Evaluation des Berliner Vorbereitungsdienstes 2010 – 2012

FiBS – Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie

Impressum

Herausgeber
Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie
Dr. Dieter Dohmen
Reinhardtstr. 31
10117 Berlin

Autor/inn/en
Christiane Buchholtz, Dieter Dohmen, Michaela Köller, Karin Tschackert

Das dieser Publikation zugrunde liegende Projekt sowie die Veröffentlichung erfolgte im Auftrag der

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin
Abteilung VI – Referat Lehrerbildung
Bernhard-Weiß-Str. 6
10178 Berlin

Druck
Druckerei Metzen GmbH

Auflage
1., 500, November 2012

Das Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Auftraggebers und Herausgebers unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmung und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Publikation ist nicht zum Verkauf bestimmt und darf nicht zur Werbung für politische Parteien verwendet werden.

Inhaltsverzeichnis

Executive Summary 6

1. Einleitung - Die Lehrerbildung in Berlin verändert sich 7

2. Beschreibung der Studie 8

2.1 Forschungsauftrag ... 8

2.2 Theoretische Grundlagen und Untersuchungsmodell ... 10

2.3 Organisation und Durchführung ... 13

2.4 Auswertungs- und Analyseverfahren ... 14

3. Die Stichprobe 16

3.1 Umfang und Rückläufe ... 16

3.2 Beschreibung der Stichprobe ... 17

4. Individuelle Voraussetzungen, Überzeugungen und motivationale Orientierungen 21

4.1 Kognitive und praktische Ausbildungsvoraussetzungen ... 21

4.2 Überzeugungen zum Lehren und Lernen ... 24

4.3 Motivation für den Lehrerberuf und Zielorientierungen ... 28

4.4 Zwischenfazit ... 34

5. Unterrichtskompetenz und Unterrichtsmerkmale der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter 35

5.1 Was wurde erhoben? ... 35

5.2 Die Entwicklung der Unterrichtskompetenz im Vorbereitungsdienst ... 37

5.2.1 Die Kompetenzbereiche in der Selbsteinschätzung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter im Überblick ... 37

5.2.2 Die Entwicklung in den einzelnen Kompetenzbereichen in der Selbst- und Fremdeinschätzung ... 39

5.2.2.1 Unterrichtskompetenz: Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse ... 39

5.2.2.2 Unterrichtskompetenz: Lernsituationen gestalten ... 42

5.2.2.3 Unterrichtskompetenz: Selbstständiges Lernen und Differenzierung ... 44

5.2.2.4 Kompetenzbereich Beurteilen ... 47

5.2.2.5 Ergänzung zum Kompetenzbereich Beurteilen: LAA-Selbsteinschätzung „Diagnostische Kompetenz“ ... 50

5.2.2.6 Kompetenzbereich Erziehen ... 51

5.2.2.7 Kompetenzbereich Innovieren ... 54

5.3 Die selbsteingeschätzte Kompetenz der LAA - ein differenzierter Blick ... 56

5.4 Selbst- und fremdeingeschätzte Unterrichtskompetenz im Überblick ... 59

5.5 Zwischenfazit Unterrichtskompetenzen ... 61

5.6 Unterrichtsmerkmale der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter ... 64

5.6.1 Klassenführung ... 64
5.6.2 Anwendung von Unterrichtsmethoden ... 65
5.7 Zwischenfazit Unterrichtsmerkmale ... 68
6. Pädagogisches Wissen der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter 69
6.1 Zur Konzeption des Tests zum Pädagogischen Wissen ... 69
6.2 Die Testergebnisse ... 71
7. Prozessqualität – Der Beitrag des Allgemeinen Seminars und der Schule zur Ausbildung 72
7.1 Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtskompetenzen ... 73
7.1.1 Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtskompetenzen im Allgemeinen Seminar ... 73
7.1.1.1 Angebotene und wahrgenommene Lerngelegenheiten im Allgemeinen Seminar ... 73
7.1.1.2 Angebotene Lerngelegenheiten im Allgemeinen Seminar nach Ausbildungsgang ... 74
7.1.1.3 Wichtigkeit der angebotenen Lerngelegenheiten ... 76
7.1.2 Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtskompetenzen in der Ausbildungsschule ... 78
7.2 Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtsmethoden ... 81
7.2.1 Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtsmethoden im Allgemeinen Seminar ... 81
7.2.2 Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtsmethoden in der Ausbildungsschule ... 84
7.3 Methodisch-fachliche Qualität der Ausbildung ... 86
7.3.1 Ausbildung im Allgemeinen Seminar ... 86
7.3.2 Ausbildung in der Schule ... 88
7.3.3 Kooperation zwischen Allgemeinem Seminar und Ausbildungsschule ... 90
7.4 Bedeutung der Lerngelegenheiten zum Erwerb von professionellem Wissen und von Handlungskompetenzen in der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung ... 91
7.4.1 Zwischenfazit ... 94
8. Planungskompetenz von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern (Johannes König und Christiane Buchholtz) 97
8.1 Konzeption von „Planungskompetenz“ ... 97
8.2 Messung der Planungskompetenz ... 98
8.3 Ergebnisse zur Planungskompetenz ... 99
9. Zusammenfassung 100
Literatur 110
10. Anhang 113
10.1 Messzeitpunkte, Kohorten und erhobene Konstrukte ... 113

10.2 Rücklaufquoten für die Gesamtbeteiligung an den Erhebungen nach Gruppen 115
10.3 Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Innovieren: Einzel-Items im Überblick 116
10.4 Selbst- und Fremdeinschätzungen zur Unterrichtskompetenz 118
10.5 Fragebögen 121
10.5.1 Befragung der Lehramtsanwärter/innen 121
10.5.2 Befragung der Seminarleiter/innen 150
10.5.3 Befragung der Schulleiter/innen 160

Executive Summary

In dieser Studie werden die Eingangsvoraussetzungen und die Ausbildungsergebnisse der Lehramtsanwärter/innen (LAA) im Berliner Vorbereitungsdienst im Hinblick auf ihre Unterrichtskompetenzen, ihre pädagogischen Wissensbestände und ihre berufsbezogenen Orientierungen untersucht und Aspekte der Ausbildungsqualität evaluiert. Die Lehramtsanwärter/innen mit einer universitären Bachelor- und Masterausbildung werden mit denen mit einer Staatsexamensausbildung für den gehobenen Dienst (Lehrämter für die Klassenstufen 1 bis 10) einerseits und für den höheren Dienst (Gymnasiallehramt) anderseits verglichen.

Die Ergebnisse zeigen für die untersuchten Bereiche, dass die in den Bachelor- und Masterstudiengängen ausgebildeten LAA den Vorbereitungsdienst mit gleichwertigen und teilweise besseren Eingangsvoraussetzungen antreten als die Staatsexamensabsolvent/inn/en. Eher gleichwertig sind die Voraussetzungen im Bereich der eingeschätzten Unterrichtskompetenzen, besser sind sie im Hinblick auf die Abiturnoten und das pädagogische Unterrichtswissen.

Im Vorbereitungsdienst entwickeln alle Ausbildungsgänge sowohl den eigenen Einschätzungen als auch denen der Ausbilder/innen zufolge ihre Unterrichtskompetenzen in hohem Maße weiter. Über das erste Ausbildungsjahr zeigen sich für alle erfragten Kompetenzbereiche deutliche Zuwächse. Im zweiten Ausbildungsjahr wird der Kompetenzausbau insgesamt etwas weniger umfassend eingeschätzt, wobei er im Kompetenzbereich „Unterrichten" größer ausfällt als in den Bereichen „Beurteilen", „Erziehen" und „Innovieren".

Die Lehramtsanwärter/innen mit einem Masterabschluss für ein Lehramt im gehobenen Dienst können an den Lernpotenzialen eines zweiten Ausbildungsjahres nicht partizipieren. Zudem wird die Kompetenzentwicklung in ihrer einjährigen Ausbildungszeit in einem Teil der Bereiche geringer eingeschätzt als die der LAA mit zweijährigem Vorbereitungsdienst im vergleichbaren Zeitraum. Die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes für diesen Ausbildungsgang auf ein Jahr wirkt sich in einem weniger starken beruflichen Commitment, einer deutlich geringeren Selbstwirksamkeitserwartung für die Herausforderungen im Berufsfeld sowie einem beträchtlich niedrigeren Kompetenzniveau als das der LAA, die einen zweijährigen Vorbereitungsdienst durchlaufen, aus.

Die LAA mit einem Masterabschluss für ein Lehramt im höheren Dienst erwerben im Urteil der Leiter/innen der Schulpraktischen Seminare und dem der Schulleiter/innen die meisten Kompetenzen, was auf eine solide Fundierung des Kompetenzerwerbs durch ihr überdurchschnittlich umfangreiches pädagogisches Unterrichtswissen zurückgeführt werden kann. Allerdings zeigen detaillierte Analysen für beide Gruppen der Studienreferendarinnen und -referendare einen Entwicklungsbedarf in der Differenzierung von Lernangeboten, die mit dem geringeren Angebot von Lerngelegenheiten in diesem Bereich zusammenhängen dürfte.

Der Umfang der Lerngelegenheiten im Allgemeinen Seminar ist den LAA zufolge größer als die Anleitung bzw. der Umfang an Lerngelegenheiten, die die Schulleiter/innen und Lehrkräfte an den Schulen anbieten. So ist der beobachtete Unterricht sowohl im Hinblick auf dessen Kompetenzorientierung als auch im Hinblick auf den Einsatz von offenen Unterrichtsmethoden als nur eingeschränkt modellhaft einzuschätzen. Das weitgehende Fehlen einer anleitenden Lehrkraft an den Schulen, die unzureichende Verständigung über guten Unterricht mit den Leiter/inne/n der Allgemeinen Seminare und die geringen Kenntnisse über die Ausbildungsinhalte der LAA sprechen dafür, dass die Kommunikation und Kooperation beider Ausbildungsinstitutionen in inhaltlicher und organisatorischer Hinsicht verbessert werden könnte.

1. Einleitung - Die Lehrerbildung in Berlin verändert sich

In ganz Deutschland, wie auch in Berlin, ist die Lehrerbildung in den letzten Jahren zum Gegenstand umfassender Reformen geworden. Einerseits warfen die unerwartet schwach ausfallenden Ergebnisse der ersten internationalen Schulleistungsstudien, an denen Deutschland teilnahm, die Frage nach der Qualität des Unterrichts und der Wirksamkeit der Lehrerbildung auf. Andererseits gilt es in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern den sich verändernden Bedingungen in Schule und Unterricht, wie etwa der zunehmenden Heterogenität von Lerngruppen, gerecht zu werden. Ebenso wie die Leistungsfähigkeit des Schulsystems mit evidenzbasierten Kriterien gemessen werden soll, besteht zunehmend der Anspruch, die Lehrerbildung anhand der angestrebten Zielkompetenzen zu evaluieren.[1] In 2009 wurde von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Referat Lehrerbildung, der Auftrag an das Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) vergeben, den Berliner Vorbereitungsdienst extern zu evaluieren und die Wirkung der bisher erfolgten Reformen zu untersuchen.

Die Veränderungen, die der Vorbereitungsdienst in Berlin als zweite Phase der Lehrerbildung erfahren hat, betreffen bereits den Übergang der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter vom Studium in den Vorbereitungsdienst. Im Zuge des europäischen Bolognaprozesses wurde die universitäre Lehrerausbildung auf modularisierte Bachelor- und Masterstudiengänge umgestellt. In Berlin wurden die Vorgaben im 12. Lehrerbildungsänderungsgesetz vom 5. Dezember 2003 verankert, mit dem ab dem Wintersemester 2004/2005 „modularisierte und mit Leistungspunkten nach dem Europäischen System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS) versehene, gestufte lehramtsbezogene Studiengänge, die mit den Studienabschlüssen Bachelor und Master enden", eingeführt wurden. Nach der polyvalenten Bachelorphase absolvieren die Lehramtsstudierenden für Lehrämter der Klassenstufen 1 bis 10 (L1, L2), einen zweisemestrigen „Kleinen Master", die Lehramtsstudierenden für ein Lehramt an Sonderschulen/für Sonderpädagogik (L3) einen dreisemestrigen „Kleinen Master" und die Studierenden, die die Studienratslaufbahn anstreben, einen viersemestrigen „Großen Master". In diesem Zuge wurde auch der Vorbereitungsdienst für die Lehreranwärter/innen für die Lehrämter der Klassenstufen 1 bis 10 mit einem Masterabschluss von zwei auf ein Jahr verkürzt. Somit absolvieren alle Staatsexamensabsolvent/inn/en und jene Masterabsolvent/inn/en für Lehrämter des höheren Dienstes einheitlich einen zweijährigen Vorbereitungsdienst, angehende Lehrkräfte mit lehramtsbezogenem Master-Abschluss für Lehrämter des gehobenen Dienstes absolvieren dagegen einen einjährigen Vorbereitungsdienst. Den zweiten wesentlichen Reformschritt stellt die Kompetenzorientierung der zweiten Ausbildungsphase dar, die aufgrund von verbindlichen Kompetenzbeschreibungen die angestrebte Professionalisierung definieren, Transparenz über vergleichbare Gütemaßstäbe geben sollen und leitende Kriterien einer Evaluation der Ausbildung bilden (vgl. SenBWF, 2008). Der dritte Schritt ist die Modularisierung des Vorbereitungsdienstes, die im Januar 2012 umgesetzt wurde. Sie dient der verstärkten Zusammenarbeit zwischen den Ausbildungsorten Schule und Seminar und soll den Lehramtsanwärter/inne/n ermöglichen, ihre Ausbildung flexibler und individueller zu organisieren (vgl. ebd.).

Die Studie verfolgt die Zielstellung, ausgehend von den Eingangsvoraussetzungen, die professionelle Weiterentwicklung der angehenden Lehrkräfte in diesen Bereichen nachzuzeichnen und die vier Gruppen miteinander zu vergleichen. In einer längsschnittlichen Untersuchung wurden sowohl Lehreranwärter/innen als auch Studienreferendarinnen und Studienreferendare[2] mit den Studienabschlüssen Staatsexamen und Master zu zwei bzw. drei Zeitpunkten ihres Vorbereitungsdienstes zu ihren Unterrichtskompetenzen, ihrem pädagogischen

1 Für diese Studie sind die Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (KMK, 2004) relevant.

2 Zur Erläuterung der verwendeten Begriffe, siehe Kasten auf Seite 9.

Wissen, ihren berufsbezogenen Überzeugungen und ihren Lerngelegenheiten befragt. Der vorliegende Bericht fasst die Ergebnisse der Evaluationsstudie zusammen. Die Durchführung der Studie erfolgte in enger Abstimmung mit der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Wir möchten Herrn Andreas Stephan an dieser Stelle unseren herzlichen Dank für die beratende und kooperative Unterstützung aussprechen. Ebenso gilt unser Dank allen Leiterinnen und Leitern der Schulpraktischen Seminare für ihre Mitwirkung und die Aufwendung ihrer Seminarzeit für die Studie. Besonders ausdrücklich möchten wir uns bei den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern für die Bearbeitung der Fragebögen bedanken.

2. Beschreibung der Studie

2.1 Forschungsauftrag

Die Evaluation wurde im Oktober 2009 in Auftrag gegeben und setzte im Januar 2010 zu einem Zeitpunkt ein, an dem sowohl Studierende mit einem Staatsexamens- als auch mit einem Masterabschluss den Vorbereitungsdienst antraten. Folglich ergibt sich die Konstellation, dass für die Staatsexamens- und Masterstudienreferendarinnen und -studienreferendare sowie für die - nach dem herkömmlichen Modell - ausgebildeten Lehreranwärter/innen ihr **zweijähriger** Vorbereitungsdienst evaluiert wird. Allein für die Lehreranwärter/innen mit einem Masterabschluss wird - nach dem neuen Ausbildungsmodell - ihr **einjähriger** Vorbereitungsdienst evaluiert. In dieser Studie findet im Hinblick auf die möglichen Ausbildungsgänge eine Beschränkung auf den allgemeinbildenden Bereich statt.

Was bezeichnen die verwendeten Begriffe?
In dieser Studie wird der übergreifende Terminus ***Lehramtsamtwärter/innen*** für alle im Berliner Vorbereitungsdienst ausgebildeten angehenden Lehrerinnen und Lehrer verwendet. Der Begriff wird im Folgenden auch mit ***LAA*** abgekürzt.
Studienreferendarinnen bzw. Studienreferendare bezeichnet Anwärter/innen für ein Lehramt an Gymnasien, entsprechende Stufen der Gesamt- bzw. Sekundarschulen und den berufsbildenden Schulen (Lehrämter des höheren Dienstes).
Lehreranwärter/innen (L) beschreibt Anwärter/innen für Lehrämter der Klassenstufen 1 bis 10 (Lehrämter im gehobenen Dienst). Zur besseren Unterscheidung von dem übergreifenden Begriff Lehramtsanwärter/innen im Textfluss wird analog zu der Bezeichnung der ausbildenden Allgemeinen Seminare ein (L) angefügt.

Welche Gruppen von Lehramtsanwärter/inne/n werden untersucht?
Studienreferendarinnen und Studienreferendare mit Staatsexamensabschluss, die den zweijährigen Vorbereitungsdienst durchlaufen; im Folgenden abgekürzt mit ***Staat(StR)***.
Studienreferendarinnen und Studienreferendare mit Masterabschluss, die den zweijährigen Vorbereitungsdienst durchlaufen; im Folgenden abgekürzt mit ***Ma(StR)***.
Lehreranwärter/innen (L), die einen zweijährigen Vorbereitungsdienst durchlaufen; im Folgenden abgekürzt mit ***Staat(L)***.
Lehreranwärter/innen (L), die einen einjährigen Vorbereitungsdienst durchlaufen; im Folgenden abgekürzt mit ***Ma(L)***.

In inhaltlicher Hinsicht steht von den vier Kompetenzbereichen der Standards für die Lehrerbildung für die Bildungswissenschaften (KMK, 2004) der Bereich **Unterrichtskompetenz** mit den damit verbundenen **Lernge-**

legenheiten im Fokus. Darüber hinaus werden die **individuellen Voraussetzungen**, die **berufsbezogenen Überzeugungen** und **motivationalen Orientierungen** erhoben und das **pädagogische Unterrichtswissen** der Lehramtsanwärter/innen getestet. Die Evaluation wird ergänzt durch die Studienkomponente „**Planungskompetenz** von angehenden Lehrerinnen und Lehrern" (PlanvoLL). Schriftliche Unterrichtsentwürfe der Lehramtsanwärter/innen zu Beginn und zum Ende des Vorbereitungsdienstes werden daraufhin analysiert, inwieweit die Voraussetzungen der Lerngruppe mit Aufgabe und Ziel der Unterrichtsstunde in Passung gebracht werden.

Die beauftragte Studie soll für diese Untersuchungsbereiche die folgenden Fragestellungen beantworten:

1. Eingangsqualität Ma(L) ⟷ Staat(L)

Über welche Eingangsvoraussetzungen (Eingangsqualität) verfügen die Lehreranwärter/innen (L) mit Abschluss Staatsexamen im Vergleich zu denen mit Abschluss Master zu Beginn des Vorbereitungsdienstes?

2. Eingangsqualität Ma(StR) ⟷ Staat(StR)

Über welche Eingangsvoraussetzungen (Eingangsqualität) verfügen die Studienreferendarinnen und Studienreferendare mit Abschluss Staatsexamen im Vergleich zu denen mit Abschluss Master zu Beginn des Vorbereitungsdienstes?

3. Ergebnisqualität einjähriger Vorbereitungsdienst ⟷ zweijähriger Vorbereitungsdienst

Über welche Kompetenzen im Bereich Unterrichten verfügen die Lehramtsanwärter/innen mit einem einjährigen Vorbereitungsdienst im Vergleich zu denen mit einem zweijährigen Vorbereitungsdienst am Ende des Ausbildungsabschnittes?

4. Ergebnisqualität Ma(StR) ⟷ Staat(StR)

Über welche Kompetenzen im Bereich Unterrichten verfügen die Lehramtsanwärter/innen für die Lehrämter im höheren Dienst mit Abschluss Staatsexamen oder Master am Ende des Vorbereitungsdienstes?

5. Prozessqualität

Welchen Beitrag zur Kompetenzentwicklung im Bereich Unterrichten leistet das Allgemeine Seminar im Hinblick auf das Ergebnis der Ausbildung?

6. Prozessqualität

Welchen Beitrag zur Kompetenzentwicklung im Bereich Unterrichten leistet die Ausbildungsschule im Hinblick auf das Ergebnis der Ausbildung?

Die Gruppe der Lehramtsanwärter/innen für allgemeinbildende Schulen, die für diese Studie ausgewählt wurde, trat den Vorbereitungsdienst im Januar 2010 an und wurde in einem längsschnittlichen Studiendesign über ihren gesamten Ausbildungszeitraum von einem bzw. zwei Jahren zu insgesamt drei Erhebungszeitpunkten begleitet. Die erste Erhebung fand direkt zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst statt (Messzeitpunkt 1), um eine *Baseline* der Evaluation zu ermitteln, von der aus eine Kompetenzentwicklung nachgezeichnet werden kann (vgl. Spiel et al., 2006). Nach etwa einem Jahr fand Ende November 2010 die Abschlusserhebung für die Ma(L)-Gruppe mit einem einjährigen Vorbereitungsdienst statt (Messzeitpunkt 2.1) und Anfang Februar 2011 die Zwischenevaluation der Kompetenzen der Gruppen mit zweijährigem Vorbereitungsdienst (Messzeitpunkt

2.2).[3] Hierdurch wird ein Vergleich der Entwicklungen zwischen den Kohorten nach etwa einem Ausbildungsjahr ermöglicht. Die Ausbildungsgänge mit zweijährigem Vorbereitungsdienst nahmen zum Ende ihres Ausbildungszeitraums im Oktober 2011 an der Abschlusserhebung teil und machten Angaben zu ihrem Ausbildungsprozess. Das Erhebungsdesign der Studie ist in Tabelle 1 im Überblick dargestellt. Eine detaillierte Übersicht über die Messzeitpunkte und die für die jeweiligen Kohorten erhobenen Konstrukte ist im Anhang 10.1 zu finden.

		Jan. 2010	Dez. 2010 / Jan. 2011	Jan. 2012
Einjähriger Vorbereitungsdienst	Master (L)	***Eingangs-erhebung*** Eingangsqualität	***Abschluss-erhebung*** Ergebnisqualität Prozessqualität	
Bezeichnung des Messzeitpunkts		MZP 1	MZP 2.1	
Zweijähriger Vorbereitungsdienst	Staatsexamen (StR) Staatsexamen (L) Master (StR)	***Eingangs-erhebung*** Eingangsqualität	***Zwischen-erhebung*** Zwischen-evaluation Prozessqualität	***Abschluss-erhebung*** Ergebnisqualität Prozessqualität
Bezeichnung des Messzeitpunkts		MZP 1	MZP 2.2	MZP 3

Tabelle 1: Überblick über das Erhebungsdesign der Studie und Bezeichnung der Messzeitpunkte

2.2 Theoretische Grundlagen und Untersuchungsmodell

Die Evaluation des Berliner Vorbereitungsdienstes zielt auf die Erfassung der Unterrichtskompetenzen und ihrer Lerngelegenheiten, des pädagogischen Wissens und der berufsbezogenen Überzeugungen der Lehramtsanwärter/innen. Mit diesem Ansatz wird der Auffassung gefolgt, dass professionelle Kompetenz von Lehrkräften vielschichtig ist und als ein Zusammenwirken unterschiedlicher Kompetenzbereiche, Wissensarten, Überzeugungen und motivationaler Orientierungen verstanden werden kann (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010; Kunter et al., 2011). Entsprechend liegt der Studie ein Modell zugrunde, das im Anschluss an den Kompetenzbegriff von Weinert (1999) sowohl kognitive Fähigkeiten und Wissensdispositionen umfasst - durch Kompetenzeinschätzungen und Wissenstests erhoben - als auch motivational-affektive Komponenten, wie berufsbezogene Überzeugungen, Berufsmotivation und Selbstwirksamkeit (siehe Abbildung 1).

Die Ausbildung im Vorbereitungsdienst baut auf das im Studium erworbene Professionswissen sowie die berufsbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzen) auf und entwickelt diese zu einer berufsbefähigenden Kompetenzstufe weiter. Ausgangspunkt der Entwicklung des Kompetenzerwerbs im Vorbereitungsdienst ist entsprechend die in der universitären Phase erworbene professionelle Kompetenz (Eingangsqualität für den Vorbereitungsdienst). Untersucht wird, wie die Entwicklung des Kompetenz- und Wissenserwerbs über die

[3] Der vorgezogene Zeitpunkt der Abschlusserhebungen bei allen Ausbildungsgängen hängt damit zusammen, dass sie vor dem Prüfungszeitraum stattfinden mussten. Mit dem Beginn des Prüfungszeitraums finden keine Seminarsitzungen mehr statt, in deren Rahmen die Erhebungen durchgeführt wurden.

Ausbildungszeit des Vorbereitungsdienstes verläuft und ob die Überzeugungen, die Berufsmotivation und -zufriedenheit Schwankungen unterliegen oder stabil bleiben.

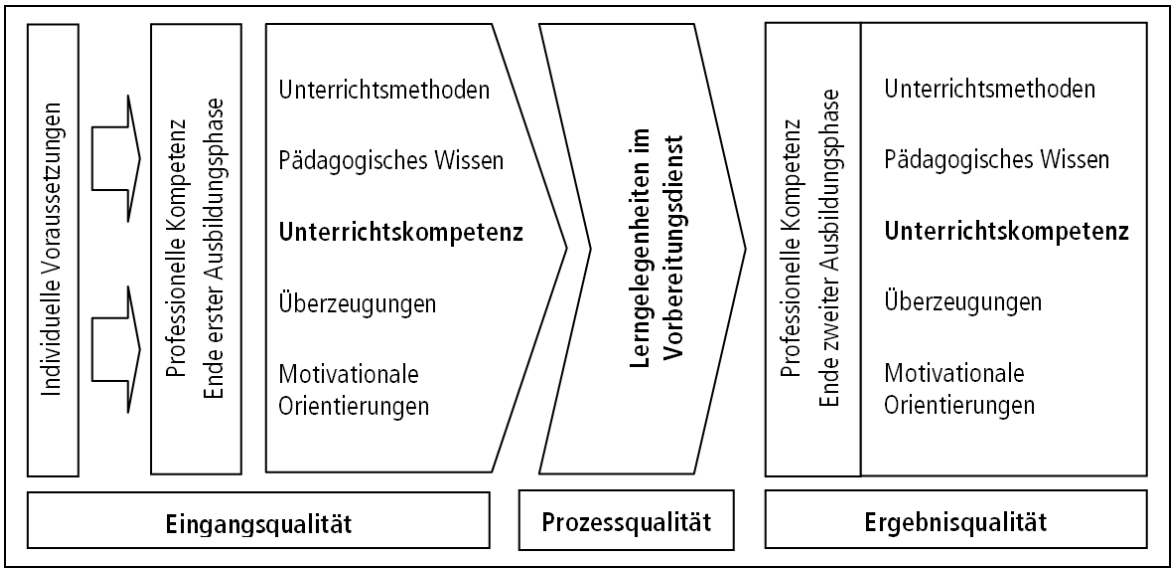


Abbildung 1: Untersuchungsmodell der Studie zur Evaluation des Berliner Vorbereitungsdienstes

Auf Eigenentwicklungen bei den verwendeten Instrumenten wurde mit Ausnahmen der Studienkomponente zur Planungskompetenz weitgehend verzichtet. Stattdessen wurde auf bewährte Instrumente zurückgegriffen, die bereits in anderen Evaluationen von Vorbereitungsdiensten zum Einsatz gekommen waren, dazu gehören:

- Skalen aus COAKTIV-R: einer Studie zum Erwerb professioneller Kompetenz von Lehramtsanwärter(inne)n während des Vorbereitungsdienstes; u. a. eingesetzt bei der Evaluation des Vorbereitungsdienstes in Schleswig-Holstein (vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2009)
- Skalen zur Qualität der Lehrerbildung des DIPF; eingesetzt bei der Evaluation des Vorbereitungsdienstes in Hessen (vgl. Abs et al., 2005)
- Skalen aus der Potsdamer LAK-Studie „Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskanditaten", die zur Evaluation des Brandenburger Vorbereitungsdienstes eingesetzt wurden (vgl. Schubarth et al., 2005) sowie
- ein Instrument zur Testung des Pädagogischen Unterrichtswissens aus der Studie TEDS-M 2008 (*Teacher Education and Development Study in Mathematics*) (vgl. König, 2009).

Nachfolgend werden die erhobenen Konstrukte skizziert. Deren einzelne inhaltliche Facetten sind in Tabelle 2 aufgeführt.[4] Bedingungsfaktoren für die Ausprägung von Unterrichtskompetenz stellen bestimmte ***individuelle Voraussetzungen*** dar, die in dieser Studie als kognitive Lernvoraussetzungen (z. B. Abiturnote, Examensnote), aber auch als erfahrungsbasiertes Praxiswissen (vorhandene Lehrerfahrung) erfasst werden. Individuelle Voraussetzungen wirken sich bei angehenden Lehrpersonen, wie vielfach gezeigt werden konnte, auf die Kompetenzentwicklung aus (vgl. u. a. Blömeke & Buchholtz, 2011). Sie bedingen ein individuell unterschiedliches Lernausgangsniveau und, so ist anzunehmen, eine verschieden intensive Nutzung der Lerngelegenheiten.

4 Detaillierte Informationen über die eingesetzten Items und Skalen können der Skalendokumentation der Studie „Evaluation des Berliner Vorbereitungsdiensts" entnommen werden (Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie, 2012).

Eingangs- und Ergebnisqualität	
Individuelle Voraussetzungen	▪ Sozialdaten wie Geschlecht, Familienstand, Herkunft, Alter ▪ Daten zum bisherigen Leistungserfolg wie Abitur- und Studienabschlussnote ▪ Ausbildungsdaten wie Art des Studiums, Bundesland, in dem studiert wurde
Überzeugungen	▪ transmissionsorientierte und konstruktivistische Überzeugungen zum Lehren und Lernen
motivationale Orientierungen	▪ Persönliche Ziele ▪ Berufszufriedenheit und berufliches Commitment ▪ Selbstwirksamkeit
Unterrichtskompetenz	▪ Selbsteinschätzung eigener Unterrichtskompetenzen zu den Bereichen o Unterricht planen, durchführen und analysieren o Gestaltung von Lernsituationen o Selbstständiges Lernen und Differenzierung o Beurteilen und diagnostische Kompetenz o Erziehen und o Innovieren[5] ▪ Fremdeinschätzung der Unterrichtskompetenzen der LAA durch die Leiter/innen der Schulpraktischen Seminare ▪ Fremdeinschätzung der Unterrichtskompetenzen der LAA durch die Ausbilder/innen an den Ausbildungsschulen
Unterrichtsmerkmale	▪ Selbstauskünfte zur Häufigkeit des Einsatzes bestimmter Unterrichtsmethoden ▪ Selbsteinschätzung zur Klassenführung
pädagogisches Unterrichtswissen	▪ Planung und Strukturierung von Unterricht ▪ Motivierung ▪ Umgang mit Heterogenität ▪ Leistungsbeurteilung
Planungskompetenz	▪ Deskription der Lernvoraussetzungen der Schüler/innen im schriftlichen Unterrichtsentwurf ▪ begründete Verknüpfung der Planungselemente
Prozessqualität	
Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst	▪ Angebot von Lerngelegenheiten im Allgemeinen Seminar/in der Ausbildungsschule zum Kompetenzbereich „Unterrichten" ▪ Angebot von Lerngelegenheiten im Allgemeinen Seminar/in der Ausbildungsschule zum Einsatz von Unterrichtsmethoden ▪ fachlich-methodische Qualität der Ausbildung im Allgemeinen Seminar/an der Schule ▪ Bedeutung der Lerngelegenheiten der ersten und zweiten Phase

Tabelle 2: Erhobene Konstrukte und deren Inhaltsfacetten

Neben professionellem Wissen umfasst professionelle Kompetenz als weitere Facetten Werthaltungen und ***Überzeugungen zum Lehren und Lernen*** sowie ***motivationale Orientierungen*** und Fähigkeiten der Selbst-

5 Vgl. Kompetenzbeschreibungen Bereich „Unterrichten" im Handbuch Vorbereitungsdienst der SenBWF (2008) sowie zu den eingesetzten Items Anhang 10.3.

regulation (Baumert & Kunter, 2006). Diesen Dispositionen kommt eine Filterwirkung sowohl im Prozess des Wissenserwerbs als auch in der unterrichtlichen Handlungspraxis zu (Pajares, 1992). Die Überzeugungen zum Lehren und Lernen werden in dieser Studie entlang des Transmissions- und Konstruktionsparadigmas erhoben. Für die Erfassung von Motivation, persönlichen Zielen und Selbstwirksamkeit werden die COACTIV-R Skalen eingesetzt, die z. T. auf andere Quellen zurückgehen (vgl. Skalendokumentation).

Grundlage zur Beschreibung von ***Unterrichtskompetenz*** sind die Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz und die daraus abgeleiteten Kompetenzbeschreibungen für den Berliner Vorbereitungsdienst (vgl. KMK, 2004; SenBWF, 2008), die in Selbst- und Fremdeinschätzung erhoben werden (siehe Tabelle 2). Mit dieser Mehrperspektivität wird der Schwierigkeit einer einseitigen Sichtweise entgegengewirkt, die üblicherweise mit Selbsteinschätzungen und -beurteilungen verbunden ist. Ergänzt wird der Bereich durch Skalen zur Beurteilungskompetenz und zur Klassenführung aus der COACTIV-R-Studie. Eine Annährung an die Art der Unterrichtspraxis wird durch die Selbstauskunft zum ***Einsatz von Unterrichtsmethoden*** angestrebt, die Rückschlüsse auf den Vermittlungsstil und das Ausmaß der Methodenvielfalt ermöglichen. ***Pädagogisches Unterrichtswissen*** gilt als eine wesentliche kognitive Komponente professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. Für diese Studie wird Pädagogisches Wissen unter Bezug auf das Unterrichten als die Kernaufgabe von Lehrpersonen sowie Erkenntnisse aus der Allgemeinen Didaktik und der Unterrichtsforschung definiert und strukturiert. Es wird mit einer Kurzfassung des Testinstruments aus der oben genannten Studie TEDS-M erhoben (vgl. König & Blömeke, 2009). Der Fokus der Studienkomponenten PlanvoLL, die die ***Planungskompetenz*** der Lehramtsanwärter/innen erfasst, ist die Herausforderung, Wissen um Unterrichtsgestaltung mit den Bedingungen der eigenen Lerngruppe sinnvoll zusammenbringen. Mittels eines eigens dafür entwickelten Kategoriensystems werden schriftliche Unterrichtsentwürfe auf die Entwicklung dieser Kompetenz hin analysiert.

Zusätzlich zu der Beschreibung der Unterrichtskompetenz zu Beginn des Vorbereitungsdienstes (Eingangsqualität) und zum Abschluss des Vorbereitungsdienstes (Ergebnisqualität) wird die Prozessqualität der Ausbildung erhoben. Mit dem Konzept der ***Lerngelegenheiten*** (OTL – opportunity to learn) (McDonnell, 1995) wird eine wichtige Frage in der Beurteilung eines Ausbildungsprogramms aufgegriffen, ob nämlich Gelegenheiten und die Anleitung zum Erlernen und Praktizieren der Zielkompetenzen einerseits angeboten und andererseits wahrgenommen werden. Indem die vorliegende Studie nicht ausschließlich die intendierten, d. h. im Ausbildungsprogramm bzw. im Curriculum vorgesehenen, sondern auch die realisierten, d. h. tatsächlich angebotenen und wahrgenommenen Lerngelegenheiten untersucht, kann eine Beziehung zu den erworbenen Kompetenzen angenommen werden. Allerdings ist dabei zu berücksichtigen, dass angebotene Lerngelegenheiten nicht mit von den Auszubildenden genutzten Lerngelegenheiten gleichzusetzen sind (Helmke, 2009). Im Vorbereitungsdienst wirken mit dem Schulpraktischen Seminar und der Ausbildungsschule zwei Institutionen in der Ausbildung mit. Demzufolge wird in dieser Studie sowohl aus Sicht der Lehramtsanwärter/innen als auch aus Sicht der Ausbilder/innen erfragt, welche Kenntnisse und Fähigkeiten des Kompetenzbereichs Unterrichten Gegenstand der Vermittlung einerseits im Allgemeinen Seminar und andererseits in der Ausbildungsschule waren.

2.3 Organisation und Durchführung

Die organisatorische Durchführung der Befragung der Lehramtsanwärter/innen (LAA) oblag im Wesentlichen den Leiterinnen und Leitern der Allgemeinen Seminare. Die Koordination der Organisation erfolgte in enger Abstimmung mit dem zuständigen Referat in der Senatsverwaltung. Die Fragebögen wurden im FiBS entwickelt, erstellt, gedruckt und persönlich den Seminarleiter/innen übergeben und nach Abschluss der Befragung wieder abgeholt. Da die Befragung unter Aufsicht stattfinden sollte, um zu verhindern, dass bei Fragen, die den Wis-

senszuwachs abbilden sollen, Nachschlagewerke genutzt werden, wurden die regulären Lehrveranstaltungen an den Studienseminaren genutzt.

Die Befragung erfolgte anonym. Um eine Zuordnung der Daten der beiden bzw. der drei Testzeitpunkte zu ermöglichen, wird ein Code verwendet, der nur von den LAA selbst nachvollzogen werden kann. Auch ein Rückschluss auf die Zugehörigkeit zu einem Allgemeinen Seminar ist nach Kontrolle der Rückläufe nicht mehr möglich, da diese Daten separat verwahrt werden. Die Befragung der Ausbilder/innen erfolgte zu einem Teil parallel zu den Erhebungen in den Allgemeinen Seminaren (Fremdeinschätzung der Unterrichtskompetenzen der LAA), zum anderen Teil postalisch und anonym (Lerngelegenheiten).

2.4 Auswertungs- und Analyseverfahren

In diesem Bericht stehen einerseits querschnittliche Gruppenvergleiche, bei denen die vier untersuchten Kohorten zu einem Zeitpunkt bezüglich eines Merkmals miteinander verglichen werden, und andererseits längsschnittliche Entwicklungen über die verschiedenen Zeitpunkte des Erhebungszeitraums im Blickpunkt. Diese Vergleiche werden über Mittelwertsunterschiede vorgenommen, d.h. die durchschnittlichen Ausprägungen eines Merkmals für die einzelnen Gruppen werden miteinander verglichen. Die Befragungsinstrumente wurden so ausgewählt, dass mehrere einzelne, einander ähnliche Fragen (Items einer Skala) zu einem Thema (Konstrukt) gestellt wurden. Damit beruht die Aussage über das betreffende Thema nicht lediglich auf einer Angabe. Ob sich diese Angaben zu einem Wert (Skalenwert) zusammenfassen lassen, wird mittels eines statistischen Kennwerts geprüft (Reliabilitätsprüfung; verwendetes Maß: Cronbachs α). Fällt dieser mindestens zufriedenstellend aus, kann das arithmetische Mittel der Skala gebildet werden.

Für die gruppenbezogenen Vergleichsmessungen wird mittels der einfaktoriellen Varianzanalyse geprüft, ob sich bei den einzelnen Konstrukten Unterschiede bzw. Veränderung der Gruppenmittelwerte über die Zeit zeigen. Als Posthoc-Test zur Bestimmung von signifikanten Unterschieden zwischen Gruppenmittelwerten wurde der Scheffé-Test eingesetzt, der als vergleichsweise konservativ gilt (Brosius, 2008).

Für Mittelwertsvergleiche über mehrere Messzeitpunkte hinweg betrachtet gibt es prinzipiell zwei mögliche Vorgehensweisen. Es können den Analysen ausschließlich die Fälle des echten Längsschnitts zugrunde gelegt werden, d. h. es werden nur die Angaben derjenigen LAA in die Auswertung einbezogen, für die zu allen Messzeitpunkten des Vergleichs ein Datensatz vorliegt. Die zweite Möglichkeit besteht darin, alle Angaben der LAA, die zu den betreffenden Messzeitpunkten geantwortet haben, im Sinne mehrerer additiver Querschnitte in die vergleichende Auswertung einzubeziehen. Im ersten Fall stützt sich das Ergebnis zwar nur auf eine Teilmenge der Gesamtstichprobe. Dafür spricht aber, dass die untersuchten Lernzuwächse den befragten Personen individuell zugerechnet werden können, was insbesondere bei Analysen zum Kompetenzerwerb, die auch Wissenstest umfassen, ein wichtiges Argument ist. Zudem werden bei kleineren Stichproben die ermittelten Unterschiede seltener signifikant, d. h. eine Signifikanz ist aussagekräftiger als bei einer größeren Stichprobe. Weiterhin müsste bei der zweiten Möglichkeit, die gesamten Stichproben zweier Messzeitpunkte in die Analysen einzubeziehen, sichergestellt werden, dass keine Verzerrungen der Ergebnisse durch einen systematischen Dropout vorliegen. D. h. es müsste geprüft werden, ob die Personen, die zu dem späteren Messzeitpunkt ausgeschieden sind, bestimmte Merkmale gemeinsam haben, z. B. eher leistungsschwach sind. Da die Fluktuation in der Studie nicht unbeträchtlich und die Re-Identifizierung der Personen über die Messzeitpunkte anhand des selbst erstellten anonymisierten Codes nicht vollständig verlässlich ist, kann ein systematischer Ausfall nicht ausgeschlossen werden.

In dieser Studie wird so vorgegangen, dass die Bereiche, in denen eine Kompetenzentwicklung oder ein Wissenszuwachs ermittelt wird, einen echten Längsschnitt als Datengrundlage haben. Die Datensätze der Eingangserhebung und Abschlusserhebung der Ma(L) konnten zu 90% (52 Fälle von 58 Fällen zum MZP 2) und die Datensätze der Eingangerhebung und der Abschlusserhebung der zweijährigen Kohorten konnten zu 73% (115 Fälle von 157 Fällen des MZP 3) über die von den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern erstellten Codes einander zugeordnet werden, was bei dem gewählten Anonymisierungsverfahren als eine sehr gute Zuordnungsquote gelten kann.[6]

Die deskriptiven Angaben der LAA, die zu mehreren Zeitpunkten erhoben wurden, wie die zu den eingesetzten Unterrichtsmethoden, den Lerngelegenheiten im Allgemeinen Seminar und in der Ausbildungsschule, wurden in vollem Umfang miteinbezogen. In diesen Bereichen steht die Ausbildungsprogrammevaluation und damit die Einschätzungen der gesamte Zielgruppe und keine individuellen Verläufe im Fokus, was gegen einen Ausschluss der Personen, die zu einem Messzeitpunkt ausgefallen sind, spricht.

Bei statistischen Berechnungen zu Gruppenvergleichen ist die Gruppengröße als Einflussfaktor zu berücksichtigen. Wie beschrieben, fallen Unterschiede eher signifikant aus, je größer der Stichprobenumfang ist. In dieser Studie ist die Gruppe der Ma(StR) im Vergleich mit den anderen Kohorten weniger stark vertreten (Staat(StR): 87; Staat(L): 84; Ma(StR): 42; Ma(L):70) (siehe Kapitel 3.1). Aus diesem Grund wird zusätzlich zu der Signifikanzprüfung die Effektstärke berechnet, ein Maß, das unabhängig von der Stichprobengröße ist. Dieses Maß wird dann, wenn sich von der Signifikanzprüfung abweichende Ergebnisse zeigen, in die Interpretation miteinbezogen.[7]

Zur Auswertung des Pädagogischen Wissenstest wurde eine Rasch-Skalierung vorgenommen. Zum Verständnis der Ergebnisse der hier eingesetzten reduzierten Testvariante ist es wichtig im Blick zu behalten, dass dieser keine generellen Aussagen auf Ebene der einzelnen Aufgaben beansprucht, sondern nur über die Gesamtheit aller Testaufgaben Auskunft gibt. Anhand der Summe aller eingesetzten Aufgaben und gegebenen Antworten kann mittels der Raschskalierung ermittelt werden, welche Aufgaben sich als eher leichter oder eher schwieriger erweisen und für jede Person unter Einbezug der Aufgabenschwierigkeiten ein Wert errechnet werden, der über das hier bekundete pädagogische Wissen Auskunft gibt. Im Zuge der Skalierung wird jedes Item anhand mehrerer Kennwerte analysiert und der Test als Ganzes empirisch überprüft.

Wie ist der Bericht zu lesen?

Die Evaluation besteht aus vier Teilen: 1) Selbsteinschätzungen der LAA, von denen die Selbsteinschätzungen zur Unterrichtskompetenz mit den Fremdeinschätzungen aus Sicht der Seminarleiter/innen und Schulleiter/innen verglichen werden; 2) einem Test zum pädagogischen Unterrichtswissen, in dem deklaratives Wissen geprüft wird; 3) Einschätzungen zu den Lerngelegenheiten in Seminar und Ausbildungsschule von den LAA sowie den Seminarleiter/innen und Schulleiter/innen, die über die Qualität der Ausbildung Aufschluss geben; 4) die Zusatzkomponente PlanvoLL, in deren Rahmen das Planungswissen der LAA analysiert wird.

Die im Folgenden berichteten Ergebnisse beschreiben zum einen, wie stark ein bestimmtes Merkmal oder eine Kompetenz in den vier untersuchten Kohorten ausgeprägt ist. Dieses gibt der **Mittelwert** (arithmetisches Mittel, MW) an. Zur richtigen Interpretation muss das vorgegebene Antwortformat beachtet werden, d. h. wie viele

6 Zur Überprüfung der Entscheidung wurden für die ersten beiden Messzeitpunkte beide Auswertungsvarianten berechnet. Die Ergebnisse zeigten nur minimale Abweichungen, so dass konstatiert werden kann, dass sich die Verringerung der Stichprobengröße nur unwesentlich auswirkt.

7 Nur bei drei von 17 für jede der vier Kohorten zu Eingangs- und Abschlusserhebung überprüften Mittelwertsvergleichen entsprach die Effektstärke nicht dem Signifikanzniveau.

Ausprägungen bzw. Ankreuzmöglichkeiten auf der Antwortskala im Fragebogen angeboten werden. So beschreibt ein Mittelwert von 3,0 auf einer fünfpoligen Skala genau die Mitte, auf einer vierpoligen Skala kreuzten die Teilnehmer dagegen bei einem Mittelwert von 3,0 eher im positiven Bereich an. Die **Standardabweichung** (SD für englisch: *standard deviation*) gibt an, wie stark die von den einzelnen LAA angegebenen Werte um diesen Mittelwert streuen, anders gesagt, wie homogen oder heterogen die Antwortangaben ausfallen.
Zum anderen wird in diesem Bericht analysiert, inwiefern sich die vier Gruppen der Lehramtsanwärter/innen voneinander unterscheiden und ob sich Unterschiede in den Angaben zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten ausmachen lassen. In diesem Zusammenhang beschreibt der Begriff der **Signifikanz** die statistische Bedeutsamkeit eines Unterschieds von zwei über die Gruppen gemittelten Untersuchungsergebnissen, des so genannten **Mittelwertunterschieds**. Die Angaben zweier Gruppen oder die Angaben einer Gruppe zu zwei Messzeitpunkten unterscheiden sich dann signifikant, wenn der Unterschied mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit nicht auf Zufälligkeit beruht. Liegt diese Wahrscheinlichkeit bei mindestens 95 Prozent, spricht man in der Bildungsforschung von signifikanten Unterschieden, liegt sie bei mindestens 99 Prozent von hochsignifikanten Unterschieden.

3. Die Stichprobe

3.1 Umfang und Rückläufe

Die Stichprobe umfasst rund 289 Lehramtsanwärter/innen, die an 22 ausgewählten Berliner Seminarstandorten und an 186 Schulen ausgebildet werden. Die überwiegende Mehrheit von 274 LAA hat ihren Vorbereitungsdienst im Januar 2010 angetreten. Da zu diesem Zeitpunkt insgesamt erst wenige lehramtsbezogene Masterabsolvent/inn/en die Universitäten verlassen hatten, wurde die Ausgangsstichprobe um weitere 15 LAA mit einem Masterabschluss für den höheren Dienst ergänzt, die ihren Vorbereitungsdienst erst im August 2010 antraten. Im Ergebnis wurde damit ein weitgehend ausgewogenes Verhältnis der vier Gruppen der Lehramtsanwärter/innen erzielt (siehe Tabelle 3 bis 5). Von den **289 LAA der Eingangserhebung** (MZP 1) haben **215 an der Abschlusserhebung** teilgenommen, 58 LAA der Ma(L)-Gruppe (MZP 2.1) und 157 LAA an der Abschlusserhebung nach dem zweiten Ausbildungsjahr (MZP 3), was einen **Rücklauf von 74%** ausmacht (siehe Anhang 10.2).

MZP 1	Staat(StR)	Staat(L)	Ma(StR)	Ma(L)	Quer-einsteiger	Gesamt
Staatsexamens-Studiengang	87	84	-	-	-	171
BA- und MA-Studiengang	-	0	42	70	-	112
anderer Hochschulabschluss	-	-	-	-	6	6
n =	87	84	42	70	6	289

Tabelle 3: Verteilung auf die Studiengänge bei der Eingangserhebung (MZP 1)

MZP 2	Staat(StR)	Staat(L)	Ma(StR)	Ma(L)	Quer-einsteiger	Gesamt
Staatsexamens-Studiengang	72	65	-	-	-	137
BA- und MA-Studiengang	-	-	30	58	-	88
anderer Hochschulabschluss	-	-	-	-	4	4
n =	72	65	30	58	4	229

Tabelle 4: Verteilung auf die Studiengänge bei der Zwischenerhebung bzw. Abschlusserhebung der Ma(L) (MZP 2)

MZP 3	Staat(StR)	Staat(L)	Ma(StR)	Ma(L)	Quer-einsteiger	Gesamt
Staatsexamens-Studiengang	65	61	-	-	-	126
BA- und MA-Studiengang	-	-	28	-	-	28
anderer Hochschulabschluss	-	-	-	-	4	3
n =	65	61	28	-	4	157

Tabelle 5: Verteilung auf die Studiengänge bei der Abschlusserhebung der zweijährigen Kohorten (MZP 3)

Die ursprüngliche Stichprobengröße verringerte sich über den Zeitraum der Studie aufgrund von Seminarwechseln der LAA, Mutterschutz- und Elternzeiten, Wohnortwechsel, vorzeitiger Examinierung, langfristigen Erkrankungen, dem Abbruch des Vorbereitungsdienstes oder durch das Versäumnis der betreffenden Erhebungssitzung von Einzelnen. Insgesamt konnte jedoch ein substanzieller Teil der LAA über ihren gesamten Ausbildungszeitraum begleitet werden (siehe Tabelle 6).

Rückläufe LAA	ermittelte Teilnehmer/innen	erhaltene Fragebögen	Rücklauf in %
MZP 1	297	289	97,3%
MZP 2	268	229	85,4%
MZP 3 (nur zweijährige Kohorten)	177	157	88,7%

Tabelle 6: Stichprobengrößen und Rückläufe für die Messzeitpunkte

Sowohl die Seminarleiter/innen als auch die Schulleiter/innen bzw. die anleitenden Lehrkräfte haben ihre Einschätzungen zur Kompetenzentwicklung der LAA und zu den Lerngelegenheiten und der Prozessqualität des Vorbereitungsdienstes abgegeben. Die Rücklaufraten der Seminarleiter/innen liegen zwischen 78% und 100% und die der Schulleiter/innen und anleitenden Lehrkräften zwischen 42% und 76%. Detaillierte Angaben zu den Rücklaufraten sind im Anhang 10.2 zu finden.

3.2 Beschreibung der Stichprobe

Die dieser Studie zugrunde liegende Stichprobe zeigt im Hinblick auf die ***Geschlechterverteilung***, dass sich deutlich mehr weibliche als männliche Lehramtsanwärter/innen für eine Lehramtsausbildung entscheiden. Ein erheblich höherer Frauenanteil besteht insbesondere in den Ausbildungsgängen für ein Lehramt im gehobenen Dienst (Staat(L) 82% und Ma(L) 78%) (siehe Abbildung 2). Dieser Befund deckt sich mit denen vergleichbarer Studien (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Buchholtz et al., 2011). Dabei ist anzunehmen, dass Lehramtsanwärterinnen vor allem eine Lehrtätigkeit in der Grundschule anstreben, und vergleichsweise weniger stark in den Sekundarschulen überrepräsentiert sind, was sich in dieser Studie allerdings analytisch nicht trennen lässt. Für das Gymnasiallehramt fällt der Anteil der Frauen in den Staatsexamensstudiengänge ebenfalls höher aus als der Anteil der Männer, bei den Masterstudiengängen ist das Verhältnis dagegen ausgeglichen. Da in allen vorliegenden Studien zur Lehrerausbildung ein deutlich höherer Frauenanteil unter angehenden Lehrkräften ermittelt wurde, ist anzunehmen, dass die gleichmäßige Geschlechterverteilung in der hier untersuchten Gruppe der Masterstudierenden des Gymnasiallehramts auf einem Zufall beruht.

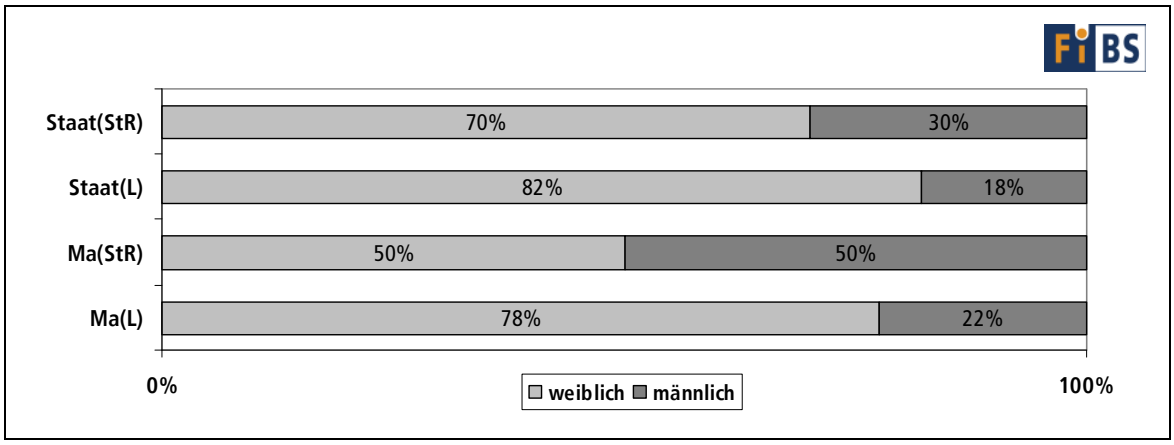


Abbildung 2: Geschlechtsspezifische Verteilung der LAA auf die Ausbildungsgänge (n=280)

Das ***Altersspektrum*** der LAA ist mit einem Unterschied von mehr als einem Jahrzehnt breit gefächert, wobei in allen Ausbildungsgängen die beiden unteren Altersgruppen am stärksten vertreten sind (siehe Abbildung 3). Erwartungsgemäß sind die LAA, die Masterstudiengänge besucht haben, jünger als die Staatsexamensabsolvent/inn/en: 40% bzw. etwas mehr als die Hälfte der LAA sind bei Antritt ihres Vorbereitungsdienstes „25 Jahre und jünger" gegenüber 7% bzw. 8% der Staatsexamensabsolvent/inn/en.

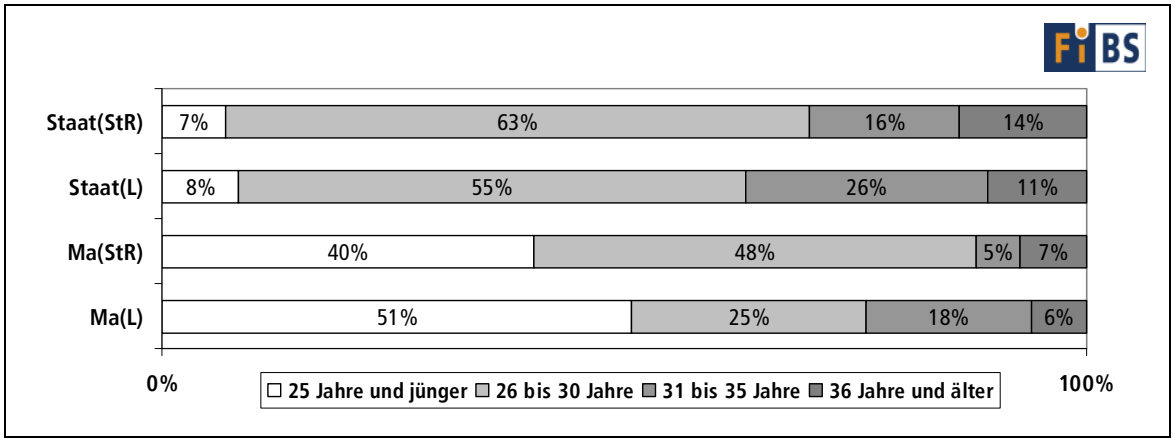


Abbildung 3: Altersverteilung der LAA auf die Ausbildungsgänge (n=280)

Es ist anzunehmen, dass sich in der jüngeren Altersstruktur der Masterabsolvent/inn/en Auswirkungen der Bologna-Reform zeigen, zu deren Zielen die Einhaltung der angesetzten Regelstudienzeit zählt. Das niedrigere Eingangsalter der Masterabsolvent/inn/en ist offenkundig auf eine Straffung der Studien- und insbesondere der Prüfungszeiten in den Masterstudiengängen zurückzuführen. Die Prüfungsorganisation konnte in den Masterstudiengängen durch die Nutzung unterschiedlicher Formen in der Weise optimiert werden, dass eine Konzentration am Ende des Studiums weitgehend vermieden wird. In den Staatsexamensstudiengängen wurde hingegen aufgrund des hohen Prüfungsaufkommens im Examen die Regelstudienzeit oftmals überschritten. Ein weiterer Grund könnte in einer zunehmenden Tendenz der Lehramtsanwärter/innen liegen, die Ausbildungsphase bewusst kurz zu halten, um einen früheren Berufseintritt anzustreben.

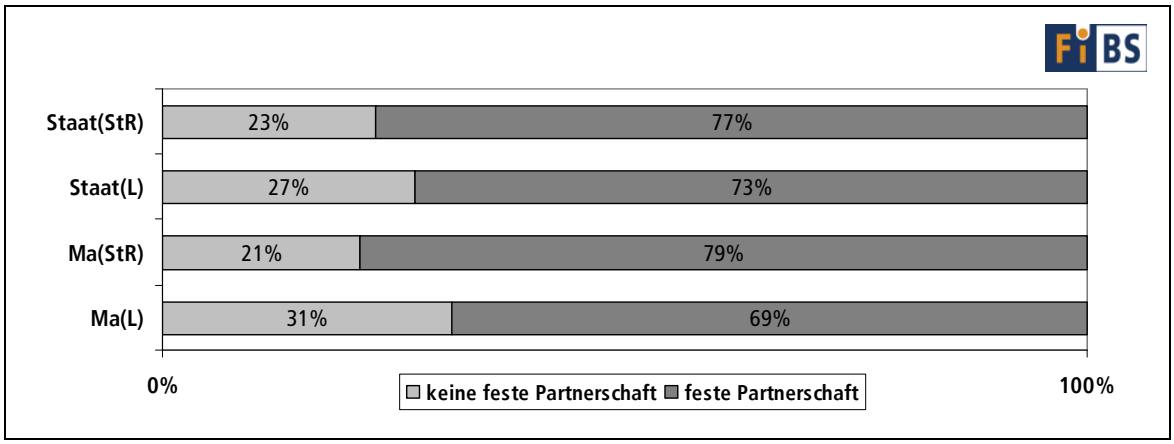


Abbildung 4: Familienstand der LAA nach Ausbildungsgang (n=280)

Im Mittel geben etwa drei Viertel der Lehramtsanwärter/innen aller Ausbildungsgänge zusammengenommen (74%) zu Beginn des Vorbereitungsdienstes an, in einer ***festen Partnerschaft*** zu leben (für die einzelnen Kohorten siehe Abbildung 4). Insgesamt leben mit 76% etwas mehr Frauen als Männer (68%) in festen Beziehungen. Obwohl zwischen den Ausbildungsgängen keine wesentlichen Unterschiede existieren, sind Studienreferendare zu einem etwas größeren Anteil partnerschaftlich gebunden.

Gut ein Fünftel aller Lehramtsanwärter/innen (21%) lebt ***mit einem Kind unter 18 Jahren*** zusammen (für die einzelnen Kohorten siehe Abbildung 5). Obgleich nicht eindeutig zu bestimmen ist, ob es sich um ein eigenes Kind handelt, ist doch anzunehmen, dass ein nicht unbeträchtlicher Teil der Lehramtsanwärter/innen neben der Ausbildung die Betreuung und Erziehung eigener Kinder zu bewältigen hat. Dies trifft in höherem Maße auf die Staatsexamensausbildungsgänge zu, was mit dem höheren Alter der LAA zusammenhängen dürfte. Hier sind es von allen Ausbildungsgängen insbesondere die Männer, die mit insgesamt 28% Angaben zur Elternschaft machen im Gegensatz zu 18% der Lehramtsanwärterinnen.

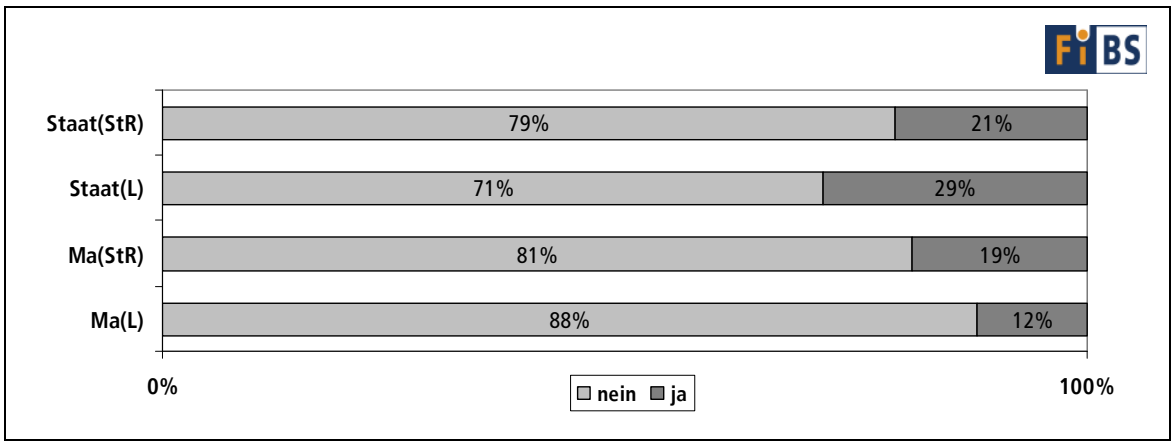


Abbildung 5: Kinder unter 18 Jahren im Haushalt der LAA (n=280)

Mit Anteilen zwischen 3% und 11% stellen ***Lehramtsanwärter/innen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch*** nur eine äußerst kleine Minderheit in der Gesamtgruppe dar (siehe Abbildung 6).[8] Von 279 Lehramtswärter/innen gaben nur 18 Personen an, eine andere Muttersprache als Deutsch zu haben. Dieser Befund

8 Obgleich Ergebnisse ähnlicher Studien nicht als direkter Vergleich herangezogen werden können, da die Indikatoren zu diesem Themenbereich unterschiedlich gewählt sind, sind die Ergebnisse darin übereinstimmend, dass im Verhältnis zu ihrem gesellschaftlichen Anteil nur wenige Personen mit Migrationshintergrund sich für ein Lehramt entscheiden.

weist in die gleiche Richtung wie die Ergebnisse einer DAAD-Studie (2011), nach der nur 2,4% aller Bildungsinländer/innen[9] ein Lehramtsstudium aufnehmen. Auffällig ist, dass die Anteile von Lehramtsanwärter/innen mit Migrationshintergrund der beiden Masterstudiengänge noch deutlich geringer ausfallen und damit zumindest für diese Stichprobe einen abnehmenden Trend anzeigen. Betrachtet man allerdings die Quereinsteiger in den Vorbereitungsdienst, die keinen universitären Lehramtsabschluss besitzen, geben drei von sechs Personen an, einen Migrationshintergrund zu haben. Insbesondere für Berlin mit einem vergleichsweise hohen Anteil an Einwohner/inne/n mit Zuwanderungsgeschichte kann mit Blick auf die Zielstellung der bundesdeutschen Integrationspolitik, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund für ein Lehramt zu gewinnen (vgl. BAMF, 2010), konstatiert werden, dass hier weiterhin - und möglicherweise sogar zunehmend - ein Aufholbedarf besteht.

Als Ursache dieses Befundes könnte sowohl eine geringere Motivation von Personen mit Migrationshintergrund angenommen werden, wenn sie einen akademischen Werdegang anstreben, den Lehrerberuf zu ergreifen. Ebenso kann er darauf hindeuten, dass die erfolgreiche Bewältigung der universitären Phase der Lehrerausbildung für Studierende mit einer anderen Muttersprache als Deutsch eine stark erhöhte Anforderung darstellt, die selektierend wirkt. In jedem Fall sollte weiter auf das Ziel hingearbeitet werden, Personen mit Migrationshintergrund für ein Lehramt zu gewinnen. Dies ist auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass Lehrer/innen mit Migrationshintergrund als Beispiele für einen gelungenen Bildungsaufstieg ihrerseits wieder die Attraktivität des Lehramtes für nachwachsende Studierendengenerationen mit Zuwanderungsgeschichte erhöhen und zugleich positive Wirkung für die Schüler/innen/schaft haben können.

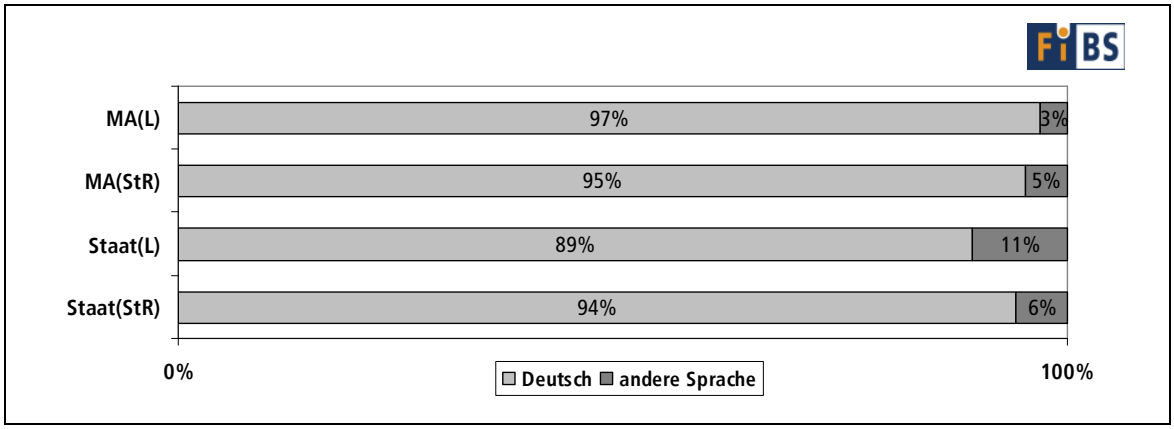


Abbildung 6: Angaben zur Muttersprache der LAA (n=279)

Überwiegend setzen die hier befragten Lehramtsanwärter/innen ihre ***Ausbildung im gleichen Bundesland*** fort, in dem sie ihren Hochschulabschluss erworben haben. Mit 67% haben gut zwei Drittel der LAA ihr Studium in Berlin abgeschlossen, 12% wechselten aus Brandenburg (siehe Tabelle 7). Rund 20% der Lehramtsanwärter/innen qualifizierten sich in anderen Bundesländern zum Vorbereitungsdienst. Kein für den Vorbereitungsdienst qualifizierender Abschluss wurde im Ausland erworben.

9 Bildungsinländer/innen bezeichnet die Studierenden, die ihre Hochschulreife in Deutschland erwerben, aber über keinen deutschen Pass verfügen.

MZP 1	Staat(StR) (%)	Staat(L) (%)	Ma(StR) (%)	Ma(L) (%)	Gesamt (%)
Baden-Württemberg	1,1	2,4	-	-	1,1
Bayern	-	2,4	-	1,5	1,1
Berlin	62,1	64,3	78,6	65,7	66,1
Brandenburg	10,3	14,3	16,7	7,5	11,8
Bremen	1,1	1,2	-	1,5	1,1
Hamburg	-	-	-	-	-
Hessen	1,1	2,4	-	-	1,1
Mecklenburg-Vorpommern	3,4	2,4	-	-	1,8
Niedersachsen	4,6	3,6	2,4	9,0	5,0
Nordrhein-Westfalen	2,3	3,6	2,4	4,5	3,2
Rheinland-Pfalz	-	-	-	-	-
Saarland	-	-	-	-	-
Sachsen	10,3	2,4	-	-	3,9
Sachsen-Anhalt	3,4	-	-	-	1,1
Schleswig-Holstein	-	1,2	-	3,0	1,1
Thüringen	-	-	-	7,5	1,8
n =	87	84	42	67	280

Tabelle 7: Bundesland, in dem der Hochschulabschluss erworben wurde (n=280)

4. Individuelle Voraussetzungen, Überzeugungen und motivationale Orientierungen

4.1 Kognitive und praktische Ausbildungsvoraussetzungen

In diesem Abschnitt werden die Ausbildungsvoraussetzungen beschrieben, mit denen die vier Gruppen der Lehramtsanwärter/innen den Vorbereitungsdienst antreten, die sie in der Schule, in der universitären Ausbildungsphase und in anderen Kontexten erworben haben. Mit der mittleren *Abiturnote* wurde in dieser Studie ein Indikator für ***allgemeine kognitive Fähigkeiten*** erhoben. Die Abschlussnote der allgemeinbildenden Schule erweist sich in empirischen Studien als ein relevanter Prädiktor zum Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung. Dieser Bedingungszusammenhang konnte für Lehramtsstudierende der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik nachgewiesen werden (vgl. Blömeke & Buchholtz, 2011) und bestätigt sich ebenso für die internationale Lehrerbildung (vgl. Blömeke et al., 2012). Die *Examensnote* stellt daneben einen Indikator für stärker ***bereichsspezifische***, nämlich auf die Fachauswahl und die berufswissenschaftlichen Anteile der universitären Ausbildung bezogene ***Fähigkeiten*** als Eingangsvoraussetzung der zweiten Ausbildungsphase dar. Auch hier ist davon auszugehen, dass die Voraussetzungen, mit denen die Lehramtsanwärter/innen in die Ausbildung eintreten, im Zusammenhang mit ihrer professionellen Entwicklung stehen.

Für die Gesamtstichprobe liegt die mittlere Abiturnote der Lehramtsanwärter/innen bei 2,38. Damit liegen die LAA deutlich über dem Notendurchschnitt der Gesamtheit der Berliner Abiturient/inn/en im Jahr 2005, der bei 2,71 lag (KMK, 2006).

MZP 1	**Abiturnote**		
	MW[10]	SD	n
Staat(StR)	2,2	0,56	89
Staat(L)	2,7	0,54	81
Ma(StR)	2,1	0,61	42
Ma(L)	2,4	0,54	67
Gesamt	2,4	0,59	279

Tabelle 8: Mittlere Abiturnote nach Kohorte

Die nach Kohorten differenzierte Auswertung zeigt deutliche ausbildungsgangbezogene Unterschiede. Die beiden Kohorten der Studienreferendarinnen und Studienreferendare erreichten eine um etwa 0,2 Notenpunkte bessere mittlere Abiturnote als der Durchschnitt der Gesamtstichprobe. Dagegen fällt der Notendurchschnitt der Lehreranwärter/innen (L) schlechter als der der Gesamtstichprobe aus. Gleichzeitig lässt sich erkennen, dass die Masterabsolvent/inn/en jeweils eine geringfügig bessere durchschnittliche Abiturnote aufweisen, als die betreffenden Staatsexamenskohorten (Ma(StR) um 0,1 Notenpunkte, Ma(L) um 0,3 Notenpunkte). Die Unterschiede der Kohorte der Staat(L)-Lehramtsanwärter/innen zu den anderen Kohorten fallen am höchsten aus und unterscheiden sich signifikant von denen der Lehramtsanwärter/innen für das Gymnasiallehramt. Dieser Befund findet sich in anderen Studien wieder (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010; Buchholtz, et al. 2011; Klusmann, 2011) und führt zu der Annahme, dass neben der Neigung auch die schulischen Leistungen bei der Entscheidung der LAA für die Art des angestrebten Lehramts von Bedeutung sind.

Während sich bereits bei dem Ergebnis der Abiturprüfung ausbildungsgangbezogene und abschlussbezogene Differenzen zeigen, setzen sich diese Unterschiede bezogen auf die Examensnote fort. Die befragten Masterabsolvent/inn/en schließen ihr Studium um 0,2 bzw. 0,4 Notenpunkte besser ab, als die Staatsexamenskandidat/inn/en. Während die Unterschiede bei den Masterabsolvent/inn/en zwischen den Ausbildungsgängen marginal sind, hebt sich die Kohorte der Staat(L)-Lehramtsanwärter/innen wiederum mit der schwächsten Examensnote signifikant von den drei anderen Gruppen ab. Zusätzlich kann anhand der Standardabweichungen (SD) festgestellt werden, dass die Examensnoten der Masterabsolvent/inn/en in ihren jeweiligen Ausbildungsgängen homogener ausfallen als ihre Abiturnoten.

MZP 1	**Examensnote**		
	MW	SD	n
Staat(StR)	1,9	0,55	89
Staat(L)	2,2	0,54	81
Ma(StR)	1,7	0,43	42
Ma(L)	1,8	0,38	67
Gesamt	2,0	0,53	268

Tabelle 9: Mittlere Examensnote nach Kohorte

10 Zur Bedeutung und Erläuterung der statistischen Abkürzungen vgl. Abschnitt 2.4

Da die beiden Abschlüsse Master und Staatsexamen auf der Grundlage unterschiedlicher Prüfungsformen und Prüfungsleistungen vergeben werden, können dazu keine vergleichenden Betrachtungen angestellt werden. Als Tendenz lässt sich erkennen, dass die Masternoten im Mittel höher liegen als die Staatexamensnoten, was aber an größeren Stichproben überprüft werden muss.

Neben den kognitiven Eingangvoraussetzungen wurde die ***praktische Vorerfahrung*** in pädagogischen und anderen beruflichen Handlungsfeldern erhoben, mit der die Lehramtsanwärter/innen den Vorbereitungsdienst antraten. Erfragt wurde der zeitliche Umfang der Erfahrungen mit regelmäßiger außerschulischer Arbeit sowohl mit Kindern als auch mit Jugendlichen, Vorerfahrungen mit eigenverantwortlichem Unterrichten sowie die Ausübung einer dem Vorbereitungsdienst vorangehenden Berufstätigkeit, wobei es sich um eine nicht näher spezifizierte Tätigkeit mit einem Stellenumfang von mindestens 50% der regulären Arbeitszeit handeln musste. Über die Kohorten betrachtet ergibt sich ein recht einheitliches Bild. Mit Ausnahme der signifikant umfangreicheren Erfahrung der Staat(StR)-Gruppe im Vergleich zu der Ma(L)-Gruppe in der Arbeit mit Jugendlichen weist keine Gruppe einen Erfahrungsvorsprung auf den genannten Gebieten auf. Innerhalb der Gesamtgruppe der LAA zeigen sich jedoch für die erfragten Zeitspannen recht beträchtliche Unterschiede (siehe Abbildung 7 bis Abbildung 9). Diese weisen darauf hin, dass das pädagogische Engagement der LAA außerhalb der Ausbildung offenbar individuell recht unterschiedlich ist.

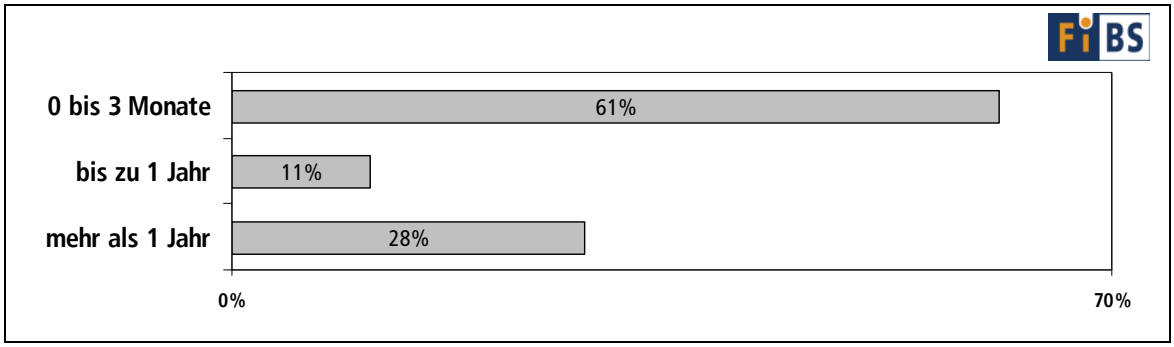


Abbildung 7: Vorerfahrung in regelmäßiger Arbeit mit Kindern (n=289)

So haben rund zwei Drittel der angehenden Lehrerinnen und Lehrer entweder keine oder nur geringe Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern (61%) und Jugendlichen (68%) (siehe Abbildung 7). Dagegen arbeitete etwa je ein Viertel über mehr als ein Jahr regelmäßig mit Kindern (28%) und/oder Jugendlichen (24%).[11]

Eine ähnliche Verteilung ergibt sich für die beruflichen Vorerfahrungen (siehe Abbildung 8), wobei nicht spezifiziert wurde, um welches Berufsfeld es sich handelt. Damit zeichnen sich für die vorliegende Stichprobe zwei biografische Muster ab, eines, in dem eine pädagogische oder berufliche Tätigkeit vor dem Vorbereitungsdienst entweder gar nicht bzw. nur vorübergehend ausgeübt wird, und ein weiteres, bei dem eine solche Tätigkeit langfristig übernommen wird und einen substanziellen Erfahrungszuwachs erwarten lässt.

11 Die Angaben zur Erfahrung mit außerschulischer Jugendarbeit sind denen zur Arbeit mit Kindern sehr ähnlich, so dass sie nicht in einem weiteren Diagramm aufgeführt werden. Von den LAA mit mehr als einjähriger Erfahrung mit außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit gaben 5,5% an, dass sie nur mit Kindern und 3,1%, dass sie nur mit Jungendlichen arbeiteten. Die Mehrheit gab an, sowohl mit Kindern als auch mit Jugendlichen zu arbeiten.

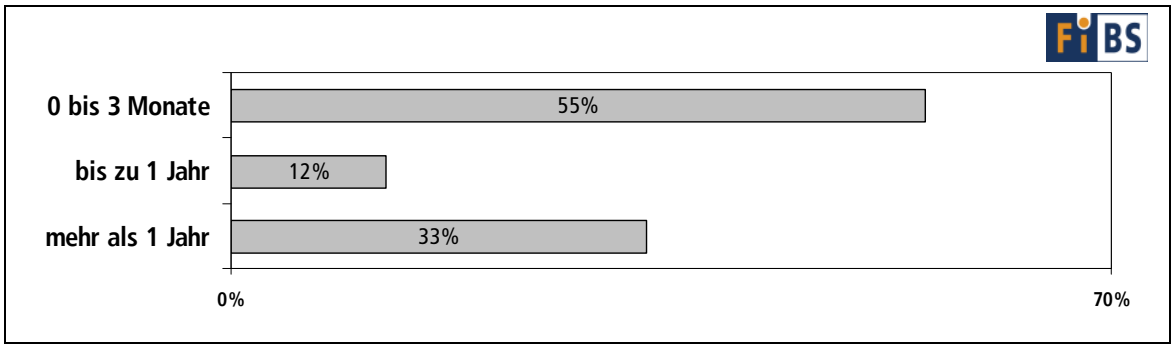


Abbildung 8: Vorerfahrung in anderem Beruf mit mindestens halber Stelle (n=289)

Ein Fünftel der befragten LAA bringen bei Antritt des Vorbereitungsdienstes bereits Erfahrungen im eigenverantwortlichen Unterrichten im Umfang von mehr als drei Monaten, ein weiteres Fünftel sogar im Umfang von mehr als einem Jahr mit (siehe Abbildung 9).

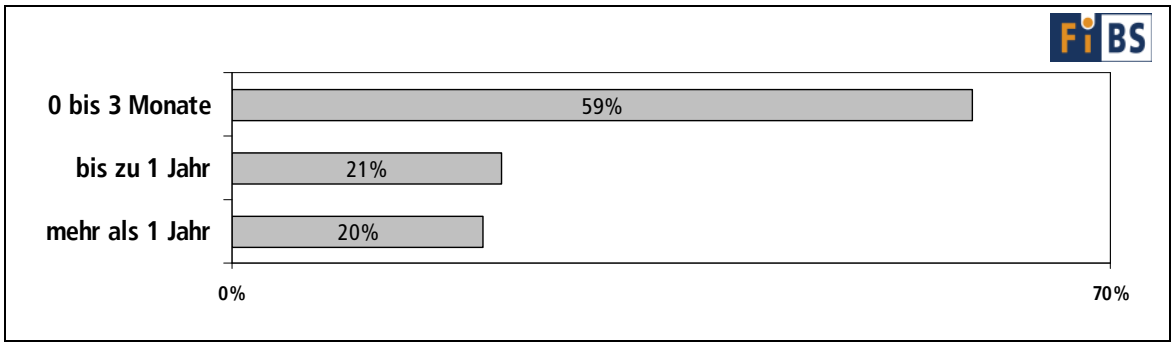


Abbildung 9: Vorerfahrung als eigenverantwortlich arbeitende/r Lehrer/in (n=289)

Bei der Interpretation dieses Ergebnisses sollte in Betracht gezogen werden, dass die LAA diese Frage unterschiedlich aufgefasst haben könnten. Einige LAA könnten die Unterrichtserfahrung, die im Rahmen der Praxisanteile der ersten Ausbildungsphase erworben wurde, mit einbezogen haben, andere jedoch nicht. Ausbildungsgangbezogene Unterschiede zeigen sich hier nicht. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass im Hinblick auf die individuelle pädagogische Praxiserfahrung, in denen sich das Interesse für das zukünftige Berufsfeld zeigen könnte, beide Ausbildungsgänge und Abschlussarten gleichermaßen wenig engagiert sind. Hier zeigen sich eher individuelle Differenzen in beiden Gruppen, die entweder auf ein besonders hohes oder besonders geringes Engagement Einzelner hindeuten.

4.2 Überzeugungen zum Lehren und Lernen

Überzeugungen zum Lehren und Lernen haben einen wichtigen Einfluss auf das berufliche Handeln von Lehrpersonen (Pajares, 1992). Sie bilden einen vom professionellen Wissen kategorial getrennten Bereich und lassen sich vor allem durch ihre affektive und evaluative Qualität von Wissen abgrenzen (Baumert & Kunter, 2006). Für Überzeugungen zum Lehren und Lernen gilt, dass sie sich nicht allein in der Ausbildung herausbilden, sondern ihre Wurzeln oftmals in den Erfahrungen der eigenen Schulzeit haben. Als solche fungieren Überzeugungen als Filter der individuellen Wahrnehmung und haben somit beim Erwerb und der Anwendung von Wissen im unterrichtlichen Handeln eine orientierende oder sogar handlungsleitende Funktion (Tillema, 1995; Staub & Stern, 2002). Vorliegende Untersuchungen zeigen hinsichtlich einer Veränderung von Überzeugungen keine vollständig konsistenten Ergebnisse. Während sie sich in einigen Studien als relativ stabil und veränderungsresistent erwiesen (Stipek et al., 2001), konnten in anderen Studien Veränderungen verzeichnet werden (Tillema,

1995). Da davon auszugehen ist, dass sich Veränderung von Überzeugungen vor allem in Aus- oder Weiterbildungssituationen vollziehen, kann für erfahrene Lehrkräfte, die in der Ausbildung tätig sind, eine relative Stabilität der Überzeugungen angenommen werden. Aus diesem Grunde werden in dieser Studie nur die Überzeugungen der LAA im Längsschnitt erhoben und zu denen der Ausbilder in Beziehung gesetzt, die nur einmalig erhoben wurden.

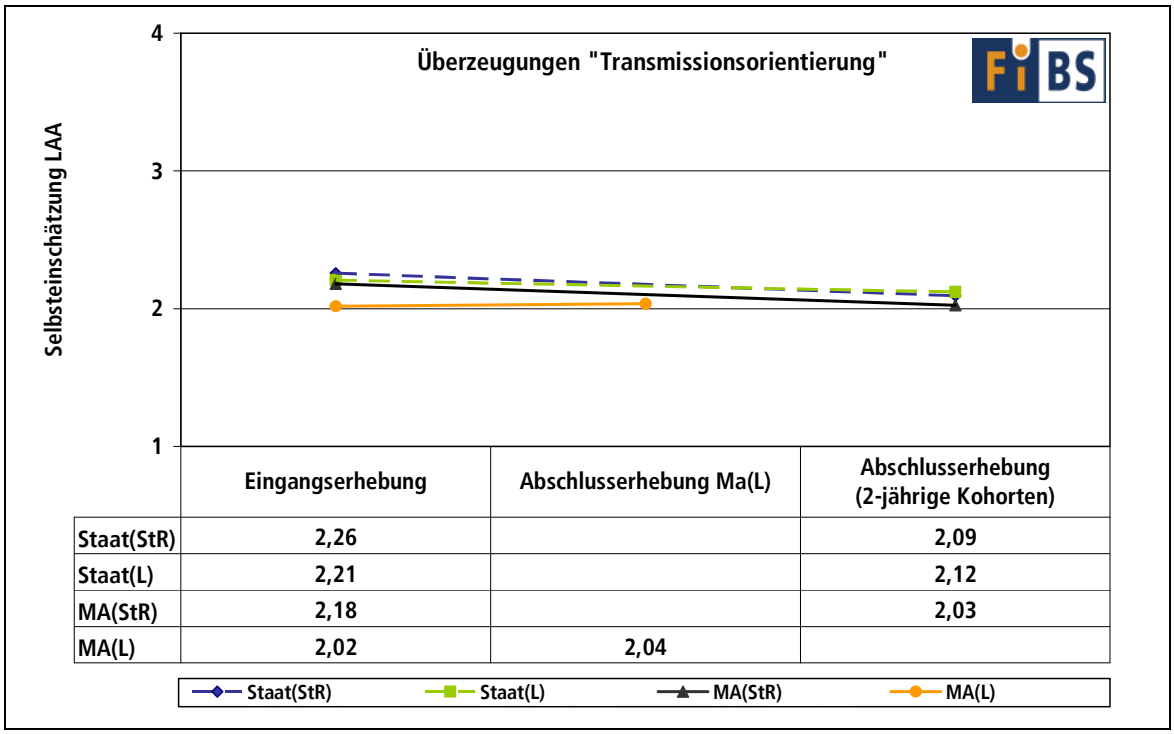
Überzeugungen zum Lehren und Lernen lassen sich zwei Perspektiven zuordnen, unter denen Unterricht betrachtet werden kann. Die *transmissionsorientierte Sicht* stellt die lehrergesteuerte Wissensvermittlung in den Vordergrund, für die eine stark systematisierende Darbietung und intensiv angeleitete Bearbeitung der Lerninhalte in einem insgesamt kleinschrittigen Vorgehen typisch ist (Beispiel-Item: „Lehrpersonen sollten für das Lösen von Aufgaben detaillierte Vorgehensweisen vermitteln"). Kennzeichnend für die *konstruktivistische Perspektive* ist ein Verständnis von Lehr- und Lernprozessen, das die aktive individuelle Konstruktion von Wissen durch die Schülerinnen und Schüler betont. Aus dieser Sicht kommt dem selbstgesteuerten und entdeckenden Lernen und der Entwicklung multipler Lösungswege in kooperativen Lernformen große Bedeutung zu (Beispiel-Item: „Schülerinnen und Schüler lernen Inhalte am besten, indem sie selbst Wege zur Lösung von Problemen entdecken").

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehramtsanwärter/innen aller Kohorten **stärker zu einer Konstruktions- als zu einer Transmissionsorientierung tendieren** (siehe Abbildung 10 und Abbildung 11). Aussagen, die dem Transmissionsparadigma zuzuordnen sind, werden im Mittel mit „stimmt nur teilweise" eingeschätzt. Einer eher konstruktivistischen Perspektive wird in der Tendenz stärker zugestimmt („stimmt größtenteils" und „stimmt genau"). Die Ma(L)-Lehramtsanwärter/innen heben sich bei der Eingangserhebung von den anderen Kohorten etwas ab, einerseits durch eine noch geringere Zustimmung zum Transmissionsparadigma und andererseits durch eine stärkere Zustimmung zum Konstruktionsparadigma, was im Vergleich mit beiden Staatsexamenskohorten statistisch bedeutsam wird. Beide Effekte gleichen sich aber zum Zeitpunkt der Abschlusserhebung wieder aus, zu dem sich alle Kohorten einander annähern.

Über den Ausbildungszeitraum hinweg erweisen sich die Überzeugungen der LAA als recht stabil. Leichte, aber dennoch signifikante Veränderungen der Überzeugungen finden sich bei den Ma(L)-Lehramtsanwärter/innen, deren konstruktivistische Orientierung abnimmt, und den Staat(StR)- und Ma(StR)Lehramtsanwärter/innen, die zum Ausbildungsende weniger transmissionsorientiert sind als zu Beginn. Für die Ma(StR) ist die Veränderung zwar nicht signifikant, aber von hoher praktischer Bedeutsamkeit.[12]

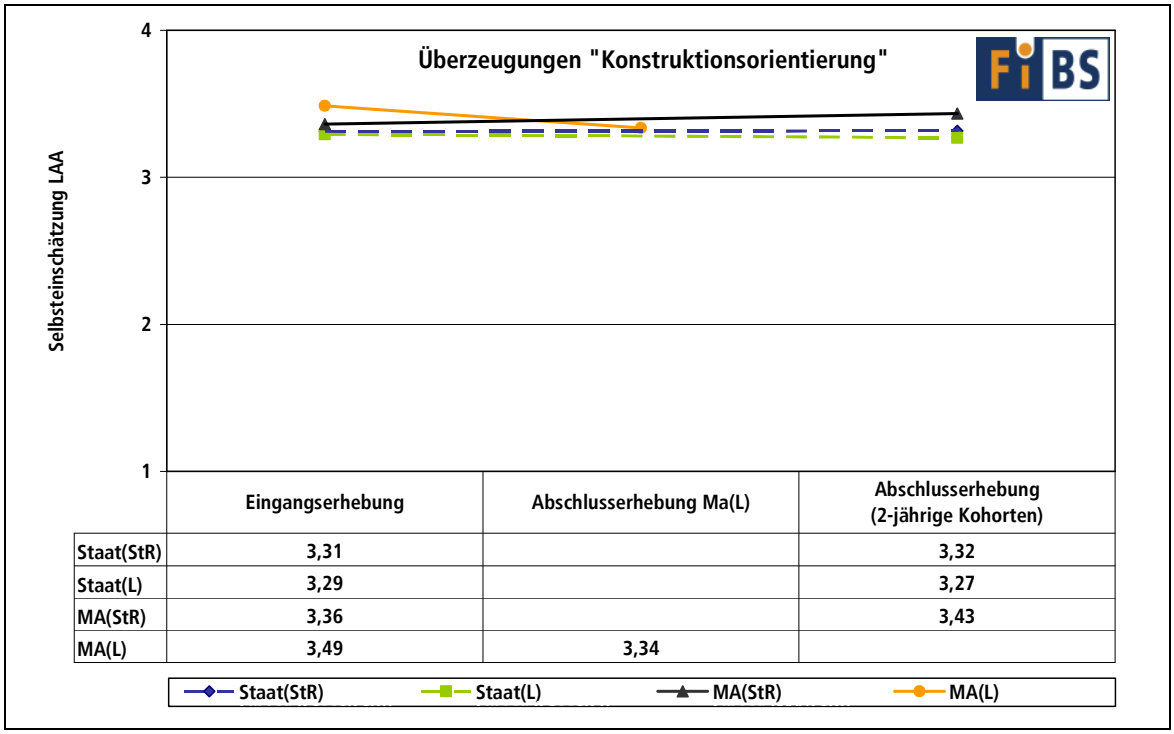
Die Überzeugungen der Seminarleiter/innen entsprechen weitgehend denen der LAA, sie fallen sogar für die beiden Lehr-Lern-Paradigmen noch etwas stärker auseinander (siehe Abbildung 12 und Abbildung 13). Insbesondere stimmen die Seminarleiter/innen der transmissionsorientierten Sicht auf Unterricht noch weniger zu als die LAA. Zwischen den Ausbildungsgängen für Lehramtsanwärter/innen (L) und Studienreferendarinnen und Studienreferendare ist sowohl für die Seminarleiter/innen als auch für die ausbildenden Schulleiter/innen kein signifikanter Unterschied nachweisbar. Auffällig ist jedoch, dass sich die Schulleiter/innen leicht von den Seminarleiter/inne/n abheben, indem sie etwas stärker als diese der transmissiven Sichtweise und etwas weniger der konstruktivistische Orientierung zustimmen. Insgesamt lässt sich jedoch festhalten, dass die Auszubildenden bereits mit einer überzeugungsgeleiteten Präferenz einer konstruktivistischen Sicht auf Unterricht in den Vorbereitungsdienst eintreten, dass diese mit den Überzeugungsmustern der Ausbilder/innen korrespondiert und über die Ausbildungszeit hinweg erhalten bleibt.

12 Effektstärke d=0,67.



	Eingangserhebung	Abschlusserhebung Ma(L)	Abschlusserhebung (2-jährige Kohorten)
Staat(StR)	2,26		2,09
Staat(L)	2,21		2,12
MA(StR)	2,18		2,03
MA(L)	2,02	2,04	

Abbildung 10: Überzeugungen der LAA zum Lehren und Lernen „Transmissionsorientierung"; Skala: 1=stimmt nicht, 2=stimmt nur teilweise, 3=stimmt größtenteils, 4=stimmt genau; MZP1: n=285, MZP2: n=55, MZP3: n=153



	Eingangserhebung	Abschlusserhebung Ma(L)	Abschlusserhebung (2-jährige Kohorten)
Staat(StR)	3,31		3,32
Staat(L)	3,29		3,27
MA(StR)	3,36		3,43
MA(L)	3,49	3,34	

Abbildung 11: Überzeugungen der LAA zum Lehren und Lernen „Konstruktionsorientierung"; Skala: 1=stimmt nicht, 2=stimmt nur teilweise, 3=stimmt größtenteils, 4=stimmt genau; MZP1: n=282, MZP2: n=58, MZP3: n=153

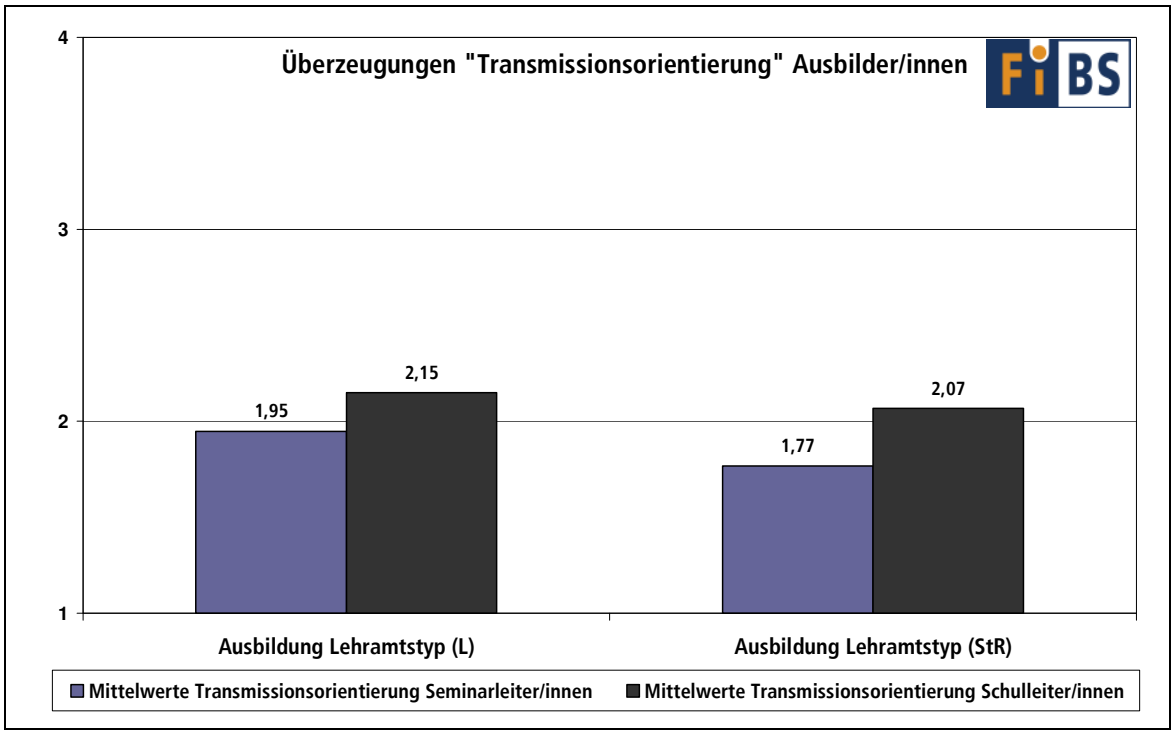


Abbildung 12: Überzeugungen der Seminarleiter/innen und Schulleiter/innen zum Lehren und Lernen „Transmissionsorientierung"; Skala: 1=stimmt nicht, 2=stimmt nur teilweise, 3=stimmt größtenteils, 4=stimmt genau; MZP1: n=117

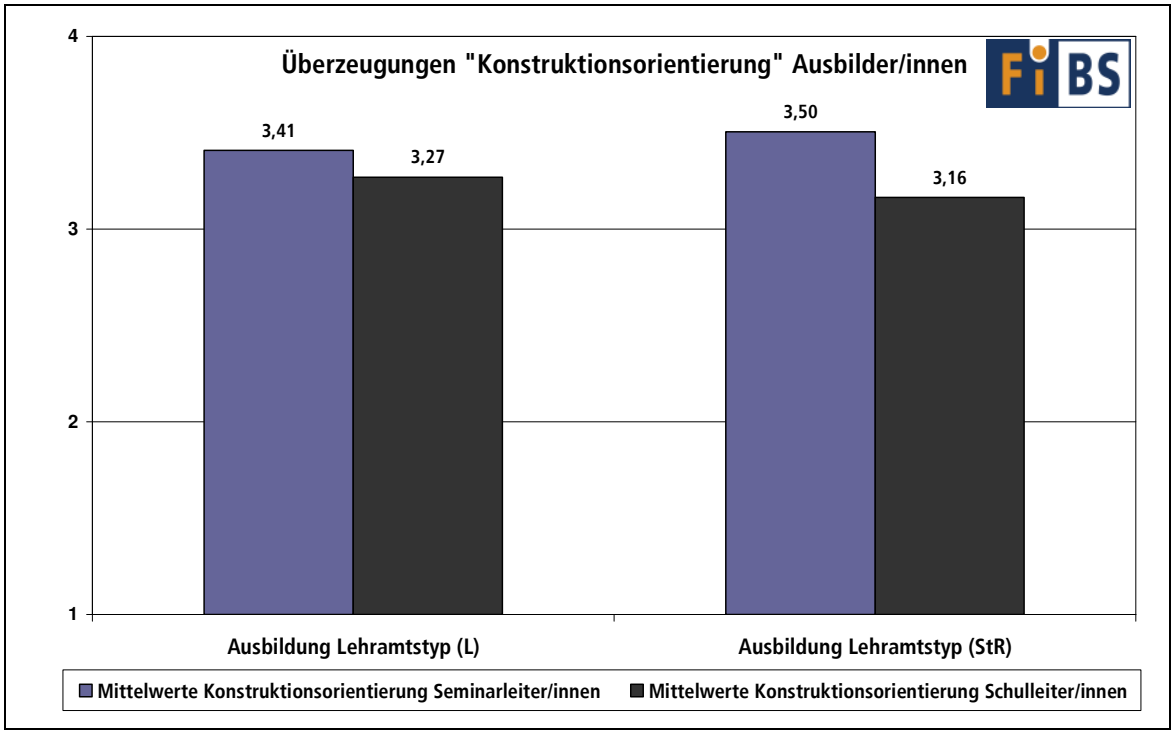


Abbildung 13: Überzeugungen der Seminarleiter/innen und Schulleiter/innen zum Lehren und Lernen „Konstruktionsorientierung"; Skala: 1=stimmt nicht, 2=stimmt nur teilweise, 3=stimmt größtenteils, 4=stimmt genau; MZP1: n=117

4.3 Motivation für den Lehrerberuf und Zielorientierungen

Motivationale und emotionale Dispositionen stehen in ähnlicher Weise wie Überzeugungen im Zusammenhang mit professionellem Wissen und Handeln, da sie ebenso wie diese die Rolle eines „Weichenstellers" übernehmen (Wahl, 1991). Unter motivationalen Orientierungen werden in Anlehnung an die Studie COACTIV die individuellen Motive, Einstellungen und Ziele der LAA gefasst, die sich mit Lehrtätigkeit und Lehrerberuf verbinden (vgl. Kunter, 2011). Obgleich die Befundlage zu motivationalen Merkmalen als Bedingungsfaktoren von erfolgreichem beruflichem Handeln im Lehrerberuf insgesamt noch ungesichert ist, erscheint ein solcher Zusammenhang plausibel. Allerdings ist berufliche Motivation ein vielschichtiges Konstrukt, in dem unterschiedliche Motivkonstellationen die Berufswahl einerseits und den Berufseintritt und die langfristige Ausübung der Lehrtätigkeit andererseits betreffen. Neben intrinsischen pädagogischen Motiven, grundsätzlicher Leistungsmotivation und fachlich-intellektuellem Interesse spielen dabei auch Aspekte wie Nützlichkeitsmotive, soziale Motive und gesellschaftliche Anerkennung eine Rolle (Watt & Richardson, 2008).

Untersucht wurde in dieser Studie die *intrinsische Motivation* der LAA bezogen auf ihre Lehrtätigkeit (Beispiel-Item: „Ich unterrichte mit Begeisterung."), ihre *Berufszufriedenheit* („Wenn ich noch einmal wählen könnte, würde ich sofort wieder Lehrkraft werden.") und ihr *berufliches Commitment* („Lehrer/in zu sein ist ein wichtiger Teil meines Selbstbildes."). Mit diesen drei erfragten Facetten stehen die gegenwärtige Arbeitsmotivation, das arbeitsbezogene Wohlbefinden sowie die Bindung an den Beruf im Fokus.

Die LAA sind von Anfang bis Ende des Vorbereitungsdienstes bezüglich ihrer Lehrtätigkeit hoch motiviert. Anhand der Grafik (Abbildung 14) lässt sich nachvollziehen, dass alle vier Kohorten ihren Vorbereitungsdienst mit nahezu derselben hohen Begeisterung für ihren Beruf beginnen. Beispielsweise geben 99 Prozent aller befragten LAA an, dass der Umgang mit Schülerinnen und Schülern für sie der schönste Aspekt des Lehrerberufs ist und sie Freude beim Unterrichten empfinden.

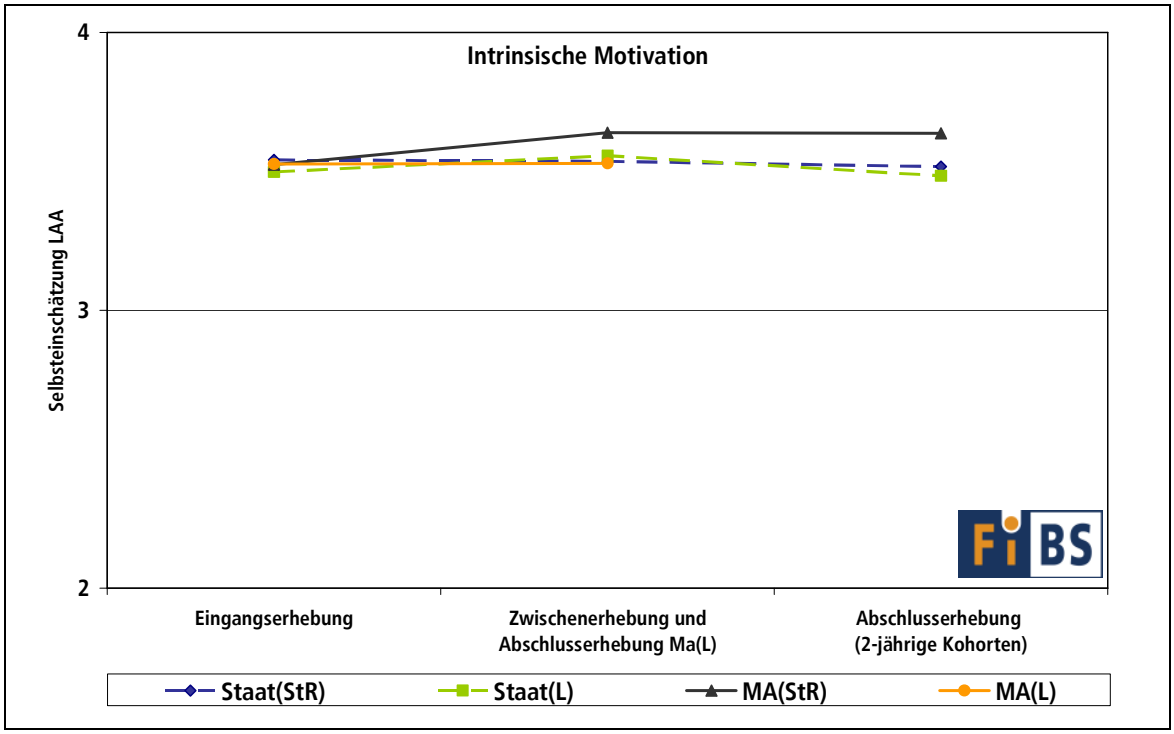


Abbildung 14: Entwicklung der intrinsischen Motivation der LAA, Skala: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu; Staat(StR) n=65 bis 86, Staat(L) n=58 bis 82, Ma(StR) n=28 bis 42, Ma(L) n=58 bis 70

Die überdurchschnittlich hohe Motivation beruht also in gleichem Maße auf dem Aspekt des Kontakts zu Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrtätigkeit an sich. Während sich diese positive Einstellung zum Beruf bei den Staat(StR), den Staat(L) und den Ma(L) kaum verändert, steigt die Motivation der Ma(StR) zur Zwischenerhebung weiter an, wobei der Abstand zu den beiden anderen Gruppen mit zweijährigem Vorbereitungsdienst auch zur Abschlusserhebung bestehen bleibt. Die statistische Überprüfung dieser abweichenden Entwicklung der intrinsischen Motivation bei den Ma(StR) stellt sich zwar als nicht signifikant heraus, was mit der vergleichsweise kleinen Anzahl der LAA dieser Kohorte zusammenhängen kann, erweist sich jedoch als praktisch bedeutsam, d. h. zeigt eine hohe Effektstärke.[13] Somit kann für alle LAA von einer hohen stabilen intrinsischen Motivation für den Lehrerberuf ausgegangen werden, die bei den Ma(StR) in besonders hohem Maße besteht.

Die berufsbezogene Zufriedenheit nimmt für alle LAA über die Zeit des Vorbereitungsdienstes ab. Die Abbildung 15 verdeutlicht, dass alle untersuchten Gruppen zu Beginn des Vorbereitungsdienstes mit ihrer Berufswahl und -tätigkeit vergleichbar hoch zufrieden sind. Dies zeigt sich vor allem in der Zustimmung, die richtige Berufswahl getroffen zu haben und die damit verbundenen Tätigkeiten gerne auszuführen, denen 97 Prozent der Befragten zustimmen. Angesichts dieser hohen Berufszufriedenheit erstaunt es, dass immerhin 25 Prozent – und damit jede/r vierte Befragte – bereits zu Beginn seines Vorbereitungsdienstes über einen Berufswechsel nachgedacht hat. Offenbar verbinden sich mit dem Berufsbild sowohl Aspekte, denen stark zugestimmt wird, als auch solche, die stark verunsichern. Da für die Kerntätigkeiten des Lehrerberufs, der Umgang mit den Schüler/inne/n sowie das Unterrichten, eine hohe Motivation angegeben wird, ist denkbar, dass es sich dabei um Aspekte handelt, die eher die Rahmenbedingungen für die Berufsausbildung betreffen als die beruflichen Tätigkeiten an sich.

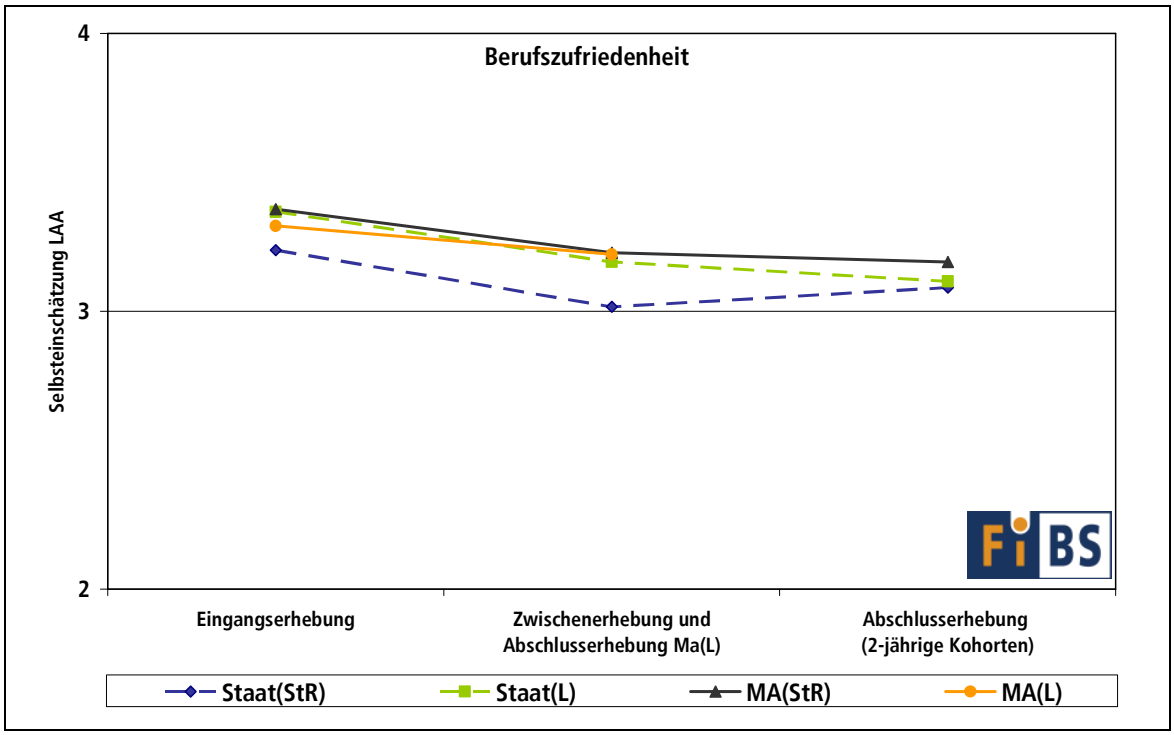


Abbildung 15: Entwicklung der Berufszufriedenheit der LAA, Skala: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu; Staat(StR) n=65 bis 87, Staat(L) n=59 bis 80, Ma(StR) n=28 bis 42, Ma(L) n=58 bis 70

13 Effektstärke d=0,54

Im Detail betrachtet betrifft der Zweifel an der Berufswahl am häufigsten die Staat(StR) mit 33 Prozent. Vermutlich stehen die verunsichernden Berufsaspekte bei dieser Gruppe besonders im Vordergrund. An der Grafik ist weiter abzulesen, dass sich die Berufszufriedenheit im Laufe der Zeit für alle Gruppen verringert. Am stärksten ausgeprägt ist dieser Trend für die Staat(L), während die Staat(StR) nach anfänglich abnehmender Zufriedenheit wieder eine ähnliche Sicht wie die anderen Gruppen einnehmen. Für die Staat(StR) scheinen sich also die zu Beginn geäußerten Zweifel an der Berufswahl besonders während des ersten Jahres weiter zu bestätigen. Statistisch gesehen bedeutet die zu beobachtende Abnahme der Berufszufriedenheit für die beiden Masterabsolventengruppen eine signifikante, für die beiden Staatsexamenskohorten sogar eine hochsignifikante Veränderung.

Die hohe Bindung an den Lehrerberuf bleibt für alle LAA im Verlauf des Vorbereitungsdienstes bestehen, obwohl die Angaben dazu zum zweiten Messzeitpunkt etwas zurückhaltender ausfallen (siehe Abbildung 16). So bereuen es 97 Prozent der LAA nicht, Lehrer/in geworden zu sein, und 94 Prozent arbeiten gern in ihrem Beruf. Allerdings gibt fast jeder Dritte an, dass der Lehrerberuf keinen wesentlichen Teil seines Selbstbildes ausmacht, was vor allem erneut die Gruppe der Staat(StR) betrifft, welche auch den größten Zweifel an der getroffenen Berufswahl äußerte. Immerhin 17 Prozent können sich wenig bis gar nicht mit dem Lehrerberuf identifizieren. Dieser Anteil ist vor allem unter beiden Staatsexamensabsolvent/inn/en zu finden. Besonders für die Staat(StR) scheint hier eine gruppenspezifische, etwas negativere Sicht auf den Lehrerberuf vorzuliegen, was bereits an der Abbildung zur Berufszufriedenheit abgelesen werden konnte (siehe Abbildung 15). Obwohl im Diagramm für die Staat(StR) im Vergleich zu den anderen Kohorten zwischenzeitlich eine deutlich geringere Bindung an den Lehrerberuf abgebildet ist, kann diese Abweichung statistisch nicht bestätigt werden und ist demzufolge nur als Tendenz zu verstehen.

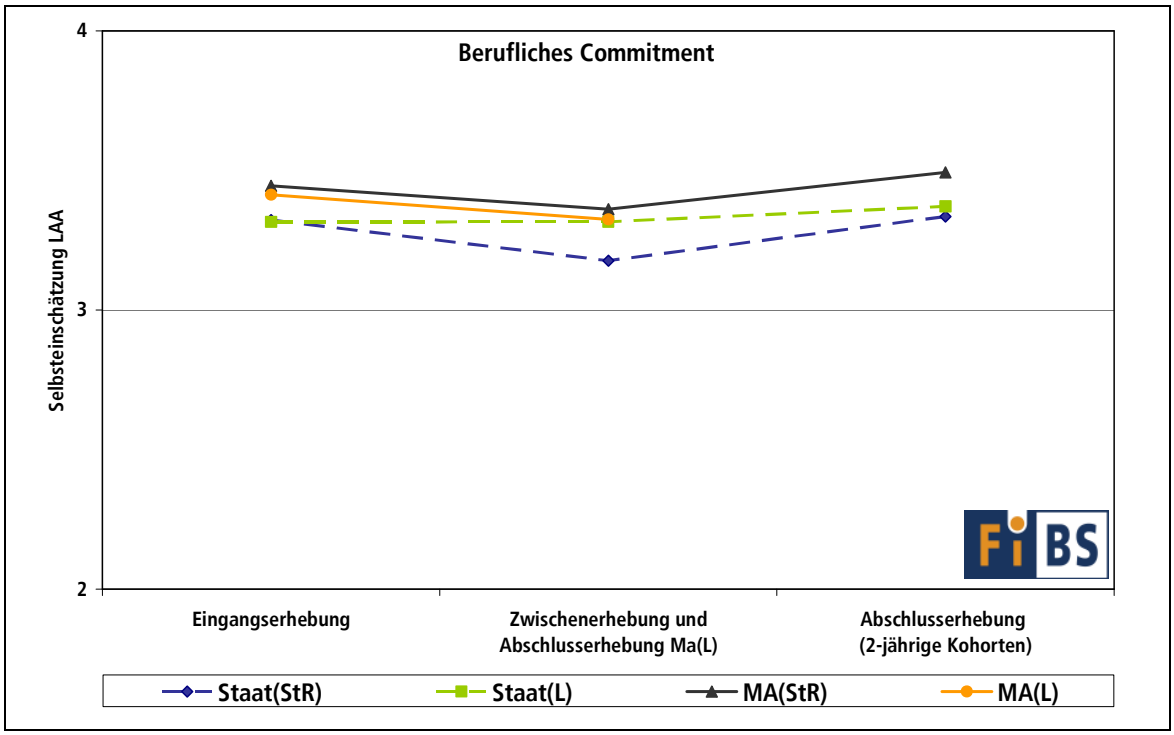


Abbildung 16: Entwicklung des Berufliches Commitment der LAA, Skala: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4=trifft zu; Staat(StR) n=65 bis 85, Staat(L) n=59 bis 73, Ma(StR) n=28 bis 42, Ma(L) n=58 bis 69

Das berufliche Handeln von Lehrpersonen steht nicht nur mit ihren Motiven, sondern auch mit ihren Zielen, die ihnen bezogen auf ihr eigenes Leistungshandeln wichtig sind, im Zusammenhang (vgl. Tönjes et al., 2008; Dickhäuser et al., 2007). Die Theorie der ***motivationalen Zielorientierungen*** unterscheidet die Lernzielorientierung und die Leistungszielorientierung. *Lernzielorientierte* Personen streben danach, dazuzulernen, also ihre Kompetenz zu erweitern (Beispiel-Item: „Es ist mir besonders wichtig, dass ich meine Kompetenzen als Lehrkraft verbessere"). Für leistungszielorientierte Personen steht dagegen im Vordergrund, ihre Kompetenz zu demonstrieren und unter Beweis zu stellen (*Annährungs-Leistungszielorientierung*) bzw. Kompetenzdefizite zu verbergen (*Vermeidungs-Leistungszielorientierung*). Hierzu wurden Items eingesetzt wie „Es ist mir besonders wichtig, auch anderen zu zeigen, dass ich gut unterrichten kann." bzw. „…dass es nicht so aussieht, als hätte ich mit den Aufgaben im Vorbereitungsdienst Schwierigkeiten". Die Art der Zielorientierung scheint wesentlich dafür zu sein, inwieweit angehende Lehrerinnen und Lehrer berufliche Hilfe suchen und annehmen können und wie sie ihre Leistungen wahrnehmen. Leistungszielorientierte Lehrpersonen tendieren nach Tönjes, Dickhäuser und Kröner (2008) weniger dazu, sich Hilfe zu suchen, um nicht den Eindruck von fehlender Kompetenz zu vermitteln. Zudem ist bei leistungszielorientierten Lehrpersonen, auch bei Kontrolle ihrer Persönlichkeitsfaktoren, das Gefühl, nicht genug zu leisten, ausgeprägter als bei lernzielorientierten Personen (ebd.).

Die persönlichen Zielorientierungen der LAA verändern sich im Laufe des Vorbereitungsdienstes beträchtlich, wobei sich die einzelnen Kohorten nur unwesentlich voneinander unterscheiden, so dass sie in Abbildung 17 zusammengefasst sind. Während zu Beginn des Vorbereitungsdienstes zur Frage der Bedeutung der beiden Varianten der Leistungszielorientierung im Mittel die Ausprägungen „trifft teils teils zu" angekreuzt werden, wird zu dessen Ende angegeben, dass diese „überwiegend" zuträfen. Im Gegenzug wird die starke Zustimmung zur Lernzielorientierung, dass es z. B. besonders wichtig sei, die eigene Kompetenz zu erweitern, zum Ende des Vorbereitungsdienstes relativiert.

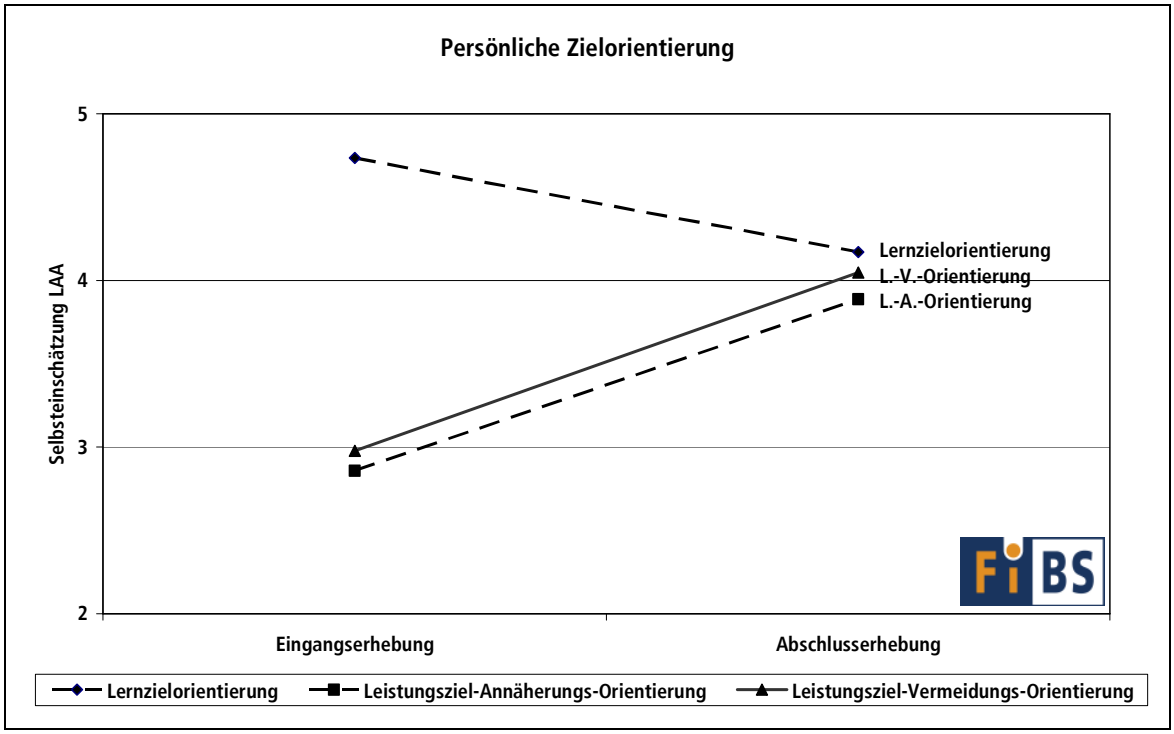


Abbildung 17: Persönliche Zielorientierung; Skala: 1=trifft überhaupt nicht zu, 2=trifft überwiegend nicht zu, 3=trifft teils teils zu, 4=trifft überwiegend zu, 5=trifft völlig zu; MZP1: n=284/284/283, MZP3 n=153/150/148

Es ist zu vermuten, dass zum einen das Erleben häufiger Bewertungssituationen im Vorbereitungsdienst dazu beiträgt. Zum anderen könnte die Relevanz der erreichten Note für den Abschluss der Ausbildung und die damit einhergehenden Möglichkeiten im weiteren Berufsweg mit dieser veränderten Zielorientierung im Zusammenhang stehen. Vor diesem Hintergrund scheint den Lehramtsanwärter/inne/n neben dem realen Lernzuwachs zunehmend der in der Bewertungssituation attestierte Erfolg wichtiger zu werden, der zum Zeitpunkt kurz vor dem Examen nahezu den gleichen Stellenwert wie der tatsächlich erlebte Kompetenzerwerb erhält.

Einen Einfluss auf effektives Lehrerhandeln übt die ***Selbstwirksamkeitserwartung*** aus. Das Konstrukt geht zurück auf Banduras „self-efficacy" (1997) und beschreibt „die subjektive Überzeugung, schwierige Aufgaben oder Lebensprobleme auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können" (Schwarzer, 1998, S. 159). Dieses Gefühl der Zuversicht ist Ergebnis und Voraussetzung zugleich, denn es basiert sowohl auf vergangenen Erfahrungen und diesbezüglicher Interpretationen, beeinflusst aber auch die Interpretation neuer Erfahrungen und darauf aufbauender Handlungen (Jerusalem, 1993). Unabhängig von speziellen Situationen ist ein generalisiertes Gefühl von Bewältigungskompetenz für ganze Situationskomplexe wie z. B. dem Berufsalltag denkbar. Innerhalb der vorliegenden Studie wurde die auf den Lehrerberuf bezogene Selbstwirksamkeitserwartung mit Hilfe von Items wie „Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schüler(inne)n den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln." oder „Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kolleg/inn/en durchsetzen." untersucht.

Die Selbstwirksamkeitserwartung im Lehrerberuf nimmt für alle LAA gleichermaßen zu, so dass zu keinem Erhebungszeitpunkt kohortenspezifische Unterschiede erkennbar sind (siehe Abbildung 18). Zu Beginn des Vorbereitungsdienstes schätzen alle vier Kohorten ihre Überzeugung, in beruflichen Situationen kompetent handeln zu können, übereinstimmend mit „trifft eher zu" ein. Auch bezüglich der erfragten Einzelaussagen stellt sich die Gesamtgruppe der Lehramtsanwärter/innen sehr homogen dar.

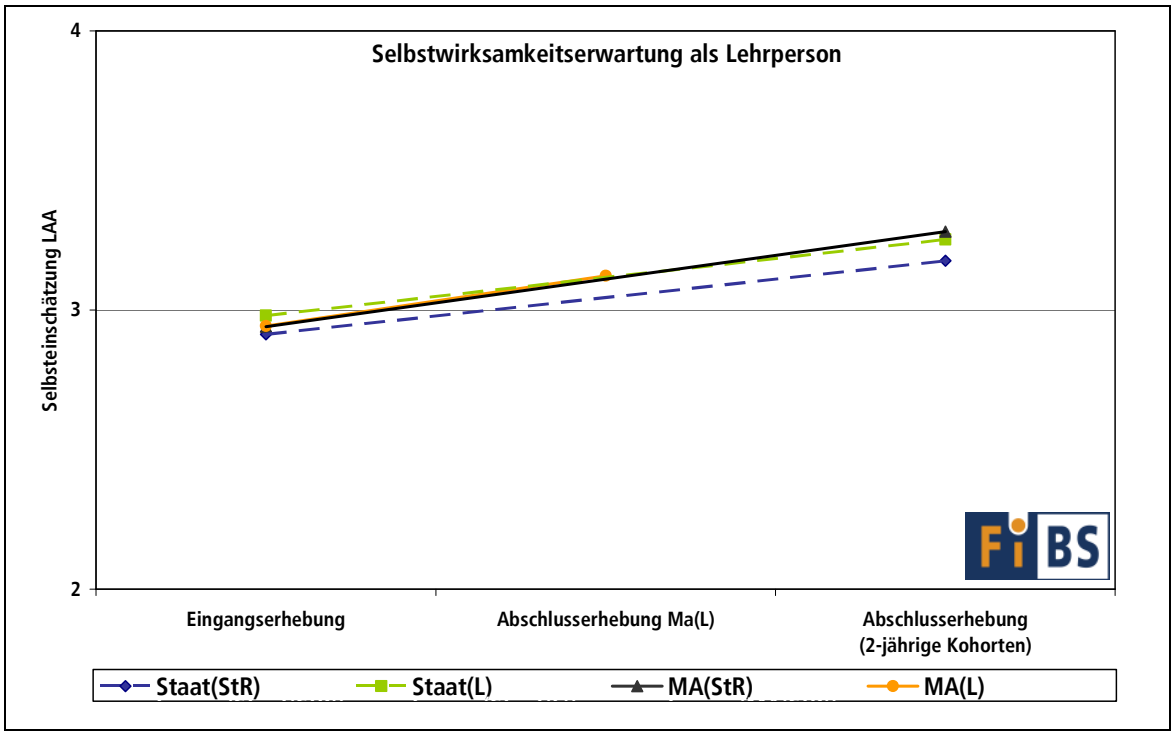


Abbildung 18: Entwicklung der berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung der LAA; Skala: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu; Staat(StR) n=64 bis 87, Staat(L) n=58 bis 80, Ma(StR) n=28 bis 42, Ma(L) n=58 bis 69

Im Detail trauen sich die LAA vor allem zu, Schülerinnen und Schüler für Projekte zu begeistern (96%), sich zukünftig noch besser auf individuelle Schülerproblematiken einzustellen (94%) und auch zu problematischen Schülerinnen und Schülern Kontakt aufnehmen zu können (93%). Knapp 40 Prozent der LAA bezweifeln allerdings, Problemschüler/inne/n prüfungsrelevantes Wissen vermitteln zu können und jede/r dritte Befragte schätzt seine Durchsetzungsfähigkeit im Kollegium eher gering ein. Auch hinsichtlich Elternarbeit und Unterrichtsstörungen erlebt sich jede/r vierte LAA zu Beginn des Vorbereitungsdienstes als nur eingeschränkt kompetent. Im Laufe der praktischen Ausbildungsphase kann die Selbstwirksamkeitserwartung für alle LAA aber signifikant gesteigert werden. Während die gering eingeschätzte Durchsetzungsfähigkeit im Kollegium auf niedrigem Niveau nahezu stabil bleibt, sind die LAA bezüglich der eigenen Fähigkeiten in Bezug auf Elternarbeit, Umgang mit Unterrichtsstörungen und Förderung problematischer Schüler zum Ende des Vorbereitungsdienstes wesentlich optimistischer. Insgesamt handelt es sich bei der Entwicklung der berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung um eine hochsignifikante Steigerung für alle Gruppen.

Die Selbstwirksamkeitserwartung als Lehrperson lässt sich für bestimmte Tätigkeitsbereiche weiter spezifizieren. Da an vielen Berliner Schulen der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund verglichen mit dem Bundesdurchschnitt besonders hoch ist und in vielen Fällen in verschiedener Hinsicht eine besondere unterrichtliche Herausforderung für Lehrkräfte darstellt, wurde im Rahmen der Zwischen- und Abschlusserhebung auch die ***berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund*** erhoben. Die LAA sollten zur Zwischen- und Abschlusserhebung z. B. beurteilen: „Ich bin mir sicher, dass ich Schüler(innen) nichtdeutscher Herkunft genügend fordern und fördern kann." oder „Ich traue mir zu, Schüler(innen) für meine Fächer zu begeistern, unabhängig von ihrem kulturellen Hintergrund". Da diese Selbstwirksamkeitserwartung erst zur Zwischenerhebung erfragt wurde, lässt sich für die Ma(L) keine Entwicklung abbilden.

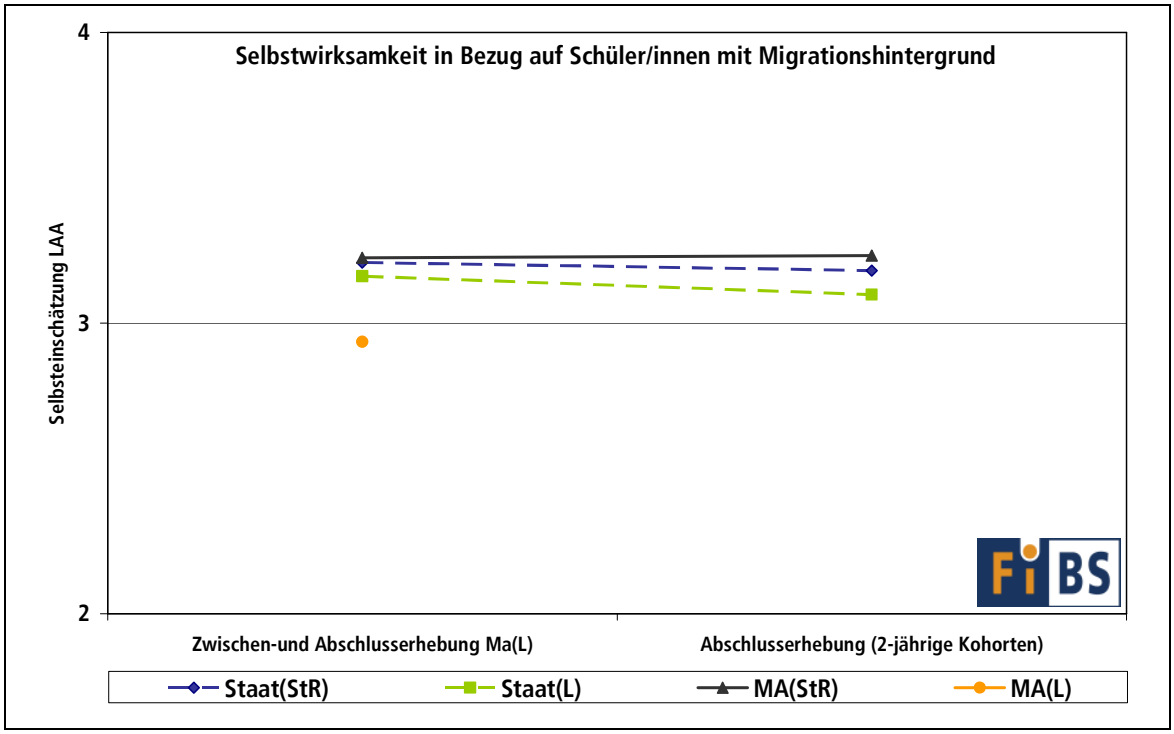


Abbildung 19: Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund; Skala: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu; Staat(StR) n=65 bis 72, Staat(L) n=58 bis 65, Ma(StR) n=28 bis 30, Ma(L) n=58

Die Ma(L) verlassen den Vorbereitungsdienst mit einer tendenziell geringeren Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den zweijährigen Kohorten. Nach einem Jahr Vorbereitungsdienst stimmen alle Gruppen den Aussagen im Mittel „eher zu". Nahezu alle LAA trauen sich zu, Schülerinnen und Schüler aller Kulturen für ihren Unterricht begeistern zu können (98 %). Die geringste Zustimmung erfolgte auf die Selbsteinschätzung, Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Herkunft genügend fordern und fördern zu können (71 %). Die LAA machen sich also weniger darüber Sorgen, die Migrantinnen und Migranten nicht für ihren Unterricht interessieren zu können, sondern eher über eine möglicherweise nicht gelingende Leistungsförderung. Die Grafik zeigt deutlich, dass sich die Ma(L) zum zweiten Messzeitpunkt als weniger kompetent einschätzen als die übrigen drei Kohorten, was verglichen mit den Staat(StR) signifikant ausfällt. Vergleicht man die Angaben der Ma(L) mit einjährigem Vorbereitungsdienst mit denen der zweijährigen Kohorten zur Abschlusserhebung, kann davon ausgegangen werden, dass die Ma(L) den Schuldienst mit einer geringeren Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund antreten. Für die Kohorten mit zweijährigem Vorbereitungsdienst lässt sich festhalten, dass sich ihre Kompetenzeinschätzung im Umgang mit Migrantinnen und Migranten im letzten Jahr des Vorbereitungsdienstes nicht verändert.

4.4 Zwischenfazit

An dieser Stelle werden die Ergebnisse der Befragung zu den kognitiven Voraussetzungen, Überzeugungen und motivationalen Orientierungen der Lehramtsanwärter/innen mit Bezug zu den Forschungsfragen zusammengefasst. Vorab lässt sich festhalten, dass sich die vier Kohorten der befragten Lehramtsanwärter/innen in ihren Antworten nur wenig unterscheiden.

Eingangsqualität - Vergleich Ma(L) und Staat(L): Etwas bessere kognitive Voraussetzungen und ausgeprägtere konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugungen bei den Ma(L)

- Sowohl das Abitur als auch die Hochschulausbildung haben die Ma(L) im Vergleich zu den Staat(L) mit einem besseren Notendurchschnitt abgeschlossen. Obgleich sich Master- und Staatsexamensnoten nicht unmittelbar vergleichen lassen, kann festgehalten werden, dass die Ma(L) mit etwas günstigeren kognitiven Voraussetzungen den Vorbereitungsdienst antreten.
- Bezüglich ihrer Überzeugungen zum Lehren und Lernen tendieren die Ma(L) von allen Gruppen zu Beginn des Vorbereitungsdienstes am stärksten zu konstruktivistischen Überzeugungen. Sie gehen also von einer eher individuellen und aktiven Wissenskonstruktion durch die Schülerinnen und Schüler aus anstelle von einer transmissionsorientierten Sichtweise, die stärker auf eine lehrerzentrierte und stark strukturierte Wissensvermittlung abzielt.

Eingangsqualität - Vergleich Ma(StR) und Staat(StR): Etwas bessere kognitive Voraussetzungen bei den Ma(StR)

- Auch für die Studienreferendarinnen und Studienreferendare zeigt sich, dass die Ma(StR) etwas bessere Abitur- und Hochschulabschlussnoten erzielen. Wiederum unter Vorbehalt der verschiedenen Universitätsabschlüsse, kann von leicht günstigeren kognitiven Voraussetzungen der Ma(StR) für den Vorbereitungsdienst ausgegangen werden.

Ergebnisqualität - Vergleich der Gruppen mit einjährigem (Ma(L)) und zweijährigem Vorbereitungsdienst: Keine bedeutsamen Unterschiede

– Hinsichtlich der kognitiven Voraussetzungen, Überzeugungen und motivationalen Orientierungen konnten am Ende des Vorbereitungsdienstes keine Unterschiede zwischen den einjährigen und zweijährigen Ausbildungsgängen gefunden werden.

Ergebnisqualität - Vergleich Ma(StR) und Staat(StR): Tendenziell höhere Motivation und Berufzufriedenheit bei Ma(StR)

– Auch wenn sich keine signifikanten Unterschiede zeigen lassen, so ist doch auffällig, dass die Ma(StR) besonders hinsichtlich der intrinsischen Motivation, der Berufszufriedenheit und der Bindung an den Lehrerberuf (berufliches Commitment) positiver eingestellt sind als die Staat(StR).

Da sich die vier Kohorten bezüglich der im Kapitel 4 thematisierten Bereiche eher ähneln als unterscheiden, wird die Gesamtgruppe im Folgenden zusammenfassend charakterisiert. Die befragten Lehramtsanwärter/innen haben im Mittel keine ausgedehnte pädagogische Praxiserfahrung und bringen eine eher konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung in den Vorbereitungsdienst mit. Sie verfügen jeweils über eine hohe und stabile berufsbezogene intrinsische Motivation, ein hohes berufliches Commitment und eine hohe Selbstwirksamkeit als Lehrer/in in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Bezüglich der bereits hoch ausgeprägten allgemeinen berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung konnte sogar eine weitere Steigerung über die Zeit des Vorbereitungsdienstes beobachtet werden. Eine der größten Veränderungen während des Vorbereitungsdienstes fand hinsichtlich der Zielorientierung der LAA statt. Das anfänglich hoch ausgeprägte Motiv des Kompetenzzuwachs im Beruf und das zu Beginn weniger stark ausgeprägte Motiv der Leistungsdemonstration nach außen werden zum Ende des Vorbereitungsdienstes als gleich wichtig eingeschätzt. Außerdem konnte für die Gesamtheit aller LAA eine leichte Abnahme der Berufszufriedenheit festgestellt werden.

5. Unterrichtskompetenz und Unterrichtsmerkmale der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter

5.1 Was wurde erhoben?

Die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen definiert die Kultusministerkonferenz in den Standards für die Lehrerbildung als „Kernaufgabe" von Lehrerinnen und Lehrern (KMK, 2004). Entsprechend ist eine zentrale Frage der vorliegenden Evaluation die nach der Entwicklung der Unterrichtskompetenz der Lehramtsanwärter/innen im Zeitraum des Vorbereitungsdienstes. Die Erfassung von ***Unterrichtskompetenz*** orientiert sich in dieser Studie an Ausbildungsvorgaben, die in den Standards für die Lehrerbildung zusammengeführt sind, und wird über Selbst- und Fremdeinschätzungen ermittelt. Die ***Unterrichtsmerkmale*** werden mittels deskriptiver Angaben zum eigenen und beobachteten Unterricht erhoben.

Den Schwerpunkt der ***Unterrichtskompetenz*** (siehe Kapitel 5.2 bis 5.5) stellt der Bereich „Unterrichten" dar. Die LAA geben zu Beginn und zum Ende ihres Vorbereitungsdienstes - die zweijährigen Kohorten zusätzlich nach ihrem ersten Ausbildungsjahr - ihre Selbstseinschätzung zu 22 Einzelkompetenzen zu diesem Kompetenzbereich ab. Die Einschätzungen werden zu allen Erhebungszeitpunkten zu den gleichen Einzelkompetenzen abgegeben, jeweils in anderer Reihenfolge, da sich nur auf diese Weise im Längsschnitt Kompetenzzuwächse identifizieren lassen. Ausbilderinnen und Ausbilder geben ebenfalls eine Einschätzung der Kompetenzen der LAA aus ihrer Sicht ab. Insofern ist zu berücksichtigen, dass der Kompetenzgewinn, über den in dieser Studie

berichtet wird, nur mittelbar aus Selbst- und Fremdeinschätzungen erschlossen wird. Anders verhält es sich mit dem Pädagogischen Wissen, das durch Testfragen und damit objektiv ermittelt wird (siehe Kapitel 6). Für Lehrer/innen als „Fachleute für das Lernen und Lehren" (KMK, 2000) stellt das Unterrichten, d. h. Lerngelegenheiten bereitzustellen und Lernprozesse anzuregen, den Kernbereich ihrer Aufgaben dar. Die unmittelbar unterrichtsbezogene Kompetenz wird im Folgenden in die drei Kompetenzdimensionen „Unterricht planen, durchführen und analysieren", „Lernsituationen gestalten" und „Selbstständiges Lernen und Differenzierung" aufgefächert erfasst. Daran schließen sich die Kompetenzbereiche „Beurteilen/Diagnostische Kompetenz", „Erziehen" und „Innovieren" an. Zur Erfassung der Unterrichtskompetenz wird auf ein Instrument zurückgegriffen, das im Rahmen des Evaluations- und Forschungsprojekt „Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem)" in Hessen zur Erhebung von Kompetenzen entsprechend den Standards für die Lehrerbildung eingesetzt wurde (Abs et al., 2005). Da die Modulstruktur des Berliner Vorbereitungsdiensts die Beurteilungskompetenz als einen Baustein des Moduls „Unterrichten" ausweist, wird auch diese Kompetenz erfasst: als Kompetenzbereich „Beurteilen" in Selbst- und Fremdeinschätzungen sowie umfassender als „Diagnostische Kompetenz", die nur von den LAA im Rahmen einer Skala aus der COACTIV-R-Studie eingeschätzt wird. Die Kompetenzbereiche Erziehen und Innovieren sind in dieser Studie nicht zentral und wurden aufgrund dessen nur mit einer eingeschränkten Anzahl von drei bzw. vier Einzelkompetenzen erhoben.

Bei der Erfassung von ***Unterrichtsmerkmalen*** (siehe Kapitel 5.6 und Kapitel 5.7) wird sich an den Ergebnissen der empirischen Unterrichtsforschung orientiert. Diese legen bestimmte Merkmale einer hohen Unterrichtsqualität nahe, von denen die Effizienz der Klassenführung sich als besonders wesentlich für den Unterrichtserfolg erwiesen hat (Weinert, 1996; Helmke, 2009). Um diese Dimension des Unterrichts zu berücksichtigen, wurde die LAA gebeten, ihren Unterricht zu allen Messzeitpunkten anhand einer Skala zu Unterrichtsstörungen aus der COACTIV-R-Studie einzuschätzen. Weiteren Aufschluss über die Gestaltung des Unterrichts gibt die Beschreibung des beobachteten und eigenen Unterrichts hinsichtlich der eingesetzten Unterrichtsmethoden. Diese wurden zu zwei bzw. drei Messzeitpunkten, d. h. wiederum über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg erfragt.

Insgesamt werden Einschätzungen zu folgenden Handlungskompetenzen und Unterrichtsmerkmalen erhoben (siehe Überblick dazu im Anhang 10.3):

1. **Kompetenzbereich Unterrichten: „Unterricht planen, durchführen und analysieren" (9 Items)**
2. **Kompetenzbereich Unterrichten: „Lernsituationen gestalten" (9 Items)**
3. **Kompetenzbereich Unterrichten: „Selbstständiges Lernen und Differenzierung" (4 Items)**
4. **Kompetenzbereich Beurteilen (2 Items) und „Diagnostische Kompetenz" (9 Items, nur LAA)**
5. **Kompetenzbereich Erziehen (3 Items)**
6. **Kompetenzbereich Innovieren (4 Items)**

– Unterrichtsmerkmal Klassenführung (4 Items)

– eingesetzte Unterrichtsmethoden (12 Methoden).

Mit der Kombination von Selbst- und Fremdeinschätzung der Kompetenzen sollen mehrperspektivisch Informationen gewonnen und zusammengeführt werden, um mögliche Über- oder Unterschätzungen, die bei diesem Verfahren auftreten können, entgegenzuwirken. Die Seminarleiter/innen schätzten in der vorliegenden Studie die Kompetenzen der einzelnen LAA ihrer Seminargruppe zu allen Befragungszeitpunkten ein, die Schulleiter/innen jeweils nur zu Anfang und Ende der Ausbildung. Die erfragten Einzelkompetenzen wurden theoriegeleitet zu den genannten Kompetenzbereichen gruppiert und werden zusammengefasst berichtet. Die Skalen

weisen über alle Befragungszeitpunkte und -gruppen gute bis sehr gute Reliabilitäten auf (siehe Skalendokumentation).

Die bereits beschriebenen Dimensionen von Unterrichtskompetenz sowie die Angaben zu den Unterrichtsmethoden liegen für einen Vergleich ebenfalls der Untersuchung der Prozessqualität des Vorbereitungsdienstes im Kapitel 7 zugrunde, in dem der Beitrag des Allgemeinen Seminars und der Ausbildungsschule zur Kompetenzentwicklung betrachtet wird. LAA sowie die Ausbilder/innen geben Auskünfte zu den erfahrenen bzw. angebotenen Lerngelegenheiten, so dass ein vergleichender Bogenschlag von Lerngelegenheiten zur Kompetenzentwicklung möglich ist.

5.2 Die Entwicklung der Unterrichtskompetenz im Vorbereitungsdienst

5.2.1 Die Kompetenzbereiche in der Selbsteinschätzung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter im Überblick

Die Befragung der LAA zu mehreren Zeitpunkten ermöglicht es, die Kompetenzentwicklung über den Ausbildungszeitraum zu beschreiben. Ihre Einschätzungen in der Entwicklung vom ersten zum dritten Erhebungszeitpunkt sind in Abbildung 20 im Überblick dargestellt. Die LAA haben aus ihrer Sicht bereits in der ersten Ausbildungsphase an der Universität grundlegende Kompetenzen erwerben können. Selbst zu den vergleichsweise niedrig eingeschätzten Kompetenzbereichen geben sie an, dass sie mehr als „im Ansatz vorhanden" (Ausprägung 2), in der Tendenz sogar eher „vorhanden" sind (Ausprägung 3), was einer mittleren Ausprägung auf der vorgegebenen Skala entspricht. Zum Ende des Vorbereitungsdienstes fühlen sich die LAA deutlich besser auf ihr Berufsfeld vorbereitet. Sie stufen ihre Kompetenzen in den einzelnen Bereichen als tendenziell „ausgeprägt" ein und sehen diese im Bereich „Unterricht planen, durchführen und analysieren" sogar höher als „ausgeprägt" entwickelt.

Betrachtet man die sechs Kompetenzbereiche im Vergleich, fällt zunächst auf, dass die Einschätzungen der Gruppe zu den einzelnen Bereichen nicht wesentlich voneinander abweichen. Die Befragung ergibt ein Bild eines **weitgehend ausgeglichenen Kompetenzprofils**, in dem kein Bereich stark von den anderen abfällt oder umgekehrt als besonders ausgeprägt herausticht. Dennoch zeigen sich über den Ausbildungszeitraum hinweg in der Rangfolge der Bereiche einerseits stabile Einschätzungen und andererseits Veränderungen. Eine vergleichsweise **hohe Kompetenz** geben die LAA durchgehend in den beiden Bereichen der Unterrichtskompetenz „Unterricht planen, durchführen und analysieren" und „Lernsituationen gestalten" an. Deutlich **weniger kompetent** schätzen sie sich dagegen zu allen Befragungszeitpunkten in der Förderung „selbstständigen Lernens und Differenzierens" ein. Obgleich sich die Lehreranwärter/innen (L) in diesem Kompetenzbereich im Mittel etwas kompetenter erleben als die Studienreferendarinnen und -referendare, wie detaillierte Analysen zeigen, scheinen für die LAA insgesamt in diesem Kompetenzbereich die höchsten Unsicherheiten zu liegen.

Veränderungen in den gut bzw. weniger gut eingeschätzten Kompetenzbereichen zeigen sich über den Ausbildungszeitraum hinweg betrachtet im Hinblick auf die Leistungsdiagnose und **Beurteilung** der Schülerinnen und Schüler, für die die LAA zu Beginn ihres Vorbereitungsdienstes aus ihrer Sicht die höchsten Kompetenzen mitbringen. Diese Einschätzung wird nach einem Jahr Ausbildungszeit nicht mehr im gleichen Ausmaß getroffen und erscheint den LAA am Ende ihres Vorbereitungsdienstes im Mittel als der Bereich, in dem ihre Kompetenzen am wenigsten ausgebildet sind. Möglicherweise lässt sich dieser Wandel in der Einschätzung damit erklären, dass den LAA im Laufe der praktischen Ausbildungsphase zunehmend die Komplexität dieses Kompetenzbereichs deutlich wird, der zu Beginn ihres Vorbereitungsdienstes für die nicht in dem Maße erkennbar war.

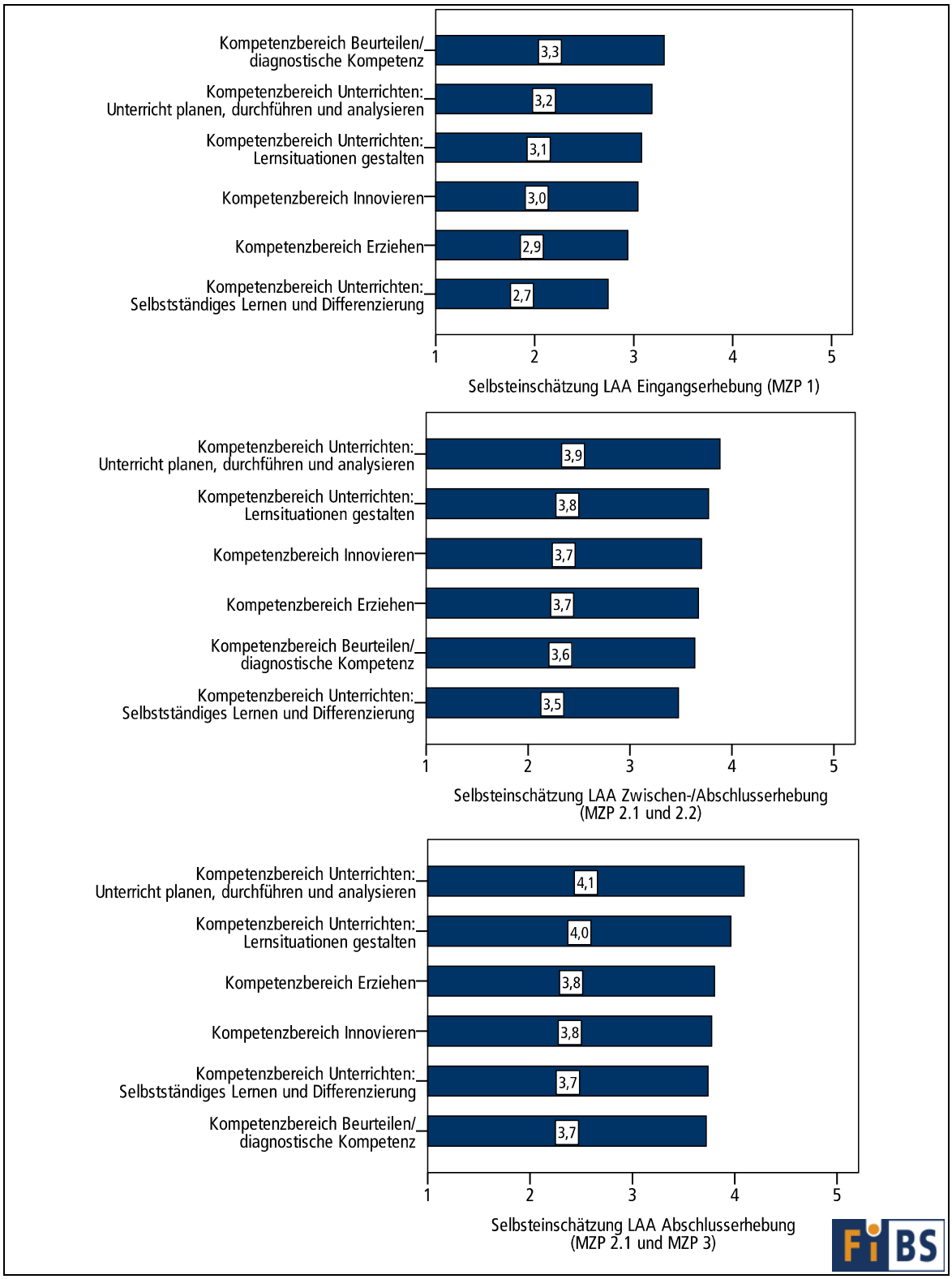


Abbildung 20: Entwicklung der selbsteingeschätzten Kompetenz der Gesamtgruppe der LAA im Vorbereitungsdienst; Skala: 1=kaum vorhanden, 2=im Ansatz vorhanden, 3=vorhanden, 4=ausgeprägt, 5=besonders ausgeprägt

Gemeinsam ist beiden Bereichen „Beurteilen" und „selbstständiges Lernen und Differenzieren", die im Kompetenzprofil zu Ausbildungsende vergleichsweise am schwächsten ausfallen, dass sie Fragen zu individuellen Lernwegen und zu individueller Leistungsdiagnostik zur Passung von Aufgabenschwierigkeiten oder Einschätzungen unterschiedlicher Leistungsniveaus umfassen. Diese Kompetenzen betrachten die LAA, wie auch der Blick auf die Angaben zu den Einzel-Items zeigt (siehe Kapitel 5.2.2.3 und Kapitel 5.2.2.4), offenbar als besonders herausfordernd.

5.2.2 Die Entwicklung in den einzelnen Kompetenzbereichen in der Selbst- und Fremdeinschätzung

In diesem Abschnitt wird die Entwicklung der Unterrichtskompetenzen für jeden der sechs Kompetenzbereiche über den Ausbildungszeitraum beschrieben, zunächst aus Sicht der LAA (Selbsteinschätzung, siehe z. B. Abbildung 21) und unmittelbar daran anschließend aus Sicht der Seminar- und Schulleitungen (Fremdeinschätzung, siehe z. B. Abbildung 22). Im ersten Schritt werden die mittleren Werte für jede Ausbildungsgruppe zu den Erhebungszeitpunkten verglichen und die Kompetenzentwicklung über die Ausbildungszeit skizziert. Im zweiten Schritt werden die Masterkohorten mit den Staatsexamenskohorten kontrastiert und im dritten Schritt mit Ergebnissen der Analyse der erfragten Einzelkompetenzen des betreffenden Bereichs ergänzt.

Als zentrales Ergebnis lassen sich vorab für alle Beurteilerperspektiven **übereinstimmend** festhalten:

– Diejenigen LAA, die zwei Ausbildungsjahre absolvieren, setzen ihre Kompetenzentwicklung in den drei erfragten Dimensionen der Unterrichtskompetenz in diesem Ausbildungsjahr statistisch signifikant fort, wenngleich zumeist nicht im selben Ausmaß wie im ersten Jahr. D. h. **das Kompetenzniveau der Ma(L)-Lehramtsanwärter/innen** mit einjährigem Vorbereitungsdienst ist vor allem in den Bereichen „Unterricht planen, durchführen und analysieren", „Lernsituationen gestalten" und „selbstständiges Lernen und Differenzierung" **am Ende ihrer Ausbildung beträchtlich niedriger** als das der zweijährigen Gruppen zu deren Ausbildungsende.

5.2.2.1 Unterrichtskompetenz: Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse

Selbsteinschätzung

Für den Kompetenzbereich *Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse* schätzten sich die LAA bezüglich von Aussagen ein wie „Ich verfüge über die Kompetenz, die Wahl der Unterrichtsmethoden und Sozialformen zu begründen." oder „...die Unterrichtszeit effektiv zu nutzen" oder „...die Stärken und Schwächen meines Unterrichts schwerpunktmäßig oder kriterienorientiert zu reflektieren".

Wie sich an Abbildung 21 ablesen lässt, stufen die LAA aller vier Ausbildungsgänge ihre Fähigkeiten, Unterricht selbstständig zu planen, durchzuführen und analysieren zu können zu Beginn des Vorbereitungsdienstes als „vorhanden" und sogar besser ein. Ihre Angaben nach einem Jahr der praktischen Ausbildungsphase lassen auf einen deutlichen Kompetenzzuwachs schließen, der sich im zweiten Ausbildungsjahr bei den LAA mit zweijähriger Ausbildungszeit weiter fortsetzt, allerdings etwas schwächer ausfällt. Zum Ende des Vorbereitungsdienstes geben die LAA mit zweijähriger Ausbildungszeit übereinstimmend an, dass die erfragten Kompetenzen nun „ausgeprägt" vorhanden sind. Die Lehramtsgruppen unterscheiden sich in der Entwicklung nicht wesentlich voneinander – allerdings im Ausbildungsergebnis. Die **Ma(L)** schätzen ihre Fähigkeiten in diesem Bereich am Ende ihrer einjährigen Ausbildungszeit deutlich schwächer ein als die anderen Kohorten am Ende ihrer zweijähriger Ausbildung. Ihre Selbsteinschätzungen liegen in sieben der neun Einzelkompetenzen signifikant niedriger als die zumindest einer der zweijährigen Kohorten.

Vergleicht man die Selbsteinschätzung **der Staatsexamens- mit denen der Masterabsolvent/inn/en**, fällt zum einen auf, dass die Ma(StR) ihre Unterrichtskompetenz vor allem zu Beginn des Vorbereitungsdiensts etwas höher einschätzen als die Staat(StR).

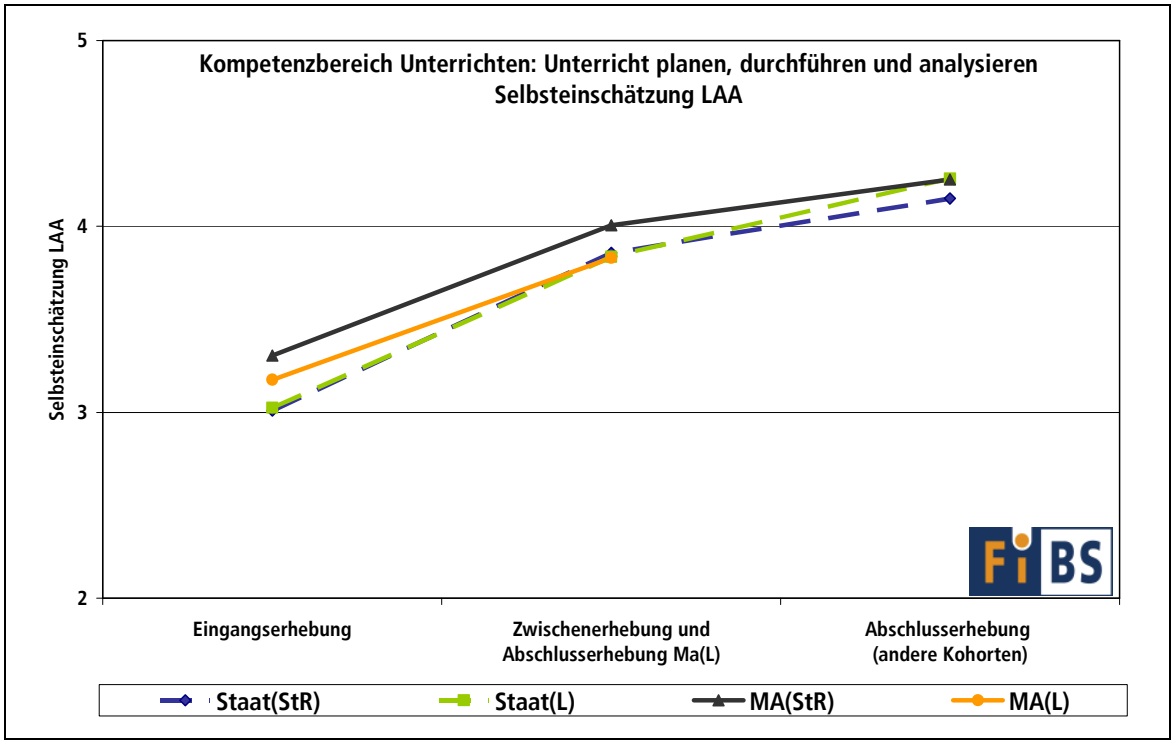


Abbildung 21: Selbsteinschätzung: Unterricht planen, durchführen und analysieren; Skala: 1=kaum vorhanden, 2=im Ansatz vorhanden, 3=vorhanden, 4=ausgeprägt, 5=besonders ausgeprägt; n=162

Die Analyse der einzelnen Items zur Erhebung von Unterrichtskompetenz zeigt, dass die Angaben der Ma(StR) für „Unterricht planen, durchführen und analysieren" für acht von neun Kompetenzen über denen der Staat(StR) liegen und sich besonders deutlich in der Einzelkompetenz „Begründung von Unterrichtsmethoden und Sozialformen" von der der Staat(StR) abheben. Die Abbildung 21 lässt jedoch ebenso erkennen, dass dieser selbstberichtete - leichte - Kompetenzvorsprung der Ma(StR) im Vergleich zu den Staat(StR) sich zum Ende der Ausbildung nivelliert.

Fremdeinschätzung

Das Urteil der Seminarleiter/innen deckt sich insofern mit dem der LAA, als dass sie den Entwicklungssprung in der Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse im ersten Ausbildungsjahr für alle vier LAA-Gruppen bestätigt (siehe Abbildung 22). Allerdings treten aus ihrer Sicht alle LAA und insbesondere die Lehreranwärter/innen (L) schon mit vergleichsweise etwas weniger unterrichtsrelevanten Kompetenzen den Vorbereitungsdienst an. Während die Staat(L)-Gruppe diese in den Augen der Seminarleiter/innen vor allem im zweiten Jahr stark ausbauen kann, gelingt dies der Ma(L)-Gruppe im ersten Jahr nur unterdurchschnittlich. Eine weitere Übereinstimmung zeigt sich in der durchgehend tendenziell besseren Einschätzung der Kompetenzen der Ma(StR) gegenüber denen der Staat(StR). Der Kompetenzvorsprung der Ma(StR) ist allerdings, anders als von den LAA angegeben, zum Ende der Ausbildung stärker ausgeprägt als zu Beginn.

Die Schulleiter/innen bewerten die Eingangskompetenzen der LAA insgesamt besser als die Seminarleiter/innen. Im Niveau fallen ihre Urteile etwa mit den von den LAA eingeschätzten Kompetenzen zusammen.

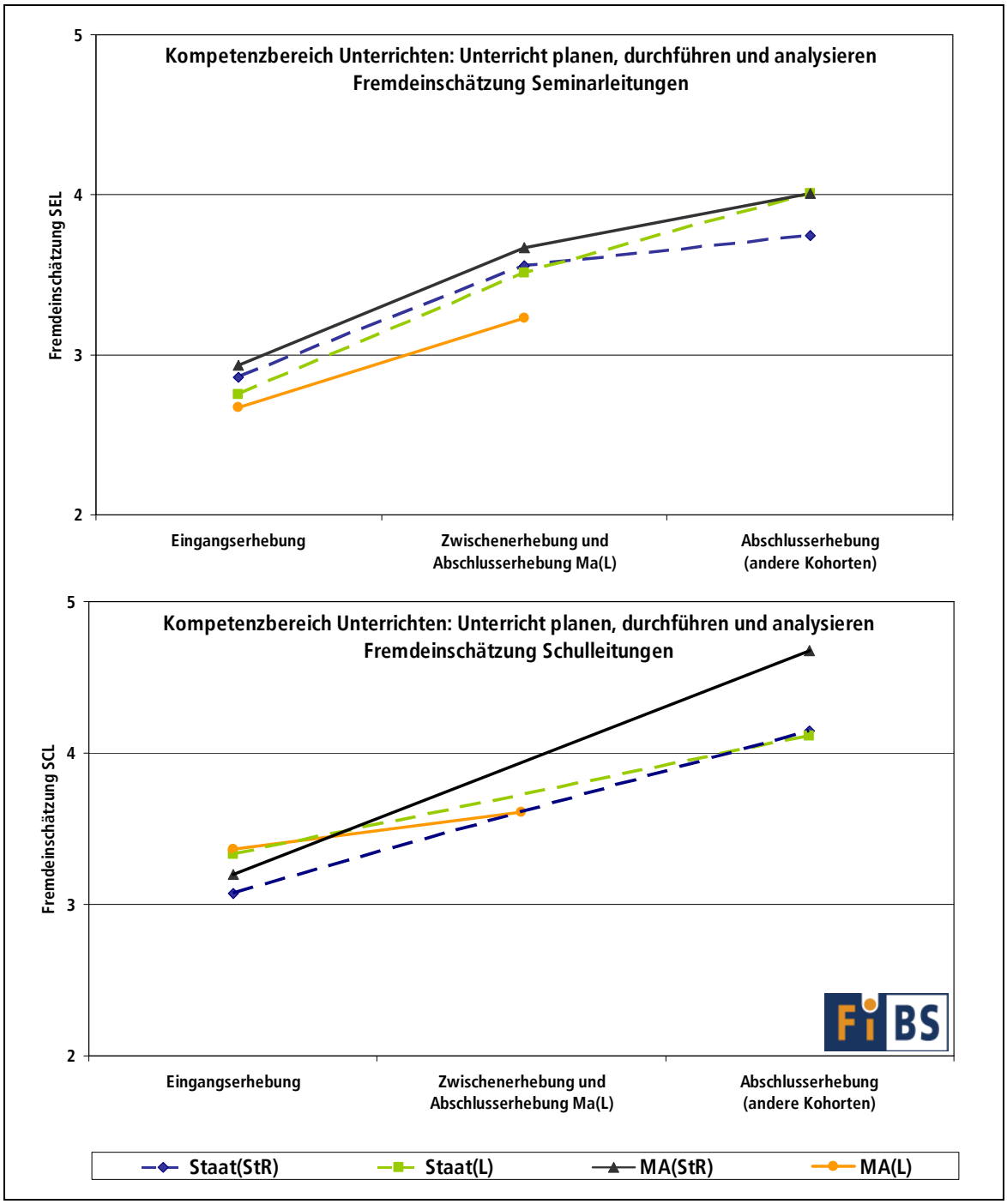


Abbildung 22: Fremdeinschätzung: Unterricht planen, durchführen und analysieren (SEL=Seminarleitungen, SCL=Schulleitungen; Skala: 1=kaum vorhanden, 2=im Ansatz vorhanden, 3=vorhanden, 4=ausgeprägt, 5=besonders ausgeprägt[14]

14 Für die Fremdeinschätzungen bezüglich der Entwicklung der Unterrichtskompetenzen der Lehramtsanwärter/innen gaben die Seminarleiter/innen vom MZP 1 bis zum MZP 3 zwischen 162 und 236, die Schulleiter/innen zwischen 101 und 161 Fremdurteile ab.

Anders als die beiden anderen Beurteilergruppen sehen sie die Eingangskompetenzen für beide Gruppen der Lehreranwärter/innen (L) nicht im Nachteil. Erst am Ende der unterschiedlichen Ausbildungszeiten ergibt sich ein merklicher Nachteil für die Ma(L), der auf die deutlich flacher verlaufende Lernkurve der Ma(L) zurückzuführen ist. Bei den Einschätzungen zur Eingangserhebung, die etwa 10 Wochen nach Beginn des Vorbereitungsdienstes stattfand, ist jedoch zu berücksichtigen, dass einige Schulleitungen angaben, zu diesem Zeitpunkt noch keine verlässliche und differenzierte Einschätzung der betreffenden Person treffen zu können.

Auffällig ist die äußerst positive Einschätzung der Ma(StR) durch die Schulleiter/innen am Ende ihres Vorbereitungsdiensts. Werden die Kompetenzen der Staat(StR) zum Ende des Ausbildungszeitraums um eine Merkmalsausprägung höher eingeschätzt als zu Beginn, werden die der Ma(StR) um rund eineinhalb Merkmalsausprägungen höher eingeschätzt.

5.2.2.2 Unterrichtskompetenz: Lernsituationen gestalten

Selbsteinschätzung

Die Kompetenzdimension *Lernsituationen gestalten* umfasst aus der Lehr-Lern-Forschung und allgemeinen Didaktik ableitbare Prinzipien für eine lernwirksame und anregende Gestaltung der Lernumgebung für Schülerinnen und Schüler. Bezüglich dieser Kompetenzen sollten sich die LAA anhand von Items wie „Ich verfüge über die Kompetenz, im Unterricht an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen." oder „...Fehler mit Schülerinnen und Schülern so zu besprechen, dass sie davon profitieren." einschätzen.

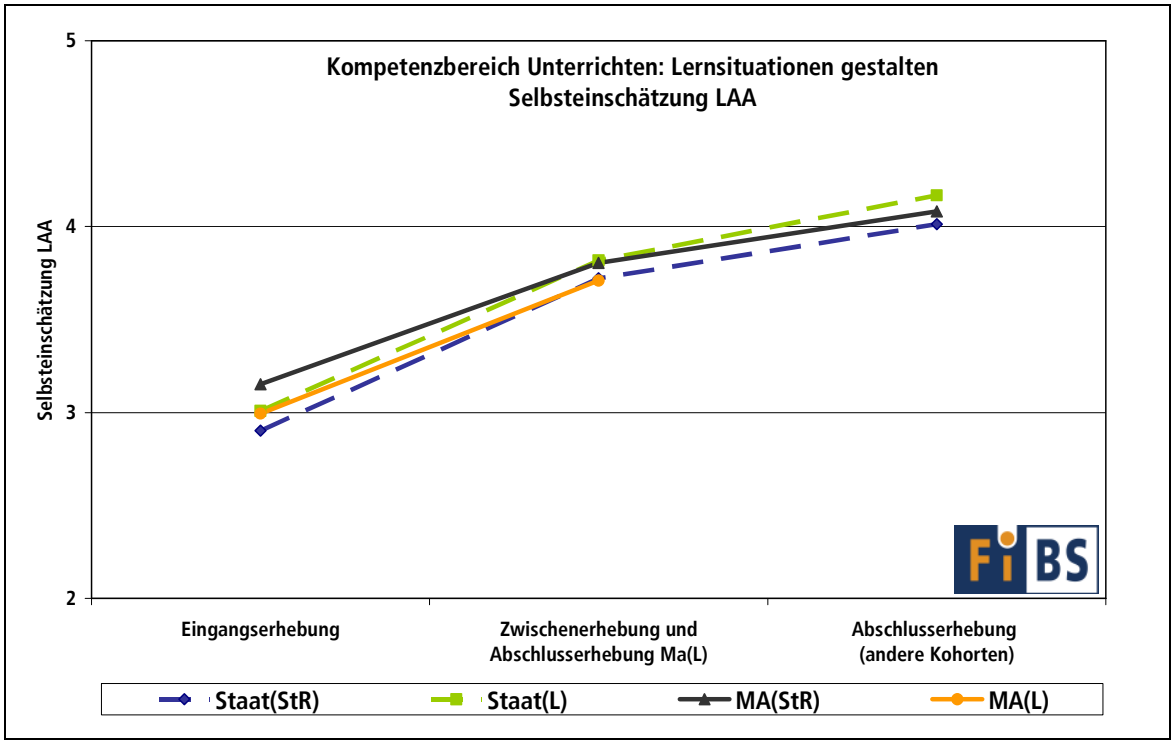


Abbildung 23: Selbsteinschätzung LAA: Lernsituationen gestalten; Skala: 1=kaum vorhanden, 2=im Ansatz vorhanden, 3=vorhanden, 4=ausgeprägt, 5=besonders ausgeprägt; n=162

Bei einem ganz ähnlichen Verlauf des Kompetenzzuwachses über den Vorbereitungsdienst wie im Bereich „Unterricht planen, durchführen und analysieren", fühlen sich die LAA bei Eintritt in den Vorbereitungsdienst in diesen Aspekten allerdings insgesamt etwas unsicherer. Zum Ende der Ausbildung schätzen die zweijährigen

Ausbildungsgänge ihre Kompetenzen zur Gestaltung von Lernsituationen jedoch mindestens als „ausgeprägt" ein, wieder mit Ausnahme der **Ma(L)-Gruppe**, die an der Kompetenzentwicklung im zweiten Ausbildungsjahr nicht teil hat. Statistisch bedeutsame Kompetenzdefizite ergeben sich für sie in fünf von neun Einzelkompetenzen, insbesondere für die Fähigkeiten einer „fruchtbaren Gestaltung spontaner Diskussionen", der „Koppelung realer Erfahrungen mit Wissensvermittlung" und der „Motivation von Schülerinnen und Schülern durch die Gestaltung von Lernsituationen".

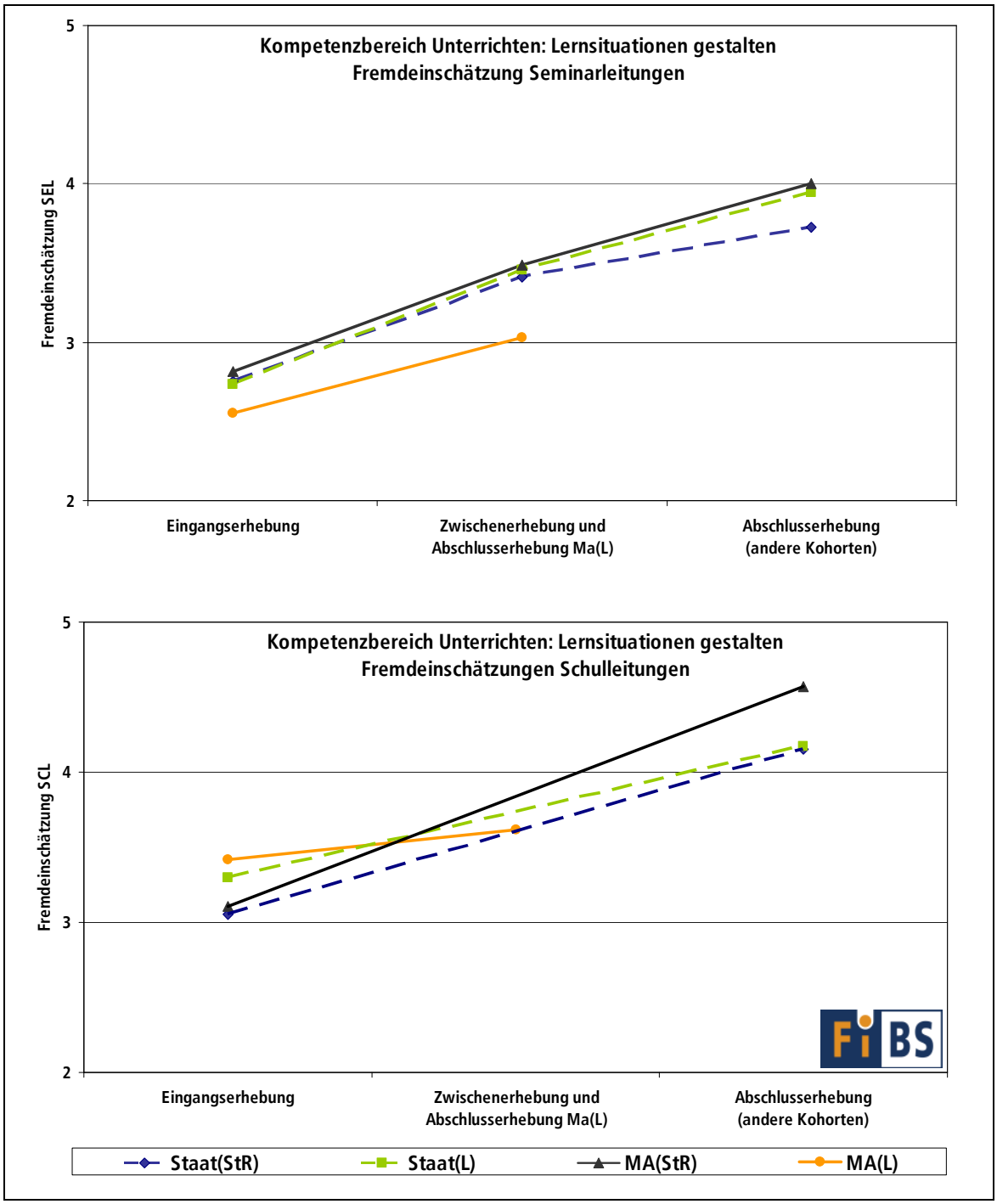


Abbildung 24: Fremdeinschätzung: Lernsituationen gestalten (SEL=Seminarleitungen, SCL=Schulleitungen); Skala: 1=kaum vorhanden, 2=im Ansatz vorhanden, 3=vorhanden, 4=ausgeprägt, 5=besonders ausgeprägt

Der **Vergleich der Staatsexamens- mit denen der Masterabsolvent/inn/en** zeigt, dass sich die Ma(StR) auch in diesem Bereich vor allem zu Beginn des Vorbereitungsdienstes subjektiv besser einschätzen als die Staat(StR), was aber statistisch nicht abgesichert werden kann. Von den Lehreranwärter/innen (L) schätzt die Staat(L)-Gruppe ihre Kompetenz „Lernsituationen zu gestalten" zum zweiten Messzeitpunkt tendenziell etwas besser ein als die Ma(L)-Gruppe, obgleich es sich um Unterschiede in sehr geringem Ausmaß handelt. In einzelnen Kompetenzfacetten, wie dem „fachübergreifenden Unterrichten" unterscheiden sich die Lehreranwärter/innen (L) einerseits von den Studienreferendar/inn/en andererseits. Dieser Unterschied fällt zum zweiten Messzeitpunkt sogar signifikant aus.

Fremdeinschätzung

Während sich die LAA bei Antritt des Vorbereitungsdienstes bezüglich ihrer Kompetenzen zur Lernsituationsgestaltung im Vergleich zu denen zur Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse etwas ungünstiger einschätzen, berichten die Seminarleiter/innen in der Eingangserhebung keine Niveauunterschiede zwischen diesen beiden Kompetenzbereichen. Allerdings schätzen die Seminarleiter/innen die LAA wiederum etwas schwächer ein, als diese sich selbst einschätzen. Weiterhin heben sich im Urteil der Seminarleiter/innen die Ma(L)-Lehramtsanwärter/innen bei Eintritt in den Vorbereitungsdienst durch ein sichtlich niedrigeres Kompetenzniveau von den zweijährigen Ausbildungsgängen ab. Den Seminarleiter/inne/n zufolge entwickelt sich die Kompetenz der Ma(L), lernwirksame Prinzipien bei der Gestaltung von Lernsituationen umzusetzen, im Laufe des Vorbereitungsdienstes weniger gut und diese haben am Ende ihres Ausbildungsjahrs substanziell weniger gelernt als die zweijährigen Ausbildungsgänge. Ebenso wie die Schulleiter/innen sehen die Seminarleiter/innen die Ma(StR) als leicht kompetenter in der Gestaltung von Lernsituationen als die Staat(StR).

Bei den Schulleiter/inne/n ergibt sich ein sehr ähnliches Bild wie bei dem vorausgegangenen Bereich der Unterrichtskompetenz. Insgesamt schätzen sie die Kompetenzen der LAA zu Beginn der Ausbildung besser ein als die Seminarleiter/innen und teilweise sogar höher als die LAA selbst. Zum Ende hin können sich die Ma(StR) wiederum besser qualifizieren als alle anderen Kohorten.

5.2.2.3 Unterrichtskompetenz: Selbstständiges Lernen und Differenzierung

Selbsteinschätzung

Kompetenzen, die im Bereich *Selbstständiges Lernen und Differenzierung* eingeschätzt werden sollen, beziehen sich auf die Förderung selbstständiger Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schülern sowie eine differenzierte und individualisierte Förderung. Dazu zählen Items wie „Ich verfüge über die Kompetenz, das eigenständige Lernen von Schülerinnen und Schülern zu fördern." oder „...leistungsschwächeren und besonders begabten Schülerinnen und Schülern differenzierte Aufgaben zu stellen".

Die selbsteingeschätzten Kompetenzen der LAA zur Förderung des „Selbstständigen Lernens und Differenzierens" sind bei Aufnahme des Vorbereitungsdiensts wiederum für alle Gruppen ähnlich, wenngleich die selbstberichtete Kompetenz der Studienreferendarinnen und Studienreferendare in diesem Kompetenzbereich zu Beginn des Vorbereitungsdienstes tendenziell niedriger ausfällt als die der Lehreranwärter/innen (L). Die LAA beurteilen ihre Kompetenzen in diesem Bereich als noch etwas schwächer als die Fähigkeit, Lernsituationen zu gestalten. Obgleich sich eine für alle LAA-Gruppen signifikant ausfallende Kompetenzentwicklung jeweils für beide Jahre des Vorbereitungsdienstes feststellen lässt, wird die Fähigkeit, eigenständige und individualisierte Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schülern bewirken zu können nicht nur zu Beginn sondern auch zum

Ende des Vorbereitungsdienstes etwas niedriger beurteilt als die vorhandenen Kompetenzen bezüglich „Unterricht planen, durchführen und analysieren" und „Lernsituationen gestalten".

Die **Ma(L)** bleiben auch in diesem Kompetenzbereich mit ihrer Selbsteinschätzung zum Abschluss ihres einjährigen Vorbereitungsdienstes hinter den Selbsteinschätzungen der anderen LAA zum Abschluss ihres zweijährigen Vorbereitungsdienstes zurück. Der Unterschied wird allerdings nur in Bezug auf die Staat(L) signifikant. Die Analyse der Einzel-Items zeigt, dass dieser Unterschied für drei der vier Items signifikant ist. In besonderem Maße betrifft dies die Einzelkompetenz „Förderung des eigenständigen Lernen", für das die Angaben der Ma(L) im Vergleich mit allen drei anderen Kohorten signifikant niedriger ausfallen.

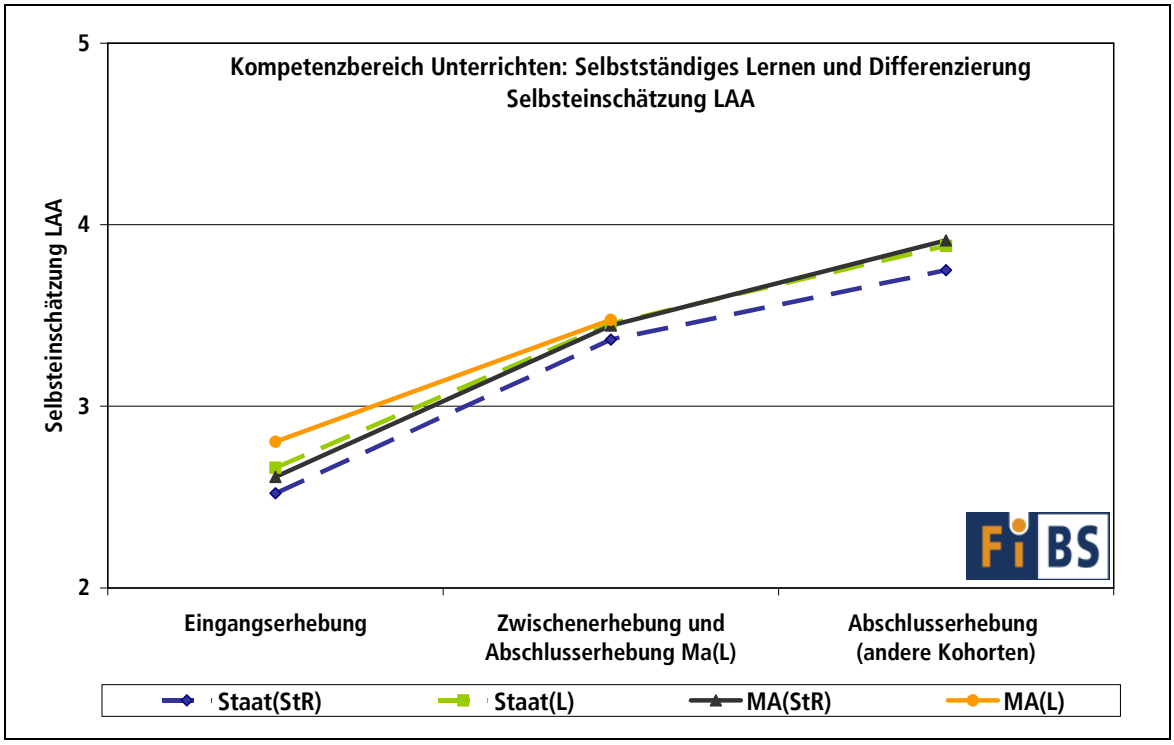


Abbildung 25: Selbsteinschätzung LAA: Selbstständiges Lernen und Differenzierung; Skala: 1=kaum vorhanden, 2=im Ansatz vorhanden, 3=vorhanden, 4=ausgeprägt, 5=besonders ausgeprägt; n=105

Im **Vergleich der Kohorten** erleben sich die Ma(StR) in diesem Kompetenzbereich, anders als in den bereits beschriebenen Bereichen, zu Beginn des Vorbereitungsdienstes nicht kompetenter als die anderen Kohorten. Lediglich zu den Staat(StR) zeigt sich ein geringfügiger Unterschied, der sich über den Ausbildungszeitraum fortsetzt und sich zum Ende des Vorbereitungsdienstes hin vergrößert. Bessere Einschätzungen der Ma(StR) zeigen sich auf Ebene der Einzel-Items jedoch nur für Items, die das „Selbstständige Lernen", nicht jedoch die „Differenzierung", betreffen. Die Lehreranwärter/innen (L) schätzen sich zum ersten Erhebungszeitpunkt in dieser Kompetenzdimension als etwas kompetenter als die Studienreferendarinnen und Studienreferendare ein. Hier weist die Betrachtung der Angaben der LAA auf Ebene der einzelnen Items hingegen auf eine signifikante Stärke der Lehreranwärter/innen (L), der Ma(L) genauso wie der Staat(L), bei „differenzierten Aufgabenstellungen für starke bzw. schwache Schüler/innen" hin. Auch nach einem Jahr Ausbildung wird diese Stärke wieder berichtet.

Fremdeinschätzung

Im Hinblick auf die Eingangsvoraussetzungen fällt die Einschätzung der Seminarleiter/innen für den Bereich „Selbstständiges Lernen und Differenzierung" für alle vier Ausbildungskohorten sehr ähnlich aus. In diesem Bereich werden die Ma(L) und Staat(L) anfangs sogar von den Seminarleiter/inne/n geringfügig, von den Schulleiter/inne/n hingegen deutlich besser eingeschätzt als die Studienreferendarinnen und Studienreferendare.

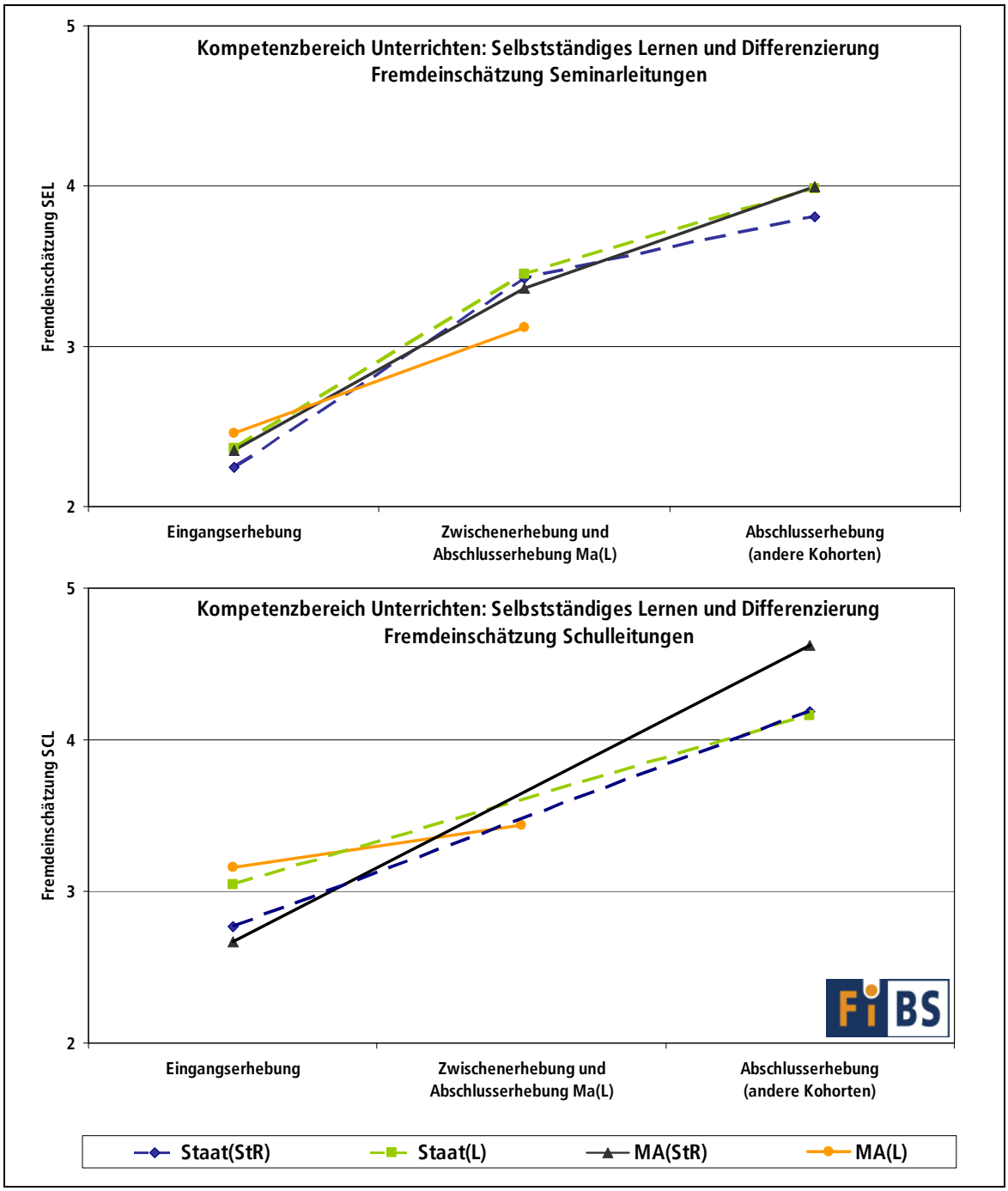


Abbildung 26: Fremdeinschätzung: Selbstständiges Lernen und Differenzierung (SEL=Seminarleitungen, SCL=Schulleitungen); Skala: 1=kaum vorhanden, 2=im Ansatz vorhanden, 3=vorhanden, 4=ausgeprägt, 5=besonders ausgeprägt

Es lässt sich also festhalten, dass die Seminarleiter/innen in den drei Bereichen der unterrichtsbezogenen Kompetenzen mit Ausnahme der „Gestaltung von Lernsituationen" zu Beginn des Vorbereitungsdienstes keine nachteilige Kompetenzdifferenzen der Ma(L) ausmachen. Nach einem Ausbildungsjahr wird jedoch von den Seminarleiter/inne/n für „Selbstständiges Lernen und Differenzierung" wie auch für die vorangegangenen beiden Bereiche über ein Kompetenzdefizit bei den Ma(L) berichtet, das im Vergleich zu denen der zweijährigen Ausbildungsgänge zu Ausbildungsende erheblich ausfällt.

Die günstigen Eingangsvoraussetzungen der beiden Gruppen der Lehreranwärter/innen (L), die diese aus Sicht der Schulleiter/innen in den drei unterrichtsbezogenen Bereichen in den Vorbereitungsdienst mitbringen, sind in ihrer Einschätzung im Hinblick auf Fähigkeit, „Selbstständiges Lernen und Differenzierung" umzusetzen, besonders ausgeprägt. Diesen von den Schulleiter/inne/n wahrgenommen Kompetenzvorsprung können beiden Kohorten - Ma(L) und Staat(L) - allerdings über den Ausbildungszeitraum nicht in der Weise ausbauen, wie es aus Sicht der Schuleiter/innen für die Ma(StR) zu beobachten ist. Wiederum fällt den Schulleiter/inne/n zufolge die Kompetenzentwicklung der Ma(L) im vergleichbaren Zeitraum schwächer aus als die der anderen Kohorten. Auch im Hinblick auf individualisierten und differenzierten Unterricht sind im Urteil der Schulleiter/innen bei den fertig ausgebildeten Ma(StR) die am stärksten ausgeprägten Kompetenzen vorhanden.

5.2.2.4 Kompetenzbereich Beurteilen

Selbsteinschätzung

Der Kompetenzbereich *Beurteilen* umfasst die Fähigkeiten, sowohl Leistungen zu beurteilen und das Leistungsprofil der Klasse einschätzen zu können als auch Lern- und Entwicklungsstände von Schülerinnen und Schülern zu diagnostizieren, um Aufgabenstellungen daran anzupassen.

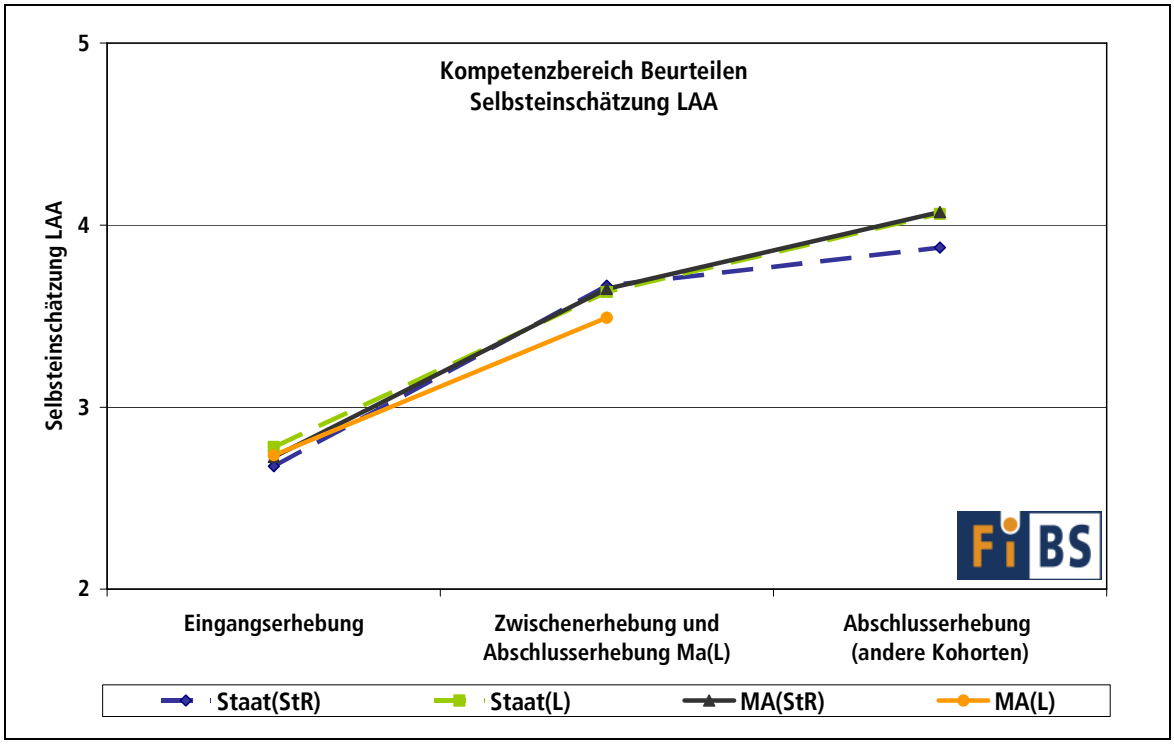


Abbildung 27: Selbsteinschätzung: Beurteilen; Skala: 1=kaum vorhanden, 2=im Ansatz vorhanden, 3=vorhanden, 4=ausgeprägt, 5=besonders ausgeprägt; n=162

Im Rahmen der Erhebung der Unterrichtskompetenz aus LAA- und Ausbildersicht sollten die LAA ihre Kompetenz zu folgenden Aussagen einschätzen: „Ich verfüge über die Kompetenz, den Leistungsfortschritt der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Instrumenten festzustellen." sowie „…leistungsschwächere und besonders begabte Schüler/innen zu erkennen".

Die Selbsteinschätzungen der Eingangskompetenzen fallen für alle Ausbildungsgänge sehr homogen aus. Dabei sehen die LAA diese Kompetenzaspekte im Vergleich zu den anderen Kompetenzbereichen im Mittel als eher schwächer ausgeprägt. Ihre Einschätzung der beiden erfragten Kompetenzaspekte fällt jedoch sehr stark auseinander: die Fähigkeit, begabte und leistungsschwache Schüler/innen zu identifizieren, bewerten sie weit besser als die Fähigkeit zu einer Leistungsfeststellung mit unterschiedlichen Methoden. Über das erste Ausbildungsjahr erleben sie jedoch einen substanziellen Kompetenzausbau, der sich im zweiten Ausbildungsjahr in höherem Maße für die Ma(StR)- und die Staat(L)- als für die Staat(StR)-Kohorte fortsetzt. Auffällig ist, dass die **Ma(L)** selbst ihren Lernzuwachs im ersten Jahr der Ausbildung als geringer einschätzen als die anderen Ausbildungsgänge und folglich am Ende ihrer Ausbildungszeit ein niedrigeres Kompetenzniveau berichten als das, mit dem die anderen Ausbildungsgänge in ihr zweites Ausbildungsjahr gehen. Im zweiten Ausbildungsjahr berichten die Staat(L) und die Ma(StR) von größeren Lernzuwächsen als die Staat(StR), die ihrer Selbsteinschätzung zufolge ihre Beurteilungskompetenz nur wenig weiterentwickeln können.

Insofern lässt sich für die Perspektive des **Vergleichs zwischen den Master- und Staatsexamenskohorten** festhalten, dass die Ma(StR)-Gruppe - allerdings gemeinsam mit der Staat(L)-Kohorte - im Bereich „Beurteilen" zum Abschluss der Ausbildung merklich höhere Selbsteinschätzungen als die Staat(StR) abgibt, die diesen Ausbildungsabschnitt offenbar nicht vergleichbar gut zur Kompetenzentwicklung nutzen konnten. In den Einzel-Items zeigt sich dies als Trend, lässt sich aber nicht statistisch absichern.

Fremdeinschätzung

In diesem Kompetenzbereich treten bezüglich der Einschätzung der Eingangskompetenzen die stärksten Abweichungen der Einschätzung der Seminarleiter/innen von denen der LAA auf. Während für die Selbsteinschätzungen der LAA zur Eingangserhebung kaum kohortenspezifische Unterschiede festzustellen sind, beschreiben die Seminarleiter/innen die beiden Lehreranwärter/innen (L)-Gruppen als deutlich schwächer. Ähnlich dem Urteil der LAA ist hingegen der große Kompetenzsprung im ersten Jahr der Ausbildung, den die Seminarleiter/innen für alle vier Ausbildungsgänge in gleichem Ausmaß berichten. Im zweiten Ausbildungsjahr setzt sich aus Sicht der Seminarleiter/innen eine vergleichbare Kompetenzentwicklung ausschließlich für die Staat(L) fort. Dieser Kompetenzvorsprung begründet sich vor allem in der hohen Einschätzung der Kompetenz der Staat(L), den „… Leistungsfortschritt der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Instrumenten festzustellen". Für die anderen beiden zweijährigen Ausbildungsgänge sehen die Seminarleiter/innen dagegen eine weitgehende Stagnation in dieser Kompetenz.

Die Schulleiter/innen sehen umgekehrt zur Einschätzung der Seminarleiter/innen zu Beginn des Vorbereitungsdienstes beide Lehreranwärter/innen (L)-Gruppen als etwas stärker als die Studienreferendarinnen und Studienreferendare.

Diese kohortenspezifischen Unterschiede nivellieren sich jedoch zum Ende der Ausbildung. Darüber hinaus schätzen sie die Eingangskompetenzen der LAA auch insgesamt deutlich besser ein. Anders als die anderen Beurteilergruppen sehen die Schulleiter/innen eine gleichmäßige Kompetenzentwicklung der zweijährigen LAA-Kohorten zum Ende der Ausbildung hin, an der die Ma(L) jedoch keinen Anteil haben.

Des Weiteren ist die Beurteilungskompetenz, mit Ausnahme des Kompetenzbereichs Erziehen, der einzige Bereich, in dem die Schulleiter/innen keine überdurchschnittliche Einschätzung der Ma(StR)-Gruppe treffen.

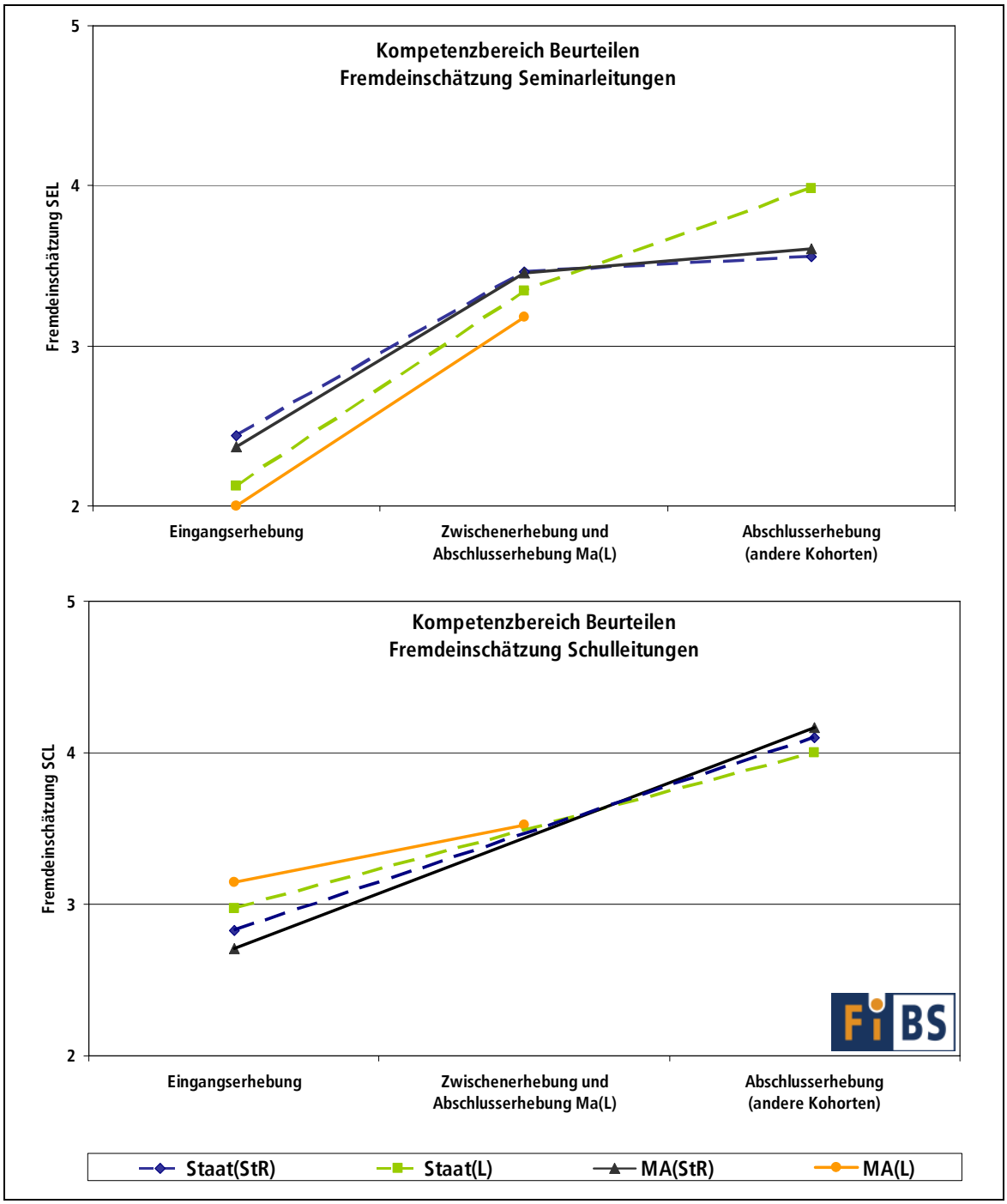


Abbildung 28: Fremdeinschätzung: Beurteilen (SEL=Seminarleitungen, SCL=Schulleitungen); Skala: 1=kaum vorhanden, 2=im Ansatz vorhanden, 3=vorhanden, 4=ausgeprägt, 5=besonders ausgeprägt

5.2.2.5 Ergänzung zum Kompetenzbereich Beurteilen: LAA-Selbsteinschätzung „Diagnostische Kompetenz"

Um die Einschätzungen zu diesem Kompetenzbereich auf eine breitere Basis stellen zu können und im Bereich der Selbsteinschätzungen ein differenzierteres Kompetenzprofil zu erhalten, sollten die LAA ihre „*diagnostische Kompetenz*" zusätzlich anhand von sieben weiteren Einzelaussagen beurteilen, z. B.: „Ich verfüge über die Kompetenz, die Leistungsvariation in einer Klasse im Vergleich zu anderen Klassen korrekt einzuschätzen." oder „...den Schwierigkeitsgrad einzelner Aufgaben abzuschätzen" (siehe Anhang 10.3).

Hinsichtlich der Aussagen zur diagnostischen Kompetenz, die hier erfragt wurden, schätzen sich alle LAA unabhängig von ihrer Kohortenzugehörigkeit zu Beginn des Vorbereitungsdienstes, anders als zu den Aussagen des Bereichs „Beurteilen", recht günstig ein. Allerdings steigert sich die Kompetenzeinschätzung über den Ausbildungszeitraum hinweg nur wenig, wenngleich der Kompetenzausbau über die Zeit des Vorbereitungsdienstes für alle Kohorten signifikant ausfällt.

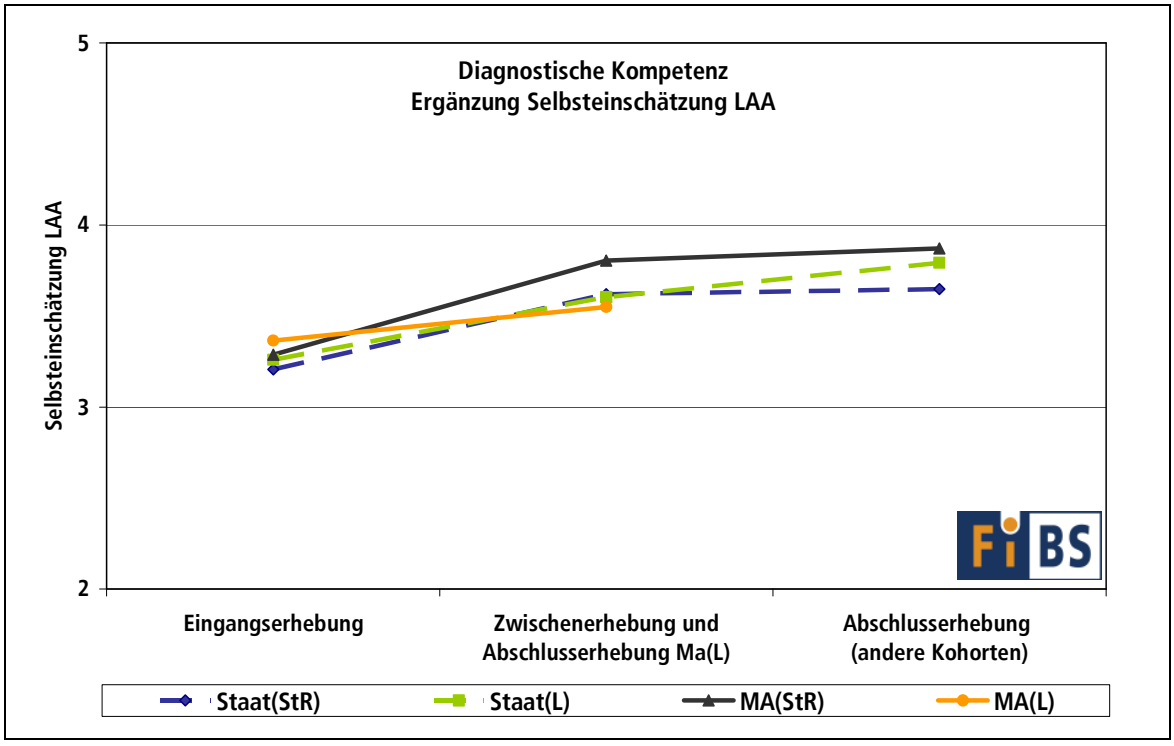


Abbildung 29: Ergänzung Selbsteinschätzung diagnostische Kompetenz; Skala: 1=sehr schlecht, 2=schlecht, 3=durchschnittlich, 4=gut, 5=sehr gut; n=162

Die breite Item-Basis erlaubt es, detaillierter unterscheiden zu können, dass sich die LAA besonders gut im Hinblick auf eine „gerechte" Beurteilung von schriftlichen sowie mündlichen Leistungen einschätzen, sich zutrauen, leistungsschwächere und leistungsstärkere Lernende zu erkennen und diese in eine leistungsbezogene Rangfolge zu bringen. Auf ähnlichem Niveau, nur etwas weniger günstig, werden Items zur lerngruppenübergreifenden Leistungsdiagnose eingeschätzt und zu solchen Items, die die Passung von Aufgabenschwierigkeit bzw. Unterrichtsniveau und individuellen Schülerkompetenzniveaus betreffen. Am schwierigsten erscheint ihnen die Erfassung von Leistungsfortschritten mit unterschiedlichen Methoden. Im ersten Ausbildungsjahr lässt sich für die Ma(StR) eine stärkere selbstwahrgenommene Kompetenzentwicklung abbilden, während die Ma(L) ihre geringer als die der anderen Kohorten einschätzen. Im zweiten Ausbildungsjahr berichten ausschließlich die Staat(L) von signifikanten Lernzuwächsen, während die Staat(StR) und der Ma(StR) ihre diagnostische Kompe-

tenz als weitgehend gleichbleibend beurteilen. Diese fällt nach zwei Jahren Vorbereitungsdienst für die Staat(StR) ähnlich gering aus, wie für die Ma(L) nach nur einem Jahr. Blickt man auf die einzelnen Kompetenzaspekte, die für die „diagnostische Kompetenz" erfragt wurden, zeigt sich, dass der Kompetenzrückstand der **Ma(L)** in nur vier der insgesamt neun Einzelkompetenzen statistisch signifikant ist und entsprechend nicht so ausgeprägt wie in den drei Kompetenzdimensionen der Unterrichtskompetenz ausfällt. Die Vermutung, dass die vergleichsweise geringe Kompetenzentwicklung darauf zurückgeführt werden kann, dass die Eingangskompetenzen von den LAA tendenziell zu positiv eingeschätzt wurden, liegt näher, als die einer eingeschränkten Kompetenzentwicklung. Die Einschätzung der Seminarleiter/innen zur Beurteilungskompetenz der LAA, die gut eine Ausprägung niedriger liegt als deren Selbsteinschätzung, untermauert die Vermutung, dass die selbsteingeschätzte hohe Kompetenzausprägung zu Beginn des Vorbereitungsdienstes die tatsächliche Kompetenz nicht präzise abbildet. In diesem Bereich scheint der Theorie-Praxis-Transfer, der sich mit dem Übergang von der Universität in den Vorbereitungsdienst verbindet, herausfordernder als in anderen Bereichen zu sein. Der Kompetenzerwerb hinsichtlich der Diagnose und vielmehr noch der tatsächliche Umgang mit heterogenen Lernständen und -entwicklungen scheint vorwiegend der Praxis vorbehalten zu sein und kann offenbar nur begrenzt auf theoretischer Ebene vollzogen werden. Hierin könnte sich eine zu optimistische Einschätzung der Eingangskompetenz der LAA begründen.

Für die Perspektive des **Vergleichs zwischen den Master- und Staatsexamenskohorten** lässt sich festhalten, dass auch im Bereich „diagnostische Kompetenz" sich die Ma(StR)-Gruppe schon nach einem Jahr Ausbildungszeit leicht günstiger einschätzt als die Staat(StR) und sich ebenfalls zum Abschluss der Ausbildung besser beurteilt, dabei aber mit der Staat(L)-Gruppe gleichzieht. In inhaltlicher Hinsicht lässt sich an Einzel-Items zeigen, dass es sich bei der Stärke der Ma(StR) überwiegend um Kompetenzen handelt, die eine individuelle Leistungsfeststellung fokussieren, z. B. das „Erkennen von leistungsschwächeren oder begabten Schüler/inne/n" oder „die schriftlichen Leistungen von Schüler/inne/n gerecht zu beurteilen". Die Staat(L)-Gruppe nimmt bei sich dagegen stärkere Kompetenzen bei interindividuellen Leistungseinschätzungen wahr, z. B. bei Items wie „die Leistungsvariation in einer Klasse im Vergleich zu anderen Klassen korrekt einschätzen" oder „das durchschnittliche Leistungsniveau einer Klasse im Vergleich zu anderen Klassen korrekt einzuschätzen". Zum zweiten Messzeitpunkt zeigen sich punktuell sogar höhere Einzelkompetenzen bei den Ma(L) als bei den Ma(StR), die die Passung von Aufgaben und Leistungsniveau („Anpassung des Unterrichts an das Schülerniveau") betreffen.

5.2.2.6 Kompetenzbereich Erziehen

Selbsteinschätzung

Die Dimension *Erziehen* beinhaltet Items zur Förderung der Entwicklungsprozesse und der Schulung von sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Dieser Kompetenzbereich ist mit drei Items erfasst und besitzt damit nur begrenzte Aussagekraft über den Kompetenzerwerb in dem breiten Aufgabenfeld „Erziehen". Erfragt wurden die Beurteilung der Aussagen „Ich verfüge über die Kompetenz, Konfliktsituationen konstruktiv zu lösen.", „…die kulturelle und soziale Vielfalt in einer Lerngruppe zu berücksichtigen" und „...wie man mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln übt". Obgleich wenige und sehr unterschiedliche Einzelkompetenzen erfragt wurden, fallen die Einschätzungen zu jedem Erhebungszeitraum recht homogen aus, so dass sie zusammengefasst berichtet werden.

Zu Beginn des Vorbereitungsdienstes schätzen die LAA ihre Fähigkeiten im Bereich Erziehen im Mittel als „vorhanden" ein. Dabei beurteilen die Ma(L) ihre Kompetenzen in der Erziehung von Schülerinnen und Schüler als deutlich geringer als die Staat(L). Hier zeigt sich also eine unterschiedliche Ausgangsposition im Vorbereitungs-

dienst für diese beiden Ausbildungsgänge. Ähnlich dem Muster der anderen Kompetenzbereiche schätzen die LAA ihren Kompetenzerwerb im ersten Jahr umfangreicher als im zweiten Jahr ein. Ähnlich dem Bereich „Beurteilen" fühlen sich die **Ma(L)** auch im Hinblick auf ihre Erziehungskompetenz nach einem Jahr schlechter ausgebildet als die anderen Ausbildungsgänge, analog der nahezu durchgängigen Einschätzung der Seminarleiter/innen zu dieser Gruppe. Im zweiten Jahr nehmen die Ma(StR) nahezu keine Kompetenzentwicklung mehr wahr und bleiben deutlich hinter den Werten der Staatsexamensabsolvent/inn/en zurück. Insgesamt scheinen die **Staatsexamenskohorten** dieses Aufgabenfeld besser zu bewältigen als die **Masterkohorten** - ein Trend, der sich zu allen Erhebungszeitpunkten zeigt und zur Eingangserhebung für die Staat(L)-Gruppe und zur Abschlusserhebung auch für die Staat(StR)-Gruppe in mehreren Einzelkompetenzen signifikant wird.

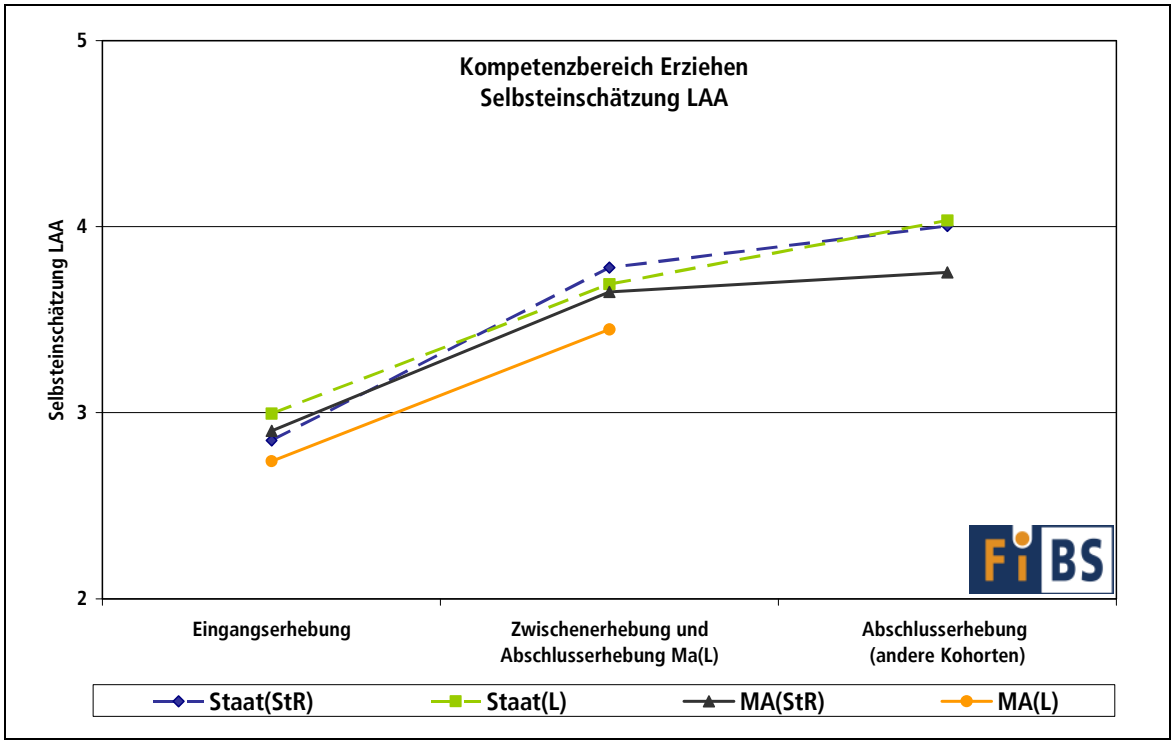


Abbildung 30: Selbsteinschätzung LAA: Erziehen; Skala: 1=kaum vorhanden, 2=im Ansatz vorhanden, 3=vorhanden, 4=ausgeprägt, 5=besonders ausgeprägt; n=158

Fremdeinschätzung

Für die Erziehungsaufgaben, die sich in Schule und Unterricht stellen, verfügen im Urteil der Seminarleiter/innen alle LAA, insbesondere die Ma(L)- und Staat(L)-Lehramtsanwärter/innen, über eine eher niedrige Kompetenz. Während die Staat(L)-Lehramtsanwärter/innen überdurchschnittliche Kompetenzzuwächse verzeichnen, die im Ergebnis das Niveau der Selbsteinschätzung der Staat(L) erreichen, wird den Ma(L) zum Ende ihrer Ausbildung wiederum eine beträchtlich geringere Kompetenz zugesprochen als den anderen Ausbildungsgängen. Diese wird allenfalls als „vorhanden" eingeschätzt, ist aber nicht vergleichbar „ausgeprägt" wie bei den zweijährigen Kohorten.

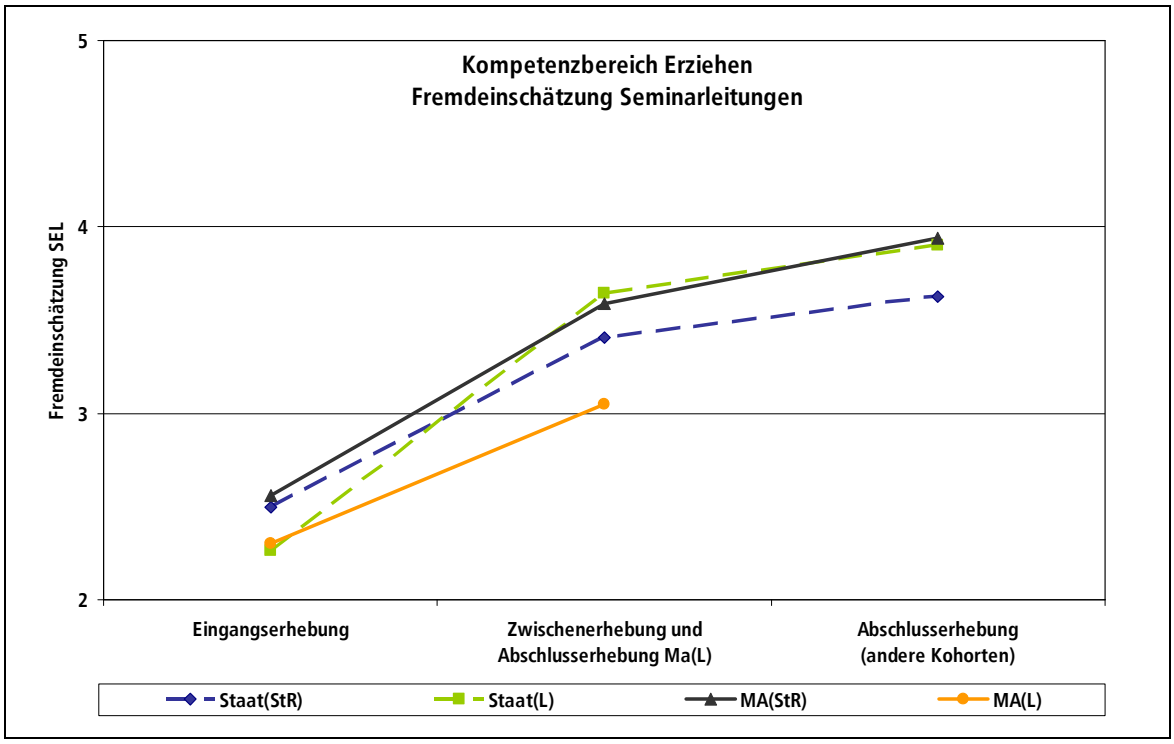


Abbildung 31: Fremdeinschätzung Seminarleitungen: Erziehen; Skala: 1=kaum vorhanden, 2=im Ansatz vorhanden, 3=vorhanden, 4=ausgeprägt, 5=besonders ausgeprägt

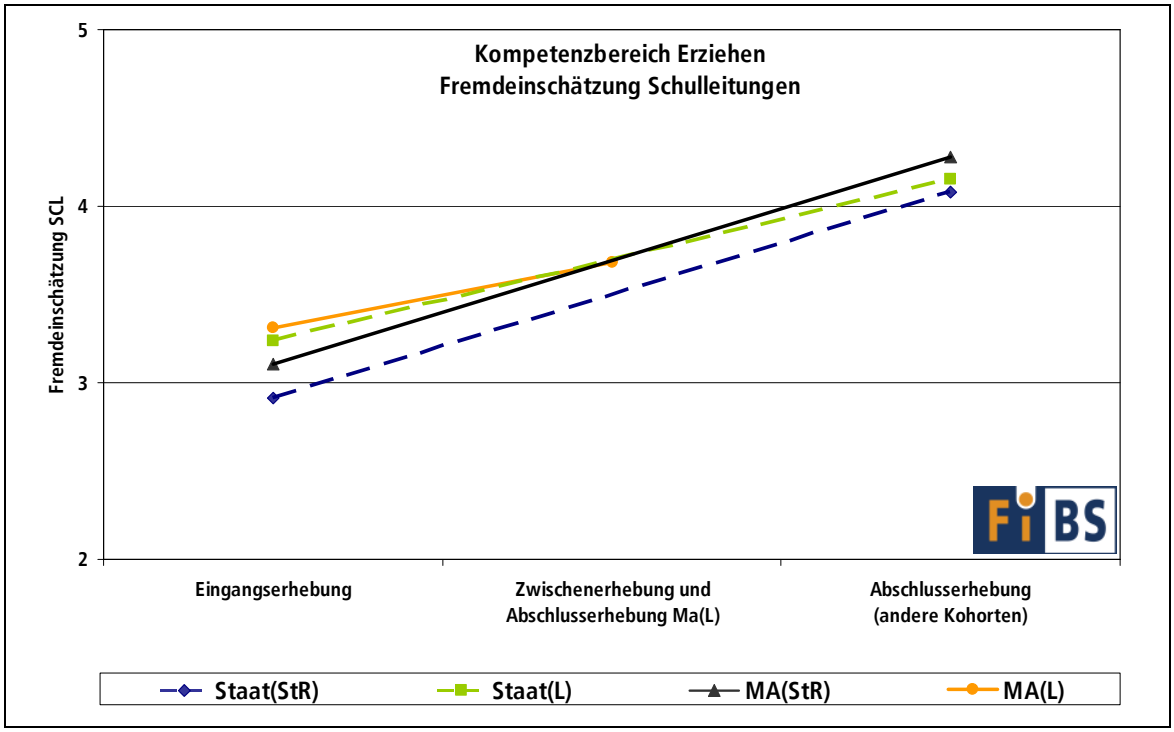


Abbildung 32: Fremdeinschätzung Schulleitungen: Erziehen; Skala: 1=kaum vorhanden, 2=im Ansatz vorhanden, 3=vorhanden, 4=ausgeprägt, 5=besonders ausgeprägt

Die Schulleiter/innen teilen weder die Einschätzung der Seminarleiter/innen, dass die Ma(L) mit einem unterdurchschnittlichen Kompetenzniveau den Vorbereitungsdienst antreten, noch bestätigen sie die vergleichs-

weise schwachen Eingangskompetenzen, sondern gehen von einem deutlich höherem Kompetenzniveau aller LAA zur Eingangserhebung aus. Die Ma(L) sehen sie anders als die Seminarleiter/innen nach einem Jahr mit der Staat(L)-Gruppe gleichauf. Insgesamt berichten die Schulleiter/innen nur geringe kohortenspezifische Unterschiede und beurteilen im Unterschied zu vielen anderen Bereichen die erzieherischen Kompetenzen der Ma(StR) als gleichwertig zu denen der anderen Gruppen.

5.2.2.7 Kompetenzbereich Innovieren

Selbsteinschätzung

Mit *Innovieren* ist ein Teilgebiet der Unterrichtskompetenz gemeint, das u. a. die Entwicklungsbereitschaft einer Lehrkraft beinhaltet. Wichtige Voraussetzungen dafür liegen in der Reflexions- und Selbstkompetenz der Lehrpersonen, die mit den Items erfragt wird „Ich verfüge über die Kompetenz, mit den Belastungen des Lehrerberufs umzugehen." oder „...berufliche Erfahrungen zu reflektieren".

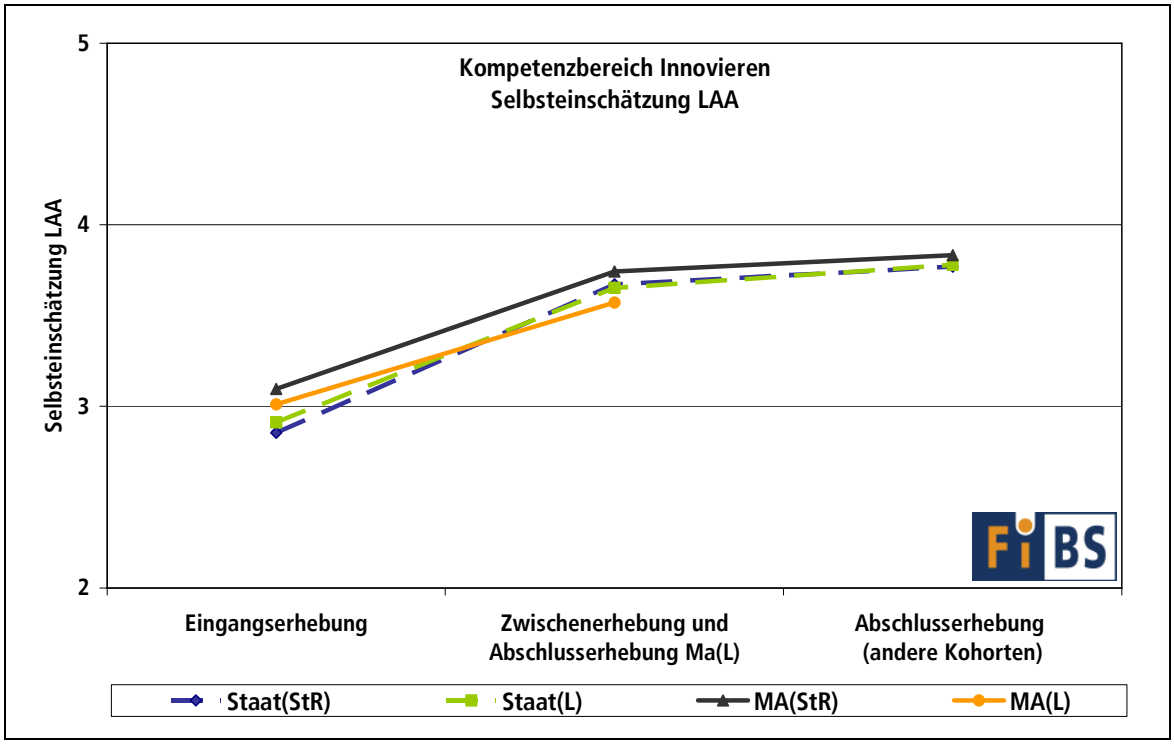


Abbildung 33: Selbsteinschätzung LAA: Innovieren; Skala: 1=kaum vorhanden, 2=im Ansatz vorhanden, 3=vorhanden, 4=ausgeprägt, 5=besonders ausgeprägt; n=157

Auch für diesen Kompetenzbereich gilt, dass er in dieser Studie nur verkürzt abgebildet wird, da er nicht im engeren Sinne zum zentralen Untersuchungsgegenstand der Unterrichtskompetenz zählt. Zu Beginn des Vorbereitungsdiensts gehen alle LAA davon aus, dass die betreffenden Kompetenzen bereits gut angelegt bzw. „vorhanden" sind und sie berichten nach ihrem ersten Ausbildungsjahr über ein „ausgeprägt vorhandenes" Innovationspotenzial. Dieses Niveau der selbst eingeschätzten Kompetenzen bleibt allerdings im zweiten Jahr nahezu stabil – und zwar für alle Gruppen gleichermaßen. Auch zeigen sich keine Unterschiede zwischen den einzelnen Ausbildungsgängen. Der Kompetenzsprung in der Selbstbeurteilung der beruflichen Veränderungsbereitschaft vom Beginn bis zum Ende des Vorbereitungsdienstes gestaltet sich für alle Vergleichsgruppen dennoch signifikant. Allerdings zeigt sich durch die gleichbleibenden Einschätzungen im zweiten Jahr für diesen Bereich aus-

nahmsweise kein signifikanter Vorsprung der LAA-Kohorten mit zweijährigem Vorbereitungsdienst gegenüber den **Ma(L)**.

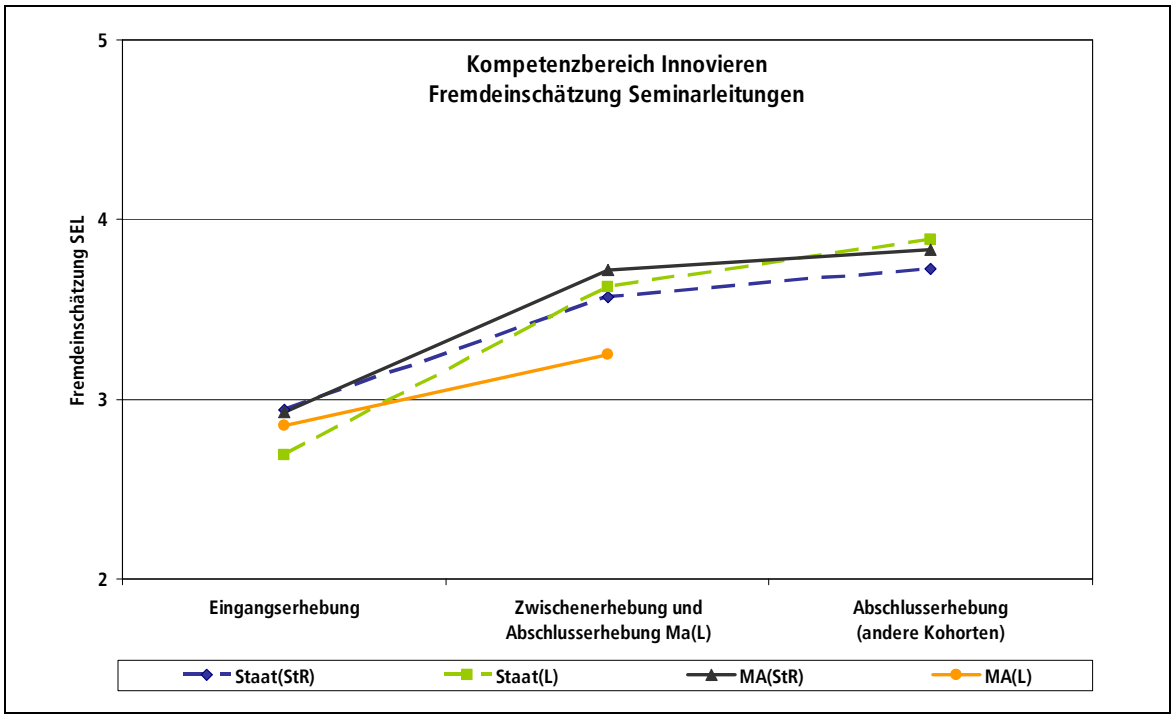


Abbildung 34: Fremdeinschätzung Seminarleitungen: Innovieren ; Skala: 1=kaum vorhanden, 2=im Ansatz vorhanden, 3=vorhanden, 4=ausgeprägt, 5=besonders ausgeprägt

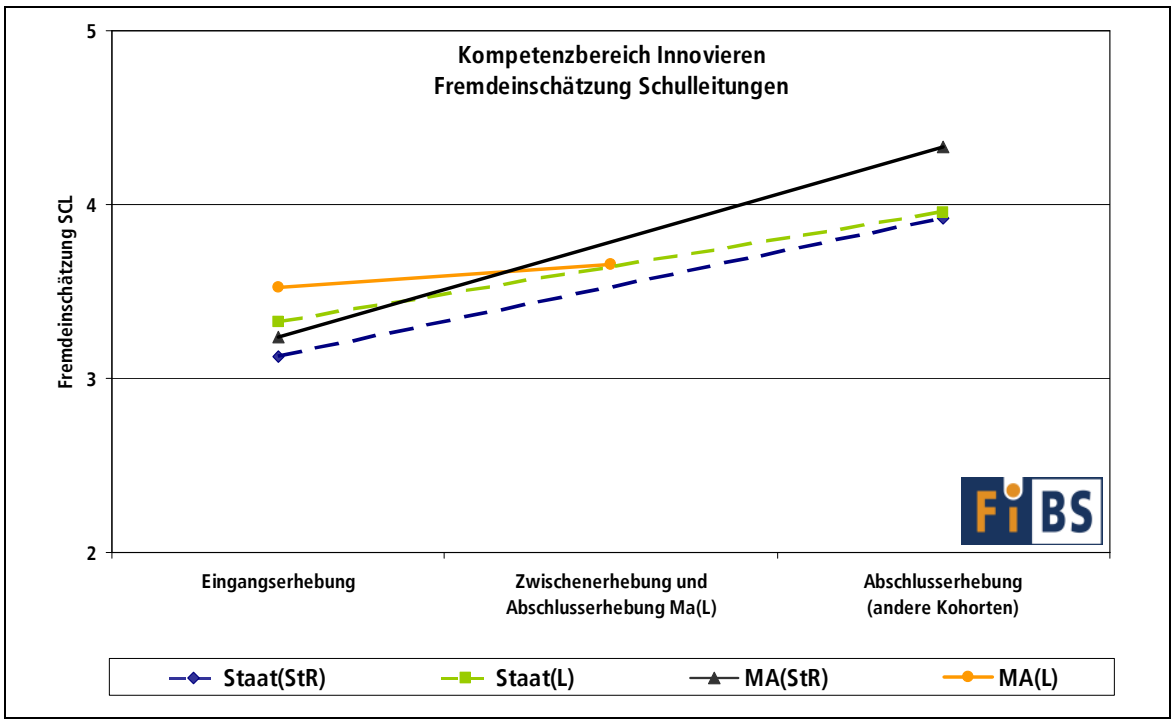


Abbildung 35: Fremdeinschätzung Schulleitungen: Innovieren ; Skala: 1=kaum vorhanden, 2=im Ansatz vorhanden, 3=vorhanden, 4=ausgeprägt, 5=besonders ausgeprägt

Fremdeinschätzung

Während die Fremdeinschätzung der Seminarleiter/innen sich mit Ausnahme einer erheblich geringeren Innovationskompetenz der Ma(L) zum Ende ihrer Ausbildung nicht wesentlich von der der LAA unterscheidet, sehen die Schulleiter/innen abermals die Fähigkeiten der LAA insgesamt positiver und stufen sie höher ein als die beiden anderen Beurteilergruppen. Ein weiteres Mal statuieren die Schulleiter/innen eine äußerst geringe Kompetenzentwicklung der Ma(L) in ihrer einjährigen Ausbildungszeit. Wiederum sehen sie dagegen die höchste Innovationskompetenz zum Ausbildungsende bei den Ma(StR).

5.3 Die selbsteingeschätzte Kompetenz der LAA – ein differenzierter Blick

In den vorangegangenen Abschnitten wurden die Einschätzungen der vier LAA-Kohorten zu den Kompetenzbereichen zusammengefasst berichtet. Im Folgenden wird dargestellt, in welchen Einzelkompetenzen die Gesamtgruppe der LAA zu Beginn und zum Ende des Vorbereitungsdienstes ihre besonderen Stärken und Schwächen sehen. In Tabelle 10 sind dazu jene Kompetenzen zusammengestellt, in denen die Gesamtheit der LAA im Mittel ihre **Stärken** sehen: zu Beginn, zur Mitte (nur für die zweijährigen Kohorten) und zum Ende ihres Vorbereitungsdienstes. In Tabelle 11 sind die Kompetenzen aufgeführt, die von den LAA als die **am schwächsten ausgebildeten Kompetenzen** eingestuft werden.

Insgesamt sehen sich die LAA zur Eingangserhebung durch ihr Studium recht gut vorbereitet. Selbst die niedrigsten eingeschätzten Kompetenzen sind aus ihrer Sicht mehr als „im Ansatz vorhanden" (MW ≥ 2,8), d. h. keine der erfragten Einzelkompetenz wird als vollständig neu zu erwerben wahrgenommen. Zum Ende des Vorbereitungsdienstes berichten die LAA, dass sie über alle erfragten Einzelkompetenzen verfügen („vorhanden", MW ≥ 3,4) und schätzen 16 von 40 Kompetenzen sogar höher als „ausgeprägt" entwickelt ein (MW ≥ 4).

Die **stark ausgeprägten Kompetenzen** finden sich vor allem in den Bereichen „Unterricht planen, durchführen und analysieren" (abgekürzt mit U1) und „Lernsituationen gestalten" (U2), wenn man von dem Kompetenzbereich „Beurteilen und diagnostische Kompetenz" (B) absieht, in dem bestimmte Kompetenzen wie bereits beschrieben zunächst vermutlich überschätzt werden (siehe Kapitel 5.2.2.4 und Kapitel 5.2.2.5). Die LAA verfügen nach ihren Angaben über vergleichsweise gute Kompetenzen der inhaltlichen Strukturierung von Unterricht und nach einem bzw. zwei Jahren Ausbildungszeit über besonders gute Fähigkeiten der begründeten methodischen Planung von Unterricht. Dabei scheint es ihnen durchgehend gut zu gelingen, sowohl die Planung als leitend zu Grunde zu legen als auch flexibel in der Durchführung zu bleiben. In der Gestaltung von Lernsituationen schätzen sich die LAA über den gesamten Vorbereitungsdienst in der Auswahl und Erstellung von Lehr-Lern-Material als besonders gut ein, zu Mitte und Ende des Vorbereitungsdienst auch in ihrer Fähigkeit, die Schülerinnen und Schüler durch die Gestaltung der Lernsituationen zu motivieren und zu unterstützen.

Andere Aspekte der Gestaltung von Lernsituationen (U2), jene die sich auf die Planung unterrichtlicher Transferphasen und die Leitung fruchtbarer Diskussionen beziehen, werden anfänglich als **besonders wenig ausgeprägte Kompetenzen** erlebt (siehe Tabelle 11). In diesen Kompetenzen scheint jedoch im Laufe der Ausbildung ein Kompetenzzuwachs stattzufinden, der bedingt, dass sie zum Ende des Vorbereitungsdienstes vergleichsweise besser eingeschätzt werden. Anders verhält es sich mit der Kompetenz fachübergreifend zu unterrichten: Fachübergreifender Unterricht markiert von Beginn bis zum Ende des Vorbereitungsdienstes eine der schwach ausgeprägten Kompetenzen. Vergleichsweise hohe Unsicherheit erleben die LAA auch darin, differenzierte Aufgabenstellung für leistungsstarke bzw. -schwache Schülerinnen und Schüler zu stellen.

	Eingangserhebung	KB	Zwischenerhebung (zweijährige Kohorten)	KB	Abschlusserhebung (Ma(L) und zweijährige K.)	KB
am höchsten eingeschätzte Kompetenzen	**Ich verfüge über die Fähigkeit…** …leistungsschwächere Schüler/innen zu erkennen (MW 3,84).	B	**Ich verfüge über die Fähigkeit…** …Unterrichtsmaterialien selbst herzustellen (MW 4,45).	U2	**Ich verfüge über die Fähigkeit…** …Unterrichtsmaterialien selbst herzustellen (MW 4,61).	U2
	…die schriftlichen Leistungen von Schüler(inne)n gerecht zu beurteilen (MW 3,71).	B	…Schülerinnen und Schüler durch die Gestaltung von Lernsituationen zu motivieren und zu unterstützen (MW 4,18).	U2	…die Wahl der Unterrichtsmethoden und Sozialformen zu begründen (MW 4,29).	U1
	…besonders begabte Schüler/innen zu erkennen (MW 3,69). …Unterrichtsmaterialien selbst herzustellen (MW 3,69).	B U2	…leistungsschwächere Schüler/innen zu erkennen (MW 4,12). …besonders begabte Schüler/innen zu erkennen (MW 4,11).	B B	…mich im Unterricht an der eigenen Planung zu orientieren und dennoch auf Unvorhergesehenes flexibel zu reagieren (MW 4,25). …Schülerinnen und Schüler durch die Gestaltung von Lernsituationen zu motivieren und zu unterstützen (MW 4,25).	U1 U2
	…die ausgewählten Lerninhalte logisch zu gliedern (MW 3,53).	U1	…mich im Unterricht an der eigenen Planung zu orientieren und dennoch auf Unvorhergesehenes flexibel zu reagieren (MW 4,10).	U1	…Lehrmaterial auf der Basis eigener Bewertungen auszuwählen (MW 4,21).	U1
	…mich im Unterricht an der eigenen Planung zu orientieren und dennoch auf Unvorhergesehenes flexibel zu reagieren (MW 3,44).	U1	…die Wahl der Unterrichtsmethoden und Sozialformen zu begründen (MW 4,08).	U1	…die ausgewählten Lerninhalte logisch zu gliedern (MW 4,19).	U1

Tabelle 10: Überblick über die Angaben der LAA zu den am stärksten ausgeprägten Einzelkompetenzen zu Beginn, zur Mitte und zum Ende des Vorbereitungsdienstes (KB = Kompetenzbereich;
MW= Mittelwert; Skale: 1=kaum vorhanden, 2=im Ansatz vorhanden, 3=vorhanden, 4=ausgeprägt, 5=besonders ausgeprägt;
U1 = Kompetenzbereich Unterrichten: Unterricht planen, durchführen und analysieren
U2 = Kompetenzbereich Unterrichten: Lernsituationen gestalten
U3 = Kompetenzbereich Unterrichten: Selbstständiges Lernen und Differenzieren
B = Kompetenzbereich Beurteilen
E = Kompetenzbereich Erziehen
I = Kompetenzbereich Innovieren)

	Eingangserhebung	KB	Zwischenerhebung (zweijährige Kohorten)	KB	Abschlusserhebung (Ma(L) und zweijährige K.)	KB
am niedrigsten eingeschätzte Kompetenzen	…wie man spontan entstehende Diskussionen im Unterricht fruchtbar gestaltet und auch effizient zu einem Ende bringen kann (MW 2,87).	U2	…leistungsschwächere und besonders begabte Schülerinnen und Schülern differenzierte Aufgaben zu stellen (MW 3,50).	U3	…Unterricht zeitlich effizient vorzubereiten (MW 3,58).	I
	…fachübergreifend zu unterrichten (MW 2,86).	U2	….wie man spontan entstehende Diskussionen im Unterricht fruchtbar gestaltet und auch effizient zu einem Ende bringen kann (MW 3,49). …Unterricht zeitlich effizient vorzubereiten (3,49).	U2 I	…fachübergreifend zu unterrichten (MW 3,47).	U2
	…Transfer systematisch in den Unterricht einzubauen, um so dem erworbenen Wissen Sicherheit zu verleihen (MW 2,85) …wie man mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln übt (MW 2,85). …Unterricht zeitlich effizient vorzubereiten (2,85).	U2 E I	…die Leistungsvariation in einer Klasse im Vergleich zu anderen Klassen korrekt einzuschätzen (MW 3,42).	B	…das durchschnittliche Leistungsniveau einer Klasse im Vergleich zu anderen Klassen korrekt einzuschätzen (MW 3,46).	B
	…Konfliktsituationen konstruktiv zu lösen (MW 2,83).	E	…den Leistungsfortschritt von Schüler(inne)n mit unterschiedlichen Methoden festzustellen (MW 3,30).	B	…den Leistungsfortschritt von Schüler(inne)n mit unterschiedlichen Methoden festzustellen (MW 3,37).	B
	…leistungsschwächere und besonders begabte Schülerinnen und Schülern differenzierte Aufgaben zu stellen (MW 2,80)	U3	…fachübergreifend zu unterrichten (MW 3,24).	U2	…die Leistungsvariation in einer Klasse im Vergleich zu anderen Klassen korrekt einzuschätzen (MW 3,36).	

Tabelle 11: Überblick über die Angaben der LAA zu den am wenigsten ausgeprägten Einzelkompetenzen zu Beginn, zur Mitte und zum Ende des Vorbereitungsdienstes (KB = Kompetenzbereich; MW= Mittelwert; Skala: 1=kaum vorhanden, 2=im Ansatz vorhanden, 3=vorhanden, 4=ausgeprägt, 5=besonders ausgeprägt;
U1 = Kompetenzbereich Unterrichten: Unterricht planen, durchführen und analysieren
U2 = Kompetenzbereich Unterrichten: Lernsituationen gestalten
U3 = Kompetenzbereich Unterrichten: Selbstständiges Lernen und Differenzieren
B = Kompetenzbereich Beurteilen
E = Kompetenzbereich Erziehen
I = Kompetenzbereich Innovieren)

Zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt stellt Differenzierung (U3) eine der am schwächsten ausgeprägten Kompetenzen dar. Nur anfänglich zählen Kompetenzen aus dem Bereich Erziehen zu den gering eingeschätzten Fähigkeiten, nach einem Jahr Ausbildungszeit werden sie im Vergleich besser eingeschätzt. Obgleich die LAA nach eigenen Angaben über gute Planungskompetenzen verfügen, steht offenbar die darauf verwendete Zeit in keinem angemessenen Verhältnis dazu. Die Fähigkeit zur effizienten Unterrichtsvorbereitung (I) wird zu jedem Erhebungszeitpunkt von den LAA als unterdurchschnittlich ausgeprägt angegeben. Zur Mitte und zum Ende des Vorbereitungsdienstes fallen vermehrt Fragen der vergleichenden Leistungsdiagnostik, nämlich Leistungsniveau und Leistungsspanne für die betreffende Klassenstufe einzuschätzen bzw. verschiedene Leistungsdiagnoseinstrumente einzusetzen, unter die im Vergleich wenig ausgeprägten Kompetenzen.

Insgesamt zeichnet sich in der Betrachtung der einzelnen eingesetzten Items kein klares Muster zugunsten des einen oder anderen Kompetenzbereichs ab. Zugleich gibt es Veränderungen in der Einschätzung der Stärken und Schwächen. Mehrheitlich stabil gehören die strukturelle Planung, motivierende Gestaltung und flexible Durchführung von Unterricht zu den Aufgaben, die die LAA besser bewältigen, dagegen Aufgaben wie Differenzierung, fachübergreifender Unterricht, komplexere Fragen der Leistungsdiagnostik sowie Zeitmanagement in der Unterrichtsplanung zu denen, in denen sie sich weniger zutrauen.

5.4 Selbst- und fremdeingeschätzte Unterrichtskompetenz im Überblick

In diesem Abschnitt wird ein Überblick über das Verhältnis zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen gegeben, die im Vorangehenden jeweils gesondert für jeden der sechs Unterrichtskompetenzbereiche berichtet wurden. Die beiden folgenden Tabellen (siehe Tabelle 10 und Tabelle 11) stellen für die Seminarleiter/innen und für die Schulleiter/innen dar, wie deren Fremdeinschätzungen jeweils zur Selbsteinschätzung der LAA ins Verhältnis zu setzen sind. Unterschieden wird zwischen den sechs Unterrichtskompetenzbereichen, zwischen den vier LAA-Kohorten und zwischen zwei Messzeitpunkten (Eingangs- und Abschlusserhebung). In den Zellen sind die jeweils passenden Relationssymbole der Beziehung zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung dargestellt. Ein waagerechter Strich bedeutet keine signifikante Abweichung. Ein „Größer-als" (>) wird vergeben, wenn sich die LAA als kompetenter einschätzen als dies die Seminarleiter/innen bzw. Schulleiter/innen tun, ein „Kleiner-als" (<) dementsprechend im umgekehrten Fall. Ein doppeltes Relationssymbol (>> bzw. <<) markiert eine hochsignifikante Abweichung der Einschätzungen. Spaltenweise kann abgelesen werden, für welche LAA-Kohorte sich abweichende Einschätzungen häufen und wie hoch diese ausfallen. Zeilenweise ist dies für die einzelnen Kompetenzbereiche möglich.

Für die Einschätzungen der Seminarleiter/innen kann festgehalten werden, dass sie in der Hälfte der vorgenommenen Beurteilungen die LAA als weniger kompetent beschreiben als diese sich selbst einschätzen – also deutlich kritischer urteilen (siehe Tabelle 10).

Das trifft am häufigsten und in stärkstem Maße auf die Ma(L) zu und am wenigsten auf die Ma(StR). Der Maßstab bzw. die Urteilsreferenz der Ma(L) scheinen demnach am stärksten von denen der Seminarleiter/innen abzuweichen oder diese beurteilen die Ma(L)-Gruppe strenger als die anderen Gruppen. Die Staat(L) werden von den Seminarleiter/inne/n nur zu Beginn des Vorbereitungsdienstes hinsichtlich jedes Unterrichtskompetenzbereichs als weniger kompetent beurteilt, zum Ende des Vorbereitungsdienstes stimmen die Selbst- und Fremdeinschätzungen bezüglich der Unterrichtskompetenzen der Staat(L) wieder überein. Möglicherweise überschätzen sich die Staat(L) also aus Sicht der Seminarleiter/innen in ihren Fähigkeiten zu Beginn des Vorbereitungsdienstes. Wieder fällt für den Bereich

Beurteilen/diagnostische Kompetenz auf, dass die LAA höhere selbsteingeschätzte Kompetenzwerte als die Seminarleiter/innen angeben (siehe Kapitel 5.2.2.4 und Kapitel 5.2.2.5).

	Erhebung	Staat(StR) vs. Seminarleitungen	Staat(L) vs. Seminarleitungen	Ma(StR) vs. Seminarleitungen	Ma(L) vs. Seminarleitungen
Unterricht planen, durchführen und analysieren	Eingang	-	>>	>	>>
	Abschluss	>>	-	-	>>
Lernsituationen gestalten	Eingang	>	>	-	>>
	Abschluss	>	-	-	>>
selbstständiges Lernen und Differenzierung	Eingang	>	>>	-	-
	Abschluss	-	-	-	>
Beurteilen/diagnostische Kompetenz	Eingang	>>	>>	>>	>>
	Abschluss	-	-	-	>
Erziehen	Eingang	>>	>>	-	>>
	Abschluss	>	-	-	>
Innovieren	Eingang	-	>	-	-
	Abschluss	-	-	-	-

Tabelle 10: Selbsteinschätzungen der LAA im Bereich Unterrichtskompetenz gegenüber Fremdeinschätzungen durch die Seminarleiter/innen gruppiert nach Kohorten und Messzeitpunkten

	Erhebung	Staat(StR) vs. Schulleitungen	Staat(L) vs. Schulleitungen	Ma(StR) vs. Schulleitungen	Ma(L) vs. Schulleitungen
Unterricht planen, durchführen und analysieren	Eingang	-	-	-	-
	Abschluss	-	-	-	-
Lernsituationen gestalten	Eingang	-	-	-	<<
	Abschluss	-	-	-	-
selbstständiges Lernen und Differenzierung	Eingang	-	-	-	<
	Abschluss	<	-	<	-
Beurteilen/diagnostische Kompetenz	Eingang	>>	-	>	-
	Abschluss	<<	-	-	-
Erziehen	Eingang	-	-	-	<<
	Abschluss	-	-	-	-
Innovieren	Eingang	-	-	-	<<
	Abschluss	-	-	-	-

Tabelle 11: Selbsteinschätzungen der LAA im Bereich Unterrichtskompetenz gegenüber Fremdeinschätzungen durch die Schulleiter/innen gruppiert nach Kohorten und Messzeitpunkten

Die Fremdeinschätzungen der Schulleiter/innen sind den Selbstbeurteilungen der LAA ähnlicher als es die Fremdeinschätzungen der Seminarleiter/innen sind. So weichen die Einschätzungen der Schulleiter/innen nur in 19 Prozent der Fälle von denen der LAA ab, für den Bereich „Unterricht planen, durchführen und analysieren" besteht in allen Aspekten eine Übereinstimmung. In den Fällen, in denen beide Urteile voneinander abweichen, schätzen die Schulleiter/innen die LAA zumeist kompetenter ein als diese sich selbst. Das ist insbesondere für die Gruppe der Ma(L) zur Eingangserhebung der Fall. Bezüglich dieser Gruppe fällt das Urteil der Seminarleiter/innen und Schulleiter/innen also besonders unterschiedlich aus.Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Fremdeinschätzungen der Schulleiter/innen und die Selbsteinschätzungen der LAA einander ähnlicher und deutlich höher ausfallen als die Fremdbeurteilungen der Seminarleiter/innen. Seminarleiter/innen und Schulleiter/innen scheinen also unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe an die Unterrichtskompetenzen der LAA anzulegen, wobei die Seminarleiter/innen kritischer und die Schulleiter/innen wohlwollender urteilen. Dies ist insbesondere für die Kompetenzeinschätzung der Ma(L) der Fall. Die Beobachtung, dass die Seminarleiter/innen die Unterrichtskompetenzen der LAA kritischer einschätzen als die Schulleiter/innen, konnte auch das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein in einer Studie zum Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein dokumentieren (Christensen et al., 2008).

5.5 Zwischenfazit Unterrichtskompetenzen

Mit Bezug auf die Untersuchungsfragen dieser Studie lassen sich die folgenden Ergebnisse zu den Unterrichtskompetenzen der Lehramtsanwärter/innen festhalten:

Eingangsqualität - Vergleich Ma(L) und Staat(L): Weitgehend homogene Eingangskompetenzen

- Die Ma(L)- und Staat(L)-*Lehramtsanwärter/innen* schätzten die Kompetenzen, mit denen sie ihren Vorbereitungsdienst antreten in allen Kompetenzbereichen sehr ähnlich ein, mit Ausnahme der Erziehungskompetenz, in der die Staat(L) sich leicht kompetenter erleben.
- Auch in der Einschätzung der *Seminarleiter/innen* unterscheiden sich die Kompetenzniveaus der beiden Gruppen der Lehreranwärter/innen (L) zu Beginn des Vorbereitungsdienstes nicht wesentlich. Sie sehen leicht geringere Eingangskompetenzen der Ma(L)-Gruppe im Bereich „Lernsituationen gestalten". Im Bereich „Innovieren" bringt die Ma(L)-Kohorte dagegen etwas höhere Kompetenzen mit.
- Ebenso lässt sich für die Einschätzungen der *Schulleiter/innen* festhalten, dass sie keine größeren Unterschiede in den Eingangskompetenzen der beiden Gruppen wahrnehmen. Sie lassen ähnlich den LAA allerdings eine leichte Tendenz erkennen, die Ma(L) in der Mehrzahl der Bereiche kompetenter einschätzen als die Staat(L).

Eingangsqualität - Vergleich Ma(StR) und Staat(StR): Nur geringe Unterschiede der Eingangskompetenzen in einzelnen Bereichen

- Die Selbsteinschätzung der Ma(StR)- und Staat(StR)-*Lehramtsanwärter/innen* weist insgesamt auf keine großen Kompetenzdifferenzen der beiden Gruppen hin. Dennoch schreiben sich die Ma(StR) sowohl im Bereich „Unterricht planen, durchführen und analysieren", „Lernsituationen gestalten" und „Innovieren" leicht höhere Kompetenzen zu als die Staat(StR)-Gruppe. Die Unterschiede sind jedoch zu gering, um für die Kompetenzbereiche insgesamt statistisch ins Gewicht zu fallen.

- Im Urteil der *Seminarleiter/innen* beginnen die Studienreferendarinnen und -referendare ihren Vorbereitungsdienst mit in allen Bereichen gleich hoch ausgeprägten Eingangskompetenzen.
- Dagegen nehmen die *Schulleiter/innen* tendenziell bessere Eingangsvoraussetzungen der Ma(StR) im Vergleich mit den Staat(StR) für den Bereich „Unterricht planen, durchführen und analysieren" wahr, die sie etwas weniger ausgeprägt ebenso im Bereich „Erziehen" und „Innovieren" erkennen können. Die Eingangskompetenzen der Staat(StR) sehen sie dagegen geringfügig stärker ausgeprägt im Bereich „Beurteilen" und „Selbstständiges Lernen und Differenzierung".

Ergebnisqualität - Vergleich der Gruppen mit einjährigem (Ma(L)) und zweijährigem Vorbereitungsdienst: deutlich niedrigeres Kompetenzniveau der Ma(L) zum Ende der Ausbildung

- Unabhängig von der Beurteilerperspektive weisen alle Einschätzungen darauf hin, dass die Ma(L) ihren Vorbereitungsdienst mit einem deutlich niedrigeren Kompetenzniveau abschließen als die LAA, die einen zweijährigen Vorbereitungsdienst durchlaufen. An den signifikanten und hochsignifikanten Kompetenzzuwächsen, die diese im zweiten Ausbildungsjahr erzielen, haben die Ma(L) nicht teil.
- Die *Lehramtsanwärter/innen* aller vier Ausbildungsgruppen schätzen ihren Kompetenzzuwachs im ersten Ausbildungsjahr ähnlich ein. Für die Ma(L) bedeutet das, dass sie zum Ende ihrer Ausbildung in etwa das gleiche Kompetenzniveau erreicht haben, mit dem die zweijährigen Kohorten in ihr zweites Ausbildungsjahr eintreten. Eine Ausnahme bilden die Bereiche „Beurteilen" und „Innovieren", in denen sich die Ma(L) nach einem Jahr weniger kompetent wahrnehmen als die anderen Gruppen. In diesen Bereichen schätzen sie ihre Fortschritte also geringer als die zweijährigen Ausbildungsgänge in einer vergleichbaren Ausbildungszeit ein.[15]
- Die *Seminarleiter/innen* schätzen das Kompetenzdefizit der Ma(L) im Vergleich zu den anderen Ausbildungsgruppen insgesamt größer ein als die LAA. Die Ma(L) mit einjähriger Ausbildung bleiben aus Sicht der Seminarleiter/innen in allen Bereichen in ihrer Kompetenzentwicklung schon im Laufe des ersten Ausbildungsjahres hinter der Kompetenzentwicklung zurück, die die LAA mit zweijähriger Ausbildung in diesem Zeitraum erfahren. Im Ergebnis sehen die Seminarleiter/innen für die Ma(L) zum Ausbildungsende deutlich weniger stark ausgeprägte Kompetenzen in den Bereichen „Unterricht planen, durchführen und analysieren", „Beurteilen" und „Erziehen" und in besonderem Maße für die Bereiche „Lernsituationen gestalten" und „Selbstständiges Lernen und Differenzierung".
- Während die *Schulleiter/innen* in einigen Bereichen zu Beginn der Ausbildung sogar einen leichten Kompetenzvorsprung der Ma(L) sehen, beurteilen sie in Übereinstimmung mit den Seminarleiter/inne/n die Kompetenzentwicklung der Ma(L) im ersten Ausbildungsjahr in allen Bereichen als schwächer als die der LAA mit zweijähriger Ausbildung. Aus Sicht der Schulleiter/innen wird das Potenzial des zweiten Ausbildungsjahrs von den drei Gruppen, die es durchlaufen, unterschiedlich ausgeschöpft. Dies bedingt, dass die Kompetenzunterschiede zwischen den Ma(L) und Ma(StR) in den Bereichen „Unterricht planen, durchführen und analysieren", „Lernsituationen gestalten" und „Selbstständiges Lernen und Differenzierung" zum Ausbildungsende von den Schulleiter/inne/n

15 Aufgrund des Beginns des Prüfungszeitraums für die Ma(L) lag der Erhebungszeitpunkt ihrer Abschlusserhebung aus organisatorischen Gründen etwas früher als der der Zwischenerhebung der Ausbildungsgänge mit zweijährigem Vorbereitungsdienst.

als eklatant groß eingeschätzt werden. Die Unterschiede zu den anderen Kohorten und in den übrigen Bereichen fallen zwar deutlich, aber im Ausmaß etwas weniger ausgeprägt aus.

Als Fazit bleibt, dass die einjährige Ausbildung den Ma(L) weniger Gelegenheit bietet, ihre Kompetenz zu entwickeln, da sie zum einen nicht an den Lernfortschritten der anderen Gruppen in ihrem zweiten Ausbildungsjahr partizipieren und zum anderen ihre Lernkurve schon im ersten Jahr teilweise flacher eingeschätzt wird als die anderen Gruppen, d. h. dass sie weniger Lernzuwächse über die gleiche Zeit erzielen. Insgesamt weisen die Einschätzungen bereichsübergreifend auf beträchtlichen Kompetenzunterschieden der Ma(L) am Ende des Vorbereitungsdienstes hin.

Ergebnisqualität - Vergleich Ma(StR) und Staat(StR): Die Ma(StR) erzielen im Vorbereitungsdienst ein breites Spektrum an höheren Kompetenzen als die Staat(StR)

- Die Ma(StR)-Gruppe schreibt sich zu Ausbildungsende in den Bereichen „Selbstständiges Lernen und Differenzierung" und „Beurteilen" selbst ein leicht höheres Kompetenzniveau zu als die Staat(StR). Im Gegenzug berichten diese über etwas bessere Kompetenzen im Bereich „Erziehen" als die Ma(StR).
- Deutlicher zugunsten der Ma(StR) fällt die Einschätzung der *Seminarleiter/innen* aus. Sie nehmen die Ma(StR) sowohl in allen drei unterrichtsbezogenen Kompetenzbereichen, „Unterricht planen, durchführen und analysieren", „Lernsituationen gestalten" und „Selbstständiges Lernen und Differenzieren", als auch im Bereich „Erziehen" und in abgeschwächtem Maße im Bereich „Innovieren" kompetenter als die Staat(StR) wahr.
- Im Urteil der *Schulleiter/innen* bestehen die größten Kompetenzunterschiede zwischen den beiden Gruppen der Studienreferendarinnen und -referendare. Bei ähnlichen Eingangsvoraussetzungen schreiben die Schulleiter/innen den Ma(StR) einen systematischen Kompetenzausbau in jedem der Bereiche mit Ausnahme von „Beurteilen" und „Erziehen" zu, der den der Staat(StR) in deutlichem Maße übersteigt.

Festzuhalten ist, dass obgleich sich die Ma(StR) in der Eingangserhebung nicht wesentlich von den Staat(StR) abheben, können sie zumindest aus Sicht beider Ausbilder/innen/gruppen die Ausbildungszeit besser für Kompetenzzuwächse in einer Vielzahl der Kompetenzbereiche nutzen.

Die Betrachtung der selbsteingeschätzten **Stärken und Schwächen der Lehramtsanwärter/innen** auf Ebene der Kompetenzbereiche sowie auf der Ebene der einzelnen Aussagen, die in der Gesamtauswertung jeweils zu den Kompetenzbereichen zusammengefasst wurden, zeigt, dass die begründete Planung und Strukturierung von Unterricht, Flexibilität bei der Durchführung und die Gestaltung einer motivierenden Lernumgebung den LAA offenbar gut gelingt. Zu den Kompetenzen, die noch stärker entwickelt werden müssen, zählen die Diagnose und Einschätzung von individuellen Leistungsentwicklungen, die darauf abgestimmte Passung des Unterrichtsniveaus und Differenzierung der Aufgabenstellung. Dieser Entwicklungsbedarf besteht in etwas höherem Maße für die Studienreferendarinnen und Studienreferendare als für die Lehreranwärter/innen (L).

Bei der Bewertung dieser Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass es sich um selbstberichtete bzw. fremdeingeschätzte und keine objektiv gemessenen Unterrichtskompetenzen handelt, die zu einem Gesamtbild zusammengeführt werden. Die vergleichende Analyse der **Selbst- und Fremdeinschätzung** ergab, dass den Urteilen der drei befragten Gruppen leicht unterschiedliche Maßstäbe bzw. Referenzsysteme zugrunde liegen. Die Seminarleiter/innen schätzen die Kompetenz der LAA in den meisten Bereichen etwas weniger hoch ein als die LAA sich selbst einschätzen, die Schulleiter/innen urteilten dagegen wohlwollender.

5.6 Unterrichtsmerkmale der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter

5.6.1 Klassenführung

Die fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen der Lehramtsanwärter/innen, Wissen situations- und adressatengerecht zu vermitteln, können erst dann optimal entfaltet werden, wenn sie eine dafür geeignete Lernatmosphäre herstellen können. Mit ihren Angaben zu Aussagen über Aspekte der ***Klassenführung*** sollten die LAA beschreiben, inwiefern es ihnen gelingt, mit dem Ziel einer hohen effektiven Lernzeit Aufmerksamkeit für den Lerngegenstand herzustellen. Unter anderem sollten sie Aussagen wie „Ich habe oft den Eindruck, dass in meinem Unterricht viel Zeit vertrödelt wird." oder „Ich muss den Unterricht nur selten unterbrechen, um Schüler/innen zur Ruhe zu ermahnen." zustimmen oder ablehnen.

Die Angaben der LAA zu Beginn des Vorbereitungsdienstes lassen auf eine eher positive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zur Klassenführung schließen. So schätzen die LAA ihre Fähigkeiten, eine möglichst hohe effektive Lernzeit zu erreichen, zu Beginn des Vorbereitungsdienstes als „eher zutreffend" ein. Zur Zwischenerhebung nach einem Jahr Vorbereitungsdienst wird diese Einschätzung von keiner Gruppe aufrechterhalten. Sie fällt für alle Ausbildungsgänge deutlich ungünstiger aus, allerdings für die Ma(StR) weniger stark als für die drei übrigen Kohorten.

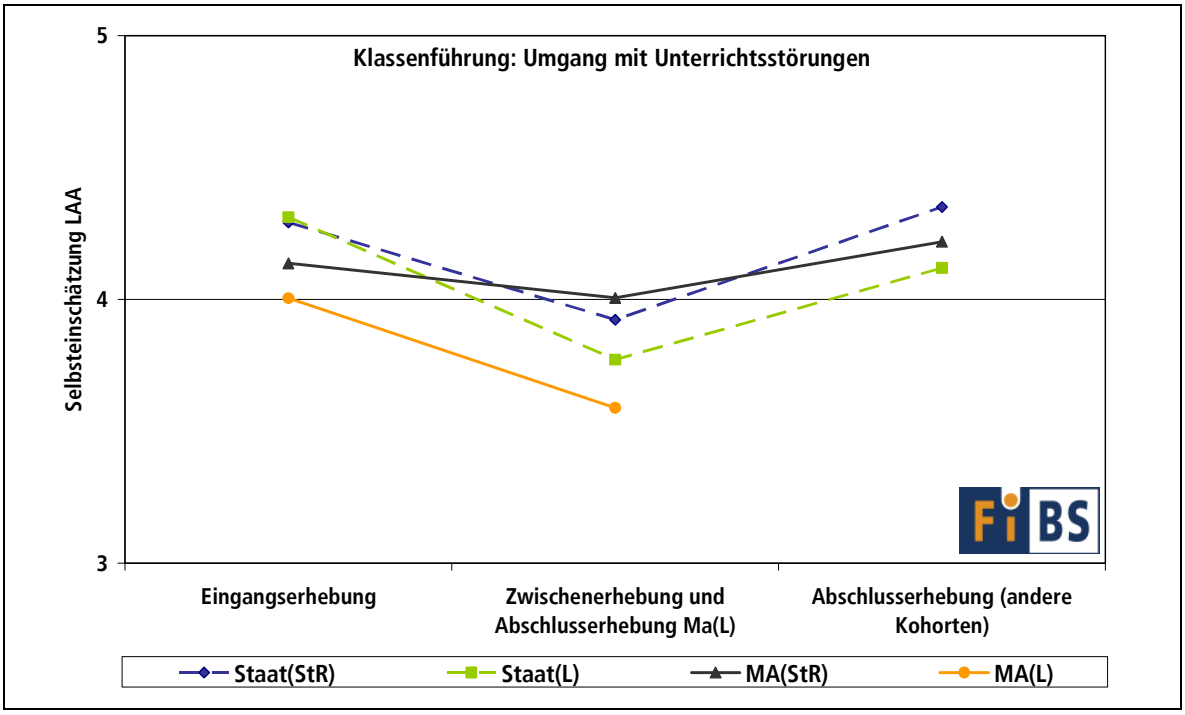


Abbildung 36: Umgang mit Unterrichtsstörungen; Skala: 1=trifft überhaupt nicht zu, 2=trifft nicht zu, 3=trifft eher nicht zu, 4=trifft eher zu, 5=trifft zu, 6=trifft absolut zu; Staat(StR) n=64 bis 87, Staat(L) n=59 bis 81, Ma(StR) n=28 bis 42, Ma(L) n=58 bis 70

Erst zum Ende des Vorbereitungsdienstes sehen insbesondere die beiden Staatsexamensgruppen ihre Klassenführungskompetenz wieder positiv. Die Ma(L) geben bereits zu Beginn ihres einjährigen Vorbereitungsdienstes geringere Fähigkeiten zur Klassenführung an. Im Ergebnis schließen sie verglichen mit den zweijährig ausgebildeten

Gruppen ihre praktische Ausbildungsphase auf einem erheblich niedrigeren Niveau der selbst erlebten Fähigkeiten zur Klassenführung ab, wobei dieser Abstand statistisch nachweisbar ist.

Da ein Rückgang der Kompetenz für alle Ausbildungsgänge nicht wahrscheinlich ist, liegt die Vermutung nahe, dass die Einschätzungen der LAA unmittelbar zu Beginn des Vorbereitungsdienstes auf einer erst schmalen Basis praktischer Unterrichtserfahrung gründen, und aufgrund dessen möglicherweise ein positiverer Maßstab angelegt wird als zum zweiten Erhebungszeitpunkt. In jedem Fall zeigt sich aber, dass im zweiten Ausbildungsjahr aus Sicht von zwei der drei Ausbildungsgänge deutliche Lerneffekte erzielt wurden. Die Ausbildung von Kompetenzen in der Klassenführung bedarf offenbar längerer Zeiten der Praxiserfahrung und -ausbildung und es muss konstatiert werden, dass diese den Ma(L) nicht geboten werden.

5.6.2 Anwendung von Unterrichtsmethoden

Ein wichtiger Standard des Moduls „Unterrichten" des Berliner Vorbereitungsdienstes ist der fach- und lerngruppengerechte Einsatz von Methoden-, Arbeits- und Kommunikationsformen (vgl. SenBWF, 2008, S. 25). Dieser wurde in dieser Studie insofern aufgegriffen, als dass die Lehramtsanwärter/innen zu Beginn und zum Ende ihres Vorbereitungsdienstes gefragt wurden, welche Unterrichtsmethoden sie in ihrem Unterricht einsetzen. Damit korrespondierend wurden sie ebenfalls gefragt, inwiefern Unterrichtsmethoden Teil des Themenspektrums im Allgemeinen Seminar sind und welche Unterrichtsmethoden sie in der Ausbildungsschule beobachten (zu den Unterrichtsmethoden in der Ausbildung siehe Kapitel 7.2). Über Art und Häufigkeit der selbst eingesetzten Unterrichtsmethoden berichten die zweijährigen Ausbildungsgänge zu Beginn der praktischen Ausbildungsphase und zum Ende ihres zweijährigen Vorbereitungsdienstes. Die Ma(L) wurden zu Beginn und am Ende ihrer einjährigen Ausbildungszeit befragt.

Tabelle 12 gibt an, wie häufig die einzelnen Unterrichtsmethoden von der Gesamtgruppe der LAA eingesetzt wurden. Dabei wird zwischen Beginn und Ende des Vorbereitungsdienstes unterschieden. Zu- bzw. abnehmende Häufigkeiten in der Anwendung verschiedener Unterrichtsmethoden zwischen den Erhebungszeiträumen werden als ein Indiz für eine Entwicklung gewertet. Positive Werte in der letzten Spalte bedeuten dabei eine Zunahme und negative Werte eine Abnahme der betreffenden Anwendungshäufigkeiten. Zum Zweck der Übersichtlichkeit - auch in den folgenden Abbildungen - wird inhaltlich zwischen sechs „klassischen" Unterrichtsmethoden, wie Unterrichtsgespräch, Schülerpräsentationen u. s. w., sowie sechs „offenen" Unterrichtsmethoden, wie Entdeckendes Lernen, Stationenlernen u. s. w., unterschieden.

Über alle Gruppen hinweg betrachtet werden zu Beginn des Vorbereitungsdienstes häufig Schülerpräsentationen, Gruppenarbeit, Unterrichtsgespräche zur Inhaltsvermittlung und Stillarbeitsphasen praktiziert, selten kamen individuelle Lernberatungen, Schülerarbeitspläne und - erwartungsgemäß - Erkundungen außerhalb der Schule zum Einsatz. Das bedeutet, dass die LAA anfänglich bereits über ein breites Spektrum vor allem an „klassischen" Unterrichtsmethoden verfügen. Weniger Erfahrung haben sie zu diesem frühen Zeitpunkt in der Diagnostik individueller Stärken und Schwächen von Schülerinnen und Schülern bzw. in der Erstellung individualisierter Aufgaben. Innerhalb des Bereichs der hier als „klassische" Methoden bezeichneter Unterrichtsmethoden, scheint sich eine leichte Abkehr von lehrerzentrierten zugunsten von schülerorientierten Einsatzformen zu vollziehen: Ein Vergleich der Differenzen zwischen Eingangs- und Abschlusserhebung zeigt, dass im Verlauf des Vorbereitungsdienstes Unterrichtsmethoden wie Lehrervortrag und Unterrichtsgespräch zur Inhaltsvermittlung signifikant in der Anwendung abnehmen und der

Einsatz stärkerer Schüler/innen zur Unterstützung schwächerer Mitschüler/innen dagegen signifikant zunimmt (siehe Tabelle 12). Unterstrichen wird dieser Trend dadurch, dass auch bei den „offenen" Methoden Lernberatungen als eine auf individuelle Schüler/innen gerichtete Methode signifikant häufiger eingesetzt wird.

	Selbst eingesetzte Unterrichtsmethoden	Eingangserhebung	Abschlusserhebung (nach ein oder zwei Jahren)	Differenz	
„klassische Methoden"	Unterrichtsgespräch	3,67	3,44	**-0,23**	**
	Schülerpräsentation	3,79	3,77	-0,02	
	Gruppenarbeit	3,70	3,79	0,09	
	Schüler helfen Schülern	3,37	3,64	**0,27**	**
	Stillarbeit	3,69	3,80	0,11	
	Lehrervortrag	3,01	2,73	**-0,28**	**
„offene Methoden"	Entdeckendes Lernen	3,19	3,26	0,07	
	Stationenlernen	3,09	3,17	0,08	
	Projektarbeit	2,82	2,95	0,13	
	Erkundungen	2,50	2,58	0,08	
	Lernberatungen	2,23	2,70	**0,47**	**
	Schülerarbeitspläne	2,36	2,23	-0,13	

Tabelle 12: Selbst eingesetzte Unterrichtsmethoden aller Lehramtsanwärter/innen zur Eingangs- und Abschlusserhebung; Skala: 1=sehr selten, 2=eher selten, 3=manchmal, 4=eher häufig, 5=sehr häufig; statistische Relevanz: *=signifikant mit p<.05, **=hochsignifikant mit p<.01

Im Folgenden werden die Ausbildungsgänge im Hinblick auf die Eingangsbedingungen und ihre Entwicklungen im Einsatz von Unterrichtsmethoden miteinander verglichen. Zu Beginn des Vorbereitungsdienstes setzen beiden Lehreranwärter/innen-Gruppen Staat(L) und Ma(L) ihren Angaben zufolge bereits ein breiteres Methodenspektrum ein und nutzen die verschiedenen Methoden häufiger als die Gruppen der beiden Studienreferendarinnen und Studienreferendare. Abbildung 37 und Abbildung 38 zeigen ausgehend von diesen Eingangsbedingungen die Entwicklungen der vier Kohorten zum einen für die „klassischen" Unterrichtsmethoden und zum anderen für die „offenen" Unterrichtsmethoden anhand von Differenzwerten. Negative Ausschläge nach links bedeuten eine Verringerung des Gruppenmittelwerts und damit eine Häufigkeitsabnahme im Einsatz der jeweiligen Unterrichtsmethode. Positive Ausschläge nach rechts bedeuten demzufolge eine Steigerung des Gruppenmittelwerts und damit eine Häufigkeitszunahme des Einsatzes einer Unterrichtsmethode über den Zeitraum des Vorbereitungsdienstes.

Vergleicht man die Häufigkeitszunahmen und -abnahmen der Unterrichtsmethoden für die einzelnen Kohorten (siehe Abbildung 37), fallen die ähnlichen Profile der Staat(StR) und der Ma(StR) gegenüber denen der Staat(L) und der Ma(L) auf, die sich am deutlichsten bei dem Unterrichtsgespräch, bei Schülerpräsentation und bei Gruppenarbeit zeigen. Für die „klassischen" Methoden gilt, dass sich die Studienreferendarinnen und Studienreferendare von eher lehrerzentrierten hin zu schülerorientierten Einsatzformen entwickeln, die sie zunehmend häufiger einsetzen. Für die

Lehreranwärter/innen (L), die ja bereits mit einem umfangreicheren Methodeneinsatz in den Vorbereitungsdienst gestartet sind, zeigen sich dagegen kaum Entwicklungen – besonders für die Ma(L).

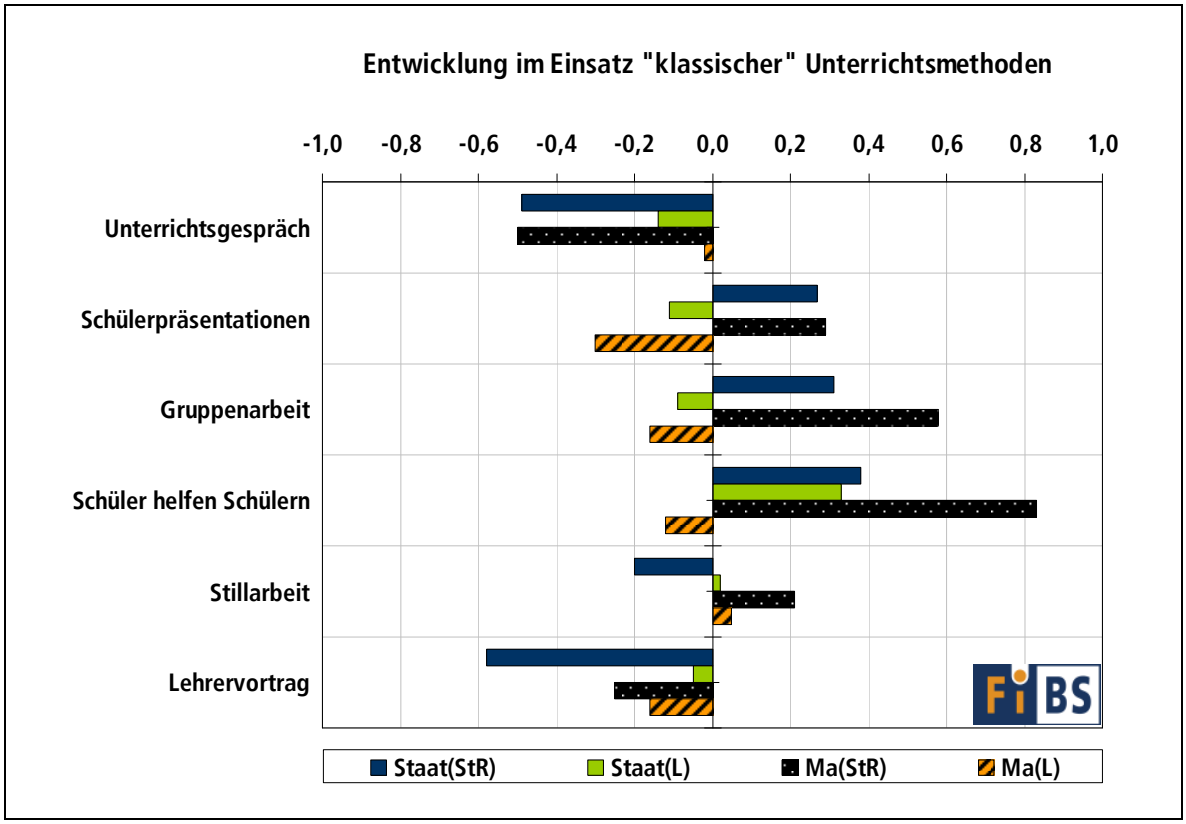


Abbildung 37: Entwicklung im Einsatz „klassischer" Unterrichtsmethoden der Lehramtsanwärter/innen getrennt nach Kohorten anhand der Mittelwertsdifferenzen; Staat(StR) n=64 bis 86, Staat(L) n=57 bis 78, Ma(StR) n=28 bis 41, Ma(L) n=58 bis 69

Für die „offenen" Unterrichtsmethoden (siehe Abbildung 38) können keine so deutlich ausfallenden Gruppenunterschiede identifiziert werden. Allerdings ist an den Häufigkeitszuwächsen zu erkennen, dass die meisten „offenen" Unterrichtsmethoden häufiger eingesetzt werden als zu Beginn der Ausbildung. Die höchsten Zuwächse in „offenen" Unterrichtsmethoden geben die Ma(StR) an. Das geringste Veränderungspotenzial weisen hier wiederum die Ma(L) auf. Möglicherweise finden Entwicklungen im Methodeneinsatz stärker im zweiten Ausbildungsjahr statt, von denen die Ma(L) ausgeschlossen bleiben.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich für die Gruppe der Staat(L) ausgehend von einem breiten Spektrum an selbst eingesetzten Unterrichtsmethoden im Laufe des Vorbereitungsdienstes eine stärkere Gewichtung „offener" Unterrichtsmethoden zeigt. Der Methodeneinsatz der Ma(L), der anfänglich ähnlich vielfältig ist wie der der Staat(L), verändert sich im Laufe ihres einjährigen Vorbereitungsdienstes dagegen kaum. Die Studienreferendarinnen und -referendare können über den Vorbereitungsdienst ihr Methodenspektrum weiter ausbauen.

Beide Gruppen profilieren sich stärker in Richtung „klassischer" schülerorientierter Methoden. Die Ma(StR) setzen dabei wesentlich häufiger als die Staat(StR) „offene" Lernmethoden wie Stationenlernen, Projektarbeit oder Erkundungen ein.

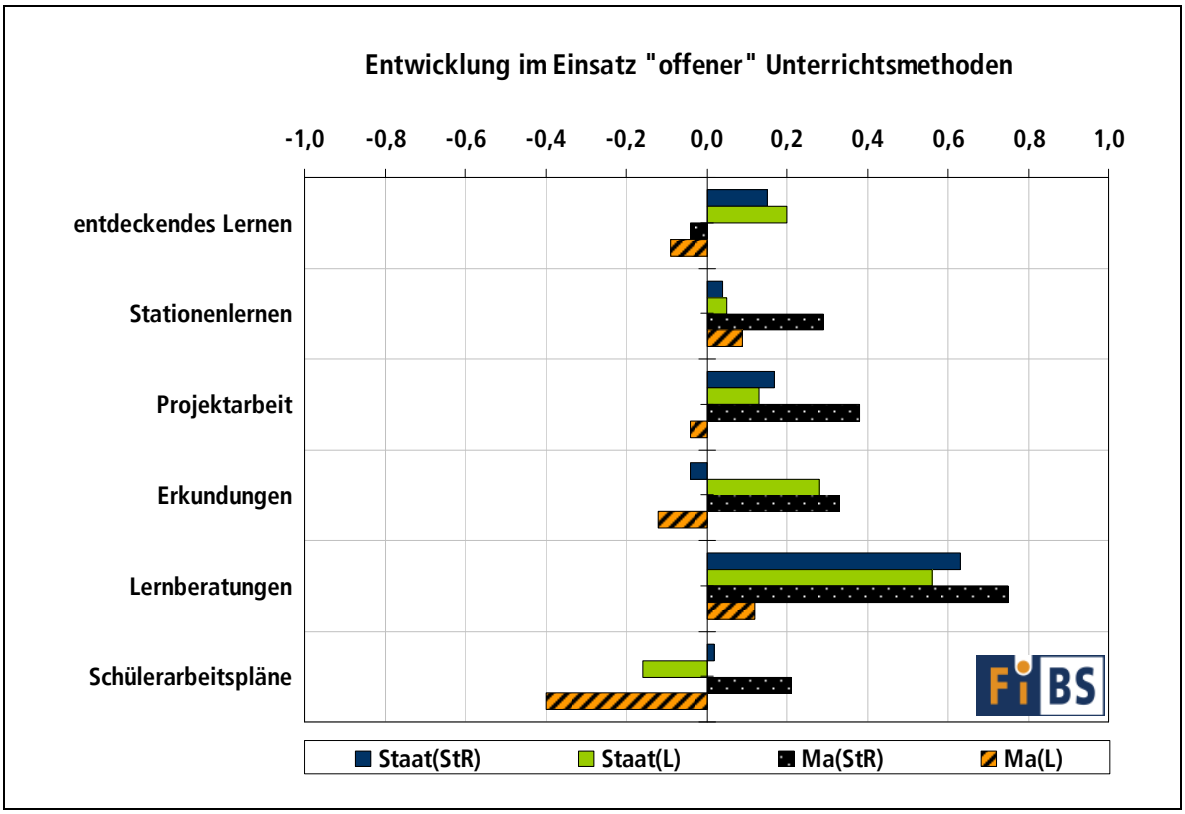


Abbildung 38: Entwicklung im Einsatz „offener" Unterrichtsmethoden der Lehramtsanwärter/innen getrennt nach Kohorten; Staat(StR) n=64 bis 86, Staat(L) n=57 bis 78, Ma(StR) n=28 bis 41, Ma(L) n=58 bis 69

5.7 Zwischenfazit Unterrichtsmerkmale

Die in Kapitel 5.6 dargestellten Ergebnisse zu der Unterrichtsgestaltung der LAA, d. h. ihrer Klassenführung und ihres Einsatzes von Unterrichtsmethoden, werden in diesem Zwischenfazit mit Bezug zu den Forschungsfragen zusammengefasst.

Eingangsqualität - Vergleich Ma(L) und Staat(L): Klassenführungskompetenz bei Ma(L) tendenziell geringer

– Die Gruppe der Ma(L) schätzen sich zur Eingangserhebung bezüglich ihrer Klassenführungskompetenz auffallend schlechter ein als die Staat(L), auch wenn dieser Unterschied statistisch nicht signifikant ausfällt.

Eingangsqualität - Vergleich Ma(StR) und Staat(StR): Keine bedeutsamen Unterschiede

– Für die erhobenen Unterrichtsmerkmale lassen sich zwischen Ma(StR) und Staat(StR) weder bezüglich der Klassenführung noch des Methodeneinsatzes zu Beginn des Vorbereitungsdienstes wesentliche Unterschiede ausmachen.

Ergebnisqualität - Vergleich der Gruppen mit einjährigem (Ma(L)) und zweijährigem Vorbereitungsdienst: Deutlich geringere selbsteingeschätzte Klassenführungskompetenz bei der Ma(L)-Gruppe

– Die Selbsteinschätzungen der LAA zu ihren Klassenführungskompetenzen lassen für alle Ausbildungsgänge nach einem Jahr Vorbereitungsdienst einen deutlichen Einbruch der eigenen Kompetenzwahrnehmung erkennen, wobei die Ma(L) das niedrigste Niveau erreichen. Zum Ende des Vorbereitungsdienstes weisen jedoch die wieder viel positiveren Einschätzungen der Staat(StR)- und Staat(L)-Kohorten mit zweijähriger Ausbildung auf ganz erhebliche Lerneffekte hin. Für die Ma(L) muss konstatiert werden, dass sie nach ihrer einjährigen Ausbildungsphase genau zum Zeitpunkt des selbst wahrgenommen Kompetenzeinbruchs sowie mit hochsignifikant niedriger eingeschätzten Klassenführungskompetenzen als die anderen Gruppen den Vorbereitungsdienst verlassen.
– Obwohl sich zur Abschlusserhebung keine auffallenden Unterschiede im Einsatz von Unterrichtsmethoden zwischen den Kohorten mit einjährigem und zweijährigem Vorbereitungsdienst zeigen, kann für die Ma(L) das geringste Entwicklungspotenzial nachgewiesen werden. Wenngleich sie mit einem umfangreicheren Methodeneinsatz zumindest gegenüber den Studienreferendar/inn/en in den Vorbereitungsdienst starten, kann dieser Vorsprung bis zum Ausbildungsende nach einem Jahr nicht aufrechterhalten werden.

Ergebnisqualität - Vergleich Ma(StR) und Staat(StR): Klassenführungskompetenz für Staat(StR) tendenziell höher

– Nach einem selbst wahrgenommenen Kompetenzrückgang zur Zwischenerhebung schätzen sich die Staat(StR) bezüglich ihrer Klassenführungskompetenz nach Abschluss des zweijährigen Vorbereitungsdienstes wieder besser ein, während die Ma(StR) auf ihrem niedrigeren Niveau nach dem ersten Ausbildungsjahr stehen bleiben. Es deutet sich an, dass die Staat(StR) den Vorbereitungsdienst mit einer höher ausgeprägten Klassenführungskompetenz abschließen als die Ma(StR), obgleich dieser Abstand nicht signifikant ausfällt.
– Beide Gruppen der Studienreferendarinnen und Studienreferendare setzten zunehmend schülerorientierte Methoden wie Schülerpräsentationen und Gruppenarbeit in ihrem Unterricht ein. Gleichzeitig vollzieht sich bei den Ma(StR) eine etwas stärkere Entwicklung in Richtung „offener" Methoden wie Stationenlernen, Projektarbeit und Erkundungen als bei den Staat(StR).

6. Pädagogisches Wissen der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter

6.1 Zur Konzeption des Tests zum Pädagogischen Wissen

Pädagogisches Wissen wird als eine wesentliche kognitive Komponente professioneller Kompetenz von Lehrpersonen betrachtet. Das in dieser Studie eingesetzte Testinstrument zur Erfassung des pädagogischen Wissens ist eine

Kurzfassung des TEDS-M[16]-Testinstruments zur Kompetenzmessung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Mit dem Instrument wird pädagogisches Wissen definiert und strukturiert unter Bezug auf das Unterrichten als die Kernaufgabe von Lehrpersonen sowie Erkenntnisse aus der Allgemeinen Didaktik und Erkenntnisse der Unterrichtsforschung (vgl. König & Blömeke, 2009). Damit wird die folgende, von der Kultusministerkonferenz (2004) vorgenommene, Definition zum Untersuchungsgegenstand gemacht: Lehrkräfte sind „Fachleute für das Lehren und Lernen", deren „Kernaufgabe … die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation" ist (KMK 2004, S. 3).

In dieser Studie werden vier berufliche Anforderungen fokussiert, mit denen sich Lehrpersonen beim Unterrichten konfrontiert sehen: **Strukturierung von Unterricht**, **Motivierung**, **Umgang mit Heterogenität** und **Leistungsbeurteilung**. Zu diesen vier Dimensionen werden jeweils mehreren Testaufgaben gestellt, die entsprechende unterrichtliche Herausforderungen zum Gegenstand haben (vgl. König & Blömeke, 2009).

Dimensionen	**Unterrichtliche Herausforderungen**
Strukturierung von Unterricht	Prozessbezogene Planung Curriculare Strukturierung von Unterricht
Motivierung	Leistungsmotivation Motivierungsstrategien im Unterricht
Umgang mit Heterogenität	Differenzierungsmaßnahmen Methodenvielfalt
Leistungsbeurteilung	Funktionen und Formen zentrale Kriterien Urteilsfehler

Tabelle 13: Inhalte des Tests zum pädagogischen Wissen

Neben diesen vier Inhaltsbereichen weist das Testinstrument eine kognitionsbezogene Struktur auf: Zur Unterscheidung verschiedener Qualitäten kognitiver Anforderungen, die bei der Bearbeitung der Testaufgaben an die Lehramtsanwärter/innen gestellt werden, wurde die von Anderson und Krathwohl (2001) revidierte und erweiterte Bloom'sche Taxonomie kognitiver Prozesse aufgegriffen und auf die Testaufgaben bezogen. Im Fokus stehen dabei zwei Dimensionen kognitiver Prozesse: „erinnern" und „verstehen/analysieren". Bei der Bearbeitung der Testaufgaben ist also entweder die Reproduktion von Wissen („erinnern") gefordert oder darüber hinaus gehende Operationen, die ein Verständnis oder die Analyse des Gegenstands erfordern („verstehen/analysieren"). In der Originalfassung des Instruments ist zusätzlich die Dimension „kreieren" enthalten, die in der vorliegenden Kurzversion aufgrund der Kürze der zur Verfügung stehenden Bearbeitungszeit nicht berücksichtigt werden konnte. Entsprechend umfasst der hier eingesetzte Test ausschließlich konzeptionell-analytische Fragen.

16 TEDS-M (*Teacher Education Development Study in Mathematics*): international-vergleichende Studie zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung am Beispiel angehender Mathematiklehrer/innen

6.2 Die Testergebnisse

Die Entwicklung des pädagogischen Wissens wird wie die Entwicklung der Unterrichtskompetenz für die längsschnittliche Stichprobe berichtet, d. h. für die Lehramtsanwärter/innen, die zu allen zwei – das gilt für die Ma(L) – bzw. drei Messzeitpunkten an dem Test teilnahmen. Damit fließen die Testergebnisse von 162 Lehramtsanwärter/inne/n in die Auswertung ein. Ihnen wurden zu allen Messzeitpunkten die gleichen Testfragen vorgegeben. Obgleich sich die Testfragen auf verschiedene Dimensionen pädagogischen Wissens beziehen (s. o.), können in dieser reduzierten Version keine Aussagen für die einzelnen themenbezogenen Testkomponenten oder gar auf Ebene der einzelnen Aufgaben getroffen werden. Die Entwicklung des pädagogischen Wissens über den Vorbereitungsdienst wird anhand des Gesamtergebnisses, das im Test erzielt wird, beschrieben.

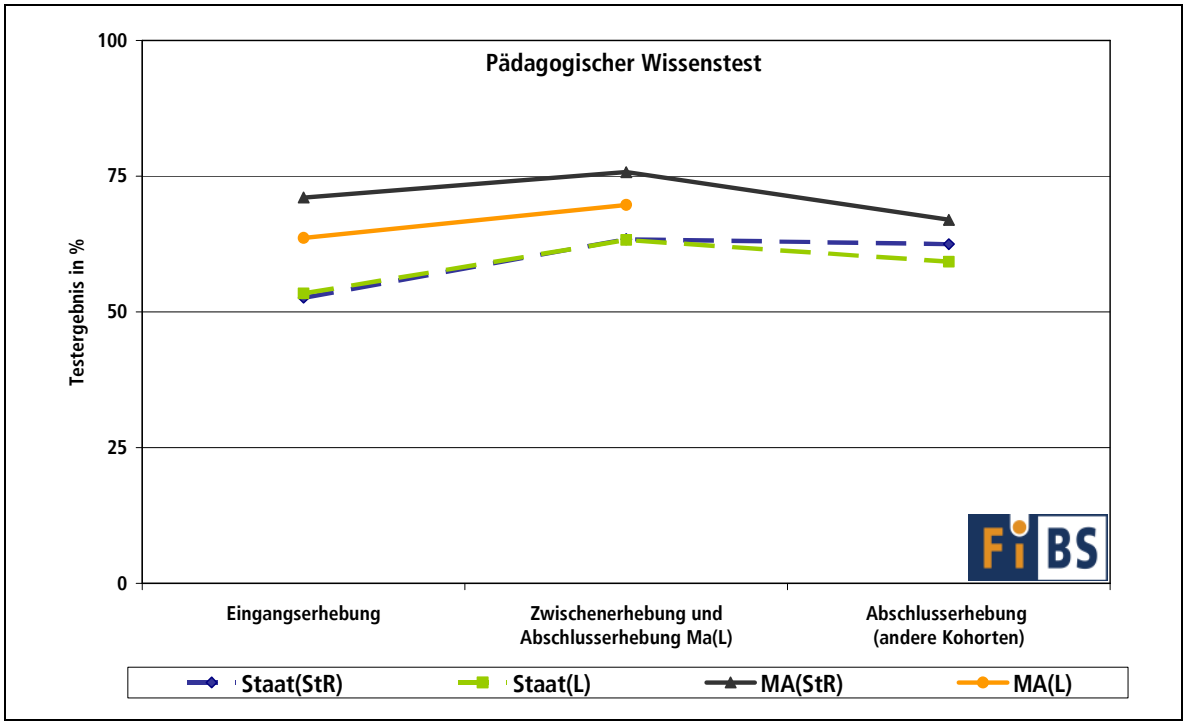


Abbildung 39: Ergebnisse des Pädagogischen Wissenstests; Staat(StR) n=49, Ma(StR) n=35, Staat(L) n=21, Ma(L) n=57

Die Testergebnisse zur Eingangserhebung weisen auf einen deutlich höheren Umfang pädagogischen Unterrichtswissens bei beiden Master-Ausbildungsgängen hin. Dieser Unterschied zu den Staatsexamens-Ausbildungsgängen fällt für beide Master-Ausbildungsgänge hochsignifikant aus und ist für die Ma(StR) mit einem um fast 20 Prozentpunkte besseren Testergebnis als das der Staatsexamens-Ausbildungsgängen besonders groß. Das verschieden große Ausmaß des im Studium erworbenen Wissens, das sich in diesen unterschiedlichen Testergebnissen niederschlägt, legt die Deutung nahe, dass die Masterstudiengänge bessere Lerngelegenheiten für das hier fokussierte pädagogische Wissen bieten als die Staatsexamensstudiengänge.

Betrachtet man die Wissensentwicklung über das erste Ausbildungsjahr, zeigt sich für alle vier Ausbildungsgänge ein ähnlicher Wissenszuwachs, der jeweils statistisch signifikant ist, für die beiden Masterstudiengänge aber moderater ausfällt. Das im Studium erworbene Wissen kann offenkundig durch die Lerngelegenheiten in den Semi-

naren und in der Ausbildungsschule weiter ausgebaut werden. Für die Ma(StR) bleibt der Wissensvorsprung zu den Staat(StR) signifikant, der der Ma(L) zu den Staat(L) nivelliert sich etwas. Nicht erwartungskonform fällt die Entwicklung vom zweiten zum dritten Erhebungszeitpunkt aus. Während das Pädagogische Wissen der Staat(StR) stagniert, ist für die Ma(StR) ein markanter und für die Staat(StR) ein leichter Rückgang zu verzeichnen. Für dieses Ergebnis lassen sich mehrere Deutungen finden. Im Anschluss an die Befunde anderer Studien, in denen das Testinstrument eingesetzt wurde (vgl. König & Seifert, 2012), ist zu vermuten, dass das konzeptionell-analytische pädagogische Wissen vor allem in der universitären Ausbildung erworben wird und sich im Vorbereitungsdienst nur leicht weiterentwickelt oder sogar stagniert, wie es hier für das zweite Ausbildungsjahr beobachtet werden kann. Entsprechend der Struktur der zweiphasigen Lehrerausbildung ist der Vorbereitungsdienst stärker der Einübung praktischer unterrichtlicher Handlungen vorbehalten. Befunde, die auf den Einsatz einer umfassenderen Testvariante zurückgehen, deren Testfrage die kognitive Anforderung des Kreierens von Handlungsoptionen mit einbezieht, können Wissenszuwächse speziell in diesem Bereich während der zweiten Ausbildungsphase zeigen (König, im Druck). In die Testversion dieser Studie konnten Testfragen zu handlungsnahen Aspekten des Pädagogischen Wissens aus forschungsökonomischen Gründen nicht mit aufgenommen werden. So lassen sich die stagnierenden bzw. rückläufigen Entwicklungen entweder mit der Fokussierung auf das konzeptionell-analytische Pädagogische Wissen oder mit einer Ermüdung der Lehramtsanwärter/innen bei der dritten Bearbeitung des Tests, der ihnen kurz vor Beginn ihrer Prüfungsphase vorgelegt wurde.

7. Prozessqualität – Der Beitrag des Allgemeinen Seminars und der Schule zur Ausbildung

Bei der Analyse der Prozessqualität des Vorbereitungsdienstes geht es um die Einschätzungen, die Lehramtsanwärter/innen und Ausbilder/innen zu den ***Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtskompetenzen***, von ***Unterrichtsmethoden*** und zur ***fachlich-methodischen Qualität der Ausbildung*** im Allgemeinen Seminar und an der Ausbildungsschule angeben. Eine offene Frage erfasst zudem, wie die ***Kooperation zwischen den beiden Ausbildungsinstitutionen*** von den Lehramtsanwärter/innen wahrgenommen wird. Daran schließt sich eine Betrachtung beider Phasen der Lehrerausbildung an. Es wird verglichen, in welcher der Phasen schwerpunktmäßig verschiedene Arten ***professionellen Wissens*** und ***berufsspezifische Handlungs- bzw. Selbstkompetenzen*** erworben werden.

Die Bereiche, zu denen die Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtskompetenz erfragt wurden, korrespondieren mit den bereits bekannten Kompetenzbereichen, die dem Kapitel 5 zugrunde liegen (siehe dazu Kapitel 5.1) und an die Standards für die Lehrerbildung anschließen. Allerdings sind sie nicht in allen Items identisch. Entsprechend dem Konzept der ***Lerngelegenheiten*** (OTL – *opportunity to learn*) (McDonnell, 1995) wird unterschieden zwischen angebotenen Lerngelegenheiten, die auf den Angaben der Ausbilder/innen beruhen, und wahrgenommenen Lerngelegenheiten, die die Lehramtsanwärter/innen angeben.[17] Zur Einschätzung der fachlich-methodischen

17 Im Fragebogen wird der Begriff „Lerngelegenheit" im Wortlaut nicht aufgegriffen, sondern einerseits nach dem Umfang der aus der Lehrperspektive vermittelten Kompetenzen und andererseits nach dem Umfang der Vermittlungsangebote aus der Lernerperspektive gefragt.

Qualität der Ausbildung wurden Fragen aus der Potsdamer LAK-Studie eingesetzt, die Teil der Evaluation der zweiten Phase der Lehrerausbildung im Brandenburger Vorbereitungsdienst waren (vgl. Schubarth et al., 2005). Zur phasenübergreifenden Erfassung der Lerngelegenheiten zum Erwerb des professionellen Wissens und der berufsspezifische Handlungs- bzw. Selbstkompetenzen wurden Skalen aus COACTIV-R eingesetzt (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2009).

7.1 Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtskompetenzen

7.1.1 Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtskompetenzen im Allgemeinen Seminar

7.1.1.1 Angebotene und wahrgenommene Lerngelegenheiten im Allgemeinen Seminar

Um Informationen über den Beitrag des Allgemeinen Seminars zur Ausbildung zu erhalten, wurden sowohl die Seminarleiter/innen als auch die LAA gefragt, in welchem Umfang die einzelnen Bereiche der Unterrichtskompetenz Gegenstand der Ausbildung im Allgemeinen Seminar waren.

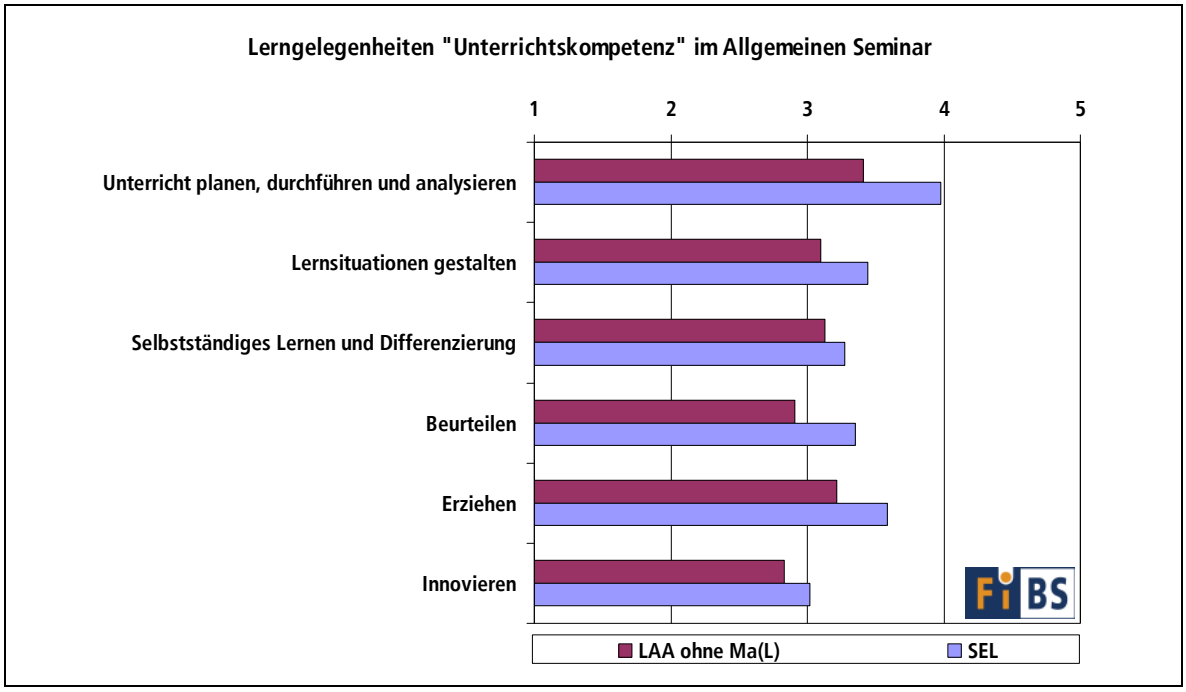


Abbildung 40: Lerngelegenheiten „Unterrichtskompetenz“ im Allgemeinen Seminar aus Sicht der LAA (n=143 bis 150) und den Seminarleiter/inne/n (n=17); Skala: 1=überhaupt nicht, 2=in geringem Umfang, 3=in mittlerem Umfang, 4=in ausführlichem Umfang, 5=sehr intensiv

Im Folgenden werden die Auskünfte der Seminarleiter/innen zu den angebotenen Lerngelegenheiten den Angaben der LAA zu den von ihren wahrgenommenen Lerngelegenheiten gegenübergestellt. In diese Gegenüberstellung

gehen nur Angaben der zweijährigen Ausbildungsgänge ein.[18] Weiterhin wurde der Kompetenzbereich „Unterricht planen, durchführen und analysieren" für die Erhebung zur Prozessqualität um drei Einzel-Items[19] reduziert, da diese Inhalte des Fachseminars und nicht des Allgemeinen Seminars beschreiben.

Alle sechs Unterrichtskompetenzbereiche werden sowohl aus Sicht der Seminarleiter/innen als auch aus Sicht der Lehramtsanwärter/innen im Durchschnitt „in mittlerem Umfang" im Allgemeinen Seminar behandelt, wobei die LAA und die Seminarleiter/innen darin übereinstimmen, dass die „Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse" am meisten und Themen rund um das „Innovieren" am wenigsten thematisiert wurden (siehe Abbildung 40). Durchgängig zeigt sich dabei, dass die Seminarleiter/innen das Angebot an Lerngelegenheiten insgesamt etwas höher einschätzen als es von den LAA wahrgenommen wird. Die stärkste Differenz (statistisch signifikant) zeigt sich für die Bereiche „Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse" sowie für „Beurteilen". Das ähnlichste Urteil über das Lernangebot zeigt sich für das „Selbstständige Lernen und Differenzierung". Stellt man den Bezug zwischen den Lerngelegenheiten und den Einschätzungen zum Kompetenzerwerb (Kapitel 5.2.1 und 5.4) her, so zeigt sich ein umgekehrtes Verhältnis der Angaben der Seminarleiter/innen und der LAA: In den Bereichen, in denen die LAA ihre Unterrichtskompetenz zum Ende des Vorbereitungsdienstes etwas höher einschätzen, die Seminarleiter/innen diese dagegen etwas niedriger, geben die Seminarleiter/innen an, etwas umfangreichere Lerngelegenheiten anzubieten als die LAA angeben (siehe für einen Überblick die Grafiken im Anhang 10.4). Möglicherweise fokussieren die Seminarleiter/innen die Themenbereiche besonders, in denen sie die größten Herausforderungen für den Kompetenzerwerb der LAA sehen und offenbar erfolgreich – zumindest aus Sicht der LAA.

Da sich Lernen nicht nur durch themenbezogene explizite Lerngelegenheiten, die das Allgemeine Seminar bietet, sondern ebenfalls durch das Erleben von vorbildhaft gestalteten Lernumgebungen vollzieht, erfasste eine weitere Frage an die LAA, wie häufig die Struktur der Seminarsitzungen den Prinzipien guten Unterrichts entspricht. Die LAA insgesamt gaben an, dass dies „manchmal" bis „eher häufig" der Fall sei. Dabei konnte die Gruppe der Staat(L) signifikant häufiger gut strukturierte Seminarsitzungen beobachten, als die Studienreferendarinnen und -referendare und die Ma(L). Das von den Staat(L) als größer wahrgenommene Angebot an Lerngelegenheiten zeigte sich bereits im Bereich der Unterrichtsmethoden (siehe Kapitel 7.2). Auch aus Sicht der Seminarleiter/innen scheint den Staat(L) besonders im Vergleich zu den Ma(L) ein größerer Umfang an Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtskompetenzen geboten zu werden (siehe Kapitel 7.1.1.2), was sicherlich zum großen Teil in der unterschiedlichen Ausbildungsdauer begründet liegt.

7.1.1.2 Angebotene Lerngelegenheiten im Allgemeinen Seminar nach Ausbildungsgang

Betrachtet wird im Folgenden, wie sich die Einschätzungen der angebotenen Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtskompetenzen differenziert für die unterschiedlichen Seminargruppen darstellen, in denen die jeweiligen LAA-Kohorten ausgebildet werden. Den Einschätzungen der Seminarleiter/innen liegen abhängig von der untersuch-

18 Für die Erfassung der Prozessqualität war insbesondere der Erhebungszeitpunkt nach einem Jahr (Zwischenerhebung) vorgesehen. Da er allerdings für die Ma(L) mit der Abschlusserhebung zusammenfiel und die Gesamtheit der Fragekomplexe enthielt, mussten hier Einschnitte gemacht werden, um die Erhebungszeit nicht übermäßig zu überschreiten. Sowohl die Seminarleiter/innen als auch die Ausbilder/innen der Ma(L) in den Schulen wurden jedoch zu den Lerngelegenheiten der Ma(L) befragt.

19 Dies betrifft Aussagen zur Ableitung und Strukturierung von Fachinhalten aus dem Lehrplan, die logische Gliederung der Lerninhalte und die Auswahl geeigneten Lernmaterials.

ten Stichprobe recht unterschiedliche Gruppengrößen zugrunde. Die höchste Anzahl stellen die Seminarleiter/innen der Staat(StR) und Ma(StR), die gemeinsam ausgebildet werden. D. h. in die für die Studienreferendarinnen und -referendare berichteten Werte fließen vergleichsweise viele Einschätzungen ein. Auf entsprechend weniger Angaben gründet die Einschätzung der Seminarleiter/innen, die die Staat(L) und Ma(L) mit jeweils unterschiedlicher Ausbildungsdauer in verschiedenen Seminargruppen ausbilden.

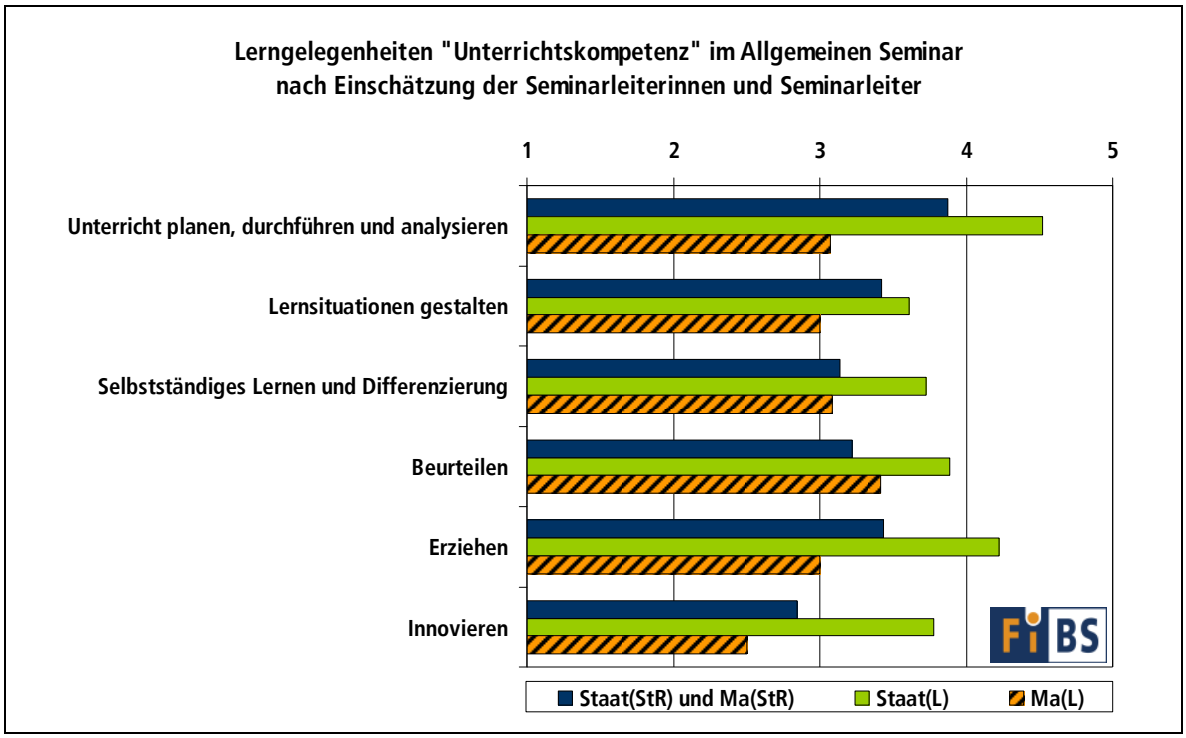


Abbildung 41: Angaben der Seminarleiter/innen zu den Lerngelegenheiten „Unterrichtskompetenz" im Allgemeinen Seminar nach Ausbildungsgang; Skala: 1=überhaupt nicht, 2=in geringem Umfang, 3=in mittlerem Umfang, 4=in ausführlichem Umfang, 5=sehr intensiv; Staat(StR) und Ma(StR) n=13, Staat(L)=3, Ma(L) n=2

Abbildung 41 lässt sichtliche Unterschiede im Hinblick auf die in den Allgemeinen Seminaren angebotenen Lerngelegenheiten erkennen. Der größte Kontrast zeigt sich für die Ma(L) und die Staat(L) und zeigt deutlich die Konsequenzen dessen auf, dass erstere ihr Lehr-Lernangebot auf ein Jahr beschränken müssen, während letzteren zwei Jahre Ausbildungszeit zur Verfügung stehen. Vor diesem Hintergrund scheint den Seminaren, die die Ma(L) ausbilden, in den Bereichen „Beurteilen" und „Selbstständiges Lernen und Differenzierung" eine intensive Konzentration der Inhalte in der zur Verfügung stehenden Zeit zu gelingen, denn in diesen beiden Bereichen sind die Unterschiede am geringsten. Größer fällt die Reduzierung der Inhalte bzw. die Differenz zu den anderen Seminargruppen jedoch offenbar im Hinblick auf die Bereiche „Unterricht planen, durchführen und analysieren", „Lernsituationen gestalten", „Erziehen" und „Innovieren" aus. Für die zentrale Kompetenz „Unterricht planen, durchführen und analysieren" ergibt sich für die Ma(L) eine hochsignifikante Abweichung von den anderen Gruppen. Etwas schwieriger sind die Angaben der Seminarleitungen der Allgemeinen Seminare für die Studienreferendarinnen und Studienreferendare in dieses Bild einzuordnen. Sie geben bei gleicher Ausbildungsdauer an, einen vergleichsweise geringeren Umfang an Lerngelegenheiten als die Seminarleitungen der Staat(L) anzubieten, im Mittel aber mehr als die der Ma(L)-

Seminarleitungen. Die relativ große Abweichung von den Staat(L) und die eher geringe von den Ma(L) überrascht etwas, könnte aber auf unterschiedliche Maßstäbe bzw. Auslegungen der vorgegebenen Abstufungen (in „mittlerem" Umfang, in „ausführlichem" Umfang) zurückzuführen sein.

Ein eindeutiger Bezug zu den selbst- und fremdeingeschätzten Unterrichtkompetenzen (siehe Kapitel 5.2) lässt sich für die einjährig ausgebildeten Ma(L) herstellen: Den Ma(L) werden bereichsübergreifend unterrichtskompetenzbezogene Lerngelegenheiten in geringerem Ausmaß angeboten. In Folge dessen werden ihnen in allen Unterrichtskompetenzbereichen sowohl von den Ausbilder/inne/n als auch im eigenen Urteil geringere Kompetenzen nach Abschluss der Ausbildung zugeschrieben. Eine weitere Entsprechung lässt sich für die Entwicklung des Kompetenzprofils der LAA aufzeigen (siehe Abbildung 20). Zu den Bereichen, in denen vor allem den Studienreferendar/inn/en am wenigsten Lerngelegenheiten geboten werden, zählen „Selbstständiges Lernen und Differenzierung" und „Beurteilen", beides Bereiche, in denen es um individuelle Leistungen und Lernwege und differenzierte Lernangebote geht. Im Vergleich der Kompetenzbereiche schätzen die LAA ihre Kompetenz hier insgesamt am niedrigsten ein und auch im Rahmen der Einzelkompetenzenanalyse zählen diese tendenziell zu den Schwächen der Studienreferendarinnen und Studienreferendare. Weitere direkte Entsprechungen zwischen in einzelnen Bereichen erworbenen Unterrichtskompetenzen und den von den Seminarleiter/innen beschriebenen angebotenen Lerngelegenheiten lassen sich nicht aufzeigen, zumal sich zwischen Ma(StR) und Staat(StR) nicht differenzieren lässt und die Unterschiede im Kompetenzerwerb der zweijährigen LAA-Kohorten zum Ende der Ausbildung zu klein sind.

7.1.1.3 Wichtigkeit der angebotenen Lerngelegenheiten

Zusätzlich zum Umfang der angebotenen Lerngelegenheiten wurden die Seminarleiter/innen gefragt, welche Wichtigkeit sie den Lerngelegenheiten der einzelnen Unterrichtskompetenzen im Allgemeinen Seminar beimessen. In Abbildung 42 sind die Angaben der Seminarleiter/innen getrennt für die drei unterschiedlichen Typen der Allgemeinen Seminare dargestellt, in denen alle Studienreferendarinnen bzw. Studienreferendare gemeinsam sowie einerseits die Ma(L) und andererseits die Staat(L) ausgebildet werden. Zunächst ist festzustellen, dass alle Unterrichtskompetenzbereiche im Mittel als wichtig bis sehr wichtig eingeschätzt werden. Während sich die Seminarleiter/innen der zweijährigen Kohorten in ihren Beurteilungen kaum unterscheiden, wird die Wichtigkeit der Aspekte „Unterricht planen, durchführen und analysieren" und „Innovieren" von den Seminarleiter/inne/n der Ma(L) als deutlich weniger wichtig eingeschätzt als von den restlichen Seminarleiter/innen. Verglichen mit dem Umfang an angebotenen Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtskompetenzen in den Allgemeinen Seminaren (siehe Kapitel 7.1.1.2) zeigt sich, dass die Ma(L)-Seminarleiter/innen besonders den Bereichen „Lernsituationen gestalten" und „Selbstständiges Lernen und Differenzierung", aber auch den Aspekten „Beurteilen" und „Erziehen" eine hohe Wichtigkeit zuschreiben, in ihren Seminaren dazu aber offenbar nur ein ungenügendes Lernangebot unterbreiten können, da sie angesichts des lediglich einjährigen Vorbereitungsdienstes inhaltliche Abstriche machen müssen.[20]

Die Bereiche „Lernsituationen gestalten", „Selbstständiges Lernen und Differenzierung" sowie „Beurteilen" werden wiederum von den Seminarleiter/inne/n der Studienreferendarinnen und Studienreferendare im Vergleich zu den übrigen Seminarleiter/inne/n als weniger wichtig eingeschätzt. Mit Ausnahme der Unterrichtskompetenz „Inno-

20 Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die Angaben der Seminarleiter/innen der Ma(L) für diese Angabe lediglich aus zwei Einschätzungen zusammensetzen und damit nur eingeschränkt repräsentativ sind.

vieren" sind das auch die Bereiche, hinsichtlich derer die entsprechenden Seminarleiter/innen den geringsten Umfang an Lerngelegenheiten in ihren Seminaren anbieten (siehe Kapitel 7.1.1.2).

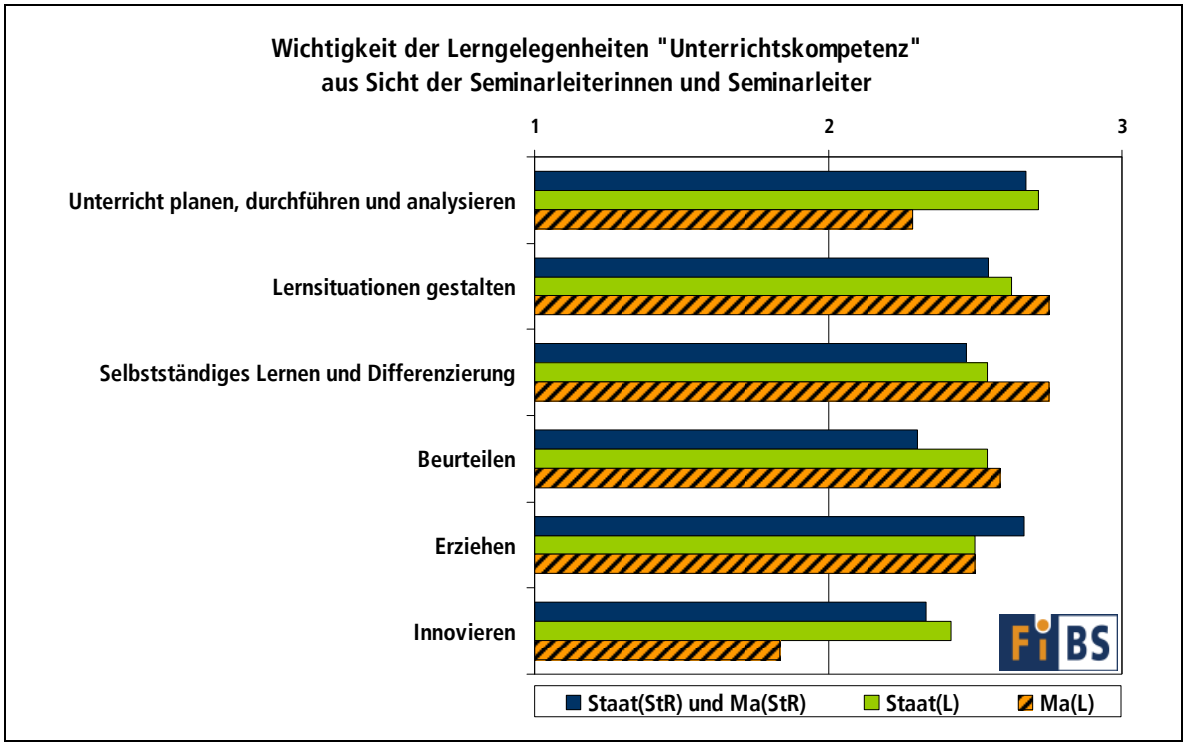


Abbildung 42: Wichtigkeit der angebotenen Lerngelegenheiten „Unterrichtskompetenz" im Allgemeinen Seminar nach Ausbildungsgang; Skala: 1=weniger wichtig, 2=wichtig, 3=sehr wichtig; Staat(StR) und Ma(StR) n=10 bis 11, Staat(L) n=4, Ma(L) n=2

Interessant ist die Frage nach dem Verhältnis zwischen Lernangebotsumfang und eingeschätzter Wichtigkeit bezüglich Unterrichtskompetenzen. Werden also die von den Seminarleiter/inne/n als wichtig eingeschätzten Inhalte auch in angemessenem Umfang in den Allgemeinen Seminaren zum Lerngegenstand gemacht? In einem Streudiagramm (siehe Abbildung 43) ist für jede einzelne Aussage im Rahmen der Unterrichtskompetenzen abgetragen, für wie wichtig sie von den Seminarleiter/innen im Mittel eingeschätzt wird und in welchem Umfang sie tatsächlich thematisiert wurde.

Die sich daraus ergebende Punktewolke verdeutlicht einen positiven Zusammenhang zwischen dem Umfang an angebotenen Lerngelegenheiten und der Bedeutung. Das heißt, dass als besonders wichtig eingeschätzte Bereiche auch in größerem Umfang Lerngegenstand sind. Für alle Unterrichtskompetenzbereiche, ausgenommen „Lernsituationen gestalten", ist dieser Zusammenhang signifikant, für den Bereich „Beurteilen" sogar hochsignifikant. Das bestätigt sich darin, dass sich der überwiegende Anteil an Einzelkompetenzen im rechten oberen Viertel befinden – also sowohl wichtig erscheinen als auch im mittleren bis ausführlichen Umfang thematisiert wurden. Dennoch liegen sechs Einzelkomponenten nicht in diesem Bereich (in der Abbildung eingerahmt) – sie werden also für wichtig gehalten, aber nach Einschätzung der Seminarleiter/innen in den Seminaren nur in geringem bis maximal mittlerem Umfang zum Lerngegenstand gemacht. Dies betrifft den fächerübergreifenden Unterricht (Bereich „Lernsituationen gestalten"), Fördermöglichkeiten für besonders leistungsschwache bzw. leistungsstarke Schülerinnen und Schüler

(Bereich „Selbstständiges Lernen und Differenzierung"), individuelle Lernerberatung (Bereich „Beurteilen") sowie eine zeitlich effektive Unterrichtsvorbereitung und Aufgaben der Schulentwicklung (Bereich „Innovieren"). Unterscheidet man die Angaben nach Seminarleiter/inne/n für bestimmte Kohorten, ist festzustellen, dass sich die Aspekte von hoher Wichtigkeit, aber unzureichender Thematisierung im Allgemeinen Seminar, nahezu vollständig mit denen der Seminarleiter/innen für Studienreferendarinnen und Studienreferendare decken. Hinsichtlich der genannten Einzelaspekte sind, wie Einzelanalysen ergeben, auch die LAA der Meinung, dass diese in den Seminaren nicht in ausreichendem Umfang thematisiert werden. Möglich ist allerdings auch, dass die betreffenden Kompetenzen nicht nurr in den Bereich des Allgemeinen Seminars fallen, sondern auch in den Fachseminaren angeboten werden.

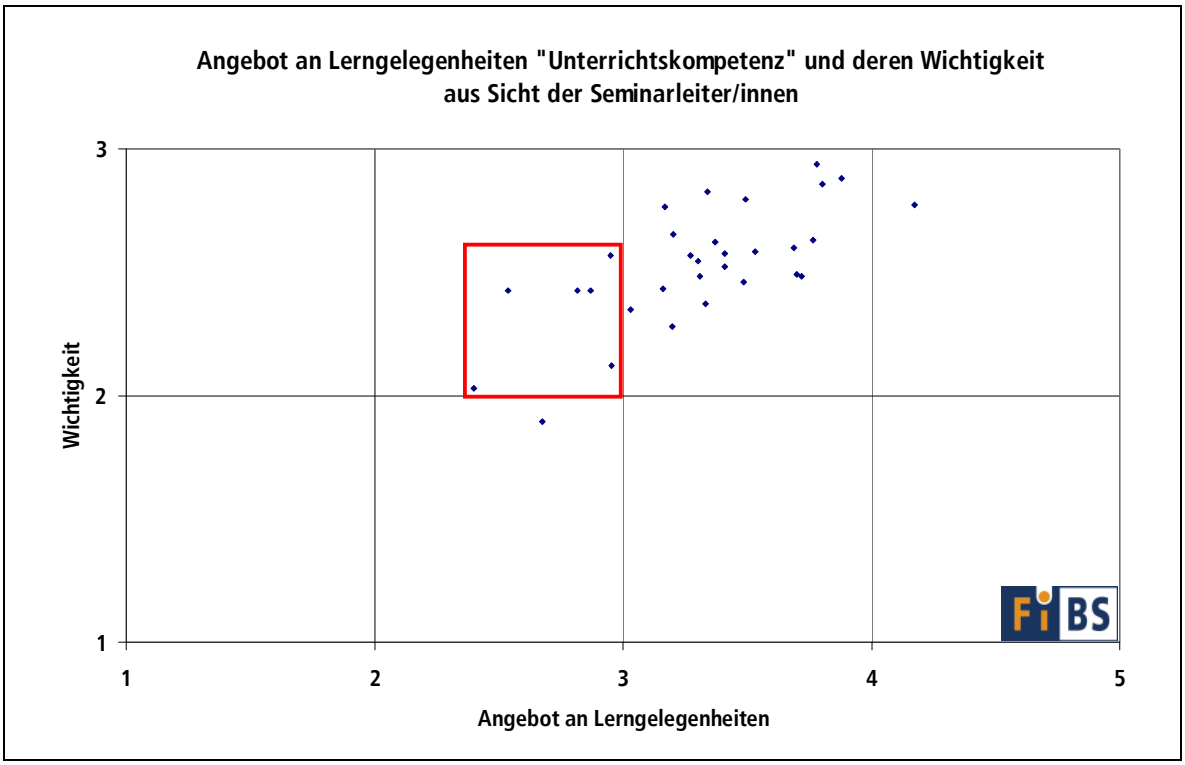


Abbildung 43: Zusammenhang zwischen angebotenen Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtskompetenzen im Allgemeinen Seminar auf Einzel-Item-Ebene und deren Wichtigkeit aus Sicht der Seminarleiter/innen (n=17); Skala Bedeutung: 1=weniger wichtig, 2=wichtig, 3=sehr wichtig; Skala Vermittlung: 1=überhaupt nicht, 2=in geringem Umfang, 3=in mittlerem Umfang, 4=in ausführlichem Umfang, 5=sehr intensiv

7.1.2 Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtskompetenzen in der Ausbildungsschule

Den Ergebnissen, die in diesem Abschnitt berichtet werden, liegen die Angaben der Ausbilder/innen an den Schulen zugrunde. Anders als bei den Fremdeinschätzungen zu den Unterrichtskompetenzen, die ausschließlich die Schulleitungen zu Beginn und zum Ende der Ausbildung getroffen haben, stand es den Schulleiter/innen frei, die Fragebögen zu den angebotenen Lerngelegenheiten selbst zu bearbeiten oder von den Lehrer/inne/n bearbeiten zu

lassen, die direkt mit der Ausbildung der/des betreffenden LAA befasst waren.[21] Bei der Interpretation der Ergebnisse muss im Blick behalten werden, dass es bei den erfragten Lerngelegenheiten weniger um Lerngelegenheiten geht, die das Praxisfeld Schule an sich bietet, sondern um die Anleitung bzw. den Umfang an Lerngelegenheiten, die die Schulleiter/innen und Lehrkräfte an den Schulen anbieten.

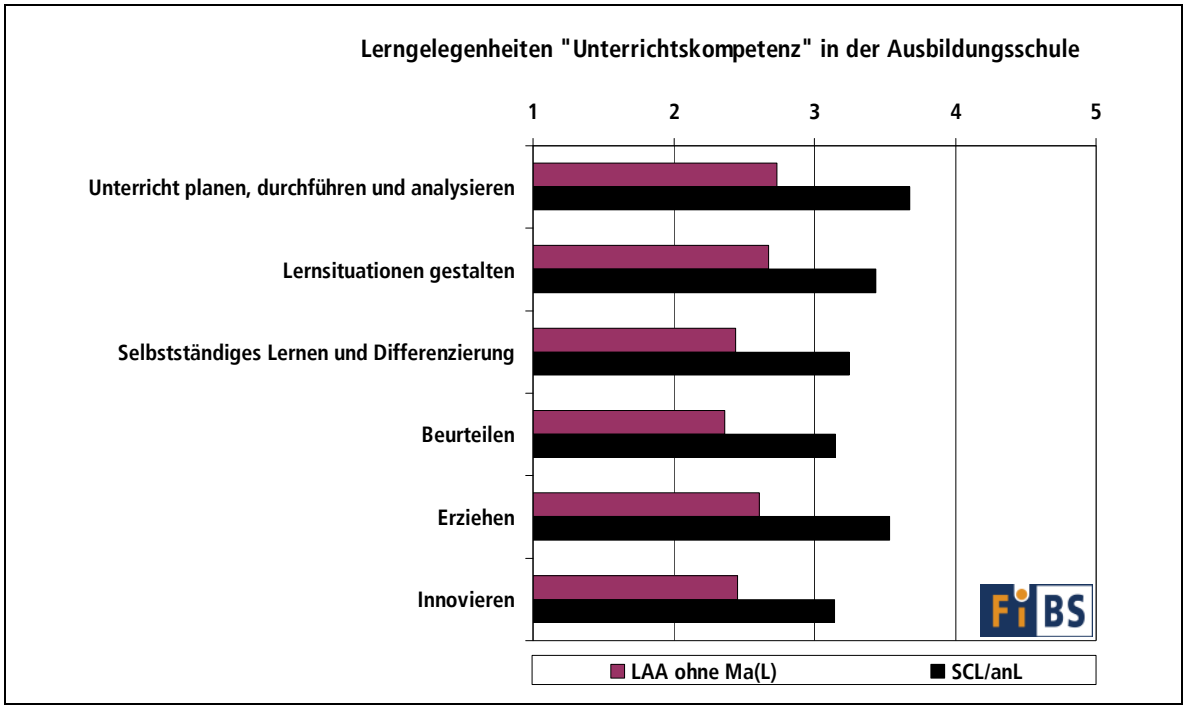


Abbildung 44: Lerngelegenheiten „Unterrichtskompetenz" in der Ausbildungsschule aus Sicht der LAA (n=143 bis 150 ohne Ma(L)) und den Schulleiter/innen bzw. anleitenden Lehrer/inne/n (n=51 bis 52); Skala: 1=überhaupt nicht, 2=in geringem Umfang, 3=in mittlerem Umfang, 4=in ausführlichem Umfang, 5=sehr intensiv

Die LAA berichten über einen geringen bis mittleren Umfang von Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtskompetenzen in den Ausbildungsschulen, der damit in allen erfragten Bereichen niedriger ausfällt als in den Allgemeinen Seminaren (siehe Abbildung 44). Die Einschätzung, die die Schulleiter/innen bzw. anleitenden Lehrer/innen an den Ausbildungsschulen zu den von ihnen angebotenen Lerngelegenheiten treffen, fallen für alle sechs Kompetenzbereiche signifikant positiver aus als die der LAA. So schätzen die Ausbilder/innen an den Schulen alle Unterrichtskompetenzen als mindestens im mittleren Umfang oder sogar als annähernd ausführlich thematisiert ein. Im Ergebnis weisen die Ergebnisse jedoch darauf hin, dass die LAA in den Allgemeinen Seminaren mehr Lerngelegenheiten zur Unterrichtskompetenz erhalten als von den Ausbilder/inne/n in der Schule.

Schlägt man einen Bogen von den Lerngelegenheiten zu den Selbst- und Fremdeinschätzungen zur erworbenen Unterrichtskompetenz zum Ende des Vorbereitungsdienstes (siehe Kapitel 5.2.1), findet sich keine Entsprechung der Angaben. Entgegen den durchgängig signifikant unterschiedlichen Angaben zu den Lerngelegenheiten wurde das

21 Beispielhafte Item-Formulierung: Ich habe folgende Inhalte vermittelt: - unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Sozialformen angemessen einzusetzen.

erreichte Kompetenzniveau von den LAA sowie von den Schulleiter/innen im Mittel in allen Bereichen sehr ähnlich eingeschätzt (siehe für einen Überblick die Grafiken im Anhang 10.4). Zudem ist bei dem Vergleich zu berücksichtigen, dass es sich vermutlich nicht immer um Angaben der gleichen Personen handelt, da über die angebotenen Lerngelegenheiten auch anleitende Lehrkräfte berichten konnten.

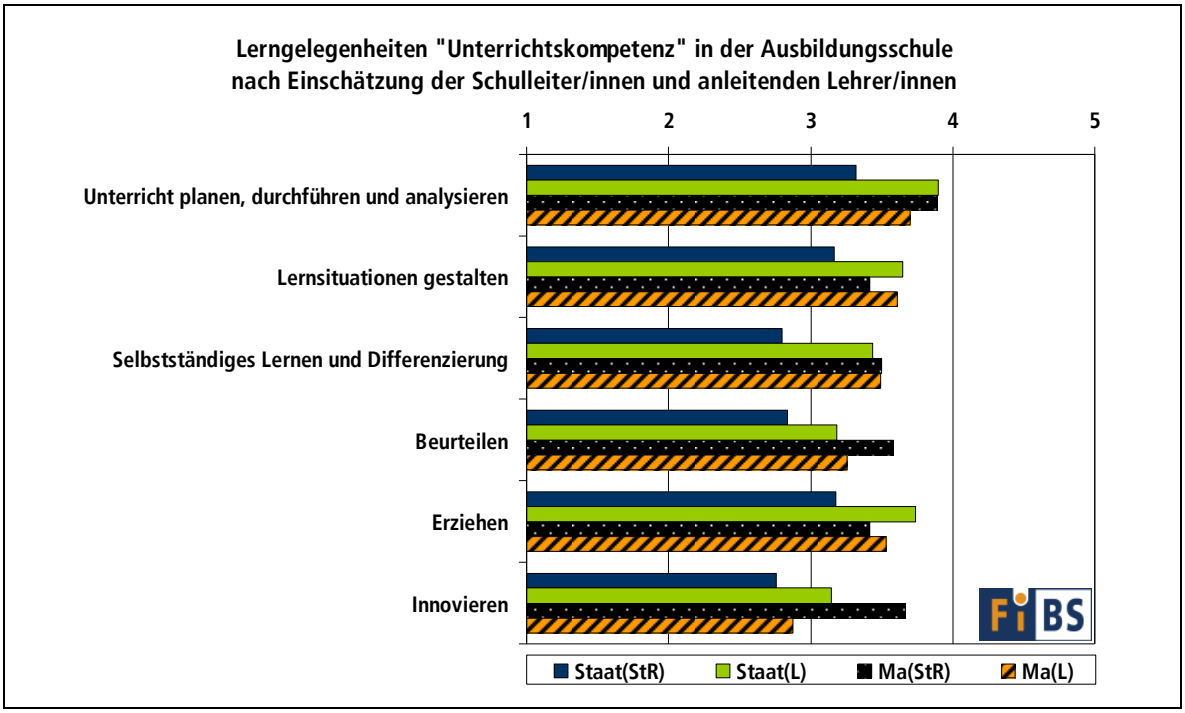


Abbildung 45: Vermittlung von Unterrichtskompetenz in der Ausbildungsschule aus Sicht der Schulleiter/innen bzw. anleitenden Lehrer/innen auf die unterschiedlichen Kohorten; Skala: 1=überhaupt nicht, 2=in geringem Umfang, 3=in mittlerem Umfang, 4=in ausführlichem Umfang, 5=sehr intensiv; Staat(StR) n=18, Staat(L) n=23, Ma(StR) n=4, Ma(L) n=34

Die für die Master- und Staatsexamenskohorten differenzierte Analyse (siehe Abbildung 45) zeigt, dass sich aus Sicht der Ausbilder/innen die an den Schulen angebotenen Lerngelegenheiten für die Ma(L) innerhalb ihrer einjährigen Ausbildung kaum von denen der Staat(L) innerhalb ihrer immerhin doppelt so langen zweijährigen Ausbildungszeit unterscheiden. Das verwundert etwas, da die Schulleitungen im Hinblick auf die erworbene Kompetenz die Lernkurve der Ma(L) in ihrem einjährigen Ausbildungszeitraum fast durchgehend als flacher als die der anderen LAA in diesem Zeitraum beschreiben. D. h. sie sehen die Ma(L) sowohl im Verlauf des Kompetenzerwerbs als auch bezüglich des Kompetenzniveaus zum Ende der Ausbildung gegenüber den Staat(L) im Nachteil (siehe Kapitel 5.2.1). Vermutlich muss hier zwischen einer direkten Anleitung der LAA, die nur in einem bestimmten Ausmaß stattfinden kann, einerseits und einer unterschiedlich langen Lernerfahrung in der Schulpraxis andererseits unterschieden werden. Vor allem die unterschiedlich ausgedehnte Praxiserfahrung trägt hier offenbar zu den verschiedenen Kompetenzniveaus der Ma(L) und Staat(L) am Ende ihrer Ausbildungszeiten bei, während die direkte Anleitung bzw. Beratung trotz unterschiedlicher Ausbildungsdauer möglicherweise ähnlich umfangreich ausfällt.

Einen deutlichen Unterschied sehen die Ausbilder/innen an den Schulen überraschenderweise im Umfang an angebotenen Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtskompetenzen für die Gruppe der Studienreferendarinnen

und Studienreferendare. Diese schätzen sie für die Staat(StR) geringer ein als für die Ma(StR), d. h. die Staat(StR) werden weniger in ihrer Ausbildung beraten und angeleitet als die Ma(StR).[22] Dass die Ausbilder/innen an den Schulen den Umfang an Lerngelegenheiten für die Staat(StR) als am geringsten einschätzen, ist für alle sechs Unterrichtskompetenzbereiche beobachtbar, wird allerdings nur für den Bereich „Selbstständiges Lernen und Differenzierung" signifikant. Dieses unterschiedliche Angebot an Lerngelegenheiten spiegelt sich nicht in dem selbsteingeschätzten Erwerb von Unterrichtskompetenzen wider. Allerdings liegt eine direkte Entsprechung zu den fremdeingeschätzten Unterrichtskompetenzen vor, denn sowohl die Seminarleiter/innen als auch die Schulleiter/innen gehen bei ähnlichen Eingangsbedingungen von einem ausgeprägteren Kompetenzzuwachs der Ma(StR) gegenüber den Staat(StR) im Verlauf des Vorbereitungsdienstes aus (siehe Kapitel 5.2.2). Diese unterschiedliche Fokussierung der Staat(StR) und der Ma(StR) in der Ausbildung ist nur schwer zu deuten, da die LAA am gleichen Schultyp oder sogar an denselben Schulen ausgebildet werden.

7.2 Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtsmethoden

7.2.1 Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtsmethoden im Allgemeinen Seminar

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Häufigkeit, mit der bestimmte Unterrichtsmethoden von den LAA praktiziert werden (siehe Kapitel 5.6.2), unter anderem mit der Art des Lernangebots in den Allgemeinen Seminaren einerseits und den beobachteten Unterrichtspraktiken in der Schule andererseits zusammenhängt.

	Lerngelegenheiten „Unterrichtsmethoden"	**theoretisch besprochen**	**praktisch erprobt**
„klassische" Methoden	Unterrichtsgespräch	2,62	2,76
	Schülerpräsentation	2,97	3,24
	Gruppenarbeit	3,37	3,90
	Schüler helfen Schülern	2,77	2,20
	Stillarbeit	2,66	2,88
	Lehrervortrag	2,49	2,53
„offene" Methoden	Entdeckendes Lernen	2,79	2,51
	Stationenlernen	2,77	2,44
	Projektarbeit	2,65	2,28
	Erkundungen	2,24	2,06
	Lernberatungen	2,54	2,28
	Schülerarbeitspläne	2,45	1,85

Tabelle 14: Häufigkeiten der theoretisch besprochenen und praktisch erprobten Unterrichtsmethoden in Allgemeinen Seminaren aus der Sicht aller LAA zur Abschlusserhebung; Skala: 1=sehr selten, 2=eher selten, 3=manchmal, 4=eher häufig, 5=sehr häufig; n=197 bis 202

22 Bei der Interpretation des Unterschieds zwischen Staat(StR) und Ma(StR) ist zu beachten, dass lediglich vier Schulleiter/innen bzw. anleitende Lehrer/innen den Umfang an Lerngelegenheiten für die Ma(StR) eingeschätzt haben.

In Tabelle 14 sind deshalb die Einschätzungen der LAA dazu zusammengestellt, wie häufig eine bestimmte Unterrichtsmethode im Allgemeinen Seminar theoretisch besprochen und praktisch erprobt wurde. Nahezu alle Häufigkeitsangaben der LAA zum Angebot von Lerngelegenheiten bezüglich Unterrichtsmethoden im Allgemeinen Seminar bewegen sich zwischen den Urteilen „eher selten" bis „manchmal". Für die gesamte Gruppe gilt, dass Gruppenarbeit und Schülerpräsentationen am häufigsten theoretisch besprochen und auch praktisch erprobt werden. Für diese Unterrichtsmethoden konnte auch eine Zunahme des Methodeneinsatzes besonders der Studienreferendarinnen und Studienreferendare erfasst werden (siehe Kapitel 5.6.2).

Methoden wie Erkundungen außerhalb der Schule, die Erstellung individueller Schülerarbeitspläne sowie die Inhaltsvermittlung per Lehrervortrag wurden dagegen selten theoretisch besprochen (siehe Tabelle 14). Die geringsten Praxisanteile finden sich für die Erstellung individueller Schülerarbeitspläne oder den unterstützenden Einsatz stärkerer Schüler/innen. Diese individualisierten Methoden werden möglicherweise deswegen weniger berücksichtigt, da sie stark von situationalen Gegebenheiten abhängen und einer Erprobung im Allgemeinen Seminar Grenzen gesetzt sind.

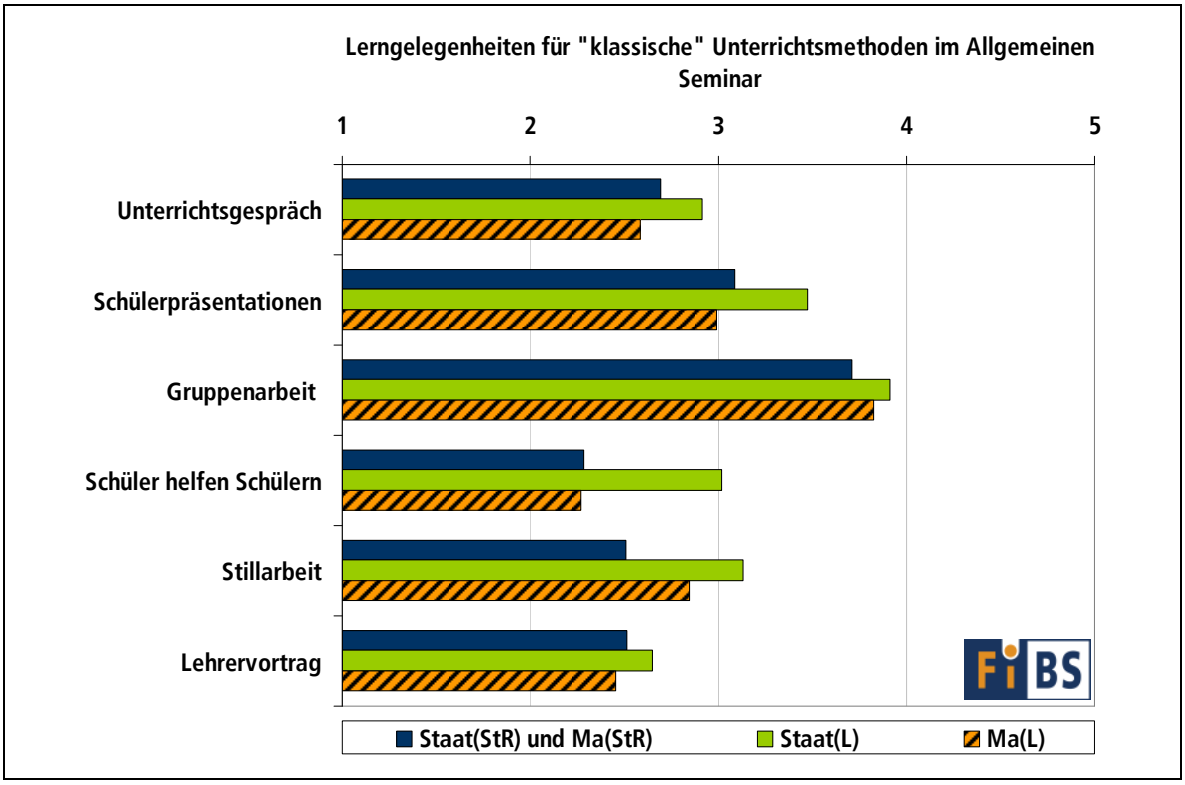


Abbildung 46: Umfang an Lerngelegenheiten für „klassische" Unterrichtsmethoden in den Allgemeinen Seminaren zur Abschlusserhebung aus Sicht der LAA; Skala: 1=sehr selten, 2=eher selten, 3=manchmal, 4=eher häufig, 5=sehr häufig; Staat(StR) n=64 bis 65, Staat(L) n=57 bis 59, Ma(StR) n=28, Ma(L) n=53

Abbildung 46 stellt die durchschnittlichen Meinungen der einzelnen Kohorten zu wahrgenommenen Lerngelegenheiten zu „klassischen" Unterrichtsmethoden dar. Vergleicht man die Ansichten der Lehramtsanwärter/innen der unterschiedlichen Kohorten, wobei hier wiederum Staat(StR) und Ma(StR) als eine Gruppe behandelt werden, fällt die positivere Einschätzung der Staat(L) auf, besonders hinsichtlich der Kategorie „Schüler helfen Schülern", möglicherweise ein Hinweis auf die Notwendigkeit dessen in der Unterrichtsorganisation in jahrgangsübergreifenden Klassen. Dies stimmt insofern mit den Angaben der LAA zu ihren selbst eingesetzten Unterrichtsmethoden überein, als dass sich die Staat(L) zur Abschlusserhebung durch den vielfältigsten Einsatz von Unterrichtsmethoden auszeichnen (siehe Kapitel 5.6.2). Zwischen den Studienreferendar/inn/en und den Ma(L) bestehen keine deutlichen Unterschiede, so dass lediglich davon ausgegangen werden kann, dass die Ma(L) in ihrer einjährigen Ausbildung weniger Lerngelegenheiten wahrnehmen als die Staat(L) mit zweijährigem Vorbereitungsdienst. Übereinstimmend konnte in Kapitel 5.6.2 gezeigt werden, dass beide Lehreranwärter/innen-Gruppen (L) den Vorbereitungsdienst mit einem ähnlich vielfältigen Einsatz von Unterrichtsmethoden beginnen, sich aber nur die Staat(L) weiterentwickeln.

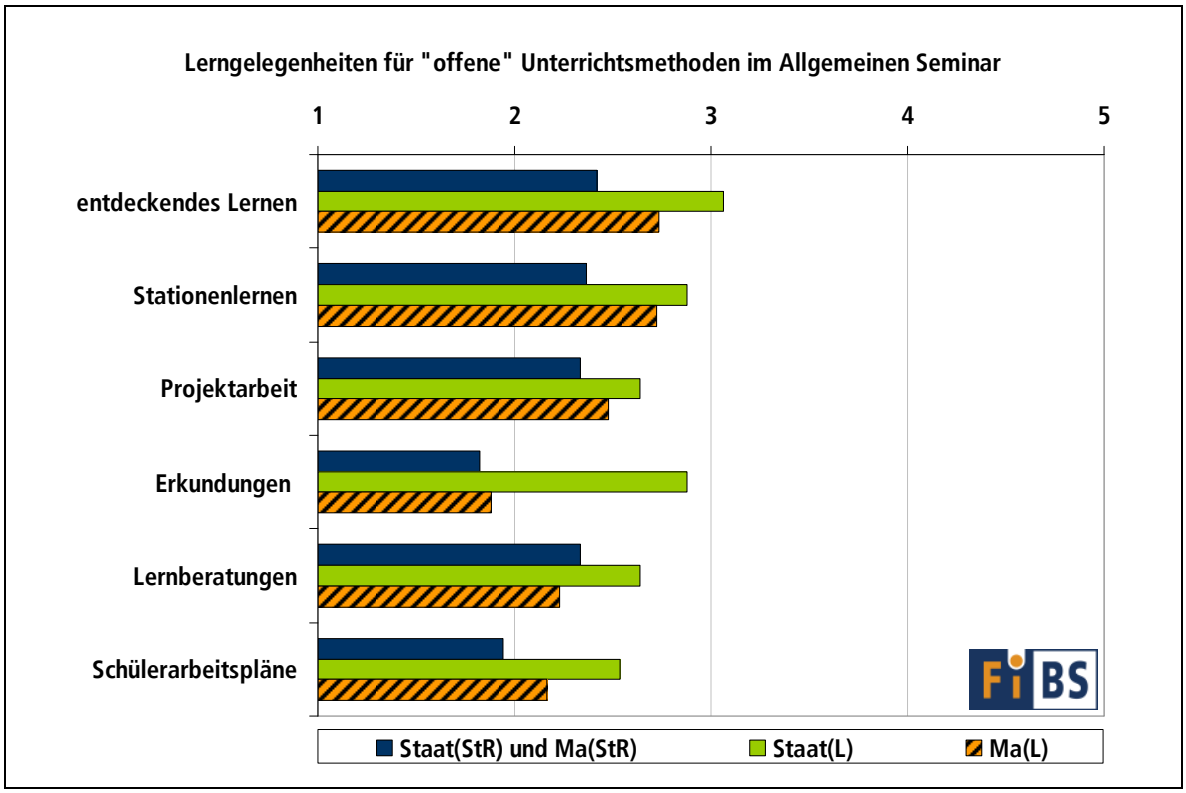


Abbildung 47: Umfang an Lerngelegenheiten für„offene" Unterrichtsmethoden in den Allgemeinen Seminaren zur Abschlusserhebung aus Sicht der LAA; Skala: 1=sehr selten, 2=eher selten, 3=manchmal, 4=eher häufig, 5=sehr häufig; Staat(StR) n=64 bis 65, Staat(L) n=58 bis 59, Ma(StR) n=28, Ma(L) n=53

7.2.2 Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtsmethoden in der Ausbildungsschule

Neben den Allgemeinen Seminaren übernehmen auch die Ausbildungsschulen die Funktion als Orte für Lerngelegenheiten im Rahmen von Unterrichtshospitationen. Die Lehramtsanwärter/innen wurden hierzu am Ende des Vorbereitungsdienstes gefragt, welche Unterrichtsmethoden an den Schulen wie häufig für sie zu beobachten waren. Dies wird hier ebenfalls im Sinne eines modellhaften Lernens als Lerngelegenheiten bezeichnet.

Laut Aussagen aller Lehramtsanwärter/innen wurden an den Schulen mit großem Abstand vorrangig lehrerzentrierte „klassische" Methoden wie Lehrervorträge und Unterrichtsgespräche zur Inhaltsvermittlung sowie Stillarbeit beobachtet und als „eher häufig" gesehen beurteilt. Da von den LAA in den Allgemeinen Seminaren häufiger Lerngelegenheiten aus dem Bereich der schülerorientierten „klassischen" Unterrichtsmethoden wie Schülerpräsentation und Gruppenarbeit wahrgenommen werden, spricht dies für eine unterschiedliche Gewichtung der thematisierten „klassischen" Unterrichtsmethoden in den Allgemeinen Seminaren auf der einen und den Ausbildungsschulen auf der anderen Seite. Dieser Befund spiegelt möglicherweise wider, dass die Schulleiter/innen in ihren Überzeugungen zum Lehren und Lernen eine etwas höhere Transmissionsorientierung angeben als die Seminarleiter/innen (siehe Kapitel 4.2). Deutlich seltener konnten an den Ausbildungsschulen „offene" Methoden wie Lernberatungen oder die Erstellung von Schülerarbeitsplänen beobachtet werden, welche auch in den Allgemeinen Seminaren seltener thematisiert wurden.

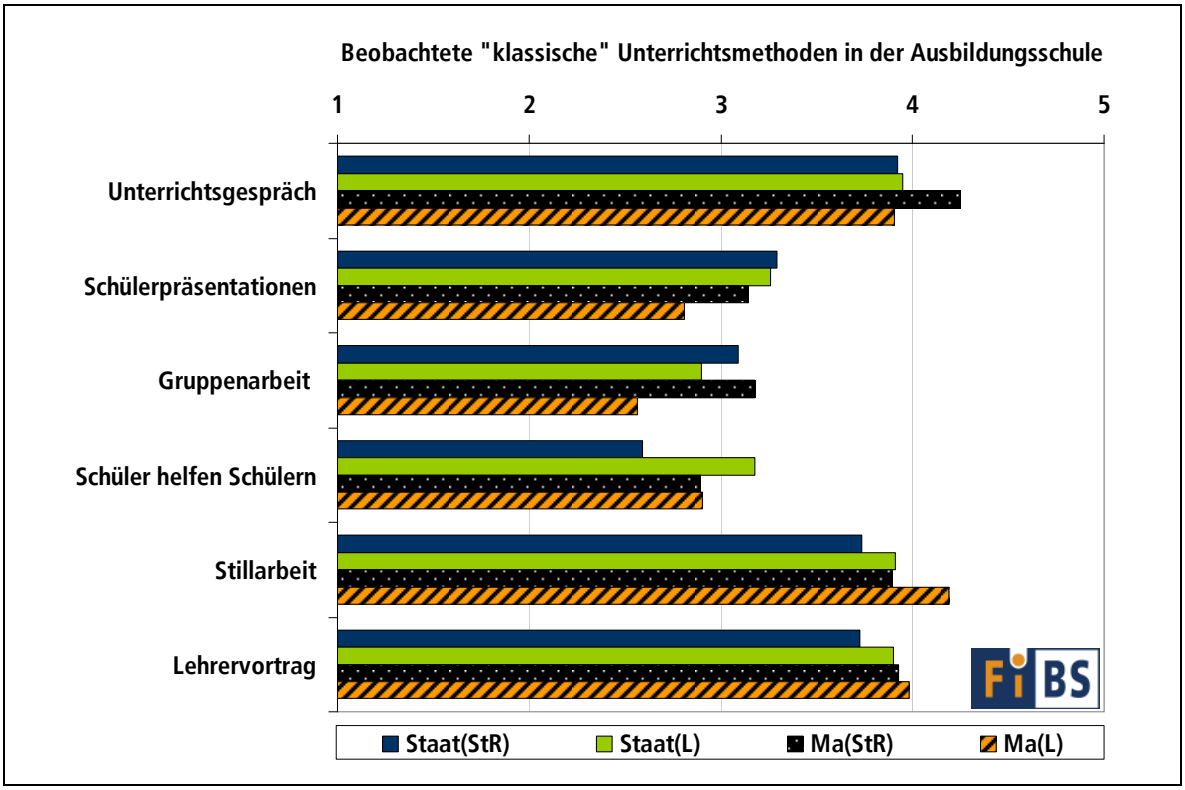


Abbildung 48: Umfang an beobachteten „klassischen" Unterrichtsmethoden an den Ausbildungsschulen zur Abschlusserhebung aus Sicht der LAA; Skala: 1=sehr selten, 2=eher selten, 3=manchmal, 4=eher häufig, 5=sehr häufig; Staat(StR) n=64 bis 65, Staat(L) n=57 bis 59, Ma(StR) n=28, Ma(L) n=53

Abbildung 48 und Abbildung 49 stellen die Angaben der Lehramtsanwärter/innen für die einzelnen Unterrichtsmethoden gegenüber. In Abbildung 48 sind die Angaben der vier LAA-Kohorten zu den beobachteten „klassischen" Unterrichtsmethoden an ihren Ausbildungsschulen einander gegenübergestellt. Obwohl Staat(StR) und Ma(StR) einen anderen Schultyp besuchen als Staat(L) und Ma(L) und deshalb schultypabhängige Unterschiede in den zu beobachtenden Unterrichtsmethoden sehr wahrscheinlich sind, werden die Einschätzungen dennoch getrennt für alle Kohorten dargestellt, um Meinungsunterschiede zwischen Staatsexamensabsolvent/inn/en und Masterabsolvent/inn/en bezogen auf denselben Schultyp feststellen zu können.

Die Angaben der Studienreferendarinnen und Studienreferendare ähneln sich zum größten Teil. Insgesamt geben die Ma(StR) an, „klassische" Unterrichtsmethoden etwas häufiger beobachtet zu haben als die Staat(StR), besonders Unterrichtsgespräche und Situationen, in denen „Schüler Schülern helfen". Bei den schülerorientierten „klassischen" Unterrichtsmethoden wie Schülerpräsentation, Gruppenarbeit und „Schüler helfen Schülern" geben die Staat(L) jeweils an, diese häufiger im Unterricht an ihren Ausbildungsschulen gesehen zu haben als die Ma(L). Der umgekehrte Fall zeigt sich für die Stillarbeit. Anhand der signifikanten Unterschiede zwischen den Kohorten kann gezeigt werden, dass sich der zu beobachtende Unterricht an den Ausbildungsschulen eher zwischen Studienreferendar/inn/en und Lehreranwärter/inne/n (L) unterscheiden als zwischen Staatsexamens- und Masterabsolvent/inn/en der gleichen Lehramtslaufbahn.

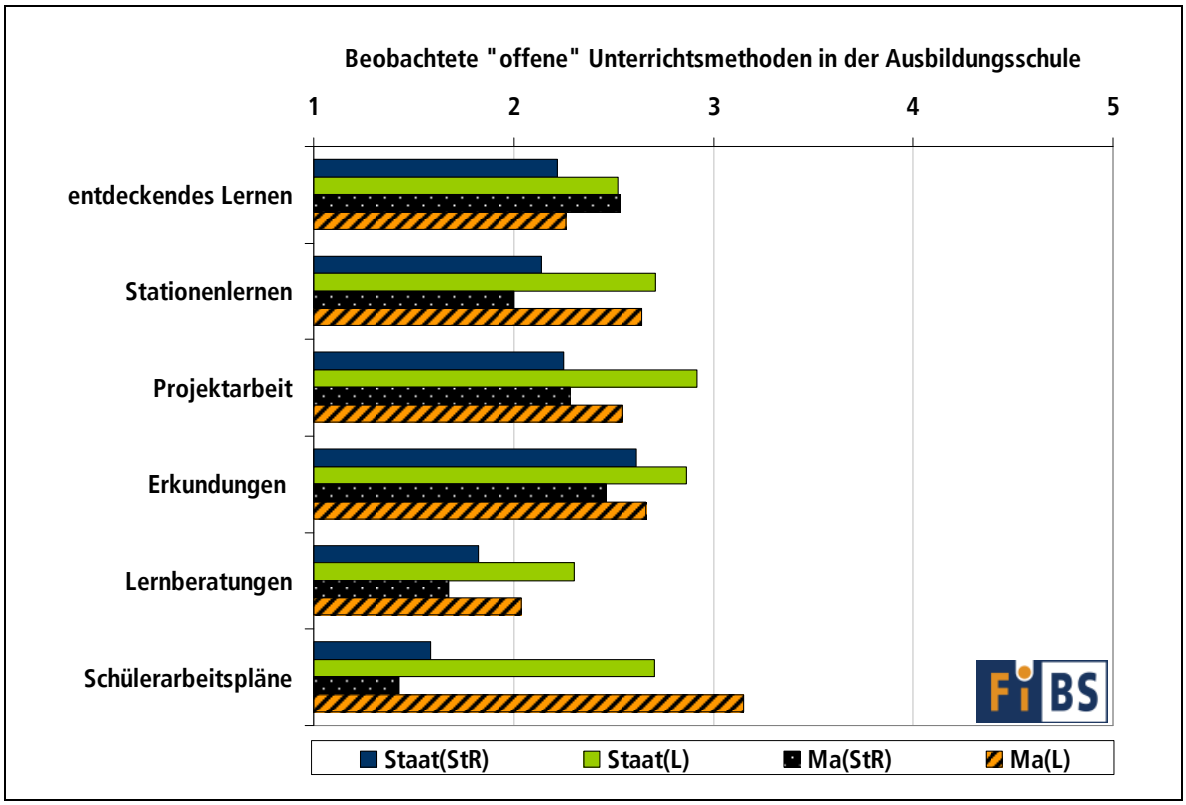


Abbildung 49: Umfang an beobachteten „offenen" Unterrichtsmethoden an den Ausbildungsschulen zur Abschlusserhebung aus Sicht der LAA; Skala: 1=sehr selten, 2=eher selten, 3=manchmal, 4=eher häufig, 5=sehr häufig; Staat(StR) n=64 bis 65, Staat(L) n=58 bis 59, Ma(StR) n=28, Ma(L) n=53

Im Hinblick auf zu beobachtende „offene" Unterrichtsmethoden an den Ausbildungsschulen (siehe Abbildung 49) zeigt sich ein noch deutlicherer schultypabhängiger Effekt in dem Sinne, dass an den Schulen der Staat(L) und Ma(L) erheblich mehr „offene" Unterrichtsmethoden zu beobachten waren als an den Schulen der Studienreferendarinnen und Studienreferendare.

Außer für den Bereich „Schülerarbeitspläne" nehmen die Staat(L) auch im Hinblick auf die „offenen" Unterrichtsmethoden mehr Lerngelegenheiten in Form beobachtbarer Unterrichtsmethoden wahr als die Ma(L). Obwohl sich die Einschätzungen der Studienreferendarinnen und Studienreferendare kaum voneinander unterscheiden, können die Staat(StR) geringfügig häufiger „offene" Unterrichtsmethoden an ihren Schulen beobachten als die Ma(StR). Dies verwundert, da laut Angaben zu selbst eingesetzten Methoden gerade die Ma(StR) bezüglich der „offenen" Unterrichtsmethoden einen deutlich größeren Entwicklungssprung verzeichnen als die Staat(StR) (siehe Kapitel 5.6.2).

7.3 Methodisch-fachliche Qualität der Ausbildung

Eine weitere Komponente der Prozessqualität stellt die Einschätzung von Kriterien zur methodisch-fachlichen Qualität des Allgemeinen Seminars und der Ausbildung in der Schule dar. Anhand mehrerer Einzelaussagen wurden die LAA[23], Seminarleiter/innen und Schulleiter/innen zu Aspekten der Ausbildungsqualität befragt. Die Themen umfassen die Begleitung und Bewertung der LAA, Anwendungsbezug und Einheitlichkeit der Ausbildung, Möglichkeiten zum Lernen am Modell, der Beziehungsqualität und dem Freiraum für die eigene professionelle Entwicklung. Einige Aussagen wurden aus beiden Perspektiven beurteilt, sowohl von den LAA als auch den Ausbilder/inne/n, andere Fragen wurden nur den LAA oder den Ausbilder/inne/n gestellt.

7.3.1 Ausbildung im Allgemeinen Seminar

Die Aussagen zu den methodisch-fachlichen Kriterien des Allgemeinen Seminars, die aus beiden Perspektiven, der der LAA und der der Seminarleiter/innen beurteilt wurden, sind in Abbildung 50 zusammengestellt. Im Allgemeinen sind die Lehramtsanwärter/innen mit der Ausbildung in den Allgemeinen Seminaren zufrieden und sehen die einzelnen Kriterien überwiegend als zutreffend an (siehe Abbildung 50). Die Seminarleiter/innen geben zu den erfragten Kriterien eine insgesamt etwas positivere Einschätzung ab. Auf eine gute Akzeptanz scheint die Leistungsbeurteilung durch die Seminarleiter/innen zu treffen, die die LAA als einheitlich und transparent wahrnehmen, was die Seminarleiter/innen ihrerseits auch bestätigen. Einig sind sich Lehramtsanwärter/innen und Seminarleiter/innen auch darüber, dass sich die Seminarleitung nur zum Teil mit der Universitätsausbildung auskennt sowie ihr Seminar darauf aufbaut. Anregungen für eine gute Unterrichtsgestaltung werden im Allgemeinen Seminar aus Sicht der Seminarleiter/innen dagegen häufiger angeboten als die LAA dies wahrnehmen.

23 Wiederum wurden im Rahmen der Zwischenerhebung nur die zweijährigen Ausbildungsgänge befragt.

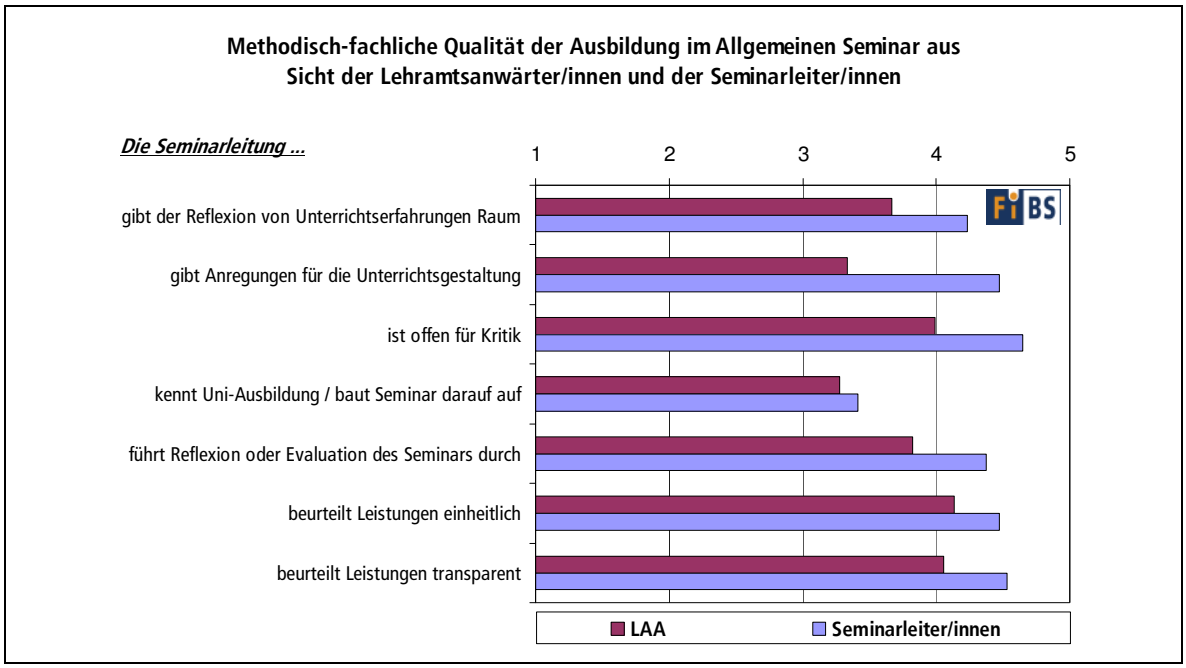


Abbildung 50: Umsetzung methodisch-fachlicher Qualitätskriterien der Ausbildung im Allgemeinen Seminar von LAA (n=152 bis 158) und Seminarleiter/innen (n=16 bis 17); Skala: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft teilweise zu, 4=trifft zu, 5=trifft absolut zu

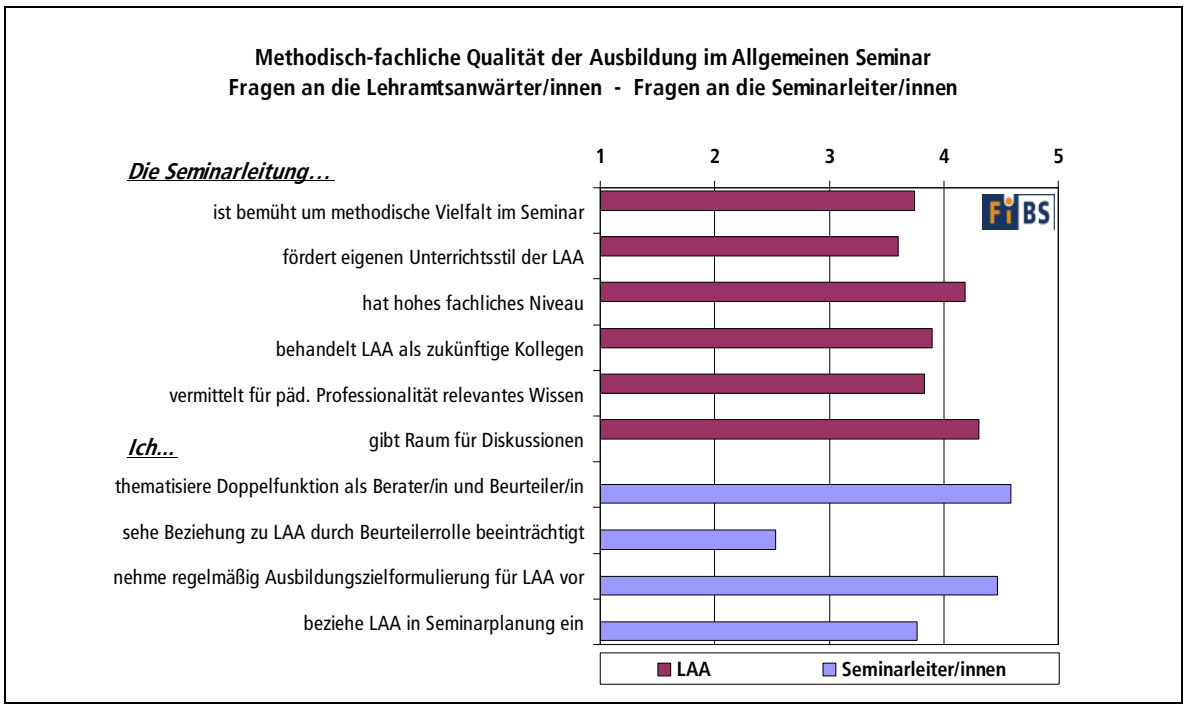


Abbildung 51: Umsetzung methodisch-fachlicher Qualitätskriterien der Ausbildung im Allgemeinen Seminar von LAA (n=155 bis 158) und Seminarleiter/innen (n=17); Skala: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft teilweise zu, 4=trifft zu, 5=trifft absolut zu

Die in Abbildung 51 aufgeführten Kriterien der methodisch-fachlichen Qualität in den Allgemeinen Seminaren wurden ausschließlich von den Lehramtsanwärter/innen bzw. ausschließlich von den Seminarleiter/inne/n eingeschätzt. Die LAA nehmen in den Allgemeinen Seminaren hinreichend Raum für Diskussionen wahr und schätzen das fachliche Niveau ihrer Seminarleiter/innen hoch ein. Die Seminarleiter/innen nehmen aus ihrer Sicht eine regelmäßige Ausbildungszielformulierung für die LAA vor und thematisieren ihre Doppelfunktion als Berater/innen und Beurteiler/innen. Sie gehen eher nicht davon aus, dass ihre Beziehung zu den Lehramtsanwärter/inne/n durch ihre Rolle als Beurteiler/in beeinträchtigt wird.

7.3.2 Ausbildung in der Schule

Hinsichtlich der Qualität der Ausbildung an den Schulen liegen die Urteile der Lehramtsanwärter/innen und Schulleiter/innen bzw. anleitenden Lehrkräfte ebenfalls relativ nah beieinander (siehe Abbildung 52). Dabei schwanken die Meinungen zur Umsetzung der einzelnen Aspekte in der schulpraktischen Ausbildung von „trifft eher zu" bis nahezu „trifft absolut zu", also fast über zwei Merkmalsausprägungen und damit stärker als die Einschätzungen zur Ausbildung in den Allgemeinen Seminaren. Eine besonders hohe Zustimmung erfährt die Aussage, dass in den Ausbildungsschulen Offenheit gegenüber den eigenen Unterrichtsideen der LAA besteht, was allerdings auch auf einen (zu) hohen Anteil an vollkommen selbstständig erteiltem Unterricht hinweisen könnte, worauf Kommentare auf den Fragebögen hindeuten. Positiv beurteilen die LAA die Art, mit der ihnen gegenübergetreten wird und fühlen sich als zukünftige Kolleg/inn/en behandelt.

Kritischer bewerten die LAA die Informiertheit der anleitenden Lehrer/innen über die Ausbildung im Seminar und an der Universität. Das bestätigen die Ausbilder/innen an den Schulen allerdings auch selbst, so dass sich hier tatsächlich ein Informationsbedarf zeigt. Die größten Einschätzungsdifferenzen bestehen bezüglich der Kompetenzorientierung im Unterricht der anleitenden Lehrer/innen, der Offenheit für Kritik sowie bezüglich der Beratung für die Unterrichtsgestaltung der LAA, die diese nicht in dem Maße wahrnehmen, wie es die Lehrkräfte angeben. Obgleich LAA die Ausbildungsqualität an den Schulen insgesamt im Mittelfeld einstufen, weisen handschriftliche Kommentare von ca. 30 der befragten 150 LAA auf den Fragebögen darauf hin, dass sie nur eingeschränkt Aussagen zur Tätigkeit der anleitenden Lehrer/innen treffen können, da ihnen keine Lehrperson in dieser Rolle zugeordnet ist. Dieser Hinweis wurde überwiegend von den Studienreferendar/inn/en gegeben und betrifft die Gruppe der Ma(StR) mit 48 Prozent und Staat(StR) mit 31 Prozent.

Auch bezüglich der methodisch-fachlichen Qualität an den Ausbildungsschulen wurden Lehramtsanwärter/innen und anleitende Lehrer/innen zu unterschiedlichen Aspekten gefragt (siehe Abbildung 53). Die LAA bestätigen weitgehend, dass die anleitenden Lehrkräfte den Unterricht der LAA konstruktiv auswerten. Etwas kritischer betrachten sie allerdings die Qualität des von der anleitenden Lehrkraft selbst gezeigten Unterrichts. Diesen halten sie nur teilweise für gut und methodisch vielfältig. Auf der anderen Seite gehen die anleitenden Lehrkräfte nicht davon aus, dass sich ihre Vorstellungen von gutem Unterricht maßgeblich von denen der LAA oder auch denen der Seminarleiter/innen unterscheiden. Hierin stimmen sie allerdings nicht mit den LAA überein, wie der nächste Abschnitt zeigt. Die LAA berichten von unterschiedlichen Vorstellungen von gutem Unterricht vor allem zwischen Seminarleiter/inne/n und Ausbilder/inne/n an den Schulen (siehe Kapitel 7.3.3).

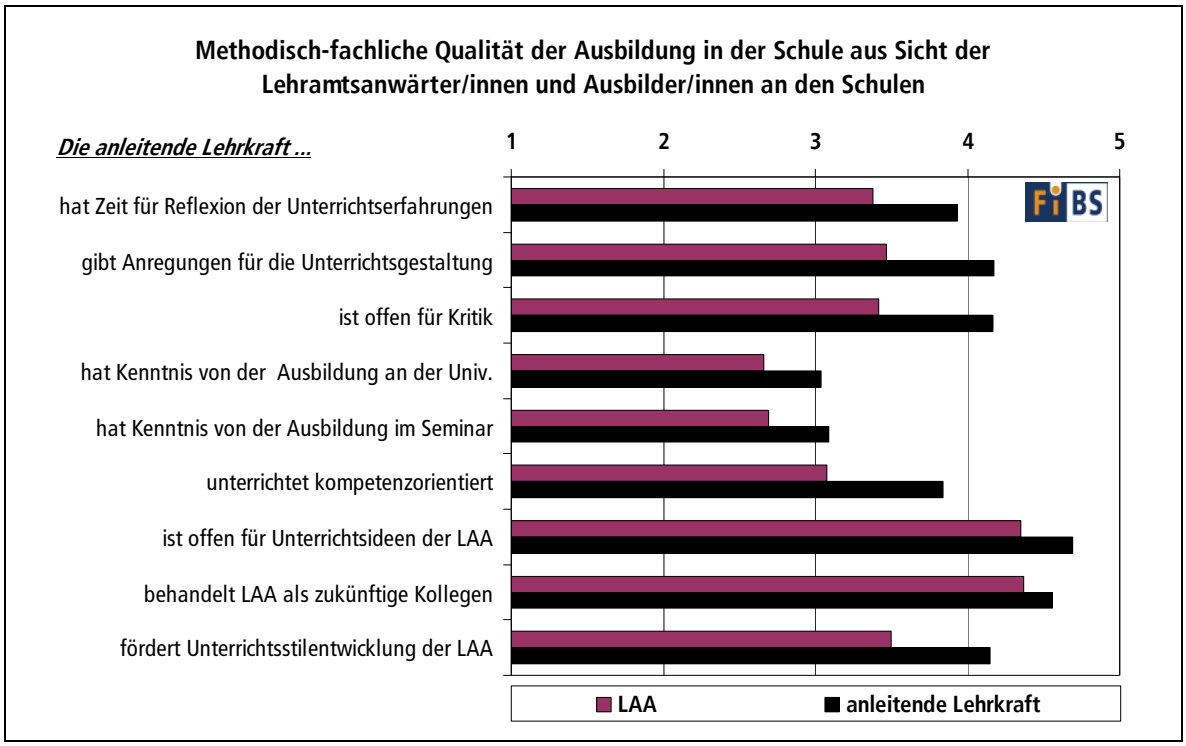


Abbildung 52: Umsetzung methodisch-fachlicher Qualitätskriterien der Ausbildung an der Ausbildungsschule von LAA (n=127 bis 132) und SCL (n=104 bis 106); Skala: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft teilweise zu, 4=trifft zu, 5=trifft absolut zu

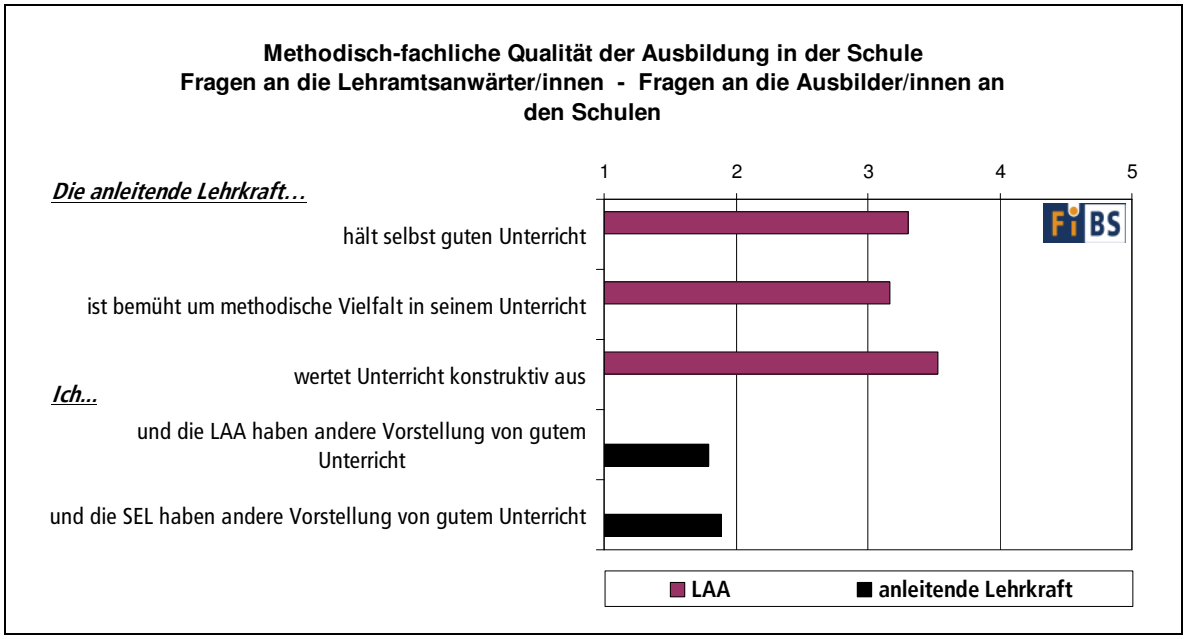


Abbildung 53: Umsetzung methodisch-fachlicher Qualitätskriterien der Ausbildung an der Ausbildungsschule von LAA (n=130 bis 131) und anleitenden Lehrkräften (n=99 bis 106); Skala: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft teilweise zu, 4=trifft zu, 5=trifft absolut zu

7.3.3 Kooperation zwischen Allgemeinem Seminar und Ausbildungsschule

Im Vorbereitungsdienst wirken die Schulpraktischen Seminare und die Schulen gemeinsam an der Ausbildung der Lehramtsanwärter/innen mit. Wesentlich für einen Ausbildungserfolg ist damit eine gute Zusammenarbeit zwischen beiden Ausbildungsinstitutionen. Um Hinweise auf eine Optimierung der Kooperation zu erhalten, wurden die LAA zu „Anregungen und Wünschen zur Abstimmung und Kooperation zwischen Allgemeinem Seminar und Ausbildungsschule" befragt. Jeweils zu ihrer Abschlusserhebung konnten sich alle Ausbildungsgänge schriftlich dazu äußern. Die Aussagen wurden qualitativ ausgewertet, d. h. zu verschiedenen Oberkategorien zusammengefasst, welche nachfolgend berichtet werden.

Mit 113 erhaltenen Aussagen nahm knapp die Hälfte der LAA die Gelegenheit wahr, Wünsche und Anregungen zur Zusammenarbeit zwischen Allgemeinem Seminar und der Ausbildungsschule zu formulieren. In einem Drittel der Äußerungen wurden Kritikpunkte an der Ausbildung in den Schulen aufgegriffen. Jede/r vierte LAA sprach darüber hinaus die verbesserungswürdige Kommunikation und Kooperation zwischen Allgemeinem Seminar und der Ausbildungsschule an. Im Detail bemängelten die LAA in etwa gleichem Ausmaß die ungenügende Beachtung der Ausbildungsverordnung an den Ausbildungsschulen, die mangelhafte Betreuung durch die anleitenden Lehrer/innen sowie die vom Seminar abweichenden Vorstellungen von gutem Unterricht. In die gleiche Richtung ging interessanterweise auch die Kritik der im Rahmen der Potsdamer LAK-Studie befragten Brandenburger Lehramtskandidat/inn/en (Schubarth et al., 2005).

Zu diesen Kritikpunkten schlagen die LAA vor, dass klare Vorgaben zur Ausbildung an den Schulen definiert und umgesetzt werden sollten (22 Nennungen). Insbesondere Unklarheit über die Anzahl der von den LAA zu leistenden Stunden selbstständigen Unterrichts sowie Hospitationsstunden führten laut Aussagen der LAA zu Problemen (7 Nennungen). Weiterhin wünschen sie sich eine generelle Aufwertung der Ausbildungsaufgabe der Schulen, da diese für die Schule aus ihrer Sicht einen größeren Stellenwert einnehmen müsse. Sie regen an, dass Schulen besser über Inhalte und Reformen in der Lehrerausbildung informiert werden sollten und die Ausbildungsanteile im Allgemeinen Seminar inhaltlich kennen und organisatorisch berücksichtigen müssten. Ein häufig formulierter Wunsch (17 Nennungen) betrifft die Verständigung über eine einheitliche Vorstellung von gutem Unterricht durch die Leiter/innen der Allgemeinen Seminare und der Ausbilder/innen an den Schulen. Mit Blick auf die anleitenden Lehrkräfte an den Ausbildungsschulen empfehlen die LAA, dass diese etwa durch Fortbildungen Kenntnisse über aktuelle methodische und didaktische Anforderungen an guten Unterricht erhalten sollten, auch um besser in der Lage zu sein, selbst modernen, kompetenzorientierten Unterricht zu zeigen und die LAA in ihrer Unterrichtsgestaltung dahingehend zu beraten. In diesem Zusammenhang weisen die LAA sowohl auf eine fehlende Unterstützung durch anleitende Lehrer/innen als auch auf divergierende Maßstäbe der Ausbilder/innen in Schule und Allgemeinem Seminar in der Beurteilung von Unterricht hin. Diese resultierten daraus, dass unterschiedliche Kriterien für guten Unterricht zugrunde gelegt würden. Eine Verbesserung würden die LAA darin sehen, dass sich anleitende Lehrer/innen freiwillig für diese Tätigkeit melden und dafür eine angemessene Entlastung von ihren übrigen Aufgaben erhalten würden.

Um die Kommunikation und Kooperation zwischen Seminarleiter/innen und Schulbetreuer/innen zu verbessern, schlugen die LAA eine einführende Informationsveranstaltung für Schulleiter/innen und anleitende Lehrer/innen zu den Ausbildungsvorgaben sowie zum Umfang der Ausbildung (Vertretungsstunden, Hospitationen, selbstständigen Unterricht) vor. Für inhaltliche und organisatorische Absprachen müsste der Kontakt z. B. im Rahmen gemeinsamer Hospitationen über die Ausbildungszeit hinweg aufrechterhalten bleiben. Die LAA wünschen sich darüber hinaus

mehr Transparenz durch gemeinsame Beratungstermine beider Ausbildungsinstitutionen z. B. zu Ausbildungsinhalten sowie zu Beurteilungskriterien.

Wertet man auch Äußerungen zu Verbesserungen und Wünsche als „konstruktive" Kritik, stellen sich die Ma(StR) und die Ma(L) im Vergleich der Ausbildungsgänge als die kritischsten Kohorten dar. Knapp 60 Prozent der LAA beider Gruppen mit Masterabschluss äußern sich kritisch zur Zusammenarbeit der Ausbilder/innen der Allgemeinen Seminare und Ausbildungsschulen. Während annähernd die Hälfte der befragten Staat(StR) ebenfalls kritische Punkte anspricht, scheint die Gruppe der Staat(L) am zufriedensten, von denen sich lediglich 30 Prozent äußerten. Auch thematisch ergibt sich eine geringfügige Ungleichverteilung. So äußern mehr Staatsexamensabsolventen als Masterabsolventen Kritik an den Ausbildungsschulen. Die Kooperation zwischen den Vertreter/innen der beiden Ausbildungsinstitutionen bemängeln hingegen mehr LAA mit Masterabschluss als mit Staatsexamen.

7.4 Bedeutung der Lerngelegenheiten zum Erwerb von professionellem Wissen und von Handlungskompetenzen in der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung

In diesem Kapitel werden die beiden Ausbildungsphasen der Lehrerausbildung zusammen in den Blick genommen. Beschrieben wird, in welcher der Phasen einerseits verschiedene Arten ***professionellen Wissens*** und andererseits verschiedene ***berufsspezifische Handlungs- bzw. Selbstkompetenzen*** erworben wurden. Unterschieden wird zwischen den Wissensarten Fachwissen, pädagogisch-psychologisches Fachwissen, allgemein-didaktisches Wissen und fachdidaktisches Wissen. Der Erwerb professioneller Handlungskompetenzen wird untersucht im Hinblick auf die Fähigkeit zu Organisation und Zeitmanagement, Stressbewältigung, Klassenführung und Leistungsbeurteilung.

Die Angaben der LAA zur Bedeutung ihrer Lerngelegenheiten im Studium (z. B. universitäre Veranstaltungen, Praktika und Dozentenfeedback) und im Vorbereitungsdienst (z. B. beobachteter oder eigenständiger Unterricht, Feedback der Ausbilder/innen) geben darüber Auskunft, welche Lerngelegenheit für welche Wissensart bzw. Handlungskompetenz besonders bedeutsam sind. Für jeden Aspekt (vier Wissensarten und vier berufsspezifische Handlungs- bzw. Selbstkompetenzen) sollten die LAA aus den insgesamt neun Lerngelegenheiten jeweils die drei auswählen, die ihnen für den Kompetenzerwerb im betreffenden Bereich am einflussreichsten erscheinen. Die folgenden beiden Tabellen (siehe Tabelle 15 und Tabelle 16) geben die Antworthäufigkeiten aller LAA zu Beginn und zum Ende des Vorbereitungsdienstes wieder, einmal für die Wissensbereiche und einmal für die berufsspezifischen Handlungs- und Selbstkompetenzen.

Mit der gewählten Darstellung können also zwei Sichtweisen der LAA miteinander verglichen werden: Die Sicht auf die Bedeutsamkeit der Lerngelegenheiten zur Eingangserhebung auf die universitäre Ausbildung (graue Punkte) und die Sicht zur Abschlusserhebung bezogen auf die gesamte Lehramtsausbildung (schwarze Punkte). An der Größe der Punkte lässt sich die Häufigkeit ablesen, mit der eine Lerngelegenheit bezüglich eines speziellen inhaltlichen Lernbereichs von den LAA als wichtig eingeschätzt wurde (kleiner Punkt = 0 bis 33 Prozent, mittlerer Punkt = 34 bis 66 Prozent, großer Punkt = 67 bis 100 Prozent). Da die beiden Lerngelegenheiten „Allgemeines Seminar/Fachseminar" und „Feedback der Ausbilder/innen (Schule, Studienseminar)" den LAA zum ersten Messzeitpunkt noch nicht zur Auswahl gestellt wurden, liegen für die Eingangserhebung hierzu keine Daten vor, was in den Tabellen mit einem Strich gekennzeichnet wurde.

	Fachwissen		Pädagogisch-psychologisches Fachwissen		Allgemein-didaktisches Wissen		Fachdidaktisches Wissen	
	Beginn VD	Ende VD	Beginn VD	Ende VD	Beginn VD	Ende VD	Beginn VD	Ende VD
Seminare, Vorlesungen	○	●	○	●	○	●	○	●
Berufsvorbereitungspraktikum, Unterrichtspraktikum	○	•	○	•	○	•	○	•
Feedback der Dozent/inn/en (Universität)	○	•	○	•	○	•	○	•
Allgemeines Seminar, Fachseminar	-	●	-	●	-	●	-	●
Beobachtung von Unterricht	·	•	○	•	○	•	○	•
Angeleiteter Unterricht	·	•	·	•	·	•	·	•
Eigenständiger Unterricht	○	●	○	●	○	●	○	●
Feedback der Ausbilder/innen (Schule, Studienseminar)	-	●	-	●	-	●	-	●
Unterstützung durch Kommilitonen bzw. andere LAA	·	●	·	•	·	•	·	•

Tabelle 15: Bedeutung verschiedener Lerngelegenheiten für die Aneignung verschiedener Wissensarten zu Beginn (grauer Punkt) und am Ende des Vorbereitungsdienstes (schwarzer Punkt), VD= Vorbereitungsdienst; Staat(StR) n= 64 bis 87, Staat(L) n= 59 bis 82, Ma(StR) n= 28 bis 42, Ma(L) n= 5 bis 68

Für die vier Wissensarten ist festzuhalten, dass diese den Angaben zur Eingangserhebung zufolge erwartungsgemäß vorrangig in universitären Veranstaltungen erworben wurden. Ebenso sind aber auch praktische Ausbildungselemente, nämlich die Beobachtung fremden Unterrichts sowie die Planung und Durchführung eigenen Unterrichts, dafür relevant. Zum Ende des Vorbereitungsdienstes, wenn die Lehramtsanwärter/innen die gesamte Ausbildung in den Blick nehmen, rücken das Allgemeine Seminar und Fachseminar sowie das Feedback der Ausbilder/innen der zweiten Phase an prominente Stelle und wird im unmittelbaren Rückblick sogar ähnlich bedeutsam und bedeutsamer als die universitären Veranstaltungen eingeschätzt. Ebenso behält der eigenständige Unterricht einen wichtigen Stellenwert im Wissenserwerb. Fachliches und didaktisches Wissen wird offensichtlich einerseits in Lernformaten wie Seminaren und Vorlesungen erworben, aber auch in wesentlichem Umfang im Zuge der eigenen konkreten Unterrichtsplanung. Die Unterstützung durch Kommiliton/inn/en und auch den angeleiteten Unterricht

beurteilen die LAA dagegen als weniger bedeutsame Lerngelegenheiten. Offensichtlich unterscheidet sich der angeleitete Unterricht doch erheblich vom eigenständigen Unterricht, in dem die LAA einen deutlich größeren Gestaltungsanteil haben.

	Organisation, Zeitmanagement		Stress-bewältigung		Klassenführung		Leistungs-beurteilung	
	Beginn VD	Ende VD	Beginn VD	Ende VD	Beginn VD	Ende VD	Beginn VD	Ende VD
Seminare, Vorlesungen	○	●	○	●	○	●	○	●
Berufsvorbereitungspraktikum, Unterrichtspraktikum	○	●	○	●	○	●	○	●
Feedback der Dozent/inn/en (Universität)	○	●	○	●	○	●	○	●
Allgemeines Seminar, Fachseminar	-	●	-	●	-	●	-	●
Beobachtung von Unterricht	○	●	○	●	○	●	○	●
Angeleiteter Unterricht	○	●	○	●	○	●	○	●
Eigenständiger Unterricht	○	●	○	●	○	●	○	●
Feedback der Ausbilder/innen (Schule, Studienseminar)	-	●	-	●	-	●	-	●
Unterstützung durch Kommilitonen bzw. andere LAA	○	●	○	●	○	●	○	●

Tabelle 16: Bedeutung verschiedener Lerngelegenheiten für die Aneignung verschiedener Selbst- und beruflicher Handlungskompetenzen zu Beginn (grauer Punkt) und am Ende des Vorbereitungsdienstes (schwarzer Punkt); Staat(StR) n=64 bis 87, Staat(L) n=59 bis 82, Ma(StR) n=28 bis 42, Ma(L) n=5 bis 68

Für den Erwerb berufsbezogener Handlungskompetenzen (Klassenführung und Leistungsbeurteilung) sowie die Selbstkompetenzen (Organisation/Zeitmanagement und Stressbewältigung) dominieren erwartungsgemäß Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst wie eigenständiger Unterricht, die Ausbildung im Allgemeinen Seminar und im Fachseminar sowie das Feedback der Ausbilder/innen der zweiten Phase. Die universitäre Ausbildungsphase mit Veranstaltungen, Praktika und Dozent/inn/en-Feedback spielt hier kaum eine Rolle. Für den Erwerb von Klassenführungskompetenz wird zusätzlich die Beobachtung von Unterricht als bedeutsam eingeschätzt, für die Selbstkompetenzen Organisation/Zeitmanagement und Stressbewältigung ist die Unterstützung durch andere LAA hilfreich. In

diesem Aspekte zeigen sich Potenziale für Methoden wie der kollegialen Praxisberatung, um Kompetenzen in der Selbstorganisation und im Stressmanagement zu entwickeln.

Für die Gruppenunterschiede der einzelnen Ausbildungsgänge lässt sich für den Erwerb von Handlungs- und Selbstkompetenzen Folgendes festhalten. Obwohl insgesamt als wenig bedeutsam eingeschätzt, weisen die Masterabsolvent/inn/en im Gegensatz zu den Staatsexamensabsolvent/inn/en besonders vor dem Vorbereitungsdienst die universitären Lerngelegenheiten im Rahmen des berufsfeldvorbereitenden Praktikums und des Unterrichtspraktikums als wichtigere Lerngelegenheiten für die Leistungsbeurteilung aus. Dies gilt gleichermaßen für die Ma(StR) gegenüber den Staat(StR) sowie für die Ma(L) gegenüber den Staat(L). Zusätzlich erleben die Ma(L) sowohl die beiden universitären Praktika als auch den im Vorbereitungsdienst zu beobachtenden Unterricht als wichtigere Lerngelegenheiten für die Aneignung von Klassenführungskompetenzen als die Staat(L). Je nach Art des Universitätsabschlusses scheinen also die universitären Praktika zur Ausbildung spezieller beruflicher Handlungskompetenzen als unterschiedlich wichtig empfunden zu werden. Zusätzlich empfinden die Ma(StR) nach zwei Jahren Vorbereitungsdienst Seminare und Vorlesungen an der Universität als wichtigere Lerngelegenheiten für die Beurteilung von Schülerleistungen gegenüber den Staat(StR), auch wenn die diesbezügliche Bedeutsamkeit für den betreffenden Kompetenzerwerb bezogen auf die Gesamtgruppe der LAA insgesamt niedrig ausfällt. Dennoch kann anhand der positiveren Sichtweise der Masterabsolvent/inn/en auf die Lerngelegenheiten im Studium unter Umständen auf eine gezieltere Berufsvorbereitung im Masterstudium geschlossen werden.

7.4.1 Zwischenfazit

In diesem Zwischenfazit werden die Hauptergebnisse zur Prozessqualität der Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst aus Sicht der Lehramtsanwärter/innen und ihrer Ausbilder/innen zusammengefasst. Ergänzend wird ein Bezug zwischen dem Umfang an Lerngelegenheiten zum Aufbau von Unterrichtskompetenzen und den Selbst- und Fremdeinschätzungen der erworbenen Unterrichtskompetenzen hergestellt.

Prozessqualität - Beitrag des Allgemeinen Seminars zur Kompetenzentwicklung im Bereich Unterrichten

- Der Umfang an Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtskompetenzen im Allgemeinen Seminar wird für die sechs Kompetenzbereiche von den LAA und den Seminarleiter/innen recht ähnlich eingeschätzt. In Entsprechung zu dem weitgehend ausgeglichenen Kompetenzprofil, das die LAA aus ihrer Sicht erwerben, wird auch im Hinblick auf die Lerngelegenheiten kein Kompetenzbereich deutlich stärker oder schwächer als die anderen fokussiert. Die Seminarleiter/innen geben den Umfang der angebotenen Lerngelegenheiten etwas höher an als die LAA den Umfang der wahrgenommenen Lerngelegenheiten (in zwei Bereichen signifikant).
- Im Vergleich der angebotenen Lerngelegenheiten für die einzelnen Ausbildungsgänge sehen die Seminarleiter/innen für alle Unterrichtskompetenzbereiche ein wesentlich reduzierteres Lernangebot für die Ma(L) als für die Staat(L). Hier lässt sich ein Zusammenhang mit den erheblichen Kompetenzunterschieden der Ma(L) und Staat(L) zum Ende ihrer Ausbildungszeit sowohl in der selbst- als auch in der fremdeingeschätzten Unterrichtskompetenz herstellen.
- Keinem der Kompetenzbereiche wird im Gesamturteil der Seminarleiter/innen besonders hohe oder geringe Wichtigkeit beigemessen. Für einzelne Aspekte, wie fächerübergreifenden Unterricht, individuelle Fördermetho-

den und Lernberatungen, effektiver Unterrichtsvorbereitung und Aufgaben der Schulentwicklung, lässt sich zeigen, dass die Seminarleiter/innen sie für wichtig, aber für unzureichend im Seminar thematisiert halten. Dies trifft vor allem auf die Seminarleiter/innen der Studienreferendarinnen und Studienreferendare zu. Außerdem zeigt sich für die Seminarleiter/innen der Ma(L), dass diese im Hinblick auf die lediglich einjährige Ausbildung möglicherweise bezüglich der Bereiche „Lernsituationen gestalten", „Selbstständiges Lernen und Differenzierung", „Beurteilen" und „Erziehen" inhaltliche Abstriche vornehmen müssen, da sie diese Bereiche ebenfalls als wichtig, aber als unzureichend thematisiert einschätzen.

– Für die Studienreferendarinnen und Studienreferendare zeichnet sich die Tendenz ab, dass sie in den Bereichen „Selbstständiges Lernen und Differenzierung" und „Beurteilen" im Vergleich zu den anderen Kohorten im Allgemeinen Seminar Lerngelegenheiten in geringerem Umfang erhalten und ihre Seminarleiter/innen den Bereichen vergleichsweise weniger Wichtigkeit beimessen.

Prozessqualität - Beitrag des Allgemeinen Seminars zur Kompetenzentwicklung im Bereich Unterrichtsmethoden

– Von den angebotenen Lerngelegenheiten zur Aneignung von Unterrichtsmethoden in den Allgemeinen Seminaren stehen laut LAA Schülerpräsentationen und Gruppenarbeit im Vordergrund. Dabei geben die Staat(L) an, insgesamt mehr Lerngelegenheiten angeboten bekommen zu haben, während die Ma(L) von einem geringeren Angebotsumfang in ihren Seminaren berichten. Möglicherweise hängt dieser Befund mit den angewandten Unterrichtsmethoden der LAA zusammen (siehe Kapitel 5.6.2). Denn trotz ähnlich günstiger Eingangsbedingungen zeigen gerade die Ma(L) über die Zeit des Vorbereitungsdienstes die geringsten Veränderungen in der Anwendung eigener Unterrichtsmethoden, während die Staat(L) ihre Methodenkompetenzen besonders im Bereich offener Unterrichtsmethoden weiter ausbauen können.

Prozessqualität - Methodisch-fachliche Qualität der Allgemeinen Seminare

– Die Ausbildung in den Allgemeinen Seminaren erfüllt sowohl aus Sicht der LAA als auch aus Sicht der Seminarleiter/innen den überwiegenden Teil der erfragten Kriterien der methodisch-fachliche Qualität. Das Urteil der Seminarleiter/innen fällt gegenüber dem der LAA etwas positiver aus. Übereinstimmend hoch wird der Standard einer einheitlichen und transparenten Leistungsbewertung beurteilt, der Anregungsgehalt des Allgemeinen Seminars für die praktische Unterrichtsgestaltung wird dagegen etwas weniger gut beurteilt.

Prozessqualität - Beitrag der Ausbildungsschule zur Kompetenzentwicklung im Bereich Unterrichten

– Die Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtskompetenzen in den Ausbildungsschulen werden wie die im Allgemeinen Seminar in allen sechs Kompetenzbereiche in jeweils ähnlichem Umfang von den Ausbilder/innen angeboten und von den LAA wahrgenommen. Die anleitenden Lehrer/innen und Schulleiter/innen geben den Umfang der angebotenen Lerngelegenheiten deutlich höher an als die LAA den Umfang der wahrgenommenen Lerngelegenheiten (in allen Bereichen signifikant). Die LAA nehmen den Umfang der Lerngelegenheiten im Allgemeinen Seminar als größer war als den der in der Ausbildungsschule angebotenen Lerngelegenheiten.

– Im Vergleich der angebotenen Lerngelegenheiten für die einzelnen Ausbildungsgänge sehen die anleitenden Lehrer/innen und Schulleiter/innen in allen Unterrichtskompetenzbereichen ein nahezu gleiches Lernangebot für die Ma(L) und für die Staat(L). Das homogene Angebot der Lerngelegenheiten durch die Ausbilder/innen in den

Schulen lässt sich nicht mit den heterogen eingeschätzten Kompetenzunterschieden der Ma(L) und Staat(L) zum Ende ihrer Ausbildungszeit in Beziehung setzen. Die Studienreferendarinnen und Studienreferendare erhalten im Bereich „Selbstständiges Lernen und Differenzierung" im Vergleich zu den anderen Kohorten auch in den Ausbildungsschulen die signifikant geringsten Lerngelegenheiten.

– Vor allem die Ausbilder/innen an den Schulen gehen von einem generell geringeren Angebot an Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtskompetenzen für die Staat(StR) gegenüber den Ma(StR) aus. Während sich dieses Ergebnis nicht in den selbsteingeschätzten Unterrichtskompetenzen widerspiegelt, finden sich deutliche Parallelen zu den Fremdeinschätzungen der Seminarleiter/innen und Schulleiter/innen, die beide von ähnlichen Eingangsbedingungen der Staat(StR) und Ma(StR) ausgehen, allerdings einen sichtlich stärkeren Kompetenzzuwachs bei den Ma(StR) beobachten können.

Prozessqualität - Beitrag der Ausbildungsschule zur Kompetenzentwicklung im Bereich Unterrichtsmethoden

– Einen Gegensatz zu den Lerngelegenheiten zur Aneignung von Unterrichtsmethoden in den Allgemeinen Seminaren stellen die Lerngelegenheiten - durch Unterrichtsbeobachtung - in den Ausbildungsschulen dar, da in den Schulen „klassische" lehrerzentrierte Methoden wie Lehrervortrag und Unterrichtsgespräch ganz deutlich dominieren.

– Ein unterschiedliches Angebot an Lerngelegenheiten erhalten die LAA hinsichtlich „offener" Lernmethoden. Diese können Lehreranwärter/innen (L) an ihren Schulen häufiger beobachten als Studienreferendarinnen und -referendare an deren Schulen, d. h. dass hierfür die eingeschlagene Lehramtslaufbahn ausschlaggebend ist.

– Außerdem setzt sich auch für die „offenen" Methoden das Ergebnis fort, dass die Staat(L) diese häufiger als Lerngelegenheiten an ihren Schulen wahrnehmen als die Ma(L). Obwohl die Ma(StR) laut deren Angaben zu selbst eingesetzten „offenen" Unterrichtsmethoden gegenüber den Staat(StR) eine deutliche positive Entwicklung verzeichnen, kann hier kein Zusammenhang mit diesbezüglich wahrgenommenen Lerngelegenheiten an den Ausbildungsschulen hergestellt werden.

Prozessqualität - Methodisch-fachliche Qualität der Ausbildungsschulen

– Hinsichtlich der methodisch-fachlichen Qualität der Ausbildung in den Ausbildungsschulen existiert eine starke Variation in der Einschätzung der erfragten Kriterien, so dass einige Aspekte von den LAA als nahezu vollständig zutreffend, andere wiederum als nur teilweise zutreffend beurteilt werden. Hervorgehoben wird der kollegiale Umgang mit den LAA sowie Offenheit für deren Unterrichtsideen. Allerdings wird von LAA und anleitenden Lehrer/inne/n bzw. Schulleiter/inne/n das ungenügende Wissen der anleitenden Lehrer/innen über die Ausbildung in den Seminaren und an der Universität kritisiert. Jede/r fünfte Lehramtsanwärter/in kommentiert auf dem Fragebogen, dass ihr bzw. ihm in der Ausbildungsschule keine anleitende Lehrkraft zugeordnet ist.

– Die anleitenden Lehrkräfte bzw. Schulleiter/innen gehen nicht davon aus, dass zwischen ihren Vorstellungen von gutem Unterricht und denen sowohl der LAA als auch der Seminarleiter/innen deutliche Unterschiede bestehen. Anders bewerten dies die LAA, die die Qualität des gezeigten Unterrichts und der Beratung zur Gestaltung von Unterricht nur teilweise zufriedenstellend beurteilen.

Prozessqualität - Kommunikation und Kooperation zwischen Vertreter/innen der beiden Ausbildungsinstitutionen Allgemeines Seminar und Ausbildungsschule

- Ein knappes Drittel der schriftlichen Stellungnahmen der LAA bezogen sich auf Kritik an den Ausbildungsschulen. Bemängelt wurde die Betreuung durch anleitende Lehrer/innen sowie die divergierenden Vorstellungen von gutem Unterricht.
- Die LAA wünschen sich u. a. eine sorgfältigere Vorbereitung der Ausbildungsschulen und transparente und klar geregelte Rechte und Pflichten von Lehramtsanwärter/innen im Schulalltag. Eine bessere Fortbildung der anleitenden Lehrkräfte würde deren Kenntnisse über die Ausbildungsinhalte an den Universitäten und in den Seminaren erweitern und die Lehrkräfte anregen, häufiger kompetenzorientierten Unterricht zu zeigen.

Prozessqualität - Bedeutung der Lerngelegenheiten zum Erwerb von professionellem Wissen und von Handlungskompetenzen

- Zum Erwerb von Fachwissen, pädagogisch-psychologischem Wissen, allgemeindidaktischem Wissen und fachdidaktischem Wissen werden von den LAA zu Beginn des Vorbereitungsdienstes vorrangig universitäre Veranstaltungen wie Seminare und Vorlesungen als wichtige Lerngelegenheiten genannt, nach dem Vorbereitungsdienst erhalten die Allgemeinen Seminare und Fachseminar einen gleichen und höheren Stellenwert.
- Für die Ausbildung berufsbezogener Handlungskompetenzen wie Klassenführung, Leistungsbeurteilung, Organisation, Zeitmanagement und Stressbewältigung spielen Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst wie eigenständiger Unterricht, die Ausbildung im Allgemeinen Seminar und Fachseminar sowie die Rückmeldung der Ausbilder/innen aus Sicht der LAA die größte Rolle.
- Bezüglich des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissen beurteilten die Ma(StR) zur Abschlusserhebung universitäre Veranstaltungen als wichtigere Lerngelegenheiten als die Staat(StR). Auch für den Erwerb von Handlungskompetenzen in den Bereichen Leistungsbeurteilung und Klassenführung sehen beide Gruppen von Masterabsolvent/inn/en im Gegensatz zu den jeweiligen Staatsexamensabsolvent/inn/en-Kohorten universitäre Praktika wie berufsvorbereitendes Praktikum und Unterrichtspraktikum als wichtigere Lerngelegenheiten an. Möglicherweise ist hierin ein Hinweis auf eine höhere Qualität des Masterstudiums im Sinne einer gezielteren Berufsvorbereitung zu finden.

8. Planungskompetenz von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern (Johannes König und Christiane Buchholtz)

8.1 Konzeption von „Planungskompetenz“

In der Studienkomponente „Planungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern“ (PlanvoLL) wurden schriftliche Unterrichtsplanungen der Lehramtsanwärter/innen analysiert. Dabei stand die Frage im Vordergrund, wie es den angehenden Lehrer/innen gelingt, ihren Unterricht optimal auf die Lernvoraussetzungen ihrer Lerngruppe abzustimmen und mithilfe von binnendifferenzierenden Aufgabenstellungen der Heterogenität ihrer Lerngruppe gerecht zu werden – also ihren Unterricht kompetenzorientiert zu planen.

Wenn Lehramtsanwärter/innen lernen, ihren Unterricht zu planen, stehen sie vor einer großen Herausforderung: Einerseits verfügen sie über „Lehrbuchwissen" aus ihrem Studium, also z. B. pädagogisches und fachdidaktisches Wissen über Inhalte, Materialien, Ziele usw. zur Gestaltung von Unterricht. Andererseits haben sie es mit einer ganz praktisch-konkreten, individuellen Situation zu tun, wenn sie Unterricht auf ihre eigene Lerngruppe angemessen abstimmen möchten. Beides - ihr Wissen um Unterrichtsgestaltung und die Schülerinnen und Schüler ihres Unterrichts - müssen sie sinnvoll zusammenbringen, um „guten" Unterricht zu machen.

Das bedeutet, dass sich ihre „Planungskompetenz" im engeren Sinne in einer *Anwendung von Wissen auf die Situation* zeigt, vor allem wenn sie versuchen die Frage zu beantworten: Wie kann ich für eine bestimmte Lerngruppe das passende pädagogische Arrangement konstruieren? Hilfreich sind dabei bereits vorhandene Erfahrung mit solchen Situationen (wie sie z. B. berufstätige Lehrkräfte besitzen) sowie die Möglichkeit, externes Wissen (z. B. didaktische oder fachdidaktische Kenntnisse der Unterrichtsplanung) effektiv und flexibel abrufen zu können. Auch vorhandene Unterrichtsplanungen oder Lehrwerke, die Lehramtsanwärter/innen als Vorlage oder Materialsammlung nutzen, können eine wichtige Unterstützung für kompetente Planungen sein.

8.2 Messung der Planungskompetenz

Wie lässt sich Planungskompetenz messen? Im Rahmen dieser Studie haben wir uns auf nur eine einzelne, aber hoch relevante Problemstellung konzentriert, die von allen Lehramtsanwärter/inne/n irgendwann im Verlauf einer Unterrichtsplanung gelöst werden muss. Jede Schulstunde enthält die eigenständige Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit dem jeweiligen Unterrichtsgegenstand, von Lehrkräften in der Regel über die Material- und Sachfrage bedacht, sich manifestierend in „Aufgaben" bzw. „Aufgabenstellungen" sowie funktional verknüpft mit Zielstellungen des Unterrichts. Diese Auseinandersetzung der Lernenden tritt - bei aller Variation von Schulstundenplanung - besonders deutlich während der sog. „Erarbeitungsphase" des Unterrichts hervor. Vor- und Nachbereitung dieser Phase (z. B. einleitendes Lehrer-Schüler-Gespräch, einleitender Lehrervortrag, anschließender Transfer oder anschließende Plenumsdiskussion) stehen in der Funktion, diese Erarbeitungsphase einzuführen, weiterzuführen bzw. generell zu stützen und zu rahmen.

Wir haben für unseren Zweck „Aufgabe" über die Aufgabe bzw. Aufgabenstellung definiert, die die Schülerinnen und Schüler in der geplanten Phase der „Erarbeitung" erhalten. Es handelt sich also um den in der Unterrichtsplanung formulierten Arbeitsauftrag, mit dem sich die Lernenden in der Phase der Erarbeitung (i. d. R. Stillarbeit, Partner- oder Gruppenarbeit) auseinandersetzen. In einer schriftlichen Unterrichtsplanung liegt die „Aufgabe" in der Regel in Form eines Aufgabenblattes bzw. in Form von mehreren Aufgabenblättern vor (Material). Unter Aufgabenstellung sind damit auch die unmittelbaren Arbeitsaufträge für die Schüler/innen gemeint, welche ihre Lernaktivitäten bzw. den Hauptteil ihrer Lernaktivitäten in der Unterrichtsstunde steuern sollen.

Unbenommen weiterer Ziele, welche bei der Planung von Unterricht eine Rolle spielen können, beziehen kompetent planende Lehrpersonen das Vorwissen ihrer Schüler/innen und die kognitiven Anforderungen der gewählten Aufgaben für den Unterricht logisch und sinnvoll aufeinander. Dabei müssen situative Bedingungen des Unterrichts mit den zu treffenden Entscheidungen in Verbindung gebracht werden, sodass sich an dieser Schnittstelle Planungskompetenz „messen" lässt.

Dafür nutzten wir insgesamt elf Kriterien, um die Unterrichtsentwürfe zu analysieren. Wenn wir das jeweilige Kriterium erfüllt sahen, wurde ein Punkt bewertet. Sechs Kriterien dienten der Erfassung deskriptiver Aspekte und

ihrer Qualität (z. B. Beschreibung situativer Bedingungen und der Lerngruppe, Darstellung der für die Unterrichtsstunde zentrale(n) Aufgabenstellung(en), Maßnahmen der Differenzierung und ihrer Reflexion). Weitere fünf Items erfassten komplexere Aspekte, u. a. inwieweit die zuvor erbrachten Beschreibungen auf die Situation angewendet werden und inwieweit vor dem Hintergrund didaktischer Überlegungen ausgewählte Elemente der Planung miteinander verknüpft werden. Die elf Items erweisen sich in Skalierungsanalysen als reliabel und lassen sich zu einem Gesamtwert aufsummieren.

8.3 Ergebnisse zur Planungskompetenz

Von insgesamt 105 Lehramtsanwärter/inne/n wurden je zwei Entwürfe analysiert: ein Entwurf einer Lehrprobe zu Beginn und ein Entwurf einer Lehrprobe vom Ende des Vorbereitungsdienstes.[24] Die Entwürfe umfassen Planungen von Unterricht von Klasse 1 bis Klasse 13 in 19 Fächern.

Die von der Gesamtgruppe der LAA durchschnittlich erreichte Punktzahl steigt von Beginn zum Ende des Vorbereitungsdienst deutlich an (siehe Abbildung 54). Der Mittelwertunterschied ist statistisch signifikant und von hoher praktischer Bedeutsamkeit.[25] Für den gewählten Ausschnitt von Planungskompetenz können wir also für die Gesamtgruppe der LAA belegen, dass diese im Berliner Vorbereitungsdienst tatsächlich gefördert und erworben wird.

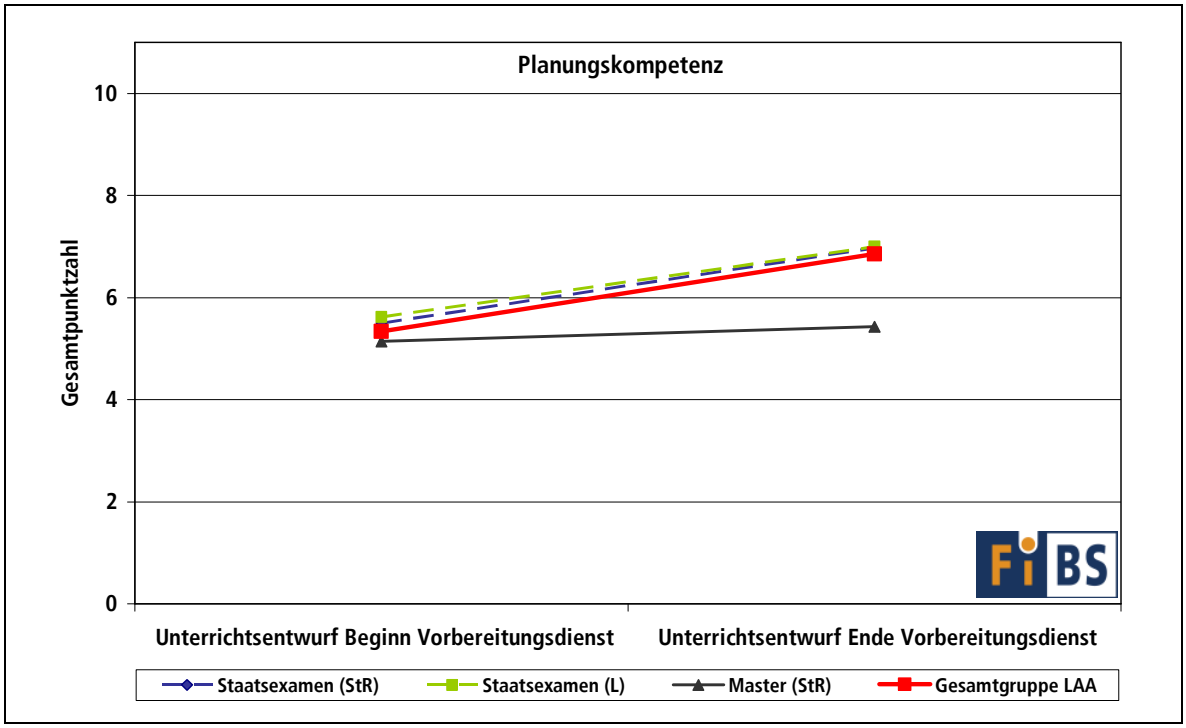


Abbildung 54: Entwicklung der Planungskompetenz; Staat(StR) n=42, Staat(L) n=42, Ma(StR) n=7

24 Leider fehlten bei 14 Personen die Angaben zum angestrebten Lehramt, so dass diese in die nach Ausbildungsgang differenzierte Auswertung nicht eingegangen sind.

25 Effektstärke d=0,77

Die ausbildungsgangbezogene Auswertung zeigt geringere Fortschritte in der Planungskompetenz für die Ma(StR) als für die anderen Ausbildungsgänge. Aufgrund der niedrigen Zahl der LAA (n=7), die eindeutig dieser Gruppe zuzuordnen sind, muss die Interpretation für die Ma(StR) sehr vorsichtig ausfallen, zumal sich für die LAA ohne Angabe des Ausbildungsgangs, unter denen sich also ebenfalls Ma(StR) befinden könnten, eine hochsignifikante Entwicklung zeigt. Für die Unterrichtsentwürfe der Gruppe der LAA, die einen Gesamtscore unter sechs Punkten erreicht, lässt sich annehmen, dass sie überwiegend die Kriterien einer einfachen Beschreibung situativer Bedingungen, insbesondere bezogen auf die Lerngruppe, erfüllt. Die Entwürfe, die mit einer höheren Punktzahl bewertet wurden, erfüllen zusätzlich Kategorien, die komplexere Aspekte erfassen.

Dabei geht es um die Fragen, inwieweit die zuvor erbrachten Beschreibungen der Situation bzw. Lerngruppe auf die Sache bzw. Aufgabe zumeist im Sinne einer Differenzierung angewendet werden, inwieweit also die Elemente der Planung miteinander verknüpft werden. Für die Gruppe der Ma(StR), die identifizierbar sind, kann dementsprechend angenommen werden, dass sie eher keine differenzierenden Maßnahmen vorsieht. Es kann jedoch festgehalten werden, dass die Lehramtsanwärter/innen insgesamt speziell in Bezug auf den hier betrachteten Umgang mit Leistungsheterogenität in ihrem Vorbereitungsdienst deutliche Fortschritte gemacht haben.

9. Zusammenfassung

Auftrag und Konzeption der Studie

Die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Referat Lehrerbildung) hat an das Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie Berlin den Auftrag vergeben, den Berliner Vorbereitungsdienst extern zu evaluieren. Im Ausbildungszeitraum von Januar 2010 bis Januar 2012[26] waren 289 Lehramtsanwärter/innen, die den Vorbereitungsdienst für ein Lehramt an allgemeinbildenden Schulen an 22 Schulpraktischen Seminaren und 189 Schulen absolvierten und ihre Ausbilder/innen an der Evaluation beteiligt. Die Bezugspunkte der Evaluation sind die ***Eingangs- und Ergebnisqualität*** sowie die ***Prozessqualität*** des Berliner Vorbereitungsdienstes. Die Studie zielt dabei auf die vergleichende Analyse der Eingangsvoraussetzungen und der Ausbildungsergebnisse der Lehramtsanwärter/innen mit einer universitären ***Bachelor-/Masterausbildung*** einerseits und mit einer ***Staatsexamensausbildung*** andererseits für den ***gehobenen Dienst*** (Lehrämter für die Klassenstufen 1 bis 10) und den ***höheren Dienst*** (Gymnasiallehramt). Beide Ausbildungsgänge mit einem Staatsexamen sowie die Lehramtsanwärter/innen mit einem Masterabschluss, die ein Lehramt im höheren Dienst anstreben, absolvieren einen zweijährigen Vorbereitungsdienst. Dagegen durchlaufen die Lehramtsanwärter/innen mit einem Masterabschluss für ein Lehramt im gehobenen Dienst nur einen einjährigen Vorbereitungsdienst. Insofern umfasst der Gruppenvergleich die Betrachtung der Kompetenzentwicklung der Lehramtsanwärter/innen mit einem Masterabschluss für ein Lehramt im gehobenen Dienst über die Dauer eines einjährigen und die der anderen Ausbildungsgänge über die Dauer eines zweijährigen Vorbereitungsdienstes. Tabelle 17 gibt einen Überblick über die unterschiedliche Dauer des Vorbereitungsdienstes, der Gruppen der Lehramtsanwärter/innen nach Hochschulabschluss und Laufbahnentscheidung und über die Erhebungszeitpunkte.

26 Eine Ausnahme bildet eine Gruppe von 15 LAA, die zur Ergänzung der Kohorte der Studienreferendare mit absolvierter Masterausbildung hinzugezogen wurde, die ihren Vorbereitungsdienst von August 2010 bis August 2012 durchliefen.

		Jan. 2010	Dez. 2010 / Jan. 2011	Jan. 2012
Einjähriger Vorbereitungsdienst	Master (L)	Eingangsqualität	Ergebnisqualität Prozessqualität	
Zweijähriger Vorbereitungsdienst	Staatsexamen (StR) Staatsexamen (L) Master (StR)	Eingangsqualität	Zwischenevaluation Prozessqualität	Ergebnisqualität Prozessqualität

Tabelle 17: Dauer des Vorbereitungsdienstes, Gruppen der Lehramtsanwärter/innen nach Hochschulabschluss und Laufbahnentscheidung und Erhebungszeitpunkte (L=gehobener Dienst (Grundschule, Sekundarschule), StR=höherer Dienst (Gymnasium)

Als Gegenstand der Evaluation stehen die ***Unterrichtskompetenz*** der Lehramtsanwärter/innen zu Beginn, zur Mitte (für die zweijährigen Ausbildungsgänge) und zum Ende des Vorbereitungsdienstes sowie die damit verbundenen ***Lerngelegenheiten*** im Fokus. Dabei wird sich an den Ausbildungsvorgaben orientiert, die in den Standards für Lehrerbildung zusammengeführt sind (KMK, 2004). Darüber hinaus wurden die ***kognitiven Voraussetzungen***, die ***berufsbezogenen Überzeugungen*** und ***motivationalen Orientierungen*** erhoben und das ***pädagogische Unterrichtswissen*** der Lehramtsanwärter/innen getestet. Ferner wurde die Entwicklung der unterrichtlichen ***Planungskompetenz*** der Lehramtsanwärter/innen an jeweils zwei Unterrichtsentwürfen vom Anfang und zum Ende des Vorbereitungsdienstes analysiert. Die Daten zu den genannten Kompetenzen, Haltungen, Orientierungen und Wissensbestände wurden mit Fragebögen erhoben und mit quantitativen Verfahren ausgewertet. Dabei wurde auf Instrumente zurückgegriffen, die bereits in Evaluationen im Bereich der Lehrerausbildung zum Einsatz gekommen sind. Erfragt wurden in der Untersuchung die Selbsteinschätzungen der Lehramtsanwärter/innen, die im Bereich der Unterrichtskompetenz durch Einschätzungen aus Sicht der Ausbilder/innen ergänzt wurden. Damit beruhen die in dieser Studie für den Bereich der Unterrichtskompetenz berichteten Kompetenzentwicklungen nicht auf objektiv gemessenen Kompetenzen sondern auf mehrperspektivischen aber dennoch subjektiven Urteilen, die zu einem Gesamtbild zusammengezogen werden.

Beschreibung der Stichprobe

Die ***Stichprobe*** umfasst zur Eingangserhebung 289 Lehramtsanwärter/innen (im Folgenden auch mit LAA bezeichnet). An den Abschlusserhebungen nach einem bzw. zwei Ausbildungsjahren haben 215 LAA teilgenommen, was einer Rücklaufquote von 74 Prozent entspricht. Für das Lehramt insgesamt qualifizieren sich mehr Frauen als Männer, so dass Lehramtsanwärterinnen insgesamt etwa drei Viertel der Gesamtstichprobe ausmachen. Sie entscheiden sich zu größeren Anteilen für das Lehramt im gehobenen Dienst (60%) als für die Studienratslaufbahn (40%). Auffällig sind die äußerst geringen Anteile der Lehramtsanwärter/innen an der Stichprobe, die angeben, eine andere Muttersprache als Deutsch zu sprechen (8% der Staatsexamenstudiengänge, 4% der Masterstudiengänge). Dies deutet darauf hin, dass sich möglicherweise zunehmend weniger Personen mit Migrationshintergrund für eine Lehramtsausbildung entscheiden.

Eingangsqualität

Zur Beschreibung der Eingangsqualität wurden Leistungsmerkmale, Überzeugungen, Kompetenzen und Wissensbestände erhoben, mit denen die Lehramtsanwärter/innen in den Vorbereitungsdienst eingetreten sind. Für die

kognitiven Voraussetzungen der Ausbildung, die in dieser Studie mit der Abitur- und Hochschulabschlussnote erhoben wurden, zeigen sich für die hier untersuchte Gruppe in zweifacher Hinsicht Unterschiede. So tendieren zukünftige Lehrpersonen mit guten und sehr guten Schulleistungen eher zum Gymnasiallehramt und jene mit guten und durchschnittlichen Leistungen eher zu den Lehrämtern für die Klassenstufen 1 bis 10. Sowohl die mittlere Abiturnote als auch die Hochschulabschlussnote fällt für beide Masterausbildungsgänge besser aus als für beide Staatsexamensgruppen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die universitären Abschlüsse aufgrund unterschiedlicher Prüfungsformen und -leistungen nicht direkt vergleichbar sind.

In ihren ***Überzeugungen zum Lehren und Lernen*** beschreiben sich die LAA als deutlich stärker konstruktivistisch als transmissiv orientiert. Ein sehr ähnliches Überzeugungsmuster geben die Ausbilder/innen an. Die Schulleiter/innen stimmen im Vergleich zu den Seminarleiter/inne/n dem Transmissionsparadigma etwas mehr zu, insbesondere die, die mit der Studienratsausbildung befasst sind.

Die Angaben der Lehramtsanwärter/innen zu ihren ***motivationalen Orientierungen*** lassen auf eine hohe Motivation für den Beruf als Lehrperson und die damit verbundenen Tätigkeiten schließen. Ebenso erfährt die Berufszufriedenheit und die Bindung an den Beruf insgesamt eine hohe Zustimmung. Die persönliche Lern- und Leistungsorientierung der LAA zeichnet sich für alle Ausbildungsgänge gleichermaßen durch eine klare Orientierung auf die Erweiterung der eigenen Kompetenz aus und weniger darauf, die eigene Leistung zu demonstrieren und mit der anderer zu vergleichen. Als wichtige Grundlage ihrer Kompetenzentwicklung nehmen sich die LAA bereits zu Beginn ihres Vorbereitungsdienstes als selbstwirksam wahr, sowohl in ihrer Aufgabe als Lehrperson an sich als auch in der besonderen Aufgabe der Förderung von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund.

Die ***Unterrichtskompetenz*** der Lehramtsanwärter/innen wurde für die folgenden Bereiche jeweils selbst- und fremdeingeschätzt:

1. **Kompetenzbereich Unterrichten: „Unterricht planen, durchführen und analysieren"**
2. **Kompetenzbereich Unterrichten: „Lernsituationen gestalten"**
3. **Kompetenzbereich Unterrichten: „Selbstständiges Lernen und Differenzierung"**
4. **Kompetenzbereich Beurteilen und „Diagnostische Kompetenz"**[27]
5. **Kompetenzbereich Erziehen**
6. **Kompetenzbereich Innovieren**

Die Einschätzungen der Lehramtsanwärter/innen lassen erkennen, dass sie sich bereits durch ihr Studium in allen Bereichen der Unterrichtskompetenz recht gut qualifiziert sehen. Ihre Angaben spiegeln ein über die sechs Bereiche ausgeglichenes Kompetenzprofil mit im mittleren Ausmaß vorhandenen Kompetenzen wider. Die Einschätzungen der Seminarleiter/innen fallen ungünstiger aus. Sie sehen die Unterrichtskompetenz bei den LAA als nur im Ansatz vorhanden. Die Schulleiter/innen beurteilen diese dagegen ähnlich wie die LAA selbst. Der ***Unterricht*** der LAA lässt sich ihren eigenen Angaben zufolge zu Beginn des Vorbereitungsdienstes durch eine gute Klassenführung zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen und durch den Einsatz eher „klassischer" als „offener" Unterrichtsmethoden

27 Der Kompetenzbereich Beurteilen (selbst- und fremdeingeschätzt) wird ergänzt durch weitere Items zur „Diagnostischen Kompetenz", die ausschließlich von den LAA selbsteingeschätzt wurden.

charakterisieren. Die Lehramtsanwärter/innen verfügen weiterhin über ein substanzielles ***pädagogisches Unterrichtswissen***, dessen Umfang für die einzelnen Ausbildungsgänge allerdings sehr unterschiedlich ausfällt.

Vergleich der Eingangsqualität zwischen Master- und Staatsexamensabsolvent/inn/en für ein Lehramt im gehobenen Dienst (Ma(L) und Staat(L))

Die Lehramtsanwärter/innen mit einem Masterabschluss für ein Lehramt im gehobenen Dienst (Ma(L)) sind im Mittel jünger als die Lehramtsanwärter/innen für den gehobenen Dienst mit einem Staatsexamensabschluss (Staat(L)). Die Ma(L) haben sowohl ihr Abitur als auch die Universität mit besseren Noten abgeschlossen (0,3 bzw. 0,4 Notenpunkte). Das niedrigere Durchschnittsalter der Ma(L) ist ein starkes Indiz, dass die Einhaltung der Regelstudienzeit in den Masterstudiengängen besser gelingt als in den Staatsexamensstudiengängen. Dazu dürften die zeitliche Flexibilisierung der Prüfungsorganisation und die Nutzung unterschiedlicher Prüfungsformen beitragen, die allerdings einen Vergleich der Noten der beiden Hochschulabschlüsse erschwert. In ihren Überzeugungen zum Lehren und Lernen zeigen sich die Ma(L) zu Beginn stärker konstruktivistisch orientiert als die Staat(L), beide Gruppen geben jedoch ähnlich positive motivationale Orientierungen im Hinblick auf den Lehrerberuf an. Die Unterschiede, die sich für die Abschlussnoten zeigen, finden keine Entsprechung in den Eingangseinschätzungen zur Unterrichtskompetenz, weder in den Selbsteinschätzungen der LAA noch in denen der Seminarleiter/innen. Allenfalls die Schulleiter/innen sehen geringfügig günstigere Eingangskompetenzen der Ma(L). Eine Ausnahme bildet die selbsteingeschätzte Kompetenz im Bereich Erziehen, die die Staat(L) selbst höher einschätzen als die Ma(L). Ebenso berichten die Staat(L) bei Antritt des Vorbereitungsdienstes über eine auffallend bessere Klassenführungskompetenz als die Ma(L). Als Ursache dafür kann vermutet werden, dass das höhere Alter der Staat(L) begünstigend dafür wirkt, sich schneller mit der Erzieher- und Lehrerrolle zu identifizieren, als es den Ma(L) gelingt. Die Ma(L) berichten dagegen über einen vielfältigeren Einsatz von Unterrichtsmethoden als die Staat(L), der auch „offene" Methoden stärker mit einbezieht. Möglicherweise ist dies im Zusammenhang mit der bei den Ma(L) stärker ausgeprägten konstruktivistischen Orientierung zu sehen. Große Unterschiede zeigen sich für die beiden Gruppen in dem pädagogischen Wissen, das sie im Studium erworben haben. Die Ma(L) verfügen über ein signifikant umfangreicheres pädagogisches Wissen als die Staat(L), was sich in gleicher Weise für die Masterlehramtsanwärter/innen gegenüber den Staatsexamenslehramtsanwärter/innen für die Studienratslaufbahn zeigt.

Vergleich der Eingangsqualität zwischen Master- und Staatsexamensabsolvent/inn/en für ein Lehramt im höheren Dienst (Ma(StR) und Staat(StR))

Wie die Ma(L) sind die Lehramtsanwärter/innen mit einem Masterabschluss für die Studienratslaufbahn (Ma(StR)) bei Antritt des Vorbereitungsdienstes jünger als die Lehramtsanwärter/innen mit einem Staatsexamen für die Studienratslaufbahn (Staat(StR)). Ebenso weisen die Ma(StR) eine leicht bessere Abitur- und Hochschulabschlussnoten auf als Staat(StR) (0,1 bzw. 0,2 Notenpunkte), was auf dieselben Gründe wie für die Ma(L) und Staat(L) beschriebenen zurückgeführt werden kann. Bei einer gleich hohen Motivation, gleich erlebten Selbstwirksamkeit und insgesamt positiven Haltung zum Beruf ist jedoch die Berufszufriedenheit und das berufliche Commitment der Ma(StR) geringfügig höher ausgeprägt als das der Staat(StR), was jedoch statistisch nicht signifikant wird. Die Einschätzungen der Unterrichtskompetenzen sowohl aus Sicht der LAA als auch aus Sicht der Ausbilder/innen liegen für alle Bereiche auf einem ähnlichen Niveau. Einen leichten Vorsprung gegenüber den Staat(StR) sehen die Ma(StR) selbst und die Schulleiter/innen in den Bereichen „Unterricht planen, durchführen und analysieren" und

„Innovieren". Die Schulleiter/innen beurteilen die Kompetenz der Staat(StR) dagegen in den Bereichen „Beurteilen" und „Selbstständiges Lernen und Differenzierung" als geringfügig günstiger. Wenngleich sich für die Kompetenzen nur wenige Unterschiede zeigen, sind diese für das pädagogische Unterrichtswissen erheblich. Die Ma(StR) erreichen um 20% höhere Testergebnisse als die Staat(StR). Dieses Ergebnis, das für die Ma(L) und Staat(L) ähnlich ausfällt, deutet darauf hin, dass das Masterstudium in dieser Hinsicht besser auf den Lehrerberuf vorbereitet als das Staatsexamensstudium. Offenbar werden durch die Modularisierung von Struktur und Lehrangebot stärker für das Lehramt relevante Themen fokussiert und mehr zielbezogene Lernprozesse ermöglicht als es in den Staatsexamenstudiengängen der Fall ist.

Ergebnisqualität

Die im Folgenden skizzierte Ergebnisqualität ergibt sich aus den Entwicklungen, die für die Überzeugungen, motivationalen Orientierungen, Kompetenzen und Wissensbeständen der LAA über die Zeit des Vorbereitungsdienstes erfasst wurden. Die zu Beginn bekundete höhere konstruktivistische als transmissive ***Orientierung im Lehren und Lernen*** bleibt bei allen Ausbildungsgängen über die Zeit des Vorbereitungsdienstes stabil. Da das Orientierungsmuster der LAA zu Beginn und zum Ende der Ausbildungsphase dem der Ausbilder/innen sehr ähnlich ist, kann keine verlässliche Aussage dazu getroffen werden, welche Rolle die Überzeugungen der Ausbilder/innen im Hinblick auf die professionelle Entwicklung der LAA spielen. Eine deutliche Veränderung zeichnet sich hingegen in der persönlichen Lern- und Leistungsorientierung ab. Während die LAA aller Ausbildungsgänge anfänglich dem Ziel des eigenen Kompetenzzuwachses einen hohen Stellenwert eingeräumt haben, wird das Ziel, Kompetenz zu erwerben, zum Ende des Vorbereitungsdienstes stark relativiert zugunsten der Priorität, Kompetenz nach außen zu demonstrieren. Diese Umorientierung dürfte in engem Zusammenhang mit der zunehmenden Relevanz von Bewertungssituationen im Laufe des Vorbereitungsdienstes stehen. Für alle LAA besteht über den gesamten Ausbildungszeitraum eine hohe Motivation für die Lehrtätigkeit und den Umgang mit den Schüler/inne/n. Ihr Selbstwirksamkeitserleben als Lehrperson nimmt signifikant zu und bleibt bezüglich des Umgangs mit Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund stabil. Bezeichnend ist, dass gleichzeitig die Berufszufriedenheit der LAA für alle Gruppen signifikant abnimmt. Im Zusammenhang mit der hohen Berufsmotivation betrachtet fokussieren die LAA bei ihren Angaben zur Berufszufriedenheit offenbar Aspekte des Lehrerberufs, die weniger die genauen Aufgabenbereiche von Lehrkräfte betreffen als die Rahmenbedingungen, die für die Ausübung dieser Tätigkeiten gesetzt sind.

Für die selbsteingeschätzte ***Unterrichtskompetenz*** der LAA lassen sich für alle Ausbildungsgänge bedeutsame, zumeist hochsignifikante Kompetenzzuwächse über den Vorbereitungsdienst in allen sechs Bereichen zeigen. Die Analyse der Stärken und Schwächen ihrer selbsteingeschätzten Unterrichtskompetenz auf Ebene der einzelnen Kompetenzen lässt erkennen, dass die begründete Planung und Strukturierung von Unterricht, Flexibilität bei der Durchführung und die Gestaltung einer motivierenden Lernumgebung den LAA offenbar gut gelingt. Zu den Kompetenzen, die noch stärker entwickelt werden müssen, zählen die Diagnose und Einschätzung von individuellen Leistungsentwicklungen, die darauf abgestimmte Passung des Unterrichtsniveaus und Differenzierung von Aufgabenstellungen. Dieser Entwicklungsbedarf besteht in etwas höherem Maße für die Studienreferendarinnen und Studienreferendare als für die Lehramtsanwärter/innen für den gehobenen Dienst.

Die im Rahmen der ***Merkmale des Unterrichts*** erhobenen Fähigkeiten zur Klassenführung im Zusammenhang mit dem Umgang mit Unterrichtsstörungen werden zu Beginn des Vorbereitungsdienstes von den LAA als eher gut eingeschätzt. Nach dem ersten Ausbildungsjahr werden sie allerdings erheblich ungünstiger bewertet und erst nach

dem zweiten Ausbildungsjahr wieder auf dem Eingangsniveau eingeschätzt. Möglich ist, dass direkt zu Beginn der praktischen Ausbildungsphase eine leichte Überschätzung der Klassenführungskompetenzen besteht. Entscheidend für deren Erwerb ist offenbar die Dauer der Praxiserfahrung, da die Angaben der LAA nach dem zweiten Ausbildungsjahr auf deutliche Lerneffekte schließen lassen.

Gemäß den Zielen der beiden Ausbildungsphasen fällt der Wissenszuwachs im Bereich des ***pädagogischen Unterrichtswissens*** in der praktischen Ausbildungsphase vor allem zu dessen Ende insgesamt geringer aus als die Wissenszuwächse, die Befunde anderer Studien für die universitäre Ausbildung ausweisen. Im ersten Ausbildungsjahr nimmt das pädagogische Unterrichtswissen statistisch nachweisbar zu, dagegen stagniert es im zweiten Ausbildungsjahr, da anzunehmen ist, dass der Erwerb von Handlungskompetenz im Vordergrund steht.

Die Analyse der Entwicklung der ***Planungskompetenz*** der Lehramtsanwärter/innen anhand von Unterrichtsentwürfen zu Beginn und zum Ende ihres Vorbereitungsdienstes belegt, dass die Lehramtsanwärter/innen in dieser Ausbildungsphase in bedeutsamem Umfang Kompetenz darin erworben haben, heterogene Lernvoraussetzungen der Schüler/innen zu erfassen und mit der gestellten Aufgabe in Passung zu bringen.

Vergleich der Ergebnisqualität des einjährigen Ausbildungsgangs Ma(L) mit der der zweijährigen Ausbildungsgänge

In ihren Überzeugungen zum Lehren und Lernen zeigt sich ausschließlich für die zweijährigen Ausbildungsgänge im Laufe des Vorbereitungsdienstes eine leichte Tendenz zu noch geringer transmissiv ausgeprägten Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Gegenläufig scheinen sich die Überzeugungen der Ma(L) zu entwickeln, die entgegen ihrer anfänglich überdurchschnittlich stark konstruktivistisch geprägten Überzeugungen zum Ende ihres Vorbereitungsdienstes signifikant weniger von diesem Paradigma überzeugt sind. Hinsichtlich der stabil hohen Motivation aber abnehmenden Berufszufriedenheit stimmen alle vier Ausbildungsgänge in ihren Einschätzungen überein. Hingegen können die Ma(L) die Potenziale, die ein zweites Ausbildungsjahr der anderen Ausbildungsgänge für die positive Entwicklung des beruflichen Commitments und die Selbstwirksamkeitserwartung als Lehrperson bietet, nicht nutzen. Auch die Selbstwirksamkeitserwartung zum Umgang mit Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund der Ma(L) ist signifikant geringer als die der anderen Gruppen. Für den Erwerb von Unterrichtskompetenz zeigen sich die offenkundig nachteiligen Folgen einer kürzeren Ausbildungszeit der Ma(L) noch deutlicher. Unabhängig von der Beurteilerperspektive weisen alle Einschätzungen darauf hin, dass die Ma(L) ihren Vorbereitungsdienst in allen Kompetenzbereichen mit einem deutlich niedrigeren Kompetenzniveau abschließen als die LAA, die einen zweijährigen Vorbereitungsdienst durchlaufen. Die Ausbilder/innen schätzen den Kompetenzerwerb der Ma(L) sogar schon im Laufe ihrer einjährigen Ausbildung als noch weniger umfangreich ein als den der zweijährigen Gruppen in deren erstem Ausbildungsjahr. An den signifikanten und hochsignifikanten Kompetenzzuwächsen, die sich für die drei anderen Ausbildungsgänge im zweiten Ausbildungsjahr zeigen lassen, haben die Ma(L) nicht teil. Ebenso wenig können sie im Hinblick auf die Klassenführungskompetenzen hinreichende Praxiserfahrung sammeln, und bewerten sich diesbezüglich signifikant schlechter als die anderen Gruppen. Ihre Unterrichtspraxis, die sich zu Beginn des Vorbereitungsdienstes durch einen besonders vielfältigen Methodeneinsatz auszeichnet, entwickelt sich anders als für die zweijährigen Gruppen kaum weiter. Insofern kann konstatiert werden, dass die Ma(L) im Vergleich mit den anderen Ausbildungsgängen ihren Vorbereitungsdienst mit einem weniger starken beruflichen Commitment, einer deutlich geringeren Selbstwirksamkeitserwartung für die Herausforderungen im Berufsfeld sowie mit beträchtlich niedrigerer Unterrichtskompetenz abschließen.

Vergleich der Ergebnisqualität der Ma(StR) mit der der Staat(StR)

Die Ma(StR) schätzen ihre motivationalen Orientierungen zum Ende ihres Vorbereitungsdienstes geringfügig positiver ein als die Staat(StR). Für die von den LAA eingeschätzten Unterrichtskompetenzen lassen sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen feststellen. Anders fällt das Urteil der Ausbilder/innen aus, die für die Ma(StR) eine deutlich intensivere Kompetenzentwicklung als für die Staat(StR) sehen. Insbesondere in den drei Kompetenzbereichen „Unterrichten" (Unterricht planen, durchführen und analysieren; Lernsituationen gestalten; Selbstständiges Lernen und Differenzierung) schätzen die Seminarleiter/innen und in noch höherem Maße die Schulleiter/innen die Kompetenz der Ma(StR) als deutlich umfangreicher als die der Staat(StR) ein. Obgleich in der Einschätzung zu Beginn des Vorbereitungsdienstes keine Unterschiede in den Eingangskompetenzen der Studienreferendarinnen und Studienreferendare bestanden, gelingt es ihren Einschätzungen zum Ende des Vorbereitungsdienstes zufolge den Ma(StR) weit besser, den Vorbereitungsdienst zum Kompetenzerwerb zu nutzen als den Staat(StR). Ein Grund für den stärkeren Ausbau der Kompetenzen der Ma(StR) könnte in einer solideren Fundierung des Kompetenzerwerbs durch ihr umfangreicheres pädagogisches Unterrichtswissen liegen, das im Test erfasst wurde. Da sie über eine breitere Wissensbasis als die Staat(StR) verfügen, können sie offenbar ihre Praxiserfahrungen und ihr theoretisches Wissen effektiver integrieren und im Ergebnis eine umfangreichere Handlungskompetenz aufbauen. In diesem Zusammenhang ist möglicherweise ebenso die stärkere Hinwendung zu offenen Unterrichtsmethoden der Ma(StR) im Vergleich zu den Staat(StR) zu sehen.

Prozessqualität

Für die Analyse der Prozessqualität des Vorbereitungsdienstes wurden die Ausbilder/innen nach dem Umfang der angebotenen und die LAA nach den wahrgenommenen Lerngelegenheiten im Allgemeinen Seminar und an der Ausbildungsschule gefragt. Entsprechend wurden die Einschätzungen zum Ausbildungsprozess wieder sowohl von den Lehramtsanwärter/inne/n als auch den Ausbilder/inne/n erfasst. Der Beitrag zur Kompetenzentwicklung im Vorbereitungsdienst wurde jeweils für beide Ausbildungsinstitutionen zu folgenden Aspekten erhoben:

- den Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtskompetenzen,
- den Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtsmethoden,
- der fachlich-methodischen Qualität der Ausbildung.

Eine offene, schriftlich zu beantwortende Frage erfasste zusätzlich, wie die Kooperation zwischen den beiden Ausbildungsinstitutionen von den Lehramtsanwärter/inne/n wahrgenommen wird. Phasenübergreifend wurde zudem der Stellenwert unterschiedlicher Lerngelegenheiten zum Erwerb professionellen Wissens und berufsspezifischer Handlungs- und Selbstkompetenzen im Studium und im Vorbereitungsdienst erfragt.

Beitrag des Allgemeinen Seminars und der Ausbildungsschule zur Entwicklung der Unterrichtskompetenz

Das Angebot der Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtskompetenz weist sowohl im Allgemeinen Seminar als auch in den Schulen eine weitgehend gleichmäßige Gewichtung der sechs Kompetenzbereiche auf, was sich in dem ausgeglichenen Kompetenzprofil widerspiegelt, das die LAA erwerben. Die Seminarleiter/innen und die anleitenden Lehrer/innen bzw. Schulleiter/innen schätzen das Lernangebot allerdings insgesamt umfangreicher ein als die LAA selbst. Auffällig ist, dass die LAA den Eindruck haben, im Allgemeinen Seminar deutlich mehr Lerngelegenheiten geboten zu bekommen als in der Ausbildungsschule. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es bei den erfragten

Lerngelegenheiten weniger um Lerngelegenheiten geht, die das Praxisfeld Schule an sich bietet, sondern um die Beratung bzw. Anleitung, die die Schulleiter/innen und Lehrkräfte an den Schulen den LAA anbieten. Es ist allerdings zu konstatieren, dass diese Ausbildungstätigkeit in den Schulen offenbar nur in eingeschränktem Umfang gewährleistet werden kann. Gestützt wird dieser Annahme durch schriftliche Anmerkungen jedes/jeder sechsten LAA auf den Fragebögen, dass der Beitrag einer anleitenden Lehrkraft zur Ausbildung nicht beurteilen werden könne, da ihnen keine Person in dieser Funktion zugeordnet sei.

Die Differenzierung der Lerngelegenheiten in den Allgemeinen Seminaren für die einzelnen Ausbildungsgänge zeigt, dass die Seminarleiter/innen ein wesentlich reduzierteres Lernangebot für die Ma(L) als für die Staat(L) anbieten. Dabei scheint in den Bereichen „Beurteilen" und „Selbstständiges Lernen und Differenzierung" eine intensivere Konzentration der Inhalte in der zur Verfügung stehenden Zeit besser zu gelingen als im Bereich „Unterricht planen, durchführen und analysieren", in dem zu dem Umfang der Lerngelegenheiten der anderen Ausbildungsgänge die höchste Abweichung besteht (hochsignifikant). Das geringere Angebot an Lerngelegenheiten schlägt sich - zwar nicht bereichsspezifisch, aber insgesamt - in dem niedrigeren Kompetenzniveau nieder, das die Ma(L) zum Ende der Ausbildung im Vergleich zu den anderen Ausbildungsgängen erreichen. Die Ausbilder/innen an den Schulen beschreiben das Angebot der Lerngelegenheiten allerdings anders als die Seminarleiter/innen als für die verschiedenen Ausbildungsgänge als weitgehend homogen, was sich nicht mit den heterogen eingeschätzten Kompetenzunterschieden der Ma(L) und Staat(L) zum Ende ihrer Ausbildungszeit in Übereinstimmung bringen lässt.

Zusätzlich zum Umfang der angebotenen Lerngelegenheiten gaben alle Seminarleiter/innen an, welche Wichtigkeit sie den Lerngelegenheiten der einzelnen Unterrichtskompetenzen im Allgemeinen Seminar beimessen. Im Mittel werden alle Kompetenzen für vergleichbar wichtig gehalten. Diskrepanzen zwischen der angegebenen Wichtigkeit der Inhalte und den angebotenen Lerngelegenheiten ergeben sich für die folgenden Aspekte: fächerübergreifender Unterricht, individuelle Fördermethoden und Lernberatungen, effektiver Unterrichtsvorbereitung und Aufgaben der Schulentwicklung. Die Gruppe der Ma(L)-Seminarleiter/innen schätzen darüber hinaus die Bereiche „Lernsituationen gestalten", „Selbstständiges Lernen und Differenzierung", „Beurteilen" und „Erziehen" als besonders wichtig ein, können diese in ihrem Lehrangebot aber offensichtlich nicht adäquat berücksichtigen. Für die Studienreferendarinnen und Studienreferendare zeichnet sich für alle erfragten Beurteilerperspektiven die Tendenz ab, dass sie in den Bereichen „Selbstständiges Lernen und Differenzierung" und „Beurteilen" im Vergleich zu den anderen Ausbildungsgängen im Allgemeinen Seminar und in den der Schulen Lerngelegenheiten in geringerem Umfang erhalten und ihre Seminarleiter/innen den Bereichen vergleichsweise weniger Wichtigkeit beimessen.

Lerngelegenheiten für „klassische" Unterrichtmethoden dominieren im Vergleich zu „offenen" Unterrichtmethoden sowohl im Allgemeinen Seminar als auch in der Ausbildungsschule. Allerdings ist dieser Gegensatz in bei den beobachteten Unterrichtsmethoden in den Schulen noch stärker ausgeprägt. Für das Lernangebot der Unterrichtsmethoden zeigen sich vor allem laufbahnbezogene Unterschiede. „Offene" Lernmethoden werden am intensivsten in den Allgemeinen Seminaren der Staat(L) thematisiert und können von den Ma(L) und Staat(L) in weit größerem Ausmaß als von den Studienreferendar/inn/en an den Schulen beobachtet werden. Den Angaben der Studienreferendarinnen und Studienreferendare und der Ma(L) zufolge, ist das Lernangebot für „offene" Unterrichtsmethoden in ihren Allgemeinen Seminaren trotz der unterschiedlichen Ausbildungszeiten gleich umfänglich und damit ebenso knapp.

Mit der Ausbildung in den Allgemeinen Seminaren zeigen sich die LAA insgesamt zufrieden, mit einigen Aspekten allerdings nur teilweise. Übereinstimmend positiv wird der Standard einer einheitlichen und transparenten Leistungsbewertung beurteilt, der Anregungsgehalt des Allgemeinen Seminars für die praktische Unterrichtsgestaltung wird dagegen etwas weniger gut beurteilt. Auch für die Ausbildung an den Schulen zeigt sich, dass die LAA aus ihrer Sicht in der Unterrichtsgestaltung und -reflexion nicht immer hinreichend begleitet und gefördert werden, aber Freiraum für ihre Ideen erhalten. Zusammen mit den Angaben der LAA zur Kooperation von Allgemeinem Seminar und Ausbildungsschule betrachtet, kristallisieren sich allerdings zwei Problembereiche heraus. Zum einen scheinen die Ausbilder/innen der zweiten Phase die Ausbildungsinhalte an der Universität nicht genügend zu kennen, um effektiv darauf aufbauen zu können. Zum anderen besteht aus Sicht der LAA kein hinreichender Austausch zwischen dem Allgemeinen Seminar und der Schule. Dies wirke sich den LAA zufolge insbesondere auf die Auffassung über Merkmale guten und kompetenzorientierten Unterrichts aus.

Fazit

Als Kernergebnisse der Studie lassen sich in Bezug auf die in dieser Evaluation untersuchten Kompetenzen, pädagogische Wissensbestände und berufsbezogene Orientierungen sowie für Aspekte der Ausbildungsqualität die folgenden Befunde festhalten.

Eingangsqualität: Die in den Bachelor- und Masterstudiengängen ausgebildeten LAA treten den Vorbereitungsdienst mit gleichwertigen und teilweise besseren Eingangsvoraussetzungen an. Eher gleichwertig sind die Voraussetzungen im Bereich der eingeschätzten Unterrichtskompetenzen, besser sind sie im Hinblick auf die Abiturnoten und das pädagogische Unterrichtswissen.

Ergebnisqualität: Im Vorbereitungsdienst entwickeln alle Ausbildungsgänge sowohl den eigenen Einschätzungen als auch denen der Ausbilder/innen zufolge ihre Unterrichtskompetenzen in hohem Maße weiter. Über das erste Ausbildungsjahr zeigen sich für alle erfragten Kompetenzbereiche deutliche Zuwächse. Im zweiten Ausbildungsjahr wird der Kompetenzausbau insgesamt etwas weniger umfassend eingeschätzt, wobei er im Kompetenzbereich „Unterrichten" größer ausfällt als in den Bereichen „Beurteilen", „Erziehen" und „Innovieren".

Die Lehramtsanwärter/innen mit einem Masterabschluss für ein Lehramt im gehobenen Dienst können an den Lernpotenzialen eines zweiten Ausbildungsjahres nicht partizipieren. Zudem wird die Kompetenzentwicklung in ihrer einjährigen Ausbildungszeit in einem Teil der Bereiche geringer eingeschätzt als die der LAA mit zweijährigem Vorbereitungsdienst im vergleichbaren Zeitraum. Die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes für diesen Ausbildungsgang auf ein Jahr wirkt sich in einem weniger starken beruflichen Commitment, einer deutlich geringeren Selbstwirksamkeitserwartung für die Herausforderungen im Berufsfeld sowie einem beträchtlich niedrigeren Kompetenzniveau als das der LAA, die einen zweijährigen Vorbereitungsdienst durchlaufen, aus.

Die LAA mit einem Masterabschluss für ein Lehramt im höheren Dienst erwerben im Urteil der Leiter/innen der Schulpraktischen Seminare und dem der Schulleiter/innen die meisten Kompetenzen, was auf eine solide Fundierung des Kompetenzerwerbs durch ihr überdurchschnittlich umfangreiches pädagogisches Unterrichtswissen zurückgeführt werden kann. Allerdings zeigen detaillierte Analysen für beide Gruppen der Studienreferendarinnen und -referendare einen Entwicklungsbedarf in der Differenzierung von Lernangeboten, die mit dem geringeren Angebot von Lerngelegenheiten in diesem Bereich zusammenhängen dürfte.

Prozessqualität: Der Umfang der Lerngelegenheiten im Allgemeinen Seminar ist den LAA zufolge größer als die Anleitung bzw. der Umfang an Lerngelegenheiten, die die Schulleiter/innen und Lehrkräfte an den Schulen anbieten. So ist der beobachtete Unterricht sowohl im Hinblick auf dessen Kompetenzorientierung als auch im Hinblick auf den Einsatz von offenen Unterrichtsmethoden als nur eingeschränkt modellhaft einzuschätzen. Das weitgehende Fehlen einer anleitenden Lehrkraft an den Schulen, die unzureichende Verständigung über guten Unterricht mit den Leiter/inne/n der Allgemeinen Seminare und die geringen Kenntnisse über die Ausbildungsinhalte der LAA sprechen dafür, dass die Kommunikation und Kooperation beider Ausbildungsinstitutionen in inhaltlicher und organisatorischer Hinsicht verbessert werden könnte.

Literatur

Abs, H. J., P. Döbrich, E. Vögele, E. Klieme (2005), Skalen zur Qualität der Lehrerbildung – Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem), Materialien zur Bildungsforschung (Band 12), Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF).

Anderson, L. W., D. R. Krathwohl, P. W. Airasian, K. A. Cruikshank, R. E. Mayer, P. R. Pintrich (2001), A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, New York: Allyn & Bacon.

BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2010), Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung, URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationsprogramm/bundesweitesintegrationsprogramm.pdf (zuletzt abgerufen: 02.03.2012)

Bandura, A. (1997), Self-Efficacy: The Exercise of Control, New York: Freeman.

Baumert, J., M. Kunter (2006), Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 469-520.

Blömeke, S., C. Buchholtz (2011), Familiale und kognitive Bedingungen des Wissenserwerbs von Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehramtsstudierenden, in: S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert, H. Willenberg (Hrsg.), Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT, S. 177-199, Münster: Waxmann.

Blömeke, S., G. Kaiser, R. Lehmann (2008), Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer, Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare, Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung, Münster: Waxmann.

Blömeke, S., G. Kaiser, R. Lehmann (2010), TEDS-M 2008, Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich, Münster: Waxmann.

Blömeke, S., U. Suhl, G. Kaiser, M. Döhrmann (2012), Family background, entry selectivity and opportunities to learn: What matters in primary teacher education? An international comparison of fifteen countries, Teaching and Teacher Education, 28, S. 44-55.

Brosius, F. (2008), SPSS 16, mitp-Verlag: Heidelberg.

Buchholtz, C., J. Doll, A. Stancel-Piatak, S. Blömeke, R. Lehmann, K. Schwippert (2011), Anlage und Durchführung der Studie TEDS-LT, in: S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert, H. Willenberg (Hrsg.), Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen, Erste Ergebnisse aus TEDS-LT, S. 25-45, Münster: Waxmann.

Christensen, B., F.-G. Glindemann, T. Riecke-Baulecke (2008), Der Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein – zusammenfassender Evaluationsbericht 2004-2007, Kronshagen: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein.

DAAD (2011), Bildungsinländer 2011 - Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung, Bonn, URL: http://www.his.de/pdf/21/ daad_bildungsinlaender_2011.pdf (zuletzt abgerufen: 18.09.2012)

Dickhäuser, O., R. Butler, B. Tönjes (2007), Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. Zielorientierung und Einstellung gegenüber Hilfe bei Lehramtsanwärtern, Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 39 (3), S. 120-126.

Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (2012), Evaluation des Berliner Vorbereitungsdienstes – Skalendokumentation, Berlin: FiBS.

Helmke, A. (2009), Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität , Kallmeyer: Seelze-Velber.

Jerusalem, M. (1993), Die Entwicklung von Selbstkonzepten und ihre Bedeutung für Motivationsprozesse im Lern- und Leistungsbereich, Antrittsvorlesung an der Humboldt-Universität zu Berlin, URL: http://edoc.hu-berlin.de/humboldt-vl/jerusalem-matthias/PDF/Jerusalem.pdf (zuletzt abgerufen: 16.07.2012)

Klusmann, U. (2011), Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation, in: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, M. Neubrand (Hrsg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, S. 277-294, Münster: Waxmann.

König, J. (2009), Zur Bildung von Kompetenzniveaus im Pädagogischen Wissen von Lehramtsstudierenden: Terminologie und Komplexität kognitiver Bearbeitungsprozesse als Anforderungsmerkmale von Testaufgaben?, Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 2 (2), S. 244-262.

König, J., S. Blömeke (2009), Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften: Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12 (3), S. 499-527.

König, J., A. Seifert (2012), Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung, Münster: Waxmann.

König, J. (im Druck), On the acquisition of general pedagogical knowledge, University of Cologne, Germany.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2000), Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe, Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004), Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss vom 16.12.2004, Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2006), Abiturnoten an allgemein bildenden Gymnasien und integrierten Gesamtschulen. Schuljahr 2004/2005, Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Kunter, M. (2011), Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus 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. 259-275, Münster: Waxmann.

Kunter, M., J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, M. Neubrand (2011), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster: Waxmann.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (2009), COACTIV-R: Eine Studie zum Erwerb professioneller Kompetenz von Lehramtsanwärtern während des Vorbereitungsdienstes. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für den ersten und zweiten Messzeitpunkt (unveröffentlichtes Dokument), Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

McDonnell, L. M. (1995), Opportunity to learn as a research concept and a policy instrument, Educational Evaluation and Policy Analysis, 17 (3), S. 305-322.

Pajares, M. F. (1992), Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct, Review of Educational Research, 62 (3), S. 307-332.

Schubarth, W., K. Speck, U. Gladasch, A. Seidel, C. Chudoba (2005), Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Abschlussbericht, Universität Potsdam.

Schwarzer, R. (1998), Themenheft Selbstwirksamkeit, Unterrichtswissenschaft, 26 (2), S. 98-172.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008), Handbuch Vorbereitungsdienst, Berlin: SenBWF.

Spiel, C., B. Schober, R. Reimann (2006), Evaluation of Curricula in Higher Education: Challenges for Evaluators, Evaluation Review, 30 (4), S. 430-450.

Staub, F. C., E. Stern (2002), The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains, Quasi-experimental evidence from elementary mathematics, Journal of Educational Psychology, 94 (2), S. 344-355.

Stipek, D. J., K. B. Givvin, J. M. Salomon, V. L. MacGyvers (2001), Teacher's beliefs and practises related to mathematics instruction, Teaching and Teacher Education, 17, S. 213-226.

Tillema, H. H. (1995), Changing the professional knowledge and beliefs of teachers: A Training study, Learning and Instruction, 5, S. 291-318.

Tönjes, B., O. Dickhäuser, S. Kröner (2008), Berufliche Zielorientierungen und wahrgenommener Leistungsmangel bei Lehrkräften, Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 22 (2), S. 151-160.

Wahl, D. (1991), Handeln unter Druck: Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Watt, H. M. G., P. W. Richardson (2008), Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers, Learning and Instruction, 18, S. 408-428.

Weinert, F. E. (1996), Psychologie des Lernens und der Instruktion, in: F. E. Weinert (Hrsg.), Psychologie des Lernens und der Instruktion, Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie (Bd. 2), S. 1-48, Göttingen: Hogrefe.

Weinert, F. E. (1999), Konzepte der Kompetenz. Gutachten zum OECD-Projekt, Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo), Neuchatel: Bundesamt für Statistik.

FiBS – Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie

Das FiBS ist eine unabhängige Forschungs- und Beratungseinrichtung für Ministerien auf Bundes- und Länderebene, internationale Organisationen, Bildungs- und Sozialeinrichtungen, Unternehmen, Verbände und Stiftungen. Die Analysen, vergleichenden Studien, Evaluationen, Strategiekonzepte und Modellentwicklungen behandeln alle ökonomischen Aspekte von Bildung, sozialen Fragen, Arbeitsmarkt und Innovation. Themen sind z. B. Kompetenzentwicklung, Finanzierungssysteme und -instrumente, Nachhilfemarkt sowie Diversität in der Erwachsenenbildung.

10. Anhang

10.1 Messzeitpunkte, Kohorten und erhobene Konstrukte

	Anfang 2010	2010/2011
Master (L)	Eingangsmessung	Abschlussevaluation Prozessqualitätsmessung
	LAA: Unterrichtskompetenz Unterrichtsmethoden päd. Wissen Überzeugungen motiv. Orientierungen Bedeutung der Lerngelegenheiten **SEL:** Unterrichtskompetenz der LAA eigene Überzeugungen **SCL:** Unterrichtskompetenz der LAA eigene Überzeugungen	**LAA:** Unterrichtskompetenz Unterrichtsmethoden päd. Wissen Überzeugungen motiv. Orientierungen Bedeutung der Lerngelegenheiten **SEL:** Unterrichtskompetenz der LAA **SCL:** Unterrichtskompetenz der LAA **Prozessqualität LAA:** Lerngelegenheiten Unterrichtsmethoden **SEL:** Lerngelegenheiten Kompetenzbereich „Unterrichten“ fachl.-method. Qualität Allgemeines Seminar **SCL/Lehrer/in** Lerngelegenheiten Kompetenzbereich „Unterrichten“ fachl.-method. Qualität Ausbildungsschule

	Anfang 2010	2010/2011	Ende 2011
Staatsexamen (StR) **Staatsexamen (L)** **Master (StR)**	Eingangsmessung	Zwischenevaluation Prozessqualitätsmessung	Abschlussevaluation Prozessqualitätsmessung
	LAA: Unterrichtskompetenz Unterrichtsmethoden päd. Wissen Überzeugungen motiv. Orientierungen Bedeutung der Lerngelegenheiten	**LAA:** Unterrichtskompetenz Unterrichtsmethoden päd. Wissen motiv. Orientierungen	**LAA:** Unterrichtskompetenz Unterrichtsmethoden päd. Wissen Überzeugungen motiv. Orientierungen Bedeutung der Lerngelegenheiten
	SEL: Unterrichtskompetenz der LAA eigene Überzeugungen	**SEL:** Unterrichtskompetenz der LAA	**SEL:** Unterrichtskompetenz der LAA
	SCL: Unterrichtskompetenz der LAA eigene Überzeugungen		**SCL:** Unterrichtskompetenz der LAA
		Prozessqualität LAA: Lerngelegenheiten Kompetenzbereich „Unterrichten“ im Allgemeinen Seminar Lerngelegenheiten Kompetenzbereich „Unterrichten“ in der Ausbildungsschule fachl.-method. Qualität Allgemeines Seminar fachl.-method. Qualität Ausbildungsschule	**Prozessqualität LAA:** Lerngelegenheiten Kompetenzbereich „Unterrichten“ im Allgemeinen Seminar Lerngelegenheiten Kompetenzbereich „Unterrichten“ in der Ausbildungsschule Lerngelegenheiten Unterrichtsmethoden
		SEL: Lerngelegenheiten Kompetenzbereich „Unterrichten“ fachl.-method. Qualität Allgemeines Seminar	**SEL:** Lerngelegenheiten Kompetenzbereich „Unterrichten“
		SCL/Lehrer/in Lerngelegenheiten Kompetenzbereich „Unterrichten“ fachl.-method. Qualität Ausbildungsschule	**SCL/Lehrer/in** Lerngelegenheiten Kompetenzbereich „Unterrichten“

10.2 Rücklaufquoten für die Gesamtbeteiligung an den Erhebungen nach Gruppen

		MZP 1		MZP 2				MZP 3	
		Rücklauf	Rücklauf-quote	Rücklauf	Rücklauf-quote	Rücklauf	Rücklauf-quote	Rücklauf	Rücklauf-quote
	Fragebogen	T1	%	T2.1	%	T2.2	%	T3	%
LAA	Selbsteinschätzung und Test	289	97,31%	58	95,08%	171	82,60%	157	88,70%
SEL	Fremdbewertung	268	90,24%	SEL: T2.1 zusammen mit T 2.2		225	84,00%	155	82,89%
	Überzeugungen	18	100,00%			-	-	-	-
	Prozessqualität	-	-			18	82,00%	14	77,78%
SCL	Fremdbewertung	177	64,84%	41	67,21%	-	-	79	42,25%
	Überzeugungen	123	66,13%	-	-	-	-	-	-
	Prozessqualität	-	-	34	56,67%	72	59,50%	55	42,31%

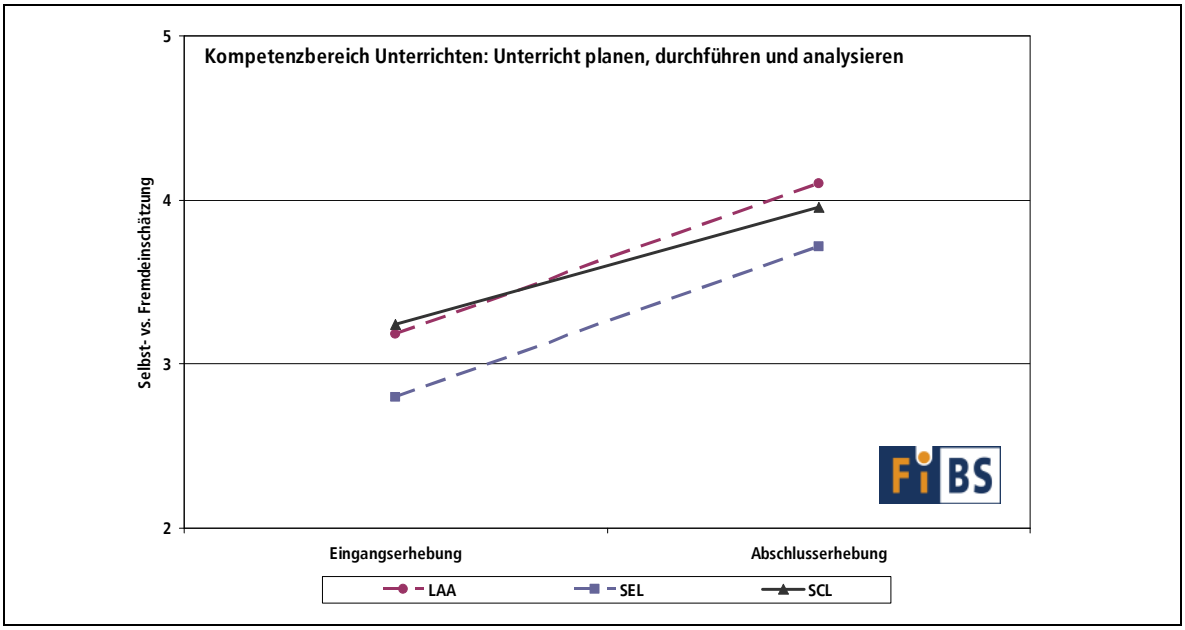
		Eingang	Abschluss	Quote
	Fragebogen	T1	T2.1/3	%
LAA	Selbsteinschätzung und Test	289	215	74,4%

10.3 Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Innovieren: Einzel-Items im Überblick

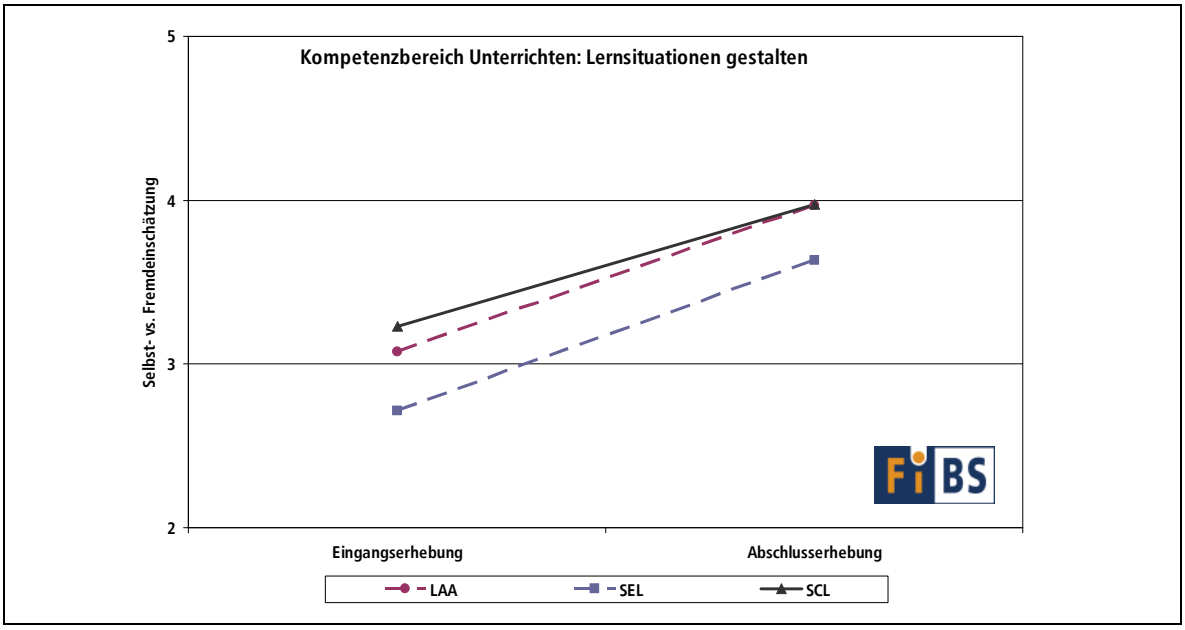
Unterrichtskompetenzbereich	Item (Ich weiß / ich verfüge über die Fähigkeit / die Kompetenzen …)
Unterricht planen, durchführen und analysieren	…den Aufbau der Fachinhalte über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans und geeigneter Materialien klar zu strukturieren.
	…die ausgewählten Lerninhalte logisch zu gliedern.
	…die Phasen des Unterrichts, in denen die Schülerinnen und Schüler aufnehmen, verarbeiten und kontrollieren, eindeutig zu bestimmen.
	…Lehrmaterial auf der Basis eigener Bewertungen auszuwählen.
	…die Wahl der Unterrichtsmethoden und Sozialformen zu begründen.
	…Hausaufgaben sinnvoll zu stellen.
	…mich im Unterricht an der eigenen Planung zu orientieren und dennoch auf Unvorhergesehenes flexibel zu reagieren.
	…Unterrichtszeit effektiv zu nutzen.
	…die Stärken und Schwächen meines Unterrichts schwerpunktmäßig und kriterienorientiert zu reflektieren.
Lernsituationen gestalten	…im Unterricht an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen.
	…wie man Schülerinnen und Schülern reale Erfahrungen ermöglicht und diese mit bereits vermitteltem Wissen koppelt.
	…Fehler mit Schülerinnen und Schülern so zu besprechen, dass sie davon profitieren.
	…Transfer systematisch in den Unterricht einzubauen, um so dem erworbenen Wissen Sicherheit zu verleihen.
	….wie man spontan entstehende Diskussionen im Unterricht fruchtbar gestaltet und auch effizient zu einem Ende bringen kann.
	…fachübergreifend zu unterrichten.
	…Hausaufgaben sinnvoll in die weitere Unterrichtsarbeit zu integrieren.
	…Unterrichtsmaterialien selbst herzustellen.
	…Schülerinnen und Schüler durch die Gestaltung von Lernsituationen zu motivieren und zu unterstützen.
Selbstständiges Lernen und Differenzierung	…das eigenständige Lernen von Schülerinnen und Schülern zu fördern.
	…Schülerinnen und Schülern zu zeigen, wie sie sich selbst kontrollieren können.
	…mit den Schülerinnen und Schülern übersichtliche und realistische Wochen- oder Halbjahrespläne zu erstellen.
	…leistungsschwächeren und besonders begabten Schülerinnen und Schülern differenzierte Aufgaben zu stellen.
Beurteilen	…den Leistungsfortschritt von Schüler(inne)n mit unterschiedlichen Methoden festzustellen.
	…leistungsschwächere und besonders begabte Schüler(inne)n zu erkennen.

zusätzlich für LAA: **Diagnostische Kompetenz**	…die mündlichen Leistungen von Schüler/innen gerecht zu beurteilen.
	…die schriftlichen Leistungen von Schüler/innen gerecht zu beurteilen.
	…das durchschnittliche Leistungsniveau einer Klasse im Vergleich zu anderen Klassen korrekt einzuschätzen.
	…die Leistungsvariation in einer Klasse im Vergleich zu anderen Klassen korrekt einzuschätzen.
	…verschiedene Schüler/innen einer Klasse in Bezug auf ihre Gesamtleistung in eine Rangreihe zu bringen.
	…den Schwierigkeitsgrad einzelner Aufgaben abzuschätzen.
	…den Unterricht an das individuelle Leistungsniveau der Schüler/innen anzupassen.
Erziehen	…die kulturelle und soziale Vielfalt in einer Lerngruppe zu berücksichtigen.
	…wie man mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln übt.
	…Konfliktsituationen konstruktiv zu lösen.
Innovieren	…Unterricht zeitlich effizient vorzubereiten.
	…mit den Belastungen des Lehrerberufs umzugehen.
	…berufliche Erfahrungen zu reflektieren.
	…mit Arbeitszeit und Arbeitsmitteln zweckdienlich umzugehen.

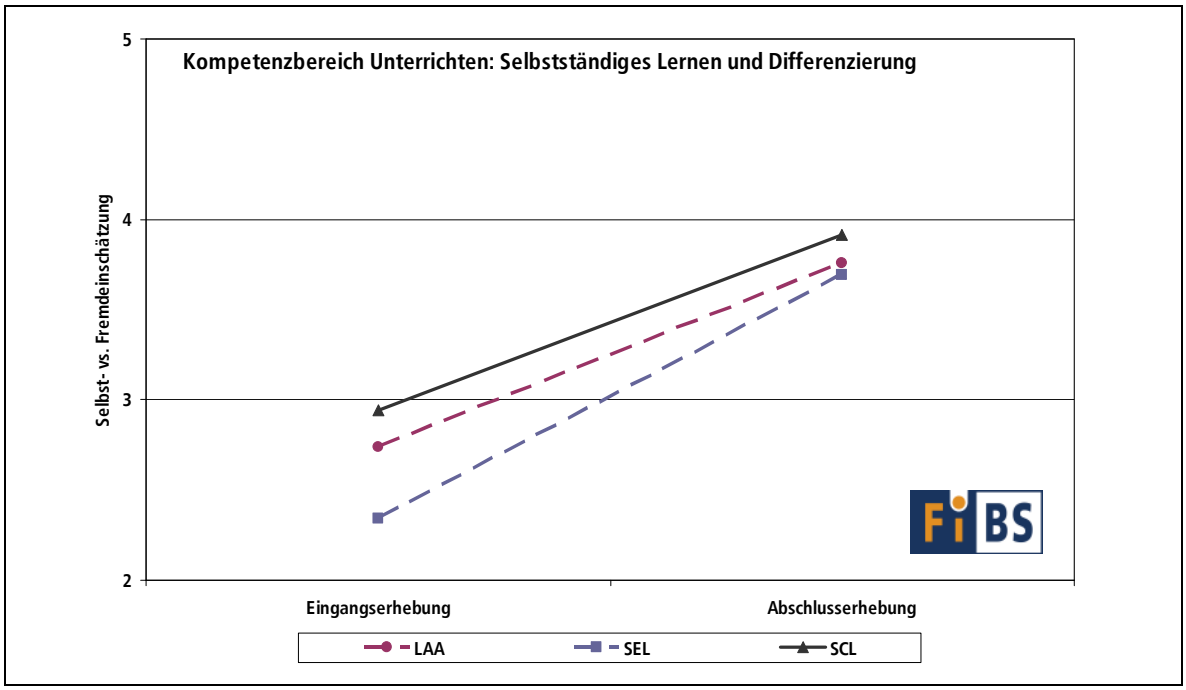
10.4 Selbst- und Fremdeinschätzungen zur Unterrichtskompetenz



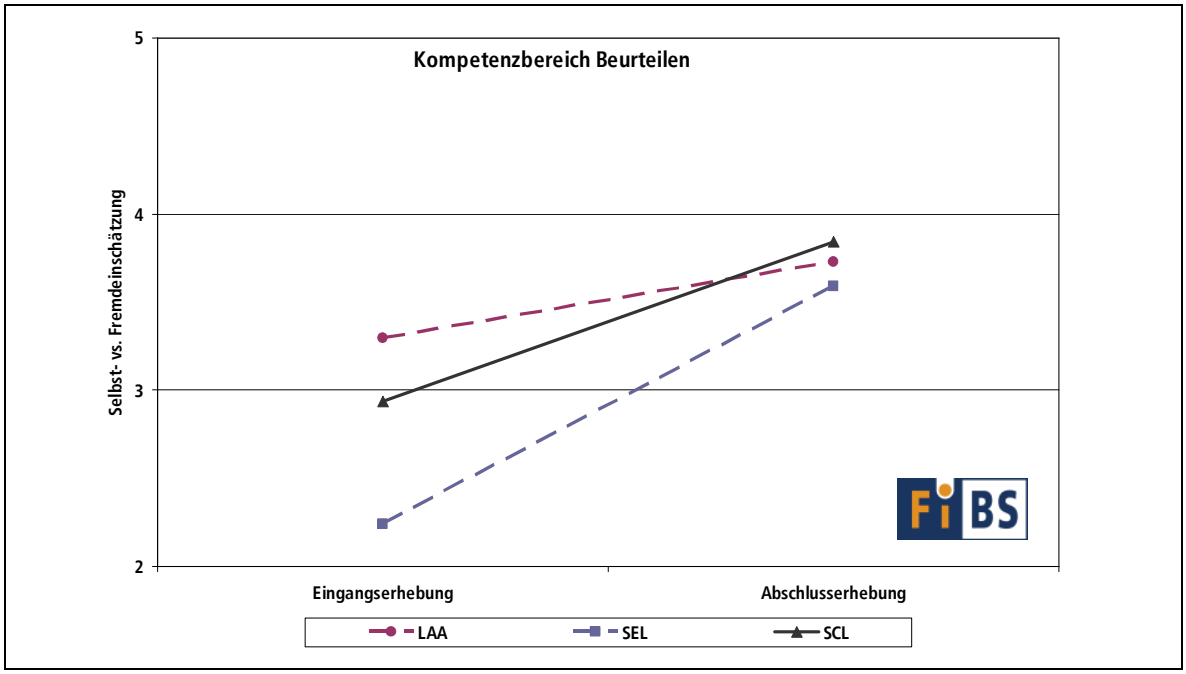
Entwicklung im Kompetenzbereich Unterrichten: Unterricht planen, durchführen und analysieren aus Sicht der Lehramtsanwärter/innen (LAA n=210 bis 280), Seminarleiter/inne/n (SEL-Fremdurteile n=215 bis 225) und Schulleiter/inne/n (SCL-Fremdurteile n=106 bis 161) von der Eingangs- zur Abschlusserhebung; Skala: 1=sehr schlecht, 2=schlecht, 3=durchschnittlich, 4=gut, 5=sehr gut



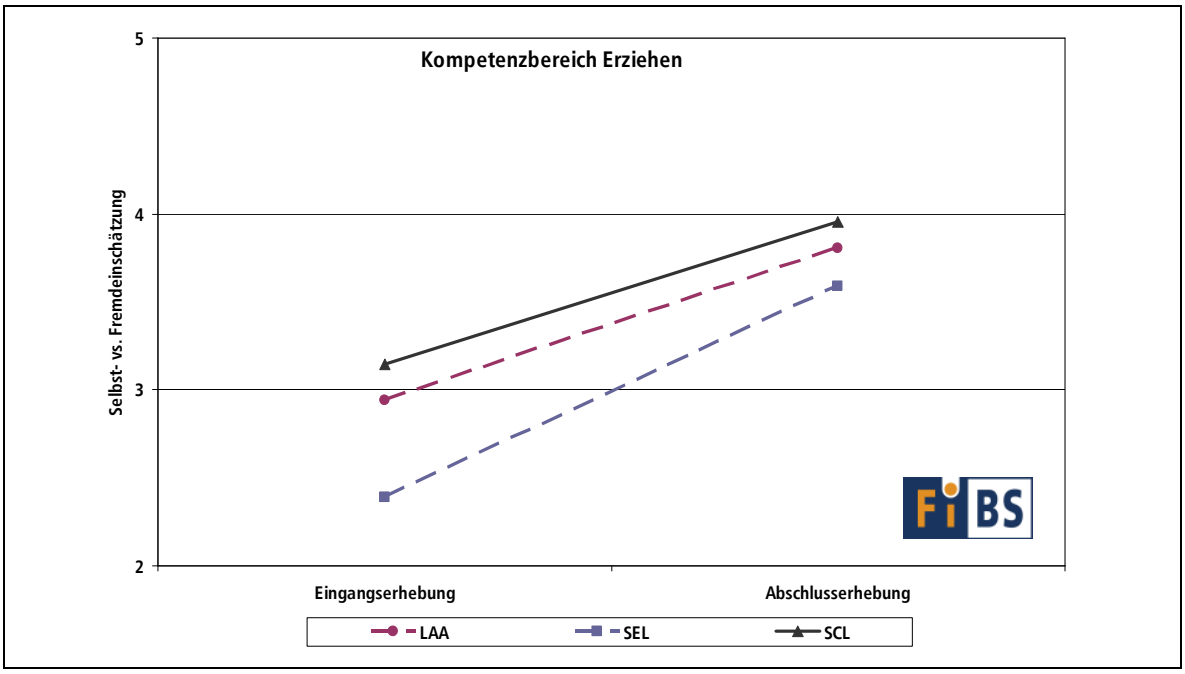
Entwicklung im Kompetenzbereich Unterrichten: Lernsituationen gestalten aus Sicht der Lehramtsanwärter/innen (LAA n=210 bis 280), Seminarleiter/inne/n (SEL-Fremdurteile n=214 bis 225) und Schulleiter/inne/n (SCL-Fremdurteile n=106 bis 161) von der Eingangs- zur Abschlusserhebung; Skala: 1=sehr schlecht, 2=schlecht, 3=durchschnittlich, 4=gut, 5=sehr gut



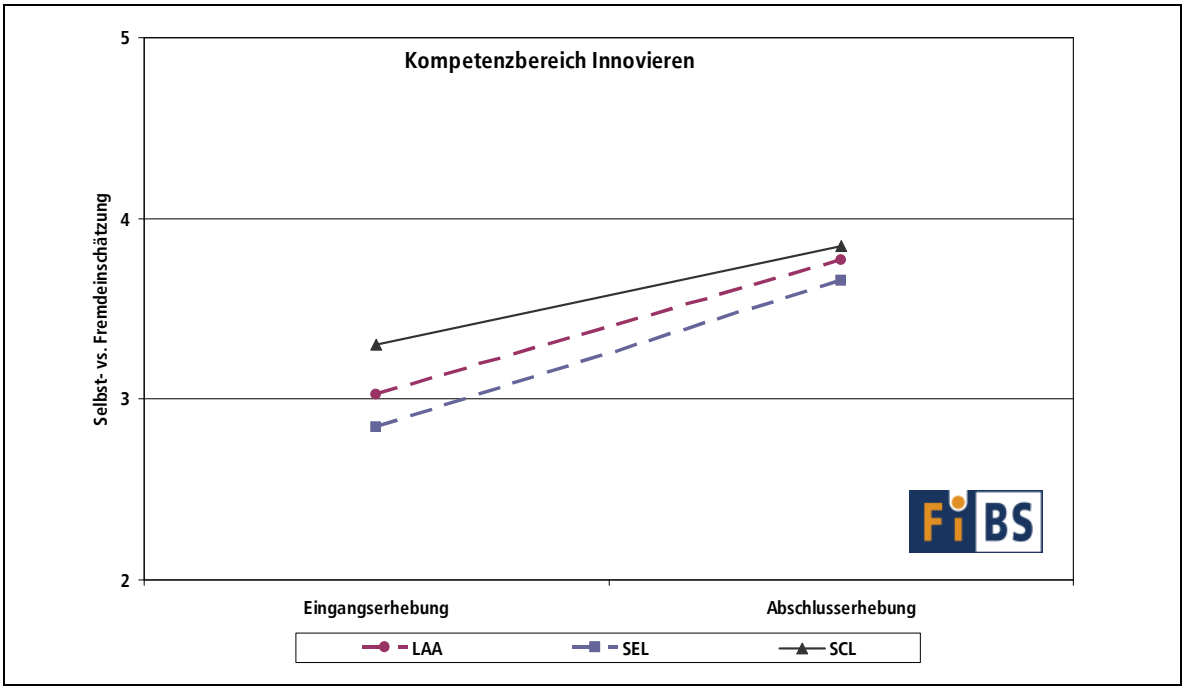
Entwicklung im Kompetenzbereich Unterrichten: Selbstständiges Lernen und Differenzierung aus Sicht der Lehramtsanwärter/innen (LAA n=210 bis 280), Seminarleiter/inne/n (SEL-Fremdurteile n=213 bis 225) und Schulleiter/inne/n (SCL-Fremdurteile n=106 bis 159) von der Eingangs- zur Abschlusserhebung; Skala siehe oben



Entwicklung im Kompetenzbereich Beurteilen aus Sicht der Lehramtsanwärter/innen (LAA n=210 bis 281), Seminarleiter/inne/n (SEL-Fremdurteile n=206 bis 223) und Schulleiter/inne/n (SCL-Fremdurteile n=101 bis 153) von der Eingangs- zur Abschlusserhebung; Skala: 1=sehr schlecht, 2=schlecht, 3=durchschnittlich, 4=gut, 5=sehr gut



Entwicklung im Kompetenzbereich Erziehen aus Sicht der Lehramtsanwärter/innen (LAA n=207 bis 276), Seminarleiter/inne/n (SEL-Fremdurteile n=221 bis 225) und Schulleiter/inne/n (SCL-Fremdurteile n=105 bis 155) von der Eingangs- zur Abschlusserhebung; Skala siehe oben



Entwicklung im Kompetenzbereich Innovieren aus Sicht der Lehramtsanwärter/innen (LAA n=209 bis 279), Seminarleiter/inne/n (SEL-Fremdurteile n=225 bis 231) und Schulleiter/inne/n (SCL-Fremdurteile n=105 bis 159) von der Eingangs- zur Abschlusserhebung; Skala: 1=sehr schlecht, 2=schlecht, 3=durchschnittlich, 4=gut, 5=sehr gut

10.5 Fragebögen

Im Folgenden werden die Inhalte der Fragebögen für Lehramtsanwärter/innen, Seminarleiter/innen und Schulleiter/innen dokumentiert. Für jeden Fragebereich ist kenntlich gemacht, zu welchem Messzeitpunkt er erhoben wurde. Dabei stehen ***MZP 1*** für die Eingangserhebung, ***MZP 2.1*** für die Abschlusserhebung der Ma(L) nach einem Jahr Vorbereitungsdienst, ***MZP 2.2*** für die Zwischenerhebung der zweijährigen Kohorten nach einem Jahr Vorbereitungsdienst und ***MZP 3*** für die Abschlusserhebung der zweijährigen Kohorten.

10.5.1 Befragung der Lehramtsanwärter/innen

Allgemeine Angaben zur Person

Ihr Geschlecht (MZP 1, 2.1, 2.2, 3)

☐ weiblich
☐ männlich

Ihr Alter (MZP 1, 2.1, 2.2, 3)

☐ 25 und jünger
☐ 26 – 30
☐ 31 – 35
☐ 36 und älter

Leben Sie in einer festen Partnerschaft? (MZP 1)

☐ ja
☐ nein

Leben in Ihrem Haushalt Kinder unter 18 Jahren? (MZP 1)

☐ ja
☐ nein

Meine Muttersprache ist… (MZP 1)

☐ Deutsch
☐ eine Andere

Meine Abschlussnote im Abitur beträgt (MZP 1, 2.1, 2.2, 3)

___ , ___

Der Studiengang, durch den ich eine Zulassung für den Vorbereitungsdienst erworben habe, war ein… (MZP 1, 2.1, 2.2, 3)

☐ Lehramtsstudiengang mit Abschluss Staatsexamen
☐ BA- und MA-Studiengang
☐ anderer Hochschulabschluss

Meinen Abschluss (1. Staatsexamen/ Master/ anderer Hochschulabschluss) habe ich erworben in… (MZP 1, 2.1, 2.2, 3)

☐ Baden-Württemberg	☐ Hessen	☐ Sachsen
☐ Bayern	☐ Mecklenburg-Vorpommern	☐ Sachsen-Anhalt
☐ Berlin	☐ Niedersachsen	☐ Schleswig-Holstein
☐ Brandenburg	☐ Nordrhein-Westfalen	☐ Thüringen
☐ Bremen	☐ Rheinland-Pfalz	☐ EU-Ausland
☐ Hamburg	☐ Saarland	☐ Nicht-EU-Ausland

Meine Examensnote im 1. Staatsexamen/ Master/ anderen Hochschulabschluss beträgt (MZP 1, 2.1, 2.2, 3)

___ , ___

Ich absolviere den Vorbereitungsdienst für das folgende Lehramt… (MZP 1, 2.1, 2.2, 3)

☐ Amt der Lehrerin/ des Lehrers (L1)

☐ Amt der Lehrerin/ des Lehrers mit fachwissenschaftlicher Ausbildung in zwei Fächern (L2)

☐ Amt der Studienrätin/ des Studienrats (L4)

Vorerfahrung in anderen Handlungsfeldern (MZP 1)

	Vor dem Vorbereitungsdienst habe ich schon…	**nie**	**bis zu 3 Monaten**	**bis zu 1 Jahr**	**bis zu 2 Jahre**	**mehr als 2 Jahre**
A.	…regelmäßig als Lehrer/in eigenverantwortlich gearbeitet.	$\square_1$	$\square_2$	$\square_3$	$\square_4$	$\square_5$
B.	…regelmäßig als Gruppenleiter/in, Sporttrainer/in, Freizeitbetreuer/in o. ä. mit Kindern gearbeitet.	$\square_1$	$\square_2$	$\square_3$	$\square_4$	$\square_5$
C.	…regelmäßig als Gruppenleiter/in, Sporttrainer/in, Freizeitbetreuer/in o. ä. mit Jugendlichen gearbeitet.	$\square_1$	$\square_2$	$\square_3$	$\square_4$	$\square_5$
D.	…mit mindestens halbem Stellenumfang in einem anderen Beruf gearbeitet.	$\square_1$	$\square_2$	$\square_3$	$\square_4$	$\square_5$

Bitte notieren Sie den Namen Ihres schulpraktischen Seminars (MZP 1, 2.1, 2.2, 3)
(nicht auswertungsrelevant)

_____

Fragen zu Ihren Überzeugungen, zu Unterricht, Lehren und Lernen (MZP 1, 2.1, 3)

Wie stark stimmen Sie mit folgenden Aussagen zum Lehren und Lernen überein?

Bitte kreuzen Sie ein Kästchen pro Zeile an.

		stimmt nicht	stimmt nur teil-weise	stimmt größten-teils	stimmt genau
A.	Schülerinnen und Schüler sollten Anwendungsaufgaben, denen unterschiedliche inhaltliche Zusammenhänge zugrunde liegen, nicht vermischen, sondern nacheinander behandeln.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
B.	Schülerinnen und Schüler lernen Inhalte am besten, indem sie selbst Wege zur Lösung von Problemen entdecken.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
C.	Schülerinnen und Schüler entdecken fachliche Zusammenhänge in der Regel nicht.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
D.	Schülerinnen und Schülern sollte häufig die Gelegenheit gegeben werden, in Paaren oder Kleingruppen zu arbeiten.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
E.	Schülerinnen und Schüler sollten bereits Anwendungsaufgaben erhalten, bevor sie alle dazu relevanten Konzepte und Verfahren beherrschen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
F.	Effektive Lehrpersonen führen die richtige Art und Weise vor, wie eine Aufgabe/ ein Problem zu lösen ist.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
G.	Schülerinnen und Schüler benötigen ausführliche Anleitungen dazu, wie Aufgaben zu bearbeiten sind.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
H.	Man sollte Schülerinnen und Schülern erlauben sich eigene Lösungen für Anwendungsaufgaben auszudenken, bevor die Lehrperson vorführt, wie diese zu lösen sind.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
I.	Schülerinnen und Schüler sollten häufig die Gelegenheit haben, den Musterlösungen ihrer Lehrperson folgen zu können.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
J.	Schülerinnen und Schüler sollten Inhalte erst verstehen, bevor man viel Zeit auf deren Einübung verwendet.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
K.	Man sollte von Schüler/innen verlangen, Aufgaben in der Regel so zu lösen, wie es im Unterricht gelehrt wurde.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
L.	Fachliche Inhalte sollten in der Schule so gelehrt werden, dass die Schüler/innen Zusammenhänge selbst entdecken können.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
M.	Bevor Zeit auf das Lösen von Anwendungsproblemen verwendet wird, sollten die Schülerinnen und Schüler relevante Verfahren und Inhalte üben.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
N.	Es hilft Schülerinnen und Schülern Inhalte zu begreifen, wenn sie ihre eigenen Ideen dazu diskutieren.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
O.	Schülerinnen und Schüler können bei vielen Aufgaben auch ohne die Hilfe von Erwachsenen Lösungswege finden.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
P.	Am besten lernen Schülerinnen und Schüler aus den Demonstrationen und Erklärungen ihrer Lehrperson.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
Q.	Lehrpersonen sollten für das Lösen von Aufgaben detaillierte Vorgehensweisen vermitteln.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$

Persönliche Ziele (MZP 1, 3)

Welche Ziele haben Sie für die Zeit des Vorbereitungsdienstes? Denken Sie dabei an alle Lerngelegenheiten, die sich Ihnen bieten, z. B. an Seminare, Gespräche mit Ihren Mentoren, Zusammenarbeit mit Kolleg/inn/en u. s. w.

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur ein Kästchen an.

	Für das kommende Jahr ist es mir besonders wichtig,...	**trifft überhaupt nicht zu**	**trifft überwiegend nicht zu**	**trifft teils teils zu**	**trifft überwiegend zu**	**trifft völlig zu**
A.	…im Vorbereitungsdienst soviel wie möglich zu lernen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
B.	…dass ich im Seminar oder Feedbackgespräch nicht unfähig wirke.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
C.	…dass ich die Ausbildungsinhalte gründlich verstehe.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
D.	…dass es nicht so aussieht, als hätte ich mit den Aufgaben im Vorbereitungsdienst Schwierigkeiten.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
E.	…dass ich auch von meinen Mit-Lehramtsanwärter(inne)n und Kolleg(inn)en als fähige Lehrkraft wahrgenommen werde.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
F.	…auch anderen zu zeigen, dass ich gut unterrichten kann.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
G.	…dass ich im Vergleich zu meinen Mit-Lehramtsanwärter(inne)n gut da stehe.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
H.	…dass ich bessere Noten als meine Mit-Lehramtsanwärter/innen bekomme.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
I.	…dass die Anderen nicht den Eindruck bekommen, dass ich nicht intelligent bin.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
J.	…in dieser Ausbildungsphase viele neue Fähigkeiten zu erwerben.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
K.	…dass mein Ausbilder/ meine Ausbilderin nicht findet, ich wüsste weniger als die Anderen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
L.	…auch anderen zu zeigen, dass mir die Arbeit leicht fällt.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
M.	…dass ich in dieser Ausbildungsphase meine Kompetenzen als Lehrkraft verbessere.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$

Selbstwirksamkeit in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (MZP 2.1, 2.2, 3)

Bitte denken Sie bei den folgenden Fragen nicht nur an Ihre Unterrichtsfächer, sondern auch an Ihre Arbeit in der Schule im Allgemeinen. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur ein Kästchen an.

		trifft nicht zu	**trifft eher nicht zu**	**trifft eher zu**	**trifft zu**
A.	Ich bin zuversichtlich, dass ich auf die verschiedenen Belange von Schüler(inne)n nichtdeutscher Herkunft eingehen kann.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
B.	Ich bin mir sicher, dass ich Schüler(innen) nichtdeutscher Herkunft genügend fordern und fördern kann.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
C.	Ich traue mir zu, meinen Unterricht auf die Bedürfnisse von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund anpassen zu können.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
D.	Ich traue mir zu, Schüler(innen) für meine Fächer zu begeistern, unabhängig von ihrem kulturellen Hintergrund.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$

Bedeutung der Lerngelegenheiten (MZP 1, 2, 3)

In Ihrer Ausbildung gab es verschiedene Lerngelegenheiten, bei denen Sie die für Ihren Beruf notwendigen Kompetenzen (z. B. Fachwissen, Pädagogisch-psychologisches Wissen, Bewältigung von Belastung und Stress, Arbeitsorganisation und Zeitmanagement) erlernen konnten. Nun stehen Sie am Ende der zweiten Ausbildungsphase. Wie wichtig waren im Rückblick für Sie persönlich die einzelnen Lerngelegenheiten bei der Entwicklung Ihrer Kompetenzen?

Bitte kreuzen Sie für jeden Punkt A bis K ***die drei wichtigsten Lerngelegenheitsbereiche*** an. Wenn z. B. für den Erwerb Ihres Fachwissens Seminare/Vorlesungen, die Unterstützung durch Kommiliton/inn/en bzw. andere Lehramtsanwärter/innen **und** ein Feedback der anleitende Lehrer/in notwendig waren, kreuzen Sie bitte diese drei Bereiche an.

[Der hier abgebildete Fragebereich entspricht dem Fragebogen der LAA zum Messzeitpunkt 2.2. Ab dem Messzeitpunkt 2 wurden pro Wissens- oder Handlungsfeld die zusätzlichen Lerngelegenheiten „Allgemeines Seminar, Fachseminar" und „Feedback der Ausbilder/innen (Schule, Studienseminar)" berücksichtigt.]

I. Fachwissen

A.	Seminare, Vorlesungen	☐
B.	Unterrichtspraktikum, Berufsvorbereitungspraktikum	☐
C.	Allgemeines Seminar, Fachseminar	☐
D.	Beobachtung von Unterricht	☐
E.	Angeleiteter Unterricht	☐
F.	Eigenständiger Unterricht	☐
G.	Feedback der Dozent/inn/en (Universität)	☐
H.	Feedback der Ausbilder/innen (Schule, Studienseminar)	☐
I.	Unterstützung durch Kommiliton/inn/en bzw. andere LAA	☐

J.	Sonstiges	☐
K.	Habe ich nicht erlernt	☐

II. Pädagogisch-psychologisches Fachwissen

A.	Seminare, Vorlesungen	☐
B.	Unterrichtspraktikum, Berufsvorbereitungspraktikum	☐
C.	Allgemeines Seminar, Fachseminar	☐
D.	Beobachtung von Unterricht	☐
E.	Angeleiteter Unterricht	☐
F.	Eigenständiger Unterricht	☐
G.	Feedback der Dozent/inn/en (Universität)	☐
H.	Feedback der Ausbilder/innen (Schule, Studienseminar)	☐
I.	Unterstützung durch Kommiliton/inn/en bzw. andere LAA	☐
J.	Sonstiges	☐
K.	Habe ich nicht erlernt	☐

III. Allgemeindidaktisches Wissen

A.	Seminare, Vorlesungen	☐
B.	Unterrichtspraktikum, Berufsvorbereitungspraktikum	☐
C.	Allgemeines Seminar, Fachseminar	☐
D.	Beobachtung von Unterricht	☐
E.	Angeleiteter Unterricht	☐
F.	Eigenständiger Unterricht	☐
G.	Feedback der Dozent/inn/en (Universität)	☐
H.	Feedback der Ausbilder/innen (Schule, Studienseminar)	☐
I.	Unterstützung durch Kommiliton/inn/en bzw. andere LAA	☐
J.	Sonstiges	☐
K.	Habe ich nicht erlernt	☐

IV. Fachdidaktisches Wissen

A.	Seminare, Vorlesungen	☐
B.	Unterrichtspraktikum, Berufsvorbereitungspraktikum	☐
C.	Allgemeines Seminar, Fachseminar	☐
D.	Beobachtung von Unterricht	☐
E.	Angeleiteter Unterricht	☐
F.	Eigenständiger Unterricht	☐
G.	Feedback der Dozent/inn/en (Universität)	☐
H.	Feedback der Ausbilder/innen (Schule, Studienseminar)	☐
I.	Unterstützung durch Kommiliton/inn/en bzw. andere LAA	☐

J.	Sonstiges	☐
K.	Habe ich nicht erlernt	☐

V. Arbeitsorganisation und Zeitmanagement

A.	Seminare, Vorlesungen	☐
B.	Unterrichtspraktikum, Berufsvorbereitungspraktikum	☐
C.	Allgemeines Seminar, Fachseminar	☐
D.	Beobachtung von Unterricht	☐
E.	Angeleiteter Unterricht	☐
F.	Eigenständiger Unterricht	☐
G.	Feedback der Dozent/inn/en (Universität)	☐
H.	Feedback der Ausbilder/innen (Schule, Studienseminar)	☐
I.	Unterstützung durch Kommiliton/inn/en bzw. andere LAA	☐
J.	Sonstiges	☐
K.	Habe ich nicht erlernt	☐

VI. Bewältigung von Belastung und Stress

A.	Seminare, Vorlesungen	☐
B.	Unterrichtspraktikum, Berufsvorbereitungspraktikum	☐
C.	Allgemeines Seminar, Fachseminar	☐
D.	Beobachtung von Unterricht	☐
E.	Angeleiteter Unterricht	☐
F.	Eigenständiger Unterricht	☐
G.	Feedback der Dozent/inn/en (Universität)	☐
H.	Feedback der Ausbilder/innen (Schule, Studienseminar)	☐
I.	Unterstützung durch Kommiliton/inn/en bzw. andere LAA	☐
J.	Sonstiges	☐
K.	Habe ich nicht erlernt	☐

VII. Effektive Klassenführung/Klassenmanagement

A.	Seminare, Vorlesungen	☐
B.	Unterrichtspraktikum, Berufsvorbereitungspraktikum	☐
C.	Allgemeines Seminar, Fachseminar	☐
D.	Beobachtung von Unterricht	☐
E.	Angeleiteter Unterricht	☐
F.	Eigenständiger Unterricht	☐
G.	Feedback der Dozent/inn/en (Universität)	☐
H.	Feedback der Ausbilder/innen (Schule, Studienseminar)	☐
I.	Unterstützung durch Kommiliton/inn/en bzw. andere LAA	☐

J.	Sonstiges	☐
K.	Habe ich nicht erlernt	☐

VIII. Leistungsbeurteilung

A.	Seminare, Vorlesungen	☐
B.	Unterrichtspraktikum, Berufsvorbereitungspraktikum	☐
C.	Allgemeines Seminar, Fachseminar	☐
D.	Beobachtung von Unterricht	☐
E.	Angeleiteter Unterricht	☐
F.	Eigenständiger Unterricht	☐
G.	Feedback der Dozent/inn/en (Universität)	☐
H.	Feedback der Ausbilder/innen (Schule, Studienseminar)	☐
I.	Unterstützung durch Kommiliton/inn/en bzw. andere LAA	☐
J.	Sonstiges	☐
K.	Habe ich nicht erlernt	☐

Selbstwirksamkeit (MZP 1, 2.1, 3)

Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen daraufhin, inwieweit sie auf Sie zutreffen.

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur ein Kästchen an.

		trifft nicht zu	**trifft eher nicht zu**	**trifft eher zu**	**trifft zu**
A.	Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schüler(inne)n den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
B.	Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
C.	Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schüler(inne)n in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
D.	Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler/innen noch besser einstellen kann.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
E.	Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
F.	Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler/innen eingehen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
G.	Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler/innen engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
H.	Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
I.	Ich traue mir zu, die Schüler/innen für neue Projekte zu begeistern.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
J.	Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kolleg(inn)en durchsetzen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$

Intrinsische Motivation: Arbeitsmotivation (MZP 1, 2.1, 2.2, 3)

Wie viel Freude macht Ihnen Ihre Tätigkeit?

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur ein Kästchen an.

		trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
A.	Ich unterrichte mit Begeisterung.	☐1	☐2	☐3	☐4
B.	Mir macht Unterrichten großen Spaß.	☐1	☐2	☐3	☐4
C.	Lehren gehört zu meinen Lieblingstätigkeiten.	☐1	☐2	☐3	☐4
D.	Es macht mir immer wieder Spaß, den Schüler(inne)n etwas beizubringen.	☐1	☐2	☐3	☐4
E.	Der Umgang mit den Schüler(inne)n ist für mich einer der schönsten Aspekte des Lehrerberufs.	☐1	☐2	☐3	☐4
F.	Es macht mir Freude zu unterrichten.	☐1	☐2	☐3	☐4

Arbeitsbezogenes Wohlbefinden (MZP 1, 2.1, 2.2, 3)

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf alle Aktivitäten und Tätigkeiten des Lehrerberufes. Bitte geben Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen auf Sie persönlich zutreffen.

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur ein Kästchen an.

		trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
A.	In unserem Beruf ist es schwer, glücklich zu werden.	☐1	☐2	☐3	☐4
B.	Für mich überwiegen in unserem Beruf eindeutig die Vorteile.	☐1	☐2	☐3	☐4
C.	Wenn ich noch einmal wählen könnte, würde ich sofort wieder Lehrkraft werden.	☐1	☐2	☐3	☐4
D.	Ich habe mir nicht nur einmal überlegt, ob es für mich nicht besser gewesen wäre, einen anderen Beruf zu ergreifen.	☐1	☐2	☐3	☐4
E.	Für mich gibt es keinen besseren Beruf.	☐1	☐2	☐3	☐4
F.	Ich bereue manchmal, Lehrkraft geworden zu sein.	☐1	☐2	☐3	☐4
G.	Alles in allem bin ich mit meinem Beruf sehr zufrieden.	☐1	☐2	☐3	☐4
H.	Mit der Art meiner Tätigkeit bin ich im Allgemeinen zufrieden.	☐1	☐2	☐3	☐4
I.	Ich denke häufig darüber nach, den Beruf zu wechseln.	☐1	☐2	☐3	☐4
J.	Lehrer/in zu sein ist ein wichtiger Teil meines Selbstbildes.	☐1	☐2	☐3	☐4
K.	Ich bereue es, Lehrer/in geworden zu sein.	☐1	☐2	☐3	☐4
L.	Ich bin stolz darauf, Lehrer/in zu sein.	☐1	☐2	☐3	☐4
M.	Ich bin nicht gern Lehrer/in.	☐1	☐2	☐3	☐4
N.	Ich identifiziere mich nicht mit dem Lehrerberuf.	☐1	☐2	☐3	☐4
O.	Ich bin eine begeisterte Lehrerin/ ein begeisterter Lehrer.	☐1	☐2	☐3	☐4

Unterrichtsmethoden (MZP 1, 2.1, 2.2, 3)

Wenn Sie an die Zeit Ihres Unterrichtspraktikums zurückdenken, welche Lehr- und Lernformen setzen Sie in Ihrem Unterricht ein?

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur ein Kästchen an.

	In meinem Unterricht…	**sehr selten**	**eher selten**	**manch mal**	**eher häufig**	**sehr häufig**
A.	…erkläre und erläutere ich Sachverhalte im Lehrervortrag.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
B.	…vermittle ich Inhalte im Unterrichtsgespräch.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
C.	…lösen alle Schüler Aufgaben bzw. arbeiten mit Lehr-mitteln („Stillarbeit").	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
D.	…lasse ich die Schüler in strukturierten Gruppen zusammenarbeiten.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
E.	…behandle ich ein komplexes Thema auch über längere Zeit in Projekten („Projektarbeit").	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
F.	…lasse ich die Schüler Sachzusammenhänge, die sie vorbereitet haben, präsentieren (z. B. Erträge aus Selbststudium, Gruppen-, Projektarbeit u. s. w.).	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
G.	…lasse ich die Schüler die Themen an Lernstationen erarbeiten („Stationenlernen").	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
H.	…unterrichte ich nach Prinzipien des „entdeckenden Lernens".	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
I.	…arbeiten die Schüler nach einem individuellen Arbeitsplan (Wochenplan, Lernplan).	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
J.	…mache ich Erkundungen außerhalb der Schule, um die praktische Anwendbarkeit des Erworbenen zu demonstrieren.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
K.	…führe ich individuelle Lernberatung durch (z. B. aufgrund von Lernplänen, Lernverträgen, Lerntagebüchern).	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
L.	…binde ich stärkere Schüler zur Unterstützung schwächerer Schüler im Unterricht ein.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtsmethoden im Allgemeinen Seminar (MZP 2.1, 3)

Bitte geben Sie nun an, welche der folgenden Lehr- und Lernformen Sie im Allgemeinen Seminar behandelt haben und in welcher Intensität.

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur ein Kästchen an.

	Wir haben…		**sehr selten**	**eher selten**	**manch-mal**	**eher häufig**	**sehr häufig**
A.	…die Erläuterung von Sachverhalten im Lehrervortrag…	…theoretisch besprochen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
		…in der Veranstaltung selbst ausprobiert/erlebt.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
B.	…die Vermittlung von Inhalten im Unterrichtsgespräch…	…theoretisch besprochen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
		…in der Veranstaltung selbst ausprobiert/erlebt.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
C.	…individuelles Aufgabenlösen aller Schüler/innen bzw. deren Arbeit mit Lehrmitteln („Stillarbeit")…	…theoretisch besprochen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
		…in der Veranstaltung selbst ausprobiert/erlebt.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
D.	…Methoden zur strukturierten Gruppenarbeit…	…theoretisch besprochen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
		…in der Veranstaltung selbst ausprobiert/erlebt.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
E.	…die Behandlung von komplexen Themen auch über längere Zeit in Projekten („Projektarbeit")…	…theoretisch besprochen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
		…in der Veranstaltung selbst ausprobiert/erlebt.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
F.	…die Präsentation von durch Schüler/innen vorbereiteten Sachzusammenhängen (z. B. Erträge aus Selbststudium, Gruppen-, Projektarbeiten u. s. w.)…	…theoretisch besprochen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
		…in der Veranstaltung selbst ausprobiert/erlebt.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
G	…das Erarbeiten von Themen an Lernstationen durch Schüler/innen („Stationenlernen")…	…theoretisch besprochen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
		…in der Veranstaltung selbst ausprobiert/erlebt.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
H.	…die Prinzipien des „entdeckenden Lernens"…	…theoretisch besprochen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
		…in der Veranstaltung selbst ausprobiert/erlebt.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
I.	…das Arbeiten der Schüler/innen nach einem individuellen Arbeitsplan (Wochenplan, Lernplan)…	…theoretisch besprochen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
		…in der Veranstaltung selbst ausprobiert/erlebt.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
J.	… Erkundungen außerhalb der Schule zur Demonstration der praktischen Anwendbarkeit des Erworbenen…	…theoretisch besprochen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
		…in der Veranstaltung selbst ausprobiert/erlebt.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

K.	…die Durchführung individueller Lernberatung (z. B. aufgrund von Lernplänen, Lernverträgen, Lerntagebüchern)…	…theoretisch besprochen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
		…in der Veranstaltung selbst ausprobiert/erlebt.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
L.	…die Einbindung stärkerer Schüler/innen zur Unterstützung schwächerer Schüler/innen im Unterricht…	…theoretisch besprochen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
		…in der Veranstaltung selbst ausprobiert/erlebt.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

Unterrichtsstruktur im Allgemeinen Seminar (MZP 2.1, 3)

		sehr selten	eher selten	manchmal	eher häufig	sehr häufig
A.	Die Struktur der Seminarsitzung entspricht den Prinzipien guten Unterrichts.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtsmethoden in der Ausbildungsschule (MZP 2.1, 3)

Wenn Sie an den Unterricht an Ihrer Ausbildungsschule denken, wie häufig haben Sie bisher folgende Lehr- und Lernformen beobachtet?

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur ein Kästchen an.

	Ich habe beobachtet…	sehr selten	eher selten	manchmal	eher häufig	sehr häufig
A.	…die Erläuterung von Sachverhalten im Lehrervortrag.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
B.	…die Vermittlung von Inhalten im Unterrichtsgespräch.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
C.	…individuelles Aufgabenlösen aller Schüler/innen bzw. deren Arbeit mit Lehrmitteln („Stillarbeit").	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
D.	…Methoden zur strukturierten Gruppenarbeit.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
E.	…die Behandlung von komplexen Themen auch über längere Zeit in Projekten („Projektarbeit").	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
F.	…wie die Schüler/innen Sachzusammenhänge, die sie vorbereitet haben, präsentieren (z. B. Erträge aus Selbststudium, Gruppen-, Projektarbeit u. s. w.).	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
G.	…wie die Schüler/innen Themen an Lernstationen erarbeiten („Stationenlernen").	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
H.	…die Prinzipien des „entdeckenden Lernens".	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
I.	…wie die Schüler/innen nach einem individuellen Arbeitsplan (Wochenplan, Lernplan) arbeiten.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

J.	… Erkundungen außerhalb der Schule, um die praktische Anwendbarkeit des Erworbenen zu demonstrieren.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
K.	…wie man eine individuellen Lernberatung (z. B. aufgrund von Lernplänen, Lernverträgen, Lerntagebüchern) durchführt.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
L.	…wie man stärkere Schüler/innen zur Unterstützung schwächerer Schüler/innen im Unterricht einbindet.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

Abstimmung und Kooperation zwischen Allgemeinem Seminar und Ausbildungsschule (MZP 3)

Im Vorbereitungsdienst wirken die Ausbildungsorte Schule und Seminar zusammen. Bitte teilen Sie uns mit, welche Anregungen und Wünsche Sie zur Abstimmung und Kooperation zwischen Allgemeinem Seminar und Ausbildungsschule haben.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Klassenführung/Klassenmanagement (Unterrichtsstörungen) (MZP 1, 2.1, 2.2, 3)

Wenn Sie an die Zeit Ihres Unterrichtspraktikums zurückdenken, inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihren eigenen Unterricht zu?

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur ein Kästchen an.

		trifft überhaupt nicht zu	**trifft nicht zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft eher zu**	**trifft zu**	**trifft absolut zu**
A.	In meinen Klassen ist es schwer, den Unterricht pünktlich zu beginnen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
B.	Es dauert zu Beginn des Unterrichts sehr lange, bis die Schüler/innen ruhig werden und zu arbeiten beginnen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
C.	Ich habe oft den Eindruck, dass in meinem Unterricht viel Zeit vertrödelt wird.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
D.	Ich muss den Unterricht nur selten unterbrechen, um Schüler/innen zur Ruhe zu ermahnen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6

Diagnostische Kompetenz (MZP 1, 2.1, 2.2, 3)

Im Folgenden geht es um Ihre Fähigkeiten der Leistungsbeurteilung und darum, wie gut Sie in der Lage sind, das Unterrichtsniveau an den Leistungsstand Ihrer Schüler/innen anzupassen.

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur ein Kästchen an.

	Ich verfüge über die Fähigkeit…	**sehr schlecht**	**schlecht**	**durch-schnittlich**	**gut**	**sehr gut**
A.	…die mündlichen Leistungen von Schüler(inne)n gerecht zu beurteilen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
B.	…die schriftlichen Leistungen von Schüler(inne)n gerecht zu beurteilen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
C.	…das durchschnittliche Leistungsniveau einer Klasse im Vergleich zu anderen Klassen korrekt einzuschätzen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
D.	…die Leistungsvariation in einer Klasse im Vergleich zu anderen Klassen korrekt einzuschätzen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
E.	…verschiedene Schüler/innen einer Klasse in Bezug auf ihre Gesamtleistung in eine Rangreihe zu bringen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
F.	…den Schwierigkeitsgrad einzelner Aufgaben abzuschätzen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
G.	…den Unterricht an das individuelle Leistungsniveau der Schüler/innen anzupassen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$

Selbsteinschätzung Unterrichtskompetenzen (MZP 1, 2.1, 2.2, 3)

Bitte schätzen Sie ein, wie stark die folgenden Kompetenzen zum jetzigen Zeitpunkt bei Ihnen ausgebildet sind.

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur ein Kästchen an.

	Ich weiß/verfüge über die Kompetenzen…	**kaum vorhanden**	**im Ansatz vorhanden**	**vor-handen**	**aus-geprägt**	**besonders ausgeprägt**	**kann ich nicht be-urteilen**
A.	…im Unterricht an das Vorwissen der Schüler/innen und Schüler anzuknüpfen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
B.	…Fehler mit Schülerinnen und Schülern so zu besprechen, dass sie davon profitieren.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
C.	…Schülerinnen und Schülern zu zeigen, wie sie sich selbst kontrollieren können.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
D.	…Transfer systematisch in den Unterricht einzubauen, um so dem erworbenen Wissen Sicherheit zu verleihen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$

E.	…die Phasen des Unterrichts, in denen die Schülerinnen und Schüler aufnehmen, verarbeiten und kontrollieren, eindeutig zu bestimmen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
F.	…Unterrichtszeit effektiv zu nutzen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
G.	…wie man spontan entstehende Diskussionen im Unterricht fruchtbar gestaltet und auch effizient zu einem Ende bringen kann.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
H.	…die Wahl der Unterrichtsmethoden und Sozialformen zu begründen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
I.	…den Leistungsfortschritt der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Instrumenten festzustellen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
J.	…Unterrichtsmaterialien selbst herzustellen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
K.	…die ausgewählten Lerninhalte logisch zu gliedern.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
L.	…mich im Unterricht an der eigenen Planung zu orientieren und dennoch auf Unvorhergesehenes flexibel zu reagieren.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
M.	…den Aufbau der Fachinhalte über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans und geeigneter Materialien klar zu strukturieren.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
N.	…Lehrmaterial auf der Basis eigener Bewertungen auszuwählen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
O.	…wie man Schülerinnen und Schülern reale Erfahrungen ermöglicht und diese mit bereits vermitteltem Wissen koppelt.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
P.	…mit den Schülerinnen und Schülern übersichtliche und realistische Wochen- oder Halbjahrespläne zu erstellen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
Q.	…leistungsschwächere und besonders begabte Schülerinnen und Schüler zu erkennen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$

R.	…leistungsschwächeren und besonders begabten Schülerinnen und Schülern differenzierte Aufgaben zu stellen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
S.	…Hausaufgaben sinnvoll zu stellen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
T.	…Hausaufgaben sinnvoll in die weitere Unterrichtsarbeit zu integrieren.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
U.	…fachübergreifend zu unterrichten.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
V.	…das eigenständige Lernen von Schülerinnen und Schülern zu fördern.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
W.	…Unterricht zeitlich effizient vorzubereiten.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
X.	…Schülerinnen und Schüler durch die Gestaltung von Lernsituationen zu motivieren und zu unterstützen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
Y.	…mit den Belastungen des Lehrerberufes umzugehen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
Z.	…mit Arbeitszeit und Arbeitsmitteln zweckdienlich umzugehen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
AA.	…berufliche Erfahrungen zu reflektieren.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
AB.	…die kulturelle und soziale Vielfalt in einer Lerngruppe zu berücksichtigen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
AC.	…wie man mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln übt.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
AD.	…Konfliktsituationen konstruktiv zu lösen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
AE.	…die Stärken und Schwächen meines Unterrichts schwerpunktmäßig und kriterienorientiert zu reflektieren.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$

Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtskompetenzen im Allgemeinen Seminar (MZP 2.2, 3)

Inwiefern wurden Ihnen die folgenden Inhalte (bisher) in Ihrem Vorbereitungsdienst vermittelt?

<u>Kompetenzbereich Unterrichten</u>

Unterricht planen, durchführen und analysieren

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile eines Blocks nur ein Kästchen an.

		Im Allgemeinen Seminar wurde vermittelt:				
		überhaupt nicht	**in geringem Umfang**	**in mittlerem Umfang**	**in ausführlichem Umfang**	**sehr intensiv**
A.	die Unterrichtsphasen und ihre Funktion bzw. strukturierte Lernmöglichkeiten anzubieten	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
B.	unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Sozialformen angemessen einzusetzen	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
C.	sinnvolle Hausaufgaben zu stellen	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
D.	Unterricht planungsorientiert und gleichzeitig flexibel durchzuführen	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
E.	Strategien für eine effektive Nutzung der Unterrichtszeit	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
F.	präventiver und intervenierender Umgang mit Unterrichtsstörungen	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
G.	eigenen Unterricht kriteriumsorientiert zu reflektieren	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

Lernsituationen gestalten

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile eines Blocks nur ein Kästchen an.

		Im Allgemeinen Seminar wurde vermittelt, wie Lernsituationen didaktisch-methodisch gestaltet werden können, …				
		überhaupt nicht	**in geringem Umfang**	**in mittlerem Umfang**	**in ausführlichem Umfang**	**sehr intensiv**
A.	…um an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
B.	…um reale Erfahrungen zu ermöglichen und mit vorhandenem Wissen zu koppeln.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
C.	…um lernwirksam mit Fehlern umzugehen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

D.	…um einen systematischen Transfer von erworbenem Wissen zu ermöglichen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
E.	…um Diskussionen im Unterricht fruchtbar zu gestalten.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
F.	…Unterricht planungsorientiert und gleichzeitig flexibel durchzuführen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
G.	…in denen fächerübergreifend unterrichtet wird.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

Selbstständiges Lernen und Differenzierung

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile eines Blocks nur ein Kästchen an.

		Im Allgemeinen Seminar wurde vermittelt:				
		überhaupt nicht	**in geringem Umfang**	**in mittlerem Umfang**	**in ausführlichem Umfang**	**sehr intensiv**
A.	verschiedene Formen zur Förderung des eigenständigen Lernens	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
B.	Möglichkeiten der Selbstkontrolle und Selbstevaluation	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
C.	Entwicklung von differenzierten Aufgaben mit hohem kognitivem Anregungspotenzial	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
D.	Angebote differenzierter Lernwege, um individuelle Lernforschritte zu ermöglichen	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
E.	Fördermöglichkeiten für Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
F.	Fördermöglichkeiten für Kinder und Jugendlichen mit besonderer Begabung	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

Kompetenzbereich Beurteilen

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile eines Blocks nur ein Kästchen an.

		Im Allgemeinen Seminar wurde vermittelt:				
		überhaupt nicht	**in geringem Umfang**	**in mittlerem Umfang**	**in ausführlichem Umfang**	**sehr intensiv**
A.	unterschiedliche Methoden zur Erfassung von Lernfortschritten	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
B.	Kriterien zur vergleichenden Einschätzung von Leistungsniveaus	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

C.	Formen der Lerndiagnose, um leistungsschwache und besonders begabte Schüler/innen zu erkennen	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
D.	verschiedene Formen der Leistungsbeurteilung (alternativ zum Ziffernzeugnis)	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
E.	Vergleichsmaßstäbe bzw. Orientierungsnormen der Leistungsbeurteilung	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
F.	Beratung der Lernenden im Hinblick auf individuelle Lernwege und Lernorganisation	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

Kompetenzbereiche Erziehen und Innovieren

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile eines Blocks nur ein Kästchen an.

		Im Allgemeinen Seminar wurde vermittelt:				
		überhaupt nicht	**in geringem Umfang**	**in mittlerem Umfang**	**in ausführlichem Umfang**	**sehr intensiv**
A.	toleranzfördernde Integration kultureller Besonderheiten und Umgang mit sozialer Disparität	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
B.	Erziehung zum eigenverantwortlichen Urteilen und Handeln	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
C.	Formen konstruktiver Konfliktlösung	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
D.	Berufliche Belastungen und ihre Bewältigung	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
E.	effektive und zeitsparende Vorbereitung des Unterrichts	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
F.	Aufgaben der Schulentwicklung	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtskompetenzen in der Ausbildungsschule (MZP 2.2, 3)

Inwiefern wurden Ihnen die folgenden Inhalte (bisher) in Ihrem Vorbereitungsdienst vermittelt?

Kompetenzbereich Unterrichten

Unterricht planen, durchführen und analysieren

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile eines Blocks nur ein Kästchen an.

		An den Ausbildungsschulen wurde vermittelt:				
		überhaupt nicht	**in geringem Umfang**	**in mittlerem Umfang**	**in ausführlichem Umfang**	**sehr intensiv**
A.	die Unterrichtsphasen und ihre Funktion bzw. strukturierte Lernmöglichkeiten anzubieten	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

B.	unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Sozialformen angemessen einzusetzen	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
C.	sinnvolle Hausaufgaben zu stellen	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
D.	Unterricht planungsorientiert und gleichzeitig flexibel durchzuführen	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
E.	Strategien für eine effektive Nutzung der Unterrichtszeit	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
F.	präventiver und intervenierender Umgang mit Unterrichtsstörungen	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
G.	eigenen Unterricht kriteriumsorientiert zu reflektieren	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

Lernsituationen gestalten

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile eines Blocks nur ein Kästchen an.

		An der Ausbildungsschule wurde vermittelt, wie Lernsituationen didaktisch-methodisch gestaltet werden können, …				
		überhaupt nicht	**in geringem Umfang**	**in mittlerem Umfang**	**in ausführlichem Umfang**	**sehr intensiv**
A.	…um an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
B.	…um reale Erfahrungen zu ermöglichen und mit vorhandenem Wissen zu koppeln.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
C.	…um lernwirksam mit Fehlern umzugehen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
D.	…um einen systematischen Transfer von erworbenem Wissen zu ermöglichen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
E.	…um Diskussionen im Unterricht fruchtbar zu gestalten.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
F.	…Unterricht planungsorientiert und gleichzeitig flexibel durchzuführen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
G.	…in denen fächerübergreifend unterrichtet wird.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

Selbstständiges Lernen und Differenzierung

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile eines Blocks nur ein Kästchen an.

		An den Ausbildungsschulen wurde vermittelt:				
		überhaupt nicht	**in geringem Umfang**	**in mittlerem Umfang**	**in ausführlichem Umfang**	**sehr intensiv**
A.	verschiedene Formen zur Förderung des eigenständigen Lernens	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
B.	Möglichkeiten der Selbstkontrolle und Selbstevaluation	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
C.	Entwicklung von differenzierten Aufgaben mit hohem kognitivem Anregungspotenzial	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
D.	Angebote differenzierter Lernwege, um individuelle Lernfortschritte zu ermöglichen	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
E.	Fördermöglichkeiten für Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
F.	Fördermöglichkeiten für Kinder und Jugendlichen mit besonderer Begabung	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$

Kompetenzbereich Beurteilen

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile eines Blocks nur ein Kästchen an.

		An den Ausbildungsschulen wurde vermittelt:				
		überhaupt nicht	**in geringem Umfang**	**in mittlerem Umfang**	**in ausführlichem Umfang**	**sehr intensiv**
A.	unterschiedliche Methoden zur Erfassung von Lernfortschritten	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
B.	Kriterien zur vergleichenden Einschätzung von Leistungsniveaus	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
C.	Formen der Lerndiagnose, um leistungsschwache und besonders begabte Schüler/innen zu erkennen	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
D.	verschiedene Formen der Leistungsbeurteilung (alternativ zum Ziffernzeugnis)	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
E.	Vergleichsmaßstäbe bzw. Orientierungsnormen der Leistungsbeurteilung	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
F.	Beratung der Lernenden im Hinblick auf individuelle Lernwege und Lernorganisation	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$

Kompetenzbereiche Erziehen und Innovieren

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile eines Blocks nur ein Kästchen an.

		An den Ausbildungsschulen wurde vermittelt:				
		überhaupt nicht	**in geringem Umfang**	**in mittlerem Umfang**	**in ausführlichem Umfang**	**sehr intensiv**
A.	toleranzfördernde Integration kultureller Besonderheiten und Umgang mit sozialer Disparität	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
B.	Erziehung zum eigenverantwortlichen Urteilen und Handeln	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
C.	Formen konstruktiver Konfliktlösung	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
D.	Berufliche Belastungen und ihre Bewältigung	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
E.	effektive und zeitsparende Vorbereitung des Unterrichts	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
F.	Aufgaben der Schulentwicklung	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

Fachlich-methodische Bewertung des Allgemeinen Seminars (MZP 2.2)

Inwiefern treffen folgende Aussagen auf die Ausbildung im Allgemeinen Seminar zu?

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur ein Kästchen an.

		trifft nicht zu	**trifft eher nicht zu**	**trifft teilweise zu**	**trifft zu**	**trifft absolut zu**
A.	Im Allgemeinen Seminar werden die im Vorbereitungsdienst gemachten Unterrichtserfahrungen der Lehramtsanwärter/innen reflektiert.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
B.	Vieles aus dem Allgemeinen Seminar ist unmittelbar für die Unterrichtspraxis anwendbar.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
C.	Der/die Leiter/in des Allgemeinen Seminars ist offen für Kritik.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
D.	Der/die Leiter/in des Allgemeinen Seminars führt eine Evaluation oder gemeinsame Reflexion seines/ihres Seminars durch.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
E.	Der/die Leiter/in des Allgemeinen Seminars baut auf den im Studium vermittelten Inhalten auf.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
F.	Der/die Leiter/in des Allgemeinen Seminars beurteilt die Leistungen der Lehramtsanwärter/innen nach einheitlichen Kriterien.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
G.	Der/die Leiter/in des Allgemeinen Seminars macht die Kriterien der Leistungsbeurteilung transparent.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

H.	Das Allgemeine Seminar ist modellhaft für guten Unterricht.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
I.	Der/die Leiterin des Allgemeinen Seminars zeichnet sich durch ein hohes fachliches Niveau aus.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
J.	Das Allgemeine Seminar ist methodisch vielfältig gestaltet.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
K.	Der/die Leiter/in des Allgemeinen Seminars fördert die Entwicklung eines eigenen Unterrichtsstils.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
L.	Der/die Leiter/in des Allgemeinen Seminars behandelt mich als zukünftige/n Kollegen/in.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
M.	Das im Allgemeinen Seminar erworbene Wissen ist für die Entwicklung meiner pädagogischen Professionalität relevant.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
N.	Das Allgemeine Seminar gibt Raum für Diskussionsbeiträge der Lehramtsanwärter/innen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

Fachlich-methodische Bewertung der Ausbildungsschule (MZP 2.2)

Inwiefern treffen folgende Aussagen auf die Ausbildung an Ihrer Schule zu?

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur ein Kästchen an.

		trifft nicht zu	**trifft eher nicht zu**	**trifft teilweise zu**	**trifft zu**	**trifft absolut zu**
A.	Der/die anleitende Lehrer/in nimmt sich Zeit für die gemeinsame Reflexion meines Unterrichts.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
B.	Der/die anleitende Lehrer/in gibt mir Anregungen für die Planung und Gestaltung des Unterrichts.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
C.	Der/die anleitende Lehrer/in ist offen für Kritik.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
D.	Der/die anleitende Lehrer/in gibt mir die Möglichkeit, eigene Unterrichtsideen auszuprobieren.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
E.	Der/die anleitende Lehrer/in ist über die Ausbildung in der Universität informiert.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
F.	Der/die anleitende Lehrer/in ist über die Ausbildung im Allgemeinen Seminar informiert.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
G.	Die Auswertung meines Unterrichts durch den/die anleitende Lehrer/in ist konstruktiv.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
H.	Der Unterricht wird vom/von der anleitende(n) Lehrer/in methodisch vielfältig gestaltet.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
I.	Der/die anleitende Lehrer/in führt kompetenzorientierten Unterricht durch.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
J.	Der Unterricht des/der anleitende(n) Lehrer/in ist vorbildhaft.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

K.	Der/die anleitende Lehrer/in fördert die Entwicklung meines eigenen Unterrichtsstils.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
L.	Der/die anleitende Lehrer/in behandelt mich als zukünftige/n Kollegen/in.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

Fragen zum pädagogischen Unterrichtswissen (MZP 1, 2, 3)

Nennen Sie die vier Sozialformen des Unterrichts.

1)
2)
3)
4)

Falls Sie diese Frage nicht beantwortet haben, was war der Grund?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

A.	Ich weiß die Antwort nicht.	☐1
B.	Keine Zeit, zu aufwändig.	☐2

Bei der Leistungsbeurteilung von Schüler(inne)n durch ihre Lehrkräfte werden verschiedene Vergleichsmaßstäbe unterschieden, an denen sich die Lehrer/innen orientieren, um die Leistungen ihrer Schüler/innen einzuordnen.
Wie heißen die drei Vergleichsmaßstäbe?

1)
2)
3)

Falls Sie diese Frage nicht beantwortet haben, was war der Grund?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

A.	Ich weiß die Antwort nicht.	☐1
B.	Keine Zeit, zu aufwändig.	☐2

Phasenmodelle von Unterricht stellen ein Grundgerüst dar, nach dem Unterricht strukturiert werden kann.
a) Nennen Sie die zentralen Phasen eines üblichen Unterrichtsverlaufs.
b) Nennen Sie die Funktion der jeweiligen Phase.

a) Name der Phase:	b) Funktion der Phase:

Falls Sie diese Frage nicht beantwortet haben, was war der Grund?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

A.	Ich weiß die Antwort nicht.	☐1
B.	Keine Zeit, zu aufwändig.	☐2

Zum herkömmlichen Ziffernzeugnis gibt es alternative Formen der Leistungsbeurteilung.
Nennen Sie drei alternative Formen.

1)
2)
3)

Falls Sie diese Frage nicht beantwortet haben, was war der Grund?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

A.	Ich weiß die Antwort nicht.	☐1
B.	Keine Zeit, zu aufwändig.	☐2

Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe wird in Deutschland bildungspolitisch diskutiert. Welche der folgenden Aussagen ist vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Untersuchungen richtig und welche ist falsch?

Kreuzen Sie ein Kästchen pro Zeile an.

		richtig	**falsch**		**Weiß ich nicht**
A.	„Es kommt zwar zu sozialen Ungleichheiten beim Übergang, aber die Sekundarstufe I kann die sozialen Ungleichheiten überwiegend wieder ausgleichen."	☐1	☐2		☐3
B.	„International gesehen erfolgt in Deutschland der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe relativ früh in der Schullaufbahn der Schüler/innen."	☐1	☐2		☐3
C.	„Schüler/innen erhalten je nach besuchter Schulform der Sekundarstufe I die Entfaltungsmöglichkeiten, die auch weitgehend ihrem Leistungspotenzial entsprechen."	☐1	☐2		☐3
D.	„Die Bildungsgangempfehlung am Ende der Grundschule ist valide."	☐1	☐2		☐3

Welche Maßnahme äußerer Differenzierung ist für die Sekundarstufe I des deutschen Schulsystems kennzeichnend?

Falls Sie diese Frage nicht beantwortet haben, was war der Grund?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

A.	Ich weiß die Antwort nicht.	☐1
B.	Keine Zeit, zu aufwändig.	☐2

Stellen Sie sich vor, Sie haben eine Schülerin in Ihrer Klasse, die stark misserfolgsorientiert ist. Wozu würden Sie Ihrer Schülerin raten?

Kreuzen Sie alle zutreffenden Kästchen an.

A.	Die Lernanstrengung stark erhöhen, um mehr Erfolge zu produzieren und Misserfolge zu vermeiden.	☐1
B.	Misserfolge internal-variabel beurteilen, um die Motivation zu steigern.	☐2
C.	Sich realistische Ziele setzen, um den Zusammenhang zwischen eigener Anstrengung und Resultaten leichter zu erkennen.	☐3
D.	Kooperativ lernen, um Vergleiche mit den Mitschüler(inne)n zu fördern.	☐4
	Weiß ich nicht.	☐5

Welche der folgenden Zielsetzungen erfordern Maßnahmen äußerer oder innerer Differenzierung?

Kreuzen Sie ein Kästchen pro Zeile an.

	Die Zielsetzung erfordert…	**Äußere Differen-zierung**	**Innere Dif-feren-zierung**	**Weiß ich nicht**
A.	„Die Lernprozesse der Schüler/innen sollen individualisiert werden."	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$
B.	„Schulklassen sollen möglichst leistungshomogen sein."	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$
C.	„Interindividuelle Leistungsunterschiede der Schüler/innen sollen in der Schulklasse berücksichtigt werden."	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$

Wenn diagnostische Urteile fair und genau sein sollen, dann müssen sie drei Gütekriterien erfüllen. Welche sind das?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

A.	Neutralität, Reliabilität, Veridikalität	☐$_1$
B.	Objektivität, Reliabilität, Validität	☐$_2$
C.	Objektivität, Reliabilität, Veridikalität	☐$_3$
D.	Neutralität, Reliabilität, Validität	☐$_4$
	Weiß ich nicht.	☐$_5$

Kompetenzen von Schüler(inne)n werden häufig in vier Bereiche unterteilt:
Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (Synonym: Personale Kompetenz).
Charakterisieren Sie jede dieser Kompetenzen mit drei konkreten Fähigkeiten der Schüler/innen, die nach Ihrer Meinung mit der jeweiligen Kompetenz einhergehen sollen.

Sachkompetenz: 1) 2) 3)
Methodenkompetenz: 1) 2) 3)

Sozialkompetenz: 1) 2) 3)
Selbstkompetenz: 1) 2) 3)

Falls Sie diese Frage nicht beantwortet haben, was war der Grund?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

A.	Ich weiß die Antwort nicht.	☐$_1$
B.	Keine Zeit, zu aufwändig.	☐$_2$

Stellen Sie sich vor, Sie planen eine Übungsstunde für eine Klasse des ersten Jahrgangs zur Addition im Zahlenraum bis 20. Da die Klasse leistungsmäßig sehr heterogen ist, wollen Sie drei Aufgabentypen anbieten, die jeweils einem Repräsentationsmodus von Bruner entsprechen: enaktiv, ikonisch, symbolisch.
Ordnen Sie die folgenden Beispiele den drei Aufgabentypen zu.

Kreuzen Sie ein Kästchen pro Zeile an.

		enaktiv	**ikonisch**	**symbolisch**	**Weiß ich nicht**
A.	Rechne: 8 + 12 = _____	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
B.	Sortiere rote und gelbe Gummibärchen zu gemischten, aber gleich großen Gruppen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
C.	Kreise weiß und schwarz gezeichnete Vögel auf einem Arbeitsblatt zu Gruppen von 20 Vögeln ein.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$

Forschungsergebnisse zeigen, dass bei der Leistungsbeurteilung von Schüler(inne)n die Orientierung der Lehrer/innen an einem bestimmten Vergleichsmaßstab positive Auswirkungen auf die Motivation von Schüler/innen hat. Wie heißt dieser Vergleichsmaßstab?

Falls Sie diese Frage nicht beantwortet haben, was war der Grund?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

A.	Ich weiß die Antwort nicht.	☐1
B.	Keine Zeit, zu aufwändig.	☐2

Was ist ein Spiralcurriculum?

Kreuzen Sie ein Kästchen pro Zeile an.

	Unter einem Spiralcurriculum versteht man…	**richtig**	**falsch**		**Weiß ich nicht**
A.	…ein didaktisches Konzept zur Anordnung des Lernstoffs.	☐1	☐2		☐3
B.	…eine fachübergreifende Konzeption des Lernstoffs.	☐1	☐2		☐3
C.	…ein ansteigendes Anspruchsniveau gemäß des Entwicklungsstands von Schüler(inne)n.	☐1	☐2		☐3
D.	…die Vertiefung und Festigung von bereits erworbenen Inhalten in immer größeren Zusammenhängen.	☐1	☐2		☐3
E.	…den Lernfortschritt der Schüler/innen von allgemeinen zu speziellen Inhalten.	☐1	☐2		☐3
F.	…einen auf eine bestimmte Kompetenz ausgerichteten Lehrplan.	☐1	☐2		☐3

Bei welchen der folgenden Fälle handelt es sich um eine intrinsische Motivation, bei welchen um eine extrinsische Motivation?

Kreuzen Sie ein Kästchen pro Zeile an.

	Ein Schüler lernt vor einer Mathematikarbeit, weil er…	**intrinsische Motivation**	**extrinsische Motivation**		**Weiß ich nicht**
A.	…für eine gute Note eine Belohnung erwartet.	☐1	☐2		☐3
B.	…einen Tadel für eine schlechte Note vermeiden möchte.	☐1	☐2		☐3
C.	…an mathematischen Problemen interessiert ist.	☐1	☐2		☐3
D.	…seine Eltern nicht enttäuschen möchte.	☐1	☐2		☐3

10.5.2 Befragung der Seminarleiter/innen

Bitte geben Sie die Bezeichnung des Schulpraktischen Seminars an:[28]

_____

Überzeugungen zum Lehren und Lernen (MZP 1)

Wie stark stimmen Sie mit folgenden Aussagen zum Lehren und Lernen überein?

Bitte kreuzen Sie ein Kästchen pro Zeile an.

		stimmt genau	stimmt größtenteils	stimmt nur teilweise	stimmt nicht
A.	Schülerinnen und Schüler sollten Anwendungsaufgaben, denen unterschiedliche inhaltliche Zusammenhänge zugrunde liegen, nicht vermischen, sondern nacheinander behandeln.	☐1	☐2	☐3	☐4
B.	Schülerinnen und Schüler lernen Inhalte am besten, indem sie selbst Wege zur Lösung von Problemen entdecken.	☐1	☐2	☐3	☐4
C.	Schülerinnen und Schüler entdecken fachliche Zusammenhänge in der Regel nicht.	☐1	☐2	☐3	☐4
D.	Schülerinnen und Schülern sollte häufig die Gelegenheit gegeben werden, in Paaren oder Kleingruppen zu arbeiten.	☐1	☐2	☐3	☐4
E.	Schülerinnen und Schüler sollten bereits Anwendungsaufgaben erhalten, bevor sie alle dazu relevanten Konzepte und Verfahren beherrschen.	☐1	☐2	☐3	☐4
F.	Effektive Lehrpersonen führen die richtige Art und Weise vor, wie eine Aufgabe/ein Problem zu lösen ist.	☐1	☐2	☐3	☐4
G.	Schülerinnen und Schüler benötigen ausführliche Anleitungen dazu, wie Aufgaben zu bearbeiten sind.	☐1	☐2	☐3	☐4
H.	Man sollte Schülerinnen und Schülern erlauben sich eigene Lösungen für Anwendungsaufgaben auszudenken, bevor die Lehrperson vorführt, wie diese zu lösen sind.	☐1	☐2	☐3	☐4
I.	Schülerinnen und Schüler sollten häufig die Gelegenheit haben, den Musterlösungen ihrer Lehrperson folgen zu können.	☐1	☐2	☐3	☐4
J.	Schülerinnen und Schüler sollten Inhalte erst verstehen, bevor man viel Zeit auf deren Einübung verwendet.	☐1	☐2	☐3	☐4

[28] Angabe ist nicht auswertungsrelevant.

K.	Man sollte von Schülerinnen und Schülern verlangen, Aufgaben in der Regel so zu lösen, wie es im Unterricht gelehrt wurde.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
L.	Fachliche Inhalte sollten in der Schule so gelehrt werden, dass die Schülerinnen und Schüler Zusammenhänge selbst entdecken können.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
M.	Bevor Zeit auf das Lösen von Anwendungsproblemen verwendet wird, sollten die Schülerinnen und Schüler relevante Verfahren und Inhalte üben.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
N.	Es hilft Schülerinnen und Schülern Inhalte zu begreifen, wenn sie ihre eigenen Ideen dazu diskutieren.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
O.	Schülerinnen und Schüler können bei vielen Aufgaben auch ohne die Hilfe von Erwachsenen Lösungswege finden.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
P.	Am besten lernen Schülerinnen und Schüler aus den Demonstrationen und Erklärungen ihrer Lehrperson.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
Q.	Lehrpersonen sollten für das Lösen von Aufgaben detaillierte Vorgehensweisen vermitteln.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$

Ausbildungstyp des/der Lehramtsanwärters/in (MZP 1, 2.1, 2.2, 3)

Die/Der Lehramtskandidat/in absolvierte folgenden Ausbildungstyp in der ersten Phase der Lehrerausbildung:

☐ Master (L)

☐ Staatsexamen (L)

☐ Master (StR) Studienrat

☐ Staatsexamen (StR) Studienrat

☐ ist mir nicht bekannt

Einschätzung der Unterrichtskompetenz der Lehramtskandidat/innen (MZP 1, 2.1, 2.2, 3)

Bitte schätzen Sie den/die Lehramtskandidaten/in hinsichtlich der folgenden Kompetenzen ein. Bitte beurteilen Sie, wie stark die einzelnen Kompetenzen zum jetzigen Zeitpunkt ausgebildet sind.

Bitte kreuzen Sie ein Kästchen pro Zeile an.

	Der/Die Lehramtsanwärter/in weiß, verfügt über die Kompetenzen…	**kaum vorhanden**	**im Ansatz vorhanden**	**vorhanden**	**ausgeprägt**	**besonders ausgeprägt**	**kann ich nicht beurteilen**
A.	…im Unterricht an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
B.	…Fehler mit Schülerinnen und Schülern so zu besprechen, dass sie davon profitieren.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
C.	…den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, wie sie sich selbst kontrollieren können.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$

D.	…Transfer systematisch in den Unterricht einzubauen, um so dem erworbenen Wissen Sicherheit zu verleihen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
E.	…die Phasen des Unterrichts, in denen die Schülerinnen und Schüler aufnehmen, verarbeiten und kontrollieren, eindeutig zu bestimmen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
F.	…Unterrichtszeit effektiv zu nutzen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
G.	…spontan entstehende Diskussionen im Unterricht fruchtbar zu gestalten und auch effizient zu einem Ende zu bringen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
H.	…die Wahl der Unterrichtsmethoden und Sozialformen zu begründen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
I.	…den Leistungsfortschritt der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Instrumenten festzustellen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
J.	…Unterrichtsmaterialien selbst herzustellen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
K.	…die ausgewählten Lerninhalte logisch zu gliedern.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
L.	…sich im Unterricht an der eigenen Planung zu orientieren und dennoch auf Unvorhergesehenes flexibel zu reagieren.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
M.	…den Aufbau der Fachinhalte über mehrere Klassen, mit Hilfe des Lehrplans und geeigneter Materialien klar zu strukturieren.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
N.	…Lehrmaterial auf der Basis eigener Bewertungen auszuwählen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
O.	…Schüler/inne/n reale Erfahrungen zu ermöglichen und diese mit bereits vermitteltem Wissen zu koppeln.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
P.	…mit den Schüler/inne/n übersichtliche und realistische Wochen- oder Halbjahrespläne zu erstellen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
Q.	…leistungsschwächere und besonders begabte Schülerinnen und Schüler zu erkennen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
R.	…leistungsschwächere und besonders begabte Schülerinnen und Schülern differenzierte Aufgaben zu stellen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
S.	…Hausaufgaben sinnvoll zu stellen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6

T.	…Hausaufgaben sinnvoll in die weitere Unterrichtsarbeit zu integrieren.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
U.	…fachübergreifend zu unterrichten.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
V.	…das eigenständige Lernen von Schülerinnen und Schülern zu fördern.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
W.	…Unterricht zeitlich effizient vorzubereiten.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
X.	…Schülerinnen und Schülern durch die Gestaltung von Lernsituationen zu motivieren und zu unterstützen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
Y.	…mit den Belastungen des Lehrerberufs umzugehen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
Z.	…mit Arbeitszeit und Arbeitsmitteln zweckdienlich umzugehen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
AA.	…eigene berufliche Erfahrungen zu reflektieren.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
AB.	…die kulturelle und soziale Vielfalt in einer Lerngruppe zu berücksichtigen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
AC.	…mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln zu üben.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
AD.	…Konfliktsituationen konstruktiv zu lösen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
AE.	…die Stärken und Schwächen des Unterrichts schwerpunktmäßig und kriterienorientiert zu reflektieren.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6

Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtskompetenzen im Allgemeinen Seminar (MZP 2.1, 2.2, 3)

Kompetenzbereich Unterrichten

Unterricht planen, durchführen und analysieren

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur ein Kästchen an.

		Ich habe folgende Inhalte vermittelt:					**Ich halte diese Inhalte für…**		
		überhaupt nicht	**in geringem Umfang**	**in mittlerem Umfang**	**in ausführlichem Umfang**	**sehr intensiv**	**weniger wichtig**	**wichtig**	**sehr wichtig**
A.	die Unterrichtsphasen und ihre Funktion bzw. strukturierte Lernmöglichkeiten anzubieten	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$
B.	unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Sozialformen angemessen einzusetzen	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$
C.	sinnvolle Hausaufgaben zu stellen	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$
D.	Unterricht planungsorientiert und gleichzeitig flexibel durchzuführen	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$
E.	Strategien für eine effektive Nutzung der Unterrichtszeit	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$
F.	präventiver und intervenierender Umgang mit Unterrichtsstörungen	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$
G.	eigenen Unterricht kriteriumsorientiert zu reflektieren	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$

Lernsituationen gestalten

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur ein Kästchen an.

		Ich habe vermittelt, wie Lernsituationen didaktisch-methodisch gestaltet werden können, …					**Ich halte diese Inhalte für…,**		
		überhaupt nicht	**In geringem Umfang**	**in mittlerem Umfang**	**in ausführlichem Umfang**	**Sehr intensiv**	**weniger wichtig**	**wichtig**	**sehr wichtig**
A.	…um an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$
B.	…um reale Erfahrungen zu ermöglichen und mit vorhandenem Wissen zu koppeln.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$
C.	…um lernwirksam mit Fehlern umzugehen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$
D.	…um einen systematischen Transfer von erworbenem Wissen zu ermöglichen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$
E.	…um Diskussionen im Unterricht fruchtbar zu gestalten.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$
F.	…in denen fächerübergreifend unterrich-	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$

Selbstständiges Lernen und Differenzierung

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur ein Kästchen an.

		Ich habe folgende Inhalte vermittelt:					**Ich halte diese Inhalte für…,**		
		überhaupt nicht	**in geringem Umfang**	**in mittlerem Umfang**	**in ausführlichem Umfang**	**sehr intensiv**	**weniger wichtig**	**wichtig**	**sehr wichtig**
A.	verschiedene Formen zur Förderung des eigenständigen Lernens	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$
B.	Möglichkeiten der Selbstkontrolle und Selbstevaluation	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$
C.	Entwicklung von differenzierten Aufgaben mit hohem kognitivem Anregungspotenzial	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$
D.	Angebote differenzierter Lernwegen, um individuelle Lernfortschritte zu ermöglichen	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$
E.	Fördermöglichkeiten für Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$
F.	Fördermöglichkeiten für Kinder und Jugendlichen mit besonderer Begabung	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$

Kompetenzbereich Beurteilen und Beraten

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur ein Kästchen an.

		Ich habe folgende Inhalte vermittelt:					**Ich halte diese Inhalte für…,**		
		überhaupt nicht	**In geringem Umfang**	**in mittlerem Umfang**	**in ausführlichem Umfang**	**sehr intensiv**	**weniger wichtig**	**wichtig**	**sehr wichtig**
A.	unterschiedliche Methoden zur Erfassung von Lernfortschritten	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐1	☐2	☐3
B.	Kriterien zur vergleichenden Einschätzung von Leistungsniveaus	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐1	☐2	☐3
C.	Formen der Lerndiagnose, um leistungsschwache und besonders begabte Schüler/innen zu erkennen	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐1	☐2	☐3
D.	verschiedene Formen der Leistungsbeurteilung (alternativ zum Ziffernzeugnis)	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐1	☐2	☐3
E.	Vergleichsmaßstäbe bzw. Orientierungsnormen der Leistungsbeurteilung	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐1	☐2	☐3
F.	Beratung der Lernenden im Hinblick auf individuelle Lernwege und Lernorganisation	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐1	☐2	☐3

Weitere Inhalte

		Ich habe folgende Inhalte vermittelt:					Ich halte diese Inhalte für…,		
		überhaupt nicht	In geringem Umfang	in mittlerem Umfang	in ausführlichem Umfang	sehr intensiv	weniger wichtig	wichtig	sehr wichtig
A.	toleranzfördernde Integration kultureller Besonderheiten und Umgang mit sozialer	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐1	☐2	☐3
B.	Erziehung zum eigenverantwortlichen Urteilen und Handeln	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐1	☐2	☐3
C.	Formen konstruktiver Konfliktlösung	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐1	☐2	☐3
D.	Berufliche Belastungen und ihre Bewältigung	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐1	☐2	☐3
E.	effektive und zeitsparende Vorbereitung des Unterrichts	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐1	☐2	☐3
F.	Aufgaben der Schulentwicklung	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐1	☐2	☐3

Fachlich-methodische Qualität im Allgemeinen Seminar (MZP 2.1, 2.2)

Inwiefern treffen folgende Aussagen auf die Ausbildung in Ihrem Allgemeinen Seminar zu?

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur ein Kästchen an.

		trifft nicht zu	**trifft eher nicht zu**	**trifft teilweise zu**	**trifft zu**	**trifft absolut zu**
A.	Ich gebe den Lehramtsanwärter/innen in meinem Seminar Raum, um ihre Schulerfahrungen zu reflektieren.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
B.	Ich verwende in meinem Seminar Methoden, die die Lehramtsanwärter/innen für ihren eigenen Unterricht nutzen können.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
C.	Wenn ich kritische Rückmeldungen von Lehramtsanwärter(inne)n erhalte, bemühe ich mich um Veränderungen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
D.	Ich führe regelmäßig eine Evaluation oder gemeinsame Reflexion meines Seminars durch.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
E.	Ich bin über die Ausbildung an der Universität informiert.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
F.	Ich beurteile die Leistungen der Lehramtsanwärter/innen nach einheitlichen Kriterien.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
G.	Ich mache die Kriterien der Leistungsbeurteilung transparent.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
H.	Ich thematisiere gegenüber den Lehramtsanwärter(inne)n meine Doppelfunktion als Berater/in und Beurteiler/in.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
I.	Die Benotung der Ausbildungsleistung beeinträchtigt die Beziehung zwischen den Lehramtsanwärter(inne)n und mir als Seminarleiter/in.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
J.	Mit den Lehramtsanwärter(inne)n werden regelmäßig individuelle Ausbildungsziele im Hinblick auf ihren aktuellen Ausbildungsstand formuliert.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
K.	Die Lehramtsanwärter/innen werden maßgeblich in die Planung des Seminars einbezogen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$

10.5.3 Befragung der Schulleiter/innen

Bitte geben Sie den Schulstandort der Testung an:[29]

_____

Überzeugungen zum Lehrern und Lernen (MZP 1)

Wie stark stimmen Sie mit folgenden Aussagen zum Lehren und Lernen überein?

Bitte kreuzen Sie ein Kästchen pro Zeile an.

		stimmt genau	stimmt größtenteils	stimmt nur teilweise	stimmt nicht
A.	Schülerinnen und Schüler sollten Anwendungsaufgaben, denen unterschiedliche inhaltliche Zusammenhänge zugrunde liegen, nicht vermischen, sondern nacheinander behandeln.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
B.	Schülerinnen und Schüler lernen Inhalte am besten, indem sie selbst Wege zur Lösung von Problemen entdecken.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
C.	Schülerinnen und Schüler entdecken fachliche Zusammenhänge in der Regel nicht.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
D.	Schülerinnen und Schülern sollte häufig die Gelegenheit gegeben werden, in Paaren oder Kleingruppen zu arbeiten.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
E.	Schülerinnen und Schüler sollten bereits Anwendungsaufgaben erhalten, bevor sie alle dazu relevanten Konzepte und Verfahren beherrschen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
F.	Effektive Lehrpersonen führen die richtige Art und Weise vor, wie eine Aufgabe/ein Problem zu lösen ist.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
G.	Schülerinnen und Schüler benötigen ausführliche Anleitungen dazu, wie Aufgaben zu bearbeiten sind.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
H.	Man sollte Schülerinnen und Schülern erlauben sich eigene Lösungen für Anwendungsaufgaben auszudenken, bevor die Lehrperson vorführt, wie diese zu lösen sind.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
I.	Schüler/innen sollten häufig die Gelegenheit haben, den Musterlösungen ihrer Lehrperson folgen zu können.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
J.	Schülerinnen und Schüler sollten Inhalte erst verstehen, bevor man viel Zeit auf deren Einübung verwendet.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$

[29] Bereich nicht auswertungsrelevant

K.	Man sollte von Schülerinnen und Schülern verlangen, Aufgaben in der Regel so zu lösen, wie es im Unterricht gelehrt wurde.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
L.	Fachliche Inhalte sollten in der Schule so gelehrt werden, dass die Schülerinnen und Schüler Zusammenhänge selbst entdecken können.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
M.	Bevor Zeit auf das Lösen von Anwendungsproblemen verwendet wird, sollten die Schülerinnen und Schüler relevante Verfahren und Inhalte üben.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
N.	Es hilft Schülerinnen und Schülern Inhalte zu begreifen, wenn sie ihre eigenen Ideen dazu diskutieren.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
O.	Schülerinnen und Schüler können bei vielen Aufgaben auch ohne die Hilfe von Erwachsenen Lösungswege finden.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
P.	Am besten lernen Schülerinnen und Schüler aus den Demonstrationen und Erklärungen ihrer Lehrperson.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$
Q.	Lehrpersonen sollten für das Lösen von Aufgaben detaillierte Vorgehensweisen vermitteln.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$

Ausbildungstyp des/der Lehramtsanwärters/in (MZP 1, 2.1, 2.2, 3)

Die/Der Lehramtskandidat/in absolvierte folgenden Ausbildungstyp in der ersten Phase der Lehrerausbildung:

☐ Master (L)

☐ Staatsexamen (L)

☐ Master (StR) Studienrat

☐ Staatsexamen (StR) Studienrat

☐ ist mir nicht bekannt

Einschätzung der Unterrichtskompetenz der Lehramtskandidat/innen (MZP 1, 2.1, 3)

Bitte schätzen Sie den/die Lehramtskandidaten/in hinsichtlich der folgenden Kompetenzen ein. Bitte beurteilen Sie, wie stark die einzelnen Kompetenzen zum jetzigen Zeitpunkt ausgebildet sind.

Bitte kreuzen Sie ein Kästchen pro Zeile an.

	Der/Die Lehramtsanwärter/in weiß, verfügt über die Kompetenzen…	**kaum vorhanden**	**im Ansatz vorhanden**	**vorhanden**	**ausgeprägt**	**besonders ausgeprägt**	**kann ich nicht beurteilen**
A.	…im Unterricht an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
B.	…Fehler mit Schülerinnen und Schülern so zu besprechen, dass sie davon profitieren.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$
C.	…den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, wie sie sich selbst kontrollieren können.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$	☐$_6$

D.	…Transfer systematisch in den Unterricht einzubauen, um so dem erworbenen Wissen Sicherheit zu verleihen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
E.	…die Phasen des Unterrichts, in denen die Schülerinnen und Schüler aufnehmen, verarbeiten und kontrollieren, eindeutig zu bestimmen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
F.	…Unterrichtszeit effektiv zu nutzen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
G.	…spontan entstehende Diskussionen im Unterricht fruchtbar zu gestalten und auch effizient zu einem Ende zu bringen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
H.	…die Wahl der Unterrichtsmethoden und Sozialformen zu begründen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
I.	…den Leistungsfortschritt der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Instrumenten festzustellen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
J.	…Unterrichtsmaterialien selbst herzustellen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
K.	…die ausgewählten Lerninhalte logisch zu gliedern.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
L.	…sich im Unterricht an der eigenen Planung zu orientieren und dennoch auf Unvorhergesehenes flexibel zu reagieren.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
M.	…den Aufbau der Fachinhalte über mehrere Klassen, mit Hilfe des Lehrplans und geeigneter Materialien klar zu strukturieren.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
N.	…Lehrmaterial auf der Basis eigener Bewertungen auszuwählen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
O.	…Schüler/inne/n reale Erfahrungen zu ermöglichen und diese mit bereits vermitteltem Wissen zu koppeln.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
P.	…mit den Schüler/und Schülern übersichtliche und realistische Wochen- oder Halbjahrespläne zu erstellen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
Q.	…leistungsschwächere und besonders begabte Schülerinnen und Schüler zu erkennen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
R.	…leistungsschwächere und besonders begabte Schülerinnen und Schülern differenzierte Aufgaben zu stellen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6

S.	…Hausaufgaben sinnvoll zu stellen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
T.	…Hausaufgaben sinnvoll in die weitere Unterrichtsarbeit zu integrieren.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
U.	…fachübergreifend zu unterrichten.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
V.	…das eigenständige Lernen von Schülerinnen und Schülern zu fördern.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
W.	…Unterricht zeitlich effizient vorzubereiten.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
X.	…Schülerinnen und Schülern durch die Gestaltung von Lernsituationen zu motivieren und zu unterstützen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
Y.	…mit den Belastungen des Lehrerberufs umzugehen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
Z.	…mit Arbeitszeit und Arbeitsmitteln zweckdienlich umzugehen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
AA.	…eigene berufliche Erfahrungen zu reflektieren.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
AB.	…die kulturelle und soziale Vielfalt in einer Lerngruppe zu berücksichtigen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
AC.	…mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln zu üben.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
AD.	…Konfliktsituationen konstruktiv zu lösen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6
AE.	…die Stärken und Schwächen des Unterrichts schwerpunktmäßig und kriterienorientiert zu reflektieren.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6

Lerngelegenheiten zum Erwerb von Unterrichtskompetenzen in den Ausbildungsschulen (MZP 2.1, 2.2, 3)

Kompetenzbereich Unterrichten

Unterricht planen, durchführen und analysieren

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur ein Kästchen an.

		Ich habe folgende Inhalte vermittelt:				
		überhaupt nicht	**in geringem Umfang**	**in mittlerem Umfang**	**in ausführlichem Umfang**	**sehr intensiv**
A.	die Unterrichtsphasen und ihre Funktion bzw. strukturierte Lernmöglichkeiten anzubieten	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
B.	unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Sozialformen angemessen einzusetzen	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
C.	sinnvolle Hausaufgaben zu stellen	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
D.	Unterricht planungsorientiert und gleichzeitig flexibel durchzuführen	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
E.	Strategien für eine effektive Nutzung der Unterrichtszeit	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
F.	präventiver und intervenierender Umgang mit Unterrichtsstörungen	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
G.	eigenen Unterricht kriteriumsorientiert zu reflektieren	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

Lernsituationen gestalten

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur ein Kästchen an.

		Ich habe vermittelt, wie Lernsituationen didaktisch-methodisch gestaltet werden können, …				
		überhaupt nicht	**in geringem Umfang**	**in mittlerem Umfang**	**in ausführlichem Umfang**	**sehr intensiv**
A.	…um an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
B.	…um reale Erfahrungen zu ermöglichen und mit vorhandenem Wissen zu koppeln.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

C.	…um lernwirksam mit Fehlern umzugehen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
D.	…um einen systematischen Transfer von erworbenem Wissen zu ermöglichen.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
E.	…um Diskussionen im Unterricht fruchtbar zu gestalten.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
F.	…in denen fächerübergreifend unterrichtet wird.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

Selbstständiges Lernen und Differenzierung

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur ein Kästchen an.

		Ich habe folgende Inhalte vermittelt:				
		überhaupt nicht	**in geringem Umfang**	**in mittlerem Umfang**	**in ausführlichem Umfang**	**sehr intensiv**
A.	verschiedene Formen zur Förderung des eigenständigen Lernens	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
B.	Möglichkeiten der Selbstkontrolle und Selbstevaluation	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
C.	Entwicklung von differenzierten Aufgaben mit hohem kognitivem Anregungspotenzial	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
D.	Angebote differenzierter Lernwegen, um individuelle Lernfortschritte zu ermöglichen	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
E.	Fördermöglichkeiten für Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
F.	Fördermöglichkeiten für Kinder und Jugendlichen mit besonderer Begabung	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

Kompetenzbereich Beurteilen

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur ein Kästchen an.

		Ich habe folgende Inhalte vermittelt:				
		überhaupt nicht	**in geringem Umfang**	**in mittlerem Umfang**	**in ausführlichem Umfang**	**sehr intensiv**
A.	unterschiedliche Methoden zur Erfassung von Lernfortschritten	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
B.	Kriterien zur vergleichenden Einschätzung von Leistungsniveaus	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

C.	Formen der Lerndiagnose, um leistungsschwache und besonders begabte Schüler/innen zu erkennen	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
D.	verschiedene Formen der Leistungsbeurteilung (alternativ zum Ziffernzeugnis)	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
E.	Vergleichsmaßstäbe bzw. Orientierungsnormen der Leistungsbeurteilung	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
F.	Beratung der Lernenden im Hinblick auf individuelle Lernwege und Lernorganisation	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

Kompetenzbereiche Erziehen und Innovieren

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur ein Kästchen an.

		Ich habe folgende Inhalte vermittelt:				
		überhaupt nicht	**in geringem Umfang**	**in mittlerem Umfang**	**in ausführlichem Umfang**	**sehr intensiv**
A.	toleranzfördernde Integration kultureller Besonderheiten und Umgang mit sozialer Disparität	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
B.	Erziehung zum eigenverantwortlichen Urteilen und Handeln	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
C.	Formen konstruktiver Konfliktlösung	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
D.	Berufliche Belastungen und ihre Bewältigung	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
E.	effektive und zeitsparende Vorbereitung des Unterrichts	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
F.	Aufgaben der Schulentwicklung	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

Fachlich-methodische Qualität an der Ausbildungsschule zu (MZP 2.1, 2.2)

Inwiefern treffen folgende Aussagen auf die Ausbildungssituation und Ihre Tätigkeit an der Ausbildungsschule zu?

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur ein Kästchen an.

		trifft nicht zu	**trifft eher nicht zu**	**trifft teilweise**	**trifft zu**	**trifft absolut zu**
A.	Ich nehme mir Zeit für die gemeinsame Reflexion des Unterrichts.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
B.	Ich gebe Anregungen für die Planung und Gestaltung des Unterrichts.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

C.	Ich bin offen für Kritik.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
D.	Ich gebe der/dem Lehramtsanwärter/in (LAA) die Möglichkeit, eigene Unterrichtsideen auszuprobieren.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
E.	Ich bin über die Ausbildung an der Universität informiert.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
F.	Ich bin über die Ausbildung im Allgemeinen Seminar informiert.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
G.	Die Vorstellungen der/des LAA und meine Vorstellung von gutem Unterricht unterscheiden sich stark.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
H.	Die Vorstellungen der Seminarleiterin/des Seminarleiters und meine Vorstellung von gutem Unterricht unterscheiden sich stark.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
I.	Ich führe kompetenzorientierten Unterricht durch.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
J.	Ich fördere die Entwicklung eines eigenen Unterrichtsstils der/des LAA.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$
K.	Ich behandle die/den LAA als zukünftige/n Kollegen/innen.	☐$_1$	☐$_2$	☐$_3$	☐$_4$	☐$_5$