



Mareike Kunter | Kristin Wolf | Christina Linninger | Franziska Schulze-Stocker

Abschließende Analysen

zur Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes

in Nordrhein-Westfalen

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

Inhaltsverzeichnis

1. Zusammenfassung.....	3
Zentrale Befunde	4
Fazit und Ausblick	5
2. Der Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen	6
3. Auftrag der Evaluationsstudie	7
3.1 Zentrale Ergebnisse aus dem ersten Evaluationsbericht zur Reform des Vorbereitungsdienstes	9
3.1.1 Implementation.....	9
3.1.2 Wirksamkeitsüberprüfung (Kohortenvergleich)	9
3.1.3 Wirksamkeitsüberprüfung innerhalb der Kohorte 2.....	10
3.2 Offene Fragestellungen	10
4. Methoden.....	12
4.1 Studiendesign.....	12
4.2 Beschreibung der Untersuchungsstichprobe	14
4.3 Instrumente	16
4.3.1 Professionelle Kompetenz.....	17
4.3.2 Professionelles Verhalten.....	20
4.3.3 Berufliches Wohlbefinden.....	23
4.3.4 Qualität der neuen Ausbildungselemente.....	23
5. Ergebnisse	24
5.1 Professionelle Entwicklung der Kohorten nach dem Berufseinstieg	24
5.1.1 Professionelle Kompetenz.....	25
5.1.2 Professionelles Verhalten.....	30
5.1.3 Berufliches Wohlbefinden.....	35
5.2 Schülereinschätzungen zur Unterrichtsqualität.....	36
5.3 Wirksamkeitsprüfung der neuen Ausbildungselemente.....	41

5.3.1	Eingangs- und Perspektivgespräch	42
5.3.2	Personenorientierte Beratung mit Coaching-Elementen	42
5.3.3	Selbstgesteuerte Lerngruppen	43
6.	Diskussion und Fazit	43
	Literaturverzeichnis	46
	Anhang: Psychologische Skalen und Statistische Kennwerte	53
	A: Itemformulierung der Skalen	53
	B: Statistische Kennwerte und Analysen	67
	Abkürzungsverzeichnis	79
	Abbildungsverzeichnis	80
	Tabellenverzeichnis	85

1. Zusammenfassung

Die erste Phase der Lehrerbildung an deutschen Universitäten und die zweite Phase der Lehrerbildung, der Vorbereitungsdienst, unterliegen ständigen Reformen zur Verbesserung des Schulsystems und des Lehrerbildungssystems. Im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) gibt es seit 2009 Neuerungen in der Lehrerbildung, die auf eine Vergleichbarkeit der Lehrerbildung und der Bewertungsmaßstäbe zwischen den verschiedenen Universitätsstandorten sowie zwischen den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) in NRW fokussieren. Die Reformierung des Vorbereitungsdienstes im Land NRW betrifft die Verkürzung von 24 auf 18 Monate sowie die Einführung neuer Elemente wie das Eingangs- und Perspektivgespräch, die personenorientierte Beratung mit Coaching-Elementen und selbstgesteuerte Lerngruppen.

Im Rahmen des Forschungsprogramms BilWiss¹ führte die Goethe-Universität Frankfurt (Prof. Dr. Mareike Kunter) eine erste Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes im Land NRW durch. Ziele der Evaluation waren die Überprüfung der Implementation der neuen Elemente des Vorbereitungsdienstes sowie eine erste Wirksamkeitsüberprüfung der Neuerungen im Hinblick auf die Entwicklung der professionellen Kompetenz und des professionellen Verhaltens der angehenden Lehrkräfte im Vergleich zum bisherigen Ausbildungssystem. Dafür wurden Daten aus zwei Kohorten von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern zu Beginn und zum Ende des Vorbereitungsdienstes sowie ca. zwei Jahre nach Berufseinstieg erhoben: zum einen aus dem letzten Jahrgang, der den bisherigen Vorbereitungsdienst von 24 Monaten durchlief (Kohorte 1), zum anderen aus dem ersten Jahrgang, der den reformierten Vorbereitungsdienst von 18 Monaten – allerdings noch ohne das vorausgehende Praxissemester – durchlief (Kohorte 2). In einem ersten Evaluationsbericht (Kunter, Linninger, Schulze-Stocker, Kunina-Habenicht & Lohse-Bossenz, 2013) wurden die Ergebnisse für die ersten beiden Messzeitpunkte (Beginn und Ende des Vorbereitungsdienstes) dargestellt. Bezüglich der Implementation der Reform belegen die Befunde insgesamt eine gelungene Umsetzung der neuen Elemente des Vorbereitungsdienstes: Die Umstellung ist weitgehend konfliktfrei und problemlos verlaufen. Die neuen Elemente konnten bereits im ersten Jahr nach der Einführung mehrheitlich implementiert werden. Sie wurden sowohl von den Ausbilderinnen und Ausbildern

¹ BilWiss ist ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes Forschungsprogramm (Förderkennzeichen 01JH0910, 01PK11007, 01PK15007) der Goethe-Universität Frankfurt (Mareike Kunter), der Universität Duisburg-Essen (Detlev Leutner), der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (Ewald Terhart, erste/zweite Projektphase), des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Jürgen Baumert, erste Projektphase) und der Technischen Universität München (Tina Seidel, zweite/dritte Projektphase). BilWiss fokussiert die Frage, inwieweit angehende Lehrkräfte durch das Studium der Bildungswissenschaften darin unterstützt werden, mit den vielfältigen Herausforderungen ihres Berufs professionell umzugehen.

als auch von den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern mehrheitlich als sinnvoll eingeschätzt, engagiert umgesetzt und genutzt. Darüber hinaus wurden auch erste Untersuchungen zur Wirksamkeit der unterschiedlichen Vorbereitungsdienste durchgeführt. Dabei ließen sich keine Einbußen durch die zeitliche Verkürzung des Vorbereitungsdienstes in Kombination mit der inhaltlichen Umstellung verzeichnen, stattdessen zeigte sich eine weitgehend parallele Entwicklung der beiden Kohorten. Die Ergebnisse wurden dahingehend interpretiert, dass die neuen Ausbildungselemente die Verkürzung der Ausbildungszeit auffangen konnte (Kunter, Linninger & Kunina-Habenicht, 2014).

Gegenstand des vorliegenden Berichts, der die erste Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes abschließt, ist die Untersuchung der langfristigen beruflichen Entwicklung der Lehrkräfte, die als erste Kohorte den reformierten Vorbereitungsdienst durchlaufen haben. Dabei werden zum einen Vergleiche mit der letzten Kohorte, die den bisherigen Vorbereitungsdienst durchlaufen hat, angestellt, zum anderen werden Zusammenhänge zwischen der Nutzung der neuen Ausbildungselemente und der langfristigen professionellen Entwicklung überprüft.

Zentrale Befunde

Die professionelle Kompetenz und das professionelle Verhalten der Lehrkräfte blieben auch nach dem Berufseinstieg weitgehend stabil auf einem hohen Niveau. Es wurden keine Hinweise auf einen Praxisschock nach dem vollständigen Eintritt in den Beruf gefunden. Im Vergleich der beiden Kohorten mit 24-monatigem und 18-monatigem Vorbereitungsdienst zeigen sich größtenteils parallele Entwicklungen. Hinsichtlich der motivationalen Entwicklung weist die Kohorte 2, die den reformierten 18-monatigen Vorbereitungsdienst durchlaufen hat, leicht günstigere Werte auf. Insgesamt zeigen sich in den Analysen keine Hinweise auf Einbußen hinsichtlich der professionellen Kompetenz, des professionellen Verhaltens oder des beruflichen Wohlbefindens durch die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes.

Hinsichtlich der spezifischen Wirksamkeit der neu implementierten Lerngelegenheiten im reformierten Vorbereitungsdienst zeigen sich mehrheitlich keine statistisch bedeutsamen Befunde, aber auch einzelne, dann vor allem positive Zusammenhänge mit Indikatoren der professionellen Entwicklung. So weisen Lehrkräfte, die sich während des Vorbereitungsdienstes häufiger in Lerngruppen trafen, welche vom ZfsL unterstützt wurden, langfristig eine etwas günstigere Entwicklung hinsichtlich der professionellen Kompetenz auf. Auch die Qualität des Eingangs- und Perspektivgesprächs hängt mit einer späteren günstigeren Entwicklung der

Selbstregulation und einer besseren Selbsteinschätzung hinsichtlich einer kognitiv aktivierenden Unterrichtsgestaltung zusammen. Zudem zeigen Lehrkräfte, die ihren Coach in der personenorientierten Beratung mit Coaching-Elementen als empathisch und authentisch wahrgenommen haben, später eine günstigere Entwicklung im Bereich der beruflichen Überzeugungen und der beruflichen Selbstregulation.

Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der Untersuchungen zur Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes, die im Rahmen des Forschungsprogramms Bilwiss durchgeführt werden konnten, sprechen auch weiterhin, also nach dem vollständigen Berufseintritt der Lehrkräfte, insgesamt für eine gelungene Umstellung des Vorbereitungsdienstes. Die jungen Lehrkräfte, die den neuen Vorbereitungsdienst absolviert haben, zeigen in Bezug auf ihre professionelle Entwicklung einen vergleichbaren Verlauf wie die jungen Lehrkräfte, die den Vorbereitungsdienst nach dem alten Modell durchliefen. Wenn Unterschiede zu verzeichnen sind, fallen diese zu Gunsten des neuen Vorbereitungsdienstes aus. Ein erneuter Kohortenvergleich zu einem späteren Zeitpunkt der fortgeschrittenen Berufspraxis als Lehrkraft ist empfehlenswert und mithilfe der bisherigen Längsschnittstichprobe möglich, da ein erneuter Vergleich auch Aufschluss über eine mögliche Fortsetzung dieser parallelen Entwicklung oder eine mögliche langfristig differenzielle Entwicklung geben könnte.

Die bisherigen Untersuchungen nach der Umstellung berücksichtigen allerdings lediglich die erste Kohorte nach der Einführung der Reform, innerhalb derer noch nicht alle Elemente des reformierten Vorbereitungsdienstes implementiert waren und daher nicht in den Analysen berücksichtigt werden konnten. Diesbezüglich ist vor allem das neu eingeführte Praxissemester im Lehramtsstudium in NRW zu nennen sowie das Portfolio Praxiselemente im Vorbereitungsdienst. An dieser Stelle wären weitere Untersuchungen anhand einer dritten Kohorte empfehlenswert, die die vollständig implementierte reformierte erste und zweite Phase der Lehrerbildung durchlaufen hat, und mit dem bereits erhobenen professionellen Entwicklungsverlauf der Kohorten 1 und 2 verglichen werden kann.

2. Der Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen

Ziel des Vorbereitungsdienstes - als zweite Phase der Lehrerbildung in Deutschland – ist eine „praxisorientierte[...] Berufsvorbereitung“ (Terhart, 2004, S. 40), die mit Hilfe von „reflektierende[r] Arbeit an Handlungssituationen des beruflichen Alltags“ (Lenhard, 2004, S. 279) geschieht. Abs (2011; siehe auch Abs & Anderson-Park, 2014) weist auf die doppelte Funktion des Vorbereitungsdienstes hin:

- (1) *Qualifizierung* in Seminaren und Übungen, durch bedarfsdeckenden Unterricht und Coaching,
- (2) *Selektion* anhand einer Prüfung und Bewertung der erworbenen Qualifikation.

Das Lehrerausbildungsgesetz von 2009 und die Lehramtszugangsverordnung von 2009 regeln die zweite Phase der Lehrerbildung in NRW. Diese administrativen Vorgaben fokussieren einen stärkeren Berufsfeld- und Praxisbezug sowie eine stärker individualisierte Ausbildung im Vorbereitungsdienst. Ziele des neuen reformierten Vorbereitungsdienstes sind

- landesweit vergleichbare und transparente Bewertungsmaßstäbe,
- stärkere Handlungsfeldorientierung,
- die professionelle Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit durch den Aufbau, die Erweiterung und die Vertiefung professionsbezogener Planungs- und Handlungskompetenzen (Brinkmann & Kropp, 2012; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010; Wehrhöfer, 2013).

Leitlinien des reformierten Vorbereitungsdienstes waren Standard- und Wissenschafts-, Handlungsfeld- sowie Personenorientierung und die Einführung von damit in Verbindung stehenden neuen Ausbildungselementen (für eine ausführliche Darstellung siehe Gerdes & Annas-Sieler, 2011; Kunter, Linninger, Schulze-Stocker, Kunina-Habenicht & Lohse-Bossenz, 2013). Bei der vorliegenden Untersuchung stehen verschiedene Elemente der Personenorientierung im Fokus: Dies sind das Eingangs- und Perspektivgespräch, die personenorientierte Beratung mit Coaching-Elementen und die selbstgesteuerten Lerngruppen, die die Individualität der angehenden Lehrkräfte bei der Entwicklung ihrer Professionalität und ihrer Lehrerpersönlichkeit unterstützen sollen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010).

3. Auftrag der Evaluationsstudie

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW) hat Frau Prof. Dr. Mareike Kunter von der Goethe-Universität Frankfurt mit der Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes beauftragt. Die Ziele dieser Evaluation waren, die Implementation neuer Ausbildungselemente im Rahmen des reformierten Vorbereitungsdienstes zu untersuchen sowie eine erste Wirksamkeitsüberprüfung der Neuerungen bezüglich der professionellen Entwicklung der angehenden Lehrkräfte, auch im Vergleich zum bisherigen Ausbildungssystem, vorzunehmen. Um diesen Untersuchungszielen nachzugehen, wurden Daten in zwei Kohorten von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern zu Beginn und zum Ende des Vorbereitungsdienstes sowie ca. zwei Jahre nach Berufseinstieg erhoben: zum einen im letzten Jahrgang, der den Vorbereitungsdienst von 24 Monaten durchlief (Kohorte 1), zum anderen im ersten Jahrgang, der den Vorbereitungsdienst von 18 Monaten nach der Reform - allerdings noch ohne das Praxissemester - absolvierte (Kohorte 2).

Bei der Evaluation des Vorbereitungsdienstes werden als Kriterien einer gelungenen professionellen Entwicklung sowohl Aspekte professioneller Kompetenz als notwendige Voraussetzungen erfolgreichen beruflichen Handelns untersucht als auch das erfolgreiche Handeln und Erleben im Berufsalltag selbst. Ein theoretisches Modell, das die Zusammenhänge dieser Kriterien im Zusammenspiel von Kontext, individuellen Voraussetzungen und Lerngelegenheiten beschreibt, ist das *Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften* (Abbildung 1; Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011). Das Modell bildet die theoretische Grundlage der Untersuchungsfragen der Evaluation in Bezug auf die Wirksamkeitsüberprüfung und soll daher im Folgenden kurz erläutert werden.

Im Zentrum des Modells steht die professionelle Kompetenz, die mit professionellem Wissen, berufsbezogenen Überzeugungen, beruflicher Motivation (z.B. Unterrichtsenthusiasmus) und beruflicher Selbstregulation (berufliches Engagement bei gleichzeitiger Distanzierungsfähigkeit) unterschiedliche Aspekte umfasst. Sie stellt die erlernbare Grundlage für erfolgreiches berufliches Handeln im Unterricht und außerhalb des Unterrichts, z. B. in Beratungssituationen oder bei der kollegialen Zusammenarbeit, dar (Baumert & Kunter, 2006; Kunter, Kleickmann et al., 2011). Weiterhin wird angenommen, dass sich kompetentes berufliches Handeln von Lehrkräften sowohl auf die Motivation und das Lernen seitens der Schülerinnen und Schüler als auch auf die berufliche Entwicklung und das berufliche Wohlbefinden der Lehrkräfte selbst auswirkt. Die professionelle Kompetenz von Lehrkräften entwickelt sich berufsbiografisch, d.h.

von der ersten zur zweiten Phase der Lehrerbildung und darüber hinaus auch im Berufsalltag und in den Lerngelegenheiten der sogenannten dritten Phase (der Berufsausübung) (Terhart, 2004). Einen wichtigen Stellenwert nehmen daher im Modell auch die Lerngelegenheiten bzw. die Nutzung von Lerngelegenheiten für die Entwicklung der eigenen professionellen Kompetenz ein. Zu den typischen Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst gehören Fach- und Kernseminare, Hospitationen an der Ausbildungsschule und die eigene Lehrerfahrung im bedarfsdeckenden Unterricht sowie die neuen Ausbildungselemente des reformierten Vorbereitungsdienstes (z. B. personenorientierte Beratung mit Coaching-Elementen, selbstgesteuerte Lerngruppen).

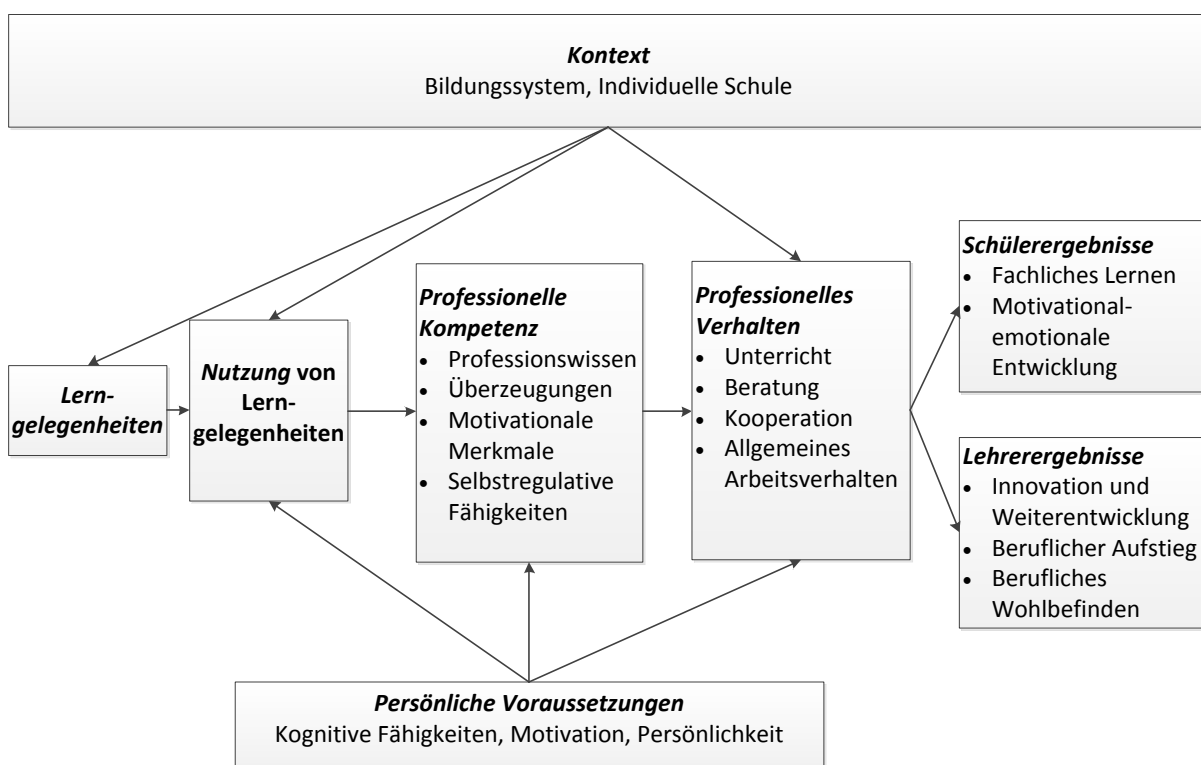


Abbildung 1: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Kunter, Kleickmann et al., 2011a, S. 59)

Befunde der Evaluation zur Implementation der Reform des Vorbereitungsdienstes sowie zur professionellen Entwicklung der angehenden Lehrkräfte vom Anfang bis zum Ende des Vorbereitungsdienstes wurden bereits in zwei Berichten an das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW dokumentiert (Kunter et al., 2013; Kunter, Linninger & Kunina-Habenicht, 2014). Die bisherigen Ergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt. Sie leiten auf die noch offenen Fragestellungen der Evaluation hin, die Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind.

3.1 Zentrale Ergebnisse aus dem ersten Evaluationsbericht zur Reform des Vorbereitungsdienstes

3.1.1 Implementation

Insgesamt belegten die Befunde aus Sicht der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter und der Kernseminarleiterinnen und -leiter eine gelungene Umsetzung der neuen Elemente des Vorbereitungsdienstes: Die Umstellung war weitgehend konfliktfrei und problemlos verlaufen. Die neuen Elemente konnten bereits im ersten Jahr nach der Einführung mehrheitlich implementiert werden und wurden von den Kernseminarleiterinnen und -leitern sowie den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern mehrheitlich als sinnvoll eingeschätzt und genutzt. Die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter schätzten die Kernseminarleiterinnen und -leiter bei der Vermittlung von Handlungsfeldern, der Durchführung von Eingangs- und Perspektivgesprächen und der personenorientierten Beratung mit Coaching-Elementen überwiegend als kompetent und engagiert ein. Zudem wurden in vielen Seminaren Lerngruppen gebildet, deren Umsetzung jedoch zwischen den Seminaren variierte. Als Problembereich wurden die zeitliche Belastung bei der Umsetzung aller Elemente deutlich. Dies wurde sowohl von den Kernseminarleiterinnen und -leitern als auch von den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern angesprochen (Kunter et al., 2013).

3.1.2 Wirksamkeitsüberprüfung (Kohortenvergleich)

In Bezug auf die Frage nach der Wirksamkeit des Vorbereitungsdienstes für die professionelle Entwicklung der angehenden Lehrkräfte zeigten sich insgesamt leicht positive Veränderungen vom Beginn zum Ende des Vorbereitungsdienstes für folgende Aspekte der professionellen Kompetenz (professionelles Wissen wurde nicht längsschnittlich erhoben):

- lerntheoretische Überzeugungen,
- Selbstwirksamkeit und Unterrichtsenthusiasmus sowie
- berufliche Selbstregulation.

Zudem gab es keinen Hinweis für eine Verschlechterung des beruflichen Wohlbefindens zum Ende des Vorbereitungsdienstes und zwar weder für die Kohorte mit dem verkürzten Vorbereitungsdienst noch für die Kohorte mit dem bisherigen Vorbereitungsdienst. Die ersten Ergebnisse des Vergleichs der beiden Gruppen (Kohorten 1 und 2) deuten darauf hin, dass es keine bedeutsamen Abweichungen in den Entwicklungen der professionellen Kompetenz, des selbstberichteten professionellen Verhaltens und des Wohlbefindens zwischen den Kohorten bestehen. Aufgrund designbedingter kleiner Stichproben sind diese Befunde der

längsschnittlichen Vergleiche allerdings mit Vorbehalt zu betrachten. Nichtsdestotrotz sind die Befunde erste Hinweise darauf, dass mögliche Nachteile der Reform des Vorbereitungsdienstes für die professionelle Entwicklung, die durch die quantitative Verkürzung des Vorbereitungsdienstes hätten befürchtet werden können, durch die qualitative Aufwertung der Ausbildungssituation aufgrund der neuen Elemente kompensiert werden konnten.

3.1.3 Wirksamkeitsüberprüfung innerhalb der Kohorte 2

Innerhalb der Kohorte 2 wurden darüber hinaus Zusammenhänge zwischen der quantitativen Nutzung bzw. qualitativen Einschätzung der einzelnen neuen Ausbildungselemente und der selbsteingeschätzten professionellen Kompetenz sowie dem selbsteingeschätzten professionellen Verhalten und Erleben am Ende des Vorbereitungsdienstes untersucht. Ziel dieser Analysen war es, Hinweise auf die spezifische Wirkung einzelner Ausbildungselemente zu ermitteln. Dabei erwiesen sich für das Eingangs- und Perspektivgespräch und für die personenorientierte Beratung mit Coaching-Elementen eher die qualitativen Aspekte der Ausgestaltung dieser Elemente für die professionelle Kompetenz, das professionelle Verhalten und das Wohlbefinden als relevant und weniger deren Quantität bzw. deren Nutzungshäufigkeit – auch wenn es nur kleine, aber statistisch signifikante Zusammenhänge gibt. Auch für die selbstgesteuerten Lerngruppen zeigten sich einige kleine, aber signifikante Zusammenhänge: Die Bildung von Lerngruppen und insbesondere die Unterstützung der Gruppenbildung durch die ZfsL gingen mit einer höheren Selbsteinschätzung der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter in einigen Bereichen des professionellen Verhaltens (Erziehen und Innovieren) sowie mit einer höheren Einschätzung der Unterstützung durch ihre Peers einher (Kunter et al., 2014).

3.2 Offene Fragestellungen

Die bisherigen Befunde der Wirksamkeitsüberprüfung beziehen sich ausschließlich auf die professionelle Entwicklung der angehenden Lehrkräfte vom Anfang bis zum Ende des Vorbereitungsdienstes. Neben dieser Betrachtung der kurzfristigen, unmittelbaren Entwicklung während der zweiten Phase der Lehrerbildung ist des Weiteren von großem Interesse, die professionelle Entwicklung der Lehrkräfte auch nach dem vollständigen Berufseinstieg weiterzuverfolgen. So können Unterschiede in der Lernwirksamkeit verschiedener Lerngelegenheiten der Lehrerbildung beobachtet werden, die sich erst nach dem Einstieg in die vollständige berufliche Praxis manifestieren. Die Untersuchung dieser weitergehenden professionellen Entwicklung derselben Lehrkräfte, die auch schon während des

Vorbereitungsdienstes untersucht wurden, ist der Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit.

Analog zu den bisherigen Untersuchungen zur differenziellen Wirksamkeit sind zum einen die Überprüfung von Unterschieden in Kompetenzaspekten, in beruflichem Handeln und Erleben zwischen den Kohorten 1 und 2 von Interesse. Vor diesem Hintergrund geht die vorliegende Untersuchung zunächst der Klärung der folgenden Fragestellung nach:

Fragestellung 1:

Wie verändern sich professionelle Kompetenz, Verhalten und Wohlbefinden der beiden Kohorten im Berufsalltag?

Es ist zunächst relevant zu untersuchen, wie sich die jungen Lehrkräfte unabhängig von ihrer Kohortenzugehörigkeit über die Zeit des Vorbereitungsdienstes hinaus entwickeln, bevor die differenzielle Entwicklung beider Kohorten anhand folgender Fragestellung untersucht wird:

Fragestellung 2:

Haben sich die beiden Kohorten nach dem Berufseinstieg in ihrer professionellen Kompetenz, ihrem beruflichen Handeln und Erleben unterschiedlich entwickelt?

Aufgrund der zeitlichen Verkürzung des Vorbereitungsdienstes durch die Reform wären längerfristige Einbußen für die Kohorte 2 im Vergleich zu Kohorte 1 denkbar. Gleichzeitig wurden jedoch durch die Einführung verschiedener Ausbildungselemente neue Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst geschaffen, die das Potenzial besitzen, mögliche auf die professionelle Entwicklung bezogene Nachteile aufzufangen. Daher würde es für den Erfolg der Reform sprechen, wenn sich eine parallele Entwicklung der beiden Kohorten zeigen würde bzw. wenn sich kohortenspezifische Unterschiede zugunsten der Kohorte 2 zeigen würden.

Neben dem Kohortenvergleich in Bezug auf die professionelle Entwicklung ist auch von großem Interesse, innerhalb der Kohorte 2 zu untersuchen, inwieweit einzelne Ausbildungselemente eine langfristige Wirkung entfalten. Untersucht wurde daher, ob die quantitative Nutzung bzw. die qualitative Beurteilung des Eingangs- und Perspektivgesprächs, der personenorientierten Beratung mit Coaching-Elementen und der selbstgesteuerten Lerngruppen mit der Entwicklung der professionellen Kompetenz sowie des beruflichen Handelns und Erlebens nach dem Berufseinstieg zusammenhängt. Die vorliegende Untersuchung geht also einer weiteren Fragestellung nach:

Fragestellung 3:

Können spezifische Erträge der neuen Ausbildungselemente für die professionelle Entwicklung nach dem Berufseinstieg identifiziert werden?

In Anlehnung an die bisherigen Analysen zur quantitativen Nutzung und qualitativen Beurteilung der einzelnen Ausbildungselemente am Ende des Vorbereitungsdienstes wird für das Eingangs- und Perspektivgespräch und die personenorientierte Beratung mit Coaching-Elementen auch langfristig eine größere Bedeutsamkeit der qualitativen Ausgestaltung dieser Lerngelegenheiten erwartet als für die reine Durchführung bzw. quantitative Nutzung. Für die selbstgesteuerten Lerngruppen wird entsprechend der bisherigen Ergebnisse auch eine langfristig günstige Entwicklung der Lehrkräfte erwartet, die eine Lerngruppe gebildet haben, und insbesondere der Lehrkräfte, deren Lerngruppenbildung durch das zuständige ZfsL unterstützt wurde.

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

4. Methoden

4.1 Studiendesign

Die langfristige Wirksamkeitsprüfung des reformierten Vorbereitungsdienstes anhand der beschriebenen Fragestellungen wird im Rahmen des Forschungsprogramms BilWiss² vorgenommen. Das vom BMBF geförderte Forschungsprogramm untersucht die Entwicklung der professionellen Kompetenz (insbesondere des bildungswissenschaftlichen Wissens) angehender Lehrkräfte sowie die Bedeutung unterschiedlicher Kompetenzaspekte für den professionellen Umgang mit den vielfältigen Herausforderungen des Lehrerberufs. Hierfür wurden Test- und Fragebogendaten von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern am Anfang und Ende des Vorbereitungsdienstes sowie ca. 1,5 bis 2 Jahre nach dem vollständigen Berufseinstieg erhoben (siehe Abbildung 2).

² BilWiss ist ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes Forschungsprogramm (Förderkennzeichen 01JH0910, 01PK11007, 01PK15007) der Goethe-Universität Frankfurt (Mareike Kunter), der Universität Duisburg-Essen (Detlev Leutner), der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (Ewald Terhart, erste/zweite Projektphase), des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Jürgen Baumert, erste Projektphase) und der Technischen Universität München (Tina Seidel, zweite/dritte Projektphase).

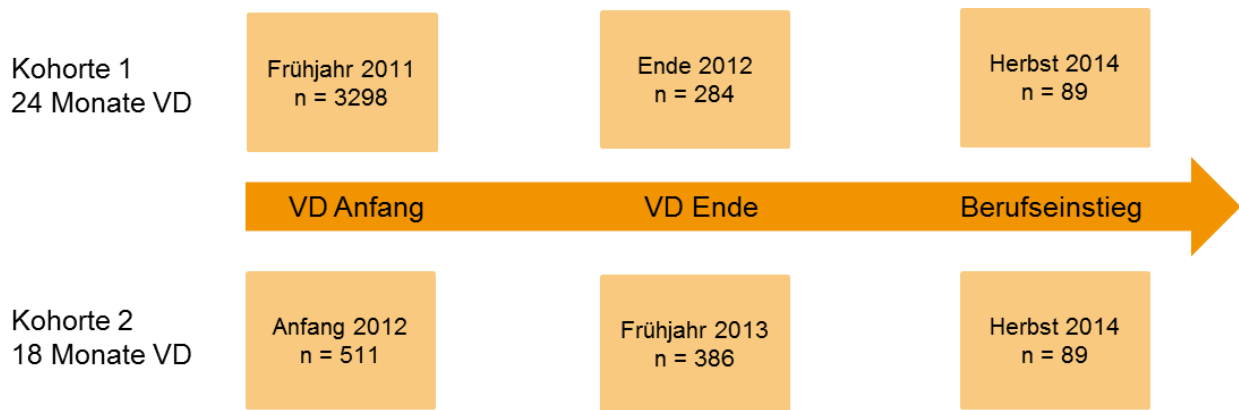


Abbildung 2: Anlage des Bilwiss-Programms. VD = Vorbereitungsdienst; n = Anzahl der teilnehmenden (angehenden) Lehrkräfte

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren Lehramtsanwärterinnen und -anwärter im Land NRW, die als letzte Kohorte den 24-monatigen Vorbereitungsdienst durchlief (Kohorte 1). Zu Beginn des Vorbereitungsdienstes fand eine Vollerhebung der Kohorte 1 statt, für die längsschnittliche Verfolgung wurde eine nach Seminarformen und Regierungsbezirken geschichtete Stichprobe gezogen. Um dem Auftrag des MSW des Landes NRW zur Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes nachzukommen, wurde darüber hinaus in einer Zusatzstudie eine nach Seminarformen und Regierungsbezirken geschichtete Vergleichsstichprobe aus der Kohorte gezogen, die als erste Kohorte den 18-monatigen Vorbereitungsdienst nach der Reform absolvierte (Kohorte 2).

Die Datenerhebungen am Anfang und Ende des Vorbereitungsdienstes fanden innerhalb der Dienstzeit in den Kernseminaren an den ZfsL statt. Mit der Durchführung war das Unternehmen IEA Data Processing and Research Center (DPC) in Hamburg beauftragt. Die Erhebungen fanden mit geschulten Erhebungsleiterinnen und -leitern statt, um einen reibungslosen Ablauf zu sichern. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des DPC setzten sich vorab mit den Fachleiterinnen und -leitern der Kernseminare in Verbindung, um die konkrete Organisation vor Ort zu klären. Die Erhebungsleiterinnen und -leiter brachten die Testmaterialien am Erhebungstag mit. Die Datenerhebung nach dem vollständigen Berufseinstieg fand dagegen als Online-Erhebung statt. Es wurden diejenigen Lehramtsanwärterinnen und -anwärter zur Teilnahme eingeladen, die bei der Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes ihre E-Mail-Adresse für die Teilnahme an weiteren Erhebungen zur Verfügung gestellt haben. Die Teilnahme fand also computerbasiert zu einem individuell gewählten Ort und Zeitpunkt statt und konnte zwischendurch unterbrochen und wiederaufgenommen werden. Die Lehrkräfte erhielten für die

Teilnahme an allen Erhebungsinstrumenten der Berufseinstiegserhebung eine Aufwandsentschädigung in Höhe von 50€. Die Teilnahme war zu allen Zeitpunkten freiwillig.

4.2 Beschreibung der Untersuchungsstichprobe

Von den 670 Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes haben 386 Lehramtsanwärterinnen und -anwärter ihre Email-Adresse zur Verfügung gestellt und wurden zur Berufseinstiegserhebung eingeladen. An der Berufseinstiegserhebung nahmen daraufhin 205 Personen teil. Für die Beantwortung der Fragestellungen des vorliegenden Berichts zur Entwicklung der Lehrkräfte nach dem Berufseinstieg sind ausschließlich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Berufseinstiegserhebung von Interesse, die nach dem Vorbereitungsdienst auch tatsächlich aktiv im Lehrerberuf tätig waren. Damit ergibt sich für die Analysen des vorliegenden Berichts eine Stichprobengröße von 178 Lehrkräften, die sich zu gleichen Teilen auf die Kohorten 1 und 2 verteilt. In Tabelle 1 sind die demografischen Merkmale dieser Untersuchungsstichprobe dargestellt.

Tabelle 1: Demografische Merkmale und individuelle Voraussetzungen der Stichproben zum Ende des Vorbereitungsdienstes

		24-monatiger Vorbereitungsdienst (Kohorte 1)	18-monatiger Vorbereitungsdienst (Kohorte 2)
N		89	89
Geschlecht	weiblich	79,8 %	75,3 %
	männlich	20,2 %	24,7 %
Alter	<i>M</i>	28,39	28,15
	<i>Min</i>	24	24
	<i>Max</i>	51	48
	<i>SD</i>	4,14	3,73
Lehramt	Grundschule	61,8 %	34,8 %
	HRGe	10,1 %	22,5 %
	GyGe	28,1 %	42,7 %
Abiturnote	<i>M</i>	2,56	2,48
	<i>Min</i>	1,20	1,00
	<i>Max</i>	3,70	4,00
	<i>SD</i>	0,56	0,61
Note Vorbereitungsdienst	<i>M</i>	1,84	1,87
	<i>Min</i>	1,00	1,00
	<i>Max</i>	4,60	3,50
	<i>SD</i>	0,60	0,58

Anmerkung. HRGe = Haupt-, Real- und Gesamtschule, GyGe = Gymnasium und Gesamtschule; *M* = Mittelwert, *Min* = Minimalwert, *Max* = Maximalwert, *SD* = Standardabweichung, *n* = Stichprobengröße; *Min* und *Max* beruhen auf Analysen der Originaldatensätze ohne Imputation.

Umgang mit fehlenden Werten

Aufgrund einzelner durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmern nicht vollständig bearbeiteter Fragen bzw. Aufgaben weisen die erhobenen Daten fehlende Werte auf. Der Anteil der fehlenden Werte beträgt für den Selbstbericht sowie den BilWiss-Test zu beiden Erhebungszeitpunkten maximal 21%. Lediglich bei dem standardisierten Testverfahren Observer beträgt der Anteil fehlender Werte bis zu 56%. Um einen Informationsverlust zu vermeiden, wurden diese fehlenden Werte mithilfe des statistischen Verfahrens der multiplen Imputation geschätzt. Dieses Verfahren wird im Umgang mit fehlenden Werten empfohlen (Peugh & Enders, 2004; Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007) und ermöglicht Analysen mit vollständigen Daten für alle 178 Lehrkräfte.

Drop-Out-Analyse

Von den ursprünglichen 670 Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes stehen für die Analysen nach dem Berufseinstieg mit den 178 Lehrkräften nur noch 26,6 %, also ca. ein Viertel der ursprünglichen Stichprobe zur Verfügung. Um zu erfahren, ob sich die Personen, die in der Längsschnittstichprobe verblieben sind, auf den Untersuchungsvariablen von den Personen unterscheiden, die nach der Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes aus der Stichprobe ausgeschieden sind, wurden so genannte Drop-Out-Analysen durchgeführt. Dabei werden die Mittelwerte der weiterhin bestehenden Stichprobe mit denen der Gruppe der Ausgeschiedenen auf jeder erhobenen Variable verglichen³. Die Drop-Out-Analyse zeigt hinsichtlich der demografischen Variablen einen Unterschied der im Längsschnitt verbliebenen Stichprobe gegenüber den ausgeschiedenen Personen bezüglich der Häufigkeit verschiedener Lehramtszugänge: Unter den 178 im Längsschnitt verbliebenen Lehrkräften ist der Anteil an Gymnasiallehrkräften größer und der Anteil der Grund-, Haupt- und Realschullehrkräfte geringer als bei den aus der Untersuchung ausgeschiedenen Lehrkräften. Des Weiteren zeigen die im Längsschnitt verbliebenen Lehrkräfte gegenüber den ausgeschiedenen Lehrkräften durchschnittlich günstigere Ausprägungen auf einigen Aspekten der professionellen Kompetenz: Dies sind im einzelnen höheres bildungswissenschaftliches Wissen, günstigere berufliche Überzeugungen und höheren Enthusiasmus für das Unterrichten (zur näheren Beschreibung der Untersuchungsvariablen siehe Abschnitt 4.3). Darüber hinaus schätzen die in der Längsschnittstudie verbliebenen Lehrkräfte ihr professionelles Verhalten im Bereich Innovieren, also des eigenen Engagements in der Schulentwicklung und der Selbstevaluation,

³ Die Kennwerte aller statistischen Analysen sind im Anhang dargestellt.

etwas höher ein. Diese Selektivität der Untersuchungstichprobe soll bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden.

Kohortenunterschiede am Ende des Vorbereitungsdienstes

Dem Ansatz der langfristigen Wirksamkeitsprüfung über den Vergleich der Kohorten 1 und 2 geht die Annahme voraus, dass sich die beiden Gruppen zum Ende des Vorbereitungsdienstes nicht unterscheiden. Kohortenunterschiede nach dem Berufseinstieg können bei Erfüllung dieser Annahme auf die langfristig differentielle Wirksamkeit der unterschiedlichen Formen des Vorbereitungsdienstes zurückgeführt werden. Die Annahme der Vergleichbarkeit der beiden Kohorten am Ende des Vorbereitungsdienstes muss also zunächst ebenso durch Vergleiche der Mittelwerte der beiden Gruppen auf allen Untersuchungsvariablen geprüft werden. Die Ergebnisse dieses Gruppenvergleichs zeigen mehrheitlich keine Kohortenunterschiede. Hinsichtlich der demografischen Variablen liegt lediglich ein systematischer Unterschied der beiden Kohorten in der Häufigkeitsverteilung der verschiedenen Lehramtszugänge vor: In der Kohorte 2 sind weniger Grundschullehrkräfte und mehr Lehrkräfte der Sekundarstufen vertreten als in Kohorte 1. Darüber hinaus zeigen sich systematische Unterschiede in einigen Aspekten der professionellen Kompetenz: Die Kohorte 1 weist günstigere Werte in beruflichen Überzeugungen und beruflicher Selbstregulation auf als die Kohorte 2. Diese Befunde werden in den dargestellten Ergebnissen mittels geeigneter statistischer Verfahren berücksichtigt, soweit es die Datengrundlage erlaubt.

4.3 Instrumente

Wie schon in Kapitel 3 vorgestellt wurde, werden als Kriterien der professionellen Entwicklung der Lehrkräfte nach dem Berufseinstieg zum einen unterschiedliche Aspekte professioneller Kompetenz als Voraussetzung für erfolgreiches berufliches Handeln, zum anderen das berufliche Handeln und Erleben selbst untersucht. Dafür wurde mehrheitlich auf die bereits in den vorherigen Erhebungen erfassten und aus dem Evaluationsbericht (Kunter et al., 2013) bekannten Untersuchungsvariablen zurückgegriffen. Zusätzlich wurden einige neue Aspekte in der Berufseinstiegserhebung erfasst. Eine Übersicht der verwendeten Konstrukte und Instrumente ist in Tabelle 2 dargestellt. Diese Konstrukte werden im Folgenden kurz inhaltlich erläutert. Die vollständige Dokumentation der Fragebogeninstrumente mit Formulierungen, Skalenkennwerten und Quellen ist im Anhang zu finden. Bei den Fragebogeninstrumenten sollte jeweils das Zutreffen der einzelnen Aussagen auf einer vierstufigen Antwortskala (1 = trifft nicht

zu, 4 = trifft zu) beurteilt werden. Als Datenquellen wurden sowohl Selbstberichtsverfahren als auch standardisierte Testverfahren und Schülerbeurteilungen eingesetzt.

Tabelle 2: Übersicht über verwendete Konstrukte und Instrumente

Konstrukte & Instrumente	Dimensionen
Professionelle Kompetenz	
<i>Standardisiertes Testverfahren</i>	Wissen
<i>Selbstbericht</i>	Überzeugungen, Motivation, Selbstregulation, Reflexionsfähigkeit
Professionelles Verhalten	
<i>Selbstbericht</i>	Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren
<i>Schülerfragebogen</i>	Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren
<i>Standardisierte Testverfahren</i>	Professionelle Unterrichtswahrnehmung, diagnostische Kompetenz
Berufliches Wohlbefinden	
<i>Selbstbericht</i>	Emotionale Erschöpfung, Berufszufriedenheit, Berufliches Commitment, Intention to quit
<i>Schülerfragebogen</i>	Emotionale Erschöpfung

4.3.1 Professionelle Kompetenz

In der Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes sowie in der Berufseinstiegserhebung wurden alle vier Aspekte der professionellen Kompetenz (Wissen, Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation), wie sie im *Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften* (Kunter, Kleickmann et al., 2011) vorgestellt wurden, berücksichtigt.

Professionswissen: Für diesen Aspekt der professionellen Kompetenz wurde das bildungswissenschaftliche Wissen erhoben⁴. Bildungswissenschaftliches Wissen bezeichnet das fachunspezifische theoretische Wissen von Lehrkräften, das unterrichtsnahe und -ferne Inhalte umfasst (Linninger, Kunina-Habenicht, Emmenlauer et al., 2015). Es wird angenommen, dass Studierende im Rahmen ihres Studiums eine begriffliche und konzeptuelle Wissensstruktur aufbauen, die den Aufbau, die Vertiefung und die Automatisierung von praktischen Handlungsfertigkeiten, die dann im Vorbereitungsdienst ausgebildet werden, erst ermöglicht und unterstützt (Kunter et al., in Druck). Bildungswissenschaftliche Inhalte und Zusammenhänge stellen dabei einen konzeptuell-analytischen Rahmen dar, den Lehrkräfte benötigen, um Unterrichts- und Schulereignisse angemessen zu interpretieren, zu reflektieren und so für die eigene berufliche Kompetenzentwicklung zu nutzen. Dieser Annahme folgend wurde im Rahmen des BilWiss-Forschungsprogramms ein Test zur Erfassung des bildungswissenschaftlichen Wissens

⁴ Aufgrund der Studienanlage konnten die fachspezifischen Anteile des Professionswissens im BilWiss-Forschungsprogramm nicht erfasst werden.

entwickelt (Kunina-Habenicht et al., 2013; Linninger, Kunina-Habenicht, Emmenlauer et al., 2015). Abbildung 3 veranschaulicht den Testentwicklungsprozess.

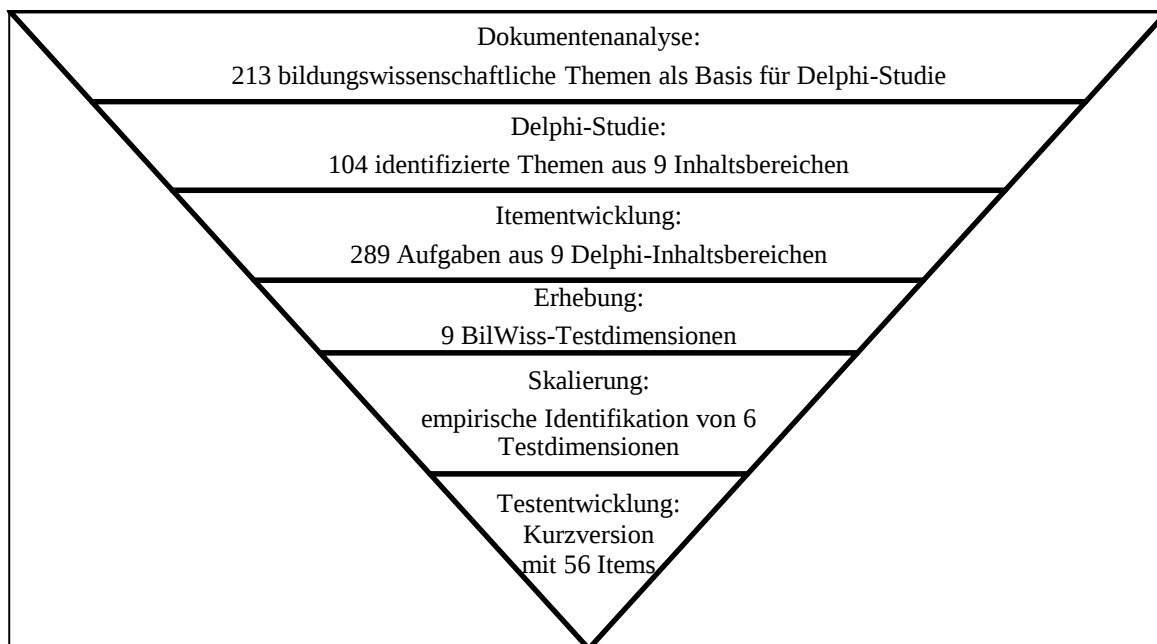


Abbildung 3: Testentwicklungsprozess im BilWiss-Forschungsprogramm (siehe auch Schulze-Stocker, Holzberger, Kunina-Habenicht, Terhart & Kunter, 2016)

Eine Übersicht der mit dem Wissenstest erfassten Dimensionen gibt Tabelle 3. In ersten Untersuchungen zur Bedeutung des bildungswissenschaftlichen Wissens zeigt sich, dass es als Puffer gegen steigende emotionale Erschöpfung (Dicke, Parker, Holzberger, Kunter & Leutner, 2015) und als Prädiktor für einen Zuwachs an selbsteingeschätztem professionellen Verhalten fungiert (Lohse-Bossenz et al., 2015). Somit stützen erste empirische Befunde die Hypothese, dass an der Universität vermitteltes bildungswissenschaftliches Wissen eine Bedeutung für die Praxis aufweist. In den Erhebungen am Ende des Vorbereitungsdienstes sowie nach dem Berufseinstieg wurde das bildungswissenschaftliche Wissen der (angehenden) Lehrkräfte mit dem *BilWiss-Kurztest* erfasst.

Tabelle 3: Ausgewählte Aspekte der BilWiss Dimensionen (siehe auch Linninger, Kunina-Habenicht, Emmenlauer et al., 2015)

Dimension	Iteminhalt (Beispiele)
<i>Unterrichtsgestaltung</i>	Unterrichtsplanung, -methoden, Klassenführung, Heterogenität, Schüler-Lehrer-Interaktion
<i>Diagnostik & Evaluation</i>	Leistungsbeurteilung, Interpretation statistischer Kennwerte, Funktionen von Noten
<i>Lernen & Entwicklung</i>	Psychologische und soziologische Theorien zu Lernen, Entwicklung, Sozialverhalten, Motivation
<i>Bildungstheorie</i>	Normen und Werte in Erziehung, historische und aktuelle Ansätze der Erziehungswissenschaften, Bildungsgerechtigkeit
<i>Lehrerberuf als Profession</i>	Professionelle Kompetenz, Lehrergesundheits- und -belastung, Stressmanagement, interpersonelle Kommunikation
<i>Schule als Bildungsinstitution</i>	Schulformen, Bildungsstandards, Rechte und Pflichten, Schulklimaeffekte

Überzeugungen: Bei den Überzeugungen von Lehrkräften zu Prozessen des Lernens und Lehrens wird zwischen transmissiven und konstruktivistischen Überzeugungen unterschieden: Während in transmissiven Überzeugungen der Lernprozess als unidirektionaler Sender-Empfänger-Prozess verstanden wird, gehen konstruktivistische Überzeugungen von ko-konstruktiven Lernprozessen unter der aktiven Beteiligung der Lernenden aus. Konstruktivistische Überzeugungen gehen mit besserer Unterrichtsqualität einher (siehe z. B. Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner & Baumert, 2008). Im Zuge der Ausbildung von Lehrkräften sollten transmissive Überzeugungen also abgebaut und konstruktivistische Überzeugungen gestärkt werden. Neben transmissiven und konstruktivistischen Überzeugungen wurden zudem Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Zusammenhang erfasst, die sich auf den Nutzen von theoretischen Vorstellungen und wissenschaftlichen Studien für die berufliche Praxis von Lehrkräften beziehen.

Motivationale Aspekte: Zu den motivationalen Orientierungen von Lehrkräften zählen die Selbstwirksamkeit sowie der Enthusiasmus für das Fach und das Unterrichten. Unter Selbstwirksamkeit versteht man die allgemeine Erwartungshaltung, auch unter Schwierigkeiten berufliche Aufgaben gut erledigen zu können (Schwarzer & Warner, 2011). Zusätzlich zu dieser allgemeinen Selbstwirksamkeit wurde ebenfalls die spezifische Selbstwirksamkeit bezüglich einer effizienten Klassenführung erfasst. Hohe Selbstwirksamkeit von Lehrkräften geht einher mit besserer Unterrichtsqualität (Holzberger, Philipp & Kunter, 2013). Als Enthusiasmus bezeichnet man das Ausmaß der Begeisterung und Freude, die während der Berufsausübung erlebt wird. Dabei kann zwischen Fachenthusiasmus und Unterrichtsenthusiasmus unterschieden werden. Letzterer zeigt empirisch positive Effekte auf die Unterrichtsqualität sowie auf die

unterrichteten Schülerinnen und Schüler und die Bereitschaft, Arbeitsaufgaben zu erledigen (Kunter, Frenzel, Nagy, Baumert & Pekrun, 2011; Holzberger, Philipp & Kunter, 2016).

Selbstregulation: Die Selbstregulation von Lehrkräften bezeichnet den angemessenen Umgang mit beruflichen Belastungen. Im Rahmen dieser Evaluationsstudie wurde auf das verbreitete Konzept beruflicher Selbstregulation von Schaarschmidt und Kollegen (Schaarschmidt & Frischer, 1997; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999) zurückgegriffen. Dabei äußert sich eine günstige berufliche Selbstregulation in einer Kombination aus Widerstandsfähigkeit (z. B. Distanzierungsfähigkeit & hohe innere Ruhe) und hohem Engagement (z. B. hohe Bedeutsamkeit der Arbeit & hoher beruflicher Ehrgeiz). Neben diesen Skalen zur beruflichen Selbstregulation wurden zusätzlich Erholungs- und Anpassungsfähigkeit ebenfalls im *Selbstbericht* erfasst. Erholungsfähigkeit beschreibt die Fähigkeit mit typischen Rückschlägen und Herausforderungen im Berufsalltag umzugehen (Martin & Marsh, 2008), während Anpassungsfähigkeit als selbstregulatorische Fähigkeit im Umgang mit neuen und unbekannten Situationen definiert ist (Martin, Nejad, Colmar & Liem, 2012). Empirisch zeigte sich bereits, dass die Anpassungsfähigkeit angehender Lehrkräfte in Zusammenhang mit Indikatoren des beruflichen Wohlbefindens steht (Linninger, Kunina-Habenicht, Lohse-Bossenz, Dicke & Kunter, 2014).

Die Fähigkeit, das eigene professionelle Handeln durch die Reflexion eigener Praxiserfahrungen eigenverantwortlich weiterzuentwickeln, kann ebenso als Aspekt der professionellen Kompetenz gefasst werden. Dabei zeichnet sich die Anwendung produktiver Reflexionsprozesse durch eine kritische Analyse und Überlegungen zur Modifikation des eigenen Verhaltens aus (Atkins & Murphy, 1993; Davis, 2006). Die Anwendung produktiver Reflexionsprozesse in Bezug auf eigenes berufliches Handeln hat sich empirisch als bedeutsam für das berufliche Wohlbefinden und auch für die professionelle Unterrichtswahrnehmung und das selbsteingeschätzte professionelle Handeln gezeigt (Linninger et al., 2014, Linninger, Kunina-Habenicht, Stürmer et al., 2015).

4.3.2 Professionelles Verhalten

Als Aspekte des professionellen Verhaltens von Lehrkräften wurden in Anlehnung an die von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Standards für die Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung (KMK, 2004) Verhaltensweisen aus den Tätigkeitsfeldern Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren erhoben. Dabei wurde die Qualität des Lehrerhandelns in den Erhebungen am Ende des Vorbereitungsdienstes sowie nach dem Berufseinstieg mithilfe

verschiedener Vorgehensweisen erfasst: Neben *Selbsteinschätzungen* kamen auch *Schülerfragebogen* und *computergestützte Testverfahren* zum Einsatz. Beim Schülerfragebogen beurteilen Schülerinnen und Schüler, inwieweit die Aussagen auf ihre Lehrkraft und deren Unterricht zutreffen. Dieses Vorgehen ermöglichte eine handlungsnahe Erfassung professionellen Verhaltens unter der Berücksichtigung mehrerer Perspektiven.

Unterrichten

Als verschiedene Dimensionen der Unterrichtsqualität können die kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler, eine effiziente Klassenführung und die konstruktive Unterstützung der Schülerinnen und Schüler unterschieden werden (Klieme, Pauli & Reusser, 2009). Diese Dimensionen wurden sowohl im Selbstbericht der (angehenden) Lehrkräfte als auch durch die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern erhoben. Der *Selbstbericht* erfasst sowohl kognitive Aktivierung als auch die Klassenführung mit den Subskalen Monitoring und Zeitverschwendung sowie konstruktive Unterstützung mit den Subskalen Fehlerkultur und personales Vertrauen. Der *Schülerfragebogen* umfasst im Bereich Unterrichten im Einzelnen:

- *Aspekte der kognitiven Aktivierung:* Anregung tiefer Denkprozesse, Lösungswege finden und begründen (Kognitive Selbstständigkeit), Lösungsmöglichkeiten diskutieren (diskursive Behandlung), ein angemessenes Interaktionstempo halten,
- *Aspekte der Klassenführung:* effektiver Umgang mit Störungen, Aufmerksamkeit für Geschehen in der Klasse (Monitoring), effiziente Nutzung der Unterrichtszeit,
- *Aspekte der konstruktiven Unterstützung:* sich Zeit für Probleme der Schülerinnen und Schüler nehmen und auf ihre Bedürfnisse eingehen (Sozialorientierung), respektvoller und geduldiger Umgang mit Fehlern (konstruktive Fehlerkultur), individuelle Anpassung der Aufgabenschwierigkeiten (Adaptivität).

Sowohl am Ende des Vorbereitungsdienstes als auch bei der Berufseinstiegserhebung wurde darüber hinaus das Online-Tool *Observer Extended* eingesetzt (Stürmer & Seidel, 2015). Dies ist ein computergestütztes, onlinebasiertes Instrument zur Erfassung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von Lehrkräften, also des Erkennens und Interpretierens von relevantem Unterrichtsgeschehen (Blomberg, Stürmer & Seidel, 2011). Im Rahmen des *Observers* werden mehrere geschlossene Fragen zu kurzen Videosequenzen verschiedener Unterrichtssituationen gestellt. Die Richtigkeit der Antworten wird durch Vergleich mit einem Expertenurteil als Referenzwert ermittelt.

Erziehen

Im Bereich Erziehen wurden im *Selbstbericht* Aspekte wie Umgang mit Konflikten bzw. Disziplinproblemen im Unterricht, Unterstützung der Schülerinnen und Schüler sowie die Förderung von sozialem Verhalten und selbstbestimmtem Handeln der Schülerinnen und Schüler erfasst. Für die Analysen wurde ein Gesamtwert gebildet. Der *Schülerfragebogen* umfasst im Bereich Erziehen die folgenden Aspekte: Streit und aggressives Verhalten erkennen und schlichten können (Konflikt), die Schülerinnen und Schüler zu gegenseitigen Hilfestellungen und Rücksichtnahme ermuntern (Prosoziales Verhalten), die Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern unterstützen (Kooperation), gegenseitigen Respekt und Gleichberechtigung betonen (Toleranz).

Beurteilen

Im Bereich Beurteilen wurde im *Selbstbericht* die diagnostische Kompetenz in Bezug auf Schülerleistungen und die Fähigkeit zur Elternberatung erfasst. Der *Schülerfragebogen* umfasst im Bereich Beurteilen ebenso diagnostische Kompetenz in Bezug auf Schülerleistungen sowie die von den Schülerinnen und Schülern empfundene Beurteilungsgerechtigkeit. Die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte wurde bei der Berufseinstiegserhebung außerdem handlungsnah und standardisiert durch ein computerbasiertes, online zu bearbeitendes Instrument erhoben, dem *Schülerinventar*, das in Kooperation mit der Arbeitsgruppe von Prof. Dr. Jens Möller an der Universität Kiel entwickelt wurde (Kaiser, Möller, Helm & Kunter, 2015).

Innovieren

Der *Selbstbericht* umfasst im Bereich Innovieren im Einzelnen:

- *Aspekte des außerunterrichtlichen Engagements:* z. B. Optimierung von Arbeitsabläufen, Schulprojekte,
- *Aspekte der Selbst- und Fremdevaluation:* z. B. Einsatz von Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten, Beurteilung von Unterrichtsqualität,
- *Aspekte der Fort- und Weiterbildung:* z. B. Wahrnehmen von Weiterbildungsangeboten.

In den Analysen wurde für den Bereich Innovieren im *Selbstbericht* ein Gesamtwert berechnet. In der Berufseinstiegserhebung wurden zusätzlich mehrere Aspekte des proaktiven Verhaltens (Frese, Fay, Hilburger, Leng & Tag, 1997; Van Dyne & Le Pine, 1998; Morrison & Phelps, 1999) im *Selbstbericht* erfasst. Diese beziehen sich u.a. auf die Initiierung innovativer

Vorschlägen zur Verbesserung der Kooperation im Kollegium (Persönliche Initiative) sowie auf die Kommunikation kritischer Themen im Kollegium (Voice) und die Übernahme von Verantwortung im Umgang mit organisatorischen Problemen (Taking Charge). Zur Erfassung des Bereichs Innovieren wurden im *Schülerfragebogen* die Aspekte des außerunterrichtlichen Engagements (Schulentwicklung) und der Nutzung von Schülerfeedback zur Unterrichtsbeurteilung (Evaluation) erfasst.

4.3.3 Berufliches Wohlbefinden

Als Indikatoren des beruflichen Wohlbefindens wurden im *Selbstbericht* die emotionale Erschöpfung, die Berufszufriedenheit, die Identifikation mit dem Lehrerberuf (berufliches Commitment) und die Absicht, den Lehrerberuf aufzugeben (*intention to quit*), erhoben. Die emotionale Erschöpfung der Lehrkräfte wurde dabei auch im Rahmen der *Schülerbefragung* aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler beurteilt. Berufliches Commitment (Meyer, Allen & Smith, 1993) und *intention to quit* der Lehrkräfte (Klassen & Chiu, 2011; nach Blau, 1989; Hackett, Lapierre & Hausdorf, 2000) wurden ausschließlich bei der Berufseinstiegserhebung eingesetzt.

4.3.4 Qualität der neuen Ausbildungselemente

In Anlehnung an die ergänzenden Analysen zum Evaluationsbericht (Kunter et al., 2014) wurden für die Kohorte 2 erneut die Nutzung und Ausgestaltung der neuen Lerngelegenheiten im reformierten Vorbereitungsdienst (das Eingangs- und Perspektivgespräch, die personenorientierte Beratung mit Coaching-Elementen und die selbstgesteuerten Lerngruppen) als Einflussfaktoren für die professionelle Entwicklung nach dem Berufseinstieg betrachtet. Dazu wurden die Befragungen bei der Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes zur quantitativen Nutzung der Ausbildungselemente und zu deren Qualität herangezogen. Für die Erfassung der quantitativen Nutzung war nach der Durchführung des Eingangs- und Perspektivgesprächs, nach der Häufigkeit der personenorientierten Beratungsgespräche sowie nach der Bildung von selbstgesteuerten Lerngruppen und der Häufigkeit der Gruppentreffen gefragt worden. Für die Qualitätseinschätzung wurden die folgenden Fragebogenskalen verwendet, die speziell für die Evaluation des Vorbereitungsdienstes im Rahmen des BilWiss-Forschungsprogramms entwickelt wurden:

- *Qualität des Eingangs- und Perspektivgesprächs:* Als Qualitätsaspekte wurden die Wahrnehmung der Gesprächssituation, das Setzen und Verfolgen von Zielen sowie der subjektive Nutzen des Gesprächs beurteilt.

- *Qualität der personenorientierte Beratung mit Coaching-Elementen:* Hinsichtlich der Qualität dieses neuen Ausbildungselements haben die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter beurteilt, inwieweit sie mit ihrem Coach vertrauliche Dinge klären konnten und ihn in der Gesprächssituation als empathisch und natürlich erlebt haben.
- *Selbstgesteuerte Lerngruppen:* Hinsichtlich der Qualität der Lerngruppen wurde die erlebte Unterstützung der Lerngruppe durch das ZfsL von den Lehrkräften beurteilt.

Des Weiteren war am Ende des Vorbereitungsdienstes erfasst worden, welche Themen im Rahmen der personenorientierten Beratung mit Coaching-Elementen besprochen wurden. Auf Wunsch des MSW wurden vergleichende Analysen zwischen angehenden Lehrkräften, die unterrichtsbezogene Themen in ihren personenorientierten Beratungen besprochen haben, und angehenden Lehrkräften, die andere Inhalte, die sich nicht auf Unterricht beziehen, thematisiert haben, durchgeführt.

5. Ergebnisse

5.1 Professionelle Entwicklung der Kohorten nach dem Berufseinstieg

Um die langfristige Entwicklung der professionellen Kompetenz, des professionellen Verhaltens und des beruflichen Wohlbefindens der beiden Kohorten im Vergleich zu betrachten, flossen die Daten der Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes und die Daten der Berufseinstiegserhebung gleichzeitig in die Analysen ein. Bestehende Unterschiede zwischen den Kohorten am Ende des Vorbereitungsdienstes hinsichtlich der untersuchten Kriterien konnten somit statistisch kontrolliert werden. In allen Analysen wurden zudem bereits bestehende Kohortenunterschiede am Ende des Vorbereitungsdienstes (siehe Abschnitt 4.2) durch die Kontrolle von Schulform, berufliche Überzeugungen und berufliche Selbstregulation berücksichtigt. Als Analyseverfahren wurden zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung gewählt. Bei den Variablen, die lediglich im Querschnitt, also nur zu einem Zeitpunkt (bei der Berufseinstiegserhebung) vorlagen, wurden für den Kohortenvergleich einfaktorielle Varianzanalysen durchgeführt.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der professionellen Entwicklung der beiden Kohorten getrennt für die unterschiedlichen Aspekte der professionellen Kompetenz, des professionellen Verhaltens und des beruflichen Wohlbefindens präsentiert. Zunächst wird jeweils die generelle Ausprägung auf den Indikatoren der Professionalität berichtet und anschließend wird jeweils auf

die differenzielle Entwicklung der Kohorten eingegangen. Die detaillierten Ergebnistabellen mit den statistischen Kennwerten der Analysen sind dem Anhang zu entnehmen.

5.1.1 Professionelle Kompetenz

Professionswissen – Bildungswissenschaftliches Wissen: In Abbildung 4 ist der Verlauf des bildungswissenschaftlichen Wissens für alle sechs Dimensionen des Wissenstests grafisch dargestellt. Es zeigen sich in beiden Kohorten keine statistisch bedeutsamen Veränderungen in allen sechs Dimensionen des bildungswissenschaftlichen Wissens über die Zeit hinweg. Die mittlere Ausprägung des bildungswissenschaftlichen Wissens ist als durchschnittlich zu bewerten: Der Nullpunkt der Skala bezeichnet den durchschnittlichen Wert, den die repräsentative BilWiss-Stichprobe der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter zu Beginn des Vorbereitungsdienstes erzielte (Linninger, Kunina-Habenicht, Emmenlauer et al., 2015). Der Verlauf des theoretischen fachübergreifenden Wissens aus dem Lehramtsstudiums ist also als stabil zu bezeichnen. Dabei entwickeln sich die beiden Kohorten parallel, es gibt keine kohortenspezifischen Entwicklungen.



Abbildung 4: Entwicklung des bildungswissenschaftlichen Wissens der Kohorten 1 und 2 zwischen Ende des Vorbereitungsdienstes und Berufseinstieg; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) und Stichprobengrößen n

Überzeugungen: Die Entwicklung der professionellen Überzeugungen sind in Abbildung 5 dargestellt. Durchschnittlich weisen beide Kohorten eine hohe konstruktivistische Überzeugung auf, transmissiven Vorstellungen zum Lehren und Lernen wird im Durchschnitt deutlich weniger zugestimmt. Die durchschnittliche Einstellung zum Nutzen von Theorien und wissenschaftlichen Erkenntnissen für den Berufsalltag an der Schule (Theorie-Praxis-Zusammenhang) ist in Bezug auf die Antwortskala mittelhoch ausgeprägt. Signifikante Veränderungen der Überzeugungen über die Zeit hinweg bestehen nicht. Auch zwischen den Kohorten gibt es keine Hinweise auf eine differenzielle Entwicklung.

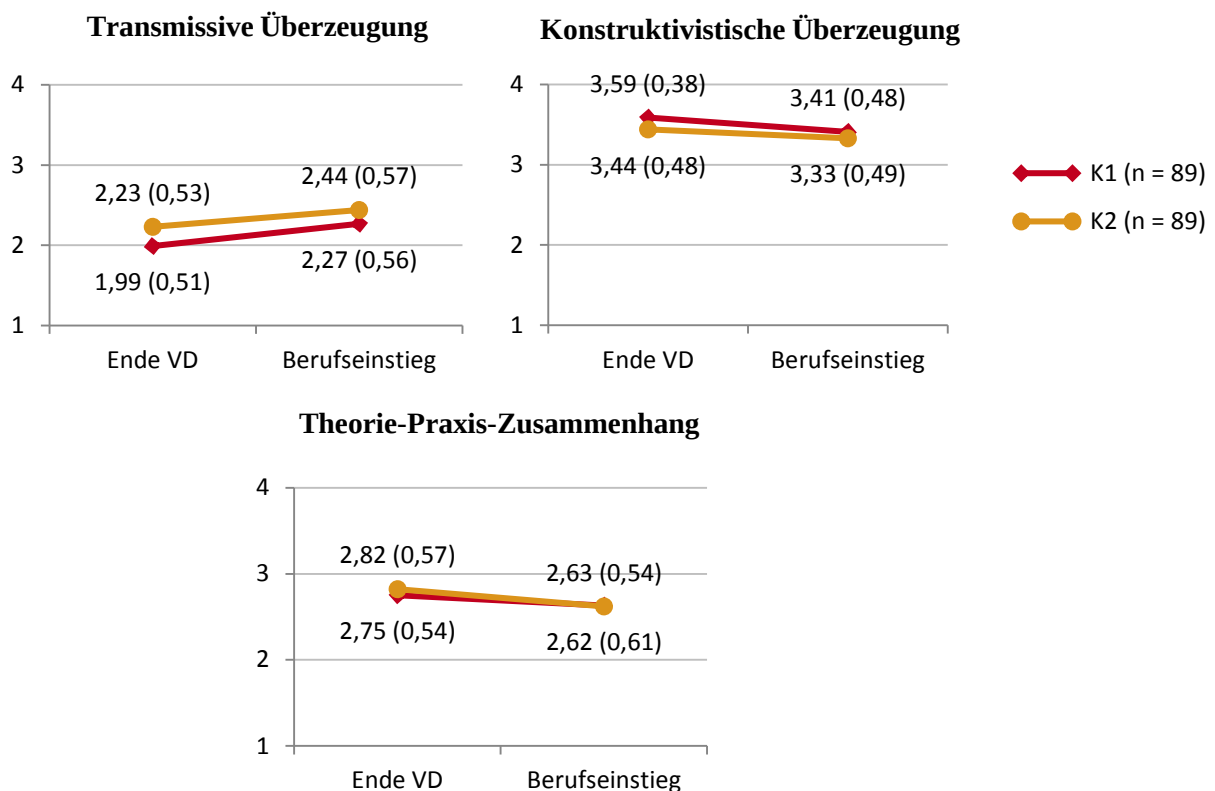


Abbildung 5: Entwicklung der professionellen Überzeugungen der Kohorten 1 und 2 zwischen Ende des Vorbereitungsdienstes und Berufseinstieg; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) und Stichprobengrößen n

Motivationale Orientierungen: Die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Enthusiasmus sind Abbildung 6 zu entnehmen. Insgesamt liegt die Selbstwirksamkeit in beiden Kohorten über die Zeit hinweg auf einem hohen Niveau. Die Selbstwirksamkeit verändert sich nicht statistisch bedeutsam nach dem Berufseinstieg, auch Kohortenunterschiede liegen nicht vor. Dieses Muster gilt ebenso für die spezifische Selbstwirksamkeit bezüglich einer effizienten Klassenführung. Auch der Fachenthusiasmus und der Unterrichtsenthusiasmus bewegen sich in beiden Kohorten generell auf einem hohen Niveau. Die untersuchten Lehrkräfte sehen sich also im Mittel als gut in der Lage, mit den Herausforderungen des Berufs umzugehen. Für den Fachenthusiasmus

zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Veränderungen über die Zeit hinweg und zwischen den Kohorten. Hinsichtlich des Unterrichtsenthusiasmus gibt es nach dem Berufseinstieg eine signifikante differentielle Entwicklung zwischen den beiden Kohorten: In der Kohorte 2 bleibt der Unterrichtsenthusiasmus im Durchschnitt stabil, in der Kohorte 1 fällt er leicht ab. Die Kohorte 2 entwickelt sich damit also im Vergleich etwas günstiger, was die Freude am Unterrichten betrifft.

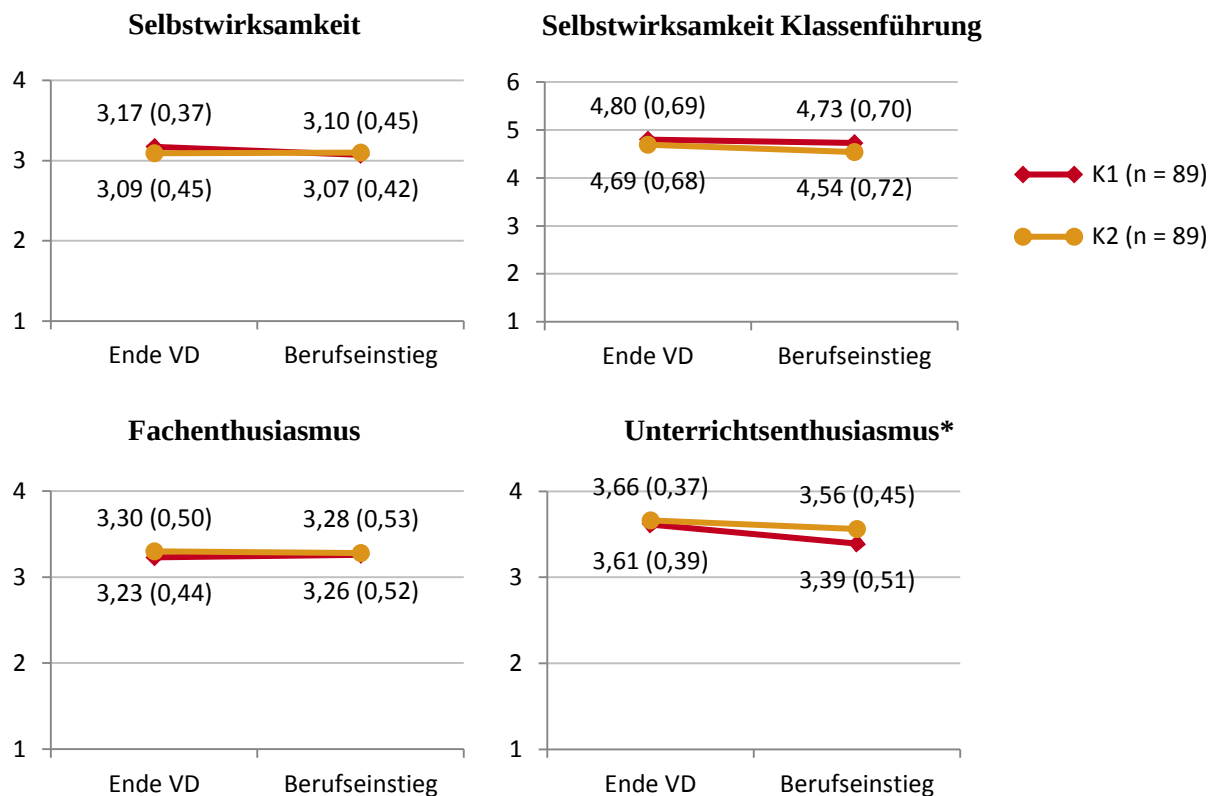


Abbildung 6: Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Enthusiasmus der Kohorten 1 und 2 zwischen Ende des Vorbereitungsdienstes und Berufseinstieg; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) und Stichprobengrößen n. * Es liegt ein signifikanter Kohortenunterschied vor.

Selbstregulation: Die Entwicklung der berufsbezogenen Selbstregulation vom Ende des Vorbereitungsdienstes bis zum Berufseinstieg ist in Abbildung 7 grafisch dargestellt. Die Widerstandsfähigkeit bleibt über die Zeit hinweg in beiden Kohorten konstant und liegt insgesamt auf einem mittleren Niveau. Das berufliche Engagement der Lehrkräfte nimmt bis zum Berufseinstieg in beiden Kohorten gleichermaßen statistisch bedeutsam ab und liegt ca. zwei Jahre nach Berufseinstieg im Durchschnitt in der unteren Hälfte der Antwortskala. Eine differentielle Entwicklung der beiden Kohorten gibt es keine. Diese Entwicklung könnte dadurch erklärt werden, dass mit dem Ende des Vorbereitungsdienstes das berufliche Engagement seinen Höhepunkt erreicht hat und im weiteren Berufsalltag wieder absinkt.

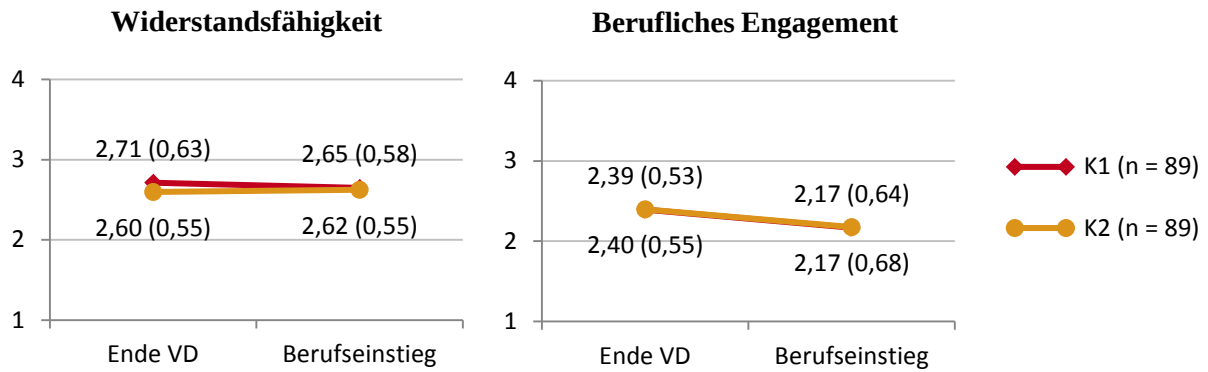


Abbildung 7: Entwicklung der berufsbezogenen Selbstregulation der Kohorten 1 und 2 zwischen Ende des Vorbereitungsdienstes und Berufseinstieg; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) und Stichprobengrößen n

Die Erholungsfähigkeit ist in Bezug auf die Antwortskala mittelhoch ausgeprägt und die Anpassungsfähigkeit bewegt sich auf einem hohen Niveau. Signifikante Veränderungen der beiden Facetten über die Zeit hinweg bestehen nicht. Auch zwischen den Kohorten gibt es keine Hinweise auf eine differenzielle Entwicklung (siehe Abbildung 8). Insgesamt sprechen diese Befunde dafür, dass junge Lehrkräfte sich selbst als recht kompetent einschätzen, was ihren Umgang mit beruflichen Belastungen und Herausforderungen angeht.

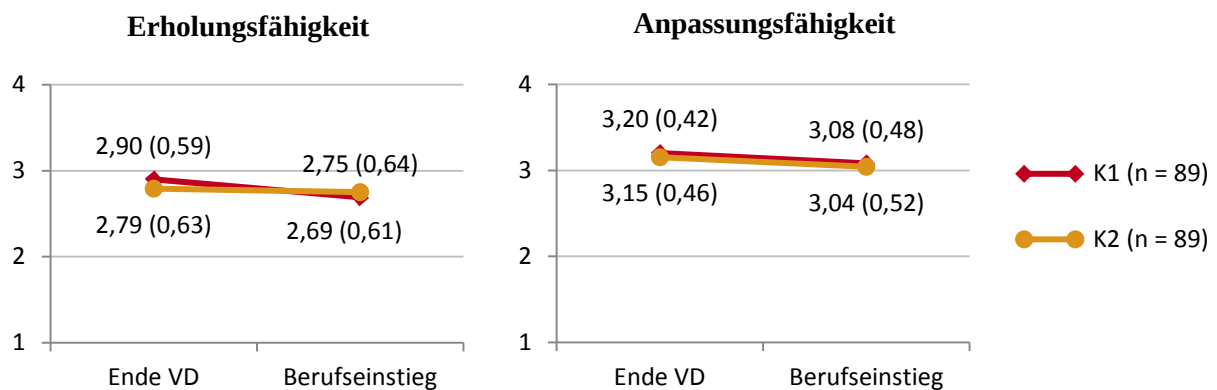


Abbildung 8: Entwicklung von Erholungs- und Anpassungsfähigkeit der Kohorten 1 und 2 zwischen Ende des Vorbereitungsdienstes und Berufseinstieg; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) und Stichprobengrößen n

Die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit über den Vorbereitungsdienst hinaus ist in Abbildung 9 dargestellt. Die selbst eingeschätzte Reflexionsfähigkeit ist generell sehr hoch ausgeprägt und zeigt keine statistisch bedeutsame Veränderung über die Zeit. Dies gilt für beide Kohorten gleichermaßen. Kohortenspezifische Veränderungen sind also keine zu verzeichnen.

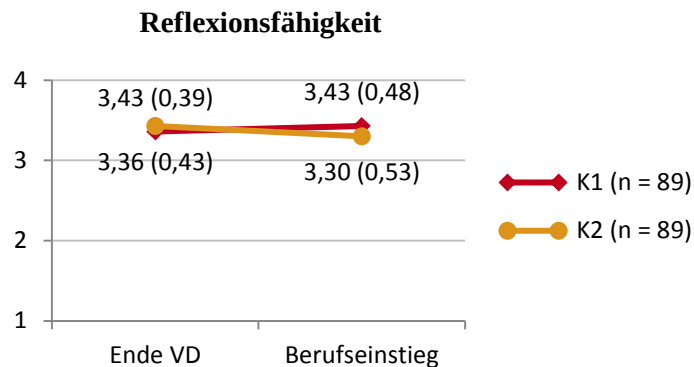


Abbildung 9: Entwicklung der Reflexionsfähigkeit der Kohorten 1 und 2 zwischen Ende des Vorbereitungsdienstes und Berufseinstieg; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) und Stichprobengrößen n

5.1.2 Professionelles Verhalten

Unterrichten

Selbstbericht: In Abbildung 10 ist die Entwicklung des professionellen Verhaltens auf allen Dimensionen im Bereich Unterrichten grafisch dargestellt. Generell bewegen sich die Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte auf einem eher hohen Niveau, vor allem für die Dimension der konstruktiven Unterstützung. Für alle Dimensionen zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede über die Zeit hinweg und keine differenzielle Entwicklung zwischen den beiden Kohorten. Die jungen Lehrkräfte sind schon also bereits direkt nach dem Vorbereitungsdienst in der Lage, Unterricht in hoher Qualität zu gestalten, deutliche Lernzuwächse nach dem Vorbereitungsdienst werden von ihnen jedoch nicht mehr berichtet.

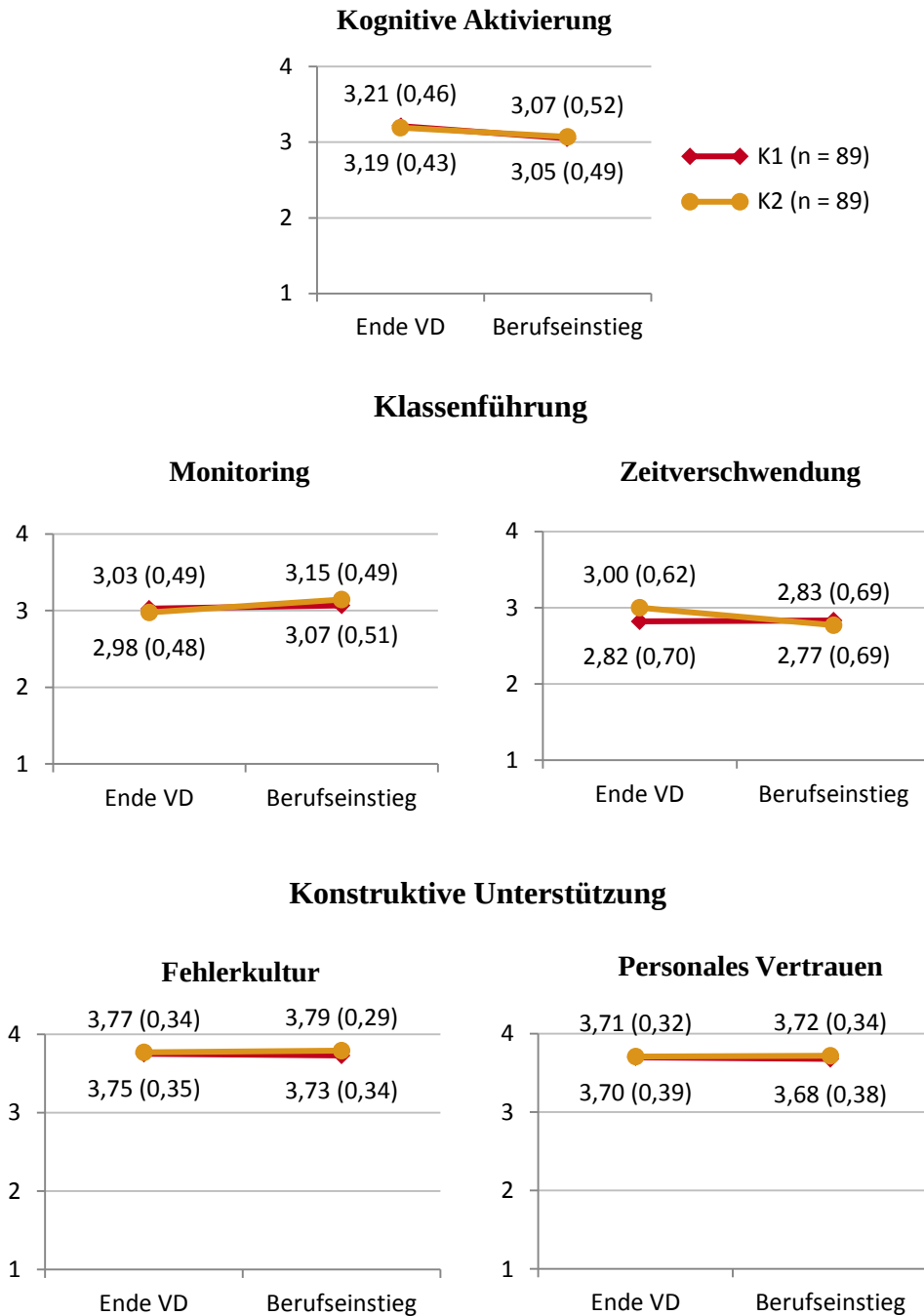


Abbildung 10: Entwicklung des professionellen Verhaltens im Bereich Unterrichten der Kohorten 1 und 2 zwischen Ende des Vorbereitungsdienstes und Berufseinstieg; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) und Stichprobengrößen n

Observer: Die Ergebnisse für die professionelle Unterrichtswahrnehmung der Lehrkräfte, die mit dem Online-Testverfahren *Observer* erfasst wurde, sind grafisch in Abbildung 11 dargestellt. Die Skalenwerte beziehen sich auf die mittlere prozentuale Übereinstimmung mit Expertenurteilen als Referenzwerte für die Beurteilung der Unterrichtssequenzen im Onlinetest. Die professionelle Unterrichtswahrnehmung nimmt deskriptiv über die Zeit hinweg leicht zu, diese Zunahme ist jedoch statistisch nicht signifikant. Auch zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Kohorten.

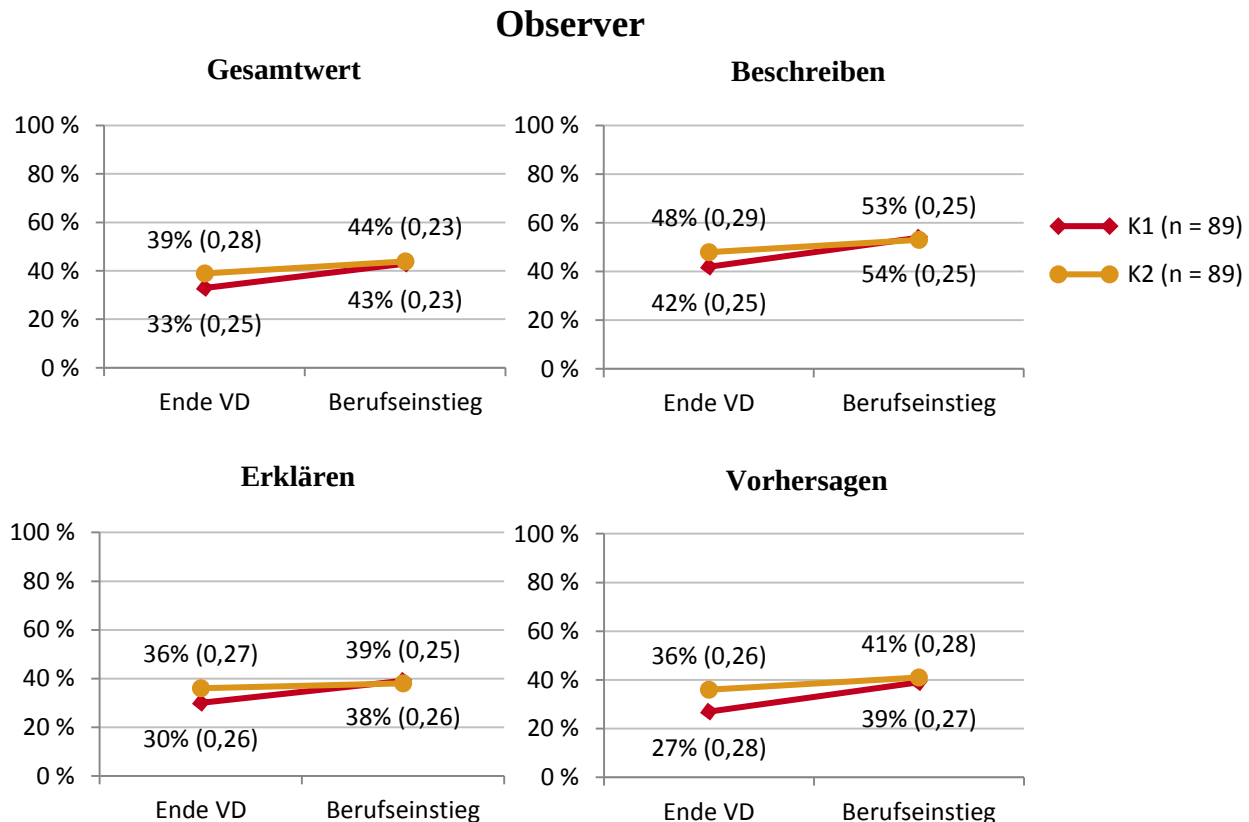


Abbildung 11: Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung (Observer) der Kohorten 1 und 2 zwischen Ende des Vorbereitungsdienstes und Berufseinstieg; dargestellt die mittleren prozentualen Übereinstimmungen mit Expertenurteilen (Standardabweichungen) und Stichprobengrößen n

Erziehen

Die *Selbsteinschätzung* der Lehrkräfte im Bereich Erziehen ist in Abbildung 12 dargestellt. Sie ist in Bezug auf den Skalenmittelwert im Durchschnitt eher hoch ausgeprägt und verändert sich nach dem Berufseinstieg nicht statistisch bedeutsam. Dies gilt für beide Kohorten gleichermaßen, differenzielle Entwicklungen der Kohorten sind nicht zu verzeichnen.

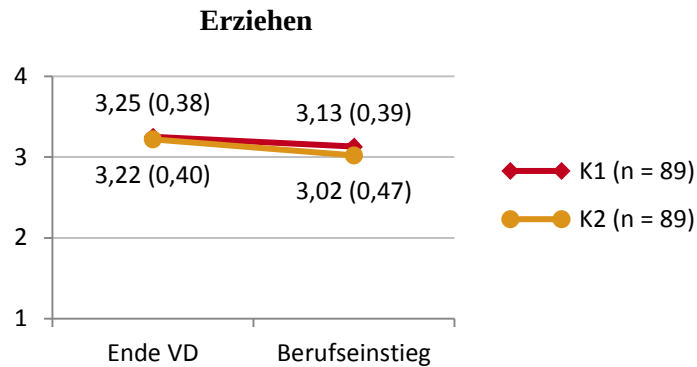


Abbildung 12: Entwicklung des professionellen Verhaltens im Bereich Erziehen der Kohorten 1 und 2 zwischen Ende des Vorbereitungsdienstes und Berufseinstieg; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) und Stichprobengrößen n

Beurteilen

Selbstbericht: Die mittlere *Selbsteinschätzung* der Lehrkräfte bezüglich ihres professionellen Verhaltens im Bereich Beurteilen ist in Abbildung 13 dargestellt. Die beiden erfassten Aspekte der diagnostischen Kompetenz und der Elternberatung sind über die Zeit hinweg konstant und in Bezug auf die Skalenmitte eher hoch ausgeprägt. Dies gilt für beide Kohorten gleichermaßen, sie entwickeln sich im Mittel vollständig parallel zueinander, es gibt keine kohortenspezifischen Effekte.

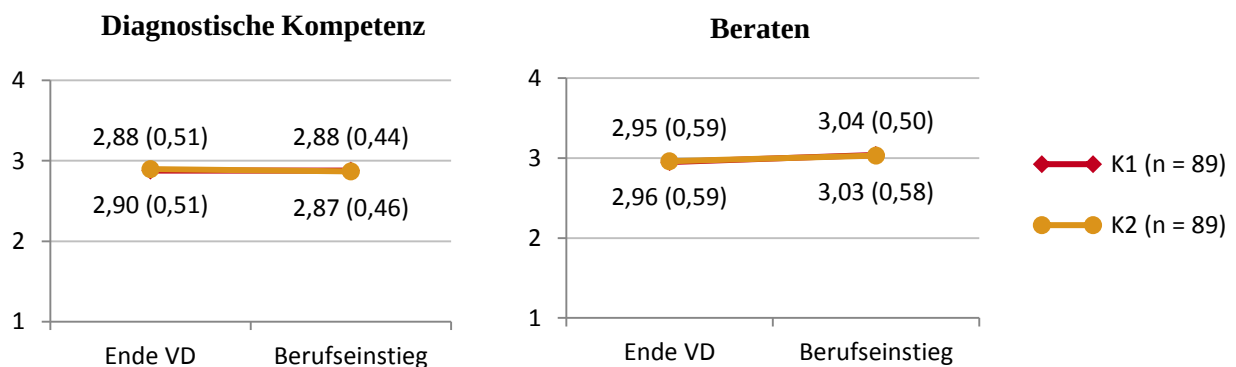


Abbildung 13: Entwicklung des professionellen Verhaltens im Bereich Beurteilen der Kohorten 1 und 2 zwischen Ende des Vorbereitungsdienstes und Berufseinstieg; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) und Stichprobengrößen n

Schülerinventar: Die Ergebnisse des *Schülerinventars*, des nur bei der Berufseinstiegserhebung eingesetzten Online-Testverfahrens zur Erfassung der diagnostischen Kompetenz, sind in Abbildung 14 grafisch abgebildet. Auf der Skala ist die Korrelation der Beurteilungsleistung der Lehrkräfte mit den als richtig einzustufenden Referenzurteilen abgetragen. Ein Wert von „1“ entspräche also einer perfekten Beurteilungsleistung. Die diagnostische Kompetenz der

Lehrkräfte aus der Berufseinstiegserhebung ist also im Mittel sehr hoch ausgeprägt. Ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Kohorten zum Berufseinstieg zeigt sich nicht.

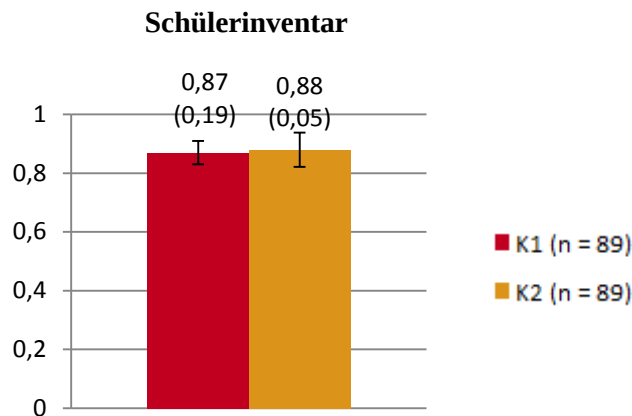


Abbildung 14: Ergebnisse des Kohortenvergleichs hinsichtlich des Schülerinventars zum Berufseinstieg; dargestellt sind mittlere Korrelationen mit den als richtig einzustufenden Referenzurteilen (Standardabweichungen), Stichprobengrößen n und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren

Innovieren

Selbstbericht: In Abbildung 15 und 16 ist die Entwicklung des professionellen Verhaltens im Bereich Innovieren grafisch dargestellt. Für die im BilWiss-Projekt selbstentwickelte Skala Innovieren mit den Aspekten der Schulentwicklung und der Unterrichtsevaluation zeigt sich ein deskriptiv ein leichter Abfall des selbstberichteten Verhaltens in diesem Bereich in beiden Kohorten über die Zeit hinweg. Dieser ist aber nicht statistisch signifikant. Eine differenzielle Entwicklung für die Kohorten ist nicht zu beobachten.

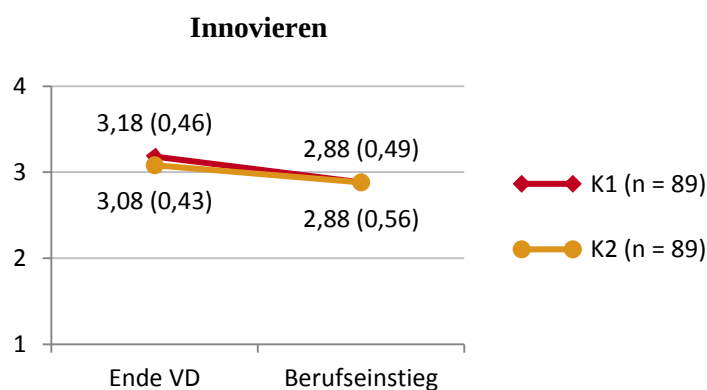


Abbildung 15: Entwicklung des professionellen Verhaltens im Bereich Innovieren der Kohorten 1 und 2 zwischen Ende des Vorbereitungsdienstes und Berufseinstieg; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) und Stichprobengrößen n

Das bei der Berufseinstiegserhebung zusätzlich für den Bereich des Innovierens erhobene proaktive Verhalten ist in Bezug auf die Antwortskala mittelhoch ausgeprägt. Auf allen drei Aspekten des proaktiven Verhaltens liegt kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Kohorten vor (siehe Abbildung 16).

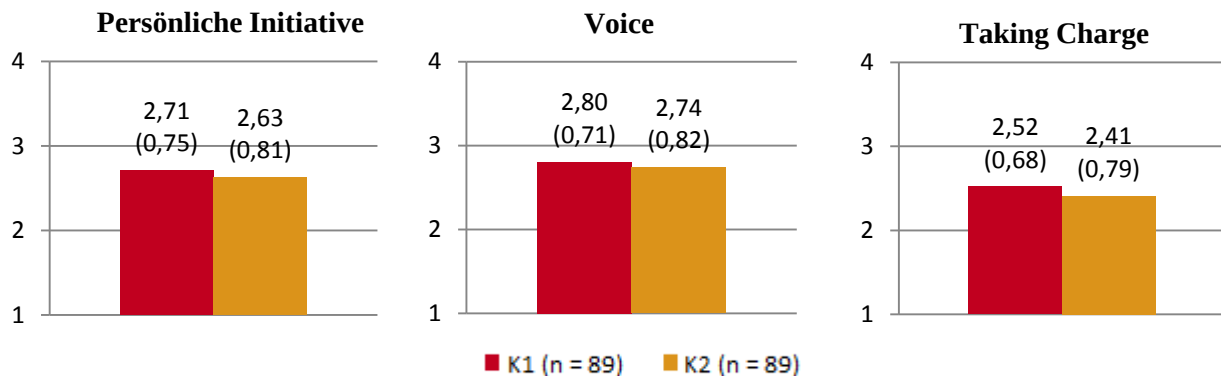


Abbildung 16: Proaktives Verhalten im Selbstbericht der Kohorten 1 und 2 zum Berufseinstieg; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen), Stichprobengrößen n und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren

5.1.3 Berufliches Wohlbefinden

Als Indikatoren des beruflichen Wohlbefindens sind in Abbildung 17 die emotionale Erschöpfung und die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte dargestellt. Die emotionale Erschöpfung ist in beiden Kohorten niedrig ausgeprägt und über die Zeit hinweg stabil. Die Berufszufriedenheit ist generell eher hoch ausgeprägt, entwickelt sich in beiden Kohorten über die Zeit hinweg aber unterschiedlich: Während die Berufszufriedenheit bei Lehrkräften der Kohorte 2 vom Ende des Vorbereitungsdienstes bis zwei Jahre nach Berufseinstieg auf einem konstant hohen Niveau bleibt, sinkt die Berufszufriedenheit bei Lehrkräften der Kohorten 1 in diesem Zeitraum etwas ab.

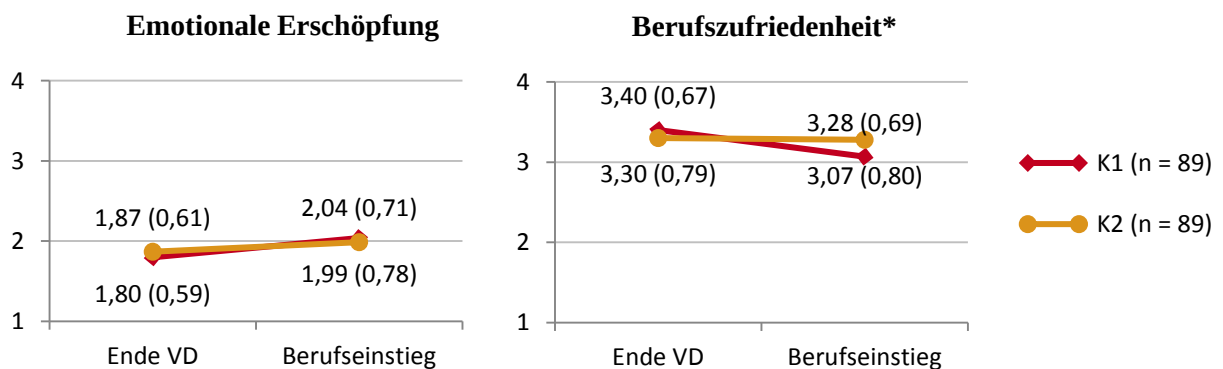


Abbildung 17: Entwicklung des beruflichen Wohlbefindens der Kohorten 1 und 2 zwischen Ende des Vorbereitungsdienstes und Berufseinstieg; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) und Stichprobengrößen n. * Es liegt ein signifikanter Interaktionseffekt von Kohorte und Zeit vor.

Wie bereits zuvor beschrieben, wurden bei der Berufseinstiegserhebung als weitere Indikatoren des beruflichen Wohlbefindens die Identifikation mit dem Lehrerberuf (berufliches Commitment) und die Absicht, den Lehrerberuf aufzugeben (*intention to quit*) neu erfasst. Die entsprechenden Mittelwerte der Kohorten sind in Abbildung 18 dargestellt. Insgesamt liegt der mittlere Wert des beruflichen Commitments in beiden Kohorten auf einem hohen Niveau. Allerdings unterscheiden sich die beiden Kohorten signifikant voneinander, wobei das Commitment in der Kohorte 2 höher ist als in der Kohorte 1. Junge Lehrkräfte der Kohorte 2 können sich also besser mit ihrem Beruf als Lehrkraft identifizieren, als Lehrkräfte der Kohorte 1. Die Absicht, den Lehrerberuf aufzugeben (*intention to quit*), ist dagegen in beiden Kohorten niedrig ausgeprägt und die beiden Kohorten unterscheiden sich nicht statistisch bedeutsam voneinander. Zusammenfassend sind die jungen Lehrkräfte zufrieden mit ihrem Beruf und es zeigen sich keine Anzeichen von überhöhter Beanspruchung. An dieser Stelle sei erneut auf die Selektivität der Stichprobe verwiesen.

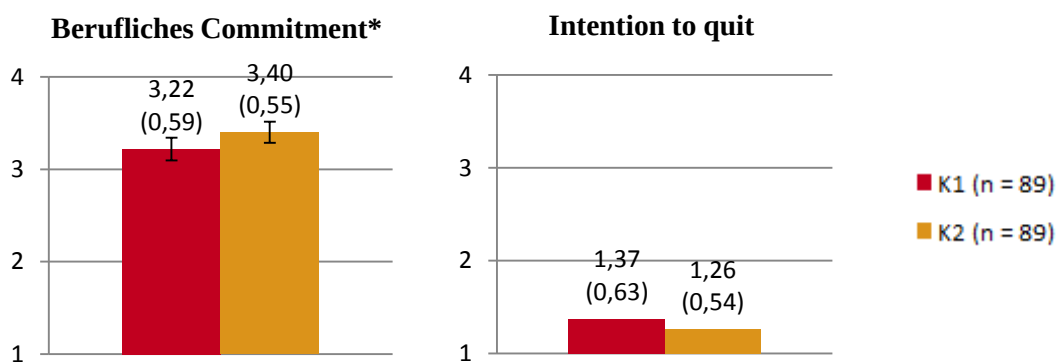


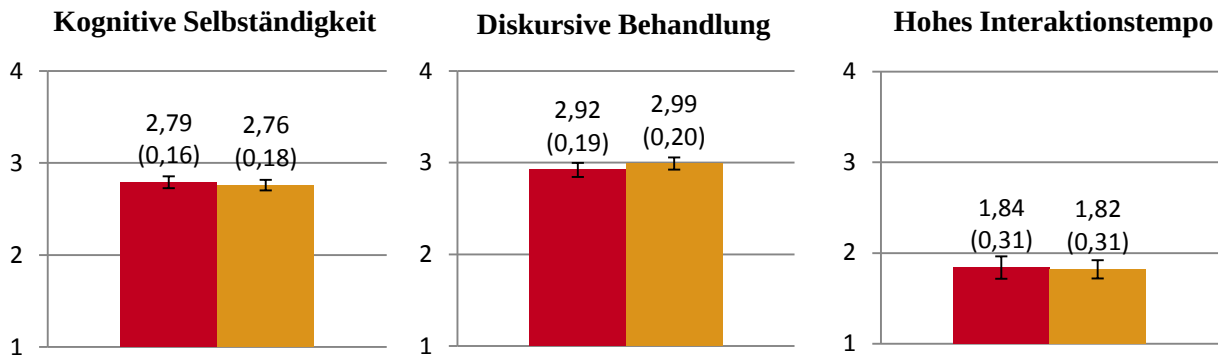
Abbildung 18: Berufliches Commitment und Intention to Quit im Selbstbericht der Kohorten 1 und 2 zum Berufseinstieg; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen), Stichprobengrößen n und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren. *Es liegt ein signifikanter Kohortenunterschied vor.

5.2 Schülereinschätzungen zur Unterrichtsqualität

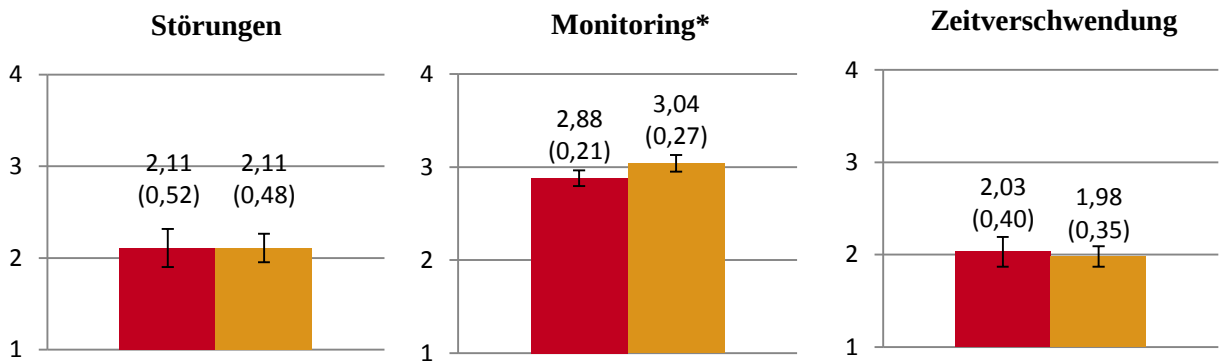
Für 61 der 178 Lehrkräfte, die an der Berufseinstiegserhebung teilgenommen haben, liegen Daten aus der Schülerbefragung am Ende des Vorbereitungsdienstes vor. Diese Lehrkräfte wurden von insgesamt 1293 Schülerinnen und Schülern beurteilt, wobei 10 bis 32 Schülerinnen und Schüler jeweils eine Lehrkraft beurteilt haben. Die Individualwerte der Schülerinnen und Schüler wurden pro Lehrkraft aggregiert und auf Lehrerebene analysiert. Aufgrund der geringen Rücklaufquote der erneuten Schülerbefragung im Rahmen der Berufseinstiegserhebung ($n = 14$), ist eine längsschnittliche Betrachtung der Schülereinschätzungen zur Unterrichtsqualität allerdings nicht sinnvoll. Die Auswertung beschränkt sich daher nur auf die querschnittliche Analyse der Schülerurteile für die 61 Lehrkräfte am Ende des Vorbereitungsdienstes. Als

Analysemethode wurden t-Tests durchgeführt, bei denen die Werte des Schülerfragebogens der beiden Kohorten verglichen wurden. Die Ergebnisse der Kohortenvergleiche in Bezug auf die Schülerbeurteilung des Unterrichts sind in Abbildung 19 grafisch dargestellt. Im Durchschnitt beurteilen die Schülerinnen und Schüler ihre Lehrkräfte am Ende des Vorbereitungsdienstes auf allen Dimensionen der Unterrichtsqualität günstig, vor allem schreiben sie ihnen im Mittel eine hohe konstruktive Unterstützung zu.

Kognitive Selbstständigkeit



Klassenführung



Konstruktive Unterstützung

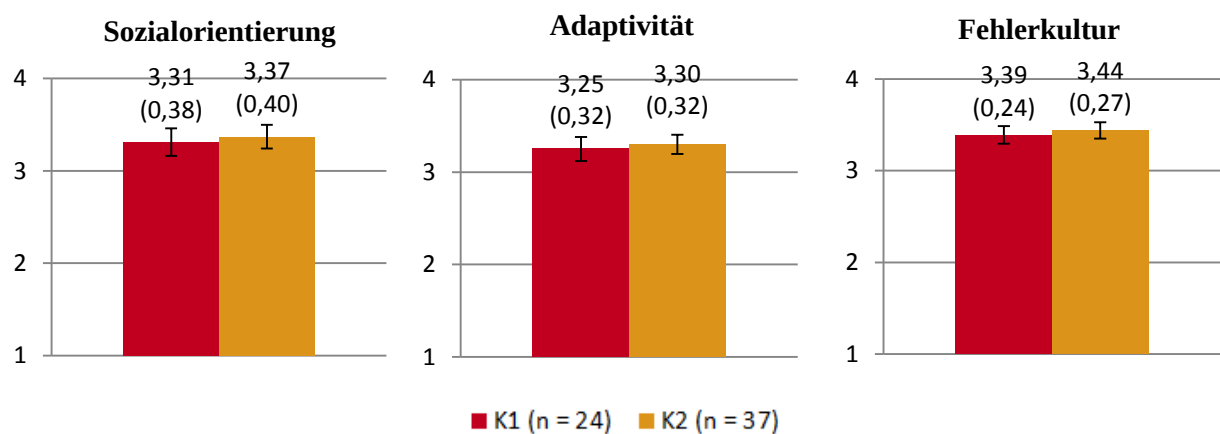


Abbildung 19: Unterrichten im Fremdbericht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler für die Kohorten 1 und 2; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen), Stichprobengrößen n und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren. *Es liegt ein signifikanter Kohortenunterschied vor.

Auch die erzieherischen Aspekte des Lehrerverhaltens werden von den Schülerinnen und Schülern im Durchschnitt als hoch beurteilt (siehe Abbildung 20).

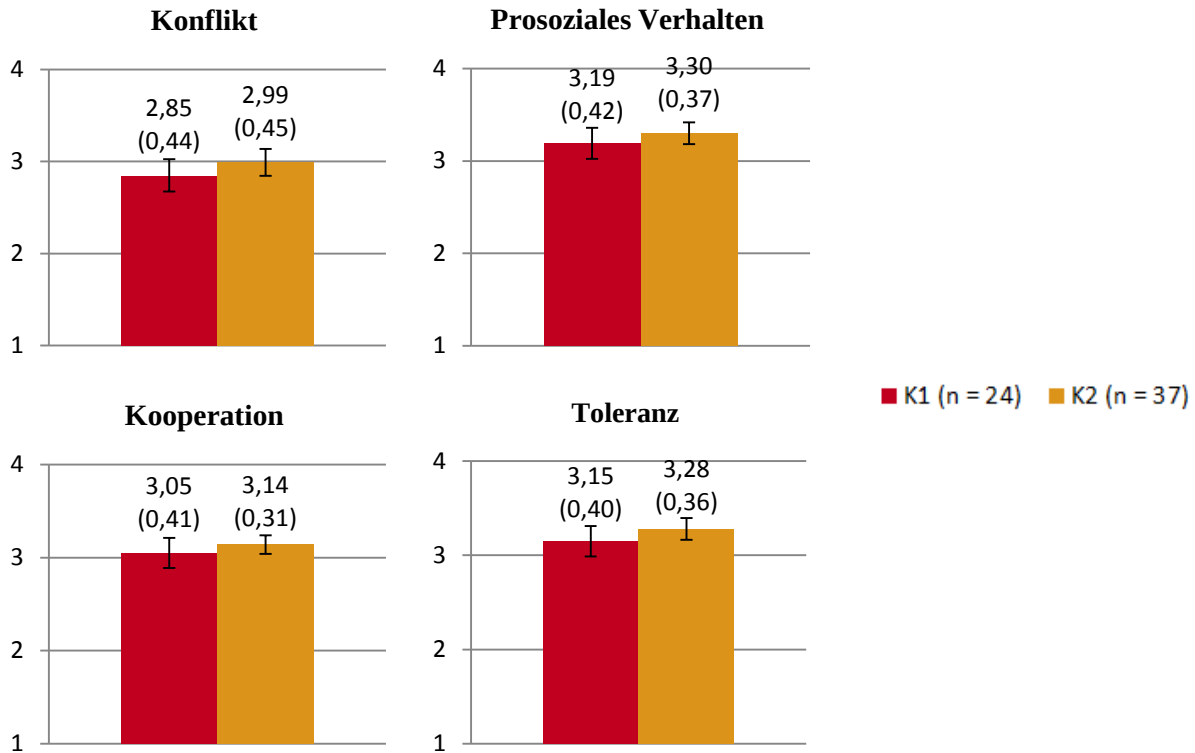


Abbildung 20: Erziehen im Fremdbericht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler für die Kohorten 1 und 2 dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen), Stichprobengrößen n und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren

Des Weiteren schreiben die Schülerinnen und Schüler den Lehrkräften eine hohe Beurteilungsgerechtigkeit und eine eher hohe Fähigkeit zur Leistungsbeurteilung zu, sowie bezogen auf die Antwortskala durchschnittliches Engagement im Bereich des Innovierens (Schulentwicklung und Evaluation) und eine niedrige emotionale Erschöpfung (siehe Abbildung 21 bis 23). Dabei werden die Lehrkräfte der beiden Kohorten im Durchschnitt überwiegend ähnlich beurteilt, lediglich auf 2 der 18 untersuchten Subskalen gibt es statistisch bedeutsame Unterschiede: Im Bereich des Unterrichtens wird Lehrkräften der Kohorte 2 in Bezug auf ihre Klassenführung durchschnittlich etwas besseres Monitoring zugeschrieben und im Bereich des Innovierens wird den Lehrkräften der Kohorte 2 ein etwas größerer Einsatz von Schülerbeurteilungen zur Evaluation des Unterrichts zugeschrieben.

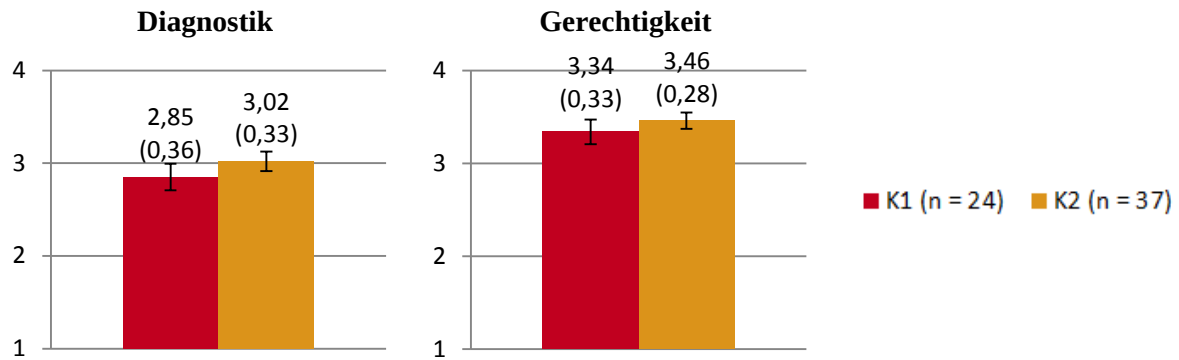


Abbildung 21: Beurteilen im Fremdbericht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler für die Kohorten 1 und 2; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen), Stichprobengrößen n und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren

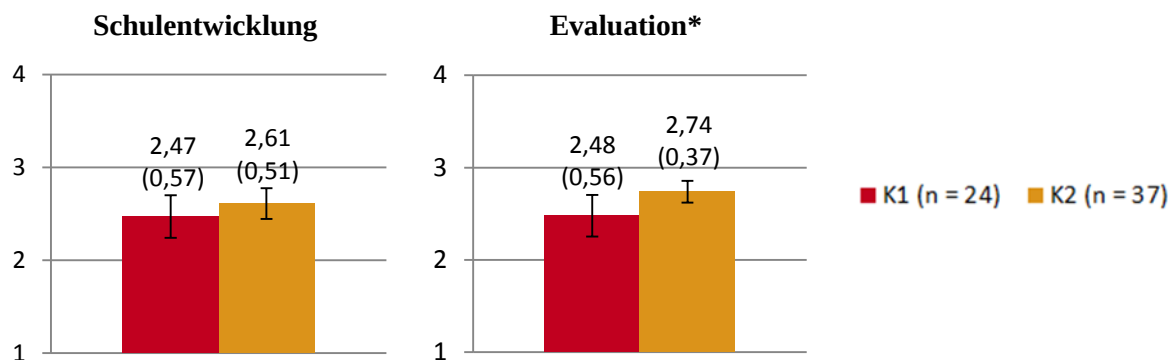


Abbildung 22: Innovieren im Fremdbericht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler für die Kohorten 1 und 2; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen), Stichprobengrößen n und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren; *es liegt ein signifikanter Kohortenunterschied vor

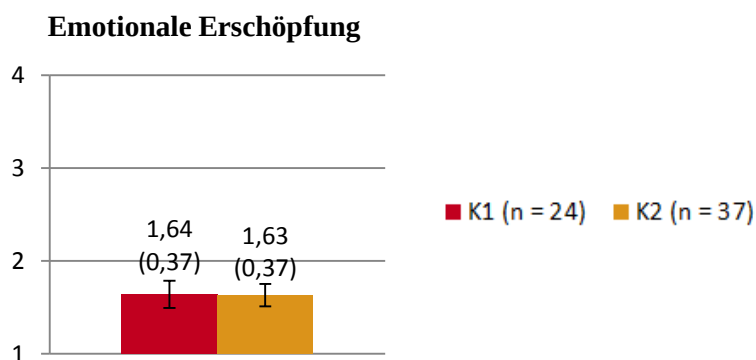


Abbildung 23: Emotionale Erschöpfung im Fremdbericht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler für die Kohorten 1 und 2; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen), Stichprobengrößen n und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren

Insgesamt stimmen die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler mit denen der Lehrkräfte in den Bereichen Unterrichten, Erziehen und Beurteilen überein. Sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrkräfte selbst beurteilen die Qualität des Unterrichts als günstig, dies gilt

ebenso für die Bereiche Erziehen und Beurteilen. Auch hinsichtlich der emotionalen Erschöpfung berichten sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrkräfte selbst eine geringe emotionale Erschöpfung.

5.3 Wirksamkeitsprüfung der neuen Ausbildungselemente

Zur Untersuchung langfristiger Erträge der neuen Lerngelegenheiten über den Vorbereitungsdienst hinaus wurden die Quantität der Nutzung und die Qualität der Beurteilung der Ausbildungselemente mit Aspekten der professionellen Kompetenz, dem professionellen Verhalten und dem beruflichen Wohlbefinden in Beziehung gesetzt. Es wurden Regressionsanalysen berechnet, bei denen für die jeweilige Ausprägung der genannten Kriterien am Ende des Vorbereitungsdienstes kontrolliert wurde. Unterschiedliche Entwicklungen spiegeln folglich nicht bereits bestehende Gruppenunterschiede am Ende des Vorbereitungsdienstes wider, sondern weisen darauf hin, dass Unterschiede in der Nutzung der Lerngelegenheiten zu unterschiedliche Entwicklungen der jungen Lehrkräfte führen können.

Neben der Quantität der Nutzung der personenorientierten Beratung mit Coaching-Elementen und der Qualität dieser, wurde zusätzlich auf Wunsch des MSW untersucht, ob auch der Inhalt der Beratungsgespräche von Bedeutung war. Die Entwicklung der Lehrkräfte, die im Rahmen der personenorientierten Beratung unterrichtsrelevante Themen besprochen haben, und der Lehrkräfte, die ausschließlich unterrichtsferne Inhalte thematisiert haben, wurde differenziell untersucht. Dazu wurden die jungen Lehrkräfte nach den besprochenen Themen im Rahmen ihrer personenorientierten Beratung. Die offenen Antworten wurden dahingehend kodiert, ob es sich dabei um unterrichtsbezogene Themen handelt (z. B. Unterrichtsstörungen, Schwerpunktsetzung im Unterricht) oder um andere Inhalte (z. B. Prüfungsvorbereitung, Zeitmanagement). Es wurden zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung für die im Längsschnitt erhobenen Variablen sowie einfaktorielle Varianzanalysen ohne Messwiederholung für im Querschnitt erhobene Variablen durchgeführt.

Die Analysen zur Wirksamkeitsüberprüfung der neuen Ausbildungselemente beruhen jeweils auf unterschiedlichen Teilstichproben (n zwischen 80 und 88) und beinhalten Lehrkräfte der Kohorte 2, die an Eingangs- und Perspektivgesprächen, personenorientierten Beratungen teilgenommen haben bzw. während des Vorbereitungsdienstes selbstgesteuerte Lerngruppen gebildet haben.

5.3.1 Eingangs- und Perspektivgespräch

In Bezug auf die Qualität der Eingangs- und Perspektivgespräche ergaben sich statistisch signifikante positive Zusammenhänge mit einzelnen Aspekten der Selbstregulation und des professionellen Verhaltens nach Berufseinstieg. So berichten Lehrkräfte, die die Qualität des Eingangs- und Perspektivgesprächs bezüglich der Gesprächssituation sowie der Zielklärung und Zielverfolgung als hoch beurteilt hatten, nach dem Berufseinstieg höheres berufliches Engagement und höhere kognitiv aktivierende Unterrichtsgestaltung, wobei jeweils für die Ausprägung der genannten Kriterien am Ende des Vorbereitungsdienstes kontrolliert wurde⁵.

5.3.2 Personenorientierte Beratung mit Coaching-Elementen

Anders als zum Ende des Vorbereitungsdienstes zeigen sich nach Berufseinstieg statistisch signifikante Effekte der Häufigkeit der Beratungen auf einzelne Aspekte der professionellen Kompetenz und des professionellen Verhaltens der Lehrkräfte. Je öfter die personenorientierte Beratung im Vorbereitungsdienst stattfand, desto geringer das bildungswissenschaftliche Wissen auf der Dimension *Schule als Bildungsinstitution* und desto höher die Selbsteinschätzung auf der Unterrichtsdimension *Personales Vertrauen* der Lehrkräfte nach Berufseinstieg. Auch hier wurden die Ausprägungen der professionellen Kompetenz und des professionellen Verhaltens zum Ende des Vorbereitungsdienstes berücksichtigt und statistisch kontrolliert. Die Qualität der personenorientierten Beratung wurde ebenfalls in den Analysen untersucht. Lehrkräfte, die im Vorbereitungsdienst ihren Coach als empathisch und authentisch wahrgenommen hatten, zeigen nach Berufseinstieg höhere Werte in den Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Zusammenhang sowie höheres berufliches Engagement.

Die vergleichenden Analysen zwischen Lehrkräften, die unterrichtsbezogene Themen im Rahmen ihrer personenorientierten Beratung besprochen haben und solchen die andere Inhalte thematisiert haben, zeigen mehrheitlich keine statistisch signifikanten Unterschiede. Die beiden Gruppen unterscheiden sich lediglich hinsichtlich ihres Wissens auf der Dimension *Diagnostik und Evaluation* sowie ihres beruflichen Engagements voneinander. Für diese beiden Skalen sind beispielhaft die Ergebnisse in Abbildung 24 dargestellt. Das professionelle Wissen auf der Dimension *Diagnostik und Evaluation* ist bei angehenden Lehrkräften, die unterrichtsrelevante Themen besprochen haben, über die Zeit hinweg höher als bei Lehrkräften, die keine unterrichtsrelevanten Inhalte thematisiert haben. Das berufliche Engagement entwickelt sich in

⁵ Die Kennwerte aller statistischen Analysen sind im Anhang dargestellt.

beiden Kohorten über die Zeit hinweg unterschiedlich. Während das berufliche Engagement bei Lehrkräften, die unterrichtsnahe Themen besprochen haben, vom Ende des Vorbereitungsdienstes bis zwei Jahre nach Berufseinstieg sinkt, bleibt das berufliche Engagement bei den übrigen Lehrkräften über die Zeit hinweg stabil.

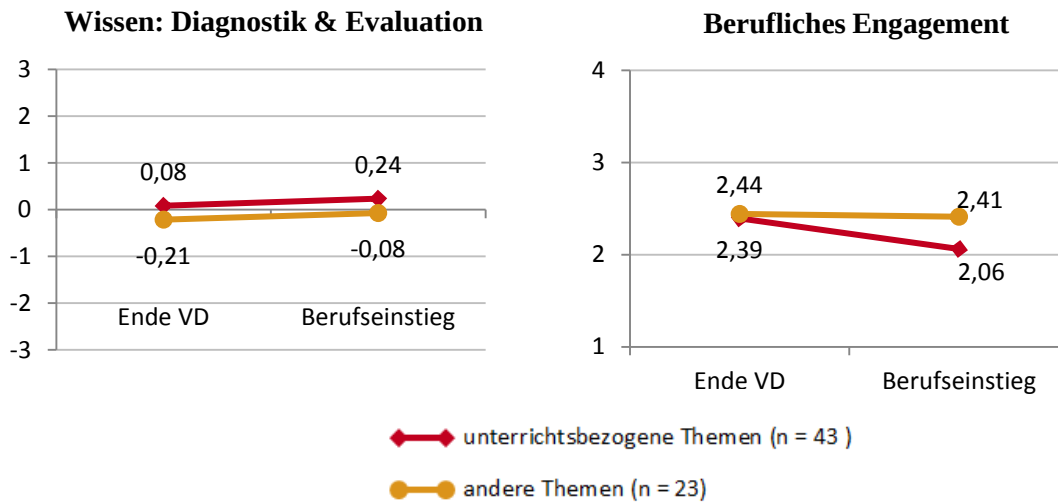


Abbildung 24: Professionelles Wissen auf der Dimension *Diagnostik & Evaluation* sowie berufliches Engagement der Lehrkräfte der Kohorte 2, die an der personenorientierten Beratung teilgenommen haben, unterteilt nach besprochenen Themenbereichen; dargestellt sind Mittelwerte und Stichprobengrößen n

5.3.3 Selbstgesteuerte Lerngruppen

Bezüglich der Häufigkeit der Lerngruppentreffen sowie des Qualitätsaspektes *Unterstützung durch das ZfsL* zeigen sich einzelne günstige, statistisch bedeutsame Zusammenhänge mit Aspekten der professionellen Kompetenz, des professionellen Verhaltens und des beruflichen Wohlbefindens nach Berufseinstieg: Die Häufigkeit von Lerngruppentreffen während des Vorbereitungsdienstes geht einher mit höherer Erholungsfähigkeit sowie geringeren transmissiven Überzeugungen nach Berufseinstieg. Darüber hinaus zeichnen sich Lehrkräfte, die sich häufiger mit ihren Lerngruppen getroffen hatten, später durch geringere emotionale Erschöpfung und eine bessere Selbsteinschätzung bezüglich der Dimension *Erziehen* aus. Eine höhere *Unterstützung der selbstgesteuerten Lerngruppen durch die ZfsL* geht einher mit höheren Werten im bildungswissenschaftlichen Wissen auf der Dimension *Diagnostik und Evaluation* sowie mit einer professionelleren Unterrichtswahrnehmung nach Berufseinstieg.

6. Diskussion und Fazit

Insgesamt zeigt die Untersuchung der professionellen Entwicklung der Lehrkräfte, dass die professionelle Kompetenz, also das bildungswissenschaftliche Wissen, die Überzeugungen, die motivationalen Orientierungen und die berufliche Selbstregulationsfähigkeit vom Ende des

Vorbereitungsdienstes bis ca. zwei Jahre nach dem Berufseinstieg im Durchschnitt weitgehend konstant und günstig ausgeprägt ist. Auch für das professionelle Verhalten in den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren zeigt sich vorwiegend diese Konstanz, sowohl für die im Selbstbericht erfassten Verhaltensdimensionen als auch für die mit standardisierten Testverfahren erhobenen Dimensionen. Auf der Ebene des beruflichen Wohlbefindens zeigen sich im Durchschnitt ebenso keine Einbußen. Auf einen Praxisschock nach dem vollständigen Eintritt in den Lehrerberuf gibt es also auf die Gesamtstichprobe bezogen keine Hinweise. An dieser Stelle sei erneut auf die Selektivität der Stichprobe hingewiesen. Die in der Längsschnittstudie verbliebenen Lehrkräfte, auf die sich die Analysen dieses Berichtes beziehen, weisen im Mittel günstige Ausprägungen auf Aspekten der professionellen Kompetenz und des professionellen Verhaltens auf. Im Vergleich zu denen aus der Studie ausgeschiedenen Lehrkräften, zeigen die Lehrkräfte der Untersuchungsstichprobe höheres bildungswissenschaftliches Wissen, günstigere berufliche Überzeugungen und höheren Enthusiasmus für das Unterrichten sowie günstigere Selbsteinschätzungen im Bereich Innovieren.

In Bezug auf die Wirksamkeitsprüfung des reformierten Vorbereitungsdienstes zeigt der erneute Kohortenvergleich zwischen der letzten Kohorte, die den bisherigen 24-monatigen Vorbereitungsdienst durchlaufen hat (Kohorte 1), und der ersten Kohorte, die den reformierten 18-monatigen Vorbereitungsdienst durchlaufen hat (Kohorte 2), vorwiegend parallele Verläufe in den unterschiedlichen Bereichen der professionellen Kompetenz, des professionellen Verhaltens und des beruflichen Wohlbefindens. Der weitgehend parallele Verlauf der Kompetenz zwischen den Kohorten zeigte sich bereits beim Vergleich der gemessenen Werte am Anfang und am Ende des Vorbereitungsdienstes (Kunter et al., 2013). Lediglich auf einzelnen der vielen untersuchten Facetten zeigen sich leichte unterschiedliche Verläufe, die durchweg zugunsten der Kohorte 2, also des reformierten Vorbereitungsdienstes ausfallen. Insgesamt weisen die Ergebnisse des Kohortenvergleichs also darauf hin, dass die beiden unterschiedlichen Formen des Vorbereitungsdienstes in den ersten Jahren der Berufspraxis keine deutlichen differenziellen Wirkungen auf die professionelle Kompetenz- und Verhaltensentwicklung haben. Dies spricht dafür, dass durch die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes bei gleichzeitiger Einführung verschiedener neuer Ausbildungselemente keine Einbußen im Bereich der beruflichen Qualität der ausgebildeten Lehrkräfte zu verzeichnen sind.

Weitere Analysen zur Wirksamkeitsprüfung des reformierten Vorbereitungsdienstes innerhalb der Kohorte 2 untersuchten den Zusammenhang zwischen der unterschiedlichen Nutzung der

neuen Lerngelegenheiten (Eingangs- und Perspektivgespräch, personenorientierte Beratung mit Coaching-Elementen und selbstgesteuerte Lerngruppen) und der Entwicklung der professionellen Kompetenz, des professionellen Verhaltens und des beruflichen Wohlbefindens. Dabei zeigten sich mehrheitlich keine Zusammenhänge zwischen der quantitativen Nutzung sowie der qualitativen Beurteilung der Lerngelegenheiten und der Weiterentwicklung von Kompetenz, Verhalten und Wohlbefinden. Für einige Facetten liegen aber auch statistisch bedeutsame Zusammenhänge vor, diese weisen dann fast ausschließlich auf einen positiven Zusammenhang zwischen der Nutzungsintensität und Beurteilungsqualität der Ausbildungselemente mit den Indikatoren der professionellen Entwicklung hin, sodass die Einführung dieser neuen Ausbildungselemente als positiv bewertet werden kann.

Auch nach dem vollständigen Berufseinstieg der Kohorte, die als erste den reformierten Vorbereitungsdienst durchlaufen hat, sprechen die Hinweise, die im Rahmen des BilWiss-Forschungsprogramms gewonnen werden konnten, für eine insgesamt gelungene Umstellung des Vorbereitungsdienstes. Um klären zu können, ob sich die parallele Entwicklung der Kohorten auch langfristig fortsetzt, wäre ein erneuter Kohortenvergleich nach einigen weiteren Berufsjahren empfehlenswert.

Wie bereits im Evaluationsbericht von Kunter et al. (2013) angemerkt wurde, ist bei der Bewertung der Untersuchungsergebnisse zu beachten, dass im Vorbereitungsdienst der Kohorte 2 als erstem Jahrgang nach der Umstellung noch nicht alle neuen Ausbildungselemente vollständig implementiert waren. So wurde das *Portfolio Praxiselemente* noch nicht genutzt und auch das Praxissemester am Ende des Lehramtsstudiums nicht absolviert. Zudem sind ein Jahr nach der Reform möglicherweise noch nicht alle der bereits implementierten Lerngelegenheiten in Gänze integriert worden. Angesichts dieser Gegebenheiten stellt sich die Frage nach der differentiellen Entwicklung von (angehenden) Lehrkräften, die den reformierten Vorbereitungsdienst mit vollständig implementierten neuen Ausbildungselementen und auch zuvor das Praxissemester am Ende des universitären Lehramtsstudiums durchlaufen haben, gegenüber den Lehrkräften mit der bisherigen Ausbildung (Kohorte 1) bzw. mit der teilweise implementierten reformierten Ausbildung (Kohorte 2). Auch hier wäre zu empfehlen, dieser Fragestellung mithilfe weiterer längsschnittlicher Datenerhebungen während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseinstieg auf den Grund zu gehen.

Literaturverzeichnis

- Abs, H. J. (2011). Programme zur Berufseinführung von Lehrpersonen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 381–397). Münster u.a.: Waxmann.
- Abs, H. J., & Anderson-Park, E. (2014). Programme zur Berufseinführung: die zweite Phase der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl. , S. 489–510). Münster u.a.: Waxmann.
- Abs, H. J., Döbrich, P., Vögele, E., & Klieme, E. (2005). *Skalen zur Qualität der Lehrerbildung. Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB-Sem)*. Frankfurt a. M.: GFPE; DIPF.
- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U. et al. (2009). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: MPI für Bildungsforschung.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Blau, G. J. (1989). The measure and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58(4), 277–288.
- Blomberg, G., Stürmer, K. & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1131–1140.
- Brinkmann, H., & Kropp, U. (2012). Der reformierte Vorbereitungsdienst. Die neue Staatsprüfung. *Schule NRW*, 126–128.
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62–72.
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften: Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und

- den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(3-4), 193–206.
- Enzmann, D., & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen (Helpers' ordeals: Stress and burnout in the human services professions)*. Heidelberg: Asanger-Verlag.
- Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K., & Tag, A. (1997). The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity in two German samples. [Das Konzept der persönlichen Initiative: Operationalisierung, Reliabilität und Validität bei zwei deutschen Stichproben]. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70(2), 139–161.
- Gerdes, R., & Annas-Sieler, D. (2011). Der reformierte Vorbereitungsdienst. Neue Lehrerbildung in NRW. *Schule NRW*, 454–457.
- Hackett, R. D., Lapierre, L. M., & Hausdorf, P. A. (2000). Understanding the links between work commitment constructs. *Journal of Vocational Behavior*, 58(3), 392–413.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159–170.
- Hardy, I., Hertel, S., Kunter, M., Klieme, E., Warwas, J., Büttner, G. & Lühken, A. (2011). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 819–833
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How Teachers' Self-Efficacy Is Related to Instructional Quality: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774–786.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2016). Ein Blick in die Black-Box: Wie der Zusammenhang von Unterrichtsenthusiasmus und Unterrichtshandeln von angehenden Lehrkräften erklärt werden kann. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48(2), 1–16.

- Kaiser, J., Möller, J., Helm, F., & Kunter, M. (2015). Das Schülerinventar: Welche Schülermerkmale die Leistungsurteile von Lehrkräften beeinflussen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 279–302.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114–129.
- Klieme, E., Pauli, C., Reusser, K. (2009) The Pythagoras Study. In T. Janík, T., T. Seidel, (Hrsg.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom* (S. 137-160). Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (2004/2014 aktualisiert). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Abgerufen am 08. März 2016 von http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Lehrerbildung_Standards_Bildungswissenschaften_aktuell.pdf
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H. & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), 1–23.
- Kunter, M., Anders, Y., Hachfeld, A., Klusmann, U., Löwen, K., Richter, D., Voss, T., & Baumert, J. (2010). *COACTIV-R: Eine Studie zum Erwerb professioneller Kompetenz von Lehramtsanwärtern während des Vorbereitungsdienstes – Dokumentation der Erhebungsinstrumente für den ersten und zweiten Messzeitpunkt*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin: unveröffentlichtes Dokument.
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289–301.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Forschung zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Projekts COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, T., Holzberger, D., Lohse-Bossenz, H., Leutner, D., Schulze-Stocker, F. & Terhart, E. (in press). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Ergebnisse des

- Projekts Bilwiss. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer-Online.
- Kunter, M., Linninger, C., & Kunina-Habenicht, O. (2014). *Ergänzende Analysen zur Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen*. Frankfurt: Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt.
- Kunter, M., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Kunina-Habenicht, O., & Lohse-Bossenz, H. (2013). *Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen. Bericht an das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Frankfurt.
- Lenhard, H. (2004). Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 275–290). Kempten: Klinkhardt.
- Lersch, R. (2003). *Lehrerbildung in Marburg: Empirische Untersuchungen zur aktuellen Ausbildungssituation an Universität und Studienseminar*. Abgerufen am 19.08.2013 von <http://www.uni-marburg.de/fb21/schulpaed/forschung/fp/lehramtsstudie>
- Linninger, C., Kunina-Habenicht, Emmenlauer, S., Dicke, T., Schulze-Stocker, F., Leutner, D., Seidel, T., Terhart, E., & Kunter, M. (2015). Assessing teachers' educational knowledge: Construct specification and validation using mixed methods (Messung des Bildungswissenschaftlichen Wissens von Lehrkräften: Konstruktspezifikation und Validierungsansätze). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(2), 62–74.
- Linninger, C., Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Dicke, T., & Kunter, M. (2014). *Wirkung von Reflexion auf die Entwicklung von Selbstregulation bei angehenden Lehrkräften*. Vortrag auf der 2. Tagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF), Frankfurt.
- Linninger, C., Kunina-Habenicht, O., Stürmer, K., Seidel, T., & Kunter, M. (2015). *Wie lernen angehende Lehrkräfte? Zur Rolle von Reflexion und Mentoring in der Lehrerbildung*. Vortrag auf der 3. Tagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF), Bochum.

- Lohse-Bossenz, H., Kunina-Habenicht, O., Dicke, T., Leutner, D., & Kunter, M. (2015). Teachers' Knowledge about Psychology: Development and Validation of a Test Measuring Theoretical Foundations for Teaching and its Relation to Instructional Behaviour. *Studies in Educational Evaluation*, 44, 36–49. doi: 10.1016/j.stueduc.2015.01.001
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103–117.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53–83.
- Martin, A. J., Nejad, H., Colmar, S., & Liem, G. A. D. (2012). Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(1), 58–81.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2 ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Merz, J. (1979). *Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of the three Component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538–551.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010). *Entwurf einer Konzeption für den reformierten Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen (Stand: 25. Oktober 2010)*. Düsseldorf: unveröffentlichte Konzeption.
- Morrison, E. W., & Phelps, C. C. (1999). Taking charge at work: Extrarole efforts to initiate workplace change. *Academy of Management Journal*, 42(4), 403–419.
- Peugh, J.L., & Enders, C.K. (2004). Missing Data in Educational Research: A Review of Reporting Practices and Suggestions for Improvement. *Review of Educational Research*, 74(4), 525–556.

- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*(14), 35-59.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. (1997). AVEM – Ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 18(3), 151–163.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U., & Fischer, A. W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46(4), 244–268.
- Schubarth, W., Speck, K., & Seidel, A. (2007). *Endlich Praxis! Die Zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Schulze-Stocker, F.**, Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Terhart, E. & Kunter, M. (2016). Spielen Studienschwerpunkte wirklich eine Rolle? Zum Zusammenhang von bildungswissenschaftlichen Studienschwerpunkten, selbst eingeschätzten Kenntnissen und gemessenem Wissen am Ende eines Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1-25.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 496–510). Münster: Waxmann.
- Sigel, R. (2009). *Qualität der universitären Lehrerbildung in Bayern aus der Perspektive von Referendaren und Lehramtsanwärtern*. Abgerufen am 19.08.2013 von http://www.bllv.de/fileadmin/Dateien/LandPDF/Pressemitteilungen/Pressekonferenzen/2009-Lehrerbildung/Artikel_Referentenbefragung.pdf
- Blomberg, G., Stürmer, K. & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1131-1140.

- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 37–59). Kempten: Klinkhardt.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- van Dyne, L., & LePine, J. A. (1998). Helping and voice extra-role behaviors: Evidence of construct and predictive validity. *Academy of Management Journal*, 41(1), 108–119.
- Wehrhöfer, U. (2013). Lehrerausbildungsreform in Nordrhein-Westfalen gut gestartet! Zwischenbilanz und Perspektive. *Schule NRW*, 6–9.

Anhang: Psychologische Skalen und Statistische Kennwerte

A: Itemformulierung der Skalen

Tabelle A 1: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten der Subskalen zu Lerntheoretischen Überzeugungen (Baumert, Blum, Brunner, Dubberke, Jordan, Klusmann et al., 2009) und Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Zusammenhang (Eigenentwicklung)

Denken Sie an typische Situationen der Lehrtätigkeit und bewerten Sie die Aussagen bitte daraufhin, ob Sie persönlich eher zustimmen oder nicht.

Transmissive Überzeugungen zum Lernen/Lehren (t1: $\alpha = 0,76$; t2: $\alpha = 0,80$)

Schüler(innen) lernen am besten, indem sie den Erklärungen der Lehrkraft folgen.

Am besten lernen Schüler(innen) aus Darstellungen und Erklärungen ihrer Lehrkraft.

Schüler(innen) lernen durch die Demonstration von Beispielaufgaben am besten.

Den meisten Schüler(inne)n muss man an einer Reihe von Beispielen zeigen, wie Aufgaben bearbeiten sind.

An einem vorgeführten Beispiel lernen die Schüler(innen) am besten.

Konstruktivistische Überzeugungen zum Lernen/Lehren (t1: $\alpha = 0,80$; t2: $\alpha = 0,82$)

Man sollte Schüler(inne)n erlauben, sich eigene Wege zur Bearbeitung von Aufgaben auszudenken, bevor die Lehrkraft vorführt, wie diese zu beantworten sind.

Schüler(innen) lernen im Unterricht am besten, indem sie selbst Wege zur Beantwortung von Aufgaben finden.

Es hilft Schüler(inne)n, Unterrichtsinhalte zu begreifen, wenn man sie ihre eigenen Ideen diskutieren lässt.

Es ist wichtig für Schüler(innen), selbst zu entdecken, wie Aufgaben zu bearbeiten sind.

Lehrkräfte sollten Schüler(innen) auffordern, eigene Wege zur Aufgabenbearbeitung zu entdecken.

Im Unterricht werden die Lehrziele am besten erreicht, wenn Schüler(innen) ihre eigenen Methoden finden, um Aufgaben zu bearbeiten.

Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Zusammenhang (t1: $\alpha = 0,82$; t2: $\alpha = 0,80$)

Umfangreiche wissenschaftliche Kenntnisse sind wichtig für die Bewältigung des Schulalltags.

Lehrkräfte, die viel und solche, die wenig Fachliteratur lesen, unterscheiden sich im unterrichtlichen Handeln kaum voneinander. (r)

Lehrkräfte sollten beim praktischen Handeln auch wissenschaftliche Kenntnisse berücksichtigen.

Theoretische Vorstellungen über die Erziehung erleichtern den Umgang mit unerwarteten Situationen im Unterricht.

Die (meisten) Ergebnisse von wissenschaftlichen Studien sind für die Praxis von großem Nutzen.

Theoretische Überlegungen sind wichtig für die Veränderung der Praxis in Schule und Unterricht.

Anmerkung. Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „stimme nicht zu“ bis „stimme zu“ möglich; invers formulierte Items sind mit (r) gekennzeichnet; die Berechnung von Cronbach's α basiert auf den Originaldaten ohne Imputation; t1 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes, t2 = Berufseinstiegserhebung.

Tabelle A 2: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten der Subskalen zu Enthusiasmus (Kunter et al., 2011b)

<i>Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie und Ihre Arbeit zu?</i>
Unterrichtsenthusiasmus (t1: $\alpha = 0,72$; t2: $\alpha = 0,80$)
Es macht mir Freude zu unterrichten.
Lehren gehört zu meinen Lieblingstätigkeiten.
Ich unterrichte mit Begeisterung.
Es macht mir immer wieder Spaß, den Schüler(inne)n etwas beizubringen.
Fachenthusiasmus (t1: $\alpha = 0,68$; t2: $\alpha = 0,70$)
Ich bin von meinen Fächern begeistert.
Wenn ich mich mit meinen Fächern beschäftige, vergesse ich manchmal alles um mich herum.
Meine Fächer sind mir persönlich wichtig.
Ich finde meine Fächer spannend.

Anmerkung. Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; invers formulierte Items sind mit (r) gekennzeichnet; die Berechnung von Cronbach's α basiert auf den Originaldaten ohne Imputation; t1 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes, t2 = Berufseinstiegserhebung.

Tabelle A 3: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten der Skala Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1999)

<i>Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie und Ihren Unterricht zu?</i>
Selbstwirksamkeit (t1: $\alpha = 0,82$; t2: $\alpha = 0,77$)
Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schüler(inne)n den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.
Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schüler(inne)n in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler(innen) noch besser einstellen kann.
Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.
Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler(innen) eingehen.
Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler(innen) engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann. (r)
Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.
Ich traue mir zu, die Schüler(innen) für neue Projekte zu begeistern.
Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kolleg(inn)en durchsetzen.

Anmerkung. Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; invers formulierte Items sind mit (r) gekennzeichnet; die Berechnung von Cronbach's α basiert auf den Originaldaten ohne Imputation; t1 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes, t2 = Berufseinstiegserhebung.

Tabelle A 4: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilität der Skala Selbstwirksamkeit bezüglich Klassenführung (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, eigene Übersetzung)

<i>Wie viel können Sie tun, ...?</i>
Selbstwirksamkeit bezüglich Klassenführung (t1: $\alpha = 0,87$; t2: $\alpha = 0,92$)
... um zu verhindern, dass einige Problemschüler Ihre ganze Unterrichtsstunde ruinieren?
... in Ihren einzelnen Klassen- oder Schülergruppen jeweils ein System für einen geregelten Ablauf zu etablieren?
... Routinen zu etablieren, um einen reibungslosen Unterrichtsverlauf zu gewährleisten?
... Ihren Schülerinnen und Schülern deutlich zu machen, was für ein Verhalten Sie von ihnen erwarten?
... auf aufsässige Schülerinnen und Schüler zu reagieren?
... um störendes Verhalten im Unterricht zu kontrollieren?
... um Schülerinnen und Schüler dazu zu bringen, den Klassenzimmerregeln zu folgen?
... um störende oder laute Schülerinnen und Schüler zu beruhigen?

Anmerkung. Antworten waren auf einer 6-stufigen Skala von „sehr wenig“ bis „sehr viel“; die Berechnung von Cronbach's α basiert auf den Originaldaten ohne Imputation; t1 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes, t2 = Berufseinstiegserhebung.

Tabelle A 5: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten der Skalen zur berufsbezogenen Selbstregulation nach Schaarschmidt & Fischer (1997)

<i>Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie und Ihre Arbeit zu?</i>
Berufliches Engagement (t1: $\alpha = 0,80$; t2: $\alpha = 0,86$)
Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.
Die Arbeit ist mein Ein und Alles.
Ich brauche die Arbeit wie die Luft zum Atmen.
Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen.
Beruflicher Erfolg ist für mich ein wichtiges Lebensziel.
Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig.
Ich strebe nach höheren beruflichen Zielen als die meisten meiner Kolleg(inn)en.
Widerstandsfähigkeit (t1: $\alpha = 0,81$; t2: $\alpha = 0,77$)
Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme. (r)
Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.
Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag.
Mich bringt hinsichtlich der Arbeit so leicht nichts aus der Ruhe.
Ich kann mich in fast allen Situationen bei der Arbeit ruhig und bedächtig verhalten.
Ich glaube, dass ich bei der Arbeit ziemlich hektisch bin. (r)
Hektik und Aufregung um mich herum lassen mich kalt.
<i>Anmerkung.</i> Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; invers formulierte Items sind mit (r) gekennzeichnet; die Berechnung von Cronbach's α basiert auf den Originaldaten ohne Imputation; t1 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes, t2 = Berufseinstiegserhebung.

Tabelle A 6: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten der Skalen Erholungsfähigkeit (Martin & Marsh, 2008) und Anpassungsfähigkeit (Martin et al., 2012)

<i>Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?</i>
Erholungsfähigkeit (t1: $\alpha = 0,76$; t2: $\alpha = 0,76$)
Ich lasse mich von Stress bei der Arbeit nicht unterkriegen.
Ich denke, ich bin gut darin, mit Druck bei der Arbeit umzugehen.
Ich lasse es nicht zu, dass eine schlechte Leistung oder ein schlechtes Ergebnis mein Selbstbewusstsein beeinflussen.
Ich kann gut mit Rückschlägen bei der Arbeit umgehen (zum Beispiel schlechte Leistung oder negative Rückmeldungen).

Tabelle wird fortgesetzt.

Fortsetzung Tabelle A 6.

Anpassungsfähigkeit (t1: $\alpha = 0,74$; t2: $\alpha = 0,78$)

In unbekannten Situationen bin ich in der Lage, neue Herangehensweisen (z.B. indem ich die Fragestellung verändere oder neue Wege zur Informationsbeschaffung erprobe) zu entwickeln, um diese zu bewältigen

Ich bin in der Lage, die Art und Weise, wie ich über eine neue Situation denke, zu ändern, um diese zu bewältigen.

Beim Umgang mit neuen Situationen bin ich in der Lage, verschiedene mögliche Optionen abzuwägen.

Wenn Ungewissheit aufkommt kann ich meine Frustration bzw. Irritation so steuern, dass ich mit der Situation umgehen kann.

Anmerkung. Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; die Berechnung von Cronbach's α basiert auf den Originaldaten ohne Imputation; t1 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes, t2 = Berufseinstiegserhebung.

Tabelle A 7: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilität der Skala zur Reflexionsfähigkeit (Eigenentwicklung)

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?

Produktive Reflexion (t1: $\alpha = 0,70$; t2: $\alpha = 0,80$)

Wenn Probleme auftreten, überlege ich, wie man die Situation auch hätte anders lösen können.

Für die zukünftige Bewältigung ähnlicher Situationen überlege ich mir mehrere Möglichkeiten anders zu handeln.

Nach problematischen Situationen suche ich nach dem Grund für die Situation.

Problematische Situationen versuche ich durch meine bisherigen Erfahrungen zu erklären und daraus zu lernen.

Für die zukünftige Verbesserung ähnlicher Situationen mache ich mir klar, welche Ziele ich erreichen möchte und plane so entsprechende Lösungsmöglichkeiten.

Anmerkung. Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; die Berechnung von Cronbach's α basiert auf den Originaldaten ohne Imputation; t1 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes, t2 = Berufseinstiegserhebung.

Tabelle A 8: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten der Skalen zum beruflichen Wohlbefinden: Emotionale Erschöpfung (Kunter, Anders, Hachfeld, Klusmann, Löwen, Richter, Voss & Baumert, 2010; in Anlehnung an Maslach & Jackson, 1986; Übersetzung nach Enzmann & Kleiber, 1989), Berufszufriedenheit (adaptiert von Kunter et al., 2010; in Anlehnung an Hackman & Oldham, 1975; vgl. Merz, 1979), Berufliches Commitment (Kunter et al., 2010; Meyer, Allen & Smith, 1993) und Intention to Quit (Klassen & Chiu, 2011; nach Blau, 1989; Hackett et al., 2000)

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?

Emotionale Erschöpfung (t1: $\alpha = 0,71$; t2: $\alpha = 0,82$)

Ich merke öfter bei der Arbeit, wie lustlos ich bin.

Ich fühle mich bei der Arbeit oft erschöpft.

Manchmal bin ich am Ende des Arbeitstages richtig deprimiert.

Ich fühle mich vom Vorbereitungsdienst insgesamt überlastet.

Berufszufriedenheit (t1: $\alpha = 0,87$; t2: $\alpha = 0,83$)

Wenn ich noch einmal wählen könnte, würde ich sofort wieder Lehrkraft/ Lehrer(in) werden.

Ich habe mir nicht nur einmal überlegt, ob es für mich nicht besser gewesen wäre, einen anderen Beruf zu ergreifen. (r)

Für mich gibt es keinen besseren Beruf.

Ich bereue manchmal, Lehrkraft/Lehrer(in) geworden zu sein. (r)

Berufliches Commitment (t2: $\alpha = 0,66$)

Lehrer(in) zu sein ist ein wichtiger Teil meines Selbstbildes.

Ich bereue es, Lehrer(in) geworden zu sein. (r)

Ich bin stolz darauf, Lehrer(in) zu sein.

Ich bin nicht gern Lehrer(in). (r)

Ich identifiziere mich nicht mit dem Lehrerberuf. (r)

Ich bin eine begeisterte Lehrerin/ein begeisterter Lehrer.

Intention to quit (t2: $\alpha = 0,87$)

Ich denke darüber nach, den Lehrerberuf aufzugeben.

Ich habe vor, aus dem Lehrerberuf auszusteigen.

Ich werde voraussichtlich den Beruf wechseln.

Anmerkung. Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; invers formulierte Items sind mit (r) gekennzeichnet; die Berechnung von Cronbach's α basiert auf den Originaldaten ohne Imputation; t1 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes, t2 = Berufseinstiegserhebung.

Tabelle A 9: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilität der Subkala Kognitive Aktivierung (in Anlehnung an Baumert et al., 2009)

Wie häufig wenden Sie folgende Techniken in Ihrem Unterricht an?

Kognitive Aktivierung (t1: $\alpha = 0,80$; t2: $\alpha = 0,81$)

Ich rege die Schüler(innen) dazu an, selbstständig die Richtigkeit ihrer Antwort zu überdenken.

In Diskussionen achte ich darauf, dass bewusst unterschiedliche Meinungen gegenüber gestellt werden.

Ich arbeite Widersprüche in den Themen heraus, die von den Schüler(inne)n gelöst werden sollen.

Ich gehe von Vorstellungen der Schüler(innen) aus und spiele mit ihnen die Konsequenzen durch, bis die Schüler(innen) verblüffende Ungereimtheiten erkennen.

Ich fordere die Schüler(innen) auf, ihre Lösungen oder Ansichten zu begründen.

Ich stelle Fragen, die man nicht spontan beantworten kann, sondern die zum Nachdenken zwingen.

Ich gehe von den Ideen der Schüler(innen) aus und spiele mit ihnen die Konsequenzen durch, bis die Schüler(innen) erkennen, ob ihre Gedanken zum Ziel führen oder Ungereimtheiten offenkundig werden.

In Übungen lasse ich das Gelernte oft auf andere Dinge anwenden.

Anmerkung. Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „sehr selten“ bis „sehr oft“ möglich; die Berechnung von Cronbach's α basiert auf den Originaldaten ohne Imputation; t1 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes, t2 = Berufseinstiegserhebung.

Tabelle A 10: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilität der Subkala Personales Vertrauen und Fehlerkultur (Baumert et al., 2009)

Wie beurteilen Sie die Beziehung zu Ihren Schüler(inne)n?

Personales Vertrauen (t1: $\alpha = 0,74$; t2: $\alpha = 0,72$)

Ich kümmere mich um meine Schüler(innen), wenn sie Probleme haben.

Ich baue Vertrauen zu meinen Schüler(inne)n auf.

Ich zeige Verständnis für meine Schüler(innen).

Ich nehme mir Zeit, wenn meine Schüler(innen) etwas mit mir bereden möchten.

Fehlerkultur (t1: $\alpha = 0,66$; t2: $\alpha = 0,43$)

Ich bin geduldig, wenn Schüler(innen) im Unterricht einen Fehler machen.

Bei mir ist Fehlermachen nichts Schlimmes.

Ich achte darauf, dass in der Klasse niemand ausgelacht wird, der einen Fehler macht.

Anmerkung. Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; die Berechnung von Cronbach's α basiert auf den Originaldaten ohne Imputation; t1 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes, t2 = Berufseinstiegserhebung.

Tabelle A 11: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten der Subkalen zu Effektiver Klassenführung (in Anlehnung an Baumert et al., 2009)

<i>Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihren Unterricht zu?</i>
Zeitverschwendung (t1: $\alpha = 0,79$; t2: $\alpha = 0,79$)
In meinen Klassen ist es schwer, den Unterricht pünktlich zu beginnen. (r)
Es dauert zu Beginn des Unterrichts sehr lange, bis die Schüler(innen) ruhig werden und zu arbeiten beginnen. (r)
Ich habe oft den Eindruck, dass in meinem Unterricht viel Zeit vertrödelt wird. (r)
Ich muss den Unterricht nur selten unterbrechen, um Schüler(innen) zur Ruhe zu ermahnen.
Monitoring (t1: $\alpha = 0,43$; t2: $\alpha = 0,58$)
Ich weiß immer genau, was in der Klasse vor sich geht.
Ich achte sehr darauf, dass die Schüler(innen) aufpassen.
Ich merke sofort, wenn Schüler(innen) beginnen, etwas anderes zu treiben.
<i>Anmerkung.</i> Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; invers formulierte Items sind mit (r) gekennzeichnet; die Berechnung von Cronbach's α basiert auf den Originaldaten ohne Imputation; t1 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes, t2 = Berufseinstiegserhebung.

Tabelle A 12: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilität der Skala Erziehen (in Anlehnung an Abs et al., 2005; Lersch, 2003; Schubarth et al., 2007; Sigel, 2009)

Denken Sie nun bitte an Ihren Unterricht in verschiedenen Klassen(stufen) und Fächern und beurteilen Sie, inwiefern folgende Aussagen auf Sie zutreffen.

Erziehen (t1: $\alpha = 0,71$; t2: $\alpha = 0,72$)

Ich mache den Schüler(inne)n klar, welche Umgangsformen im Klassenzimmer angemessen sind und welche nicht.

Mir gelingt es, die Stärken meiner Schüler(innen) gezielt zu fördern.

Ich kann potentielle Gründe für Konflikte zwischen den Schüler(inne)n rechtzeitig erkennen und so größere Auseinandersetzungen vermeiden.

Ich kann den Schüler(inne)n gesellschaftliche Normen und Werte vermitteln.

Ich kenne Wege zur Vermittlung demokratischer Werte und Normen.

Ich weiß, wie ich Schüler(innen) unterstützen kann, wenn sie einen Misserfolg erlebt haben.

In meinem Unterricht halten auch verhaltensauffällige Schüler(innen) Klassenregeln ein.

Im Unterricht versuche ich soziale Kompetenzen meiner Schüler(innen) gezielt zu unterstützen.

Mir gelingt es, auch ängstlichen Schüler(inne)n mehr Selbstsicherheit zu vermitteln.

Ich kann gut mit Disziplinproblemen im Klassenzimmer umgehen.

Ich weiß, was zu tun ist, wenn Schüler(innen) sich aggressiv verhalten.

Ich weiß, wie ich soziales Verhalten im Klassenverband fördern kann.

Ich kann mich bei Problemen in die Sichtweise von Schüler(inne)n hineinversetzen.

Ich kann selbstbestimmtes Handeln von Schüler(inne)n im Unterricht fördern.

Anmerkung. Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; die Berechnung von Cronbach's α basiert auf den Originaldaten ohne Imputation; t1 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes, t2 = Berufseinstiegserhebung.

Tabelle A 13: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilität der Subskala Diagnostische Kompetenz (in Anlehnung an Baumert et al., 2009)

<i>Nun geht es um Leistungsbeurteilung. Wie gut gelingen Ihnen die folgenden Tätigkeiten?</i>
Diagnostische Kompetenz (t1: $\alpha = 0,81$; t2: $\alpha = 0,80$)
Verschiedene Schüler(innen) einer Klasse in Bezug auf ihre Gesamtleistung in eine Rangreihe zu bringen.
Den Leistungsfortschritt von Schüler(inne)n mit unterschiedlichen Methoden festzustellen.
Das durchschnittliche Leistungsniveau meiner Klasse im Vergleich zu anderen Klassen korrekt einzuschätzen.
Die mündlichen Leistungen von Schüler(inne)n gerecht zu beurteilen.
Die Leistungsvariation in einer Klasse im Vergleich zu anderen Klassen korrekt einzuschätzen.
Den Unterricht an das individuelle Leistungsniveau der Schüler(innen) anzupassen.
Den Schwierigkeitsgrad einzelner Aufgaben abzuschätzen.

Anmerkung. Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „sehr schlecht“ bis „sehr gut“ möglich; die Berechnung von Cronbach's α basiert auf den Originaldaten ohne Imputation; t1 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes, t2 = Berufseinstiegserhebung.

Tabelle A 14: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilität der Subskala Beratung (in Anlehnung an Hardy, Hertel, Kunter, Klieme, Warwas, Büttner & Lühken, 2011)

<i>Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?</i>
Beratung (t1: $\alpha = 0,80$; t2: $\alpha = 0,80$)
Ich kann Eltern gut beraten.
Ich empfinde mich in Elterngesprächen als kompetent.
Ich kann Kritik, die Eltern in Elterngesprächen äußern, gut annehmen und umsetzen.
Auch bei schwierigen Elterngesprächen kann ich sachlich bleiben.
In Elterngesprächen empfinde ich mich als fachkundig.
Es fällt mir schwer, Kritik, die Eltern äußern, nicht persönlich zu nehmen. (r)

Anmerkung. Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; Invers formulierte Items sind mit (r) gekennzeichnet; die Berechnung von Cronbach's α basiert auf den Originaldaten ohne Imputation; t1 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes, t2 = Berufseinstiegserhebung.

Tabelle A 15: Instruktionen und Itemformulierungen der Skala Innovieren (in Anlehnung an Abs, Döbrich, Vögele & Klieme, 2005; Schubarth, Speck & Seidel, 2007; Sigel, 2009)

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?

Innovieren (t1: $\alpha = 0,85$; t2: $\alpha = 0,77$)

- Ich nehme Weiterbildungsangebote wahr.^a
- Ich denke darüber nach, wie man verschiedene Arbeitsabläufe in meiner Schule optimieren kann.
- Ich kann mit meinen Kolleg(inn)en ein gemeinsames Programm umsetzen.^a
- In meinem Unterricht wende ich unterschiedliche Methoden der Selbst- und Fremdevaluation an.
- Ich überlege mir, wie man die pädagogische Arbeit an meiner Schule durch neue Schulprojekte bereichern kann.
- Ich nehme die an meiner Ausbildungsschule zur Verfügung stehenden Mitwirkungsmöglichkeiten wahr.^a
- Ich nutze Ergebnisse aus Lernstandserhebungen zur Überprüfung der Qualität meiner Arbeit.
- Ich überlege mir, wie ich meine pädagogische Arbeit in Zukunft verbessern kann.^a
- Ich weiß, wie die Ergebnisse von Evaluationen genutzt werden können, um die Arbeit der Schule weiterzuentwickeln.
- Ich kenne meine persönlichen Grenzen als Lehrkraft.^a
- Ich kann mich konstruktiv in die Fachkonferenz einbringen.
- Ich kenne Verfahren für die Beurteilung von Unterrichtsqualität.
- Ich kann einschätzen, an welchem Punkt meine Verantwortung als Lehrkraft endet.^a
- Ich kann mich an der Schulentwicklung mit eigenen Vorschlägen beteiligen.
- Ich kenne Methoden der Selbst- und Fremdevaluation.

Anmerkung. Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich.^a diese Items sind zur Berufseinstiegserhebung nicht mehr eingesetzt worden; die Berechnung von Cronbach's α basiert auf den Originaldaten ohne Imputation; t1 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes, t2 = Berufseinstiegserhebung.

Tabelle A 16: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten der Skalen zum proaktiven Verhalten: persönliche Initiative (Frese, Fay, Hilburger, Leng & Tag, 1997), Voice (Van Dyne & LePine, 1998) und Taking Charge (Morrison & Phelps, 1999)

Geben Sie im Folgenden bitte an, inwieweit Sie sich bezüglich dieser Bereiche engagiert haben.

Persönliche Initiative (t2: $\alpha = 0,87$)

Ich bin neue Vorschläge aktiv angegangen.

Wenn bei der Umsetzung der Vorschläge etwas schief lief, habe ich umgehend nach einer Lösung gesucht.

Ich habe sofort die Initiative zur Umsetzung von Vorschlägen ergriffen, selbst wenn andere dies nicht machten.

Ich habe bei der Umsetzung neuer Vorschläge mehr gemacht, als von mir erwartet wurde.

Voice (t2: $\alpha = 0,84$)

Ich habe mich für unsere Schule eingesetzt, indem ich neue Ideen für Projekte zur Verbesserung unserer Schule eingebracht habe.

Ich habe meine Meinung im Kollegium geäußert, selbst wenn diese abwich und die Kolleg(inn)en mir nicht zugestimmt haben.

Ich habe mich dafür ausgesprochen, dass sich die Arbeitsumstände an unserer Schule verbessern.

Ich habe mich für Dinge eingesetzt, die für unsere Schule wichtig sind.

Ich habe meine Kolleg(inn)en ermutigt, sich für Dinge einzusetzen, die für unsere Schule wichtig sind.

Taking Charge (t2: $\alpha = 0,80$)

Ich habe versucht, eine Verbesserung der Zusammenarbeit im Kollegium unserer Schule zu bewirken.

Ich habe versucht, an unserer Schule effizientere Arbeitsmethoden einzuführen.

Ich habe versucht, kontraproduktive Regeln oder Grundsätze an unserer Schule zu verändern.

Ich habe versucht, Lösungen für organisatorische Probleme zu finden.

Anmerkung. Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; die Berechnung von Cronbach's α basiert auf den Originaldaten ohne Imputation; t2 = Berufseinstiegserhebung.

Tabelle A 17: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten der Skala zur Qualität des Eingangs- und Perspektivgesprächs (Eigenentwicklung)

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

Qualität des Eingangs- und Perspektivgesprächs (t1: $\alpha = 0,85$)

Im Eingangs- und Perspektivgespräch wirkte die/der anwesende Vertreter(in) des Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung kompetent.

Es war eine angenehme Atmosphäre im Eingangs- und Perspektivgespräch.

Ich habe mich während des Gesprächs wohlfühlt.

Im Rahmen des Eingangs- und Perspektivgesprächs wurden Zielvereinbarungen getroffen.

Ich konnte bei der Zielsetzung mitbestimmen.

Die Zielvereinbarung wurde dokumentiert.

Mein(e) Kernseminarleiter(in) hat mir im Laufe des Vorbereitungsdienstes Hilfestellung bei der Erfüllung der vereinbarten Ziele gegeben.

Meine Fachseminarleiter(innen) haben mir im Laufe des Vorbereitungsdienstes Hilfestellung bei der Erfüllung der vereinbarten Ziele gegeben.

Die Zielvereinbarungen aus dem Eingangs- und Perspektivgespräch wurden im Verlauf meiner Ausbildung erneut aufgegriffen.

Es gab zwischendurch Treffen, um den Zielerreichungsfortschritt zu besprechen.

Das Eingangs- und Perspektivgespräch hat dazu beigetragen, meinen weiteren Professionalisierungsprozess zu fördern.

Das Eingangs- und Perspektivgespräch hat meinen selbstgesteuerten Lernprozess unterstützt.

Bei einer erfolgreichen Umsetzung schätze ich den allgemeinen Nutzen des Eingangs- und Perspektivgesprächs als hoch ein.

Anmerkung. Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; die Berechnung von Cronbach's α basiert auf den Originaldaten ohne Imputation; t1 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle A 18: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten der Skalen zur personenorientierten Beratung mit Coaching-Elementen (Eigenentwicklung)

Inwieweit treffen folgende Aussagen in Bezug auf die personenorientierte Beratung bzw. Ihre(n) Kernseminarleiter(in) in der Rolle als Berater(in) zu?

Themen der personenorientierten Beratung mit Coaching-Elemente (offenes Antwortformat)

Welche Themen waren Gegenstand Ihrer personenorientierten Beratung?

Beurteilung Coach (t1: $\alpha = 0,88$)

Ich konnte mit meiner Kernseminarleiterin / meinem Kernseminarleiter vertrauliche Dinge klären.

Mein(e) Kernseminarleiter(in) war empathisch.

Mein(e) Kernseminarleiter(in) hat mich akzeptiert.

Mein(e) Kernseminarleiter(in) war natürlich und ungekünstelt.

Anmerkung. Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; die Berechnung von Cronbach's α basiert auf den Originaldaten ohne Imputation; t1 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

Tabelle A 19: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten der Skala zu selbstgesteuerten Lerngruppen (Eigenentwicklung)

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

Unterstützung durch das ZfsL (t1: $\alpha = 0,78$)

Die Bildung von selbstgesteuerten Lerngruppen wurde durch das Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung angeleitet.

Bei organisatorischen Problemen gab es Unterstützung durch das Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung.

Bei inhaltlichen Problemen stand mein(e) Kernseminarleiter(in) unterstützend zur Seite.

Anmerkung. Antworten waren auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ möglich; die Berechnung von Cronbach's α basiert auf den Originaldaten ohne Imputation; t1 = Erhebung am Ende des Vorbereitungsdienstes.

B: Statistische Kennwerte und Analysen

Tabelle B 1: Kennwerte der zum Ende des Vorbereitungsdienstes und zum Berufseinstieg erhobenen psychologischen Skalen

	Kohorte 1 (n = 89)		Kohorte 2 (n = 89)		<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Wissen - Diagnostik & Evaluation					
Ende VD	-0,08	0,76	-0,05	0,78	-0,04
Berufseinstieg	0,10	0,69	0,07	0,71	0,05
Wissen - Unterrichtsgestaltung					
Ende VD	0,27	0,51	0,23	0,54	0,08
Berufseinstieg	0,15	0,69	0,19	0,80	-0,05
Wissen - Bildungstheorie					
Ende VD	0,11	0,55	0,10	0,58	0,02
Berufseinstieg	0,01	0,72	-0,01	0,71	0,03
Wissen - Schule als Bildungsinstitution					
Ende VD	0,28	0,53	0,29	0,56	-0,02
Berufseinstieg	0,26	0,87	0,07	0,80	0,23
Wissen - Lernen & Entwicklung					
Ende VD	0,29	0,70	0,38	0,61	-0,14
Berufseinstieg	0,15	0,66	0,22	0,70	-0,10
Wissen - Lehrerberuf als Profession					
Ende VD	-0,04	0,76	-0,03	0,71	-0,01
Berufseinstieg	-0,11	0,74	-0,02	0,71	-0,12
Transmissive Überzeugungen					
Ende VD	1,99	0,50	2,23	0,53	-0,46
Berufseinstieg	2,27	0,56	2,44	0,57	-0,30
Konstruktivistische Überzeugungen					
Ende VD	3,59	0,38	3,44	0,48	0,35
Berufseinstieg	3,41	0,48	3,33	0,49	0,17
Theorie-Praxis-Zusammenhang					
Ende VD	2,75	0,54	2,82	0,57	-0,13
Berufseinstieg	2,63	0,54	2,62	0,61	0,02
Fachenthusiasmus					
Ende VD	3,23	0,44	3,30	0,50	-0,15
Berufseinstieg	3,26	0,52	3,28	0,53	-0,04
Unterrichtsenthusiasmus					
Ende VD	3,61	0,39	3,66	0,36	-0,13
Berufseinstieg	3,39	0,51	3,56	0,45	-0,36
Selbstwirksamkeit					
Ende VD	3,17	0,37	3,09	0,45	0,20
Berufseinstieg	3,07	0,42	3,10	0,45	-0,07
Selbstwirksamkeit Klassenführung					
Ende VD	4,72	0,69	4,66	0,68	0,08
Berufseinstieg	4,70	0,70	4,51	0,72	0,27

Tabelle wird fortgesetzt

Fortsetzung Tabelle B 1.

		Kohorte 1 (n = 89)		Kohorte 2 (n = 89)		d
		M	SD	M	SD	
Widerstandsfähigkeit						
	Ende VD	2,71	0,63	2,60	0,55	-0,00
	Berufseinstieg	2,65	0,58	2,62	0,55	-0,20
Berufliches Engagement						
	Ende VD	2,39	0,53	2,40	0,55	0,01
	Berufseinstieg	2,17	0,64	2,17	0,68	-0,03
Erholungsfähigkeit						
	Ende VD	2,90	0,59	2,79	0,63	0,18
	Berufseinstieg	2,69	0,61	2,75	0,64	-0,10
Anpassungsfähigkeit						
	Ende VD	3,20	0,41	3,15	0,46	0,12
	Berufseinstieg	3,08	0,48	3,04	0,52	0,08
Reflexionsfähigkeit						
	Ende VD	3,36	0,43	3,43	0,39	-0,18
	Berufseinstieg	3,43	0,48	3,30	0,53	0,26
Emotionale Erschöpfung						
	Ende VD	1,80	0,59	1,87	0,60	-0,13
	Berufseinstieg	2,04	0,71	1,99	0,77	0,07
Berufszufriedenheit						
	Ende VD	3,41	0,67	3,30	0,79	0,14
	Berufseinstieg	3,07	0,80	3,28	0,69	-0,28
Unterrichten - Personales Vertrauen						
	Ende VD	3,70	0,39	3,71	0,32	-0,03
	Berufseinstieg	3,68	0,38	3,72	0,34	-0,11
Unterrichten - Fehlerkultur						
	Ende VD	3,75	0,35	3,77	0,34	-0,06
	Berufseinstieg	3,73	0,34	3,79	0,29	-0,19
Unterrichten - Kognitive Aktivierung						
	Ende VD	3,21	0,46	3,20	0,43	0,04
	Berufseinstieg	3,05	0,48	3,07	0,52	-0,04
Unterrichten - Zeitverschwendung						
	Ende VD	2,83	0,70	3,00	0,62	-0,26
	Berufseinstieg	2,83	0,69	2,77	0,69	0,09
Unterrichten - Monitoring						
	Ende VD	3,03	0,49	2,97	0,48	0,12
	Berufseinstieg	3,07	0,51	3,15	0,49	-0,16
Erziehen						
	Ende VD	3,25	0,38	3,22	0,40	0,08
	Berufseinstieg	3,13	0,39	3,02	0,46	0,26
Beurteilen - Diagnostische Kompetenz						
	Ende VD	2,89	0,51	2,90	0,51	-0,03
	Berufseinstieg	2,88	0,45	2,87	0,46	0,02

Tabelle wird fortgesetzt.

Fortsetzung Tabelle B 1.

		Kohorte 1 (n = 89)		Kohorte 2 (n = 89)		<i>d</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Beurteilen - Beratung						
	Ende VD	2,95	0,58	2,96	0,59	-0,02
	Berufseinstieg	3,04	0,50	3,03	0,57	0,02
Innovieren						
	Ende VD	3,18	0,46	3,08	0,43	0,23
	Berufseinstieg	2,88	0,49	2,88	0,55	0,00
Observer - Gesamtwert						
	Ende VD	0,33	0,25	0,39	0,28	-0,25
	Berufseinstieg	0,43	0,23	0,44	0,23	-0,04
Observer - Beschreiben						
	Ende VD	0,42	0,25	0,48	0,29	-0,22
	Berufseinstieg	0,54	0,25	0,53	0,25	0,04
Observer - Erklären						
	Ende VD	0,30	0,26	0,36	0,27	-0,25
	Berufseinstieg	0,39	0,25	0,38	0,25	0,04
Observer - Vorhersagen						
	Ende VD	0,27	0,26	0,35	0,28	-0,32
	Berufseinstieg	0,36	0,27	0,39	0,28	-0,11

Anmerkung. VD = Vorbereitungsdienst; *n* = Stichprobengröße; *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *d* = Maß der Effektgröße.

Tabelle B 2: Kennwerte der zum Berufseinstieg erhobenen psychologischen Skalen

		Kohorte 1 (n = 89)		Kohorte 2 (n = 89)		<i>d</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Proaktives Verhalten - Persönliche Initiative						
	Berufseinstieg	2,71	0,75	2,63	0,81	0,10
Proaktives Verhalten - Voice						
	Berufseinstieg	2,80	0,71	2,74	0,82	0,08
Proaktives Verhalten - Taking Charge						
	Berufseinstieg	2,52	0,68	2,41	0,79	0,15
Berufliches Commitment						
	Berufseinstieg	3,22	0,59	3,40	0,55	-0,31
Intention to Quit						
	Berufseinstieg	1,37	0,63	1,26	0,54	0,19
Schülerinventar						
	Berufseinstieg	0,87	0,19	0,88	0,28	0,24

Anmerkung. VD = Vorbereitungsdienst; *n* = Stichprobengröße; *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *d* = Maß der Effektgröße.

Tabelle B 3: Drop-Out-Analyse für Kohorte 1 und 2: Vergleiche der demografischen Variablen zum Ende des Vorbereitungsdienstes zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden der Untersuchung zum Berufseinstieg

		Keine Teilnahme Berufseinstieg (n = 465)		Teilnahme Berufseinstieg (n = 205)		Mittelwertvergleich		
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>
Kohortenzugehörigkeit								
	Kohorte 1	183	39,4%	101	49,3%	5,73	1	< 0,05
	Kohorte 2	282	60,6%	104	50,7%			
Geschlecht								
	weiblich	358	77,0%	158	77,1%	0,02	1	0,88
Lehramtszugang								
	G	138	29,7%	100	48,8%	22,67	1	< 0,01
	HRGe	141	30,3%	33	16,1%	14,98	1	< 0,01
	GyGe	186	40,0%	72	35,1%	1,43	1	< 0,01

Anmerkung. G = Grundschule; HRGe = Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen; GyGe = Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen; signifikante Effekte sind fettgedruckt; *n* = Stichprobengröße; χ^2 = Prüfstatistik; *df* = Freiheitsgrade; *p* = Fehlerwahrscheinlichkeit.

Tabelle B 4: Drop-Out-Analyse für Kohorte 1 und 2: Vergleiche der psychologischen Variablen zum Ende des Vorbereitungsdienstes zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden der Untersuchung zum Berufseinstieg

	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Alter	-0,52	668	0,60
Abiturnote	-0,25	668	0,80
Wissen			
Diagnostik & Evaluation	-3,16	668	< 0,01 ^a
Unterrichtsgestaltung	-4,12	668	< 0,01 ^a
Bildungstheorie	-2,43	668	< 0,05 ^a
Schule als Bildungsinstitution	-2,65	668	< 0,01 ^a
Lernen & Entwicklung	-3,39	668	< 0,01 ^a
Lehrerberuf als Profession	-2,39	668	< 0,05 ^a
Überzeugungen			
transmissiv	3,66	668	< 0,01 ^b
konstruktivistisch	-1,63	668	0,10
Theorie-Praxis-Zusammenhang	-2,79	668	< 0,01 ^a
Motivation			
Fachenthusiasmus	0,27	668	0,79
Unterrichtsenthusiasmus	-1,97	668	< 0,05 ^a
Selbstwirksamkeit	-0,97	668	0,33
Selbstwirksamkeit Klassenführung	-1,15	668	0,25
Selbstregulation			
Widerstandsfähigkeit	-1,00	668	0,32
Beruflicher Ehrgeiz	-0,38	668	0,71
Erholungsfähigkeit	-1,46	668	0,14
Anpassungsfähigkeit	-1,89	668	0,06
Reflexionsfähigkeit	-1,92	668	0,06
Wohlbefinden			
Emotionale Erschöpfung	1,28	668	0,20
Berufszufriedenheit	-1,02	668	0,31
Berufliches Verhalten			
Unterrichten: Personales Vertrauen	-1,19	668	0,24
Unterrichten: Fehlerkultur	-1,36	668	0,17
Unterrichten: Kognitive Aktivierung	-1,52	668	0,13
Unterrichten: Zeitverschwendung	-0,24	668	0,81
Unterrichten: Monitoring	-0,67	668	0,51
Erziehen	-1,29	668	0,20
Beurteilen: Diagnostische Kompetenz	0,74	668	0,46
Beurteilen: Beratung	0,77	668	0,44
Innovieren	-3,01	668	< 0,01 ^a

Anmerkung. *t* = Prüfstatistik; *df* = Freiheitsgrade; *p* = Fehlerwahrscheinlichkeit; ^a in der Stichprobe verbliebene Lehrkräfte > aus der Stichprobe ausgeschiedene Lehrkräfte; ^b aus der Stichprobe ausgeschiedene Lehrkräfte > in der Stichprobe verbliebene Lehrkräfte.

Tabelle B 5: Teststatistiken der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung für den Kohortenvergleich hinsichtlich der dargestellten Variablen vom Ende des Vorbereitungsdienstes bis zum Berufseinstieg unter Kontrolle von Lehramtszugang, transmissiven und konstruktivistischen Überzeugungen und Distanzierungsfähigkeit

	Haupteffekt der Kohorte (K1 vs. K2)			Haupteffekt der Zeit (Ende VD vs. Berufseinstieg)			Interaktionseffekt Zeit*Kohorte		
	F	df	p	F	df	p	F	df	p
Wissen									
Diagnostik & Evaluation	0,17	1	0,68	0,17	1	0,68	0,30	1	0,59
Unterrichtsgestaltung	0,25	1	0,62	0,56	1	0,45	0,32	1	0,57
Bildungstheorie	0,12	1	0,73	2,02	1	0,16	0,23	1	0,63
Schule als Bildungsinstitution	0,34	1	0,56	0,21	1	0,65	0,34	1	0,56
Lernen & Entwicklung	0,70	1	0,40	0,36	1	0,55	0,40	1	0,52
Lehrerberuf als Profession	0,61	1	0,43	0,28	1	0,60	1,29	1	0,26
Überzeugungen									
konstruktivistisch	0,98	1	0,32	1,89	1	0,17	0,69	1	0,41
transmissiv	2,48	1	0,12	0,16	1	0,69	0,80	1	0,37
Theorie-Praxis-Zusammenhang	0,71	1	0,40	0,25	1	0,62	0,36	1	0,55
Motivation									
Fachenthuisasmus	0,21	1	0,65	0,64	1	0,42	0,62	1	0,43
Unterrichtsenthusiasmus	10,01	1	< 0,01	0,15	1	0,70	2,31	1	0,13
Selbstwirksamkeit	0,51	1	0,47	1,37	1	0,24	2,59	1	0,11
Selbstwirksamkeit Klassenführung	0,16	1	0,69	3,28	1	0,07	0,78	1	0,38
Selbstregulation									
Berufliches Engagement	0,30	1	0,58	6,62	1	< 0,05	0,11	1	0,74
Widerstandsfähigkeit	1,03	1	0,31	0,83	1	0,36	0,16	1	0,69
Erholungsfähigkeit	0,15	1	0,70	1,06	1	0,30	3,34	1	0,07
Anpassungsfähigkeit	0,20	1	0,66	1,30	1	0,26	0,21	1	0,65
Reflexionsfähigkeit	0,06	1	0,80	0,34	1	0,56	3,39	1	0,07
Wohlbefinden									
Emotionale Erschöpfung	1,97	1	0,16	0,64	1	0,42	0,62	1	0,43
Berufszufriedenheit	3,84	1	0,05	0,16	1	0,69	6,72	1	< 0,05
Unterrichten									
Personales Vertrauen	3,15	1	0,08	0,23	1	0,63	0,14	1	0,71
Fehlerkultur	2,44	1	0,12	0,79	1	0,37	0,17	1	0,68
Kognitive Aktivierung	0,13	1	0,72	0,43	1	0,51	0,28	1	0,60
Zeitverschwendung	0,29	1	0,59	3,65	1	0,06	3,63	1	0,06
Monitoring	0,15	1	0,70	1,44	1	0,23	1,56	1	0,21
Erziehen	0,17	1	0,68	1,79	1	0,18	1,89	1	0,17
Beurteilen									
Diagnostische Kompetenz	0,50	1	0,48	1,90	1	0,17	0,30	1	0,58
Beratung	0,40	1	0,53	2,87	1	0,09	0,21	1	0,65
Innovieren	0,17	1	0,68	0,22	1	0,64	0,42	1	0,52
Erziehen	0,17	1	0,68	1,79	1	0,18	1,89	1	0,17

Tabelle wird fortgesetzt.

Fortsetzung Tabelle B 5.

	Haupteffekt der Kohorte (K1 vs. K2)			Haupteffekt der Zeit (Ende VD vs. Berufseinstieg)			Interaktionseffekt Zeit*Kohorte		
	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Beurteilen									
Diagnostische Kompetenz	0,50	1	0,48	1,90	1	0,17	0,30	1	0,58
Beratung	0,40	1	0,53	2,87	1	0,09	0,21	1	0,65
Innovieren	0,17	1	0,68	0,22	1	0,64	0,42	1	0,52
Observer									
Gesamtwert	1,25	1	0,27	0,79	1	0,37	0,64	1	0,42
Beschreiben	0,91	1	0,34	0,44	1	0,51	0,78	1	0,38
Erklären	0,68	1	0,41	1,18	1	0,28	1,27	1	0,26
Vorhersagen	1,46	1	0,23	1,02	1	0,31	0,94	1	0,33

Anmerkung. K1 = Kohorte 1; K2 = Kohorte 2; signifikante Effekte sind fettgedruckt. Die deskriptiven Statistiken zu den Mittelwertvergleichen sind in **Tabelle B 1** dargestellt, *F* = Prüfstatistik; *df* = Freiheitsgrade; *p* = Fehlerwahrscheinlichkeit.

Tabelle B 6: Teststatistiken der einfaktoriellen Varianzanalyse für den Kohortenvergleich hinsichtlich der dargestellten Variablen zum Berufseinstieg unter Kontrolle von Lehramtszugang, transmissiven und konstruktivistischen Überzeugungen und Distanzierungsfähigkeit

	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Wohlbefinden				
Berufliches Commitment	4,84	1	< 0,05^a	-0,31
Intention to Quit	2,25	1	0,13	0,19
Proaktives Verhalten				
Persönliche Initiative	0,10	1	0,75	0,10
Voice	0,11	1	0,74	0,08
Taking Charge	0,16	1	0,69	0,15
Schülerinventar	0,30	1	0,58	0,24

Anmerkung. Signifikante Effekte sind fettgedruckt. Die deskriptiven Statistiken zu den Mittelwertvergleichen sind in **Tabelle B 1** dargestellt; ^a Kohorte 1 > Kohorte 2; *F* = Prüfstatistik; *df* = Freiheitsgrade; *p* = Fehlerwahrscheinlichkeit; *d* = Maß der Effektgröße.

Tabelle B 7: Teststatistiken der t-Tests für den Kohortenvergleich auf den dargestellten Variablen des Schülerfragebogens am Ende des Vorbereitungsdienstes

	Kohorte 1 (n = 24)		Kohorte 2 (n = 34)		χ^2	df	p	
	n	%	n	%				
Geschlecht					0,04	1	0,85	
weiblich	17	71%	25	68%				
männlich	7	29%	12	32%				
Lehramtszugang					0,53	1	0,47	
Grundschule	0	0%	0	0%				
HRGe	12	50%	15	41%				
GyGe	12	50%	22	60%				
	M	SD	M	SD	t	df	p	d
Alter	29,38	4,66	28,41	3,33	0,93	64	0,35	0,24
Abiturnote	2,35	0,56	2,42	0,60	-0,44	64	0,66	-0,12
Kognitive Aktivierung								
Kog. Selbstständigkeit	2,79	0,16	2,76	0,18	0,55	64	0,58	0,17
Diskursive Behandlung	2,92	0,19	2,99	0,20	-1,24	64	0,21	-0,35
Interaktionstempo	1,84	0,31	1,82	0,31	0,20	64	0,84	0,06
Klassenführung								
Störungen	2,11	0,52	2,11	0,48	-0,04	64	0,97	0,00
Monitoring	2,88	0,21	3,04	0,27	-2,31	64	< 0,05	-0,65
Zeitverschwendung	2,03	0,40	1,98	0,35	0,53	64	0,60	0,13
Konstruktive Unterstützung (sozial)								
Sozialorientierung	3,31	0,38	3,37	0,40	-0,60	64	0,55	-0,15
Fehlerkultur	3,39	0,24	3,44	0,27	-0,60	64	0,55	-0,19
Gerechtigkeit	3,34	0,33	3,46	0,28	-1,42	64	0,16	-0,39
Kooperation	3,05	0,41	3,14	0,31	-0,93	64	0,36	-0,25
Konstruktive Unterstützung (strukturierend)								
Diagnostische Kompetenz	2,85	0,36	3,02	0,33	-1,84	64	0,07	-0,50
Adaptive Erleichterung	3,25	0,32	3,3	0,32	-0,52	64	0,60	-0,16
Erziehen								
Prosoziales Verhalten	3,19	0,42	3,3	0,37	-1,14	64	0,26	-0,28
Konflikt	2,85	0,44	2,99	0,45	-1,16	64	0,25	-0,32
Toleranz	3,15	0,40	3,28	0,36	-1,24	64	0,22	-0,34
Innovieren								
Evaluation	2,48	0,56	2,74	0,37	-2,19	64	< 0,05	-0,55
Schulentwicklung	2,47	0,57	2,61	0,51	-0,98	64	0,33	-0,26
Emotionale Erschöpfung	1,64	0,37	1,63	0,37	0,10	64	0,92	0,03

Anmerkung. n = Stichprobengröße; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; HRGe = Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen; GyGe = Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen; signifikante Effekte sind fettgedruckt. χ^2 , t = Prüfstatistik; df = Freiheitsgrade; p = Fehlerwahrscheinlichkeit; d = Maß der Effektgröße.

Tabelle B 8: Standardisierte Regressionskoeffizienten der Wirksamkeitsanalyse der neuen Lerngelegenheiten: personenorientierte Beratung mit Coaching-Elementen und Eingangs- und Perspektivgespräch für die Kohorte 2 jeweils unter Kontrolle des Ausgangswerts zum Ende des Vorbereitungsdienstes ($n = 81-89$)

	Qualität POB Beurteilung des Coach		Häufigkeit POB Gesamtanzahl im Vorbereitungsdienst		Qualität EPG	
	β	p	β	p	β	p
Wissen						
Diagnostik & Evaluation	0,01	0,91	0,04	0,75	0,09	0,41
Unterrichtsgestaltung	-0,08	0,47	-0,15	0,18	0,16	0,12
Bildungstheorie	-0,14	0,24	-0,19	0,13	0,02	0,88
Schule als Bildungsinstitution	-0,13	0,25	-0,29	< 0,05	0,02	0,89
Lernen & Entwicklung	-0,03	0,77	-0,14	0,24	0,08	0,47
Lehrerberuf als Profession	-0,06	0,61	-0,02	0,85	0,09	0,41
Überzeugungen						
konstruktivistisch	0,07	0,52	0,14	0,16	0,04	0,72
transmissiv	0,02	0,85	-0,17	0,11	0,07	0,46
Theorie-Praxis-Zusammenhang	0,16	< 0,05	-0,06	0,39	0,01	0,87
Motivation						
Fachenthusiasmus	0,15	0,07	-0,08	0,38	0,10	0,21
Unterrichtsenthusiasmus	0,04	0,73	0,14	0,13	-0,06	0,53
Selbstwirksamkeit	-0,05	0,60	0,02	0,79	-0,11	0,17
Selbstwirksamkeit Klassenführung	-0,09	0,40	0,09	0,37	-0,11	0,26
Selbstregulation						
Berufliches Engagement	0,24	< 0,05	0,05	0,56	0,21	< 0,05
Widerstandsfähigkeit	0,04	0,71	0,05	0,63	-0,05	0,62
Erholungsfähigkeit	0,03	0,72	0,10	0,29	0,04	0,64
Anpassungsfähigkeit	0,05	0,59	-0,08	0,41	0,07	0,40
Reflexionsfähigkeit	-0,02	0,82	-0,12	0,29	-0,01	0,93
Wohlbefinden						
Emotionale Erschöpfung	0,00	0,99	0,13	0,25	0,02	0,86
Berufszufriedenheit	0,03	0,77	0,03	0,76	0,11	0,18
Unterrichten						
Personales Vertrauen	-0,09	0,42	0,32	< 0,05	-0,10	0,36
Fehlerkultur	-0,09	0,40	0,01	0,91	-0,16	0,14
Kognitive Aktivierung	0,05	0,58	0,11	0,29	0,22	< 0,05
Zeitverschwendung	0,01	0,91	-0,09	0,41	-0,08	0,40
Monitoring	0,01	0,92	0,13	0,30	0,07	0,53
Erziehen	0,03	0,75	-0,01	0,91	0,08	0,35
Beurteilen						
Diagnostische Kompetenz	0,01	0,92	-0,04	0,72	0,16	0,08
Beratung	-0,02	0,83	-0,09	0,39	0,07	0,48
Innovieren	-0,02	0,80	-0,16	0,17	0,10	0,28
Observer – Gesamtwert	-0,09	0,47	-0,10	0,56	0,22	0,20

Anmerkung. POB = Personenorientierte Beratung mit Coaching Elementen; EPG = Eingangs- und Perspektivgespräch; n = Stichprobengröße; signifikante Effekte sind fettgedruckt; β = standardisierte Regressionskoeffizienten; p = Fehlerwahrscheinlichkeit.

Tabelle B 9: Standardisierte Regressionskoeffizienten der Wirksamkeitsanalyse der neuen Lerngelegenheiten selbstgesteuerte Lerngruppen für die Kohorte 2 jeweils unter Kontrolle des Ausgangswerts zum Ende des Vorbereitungsdienstes (n = 88-89)

		Unterstützung durch das ZfsL		Gesamtanzahl Lerngruppentreffen im Vorbereitungsdienst	
		β	p	β	p
Wissen					
	Diagnostik & Evaluation	0,28	< 0,05	0,00	0,79
	Unterrichtsgestaltung	0,14	0,22	0,15	0,25
	Bildungstheorie	0,24	0,06	-0,20	0,15
	Schule als Bildungsinstitution	0,16	0,23	-0,18	0,16
	Lernen & Entwicklung	0,21	0,05	-0,20	0,10
	Lehrerberuf als Profession	0,07	0,59	-0,20	0,14
Überzeugungen					
	konstruktivistisch	-0,16	0,15	0,09	0,51
	transmissiv	0,17	0,10	-0,26	< 0,05
	Theorie-Praxis-Zusammenhang	0,10	0,20	0,03	0,74
Motivation					
	Fachenthuisasmus	0,11	0,20	0,15	0,11
	Unterrichtsenthusiasmus	0,05	0,61	0,17	0,12
	Selbstwirksamkeit	0,09	0,57	0,02	0,82
	Selbstwirksamkeit Klassenführung	-0,03	0,77	0,08	0,51
Selbstregulation					
	Berufliches Engagement	-0,16	0,09	0,67	0,11
	Widerstandsfähigkeit	0,12	0,23	0,12	0,33
	Erholungsfähigkeit	0,12	0,20	0,21	< 0,05
	Anpassungsfähigkeit	-0,08	0,41	0,10	0,34
Reflexionsfähigkeit		-0,04	0,78	-0,09	0,52
Wohlbefinden					
	Emotionale Erschöpfung	-0,17	0,16	-0,26	< 0,05
	Berufszufriedenheit	0,11	0,29	0,14	0,28
Unterrichten					
	Personales Vertrauen	0,04	0,72	0,14	0,28
	Fehlerkultur	0,06	0,65	-0,01	0,95
	Kognitive Aktivierung	-0,10	0,32	0,00	0,97
	Zeitverschwendung	0,05	0,63	-0,05	0,64
	Monitoring	-0,18	0,20	0,22	0,11
Erziehen		-0,03	0,72	0,24	< 0,05
Beurteilen					
	Diagnostische Kompetenz	0,15	0,12	0,02	0,86
	Beratung	0,09	0,43	0,14	0,20
Innovieren		-0,07	0,47	0,16	0,13
Observer-Gesamtwert		0,39	< 0,05	0,19	0,35

Anmerkung. POB = Personenorientierte Beratung mit Coaching Elementen; EPG = Eingangs- und Perspektivgespräch; n = Stichprobengröße; signifikante Effekte sind fettgedruckt; β = standardisierte Regressionskoeffizienten; p = Fehlerwahrscheinlichkeit.

Tabelle B 10: Teststatistiken der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung für den Vergleich von unterrichtsbezogenen/anderen Themen vom Ende des Vorbereitungsdienstes zum Berufseinstieg

	Haupteffekt des Themas			Interaktionseffekt Thema*Zeit		
	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Wissen						
Diagnostik & Evaluation	4,27	1	< 0,05^a	0,13	1	0,72
Unterrichten	0,25	1	0,62	1,34	1	0,25
Bildungstheorie	0,25	1	0,62	1,35	1	0,25
Schule als Bildungsinstitution	0,12	1	0,73	0,53	1	0,47
Lernen & Entwicklung	0,16	1	0,69	0,64	1	0,42
Lehrerberuf als Profession	1,60	1	0,21	0,12	1	0,73
Überzeugungen						
konstruktivistisch	0,05	1	0,82	0,95	1	0,33
transmissiv	0,72	1	0,40	0,11	1	0,74
Theorie-Praxis-Zusammenhang	0,09	1	0,77	0,27	1	0,60
Motivation						
Fachenthusiasmus	0,26	1	0,61	0,57	1	0,45
Unterrichtsenthusiasmus	1,41	1	0,23	0,35	1	0,56
Selbstwirksamkeit	0,06	1	0,81	0,36	1	0,55
Selbstwirksamkeit Klassenführung	0,11	1	0,75	0,23	1	0,63
Selbstregulation						
Widerstandsfähigkeit	0,04	1	0,84	1,12	1	0,29
Berufliches Engagement	1,66	1	0,20	4,44	1	< 0,05^b
Erholungsfähigkeit	0,07	1	0,79	0,96	1	0,33
Anpassungsfähigkeit	0,17	1	0,68	0,67	1	0,41
Reflexionsfähigkeit	0,06	1	0,81	0,28	1	0,60
Wohlbefinden						
Emotionale Erschöpfung	0,82	1	0,37	0,67	1	0,19
Berufszufriedenheit	2,29	1	0,13	0,08	1	0,78
Unterrichten						
Personales Vertrauen	0,30	1	0,58	0,15	1	0,70
Fehlerkultur	0,09	1	0,77	0,16	1	0,69
Kognitive Aktivierung	0,22	1	0,64	1,71	1	0,19
Zeitverschwendung	0,43	1	0,51	0,25	1	0,62
Monitoring	0,38	1	0,54	0,61	1	0,44
Erziehen	0,39	1	0,53	0,38	1	0,54
Beurteilen						
Diagnostische Kompetenz	0,33	1	0,57	1,52	1	0,22
Beratung	0,16	1	0,69	0,12	1	0,73
Innovieren	0,08	1	0,78	3,51	1	0,06
Observer	0,54	1	0,46	0,40	1	0,53

Anmerkung. Signifikante Effekte sind fettgedruckt; ^a unterrichtsbezogene Themen > unterrichtsferne Themen; ^b unterrichtsferne Themen > unterrichtsbezogene Themen; *F* = Prüfstatistik; *df* = Freiheitsgrade; *p* = Fehlerwahrscheinlichkeit.

Tabelle B 11: Teststatistiken der einfaktoriellen Varianzanalysen für den Vergleich von unterrichtsbezogenen /anderen Themen zum Berufseinstieg

	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Wohlbefinden			
Berufliches Commitment	0,33	1	0,57
Intention to Quit	0,24	1	0,62
Proaktives Verhalten			
Persönliche Initiative	0,26	1	0,61
Voice	0,18	1	0,67
Taking Charge	0,15	1	0,70
Schülerinventar	0,63	1	0,43

Anmerkung. Signifikante Effekte sind fettgedruckt; *F* = Prüfstatistik; *df* = Freiheitsgrade; *p* = Fehlerwahrscheinlichkeit.

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Erklärung
BilWiss	Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung
DPC	IEA Data Processing and Research Center
KMK	Kultusministerkonferenz
MSW	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
NRW	Nordrhein-Westfalen
ZfsL	Zentren für schulpraktische Lehrerbildung

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Kunter, Kleickmann et al., 2011a, S. 59).....	8
Abbildung 2: Anlage des Bilwiss-Programms. VD = Vorbereitungsdienst; n = Anzahl der teilnehmenden (angehenden) Lehrkräfte	13
Abbildung 3: Testentwicklungsprozess im BilWiss-Forschungsprogramm (siehe auch Schulze-Stocker, Holzberger, Kunina-Habenicht, Terhart & Kunter, 2016).....	18
Abbildung 4: Entwicklung des bildungswissenschaftlichen Wissens der Kohorten 1 und 2 zwischen Ende des Vorbereitungsdienstes und Berufseinstieg; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) und Stichprobengrößen n	26
Abbildung 5: Entwicklung der professionellen Überzeugungen der Kohorten 1 und 2 zwischen Ende des Vorbereitungsdienstes und Berufseinstieg; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) und Stichprobengrößen n	27
Abbildung 6: Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Enthusiasmus der Kohorten 1 und 2 zwischen Ende des Vorbereitungsdienstes und Berufseinstieg; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) und Stichprobengrößen n . * Es liegt ein signifikanter Kohortenunterschied vor.....	28
Abbildung 7: Entwicklung der berufsbezogenen Selbstregulation der Kohorten 1 und 2 zwischen Ende des Vorbereitungsdienstes und Berufseinstieg; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) und Stichprobengrößen n	29
Abbildung 8: Entwicklung von Erholungs- und Anpassungsfähigkeit der Kohorten 1 und 2 zwischen Ende des Vorbereitungsdienstes und Berufseinstieg; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) und Stichprobengrößen n	29
Abbildung 9: Entwicklung der Reflexionsfähigkeit der Kohorten 1 und 2 zwischen Ende des Vorbereitungsdienstes und Berufseinstieg; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) und Stichprobengrößen n	30
Abbildung 10: Entwicklung des professionellen Verhaltens im Bereich Unterrichten der Kohorten 1 und 2 zwischen Ende des Vorbereitungsdienstes und Berufseinstieg; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) und Stichprobengrößen n	31
Abbildung 11: Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung (Observer) der Kohorten 1 und 2 zwischen Ende des Vorbereitungsdienstes und Berufseinstieg; dargestellt die mittleren prozentualen Übereinstimmungen mit Expertenurteilen (Standardabweichungen) und Stichprobengrößen n	32
Abbildung 12: Entwicklung des professionellen Verhaltens im Bereich Erziehen der Kohorten 1 und 2 zwischen Ende des Vorbereitungsdienstes und Berufseinstieg; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) und Stichprobengrößen n	33
Abbildung 13: Entwicklung des professionellen Verhaltens im Bereich Beurteilen der Kohorten 1 und 2 zwischen Ende des Vorbereitungsdienstes und Berufseinstieg; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) und Stichprobengrößen n	33
Abbildung 14: Ergebnisse des Kohortenvergleichs hinsichtlich des Schülerinventars zum Berufseinstieg; dargestellt sind mittlere Korrelationen mit den als richtig einzustufenden Referenzurteilen (Standardabweichungen), Stichprobengrößen n und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren.....	34

Abbildung 15: Entwicklung des professionellen Verhaltens im Bereich Innovieren der Kohorten 1 und 2 zwischen Ende des Vorbereitungsdienstes und Berufseinstieg; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) und Stichprobengrößen n.....	34
Abbildung 16: Proaktives Verhalten im Selbstbericht der Kohorten 1 und 2 zum Berufseinstieg; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen), Stichprobengrößen n und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren	35
Abbildung 17: Entwicklung des beruflichen Wohlbefindens der Kohorten 1 und 2 zwischen Ende des Vorbereitungsdienstes und Berufseinstieg; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen) und Stichprobengrößen n. * Es liegt ein signifikanter Interaktionseffekt von Kohorte und Zeit vor.	35
Abbildung 18: Berufliches Commitment und Intention to Quit im Selbstbericht der Kohorten 1 und 2 zum Berufseinstieg; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen), Stichprobengrößen n und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren. *Es liegt ein signifikanter Kohortenunterschied vor.....	36
Abbildung 19: Unterrichten im Fremdbericht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler für die Kohorten 1 und 2; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen), Stichprobengrößen n und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren. *Es liegt ein signifikanter Kohortenunterschied vor.....	38
Abbildung 20: Erziehen im Fremdbericht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler für die Kohorten 1 und 2 dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen), Stichprobengrößen n und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren	39
Abbildung 21: Beurteilen im Fremdbericht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler für die Kohorten 1 und 2; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen), Stichprobengrößen n und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren	40
Abbildung 22: Innovieren im Fremdbericht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler für die Kohorten 1 und 2; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen), Stichprobengrößen n und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren; *es liegt ein signifikanter Kohortenunterschied vor	40
Abbildung 23: Emotionale Erschöpfung im Fremdbericht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler für die Kohorten 1 und 2; dargestellt sind Mittelwerte (Standardabweichungen), Stichprobengrößen n und 95%-Konfidenzintervalle als Fehlerindikatoren	40
Abbildung 24: Professionelles Wissen auf der Dimension <i>Diagnostik & Evaluation</i> sowie berufliches Engagement der Lehrkräfte der Kohorte 2, die an der personenorientierten Beratung teilgenommen haben, unterteilt nach besprochenen Themenbereichen; dargestellt sind Mittelwerte und Stichprobengrößen n.....	43

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Demografische Merkmale und individuelle Voraussetzungen der Stichproben zum Ende des Vorbereitungsdienstes	14
Tabelle 2: Übersicht über verwendete Konstrukte und Instrumente.....	17
Tabelle 3: Ausgewählte Aspekte der BilWiss Dimensionen (siehe auch Linninger, Kunina-Habenicht, Emmenlauer et al., 2015).....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
 Tabelle A 1: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten der Subskalen zu Lerntheoretischen Überzeugungen (Baumert, Blum, Brunner, Dubberke, Jordan, Klusmann et al., 2009) und Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Zusammenhang (Eigenentwicklung).....	53
Tabelle A 2: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten der Subskalen zu Enthusiasmus (Kunter et al., 2011b).....	54
Tabelle A 3: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten der Skala Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1999)	55
Tabelle A 4: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilität der Skala Selbstwirksamkeit bezüglich Klassenführung (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, eigene Übersetzung)....	55
Tabelle A 5: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten der Skalen zur berufsbezogenen Selbstregulation nach Schaarschmidt & Fischer (1997)	56
Tabelle A 6: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten der Skalen Erholungsfähigkeit (Martin & Marsh, 2008) und Anpassungsfähigkeit (Martin et al., 2012).....	56
Tabelle A 7: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilität der Skala zur Reflexionsfähigkeit (Eigenentwicklung)	57
Tabelle A 8: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten der Skalen zum beruflichen Wohlbefinden: Emotionale Erschöpfung (Kunter, Anders, Hachfeld, Klusmann, Löwen, Richter, Voss & Baumert, 2010; in Anlehnung an Maslach & Jackson, 1986; Übersetzung nach Enzmann & Kleiber, 1989), Berufszufriedenheit (adaptiert von Kunter et al., 2010; in Anlehnung an Hackman & Oldham, 1975; vgl. Merz, 1979), Berufliches Commitment (Kunter et al., 2010; Meyer, Allen & Smith, 1993) und Intention to Quit (Klassen & Chiu, 2011; nach Blau, 1989; Hackett et al., 2000)	58
Tabelle A 9: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilität der Subkala Kognitive Aktivierung (in Anlehnung an Baumert et al., 2009)	59
Tabelle A 10: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilität der Subkala Personales Vertrauen und Fehlerkultur (Baumert et al., 2009).....	59
Tabelle A 11: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten der Subskalen zu Effektiver Klassenführung (in Anlehnung an Baumert et al., 2009)	60
Tabelle A 12: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilität der Skala Erziehen (in Anlehnung an Abs et al., 2005; Lersch, 2003; Schubarth et al., 2007; Sigel, 2009)	61
Tabelle A 13: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilität der Subkala Diagnostische Kompetenz (in Anlehnung an Baumert et al., 2009)	62
Tabelle A 14: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilität der Subkala Beratung (in Anlehnung an Hardy, Hertel, Kunter, Klieme, Warwas, Büttner & Lühken, 2011)	62

Tabelle A 15: Instruktionen und Itemformulierungen der Skala Innovieren (in Anlehnung an Abs, Döbrich, Vögele & Klieme, 2005; Schubarth, Speck & Seidel, 2007; Sigel, 2009).....	63
Tabelle A 16: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten der Skalen zum proaktiven Verhalten: persönliche Initiative (Frese, Fay, Hilburger, Leng & Tag, 1997), Voice (Van Dyne & LePine, 1998) und Taking Charge (Morrison & Phelps, 1999).....	64
Tabelle A 17: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten der Skala zur Qualität des Eingangs- und Perspektivgesprächs (Eigenentwicklung)	65
Tabelle A 18: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten der Skalen zur personenorientierten Beratung mit Coaching-Elementen (Eigenentwicklung).....	66
Tabelle A 19: Instruktionen, Itemformulierungen und Reliabilitäten der Skala zu selbstgesteuerten Lerngruppen (Eigenentwicklung)	66
Tabelle B 1: Kennwerte der zum Ende des Vorbereitungsdienstes und zum Berufseinstieg erhobenen psychologischen Skalen.....	67
Tabelle B 2: Kennwerte der zum Berufseinstieg erhobenen psychologischen Skalen	69
Tabelle B 3: Drop-Out-Analyse für Kohorte 1 und 2: Vergleiche der demografischen Variablen zum Ende des Vorbereitungsdienstes zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden der Untersuchung zum Berufseinstieg	70
Tabelle B 4: Drop-Out-Analyse für Kohorte 1 und 2: Vergleiche der psychologischen Variablen zum Ende des Vorbereitungsdienstes zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden der Untersuchung zum Berufseinstieg	71
Tabelle B 5: Teststatistiken der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung für den Kohortenvergleich hinsichtlich der dargestellten Variablen vom Ende des Vorbereitungsdienstes bis zum Berufseinstieg unter Kontrolle von Lehramtszugang, transmissiven und konstruktivistischen Überzeugungen und Distanzierungsfähigkeit	72
Tabelle B 6: Teststatistiken der einfaktoriellen Varianzanalyse für den Kohortenvergleich hinsichtlich der dargestellten Variablen zum Berufseinstieg unter Kontrolle von Lehramtszugang, transmissiven und konstruktivistischen Überzeugungen und Distanzierungsfähigkeit.....	73
Tabelle B 7: Teststatistiken der t-Tests für den Kohortenvergleich auf den dargestellten Variablen des Schülerfragebogens am Ende des Vorbereitungsdienstes.....	74
Tabelle B 8: Standardisierte Regressionskoeffizienten der Wirksamkeitsanalyse der neuen Lerngelegenheiten: personenorientierte Beratung mit Coaching-Elementen und Eingangs- und Perspektivgespräch für die Kohorte 2 jeweils unter Kontrolle des Ausgangswerts zum Ende des Vorbereitungsdienstes (n = 81-89).....	75
Tabelle B 9: Standardisierte Regressionskoeffizienten der Wirksamkeitsanalyse der neuen Lerngelegenheiten selbstgesteuerte Lerngruppen für die Kohorte 2 jeweils unter Kontrolle des Ausgangswerts zum Ende des Vorbereitungsdienstes (n = 88-89).....	76
Tabelle B 10: Teststatistiken der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung für den Vergleich von unterrichtsbezogenen/anderen Themen vom Ende des Vorbereitungsdienstes zum Berufseinstieg.....	77
Tabelle B 11: Teststatistiken der einfaktoriellen Varianzanalysen für den Vergleich von unterrichtsbezogenen /anderen Themen zum Berufseinstieg.....	78