

Margarete Imhof, Christiane Baadte, Simone Ohlemann

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

Berichtszeitraum: 02/2017 bis 02/2018

Zwischenbericht

Im April 2018

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Inhaltsverzeichnis

1.	Die 2. Phase der Lehramtsausbildung – Rahmenbedingungen	6
1.1	Der Vorbereitungsdienst	6
1.2	Ausbildungselemente des Vorbereitungsdienstes	7
2.	Offene Fragen und Befunde zum Vorbereitungsdienst	8
2.1	Debatten zum Vorbereitungsdienst	8
2.2	Evaluationsbedarf und Evaluationsgrundlagen	9
	Evaluationsbedarf	9
	Evaluationsgrundlage	9
2.3	Aufgabe und Grenzen der Evaluation	10
	Aufgabe der Evaluation	10
	Grenzen der aktuellen Evaluation	11
3.	Beschreibung der Evaluation der Anwärterbefragung	11
3.1	Rahmenmodell	11
	Beschreibungsebenen für die Evaluation	12
	Vergleichbare Studien zur professionellen Entwicklung von Lehrkräften	13
3.2	Methode	13
	Instrumente	14
	Verfahren der Stichprobengewinnung	14
	Beschreibung der Stichprobe (Erste Welle, Aug./Sept. 2017)	15
	Studiendesign und Auswertungsverfahren	16
4.	Ergebnisse	17
4.1	Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten	17
	Wahrnehmung der Interaktion mit der Ausbildungslehrkraft	17
	Wahrnehmung von Lerngelegenheiten: Seminar	18
	Wahrgenommener Nutzen der Lerngelegenheiten	18
4.1.3.1	Wahrgenommener Nutzen der Ausbildungsveranstaltungen	18
4.1.3.2	Wahrgenommener Nutzen der Ausbildungsteile „Unterricht“	19
4.1.3.3	Wahrgenommener Nutzen der Ausbildungselemente	19
	Unterstützung durch Peers	19
4.2	Professionelle Kompetenz	19
	Überzeugungen über das Lernen	20
	Lehrerelbstwirksamkeit	20

	Fachenthusiasmus	20
	Emotionsregulation	20
	Professionswissen.....	21
4.3	Professionelles Verhalten.....	21
	Kompetenzbereich Unterrichten.....	21
	4.3.1.1 Respektvoller Umgang mit Fehlern	21
	4.3.1.2 Kognitive Aktivierung.....	21
	4.3.1.3 Klassenführung: Umgang mit Störungen und Monitoring	22
	Diagnostizieren und Bewerten	22
	Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster	22
4.4	Sicht auf die eigene Berufsbiographie.....	22
	Entwicklung der Berufsrolle.....	23
	Wohlbefinden	23
	Beruflicher Ehrgeiz.....	23
	Reflexion und Zielorientierung als Lehrkraft	23
5.	Zusammenfassung, Interpretation, Fazit und Ausblick	24
5.1	Zusammenfassung	24
5.2	Grenzen der Studie und kritische Aspekte	25
	Befunde zur speziellen Situation in einzelnen Lehrämtern.....	25
	Repräsentativität der Daten	25
	Trends statt Entwicklungen	26
	Aussagen über Gruppen und nicht über Einzelfälle	26
5.3	Interpretationen und Optionen für die weitere Diskussion	26
	Konstruktivistische Orientierung der Ausbildungspersonen.....	26
	Integration von Theorie und Praxis	27
	Entwicklungsbericht: Reform nötig und möglich?	28
	Entspannung und Pflege der seelischen Gesundheit	28
5.4	Fazit.....	28
6.	Literaturverzeichnis	29
7.	Tabellenanhang zum Ergebnisteil.....	31
7.1	Tabellen zu Abschnitt 4.1 Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten.....	31
	zu 4.1.1 Wahrnehmung der Interaktion mit der Ausbildungslehrkraft	31
	zu 4.1.2 Wahrnehmung von Lerngelegenheiten: Seminar.....	32

zu 4.1.3 Wahrgenommener Nutzen der Lerngelegenheiten.....	33
zu 4.1.4 Unterstützung durch Peers	34
7.2 Tabellen zu Abschnitt 4.2: Professionelle Kompetenz	35
zu 4.2.1 Überzeugungen über das Lernen	35
zu 4.2.2 Lehrerselbstwirksamkeit	35
zu 4.2.3 Fachenthusiasmus.....	35
zu 4.2.4 Notwendigkeit von Emotionsregulation	36
zu 4.2.5 Professionswissen	36
7.3 Tabelle zu Abschnitt 4.3: Professionelles Verhalten	37
zu 4.3.1 Kompetenzbereich Unterrichten	37
zu 4.3.2 Diagnostizieren und Bewerten.....	37
zu 4.3.3 Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster	37
7.4 Tabelle zu Abschnitt 4.4 Lehrer-Ergebnisse, Sicht auf die eigene Berufsbiographie	38
zu 4.4.1 Entwicklung der Berufsrolle ³	38
zu 4.4.2 Wohlbefinden	38
zu 4.4.3 Weiterentwicklung: Beruflicher Ehrgeiz	38
zu 4.4.4 Reflexion: Zielorientierung als Lehrkraft.....	39

Zusammenfassung

Für angehende Lehrkräfte stellt die 2. Phase der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, 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 beherrschen zu können. Um den Lehrkräften von morgen die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen, so dass diese für die Anforderungen im Schulalltag bestmöglich ausgestattet sind, wurde der Vorbereitungsdienst aller Lehrämter in Rheinland-Pfalz hinsichtlich der Ausbildungselemente grundlegend reformiert. Im Fokus steht hierbei die Förderung der individuellen 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 wird, wurden Anwärterinnen und Anwärter aus allen 30 Studienseminaren in Rheinland-Pfalz mittels einer Onlinestudie befragt. Der vorliegende Ergebnisbericht basiert auf den Daten von insgesamt 599 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 Daten folgendes Bild:

- Anwärterinnen und Anwärter schätzten den *Nutzen der Lerngelegenheiten* – bis auf den Entwicklungsbericht – durchgängig als hoch ein. Die Nützlichkeit, die Anwärterinnen und Anwärter den berufspraktischen Ausbildungsveranstaltungen und den Unterrichtshospitationen zuschreiben, verschiebt sich etwas zwischen den Ausbildungsabschnitten, war aber generell positiv bewertet.
- Hinsichtlich der *professionellen Kompetenz* und des *professionellen Verhaltens* zeigten sich erste Indikatoren für eine erwünschte und erwartbare positive Entwicklung der Lehrprofessionalität während des Vorbereitungsdienstes. Anwärterinnen und Anwärter verzeichnen Zuwächse an Kompetenz in der Gestaltung von Unterricht, im Einsatz von Medien im Unterricht, im Umgang mit Fehlern, und im Diagnostizieren und Bewerten von Schülerleistungen.
- Tendenzen zur Emotionalen Erschöpfung werden nicht berichtet, jedoch fehlen günstige Verhaltensweisen im Umgang mit den psychischen Herausforderungen des Alltags.
- Die Anwärterinnen und Anwärter im Vorbereitungsdienst sind in der Rolle als Lehrerinnen und Lehrer angekommen.

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 zur dritten Phase, der Fort- und Weiterbildung inklusive des Berufseinstieges, hinführt. Inhalte und Struktur der Lehramtsausbildung sind durch die Bundesländer geregelt, wobei sich die Ausbildungsinhalte an den einschlägigen Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (z.B. KMK, 2004, 2014) orientieren. Für die Ausgestaltung des Studiums sind die Universitäten in diesem Rahmen verantwortlich, während der Vorbereitungsdienst durch die Studienseminare verantwortet wird (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 Studienseminaren verantwortet werden.

Der Vorbereitungsdienst im Anschluss an das Studium ist in Rheinland-Pfalz lehramtsspezifisch organisiert. Der Vorbereitungsdienst für die Lehrämter an Schulen 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 Standort der Seminare nach Lehrämtern

Einstellungstermin	Realschule plus	Gymnasium	Grundschule	Berufsbildende Schule	Förderschule
15.01./ 01.08.	Kaiserslautern	Koblenz	Rohrbach/Pfalz		Trier
	Koblenz	Mainz	Westerburg		Kaiserslautern
	Trier	Daun	Kaiserslautern		Neuwied
	Landau-Land	Bad Kreuznach	Kusel		
	Wallertheim	Kaiserslautern	Simmern		
		Landau	Mainz		
		Altenkirchen	Neuwied		
		Speyer	Trier		
01.05./ 01.11.				Mainz	
				Neuwied	
				Speyer	
				Kaiserslautern	
			Trier		
Σ	5	9	8	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 Entwicklungsorientierung und die Kompetenzorientierung. Der Fokus liegt dabei auf der Förderung der individuellen Entwicklung der Anwärterinnen und Anwärter, zu der ein Beratungs- und Unterstützungsangebot vorgehalten wird. 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.

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 vermittelnden 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 vermittelten Kompetenzen stehen die folgenden fünf Kompetenzen im Vorbereitungsdienst im Fokus (vgl. MBWWK, 2013, S. 4):

- Kompetenz 4: Lernprozesse planen und gestalten
- Kompetenz 5: Die Komplexität unterrichtlicher Situationen bewältigen
- Kompetenz 6: Die Nachhaltigkeit von Lernen fördern
- Kompetenz 7: Diagnose- und Evaluationsverfahren anwenden
- Kompetenz 8: Individuelle und systemische Entwicklung im Berufsfeld Schule.

2. Offene Fragen und Befunde zum Vorbereitungsdienst

Lehrkräfte, die in der heutigen Zeit 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 zur Diskussion. In diese werden einerseits persönliche Erfahrungen von Beteiligten eingebracht, 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).

Wenn es um den Vorbereitungsdienst geht, berichten Anwärtinnen 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 Anwärtinnen und Anwärter sich schlecht auf den Berufsalltag vorbereitet fühlen und den viel beschriebenen Praxisschock befürchten. In der Forschungsliteratur werden zwei Ursachen für den Praxisschock diskutiert: Zum einen die Unzufriedenheit der Anwärtinnen und Anwärter mit den Ausbildungsinhalten und zum anderen die bestehende Lücke zwischen dem im Studium angeeigneten Wissen und dem Schulalltag, die auch nicht ausreichend reflektiert wird (Strietholt & Terhart, 2009; Werner-Bentke, 2010).

Der Vorbereitungsdienst selbst stellt eine extrem belastende Phase der Lehrkräfteausbildung dar, 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 Anwärtnerinnen 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 Lehrkräftebildung tatsächlich umgesetzt werden. So wird von z.B. Anwärtnerinnen 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.

Nach dem Stand der Dinge ist noch wenig bekannt, welche Herausforderungen und welches Potenzial 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 Anwärtnerinnen und Anwärter kompetenzorientiert zu fördern, sollten die Bedingungen dieses Übergangs verändert haben.

2.2 Evaluationsbedarf und Evaluationsgrundlagen

Evaluationsbedarf

Der Nachweis der Kompetenzentwicklung im Vorbereitungsdienst steht weitgehend noch aus; ebenso ist die Frage offen, ob die Ausbildungselemente im Vorbereitungsdienst, wie erhofft, Wirkung entfalten und ob die Integration der Erfahrungen über die Phasen hinweg gelingt. Mit diesem Forschungsprojekt wird ein erster Schritt unternommen, um relevante Faktoren und Entwicklungslinien in der ersten (Studium) und zweiten Phase (Vorbereitungsdienst) der Lehrkräfteausbildung zu erfassen.

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 können, die sich in professionellem Verhalten äußert und an den Schüler- und Lehrerergebnissen sichtbar werden sollte.

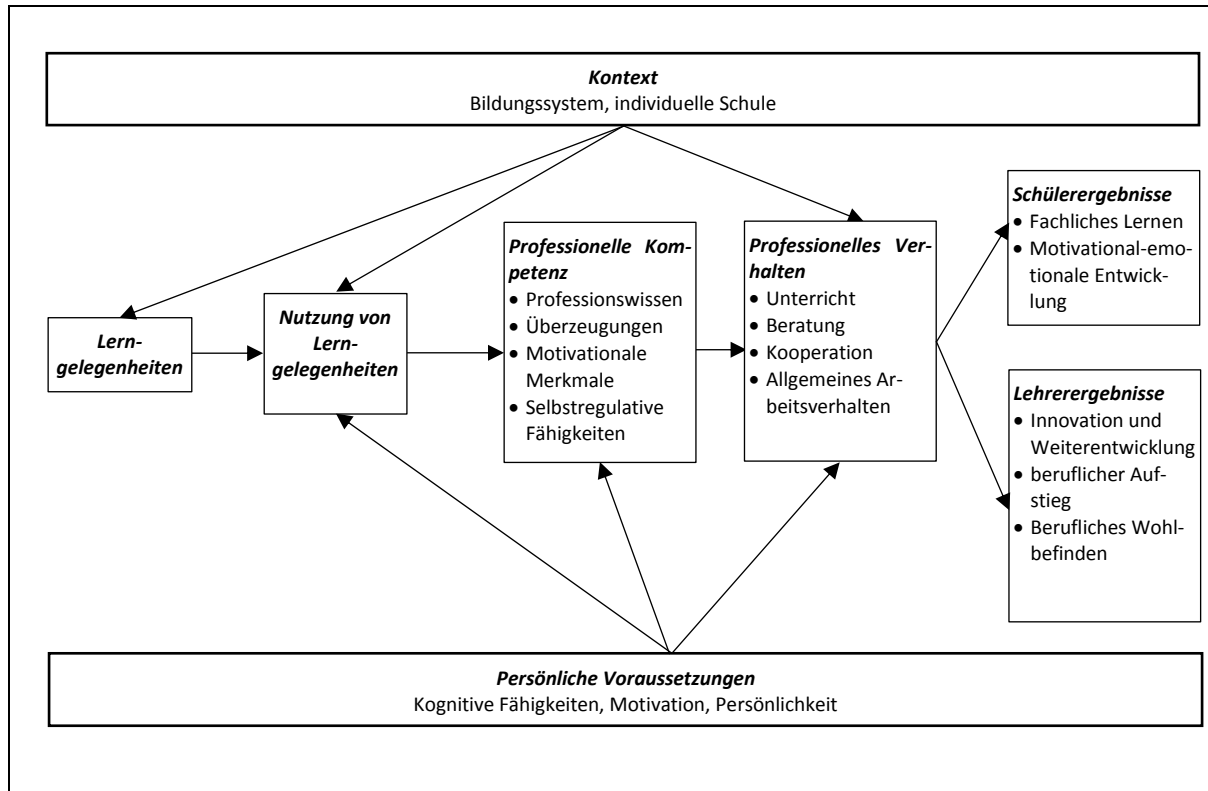


Abbildung 1: Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften nach Kunter et al., 2011, S. 59.

2.3 Aufgabe und Grenzen der Evaluation

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 Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur fördert 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 der Evaluation des Vorbereitungsdienstes werden relevante Faktoren und Entwicklungslinien im Lehrberuf erfasst. Dafür ist eine Langzeitstudie geplant,

in der Anwärterinnen und Anwärter zu relevanten Zeitpunkten in der Ausbildung wiederholt befragt werden, um Entwicklungslinien und Entwicklungsbedingungen zu beschreiben. Im aktuellen Bericht tragen wir die Daten aus der ersten Befragung bei Anwärterinnen und Anwärtern, die sich in verschiedenen Phasen ihrer Ausbildung befinden, zusammen und berichten erste Befunde.

Auf der Grundlage der Daten des ersten Befragungszeitpunktes werden hierbei zunächst 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?

Grenzen der aktuellen Evaluation

Da die Befragung zum jetzigen Zeitpunkt nur einmal durchgeführt wurde, lassen sich im Rahmen dieses Forschungsprojektes aktuell nur Querschnittsvergleiche ziehen. Um Aussagen zu Entwicklungsverläufen machen zu können, sind Längsschnitt-Analysen notwendig. Generell können keine Aussagen über spezifische Studienseminare an bestimmten Standorten oder über einzelne Anwärterinnen und Anwärter gemacht werden. Die Ergebnisse dieses Projektes beschreiben zunächst den Ist-Zustand. Ob sich daraus Handlungsempfehlungen ergeben, wird Gegenstand anschließender Diskussion auf der Basis der vollständigen Daten sein.

Die Befunde können zum jetzigen Zeitpunkt durchaus erste Hinweise für eine Entwicklung von spezifischen Kompetenzen während des Vorbereitungsdienstes liefern. Nach Vorliegen von Längsschnittdaten wird erwartet, Aussagen über ein Gesamtbild der Kompetenzentwicklung über die Phasen hinweg machen zu können, das den Lehrenden eine Grundlage für didaktische Entscheidungen bieten kann. Das Gesamtbild der Kompetenzentwicklung sollte auch Hinweise dafür liefern, wie Lehrende die zukünftigen Lehrkräfte dabei unterstützen können, die Inhalte und Erfahrungen aus den verschiedenen Lernorten und Phasen miteinander in Beziehung zu bringen.

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 1.2.2 bereits erläuterte Modell

der Entwicklung der professionellen Kompetenz nach Kunter et al. (2011) herangezogen und entsprechend das Modell der Kompetenzentwicklung bei Lehrkräften formuliert (siehe Abbildung 2).

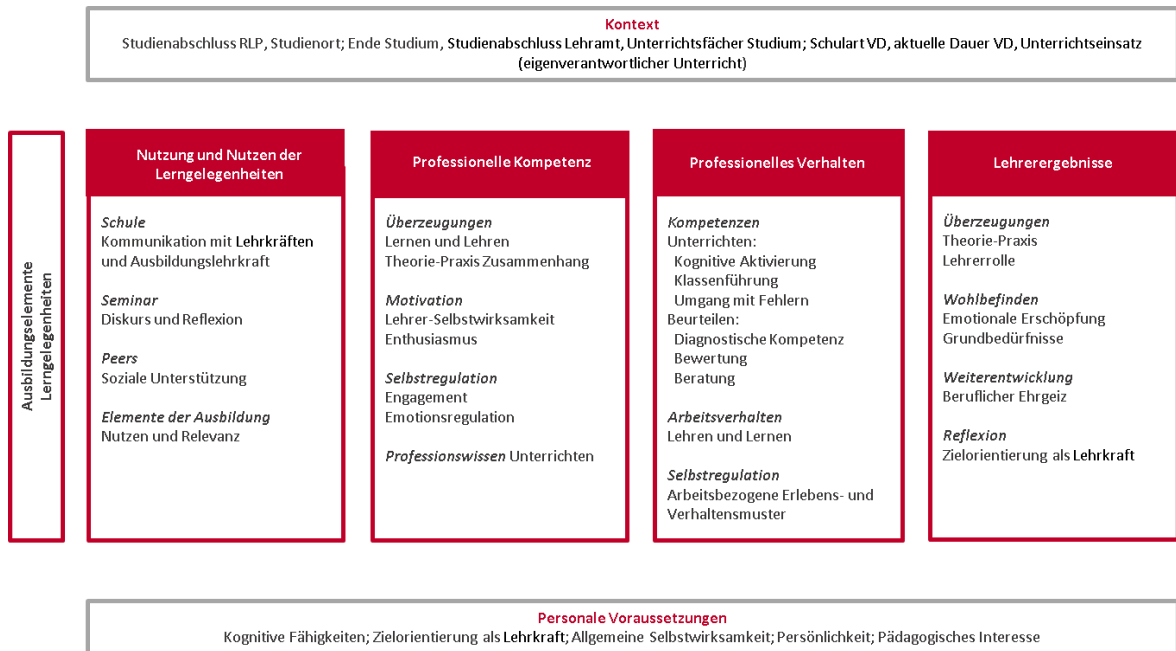


Abbildung 2: Eigene Fassung des Modells der Kompetenzentwicklung bei Lehrkräften in Anlehnung an Kunter et al., 2011.

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. schulartspezifische 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 Anfragen sie haben. Dazu müssen die Ausbildungselemente im VD beschrieben und differenziert bewertet werden.

Auf der Ebene des Individuums werden die persönlichen Voraussetzungen betrachtet. Dazu werden motivationale Voraussetzungen und Überzeugungen gemessen, sowie die berufsbezogene Selbstwirksamkeit, aber auch die allgemeine Selbstwirksamkeit, das Pädagogische Interesse, die Zielorientierung als Lerner, die Persönlichkeit sowie kognitive Fähigkeiten. Zielkriterien sind die Aspekte professioneller Kompetenz im Sinne von Baumert und Kunter (2006), die Professionswissen, Überzeugungen, Motivationale Merkmale, Selbst-

wirksamkeitserwartungen und Selbstregulative Fähigkeiten als Teilaspekte umfassen. Weitere Zielkriterien auf dieser Ebene sind die Aspekte des professionellen Verhaltens, die Kompetenzen hinsichtlich des Unterrichtens und Beurteilens, das Arbeitsverhalten sowie selbstregulative Fähigkeiten als Teilaspekte ausweisen. Eine weitere Zielvariable auf der Ebene des Individuums sind die Aspekte der Lehrerergebnisse – damit ist die Sicht auf die eigene Berufsbiographie als Lehrperson gemeint – die als Teilaspekte Überzeugungen, das Wohlbefinden, die Weiterentwicklung sowie Fähigkeiten zur Reflexion umfassen.

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 (Lauermaun & 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). Die Studie wurde im Rahmen des Projektes "Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsbildung in Nordrhein-Westfalen (BilWiss)" durchgeführt und 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 VD insgesamt ohne größere Probleme erfolgt zu sein.

3.2 Methode

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

Instrumente

Um die in Abschnitt 1.2.1 genannten Forschungsfragen zu untersuchen, wurden bevorzugt aus bestehenden Skalendokumentationen Instrumente ausgewählt, die sich in vergleichbaren Studien bewährt haben (BilWiss, 2014), auch um Referenzwerte für die aktuellen Befunde zu haben. 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). Der genaue Wortlaut der verwendeten Items, die Antwortvorgaben sowie die Gütekriterien der in diesem Projekt eingesetzten Skalen sind in einem gesonderten Skalenhandbuch aufgeführt.

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 im Skalenhandbuch im Detail nachzulesen.

Die Befragungsinstrumente wurden den für den 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.

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 absolvieren. 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 von den Studienseminaren an diese verteilt wurde. Der Befragungszeitraum wurde in Absprache mit den für die Ausbildung verantwortlichen Leiterinnen und Leitern der Studienseminare so festgelegt, dass Zeiten mit 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 weitere Datenerhebungen durchgeführt werden sollen, wurden persönliche Codes generiert, die vor dem Start der Online-Befragung von den Anwärterinnen und Anwärtern einzugeben sind. 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 beigelegt. Die Anwärterinnen und Anwärter wurden im 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 benötigen. 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 geplant ist, Berufsanfängerinnen und -anfänger im ersten Berufsjahr zu befragen, 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 können, mit dem Hinweis, dass sie hierfür ihren persönlichen Code weiterhin verwenden können.

Sowohl die Studienseminare als auch die Anwärterinnen und Anwärter wurden ausdrücklich darauf hingewiesen, dass durch das Verfahren eine anonyme Erhebung gewährleistet ist und 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.

Beschreibung der Stichprobe (Erste Welle, Aug./Sept. 2017)

Zum ersten Messzeitpunkt haben von 2134 möglichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern 599 Anwärterinnen und Anwärter mit einem durchschnittlichen Alter von 27.5 Jahren ($M = 27.50$, $SD = 4.13$) an der Studie teilgenommen, 432 Personen waren weiblich. Basierend auf den vom Ministerium für Bildung (in Rheinland-Pfalz) zur Verfügung gestellten Zahlen hinsichtlich der Gesamtanzahl der Anwärterinnen und Anwärter in den einzelnen Studienseminaren lässt sich sagen, dass dies einer Rücklaufquote von insgesamt 28 % entspricht, womit diese in einem üblichen Bereich für sozialwissenschaftliche Online-Befragungen dieser Art liegt (vgl. Tuten, Urban & Bosnjak, 2002). Für die jeweilige Rücklaufquote der einzelnen Schularten sowie einen Überblick über weitere demographische Merkmale der Stichprobe und Kontextfaktoren siehe Tabelle 2.

Tabelle 2:

Demographische Merkmale und erhobene Kontextfaktoren zum ersten Messzeitpunkt

Gesamtstichprobe	<i>N</i>	599
Geschlecht	w	432
	m	167
Alter	<i>M</i>	27.50
	<i>SD</i>	4.13
Abschluss erworben an einer Universität in RLP	ja	478
	nein	123

Erworbener Abschluss für Lehramt	Grundschule	141
	Realschule plus	84
	Gymnasium	242
	Förderschule	33
	Berufsbildende Schule	46
Note für den Hochschulzugang	<i>M</i>	2.45
	<i>SD</i>	.58
Note im Abschluss Master of Education	<i>M</i>	1.86
	<i>SD</i>	.43
Abschluss (Examen) bereits abgelegt	<i>n</i>	84
Phase im Vorbereitungsdienst	Grundschule, Realschule plus, Gymnasium, Förderschule	
	im 1. Halbjahr	168
	im 2. Halbjahr	216
	im 3. Halbjahr	154
	Berufsbildende Schule	
	im 1. Halbjahr	20
	im 2. Halbjahr	27
im 3. Halbjahr	11	
Rücklaufquote	Grundschule	24 %
	Realschule plus	28 %
	Gymnasium	29 %
	Förderschule	21 %
	Berufsbildende Schule	21 %
Wochenstunden eigenverantwortlicher Unterricht	im 1. Halbjahr	
	<i>M</i>	6.91
	<i>SD</i>	1.46
	im 2. Halbjahr	
	<i>M</i>	8.49
	<i>SD</i>	1.35
	im 3. Halbjahr	
	<i>M</i>	8.86
	<i>SD</i>	1.29

Anmerkung: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; *N* = Stichprobenumfang (gesamt); *n* = Teilstichprobe

Studiendesign und Auswertungsverfahren

Um den Stand der Entwicklung und ggf. die Unterschiede der Anwärterinnen und Anwärter in der Nutzung und Einschätzung des Nutzens von Lerngelegenheiten, der professionellen Kompetenz, des professionellen Verhaltens und der Einstellungen zum Beruf als Lehrerin oder Lehrer zu untersuchen, wurden die Daten zunächst deskriptiv ausgewertet und anschließend auf Unterschiede zwischen den Gruppen überprüft, um Trends zu erfassen. Wir unterscheiden dabei drei Kohorten (vgl. Tabelle 3):

- *Kohorte A*, im 3. Halbjahr des Vorbereitungsdienstes: 12 Monate bis 18 Monate nach Eintritt in den Vorbereitungsdienst
- *Kohorte B*, im 2. Halbjahr des Vorbereitungsdienstes: ca. 6 bis 12 Monate nach Eintritt in den Vorbereitungsdienst

- *Kohorte C*, im 1. Halbjahr des Vorbereitungsdienstes: vom Beginn bis 6 Monate nach Eintritt in den Vorbereitungsdienst

Tabelle 3:

Die Dauer der Zugehörigkeit der drei Kohorten zum ersten Befragungszeitpunkt

Kohorten Zeitpunkt im VD	A	B	C
12 bis 18 Monate nach Eintritt in den Vorbereitungsdienst	GS, GY, RSplus, FÖ, BBS		
6 bis 12 Monate nach Eintritt in den Vorbereitungsdienst		GS, GY, RSplus, FÖ, BBS	
Beginn bis 6 Monate nach Eintritt in den Vorbereitungsdienst			GS, GY, RSplus, FÖ, BBS

4. Ergebnisse

Die Struktur für die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an dem in Abbildung 1 erläuterten Modell und gliedert sich in vier Aspekte, nämlich Nutzung und Einschätzung des Nutzens von Lerngelegenheiten (4.1), Professionelle Kompetenz (4.2), Professionelles Verhalten (4.3) und Lehrer-Ergebnisse oder Sicht auf die eigene Berufsbiographie (4.4). Die zugehörigen Daten zu den einzelnen Abschnitten befinden sich im Tabellenanhang.

Die Beteiligungsquote aus den Studienseminaren für das Lehramt an berufsbildenden Schulen (BBS) zum ersten Befragungszeitpunkt war sehr gering. Die Daten konnten auch nicht in den Gesamtdatensatz übernommen werden, da die Fragen teilweise spezifisch für das Lehramt an berufsbildenden Schulen angepasst waren. Daher wurden die Angaben dieser Anwärterinnen und Anwärter bei der Auswertung nicht berücksichtigt, um die Anonymität zu wahren. Zudem wären die Ergebnisse, die auf einer so geringen Datenbasis basieren, nur sehr eingeschränkt aussagekräftig.

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.

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. Die Anwärterinnen und Anwärter nahmen die Interaktionen mit der Ausbildungslehrkraft insgesamt stärker konstruktivistisch 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. Halbjahr 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 Anwärter aus dem 1. Halbjahr waren diese Fragen nicht vorgelegt worden, weil die Befragung in den ersten Wochen des Vorbereitungsdienstes stattfand und die Anwärterinnen und Anwärter noch keine Beurteilungsbasis hatten.

Mit Blick auf die genannten drei Aspekte äußerten die Anwärterinnen und Anwärter im 2. und 3. Halbjahr des Vorbereitungsdienstes für alle Seminaranteile, also Fachdidaktisches Seminar 1 und 2, sowie das Berufspraktische Seminar, eine 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 Seminaranteilen gelungen. Beim Aspekt *Teilen von Erfahrungen* waren die Einschätzungen der Anwärterinnen und Anwärter etwas vorsichtiger, aber auch einheitlich. Die Angaben der Anwärterinnen und Anwärter aus den unterschiedlichen Kohorten unterschieden sich nicht. Die Einschätzungen der Anwärterinnen und Anwärter aus der aktuellen Stichprobe in Rheinland-Pfalz bewerteten alle drei Aspekte tendenziell besser als dies bei den Probanden aus der Referenzstichprobe aus Nordrhein-Westfalen der Fall war.

Wahrgenommener Nutzen der Lerngelegenheiten

Zum wahrgenommenen Nutzen der Lerngelegenheiten und Ausbildungsteile wurden wieder nur die Anwärterinnen und Anwärter aus dem 2. und dem 3. Halbjahr befragt, da die Anfängerinnen und Anfänger diese Lerngelegenheiten noch nicht erfahren haben. Auch die fortgeschrittenen Anwärterinnen und Anwärter konnten eine Kategorie „hat noch nicht stattgefunden“ ankreuzen.

4.1.3.1 Wahrgenommener Nutzen der Ausbildungsveranstaltungen

Die Anwärterinnen und Anwärter sprachen sowohl den fachdidaktischen als auch den berufspraktischen Ausbildungsveranstaltungen eine große *Relevanz* und einen hohen *Nutzen* zu. Die Anwärterinnen und Anwärter des 3. Halbjahres schätzten den Nutzen der berufspraktischen Veranstaltungen als noch höher ein als diejenigen, die sich im 2. Halbjahr befanden.

4.1.3.2 Wahrgenommener Nutzen der Ausbildungsteile „Unterricht“

Der *Nutzen* der Ausbildungselemente, die sich auf den Unterricht beziehen, wurde allgemein als eher hoch angesehen und zwar gleichermaßen von Anwärtinnen und Anwärtern im 2. und 3. Halbjahr. Am wichtigsten erschienen den Anwärtinnen und Anwärtern der *eigenverantwortliche Unterricht* und der *angeleitete Unterricht*. *Unterrichtsmitschauen*, *Unterrichtsbesuche* und *Hospitationen* hielten die Anwärtinnen und Anwärter ebenfalls für nützlich, wobei Anwärtinnen und Anwärter im 3. Halbjahr Hospitationen als weniger relevant einstufen als die Anwärtinnen und Anwärter im 2. Halbjahr, was nachvollziehbar ist, weil Hospitationen im 3. Halbjahr auch seltener stattfinden.

4.1.3.3 Wahrgenommener Nutzen der Ausbildungselemente

Aus der Sicht der Anwärtinnen und Anwärter hatten *Rückmeldungen der Fachleiterinnen und Fachleiter*, *Rückmeldungen aus dem Berufspraktischen Seminar* und *von den Fachlehrerinnen und Fachlehrern* 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 Anwärtinnen und Anwärter einen mindestens mittleren bis hohen Nutzen zu. Als weniger nützlich beurteilten die Anwärtinnen und Anwärter den *Entwicklungsbericht*. Hier fiel die Bewertung deutlich nach unten aus dem Rahmen, eine Tendenz, die sich im 3. Halbjahr noch einmal verstärkte.

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 Anwärtinnen 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 Anwärtinnen 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 Anwärtinnen und Anwärtern besprochen werden könnten.

4.2 Professionelle Kompetenz

Zur Untersuchung der professionellen Kompetenzen der Anwärtinnen und Anwärter wurden die *Überzeugungen über das Lernen*, die *Selbstwirksamkeit als Lehrkraft*, der *Fachenthusiasmus*, die *Emotionsregulation*, sowie *Aspekte des Professionswissens* untersucht.

Überzeugungen über das Lernen

Am stärksten schienen bei den Anwärterinnen und Anwärtern *konstruktivistische Überzeugungen* ausgeprägt zu sein, wohingegen sie Aussagen, die *transmissive Überzeugungen* widerspiegeln, weitaus seltener zustimmten. Vom Unterrichtsansatz her zeigten sich die Anwärterinnen und Anwärter eher darum bemüht, die Schülerinnen und Schüler zum eigenständigen, kritischen und entdeckenden Lernen anzuleiten statt ihnen anhand Erklärungen und „richtigen“ Beispielen vorgefertigte Anleitungen zu geben. Bei der *Einschätzung der Bedeutung des Theorie-Praxis-Bezuges* geht es um die Relevanz theoretischer und wissenschaftlicher Grundlagen für die schulische Praxis, z.B. Vorstellungen über Erziehung, schätzten die Anwärterinnen und Anwärter 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 unbekanntem Formen auftreten. Gerade für Lehrerinnen und Lehrer ist dies eine wichtige Kompetenz, um mit den alltäglichen Herausforderungen konstruktiv umzugehen. 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 oder der Fachenthusiasmus, ist eine wichtige Voraussetzung für engagiertes Unterrichten. Die Anwärterinnen und Anwärter aus allen befragten Kohorten 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. Dies wird über das *Erleben der Notwendigkeit von Emotionsregulation* erfasst.

Sowohl im 2. als auch im 3. Halbjahr ihres Vorbereitungsdienstes sahen die Anwärterinnen und Anwärter eher selten die Notwendigkeit, negative Emotionen im Unterricht so regulieren zu müssen, damit ein sozial adäquates Verhalten möglich wäre.

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 relativ hoch ein. Ein Querschnitts-Vergleich zwischen den drei Kohorten (1., 2. und 3. Halbjahr) zeigte statistisch relevante Unterschiede auf: Anwärterinnen und Anwärter im 3. Halbjahr schätzten sich kompetenter ein als diejenigen im 2. Halbjahr, die wiederum ihre Fähigkeiten höher einschätzten als diejenigen im 1. Halbjahr. Dieser Trend zu einer günstigeren Einschätzung des eigenen Professionswissens in Bezug auf Unterricht bildet im Idealfall die zunehmende Professionalisierung im Verlauf des Vorbereitungsdienstes ab. Ein ähnliches Bild zeigte sich auch bei der Einschätzung eigener Kompetenzen im Hinblick auf den adäquaten Einsatz von *Medien im Unterricht*. Hier ließ zwar die Gesamteinschätzung der Kompetenz mehr Luft nach oben, denn sie liegt nur wenige Punkte über dem Skalenmittelwert; jedoch war ebenfalls die Progression über die Ausbildungszeiten hinweg sichtbar.

4.3 Professionelles Verhalten

Unter dem Aspekt des professionellen Verhaltens wurden die Anwärterinnen und Anwärter zum Kompetenzbereich *Unterrichten* an den Beispielen *Umgang mit Fehlern* und *kognitive Aktivierung und Klassenführung* an den Aspekten *Umgang mit Störungen* und *Monitoring*, zum Kompetenzbereich *Beurteilen und Diagnostizieren* und zu *arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmustern* befragt.

Kompetenzbereich Unterrichten

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

4.3.1.1 Respektvoller Umgang mit Fehlern

Ihren eigenen Aussagen der Anwärterinnen und Anwärter zufolge war der *Umgang mit Fehlern* ihrer Schülerinnen und Schüler respektvoll und konstruktiv. Dieses Verhalten schien bereits bei den Anfängern recht stabil etabliert und war bei den beiden fortgeschrittenen Gruppen noch signifikant stärker ausgeprägt.

4.3.1.2 Kognitive Aktivierung

Die Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler durch die Anwendung spezifischer Strategien und Unterrichtspraktiken anzuregen, sich kognitiv mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen, wird *kognitive Aktivierung* bezeichnet und als ein zentraler Faktor für Unterrichtsqualität betrachtet. Fragen zu diesem Aspekt wurden den Anwärterinnen und Anwärtern aus dem ersten Halbjahr noch nicht gestellt. Aus den Antworten der Anwärterinnen und Anwärter

aus dem 2. und 3. Halbjahr wurde erkennbar, dass die Wahrnehmung von kognitiver Aktivierung gut ausgeprägt war und in dem Bereich liegt, den auch eine vergleichbare frühere Studie beschrieben hat.

4.3.1.3 Klassenführung: Umgang mit Störungen und Monitoring

Die Fähigkeit zur *Klassenführung* ist eine weitere zentrale Dimension guten Unterrichts. Dabei geht es darum, die Lernzeit pro Unterrichtsstunde zu optimieren (*Monitoring*) und *Störungen* effektiv und konstruktiv zu bewältigen. Die Anwärterinnen und Anwärter des 2. und 3. Halbjahres berichten in diesem Punkt relativ gut ausgeprägte Kompetenzen. Dies deutet darauf hin, dass die befragten Anwärterinnen und Anwärter den Eindruck hatten, gut mit Störungen im Unterricht umgehen und auch das Geschehen in der Klasse umfassend im Auge behalten zu können.

Diagnostizieren und Bewerten

Eine wichtige Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern ist die Fähigkeit, Schülerleistungen angemessen zu diagnostizieren und zu bewerten. Sie müssen in der Lage sein, Schülerleistungen mit unterschiedlichen Instrumenten festzustellen, die Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler zu erkennen und sie individuell zu fördern. Bei den Anwärterinnen und Anwärtern zu Beginn ihres Vorbereitungsdienstes waren diese Kompetenzen eher schwach ausgeprägt. Schon im 2. Halbjahr erschien diese Kompetenz gestärkt und im 3. Halbjahr waren weitere signifikante Zuwächse zu verzeichnen. Damit bildet sich ein positiver Trend über die Dauer des Vorbereitungsdienstes ab.

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* als Schutzfaktoren gegen mentale Erschöpfung und gegen Burn-out bzw. dessen Vorstufen angesehen. Daher wurden die Anwärterinnen und Anwärter dazu befragt, wie sie ihre seelische Gesundheit pflegen, wie gut sie nach der Arbeit abschalten können und wie sie sich erholen. Bei den Anwärterinnen und Anwärtern war diese Wahrnehmung eines günstigen arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmusters in den Aspekten *Distanzierungsfähigkeit* und *Ruhe finden* in allen Phasen des Vorbereitungsdienstes eher durchschnittlich ausgeprägt, tendenziell etwas günstiger als dies in der Vergleichsstudie von Kunter et al. (2014) berichtet wird.

4.4 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 „*Lehrer-Ergebnisse*“ zusammenfasst 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*.

Entwicklung der Berufsrolle

Die Anwärterinnen und Anwärter der Kohorten im 2. und 3. Halbjahr des Vorbereitungsdienstes zeigten bereits eine recht hohe Identifikation mit der Rolle als Lehrerin und Lehrer. Sie hatten schon deutlich klare Vorstellungen über ihre Berufsrolle aufgebaut. Zugleich war erkennbar, dass noch Raum für weitere Entwicklung gegeben wäre.

Wohlbefinden

Die Anwärterinnen und Anwärter im 2. und 3. Halbjahr ihres Vorbereitungsdienstes wiesen zudem im Hinblick auf ihre emotionale Erschöpfung eher niedrige Ausprägungen auf.

Zum Wohlbefinden der Anwärterinnen und Anwärter wurden Angaben zur *Emotionalen Erschöpfung* erhoben. Darüber hinaus ist es zur Stabilisierung der Motivation und Einsatzbereitschaft wichtig, dass auf die Dauer die sog. *Motivationalen Grundbedürfnisse* erfüllt werden. Diese werden in der Literatur als *Wahrnehmung von Autonomie*, *Erleben der eigenen Kompetenz* und *Erleben sozialer Eingebundenheit* beschrieben. 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 unterschiedlich stark unterstützt. Während die *soziale Unterstützung* und die *Wahrnehmung von Kompetenzunterstützung* als sehr gut bewertet wurden, fiel die *Wahrnehmung von Autonomieunterstützung* 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. Die Anwärterinnen und Anwärter zeigten bei der Reaktion auf diese Fragen eine mittlere bis hohe Ausprägung an beruflichem Ehrgeiz.

Reflexion und Zielorientierung als Lehrkraft

Die Skala *Ich-Orientierung* erfasst, 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 Ausprägung auf, die auch

bei Anwärtinnen und Anwärtern in vergleichbaren Kontexten anzutreffen ist. Die Ausprägung der Ich-bezogenen Motivationslage deutet darauf hin, dass die Ambition, sich mit anderen zu vergleichen und sich selbst gut zu präsentieren auch im Vorbereitungsdienst eine Ressource für die eigene Einsatzbereitschaft darstellen.

5. Zusammenfassung, Interpretation, Fazit und Ausblick

5.1 Zusammenfassung

Ziel des Gesamtprojektes ist 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 sind, sodass einerseits ein umfassendes Modell zur Beschreibung und Erklärung der Entwicklung der Anwärtinnen und Anwärter entstehen kann, und dass andererseits auch die Ökonomie der Erhebung und die Belastung der zu befragenden Personen in vertretbarem Maß berücksichtigt werden.

Bei der Auswertung der Daten des ersten Befragungszeitpunktes im Rahmen des Evaluationsprojektes stand die Frage im Zentrum, wie Anwärtinnen 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 Anwärtinnen und Anwärtern in den verschiedenen Ausbildungsabschnitten Veränderungstrends in den genannten Aspekten erkennen lassen.

Zentrale Befunde zu den genannten Aspekten sind zum einen, dass die Bewertungen der Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst eher positiv ausfallen. Die Anwärtinnen und Anwärter bringen den Ausbildungslehrkräften hohe Wertschätzung entgegen. Insbesondere nehmen sie Klarheit und Struktur des Ausbildungsprogramms wahr und sehen die Integration von Theorie und Praxis gelungen. Die Anwärtinnen und Anwärter schätzen insbesondere die Unterrichtssituation als Lerngelegenheit, sei es in der eigenverantwortlichen Form, als angeleiteter Unterricht oder als Hospitation. Die Bedeutung der Hospitationen scheint mit fortschreitender Erfahrung der Anwärtinnen und Anwärter abzunehmen, während die berufspraktischen Veranstaltungen mit der Zeit wichtiger werden. Insgesamt halten die Anwärtinnen und Anwärter auch das Tableau der anderen Elemente der Ausbildung, wie Beratungsgespräche und die Ausbildung an den Schulen, für nützlich. Einzig der Entwicklungsbericht wird kritisch gesehen. Hier scheint sich der Nutzen eher nicht zu erschließen.

Hinsichtlich der Entwicklung der professionellen Kompetenz weisen die vorliegenden Daten darauf hin, dass die Anwärtinnen und Anwärter recht günstige Voraussetzungen in den Vorbereitungsdienst einbringen. Der Fachenthusiasmus, das Vertrauen in die eigenen

Fähigkeiten und die emotionale Stabilität sind gut ausgeprägt. Die erlebte soziale Unterstützung durch die Gruppe der Mitbewerberinnen und Mitbewerber könnte dabei auch eine Rolle spielen. Bei diesen Aussagen über die Gesamtgruppe der Bewerberinnen und Bewerber ist zu beachten, dass es durchaus in einzelnen Fällen ganz anders aussehen kann.

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 Bewerberinnen und Bewerber vom 1. Halbjahr bis zum 3. Halbjahr einen kontinuierlichen Kompetenzzuwinn aufweisen. Diese Ergebnisse sind somit ein erster Indikator für eine Entwicklung von spezifischen Kompetenzen während des Vorbereitungsdienstes. Eine weitergehende Beschreibung von Entwicklungsverläufen wird die längsschnittliche Datenbasis erlauben.

Die Bewerberinnen und Bewerber haben eine differenzierte Sicht auf den Beruf einer Lehrerin oder eines Lehrers und kommen mit den Anforderungen im Allgemeinen gut zurecht. Offen ist, welche mittel- und langfristigen Effekte es auf die psychische Gesundheit der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer hat, dass die Unterstützung von Autonomie und Kompetenz nur zum Teil positiv erlebt wird.

5.2 Grenzen der Studie und kritische Aspekte

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

Befunde zur speziellen Situation in einzelnen Lehrämtern

Die Auswertung der Daten, nach verschiedenen Lehrämtern getrennt, wird als wünschenswert erachtet. Allerdings ist es dazu erforderlich, dass die Teilstichproben, die einzelnen Lehrämtern und Ausbildungsphasen zugeordnet werden können, größer ausfallen als in der aktuellen Befragungsrunde. Dies wird mit der zweiten Befragung erreicht werden.

Repräsentativität der Daten

Der Rücklauf der Daten beträgt über alle Schularten hinweg in etwa 28%. Eine Beteiligung an Online-Umfragen in diesem Umfang entspricht den Erwartungswerten in sozialwissenschaftlichen Studien dieser Art. Die Daten wurden über verschiedene Standorte in ganz Rheinland-Pfalz hinweg bei Bewerberinnen und Bewerbern für das Lehramt an allen Schularten erhoben, sodass nicht zu erwarten ist, dass lokale oder schulartspezifische 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 wieder. Dies spricht eher für eine repräsentative Teilnahme als für eine systematische Verzerrung der Stichprobe. So ist die Frage eher umgekehrt zu stellen, welche Befunde darauf hinweisen sollten, 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 Anwärtnerinnen und Anwärtern darstellt.

Trends statt Entwicklungen

Die Daten aus der ersten Befragungsrunde sind als Querschnittsdaten zu betrachten, d.h., es liegen vorerst 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 im zeitlichen Abstand an den Befragungen beteiligt haben.

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, über Ausbildungsabschnitte hinweg und später auch in den verschiedenen Schularten. 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 bisherigen Daten lassen sich Themen herausarbeiten, die für die weitere Diskussion um die Gestaltung des Vorbereitungsdienstes relevant werden könnten.

Konstruktivistische Orientierung der Ausbildungspersonen

Ein Anliegen der Reform des Vorbereitungsdienstes war es, die Entwicklungsorientierung und Kompetenzorientierung für die Arbeit mit den Anwärtnerinnen 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 Lehrpersonen 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.

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.

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 abfällt. 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.

Entspannung und Pflege der seelischen Gesundheit

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 Lehrerinnen- und Lehrergesundheit und die Prävention von mentaler Erschöpfung ausreichend präsent sind. Zu diesen Fragen ist weiterer Aufschluss auch durch die Ergebnisse aus der nächsten Befragungsrunde zu erwarten.

5.4 Fazit

Mit dem Abschluss der ersten Befragungsrunde konnten verschiedene Ziele des Evaluationsprojekts erreicht werden. Es liegt nun eine erste Bestandsaufnahme zur Kompetenzentwicklung der Anwärterinnen und Anwärter im Vorbereitungsdienst vor. Die Befragungsinstrumente sind auf ihre Zuverlässigkeit geprüft und können weiter optimiert werden. Die operativen Herausforderungen, die sich in der praktischen Umsetzung gezeigt haben, können jetzt abgearbeitet werden.

Die ersten Befunde geben einen Überblick über die Ausgangslage und die Grundstimmung unter den Anwärterinnen und Anwärtern. Es sind zugleich wünschenswerte Entwicklungen sichtbar und auch erste Hinweise darauf, wo sich Optimierungsoptionen anbieten.

6. Literaturverzeichnis

- 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.
- 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.
- 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 Lehrerausbildung*. Jena: Friedrich Schiller Universität.
- 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.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Eine quasi-experimentelle 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/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- 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.

- Lauermann, F. & König, J. (2016). Teachers' professional competence and well-being: Understanding 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
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2007). *Endlich Praxis! Die Zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- 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.
- Werner-Bentke, F. (2010). *Lehrerausbildung aus der Perspektive von GymnasialreferendarInnen. Eine Deutungsmusteranalyse vor dem Hintergrund der Professionalisierungsdebatte*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

7. Tabellenanhang zum Ergebnisteil

7.1 Tabellen zu Abschnitt 4.1 Nutzung und Nutzen von Lerngelegenheiten

zu 4.1.1 Wahrnehmung der Interaktion mit der Ausbildungslehrkraft

Interaktionsform	M^1	SD^2	Me- dian ³	Mo- dus ⁴	Mini- mum	Maxi- mum	Referenz ⁵	
							M^1	SD^2
Ausbildungslehr- kraft arbeitet konstruktivistisch	3.18	.79	3.25	4	1	4	3.12	.76
Ausbildungslehr- kraft arbeitet transmissiv	2.61	.77	2.67	3	1	4	2.57	.72
Diskussionskultur gibt Impulse	3.06	.68	3	3	1	4	3.01	.64

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

⁴ Der Modus ist der Wert auf der Skala, der von allen am häufigsten angegeben wurde

⁵ Angegeben sind Referenzwerte aus der Vergleichsuntersuchung von Kunter et al., 2014 (BilWiss)

zu 4.1.2 Wahrnehmung von Lerngelegenheiten: Seminar

Einschätzung von Diskurs und Reflexion in den Fachseminaren und im Berufspraktischen Seminar im 2. und 3. Halbjahr des Vorbereitungsdienstes

Seminaranteile	2. Halbjahr		3. Halbjahr		Referenz ³	
Fachseminar 1	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²
Klarheit in Planung und Darstellung	3.35	.76	3.34	.80	2.99	.69
Integration von Theorie und Praxis	2.91	.85	3.00	.78	2.68	.66
Teilen von Erfahrungen	2.78	.86	2.73	.83	2.63	.69
Fachseminar 2						
Klarheit in Planung und Darstellung	3.34	.67	3.21	.83	2.99	.69
Integration von Theorie und Praxis	2.95	.79	2.95	.72	2.68	.66
Teilen von Erfahrungen	2.82	.77	2.95	.70	2.63	.69
Berufspraktisches Seminar						
Klarheit in Planung und Darstellung	3.36	.66	3.43	.60	2.99	.69
Integration von Theorie und Praxis	3.11	.73	3.22	.65	2.68	.66
Teilen von Erfahrungen	2.82	.77	2.95	.70	2.63	.69

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 Angegeben sind Referenzwerte aus der Vergleichsuntersuchung von Kunter et al., 2014 (BilWiss)

zu 4.1.3 Wahrgenommener Nutzen der Lerngelegenheiten

Lerngelegenheiten	2. Halbjahr			3. Halbjahr		
	M^1	SD^2	Mo- dus ³	M^1	SD^2	Mo- dus ³
Fachdidaktische Ausbil- dungsveranstaltungen	4.57	.69	5	4.50	.80	5
Berufspraktische Ausbil- dungsveranstaltungen	3.91	1.17	5	4.20	.89	5
Eigenverantwortlicher Unterricht	4.80	.53	5	4.86	.40	5
Angeleiteter Unterricht	4.45	.85	5	4.25	1.06	5
Unterrichtsmitschauen	4.08	.99	5	4.16	.97	5
Unterrichtsbesuche	4.17	.97	5	4.17	.98	5
Hospitationen	3.88	1.18	5	3.55	1.20	5
Rückmeldungen der Fach- leitungen 1	4.49	.86	5	4.45	.88	5
Rückmeldungen der Fach- leitungen 2	4.55	.77	5	4.42	.94	5
Rückmeldungen aus Be- rufspraktischem Seminar	4.23	1.10	5	4.30	.99	5
Rückmeldungen von Fach- lehrerinnen und Fachleh- rern an den Schulen	4.40	.94	5	4.19	1.14	5
Beratungsgespräch 1	4.05	1.14	5	3.94	1.07	5
Beratungsgespräch 2	4.01	1.18	5	3.95	1.06	5
Ausbildung an den Schu- len	4.66	.72	5	4.40	.93	5
Entwicklungsbericht	2.57	1.37	1	2.76	1.34	2
Vornote	4.01	1.26	5	3.56	1.37	5

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

zu 4.1.4 Unterstützung durch Peers

Aspekt	M^1	SD^2	Median ³	Modus ⁴	Referenz ⁵	
					M^1	SD^2
Informationsaustausch mit Peers	3.43	.69	3.67	4	3.64	.55
Emotionale Unterstützung von Peers	3.73	.46	4	4	2.68	.66

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

⁴ Der Modus ist der Wert auf der Skala, der von allen am häufigsten angegeben wurde

⁵ Angegeben sind Referenzwerte aus der Vergleichsuntersuchung von Kunter et al., 2014 (BilWiss)

7.2 Tabellen zu Abschnitt 4.2: Professionelle Kompetenz

zu 4.2.1 Überzeugungen über das Lernen

Aspekt	1. Halbjahr		2. Halbjahr		3. Halbjahr		Referenz ³	
	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²
Konstruktivistische Überzeugungen zum Lernen	3.34	.45	3.36	.48	3.42	.55	3.39	.44
Transmissive Überzeugungen zum Lernen	2.49	.47	2.50	.53	2.39	.57	2.29	.54
Bedeutung des Theorie-Praxis-Zusammenhangs	2.64	.39	2.54	.42	2.60	.41	2.87	.52

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 Angegeben sind Referenzwerte aus der Vergleichsuntersuchung von Kunter et al., 2014 (BilWiss)

zu 4.2.2 Lehrerselbstwirksamkeit

Aspekt	1. Halbjahr		2. Halbjahr		3. Halbjahr		Referenz ³	
	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²
Lehrerselbstwirksamkeit	2.96	.50	3.09	.39	3.10	.38	3.05	.34

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 Angegeben sind Referenzwerte aus der Vergleichsuntersuchung von Kunter et al., 2014 (BilWiss)

zu 4.2.3 Fachenthusiasmus

Aspekt	1. Halbjahr		2. Halbjahr		3. Halbjahr		Referenz ³	
	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²
Fachenthusiasmus	3.52	.48	3.46	.50	3.44	.50	3.37	.48

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 Angegeben sind Referenzwerte aus der Vergleichsuntersuchung von Kunter et al., 2014 (BilWiss)

zu 4.2.4 Notwendigkeit von Emotionsregulation

Aspekt	2. Halbjahr		3. Halbjahr		Referenz ³	
	M^1	SD^2	M^1	SD^2	M^1	SD^2
Notwendigkeit von Emotionsregulation	2.36	.88	2.40	.77	2.35	.76

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

³ Angegeben sind Referenzwerte aus der Vergleichsuntersuchung von Kunter et al., 2014 (BilWiss)

zu 4.2.5 Professionswissen

Aspekt	1. Halbjahr		2. Halbjahr		3. Halbjahr		Referenz ³	
	M^1	SD^2	M^1	SD^2	M^1	SD^2	M^1	SD^2
Professionswissen Un- terrichtgestaltung	4.03	.97	4.69	.77	4.92	.77	4.86	1.08
Professionswissen Me- dien im Unterricht ⁴	3.19	1.27	3.97	1.23	4.19	1.22	./.	./.

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

³ Angegeben sind Referenzwerte aus der Vergleichsuntersuchung von Kunter et al., 2014 (BilWiss)

⁴ dieses Instrument wurde für das Projekt neu entwickelt, daher liegen die Skala *Medien im Unterricht* liegen keine Referenzwerte aus anderen Studien vor

7.3 Tabelle zu Abschnitt 4.3: Professionelles Verhalten

zu 4.3.1 Kompetenzbereich Unterrichten

Aspekt	1. Halbjahr		2. Halbjahr		3. Halbjahr		Referenz ³	
	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²
Respektvoller Umgang mit Fehlern	3.53	.49	3.81	.30	3.83	.30	3.81	.30
Kognitive Aktivierung			3.03	.46	3.16	.47	3.18	.41
Umgang mit Störungen			2.91	.61	2.96	.57	2.81	.81
Klassenführung / Monitoring			3.03	.50	3.06	.50	3.60	.65

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 Angegeben sind Referenzwerte aus der Vergleichsuntersuchung von Kunter et al., 2014 (BilWiss)

zu 4.3.2 Diagnostizieren und Bewerten

Aspekt	1. Halbjahr		2. Halbjahr		3. Halbjahr		Referenz ³	
	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²
Diagnostizieren und Bewerten	2.98	1.08	3.87	.87	4.34	.90	4.81	1.21

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

³ Angegeben sind Referenzwerte aus der Vergleichsuntersuchung von Kunter et al., 2014 (BilWiss)

zu 4.3.3 Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster

Aspekt	1. Halbjahr		2. Halbjahr		3. Halbjahr		Referenz ³	
	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²	<i>M</i> ¹	<i>SD</i> ²
Distanzierungsfähigkeit	2.49	.74	2.43	.79	2.59	.77	2.70	.81
Ruhe finden	2.79	.54	2.87	.54	2.90	.57	3.09	1.29

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 Angegeben sind Referenzwerte aus der Vergleichsuntersuchung von Kunter et al., 2014 (BilWiss)

7.4 Tabelle zu Abschnitt 4.4 Lehrer-Ergebnisse, Sicht auf die eigene Berufsbiographie

zu 4.4.1 Entwicklung der Berufsrolle³

Aspekt	2. Halbjahr		3. Halbjahr	
	M^1	SD^2	M^1	SD^2
Identifikation mit der Rolle als Lehrerin / Lehrer	4.29	.85	4.45	.83

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

³ für dieses Konstrukt liegen keine Referenzwerte vor

zu 4.4.2 Wohlbefinden

Aspekt	2. Halbjahr			3. Halbjahr			Referenz ⁴	
	M^1	SD^2	Modus ³	M^1	SD^2	Modus ³	M^1	SD^2
Emotionale Erschöpfung	2.20	.80	2.00	2.26	.80	1.75	2.11	.64
Erleben sozialer Unterstützung	3.53	.64	4.00	3.40	.76	4.00	3.40	.71
Erleben von Kompeten-zunterstützung	3.22	.67	4.00	3.13	.74	4.00	2.99	.72
Erleben von Autonomieunterstützung	2.85	.75	3.00	2.96	.71	3.00	2.96	.72

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 Modus ist der Wert auf der Skala, der von allen am häufigsten angegeben wurde

⁴ Angegeben sind Referenzwerte aus der Vergleichsuntersuchung von Kunter et al., 2014 (BilWiss)

zu 4.4.3 Weiterentwicklung: Beruflicher Ehrgeiz

Aspekt	2. Halbjahr			3. Halbjahr			Referenz ⁴	
	M^1	SD^2	Modus ³	M^1	SD^2	Modus ³	M^1	SD^2
Beruflicher Ehrgeiz	2.90	.61	3.00	2.81	.62	3.20	2.90	.69

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 Modus ist der Wert auf der Skala, der von allen am häufigsten angegeben wurde

⁴ Angegeben sind Referenzwerte aus der Vergleichsuntersuchung von Kunter et al., 2014 (BilWiss)

zu 4.4.4 Reflexion: Zielorientierung als Lehrkraft

Aspekt	2. Halbjahr			3. Halbjahr			Referenz ⁴	
	M^1	SD^2	Modus ³	M^1	SD^2	Modus ³	M^1	SD^2
Ich-Orientierung	3.24	.84	3.00	3.21	.83	3.50	3.35	.74

¹ M steht für den Mittelwert auf einer Skala von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft völlig zu*

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

⁴ Angegeben sind Referenzwerte aus der Vergleichsuntersuchung von Kunter et al., 2014 (BilWiss)