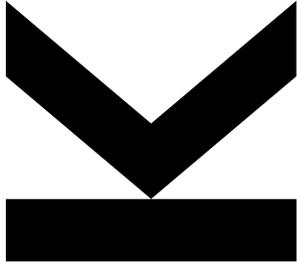


LINZER LÄNGSSCHNITTSTUDIE ZUR LEHRER*INNENBILDUNG (L3) – KONZEPT UND BISHERIGE BEFUNDE



*Christoph Weber und Herbert Altrichter
Zentrum für Bildungsforschung und Evaluation
Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Linz School of Education, Johannes Kepler Universität Linz*

LINZER LÄNGSSCHNITTSTUDIE ZUR LEHRER*INNENBILDUNG (L3) – KONZEPT UND BISHERIGE BEFUNDE

- Ausgangslage
- Anlage und Design von L3
- Bisherige Befunde zu
 - Kompetenzentwicklung
 - Lerngelegenheiten x Kompetenzentwicklung
 - Auswirkungen der Studienreform auf das Bildungssystem
- Implikationen, Ausblick

AUSGANGSLAGE

- Start des neuen Lehramts Sekundarstufe Allgemeinbildung im WS16
- Konzeptionelle Orientierung an PaLea (Panel-Studie zur Entwicklung professioneller Kompetenzen angehender Lehrkräfte; u.a. Bauer et al., 2010)
- Handlungskompetenzmodell für Lehrer*innen (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2011)
 - professionelles Wissen
 - Überzeugungen und Werthaltungen
 - motivationale Orientierungen und Selbstregulierung
- Lerngelegenheiten und strukturelle Rahmenbedingungen als Einflussfaktoren auf die Kompetenzentwicklung (Bauer et al., 2010; Kunina-Habenicht et al., 2013; Tachtsoglou & König, 2018)

GRUNDLEGENDE FRAGESTELLUNGEN

■ Evaluativ ausgerichtete Fragestellungen

- Formativ-evaluative Fragestellung:** Wie nehmen Studierende des neuen Curriculums im Vergleich zu Studierenden der alten Curricula die unterschiedlichen Aspekten des Studiums wahr und wie beurteilen sie das neue Studium in Hinblick auf Studierbarkeit sowie auf das Angebot und den Anregungsgehalt der Lerngelegenheiten?
- Summativ-evaluative Fragestellung:** Entwickeln Studierende des neuen Curriculums im Laufe ihres Studiums ein höheres Ausmaß an professionellen Handlungskompetenzen und nehmen sie vermehrt spezifische – im neuen Curriculum verankerte – Lerngelegenheiten wahr, als Studierende der vorhergehenden Curricula?

■ Grundlagenorientierte Fragestellungen der Lehrer*innenbildungsforschung

- Wie entwickeln sich Merkmale professioneller Handlungskompetenz im Verlauf des Studiums?
- Welche Lerngelegenheiten werden von den Studierenden genutzt und in welchem Zusammenhang stehen sie mit unterschiedlichen Entwicklungsverläufen von Merkmalen professioneller Handlungskompetenz?

RAHMENMODELL

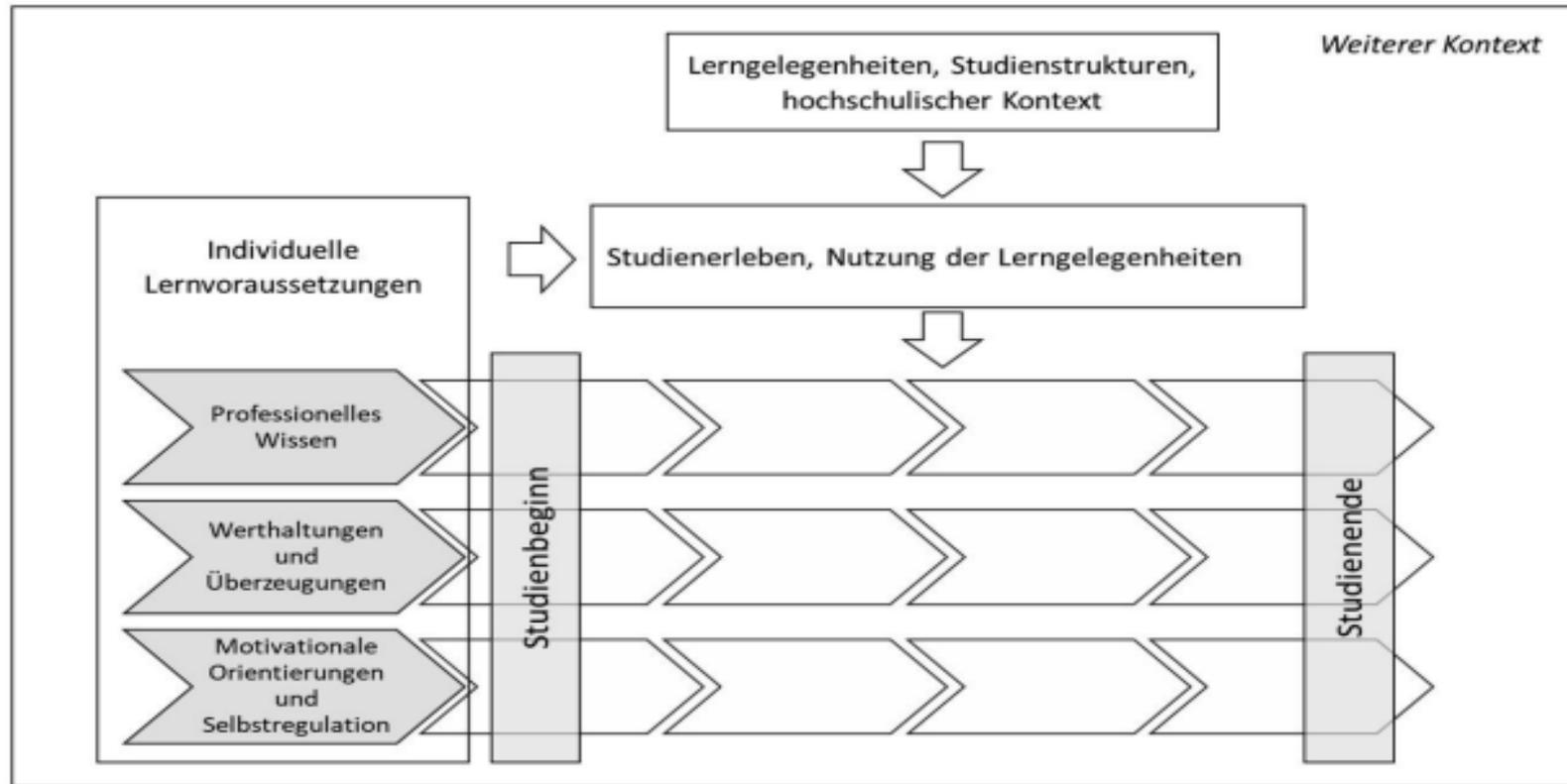


Abbildung 1: Konzeptionelles Rahmenmodell (Weber et al., 2021; Ergänzung und Adaption eines Modells von Bauer et al., 2010)

DATENLAGE

Tabelle 1: Überblick über die Erhebungswellen und -zeitpunkte⁸

	Welle 1	Welle 2	Welle 3	Welle 4	Welle 5
Ende 8. Sem.					6.–7. 2020
Ende 6. Sem.			5. 2018	5.–6. 2019	
Ende 4. Sem./ Mitte 5. Sem.		5.–6. 2017	11.2018–1.2019		
Ende 2. Sem./ Anfang 3. Sem.	10.–11. 2016	5.–6. 2017			
Anfang 1. Semester	10.–11. 2016				
Realisiertes <i>n</i> (alte Curricula)	174 (313)	106 (149)	147 (229)	–	–
Realisiertes <i>n</i> (neues Curriculum)	264 (295)	259 (271)	209 (227)	155 (223)	88 (94)

Anmerkungen. Dunkelgraue Schattierung = „alte Curricula“, hellgraue Schattierung = „neues Curriculum“. Sem. = Semester. Das realisierte *n* bezieht sich auf jene Studierende, die zumindest an zwei Befragungen teilgenommen haben. Die Werte in Klammer beziehen sich auf alle Fälle, die bei der jeweiligen Welle teilgenommen haben.

ERHEBUNGSINSTRUMENTE

Individuelle Lernvoraussetzungen, Kompetenzentwicklung

■ Professionelles Wissen

- Pädagogisches Unterrichtswissen (König & Blömeke 2010)

■ Überzeugungen und Werthaltungen

- Traditionelle vs konstruktivistische Einstellungen über Unterricht (OECD, 2010)
*Effektive/gute Lehrer*innen zeigen den richtigen Weg vor, wie ein Problem zu lösen*
- Inklusionsrelevante Einstellungen (Forlin et al. 2011), etc.

■ Motivationale Orientierungen und Selbstregulation

- Selbstkonzept als Lehrperson (Retelsdorf et al., 2014; KMK-Dimensionen):
Fach/Erziehen/Diagnostizieren/Innovieren/Medien/Beraten
Ich kann Leistungen anderer gut beurteilen.
- Selbstwirksamkeit (Schmitz & Schwarzer 2000; Sharma et al. 2012)
*Ich schaffe es, eine alternative Erklärung oder ein Beispiel zu finden, wenn Schüler*innen etwas nicht verstanden haben.*

ERHEBUNGSINSTRUMENTE

Studienerleben, Nutzung der Lerngelegenheiten

- Studienstrukturen
- Studienzufriedenheit und Studierbarkeit
- Lerngelegenheiten: forschendes Lernen (Reitinger et al. 2020)
- Lerngelegenheiten in Praktika

BISHERIGE BEFUNDE ZU

- Kompetenzentwicklung
- Lerngelegenheiten x Kompetenzentwicklung
- Auswirkungen der Studienreform auf das Bildungssystem

LEHRER*INNENBILDUNG ALT UND NEU – GIBT ES UNTERSCHIEDE IN DER PROFESSIONELLEN ENTWICKLUNG STUDIERENDER? (WEBER ET AL., 2022)

- FF1: Ist bei Studierenden der Lehrer*innenbildung NEU im Studienverlauf ein Zuwachs in den gemessenen berufsbezogenen Merkmalen festzustellen?
- FF2: Ist bei Studierenden der Lehrer*innenbildung NEU im Studienverlauf ein – im Vergleich zu Studierenden der Lehrer*innenbildung ALT – höherer Zuwachs in den gemessenen berufsbezogenen Merkmalen festzustellen?
- FF3: Unterscheiden sich Studierende der Lehrer*innenbildung NEU von jenen der Lehrer*innenbildung ALT in den berufsbezogenen Merkmalen am Ende des Bachelorstudiums?

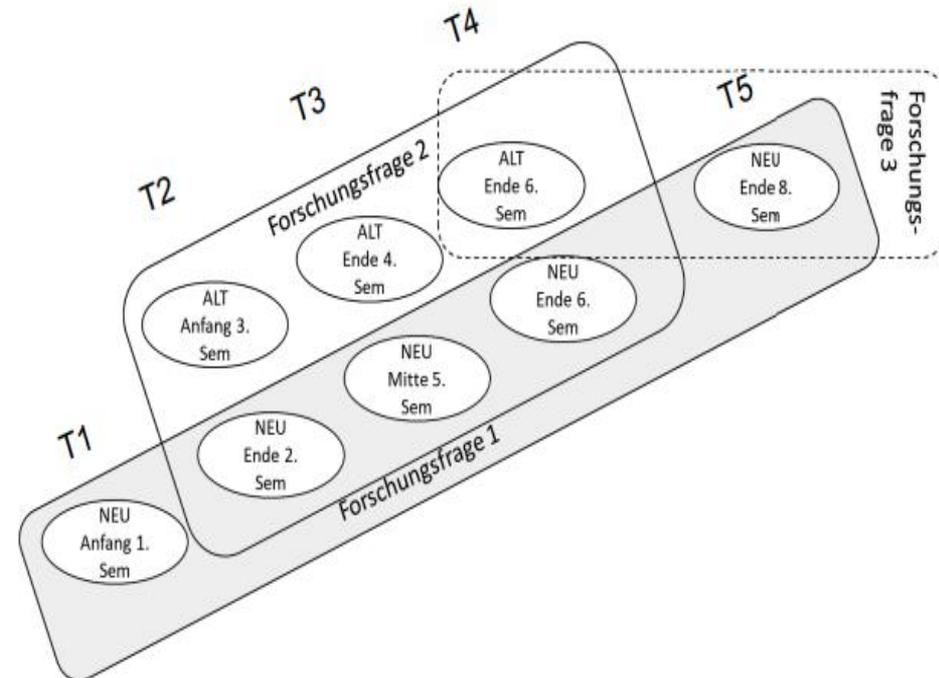


Abbildung 2: Untersuchungsdesign

LEHRER*INNENBILDUNG ALT UND NEU – GIBT ES UNTERSCHIEDE IN DER PROFESSIONELLEN ENTWICKLUNG STUDIERENDER? (WEBER ET AL., 2022)

■ FF1

- ✓ Abnahme traditioneller Überzeugungen zu Lehren und Lernen
- ✓ Zunahme konstruktivistischer Überzeugungen zu Lehren und Lernen
- × Abnahme der Selbstwirksamkeit (zum Teil u-förmige Verläufe)
- ✓ Zunahme des Fach- und Mediennutzungsbezogenes Selbstkonzept

■ FF2

- ✓ Stärkere Abnahme der Traditionellen Überzeugungen zur Lehren und Lernen im neuen Studium (wobei NEU-Studierende mit höheren Werten starteten)
- × Abnahme der Selbstwirksamkeit (Umgang mit störendem Verhalten) im neuen Studium vs. Zunahme im alten Studium (wobei NEU-Studierende mit höheren Werten starteten)
- × Keine Änderung der Selbstkonzepte (Innovieren und Diagnostizieren) im neuen Studium vs. Zunahme im alten Studium (wobei NEU-Studierende bei Innovieren mit höheren Werten starteten)

■ FF3

- ✓ Geringere traditionelle Sichtweisen im neuen Studium
- ✓ Höheres Selbstkonzept zur Mediennutzung im neuen Studium

FAZIT

- Gemischte Befunde zur Frage, ob das neue Studium zu einer „besseren“ Professionalisierung von angehenden Lehrkräften beiträgt.
- Rückläufige bzw. U-förmige Entwicklung der Selbstwirksamkeit
 - differenzieller Kompetenzerfahrungen (Mastery experiences; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007) je nach Studienphase und anfängliche Überschätzung seitens der Studierenden (Müller et al., 2021a).
 - Fehlen entsprechender Lerngelegenheiten im Studium

BEFUNDE ZU ... LERNGELEGENHEITEN X KOMPETENZENTWICKLUNG

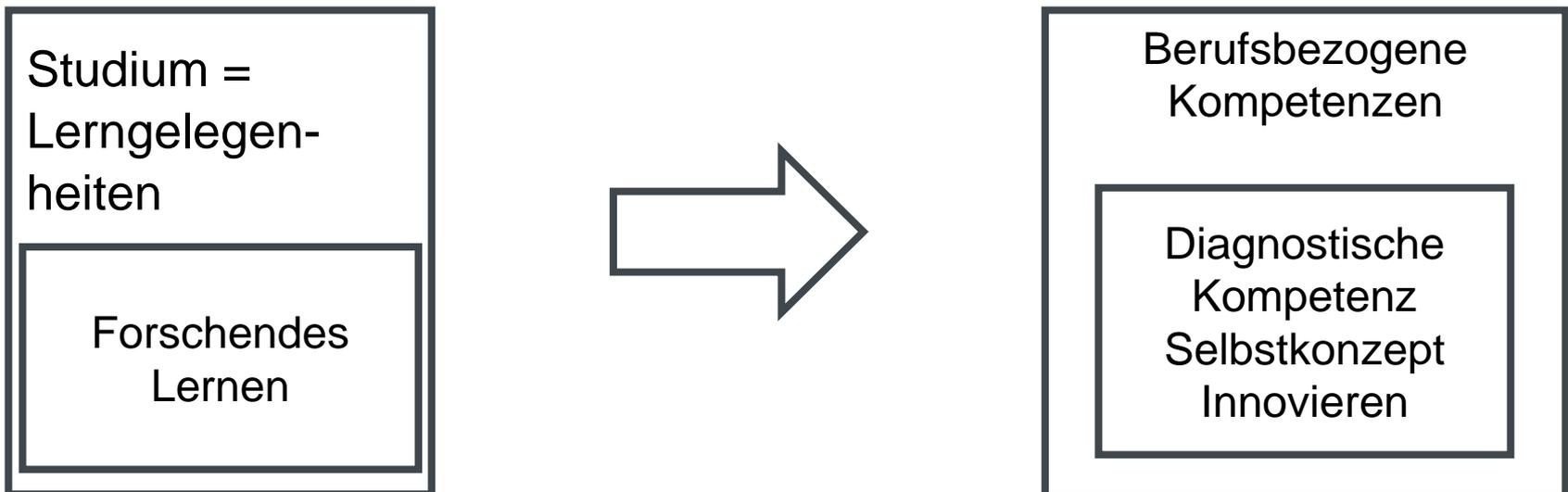
- Kompetenztheoretische Modelle der LB:
Lerngelegenheiten (OTL) → Kompetenzentwicklung
- Forschendes Lernen als Lerngelegenheiten (OTL)
- Reitinger, J., Altrichter, H., Weber, C., Bergmann, J. & Himmelsbach, M. (2021). Forschendes Lernen im Kontext der professionellen Entwicklung von angehenden Lehrpersonen. *Erziehung und Unterricht*, 171(5-6), 436-444.
- Altrichter, H., Weber, C., Soukup-Altrichter, K. & Reitinger, J. (2023). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen* (S. 27-49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

FORSCHENDES LERNEN UND KOMPETENZ-ENTWICKLUNG VON LEHRAMTSSTUDIENDEN

(ALTRICHTER, WEBER, SOUKUP-ALTRICHTER & REITINGER, 2023)

Fragestellung 1: Wie hängen (von den Studierenden erlebte) **Lerngelegenheiten von Forschendem Lernen** mit der Entwicklung von **diagnostischer Kompetenz** und Kompetenz im Bereich **Innovieren** zusammen?

Fragestellung 2: Wie hängen (von den Studierenden erlebte) **Lerngelegenheiten von Forschendem Lernen** mit der **Entwicklung berufsbezogener Merkmale** von Lehramtsstudierenden zusammen?



FORSCHENDES LERNEN UND KOMPETENZ- ENTWICKLUNG VON LEHRAMTSSTUDIERENDEN

(ALTRICHTER, WEBER, SOUKUP-ALTRICHTER & REITINGER, 2023)

Methode

- L3, N=302 (min. 2x an Befragung teilgenommen)
- Forschende Lerngelegenheiten (Criteria of Inquiry Learning Inventory, CILI-D; Reitinger et al., 2020) – subjektive Einschätzung retrospektiv auf das gesamte Studium - 4 Subskalen
 - erfahrungsbasiertes Hypothesisieren*
 - authentisches Explorieren* (z.B. „Im Studium wurde ich häufig ermutigt, offenen Fragen nachzugehen“),
 - kritischer Diskurs* (z.B. „Es gab regelmäßig Situationen, in denen ich meine Ideen mit anderen besprechen konnte“)
 - konklusionsbasierter Transfer*

FORSCHENDES LERNEN UND KOMPETENZ- ENTWICKLUNG VON LEHRAMTSSTUDIENDEN

(ALTRICHTER, WEBER, SOUKUP-ALTRICHTER & REITINGER, 2023)

Ergebnisse:

- forschende Lerngelegenheiten (Gesamtindex, alle Subskalen) -
Steigerung des *Selbstkonzepts Innovieren*
 - Durchschnittlich keine signifikante Änderung des Selbstkonzept Innovieren über die Zeit hinweg (weil hohes Ausmaß forschender Lerngelegenheiten - signifikante Zunahme des Selbstkonzepts Innovieren, bei einem geringeren Ausmaß an forschender Lerngelegenheiten - nicht signifikante Abnahme)
- nicht für *Selbstkonzept Diagnostizieren* (??forschende Lerngelegenheiten geben Stud weniger Hinweise für ihre Praxis des Diagnostizierens und Beurteilens??)
- *Aspekte FoLernens* hängen mit der Abnahme *transmissionsorientierter Sichtweisen zum Lehren und Lernen* zusammen
 - Subskalen [konklusionsbasierten Transfer, authentisches Explorieren, kritischer Diskurs]

FORSCHENDES LERNEN UND KOMPETENZ- ENTWICKLUNG VON LEHRAMTSSTUDIERENDEN

(ALTRICHTER, WEBER, SOUKUP-ALTRICHTER & REITINGER, 2023)

Ergebnisse:

- Studierende, die schon zu Studienbeginn hohe Werte lehrkraftbezogener **Selbstwirksamkeit** und stärker ausgeprägtes Selbstkonzept bezüglich Erziehen haben (marginal signifikant) – **berichten mehr forschende Lerngelegenheiten**
 - Angebots-Nutzungs-Modell – differenzierte Angebote
 - Limitation: Erhebung durch Stud-Wahrnehmung

BEFUNDE ZU ... AUSWIRKUNGEN DER STUDIENREFORM AUF DAS BILDUNGSSYSTEM

- PädagogInnenbildung Neu: struktureller ‚Systemwechsel‘ – 6semestrige PH-Ausbildung, 9sem. Uni-Ausbildung → [8+2-4]
- Verändert eine groß angelegte (strukturelle und curriculare) Reform der Lehrpersonenbildung das Bildungssystem (wesentliche Merkmale der bestehenden Konfiguration unseres Bildungssystems)?
- **Studie 1: Verändert eine Studienreform den Zugang zum Lehramtsstudium?**
Altrichter, H., Soukup-Altrichter, K. & Weber, C. (2023). Verändert eine Studienreform den Zugang zum Lehramtsstudium? *Erziehung und Unterricht*, 173(7-8), 664-676.
- **Studie 2: Welche Schularten präferieren Studierende des Lehramts Sekundarschule Allgemeinbildung als Arbeitsort?**
(Altrichter, Weber & Soukup-Altrichter, 2024)

WELCHE SCHULARTEN PRÄFERIEREN STUDIERENDE DES LEHRAMTS SEKUNDARSCHULE ALLGEMEINBILDUNG ALS ARBEITSORT? (ALTRICHTER, WEBER & SOUKUP-ALTRICHTER, 2024)

Ausgangspunkt:

- Strukturelle Folgen eine LB-Reform
- Früher: Wahl des Studiengangs = Entscheidung für Arbeitsort
- Jetzt: LB-Programm qualifiziert für alle Arten von Sekundarschulen
→ Entscheidung für Arbeitsort "aufgeschoben"

Gesichtspunkte:

- Attraktivität der Arbeitsorte („Schwierigkeit“)
- Passung zu unterschiedlichen Studierendengruppen (LL-Gruppen)
 - Soziale, bildungsbezogene Herkunft; Geschlecht, Zugang über AHS; Noten und Leistungswerte; soziale, kulturelle, pädagogische vs. intellektuell-forschende, fachliche Interessen
 - Zugang oder Sozialisation

WELCHE SCHULARTEN PRÄFERIEREN STUDIERENDE DES LEHRAMTS SEKUNDARSCHULE ALLGEMEINBILDUNG ALS ARBEITSORT? (ALTRICHTER, WEBER & SOUKUP-ALTRICHTER, 2024)

Forschungsfragen

- F1: Welche Sekundarschularten streben die Studierenden des Lehramts Sekundarschule Allgemeinbildung bevorzugt als Arbeitsort an?
 - Mayr et al., 2021; Müller et al., 2021: etwa $\frac{3}{4}$ wollen nur in AHS oder BHS unterrichten
- F2: Welche soziodemografischen und berufs- und studienbezogenen Merkmale sind mit der exklusiven Präferenz für mittlere und höhere Schulen als Arbeitsort assoziiert?
 - Jene, die nur in AHS oder BHS unterrichten wollen = ? Frühere Uni-Studierende
 - Schon bei Einstieg oder im Verlaufe des Studiums erworben?

WELCHE SCHULARTEN PRÄFERIEREN STUDIERENDE DES LEHRAMTS SEKUNDARSCHULE ALLGEMEINBILDUNG ALS ARBEITSORT? (ALTRICHTER, WEBER² & SOUKUP-ALTRICHTER, 2024)

Methoden

- L3 (Weber et al., 2021)
 - Schularartpräferenz am Ende des 6. Semesters (4. Welle)
- Erhebung von Schularartpräferenz:
 - „Aus aktueller Sicht: An welcher Schularart wollen Sie nach dem Studium unterrichten?“
 - Antwortoptionen: AHS / BMHS / NMS / „Ich habe keine Präferenz“ / „Ich will nach dem Studium nicht an einer Schule unterrichten“ -- Mehrfachantworten möglich
 - Für FF2 Dichotomisierung: „Exklusive Präferenz für mittlere und höhere Schulen“(AHS und/oder BMHS, aber keine andere Schularartpräferenz) vs. Keine Präferenz für MHS („Präferenz für NMS“, „keine Präferenz“).

■ XX

FORSCHUNGSFRAGE 1: WELCHE SEKUNDARSCHULARTEN STREBEN DIE STUDIERENDEN BEVORZUGT ALS ARBEITSORT AN?

		1. Semester, Klagenfurt (Mayr et al. 2021, 258; n=467)	1. Semester, Cluster Südost (Müller et al., 2021, 217ff; n=n/a)	
Nur AHS oder BMHS		74,6 %	76%	
<i>Mehrfachnennungen: Bereitschaft für ...</i>				
AHS		94.8%	91%	
BMHS		58.0%	BHS: 40,6% BMS: 21,9%	
MS/NMS		23.4%	20%	
Andere Schularten (PTS, Sonderpädagogik)		4.5%	7,8%	
Keine Präferenz *) <i>Offen für beide Einsatzorte (sowohl NMS/PTS/Sonderpäd. als auch AHS/BMHS)</i>		24,7%*)	n/a	
Ich möchte nach dem Studium nicht unterrichten		n/a	n/a	
<i>total</i>				

TAB. 4: PRÄFERENZ FÜR DEN UNTERRICHT AN VERSCHIEDENEN SCHULARTEN

		1. Semester, Klagenfurt (Mayr et al. 2021, 258; n=467)	1. Semester, Cluster Südost (Müller et al., 2021, 217ff; n=n/a)	Aktuelle Verteilung der Lehrpersonen auf Schularten (Stat. Austria, 2023b)
Nur AHS oder BMHS		74,6 %	76%	-
<i>Mehrfachnennungen: Bereitschaft für ...</i>				
AHS		94.8%	91%	23291 – 31,8%
BMHS		58.0%	BHS: 40,6%	9840 -13,4%
			BMS: 21,9%	
MS/NMS		23.4%	20%	30146 – 41,2%
Andere Schularten (PTS, Sonderpädagogik)		4.5%	7,8%	9977 – 13,6% (Sonderpäd.: 5636; PTS: 2163)
Keine Präferenz *) <i>Offen für beide Einsatzorte (sowohl NMS/PTS/Sonderpäd. als auch AHS/BMHS)</i>		24,7%*)	n/a	-
Ich möchte nach dem Studium nicht unterrichten		n/a	n/a	-
<i>total</i>				73254

TAB. 4: PRÄFERENZ FÜR DEN UNTERRICHT AN VERSCHIEDENEN SCHULARTEN

	Ende des 6. Semesters, Linz (L3-Studie, Welle 4; n = 101 (Rohdaten)/n = 302 (imputierte Daten))	1. Semester, Klagenfurt (Mayr et al. 2021, 258; n=467)	1. Semester, Cluster Südost (Müller et al., 2021, 217ff; n=n/a)	Aktuelle Verteilung der Lehrpersonen auf Schularten (Statistik Austria, 2023b)
Nur AHS oder BMHS	40,6%/36,6%	74,6 %	76%	-
<i>Mehrfachnennungen: Bereitschaft für ...</i>				
AHS	47,5%	94.8%	91%	23291 – 31,8%
BMHS	34,7%	58.0%	BHS: 40,6% BMS: 21,9%	9840 -13,4%
MS/NMS	36,6%	23.4%	20%	30146 – 41,2%
Andere Schularten (PTS, Sonderpädagogik)	n/a	4.5%	7,8%	9977 – 13,6% (Sonderpäd.: 5636; PTS: 2163)
Keine Präferenz *) <i>Offen für beide Einsatzorte (sowohl NMS/PTS/Sonderpäd. als auch AHS/BMHS)</i>	21,8%	24,7%*)	n/a	-
Ich möchte nach dem Studium nicht unterrichten	4%	n/a	n/a	-
<i>total</i>				73254

FORSCHUNGSFRAGE 1: WELCHE SEKUNDARSCHULARTEN STREBEN DIE STUDIERENDEN BEVORZUGT ALS ARBEITSORT AN?

- überproportionale Präferenzen für den Unterricht in höheren Schulen
 - *Prestige* der Schulen, *Arbeitsbedingungen*, Bekanntheit der *Zubringerschule*, *mangelnde Ausbildung*
- Unterschied zu Südost-Ergebnisse:
 - *regionale Unterschiede*: weniger AHS-Schüler*innen in Oberösterreich als in Kärnten und Steiermark
 - *Ausbildungseffekt* (1. Sem. vs. 6. Sem): Erfahrungen im Studium und PPS

FORSCHUNGSFRAGE 2: WELCHE SOZIODEMOGRAFISCHEN UND BERUFS- UND STUDIENBEZOGENEN MERKMALE SIND MIT DER EXKLUSIVEN PRÄFERENZ FÜR MHS ALS ARBEITSORT ASSOZIIERT?

- soziodemografische und zeitinvariante Variablen
 - **jüngere** (stand. $b = -0,329$; $p < .001$) und [**an der Universität erstinskribierte**] Studierende ($r = 0,203$; $p < .05$) tendieren vermehrt zu MHS
 - Geschlecht, Bildung der Eltern, Lehrer*innenberuf der Eltern sowie Notenschnitt aus M,D,E im letzten Jahreszeugnis - *keine* signifikanten Effekte
- berufs- und studienbezogene Merkmale
 - Studierende mit **fachbezogenen Selbstkonzept** (stand. $b = 0,345$; $p < .001$) und [mit **vergleichsweise traditionellen unterrichtsbezogenen Einstellungen**] (stand. $b = 0,164$; $p < .05$) – tendieren vermehrt zu MHS

[Benjamini-Hochberg-Korrektur]

FORSCHUNGSFRAGE 2: WELCHE SOZIODEMOGRAFISCHEN UND BERUFS- UND STUDIENBEZOGENEN MERKMALE SIND MIT DER EXKLUSIVEN PRÄFERENZ FÜR MHS ALS ARBEITSORT ASSOZIIERT?

- Unterschiede zu Beginn des Studiums vorhanden ...
 - Studierende mit exklusiver Präferenz für MHS äußern zu Studienbeginn mehr **[Selbstwirksamkeit in Bezug auf den Umgang mit störendem Verhalten; Selbstkonzept Innovieren ($p < .05$)]**

- ... oder bilden sie sich erst im Studienverlauf heraus?
 - Studierende mit exklusiver Präferenz für MHS starten *nicht* mit höherem **fachbezogenem Selbstkonzept**, sondern entwickeln es im Laufe des Studiums
 - Warum? Wahl von LVn unter Alternativen; spezifische Bezugsgruppen

KONSEQUENZEN UNTER LEHRPERSONENMANGEL

- AHS und BMHS können aus einer größeren Zahl von Bewerber*innen auswählen, verschärfte Rekrutierungsprobleme für Mittelschulen und PTS
- Konsequenz?
 - Abschaffung der *strukturellen Differenzierung* der formalen Qualität des Lehrpersonals durch die LB-Reform wird durch
 - *individuelle Präferenzen* der Studierenden plus
 - *dezentrale Auswahl* durch Schulleitungen („Autonomie-Paket“) unterlaufen

KONSEQUENZEN FÜR DIE AUSBILDUNG

- unterschiedliche Einsatzorte spielen in den Kompetenzzielen, Inhalten und Beispielen sowohl der pädagogischen, fachdidaktischen als auch fachwissenschaftlichen LVn eine gleichgewichtige Rolle
- Gelegenheit für Studierende, Qualifikationen und Selbstwirksamkeit für unterschiedliche Schularten aufzubauen
- gleichwertige begleitete Erfahrungen in den verschiedenen Schularten in den schulpraktischen Phasen erwerben

KONSEQUENZEN FÜR DIE GEWINNUNG NEUER LEHRPERSONEN

- Steuerungsmöglichkeiten?
- Indirekt:
 - Incentives für APS

LIMITATIONEN UND AUSBLICK

■ *Limitationen*

- Einflussfaktoren auf Entwicklungsunterschiede im Studienverlauf unklar, da potentielle Faktoren nur begrenzt erfasst wurden
- Keine Variation im vorgesehenen Curriculum (nur in der Umsetzung), daher Ableitungen zur Studienarchitektur (z.B. Gestaltung und Verortung von Praktika) nicht möglich
- Keine Berücksichtigung von fachlichen und fachdidaktischen Inhalten
- Begrenzung auf BA-Studium

■ *Weitere Analysen mit L3-Daten*

- Vertiefte Analysen zu Lerngelegenheiten und Entwicklung berufsbezogener Merkmale
- Analysen zum pädagogischen Wissen

■ *Start L3+ Studie*

- Primarstufe, Sekundarstufe, Quereinstieg in Linz und VB



Vielen Dank für Ihre
Aufmerksamkeit!

PUBLIKATIONEN AUS DEM L3 - PROJEKT

Konzept der L3-Studie

- Weber, C., Altrichter, H., Reitinger, J., Bergmann, J. & Himmelsbach, M. (2021). Kompetenzentwicklung und Studierenerleben in der Ausbildung von Lehrpersonen – Linzer Längsschnittstudie zur Lehrer*innenbildung (L³). In D. Kemethofer, J. Reitinger & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S.127-141). Münster: Waxmann.

Ergebnisse zum Lernen der Studierenden

- Weber, C., Altrichter, H. & Reitinger, J. (2022). Lehrer*innenbildung ALT und NEU – Gibt es Unterschiede in der professionellen Entwicklung Studierender? In Gabriele Schauer, Livia Jesacher-Rößler, David Kemethofer, Johannes Reitinger & Christoph Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 71-92). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995883>
- Kemethofer, D., Altrichter, H. & Weber, C. (2022). Schulbezogene professionelle Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. *Erziehung und Unterricht*, 172(5-6), 236-243.
- Hecht, P. & Weber, C. (2020). Inklusionsrelevante Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen von Studierenden und Lehrkräften im Berufseinstieg – Entwicklung und Zusammenhänge im Längsschnitt. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 23-41.
- Altrichter, H. & Weber, C. (2023). Lerngelegenheiten in der Lehrpersonenbildung (forthcoming).

PUBLIKATIONEN AUS DEM L3 - PROJEKT

Bildungspolitische Implikationen der Studienreform

- Altrichter, H., Soukup-Altrichter, K. & Weber, C. (2023). Verändert eine Studienreform den Zugang zum Lehramtsstudium? *Erziehung und Unterricht*, 173(7-8), 664-676.
- Altrichter, H., Weber, C. & Soukup-Altrichter, K. (2023). Welche Schularten präferieren Studierende des Lehramts Sekundarschule Allgemeinbildung als Arbeitsort? (forthcoming)

Forschendes Lernen in der LB

- Reitinger, J., Altrichter, H., Weber, C., Bergmann, J. & Himmelsbach, M. (2021). Forschendes Lernen im Kontext der professionellen Entwicklung von angehenden Lehrpersonen. *Erziehung und Unterricht*, 171(5-6), 436-444.
- Altrichter, H., Weber, C., Soukup-Altrichter, K. & Reitinger, J. (2023). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen* (S. 27-49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

LITERATUR

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Eder, F. (2022). Forschungen zur PädagogInnenbildung Neu. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitinger & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 21-34). Münster: Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783830995883>
- Eder, F. & Hörl, G. (Hrsg.) (2021). *Die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer. Herkunft, Persönlichkeitsmerkmale und Passung zum Beruf*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kauper, T., Bernholt, A., Möller, J. & Köller, O. (Hrsg.) (2023). *PaLea: professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium*. Münster: Waxmann.
- Kauper, T., Bernholt, A. & Kaiser, J. (2023). Die Studie PaLea – Panel zum Lehramtsstudium. Forschungsfragen, Design, Stichprobe und Instrumente. In T. Kauper, A. Bernholt, ja J. Möller & O. Köller (Hrsg.) (2023). *PaLea: professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium* (S. 35-53). Münster: Waxmann.
- König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Kramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163-171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.

ÜBERBLICK ERHEBUNGS- INSTRUMENTE

Tabelle 2. Überblick über erhobene Merkmale

Erhobene Merkmale	Dimension	Quellen	Einsatz in Welle
Merkmale professioneller Handlungskompetenz			
Professionelles Wissen	Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW)	König & Blömeke, 2010	1, 3a, 4, 5
Überzeugungen und Werthaltungen	Subjektive Konzepte vom Lernen und Unterrichten ^a	Kauper et al., 2012; OECD, 2009; Langner, 2015	1, 2, 3a, 3n, 4, 5
	Subjektiver Professionalisierungsbegriff ^a	Hoppe-Graff & Flagmeyer, 2008; Kauper et al., 2012	1, 2, 3a, 3n, 4
	Subjektives Begabungskonzept ^a	Kauper et al., 2012	1, 2, 3a, 3n, 4,
	Subjektives Anstrengungskonzept ^a	Kauper et al., 2012	1, 2, 3a, 3n, 4,
	Einstellung zu Instrumenten der Systemsteuerung	Altrichter & Kemethofer, 2015	1, 2, 3a, 3n, 4, 5
Motivationale Orientierungen und Selbstregulation	Inklusionsrelevante Einstellungen; Deutsche Version der Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education–Revised (SACIE-R) Skala	Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011	1, 2, 3a, 3n, 4, 5
	Selbstkonzept in den Bereichen Fach, Erziehen, Diagnostizieren, Innovieren, Medien, Beraten und Allgemeine Begabung ^a	Kauper et al., 2012	1, 2, 3a, 3n, 4, 5
	Inklusionsrelevante Selbstwirksamkeit; Deutsche Version der Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Skala	Sharma, Loreman & Forlin, 2012	1, 2, 3a, 3n, 4, 5
	Lehrerselbstwirksamkeit	Schmitz & Schwarzer, 2000	1, 2, 3a, 3n, 4, 5
Studienleben: Studienstrukturen, Qualität und Nutzung der Lerngelegenheiten im Studium			
	Studienstrukturen ^a	Kauper et al., 2012	2, 3n
	Studienzufriedenheit und Studierbarkeit ^a	Zaussinger et al., 2016; Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006; Eigenkonstruktion	2, 3a, 3n, 4, 5
	Lerngelegenheiten in Hinblick auf forschendes Lernen; deutsche Version des Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI-D).	Reitinger, 2016; Reitinger, Schude, Cihlars & Bosse, 2020	2, 3n, 5
	Lerngelegenheiten in Praktika	Gröschner, 2009; Oser & Oelkers, 2001; Eigenkonstruktion	4, 5

Anmerkungen: Soziodemografische Merkmale wie etwa Geschlecht, Alter, Erwerbstätigkeit, Studienfächer, usw. werden nicht abgebildet. 3a = Variablen wurden bei der 3. Welle bei Studierenden der „alten Curricula“ erhoben. 3n = Variablen wurden bei der 3. Welle bei Studierenden des neuen Curriculums erhoben. (5) = für die 5. Welle vorgesehen. ^a Skalen wurden auch bei PaLea eingesetzt.

AUSGEWÄHLTE ERHEBUNGSINSTRUMENTE IM DETAIL

	Beispielitems
Einstellungen	
Einstellungen über Unterricht (OECD, 2010)	
<i>Traditionelle Einstellungen</i>	Effektive/gute Lehrer*innen zeigen den richtigen Weg vor, wie ein Problem zu lösen ist.
<i>Konstruktivistische Einstellungen</i>	Schüler*innen lernen am meisten, wenn sie Problemlösungen eigenständig erarbeiten.
Selbstwirksamkeit	
<i>Teacher efficacy for inclusive practices (Sharma et al., 2012)</i>	
<i>Individualisierte Unterrichtsgestaltung</i>	Ich schaffe es, eine alternative Erklärung oder ein Beispiel zu finden, wenn Schüler*innen etwas nicht verstanden haben.
<i>Interdisziplinäre Kooperation</i>	Es gelingt mir, Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen in schulische Aktivitäten einzubinden.
<i>Umgang mit störenden Verhalten</i>	Ich kann mit störendem Verhalten im Unterricht gut umgehen.
<i>Lehrkraftbezogene Selbstwirksamkeit (Schmitz & Schwarzer, 2000)</i>	Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler*innen gut einstellen kann.
Selbstkonzept als Lehrperson (Retelsdorf et al., 2014)	
<i>Fach</i>	Die Inhalte meiner Studienfächer bereiten mir keine Schwierigkeiten.
<i>Erziehen</i>	Ich kann gut mit Kindern und Jugendlichen umgehen.
<i>Diagnostizieren</i>	Ich kann Leistungen anderer gut beurteilen.
<i>Innovieren</i>	Ich kann schnell viele neue Ideen produzieren.
<i>Medien</i>	Ich kann Präsentationsmedien angemessen einsetzen.
<i>Beraten</i>	Ich kann andere gut beraten.