sehr nützlich, und die Ausbilderinnen und Ausbilder auf einer Skala von 1 = Ausbildungselement ist gar nicht nützlich bis 7 = sehr nützlich. Die Einschätzungen dieser beiden Personengruppen werden im Folgenden gegenübergestellt. Da sowohl bei den Anwärterinnen und Anwärtern als auch bei den Ausbilderinnen und Ausbildern die Ausbildungselemente (bis auf den Entwicklungsbericht) durchweg überdurchschnittlich hoch bewertet wurden, betrachten wir hier lediglich die Prozentanteile, mit denen die befragten Personengruppen jeweils die zweithöchste (4 (bzw. 6) = nützlich) und die höchste Stufe der Zustimmung (5 (bzw. 7) = sehr nützlich) abgegeben haben. Somit können die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Anteilen der positiven Bewertung des jeweiligen Ausbildungselements betrachtet werden. Von Relevanz ist in diesem Zusammenhang insbesondere die Frage, inwieweit die Beurteilungen der Anwärterinnen und Anwärter auf der einen Seite und der Ausbilderinnen und Ausbilder auf der anderen Seite übereinstimmen oder sich gegebenenfalls unterscheiden. Dabei werden die Befunde lehramtsspezifisch zusammengefasst.

Die folgende Abbildung 5 stellt eine Lesehilfe zu den Abbildungen 6, 7, 8, 9 und 10 dar:

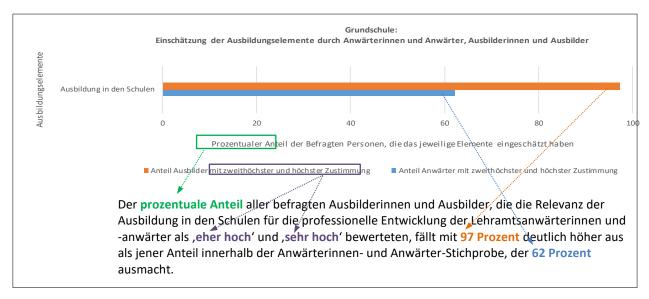


Abbildung 5. Beispiel (Grundschule) zur Lesart der Abbildungen 6, 7, 8, 9 und 10.

4.8.1 Vergleich der Einschätzungen von Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten in der Ausbildung Lehramt an Grundschulen

Zunächst ist festzustellen, dass die Ausbilderinnen und Ausbilder für das Grundschullehramt alle Ausbildungselemente insgesamt positiver bewerteten als die Anwärterinnen und Anwärter (vgl. Abbildung 6). Zustimmungswerte von bis zu 97% weisen auf die Bedeutung hin, die die Ausbilderinnen und Ausbilder der Ausbildung in den Schulen beimessen. Auch die Anwärterinnen und Anwärter bewerteten die Ausbildungselemente insgesamt als überwiegend nützlich oder sehr nützlich. Lediglich den Entwicklungsbericht schätzten nur 28% der Befragten als bedeutsam für die Professionalisierung ein. Im Gegensatz dazu bewerteten immerhin 60% der Ausbilderinnen und Ausbilder den Entwicklungsbericht als sinnvoll oder sehr sinnvoll. Damit erhält der Entwicklungsbericht von den Ausbilderinnen und Ausbildern zwar weniger Zustimmung als die anderen Ausbildungselemente, ist aber in diesem Kreis doch noch höher geschätzt als bei den Anwärterinnen und Anwärtern.

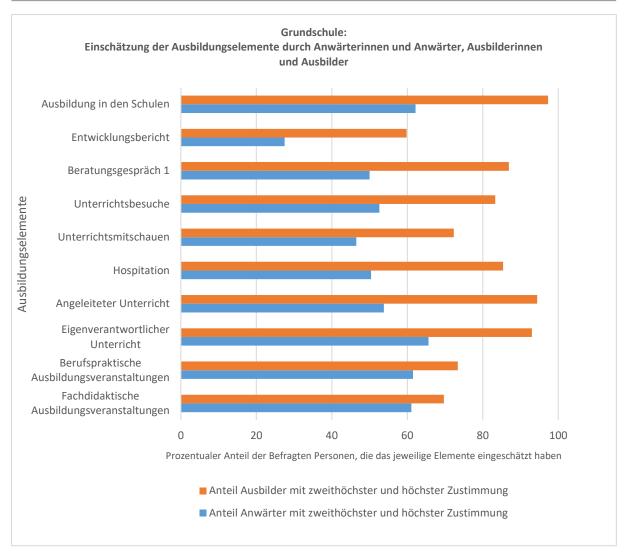


Abbildung 6. Grundschule: Einschätzung der Ausbildungselemente durch Anwärterinnen und Anwärter, Ausbilderinnen und Ausbilder.

Auffallend sind Diskrepanzen in der Beurteilung der Ausbildungselemente Ausbildung in den Schulen, Unterrichtsmitschauen und Unterrichtsbesuche, Beratungsgespräch 1, angeleiteter Unterricht sowie Hospitationen – diese Inhalte beurteilten die Anwärterinnen und Anwärter signifikant schwächer in der Nützlichkeit als die Ausbilderinnen und Ausbilder. Die größten Unterschiede fanden sich beim Beratungsgespräch 1, denn 50% der Anwärterinnen und Anwärter schätzten dieses als nützlich oder sehr nützlich ein, während 87% der Ausbilderinnen und Ausbilder von dessen Nützlichkeit überzeugt waren. Die Beurteilung der berufspraktischen und fachdidaktischen Ausbildungsveranstaltungen fiel bei beiden Parteien ähnlich positiv bis sehr positiv aus (62% bis 73%). Bezüglich des eigenverantwortlichen Unterrichts finden sich mittelhohe Unterschiede in der Beurteilung: Während 66% der Anwärterinnen und Anwärter diesen als besonders nützlich erachteten, waren es aufseiten der Ausbilderinnen und Ausbilder mit 93% fast alle.

4.8.2 Vergleich der Einschätzungen von Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten in der Ausbildung Lehramt an Realschulen plus

Auch für das Lehramt an der Realschule plus bewerten die Ausbilderinnen und Ausbilder alle Ausbildungselemente positiver als die Anwärterinnen und Anwärter, die Unterschiede sind sogar noch deutlicher als bei den Beurteilungen zum Grundschullehramt (vgl. Abbildung 7).

Die Ausbildung in den Schulen wird erneut von 97% der Ausbilderinnen und Ausbilder als wichtig erachtet, also nahezu allen. Die Anwärterinnen und Anwärter messen ihr zwar signifikant weniger Bedeutung bei, jedoch halten immerhin 46% die Ausbildung in der Schule für wichtig, was unter allen Einschätzungen der Anwärterinnen und Anwärter der zweithöchsten Zustimmungsrate entspricht. Auch bezüglich der Bewertungen der Relevanz des Entwicklungsberichts ist ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen zu erkennen. Zwar finden ihn nur 62% Ausbilderinnen und Ausbilder (sehr) wichtig, die niedrigste Zustimmungsrate dieser Gruppe; jedoch sind es unter den Anwärterinnen und Anwärtern gerade einmal 16%.

Die zweithöchsten Differenzen zwischen den Beurteilungen der beiden Gruppen finden sich, mit jeweils 49%, bezüglich des *Beratungsgesprächs 1* und des *angeleiteten Unterrichts*. Das *Beratungsgespräch 1* fand der Großteil der Ausbilderinnen und Ausbilder, 87%, relevant oder sehr relevant, dem stehen 37% der Anwärterinnen und Anwärter gegenüber. Den *angeleiteten Unterricht* bewerteten 89% der Ausbilderinnen und Ausbilder und 40% der Anwärterinnen und Anwärter als wichtig bzw. sehr wichtig.

Auch bei den beiden Ausbildungselementen *Unterrichtsbesuche* und *Hospitationen* lassen sich signifikante Unterschiede bezüglich der Einschätzungen der beiden Gruppen feststellen: *Unterrichtsbesuchen* messen die Ausbilderinnen und Ausbilder mit 86% Zustimmungsquote eine hohe Bedeutung bei, hingegen finden sie nur 42% der Anwärterinnen und Anwärter (sehr) bedeutsam. *Hospitationen* werden von beiden Gruppen als etwas weniger wichtig angesehen (74% zu 28%). Für *Unterrichtsmitschauen* lässt sich für die Anwärterinnen und Anwärter eine gleiche Bedeutung feststellen wie für die *Unterrichtsbesuche*, nämlich 42%. Die Ausbilderinnen und Ausbilder bewerten *Unterrichtsmitschauen* jedoch mit 75% der Antworten in den beiden höchsten Kategorien als etwas weniger relevant im Vergleich zu *Unterrichtsbesuchen*. Ähnlich viele Ausbilderinnen und Ausbilder, nämlich 77%, befanden den *eigenverantwortlichen Unterricht* als nützlich bzw. sehr nützlich, bei den Anwärterinnen und Anwärtern war es genau die Hälfte, also 50%. Auch hier kann von einer mittelgroßen Differenz der Angaben der beiden Gruppen gesprochen werden.

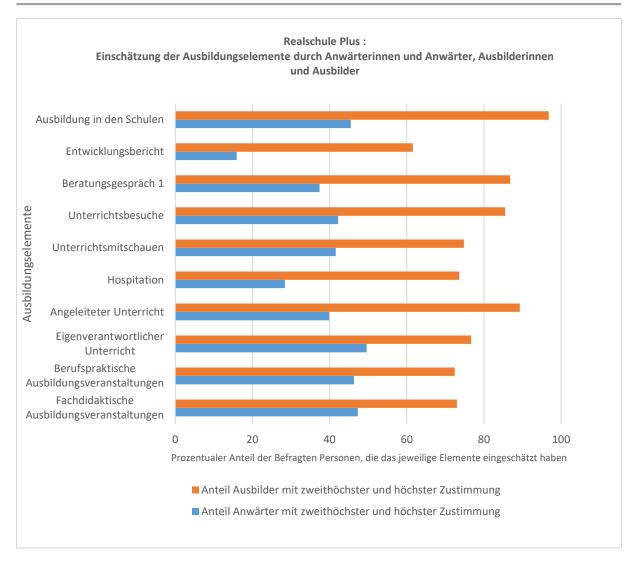


Abbildung 7. Realschule plus: Einschätzung der Ausbildungselemente durch Anwärterinnen und Anwärter, Ausbilderinnen und Ausbilder.

Im Hinblick auf die Bewertungen der Bedeutungen der berufspraktischen und fachdidaktischen Ausbildungsveranstaltungen lässt sich sagen, dass diese innerhalb einer Gruppe nahezu identisch sind. Die berufspraktischen Ausbildungsveranstaltungen sehen 72% der Ausbilderinnen und Ausbilder als (sehr) nützlich an, die fachdidaktischen Ausbildungsveranstaltungen 73%. Unter den Anwärterinnen und Anwärtern sind es 46% für die berufspraktischen und 47% für die fachdidaktischen Veranstaltungen. Es kann für beide Ausbildungselemente von jeweils mittelgroßen Unterschieden zwischen den beiden Gruppen gesprochen werden.

4.8.3 Vergleich der Einschätzungen von Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten in der Ausbildung Lehramt an Gymnasien

Für das Lehramt an Gymnasien setzt sich im Groben das Bild, welches sich bei der Grundschule und der Realschule plus abgezeichnet hat, fort. Erneut werden fast alle Ausbildungselemente von den Ausbilderinnen und Ausbildern als wichtiger eingeschätzt als von den Anwärterinnen

und Anwärtern (vgl. Abbildung 8). Die einzige Ausnahme bildet der *eigenverantwortliche Unterricht*. Dieser wird anteilig von gleich vielen Personen der beiden Gruppen, nämlich jeweils 53%, als relevant oder sehr relevant bewertet.

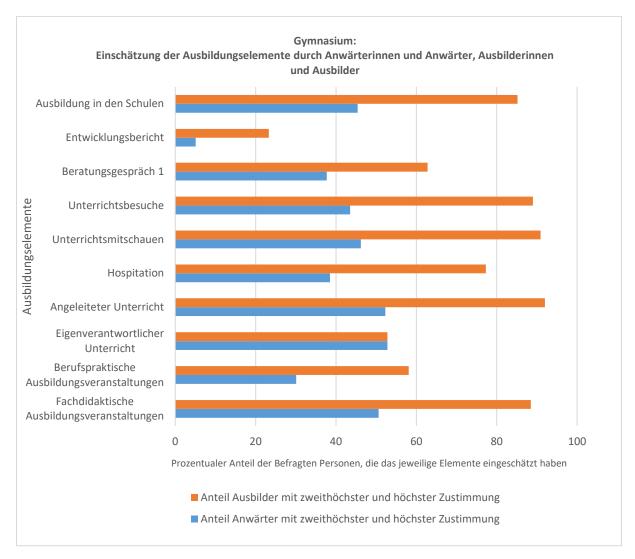


Abbildung 8. Gymnasium: Einschätzung der Ausbildungselemente durch Anwärterinnen und Anwärter, Ausbilderinnen und Ausbilder.

Auffallend sind auch die Diskrepanzen in den Beurteilungen der Ausbildungselemente *Unterrichtsbesuche* und *Unterrichtsmitschauen*, allerdings in die entgegengesetzte Richtung. Diesbezüglich unterscheiden sich die Antworten der beiden Gruppen nämlich signifikant und am stärksten. *Unterrichtsbesuche* bewerteten 89% der Ausbilderinnen und Ausbilder als nützlich oder sehr nützlich, wohingegen es unter den Anwärterinnen und Anwärtern nur knapp halb so viele, nämlich 44% waren. Für *Unterrichtsmitschauen* lagen die Raten der Gruppen in nahezu identischen Bereichen, mit Werten von 91% und 46%.

Eine ebenfalls hohe Differenz der Wichtigkeitseinschätzungen lässt sich für das Element *Ausbildung in den Schulen* beobachten. Ihm messen 85%, also der Großteil der Ausbilderinnen und Ausbilder eine (sehr) hohe Bedeutung bei, unter den Anwärterinnen und Anwärtern sind

es jedoch nur 45%, also etwas weniger als die Hälfte dieser Gruppe. Mehr als drei Viertel der Ausbilderinnen und Ausbilder, nämlich 77%, finden, dass *Hospitation* für die Lehramtsausbildung ein Element mit hoher Relevanz ist. Unter den Anwärterinnen und Anwärtern teilen diese Meinung nur 39%.

Angeleiteter Unterricht ist für die Ausbilderinnen und Ausbilder das wichtigste Ausbildungselement, denn ihm messen 92% dieser Gruppe eine hohe Bedeutung bei. Auch die Anwärterinnen und Anwärter bewerten den angeleiteten Unterricht als relativ relevant, denn mit 52% ist es für diese Gruppe das zweitwichtigste Ausbildungselement. Dennoch unterscheiden sich die beiden Gruppen in ihrer Einschätzung der Wichtigkeit dieses Ausbildungselementes stark.

In Bezug auf die *fachdidaktischen Ausbildungsveranstaltungen* zeigt sich eine ähnliche Zustimmungsdifferenz der Gruppen wie für den *angeleiteten Unterricht*. 89% der Ausbilderinnen und Ausbilder messen ihm eine hohe bis sehr hohe Relevanz bei, jedoch erneut nur knapp über die Hälfte der Anwärterinnen und Anwärter (51%).

Die berufspraktischen Ausbildungsveranstaltungen schneiden insgesamt bezüglich der Relevanzeinschätzungen schlechter ab als die fachdidaktischen Ausbildungsveranstaltungen, jedoch unterscheiden sich die Beurteilungen der beiden Gruppen weniger stark. 58% der Ausbilderinnen und Ausbilder finden dieses Ausbildungselement wichtig und 30% der Anwärterinnen und Anwärter.

Das *Beratungsgespräch 1* schätzten 38% der befragten Anwärterinnen und Anwärter als bedeutsam für die Professionalisierung ein, unter den Ausbilderinnen und Ausbildern sind es 63%. Erneut unterscheiden sich die Zustimmungsraten der Gruppen weniger, die Differenz der Einschätzungen beträgt 25%.

Die Bewertungen der beiden Gruppen nähern sich bezüglich der Wichtigkeit des *Entwicklungsberichts* an. Auffallend ist, dass nur 5% der Anwärterinnen und Anwärter ihn für (sehr) wichtig halten, unter den Ausbilderinnen und Ausbildern sind es immerhin noch 18%. Damit ist er für beide Gruppen das am wenigsten wichtige Ausbildungselement.

4.8.4 Vergleich der Einschätzungen von Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten in der Ausbildung Lehramt an berufsbildenden Schulen

Für das Lehramt an berufsbildenden Schulen zeigt sich bezüglich der Beurteilungen der Ausbildungselemente ein anderes Bild als bei den anderen Lehrämtern. Zum einen sind die Differenzen der Relevanzeinschätzungen zwischen den beiden Gruppen geringer, zum anderen lassen sich erstmals Ausbildungselemente finden, welchen die Anwärterinnen und Anwärter mehr Bedeutung beimessen als die Ausbilderinnen und Ausbilder (vgl. Abbildung 9).

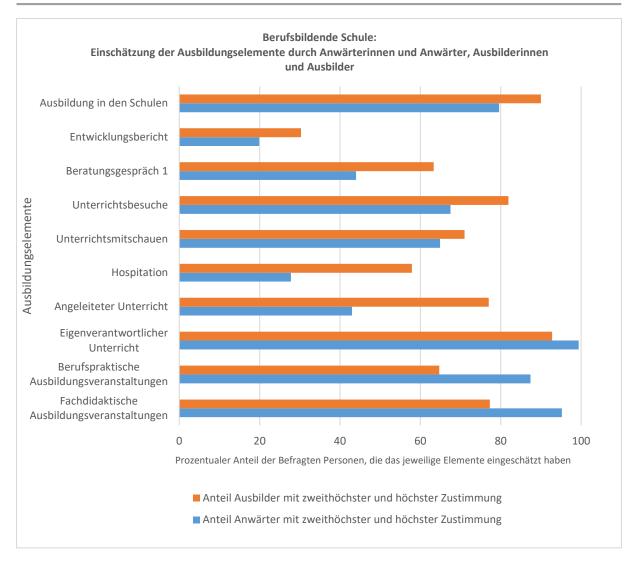


Abbildung 9. Berufsbildende Schulen: Einschätzung der Ausbildungselemente durch Anwärterinnen und Anwärter, Ausbilderinnen und Ausbilder.

Es handelt sich hierbei um die fachdidaktischen und berufspraktischen Ausbildungsveranstaltungen sowie den eigenverantwortlichen Unterricht. Der eigenverantwortliche Unterricht bildet für beide Gruppen das wichtigste Ausbildungselement, 93% der Ausbilderinnen und Ausbilder und nahezu alle Anwärterinnen und Anwärter (99%) messen ihm eine (sehr) hohe Bedeutung bei. Somit ist nur eine sehr geringe Gruppendifferenz zu verzeichnen.

Mittelgroße Gruppenunterschiede finden sich für die Beurteilungen der *fachdidaktischen* und *berufspraktischen Ausbildungsveranstaltungen*. Sie werden von 77% bzw. 65% der Ausbilderinnen und 95% bzw. 87% der Anwärterinnen und Anwärter als relevant bewertet.

Auch für die *Unterrichtsbesuche* und das *Beratungsgespräch 1* zeigen sich mittelgroße Gruppenunterschiede, allerdings in die Richtung, dass die Ausbilderinnen und Ausbilder ihnen mehr Bedeutung zusprechen. 82% und 63% der Ausbilderinnen und Ausbilder beurteilten die beiden Ausbildungselemente als (sehr) relevant, unter den Anwärterinnen und Anwärtern waren es 68% und 44%.

Ähnlich niedrige Differenzwerte zwischen den Gruppen lassen sich für den *Entwicklungsbericht* und die *Ausbildung in den Schulen* feststellen, jedoch in unterschiedlichen Relevanzbereichen. Der *Entwicklungsbericht* schneidet wie bei den anderen Lehrämtern in beiden Gruppen am schlechtesten ab. Ihm messen 30% der Ausbilderinnen und Ausbilder eine hohe Relevanz bei, unter den Anwärterinnen und Anwärtern sind es 20%. Die *Ausbildung an den Schulen* bildet für die Ausbilderinnen und Ausbilder jedoch das zweitwichtigste Ausbildungselement, mit einer Zustimmungsrate von 90%. Auch unter den Anwärterinnen und Anwärtern wird sie von 80% als (sehr) wichtig bewertet.

Am wenigsten unterscheiden sich die beiden Gruppen bezüglich der Bewertungen der *Unter-richtsmitschauen*. Dieses Ausbildungselement finden 71% der Ausbilderinnen und Ausbilder sowie 65% der Anwärterinnen und Anwärter (sehr) bedeutsam.

Die größte Diskrepanz herrscht für die Bewertungen des *angeleiteten Unterrichts*. Mehr als drei Viertel (77%) der Ausbilderinnen und Ausbilder finden ihn wichtig, unter den Anwärterinnen und Anwärtern sind es hingegen 43%. Die zweitgrößte Gruppendifferenz zeigt sich für die *Hospitation*, diese finden 58% der Ausbilderinnen und Ausbilder (sehr) bedeutsam, wohingegen dies nur auf 28% der Anwärterinnen und Anwärter zutrifft.

4.8.5 Vergleich der Einschätzungen von Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten in der Ausbildung Lehramt an Förderschulen

Auch bezüglich des Lehramts an Förderschulen setzt sich der Trend fort, dass die Ausbildungselemente von den Ausbilderinnen und Ausbildern als bedeutsamer wahrgenommen werden als von den Anwärterinnen und Anwärtern (vgl. Abbildung 10).

Am deutlichsten divergieren die Gruppeneinschätzungen bezüglich des *angeleiteten Unterrichts* und der *Ausbildung in den Schulen*. Die Differenzen der Zustimmungsraten sind mit jeweils 51% hoch und signifikant. Für die Ausbilderinnen und Ausbilder stellt die *Ausbildung in den Schulen* mit einer Zustimmungsrate von 94% das wichtigste Ausbildungselement dar. Auch 43% der Anwärterinnen und Anwärter messen ihr eine hohe Bedeutung bei, was der zweithöchsten Bewertung dieser Gruppe entspricht. Für den *angeleiteten Unterricht* fallen die Relevanzeinschätzungen innerhalb der jeweiligen Gruppe niedriger aus, mit 86% bei den Ausbilderinnen und Ausbildern und 36% bei den Anwärterinnen und Anwärtern.

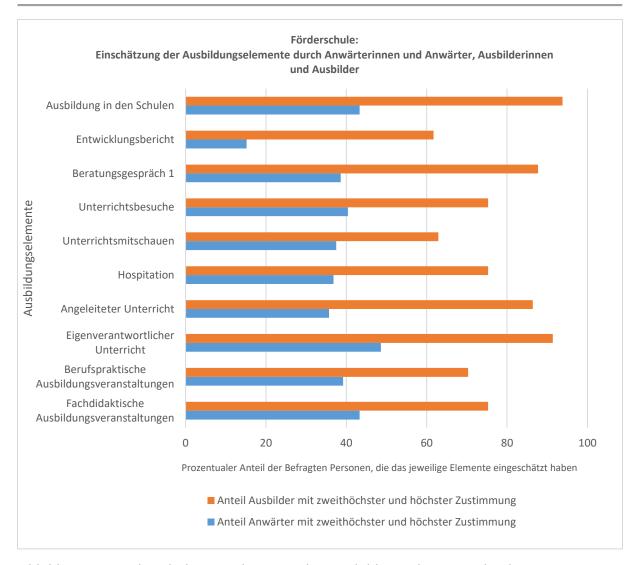


Abbildung 10. Förderschule: Einschätzung der Ausbildungselemente durch Anwärterinnen und Anwärter, Ausbilderinnen und Ausbilder.

Ebenfalls hohe signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen lassen sich für das *Beratungsgespräch 1*, den *Entwicklungsbericht* und *Hospitationen* finden. Dort ist erneut der Anteil der Ausbilderinnen und Ausbilder, welche das jeweilige Element als wichtig bewerten, jeweils mehr als doppelt so hoch als bei den Anwärterinnen und Anwärtern.

Obwohl der *Entwicklungsbericht* in beiden Gruppen das Ausbildungselement mit dem geringsten Relevanzzuspruch ist, besteht doch eine große Differenz zwischen den beiden Gruppen: 62% der Ausbilderinnen und Ausbilder sehen diesen als wichtig oder sehr wichtig an, aber nur 15% der Anwärterinnen und Anwärter.

Dem eigenverantwortlichen Unterricht messen 91% der Ausbilderinnen und Ausbilder eine hohe Bedeutung bei, die zweithöchste Zustimmungsrate innerhalb dieser Gruppe. Unter den Anwärterinnen und Anwärtern finden ihn knapp die Hälfte, 49%, wichtig bzw. sehr wichtig. Damit ist er für diese Gruppe das bedeutsamste Ausbildungselement. Der Gruppenunterschied ist als mittelhoch anzusehen.

Relativ ähnliche Bewertungen lassen sich für die *fachdidaktischen* und *berufspraktischen Ausbildungsveranstaltungen* sowie für die *Unterrichtsbesuche* feststellen. Auch hier kann von mittelhohen Differenzen der beiden Gruppen gesprochen werden. Unter den Ausbilderinnen und Ausbildern schätzen 70% bis 75% die Ausbildungselemente als (sehr) relevant ein. Für die Gruppe der Anwärterinnen und Anwärter liegen die Raten bei 39% bis 43%.

Für das Ausbildungselement *Unterrichtsmitschauen* zeigt sich für beide Gruppen eine ähnliche Tendenz, denn es ist jeweils das Ausbildungselement mit der zweitniedrigsten Relevanzeinschätzung. 63% der Ausbilderinnen und Ausbilder messen ihm eine (sehr) hohe Bedeutung bei, unter den Anwärterinnen und Anwärtern sind es 38%. Dadurch ergibt sich für dieses Ausbildungselement die geringste Differenz zwischen den Gruppen.

4.8.6 Fazit

Zusammenfassend ist zunächst festzuhalten, dass sowohl die Anwärterinnen und Anwärter als auch die Ausbilderinnen und Ausbilder den Ausbildungselementen eine überdurchschnittliche Bedeutung beimessen. Die Ergebnisse zeigen, dass es hier aber Diskrepanzen zwischen diesen beiden Gruppen gibt, und zwar dahingehend, dass in allen Lehrämtern die Ausbilderinnen und Ausbilder hinsichtlich der Bedeutung der Ausbildungselemente durchweg in die höheren Kategorien greifen, d.h. diesen eine (sehr) hohe Bedeutung beimessen. Die höchsten Diskrepanzen zeigten sich für die Mehrheit der Lehrämter bei den Ausbildungselementen Unterrichtsbesuche, Unterrichtsmitschauen, Hospitationen und Beratungsgespräch 1. Anwärterinnen und Anwärter haben bei der Einschätzung einen unmittelbaren, direkten Blick auf diese Ausbildungsbausteine, welcher den Ausbildungspersonen in dieser Form vorenthalten bleibt, da sie an Hospitationen, Beratungsgesprächen usw. lediglich teilnehmen und in der Befragung "nur" ihre Perspektive einbringen können. Dies könnte durchaus dazu führen, dass Ausbildungspersonen generell den Ausbildungselementen eine (sehr) hohe Bedeutung zuschreiben bzw. deren Nützlichkeit in der Praxis anders wahrnehmen, als dies die Anwärterinnen und Anwärter tun. Ob die Anwärterinnen und Anwärter bestimmte Bausteine generell infrage stellen, oder vielmehr bei deren Ausgestaltung Verbesserungsbedarf sehen, ist aus den Ergebnissen nicht abzulesen und sollte im Dialog genauer beleuchtet werden.

Im Lehramt an *Gymnasien* sind genau so viele Ausbildungspersonen wie Anwärterinnen und Anwärter der Meinung, dass der "Sprung ins kalte Wasser", die Erfahrung, sich im *eigenverantwortlichen Unterricht* selbst aktiv als Lehrkraft zu erfahren und sich auszuprobieren, (sehr) bedeutsam für die Professionalisierung der Anwärterinnen und Anwärter ist. Hinsichtlich der anderen Ausbildungselemente sehen deutlich mehr Ausbildungspersonen die Ausbildungselemente als (sehr) bedeutsam an als Anwärterinnen und Anwärter.

In den anderen Lehrämtern (mit Ausnahme des Lehramts für berufsbildende Schulen) schätzen deutlich mehr Ausbildungspersonen den eigenverantwortlichen Unterricht als (sehr) profitabel ein, als dies Anwärterinnen und Anwärter tun. Hier wäre es interessant herauszufinden,

welche Faktoren eventuell dazu geführt haben könnten, dass sich im Lehramt an Gymnasien diese Übereinstimmung hinsichtlich des eigenverantwortlichen Unterrichts zeigt. Ist hier eventuell die Zusammenarbeit dieser beiden Gruppen enger, sodass beide Gruppen den Nutzen dieses Ausbildungselementes realistisch einschätzen können? In jedem Fall dürfte eine einheitliche Wahrnehmung der Ausbildungselemente hinsichtlich ihrer Relevanz für die Professionalisierung der Anwärterinnen und Anwärter hilfreich sein, da dieses "Einverständnis der Relevanz" letzten Endes ja auch die Grundlage für eine effektive und effiziente Zusammenarbeit zwischen den Anwärterinnen und Anwärtern und den Ausbildungspersonen bildet.

Das Lehramt für berufsbildende Schulen ist das einzige Lehramt, in dem Ausbildungselemente von mehr Anwärterinnen und Anwärtern als (sehr) profitabel eingeschätzt werden als von Ausbilderinnen und Ausbildern. Dies gilt für die fachdidaktischen und berufspraktischen Ausbildungsveranstaltungen sowie den eigenverantwortlichen Unterricht. Diese Diskrepanz könnte dadurch begründet sein, dass ein größerer Anteil der Befragten für das Lehramt an berufsbildenden Schulen 30 Jahre und älter ist (im Vergleich zum Lehramt an Gymnasien ist dieser Anteil bspw. mehr als doppelt so hoch). Möglicherweise konnte diese Altersgruppe aufgrund ihrer Lebens- und eventuell auch bisherigen Berufserfahrung Fähigkeiten entwickeln, die ihnen dabei helfen, einen größeren Nutzen aus den Inhalten der fachdidaktischen und berufspraktischen Ausbildungsveranstaltungen sowie den Erfahrungen im eigenverantwortlichen Unterricht zu ziehen, sodass hier wesentlich mehr Anwärterinnen und Anwärter diese Ausbildungselemente als (sehr) nützlich einschätzen als dies in anderen Lehrämtern der Fall ist.

Generell zeigt sich für das Lehramt an berufsbildenden Schulen hinsichtlich der Einschätzung der Ausbildungselemente für beide Gruppen ein recht einheitliches Bild. Lediglich für die Hospitation und den angeleiteten Unterricht zeigen sich Diskrepanzen, diese schätzen etwas mehr Ausbildungspersonen als Anwärterinnen und Anwärter als (sehr) bedeutsam ein.

Hinsichtlich des *Entwicklungsberichts* fällt auf, dass diesen durchgängig deutlich mehr Ausbildungspersonen als (sehr) nützlich einstufen, lediglich im Lehramt für berufsbildende Schulen ist die Diskrepanz hier etwas geringer.

Aufgrund der hohen Diskrepanzen zwischen den Einschätzungen von Ausbildungspersonen und denen der Anwärterinnen und Anwärter wäre auch hier ein engerer Austausch zwischen den Beteiligten wünschens- und empfehlenswert.

Beim Lehramt an *Förderschulen* fällt auf, dass hier im Vergleich zu den anderen Lehrämtern durchgängig deutlich mehr Ausbilderinnen und Ausbilder die Ausbildungselemente als (sehr) nützlich einschätzen als Anwärterinnen und Anwärter. Gerade hier wäre es sicherlich sehr lohnenswert den Dialog zwischen diesen beiden Gruppen zu suchen, um mögliche Ursachen für diese großen Abweichungen zu identifizieren und somit ein besseres gegenseitiges Verständnis zu schaffen.

4.9 Einlassungen auf die offenen Fragen

4.9.1 Überblick über die Kategorien mit Beispielen

Die Anwärterinnen und Anwärter, die an der Befragung teilgenommen haben, hatten die Möglichkeit, die jeweils *drei wichtigsten positiven Aspekte des Vorbereitungsdienstes,* die *drei wichtigsten Verbesserungsvorschläge* sowie *zusätzliche Ausbildungselemente* zu nennen, die aus ihrer Sicht nützlich wären (vgl. Tabelle 19). Für die Auswertung haben wir die Antworten aller Anwärterinnen und Anwärter herangezogen, die sich in der Mitte, also dem 2. Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes befanden (*n* = 618), um zu vermeiden, dass durch eine mehrmalige Teilnahme der Anwärterinnen und Anwärter Aspekte mehrfach in die Bewertung mit eingehen. Die Ausführungen der Anwärterinnen und Anwärter haben wir thematisch in Kategorien zusammengefasst und die Auftretenshäufigkeiten ermittelt. Tabelle 19 gibt einen Überblick über die Aspekte (einschließlich der Beispielantworten), die die Anwärterinnen und Anwärter aus allen Lehrämtern angesprochen haben.

Tabelle 19 Art und Anzahl der Nennungen positiver Aspekte, zusätzlicher Ausbildungselemente und Verbesserungsvorschläge durch die Anwärterinnen und Anwärter im 2. Ausbildungshalbjahr des Vorbereitungsdienstes

Gültige Gesam	tzahl der befragten Anwärterinnen und Anw	ärter: <i>N</i> = 618
RANSPARENZ IN) NOTENGEBU	NG / BEWERTUNG	
Positive Aspekte	Zusätzliche Ausbildungselemente	Verbesserungsvorschläge
(n = 10 / 1,6%)	(n = 39 / 6,3%)	(n = 115 / 18,6%)
Lernstandsanalysen Nur zwei benotete Lehrproben Vornote (Note auf die Entwick- lung, nicht punktuell) Abschaffung der 2. Arbeit Keine Facharbeit	 Transparente Bewertung und vor allem Benotung der Unterrichtsbesuche Fakultative Benotung der UBs und UMs Notenvergabe nach jedem Unterrichtsbesuch Zwischennoten -> kontinuierliche Rückmeldung auch während des Ausbildungsjahres Konkrete Bewertungsmaßstäbe zum Vergleich der Note mit den Beurteilungskriterien 	 Frühere Thematisierung von Noten Notenorientiertes Feedback bereits zu Beginn Transparenz bezüglich der Bewetungskriterien der Vornote Transparenz! Es ist keinem gehofen, erst nach einem Jahr zu erfahren, wie es um einen steht! Rückmeldung über den Leistungstand mit Ziffernnoten, statt nu durch Verbalbeurteilung
EWERTUNGSFREIE) PRAXISERF	AHRUNG	daten verbalbeartenang
Positive Aspekte (n = 156 / 25,2%)	Zusätzliche Ausbildungselemente (n = 121 / 19,6%)	Verbesserungsvorschläge (n = 117 / 18,9%)
Eigenverantwortlicher Unterricht Selbstständigkeit hinsichtlich Unterrichtsführung Alleine in der Klasse unterrichten zu dürfen/sich gelegentlich frei erproben können Angstfreie Lernatmosphäre Praxiserfahrung im Schutzmantel der Mentorin Ausreichend Gelegenheiten, sich im eigenverantwortlichen Unterricht unbeobachtet auszuprobieren	 Keine Benotung = Druck rausnehmen Das erste Ausbildungshalbjahr sollte nur aus Hospitationsunterricht bzw. angeleitetem Unterricht bestehen Mehr Hospitation an anderen Schulen, bei Kollegen Hospitation an Modellschulen mit besonderen Konzepten Mehr Hospitation von Referendaren untereinander (auch ohne Fachleitung) 	 Phasen der Hospitation vor dem eigenverantwortlichen Unterricht Mehr angeleiteter Unterricht Mehr unverbindliche / nicht bewertete Unterrichtsmitschauen Mehr Möglichkeiten für Hospitationen / angeleiteten Unterricht Es sollte einen Mentor geben, der die Referendare nicht bewertet, bei dem man ganz offen Beratung erhalten kann.
ITLICHE STRUKTUR		
Positive Aspekte	Zusätzliche Ausbildungselemente	Verbesserungsvorschläge
(n = 24 / 3,9%) Schneller im Beruf Der Vorbereitungsdienst ist zeitlich begrenzt Das Ende ist absehbar Einführungsphase Seichter Beginn mit wenig eigenverantwortlichen Stunden	 (n = 99 / 16%) Mehr Zeit zwischen den einzelnen prüfenden Elementen Mehr Zeit Ein weiteres Ausbildungshalbjahr mit Zeit zum Hospitieren Mehr Zeit für angeleiteten Unterricht und Hospitation Mehr Zeit und Raum geben, in den Klassen ohne Druck (UM, UB) unterrichten zu können Feste Seminartage statt mehrere Nachmittage in der Woche Stundenanzahl der zu leistenden Wochenstunden reduzieren. 	(n = 264 / 42,7%) - Zu viel in zu wenig Zeit. Referendariat entweder wieder verlängern oder Termine kürzen - Verlängerung auf 24 Monate, sodass der Zeitdruck in einzelnen Phasen geringer ist - Mehr Zeit für Entwicklung! - Zeitliche Taktung der Ausbildungsveranstaltungen optimieren - Fristen und Termine sollten von Anfang an bekanntgegeben werden - Mehr Zeit zwischen den Besuchen und Mitschauen,

KOMPETENZ / EINSATZ VON ME	NTOREN UND AUSBILDUNGSLEITUNGEN	
Positive Aspekte	Zusätzliche Ausbildungselemente (n = 27 / 4,4%)	Verbesserungsvorschläge (n = 59 / 9,5%)
	 Mentor an der Schule, der nicht beurteilt, nichts Bewertungsrelevantes weiterleitet und nur berät und hilft (zusätzlicher) Fach-Mentor, da die Ausbildungsleitung meist andere Fächer unterrichtet Mentoren brauchen mehr Zeit, um sich auch in meinen Unterricht setzen zu können (außer UBs und UMs), damit sie auch dann ein Feedback geben können. Dies würde die Professionalisierung vorantreiben. Statt angeleiteten Unterricht Mentoren für den eigenverantwortlichen Unterricht. Qualifizierte Über-/ Eignungsprüfung der Mentoren (hier sollte die Motivation nicht das Sammeln von Punkten im Beamtensystem im Vordergrund stehen, sondern das wirkliche Interesse an Ausbildung nach Seminarstandards) 	Mentoren sollten nur diejenigen werden, die dies auch wollen und die Fähigkeiten dazu haben. Bessere Auswahl der Mentoren Mentoren sollten ausgebildet seir Eignung der Mentoren überprüfen Mentoren auf ihre Tätigkeit sinnvoll vorbereiten Kontrolle/Ausbildung der Mentoren an der Schule (meine Mentorin kommt ihren Aufgaben nicht nach, sodass ich eigentlich keine Unterstützung / Rückmeldung durch eine Mentorin habe.)
PRAXISBEZUG		l
Positive Aspekte	Zusätzliche Ausbildungselemente (n = 58 / 9,4%)	Verbesserungsvorschläge (n = 66 / 9,9%)
	 Verzahnung von Theorie und Praxis (Realitätsbezug!) Konkrete Hilfen in der Berufspraxis – nicht nur Theorien, die man schon in der Uni behandelt hat. Arbeit an realen Beispielen der Referendare Duales Studium – Praxis und Theorie stärker Besprechung konkreter Schulsituationen (keine allgemeinen Theorien lernen) Diskrepanz zwischen Theorie (Seminar) und Praxis (Schule) ist noch zu groß Mehr schulbezogene fachdidaktische Elemente in der Uni, z.B. Wie gestalte ich einen Unterrichtsentwurf? 	 Die Seminarinhalte müssen alltagstauglicher werden Schulische Realität mehr miteinbeziehen Mehr praxisbezogene und handlungsorientierte Seminarveranstaltungen Mehr Praxisbeispiele Bessere Verzahnung von Praxis und Theorie Bessere Verzahnung mit Universitäten
KOMMUNIKATION / KOOPERAT		
Positive Aspekte (n = 166 / 26,9%)	Zusätzliche Ausbildungselemente (n = 27 / 4,4%)	Verbesserungsvorschläge (n = 61 / 9,9%)
Die netten Kollegen, Fachleiter und Mentoren Aufmunterung durch andere Lehrkräfte Umgang auf Augenhöhe mit Ausbildern Kollegiale Zusammenarbeit Gutes Kollegium, Mentoren, Fachleiter, Schule-Gemeinschaft Guter Zusammenhalt in der Schulgruppe Zwischenmenschliche Beziehungen Die Hilfsbereitschaft und Unterstützung Zusammenarbeit mit Mentoren Atmosphäre in der Schule / Kollegium	 Mehr Verbindung zwischen Mentoren und Seminar (gemeinsame Veranstaltungen, etc.) Mehr Austauschmöglichkeiten mit Fachleitern inklusive Unterrichtsbeobachtungen Mehr Freiräume für das Zusammenkommen unter uns Referendare(inne)n für Austausch, Problemlösung, gemeinsames Stundenvorbereiten in den so eng getakteten 18 Monaten Regulärer Austausch mit Fachlehrern gleicher Klassenstufen (Gefühl für den Umgang mit Schülern & Leistungen unterschiedlicher Altersstufen) 	

BETREUUNG UND BERATUNG / FEEDBACK **Positive Aspekte** Zusätzliche Ausbildungselemente Verbesserungsvorschläge (n = 141 / 22,8%) (n = 40 / 6,5%)Kompetente Hilfe und Betreuung Stärkere Reflexion über praktische durch die Schule Erfahrungen im Unterricht (Ritual: Feedbackgespräche mit Reflexionsrunde) Schule/Fachleitern/Mentoren Mehr Rückmeldung von Fachleitern Rückmeldung durch die Schüler Mehr Beratung mit den Fachleitern zum Die enge Reflexion und Beratung eigenverantwortlichen Unterricht mit den Fachleitern und BPS Lei-Mehr Rückmeldung aus der Schule/Mentor Mehr positive Rückmeldung – Ständige Kritik demotiviert Bewertungsfreies Feedback- und Fragerunden zum alltäglichen Unterricht mit Fachleitern und Mitreferendaren Mehr Lob!!! Und nicht nur Kritik in Beratungen KOMPETENZEN DER ANWÄRTERINNEN UND ANWÄRTER **Positive Aspekte** Zusätzliche Ausbildungselemente Verbesserungsvorschläge (n = 66 / 10,7%) Kompetenzzuwachs Weiterentwicklung der eigenen Lehrerpersönlichkeit Stetige Weiterentwicklung durch Praxiserfahrung Methodisch-didaktische Weiterentwicklung Methodenkompetenz verbessert INTERAKTION MIT SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN **Positive Aspekte** Zusätzliche Ausbildungselemente Verbesserungsvorschläge (n = 50 / 8,1%)Vertrauen der Schülerinnen und Schüler Intensiver Kontakt zur Schülerschaft Freude am Umgang mit den Schü-Beziehung zu meinen Schülerinnen und Schülern Dass man die Entwicklung der Kinder miterlebt Gute Beziehung zu den Klassen Schülerinnen und Schüler beim Lernen unterstützen THEORETISCHE / FACHDIDAKTISCHE AUSBILDUNG **Positive Aspekte** Zusätzliche Ausbildungselemente Verbesserungsvorschläge (n = 68 / 11,0%)(n = 89 / 14,4%) (n = 74 / 12%) Vielschichtiger fachdidaktischer Relevante Themen aufgreifen, Fachdidaktikveranstaltungen z.B. Umgang mit Autisten, LRS Schwäche besser auf Unterrichtsgeschehen Praxisrelevante Inhalte im Semi-(Inklusion) anpassen Umgang mit schwierigen Schülern/Situationen Angebote für Organisation Fachdidaktische Strukturen wer-Gesprächstechniken/Gesprächsführung und Stressmanagement und den gelehrt, ausprobiert und be-Mehr Hilfe zum Umgang mit Unterrichtsstörunmehr praxisrelevante Inhalte gen/Heterogenität/Sonderfällen (wie plane ich eine Stunde?) sprochen Fachdidaktische Veranstaltungen Mehr Angebote aus dem Bereich Kommunikationsanbieten Vielfalt an Methoden/Möglichkeitraining, Rhetorik, Theaterpädagogik ten, um Inhalte zu vermitteln Gründliche Ausbildung in der Praxis des Unterrichtens

Positive Aspekte	Zusätzliche Ausbildungselemente	Verbesserungsvorschläge
(n = 19 / 3,1%)	(n = 15 / 2,4%)	/
Lernen von Stressresistenz	- Selbstorganisation in Bezug auf	
Frustrationstoleranz erhöhen	(beruflichen) Stress	
Lernen mit Stress und hoher Ar-	- Psychologische Kompensationsstrategien	
beitsbelastung umzugehen	zum Schulstress	
Zeiteinteilung lernen	- Früherkennung von Burn-Out	
Work-Life-Balance	- Mehr Hilfestellungen zur Organisation im	
Prioritäten setzen	Schulalltag	
Selbstorganisation	- Gesundes Zeitmanagement – Strategien für den All-	
	tag	
	- Gesunderhaltung für Lehrkräfte	
	- Umgang mit Stress/Leistungsdruck	

4.9.2 Auftretenshäufigkeiten der Nennungen zu den einzelnen Kategorien

Zum Thema (*Transparenz in*) *Notengebung* / *Bewertung* äußerten sich 3,1% der insgesamt 618 Anwärterinnen und Anwärter positiv und hoben beispielsweise den Wert von Lernstandsanalysen, weniger benotete Lehrproben und die Abschaffung von Facharbeiten (sic!) hervor. Gleichzeitig beziehen sich 18,6% der Antworten auf Verbesserungsvorschläge zum Thema (*Transparenz in*) *Notengebung* / *Bewertung*, beispielsweise auf mehr Transparenz und eine frühere Thematisierung von Noten (z.B. früher benotete Lehrproben oder Beratungsgespräche mit Noten). Hinsichtlich zusätzlicher Ausbildungselemente fordern 6,3% eine transparentere Bewertung der Unterrichtsbesuche bzw. konkrete Bewertungsmaßstäbe.

Zum Thema (bewertungsfreie) Praxiserfahrung äußerten sich 25,2% positiv. Sie schätzen z.B. den eigenständigen Unterricht und die angstfreie Lernatmosphäre, in der sie sich unbeobachtet und frei ausprobieren und Praxiserfahrung sammeln können. Demgegenüber stehen nur geringfügig weniger Anwärterinnen und Anwärter (18,9%), die die Möglichkeiten, im Vorbereitungsdienst bewertungsfrei Praxiserfahrungen in Form von Unterrichtsmitschauen, angeleitetem Unterricht, Hospitationen usw. sammeln zu können, noch nicht für ausreichend halten. Die Vorschläge von 19,6% der Anwärterinnen und Anwärter zu zusätzlichen Ausbildungselementen offenbaren den Wunsch nach Möglichkeit einer etwas freieren Hospitation (ohne Fachleitung), z.B. bei Kolleginnen und Kollegen. Des Weiteren wurde der Wunsch geäußert, auch einmal über den Tellerrand schauen und an anderen Schulen hospitieren zu können.

Zum Thema zeitliche Struktur hoben 3,9% der Anwärterinnen und Anwärter die Einführungsphase und anfänglich reduzierte eigenverantwortliche Stunden positiv hervor. Generell scheint ihnen der zeitlich gekürzte Vorbereitungsdienst entgegenzukommen (z.B. "Das Ende ist absehbar", "schneller im Beruf").

Ein wesentlich größerer Teil der Anwärterinnen und Anwärter jedoch, nämlich 42,7%, sehen bezüglich der zeitlichen Strukturen im Vorbereitungsdienst hingegen Verbesserungsbedarf. Sie fordern beispielsweise eine Verlängerung des Vorbereitungsdienstes oder mehr Zeit für Entwicklung bzw. eine zeitliche Optimierung der Ausbildungsveranstaltungen. Auch die ge-

nannten zusätzlichen Ausbildungselemente von 16% der Anwärterinnen und Anwärter beziehen sich auf die Notwendigkeit für mehr Zeit und Raum für einen stressfreien Unterricht oder für stressfreies Hospitieren.

Zum Thema Kompetenz / Einsatz von Mentoren und Ausbildungsleitungen hob keine(r) der Anwärterinnen und Anwärter positive Aspekte hervor, hier stand vielmehr der Wunsch nach Verbesserung im Vordergrund. So forderten 9,5% eine bessere Auswahl / Eignung der Mentorinnen und Mentoren bzw. eine adäquate Ausbildung derselben. Auch in den von 4,4% der Anwärterinnen und Anwärter genannten Vorschlägen hinsichtlich zusätzlicher Ausbildungselemente wird die fehlende Überprüfung der Eignung von Mentorinnen und Mentoren thematisiert und die Motivation der Mentorinnen und Mentoren in Frage gestellt. Zudem äußerten sich die Anwärterinnen und Anwärter auch darüber, ob Mentorinnen und Mentoren nur beraten sollten oder auch beurteilen. Hier zeichnen die Anmerkungen der Anwärterinnen und Anwärter allerdings ein gespaltenes Bild.

Auch zum Thema *Praxisbezug* sehen die 9,9% der Anwärterinnen und Anwärter, die sich zu diesem Thema geäußert haben, ausschließlich Verbesserungsbedarf und wünschen sich mehr praxisbezogene und handlungsorientierte Seminarveranstaltungen. Diese Äußerungen finden sich auch in den Vorschlägen zu den zusätzlichen Ausbildungselementen wieder, die 9,4% der Anwärterinnen und Anwärter machten. Sie berichteten über eine zu große Diskrepanz zwischen den theoretischen Inhalten, die in den Seminaren behandelt werden und der Praxis, die sie in der Schule erleben. Sie halten die Besprechung konkreter Schulsituationen und auch konkrete Hilfestellungen für die Berufspraxis für wünschenswert. Auch die Forderung nach mehr schulbezogenen fachdidaktischen Elementen in der Universität wurde geäußert.

Der Großteil der Anwärterinnen und Anwärter, der sich zum Thema Kommunikation / Kooperation / Austausch äußerte (26,9%), hebt die zwischenmenschlichen Beziehungen im Vorbereitungsdienst (kollegiale Zusammenarbeit, Zusammenhalt in der Schulgruppe, Hilfsbereitschaft und Unterstützung untereinander, etc.) positiv hervor. Dem stehen Äußerungen von 9,9% der Anwärterinnen und Anwärter gegenüber, die genau hier Verbesserungsbedarf sehen und sich einen wertschätzenden Umgang aller Beteiligten auf Augenhöhe wünschten sowie einen verstärkten Austausch zwischen den Referendaren. Des Weiteren wurde mehr Erfahrungsaustausch im (Fach-)Seminar gefordert. Die Vorschläge zu zusätzlichen Ausbildungselementen, die 4,4% der Anwärterinnen und Anwärter gemacht haben, sprechen ähnliche Punkte an; des Weiteren wurden hier ein stärkerer und regelmäßiger Austausch mit Fachleiterinnen und Fachleitern sowie eine stärkere Verbindung zwischen den Mentoren und den Seminaren gefordert.

Zum Thema *Betreuung und Beratung / Feedback* äußerten sich 22,8% der Anwärterinnen und Anwärter positiv. Sie schätzen die kompetente Betreuung durch die Schulen, die Feedbackgespräche mit der Schule, den Fachleitern und Mentoren, aber auch die Rückmeldung durch die Schülerinnen und Schüler. Konkrete Verbesserungsvorschläge wurden von keiner / keinem

der Anwärterinnen und Anwärter geäußert, lediglich in den Vorschlägen zu zusätzlichen Ausbildungselementen sprachen sich 6,5% der Anwärterinnen und Anwärter für generell mehr (auch bewertungsfreies) Feedback sowie mehr positive (und somit motivierende) Rückmeldungen aus.

Die Anwärterinnen und Anwärter, die sich zum Thema Kompetenzen der Anwärterinnen und Anwärter äußerten (10,7%), berichteten ausschließlich positive Aspekte. Sie heben besonders eine verbesserte Methodenkompetenz sowie die Weiterentwicklung der eigenen Lehrerpersönlichkeit positiv hervor.

Zum Thema *Interaktion mit Schülerinnen und Schülern* äußerten sich 8,1% der Anwärterinnen und Anwärter. Sie berichteten diesbezüglich ausschließlich über positive Aspekte wie beispielsweise deren Freude am Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler und den intensiven Kontakt zu ihnen.

Zum Thema theoretische / fachdidaktische Ausbildung wünschen sich 14,4% der Anwärterinnen und Anwärter in ihren Vorschlägen hinsichtlich zusätzlicher Ausbildungselemente mehr Unterstützung z.B. im Umgang mit schwierigen Schülern bzw. Situationen. Auch der Wunsch nach mehr Angeboten zu Gesprächstechniken / Gesprächsführung wurde geäußert. Verbesserungsvorschläge äußerten 12% der Anwärterinnen und Anwärter. Sie fordern beispielsweise mehr Praxisnähe, eine bessere Anpassung der Fachdidaktik-Veranstaltungen auf das Unterrichtsgeschehen und Angebote mit mehr praxisrelevanten Inhalten wie Organisation und Stressmanagement. Gleichzeitig hebt ein ähnlich großer Teil der Anwärterinnen und Anwärter (11%) die praxisrelevanten Inhalte im Seminar sowie die Vielfalt an Methoden als positive Aspekte des Vorbereitungsdienstes hervor.

Zum Thema berufliches Wohlbefinden äußerten sich 3,1% der Anwärterinnen und Anwärter positiv. Sie hätten im Vorbereitungsdienst gelernt, sich selbst zu organisieren und Prioritäten zu setzen. Auch eine erhöhte Frustrationstoleranz und Stressresistenz wurden berichtet. Ein etwas kleinerer Teil der Anwärterinnen und Anwärter (2,4%) hingegen äußerte bei den Vorschlägen zu zusätzlichen Ausbildungselementen beispielsweise den Wunsch nach mehr Hilfestellung hinsichtlich der Organisation im Schulalltag und dem Umgang mit Stress und Leistungsdruck.

4.9.3 Fazit und Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Anwärterinnen und Anwärter die Aspekte (*Transparenz in*) Notengebung / Bewertung, zeitliche Struktur, Kompetenz / Einsatz von Mentoren und Ausbildungsleitungen und Praxisbezug als verbesserungswürdig ansehen, während sie die Aspekte Kommunikation / Kooperation / Austausch, Betreuung und Beratung / Feedback, Kompetenzen der Anwärterinnen und Anwärter und Interaktion mit Schülerinnen und Schülern positiv hervorheben und schätzen.

Die Aspekte (bewertungsfreie) Praxiserfahrung, theoretische / fachdidaktische Ausbildung und berufliches Wohlbefinden wurden von den Anwärterinnen und Anwärter nicht einheitlich bewertet. Ein Teil der Anwärterinnen und Anwärter hebt diese Aspekte positiv hervor, ein ähnlich großer Teil sieht hier eher noch Handlungsbedarf.

5 Zusammenfassung, Interpretation, Fazit und Ausblick

5.1 Zusammenfassung

Ziel des Gesamtprojektes war eine wissenschaftlich fundierte Evaluation der Kompetenzentwicklung von angehenden Lehrkräften in Rheinland-Pfalz. Abgeleitet aus einem theoretischen Rahmenmodell wurden zunächst die relevanten Konstrukte bestimmt, die in der Befragung zu erfassen waren, sodass einerseits ein umfassendes Modell zur Beschreibung und Erklärung der Entwicklung der Anwärterinnen und Anwärter entstehen, und andererseits auch die Ökonomie der Erhebung und die Belastung der zu befragenden Personen in vertretbarem Maß berücksichtigt werden konnte.

Bei der Auswertung der Daten aus vier Befragungszeitpunkten im Rahmen des Evaluationsprojekts stand die Frage im Zentrum, wie Anwärterinnen und Anwärter die Lerngelegenheiten wahrnehmen, wie sie ihre professionellen Kompetenzen und ihr professionelles Verhalten einschätzen und auf welchem Stand die eigene berufsbiographische Entwicklung angekommen ist. Ebenso war von Interesse zu prüfen, ob sich bei den Anwärterinnen und Anwärtern in den verschiedenen Ausbildungsabschnitten Veränderungstrends in den genannten Aspekten erkennen lassen und ob hier vielleicht auch Unterschiede zwischen den Anwärterinnen und Anwärtern in den verschiedenen Lehrämtern existieren.

Hinsichtlich der Einschätzung von Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten wurde zudem ein Vergleich angestellt zwischen den Einschätzungen der Anwärterinnen und Anwärter und denen der Ausbilderinnen und Ausbilder.

Des Weiteren wurden die Anmerkungen der Anwärterinnen und Anwärter hinsichtlich positiver Aspekte, Verbesserungsvorschlägen sowie zusätzlicher Ausbildungselemente nach Themen kategorisiert und die Häufigkeiten der jeweils genannten Kategorien berechnet, um ein allgemeines Stimmungsbild zeichnen zu können, das die Anwärterinnen und Anwärter vom Vorbereitungsdienst haben.

Zentrale Befunde zu den genannten Aspekten sind zum einen, dass die Bewertungen des Nutzens der Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst der Anwärterinnen und Anwärter aller Lehrämter durchgängig als überdurchschnittlich hoch ausfallen, lediglich der Entwicklungsbericht wird im Vergleich zu den anderen Lerngelegenheiten generell als weniger hilfreich ein-

geschätzt. An dieser Stelle lohnt es sich, der Frage nachzugehen, warum der Entwicklungsbericht als Ausbildungselement nicht leistet, was man sich erwartet hat. Möglicherweise sind Umsetzungsformen und Nutzen zu unscharf erkennbar oder auch nicht vollständig kommuniziert. Dabei ist sowohl an die Kommunikation zwischen Ausbilderinnen und Ausbildern auf der einen Seite und Anwärterinnen und Anwärtern auf der anderen Seite zu denken, als auch an die Kommunikation zwischen den Planerinnen und Planern des Vorbereitungsdienstes und den Ausbilderinnen und Ausbildern. Da es in der Gruppe der Befragten sowohl bei den Anwärterinnen und Anwärtern als auch bei den Ausbilderinnen und Ausbildern Personen gibt, die den Entwicklungsbericht ausgesprochen schätzen, wäre es einen Versuch wert, im Sinne einer Best Practice Analyse näher zu betrachten, was die Erfolgsfaktoren und Gelingensbedingungen für den Entwicklungsbericht sein könnten.

Die Anwärterinnen und Anwärter bringen den Ausbildungslehrkräften hohe Wertschätzung entgegen, insbesondere nehmen sie Klarheit und Struktur der Ausbildung wahr, auch die Integration von Theorie und Praxis wird als recht gut gelungen wahrgenommen. Im Vergleich zu diesen beiden Lerngelegenheiten werden das Teilen von Erfahrungen und das gemeinsame Reflektieren hingegen über alle Lehrämter hinweg durchgängig als am wenigsten gelungen wahrgenommen.

Die besondere Bedeutung einer Arbeitsweise, die einer konstruktivistischen Auffassung von Lernen und Lehren verpflichtet ist, für die positive professionelle Entwicklung und die psychische Stabilität der angehenden Lehrpersonen ist ebenfalls deutlich geworden (vgl. auch Imhof, 2019).

Die Anwärterinnen und Anwärter schätzen insbesondere die Unterrichtssituation als Lerngelegenheit, sei es in der Form des angeleiteten Unterrichts oder als Hospitation, vor allem aber in Form des eigenverantwortlichen Unterrichts. Die Bedeutung von Hospitation scheint mit fortschreitender Erfahrung der Anwärterinnen und Anwärter eher abzunehmen, während die Bedeutung des eigenverantwortlichen Unterrichts eher zunimmt. Den fachdidaktischen Veranstaltungen messen die Anwärterinnen und Anwärter mehr Bedeutung bei als den berufspraktischen Veranstaltungen. Insgesamt halten die Anwärterinnen und Anwärter auch das Tableau der anderen Elemente der Ausbildung, wie Beratungsgespräche und die Ausbildung an den Schulen, für nützlich. Der in früheren Studien berichtete Befund, dass Lehrpersonen im Vorbereitungsdienst generell mit den Inhalten unzufrieden wären (vgl. Keitel, 2012; Kreis & Staub, 2011; Werner-Bentke, 2010), kann auf der Basis der vorliegenden Daten nicht bestätigt werden.

Hinsichtlich der Entwicklung der professionellen Kompetenz weisen die vorliegenden Daten darauf hin, dass die Anwärterinnen und Anwärter recht günstige Voraussetzungen in den Vorbereitungsdienst einbringen. Der Fachenthusiasmus, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die emotionale Stabilität sind bereits zu Beginn des Vorbereitungsdienstes gut ausgeprägt. Die berichtete emotionale Erschöpfung ist im Durchschnitt geringer als dies in anderen

Studien bei dieser Berufsgruppe zu finden ist (Kunter et al., 2013). Das lässt sich gut durch die erlebte Unterstützung erklären, die die Anwärterinnen und Anwärter z.B. im Rahmen der Rückmeldungen und Beratungsgespräche erleben, aber auch durch die soziale Unterstützung durch die Gruppe der Mitanwärterinnen und Mitanwärter.

Die Anwärterinnen und Anwärter haben eine differenzierte Sicht auf den Beruf einer Lehrerin oder eines Lehrers und kommen mit den Anforderungen im Allgemeinen gut zurecht. Befunde, die auf einen "Praxisschock" (Klusmann et al., 2012) hinweisen, finden sich in dieser Studie nicht. In Teilen erleben die Anwärterinnen und Anwärter nur wenig Unterstützung ihrer Autonomie als Lehrkräfte. Offen ist, welche mittel- und langfristigen Effekte diese Wahrnehmung auf die professionelle Entwicklung und die psychische Gesundheit der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer hat.

Am Beispiel ausgewählter Kompetenzbereiche konnten die angestrebten positiven Entwicklungstrends festgestellt werden. In den Bereichen Unterrichtsgestaltung, Umgang mit Medien, Fähigkeit, respektvoll mit Fehlern umzugehen und Diagnose und Bewertung von Leistungsergebnissen zeigen die Querschnittsvergleiche, dass die Anwärterinnen und Anwärter vom 1. Ausbildungshalbjahr bis zum 3. Ausbildungshalbjahr einen kontinuierlichen Kompetenzgewinn aufweisen. Diese Ergebnisse sind somit ein Indikator für eine Entwicklung von spezifischen Kompetenzen während des Vorbereitungsdienstes. Eine weitergehende Beschreibung von Entwicklungsverläufen erlaubt diese Studie aufgrund der zu kleinen längsschnittlichen Datenbasis nicht.

Die auf Basis der Anmerkungen der Anwärterinnen und Anwärter gebildeten Kategorien zeigen, dass noch Verbesserungsbedarf wahrgenommen wird zu den Themen Notengebung / Bewertung, zeitliche Struktur, Kompetenz von Mentoren und Ausbildungsleitungen sowie Praxisbezug. Die gemeinsame Betrachtung der Befunde aus der Befragung der Anwärterinnen und Anwärter und der Ausbilderinnen und Ausbilder lässt vermuten, dass intensivere Kommunikation zur Abgrenzung von Aufgaben, zur konsensuellen Abstimmung des Ausbildungskonzepts und klare Absprachen bzw. Rücksprachen die Zufriedenheit mit der Ausbildungssituation erhöhen könnten.

Zwei für die Anwärterinnen und Anwärter wichtige Punkte sind eine frühere notenmäßige Rückmeldung sowie eine höhere Transparenz der Bewertungskriterien. Hinsichtlich der Zeitkomponente wird mehr Zeit für Entwicklung und eine nicht so knappe Taktung der Ausbildungsveranstaltungen gewünscht. Hier wäre eine Reflexion der jetzigen Situation zu empfehlen, um Inhalte zu straffen und mit Hilfe eines professionellen Veränderungsmanagements Arbeitsabläufe, Methoden und Inhalte den neuen Rahmenbedingungen anzupassen und somit den Vorbereitungsdienst insgesamt effektiver und effizienter zu gestalten.

Zu den Aspekten Praxiserfahrung, theoretische / fachdidaktische Ausbildung sowie berufliches Wohlbefinden zeigte sich kein einheitliches Stimmungsbild. Hier ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass man große individuelle Unterschiede findet.

5.2 Grenzen der Studie und kritische Aspekte

Bei der Interpretation der vorliegenden Studie sind einige kritische Aspekte zu bedenken.

5.2.1 Befunde zur speziellen Situation in einzelnen Lehrämtern

Für das Lehramt an Förderschulen wäre zwar eine größere Teilnehmerzahl wünschenswert gewesen, insgesamt jedoch konnten für die fünf Lehramtsgruppen (Grundschule, Realschule plus, Gymnasium, berufsbildende Schule und Förderschule) ausreichend große Fallzahlen erreicht werden, so dass die Daten nach verschiedenen Lehrämtern getrennt ausgewertet werden konnten.

Ungünstig ist allerdings, dass die Gruppengrößen sehr ungleich sind, so haben wir für das Lehramt an Gymnasien mit Abstand die höchste Beteiligungsrate; die Beteiligungsrate für das Lehramt an Grundschulen, berufsbildenden Schulen sowie Förderschulen fiel deutlich geringer aus. Es wurde in den Analysen zwar bestmöglich versucht, die unterschiedlichen Gruppengrößen zu berücksichtigen, dennoch stellt diese keine optimale Ausgangslage für Untersuchungen dar.

5.2.2 Repräsentativität der Daten

Der Rücklauf der Daten beträgt über alle Lehrämter und Messzeitpunkte hinweg im Durchschnitt in etwa 23%. Die Daten wurden über verschiedene Standorte in ganz Rheinland-Pfalz hinweg bei Anwärterinnen und Anwärtern aller Lehrämter erhoben, so dass nicht zu erwarten ist, dass lokale oder lehramtsspezifische Besonderheiten im Antwortverhalten Niederschlag finden.

Die Frage ist dennoch berechtigt, ob die Stichprobe dadurch beschädigt ist, dass keine Vollerhebung gelungen ist. Das wäre dann der Fall, wenn es Grund zur Annahme gäbe, dass diejenigen, die sich beteiligt haben, grundsätzlich etwas gemeinsam haben, und dass diejenigen, die sich nicht beteiligt haben, vergleichsweise einheitlich anders geantwortet hätten bzw. die Ergebnisse in eine grundsätzlich andere Richtung verzogen hätten.

Dazu kann man folgende Aspekte berücksichtigen: In der Stichprobe spiegelt das Verhältnis von weiblichen zu männlichen Teilnehmenden mit 1/3 Männer zu 2/3 Frauen ziemlich gut die Verteilung in der Grundgesamtheit wider. Auch das Alter liegt in einem erwartungsgemäßen Mittel. Dies spricht eher für eine repräsentative Teilnahme als für eine systematische Verzer-

rung der Stichprobe. So ist die Frage eher umgekehrt zu stellen: Welche Befunde sollten darauf hinweisen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Befragung eine selektive Stichprobe wären? Zudem ist festzustellen, dass diejenigen Befunde, zu denen Referenzwerte aus anderen Untersuchungen bei derselben Population in einem anderen Bundesland und ebenfalls im Vorbereitungsdienst nach einer Reform (Kunter et al., 2013) vorliegen, weitgehend im selben Rahmen liegen. So gibt es auch unter dieser Perspektive keinen Grund zu der Annahme, dass die Stichprobe der vorliegenden Studie eine ganz besondere Gruppe von Anwärterinnen und Anwärtern darstellt.

Lediglich hinsichtlich zweier Variablen sollte die Möglichkeit einer systematischen Verzerrung zumindest in Betracht gezogen werden: Bei der *emotionalen Erschöpfung* könnten die niedrigen Mittelwerte, die in allen Lehrämtern zu finden waren und eher nicht erwartungsgemäß sind, verursacht sein durch die Tendenz, bei hoher allgemeiner Beanspruchung eher nicht teilzunehmen.

Auch die Variable *Umgang mit Fehlern* sollte kritisch betrachtet werden, da hier in allen Lehrämtern ein Deckeneffekt auftritt (die Mehrzahl der Teilnehmenden gibt hier Werte am oberen Ende der Skala an), welcher eventuell einen Ausdruck für soziale Erwünschtheit darstellen könnte.

5.2.3 Trends statt Entwicklungen

Die Daten aus den vier Befragungsrunden sind als Querschnittsdaten zu betrachten, d.h., es liegen Informationen vor, die von verschiedenen Personen stammen, die sich in unterschiedlichen Abschnitten des Vorbereitungsdienstes befinden. Auf dieser Basis ist es möglich, Trends in der Veränderung der relevanten Kompetenzen zu beschreiben. Eine belastbare Aussage über die längsschnittliche Entwicklung innerhalb der einzelnen Kohorten ist erst möglich, wenn sich dieselben Personen mehrfach an den Befragungen beteiligt haben. Dies war in vorliegender Studie jedoch nicht ausreichend gegeben.

5.2.4 Aussagen über Gruppen und nicht über Einzelfälle

Die Evaluation ist ihrer Anlage nach eine Studie, bei der die Datenerhebung auf die Erfassung von Trends in den relevanten Gruppen abzielt, um Aussagen machen zu können über Entwicklungen in verschiedenen Ausbildungsabschnitten, in verschiedenen Lehrämtern, über Ausbildungsabschnitte hinweg und auch über verschiedene Lehrämter hinweg. Diese Form der Untersuchung ist nicht geeignet, über Einzelfälle Aufschluss zu gewinnen, sei es über besonders schwierige oder über besonders gelungene Wege.

5.3 Interpretationen und Optionen für die weitere Diskussion

Aus den Daten lassen sich Themen herausarbeiten, die für die weitere Diskussion um die Gestaltung des Vorbereitungsdienstes relevant werden und als Grundlage dienen könnten.

5.3.1 Konstruktivistische Orientierung der Ausbildungspersonen

Ein Anliegen der Reform des Vorbereitungsdienstes war es, die Entwicklungsorientierung und Kompetenzorientierung für die Arbeit mit den Anwärterinnen und Anwärtern umzusetzen. Das kann als Ausdruck einer konstruktivistischen Grundhaltung interpretiert werden, bei der es darum geht, Lernende individuell zu fördern und dabei auf die persönlichen Voraussetzungen, Stärken und Entwicklungsbedarfe zu achten. In einem konstruktivistischen Lernumfeld ist es wichtig, Kompetenzen der Lernenden zu erkennen und zu fördern und eine grundsätzlich offene Haltung gegenüber verschiedenen Lösungsvorschlägen und Innovationsmöglichkeiten zu zeigen. In einem als transmissiv bezeichneten Lernumfeld hingegen käme es darauf an, für gut befundene, weitgehend standardisierte Verfahrensweisen vorzumachen und einzuüben. Im Orientierungsrahmen Schulqualität für Rheinland-Pfalz ist die Präferenz für eine konstruktivistische Auffassung von Lernen und Lehren deutlich erkennbar, genauso wie in den Ausbildungskonzepten für die Lehramtsausbildung. Daher erscheint es wünschenswert, dass schon Anwärterinnen und Anwärter im Vorbereitungsdienst eine konstruktivistisch orientierte Lernumgebung erfahren.

Die Befunde unserer Befragung zeigen diesbezüglich ein gespaltenes Bild. Es ist einerseits ein positiv zu bewertendes Ergebnis, dass eine Mehrheit der Anwärterinnen und Anwärter eine konstruktivistische Grundhaltung bzw. entsprechende Arbeitsweisen bei den Ausbildungspersonen wahrnimmt. Dennoch ist die Frage, ob das ausreichend ist, da auch die Wahrnehmung von Ausbildungslehrkräften, die vorwiegend transmissiv orientiert arbeiten, keine vernachlässigbare Größe ist. Es wäre also zu überlegen, ob und wie durch geeignete Maßnahmen zu erreichen wäre, dass der konstruktivistische Ansatz in Haltung und Lehrpraxis bei den für die Ausbildung verantwortlichen Personen noch besser verankert werden könnte. Geeignet erscheinen dafür gezielte Ausbildung bzw. regelmäßige Fortbildung der Ausbildungspersonen, ebenso wie ein Netzwerk für regelmäßigen Austausch über Inhalte und Verfahren der Ausbildung im Vorbereitungsdienst über die verschiedenen Ebenen und zeitlichen Abschnitte hinweg.

5.3.2 Integration von Theorie und Praxis

In den Daten ist aufgefallen, dass die Anwärterinnen und Anwärter bei der Arbeit in den Studienseminaren die Integration von Theorie und Praxis recht gut einschätzen. Das ist eine durchaus wünschenswerte Situation, denn dies gilt als Voraussetzung für eigenständige Weiterentwicklung von Schule und Unterricht. An anderer Stelle schätzen die Anwärterinnen und Anwärter die Bedeutung theoretischer Grundlagen, die sie aus der universitären Phase mitbringen, für Lernen und Lehren eher gering ein.

Dieser Befund könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Inhalte der Ausbildung in der universitären Phase und dem Vorbereitungsdienst (noch) nicht optimal verbunden sind. Möglicherweise könnte man diese Feststellung zusätzlich an anderen Stellen untermauern. Die Frage ist hier, welche Maßnahmen denkbar wären, um die curriculare Kontinuität noch weiter zu verbessern, die über die Phasen der Lehramtsausbildung angestrebt wird. Möglicherweise sind die Optionen für die Kooperation zwischen den von den Studienseminaren verantworteten Praktika während des Studiums und den Vertreterinnen und Vertretern der universitären Lehre noch nicht voll ausgeschöpft.

Ebenso fiel auf, dass die Anwärterinnen und Anwärter bei der Arbeit in den Studienseminaren über einen nur mäßigen Austausch von Erfahrungen berichten. Im Sinne eines konstruktivistischen Lernumfelds wäre es hier sicher sehr gewinnbringend für die Anwärterinnen und Anwärter, wenn sie die Möglichkeit hätten, theoretische Inhalte noch stärker auf die konkreten Erfahrungen anzuwenden, die sie an den Ausbildungsschulen gemacht haben. Vor allem in den Systemen Gymnasium und Förderschule berichten die Befragten über weniger Raum für gemeinsame Praxisreflexionen und den Austausch in ihren Sitzungen. Findet das Teilen von Erfahrungen nicht in ausreichendem Maße statt, fehlen wesentliche Informationen, um die Kompetenzen der Lernenden zu erkennen und zu fördern. Hier sollte noch mehr versucht werden, im Rahmen der Seminarveranstaltungen einen Austausch der Anwärterinnen und Anwärter untereinander mit bestimmten Methoden / Bausteinen anzuregen, auch im Sinne eines kritischen Hinterfragens der theoretischen Inhalte durch die Praxis. Zur besseren Identifikation hierfür nützlicher didaktischer und methodischer Konzepte könnte ein Austausch zwischen Ausbilderinnen und Ausbildern der verschiedenen Lehrämter impulsgebend und richtungsweisend sein.

5.3.3 Entwicklungsbericht: Reform nötig und möglich?

Die Anwärterinnen und Anwärter äußern übergreifend eine hohe Wertschätzung gegenüber den Ausbildungselementen und Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst. Daher fällt es auch auf, dass die Bewertung des Entwicklungsberichts im Vergleich deutlich geringer ausfällt, auch, wenn sie sich immer noch im durchschnittlichen Bereich bewegt. Den niedrigsten Nutzen nehmen die Anwärterinnen und Anwärter im Lehramt für Gymnasien wahr, den höchsten im Lehramt für Grundschulen. Die vorliegenden Daten lassen nicht erkennen, was die Gründe dafür sein könnten. Da der Entwicklungsbericht aber mit einigem Aufwand verbunden ist, wäre es wünschenswert, dass dieses Instrument auch als wertvoll wahrgenommen wird. Daher ist die offene Frage, ob bzw. durch welche Maßnahmen der Entwicklungsbericht optimiert werden könnte. Da dies ein relativ neues Element in der Ausbildung ist, könnte man beispielsweise die Aufgabenstellung, die Anforderungen oder die Rückmeldepraxis genauer betrachten, um zu entscheiden, wie dieses Instrument weiterentwickelt wird. Eventuell wäre auch ein Austausch unter den verschiedenen Lehrämtern sinnvoll. Auch wenn die Systeme zum Teil

sehr unterschiedlich sind, lassen sich vermutlich dennoch Prinzipien ableiten, die auf das eigene System übertragen werden können.

5.3.4 Flexibilisierung von Strukturen?

Die Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst erfahren breite Zustimmung von den Anwärterinnen und Anwärtern. Das ist ein solides Fundament für die weitere Arbeit im Vorbereitungsdienst. Dennoch lohnt sich ein Blick auf den Befund, dass Anwärterinnen und Anwärter die Bedeutung der Ausbildungselemente je nach dem, in welchem Ausbildungshalbjahr sie sich befinden, unterschiedlich einschätzen. Möglicherweise lohnt sich ein Blick darauf, wie die Hospitationen, Unterrichtsbesuche und Unterrichtsmitschauen über die Ausbildungshalbjahre getaktet und verteilt sind. Es ist denkbar, dass es sensible Phasen gibt, in denen der Effekt dieser Ausbildungselemente nachhaltiger ausfällt als in anderen.

5.3.5 Lehrergesundheit

Ein weiterer Ansatzpunkt zur Diskussion ist der Befund, dass die Anwärterinnen und Anwärter in geringerem Ausmaß als es frühere Berichte hätten erwarten lassen, emotionale Erschöpfung berichten. Das ist umso bemerkenswerter als in der vorliegenden Studie dieselben Messinstrumente genutzt wurden wie etwa in der Studie von Kunter et al. (2013), die Daten also direkt vergleichbar sein sollten.

Zunächst ist der Befund, dass sich die Anwärterinnen und Anwärter nicht gestresst fühlen, erfreulich. Betrachtet man diese Angaben neben dem Befund, dass dieselben Personen im Bereich arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster in der Distanzierungsfähigkeit tendenziell niedrige Ausprägungen berichten, so könnte das Anlass dazu geben, noch einmal genauer zu überprüfen, ob im Vorbereitungsdienst die Themen rund um die Lehrergesundheit und die Prävention von mentaler Erschöpfung ausreichend präsent sind. Es lässt sich vermuten, dass diejenigen, die subjektiv eine hohe Beanspruchung empfinden und das Gefühl haben, nicht über ausreichend Ressourcen zu verfügen, um den Anforderungen des Vorbereitungsdienstes gerecht zu werden, gar nicht an den Befragungen teilgenommen haben. Anmerkungen der Anwärterinnen und Anwärter in den offenen Antworten untermauern diese Vermutung, denn auch dort wurde hinsichtlich des Umgangs mit Aufgaben des beruflichen Alltags durchaus noch Handlungsbedarf geäußert.

Die Fähigkeit, sich hinsichtlich der Arbeit nicht so leicht aus der Ruhe bringen zu lassen, ist bei allen Anwärterinnen und Anwärtern stärker ausgeprägt als die Fähigkeit, sich von der Arbeit zu distanzieren. Um gesundheitlichen Risikofaktoren wie z. B. der emotionalen Erschöpfung vorzubeugen, sollten die Anwärterinnen und Anwärter durch entsprechende Angebote wie beispielsweise Selbstregulations- und Stressbewältigungstrainings unterstützt werden. Die emotionale Unterstützung durch Peers, die von allen Anwärterinnen und Anwärtern gleicher-

maßen als sehr bedeutsam eingeschätzt wurde, könnte hier als eine Art "Puffer" dienen. Wobei hier zu beachten ist, dass diejenigen, die sich ihren Mitmenschen gegenüber nicht so leicht bzw. schnell öffnen können, die Unterstützung der Peers vermutlich erst sehr spät im Vorbereitungsdienst in Anspruch nehmen werden und können.

Ein weiteres bedeutsames Element zur Vermeidung emotionaler Erschöpfung ist die Autonomieunterstützung. Werden die Anwärterinnen und Anwärter in ihrer Autonomie gestärkt, kann diese als Puffer wirken. Fehlt diese Unterstützung aber, ist das Risiko des Auftretens einer emotionalen Erschöpfung erhöht. Genau dies zeigte sich bei den Anwärterinnen und Anwärter des Lehramts an Gymnasien und Förderschulen: im Vergleich zu den anderen Lehrämtern berichten diese über eine höhere emotionale Erschöpfung. Auffallend ist hier die gleichzeitig geringe Autonomieunterstützung an den Lehrämtern für Gymnasium und Förderschule, welche auf den oben erwähnten Zusammenhang zwischen diesen beiden Faktoren hinweist. Um das Grundbedürfnis nach Autonomie zu stillen und somit der Entstehung emotionaler Erschöpfung vorzubeugen, sollten den Anwärterinnen und Anwärtern gewisse Gestaltungs- und Handlungsspielräume gegeben werden, aber auch eine verstärkt konstruktivistische Arbeitsweise der Ausbildungslehrkräfte kann die Autonomie der Anwärterinnen und Anwärter erhöhen.

5.3.6 Die Perspektive der Ausbilderinnen und Ausbilder

Der Vergleich der Einschätzung der Ausbildungselemente zwischen den Ausbildungspersonen im Vorbereitungsdienst und den Anwärterinnen und Anwärtern zeigt, dass wesentlich mehr Ausbilderinnen und Ausbilder die Ausbildungselemente (sehr) positiv einschätzen. Dieses Ergebnis dürfte in Konsequenz bedeuten, dass die Zusammenarbeit der Ausbildungspersonen und der Anwärterinnen und Anwärter auf eher unterschiedlichen Wahrnehmungen basiert und eventuell nicht ausreichend auf die Bedürfnisse der Anwärterinnen und Anwärter eingegangen wird.

An dieser Stelle wäre zu empfehlen, den Austausch zwischen den Ausbildungspersonen und den Anwärterinnen und Anwärtern hinsichtlich der Wahrnehmung der Ausbildungselemente deutlich zu stärken. Wünschenswert wäre vor allem eine gemeinsame, regelmäßige, offene Reflexion vor allem der Beratungsgespräche und der unterrichtsbezogenen Ausbildungs-elemente, damit die Anwärterinnen und Anwärter den größtmöglichen Nutzen aus den Ausbildungselementen ziehen können und die Ausbilderinnen und Ausbilder auch eine individualisierte und somit effektive und effiziente Betreuung und Beratung leisten können.

5.4 Fazit

Mit den Ergebnissen dieser Studie konnten verschiedene Ziele des Evaluationsprojekts erreicht werden. Es konnten sowohl Nachweise der Kompetenzentwicklung im Vorbereitungs-

dienst erbracht als auch relevante Faktoren und Entwicklungslinien in dieser zweiten Ausbildungsphase erfasst werden. Zudem konnten wir anhand der Ergebnisse operative Herausforderungen herausarbeiten, die sich in der praktischen Umsetzung an der einen oder anderen Stelle gezeigt haben und fundierte Handlungsempfehlungen ableiten, die dabei helfen können, diese Herausforderungen systematisch anzugehen. Von großem Vorteil sind hier die von uns vorgenommene lehramtsspezifische Auswertung der Daten sowie die Herausarbeitung vorhandener Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrämtern.

Des Weiteren konnte in dieser Studie ein umfassendes Gesamtbild über die professionelle Entwicklung erstellt werden. Auf Basis der offenen Fragen konnte zusätzlich ein allgemeines Stimmungsbild unter den Anwärterinnen und Anwärtern gezeichnet werden, welches mit der Berücksichtigung der Perspektive der Ausbilderinnen und Ausbilder sogar noch weiter vervollständigt werden konnte.

Insgesamt konnte diese Studie wünschenswerte Entwicklungen sichtbar machen, aber auch Hinweise darauf liefern, dass an der einen oder anderen Stelle noch Optimierungsbedarf besteht und wo genau sich Optimierungsoptionen anbieten.

6 Literaturverzeichnis

- Artelt, C. & Gräsel, C. (2009). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23, 157-160.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*, 469-520.
- BilWiss (Hrsg.).(2014). Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für den ersten und zweiten Messzeitpunkt. Frankfurt / M.: Goethe-Universität.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits. Human needs and the self-- determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11* (4), 227--268.
- Decker, A. T., Kunter, M., & Voss, T. (2015). The relationship between quality of discourse during teacher induction classes and beginning teachers' beliefs. *European Journal of Psychology of Education*, 30(1), 41-61.
- Desch, I., Stiller, C. & Wilde, M. (2016). Förderung des situationsspezifischen Interesses durch eine Schülerwahl des Unterrichtsthemas. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 340--354.
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M. & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62-72.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A. & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion:

 A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106, 569-583.
- Evers, A. T., van der Heijden, B. I. J. M. & Kreijns, K. (2016). Organisational task factors influencing teachers' professional development at work. *European Journal of Training and Development*, 40, 36-55.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2009). Wirkt, was wir bewegen? Entwicklungslinien und Forschungsansätze am Beispiel des Jenaer Modells der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, *21*, 89-97.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2012). Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrer-ausbildung. Jena: Friedrich Schiller-Universität.
- Hartinger, A., Kleickmann, T., & Hawelka, B. (2006). Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(1), 110-126.
- Hofferber, N., Eckes, A., Kovaleva, A. & Wilde, M. (2015). Die Auswirkung von autonomieförderndem Lehrerverhalten im Biologieunterricht mit lebenden Tieren. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 21 (1), 17--27.
- Imhof, M. (2019). Kompetenzentwicklung im Vorbereitungsdienst: Gelingensbedingungen und Implikationen für die Ausbildungskommunikation. *Seminar*, *25*(1), 35-40.

- Imhof, M., Ohlemann, S. & Burger, J. (2018). Evaluation der Lehrkräfteausbildung unter besonderer Berücksichtigung des Vorbereitungsdienstes in Rheinland-Pfalz: Phasenübergreifende Kompetenzentwicklung in der Lehrkräfteausbildung. Ergebnisbericht zu der Befragung der Ausbilderinnen und Ausbilder. Mainz: JGU Abteilung Psychologie in den Bildungswissenschaften.
- Keitel, J. (2012). Theorie und Praxis im Referendariat Überlegungen und Beispiele zum reflexiven Umgang mit Wissen und Können im fachdidaktischen Seminar 'Evangelische Religion'. In R. Schroeter & C. Herfter, *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung, Beiträge zur Professionalisierung der Lehrerbildung* (Bd. 2, S. 169–217). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Kleickmann, T., & Anders, Y. (2013). Learning at university. In *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers* (pp. 321-332). Boston, MA: Springer.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012): Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *26*, 275–290.
- König, J. & Seifert, A. (Eds.). (2012). Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung. Münster: Waxmann.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 23*, 387-405.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch--psychologischen Interessentheorie. In D. Hopf & M. Jerusalem (Hrsg.), Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (S. 54--82). Weinheim: Beltz.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Eine quasiexperimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14*, 61–83.
- Kultusministerkonferenz (2004, 2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Abgerufen am 15. März 2018 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffent-lichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., ... & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik, 59*, 1-23.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55-68). Münster: Waxmann.

- Kunter, M., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Kunina-Habenicht, O. & Lohse-Bossenz, H. (2013). *Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen*. Frankfurt / M.: Goethe-Universität.
- Kunter, M., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Kunina-Habenicht, O. & Lohse-Bossenz, H. (2014). Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für den ersten und zweiten Messzeitpunkt. Frankfurt: Goethe Universität.
- Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen, an Realschulen plus, an Gymnasien, an berufsbildenden Schulen und an Förderschulen (2012, 03. Januar). Abgerufen am 29.11.2019, von http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/ycl/page/bsrlpprod.psml?doc.hl=1&doc.id=jlr-Schul-Lehr2StPrVRPrahmen%3Ajuris-lr00&documentnumber=1&numberofresults=217&showdoccase=1&doc.part=X¶mfromHL=true#jlr-Schul-Lehr2StPrVRPrahmen
- Lauermann, F. & König, J. (2016). Teachers' professional competence and well-being: Un-derstanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9-19.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (2013). *Curriculare Struktur der Lehrerinnen und Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst*. Abgerufen am 15.März 2018 unter http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Curriculare_Struktur_des_Vorbereitungsdienstes_02.pdf
- Minnameier, G., Hermkes, R. & Mach, H. (2015). Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung als Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(6), 837-856.
- Näring, G., Vlerick, P. & Van de Ven, B. (2012). Emotion work and emotional exhaustion in teachers: The job and individual perspective. *Educational Studies*, *38*, 63-72.
- Patrick, B. C., Hisley, J. & Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *Journal of Experimental Education*, 68, 217-236.
- Schaarschmidt, U. (2006). AVEM ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument für die berufsbezogene Rehabilitation. In Arbeitskreis Klinische Psychologie in der Rehabilitation BDP (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik Weichenstellung für den Reha-Verlauf* (S. 59-82). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Schaarschmidt, U. (2012). Burnout als Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens. *Persönlichkeitsstörungen*, *16*, 116-124.
- Schmidt, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., Möller, J., & Kunter, M. (2017). What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 85-97.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2007). *Endlich Praxis! Die Zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat.* Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, *26*, 1059-1069.

- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 765-- 781.
- Strietholt, R. & Terhart, E. (2009). Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 622–645.
- Tuten, T. L., Urban, D. J. & Bosnjak, M. (2002). Internet Surveys and Data Quality: A review. In B. Batinic, U.-D. Reips & M. Bosnjak (Eds.), *Online Social Sciences* (pp. 7–26). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Weißeno, G., Weschenfelder, E. & Oberle, M. (2013). Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/-innen. In A. Besand (Hrsg.), *Lehrer- und Schüler-forschung in der politischen Bildung* (S. 68–77). Bad Schwalbach: Wochenschau.
- Werner-Bentke, F. (2010). Lehrerausbildung aus der Perspektive von GymnasialreferendarInnen. Eine Deutungsmusteranalyse vor dem Hintergrund der Professionalisierungsdebatte. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Anhang: Deskriptive Statistiken

Im Folgenden sind die deskriptiven Statistiken dargestellt, die *innerhalb* der Lehrämter (Tabellen 20 bis 99) sowie innerhalb der Lehrämter separat für die *Quereinsteiger* berechnet wurden (Tabelle 100 und 101), und die zum Vergleich *zwischen* den Lehrämtern (Tabellen 102 bis 105) berechnet wurden.

A: Analysen zur Ausbildung an Grundschulen

Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten an Grundschulen

Tabelle 20 Wahrnehmung der Interaktion mit der Ausbildungslehrkraft an GS

Interaktionsform	\mathcal{M}^1	SD ²	Median ³	Minimum	Maximum
Ausbildungslehrkraft arbeitet konstruktivistisch	3.29	.81	3.50	1	4
Ausbildungslehrkraft arbeitet transmissiv	2.63	.79	2.67	1	4
Diskussionskultur gibt Impulse	3.09	.67	3	1	4

Anmerkung. ¹ M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, ² SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert, ³ Der Median ist der Wert, den 50% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer überschreiten.

Tabelle 21
Wahrnehmung von Lerngelegenheiten: Seminar. Diskurs und Reflexion in den Fachdidaktischen Seminaren und im Berufspraktischen Seminar an GS

Seminaranteile	2. Ausbildungshalbjahr		3. Ausbildungsh	albjahr	
Fachdidaktisches Seminar 1	M^1	SD ²	\mathcal{M}^1	SD ²	
Klarheit in Planung und Dar-	3.62	.53	3.50	.62	
stellung	3.02	.55	3.30	.02	
Integration von Theorie und	3.11	.67	3.12	.72	
Praxis	5.11	.07	3.12	.72	
Teilen von Erfahrungen	2.86	.74	2.73	.75	
Fachdidaktisches Seminar 2					
Klarheit in Planung und Dar-	3.55	.55	3.50	.55	
stellung	3.33	.55	3.30	.55	
Integration von Theorie und	3.08	.65	3.13	.69	
Praxis	3.00	.03	3.13	.03	
Teilen von Erfahrungen	2.85	.75	2.63	.70	
Berufspraktisches Seminar					
Klarheit in Planung und Dar-	3.57	.53	3.59	.46	
stellung	3.37	.55	3.33	.40	
Integration von Theorie und	3.20	.65	3.28	.55	
Praxis	5.20	.03	3.20	.55	
Teilen von Erfahrungen	2.83	.69	2.75	.70	

Tabelle 22 Wahrgenommener Nutzen der Lerngelegenheiten an GS

	2. Aus	bildungsh	nalbjahr	3. Ausbildungshalbjahr		
Lerngelegenheiten	M^1	SD ²	Modus ³	M^1	SD ²	Modus ³
Fachdidaktische Ausbil-	4.64	.62	5	4.49	.69	5
dungsveranstaltungen	4.04	.02	J	4.43	.09	J
Berufspraktische Ausbil-	4.60	.69	5	4.47	.70	5
dungsveranstaltungen	1.00	.03	3	,	., 0	J
Eigenverantwortlicher Un-	4.96	.24	5	4.98	.13	5
terricht						
Angeleiteter Unterricht	4.47	.85	5	4.36	.98	5
Unterrichtsmitschauen	4.07	.98	5	3.84	1.32	5
Unterrichtsbesuche	4.27	.91	5	4.13	1.06	5
Hospitationen	4.15	1.01	5	3.95	1.15	5
Rückmeldungen der Fach-	4.61	.83	5	4.37	1.13	5
leitungen 1	4.01	.05	3	4.57	1.13	5
Rückmeldungen der Fach-	4.63	.73	5	4.50	.81	5
leitungen 2	4.03	., 3	3	4.50	.01	J
Rückmeldungen aus Berufs-	4.68	.64	5	4.54	.82	5
praktischem Seminar	1.00	.0 1	J	1.5	.02	3
Rückmeldungen von Fach-	4.67	.79	5	4.54	.90	5
lehrkräfte an den Schulen	1.07	.,,5		1.5	.50	
Beratungsgespräch 1	4.28	1.00	5	4.13	1.02	5
Beratungsgespräch 2	4.48	.83	5	4.11	1.11	5
Ausbildung an den Schulen	4.82	.57	5	4.75	.57	5
Entwicklungsbericht	3.34	1.29	3	3.65	1.26	4 ^a
Vornote	4.31	1.03	5	3.96	1.23	5

Anmerkung. ¹ M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = gar nicht hilfreich bis 5 = sehr hilfreich, ² SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert; ³ Der Modus ist der Wert auf der Skala, der von allen am häufigsten angegeben wurde, ^a Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

Tabelle 23 *Unterstützung durch Peers an GS*

Aspekt	\mathcal{M}^1	SD ²	Median ³
Informationsaustausch mit Peers	3.33	.74	3.67
Emotionale Unterstützung von Peers	3.67	.50	4.00

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert, 3 Der Median ist der Wert, den 50% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer überschreiten.

Professionelle Kompetenz an Grundschulen

Tabelle 24 Überzeugungen über das Lernen an GS

		1. Ausbildungs- halbjahr		Ausbildungs- halbjahr		ldungs- jahr
Aspekt	\mathcal{M}^1	SD ²	M^1	SD ²	M^1	SD ²
Konstruktivistische						
Überzeugungen zum	3.41	.43	3.48	.45	3.67	.38
Lernen						
Transmissive	2.47	.44	2.47	.48	2.30	.52
Überzeugungen zum						
Lernen						
Bedeutung des Theorie-	2.60	.35	2.69	.47	2.73	.39
Praxis-Zusammenhangs						

Tabelle 25 Lehrerselbstwirksamkeit an GS

	2. Ausbildu	ngshalbjahr	3. Ausbildu	ngshalbjahr
Aspekt	M^1	M^1 SD^2		SD ²
Lehrerselbstwirksamkeit	3.15	.39	3.20	.40

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 26 Fachenthusiasmus an GS

	1. Ausb	1. Ausbildungs- halbjahr		Ausbildungs- halbjahr		ildungs-
	halb					halbjahr
Aspekt	M^1	M^1 SD^2		SD ²	\mathcal{M}^1	SD^2
Fachenthusiasmus	3.39	.48	3.45	.52	3.49	.48

Tabelle 27
Notwendigkeit von Emotionsregulation an GS

		oildungs- bjahr	3. Ausbildungs- halbjahr	
Aspekt	M^1 SD^2		M^1	SD ²
Notwendigkeit von Emotionsregulation	2.35	.93	2.32	.81

Anmerkung. ¹ M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = sehr selten / nie bis 5 = sehr oft (mehrmals pro Stunde), ² SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 28
Professionswissen an GS

	 Ausbildungs- halbjahr 			2. Ausbildungs- halbjahr		ildungs- ojahr
Aspekt	M^1	SD ²	\mathcal{M}^1	SD ²	M^1	SD^2
Professionswissen	4.07	.93	4.89	.68	5.15	.71
Unterrichtgestaltung						
Professionswissen	2.98	1.22	4.04	1.33	4.46	1.17
Medien im Unterricht						

Anmerkung. ¹ M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = ganz und gar unzutreffend bis 6 = voll und ganz zutreffend, ² SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Professionelles Verhalten an Grundschulen

Tabelle 29
Kompetenzbereich Unterrichten an GS

	1. Ausbildungs- halbjahr		Ausbildungs- halbjahr		3. Ausbil halbj	•
Aspekt	M^1	SD ²	M^1	SD ²	M^1	SD ²
Respektvoller Umgang mit	3.70	.43	3.82	.30	3.87	.22
Fehlern						
Kognitive Aktivierung			2.99	.45	3.09	.44
Umgang mit Störungen			2.89	.63	3.06	.69
Klassenführung /			3.02	.48	3.10	.48
Monitoring						

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 30
Diagnostizieren und Bewerten an GS

	1. Ausbildungs- halbjahr		Ausbildungs- halbjahr		3. Ausbildungs- halbjahr	
Aspekt	M^1	SD ²	M^1	SD ²	M^1	SD ²
Diagnostizieren und Bewer-	2.85	.95	3.93	.87	4.45	.84
ten						

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = ganz und gar unzutreffend bis 6 = voll und ganz zutreffend, 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 31
Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster an GS

	1. Ausbildungs- halbjahr		2. Ausbildungs- halbjahr		3. Ausbildungs- halbjahr	
Aspekt	M^1	SD ²	M^1	SD ²	M^1	SD ²
Distanzierungsfähigkeit	2.33	.75	2.42	.72	2.54	.84
Ruhe finden	2.71	.55	2.90	.50	2.96	.56

Anmerkung. ^{1}M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, ^{2}SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Lehrerergebnisse, Sicht auf die eigene Berufsbiographie an Grundschulen

Tabelle 32
Entwicklung der Berufsrolle an GS

	2. Ausbild	ungshalbjahr	3. Ausbildungshalbjahr	
Aspekt	M^1 SD^2		M^1	SD ²
Identifikation mit der Rolle als				
Lehrerin / Lehrer	4.54	.85	4.83	.70

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = ganz und gar unzutreffend bis 6 = voll und ganz zutreffend, 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 33
Wohlbefinden an GS

	2. Ausbildung	gshalbjahr	3. Ausbildung	shalbjahr
Aspekt	M^1	SD ²	\mathcal{M}^1	SD ²
Emotionale Erschöpfung	2.08	.68	2.12	.79
Erleben sozialer	3.50	.66	3.51	.65
Unterstützung				
Erleben von	3.25	.69	3.16	.79
Kompetenzunterstützung				
Erleben von	3.00	.73	3.07	.81
Autonomieunterstützung				

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 34
Weiterentwicklung: Beruflicher Ehrgeiz an GS

	2. Ausbildung	2. Ausbildungshalbjahr		gshalbjahr
Aspekt	\mathcal{M}^1	SD ²	M^1	SD ²
Beruflicher Ehrgeiz	3.01	.60	2.98	.64

Tabelle 35
Reflexion: Zielorientierung als Lehrkraft an GS

	2. Ausbildung	2. Ausbildungshalbjahr		gshalbjahr
Aspekt	M^1	SD^2	\mathcal{M}^1	SD ²
Ich-Orientierung	3.32	.72	3.37	.92

B: Analysen zur Ausbildung an Realschulen plus

Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten an Realschulen plus

Tabelle 36 Wahrnehmung der Interaktion mit der Ausbildungslehrkraft an RS plus

Interaktionsform	\mathcal{M}^1	SD ²	Median ³	Minimum	Maximum	
Ausbildungslehrkraft ar-	3.14	.84	3.25	1	4	
beitet konstruktivistisch	5.14	.04	5.25	1	4	
Ausbildungslehrkraft ar-	2.76	.89	3.00	1	4	
beitet transmissiv	2.70	.09	3.00	1	4	
Diskussionskultur gibt	2.00	72	2.00	1	4	
Impulse	3.06	.73	3.00	1	4	

Anmerkung. 1 M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, 2 SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert, 3 Der Median ist der Wert, den 50% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer überschreiten.

Tabelle 37
Wahrnehmung von Lerngelegenheiten: Seminar. Diskurs und Reflexion in den Fachdidaktischen Seminaren und im Berufspraktischen Seminar an RS plus

Seminaranteile	2. Ausbildungs- halbjahr		3. Ausbildur halbjahr	_
Fachdidaktisches Seminar 1	M^1	SD ²	M^1	SD ²
Klarheit in Planung und Dar-	3.53	.58	3.34	.78
stellung	5.55	.56	3.34	.76
Integration von Theorie und	3.20	.68	2.14	.70
Praxis	3.20	.08	3.14	.70
Teilen von Erfahrungen	3.16	.75	2.89	.81
Fachdidaktisches Seminar 2				
Klarheit in Planung und Dar-	3.45	.71	3.34	.75
stellung	3.43	., 1	5.5 .	.73
Integration von Theorie und	3.16	.69	3.03	.66
Praxis	3.10	.03	3.03	.00
Teilen von Erfahrungen	3.16	.67	2.80	.71
Berufspraktisches Seminar				
Klarheit in Planung und Dar-	3.52	.55	3.55	.52
stellung	3.32	.55	3.33	.52
Integration von Theorie und	3.28	.67	3.35	.60
Praxis	3.20	.07	3.33	.00
Teilen von Erfahrungen	3.05	.77	2.86	.70

Tabelle 38
Wahrgenommener Nutzen der Lerngelegenheiten an RS plus

	2. Ausbildungshalbjahr		halhiahr	3. Ausbildungshalbjahr		
Lerngelegenheiten	M^1	SD ²	Modus ³	M^1	SD ²	Modus ³
Fachdidaktische Ausbil-	4.61	.66	5	4.49	.85	5
dungsveranstaltungen	4.61	.00	Э	4.49	.85	5
Berufspraktische Ausbil-	4.42	.83	5	4.50	.78	5
dungsveranstaltungen	7.72	.03	J	4.50	.70	3
Eigenverantwortlicher Unter-	4.85	.48	5	4.75	.58	5
richt		_		_		
Angeleiteter Unterricht	4.34	.89	5	4.04	1.11	5
Unterrichtsmitschauen	4.15	1.01	5	4.17	.92	5
Unterrichtsbesuche	4.24	1.03	5	4.26	.97	5
Hospitationen	3.73	1.18	5	3.41	1.14	3
Rückmeldungen der Fachlei-	4.63	.85	5	4.53	.76	5
tungen 1	4.05	.65	3	4.33	.70	3
Rückmeldungen der Fachlei-	4.64	.72	5	4.57	.73	5
tungen 2	4.04	., 2	3	4.57	.75	3
Rückmeldungen aus Berufs-	4.41	.94	5	4.49	.80	5
praktischem Seminar	7.71	.54	3	7.73	.00	3
Rückmeldungen von Fach-	4.52	.83	5	4.35	.97	5
lehrkräften an den Schulen	7.52	.03	3	4.55	.57	3
Beratungsgespräch 1	4.23	1.08	5	3.79	1.14	5
Beratungsgespräch 2	4.23	1.08	5	3.87	1.15	5
Ausbildung an den Schulen	4.62	.69	5	4.53	.79	5
Entwicklungsbericht	3.07	1.43	5	2.46	1.32	2
Vornote	3.87	1.36	5	3.87	1.29	5

Anmerkung. ¹ M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = gar nicht hilfreich bis 5 = sehr hilfreich, ² SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert, ³ Der Modus ist der Wert auf der Skala, der von allen am häufigsten angegeben wurde.

Tabelle 39 *Unterstützung durch Peers an RS plus*

Aspekt	\mathcal{M}^1	SD ²	Median ³
Informationsaustausch mit Peers	3.30	.73	3.33
Emotionale Unterstützung von Peers	3.58	.56	4.00

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert, 3 Der Median ist der Wert, den 50% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer überschreiten.

Professionelle Kompetenz an Realschulen plus

Tabelle 40 Überzeugungen über das Lernen an RS plus

	 Ausbildungs- halbjahr 		Ausbildungs- halbjahr		3. Ausbi halb	•
Aspekt	M^1	SD ²	M^1	SD ²	M^1	SD ²
Konstruktivistische						
Überzeugungen zum	3.27	.49	3.27	.51	3.26	.58
Lernen						
Transmissive Überzeu-	2.71	.42	2.75	.44	2.68	.52
gungen zum Lernen						
Bedeutung des Theorie-	2.57	.43	2.51	.45	2.60	.43
Praxis-Zusammenhangs						

Tabelle 41 Lehrerselbstwirksamkeit an RS plus

	2. Ausbildu	ngshalbjahr	3. Ausbildungshalbjahr		
Aspekt	M^1	SD ²	M^1	SD ²	
Lehrerselbstwirksamkeit	3.05	.40	3.08	.39	

Anmerkung. ^{1}M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, ^{2}SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 42
Fachenthusiasmus an RS plus

	1. Ausb halb	•	2. Ausbildungs halbjahr		3. Ausbildungs- halbjahr	
Aspekt	M^1	SD ²	M^1	SD ²	M^1	SD ²
Fachenthusiasmus	3.49	.42	3.46	.54	3.43	.51

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 43
Notwendigkeit von Emotionsregulation an RS plus

	2. Ausbildungs- halbjahr		3. Ausbildungs- halbjahr	
Aspekt	M^1	SD ²	M^1	SD ²
Notwendigkeit von Emotionsregulation	2.51	.98	2.55	.81

Anmerkung. ¹ M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = sehr selten / nie bis 5 = sehr oft (mehrmals pro Stunde), ² SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 44

Professionswissen an RS plus

		1. Ausbildungs- halbjahr		2. Ausbildungs- halbjahr		ildungs- ojahr
Aspekt	\mathcal{M}^1	SD ²	\mathcal{M}^1	SD ²	\mathcal{M}^1	SD^2
Professionswissen Un-	3.96	1.07	4.77	.81	4.87	.87
terrichtgestaltung						
Professionswissen Me-	3.54	1.30	4.35	1.09	4.27	1.22
dien im Unterricht ⁴						

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = ganz und gar unzutreffend bis 6 = voll und ganz zutreffend, 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Professionelles Verhalten an Realschulen plus

Tabelle 45
Kompetenzbereich Unterrichten an RS plus

	 Ausbildungs- halbjahr 		Ausbildungs- halbjahr		Ausbildungs- halbjahr	
Aspekt	M ¹	SD ²	M^1	SD ²	M^1	SD ²
Respektvoller Umgang mit	3.71	.40	3.73	.41	3.74	.38
Fehlern						
Kognitive Aktivierung			3.07	.51	3.03	.49
Umgang mit Störungen			2.63	.59	2.86	.54
Klassenführung / Monitoring			2.99	.48	2.96	.47

Tabelle 46
Diagnostizieren und Bewerten an RS plus

	1. Ausbildungs- halbjahr		2. Ausbildungs- halbjahr		3. Ausbildungs- halbjahr	
Aspekt	M ¹	SD ²	M^1	SD ²	M^1	SD ²
Diagnostizieren und Bewer-	2.91	1.10	4.25	.92	4.32	.96
ten						

Anmerkung. ¹ M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = ganz und gar unzutreffend bis 6 = voll und ganz zutreffend, ² SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 47
Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster an RS plus

	1. Ausbildungs- halbjahr		2. Ausbildungs- halbjahr		3. Ausbildungs- halbjahr	
Aspekt	\mathcal{M}^1	SD ²	\mathcal{M}^1	SD ²	\mathcal{M}^1	SD ²
Distanzierungsfähigkeit	2.67	.70	2.63	.73	2.74	.67
Ruhe finden	2.88	.54	2.87	.54	2.91	.52

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu. 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Lehrerergebnisse, Sicht auf die eigene Berufsbiographie an Realschulen plus

Tabelle 48
Entwicklung der Berufsrolle an RS plus

	2. Ausbild	ungshalbjahr	3. Ausbildungshalbjahr		
Aspekt	M^1	SD ²	M^1	SD ²	
Identifikation mit der Rolle als					
Lehrerin / Lehrer	4.45	.80	4.46	.84	

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = ganz und gar unzutreffend bis 6 = voll und ganz zutreffend, 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 49
Wohlbefinden an RS plus

	2. Ausbildungshalbjahr		3. Ausbildung	shalbjahr
Aspekt	M^1	SD ²	M^1	SD ²
Emotionale Erschöpfung	2.07	.69	2.13	.76
Erleben sozialer Unterstüt-	3.49	.67	3.36	.76
zung				
Erleben von Kompetenzun-	3.22	.72	3.09	.79
terstützung				
Erleben von Autonomieun-	3.01	.70	3.11	.69
terstützung				

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 50
Weiterentwicklung: Beruflicher Ehrgeiz an RS plus

	2. Ausbildungshalbjahr		3. Ausbildungshalbjahr		
Aspekt	M^1	SD ²	M^1	SD ²	
Beruflicher Ehrgeiz	2.99	.56	2.85	.64	

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 51
Reflexion: Zielorientierung als Lehrkraft an RS plus

	2. Ausbildung	gshalbjahr	3. Ausbildung	gshalbjahr
Aspekt	M^1	SD^2	M^1	SD ²
Ich-Orientierung	3.19	.84	3.18	.77

C: Analysen zur Ausbildung an Gymnasien

Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten an Gymnasien

Tabelle 52 Wahrnehmung der Interaktion mit der Ausbildungslehrkraft an GYM

Interaktionsform	M^1	SD ²	Median ³	Minimum	Maximum	
Ausbildungslehrkraft arbeitet	3.05	.79	3.00	1	4	
konstruktivistisch	0.00	., .	0.00	_	·	
Ausbildungslehrkraft arbeitet	2.83	.74	3.00	1	4	
transmissiv	2.63	./4	3.00	1	4	
Diskussionskultur gibt Im-	3.09	.67	3.00	1	4	
pulse	3.09	.07	3.00	1	4	

Anmerkung. ¹ M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu*, ² SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert, ³ Der Median ist der Wert, den 50% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer überschreiten.

Tabelle 53
Wahrnehmung von Lerngelegenheiten: Seminar. Diskurs und Reflexion in den Fachdidaktischen Seminaren und im Berufspraktischen Seminar an GYM

Seminaranteile	2. Ausbildu halbjah	_	3. Ausbildungs- halbjahr	
Fachdidaktisches Seminar 1	M^1	SD ²	M^1	SD ²
Klarheit in Planung und Dar-	3.41	.75	3.31	.80
stellung	5.41	./5	5.51	.60
Integration von Theorie und	2.75	90	2.00	90
Praxis	2.75	.80	2.66	.80
Teilen von Erfahrungen	2.42	.84	2.34	.82
Fachdidaktisches Seminar 2				
Klarheit in Planung und Dar-	3.30	.72	3.14	.80
stellung	3.30	./ 2	3.14	.80
Integration von Theorie und	2.73	.76	2.65	.69
Praxis	2.73	.70	2.05	.09
Teilen von Erfahrungen	2.43	.81	2.45	.77
Berufspraktisches Seminar				
Klarheit in Planung und Dar-	3.22	.69	3.11	.73
stellung	3.22	.03	5.11	.73
Integration von Theorie und	2.97	.75	2.93	.71
Praxis	2.37	./3	2.33	./1
Teilen von Erfahrungen	2.56	.77	2.64	.72

Tabelle 54
Wahrgenommener Nutzen der Lerngelegenheiten an GYM

	2. Ausbildungshalbjahr			3. Ausbildungshalbjahr		
Lerngelegenheiten	M^1	SD ²	Modus ³	M^1	SD ²	Modus ³
Fachdidaktische Ausbil-	4.57	.71	5	4.54	.76	5
dungsveranstaltungen Berufspraktische Ausbil-						
dungsveranstaltungen	3.47	1.18	3	3.53	1.11	4
Eigenverantwortlicher Unter- richt	4.62	.74	5	4.76	.57	5
Angeleiteter Unterricht	4.60	.72	5	4.58	.76	5
Unterrichtsmitschauen	4.27	.93	5	4.23	.89	5
Unterrichtsbesuche	4.22	.98	5	4.10	1.01	5
Hospitationen	4.10	1.09	5	3.70	1.15	5
Rückmeldungen der Fachlei- tungen 1	4.57	.82	5	4.51	.83	5
Rückmeldungen der Fachlei- tungen 2	4.48	.85	5	4.35	.95	5
Rückmeldungen aus Berufs- praktischem Seminar	4.00	1.18	5	3.73	1.23	5
Rückmeldungen von Fach- lehrkräften an den Schulen	4.20	.99	5	3.83	1.26	5
Beratungsgespräch 1	3.98	1.14	5	3.78	1.13	4
Beratungsgespräch 2	4.04	1.17	5	3.66	1.13	4
Ausbildung an den Schulen	4.37	.93	5	4.19	1.02	5
Entwicklungsbericht	2.00	1.13	1	2.09	1.16	1
Vornote	3.76	1.39	5	3.29	1.32	5
Notenmäßige Rückmeldung (Beratungsgespräche)	3.42	1.38	5	3.79	1.36	5

Anmerkung. ¹ M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = gar nicht relevant bis 5 = sehr relevant, ² SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert, ³ Der Modus ist der Wert auf der Skala, der von allen am häufigsten angegeben wurde.

Tabelle 55 *Unterstützung durch Peers an GYM*

Aspekt	\mathcal{M}^1	SD ²	Median ³
Informationsaustausch mit Peers	3.54	.63	4.00
Emotionale Unterstützung von Peers	3.74	.47	4.00

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert, 3 Der Median ist der Wert, den 50% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer überschreiten.

Professionelle Kompetenz an Gymnasien

Tabelle 56 Überzeugungen über das Lernen an GYM

	 Ausbildungs- halbjahr 		Ausbildungs- halbjahr		3. Ausbi halb	•
Aspekt	M^1	SD ²	M^1	SD ²	M^1	SD ²
Konstruktivistische						
Überzeugungen zum	3.29	.46	3.29	.48	3.32	.48
Lernen						
Transmissive Überzeu-	2.49	.48	2.51	.51	2.36	.53
gungen zum Lernen						
Bedeutung des Theorie-	2.63	.42	2.52	.42	2.55	.42
Praxis-Zusammenhangs						

Tabelle 57 Lehrerselbstwirksamkeit GYM

	2. Ausbildu	ngshalbjahr	3. Ausbildungshalbjahr		
Aspekt	M^1	SD ²	M^1	SD ²	
Lehrerselbstwirksamkeit	3.04	.42	3.13	.36	

Anmerkung. ^{1}M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, ^{2}SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 58 Fachenthusiasmus an GYM

	1. Ausb halb	•	2. Ausbildungs- halbjahr		3. Ausbildungs- halbjahr	
Aspekt	M^1	SD ²	\mathcal{M}^1	SD ²	\mathcal{M}^1	SD ²
Fachenthusiasmus	3.58	.40	3.55	.45	3.56	.46

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 59
Notwendigkeit von Emotionsregulation an GYM

	2. Ausbildungs- halbjahr		3. Ausbildungs- halbjahr	
Aspekt	M^1	SD ²	M^1	SD ²
Notwendigkeit von Emotionsregulation	2.42	.88	2.41	.87

Anmerkung. ¹ M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = sehr selten / nie bis 5 = sehr oft (mehrmals pro Stunde), ² SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 60 Professionswissen an GYM

	1. Ausbildungs- halbjahr		2. Ausbildungs- halbjahr		3. Ausbildungs- halbjahr	
Aspekt	M^1	SD ²	\mathcal{M}^1	SD^2	\mathcal{M}^1	SD^2
Professionswissen Un-	4.15	.89	4.69	.84	4.88	.81
terrichtgestaltung						
Professionswissen Me-	3.40	1.28	4.00	1.30	4.06	1.33
dien im Unterricht ⁴						

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = ganz und gar unzutreffend bis 6 = voll und ganz zutreffend, 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Professionelles Verhalten an Gymnasien

Tabelle 61
Kompetenzbereich Unterrichten an GYM

	 Ausbildungs- halbjahr 		2. Ausbildungs-halb- jahr		3. Ausbildungs- halbjahr	
Aspekt	M^1	SD ²	M^1	SD ²	M^1	SD ²
Respektvoller Umgang mit	3.74	.32	3.80	.32	3.81	.30
Fehlern						
Kognitive Aktivierung			3.14	.44	3.25	.37
Umgang mit Störungen			2.94	.62	2.99	.59
Klassenführung/Monitoring			3.04	.53	3.12	.51

Tabelle 62
Diagnostizieren und Bewerten an GYM

	1. Ausbildungs- halbjahr		2. Ausbildungs- halbjahr		3. Ausbildungs- halbjahr	
Aspekt	M ¹	SD ²	M^1	SD ²	M^1	SD ²
Diagnostizieren und Bewer-	2.81	1.09	3.88	.89	4.24	.83
ten						

Anmerkung. ¹ M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = ganz und gar unzutreffend bis 6 = voll und ganz zutreffend, ² SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 63
Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster an GYM

	1. Ausbildungs- halbjahr		2. Ausbildungs- halbjahr		3. Ausbildungs- halbjahr	
Aspekt	M^1	SD ²	M^1	SD ²	M^1	SD ²
Distanzierungsfähigkeit	2.37	.75	2.32	.81	2.36	.81
Ruhe finden	2.78	.52	2.84	.58	2.93	.58

Lehrerergebnisse, Sicht auf die eigene Berufsbiographie an Gymnasien

Tabelle 64
Entwicklung der Berufsrolle an GYM

	2. Ausbildungshal		r 3. Ausbildungshalbja	
Aspekt	M^1	SD ²	M^1	SD ²
Identifikation mit der Rolle als				
Lehrerin / Lehrer	4.24	.88	4.55	.79

Anmerkung. ¹ M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = ganz und gar unzutreffend bis 6 = voll und ganz zutreffend, ² SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 65 Wohlbefinden an GYM

	2. Ausbildung	gshalbjahr	3. Ausbildungshalbjahr		
Aspekt	M^1	SD ²	M^1	SD ²	
Emotionale Erschöpfung	2.43	.82	2.38	.84	
Erleben sozialer Unterstüt-	3.48	.66	3.46	.71	
zung					
Erleben von Kompetenzun-	3.25	.66	3.19	.69	
terstützung					
Erleben von Autonomieun-	2.70	.82	2.75	.79	
terstützung					

Tabelle 66
Weiterentwicklung: Beruflicher Ehrgeiz an GYM

	2. Ausbildung	gshalbjahr	3. Ausbildungshalbjahr		
Aspekt	M^1	SD^2	M^1	SD ²	
Beruflicher Ehrgeiz	2.80	.66	2.87	.66	

Anmerkung. ^{1}M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, ^{2}SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 67
Reflexion: Zielorientierung als Lehrkraft an GYM

	2. Ausbildung	gshalbjahr	3. Ausbildungshalbjahr		
Aspekt	M^1	SD ²	M^1	SD ²	
Ich-Orientierung	3.36	.88	3.32	.77	

D: Analysen zur Ausbildung an berufsbildenden Schulen

Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten an berufsbildenden Schulen

Tabelle 68 Wahrnehmung der Interaktion mit der Ausbildungslehrkraft an BBS

Interaktionsform	\mathcal{M}^1	SD ²	Median ³	Minimum	Maximum
Ausbildungslehrkraft arbeitet konstruktivistisch	3.21	.80	3.50	1.25	4
Ausbildungslehrkraft arbeitet transmissiv	2.28	.79	2.33	1.00	4
Diskussionskultur gibt Impulse	3.03	.69	3.00	1.33	4

Anmerkung. 1 M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, 2 SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert, 3 Der Median ist der Wert, den 50% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer überschreiten.

Tabelle 69
Wahrnehmung von Lerngelegenheiten: Seminar. Diskurs und Reflexion in den Fachdidaktischen Seminaren und im Berufspraktischen Seminar an BBS

Seminaranteile	2. Ausbildungs	halbjahr	3. Ausbildungsh	albjahr	
Fachdidaktisches Seminar 1	M^1	SD^2	M^1	SD ²	
Klarheit in Planung und Dar-	3.20	.78	3.13	.94	
stellung	3.20	.70	3.13	.54	
Integration von Theorie und	3.04	.88	2.91	.76	
Praxis	3.04	.00	2.31	.70	
Teilen von Erfahrungen	2.94	.91	2.72	.88	
Fachdidaktisches Seminar 2					
Klarheit in Planung und Dar-	3.18	.71	2.99	.86	
stellung	3.10	.71	2.33	.00	
Integration von Theorie und	3.02	.82	2.94	.69	
Praxis	3.02	.02	2.34	.03	
Teilen von Erfahrungen	3.03	.82	2.88	.79	
Berufspraktisches Seminar					
Klarheit in Planung und Dar-	3.24	.67	3.12	.68	
stellung	J.27	.07	5.12	.00	
Integration von Theorie und	3.17	.81	3.03	.65	
Praxis	J.17	.01	3.03	.03	
Teilen von Erfahrungen	3.24	.73	3.16	.68	

Tabelle 70
Wahrgenommener Nutzen der Lerngelegenheiten an BBS

	2. Ausbildungshalbjahr		3. Ausbildungshalbjahr			
Lerngelegenheiten	M^1	SD ²	Modus ³	M^1	SD ²	Modus ³
Fachdidaktische Ausbil-	4.58	.68	5	4.56	.74	 5
dungsveranstaltungen	4.30	.06	J	4.30	./4	J
Berufspraktische Ausbil-	4.32	.91	5	4.28	.78	5
dungsveranstaltungen	4.52	.51	3	7.20	.70	3
Eigenverantwortlicher Unter-	4.97	.16	5	4.91	.28	5
richt	2.00	1.00	4	2.20	1 20	4
Angeleiteter Unterricht	3.96	1.06	4	3.30	1.39	4
Unterrichtsmitschauen	4.07	1.09	5	3.97	1.20	5
Unterrichtsbesuche	4.27	1.03	5	4.23	1.17	5
Hospitationen	2.91	1.29	2	2.56	1.03	2
Rückmeldungen der Fachlei-	4.65	.68	5	4.37	.91	5
tungen 1	4.03	.00	J	4.57	.51	3
Rückmeldungen der Fachlei-	4.64	.74	5	4.40	.98	5
tungen 2	7.07	•,, ¬	3	7.70	.50	3
Rückmeldungen aus Berufs-	4.69	.75	5	4.57	.70	5
praktischem Seminar	4.03	., 5	3	7.57	., 0	3
Rückmeldungen von Fach-	4.39	.98	5	4.35	.81	5
lehrkräfte an den Schulen	4.55	.50	J	4.55	.01	3
Beratungsgespräch 1	3.70	1.36	5	3.25	1.36	4
Beratungsgespräch 2	3.89	1.35	5	3.35	1.40	4 ^a
Ausbildung an den Schulen	4.61	.70	5	4.28	1.06	5
Entwicklungsbericht	2.32	1.25	1	2.00	1.09	1
Vornote	4.24	1.06	5	3.81	1.30	5

Anmerkung. ¹ M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = gar nicht hilfreich bis 5 = sehr hilfreich, ² SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert; ³ Der Modus ist der Wert auf der Skala, der von allen am häufigsten angegeben wurde, ^a Mehrere Modi vorhanden, der kleinste Wert wird angezeigt.

Tabelle 71 Unterstützung durch Peers an BBS

Aspekt	\mathcal{M}^1	SD ²	Median ³
Informationsaustausch mit Peers	3.52	.63	4.00
Emotionale Unterstützung von Peers	3.73	.49	4.00

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert, 3 Der Median ist der Wert, den 50% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer überschreiten.

Professionelle Kompetenz an berufsbildenden Schulen

Tabelle 72 Überzeugungen über das Lernen an BBS

	 Ausbildungs- halbjahr 			Ausbildungs- halbjahr		ldungs- jahr
Aspekt	\mathcal{M}^1	SD ²	M^1	SD ²	M^1	SD ²
Konstruktivistische						
Überzeugungen zum	3.42	.48	3.45	.54	3.43	.63
Lernen						
Transmissive Überzeu-	2.43	.50	2.35	.60	2.41	.65
gungen zum Lernen						
Bedeutung des Theorie-	2.67	.44	2.67	.48	2.59	.42
Praxis-Zusammenhangs						

Tabelle 73 Lehrerselbstwirksamkeit an BBS

	2. Ausbildu	ngshalbjahr	3. Ausbildungshalbjahr		
Aspekt	M^1	M^1 SD^2		SD ²	
Lehrerselbstwirksamkeit	3.13	.38	3.16	.42	

Anmerkung. ^{1}M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu ^{2}SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 74
Fachenthusiasmus an BBS

		1. Ausbildungs- halbjahr		2. Ausbildungs- halbjahr		3. Ausbildungs- halbjahr	
Aspekt	M^1	SD ²	M^1	SD ²	M^1	SD ²	
Fachenthusiasmus	3.46	.55	3.50	.51	3.46	.46	

Anmerkung. ^{1}M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, ^{2}SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 75
Notwendigkeit von Emotionsregulation an BBS

	2. Ausbildungs- halbjahr		3. Ausbildungs- halbjahr	
Aspekt	\mathcal{M}^1	SD ²	\mathcal{M}^1	SD ²
Notwendigkeit von Emotionsregulation	2.39	.95	2.51	.80

Anmerkung. ¹ M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = sehr selten / nie bis 5 = sehr oft (mehrmals pro Stunde), ² SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert

Tabelle 76 Professionswissen an BBS

	1. Ausbildungs- halbjahr		2. Ausbildungs- halbjahr		3. Ausbildungs- halbjahr	
Aspekt	M^1	SD ²	\mathcal{M}^1	SD ²	\mathcal{M}^1	SD^2
Professionswissen Un-	3.97	.98	4.69	.83	5.04	.80
terrichtgestaltung						
Professionswissen Me-	3.79	1.29	4.33	1.02	4.50	1.30
dien im Unterricht						

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = ganz und gar unzutreffend bis 6 = voll und ganz zutreffend, 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Professionelles Verhalten an berufsbildenden Schulen

Tabelle 77
Kompetenzbereich Unterrichten an BBS

	 Ausbildungs- halbjahr 		Ausbildungs- halbjahr		Ausbildungs- halbjahr	
Aspekt	M^1	SD ²	M^1	SD ²	M^1	SD ²
Respektvoller Umgang mit	3.74	.39	3.82	.37	3.94	.13
Fehlern						
Kognitive Aktivierung	3.06	.49	3.25	.39	3.32	.48
Umgang mit Störungen	2.74	.61	2.85	.63	2.84	.44
Klassenführung / Monitoring	2.93	.51	2.93	.41	3.04	.48

Tabelle 78
Diagnostizieren und Bewerten an BBS

	1. Ausbildungs- halbjahr		2. Ausbildungs- halbjahr		3. Ausbildungs- halbjahr	
Aspekt	M^1	SD ²	\mathcal{M}^1	SD ²	\mathcal{M}^1	SD ²
Diagnostizieren und Bewer-	3.33	.99	4.12	.98	4.50	1.02
ten						

Anmerkung. ¹ M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = ganz und gar unzutreffend bis 6 = voll und ganz zutreffend, ² SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 79
Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster an BBS

	1. Ausbildungs- halbjahr		2. Ausbildungs- halbjahr		3. Ausbildungs- halbjahr	
Aspekt	\mathcal{M}^1	SD ²	\mathcal{M}^1	SD ²	\mathcal{M}^1	SD ²
Distanzierungsfähigkeit	2.45	.75	2.44	.81	2.62	.88
Ruhe finden	2.83	.58	2.96	.59	3.03	.60

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Lehrerergebnisse, Sicht auf die eigene Berufsbiographie an berufsbildenden Schulen

Tabelle 80 Entwicklung der Berufsrolle an BBS

	2. Ausbildungshalbjahr		3. Ausbildungsh	albjahr
Aspekt	M^1	SD ²	M^1	SD ²
Identifikation mit der Rolle als				
Lehrerin / Lehrer	4.38	.88	4.59	.94

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = ganz und gar unzutreffend bis 6 = voll und ganz zutreffend, 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 81 Wohlbefinden an BBS

	2. Ausbildungshalbjahr		3. Ausbildung	shalbjahr
Aspekt	M ¹	SD ²	M^1	SD ²
Emotionale Erschöpfung	2.02	.86	2.28	.82
Erleben sozialer Unterstüt-	3.44	.73	3.46	.78
zung				
Erleben von Kompetenzun-	3.12	.63	3.07	.74
terstützung				
Erleben von Autonomieun-	2.91	.60	3.02	.80
terstützung				

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 82
Weiterentwicklung: Beruflicher Ehrgeiz an BBS

	2. Ausbildung	2. Ausbildungshalbjahr		gshalbjahr
Aspekt	M^1	SD ²	M^1	SD ²
Beruflicher Ehrgeiz	2.89	.60	2.89	.56

Tabelle 83
Reflexion: Zielorientierung als Lehrkraft an BBS

	2. Ausbildung	2. Ausbildungshalbjahr		gshalbjahr
Aspekt	\mathcal{M}^1	SD^2	\mathcal{M}^1	SD ²
Ich-Orientierung	3.11	.85	3.02	.94

E: Analysen zur Ausbildung an Förderschulen

Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten an Förderschulen

Tabelle 84 Wahrnehmung der Interaktion mit der Ausbildungslehrkraft an FöS

Interaktionsform	\mathcal{M}^1	SD ²	Median ³	Minimum	Maximum
Ausbildungslehrkraft arbeitet konstruktivistisch	3.30	.72	3.50	1	4
Ausbildungslehrkraft arbeitet transmissiv	2.65	.87	2.67	1	4
Diskussionskultur gibt Impulse	3.10	.63	3.00	1	4

Anmerkung. 1 M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, 2 SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert, 3 Der Median ist der Wert, den 50% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer überschreiten.

Tabelle 85 Wahrnehmung von Lerngelegenheiten: Seminar. Diskurs und Reflexion in den Fachdidaktisches Seminaren und im Berufspraktischen Seminar an FöS

Seminaranteile	2. Ausbildungsl	nalbjahr	3. Ausbildungsh	nalbjahr	
Fachdidaktisches Seminar 1	M^1	SD ²	\mathcal{M}^1	SD ²	
Klarheit in Planung und Dar-	3.52	.57	3.39	.75	
stellung	3.32	.57	3.33	./3	
Integration von Theorie und	3.08	.81	3.09	.75	
Praxis	3.08	.01	3.09	./3	
Teilen von Erfahrungen	2.52	.81	2.49	.84	
Fachdidaktisches Seminar 2					
Klarheit in Planung und Dar-	3.31	.74	3.25	.74	
stellung	3.31	./4	3.23	./ ¬	
Integration von Theorie und	2.98	.70	3.00	.71	
Praxis	2.30	.70	3.00	./1	
Teilen von Erfahrungen	2.50	.76	2.45	.76	
Berufspraktisches Seminar					
Klarheit in Planung und Dar-	3.69	.35	3.35	.72	
stellung	3.03	.55	3.33	.72	
Integration von Theorie und	3.10	.78	2.95	.69	
Praxis	3.10	.70	2.33	.03	
Teilen von Erfahrungen	2.76	.63	2.29	.78	

Tabelle 86 Wahrgenommener Nutzen der Lerngelegenheiten an FöS

	2. Aus	bildungsl	nalbjahr	3. Ausbildungshalbjahr		
Lerngelegenheiten	M^1	SD ²	Modus ³	M^1	SD ²	Modus ³
Fachdidaktische Ausbil-	4.41	.96	5	4.58	1.00	 5
dungsveranstaltungen	4.41	.90	3	4.36	1.00	3
Berufspraktische Ausbil-	4.20	.92	5	4.18	.98	5
dungsveranstaltungen	4.20	.52	3	4.10	.50	3
Eigenverantwortlicher Unter-	4.76	.71	5	4.92	.27	5
richt						
Angeleiteter Unterricht	4.20	1.03	5	4.08	1.18	5
Unterrichtsmitschauen	3.98	1.20	5	4.11	1.20	5
Unterrichtsbesuche	4.37	1.00	5	4.13	.99	5
Hospitationen	4.00	1.13	5	4.26	1.11	5
Rückmeldungen der Fachlei-	4.59	.83	5	4.55	.65	5
tungen 1	4.33	.03	3	4.55	.03	J
Rückmeldungen der Fachlei-	4.52	.96	5	4.42	.72	5
tungen 2	4.52	.50	3	7.72	., 2	3
Rückmeldungen aus Berufs-	4.52	.90	5	4.24	.91	5
praktischem Seminar	7.52	.50	3	7.27	.51	3
Rückmeldungen von Fach-	4.65	.62	5	4.53	.83	5
lehrkräfte an den Schulen	4.03	.02	3	7.55	.03	3
Beratungsgespräch 1	4.07	1.08	5	4.05	1.06	4
Beratungsgespräch 2	4.14	.89	5	4.00	1.12	5
Ausbildung an den Schulen	4.62	.86	5	4.68	.70	5
Entwicklungsbericht	3.08	1.32	4	2.85	1.35	3
Vornote	4.09	1.35	5	3.26	1.41	3ª

Anmerkung. ¹ M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = gar nicht hilfreich bis 5 = sehr hilfreich, ² SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert, ³ Der Modus ist der Wert auf der Skala, der von allen am häufigsten angegeben wurde, ^a Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

Tabelle 87 *Unterstützung durch Peers an FöS*

Aspekt	\mathcal{M}^1	SD ²	Median ³
Informationsaustausch mit Peers	3.35	.81	3.67
Emotionale Unterstützung von Peers	3.72	.50	4.00

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert, 3 Der Median ist der Wert, den 50% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer überschreiten.

Professionelle Kompetenz an Förderschulen

Tabelle 88 Überzeugungen über das Lernen an FöS

		1. Ausbildungs- 2. Ausbildung halbjahr halbjahr		_	3. Ausbildung halbjahr	
Aspekt	M^1	SD ²	M^1	SD ²	M^1	SD ²
Konstruktivistische						
Überzeugungen zum	3.45	.45	3.28	.51	3.27	.52
Lernen						
Transmissive Überzeu-	2.58	.48	2.45	.48	2.47	.48
gungen zum Lernen						
Bedeutung des Theorie-	2.65	.44	2.71	.37	2.66	.38
Praxis-Zusammenhangs						

Tabelle 89 Lehrerselbstwirksamkeit an FöS

	2. Ausbildu	ngshalbjahr	3. Ausbildu	ngshalbjahr
Aspekt	M^1	M^1 SD^2		SD ²
Lehrerselbstwirksamkeit	3.08	.38	3.19	.36

Anmerkung. ^{1}M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, ^{2}SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 90 Fachenthusiasmus an FöS

	1. Ausb	1. Ausbildungs-		2. Ausbildungs-		ildungs-
	halb	jahr	halbjahr		halbjahr	
Aspekt	M^1	SD ²	\mathcal{M}^1	SD ²	\mathcal{M}^1	SD ²
Fachenthusiasmus	2.96	.64	3.07	.67	2.95	.69

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 91 Notwendigkeit von Emotionsregulation an FöS

	2. Ausbildungs- halbjahr			oildungs- Ojahr
Aspekt	M^1			SD ²
Notwendigkeit von Emotionsregulation	2.39	.77	2.57	.88

Anmerkung. ¹ M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = sehr selten / nie bis 5 = sehr oft (mehrmals pro Stunde), ² SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 92 *Professionswissen an FöS*

	1. Ausbildungs- halbjahr			2. Ausbildungs- halbjahr		ildungs- njahr
Aspekt	M^1	SD ²	\mathcal{M}^1	SD^2	M^1	SD ²
Professionswissen Un-	3.89	1.04	4.70	.85	4.71	.97
terrichtgestaltung						
Professionswissen Me-	3.06	1.35	3.50	1.18	3.87	1.47
dien im Unterricht ⁴						

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = ganz und gar unzutreffend bis 6 = voll und ganz zutreffend, 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Professionelles Verhalten an Förderschulen

Tabelle 93 Kompetenzbereich Unterrichten an FöS

	 Ausbildungs- halbjahr 		Ausbildungs- halbjahr		Ausbildungs- halbjahr	
Aspekt	M^1	SD ²	M^1	SD ²	M^1	SD ²
Respektvoller Umgang mit	3.78	.46	3.87	.33	3.82	.31
Fehlern						
Kognitive Aktivierung			2.83	.53	2.87	.51
Umgang mit Störungen			2.65	.72	2.82	.70
Klassenführung / Monitoring			2.94	.50	3.00	.53

Tabelle 94
Diagnostizieren und Bewerten an FöS

	 Ausbildungs- halbjahr 		2. Ausbildungs- halbjahr		3. Ausbildungs- halbjahr	
Aspekt	M ¹	SD ²	M^1	SD ²	M^1	SD ²
Diagnostizieren und Bewer-	3.19	1.04	4.00	.88	4.23	.95
ten						

Anmerkung. ¹ M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = ganz und gar unzutreffend bis 6 = voll und ganz zutreffend, ² SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 95
Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster an FöS

	1. Ausbildungs- halbjahr		2. Ausbildungs- halbjahr		3. Ausbildungs- halbjahr	
Aspekt	\mathcal{M}^1	SD ²	\mathcal{M}^1	SD ²	\mathcal{M}^1	SD^2
Distanzierungsfähigkeit	2.53	.84	2.38	.81	2.66	.82
Ruhe finden	2.84	.56	3.01	.55	2.97	.52

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Lehrerergebnisse, Sicht auf die eigene Berufsbiographie an Förderschulen

Tabelle 96 Entwicklung der Berufsrolle an FöS

	2. Ausbildı	ungshalbjahr	3. Ausbildungshalbjahr		
Aspekt	M^1 SD^2		\mathcal{M}^1	SD ²	
Identifikation mit der Rolle als					
Lehrerin / Lehrer	4.59	.76	4.43	1.09	

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = ganz und gar unzutreffend bis 6 = voll und ganz zutreffend, 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 97
Wohlbefinden an FöS

	2. Ausbildungshalbjahr		3. Ausbildung	shalbjahr
Aspekt	M ¹	SD ²	M^1	SD ²
Emotionale Erschöpfung	2.44	.83	2.51	.91
Erleben sozialer Unterstüt-	3.44	.62	3.35	.78
zung				
Erleben von Kompetenzun-	3.20	.68	3.19	.67
terstützung				
Erleben von Autonomieun-	2.74	.79	2.77	.84
terstützung				

Anmerkung. 1M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu, 2SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

Tabelle 98
Weiterentwicklung: Beruflicher Ehrgeiz an FöS

	2. Ausbildungshalbjahr		3. Ausbildung	gshalbjahr
Aspekt	\mathcal{M}^1	SD ²	M^1	SD ²
Beruflicher Ehrgeiz	2.82	.64	2.78	.47

Tabelle 99 Reflexion: Zielorientierung als Lehrkraft an FöS

	2. Ausbildung	2. Ausbildungshalbjahr		gshalbjahr
Aspekt	M^1	SD ²	M^1	SD ²
Ich-Orientierung	2.97	.84	2.93	.94

F: Analysen zu kompetenzbezogenen Voraussetzungen beim Quereinstieg in den Vorbereitungsdienst

Tabelle 100 Lehr-Lern-Überzeugungen sowie allgemein-pädagogische Kompetenzen zum Quereinstieg in den Vorbereitungsdienst

Gesamtstichprobe	N	42
Konstruktivistische Lehr- und	М	3.45
Lernüberzeugungen ^a	SD	0.46
Transmissive Lehr- und	М	2.66
Lernüberzeugungen ^a	SD	0.55
Überzeugung zu Theorie-Praxis-Verzahnung ^a	М	2.80
	SD	0.39
Kompetenz im Unterrichten ^b	М	3.87
	SD	1.02
Kompetenz im Umgang mit Medien ^b	М	3.48
	SD	1.40
Kompetenz Diagnostizieren und Bewerten ^b	М	3.17
	SD	1.08

Anmerkung. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Stichprobenumfang (gesamt); a auf einer 4-stufigen Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu), b auf einer 6-stufigen Skala von 1 (ganz und gar unzutreffend) bis 6 (voll und ganz zutreffend).

Tabelle 101 Motivationale Faktoren sowie selbstregulative Kompetenzen zum Quereinstieg in den Vorbereitungsdienst

Gesamtstichprobe	N	42
Allgemeine Selbstwirksamkeit	М	2.89
	SD	0.37
Pädagogisches Interesse	М	3.42
	SD	0.47
Fachenthusiasmus	М	3.53
	SD	0.52
Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmus-	М	2.54
ter: Fähigkeit zur Distanzierung	SD	0.86
Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmus-	M	2.96
ter: Erleben von Ruhe	SD	0.62

Anmerkung. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Stichprobenumfang (gesamt); auf einer 4-stufigen Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu).

G: Vergleich der Befunde zur Ausbildung zwischen den verschiedenen Lehrämtern

Tabellen zu Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten

Tabelle 102
Wahrnehmung von Lerngelegenheiten: Seminar I

	Lehramt	Grundschule (GS)	Realschule plus (RS+)	Gymnasium (GYM)	Berufsbil- dende	Förderschule (FöS)	Effektstärke (η²)
Fachdidaktisches Seminar	1 ^a				Schule (BBS)		
Klarheit in Planung und	M^1 (SD ²)	3.57	3.48	3.37	3.17	3.39	.0406
Darstellung							
	GS	-		.21*	.43*		
	RS+		-		.33*		
Integration von Theorie	M^1 (SD ²)	3.09	3.20	2.74	3.08	3.03	.06
und Praxis							
	GS	-		.35*			
	RS+		-	.46*			
	GYM			-	32*		
Teilen von Erfahrungen	M¹ (SD²)	2.81	3.09	2.43	2.99	2.46	.11
	GS	-	26*	.39*		.36*	
	RS+		-	.66*		.63*	
	GYM			-	57*		
	FöS				53*	-	

Anmerkung. Angegeben sind ausschließlich die statistisch bedeutsamen Mittelwerts-Differenzen zwischen einzelnen Lehramtsarten; ¹ M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu*, ² SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert; ^a Da sich für das Fachdidaktische Seminar 2 vergleichbare Mittelwertunterschiede finden ließen, wurde aus Gründen der Übersichtlichkeit auf dessen Darstellung verzichtet; *statistisch signifikanter Unterschied bei einer rechnerischen Irrtumswahrscheinlichkeit von α = .05.

Tabelle 103
Wahrnehmung von Lerngelegenheiten: Seminar II

	Lehramt	Grundschule (GS)	Realschule plus (RS+)	Gymnasium (GYM)	Berufsbildende Schule (BBS)	Förderschule (FöS)	Effektstärke (η²)
Berufspraktisches Semi	nar						
Klarheit in Planung	M¹ (SD²)	3.60	3.54	3.17	3.21	3.52	.0608
und Darstellung							
	GS	-		.43*	.39*		
	RS+		-	.37*	.33*		
	GYM			-		35*	
Integration von Theo-	M^1 (SD ²)	3.21	3.31	2.97	3.15	3.01	.0405
rie und Praxis							
	GS	-		.24*			
	RS+		-	.34*		.30*	
	FöS				.31*	-	
Teilen von Erfahrun-	M41 (CD2)	2.83	3.01	2.64	3.21	2.53	.0608
gen	M^1 (SD ²)						
	GS	-			38*		
	RS+		-	.37*		.47*	
	GYM			-	57*		
	FöS				68*	-	

Tabelle 104 Wahrgenommener Nutzen der Lerngelegenheiten

Sc	hulform	Grundschule (GS)	Realschule plus (RS+)	Gymnasium (GYM)	Berufsbildende Schule (BBS)	Förderschule (FöS)	Effektstärke (ŋ²)
Berufspraktische Aus-	M¹ (SD²)	4.56	4.46	3.50	4.36	4.24	.20
bildungs-		(.68)	(.78)	(1.13)	(.79)	(.88)	
veranstaltungen	GYM	-1.06*	95*	-	86*	74*	
Hospitationen	M^1	4.07	3.63	3.94	2.89	4.18	.13
	(SD ²)	(1.06)	(1.16)	(1.11)	(1.18)	(1.05)	
	BBS	-1.18*	74*	-1.05*	-	-1.29*	
Angeleiteter Unterricht	M^1	4.42	4.24	4.58	3.64	4.20	.10
	(SD ²)	(80.)	(.07)	(.05)	(.09)	(.11)	
	BBS	78*	60*	94*	-	56*	
Rückmeldungen	M^1	4.60	4.44	3.89	4.69	4.42	.11
FL aus BPS	(SD ²)	(.73)	(.87)	(1.17)	(.68)	(.89)	
	GYM	72*	55*	-	81*	54*	
Rückmeldungen	M^1	4.61	4.46	4.00	4.51	4.62	.07
FL an den Schulen	(SD ²)	(.82)	(.86)	(1.14)	(.83)	(.67)	
	GYM	61*	46*	-	51*	62*	
Entwicklungs-	M^1	3.48	2.86	2.07	2.51	2.92	.14
bericht	(SD²)	(1.27)	(1.41)	(1.13)	(1.27)	(1.30)	
	GS	-	.62*		.96*		
	GYM	-1.41*	79*	-	44*	86*	

Anmerkung. 1 M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 5 = trifft zu, 2 SD ist als Standardabweichung ein Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert; * statistisch signifikanter Unterschied bei einer rechnerischen Irrtumswahrscheinlichkeit von $\alpha = .05$.

Tabellen zu den Variablen aus den Bereichen professionelle Kompetenz, professionelles Verhalten und Lehrerergebnissen

Tabelle 105
Professionelle Kompetenz, professionelles Verhalten, Lehrerergebnisse

	Schulform	Grundschule	Realschule	Gymnasium	Berufsbil-	Förderschule	Effektstärke
		(GS)	plus (RS+)	(GYM)	dende Schule	(FöS)	(η²)
					(BBS)		
Fachen-	M^1 (SD 2)	3.45	3.46	3.56	3.48	2.98	.11
thusias-		(.50)	(.46)	(.41)	(.50)	(.60)	
mus	GYM	.13*	.11*	-		.58*	
	FöS	45*	47*	58*	50*	-	
Emotio-	M^1 (SD 2)	2.09	2.08	2.45	2.09	2.49	.06
nale Er-		(.71)	(.68)	(.81)	(.77)	(.85)	
schöpf-	GS			36*		41*	
ung	RS+		-	38*		42*	
	BBS	-		38*	-	43*	

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Einstellungstermine und Standorte der Seminare in	
	Rheinland-Pfalz nach Lehrämtern	9
Tabelle 2	Rücklaufquoten innerhalb der vier Erhebungszeiträume	
	in den verschiedenen Lehrämtern2	20
Tabelle 3	Stichprobenmerkmale der Ausbilderbefragung2	22
Tabelle 4	Die Kohorten nach Ausbildungshalbjahren	
	zu den Befragungszeitpunkten2	23
Tabelle 5	Stichprobenbeschreibung für das Lehramt Grundschule.	
	Demographische Merkmale und erhobene Kontextfaktoren 2	<u>'</u> 4
Tabelle 6	Stichprobenbeschreibung für das Lehramt Grundschule aufgeteilt nach	
	Ausbildungshalbjahren 2	25
Tabelle 7	Stichprobenbeschreibung für das Lehramt Realschule plus.	
	Demographische Merkmale und erhobene Kontextfaktoren 3	35
Tabelle 8	Stichprobenbeschreibung für das Lehramt Realschule plus	
	aufgeteilt nach Ausbildungshalbjahren3	6
Tabelle 9	Demographische (und kontextuelle) Merkmale der	
	Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an Gymnasien 4	16
Tabelle 10	Ausbildungshalbjahrspezifische Kontextmerkmale der	
	Anwärterinnen und Anwärter aus dem Lehramt an Gymnasien 4	17
Tabelle 11	Stichprobenbeschreibung für das Lehramt für berufsbildende Schulen.	
	Demographische Merkmale und erhobene Kontextfaktoren 5	8
Tabelle 12	Stichprobenbeschreibung für das Lehramt für berufsbildende Schulen	
	aufgeteilt nach Ausbildungshalbjahren5	9
Tabelle 13	Demographische (und kontextuelle) Merkmale der	
	Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt an Förderschulen 6	57
Tabelle 14	Ausbildungshalbjahresspezifische Kontextmerkmale der	
	Anwärterinnen und Anwärter aus dem Lehramt an Förderschulen 6	8
Tabelle 15	Demographische und kontextuelle Merkmale der Anwärterinnen und	
	Anwärter im Quereinstieg zu Beginn des Vorbereitungsdienstes	′6
Tabelle 16	Vergleich zwischen Lehrämtern – Ausbildungselemente	
		32
Tabelle 17	Vergleich zwischen Lehrämtern – fachdidaktische und berufspraktische	
	Ausbildungsveranstaltungen	34
Tabelle 18	Vergleich zwischen Lehrämtern — Fachenthusiasmus und emotionale	
	Erschöpfung	35
Tabelle 19	Art und Anzahl der Nennungen positiver Aspekte, zusätzlicher	
	Ausbildungselemente und Verbesserungsvorschläge durch die	
	Anwärterinnen und Anwärter im 2. Ausbildungshalbjahr des	
	Vorbereitungsdienstes	
Tabelle 20	Wahrnehmung der Interaktion mit der Ausbildungslehrkraft an GS 12	!1
Tabelle 21	Wahrnehmung von Lerngelegenheiten: Seminar.	
	Diskurs und Reflexion in den Fachdidaktischen Seminaren und im	. ~
Taballa 22	Berufspraktischen Seminar an GS	
Tabelle 22	Wahrgenommener Nutzen der Lerngelegenheiten an GS	
Tabelle 23	Unterstützung durch Peers an GS 12	4

Tabelle 24	Überzeugungen über das Lernen an GS	124
Tabelle 25	Lehrerselbstwirksamkeit an GS	125
Tabelle 26	Fachenthusiasmus an GS	125
Tabelle 27	Notwendigkeit von Emotionsregulation an GS	126
Tabelle 28	Professionswissen an GS	126
Tabelle 29	Kompetenzbereich Unterrichten an GS	127
Tabelle 30	Diagnostizieren und Bewerten an GS	127
Tabelle 31	Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster an GS	128
Tabelle 32	Entwicklung der Berufsrolle an GS	128
Tabelle 33	Wohlbefinden an GS	129
Tabelle 34	Weiterentwicklung: Beruflicher Ehrgeiz an GS	129
Tabelle 35	Reflexion: Zielorientierung als Lehrkraft an GS	130
Tabelle 36	Wahrnehmung der Interaktion mit der Ausbildungslehrkraft	
	an RS plus	131
Tabelle 37	Wahrnehmung von Lerngelegenheiten: Seminar.	
	Diskurs und Reflexion in den Fachdidaktischen Seminaren und im	
	Berufspraktischen Seminar an RS plus	132
Tabelle 38	Wahrgenommener Nutzen der Lerngelegenheiten an RS plus	133
Tabelle 39	Unterstützung durch Peers an RS plus	
Tabelle 40	Überzeugungen über das Lernen an RS plus	134
Tabelle 41	Lehrerselbstwirksamkeit an RS plus	
Tabelle 42	Fachenthusiasmus an RS plus	135
Tabelle 43	Notwendigkeit von Emotionsregulation an RS plus	
Tabelle 44	Professionswissen an RS plus	
Tabelle 45	Kompetenzbereich Unterrichten an RS plus	
Tabelle 46	Diagnostizieren und Bewerten an RS plus	
Tabelle 47	Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster an RS plus	
Tabelle 48	Entwicklung der Berufsrolle an RS plus	
Tabelle 49	Wohlbefinden an RS plus	
Tabelle 50	Weiterentwicklung: Beruflicher Ehrgeiz an RS plus	
Tabelle 51	Reflexion: Zielorientierung als Lehrkraft an RS plus	
Tabelle 52	Wahrnehmung der Interaktion mit der Ausbildungslehrkraft an GYM	
Tabelle 53	Wahrnehmung von Lerngelegenheiten: Seminar.	
	Diskurs und Reflexion in den Fachdidaktischen Seminaren und im	
	Berufspraktischen Seminar an GYM	140
Tabelle 54	Wahrgenommener Nutzen der Lerngelegenheiten an GYM	
Tabelle 55	Unterstützung durch Peers an GYM	
Tabelle 56	Überzeugungen über das Lernen an GYM	
Tabelle 57	Lehrerselbstwirksamkeit GYM	
Tabelle 58	Fachenthusiasmus an GYM	
Tabelle 59	Notwendigkeit von Emotionsregulation an GYM	
Tabelle 60	Professionswissen an GYM	
Tabelle 61	Kompetenzbereich Unterrichten an GYM	
Tabelle 62	Diagnostizieren und Bewerten an GYM	
Tabelle 63	Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster an GYM	
Tabelle 64	Entwicklung der Berufsrolle an GYM	
Tabelle 65	Wohlbefinden an GYM	
Tabelle 66	Weiterentwicklung: Beruflicher Ehrgeiz an GYM	
		/

Tabelle 67	Reflexion: Zielorientierung als Lehrkraft an GYM	147
Tabelle 68	Wahrnehmung der Interaktion mit der Ausbildungslehrkraft an BBS	148
Tabelle 69	Wahrnehmung von Lerngelegenheiten: Seminar.	
	Diskurs und Reflexion in den Fachdidaktischen Seminaren und im	
	Berufspraktischen Seminar an BBS	149
Tabelle 70	Wahrgenommener Nutzen der Lerngelegenheiten an BBS	150
Tabelle 71	Unterstützung durch Peers an BBS	
Tabelle 72	Überzeugungen über das Lernen an BBS	
Tabelle 73	Lehrerselbstwirksamkeit an BBS	
Tabelle 74	Fachenthusiasmus an BBS	
Tabelle 75	Notwendigkeit von Emotionsregulation an BBS	
Tabelle 76	Professionswissen an BBS	
Tabelle 77	Kompetenzbereich Unterrichten an BBS	
Tabelle 78	Diagnostizieren und Bewerten an BBS	
Tabelle 79	Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster an BBS	
Tabelle 80	Entwicklung der Berufsrolle an BBS	
Tabelle 81	Wohlbefinden an BBS	
Tabelle 82	Weiterentwicklung: Beruflicher Ehrgeiz an BBS	
Tabelle 83	Reflexion: Zielorientierung als Lehrkraft an BBS	
Tabelle 84	Wahrnehmung der Interaktion mit der Ausbildungslehrkraft an FöS	
Tabelle 85	Wahrnehmung von Lerngelegenheiten: Seminar.	137
Tabelle 65	Diskurs und Reflexion in den Fachdidaktisches Seminaren und im	
	Berufspraktischen Seminar an FöS	150
Tabelle 86	Wahrgenommener Nutzen der Lerngelegenheiten an FöS	
Tabelle 87	Unterstützung durch Peers an FöS	
Tabelle 88	Überzeugungen über das Lernen an FöS	
Tabelle 89	Lehrerselbstwirksamkeit an FöS	
Tabelle 90	Fachenthusiasmus an FöS	
Tabelle 91	Notwendigkeit von Emotionsregulation an FöS	
Tabelle 92	Professionswissen an FöS	
Tabelle 92	Kompetenzbereich Unterrichten an FöS	
Tabelle 93	Diagnostizieren und Bewerten an FöS	
Tabelle 95	=	
	Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster an FöS	
Tabelle 96	Entwicklung der Berufsrolle an FöS	
Tabelle 97	Wohlbefinden an FöS	
Tabelle 98	Weiterentwicklung: Beruflicher Ehrgeiz an FöS	
Tabelle 99	Reflexion: Zielorientierung als Lehrkraft an FöS	
Tabelle 100	Lehr-Lern-Überzeugungen sowie allgemein-pädagogische Kompeter	
- I II 404	zum Quereinstieg in den Vorbereitungsdienst	166
Tabelle 101	Motivationale Faktoren sowie selbstregulative Kompetenzen zum	
	Quereinstieg in den Vorbereitungsdienst	
Tabelle 102	Wahrnehmung von Lerngelegenheiten: Seminar I	
Tabelle 103	Wahrnehmung von Lerngelegenheiten: Seminar II	
Tabelle 104	Wahrgenommener Nutzen der Lerngelegenheiten	170
Tabelle 105	Professionelle Kompetenz, professionelles Verhalten,	
	Lehrerergebnisse	171

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.	Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von	
	Lehrkräften nach Kunter et al., 2011, S. 59	13
Abbildung 2.	Eigene Fassung des Modells der Kompetenzentwicklung bei Lehrkräften	
	in Anlehnung an Kunter et al., 2011	16
Abbildung 3.	Prozentuale, relative Häufigkeiten der Befragungsteilnehmerinnen und -	
	teilnehmer für die Lehramt spezifische Auswertung der	
	folgenden Kapitel	21
Abbildung 4.	Beispiel zur Lesart der Tabellen 16, 17 und 18. Gezeigt wird exemplarisch	1
	die erste Ergebniszeile der Tabelle 16, Vergleich zwischen Lehrämtern –	
	Ausbildungselemente an Seminar und Schule	81
Abbildung 5.	Beispiel zur Lesart der Abbildungen 8, 9, 10,11 und 12	89
Abbildung 6.	Grundschule: Einschätzung der Ausbildungselemente durch	
	Anwärterinnen und Anwärter, Ausbilderinnen und Ausbilder	90
Abbildung 7.	Realschule plus: Einschätzung der Ausbildungselemente durch	
	Anwärterinnen und Anwärter, Ausbilderinnen und Ausbilder	92
Abbildung 8.	Gymnasium: Einschätzung der Ausbildungselemente durch	
	Anwärterinnen und Anwärter, Ausbilderinnen und Ausbilder	93
Abbildung 9.	Berufsbildende Schulen: Einschätzung der Ausbildungselemente	
	durch Anwärterinnen und Anwärter, Ausbilderinnen und Ausbilder	95
Abbildung 10.	Förderschule: Einschätzung der Ausbildungselemente	
	durch Anwärterinnen und Anwärter, Ausbilderinnen und Ausbilder	97