

Sabine Gabriel und Nadja Teistler

# **UNIVERSITÄRE QUALIFIZIERUNG VON LEHRKRÄFTEN IM SEITENEINSTIEG IN SACHSEN-ANHALT**

Bericht zu den Ausgangsbefragungen der Abschlussjahrgänge  
2022 bis 2024



Sabine Gabriel und Nadja Teistler

# **UNIVERSITÄRE QUALIFIZIERUNG VON LEHRKRÄFTEN IM SEITENEINSTIEG IN SACHSEN-ANHALT**

Bericht zu den Ausgangsbefragungen  
der Abschlussjahrgänge 2022 bis 2024

Gabriel, Sabine / Teistler, Nadja:

*Universitäre Qualifizierung von Lehrkräften im Seiteneinstieg in Sachsen-Anhalt. Bericht zu den Ausgangsbefragungen der Abschlussjahrgänge 2022 bis 2024.* Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer\*innenbildung, 2025. (Hallesche Beiträge zur Lehrer\*innenbildung, 9)

© 2025

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt.

Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei den Autor\*innen.

ISBN 978-3-96670-239-3

<http://dx.doi.org/10.25673/117866>

Band 9

Hallesche Beiträge zur Lehrer\*innenbildung

ISSN 2629 - 1975

Die Reihe Hallesche Beiträge zur Lehrer\*innenbildung wird herausgegeben vom Zentrum für Lehrer\*innenbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Koordination der Schriftenreihe und Lektorat: Susanne Schütz

Layout und Satz: Annett Plonka

Druck: SAXOPRINT GmbH, Dresden

durchgeführt durch das

Zentrum für Lehrer\*innenbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
Dachritzstr. 12, 06108 Halle (Saale)

unter Mitarbeit von

Dr. Eva Dalhaus

mit Unterstützung durch

den Bereich Evaluation von Studium und Lehre des Prorektorats für Studium und Lehre der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

und mit Dank an

PD Dr. Matthias Donat, Dr. Bodo Lippl, Dr. Edina Schneider und Susanne Schütz für das Review des eingesetzten Erhebungsinstruments



MARTIN-LUTHER-UNIVERSITÄT  
HALLE-WITTENBERG

**ZLB** Zentrum für  
Lehrer\*innenbildung

# Inhalt

<b>1. Einleitung</b>	<b>7</b>
1.1 Die berufsbegleitenden Zertifikatskurse für den Seiteneinstieg in den Schuldienst im Land Sachsen-Anhalt	7
1.2 Relevanz und Themen der Begleitforschung	9
1.3 Zentrale Befunde der ersten Eingangsbefragungen	9
<b>2. Theoretisches Modell zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen</b>	<b>10</b>
<b>3. Forschungsziele und Studiendesign der Begleitforschung</b>	<b>11</b>
3.1 Forschungsziele	11
3.2 Studiendesign	11
<b>4. Forschungsfragen und methodisches Vorgehen der Ausgangsbefragung</b>	<b>13</b>
4.1 Forschungsfragen	13
4.2 Datenerhebung	15
4.3 Erhebungsinstrument	16
4.4 Rücklaufquote und Stichprobenbeschreibung	18
4.5 Datenanalyse	20
<b>5. Ergebnisse der Ausgangsbefragung</b>	<b>22</b>
5.1 Abschluss der Zertifikatskurse und berufliche Zukunftspläne	22
5.2 Schulische Kontextfaktoren	25
5.3 Aspekte der professionellen Kompetenz	32
5.4 Berufliches Befinden	37
5.5 Nutzung und Erleben der Zertifikatskurse	44
5.6 Evaluation der Zertifikatskurse	50
<b>6. Ergebniszusammenfassung und Beantwortung der Forschungsfragen</b>	<b>64</b>
<b>7. Implikationen für Schulen und Hochschulen</b>	<b>71</b>
<b>Literatur</b>	<b>75</b>
<b>Anhang</b>	<b>81</b>
A1. Fragebogen der Ausgangsbefragung zur universitären Qualifizierung von Lehrkräften im Seiteneinstieg in Sachsen-Anhalt – Abschlussjahrgänge 2022, 2023, 2024	

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Modifiziertes Modell der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen	10
Abb. 2	Studiendesign und Variablen	12
Abb. 3	Beginn des Zertifikatskurses nach Jahr und Schulform	22
Abb. 4	Berufliche Zukunftspläne	24
Abb. 5	Funktionsstellen der Ein- und Ausgangsbefragten	27
Abb. 6	Genehmigte Abminderungsstunden in der Schule (inklusive Zertifikatskurs)	28
Abb. 7	Vorhandensein eines Mentorats bei Ein- und Ausgangsbefragten	29
Abb. 8	Bedürfnisse und Wünsche der Befragten ohne Mentorat	29
Abb. 9	Beurteilung der Unterstützung durch die Schulleitung	30
Abb. 10	Verbesserungsvorschläge bzgl. der Unterstützung durch die Schulleitung	31
Abb. 11	Selbsteinschätzung des Professionswissens im Überblick	34
Abb. 12	Selbsteinschätzung des bildungswissenschaftlichen Wissens nach Schulform	35
Abb. 13	Selbsteinschätzung des Fachwissens nach Schulform	35
Abb. 14	Selbsteinschätzung des fachdidaktischen Wissens nach Schulform	36
Abb. 15	Selbstwirksamkeitserwartung als Lehrperson nach Schulform	37
Abb. 16	Emotionale Erschöpfung nach Schulform	38
Abb. 17	Belastungserleben nach Schulform	40
Abb. 18	Berufszufriedenheit nach Schulform	41
Abb. 19	Berufliches Befinden im Überblick	42
Abb. 20	Nutzung der Weiterbildungsangebote in den Zertifikatskursen	45
Abb. 21	Investierte Wochenstunden in Tätigkeiten des Zertifikatskurses - Boxplot	46
Abb. 22	Gesamter wöchentlicher Zeitaufwand für Tätigkeiten des Zertifikatskurses	47
Abb. 23	Investierte Wochenstunden in Tätigkeiten des Zertifikatskurses - Häufigkeiten	47
Abb. 24	Emotionen beim Lernen im Rahmen der Zertifikatskurse	48
Abb. 25	Hochschulische Rahmenbedingungen der Zertifikatskurse	50
Abb. 26	Gesamtbewertung der hochschulischen Rahmenbedingungen nach Schulform	51
Abb. 27	Unterstützung und Betreuung durch Dozierende in den Zertifikatskursen	52
Abb. 28	Studierbarkeit der Zertifikatskurse	53
Abb. 29	Lerninhalte bzw. des Aufbau der Module in den Zertifikatskursen	53
Abb. 30	Lehrqualität in den Zertifikatskursen	54
Abb. 31	Nutzen der Teilnahme an den Zertifikatskursen	55
Abb. 32	Überblick zur Evaluation der Zertifikatskurse	56
Abb. 33	Erfüllung von Erwartungen an die Zertifikatskurse	57
Abb. 34	Qualität der Studienbereiche der Zertifikatskurse	58
Abb. 35	Benotung der Gesamtqualität der Zertifikatskurse	59
Abb. 36	Zufriedenheit mit den Zertifikatskursen	60
Abb. 37	Unzufriedenheit mit den Zertifikatskursen	61
Abb. 38	Wahrscheinlichkeit einer erneuten Teilnahme am Zertifikatskurs	62

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Struktur der Zertifikatskurse im Land Sachsen-Anhalt	8
Tab. 2	Rücklaufquote aus quer- und längsschnittlicher Perspektive	19
Tab. 3	Demografische Angaben: Vergleich Ein- und Ausgangsbefragter mit Eingangsbefragten	20
Tab. 4	Dauer des Zertifikatskurses nach Schulform	23
Tab. 5	Schulische Rahmenbedingungen	25
Tab. 6	Selbsteinschätzung bildungswissenschaftliches Wissen auf Itemebene	32
Tab. 7	Selbsteinschätzung Fachwissen auf Itemebene	33
Tab. 8	Selbsteinschätzung fachdidaktisches Wissen auf Itemebene	33
Tab. 9	Belastungserleben auf Itemebene	39
Tab. 10	Korrelationen der Aspekte des beruflichen Befindens	42
Tab. 11	Korrelationen: Lernemotionen, Nutzung der Lerngelegenheiten und Professionswissen	49



# 1. Einleitung

## 1.1 Die berufsbegleitenden Zertifikatskurse für den Seiteneinstieg in den Schuldienst im Land Sachsen-Anhalt

Seit Herbst 2020 bieten die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg berufsbegleitende, wissenschaftliche Zertifikatskurse für seiteneinsteigende Lehrkräfte im Land Sachsen-Anhalt an. Die Kurse stellen eine Weiterbildung dar, die der **Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung** dient (KMK, 2013). Im Land Sachsen-Anhalt handelt es sich dabei grundsätzlich um ein **freiwilliges Angebot**<sup>1</sup>. Das bedeutet, dass die (erfolgreiche) Teilnahme an diesen Kursen für Seiteneinsteiger\*innen keine Voraussetzung ist, um dauerhaft als Lehrkraft im Schuldienst tätig zu sein (vgl. Driesner & Arndt, 2020, S. 423).

Die universitäre Maßnahme zielt darauf ab, einen wesentlichen Beitrag zur **Professionalisierung von Lehrkräften im Seiteneinstieg** an allgemein- und berufsbildenden Schulen zu leisten. Zu diesem Zweck absolvieren die teilnehmenden Lehrkräfte über mehrere Semester verschiedene Studienmodule und unterrichten während dieser Zeit weiter an ihren Schulen. Mit dem erfolgreichen Abschluss des Zertifikatskurses erwerben die Teilnehmenden eine schulformspezifische Unterrichtsbefähigung für ein (zusätzliches) Fach. Das bedeutet, die Zertifikatskurse für Lehrkräfte im Seiteneinstieg sind im Land Sachsen-Anhalt sowohl auf eine bestimmte Schulform als auch auf ein konkretes Unterrichtsfach ausgerichtet. Genauer gesagt bezieht sich das Weiterbildungsangebot der **Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg** seit Herbst 2020 auf die Schulformen Sekundarschule und Gymnasium (inklusive berufsbildende Schule [BBS] und integrierte Gesamtschule [IGS]) für die Fächer Deutsch und Englisch. Seit Herbst 2022 wird die Qualifizierungsmaßnahme zudem für die Schulform Grundschule in den Fächern Mathematik und Deutsch angeboten. Parallel zu dem Angebot der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg bietet die **Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg** die berufsbegleitenden Zertifikatskurse seit Herbst 2020 für das Fach Mathematik an Sekundarschulen und Gymnasien (inklusive BBS und IGS) sowie seit Herbst 2022 für das Fach Physik an Sekundarschulen an. Die Angebotsstruktur der Zertifikatskurse im Land Sachsen-Anhalt ist in *Tabelle 1* im Überblick dargestellt. Unabhängig vom gewählten Kurs startet die Weiterbildung für alle Teilnehmenden einmal jährlich im Wintersemester. Die Länge der Weiterbildung ist jedoch abhängig von der studierten Schulform: Für die Schulform Grundschule beträgt die Regelstudienzeit des Zertifikatskurses drei Semester, für die Sekundarschule sind es vier Semester und für das Gymnasium fünf Semester; jeweils unabhängig vom universitären Standort.

Während der Laufzeit der Zertifikatskurse erwerben die Teilnehmenden beider Studienstandorte **fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Kenntnisse**. Teilnehmende der Schulform Grundschule besuchen zudem fächerübergreifende Module wie etwa „Deutsch als Fremdsprache“ oder „Inklusions- und Förderpädagogik“. Dabei sind die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienmodule inhaltlich auf das entsprechende Unterrichtsfach ausgerichtet. Die Module des bildungswissenschaftlichen Studienbereichs, der sich aus Schulpädagogik und pädagogischer Psychologie zusammensetzt, sind dagegen fächer- und schulformübergreifend konzipiert und daher für alle Teilnehmenden identisch. Zudem basierten die bildungswissenschaftlichen Studienanteile zu Beginn der Maßnahme auf einem gemeinsamen Konzept beider Universitäten, das durch gegenseitige Lehrexporte realisiert wurde. Aufgrund der zunehmenden Ausdifferenzierung der Zertifikatskurse und dem Anstieg der Teilnehmendenzahlen stellen die Universitäten seit dem Wintersemester 2022/2023 jedoch komplett unabhängige Weiterbildungsangebote bereit. Diese Entwicklungen gehen zudem mit Veränderungen in der wissenschaftlichen Begleitung bzw. Evaluation der Maßnahme einher: Während sich die Befragungen der ersten beiden Jahrgänge (2020 und 2021) an die Teilnehmenden beider Studienstandorte richteten, werden seit dem Wintersemester 2023/24 separate universitätsbezogene Begleitstudien durchgeführt.

<sup>1</sup> Die Freiwilligkeit kann infolge individueller Absprachen mit der Schule, an der eine Lehrkraft angestellt ist, jedoch eingeschränkt sein. Wenn etwa kein Unterrichtsfach der Stundentafel aus vorherigen Studienleistungen anerkannt wird bzw. wurde, die Schule aber eine Unterrichtserlaubnis für mindestens ein Fach für eine Entfristung voraussetzt.

Schulform	Fach	WiSe 2020/21	SoSe 2021	WiSe 2021/22	SoSe 2022	WiSe 2022/23	SoSe 2023	WiSe 2023/24	SoSe 2024
Lehramt Sekundar- schule	Deutsch	1. Kohorte							
				2. Kohorte					
						3. Kohorte			
	Englisch	1. Kohorte							
				2. Kohorte					
Mathematik	1. Kohorte								
			2. Kohorte						
					3. Kohorte				
							4. Kohorte		
Physik	1. Kohorte								
						1. Kohorte			
								2. Kohorte	
Lehramt Gymnasium (inklusive IGS, BBS)	Deutsch	1. Kohorte							
				2. Kohorte					
						3. Kohorte			
	Englisch	1. Kohorte							
				2. Kohorte					
	Mathematik	1. Kohorte							
			2. Kohorte						
					3. Kohorte				
							4. Kohorte		
Lehramt Grundschule	Deutsch					1. Kohorte			
								2. Kohorte	
Mathematik	1. Kohorte								
								2. Kohorte	
					1. Ausgangsbefragung		2. Ausgangsbefragung		

Tabelle 1: Struktur der Zertifikatskurse im Land Sachsen-Anhalt.

Zudem sei darauf hingewiesen, dass vor allem die Teilnehmenden der **ersten Kohorte** neben pilotphasenbedingten Hürden auch mit erheblichen **pandemiebedingten Herausforderungen** konfrontiert waren: Zum einen wurden die universitären Lehrveranstaltungen im Wintersemester 2020/2021 und teilweise auch im Sommersemester 2021 in Form von onlinebasierter und später hybrider Lehre mit verstärktem Selbststudium realisiert. Zum anderen waren persönliche Kontakte zur Koordination, zu Dozierenden sowie zu anderen Studierenden in dieser Zeit nur eingeschränkt möglich. Wenngleich Hygieneregeln, Abstandsgebote und 3G-Regel (Getestet, Geimpft, Genesen) noch in Kraft waren, wurden die Lehrveranstaltungen im Wintersemester 2021/2022 wieder vermehrt in Präsenz durchgeführt. Im Sommersemester 2022 kehrte der universitäre Lehrbetrieb wieder vollständig zu Präsenzveranstaltungen zurück.

## 1.2 Relevanz und Themen der Begleitforschung

Die KMK (2013) formuliert, dass sich Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften an den **Standards der Lehrkräftebildung** orientieren müssen. Damit wird das Ziel ausgedrückt, dass quer- und seiteneinsteigende Lehrpersonen am Ende von bestimmten Nachqualifizierungsmaßnahmen über vergleichbare Kompetenzen verfügen sollten wie grundständig ausgebildete Lehrpersonen (KMK, 2013). Inwiefern derartige Maßnahmen den Anspruchskriterien genügen (können), wird in der Forschungsliteratur und von Fachverbänden kontrovers diskutiert (siehe hierzu etwa Kleickmann & Anders, 2011; Lucksnat et al., 2020; Porsch, 2021). Da **empirische Studien** zu Professionalisierungsprozessen von seiteneinsteigenden Lehrkräften bislang nicht vorliegen (Bellenberg et al., 2021), lassen sich hinsichtlich der Effektivität von entsprechenden Maßnahmen für die für die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden oder für Unterricht und Schule lediglich Vermutungen anstellen. Darüber hinaus mangelt es nach Kenntnis der Autorinnen dieses Berichts an Forschungsarbeiten, die systematisch die persönlichen Voraussetzungen und schulischen Kontextbedingungen von Seiteneinsteiger\*innen erfassen und im Hinblick auf professionsbezogene Aspekte analysieren. Empirisch fundierte Forschung ist daher in diesen Bereichen dringend erforderlich (z. B. Driesner & Arndt, 2020).

Vor dem Hintergrund der genannten Forschungsdesiderate werden die Zertifikatskurse im Land Sachsen-Anhalt über die gesamte Laufzeit wissenschaftlich begleitet. Zu diesem Zweck werden alle seiteneinsteigenden Lehrpersonen, die an der wissenschaftlichen Weiterbildung teilnehmen, sowohl am Anfang als auch am Ende der Zertifikatskurse eingeladen, an einer Befragung teilzunehmen (für weitere Informationen zum Studiendesign siehe *Abschnitt 3.2*). Die Ein- und Ausgangsbefragungen verfolgen einerseits das Ziel, die **Qualität und Effektivität der Zertifikatskurse** im Land Sachsen-Anhalt wissenschaftlich zu evaluieren. Andererseits werden mit der Begleitforschung sowohl die persönlichen Voraussetzungen der Seiteneinsteigenden als auch die Rahmenbedingungen der Schulen, an den die Befragten tätig sind, systematisch untersucht. Die genannten Aspekte werden sowohl in den Ein- als auch in den Ausgangsbefragungen jeweils in unterschiedlichem Umfang berücksichtigt. Dabei konzentrieren sich die **Eingangsbefragungen** vorrangig auf die Untersuchung der persönlichen Voraussetzungen und schulischen Rahmenbedingungen, unter denen die Seiteneinsteigenden die Zertifikatskurse beginnen, während bei den **Ausgangsbefragungen** primär die Einschätzung der Qualität der Weiterbildung sowie deren Effektivität im Hinblick auf verschiedene professionsbezogene Merkmale im Vordergrund stehen.

## 1.3 Zentrale Befunde der ersten Eingangsbefragungen

Der erste Bericht zu den Eingangsbefragungen der **Jahrgänge 2020 und 2021** wurde im Jahr 2022 veröffentlicht.<sup>2</sup> Die Analyse der Daten dieser beiden Jahrgänge (n = 58, Rücklaufquote: 55,8%) zeigte, dass die Seiteneinsteigenden hinsichtlich der **persönlichen und berufsbezogenen Voraussetzungen** eine verhältnismäßig heterogene Gruppe darstellen. Solche Voraussetzungen können die Nutzung der Weiterbildungsangebote und damit auch die Lern- bzw. Professionalisierungsprozesse der Seiteneinsteigenden sowohl fördern als auch behindern (Kunter et al., 2020). Als lernförderlich gilt beispielsweise eine hohe Ausprägung intrinsischer Berufswahlmotive (Cramer, 2016), was auf die Mehrheit der befragten Seiteneinsteiger\*innen zutraf (Gabriel & Teistler, 2022). Daneben können auch praktische und emotionale **Unterstützungsformen** die Berufsausübung und Professionalisierung von Lehrpersonen günstig beeinflussen (Rothland, 2013). Die Eingangsbefragung zeigte jedoch, dass bestimmte schulische Unterstützungsangebote (z. B. Begleitung durch Mentor\*innen) und anstellungsbezogene Merkmale (z. B. Anzahl fachfremder Unterrichtsfächer<sup>3</sup>) eher ungünstig ausgeprägt waren und daher als eher lernhinderlich zu bewerten sind. Auch das subjektive **Belastungsleben** der befragten Lehrkräfte war zu Beginn der Qualifizierungsmaßnahme moderat

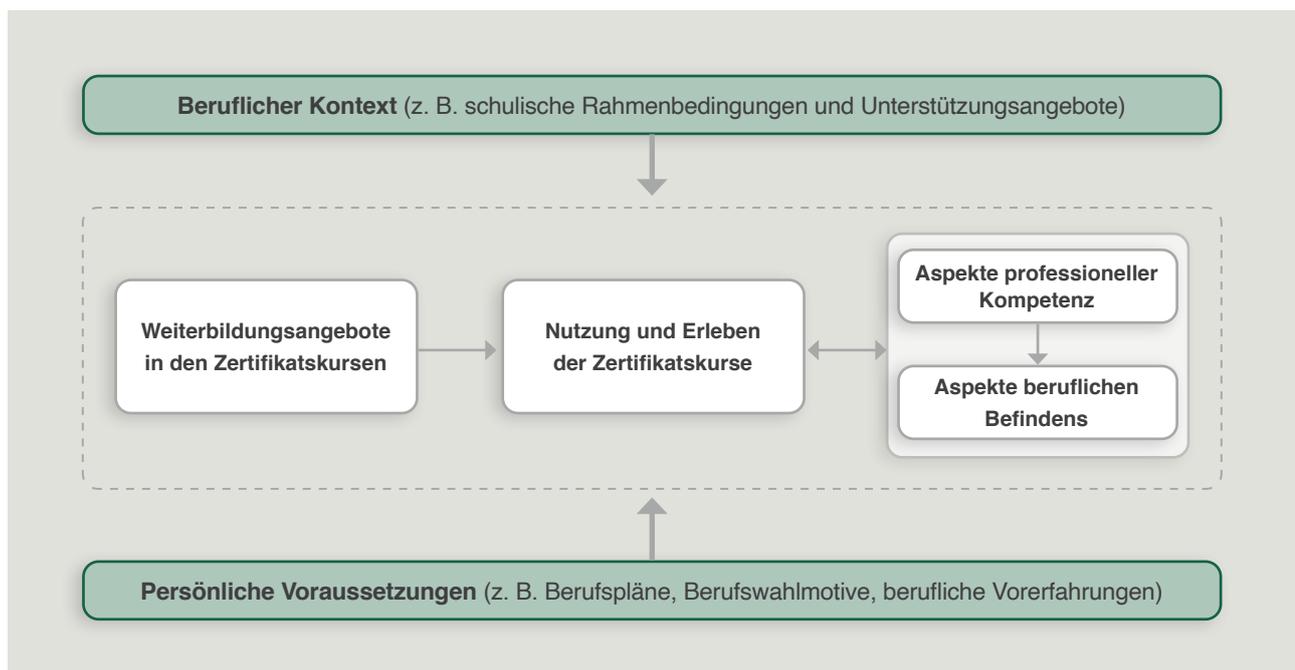
<sup>2</sup> Der Bericht zu den Eingangsbefragungen der Jahrgänge 2020 und 2021 von Sabine Gabriel und Nadja Teistler (2022) kann unter dem folgenden Link heruntergeladen werden: <https://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=63805&elem=3459351>.

<sup>3</sup> Lehrkräfte im Seiteneinstieg unterrichten fachfremd, wenn sie neben dem anerkannten und/oder aktuell studierten Fach noch mindestens ein weiteres Fach unterrichten.

ausgeprägt. Gleichzeitig war jedoch die Berufszufriedenheit eher hoch. Die **hochschulischen Rahmenbedingungen** bewerteten die Lehrkräfte zu Beginn der Weiterbildung insgesamt als eher unproblematisch: Der Großteil der befragten Seiteneinsteigenden gab an, entweder mit keinen (45 %) oder nur mit geringen Problemen (32 %) konfrontiert gewesen zu sein (Gabriel & Teistler, 2022, S. 28). Vereinzelt nannten die Befragten aber auch einige Probleme und Verbesserungswünsche, beispielsweise im Hinblick auf die für den Zertifikatskurs zur Verfügung stehenden Beratungsangebote.

## 2. Theoretisches Modell zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen

Die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen umfasst verschiedene für die Berufsausübung relevante Aspekte. Eines der wohl bekanntesten theoretischen Modelle, entwickelt von **Baumert und Kunter (2006)**, gliedert die Lehrkompetenz in Professionswissen, motivationale Orientierungen, Überzeugungen/Werthaltungen und selbstregulative Fähigkeiten. Die Ausprägung bzw. Entwicklung der verschiedenen Facetten der professionellen Kompetenz wird dabei sowohl direkt von der Nutzung formeller und informeller Lerngelegenheiten als auch indirekt von beruflichen Kontextfaktoren und individuellen Eingangsvoraussetzungen der Lehrperson beeinflusst. Die Ausprägung der professionellen Kompetenz wiederum bestimmt das berufliche Handeln der Lehrperson, das sowohl auf den Lernerfolg und die affektiv-motivationale Entwicklung der Schüler\*innen als auch auf den Berufserfolg und das berufliche Befinden der Lehrperson wirkt. *Abbildung 1* zeigt eine für den vorliegenden Kontext vereinfachte und angepasste Darstellung des Modells.



**Abbildung 1:** Modifiziertes Modell der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen (eigene Darstellung in Anlehnung an Kunter et al., 2020, S. 272).

Im Kontext der **Begleitforschung** betrachten wir die Zertifikatskurse in Sachsen-Anhalt als formelles Weiterbildungs- bzw. Professionalisierungsangebot, das von seiteneinsteigenden Lehrkräften im Idealfall so genutzt wird bzw. genutzt werden kann, dass es sich im Laufe der Zeit positiv auf die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg der Schüler\*innen auswirkt (Porsch, 2021). Dabei vermuten wir in Anlehnung an das Modell der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen, dass diese positiven Effekte zustande kommen, weil die seiteneinsteigenden Lehrkräfte die Lernangebote im Zertifikatskurs so nutzen können, dass Aspekte der

professionellen Kompetenz (z. B. Selbsteinschätzung des Professionswissens) und des beruflichen Befindens (z. B. Belastungserleben) günstig beeinflusst werden. Dem theoretischen Modell folgend gehen wir weiter davon aus, dass diese potentiellen positiven Effekte maßgeblich von verschiedenen Bedingungen abhängen: Die schulischen Kontextfaktoren (z. B. Unterstützung durch die Schulleitung) und die persönlichen Voraussetzungen der Seiteneinsteiger\*innen (z. B. Berufswahlmotive) können die Art und Weise der Nutzung und des Erlebens der Weiterbildungsangebote (z. B. die Teilnahme an Lehrveranstaltungen) so beeinflussen, dass die Professionalisierungsprozesse der seiteneinsteigenden Lehrpersonen entweder gefördert oder behindert werden. Des Weiteren werden die Nutzung und das Erleben der Weiterbildungsangebote maßgeblich von der Qualität dieser Angebote (z. B. Inhalte der Lehrveranstaltungen) und den entsprechenden universitären Rahmenbedingungen (z. B. Ausstattung der Hochschulen) bestimmt.

### 3. Forschungsziele und Studiendesign der Begleitforschung

#### 3.1 Forschungsziele

Die Begleitforschung der Zertifikatskurse für Lehrkräfte im Seiteneinstieg im Land Sachsen-Anhalt verfolgt in Anlehnung an das oben dargestellte theoretische Modell zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen (Baumert & Kunter, 2006) **vier übergeordnete Ziele**:

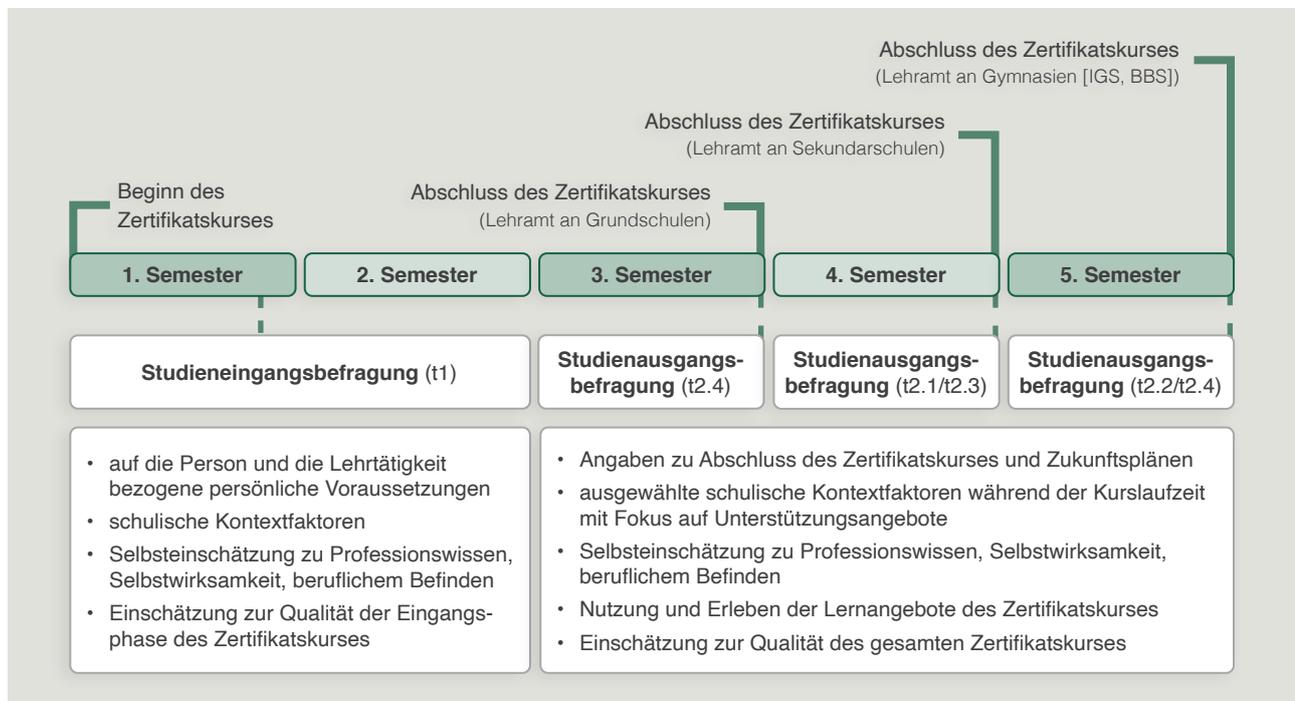
- 1) Die Analyse der **Effektivität der Zertifikatskurse** hinsichtlich ausgewählter Aspekte der professionellen Kompetenz und des beruflichen Befindens mit Fokus auf
  - a) die Selbsteinschätzung des Professionswissens und die Einschätzung der Selbstwirksamkeit als Lehrperson als Aspekte der professionellen Kompetenz sowie
  - b) die Berufszufriedenheit, das berufliche Belastungserleben und die emotionale Erschöpfung als Aspekte des beruflichen Befindens.
- 2) Die Analyse ausgewählter **Einflussfaktoren**, die die Effektivität der Weiterbildung direkt oder indirekt beeinflussen könnten, mit Fokus auf
  - a) die persönlichen Voraussetzungen der Lehrkräfte im Seiteneinstieg,
  - b) die beruflichen bzw. schulischen Rahmenbedingungen sowie
  - c) die Nutzung und das Erleben der Weiterbildungsangebote im Rahmen der Zertifikatskurse.
- 3) Auch die **Qualität der Weiterbildungsangebote** selbst kann deren Effektivität im Hinblick auf die Professionalisierungsprozesse der seiteneinsteigenden Lehrkräfte beeinflussen. Daher ist das dritte Forschungsziel die Bewertung der Qualität der Zertifikatskurse durch die Teilnehmenden.
- 4) Da sowohl schulische Kontextfaktoren als auch die Qualität von (universitären) Weiterbildungsangeboten die Lern- und Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften im Seiteneinstieg maßgeblich beeinflussen können, bezieht sich das vierte Ziel der Begleitforschung auf **Implikationen für Schulen und Hochschulen**, die aus den Ergebnissen der Befragungen abgeleitet werden können.

#### 3.2 Studiendesign

Die Begleitforschung stellt eine Form der **Evaluationsforschung** dar, die grundsätzlich das Ziel verfolgt, Interventionsmaßnahmen hinsichtlich verschiedener Kriterien (z. B. Effizienz, Effektivität, Akzeptanz, Nachhaltigkeit) wissenschaftlich fundiert zu bewerten (Döring & Bortz, 2016a). Aus forschungsmethodischer Sicht ist der Zertifikatskurs also eine **Interventionsmaßnahme**, deren Effektivität, Qualität und Einflussfaktoren unter

Verwendung eines vorrangig quantitativ-statistischen Ansatzes bewertet werden. Da das langfristige Ziel der Begleitforschung in der Untersuchung der Effektivität der Zertifikatskurse im Hinblick auf die Entwicklung bestimmter Professionsmerkmale der Seiteneinsteiger\*innen liegt, wird ein **Ein-Gruppen-prä-post-Design** mit mehreren Erhebungszeitpunkten gewählt (siehe *Abbildung 2*). Mithilfe dieses Studiendesigns können sogenannte **Paneldaten** erhoben werden, die es erlauben, individuelle Entwicklungsdynamiken sowohl in querschnittlicher als auch in längsschnittlicher Perspektive zu betrachten, woraus Überlegungen zu Kausalitäten gestützt werden können (Schnell et al. 1999, S. 228).

Die **Datenerhebungen** der Begleitforschung werden zu Beginn (t1) sowie in Abhängigkeit von der Länge der Regelstudienzeit zu verschiedenen Zeitpunkten am Ende der Zertifikatskurse (t2.1 bis t2.4) durchgeführt. Dabei werden die Variablen zur professionalen Kompetenz (Selbsteinschätzung des Professionswissens, Selbstwirksamkeit als Lehrperson) und zum beruflichen Befinden (Berufszufriedenheit, Belastungserleben, emotionale Erschöpfung), deren Entwicklung über die Zeit betrachtet werden soll, zu allen Messzeitpunkten erfasst.



**Abbildung 2:** Studiendesign und Variablen (eigene Darstellung).

Der zu **t1 eingesetzte Fragebogen** umfasst zudem weitere inhaltliche Blöcke, mit denen persönliche Voraussetzungen, schulische Kontextfaktoren sowie Einschätzungen zur Qualität der Eingangsphase eines Zertifikatskurses abgefragt werden. Der für **t2.1 bis t2.4 verwendete Fragebogen** enthält zudem Frageblöcke zum Abschluss des Zertifikatskurses und zu Zukunftsplänen, zu ausgewählten schulischen Kontextmerkmalen, zur Nutzung und zum Erleben der Weiterbildungsangebote sowie zu Einschätzungen hinsichtlich der Qualität des besuchten Zertifikatskurses. Beide Fragebögen beinhalten hauptsächlich Fragen im **geschlossenen Antwortformat**, die um einige wenige offene Fragen ergänzt wurden. Für die Durchführung der Befragungen sind jeweils ca. 30 Minuten vorgesehen. Detailliertere Angaben zur Datenerhebung der Studienausgangsbefragungen sowie dem dort eingesetzten Fragebogen folgen im nächsten Kapitel.

## 4. Forschungsfragen und methodisches Vorgehen der Ausgangsbefragung

Die bisher dargestellten theoretischen und methodischen Grundlagen beziehen sich auf die Begleitforschung der Zertifikatskurse insgesamt, einschließlich der Ein- und Ausgangsbefragungen. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich ausschließlich auf die methodischen Hintergründe der Studienausgangsbefragungen der ersten drei Zertifikatskurs-Jahrgänge, deren Ergebnisse im Rahmen des vorliegenden Berichts präsentiert werden.

### 4.1 Forschungsfragen

Die Studienausgangsbefragung untersucht in Anlehnung an die unter 3.1 aufgeführten Forschungsziele folgende Forschungsfragen:

- 1) Welche auf den **Abschluss der Zertifikatskurse** bezogenen Merkmale und **beruflichen Zukunftsabsichten** kennzeichnen die Teilnehmenden der Zertifikatskurse in Sachsen-Anhalt?

In Anlehnung an das in *Kapitel 2* vorgestellte Modell der professionellen Kompetenz für den Lehrer\*innenberuf (Baumert & Kunter, 2006) gehen wir davon aus, dass die individuellen Voraussetzungen von Lehrpersonen im Seiteneinstieg deren Professionalisierungsprozesse beeinflussen können. Studien zeigen, dass bestimmte Personenmerkmale von Lehrkräften (z. B. Persönlichkeit, Berufswahlmotive) mit der Qualität des Unterrichts und dem beruflichen Wohlbefinden von Lehrkräften assoziiert sind (Cramer, 2016). Während in der Eingangsbefragung (Gabriel & Teistler, 2022) bereits zahlreiche sowohl personen- als auch berufsbezogene Merkmale der Seiteneinsteigenden ausführlich betrachtet wurden (z. B. Herkunftsmerkmale, Berufswahlmotive, berufliche Vorerfahrungen) stehen hier vor dem Hintergrund des Abschlusses der Zertifikatskurse vorrangig die beruflichen Zukunftspläne der Befragten im Fokus.

- 2) Wie sind die **schulischen Kontextfaktoren** charakterisiert, unter denen die Lehrkräfte im Seiteneinstieg die Zertifikatskurse in Sachsen-Anhalt absolviert haben?

Ähnlich wie für die individuellen Eingangsvoraussetzungen wird auch von bestimmten schulischen Kontextfaktoren angenommen, dass sie die Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften beeinflussen (Kunter et al., 2020). Auch diese Annahme wird von pädagogischen und pädagogisch-psychologischen Forschungsarbeiten gestützt (z. B. Dorsemagen et al., 2013; Rothland, 2013). Da die schulischen Kontextfaktoren bereits im Rahmen der Eingangsbefragung ausführlich untersucht wurden (Gabriel & Teistler, 2022), fokussieren wir in der vorliegenden Ausgangsbefragung nur jene Aspekte, von denen angenommen wird, dass sie für die Weiterbildungsprozesse von Lehrkräften im Seiteneinstieg eine besondere Relevanz haben. Dies betrifft sowohl den Umfang verschiedener schulischer Arbeitsaufgaben (z. B. Anzahl fachfremder Unterrichtsfächer) als auch die schulischen Unterstützungsleistungen wie z. B. die Begleitung durch Mentor\*innen (z. B. Richter et al., 2023; Hobbs, 2013; Zaruba et al., 2023).

- 3) Wie sind ausgewählte Aspekte der **professionellen Kompetenz** (Selbsteinschätzung des Professionswissens und Lehrer\*innen-Selbstwirksamkeit) am Ende der Zertifikatskurse ausgeprägt?

In Abhängigkeit von der Nutzung bestimmter (Weiter-)Bildungsangebote erwerben Lehrpersonen ein bestimmtes Maß beruflicher Kompetenz, das – je nach Performanz in konkreten Situationen – einen wesentlichen Einfluss auf den Lernerfolg der Schüler\*innen und den Berufserfolg (inklusive berufliches Befinden) der Lehrenden hat (Kunter et al., 2020). Im Rahmen der Ausgangsbefragung fokussieren wir sowohl das selbsteingeschätzte Professionswissen im fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Bereich als auch die Lehrer\*innen-Selbstwirksamkeit als Teilaspekte der professionellen Lehrkompetenz. Beide Aspekte stellen motivationale Kompetenzmerkmale dar (Cramer, 2012), von denen vermutet wird, dass sie die Qualität des beruflichen Handelns von Lehrpersonen maßgeblich beeinflussen; beispielsweise inwieweit sie sich engagieren, erworbenes Wissen

anwenden oder sich weiterbilden (Baumert & Kunter, 2006). Dementsprechend zeigen zahlreiche Studien, dass berufsbezogene motivationale Merkmale von Lehrkräften mit der Unterrichtsqualität, dem Berufserfolg der Lehrenden und dem Schulerfolg der Lernenden assoziiert sind (z. B. Klassen et al., 2011; Zee & Koomen, 2016).

#### 4) Wie sind ausgewählte Aspekte des **beruflichen Befindens** (Berufszufriedenheit, Belastungserleben und emotionale Erschöpfung) am Ende der Zertifikatskurse ausgeprägt?

Wie oben bereits erwähnt, trägt der Erwerb professioneller Lehrkompetenz auch zum beruflichen Wohlbefinden von Lehrkräften bei (Kunter et al. 2020). Das bedeutet, dass eine hohe Ausprägung professioneller Kompetenz grundsätzlich als Ressource betrachtet wird, die negatives Beanspruchungserleben im Beruf und dadurch auch längerfristige negative Beanspruchungsfolgen wie psychische Erkrankungen in Form von Burnout oder Depressionen abmildern kann (Cramer et al., 2018). Gleichzeitig kann das Vorliegen solcher psychischen Erkrankungen (die u. a. durch überdauerndes negatives Beanspruchungserleben im Beruf entstehen können) als persönlicher Belastungsfaktor begriffen werden, der die Professionalisierungsprozesse und die Berufsausübung von Lehrkräften beeinträchtigen kann (Cramer et al., 2018). Daher wird im Rahmen der vorliegenden Studie die Ausprägung der emotionalen Erschöpfung als ein zentrales Symptom von Burnout betrachtet (Seidler et al., 2014). Weiterhin untersuchen wir mit der Erfassung des beruflichen Belastungserlebens, inwieweit die Lehrkräfte ihren Beruf als negativen Belastungsfaktor bewerten, da bereits diese Art der Wahrnehmung negatives Beanspruchungserleben begünstigen und so Erkrankungsrisiken steigern kann (Lazarus & Folkmann, 1984). Als letzten Faktor des beruflichen Befindens fokussieren wir die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte, die – im Gegensatz zum Belastungserleben – durch positive Gefühle und Gedanken bezüglich der Lehrtätigkeit gekennzeichnet ist und daher vor der Burnout-Entstehung schützen kann (Lazarus & Folkmann, 1984).

#### 5) Wie haben die Teilnehmenden die **Lerngelegenheiten** im Rahmen der Zertifikatskurse genutzt und erlebt?

Dem Modell zur professionellen Lehrkompetenz folgend (Kunter et al., 2020) vermuten wir, dass der Zusammenhang zwischen schulischen Kontextfaktoren (Forschungsfrage 2) und der Kompetenz/dem Befinden von Lehrpersonen (Forschungsfragen 3 und 4) zumindest teilweise über die Nutzung von bestimmten Lerngelegenheiten vermittelt wird. Das bedeutet für den vorliegenden Kontext, dass die Rahmenbedingungen und Unterstützungsangebote der Schulen, an denen die Seiteneinsteigenden tätig sind, die Art und Weise beeinflussen können, wie sie die Weiterbildungsangebote in den Zertifikatskursen nutzen und erleben. Dies kann sich wiederum auf die Entwicklung bzw. Ausprägung von Kompetenz- und Befindensaspekten der Lehrkräfte im Seiteneinstieg auswirken. Die Nutzung und das Erleben von Lernangeboten der Zertifikatskurse spielen also eine zentrale Rolle für die Professionalisierungsprozesse von seiteneinsteigenden Lehrpersonen, was daher im Rahmen der vorliegenden Studie untersucht wird. Dabei werden im Hinblick auf die Nutzung konkrete Lernhandlungen und zeitliche Aufwände der Teilnehmenden in den Blick genommen. In Bezug auf das subjektive Erleben betrachten wir sogenannte Lernemotionen, welche die Lernprozesse von Lehrpersonen, wie beispielsweise deren Lernmotivation oder den Einsatz bestimmter Lernstrategien, maßgeblich beeinflussen (Pekrun, 2018). Dabei gibt es Lernemotionen, die die Lernprozesse eher fördern (z. B. Freude, Stolz, Hoffnung auf Erfolg) und solche, die die Lernprozesse eher behindern (z. B. Ärger, Langeweile, Scham) (Pekrun, 2018). Im Rahmen der Ausgangsbefragung fokussieren wir sowohl eine positive Lernemotion (Lernfreude), die Studien zufolge meistens positiv mit den Lernleistungen assoziiert ist, als auch eine negative Lernemotion (Ärger), die Studien zufolge meistens negativ mit Lernleistungen korreliert (z. B. Pekrun et al., 2017).

#### 6) Wie bewerten die Teilnehmenden die **Qualität der Zertifikatskurse**?

Auch die Qualität von Lerngelegenheiten selbst kann deren Effektivität im Hinblick auf die Lern- bzw. Professionalisierungsprozesse der seiteneinsteigenden Lehrkräfte beeinflussen (Kunter et al., 2020). Studien zur Effektivität der grundständigen Lehrer\*innenbildung stützen diese Annahme (z. B. Blömeke, 2004;

Kunina-Habenicht et al., 2012). Daher wird im Rahmen dieser Ausgangsbefragung untersucht, wie die Seiteneinsteigenden die Qualität der Zertifikatskurse hinsichtlich folgender Kriterien einschätzen: Lehre, Unterstützung durch Dozierende, Nutzen des Zertifikatskurses für die Berufspraxis, Lerninhalte bzw. Aufbau der Module, hochschulische Rahmenbedingungen sowie Studierbarkeit des Zertifikatskurses. Zudem wird auch eine eher globale Einschätzung zur Qualität der Zertifikatskurse erfasst.

#### 7) Welche **Empfehlungen zur Optimierung** der schulischen und hochschulischen Rahmenbedingungen lassen sich aus den Studienergebnissen ableiten?

Der Eintritt in den Lehrberuf ist vor allem für seiteneinsteigende Lehrkräfte mit besonderen Herausforderungen verbunden (Bauer & Troesch, 2019; Richter et al., 2023; Tigchelaar & Melief, 2017). Mit der Teilnahme an einer nachqualifizierenden Maßnahme werden Seiteneinsteiger\*innen mit zusätzlichen Anforderungen konfrontiert. Vor diesem Hintergrund ist es besonders wichtig, Lehrkräfte im Seiteneinstieg bestmöglich bei ihren Professionalisierungsprozessen zu unterstützen. Eine zentrale Rolle spielen dabei sowohl die Schulen, an denen Seiteneinsteiger\*innen tätig sind, als auch die Bildungsinstitutionen, die diese nachqualifizierenden Maßnahmen anbieten (Kunter et al., 2020). Die letzte Forschungsfrage der vorliegenden Studie befasst sich daher mit den Implikationen für Schulen und Hochschulen, die den betreffenden Akteur\*innen dabei helfen können, die Arbeits- und Studienbedingungen für ihre seiteneinsteigenden Lehrkräfte zu optimieren.

## 4.2 Datenerhebung

Die Datenerhebungen der vorliegenden Ausgangsbefragungen wurden mit Unterstützung des Bereichs „Evaluation von Studium und Lehre“ des Prorektorats für Studium und Lehre der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg **online mittels „evasys“** (in der Version V8.2) durchgeführt.

Die Erhebungen adressierten die Kursteilnehmenden der Schulformen Gymnasium und Sekundarschule aus den **Jahrgängen 2020** (Kohorte 1) und **2021** (Kohorte 2) sowie die Kursteilnehmenden der ersten Grundschul-Kohorte aus dem Jahrgang **2022**. Das bedeutet, in den Datenerhebungen wurden alle Zertifikatskurs-Teilnehmenden berücksichtigt, die den jeweiligen Kurs bis zum Ende des Wintersemesters 2023/2024 formal abschließen konnten. Dementsprechend richteten sich die genauen Zeitpunkte der Datenerhebungen (t2.1 bis t2.4) nach dem voraussichtlichen Abschluss des Zertifikatskurses der Teilnehmenden, der je nach studierter Schulform regulär nach drei, vier oder fünf Semestern Kurslaufzeit erfolgte (siehe *Abbildung 2* auf Seite 12).

Die Forschungskonzeption und die Entwicklung des Fragebogens sowie dessen Programmierung zur Online-Nutzung via „evasys“ für die **ersten beiden Erhebungszeitpunkte** wurde im Juni 2022 abgeschlossen. Im Juli und August 2022 folgten die Pre-Testung und anschließend eine geringfügige Überarbeitung des Fragebogens. Teilnehmende der ersten Sekundarschul-Kohorte, die den Zertifikatskurs voraussichtlich im Herbst 2022 (also nach insgesamt vier Semestern Kurslaufzeit) abschließen konnten, wurden eingeladen, zwischen Mitte September und Mitte November 2022 (t2.1) an der Befragung teilzunehmen. Teilnehmende der ersten Kohorte der Schulform Gymnasium, die den Zertifikatskurs voraussichtlich im Frühjahr 2023 (also nach insgesamt fünf Semestern Kurslaufzeit) abschließen konnten sowie Teilnehmende der ersten Sekundarschul-Kohorte, die den Zertifikatskurs nicht in der vorgegebenen Regelstudienzeit abschließen konnten, wurden eingeladen, zwischen Mitte Februar und Anfang April 2023 (t2.2) an der Befragung teilzunehmen.

Analog sind wir für den **dritten und vierten Erhebungszeitpunkt** ein Jahr später vorgegangen: Nach einer geringfügigen Überarbeitung des Fragebogens und dessen Programmierung und Pre-Testung im Sommer 2023, wurden die Teilnehmenden der zweiten Sekundarschul-Kohorte, die den Zertifikatskurs voraussichtlich im Herbst 2023 nach vier Semestern Kurslaufzeit abschließen konnten, eingeladen, zwischen Mitte September

und Mitte November 2023 (t2.3) an der Befragung teilzunehmen. Teilnehmende der zweiten Gymnasialkohorte sowie der ersten Grundschul-Kohorte, die den Zertifikatskurs voraussichtlich im Frühjahr 2024 nach fünf bzw. drei Semestern Laufzeit abschließen konnten, wurden eingeladen, zwischen Mitte Februar und Anfang April 2024 (t2.4) an der Befragung teilzunehmen. Zu diesem vierten Erhebungszeitpunkt wurden außerdem alle Zertifikatskursteilnehmenden der Jahrgänge 2020 und 2021 eingeladen, die den Kurs nicht in der jeweils vorgegebenen Regelstudienzeit abschließen konnten.

Die Befragungsteilnehmenden erhielten zu allen vier Erhebungszeitpunkten **Vorabinformationen** zu Befragung, Datenschutz und Persönlichkeitsrechten per E-Mail. Ungefähr zwei Wochen später erhielten die Teilnehmenden eine **Einladung** mit dem Link zur Online-Befragung per E-Mail. Zusätzlich wurden im Abstand von jeweils zwei Wochen zwei **Erinnerungen** per E-Mail versandt. Die Befragungen der Erhebungszeitpunkte t2.2 und t2.4 wurden zudem auf den zeitlich jeweils direkt vorgelagerten Veranstaltungen zur Zertifikatsübergabe im März 2023 und 2024 persönlich beworben. Zur Steigerung der Rücklaufquote wurde unter den Teilnehmenden aller vier Erhebungszeitpunkte jeweils ein Büchergutschein im Wert von je 50 Euro verlost.

### 4.3 Erhebungsinstrument

Im Folgenden wird die aktuellste Version des ab t2.3 eingesetzten Erhebungsinstruments vorgestellt. Der Fragebogen steht im *Anhang A1* des Berichts zur Verfügung. Nach den ersten beiden Erhebungszeitpunkten wurden einige Fragen und Itembatterien ergänzt, die im angehängten Fragebogen entsprechend markiert sind.

Der Fragebogen besteht aus insgesamt elf verschiedenen Blöcken. Um die Ergebnisse der Ein- und Ausgangsbefragungen anonym einander zuordnen und im Verlauf betrachten zu können, wurden die Befragten in **Block 1** des Fragebogens um die Erstellung eines persönlichen Codes (einer sogenannten Schlüssel-ID) gebeten. Dieser Code, der sich aus einer individuellen Kombination von Buchstaben und Zahlen zusammensetzt, entspricht dem Anonymisierungsinstrument der quantitativen Begleitstudie (PIK) des KALEI-Projekts<sup>4</sup> (A1, S. 1, Fragen 1.1-1.6). Nach der Erstellung des persönlichen Codes machten die Teilnehmenden in **Block 2** (A1, S. 1-2, Fragen 2.1-2.21) einige Angaben zum Abschluss des Zertifikatskurses sowie zu ihren beruflichen Zukunftsplänen. In Anlehnung an die erste Eingangsbefragung wurden die Teilnehmenden in **Block 3** (A1, S. 3-6, Fragen 3.1-3.51) gebeten, Angaben zu ausgewählten schulischen Rahmenbedingungen zu tätigen, unter denen sie den Zertifikatskurs absolvierten. Die Fragen des zweiten Blocks sind ausschließlich Eigenkonstruktionen der Autorinnen dieses Berichts. Block drei beinhaltet Fragen, die der Studieneingangsbefragung der berufsbegleitenden, wissenschaftlichen Ausbildung für Lehrkräfte (wAL) des Zentrums für Lehrer\*innenbildung und Schulforschung der Universität Leipzig sowie der Evaluationsbefragung der Seiteneinsteiger\*innenkurse des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg entnommen und von den Autorinnen des Berichts geringfügig adaptiert wurden.

In den Blöcken vier und sechs wurden die Teilnehmenden gebeten, verschiedene Aspekte ihrer Lehrtätigkeit im Hinblick auf ihr berufliches Befinden einzuschätzen. In **Block 4** (A1, S.6, Fragen 4.1-4.12) machten die Teilnehmenden zunächst Angaben zu ihrer persönlichen Berufszufriedenheit. **Block 6** (A1, S.7-8, Fragen 6.1-6.19) widmete sich der Erfassung der erlebten Belastung (entspricht den ungeraden Nummerierungen im Fragenblock 6) und emotionalen Erschöpfung (entspricht den geraden Nummerierungen im Fragenblock 6) der Teilnehmenden. Da mit diesen beiden Blöcken latente Konstrukte erfasst werden, kamen hier ausschließlich psychometrisch geprüfte Itembatterien zum Einsatz: Die Skala zur Berufszufriedenheit (Dann et al., 2014) besteht aus 12 Items und erfasst verschiedene positive Gefühle und Gedanken bzw. die Abwesenheit negativer Gefühle und Gedanken, die im Zusammenhang mit der Lehrtätigkeit stehen (Itembeispiel: „Ich habe eigentlich nur Freude an meiner Arbeit als Lehrer\*in“;  $\alpha =$

<sup>4</sup> Weiterführende Informationen zur evaluativen wissenschaftlichen Begleitstudie des KALEI-Projekts sind unter folgendem Link zu finden: <https://kalei.uni-halle.de/kalei1/teilprojekte/evaluation/>.

0.89;  $\omega_t = 0.93$ )<sup>5</sup>. Die Skala zur erlebten Belastung (Dann et al., 2014) besteht aus zehn Items und misst das Ausmaß, in dem die Lehrtätigkeit als negativer Belastungsfaktor wahrgenommen und bewertet wird (Itembeispiel: „Der berufliche Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus“;  $\alpha = 0.80$ ;  $\omega_t = 0.88$ ). Die emotionale Erschöpfung der Befragten wurde mit der entsprechenden Skala des Maslach-Burnout-Inventory (MBI; Maslach & Jackson, 1986) gemessen. Das Inventar erfasst mit insgesamt drei Skalen die drei Kernsymptome von Burnout (Emotionale Erschöpfung, reduzierte Leistungsfähigkeit und Depersonalisation), wobei emotionale Erschöpfung als das wichtigste Kernsymptom von Burnout gilt (Seidler et al., 2014). Die hier eingesetzte Skala zur emotionalen Erschöpfung stammt aus der deutschen Version des MBI von Schwarzer und Jerusalem (1999). Sie umfasst neun Items und beschreibt Gefühle der emotionalen Überforderung und Erschöpfung durch die Arbeit (Itembeispiel: „Durch meine Arbeit bin ich gefühlsmäßig am Ende“;  $\alpha = 0.82$ ;  $\omega_t = 0.88$ ). Die Antworten für die drei beschriebenen Skalen erfolgten jeweils auf einer vierstufigen Antwortskala von „trifft überhaupt nicht zu“ (1) bis „trifft voll und ganz zu“ (4).

Mit den Fragen der Blöcke fünf und sieben wurden verschiedene Aspekte der professionellen Kompetenz für den Lehrer\*innenberuf erfasst. In **Block 5** (A1, S.7, Fragen 5.1-5.10) schätzten die Befragten ihre individuelle Selbstwirksamkeit als Lehrer\*in ein. Die entsprechende Skala (Schmitz & Schwarzer, 2000) besteht aus zehn Items und misst die subjektive Überzeugung, verschiedene Aufgaben und Anforderungen des Lehrer\*innenberufs erfolgreich bewältigen zu können, auch wenn eine Barriere im Weg steht (Itembeispiel: „Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schüler\*innen den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln“;  $\alpha = 0.79$ ;  $\omega_t = 0.87$ ). Die Antworten erfolgten auf einer vierstufigen Antwortskala von „stimmt nicht“ (1) bis „stimmt genau“ (4). In **Block 7** (A1, S.8-9, Fragen 7.1-7.18) wurden die Teilnehmenden gebeten, das Ausmaß ihres Professionswissens bezüglich des studierten Unterrichtsfachs, der entsprechenden Fachdidaktik und der Bildungswissenschaften (Schulpädagogik und pädagogische Psychologie) einzuschätzen. Die einzelnen Facetten bzw. Items der drei Wissensbereiche wurden in Anlehnung an Thiel und Blüthmann (2009) und in Zusammenarbeit mit den Modulverantwortlichen und/oder Lehrenden der Fachbereiche entwickelt. Die Einschätzung des Fachwissens im Studienfach des Zertifikatskurses erfolgte anhand von vier Facetten bzw. Items (Itembeispiel: „Die wichtigsten aktuellen Forschungsbefunde meines Faches“). Das fachdidaktische Wissen wurde mit insgesamt sechs Facetten bzw. Items abgebildet (Itembeispiel: „Grundlagen zur Anfertigung eines praxistauglichen Unterrichtsentwurfs“). Zur Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Wissens wurden insgesamt acht Facetten bzw. Items berücksichtigt (Itembeispiel: „Unterrichtliche Ordnung/Klassenführung; z. B. Prävention und Intervention von Unterrichtsstörungen; Gestaltung positiver Beziehungen“). Zur Einschätzung des individuellen Wissenstandes in den einzelnen Teilbereichen stand den Befragten eine achtstufige Antwortskala von „keinerlei Wissen“ (1) bis „sehr viel Wissen“ (8) zur Verfügung.

In den Blöcken 8 und 9 wurden die Teilnehmenden gebeten, Angaben zur Nutzung und zum subjektiven Erleben der Lerngelegenheiten im Zertifikatskurs zu machen. **Block 8** (A1, S.10-11, Fragen 8.1-8.13) fokussierte konkrete Lernhandlungen und die zeitlichen Investitionen in die Zertifikatskurse. Bei den Fragen des achten Blocks handelt es sich ausschließlich um Eigenkonstruktionen der Autorinnen dieses Berichts. In **Block 9** (A1, S.11-12, Fragen 9.1-9.19) wurden die Teilnehmenden gefragt, wie sie sich vor, nach und während des Lernens für den Zertifikatskurs typischerweise fühlten. Zu diesem Zweck wurden die Skalen Lernfreude und Lernärger aus dem Academic Emotions Questionnaire (AEQ; Pekrun et al., 2002) eingesetzt. Die Skala Lernfreude umfasst zehn Items und misst eine positive, aktivierende Lernemotion (Itembeispiel: „Bestimmte Lerninhalte machten mir so viel Spaß, dass ich sehr motiviert war, mich wieder damit zu beschäftigen“;  $\alpha = 0.94$ ;  $\omega_t = 0.96$ ). Die Skala Lernärger beinhaltet neun Items und erfasst eine negative, aktivierende Lernemotion (Itembeispiel: „Dass ich so viel lernen musste, machte mich wütend“;  $\alpha = 0.91$ ;  $\omega_t = 0.95$ ). Die Antworten für die beiden Skalen erfolgten jeweils auf einer fünfstufigen Antwortskala von „stimme überhaupt nicht zu“ (1) bis „stimme voll und ganz zu“ (5).

<sup>5</sup> Die Infobox auf Seite 18 liefert eine Hilfestellung zur Interpretation der statistischen Maße Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) und McDonald's Omega-total ( $\omega_t$ ).

In den abschließenden Blöcken 10 und 11 des Fragebogens wurden die Teilnehmenden gebeten, die Qualität der Zertifikatskurse im Hinblick auf verschiedene Aspekte einzuschätzen. **Block 10** (A1, S. 12-14, Fragen 10.1-10.40) fokussierte die Lehrqualität, die Lerninhalte, die Unterstützung und Betreuung durch die Lehrenden, die Studierbarkeit (alle Fragen in Anlehnung an Thiel & Blüthmann, 2009) sowie den Nutzen der Zertifikatskurse für die Berufspraxis (Fragen in Anlehnung an Jerusalem et al., 2009) und die hochschulischen Rahmenbedingungen (Fragen in Anlehnung an Burian et al., 2022). In **Block 11** (A1, S. 14-15, Fragen 11.1-11.13) wurden die Teilnehmenden abschließend um eine Gesamteinschätzung des besuchten Zertifikatskurses gebeten. Bei diesen Fragen handelt es sich um Eigenkonstruktionen der Autorinnen.

### Infobox: Interpretation von Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) und McDonald's Omega-total ( $\omega_t$ )

(Schermeleh-Engel & Gäde, 2020)

Jede Messung von bestimmten Personenmerkmalen versucht aus der Erfassung eines begrenzten Ausschnittes der Realität Schlüsse zu ziehen. Dabei treten ungewollt **Messfehler** auf, die durch verschiedene Faktoren verursacht werden können (z. B. unklare Fragenformulierung). Damit eine Messung trotzdem als verlässlich gelten kann, müssen Messinstrumente bzw. Skalen verschiedene **Gütekriterien** (z. B. Validität, Reliabilität) erfüllen. Zur Prüfung solcher Kriterien existieren in der quantitativen Forschung verschiedene statistische Verfahren. Die hier berichteten Kennwerte Cronbach's Alpha und McDonald's Omega-total helfen, die **Reliabilität bzw. Messgenauigkeit** der eingesetzten Skalen zu bewerten. Das bedeutet, sie liefern Hinweise darauf, wie zuverlässig bzw. präzise eine Skala ein bestimmtes Merkmal (z. B. Berufszufriedenheit) messen kann. Sowohl Cronbach's Alpha als auch McDonald's Omega-total können **Werte von 0 bis 1** annehmen, wobei ein höherer Wert auf eine präzisere Messung hinweist. Bei einem Wert von 1 gilt die Messung demnach als sehr genau bzw. komplett frei von jeglichen Messfehlern. Werte unter 0.7 gelten gemeinhin als unzureichend, während Werte über 0.9 als exzellent gelten.

## 4.4 Rücklaufquote und Stichprobenbeschreibung

An den Ausgangsbefragungen nahmen insgesamt 52 der 113 eingeladenen Seiteneinsteiger\*innen teil, was einer **Rücklaufquote** von 46.0 % entspricht. Dabei unterscheidet sich der Rücklauf der drei Schulformen teilweise sehr stark voneinander (siehe *Tabelle 2*). Obwohl die Rekrutierungsmethode und der eingesetzte Fragebogen für alle Schulformen identisch waren, könnte das Teilnahmeverhalten der Schulformen Gymnasium und Grundschule durch die zusätzliche, persönliche Teilnahmeerinnerung im Rahmen der Zertifikatsübergabe positiv beeinflusst worden sein. Die niedrigere Rücklaufquote der Sekundarschul-Lehrkräfte könnte wiederum damit zusammenhängen, dass der jeweilige Erhebungszeitpunkt (t2.1 und t2.3) mit dem Beginn eines neuen Schuljahres zusammenfiel. Erwähnenswert ist zudem, dass die Rücklaufquote der Eingangsbefragungen in den Jahrgängen 2020 und 2021 (Gabriel & Teistler, 2022) mit 55.8 % (n = 58) leicht über der Quote der Ausgangsbefragungen lag. Ein Grund für den etwas höheren Rücklauf könnte die Verwendung unterschiedlicher Rekrutierungsmethoden sein: In den Ausgangsbefragungen wurde ausschließlich die einladungsbasierte Online-Befragung eingesetzt, bei der die Teilnehmenden den Fragebogen in ihrer Freizeit ausfüllten. Diese Methode wurde auch bei der Eingangsbefragung der ersten Kohorte eingesetzt. Dagegen wurde für die Eingangsbefragung der zweiten Kohorte die Online-Befragung in Präsenz gewählt, bei der die Befragten den Fragebogen während der Seminarzeit ausfüllen konnten.

Wie weiter oben bereits erwähnt, besteht eines der Ziele der Begleitforschung darin, die Effektivität der Zertifikatskurse im Hinblick auf die Entwicklung bestimmter Kompetenz- und Befindensaspekte bei Seiteneinsteigenden im Längsschnitt zu untersuchen. Zu diesem Zweck bedarf es einer ausreichenden Anzahl an Befragten, die sowohl an der Ein- als auch an der Ausgangsbefragung teilnehmen (Paneldaten). Dies trifft allerdings nur auf 24 der 113 eingeladenen Seiteneinsteiger\*innen zu, so dass die **längsschnittliche Rücklaufquote** bei

lediglich 21.2 % liegt (siehe *Tabelle 2*). Das bedeutet, nur etwa die Hälfte der Befragten, die an der Ausgangsbefragung teilgenommen haben, hatten den Fragebogen auch am Anfang des Zertifikatskurses ausgefüllt. Hohe Ausfallquoten – beispielsweise aufgrund von veränderten Interessen- und Motivationslagen der Teilnehmenden – sind in sozialwissenschaftlichen Längsschnittstudien allerdings kein seltenes Phänomen (Döring & Bortz, 2016b).

Studierte Schulform	Kohorte	Eingeladene Teilnehmende		Teilnehmende der Ausgangsbefragung		Teilnehmende der Ein- & Ausgangsbefragung	
		n	%	n	%	n	%
Lehramt für Sekundarschule	<b>Gesamt</b>	<b>59</b>	<b>52.2</b>	<b>20</b>	<b>33.9</b>	<b>10</b>	<b>16.9</b>
	1. Kohorte	30	38.0	13	43.3	6	20.0
	2. Kohorte	29	85.3	7	24.1	4	13.8
Lehramt für Gymnasium	<b>Gesamt</b>	<b>22</b>	<b>19.5</b>	<b>19</b>	<b>86.4</b>	<b>7</b>	<b>31.8</b>
	1. Kohorte	17	21.5	15	88.2	6	35.3
	2. Kohorte	5	14.7	4	80.0	1	20.0
Lehramt für Grundschule	<b>Gesamt</b>	<b>32</b>	<b>28.3</b>	<b>13</b>	<b>40.6</b>	<b>7</b>	<b>21.9</b>
	1. Kohorte	32	40.5	13	40.6	7	21.9
<b>Gesamt</b>	<b>Gesamt</b>	<b>113</b>	<b>100</b>	<b>52</b>	<b>46.0</b>	<b>24</b>	<b>21.2</b>

**Tabelle 2:** Rücklaufquote aus quer- und längsschnittlicher Perspektive. Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich auf gültige Werte. Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

Hinsichtlich ihrer **demografischen Zusammensetzung** lässt sich die Stichprobe der Ausgangsbefragten, die auch an der Eingangsbefragung teilgenommen haben ( $n = 24$ ), als relativ heterogen beschreiben. Dabei ist die Verteilung der einzelnen demografischen Merkmale vergleichbar mit den Merkmalsverteilungen der Gesamt-Stichprobe der Eingangsbefragung ( $n = 58$ ; siehe *Tabelle 3*)<sup>6</sup>. Dieser Vergleich ist allerdings lediglich als Trend und nicht im Sinne einer längsschnittlichen Betrachtung zu interpretieren, da die Teilnehmenden der beiden Befragungsgruppen nicht identisch sind.

Die Längsschnitt-Stichprobe der Ein- und Ausgangsbefragten ( $n = 24$ ) teilt sich in 54.2 % ( $n = 13$ ) Frauen und 41.7 % ( $n = 10$ ) Männer. Eine Person machte keine Angabe zu ihrem **Geschlecht**. Exakt die Hälfte der Befragten ( $n = 12$ ) ist im **Alter** zwischen 40 und 49 Jahren. Etwas mehr als jede dritte Person ist zwischen 30 und 39 Jahren ( $n = 9$ ). Nur ein geringer Anteil der Befragten (12.8 %;  $n = 3$ ) ist entweder jünger als 30 oder älter als 50 Jahre. Weiterhin gaben zwei Drittel der Befragten an ( $n = 16$ ), **Kinder** zu haben. Diese Personen haben in fast zwei Drittel aller Fälle mindestens zwei Kinder ( $n = 11$ ). Mit Blick auf den höchsten **Studienabschluss** hat etwas mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte ( $n = 13$ ) ihr Studium mit Diplom oder Magister abgeschlossen. Etwas mehr als ein Drittel ( $n = 8$ ) hat einen Masterabschluss erworben. Einen Bachelor oder eine Promotion schlossen jeweils 4.3 % ( $n = 1$ ) der Befragten ab. Im Hinblick auf die **zertifikatskursbezogenen Angaben** studiert etwa jede zweite Person das Fach Mathematik ( $n = 13$ ), jede dritte Person Deutsch ( $n = 8$ ) und jede achte Person Englisch ( $n = 3$ ). Dabei studieren 41.7 % der Befragten im Lehramt für Sekundarschulen und jeweils 29.2 % im Lehramt für Grundschule oder Gymnasium.

<sup>6</sup> Ein Vergleich mit der gesamten Stichprobe der Ausgangsbefragung ( $n = 52$ ) ist nicht möglich. Die in *Tabelle 3* aufgeführten demografischen Variablen wurden im Sinne der Ökonomie bei der Fragebogenkonstruktion lediglich in der Eingangsbefragung erhoben, sodass die Angaben nur für jene Teilnehmenden der Ausgangsbefragung vorliegen, die sich auch an der Eingangsbefragung beteiligt haben ( $n = 24$ ; entspricht 46.2 % der gesamten Ausgangsstichprobe).

Merkmalsname	Ausprägung	Absolute Häufigkeit	Prozentuale Häufigkeit	Kumulierte prozentuale Häufigkeit
<b>Geschlecht</b> n = 24 (58)	Frau	13 (30)	54.2 (52.7)	54.2 (52.7)
	Mann	10 (26)	41.7 (44.8)	95.9 (97.5)
	Keine Angabe	1 (2)	4.2 (3.5)	100.1 (100.0)
<b>Alter</b> n = 24 (58)	jünger als 30	1 (4)	4.2 (6.9)	4.2 (6.9)
	30 bis 39	9 (30)	37.5 (51.7)	41.7 (58.6)
	40 bis 49	12 (19)	50.0 (32.8)	91.7 (91.4)
	50 und älter	2 (5)	8.3 (8.6)	100.0 (100.0)
<b>Anzahl der Kinder</b> n = 24 (58)	kein Kind	8 (20)	33.3 (34.5)	33.3 (34.5)
	1 Kind	5 (13)	20.8 (22.4)	54.1 (56.9)
	2 Kinder	7 (15)	29.2 (25.9)	83.3 (82.8)
	3 Kinder	3 (6)	12.5 (10.3)	95.8 (93.1)
	> 3 Kinder	1 (4)	4.2 (6.9)	100.0 (100.0)
<b>Höchster Studienabschluss</b> n = 23 (57)	Bachelor	1 (6)	4.3 (10.5)	4.3 (10.5)
	Master	8 (17)	34.8 (29.8)	39.1 (40.4)
	Fachhochschule	0 (1)	0.0 (1.8)	39.1 (42.1)
	Diplom/Magister	13 (28)	56.5 (49.1)	95.6 (91.2)
	Promotion	1 (5)	4.3 (8.8)	99.9 (100.0)
<b>Schulfach im Zertifikatskurs</b> n = 24 (58)	Deutsch	8 (13)	33.3 (22.4)	33.3 (22.4)
	Englisch	3 (14)	12.5 (24.1)	45.8 (46.5)
	Mathematik	13 (31)	54.2 (53.4)	100.0 (99.9)
<b>Schulform im Zertifikatskurs</b> n = 24 (56)	Lehramt für Grundschule	7 (0.0)	29.2 (0.0)	29.2 (0.0)
	Lehramt für Sekundarschule	10 (43)	41.7 (76.8)	70.9 (76.8)
	Lehramt für Gymnasium	7 (13)	29.2 (23.2)	100.1 (100.0)

**Tabelle 3:** Demografische Angaben: Vergleich Ein- und Ausgangsbefragter mit Eingangsbefragten. Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich auf gültige Werte. Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt. Prozentuale Angaben von z. B. über 100 % gehen auf Rundungen zurück.

## 4.5 Datenanalyse

Die Analyse der Daten erfolgte größtenteils **querschnittlich-deskriptiv**. Das bedeutet, für die über ein **geschlossenes Antwortformat** erfassten Variablen wurden absolute und relative Häufigkeiten und/oder deskriptive Kennwerte (Mittelwert, Median, Standardabweichung, Spannweite) berechnet. Für einige Variablen wurden die Daten zudem getrennt nach Schulformen (Grundschule, Sekundarschule, Gymnasium) ausgewertet. Inferenzstatistische Zusammenhangsanalysen wurden lediglich für wenige ausgewählte Variablen durchgeführt. Auf eine längsschnittliche Auswertung der Daten wurde gänzlich verzichtet. Das bedeutet, zeitliche Veränderungen in den Ausprägungen der abhängigen Variablen (Aspekte der professionellen Kompetenz und des beruflichen Befindens) wurden hier nicht analysiert. Zum einen ist die aktuelle Stichprobengröße sowohl für längsschnittliche als auch für umfassendere inferenzstatistische Analysen (noch) zu gering (siehe *Abschnitt 4.4*).

Zum anderen liegt in der aktuellen Stichprobe – aufgrund der Überarbeitung des Fragebogens ab t2.3 – vor allem bei den abhängigen Variablen eine hohe Anzahl fehlender Werte vor. Die entsprechende Anzahl fehlender bzw. gültiger Werte wird für alle Variablen im Ergebnisteil des Berichts angegeben. Die quantitativen Analysen wurden mithilfe der Statistiksoftware R, Version 4.0.2 für Windows (R Core Team, 2020) durchgeführt.

Die Auswertung für die über ein **offenes Antwortformat** erfassten Variablen zu den schulischen Rahmenbedingungen (A1, S. 6, Frage 3.51) und zu der abschließenden Einschätzung der Zertifikatskurse (A1, S. 15, Fragen 11.5 und 11.6)<sup>7</sup> erfolgte auf Grundlage der **qualitativen Inhaltsanalyse** nach Philipp Mayring (z. B. 2022; Mayring & Fenzl, 2019). Dabei wurden die Antworten der Teilnehmenden auf die entsprechenden Fragen jeweils in folgenden Schritten kodiert: 1. Paraphrasierung durch Reduzierung der Antworten auf zentrale Aussagen, 2. Generalisierung durch Überführung der paraphrasierten Aussagen in eine abstraktere Form, 3. Bildung von Kategorien durch die Zusammenfassung der generalisierten Aussagen in Kategorien mit identischem Abstraktionsniveau sowie 4. Rückkopplungsschleifen zur Anpassung und Verfeinerung der Kategorien. Die Kategorien wurden sowohl induktiv als auch im Wechselspiel mit bereits bestehenden Kategorien aus den Auswertungen der Eingangsbefragung (Gabriel & Teistler, 2022, S. 19) deduktiv entwickelt. Abschließend erfolgte eine statistische Analyse der Kategorienhäufigkeiten.

---

<sup>7</sup> Auf eine Auswertung und Berichtlegung der Frage nach weiteren Anmerkungen und Hinweisen zum Zertifikatskurs (A1, S. 15, Frage 11.13) wurde aufgrund inhaltlicher Redundanzen mit den Aussagen der Befragten zur Einschätzung der Zertifikatskurse bzgl. Zufriedenheit und Unzufriedenheit verzichtet.

## 5. Ergebnisse der Ausgangsbefragung

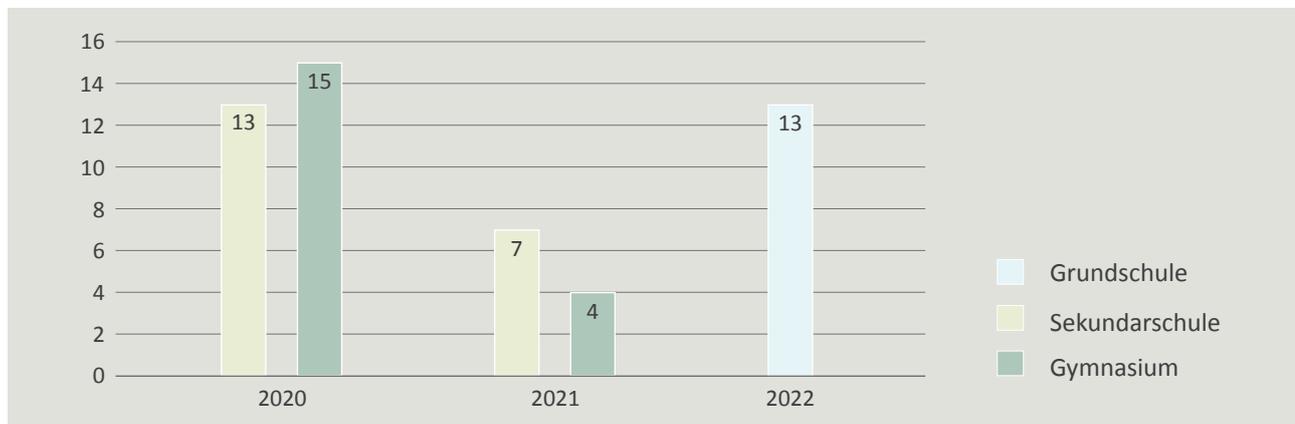
In Anlehnung an das Modell der professionellen Kompetenz für den Lehrer\*innenberuf (Kunter et al., 2020; siehe Kapitel 2) gehen wir davon aus, dass die individuellen Voraussetzungen der Seiteneinsteigenden sowohl die Nutzung von Lerngelegenheiten in den Zertifikatskursen als auch die professionelle Kompetenz und das berufliche Handeln der Lehrkräfte beeinflussen können (Kunter et al., 2020). Im folgenden Teil des Berichts werden die zentralen Ergebnisse der Ausgangsbefragungen dargestellt. Die Chronologie des Ergebnisteils folgt den unter Kapitel 4.1 aufgestellten Forschungsfragen.

### 5.1 Abschluss der Zertifikatskurse und berufliche Zukunftspläne

Während in der Eingangsbefragung (Gabriel & Teistler, 2022) bereits zahlreiche sowohl person- als auch berufsbezogene Merkmale der Seiteneinsteigenden ausführlich betrachtet wurden, stehen hier vor dem Hintergrund des Abschlusses der nachqualifizierenden Maßnahme die beruflichen Zukunftspläne der Befragten im Fokus.

#### Beginn und Dauer des Zertifikatskurses

Die Zertifikatskurse starteten für die erste Kohorte der Schulformen Sekundarschule und Gymnasium im Wintersemester 2020/2021. Für die zweite Kohorte der beiden Schulformen begannen die Zertifikatskurse genau ein Jahr später im Wintersemester 2021/2022. Im Wintersemester 2022/2023 starteten zudem die Zertifikatskurse für die erste Kohorte Grundschule. *Abbildung 3* gibt einen nach Schulform gruppierten Überblick dazu, in welchem Jahr bzw. Wintersemester die 52 Ausgangsbefragten die **Zertifikatskurse begannen**. Die Grafik zeigt, dass etwas mehr als die Hälfte der Befragten (53.8 %; n = 28) die Weiterbildungsmaßnahme im Jahr 2020 begann. Etwa jede\*r fünfte Ausgangsbefragte startete 2021 (21.2 %; n = 11), während im Jahr 2022 jede\*r vierte Befragte in einen Zertifikatskurs eintrat (25.0 %; n = 13).



**Abbildung 3:** Beginn des Zertifikatskurses nach Jahr und Schulform. Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich auf gültige Werte (n = 52). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

Aus den Angaben der Teilnehmenden zum Beginn und Abschluss der Zertifikatskurse wurde berechnet, wie viele Semester sie benötigten, um ihren Kurs erfolgreich abzuschließen. *Tabelle 4* zeigt, dass alle 13 Befragten der Schulform Grundschule den Kurs in der vorgegebenen **Regelstudienzeit** von drei Semestern abschließen konnten. Von den 20 Befragten der Schulform Sekundarschule beendeten 17 den Kurs innerhalb der vorgegebenen Regelstudienzeit von vier Semestern; die anderen drei Befragten benötigten fünf, sechs und sieben Semester. Von den Befragten der Schulform Gymnasium konnten 18 von 19 den Kurs in der Regelstudienzeit von fünf Semestern abschließen; eine befragte Person benötigte sieben Semester. Als **Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit** gaben die vier betreffenden Personen eine zu hohe Arbeitsbelastung in der Schule (n = 2), zu hohe Anforderungen des Zertifikatskurses (n = 2), Mängel bei der Zertifikatskurskoordinierung (n = 1) sowie familiäre Gründe (n = 1) an.

Schulform	3 Semester	4 Semester	5 Semester	6 Semester	7 Semester
Grundschule	13 Teilnehmende				
Sekundarschule	17 Teilnehmende				
	1 Teilnehmende*r				
	1 Teilnehmende*r				
	1 Teilnehmende*r				
Gymnasium	18 Teilnehmende				
	1 Teilnehmende*r				

**Tabelle 4:** Dauer des Zertifikatskurses nach Schulform. Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich auf gültige Werte (n = 52). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

Insgesamt schafften es also **93.3 %** (n = 48) der Ausgangsbefragten, ihren Kurs **innerhalb der Regelstudienzeit** erfolgreich zu beenden. Allerdings gilt es zu beachten, dass dieser hohe Wert maßgeblich mit der Stichprobenzusammensetzung zusammenhängt. Nur Studierende, die den Kurs spätestens im Halbjahr der jeweiligen Datenerhebung abschließen konnten, wurden überhaupt erst zur Befragung zugelassen. Zudem handelt es sich im vorliegenden Bericht um die ersten beiden Ausgangsbefragungen, sodass eine Nichteinhaltung der Regelstudienzeit für die Mehrheit der hier Befragten nicht möglich war.

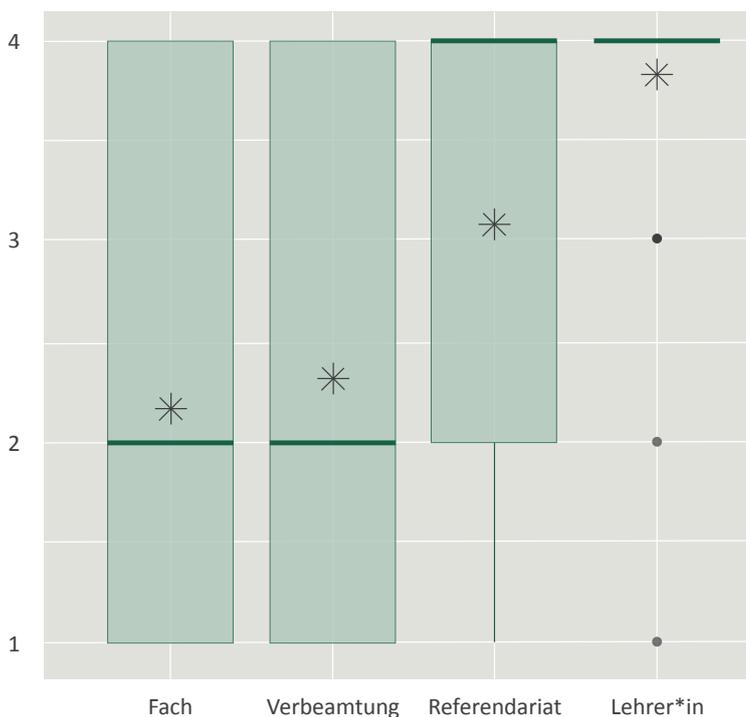
## Berufliche Zukunftspläne

Die Eingangsbefragung zeigte bereits, dass die Befragten der ersten beiden Kohorten der Schulformen Sekundarschule und Gymnasium im Hinblick auf persönliche und berufsbezogenen Voraussetzungen (z. B. Berufswahlmotive, berufliche Vorerfahrungen) eine relativ heterogene Gruppe darstellten (Gabriel & Teistler, 2023, S. 9ff.). Dementsprechend unterscheiden sich die Befragten der vorliegenden Ausgangsbefragung auch im Hinblick auf ihre **beruflichen Zukunftspläne** relativ stark. Für alle vier Zukunftspläne, die in der Befragung zur Auswahl standen (Befähigung für ein weiteres Unterrichtsfach, Verbeamtung, Referendariat/Vorbereitungsdienst, Lehrtätigkeit für mindestens fünf Jahre) schöpften die Befragten alle Optionen der vierstufigen Antwortskala aus. Das bedeutet, auf einige Befragte trafen die vorgegebenen Ziele (eher) zu, während andere Befragte sich mit den Zielen (eher) nicht identifizieren konnten. In *Abbildung 4* sind die deskriptiven Kennwerte für die vier abgefragten Zukunftspläne in Form eines Boxplots dargestellt. Zur Interpretation von Boxplots steht eine Infobox zur Verfügung.

### Infobox: Interpretation Boxplot (Bühner & Ziegler, 2017, S. 62-65)

Mithilfe eines Boxplots werden Lage- und Streuungsmaße gleichzeitig abgebildet. Die mittleren 50 % einer Verteilung werden durch eine „Box“ repräsentiert, in die der Median als **Querstrich** und der Mittelwert als **Stern** eingezeichnet sind. Die **obere Grenze** der Box gibt den Wert an, über dem ein Viertel und unter dem drei Viertel der Werte der Verteilung liegen. Die **untere Grenze** der Box ist entsprechend der Wert, über dem drei Viertel und unter dem ein Viertel der Werte der Verteilung liegen. Die **vertikalen Linien** ober- und unterhalb der Box zeigen an, wie weit die Verteilung auseinandergezogen ist (Spannweite). Das **Ende der unteren Linie** stellt somit den minimal erfassten Messwert und das **Ende der oberen Linie** den maximal erfassten Messwert dar. Einzelne untypische Werte (sogenannte **Ausreißer**) werden bei der Definition der Spannweite für einen Boxplot nicht berücksichtigt. Sie werden aber in Form von außerhalb der Boxen liegenden Punkten abgebildet.

Für den **Erwerb der Befähigung für ein weiteres Fach** (MW = 2.19; SD = 1.33) und die **Verbeamtung** (MW = 2.19; SD = 1.33) liegt das heterogenste Antwortverhalten vor. Die Mittelwerte zeigen jedoch, dass die Befragten sich zumindest tendenziell eher nicht mit diesen beiden Zukunftsplänen identifizierten. Genauer gesagt, gaben in Bezug auf das erstgenannte Ziel fast zwei Drittel der Befragten (63.5 %; n = 33) an, dass dieser Zukunftsplan für sie überhaupt nicht oder eher nicht zutraf. Das Ziel der Verbeamtung wurde von etwas mehr als der Hälfte (53.8 %; n = 28) in gleicher Weise bewertet. In Bezug auf die anderen beiden Berufsziele zeigt sich eine gegenläufige Tendenz. Das bedeutet, sowohl der **berufsbegleitende Vorbereitungsdienst** (MV = 3.08; SD = 1.15) als auch der **Verbleib im Lehrberuf für mindestens fünf Jahre** (MW = 3.78; SD = 0.58) waren für die Mehrheit der Befragten relativ attraktive Berufsziele. Im Detail betrachtet, gaben in Bezug auf den berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst fast zwei Drittel der Befragten (65.4 %; n = 34) an, dass dieser Zukunftsplan für sie voll und ganz oder eher zutraf. Das Verbleiben im Lehrberuf wurde von fast allen Befragten (96.1 %; n = 49) in gleicher Weise bewertet.



**Abbildung 4:**

Berufliche Zukunftspläne.

Antwortskala: 1 = trifft überhaupt nicht zu,

4 = trifft voll und ganz zu. Die Kennwerte

beziehen sich auf gültige Werte (von links nach

rechts: n = 52; n = 52; n = 52; n = 51). Fehlende

Werte wurden in den Berechnungen nicht

berücksichtigt.

Erwähnenswert ist weiterhin, dass die dargestellten Ergebnisse zu den beruflichen Zukunftsplänen in dieser Ausgangsbefragung einige Parallelen zu den in der **Eingangsbefragung** erfassten **Berufswahlmotive** aufweisen. Die entsprechenden Ergebnisse der Eingangsbefragung zeigten, dass die Befragten den Lehrberuf vorrangig deswegen gewählt haben, weil ihnen die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen Freude bereitet (Gabriel & Teistler, 2022, S. 11). Solche intrinsisch gelagerten Berufswahlmotive sind bei praktizierenden Lehrpersonen mit der erfolgreichen Bewältigung der Berufseingangsphase assoziiert (Keller-Schneider, 2011). Daher verwundert es nicht, dass der längerfristige Verbleib im Lehrberuf für die hier Befragten mit Abstand das beliebteste Zukunftsziel repräsentierte. Demgegenüber waren extrinsisch gelagerte Berufswahlmotive wie Gehalt und Arbeitsplatzsicherheit bei den Befragten der Eingangsbefragung im Durchschnitt nicht besonders hoch ausgeprägt (Gabriel & Teistler, 2022, S. 11). Daher verwundert es ebenfalls nicht, dass die ersten beiden Berufsziele (zusätzliches Fach, Verbeamtung), von denen angenommen werden kann, dass sie vornehmlich der Sicherung des Arbeitsplatzes und/oder der Gehaltssteigerung dienen, auf die hier Befragten tendenziell nicht zutrafen. Zudem gaben über 41.4 % (n = 24) der Eingangsbefragten an, mindestens 40 Jahre alt zu sein, weshalb für einen großen Teil der Befragten weitere Qualifikationen – beispielsweise aufgrund der bestehenden Altersbegrenzung für eine Verbeamtung – möglicherweise keine realistische Zukunftsoptionen darstellten.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Die Altershöchstgrenze zum Eintritt in ein Beamtenverhältnis im Schuldienst wird von den Bundesländern festgelegt. In Sachsen-Anhalt liegt diese Grenze aktuell bei 45 Jahren (Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt, 2010 [SchuDLVO LSA]).

## 5.2 Schulische Kontextfaktoren

Ähnlich wie für die individuellen Eingangsvoraussetzungen wird auch für bestimmte schulische Kontextfaktoren angenommen, dass sie die Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften im Seiteneinstieg maßgeblich mitbestimmen, da sie die Nutzung der Lerngelegenheiten in den Zertifikatskursen entweder fördern oder behindern können (Kunter et al., 2020). Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den **schulischen Rahmenbedingungen** und **Unterstützungsleistungen** berichtet, von denen vermutet wird, dass sie für die Weiterbildungsprozesse von seiteneinsteigenden Lehrkräften eine besondere Relevanz haben.

### Schulische Rahmenbedingungen

Jene schulischen Rahmenbedingungen, von denen angenommen wird, dass sie die Lernprozesse der Seiteneinsteigenden im Zertifikatskurs beeinflussen können, sind in *Tabelle 5* im Überblick dargestellt.

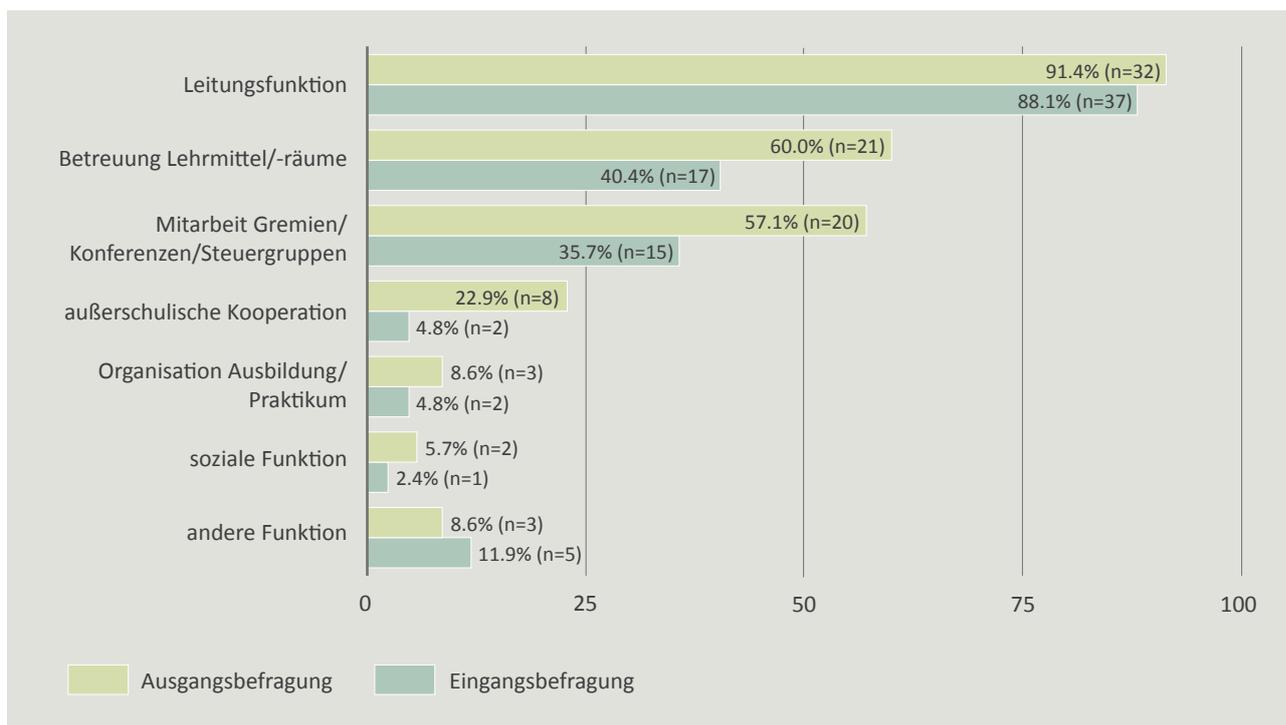
Merkmal	Ausprägung	Absolute Häufigkeit	Prozentuale Häufigkeit	Kumulierte Prozente
		n	%	%
<b>Anzahl der Unterrichtsfächer</b> (n = 52)	1 Schulfach	6	11.5	11.5
	2 Schulfächer	21	40.4	51.9
	3 Schulfächer	13	25.0	76.9
	4 Schulfächer	9	17.3	94.2
	5 Schulfächer	3	5.8	100.0
<b>Anzahl der fachfremden Unterrichtsfächer</b> (n = 52)	Keine fachfremden Schulfächer	27	51.9	51.9
	1 fachfremdes Schulfach	17	32.7	84.6
	2 fachfremde Schulfächer	4	7.7	92.3
	3 fachfremde Schulfächer	4	7.7	100.0
<b>Anzahl der Funktionsstellen und Sonderaufgaben</b> (n = 52)	Keine Funktionsstellen/Sonderaufgaben	17	32.7	32.7
	1 Funktionsstelle/Sonderaufgabe	7	13.5	46.2
	2 Funktionsstellen/Sonderaufgaben	10	19.2	65.4
	3 Funktionsstellen/Sonderaufgaben	12	23.1	88.5
	4 Funktionsstellen/Sonderaufgaben	5	9.6	98.1
	5 Funktionsstellen/Sonderaufgaben	1	1.9	100.0
<b>Anzahl der angerechneten Abminderungsstunden</b> (n = 51)	2 Abminderungsstunden	1	2.0	2.0
	4 Abminderungsstunden	1	2.0	3.9
	6 Abminderungsstunden	12	23.5	27.5
	7 Abminderungsstunden	24	47.1	74.5
	8 Abminderungsstunden	13	25.5	100.0

**Tabelle 5:** Schulische Rahmenbedingungen. Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich jeweils auf gültige Werte. Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

Die Befragten unterrichteten zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt durchschnittlich 2.65 verschiedene **Unterrichtsfächer** (SD = 1.08; n = 52). Dabei war die durchschnittliche Fächeranzahl bei den Befragten der Schulform Grundschule am höchsten (MW = 3.69; SD = 0.85; n = 13), gefolgt von den Befragten der Schulformen Gymnasium (MW = 2.37; SD = 1.07; n = 19) und Sekundarschule (MW = 2.25; SD = 0.79; n = 20). Davon jeweils ausgenommen waren Vertretungsstunden. Über alle Schulformen hinweg unterrichteten rund 11.5 % der Befragten (n = 6) nur ein Fach im Schuljahr des jeweiligen Erhebungszeitraums. Gut zwei Drittel (65.4 %; n = 34) gaben an, in zwei bis drei Fächern eingesetzt worden zu sein. Fast ein Viertel der Befragten (23.1 %; n = 12) unterrichtete mindestens vier Fächer. Ein Vergleich dieser Angaben mit den entsprechenden Ergebnissen der Eingangsbefragung (Gabriel & Teistler, 2022, S. 14) zeigt, dass die Anzahl der Ausgangsbefragten mit nur einem Unterrichtsfach etwas niedriger war (-13.5 %). Die Anzahl der Ausgangsbefragten mit mindestens vier Fächern war dagegen etwas höher (+14.3 %). Demnach war auch die durchschnittliche Gesamtanzahl an Unterrichtsfächern bei den Eingangsbefragten etwas niedriger (MW = 2.14; SD = 0.93; n = 58) als die Durchschnittsanzahl in der Ausgangsbefragung.

Vor dem Hintergrund des Fächerumfangs stellt sich zudem die Frage, inwieweit die hier befragten Lehrkräfte auch in **fachfremden Fächern** eingesetzt wurden. Eine Lehrperson unterrichtet dann fachfremd, wenn sie über keine angemessene fachspezifische Qualifikation und/oder Zertifizierung verfügt (Beutin et al., 2023). Dabei kann sich die Fachfremdheit des Unterrichts sowohl auf Fächer und Jahrgangsstufen als auch auf Schulformen beziehen (Hobbs & Porsch, 2021). In der vorliegenden Studie gaben etwas mehr als die Hälfte der Befragten (51.9 %; n = 27) an, zum Erhebungszeitpunkt keinen fachfremden Unterricht (hier bezogen auf die fachliche Dimension der Fachfremdheit) erteilt zu haben. Das bedeutet im Umkehrschluss aber auch, dass fast die Hälfte der Befragten (48.1 %; n = 25) mindestens ein Fach unterrichtete, das weder aus einem früheren Studium anerkannt noch im Rahmen des Zertifikatskurses studiert wurde. Dieser Wert ist vergleichbar mit den Ergebnissen einer Studie, in der die Fachfremdheit der Lehrkräfte im Werkunterricht an 144 sächsischen Grundschulen betrachtet wurde (Beutin et al., 2023). Die durchschnittliche Anzahl fachfremder Unterrichtsfächer liegt über alle Befragten hinweg bei 0.7 (SD = 0.91; n = 52). Dabei ist bei den Befragten der Schulform Grundschule die Anzahl fachfremder Fächer am höchsten (MW = 1.38; SD = 1.12; n = 13), gefolgt von den Befragten der Schulformen Sekundarschule (MW = 0.60; SD = 0.68; n = 20) und Gymnasium (MW = 0.37; SD = 0.76; n = 19). Das heißt, die Befragten der Schulform Grundschule hatten sowohl im Hinblick auf die Heterogenität als auch in Bezug auf die Fachfremdheit den größten Fächerumfang. Damit bestätigt sich in der vorliegenden Ausgangsbefragung zumindest für die Grundschullehrkräfte die Beobachtung aus der Eingangsbefragung, der zufolge Seiteneinsteigende, die vergleichsweise viele verschiedene Fächer unterrichteten, tendenziell auch viel häufiger in fachfremden Fächern eingesetzt wurden, wodurch eine Doppelbelastung entstehen kann (Gabriel & Teistler, 2022, S. 15). Für die Schulformen Sekundarschule und Gymnasium gilt diese Tendenz in der Ausgangsbefragung allerdings nicht.

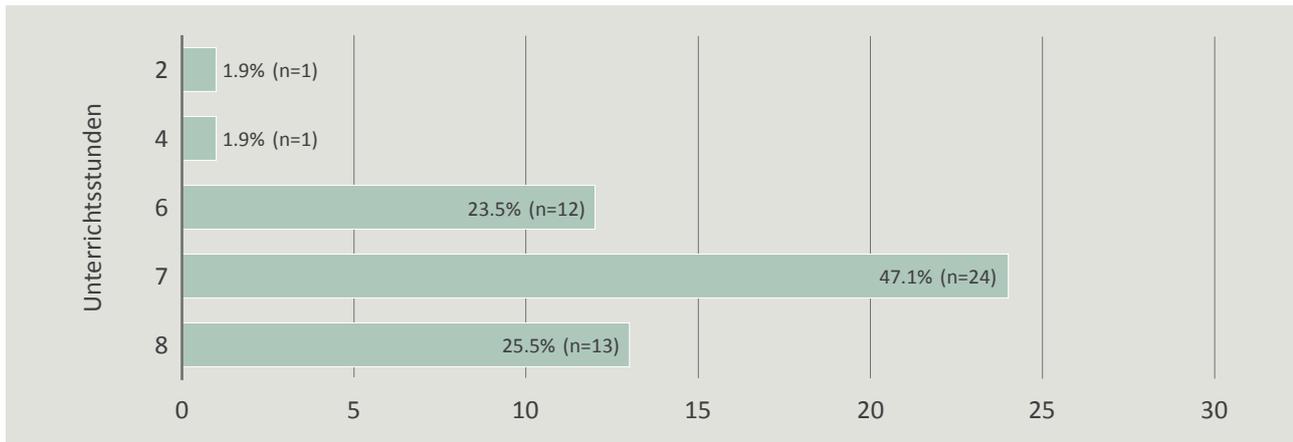
Neben dem Unterricht nehmen Lehrpersonen für gewöhnlich auch bestimmte **Funktionsstellen bzw. Sonderaufgaben** wahr. Dies traf im Schuljahr des jeweiligen Erhebungszeitpunktes auf mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte zu (67.3 %; n = 35; im Vergleich zur Eingangsbefragung: 73.7 %; n = 42). Von denjenigen Befragten, die mindestens eine Funktionsstelle oder Sonderaufgabe innehatten (n = 35), übernahmen fast alle (91.4 %; n = 32) eine Leitungsfunktion wie beispielsweise die Leitung einer Schulklasse. Auch die Betreuung von Lehrmitteln, Fachräumen und Technik (60 %; n = 21) oder die Mitarbeit in Gremien, Konferenzen und Steuergruppen (57.1 %; n = 20) waren häufige Zusatzfunktionen, die jeweils von mindestens jeder zweiten befragten Lehrkraft im Seiteneinstieg übernommen wurden, insofern Funktionsaufgaben zu ihrem schulischen Arbeitsalltag gehörten. Einen vollständigen Überblick zu den verschiedenen von den Seiteneinsteigenden bekleideten Funktionsstellen liefert *Abbildung 5* in Form einer Gegenüberstellung der Befunde aus Ein- und Ausgangsbefragung. Ergänzend zu den im Fragebogen zur Auswahl gestellten Funktionsstellen und Sonderaufgaben (A1, S. 5, Fragen 3.32-3.47), machten drei Befragte unter „andere Funktion“ folgende Angaben, die sich keiner der post-hoc gebildeten Kategorien in *Abbildung 5* zuordnen ließen: Sicherheitsbeauftragter\*r, Datenschutzbeauftragte\*r und Vorsitzende\*r Personalrat.



**Abbildung 5:** Funktionsstellen der Ein- und Ausgangsbefragten. Filterfrage (Eingangsbefragung: n = 42; Ausgangsbefragung: n = 35). Mehrfachnennungen möglich.

Die durchschnittliche Anzahl an Funktionsstellen/Sonderaufgaben liegt über alle Befragten hinweg bei 1.69 (SD = 1.48; n = 52). Dabei ist bei den Befragten der Schulform Grundschule die Anzahl der Funktionsstellen/Sonderaufgaben am höchsten (MW = 2.15; SD = 1.68; n = 13), gefolgt von den Befragten der Schulformen Sekundarschule (MW = 1.70; SD = 1.34; n = 20) und Gymnasium (MW = 1.37; SD = 1.46; n = 19). Das heißt, die Befragten der Schulform Grundschule unterrichteten nicht nur die meisten (fachfremden) Fächer, sondern nahmen auch die meisten Funktionsstellen/Sonderaufgaben wahr. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die zeitliche Arbeitsbelastung der hier befragten Grundschullehrkräfte im Durchschnitt am höchsten war.

Auch die Anzahl der von den Schulen bzw. Schulleitungen genehmigten bzw. tatsächlich eingehaltenen **Abminderungsstunden** stellt einen Kontextfaktor dar, der die Lern- und Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften im Seiteneinstieg beeinflussen kann. Die Befragten erhielten über ihre jeweilige Kurslaufzeit hinweg durchschnittlich 6.86 (SD = 1.08; n = 51) Abminderungsstunden. Dabei ist die durchschnittliche Anzahl der genehmigten Abminderungsstunden bei den Befragten der Schulform Grundschule am höchsten (MW = 7.85; SD = 0.38; n = 13), gefolgt von den Befragten der Schulformen Sekundarschule (MW = 6.63; SD = 0.50; n = 19) und Gymnasium (MW = 6.42; SD = 1.39; n = 19). Das heißt, die zuvor festgestellte vergleichsweise hohe Arbeitsbelastung der befragten Grundschullehrkräfte in Bezug auf die Anzahl (fachfremder) Fächer und Funktionsstellen scheint durch einen etwas höheren Umfang an Abminderungsstunden zumindest ansatzweise ausgeglichen zu werden. Über alle Schulformen hinweg erhielt die große Mehrheit der Befragten (96.1 %; n = 49) sechs bis acht Abminderungsstunden (siehe *Abbildung 6*). Allerdings gab es zwei Personen, die lediglich zwei bzw. vier genehmigte Abminderungsstunden angaben, was schon allein die für den Studientag des Zertifikatskurses benötigte Stundenanzahl deutlich unterschreitet. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass die Verordnung über die Arbeitszeit von Lehrkräften sich nur auf Lehrkräfte an öffentlichen Schulen bezieht (Landesrecht Sachsen-Anhalt, 2021 [*ArbZVU-Lehr*]). Das bedeutet, Lehrkräfte an Schulen in privater bzw. freier Trägerschaft profitieren von den dort festgelegten Regelungen nicht zwangsläufig. Für eine der beiden Personen mit niedrigem Abminderungskontingent konnte diese Annahme mithilfe der entsprechenden Angaben aus der Eingangsbefragung (Gabriel & Teistler, 2022) bestätigt werden.



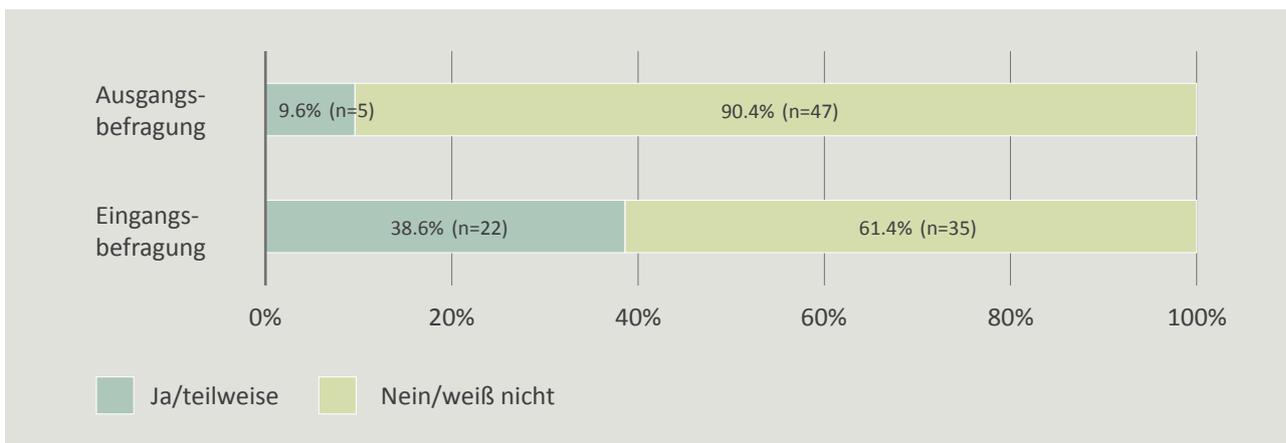
**Abbildung 6:** Genehmigte Abminderungsstunden in der Schule (inkl. Zertifikatskurs). Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich auf gültige Werte (n = 51). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt. Eine Unterrichtsstunde entspricht 45 Minuten.

In Bezug auf die tatsächliche **Einhaltung der genehmigten Abminderungsstunden** gaben ca. zwei Drittel der Befragten an (67.3 %; n = 35), dass die genehmigten Stunden während der Laufzeit ihres Zertifikatskurses vonseiten der Schule bzw. Schulleitung immer eingehalten wurden. Drei Befragte (5.8 %) gaben an, dass die Stunden nur gelegentlich eingehalten wurden. Vier Befragte berichteten, dass es nur selten (7.7 %) zur Einhaltung kam und eine befragte Person (1.9 %) gab an, dass die gewährten Stunden nie eingehalten wurden. Auch im Hinblick auf die **Einhaltung des vereinbarten Studientags** gab die überwiegende Mehrheit der Befragten an (90.4 %; n = 47), dass der Studientag über die Kurslaufzeit vonseiten der Schule bzw. Schulleitung immer eingehalten wurde. Lediglich fünf der Befragten verwiesen darauf, dass der Studientag nicht immer, aber zumindest oft eingehalten wurde (9.6 %).

## Schulische Unterstützungsangebote

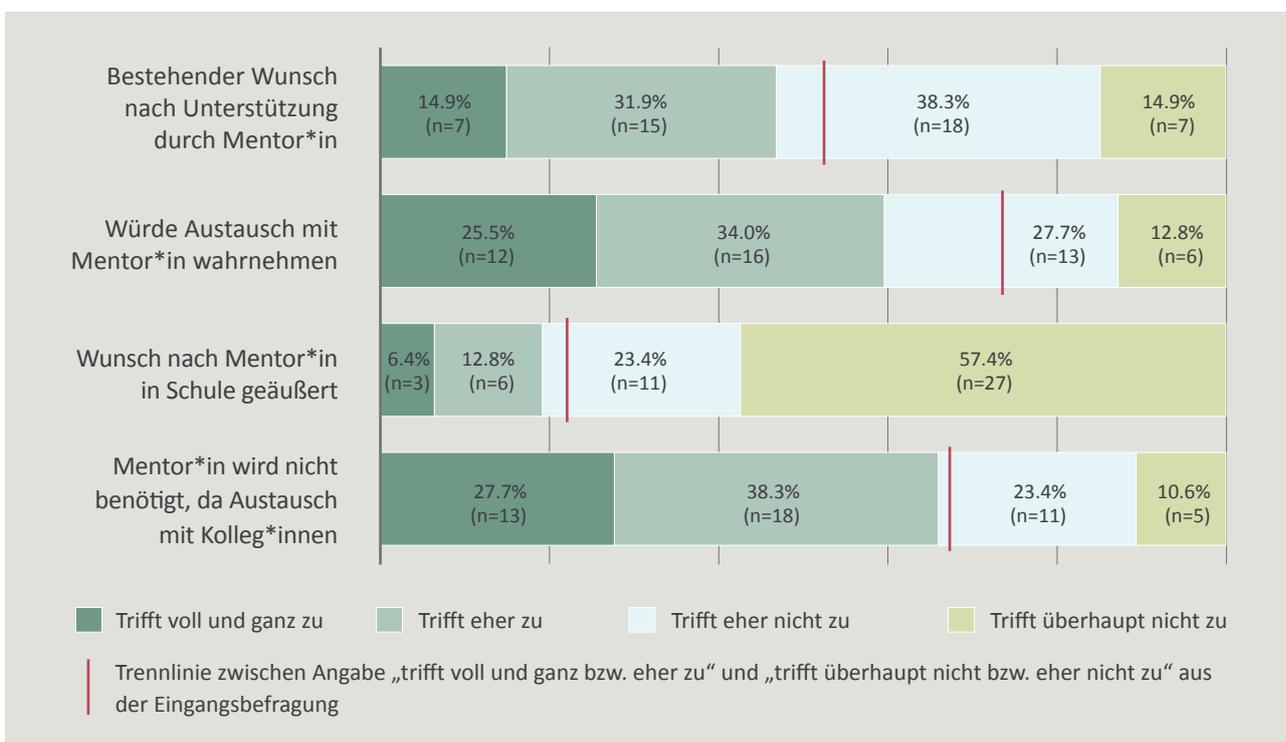
Die Schulen können den Professionalisierungsprozess ihrer Lehrkräfte im Seiteneinstieg nicht nur durch günstige Rahmenbedingungen, sondern auch durch konkrete Hilfsangebote unterstützen (Rothland, 2013). Eine Möglichkeit besteht darin, den seiteneinsteigenden Lehrpersonen eine\*n begleitende\*n **Mentor\*in** an die Seite zu stellen. Die große Mehrheit der Befragten (90.4 %; n = 47) hatte jedoch über die Laufzeit der Zertifikatskurse keine\*n Mentor\*in. Die restlichen Befragten gaben an, dass sie an ihren Schulen entweder eine\*n Mentorin hatten (3.8 %; n = 2) oder teilweise hatten (5.8 %; n = 3). In *Abbildung 7* sind diese Angaben den entsprechenden Ergebnissen aus der Eingangsbefragung (Gabriel & Teistler, 2022) gegenübergestellt. Während in der Eingangsbefragung fast jede dritte befragte Lehrkraft angab, (teilweise) eine\*n Mentor\*in zu haben, traf dies in der Ausgangsbefragung auf nicht einmal mehr zehn Prozent der Befragten zu. Diese niedrige Zahl ist in der vorliegenden Befragung kein schulformspezifisches Phänomen, sondern gestaltet sich über die Schulformen Grundschule, Sekundarschule und Gymnasium hinweg fast identisch.

Diejenigen, die angaben, eine\*n Mentor\*in zu haben (n = 5), beantworteten gesonderte Fragen zur Zusammenarbeit mit ihr bzw. ihm. Dabei traf es auf die Mehrheit der **Befragten mit Mentorat** zumindest eher zu, dass die Mentor\*innen mehrheitlich vom gleichen Fach wie die befragte Lehrkraft selbst waren (80.0 %; n = 4). Zudem traf es für die fünf Befragten mit Mentorat mindestens eher zu, dass ein regelmäßiger Austausch zwischen Mentee und Mentor\*in stattfand, die geführten Gespräche als hilfreich erlebt wurden und zudem auch über anspruchsvolle Situationen gesprochen werden konnte. Geteilter Meinung waren die betreffenden Lehrkräfte bei der Frage, ob ihnen ihre Mentor\*innen offiziell zugeteilt wurden: Während dies für 60.0 % (n = 3) eher oder voll und ganz zutraf, gaben zwei Lehrkräfte an, dass dies eher oder überhaupt nicht zutraf. Drei Lehrkräfte mit Mentorat gaben an, ihre\*n Mentor\*in nur ein bis drei Mal im Monat zum Austausch getroffen zu haben (60 %). Einen wöchentlichen oder sogar täglichen Austausch gab jeweils eine Lehrkraft an (jeweils 20 %).



**Abbildung 7:** Vorhandensein eines Mentorats bei Ein- und Ausgangsbefragten. Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich auf gültige Werte (Ausgangsbefragung: n = 52; Eingangsbefragung: n = 57). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

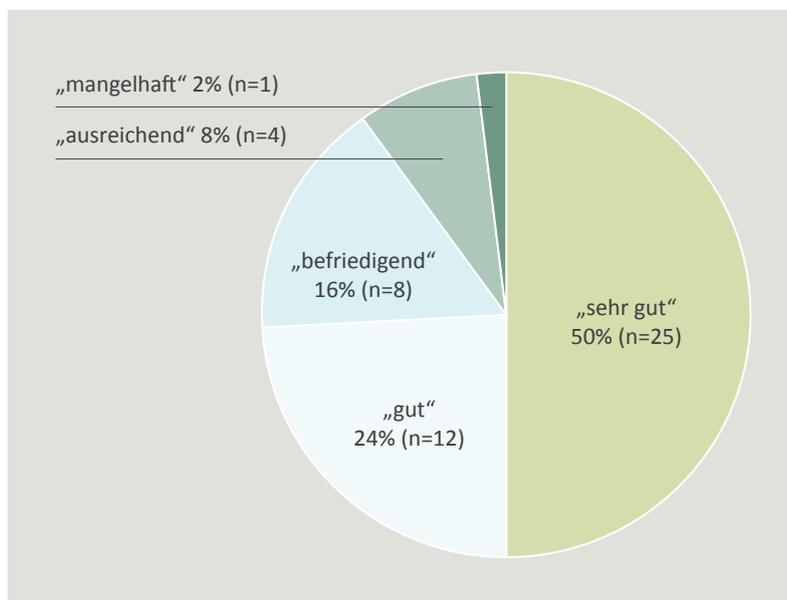
Auch diejenigen, die angaben, keine\*n Mentor\*in zu haben oder es nicht wussten (n = 47), beantworteten gesonderte Fragen, in denen es um ihre Bedürfnisse und Wünsche im Hinblick auf die Begleitung und den Austausch im Rahmen eines potentiellen Mentorats ging (siehe *Abbildung 8*). Dabei gaben die **Befragten ohne Mentorat** zu fast gleich großen Teilen an, sich ein Mentorat zu wünschen (n = 22) bzw. sich kein Mentorat zu wünschen (n = 25). Den Wunsch nach einem Mentorat hat jedoch nur etwa jede fünfte befragte Lehrkraft ohne Mentorat (n = 9) an ihrer Schule geäußert. Gleichzeitig gab etwa ein Drittel der betreffenden Befragten an (n = 16), dass eine Mentor\*in nicht benötigt wurde, da anspruchsvolle Situationen in der Schule regelmäßig mit Kolleg\*innen besprochen werden konnten. Die dargestellten Angaben zu den Bedürfnissen und Wünschen der Ausgangsbefragten ohne Mentor\*in entsprechen dabei weitestgehend den Angaben der Eingangsbefragten ohne Mentorat, was *Abbildung 8* verdeutlicht.



**Abbildung 8:** Bedürfnisse und Wünsche der Befragten ohne Mentorat. Filterfrage (n = 47). Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich jeweils auf gültige Werte. Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

Auch regelmäßige **Unterrichtshospitationen** können die Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften im Seiteneinstieg begünstigen (Richter et al., 2023). Die große Mehrheit der Befragten (88.5 %; n = 46) gab jedoch an, dass ihr Unterricht während der gesamten Laufzeit ihres Zertifikatskurses nicht durch Hospitationen begleitet wurde. Dementsprechend wurde der Unterricht nur bei sechs der befragten Lehrkräfte (11.5 %) hospitiert. Die durchschnittliche Anzahl der über die Laufzeit des Zertifikatskurses durchgeführten Hospitationen ist daher über alle Befragten hinweg mit lediglich 0.58 (SD = 2.24; n = 52) Hospitationen sehr niedrig. Zwei Drittel der Befragten, deren Unterricht hospitiert wurde (n = 4), gaben an, dass die Hospitationen während ihrer Zertifikatskurslaufzeit durchschnittlich ein bis drei Mal durchgeführt wurden. Die anderen beiden Lehrkräfte wurden fünf bzw. 15 Mal hospitiert. Die realisierten Hospitationen wurden den Angaben der Befragten zufolge vorrangig von den Schulleitungen und Fachlehrkräften (zu jeweils 50.0 %; mit je n = 3) durchgeführt. Darüber hinaus erfolgten die Hospitationen noch durch Mentor\*innen (33.3 %; n = 2), Fachberater\*innen und Lehramtsstudierende (zu jeweils 16.6 %; mit je n = 1). Im Vergleich zur Eingangsbefragung, in der immerhin etwa ein Viertel der Lehrkräfte angab (25.9 %; n = 15), im Schuljahr der Befragung hospitiert worden zu sein, zeigt sich, dass die Ausgangsbefragten deutlich weniger Unterstützung durch begleitende Hospitationen erhielten.

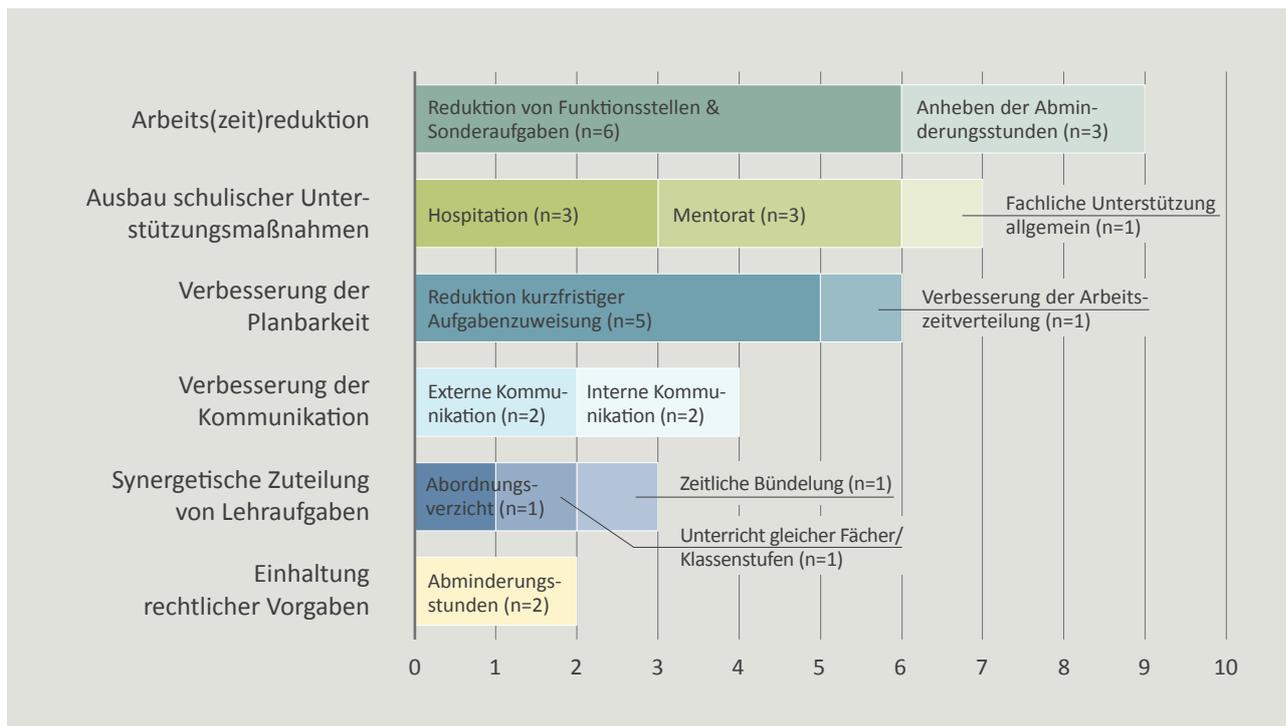
Am Ende des Fragenblocks zu den schulischen Kontextfaktoren wurden die Teilnehmenden gebeten, ihre **Schulleitungen** im Hinblick auf die Unterstützung bei der Teilnahme am Zertifikatskurs mit einer Schulnote (also von 1 = „sehr gut“ bis 6 = „ungenügend“) zu bewerten (siehe *Abbildung 9*). Insgesamt gaben etwa drei Viertel der Befragten (n = 37) ihrer Schulleitung das Prädikat „sehr gut“ oder „gut“. Etwa ein Viertel (n = 13) vergab die Noten „befriedigend“, „ausreichend“ oder „mangelhaft“. Das Prädikat „ungenügend“ wurde von keiner Lehrkraft vergeben. Die Durchschnittsnote liegt über alle Befragten hinweg bei 1,88 (SD = 1.08; n = 50) und ist damit nur unwesentlich besser als die durchschnittliche Benotung von 1,90 in der Eingangsbefragung (n = 51). Dabei ist die vergebene Durchschnittsnote der Befragten der Schulform Grundschule am besten (MW = 1.62; SD = 1.04; n = 13), gefolgt von den Befragten der Schulformen Gymnasium (MW = 1.94; SD = 0.97; n = 17) und Sekundarschule (MW = 2.00; SD = 1.21; n = 20).



**Abbildung 9:**

Beurteilung der Unterstützung durch die Schulleitung. Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich auf gültige Werte (n = 50). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

Schließlich hatten die Befragten die Möglichkeit, in einem **offenen Antwortformat** zu schildern, wie die **Schulleitung** ihre Teilnahme am Zertifikatskurs noch besser hätte unterstützen können. Von dieser Gelegenheit machten insgesamt 27 der 52 Befragten (51.9 %) Gebrauch. Sieben Personen äußerten ausschließlich Zufriedenheit (z. B. „Meine Schulleitung hat im Rahmen ihrer Möglichkeiten sehr gut gehandelt“; „Ich hätte mir keine bessere Unterstützung wünschen können“). Bei 20 Personen (38,5 % aller Befragten) konnten hingegen 31 konkrete Verbesserungsvorschläge identifiziert und in sechs Kategorien zusammengefasst werden, die in



**Abbildung 10:** Verbesserungsvorschläge bzgl. der Unterstützung durch die Schulleitung. Offene Frage. Mehrfachnennungen möglich. n = 20 (Antworten ohne Verbesserungsvorschlag wurde als fehlende Werte behandelt).

Abbildung 10 dargestellt sind. Am häufigsten wurde die **Reduktion der Arbeitsbelastung** bzw. der Arbeitszeit genannt (29.0 % der Vorschläge; n = 9). Dazu zählten insbesondere der Verzicht auf schulische Funktionsstellen oder Sonderaufgaben während des Zertifikatskurses (n = 6) sowie die Erhöhung offiziell bewilligter Abminderungsstunden (n = 3). Weitere häufige Vorschläge betrafen den **Ausbau schulischer Unterstützungsmaßnahmen** (22.6 % der Vorschläge; n = 7), insbesondere durch Hospitation (n = 3) und Mentorat (n = 3) sowie die **Verbesserung der Planbarkeit** (19.4 % der Vorschläge; n = 6), vor allem durch die Reduktion kurzfristiger Aufgabenzuweisungen wie etwa Vertretungsaufgaben (n = 5). Bezüglich der **Kommunikation** mit der Schulleitung (12.9 % der Vorschläge; n = 4) wurden sowohl externe als auch interne Aspekte genannt (jeweils n = 2). Im Bereich der externen Kommunikation wünschten sich die Befragten den Austausch der Schulleitung mit den Verantwortlichen des Zertifikatskurses oder dem Landesschulamt, um beispielsweise bestehende Fragen zu klären. Im Bereich der internen Kommunikation äußerten die Befragten den Wunsch nach wertschätzendem Kommunikationsverhalten und höherer Transparenz seitens der Schulleitung. Weitere Vorschläge betrafen eine **synergetische Zuteilung von Lehraufgaben** (9.7 % der Vorschläge; n = 3), wobei es um die Reduktion von Abordnungen an andere Schulen, das Unterrichten in mehreren Fächern und Klassenstufen sowie eine Bündelung der Unterrichtstätigkeiten auf weniger Wochentage ging (jeweils n = 1). Schließlich wurde die **Einhaltung rechtlicher Vorgaben** seitens der Schulleitung angesprochen (6.5 % der Vorschläge; n = 2), insbesondere hinsichtlich der zugesagten Abminderungsstunden (n = 2).

Die schulischen **Rahmenbedingungen und Unterstützungsangebote** sind – wie schon in der Eingangsbefragung (Gabriel & Teistler, 2022) festgestellt – **insgesamt** als eher **heterogen** zu beurteilen. Das heißt, die schulischen Kontextfaktoren waren bei den hier Befragten so ausgeprägt, dass sie die Nutzung der Weiterbildungsangebote im Rahmen der Zertifikatskurse sowohl gefördert als auch behindert haben könnten. Besonders verschiedene Formen praktischer und emotionaler Unterstützung stellen für die Berufsausübung und das Wohlbefinden (seiteneinsteigender) Lehrpersonen wichtige Ressourcen dar (Richter et al., 2023; Rothland, 2013; Schnebel, 2019; Zaruba et al. 2023). Allerdings waren vor allem die schulischen Unterstützungsleistungen (mit Ausnahme der Unterstützung durch die Schulleitung) bei der Mehrheit der hier Befragten über die Laufzeit der Zertifikatskurse eher gering ausgeprägt.

### 5.3 Aspekte der professionellen Kompetenz

Im Rahmen der vorliegenden Begleitforschung fokussieren wir sowohl das **selbsteingeschätzte Professionswissen** im fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Bereich als auch die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte im Seiteneinstieg. Beide Aspekte lassen sich der motivationalen Dimension der professionellen Lehrkompetenz zuordnen (Cramer, 2012), die – in Abhängigkeit von der Nutzung bestimmter (Weiter-)Bildungsangebote – einen maßgeblichen Einfluss auf die Unterrichtsqualität, den Lernerfolg der Schüler\*innen und den Berufserfolg (inklusive berufliches Befinden) der Lehrenden haben kann (Kunter et al., 2020). Im Folgenden wird aufgezeigt, wie die beiden **motivationalen Kompetenzaspekte** bei den hier befragten Lehrkräften am Ende der Zertifikatskurslaufzeit ausgeprägt waren. Da seiteneinsteigende Lehrpersonen nach Abschluss von nachqualifizierenden Maßnahmen über vergleichbare Kompetenzen verfügen sollten wie grundständig ausgebildete Lehrpersonen (KMK, 2013), werden die Ergebnisse an ausgewählten Stellen mit Forschungsarbeiten verglichen, in denen grundständig ausgebildete Lehrkräfte befragt wurden.

#### Selbsteinschätzung des Professionswissens

Die Lehrkräfte wurden im Rahmen der Befragung gebeten, die aktuelle Ausprägung ihres Professionswissen in den Bildungswissenschaften (Schulpädagogik und pädagogische Psychologie), im studierten Unterrichtsfach und in der entsprechenden Fachdidaktik anhand einer achtstufigen Skala von „keinerlei Wissen“ (1) bis „sehr viel Wissen“ (8) einzuschätzen. Die *Tabellen 6 bis 8* zeigen die deskriptiven Kennwerte für die einzelnen abgefragten **Facetten** in den drei Wissensbereichen.

Facette des bildungswissenschaftlichen Wissens	N	MW	SD	MD	Min	Max
Spezifika des Lehrer*innenberufs (z.B. Anforderungen der Berufsrolle; Antinomien; Belastungserleben)	50	5.66	1.44	6	2	8
Instruktion (z.B. verständliche Darstellung und Erklärung von Themen; Förderung kooperativen und selbstregulierten Lernens)	51	5.31	1.42	6	1	7
Unterrichtliche Ordnung/Klassenführung (z.B. Prävention und Intervention von Unterrichtsstörungen; Gestaltung positiver Beziehungen)	51	5.25	1.74	6	1	8
Motivierung (z.B. motivierende Gestaltung der Lernumgebung; Beeinflussung des Fähigkeitsselbstkonzepts)	51	5.08	1.85	6	1	8
Lern- und Leistungsdiagnostik (z.B. Gütekriterien und Bezugsnormen bei der Leistungsfeststellung; lernförderliche Gestaltung von Leistungsrückmeldungen)	50	4.84	1.48	5	1	7
Heterogenität und Inklusion (z.B. persönliche Lernausgangslagen; Lebenswelten von Schüler*innen)	50	4.76	1.66	5	2	7
Beratung (z.B. Aufbau von Beratungsgesprächen; Gesprächsführung)	51	5.45	1.67	6	1	8
Schulentwicklungsprozesse (z.B. Reformen im deutschen Bildungssystem; Beteiligung von Lehrkräften an Schul- und Unterrichtsentwicklung)	50	4.86	1.69	5	1	7

**Tabelle 6:** Selbsteinschätzung bildungswissenschaftliches Wissen auf Itemebene. Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich auf gültige Werte. Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt. N = Anzahl gültiger Werte; MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; MD = Median; Min = Minimaler Wert; Max = Maximaler Wert.

Facette des Fachwissens	N	MW	SD	MD	Min	Max
Grundlegende Konzepte und Theorien meines Fachs	50	5.60	1.50	6	1	8
Wesentliche Fragen und Themen meines Fachs	52	5.65	1.37	6	1	8
Erkenntnis- und Arbeitsmethoden meines Fachs	52	5.37	1.44	6	1	8
Die wichtigsten aktuellen Forschungsbefunde meines Fachs	45	4.13	1.79	4	1	8

**Tabelle 7:** Selbsteinschätzung Fachwissen auf Itemebene. N = Anzahl gültiger Werte; MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; MD = Median; Min = Minimaler Wert; Max = Maximaler Wert. Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich auf gültige Werte. Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

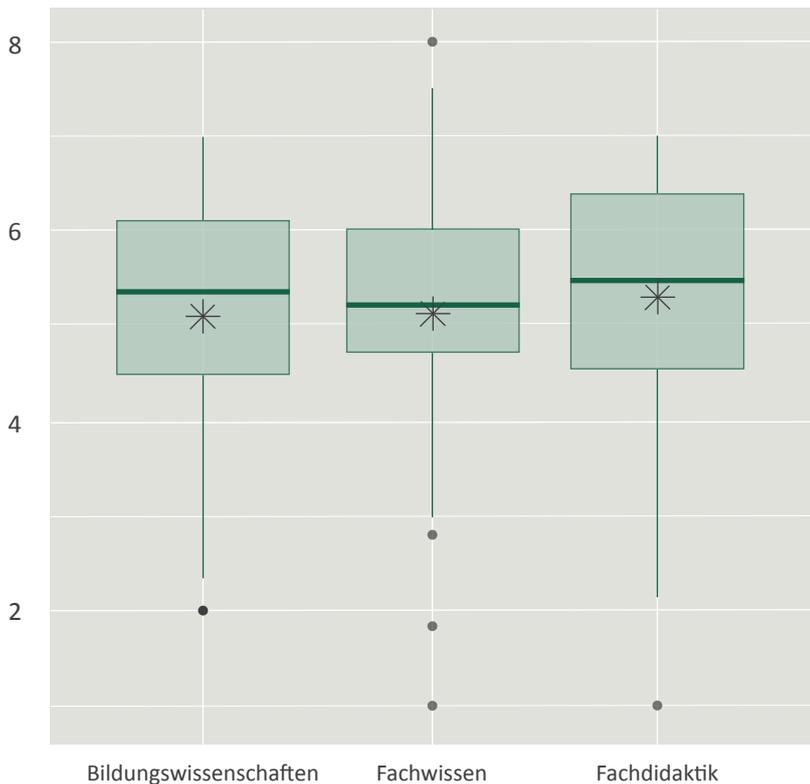
Facette des fachdidaktischen Wissens	N	MW	SD	MD	Min	Max
Verschiedene Theorien wie Wissenskonzepte, Kommunikationstheorien, Lehr-Lernstrategien etc.	51	5.16	1.46	5	1	8
Grundlagen zur Anfertigung eines praxistauglichen Unterrichtsentwurfs	50	5.58	1.65	6	1	8
Analyse und Formulierung überprüfbarer Kompetenzziele für eine Unterrichtseinheit	50	5.28	1.58	6	1	8
Auswahl und Einsatz von angemessenen Vermittlungsmethoden und -medien	50	5.38	1.56	6	1	7
Prinzipien der Überprüfung vorhandener Lehrmaterialien	47	5.13	1.60	5	1	8
Prinzipien der Reflexion und Selbstbeobachtung	50	5.40	1.59	6	1	8

**Tabelle 8:** Selbsteinschätzung fachdidaktisches Wissen auf Itemebene. N = Anzahl gültiger Werte; MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; MD = Median; Min = Minimaler Wert; Max = Maximaler Wert. Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich auf gültige Werte. Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

In Bezug auf die acht Facetten des **bildungswissenschaftlichen Wissens** schwanken die mittleren Selbsteinschätzungen zwischen 4.76 (SD = 1.66; „Heterogenität und Inklusion“) und 5.66 (SD = 1.44; „Spezifika des Lehrer\*innenberufs“). Die Mittelwerte für die vier Facetten des **Fachwissens** liegen zwischen 4.13 (SD = 1.79; „Forschungsbefunde des Fachs“) und 5.65 (SD = 1.37; „Fragen und Themen des Fachs“). Für die sechs Facetten des **fachdidaktischen Wissens** schwanken die Mittelwerte zwischen 5.13 (SD = 1.60; „Prinzipien der Überprüfung vorhandener Lehrmaterialien“) und 5.58 (SD = 1.65; „Grundlagen zur Anfertigung eines praxistauglichen Unterrichtsentwurfs“). Insgesamt liegen also die Mittelwerte für die einzelnen abgefragten Wissensfacetten der drei Professionsbereiche nahe beieinander; und zwar größtenteils im höheren moderaten Bereich. Gleichzeitig streuen die Werte der einzelnen Befragten jedoch teilweise relativ stark um die jeweiligen Mittelwerte, was indiziert, dass nicht alle Lehrkräfte ihr Wissen in den einzelnen Facetten als moderat einstufen. Oder anders ausgedrückt, einige Befragte schätzten ihr Wissen in vereinzelter Facetten als (sehr) hoch oder als (sehr) niedrig ein.

Für die drei Wissensbereiche wurden ebenfalls die **durchschnittlichen Selbsteinschätzungen** über die entsprechenden Wissensfacetten hinweg berechnet (siehe *Abbildung 11*). Dabei wurde das **fachdidaktische Wissen** von den Befragten im Durchschnitt am höchsten eingeschätzt (6 Items; MW = 5.32; SD = 1.37), gefolgt vom **Fachwissen** (4 Items; MW = 5.15; SD = 1.43). Ihr **bildungswissenschaftliches Wissen** schätzten die Befragten durchschnittlich am niedrigsten ein (8 Items; MW = 5.12; SD = 1.32). Insgesamt liegen die mittleren Selbsteinschätzungen und die entsprechenden Streuungen für die drei Wissensbereiche jedoch sehr nahe

beieinander. Das heißt, die befragten Lehrkräfte schätzten ihr Wissen in allen drei Fachbereichen am Ende des Zertifikatskurses durchschnittlich im leicht erhöhten moderaten Bereich ein, wobei die Werte der Befragten – analog zum obigen Befund – in allen drei Bereichen relativ stark variieren. Das bedeutet, dass lange nicht alle Seiteneinsteigenden ihr Wissen in den drei Fachbereichen durchschnittlich als moderat bewerteten. Oder anders ausgedrückt, einige Befragte schätzten ihr Wissen in einem oder mehreren der drei Bereiche durchschnittlich als (sehr) hoch oder als (sehr) niedrig ein.



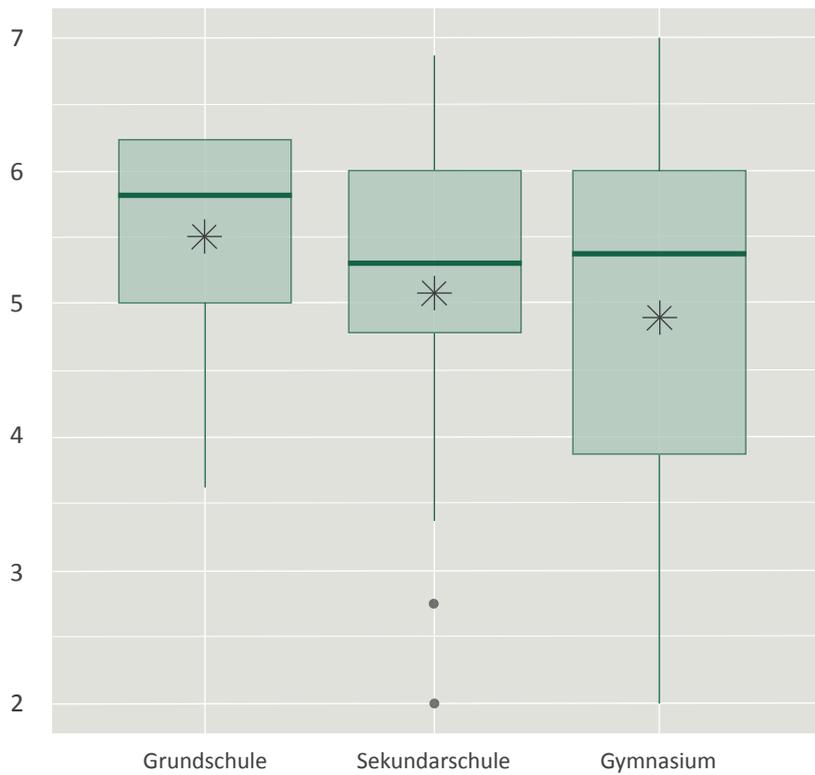
**Abbildung 11:**

Selbsteinschätzung des Professionswissens im Überblick.

Antwortskala: 1 = keinerlei Wissen, 8 = sehr viel Wissen. Die Skalenskennwerte beziehen sich auf gültige Werte (von links nach rechts:  $n = 49$ ;  $n = 45$ ;  $n = 47$ ). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

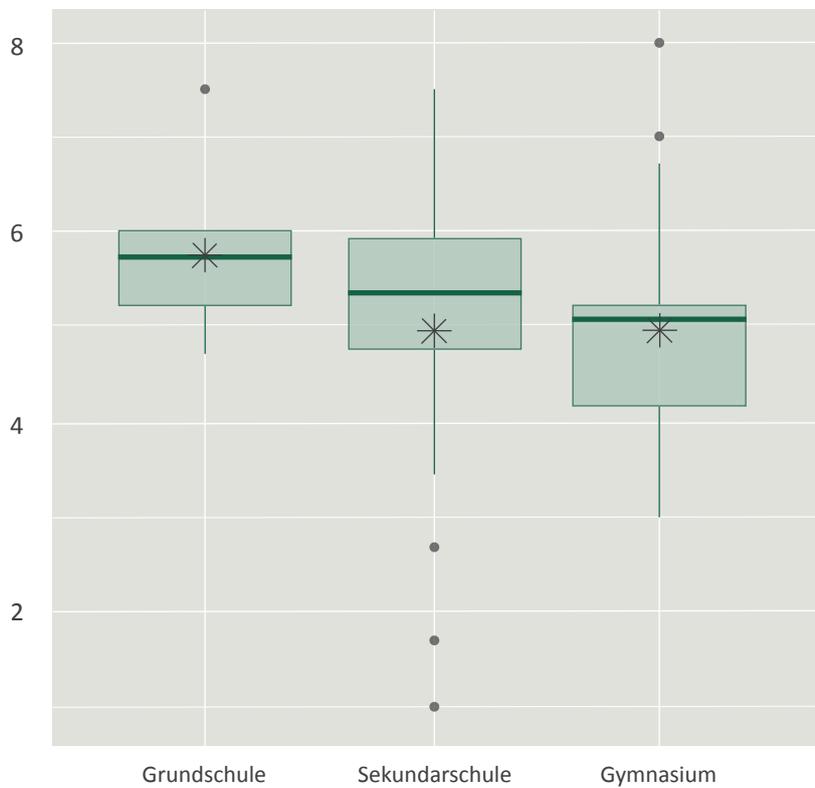
Betrachtet man die durchschnittlichen Selbsteinschätzungen des Wissens in den drei Bereichen getrennt nach den drei **Schulformen** der Teilnehmenden, so zeigen sich geringfügige Unterschiede (siehe *Abbildungen 12 bis 14*). Die Befragten der Schulform Grundschule schätzten ihr Wissen in allen drei Bereichen durchschnittlich am höchsten ein ( $MW_{\text{Biwi}} = 5.51$ ;  $SD_{\text{Biwi}} = 0.88$ ;  $MW_{\text{Fach}} = 5.78$ ;  $SD_{\text{Fach}} = 0.79$ ;  $MW_{\text{Didaktik}} = 5.50$ ;  $SD_{\text{Didaktik}} = 1.30$ ), gefolgt von den Befragten der Schulform Sekundarschule ( $MW_{\text{Biwi}} = 5.08$ ;  $SD_{\text{Biwi}} = 1.33$ ;  $MW_{\text{Fach}} = 4.99$ ;  $SD_{\text{Fach}} = 1.70$ ;  $MW_{\text{Didaktik}} = 5.40$ ;  $SD_{\text{Didaktik}} = 1.37$ ). Die Teilnehmenden der Schulform Gymnasium schätzten ihr Wissen in den drei Bereichen im Durchschnitt jeweils am niedrigsten ein ( $MW_{\text{Biwi}} = 4.90$ ;  $SD_{\text{Biwi}} = 1.53$ ;  $MW_{\text{Fach}} = 5.00$ ;  $SD_{\text{Fach}} = 1.35$ ;  $MW_{\text{Didaktik}} = 5.09$ ;  $SD_{\text{Didaktik}} = 1.49$ ).

Trotz der dargestellten geringfügigen Schulform-Unterschiede lässt sich insgesamt konstatieren, dass das **selbsteingeschätzte Professionswissen** der Befragten – unabhängig vom eingeschätzten Wissensbereich oder der studierten Schulform – **durchschnittlich im höheren moderaten Bereich** liegt. Das bedeutet, die befragten Lehrkräfte schätzten ihre Wissensbestände in Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft am Ende ihres Zertifikatskurses im Durchschnitt weder besonders hoch noch besonders niedrig ein. Gleichzeitig lässt sich – ebenfalls unabhängig von Wissensbereich und Schulform – eine hohe Streuung der durchschnittlichen Wissens-Selbsteinschätzungen feststellen, sodass die vorherige Aussage auf Individualebene nicht für alle Befragten zutrifft. Das heißt, es gab auch einige Befragte, die ihr Wissen in einzelnen Bereichen (sehr) hoch oder (sehr) niedrig einstufen. Insgesamt ist jedoch die in dieser Studie ermittelte durchschnittliche Ausprägung des selbsteingeschätzten Professionswissens der hier befragten Lehrkräfte im Seiteneinstieg vergleichbar mit den Selbsteinschätzungen von **grundständig ausgebildeten Lehrpersonen** (z. B. Cramer, 2012).



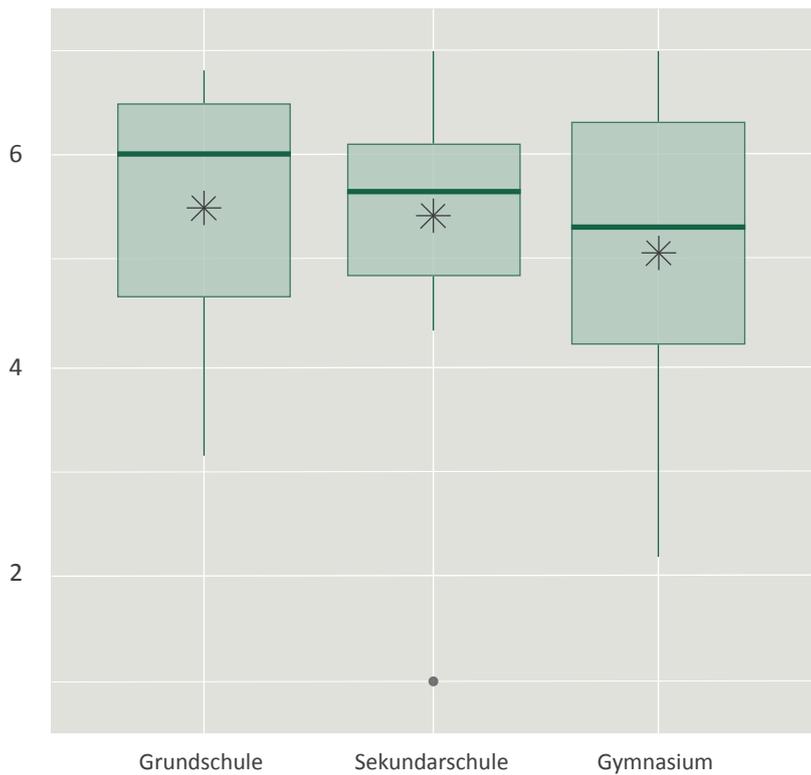
**Abbildung 12:**

Selbsteinschätzung des bildungswissenschaftlichen Wissens nach Schulform. Antwortskala: 1 = keinerlei Wissen, 8 = sehr viel Wissen. Die Skalenkennwerte beziehen sich auf gültige Werte (von links nach rechts: n = 12; n = 18; n = 19). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.



**Abbildung 13:**

Selbsteinschätzung des Fachwissens nach Schulform. Antwortskala: 1 = keinerlei Wissen, 8 = sehr viel Wissen. Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich auf gültige Werte (von links nach rechts: n = 9; n = 18; n = 18). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.



**Abbildung 14:**

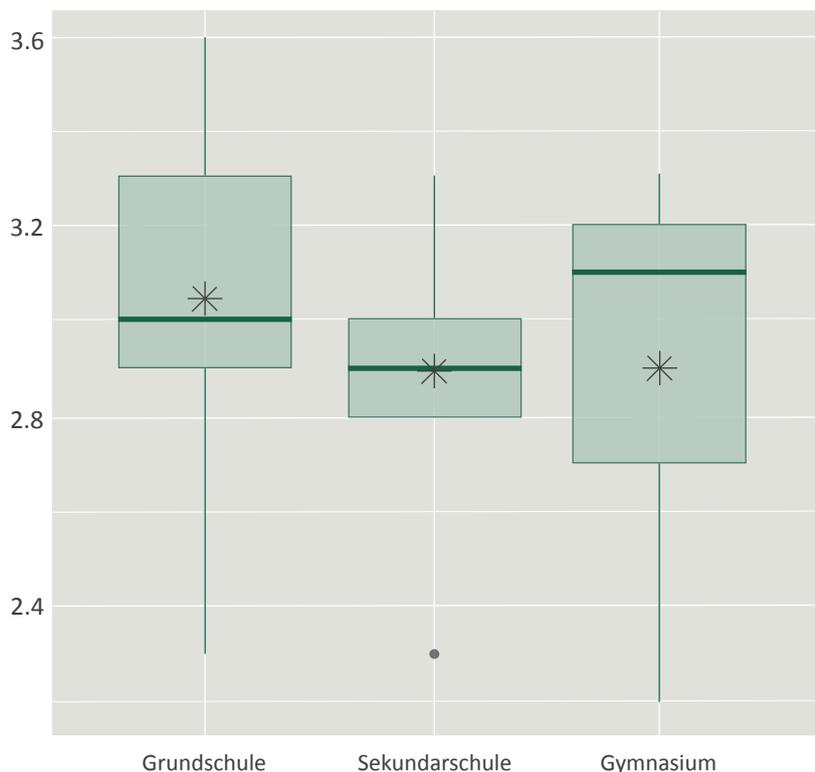
Selbsteinschätzung des fachdidaktischen Wissens nach Schulform.

Antwortskala: 1 = keinerlei Wissen, 8 = sehr viel Wissen. Die Skalenkennwerte beziehen sich auf gültige Werte (von links nach rechts:  $n = 13$ ;  $n = 18$ ;  $n = 16$ ). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

## Selbstwirksamkeit als Lehrperson

Als weiterer Aspekt der professionellen Kompetenz wurde die Lehrer\*innen-Selbstwirksamkeit der Seiteneinsteigenden am Ende des Zertifikatskurses erfasst. Dieses Konstrukt bezieht sich auf die Überzeugung einer Lehrkraft darüber, inwieweit es ihr gelingt, herausfordernde Aufgaben und Situationen ihres Berufs effektiv und erfolgreich zu bewältigen (Kunter et al., 2020). Die Antworten auf die zehn Items der Selbstwirksamkeitsskala erfolgten auf einer vierstufigen Skala von „stimmt nicht“ (1) bis „stimmt genau“ (4). Der Mittelwert liegt für die 27 Personen, die die Items der Skala vollständig beantwortet haben, bei 2.97, wobei die Werte der einzelnen Befragten relativ wenig variieren ( $SD = 0.34$ ;  $Min = 2.20$ ;  $Max = 3.60$ ). Das bedeutet, die Seiteneinsteigenden schätzten ihre Selbstwirksamkeit als Lehrkraft **durchschnittlich als moderat positiv** ein. Die Befragten waren also eher davon überzeugt, dass sie die Fähigkeiten und Ressourcen besitzen, schwierige und herausfordernde Aufgaben des Lehrer\*innenberufs erfolgreich zu bewältigen. Die Mittelwerte für die einzelnen Items der eingesetzten Skala liegen dabei zwischen 2.52 ( $SD = 0.58$ ; Itemwortlaut: „Ich kann Veränderungen in Schule und Unterricht auch gegenüber skeptischen Kolleg\*innen durchsetzen.“) und 3.30 ( $SD = 0.61$ ; Itemwortlaut: „Ich traue mir zu, die Schüler\*innen für neue Projekte zu begeistern.“). Das bedeutet, die Selbstwirksamkeit der Befragten ist in Bezug auf die einzelnen mit den Items abgefragten Aufgaben des Lehrberufs relativ ähnlich ausgeprägt.

Betrachtet man die Selbstwirksamkeitserwartungen der Teilnehmenden getrennt nach den drei **Schulformen**, zeigt sich ein ähnliches Bild wie für die Selbsteinschätzung des Professionswissen (siehe *Abbildung 15*). Die Befragten der Schulform Grundschule wiesen die am höchsten ausgeprägte Selbstwirksamkeit auf ( $MW = 3.05$ ;  $SD = 0.35$ ), gefolgt von den Befragten der Schulformen Gymnasium ( $MW = 2.90$ ;  $SD = 0.45$ ) und Sekundarschule ( $MW = 2.89$ ;  $SD = 0.28$ ). Die Mittelwerte und Streuungen für die drei Schulformen sind jedoch vergleichbar. Das heißt, die Seiteneinsteigenden hatten am Ende ihres Zertifikatskurses über alle Schulformen hinweg eine moderat positiv ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die verschiedenen Aufgaben einer Lehrperson. Dabei ist die hier ermittelte Ausprägung minimal positiver als die von **grundständig ausgebildeten Lehrpersonen** (z. B. Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Hallum, 2008).



**Abbildung 15:**

Selbstwirksamkeitserwartung als Lehrperson nach Schulform.

Antwortskala: 1 = stimmt nicht, 4 = stimmt genau. Die Skalenkennwerte beziehen sich auf gültige Werte (von links nach rechts: n = 13; n = 9; n = 5). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

## 5.4 Berufliches Befinden

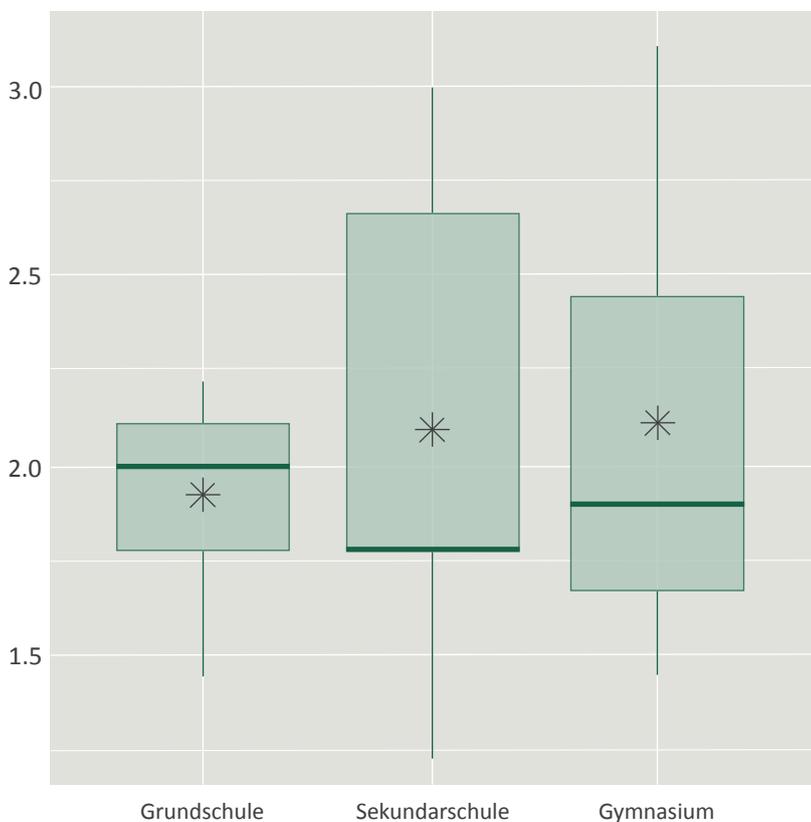
Im Rahmen der vorliegenden Studie fokussieren wir die **emotionale Erschöpfung**, das **Belastungserleben** und die **Berufszufriedenheit** als Aspekte des beruflichen Befindens der Lehrkräfte im Seiteneinstieg. Grundsätzlich steht das Befinden im Lehrberuf in einem wechselseitigen Zusammenhang mit den Professionalisierungsprozessen von Lehrpersonen (Kunter et al., 2020). Einerseits wird das Befinden von den Aspekten der professionellen Kompetenz (siehe *Abschnitt 5.3*) beeinflusst, da diese als berufliche Ressourcen wirken und damit negatives Belastungserleben und die Entstehung langfristiger Beanspruchungsfolgen wie Burnout abmildern können (Cramer et al., 2018). Andererseits stellen psychische Erkrankungen wie Burnout persönliche Belastungsfaktoren dar, die wiederum die Professionalisierungsprozesse und die Berufsausübung von Lehrkräften maßgeblich beeinträchtigen können (Cramer et al., 2018). Im Folgenden wird aufgezeigt, wie die ausgewählten Aspekte beruflichen Befindens bei den hier befragten Lehrkräften im Seiteneinstieg am Ende der Zertifikatskurse ausgeprägt waren. Analog zum vorherigen Abschnitt werden diese Ergebnisse in Beziehung gesetzt zu Studien, in denen das berufliche Wohlbefinden von grundständig ausgebildeten Lehrpersonen untersucht wurde.

### Emotionale Erschöpfung

Die emotionale Erschöpfung gilt als das wichtigste von insgesamt drei **Burnout-Kernsymptomen** (Seidler et al., 2014) und bezieht sich auf Gefühle der emotionalen Überforderung und Erschöpfung durch die Arbeit. Die Antworten auf die neun Items der eingesetzten Erschöpfungsskala erfolgten auf einer vierstufigen Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ (1) bis „trifft voll und ganz zu“ (4). Der Mittelwert liegt für die 27 Befragten, die die Items der Skala vollständig beantwortet haben, bei 2.02, wobei die Werte der einzelnen Befragten wenig bis moderat variieren (SD = 0.49; Min = 1.22; Max = 3.11). Das bedeutet, abgesehen von zwei „Ausreißern“ mit Mittelwerten über 3.0, fühlten sich die meisten Befragten am Ende ihres Zertifikatskurses durch ihren Beruf als Lehrkraft tendenziell **eher nicht überfordert und erschöpft**, was ein Hinweis darauf ist, dass die befragten Lehrkräfte zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt im Durchschnitt eher nicht Burnout gefährdet waren. Die Mittelwerte für die einzelnen Items der Skala liegen dabei zwischen 1.48 (SD = 0.70; Itemwortlaut: „Ich glaube,

ich bin mit meinem Latein am Ende.“) und 2.67 (SD = 0.68; Itemwortlaut: „Am Ende des Schultages fühle ich mich erledigt.“). Das heißt, die einzelnen abgefragten Aspekte zur emotionalen Erschöpfung waren bei den teilnehmenden Lehrkräften jeweils niedrig bis moderat ausgeprägt.

Betrachtet man die emotionale Erschöpfung der Teilnehmenden getrennt nach den drei **Schulformen**, so zeigen sich – ähnlich wie bei den Aspekten zur professionellen Kompetenz im vorherigen Kapitel – geringfügige Unterschiede (siehe *Abbildung 16*). Die Befragten der Schulform Grundschule wiesen die am niedrigsten ausgeprägte emotionale Erschöpfung auf (MW = 1.92; SD = 0.26), gefolgt von den Befragten der Schulformen Sekundarschule (MW = 2.10; SD = 0.64) und Gymnasium (MW = 2.11; SD = 0.67). Die Mittelwerte und Streuungen für die drei Schulformen liegen jedoch insgesamt relativ nahe beieinander. Das heißt, die emotionale Erschöpfung als Burnout-Kernsymptom war am Ende der Zertifikatskurse über alle Schulformen hinweg bei den befragten Lehrkräften im Seiteneinstieg eher gering ausgeprägt.



**Abbildung 16:**

Emotionale Erschöpfung nach Schulform.

Antwortskala: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft voll und ganz zu. Die Skalenskennwerte beziehen sich auf gültige Werte (von links nach rechts: n = 13; n = 9; n = 5).

Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

## Berufliches Belastungserleben

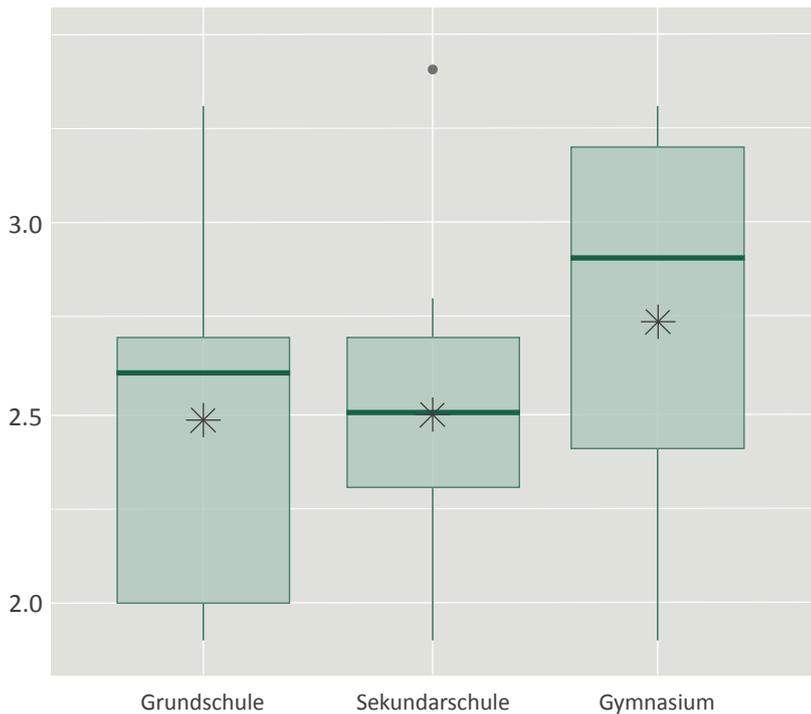
Als weiteren Aspekt des beruflichen Befindens betrachten wir mit der Erfassung des Belastungserlebens, inwieweit die Lehrkräfte ihren **Beruf als negativen Belastungsfaktor** bewerten, weil bereits diese Art der Wahrnehmung ein negatives Beanspruchungserleben und dadurch auf Dauer auch die Entstehung von Burnout begünstigen kann (Lazarus & Folkmann, 1984). Die Antworten auf die zehn Items der Skala zum Belastungserleben erfolgten ebenfalls auf einer vierstufigen Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ (1) bis „trifft voll und ganz zu“ (4). Der Mittelwert liegt für die 27 Befragten, die die Items der Skala vollständig beantwortet haben, bei 2.53, wobei die Werte der einzelnen Befragten wenig bis moderat variieren (SD = 0.49; Min = 1.90; Max = 3.40). Das bedeutet, durchschnittlich bewerteten die Befragten ihre Arbeit als Lehrkraft teilweise als negativen Belastungsfaktor, was ein **moderat ausgeprägtes berufliches Belastungserleben** indiziert. Da das Belastungserleben, wie oben bereits erwähnt, prädiktiv für die Entstehung von Stress und Burnout im Lehrberuf ist, gibt *Tabelle 9* einen detaillierteren Einblick in die Bewertung der einzelnen Items der verwendeten Belastungsskala. Daraus kann abgelesen werden, welche Aspekte wie stark zum Belastungserleben der hier Befragten beitragen.

Itemwortlaut	N	MW	SD	MD	Min	Max
Die Anforderungen der Öffentlichkeit an die Zeit einer Lehrkraft sind übermäßig hoch.	27	2.96	0.76	3	1	4
*Der Lehrberuf ist auch nicht anstrengender als andere Berufe.	27	2.78	0.75	3	1	4
*Als Lehrer*in hat man auch nicht mehr Ärger und Unannehmlichkeiten als in anderen Berufen.	27	2.70	0.87	3	1	4
*Ich glaube nicht, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet.	27	2.63	0.88	3	1	4
Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein.	27	2.52	0.85	2	1	4
* Wenn ich mir die Freizeit gut einteile, habe ich genug Zeit zum Entspannen.	27	2.48	0.75	2	1	4
Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespannt.	27	2.48	0.75	2	1	4
Der berufliche Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus.	27	2.41	0.84	2	1	4
* Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für Familie und Hobbies.	27	2.33	0.83	2	1	4
Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrberufs nicht fertig werde.	27	2.00	0.78	2	1	4

**Tabelle 9:** Belastungserleben auf Itemebene. \* = umkodiertes Item<sup>9</sup>. N = Anzahl gültiger Werte; MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; MD = Median; Min = Minimaler Wert; Max = Maximaler Wert. Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich auf gültige Werte. Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

<sup>9</sup> Ein umkodiertes Item ist eine Frage, deren Antwortskala transformiert bzw. umgekehrt wird, sodass sie mit anderen Items konsistent vergleichbar ist. Diese Umkodierung wird verwendet, um Antworten in die gleiche Richtung zu interpretieren, insbesondere wenn einige Fragen bzw. Items einer Skala „positiv“ und andere „negativ“ formuliert sind.

Insgesamt sind die Einzelbewertungen mit Mittelwerten zwischen 2.00 (SD = 0.76) und 2.96 (SD = 0.68) größtenteils im moderaten Bereich angesiedelt. Das bedeutet, alle der hier abgefragten Aspekte tragen mit ähnlicher Gewichtung zum durchschnittlich moderat ausgeprägten Belastungserleben der befragten Lehrkräfte bei. Die relativ hohen Streuungen der Einzelitems deuten jedoch gleichzeitig darauf hin, dass diese Aussage auf Individualebene nicht für alle Befragten gelten muss. Das heißt, möglicherweise gab es einige Befragte, für die einzelne der hier abgefragten Belastungsaspekte vollumfänglich zutrafen, während andere überhaupt nicht zutreffend waren.



**Abbildung 17:**

Belastungserleben nach Schulform.

Antwortskala: 1 = trifft überhaupt nicht zu,

4 = trifft voll und ganz zu. Die Skalenskenn-

werte beziehen sich auf gültige Werte

(von links nach rechts: n = 13; n = 9; n = 5).

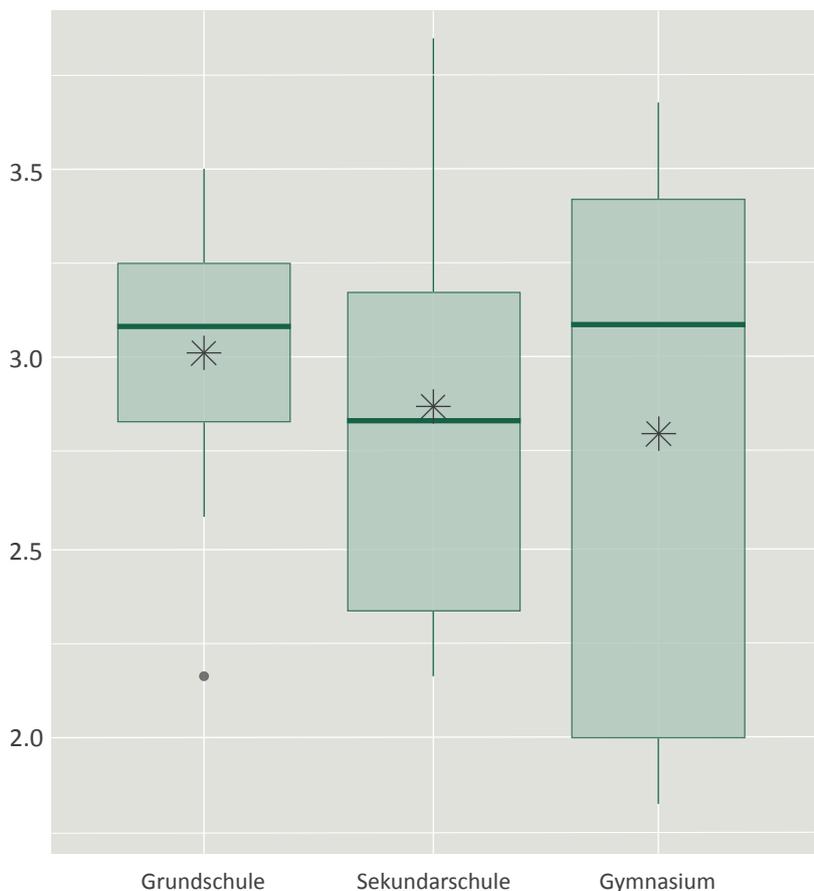
Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

Betrachtet man das berufliche Belastungserleben der Teilnehmenden getrennt nach den drei **Schulformen** (siehe *Abbildung 17*), zeigt sich ein ähnliches Bild wie für die emotionale Erschöpfung der Befragten. Die Lehrkräfte der Schulform Grundschule wiesen das am niedrigsten ausgeprägte berufliche Belastungserleben auf (MW = 2.48; SD = 0.48), gefolgt von den Befragten der Schulformen Sekundarschule (MW = 2.49; SD = 0.46) und Gymnasium (MW = 2.74; SD = 0.59). Ähnlich wie für den Aspekt der emotionalen Erschöpfung liegen auch hier die Mittelwerte und Streuungen der drei Schulformen sehr nahe beieinander. Das heißt, das berufliche Belastungserleben der hier befragten Lehrkräfte im Seiteneinstieg kann über alle Schulformen hinweg als moderat eingeschätzt werden.

## Berufszufriedenheit

Als letzten Faktor des beruflichen Befindens fokussieren wir die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte im Seiteneinstieg, die durch **positive Gefühle und Gedanken** bzw. die Abwesenheit negativer Gefühle und Gedanken bezüglich der Lehrtätigkeit gekennzeichnet ist und daher vor der Burnout-Entstehung schützen kann (Lazarus & Folkmann, 1984). Die Antworten auf die zwölf Items der eingesetzten Skala zur Berufszufriedenheit erfolgten ebenfalls auf einer vierstufigen Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ (1) bis „trifft voll und ganz zu“ (4). Der Mittelwert liegt für die 27 Befragten, die die Items der Skala vollständig beantwortet haben, bei 2.93, wobei die Werte der einzelnen Befragten moderat variieren (SD = 0.54; Min = 1.83; Max = 3.83). Das bedeutet, die Befragten verknüpfen mit ihrer Lehrtätigkeit eher positive und weniger negative Gefühle und Gedanken, was im Durchschnitt auf eine **eher hoch ausgeprägte Berufszufriedenheit** hindeutet. Die Mittelwerte für die einzelnen Items der Skala schwanken dabei zwischen 1.48 (SD = 0.75; Itemwortlaut: „Meine Arbeit macht mir nur wenig Spaß.“) und 3.11 (SD = 0.75; Itemwortlaut: „Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.“). Das heißt, die durchschnittlichen Bewertungen der einzelnen abgefragten Aspekte zur Berufszufriedenheit variieren relativ stark.

Des Weiteren zeigt der **Schulformvergleich** auch für die Berufszufriedenheit eine tendenziell günstigere Ausprägung bei den Angehörigen der Schulform Grundschule (MW = 3.01; SD = 0.38), gefolgt von den Befragten der Schulformen Sekundarschule (MW = 2.87; SD = 0.60) und Gymnasium (MW = 2.80; SD = 0.83) (siehe *Abbildung 18*). Allerdings liegen die Mittelwerte und Streuungen der drei Schulformen wieder sehr nahe beieinander, so dass über alle Schulformen hinweg konstatiert werden kann, dass die befragten Lehrkräfte mit ihrem Beruf durchschnittlich eher zufrieden sind.



**Abbildung 18:**

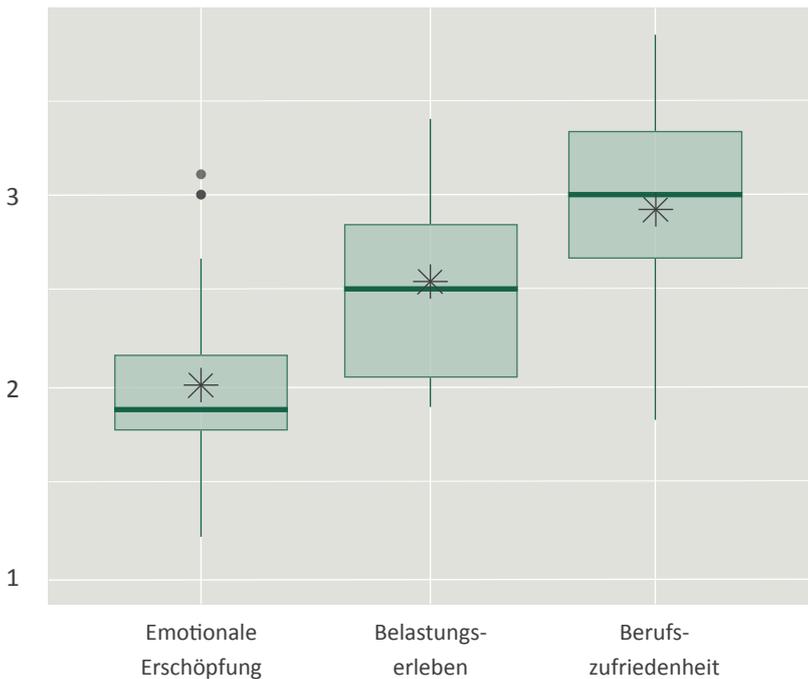
Berufszufriedenheit nach Schulform.

Antwortskala: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft voll und ganz zu. Die Skalenskennwerte beziehen sich auf gültige Werte (von links nach rechts: n = 13; n = 9; n = 5).

Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

## Überblick und Zusammenhänge

In *Abbildung 19* sind die Ausprägungen der drei Aspekte des beruflichen Befindens bei den hier befragten Lehrpersonen im Überblick dargestellt. Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse, dass die **emotionale Erschöpfung** eher gering (MW = 2.02; SD = 0.49), das **Belastungserleben** moderat (MW = 2.53; SD = 0.49) und die **Berufszufriedenheit** eher hoch (MW = 2.93; SD = 0.54) ausgeprägt sind. Gleichzeitig streuen die Werte der Befragten durchschnittlich moderat um den jeweiligen Mittelwert, so dass einige der Befragten Lehrkräfte teilweise sehr stark von den dargestellten durchschnittlichen Ausprägungen in den Befindensvariablen abweichen.



**Abbildung 19:**

Berufliches Befinden im Überblick. Antwortskala: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft voll und ganz zu. Die Skalennennwerte beziehen sich auf gültige Werte (n = 27). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

Erwähnenswert ist zudem die weiter oben bereits angedeutete **Zusammenhangsstruktur** der drei untersuchten Aspekte des beruflichen Befindens, die sich in Anlehnung an das transaktionale Stressmodell (Lazarus & Folkmann, 1984) wie folgt beschreiben lässt: Die Bewertung der Lehrtätigkeit als negativen Belastungsfaktor begünstigt das Auftreten langfristiger negativer Beanspruchungsfolgen wie beispielsweise emotionaler Erschöpfung als Kernsymptom von Burnout, während die Berufszufriedenheit – als Ausdruck positiver Bewertungsprozesse – vor solchen negativen Folgen schützen kann. Gleichzeitig wird angenommen, dass negative Beanspruchungsfolgen auf die die Art und Weise der Wahrnehmung und Bewertung der beruflichen Tätigkeit zurückwirken. Die **korrelativen Analysen** (siehe *Tabelle 10*) können diese theoretischen Annahmen größtenteils bestätigen. Zur Interpretation von Korrelationen steht auf Seite 43 eine Infobox zur Verfügung.

Variablen	Emotionale Erschöpfung	Belastungserleben	Berufszufriedenheit
Emotionale Erschöpfung	-	0.64	-0.67
Belastungserleben	0.64	-	-0.42
Berufszufriedenheit	-0.67	-0.42	-

**Tabelle 10:** Korrelationen der Aspekte des beruflichen Befindens. Berechnet wurden Spearman-Rangkorrelationskoeffizienten. Die angegebenen Korrelationen beziehen sich auf gültige Werte (n = 27). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt. Alle Werte sind auf dem Niveau von 0.05 signifikant.

Signifikante Zusammenhänge zeigen sich erwartungskonform zwischen allen untersuchten Befindensaspekten. Dabei ist das **Belastungserleben** signifikant positiv mit dem Burnout-Symptom der emotionalen Erschöpfung assoziiert. Das bedeutet, je höher das berufliche Belastungserleben bei den Befragten ausgeprägt ist, desto höher ist auch ihre subjektiv erlebte emotionale Erschöpfung. Demgegenüber ist die **Berufszufriedenheit** signifikant negativ mit emotionaler Erschöpfung korreliert. Das heißt, je zufriedener die befragten Lehrkräfte mit ihrem Beruf sind, desto geringer ist das Empfinden emotionaler Erschöpfung. Die Stärke dieser beiden Zusammenhänge ist dabei als relativ stark zu beurteilen. Das Belastungserleben und die Berufszufriedenheit der Befragten sind wiederum signifikant negativ miteinander assoziiert, wobei die Stärke dieses Zusammenhangs als moderat einzustufen ist. Das bedeutet, dass Lehrpersonen, die ihren Beruf eher als negative Belastung wahrnehmen, mit ihrer Tätigkeit tendenziell auch weniger positive Gedanken und Gefühle (im Sinne der beruflichen Zufriedenheit) verbinden. Insgesamt stehen die hier dargestellten korrelativen Befunde im Einklang mit dem transaktionalen Stressmodell (Lazarus & Folkmann, 1984) sowie darauf basierenden Untersuchungen mit **grundständig ausgebildeten Lehrkräften** (z. B. Heyder, 2019; Jentsch et al., 2023; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

**Infobox: Interpretation Korrelationen** (Bühner & Ziegler, 2017, S. 82, 169ff.)

Mithilfe von Korrelationen können **Zusammenhänge zwischen Variablen** bzw. Personenmerkmalen als numerische Werte dargestellt werden. Das bedeutet, eine Korrelation gibt das Ausmaß an, in dem die Ausprägung einer Variablen (z. B. Berufszufriedenheit) mit der Ausprägung einer anderen Variablen (z. B. Belastungserleben) systematisch assoziiert ist. Ein Korrelationskoeffizient kann **Werte zwischen -1 und +1** annehmen. Ein Wert von +1 steht für eine perfekte positive Korrelation, -1 für eine perfekte negative Korrelation und 0 zeigt an, dass kein Zusammenhang besteht. Je näher der Wert bei +1 oder -1 liegt, desto stärker ist der Zusammenhang. Eine positive Korrelation (Werte > 0) bedeutet, dass beide Variablen zusammen ansteigen oder abnehmen. Eine negative Korrelation (Werte < 0) liegt vor, wenn eine Variable steigt, während die andere fällt. Um zu bestimmen, ob eine in der Stichprobe gefundene Korrelation **statistisch signifikant** ist, also nicht einfach nur durch Zufall entstanden ist, kann ein inferenzstatistischer Signifikanztest eingesetzt werden. Der Test berechnet einen p-Wert, der die Wahrscheinlichkeit angibt, dass die beobachtete Korrelation nur durch Zufall entstanden ist. Demnach bedeutet ein niedriger p-Wert (z. B.  $p < 0.05$ ), dass es sehr unwahrscheinlich ist, dass der gefundene Zusammenhang nur zufällig auftritt.

Insgesamt ist das **berufliche Befinden** der hier befragten Lehrkräfte im Seiteneinstieg am Ende ihres Zertifikatskurses als **eher günstig** einzustufen. Die **emotionale Erschöpfung** war über alle Schulformen hinweg eher gering ausgeprägt, was – zumindest zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt – eine eher niedrige Burnout-Gefährdung indiziert. Zudem empfanden die Lehrkräfte aller Schulformen bei ihrer Tätigkeit ein relativ hohes Ausmaß an **beruflicher Zufriedenheit**. Bedenkenswert ist jedoch das ebenfalls schulformunabhängige moderate Ausmaß an **erlebter beruflicher Belastung**, beispielsweise aufgrund eines Mangels an Zeit für Familie, Freizeitaktivitäten und Entspannung. Die korrelativen Befunde bestätigen die Annahme, dass ein erhöhtes Maß an beruflichem Belastungserleben mit einer erhöhten Ausprägung an emotionaler Erschöpfung einhergeht, was auf Dauer das Risiko für die Entstehung von Burnout erhöhen kann (Lazarus & Folkmann, 1984). Ob die von den hier befragten Lehrkräften angegebene Berufsbelastung einen chronischen oder aber aufgrund der Teilnahme am Zertifikatskurs und der damit eingehenden zeitlichen Belastung nur einen vorübergehenden Zustand darstellt, lässt sich den erhobenen Daten allerdings nicht entnehmen. Dennoch lässt sich abschließend konstatieren, dass das berufliche Befinden der Lehrkräfte im Seiteneinstieg im Hinblick auf die Berufszufriedenheit, das Belastungserleben und die emotionale Erschöpfung am Ende des Zertifikatskurses vergleichbar ist mit dem Berufsbefinden von **grundständig ausgebildeten Lehrpersonen** (z. B. Böhm-Kasper & Weishaupt, 2002; Dann et al., 2014; Heyder, 2019; Klusmann et al., 2008; Klusmann et al., 2016).

## 5.5 Nutzung und Erleben der Zertifikatskurse

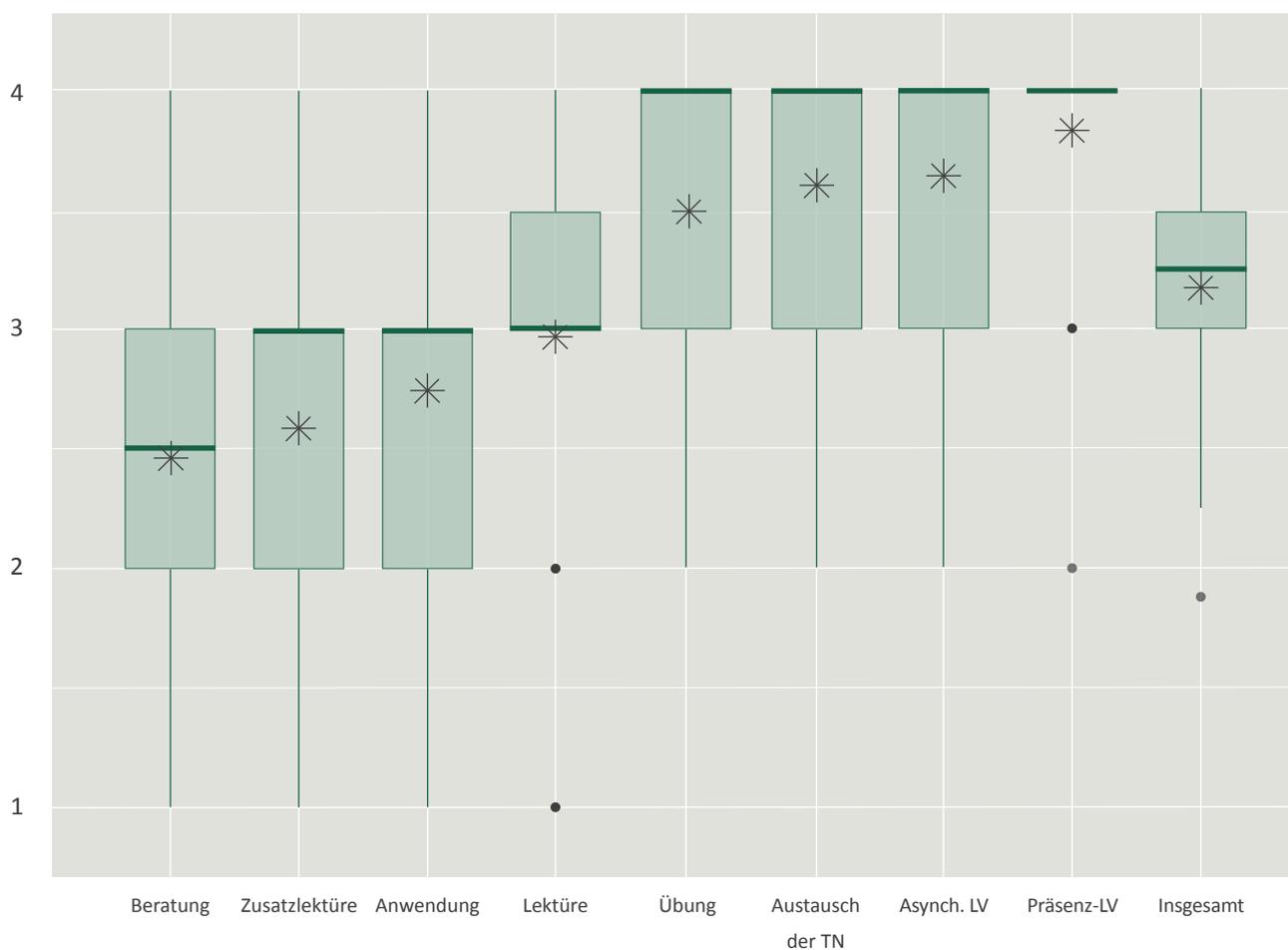
In den vorangegangenen Kapiteln wurden die schulischen Kontextfaktoren sowie die Aspekte der professionellen Kompetenz und des beruflichen Befindens der hier befragten Lehrkräfte im Seiteneinstieg dargestellt. Dem Modell zur professionellen Lehrkompetenz folgend (Kunter et al., 2020) vermuten wir, dass der Zusammenhang zwischen schulischen Bedingungen und der Kompetenz/dem Befinden von Lehrpersonen zumindest teilweise über die Nutzung von bestimmten Lerngelegenheiten vermittelt wird. Demnach spielt die Art und Weise, wie die hier befragten Seiteneinsteiger\*innen die Lerngelegenheiten in den Zertifikatskursen genutzt und erlebt haben, eine zentrale Rolle für deren Professionalisierungsprozesse. Im Folgenden werden die Befragungsergebnisse zu diesen beiden Aspekten vorgestellt.

### Nutzung der Weiterbildungsangebote in den Zertifikatskursen

---

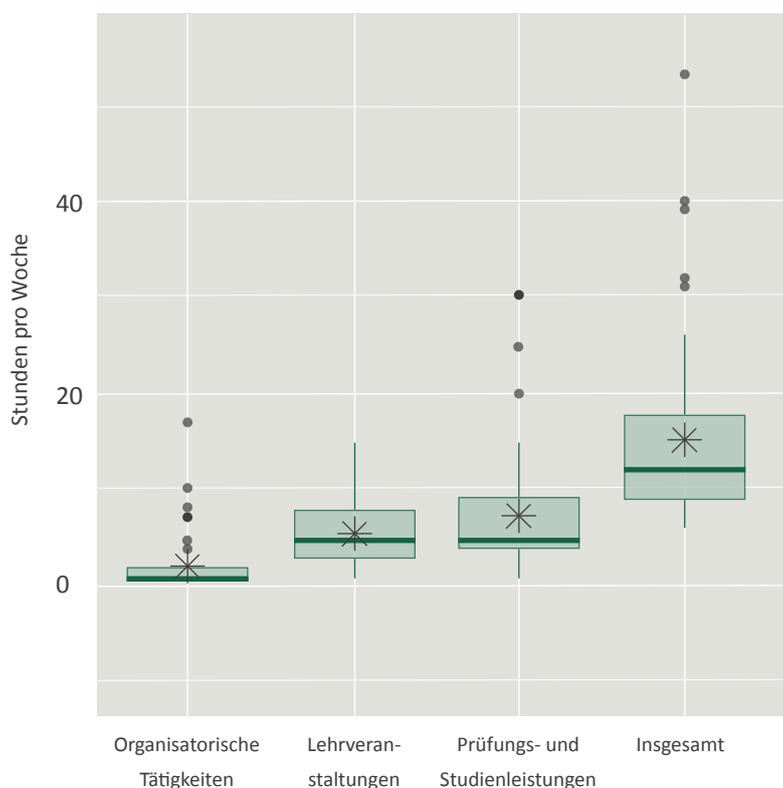
Die befragten Lehrkräfte wurden zunächst gebeten, unter Verwendung einer vierstufigen Antwortskala von „trifft überhaupt nicht zu“ (1) bis „trifft voll und ganz zu“ (4) einzuschätzen, inwieweit sie die verschiedenen Weiterbildungsangebote der Zertifikatskurse durchschnittlich (also über ihre gesamte Kurslaufzeit hinweg) genutzt haben (siehe *Abbildung 20*). Dabei liegen die durchschnittlichen Werte der Befragten für die folgenden Lerngelegenheiten im (eher) mittleren Bereich der Antwortskala: Wahrnehmen von **Beratungsangeboten** der Dozierenden wie Sprechstunden oder Rückmeldungen zu Übungsaufgaben und Prüfungsleistungen (MW = 2.46; SD = 0.94), Recherchieren und Lesen von **zusätzlicher Lektüre** (MW = 2.59; SD = 0.98), **Anwendung von Kursinhalten** im eigenen Unterricht (MW = 2.75; SD = 0.89) und Lesen der von Dozierenden **empfohlenen Lektüre** (MW = 2.96; SD = 0.82). Das bedeutet, die Befragten gaben an, die betreffenden Lernangebote zumindest teilweise in Anspruch genommen zu haben. Genauer gefasst, wurden die Beratungsangebote und zusätzliche Lektürearbeiten ungefähr zu gleichen Teilen sowohl (eher) wahrgenommen bzw. (eher) realisiert als auch (eher) nicht wahrgenommen bzw. (nicht) realisiert. Der Aussage zur Anwendung der Kursinhalte im Unterricht stimmten etwa zwei Drittel der Befragten (eher bzw. voll und ganz) zu (64.7 %; n = 33). In Bezug auf die Lektüreempfehlungen der Dozierenden gaben etwa drei Viertel der Befragten an, diese (eher) gelesen zu haben (76.5 %; n = 39).

Deutlich höhere Zustimmungswerte bei gleichzeitig relativ niedriger Streuung der Werte erhielten (in absteigender Reihenfolge) die Teilnahme an **Präsenz-Lehrveranstaltungen** (MW = 3.83; SD = 0.43), die Bearbeitung von **asynchronen Lehrveranstaltungsangeboten** (MW = 3.63; SD = 0.60), der **Austausch** mit anderen Kursteilnehmenden zu Studieninhalten und/oder Aufgaben bzw. Übungen (MW = 3.60; SD = 0.57) sowie die Bearbeitung von **Übungsaufgaben** exklusive verpflichtenden Studien- und Prüfungsleistungen (MW = 3.48; SD = 0.70). Alle vier Lernhandlungen wurden von der überwiegenden Mehrheit der Befragten demnach zumindest (eher) genutzt. Je nach Lernhandlung variieren die Zustimmungs- bzw. Nutzungsquoten hier zwischen 98.1 % (n = 51) und 88.4 % (n = 46). Weiterhin lässt sich für diese vier Lernangebote feststellen, dass es keine befragte Person gab, die sie überhaupt nicht nutzte. Über alle acht genannten Lerngelegenheiten hinweg liegt der Mittelwert bei 3.17 (SD = 0.43; n = 49). Das bedeutet, dass die befragten Lehrkräfte, die verschiedenen Lernangebote der Zertifikatskurse durchschnittlich (über die gesamte Kurslaufzeit hinweg) eher wahrnahmen. Dabei gab etwas mehr als die Hälfte der Befragten an (55.8 %; n = 29), sechs oder sieben der acht abgefragten Lerngelegenheiten (eher) wahrgenommen zu haben. Vier oder fünf Lernangebote wurden von 21.1 % (n = 11) der Befragten (eher) genutzt. Fast jede fünfte befragte Person (17.3 %; n = 9) hat sogar alle acht Lerngelegenheiten (eher) wahrgenommen. Lediglich drei befragte Lehrkräfte (5,7 %) haben nur drei bis zwei Angebote (eher) genutzt.



**Abbildung 20:** Nutzung der Weiterbildungsangebote in den Zertifikatskursen. Antwortskala: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft voll und ganz zu. Tabellenbeschriftung: Beratung = Wahrnehmen von Beratungsangeboten (z. B. Sprechstunden, Rückmeldungen zu Übungsaufgaben oder Prüfungsleistungen). Zusatzlektüre = Recherchieren und Lesen zusätzlicher Lektüre. Anwendung = Versuch der Anwendung von, Kursinhalten im Unterricht. Lektüre = Lesen von Lektüreempfehlungen der Dozierenden. Übungen = Bearbeitung von Übungsaufgaben (exklusive verpflichtende Studien- und Prüfungsleistungen). Austausch der TN = Austausch mit anderen Kursteilnehmenden zu Studieninhalten und/oder Aufgaben bzw. Übungen. Asynch. LV = Bearbeitung von asynchronen Angeboten (z. B. Vorlesungsvideos). Präsenz-LV = Teilnahme an Präsenz-Lehrveranstaltungen. Insgesamt = Durchschnittlicher Wert über alle genannten Lernhandlungen hinweg. Die Kennwerte beziehen sich auf gültige Werte (von links nach rechts: n = 52; n = 51; n = 51; n = 51; n = 52; n = 52; n = 52; n = 52; n = 48). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

In einem weiteren Fragenblock wurden die Seiteneinsteigenden gebeten, Angaben zu den mit dem Zertifikatskurs in Zusammenhang stehenden **zeitlichen Aufwänden** zu machen. Genauer gesagt, stellten wir Fragen danach, wie viele Stunden die Lehrkräfte im Durchschnitt pro Woche für die Vor- und Nachbereitungen von Vorlesungen und Seminaren, für die Bearbeitung von Studienleistungen und die Vorbereitung auf und die Durchführung von Modulprüfungen sowie für alle anderen mit dem Zertifikatskurs in Zusammenhang stehenden (organisatorischen) Tätigkeiten aufgewendet haben (siehe *Abbildung 21*). Durchschnittlich investierten die Befragten mit rund siebeneinhalb Wochenstunden die meiste Zeit in **Prüfungs- und Studienleistungen** (MW = 7.52; SD = 6.38), gefolgt von **Lehrveranstaltungsvor- und -nachbereitungen** (MW = 5.69; SD = 3.17) mit durchschnittlich fünf Stunden und 41 Minuten (MW = 5.69; SD = 3.17) und anderen vornehmlich **organisatorischen Tätigkeiten** (z. B. Schreiben von E-Mails, Treffen/Austausch mit Dozierenden oder anderen Kursteilnehmenden) mit knapp über zwei Wochenstunden (MW = 2.19; SD = 2.88).

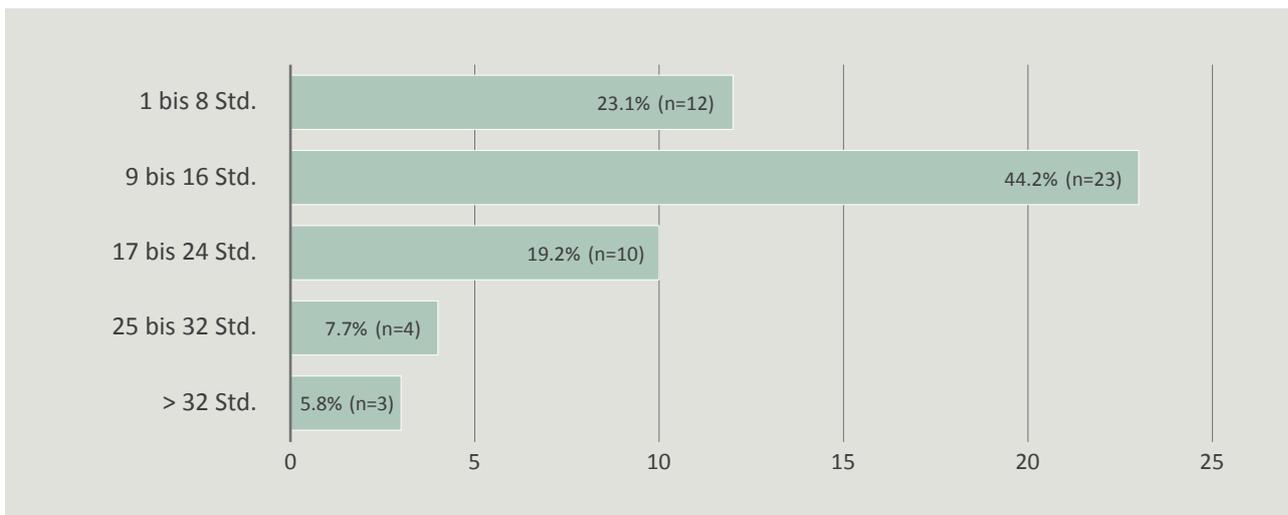


**Abbildung 21:**

Investierte Wochenstunden in Tätigkeiten des Zertifikatskurses - Boxplot.

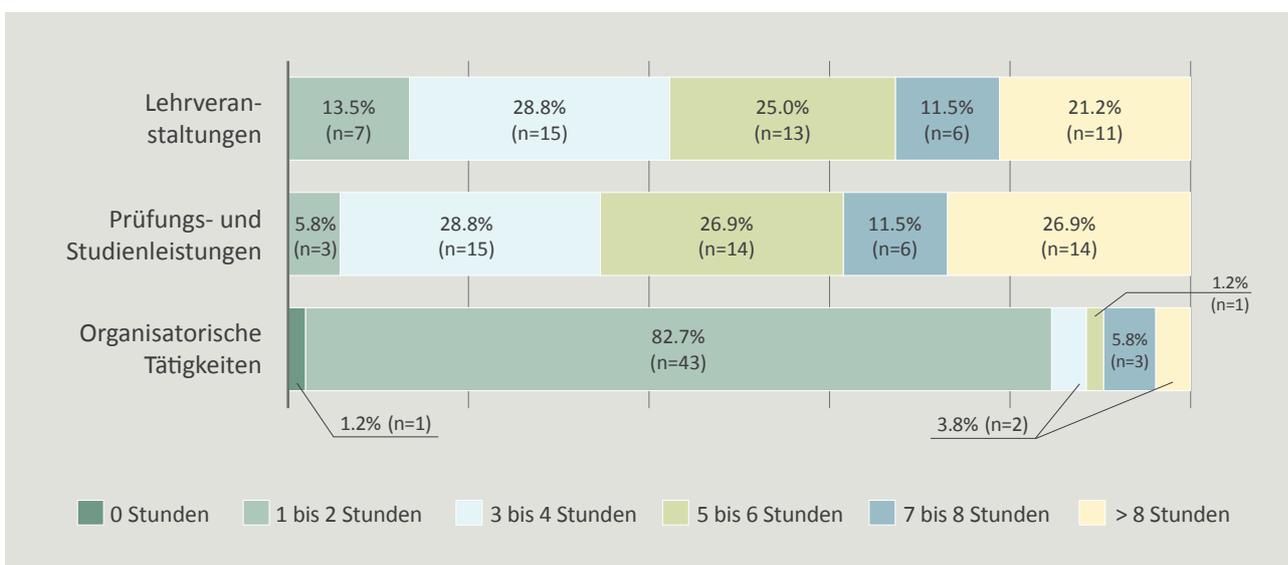
Antwortskala: Stunden pro Woche von 0 bis mehr als 50 Stunden. Die Kennwerte beziehen sich auf gültige Werte (von links nach rechts: n = 52; n = 52; n = 52; n = 52). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

Über alle drei Tätigkeitsbereiche hinweg beträgt die in den Zertifikatskurs **investierte Gesamtzeit** im Durchschnitt rund 15 Wochenstunden (MW = 15.40; SD = 9.79). Dabei weisen die Werte der Befragten allerdings eine relativ hohe Streuung auf. Das bedeutet, dass es nicht wenige Befragte gab, die deutlich mehr Zeit investierten als der berichtete Mittelwert anzeigt (siehe *Abbildung 22*). Genauer gesagt, investierte etwa ein Drittel der Lehrkräfte mehr bzw. weit mehr als 17 Stunden (32.7 %; n = 17), rund die Hälfte der Befragten verbrachte neun bis 16 Wochenstunden (44.2 %; n = 23) mit Tätigkeiten des Zertifikatskurses und knapp ein Viertel der Befragten eine bis acht Stunden (23.1 %; n = 12). Betrachtet man die durchschnittlich investierte Gesamtzeit getrennt nach den drei **Schulformen** der Teilnehmenden, so zeigen sich teilweise deutliche Unterschiede: Die Befragten der Schulform Gymnasium gaben tendenziell das höchste durchschnittliche Zeitinvestment an (MW = 19.16 ; SD = 12.70), gefolgt den Lehrkräften der Schulformen Grundschule (MW = 14.31; SD = 7.48) und Sekundarschule (MW = 12.55; SD = 6.75).



**Abbildung 22:** Gesamter wöchentlicher Zeitaufwand für Tätigkeiten des Zertifikatskurses. Die Angaben ergeben sich aus der Addition der investierten Wochenstunden für Lehrveranstaltungen, Studien- und Prüfungsleistungen und organisatorischen Tätigkeiten. Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich jeweils auf gültige Werte (n = 52). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

Wie weiter oben bereits erwähnt, investierten die Befragten im Schnitt die meiste Zeit in die Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen sowie in die Bearbeitung von Prüfungs- und Studienleistungen und nur wenig Zeit in organisatorische Tätigkeiten. *Abbildung 23* gibt einen etwas detaillierteren Überblick zu den in diese Tätigkeitsbereiche **investierten Wochenstunden**. Es ist deutlich zu erkennen, dass die Verteilungen der investierten Wochenstunden in den beiden erstgenannten Tätigkeitsbereichen sehr ähnlich sind; und zwar insoweit, als dass jeweils etwa die Hälfte der Befragten drei bis sechs Wochenstunden in Lehrveranstaltungen (53.5 %; n = 28) bzw. in Prüfungs- und Studienleistungen (55.7 %; n = 29) investierte. Je ein Drittel der Befragten investierte mindestens sieben Wochenstunden in die beiden Tätigkeitsbereiche (Lehrveranstaltungen: 32.7 %; n = 17; Prüfungs- und Studienleistungen: 38.4 %; n = 20). Dagegen investierte nur ein sehr geringer Anteil der Befragten jeweils lediglich ein bis zwei Wochenstunden in die Lehrveranstaltungen (13.5 %; n = 7) bzw. die Leistungserbringung (5.8 %; n = 3). In die organisatorischen Tätigkeiten investierte dagegen die große Mehrheit der Befragten (82.7 %; n = 42) lediglich ein bis zwei Wochenstunden.



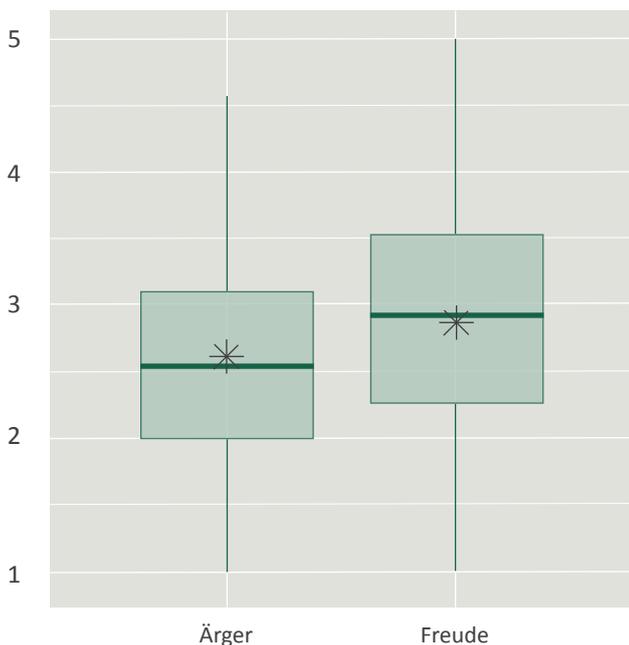
**Abbildung 23:** Investierte Wochenstunden in Tätigkeiten des Zertifikatskurses - Häufigkeiten. Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich auf gültige Werte (jeweils n = 52). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

Die letzte Frage zu den zeitlichen Aufwänden im Zertifikatskurs betraf die Einschätzung der Befragten dazu, inwieweit sie das angegebene **Zeitinvestment** für ihren Zertifikatskurs selbst als **ausreichend** empfanden. Von den Befragten, die auf diese Frage geantwortet haben ( $n = 27$ ), gab fast die Hälfte an, dass die insgesamt aufgewendete Zeit „überhaupt nicht“ oder „eher nicht“ ausreichte (48.2 %,  $n = 13$ ). Fast 45 % der Befragten (44.4 %,  $n = 12$ ) bewerteten die zur Verfügung stehende Zeit als entweder „voll und ganz“ oder „eher“ ausreichend. Zwei Personen gaben an, es nicht einschätzen zu können (7.4 %). Diese Angaben (und auch alle vorherigen Darstellungen zum Zeitinvestment) sind vor dem Hintergrund zu interpretieren, dass die abgefragten Zeitangaben *nicht* die Wochenstunden für den Busch der Lehrveranstaltungen am festgelegten Studientag einschließen. Das bedeutet, die von den Befragten im Durchschnitt aufgewendeten 15 Wochenstunden – was immerhin fast zwei Arbeitstagen entspricht – spiegeln nur einen Teil der tatsächlich investierten Lernzeit wieder.

## Lernerleben während des Zertifikatskurses

Neben dem Nutzungsverhalten wurde auch erfasst, wie sich die Befragten vor, während und nach dem Lernen für ihren Zertifikatskurs typischerweise fühlten. Es wird vermutet, dass solche sogenannten „**Lernemotionen**“ die Lernprozesse von Lernenden sowohl positiv als auch negativ beeinflussen können (Pekrun, 2018). Im Rahmen der Ausgangsbefragung fokussieren wir daher sowohl eine **positive Lernemotion (Lernfreude)** sowie eine **negative Lernemotion (Ärger)**.

Die hier Befragten gaben die Antworten auf die Items der beiden Emotionsskalen jeweils auf einer fünfstufigen Skala von „stimme überhaupt nicht zu“ (1) bis „stimme voll und ganz zu“ (5) an (siehe *Abbildung 24*). Der Mittelwert für in Lernphasen empfundene **Freude** liegt im **mittleren Bereich** ( $MW = 2.85$ ;  $SD = 0.90$ ), während sich der Mittelwert für in Lernphasen empfundenen **Ärger** im **unteren mittleren Bereich** der Zustimmungsskala ansiedelt ( $MW = 2.64$ ;  $SD = 0.89$ ). Das bedeutet, dass die befragten Lehrkräfte im Durchschnitt eher moderate Freude und moderaten Ärger beim Lernen für ihren Zertifikatskurs empfanden, wobei der empfundene Ärger durchschnittlich etwas geringer ausgeprägt war. Dieser Befund verdeutlicht, dass die Seiteneinsteigenden bei den mit dem Zertifikatskurs in Zusammenhang stehenden Lernprozessen positive wie negative Emotionen erlebten, aber die positiven tendenziell etwas stärker ausgeprägt waren. Gleichzeitig streuen die Werte der Befragten in Bezug auf beide Lernemotionen jedoch relativ stark. Demnach gibt es auch Seiteneinsteigende, die (sehr) viel mehr oder (sehr) viel weniger Lernfreude bzw. Ärger empfanden, als die jeweiligen Mittelwerte der Skalen anzeigen.



**Abbildung 24:**

Emotionen beim Lernen im Rahmen der Zertifikatskurse.

Antwortskala: 1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme voll und ganz zu. Die Skalenskennwerte beziehen sich auf gültige Werte (von links nach rechts:  $n = 50$ ;  $n = 52$ ).

Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

Erwähnenswert sind in diesem Zusammenhang zudem die **Korrelationen** mit einigen an früheren Stellen im Bericht dargestellten Variablen. Da – wie weiter oben bereits erwähnt – vermutet wird, dass Lernprozesse und dadurch auch Lernleistungen maßgeblich von bestimmten Lernemotionen beeinflusst werden (Pekrun, 2018), ist es naheliegend, dass die von den hier Befragten beim Lernen empfundenen Emotionen sowohl mit der Nutzung der Lerngelegenheiten im Zertifikatskurs als auch mit dem selbsteingeschätzte Professionswissen zusammenhängen. Die entsprechenden Korrelationen können *Tabelle 11* entnommen werden<sup>10</sup>.

Variablen	Nutzung Lernangebote	Zeitlicher Aufwand	SE Fachwissen	SE fachdidaktisches Wissen	SE bildungswissenschaftliches Wissen
Lernfreude	<b>0.57</b>	-0.21	<b>0.41</b>	<b>0.33</b>	0.16
Lernärger	-0.12	<b>0.45</b>	<b>-0.26</b>	-0.29	-0.17

**Tabelle 11:** Korrelationen von Lernemotionen, Nutzung der Lerngelegenheiten und Professionswissen. Berechnet wurden Spearman-Rangkorrelationskoeffizienten. Nutzung Lernangebote = durchschnittliche Nutzung aller Lernangebote im Zertifikatskurs. Zeitlicher Aufwand = durchschnittliche in den Zertifikatskurs investierte Wochenstundenanzahl. SE = Selbsteinschätzung. Die angegebenen Korrelationen beziehen sich auf gültige Werte (n = 36). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt. Fettgedruckte Werte sind auf dem Niveau von 0.05 signifikant.

Signifikante Zusammenhänge zeigen sich sowohl für Lernfreude als auch für den erlebten Ärger. Dabei ist **Lernfreude** signifikant positiv sowohl mit der Nutzung der Lernangebote im Zertifikatskurs als auch mit dem selbsteingeschätzten fach- und fachdidaktischen Wissen assoziiert. Das bedeutet, je mehr Freude die Befragten beim Lernen im Zertifikatskurs erlebten, desto eher nahmen sie auch die ihnen zur Verfügung gestellten Lernangebote wahr und desto höher schätzten sie auch bestimmte Bereiche ihres Professionswissen ein. **Lernärger** hängt dagegen signifikant negativ mit dem selbsteingeschätzten Fachwissen zusammen. Das heißt, je mehr Ärger die Befragten beim Lernen empfanden, desto geringer schätzten sie ihr Fachwissen ein. Zudem ist der empfundene Lernärger signifikant positiv mit der in den Zertifikatskurs investierten durchschnittlichen Wochenstundenanzahl assoziiert. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass die Lernprozesse und -leistungen der Befragten durch empfundenen Lernärger negativ beeinträchtigt wurden, weswegen die betreffenden Befragten möglicherweise mehr Zeit in das Lernen investieren mussten, um den Anforderungen gerecht zu werden. Gleichzeitig könnte dieser erhöhte berufs begleitende Zeitaufwand für den Zertifikatskurs die Entstehung von Lernärger begünstigt haben. Die Stärke der hier gefundenen signifikanten Zusammenhänge ist insgesamt als moderat einzuschätzen. Die korrelativen Befunde stehen zudem im Einklang mit in anderen Studien gefundenen Zusammenhängen, nach denen sich Lernfreude häufig positiv auf Lernprozesse auswirkt, während Ärger eher den gegenteiligen Effekt hat (z. B. Pekrun et al., 2017).

**Insgesamt** lassen sich die Ergebnisse zur Nutzung und zum Erleben der Zertifikatskurse wie folgt resümieren: Die Ergebnisse zur Inanspruchnahme der Lerngelegenheiten und zu den zeitlichen Investitionen in die Zertifikatskurse deuten auf eine **eher hohe Akzeptanz der Weiterbildungsangebote** durch die befragten Seiteneinsteigenden hin. Allerdings sei an dieser Stelle auch darauf verwiesen, dass der verhältnismäßig hohe über den Studientag hinausgehende berufs begleitende **Zeitaufwand** von durchschnittlich 15 Wochenstunden die Lernprozesse in den Zertifikatskursen, und nicht zuletzt auch das berufliche Handeln und das emotionale Wohlbefinden der Lehrkräfte (zumindest über die Kurslaufzeit hinweg) beeinträchtigt habe könnte. Der hier berichtete signifikante positive Zusammenhang von empfundenem Lernärger und zeitlichen Investitionen in den Zertifikatskurs legt diese Vermutung zumindest nahe.

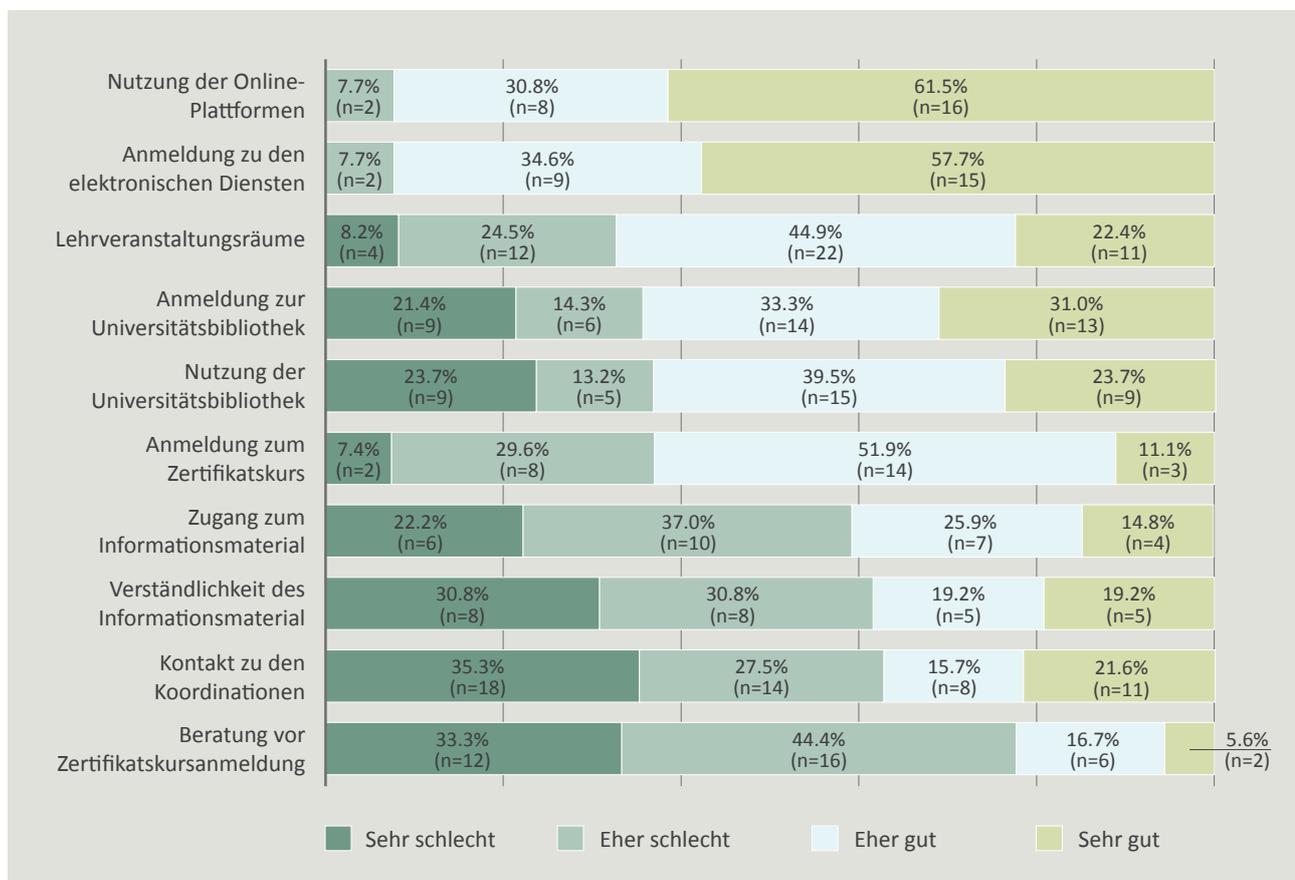
<sup>10</sup> Auch für die Selbstwirksamkeit werden solche Zusammenhänge vermutet. Die entsprechenden Korrelationen werden hier jedoch nicht berichtet, da diese Variable erst ab der dritten Ausgangsbefragung (t2.3) erfasst wurde, so dass für die Berechnung dieser Korrelationen nicht genügend Fälle vorlagen.

## 5.6 Evaluation der Zertifikatskurse

Auch die Qualität von Lerngelegenheiten selbst kann deren Effektivität im Hinblick auf die Lern- bzw. Professionalisierungsprozesse der seiteneinsteigenden Lehrkräfte beeinflussen (Kunter et al., 2020). Die Befragten wurden daher abschließend gebeten, die **Qualität der Zertifikatskurse** hinsichtlich verschiedener **Evaluationskriterien** einzuschätzen. Diese Angaben erlauben einen differenzierten Einblick in die persönlichen Erfahrungen der Kursteilnehmenden, aus denen Maßnahmen zur Optimierung der Weiterbildungsangebote abgeleitet werden können.

### Hochschulische Rahmenbedingungen

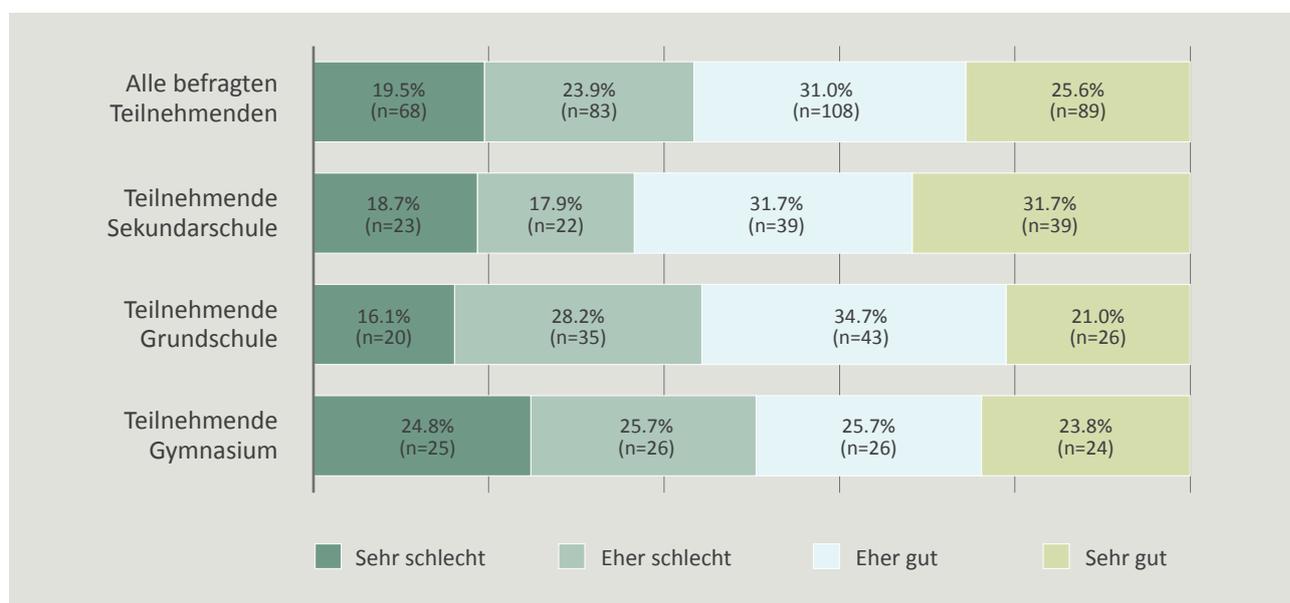
Die Befragten wurden gebeten, die Qualität von verschiedenen mit dem Zertifikatskurs im Zusammenhang stehenden **hochschulischen Rahmenbedingungen** jeweils anhand einer vierstufigen Skala von „sehr schlecht“ (1) bis „sehr gut“ (4) einzuschätzen (siehe *Abbildung 25*). Dabei wurde die Nutzung von **Online-Plattformen** zur Organisation und Durchführung von Lehrveranstaltungen (z. B. Stud.IP, Ilias, Videokonferenzdienste) am besten bewertet (MW = 3.54; SD = 0.65), gefolgt von der Anmeldung bei **elektronischen Diensten** der Universität (z. B. Mailaccount, Stud.IP; MW = 3.50; SD = 0.65) und **Lehrveranstaltungsräumen** (z. B. Beleuchtung, Belüftung, Lärm, Raumgröße, Ausstattung; MW = 2.82; SD = 0.88). Auch die Anmeldung zur **Universitätsbibliothek** (MW = 2.74; SD = 1.13), deren Nutzung (z. B. Online-Recherche, Ausleihe, Angebot; MW = 2.63; SD = 1.10) sowie die **Anmeldung zum Zertifikatskurs** (z. B. Zulassungsverfahren zum Zertifikatskurs, Anerkennung von Studienleistungen; MW = 2.67; SD = 0.78) wurden von der Mehrheit der Befragten positiv eingeschätzt.



**Abbildung 25:** Hochschulische Rahmenbedingungen der Zertifikatskurse. Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich jeweils auf gültige Werte (von oben nach unten: n = 26; n = 26; n = 49; n = 42; n = 38; n = 27; n = 27; n = 26; n = 50; n = 36). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

Als weder besonders gut noch besonders schlecht wurden der **Zugang zu den Informationsmaterialien** zur Planung und Organisation des Zertifikatskurses (z. B. zum Ablauf des Kurses, zu den zu erbringenden Leistungen, zu den Inhalten der Module; MW = 2.33; SD = 1.00), **die Verständlichkeit der Informationsmaterialien** zur Planung und Organisation des Zertifikatskurses (z. B. zum Ablauf des Kurses, zu den zu erbringenden Leistungen, zu den Inhalten der Module; MW = 2.27; SD = 1.11) sowie der Kontakt zur jeweiligen **Koordination der Zertifikatskurse** (z. B. Erreichbarkeit, Unterstützung bei Problemen im Zertifikatskurs; MW = 2.24; SD = 0.88) bewertet. Am schlechtesten wurden dagegen die vor der Anmeldung zum Zertifikatskurs in Anspruch genommenen **Beratungsangebote** (z. B. bei Fragen zu den fachlichen Voraussetzungen und zum Ablauf des Zertifikatskurses; MW = 1.94; SD = 0.86) bewertet. Allerdings gilt es zu beachten, dass die Durchführung dieser Beratungen nicht im Verantwortungsbereich der Hochschulen, sondern in erster Linie beim Landesschulamt lag.

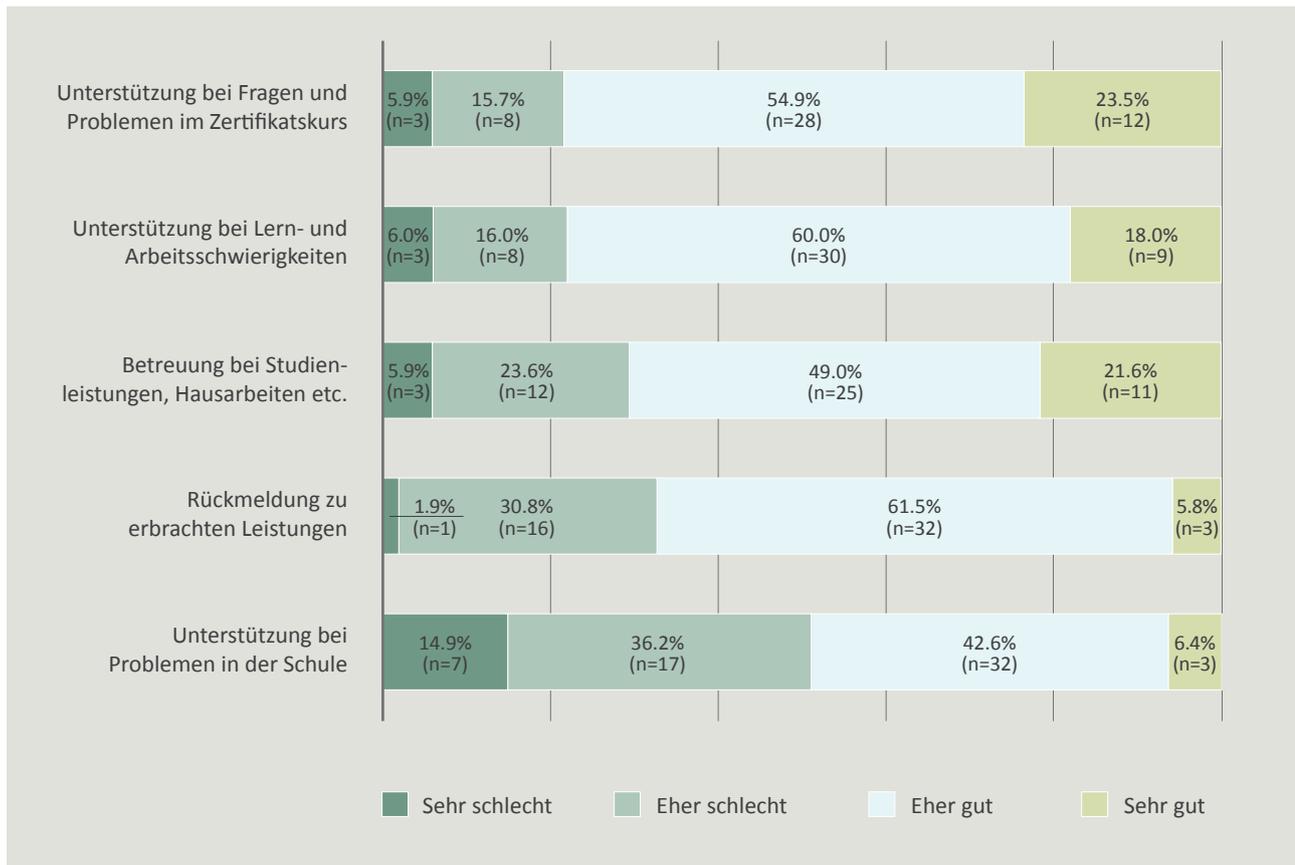
Über alle abgefragten Aspekte hinweg ergibt sich eine durchschnittliche Gesamtbewertung der hochschulischen Rahmenbedingungen von 2.53 (SD = 0.61; n = 15) und damit ein **moderates Gesamtprädikat**. Oder anders ausgedrückt, 56.6 % der Befragten bewerteten die Rahmenbedingungen insgesamt als eher oder sehr gut, während 44.4 % der Befragten eher oder sehr schlechte Bewertungen abgaben (siehe *Abbildung 26*).



**Abbildung 26:** Gesamtbewertung der hochschulischen Rahmenbedingungen nach Schulform. Die angegebenen Häufigkeiten stellen die Durchschnitts- bzw. Summenwerte aus den entsprechenden Häufigkeiten der einzeln abgefragten Rahmenbedingungen in *Abbildung 26* dar. Sie beziehen sich jeweils auf gültige Werte (von oben nach unten: n = 348; n = 123; n = 124; n = 101). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

## Unterstützung durch Dozierende und Studierbarkeit

Die Befragten wurden weiterhin gebeten, verschiedene Aspekte im Hinblick auf die **Unterstützung und Betreuung durch Dozierende** anhand einer vierstufigen Skala von „sehr schlecht“ (1) bis „sehr gut“ (4) einzuschätzen (siehe *Abbildung 27*). Dabei wurden fünf der sechs abgefragten Unterstützungsangebote im Durchschnitt als „eher gut“ bewertet. Genauer gesagt, wurde die Unterstützung bei Fragen und Problemen im Zertifikatskurs mit 2.96 (SD = 0.80) durchschnittlich am besten bewertet, gefolgt von Unterstützungsleistungen in Bezug auf Lern- und Arbeitsschwierigkeiten (MW = 2.90; SD = 0.76), die Betreuung von Studienleistungen (MW = 2.86; SD = 0.83) die Vorbereitung von Prüfungen (MW = 0.88; SD = 0.77), und die Rückmeldung für erbrachte Leistungen (MW = 2.71; SD = 0.61). Die Unterstützung bei Problemen in der Schule beurteilten die Befragten durchschnittlich am schlechtesten (MW = 2.40; SD = 0.83). Dies ist der einzige Unterstützungsbereich, für den mehr als die Hälfte der Befragten schlechte oder sehr schlechte Bewertungen vergaben.

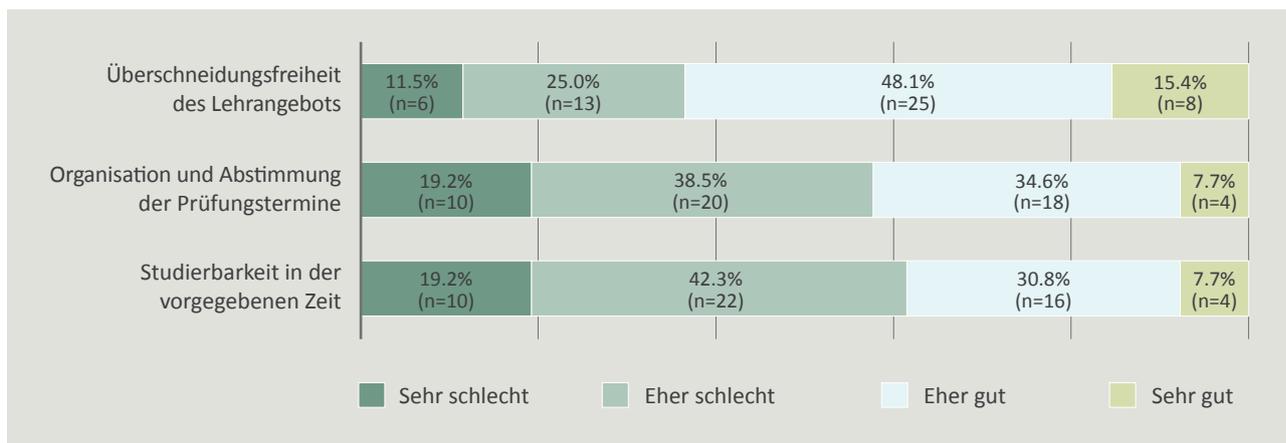


**Abbildung 27:** Unterstützung und Betreuung durch Dozierende in den Zertifikatskursen. Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich jeweils auf gültige Werte (von oben nach unten: n = 51; n = 50; n = 51; n = 51; n = 52; n = 47). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

Über die verschiedenen Aspekte hinweg ergibt sich eine durchschnittliche Gesamtbewertung der Unterstützung durch Dozierende von 2.79 (SD = 0.63; n = 46) und damit ein **Gesamtpredikat von „eher gut“**. Oder anders ausgedrückt, sieben von zehn Befragten bewerteten die Unterstützungs- und Betreuungsleistungen der Dozierenden mit „eher gut“ oder „sehr gut“ (70.6 %).

Die Befragten schätzten die Zertifikatskurse weiterhin im Hinblick auf deren **Studierbarkeit** ein. Auch hier erfolgte die Einschätzung der verschiedenen Aspekte mithilfe der vierstufigen Antwortskala von „sehr schlecht“ (1) bis „sehr gut“ (4) (siehe *Abbildung 28*). Während die Überschneidungsfreiheit des Lehrangebots von fast jeder dritten befragten Lehrkraft (63.5 %; n = 38) als eher oder sehr gut bewertet wurde (MW = 2.67; SD = 0.88), gaben die Einschätzung für die Organisation und Abstimmung der Prüfungstermine nur 42.3 % (n = 22) der Befragten ab (MW = 2.30; SD = 0.88). Am meisten Verbesserungspotenzial sahen die Befragten bei der Studierbarkeit in der vorgegebenen Zeit: Hier gaben nur 38.5 % (n = 20) eine Bewertung von eher gut oder sehr gut an (MW = 2.27; SD = 0.87). Über die drei abgefragten Aspekte hinweg ergibt sich eine durchschnittliche Gesamtbewertung der Studierbarkeit von 2.42 (SD = 0.68; n = 52) und damit ein **moderates Gesamtpredikat**, das leicht zum „eher schlechten“ Bewertungsbereich tendiert. Oder anders ausgedrückt, 51.9 % der Befragten gaben (sehr) schlechte und 48.1 % der Befragten (sehr) gute Bewertungen ab.

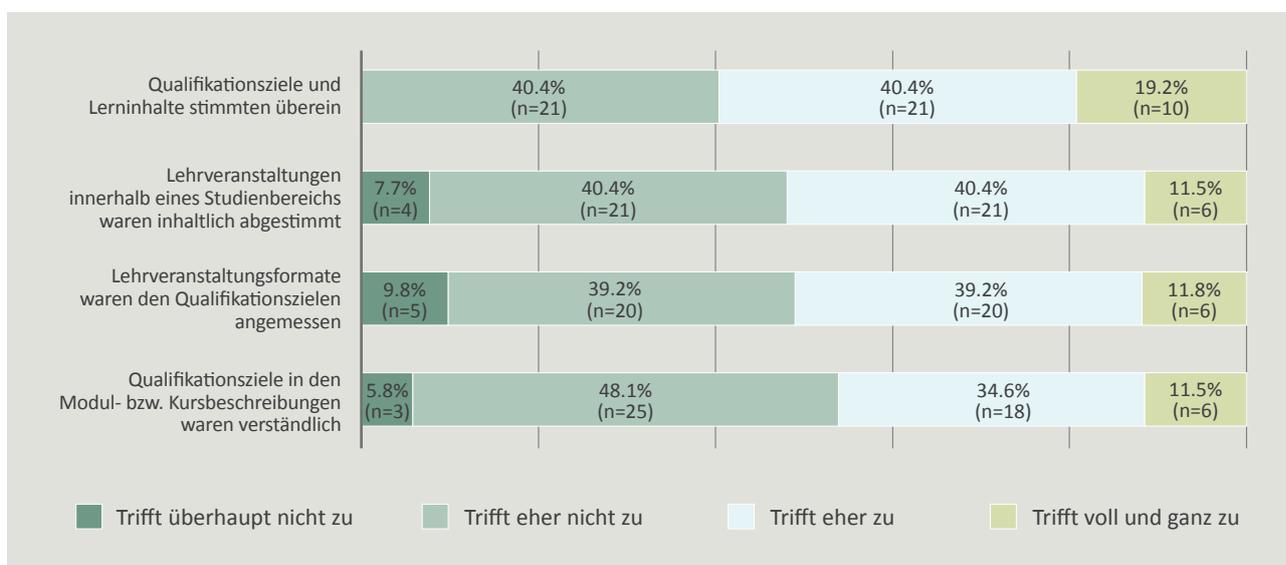
Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Antworten der befragten Lehrkräfte im Hinblick auf die **Studierbarkeit** deutlich **heterogener** ausfielen, als die Bewertungen für die Unterstützung durch Dozierende. Des Weiteren wurde die Studierbarkeit im direkten Vergleich tendenziell **etwas schlechter** beurteilt als die Unterstützungsleistungen, die die Kursteilnehmenden im Laufe ihres Zertifikatskurses vonseiten der Dozierenden erhielten.



**Abbildung 28:** Studierbarkeit der Zertifikatskurse. Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich jeweils auf gültige Werte (von oben nach unten: n = 52; n = 52; n = 52). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

## Lerninhalte, Lehrqualität und Nutzen

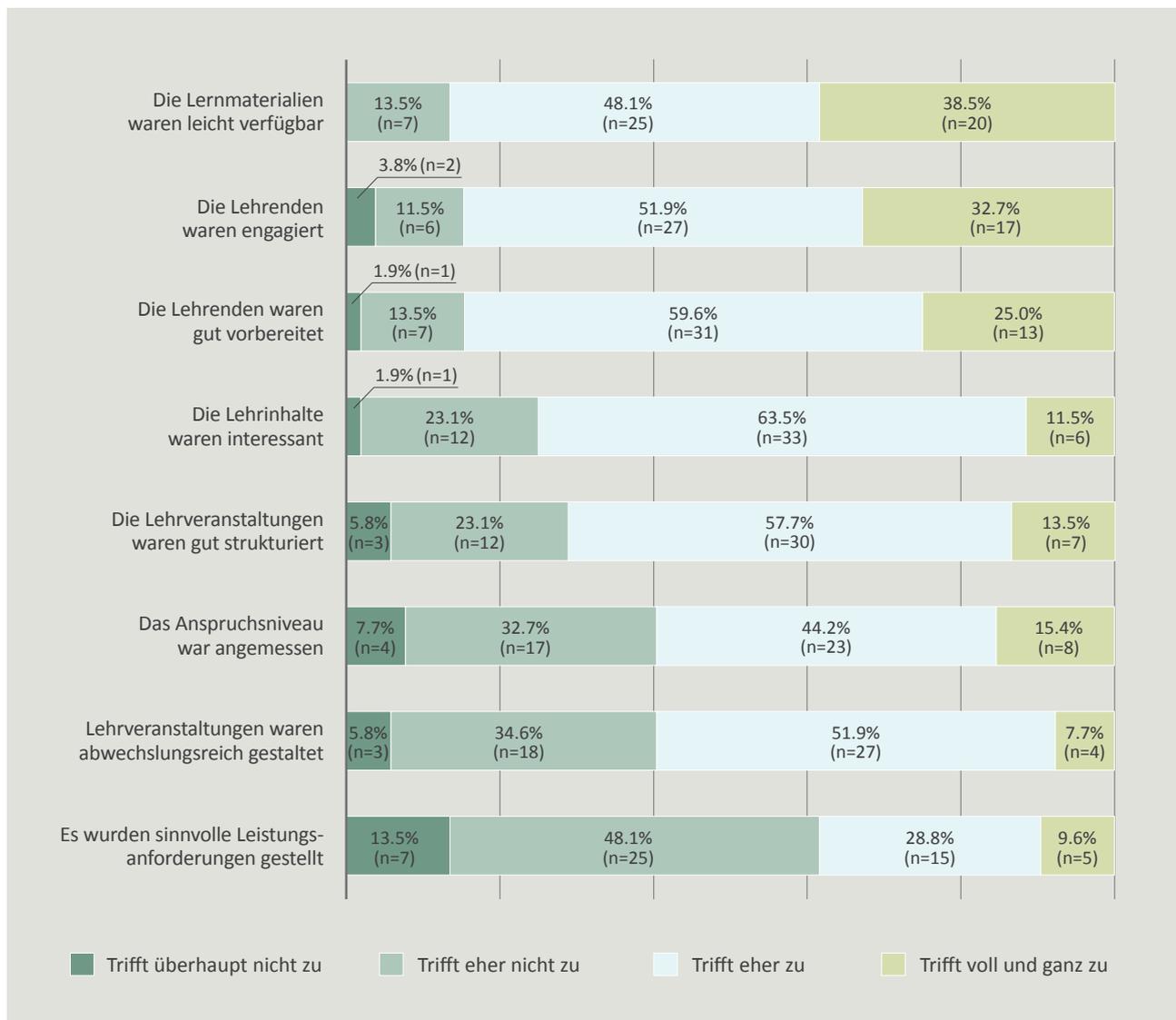
Im nächsten Abschnitt des Fragebogens wurden die Seiteneinsteigenden gebeten, die **Lerninhalte bzw. den Aufbau der Module** ihres Zertifikatskurses pauschal zu bewerten. Zur Einschätzung der entsprechenden Aspekte stand den Befragten eine vierstufige Antwortskala von „trifft überhaupt nicht zu“ (1) bis „trifft voll und ganz zu“ (4) zur Verfügung (siehe *Abbildung 29*). Der Aspekt der Übereinstimmung von Qualifikationszielen und Lerninhalten schnitt bei der Bewertung durchschnittlich am besten ab (MW = 2.79; SD = 0.75). Eine vergleichbare Bewertung erhielt der Aspekt, dass die Lehrveranstaltungen innerhalb eines Studienbereichs (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften) inhaltlich aufeinander abgestimmt waren (MW = 2.56; SD = 0.80). Beide Aspekte bewerteten etwas mehr die Hälfte der Befragten (59.6 % und 51.9 %) als eher oder voll und ganz zutreffend. Die anderen beiden abgefragten Aspekte erhielten eine etwas negativere Bewertung. Dass die Lehrveranstaltungsformate (z. B. Vorlesung, Seminar, Blockseminar) den Qualifikationszielen angemessen waren, hielten rund die Hälfte der Befragten (51.0 %) für eher oder voll und ganz zutreffend (MW = 2.79; SD = 0.75). Dass die Qualifikationsziele in den Modul- bzw. Kursbeschreibungen verständlich waren, war hingegen nur für 46.1 % eher oder voll und ganz zutreffend (MW = 2.52; SD = 0.78).



**Abbildung 29:** Lerninhalte bzw. Aufbau der Module in den Zertifikatskursen. Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich jeweils auf gültige Werte (von oben nach unten: n = 52; n = 52; n = 51; n = 52). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

Über die vier abgefragten Aspekte hinweg ergibt sich in Bezug auf die Lerninhalte bzw. den Aufbau der Module eine durchschnittliche Gesamtbewertung von 2.59 (SD = 0.65; n = 51) und damit ein **moderates Gesamtprädikat**, das leicht zum positiven Bewertungsbereich tendiert. Oder anders ausgedrückt, 52.2 % der Befragten gaben (eher) positive und 47.8 % der Befragten (eher) negative Bewertungen ab.

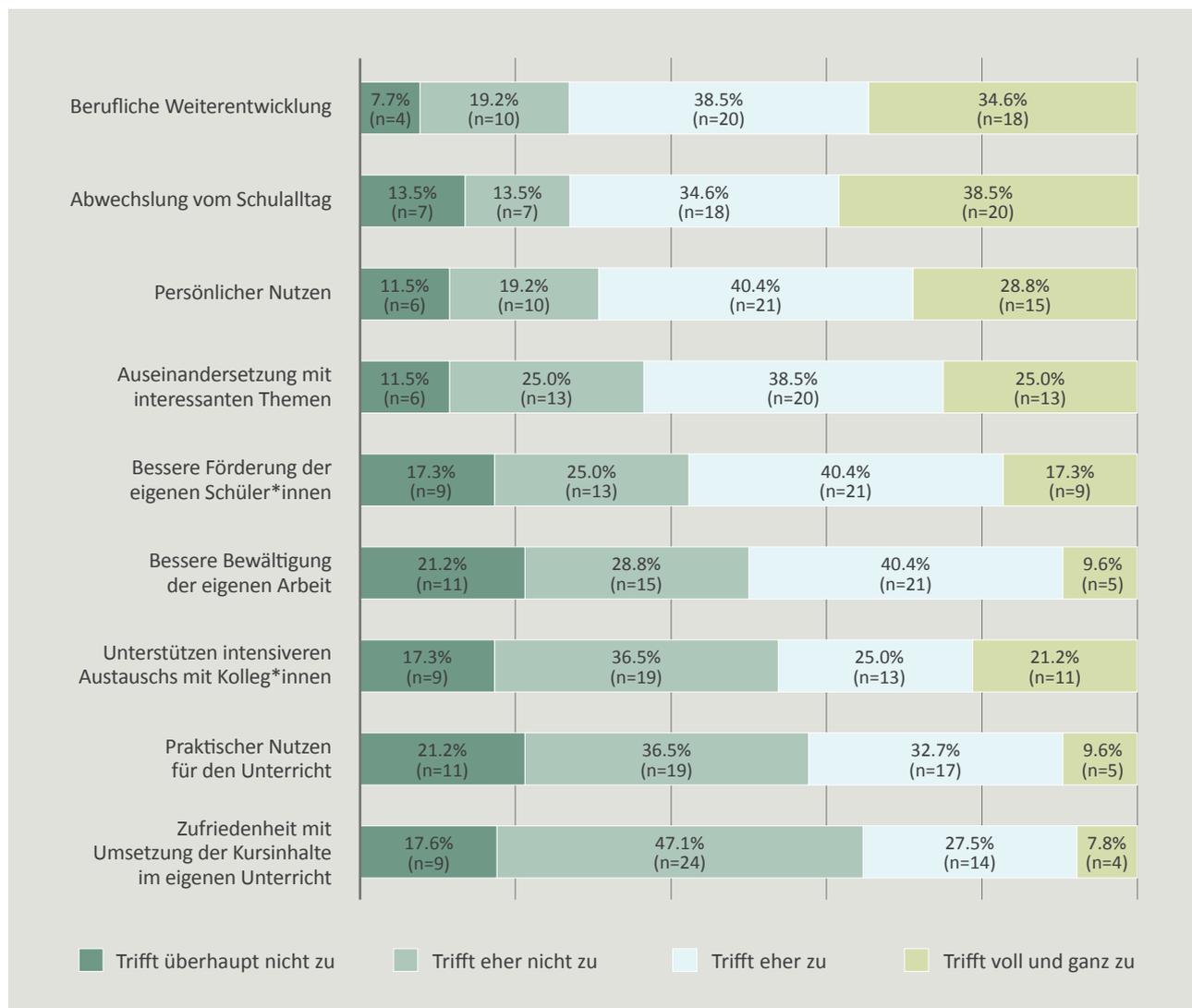
Die Einschätzungen der Befragten in Bezug auf die **Lehrqualität** ihres Zertifikatskurses können *Abbildung 30* entnommen werden. Auch hier stand den Befragten zur Bewertung der dort aufgelisteten Aspekte jeweils eine vierstufige Antwortskala von „trifft überhaupt nicht zu“ (1) bis „trifft voll und ganz zu“ (4) zur Verfügung. Dabei wurden die leichte Verfügbarkeit der Lernmaterialien (MW = 3.25; SD = 0.68) und das Engagement der Dozierenden (MW = 3.13; SD = 0.77) am besten bewertet, gefolgt von der Vorbereitung der Lehrenden (MW = 3.08; SD = 0.68), der Interessantheit der Lehrinhalte (MW = 2.85; SD = 0.64) und der Struktur der Lehrveranstaltungen (MW = 2.79; SD = 0.75). Die Angemessenheit des Anspruchsniveaus (MW = 2.67; SD = 0.83), die abwechslungsreiche Gestaltung der Lehrveranstaltungen (MW = 2.62; SD = 0.72) sowie die Sinnhaftigkeit der Leistungsanforderungen (z. B. Studienleistungen, Prüfungen; MW = 2.35; SD = 0.84) bewerteten die Befragten im direkten Vergleich durchschnittlich etwas schlechter als die anderen Aspekte.



**Abbildung 30:** Lehrqualität in den Zertifikatskursen. Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich jeweils auf gültige Werte (jeweils n = 52). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

Über die acht abgefragten Aspekte hinweg ergibt sich eine durchschnittliche Gesamtbewertung der Lehrqualität von 2.84 (SD = 0.56; n = 52) und damit ein **eher positives Gesamtprädikat**. Oder anders ausgedrückt, genau sieben von zehn Befragten (70.0 %) bewerteten die Lehre der Dozierenden (eher) positiv. Damit erhielt die Lehrqualität der Dozierenden eine ähnliche gute Bewertung wie deren Unterstützungs- und Betreuungsleistungen.

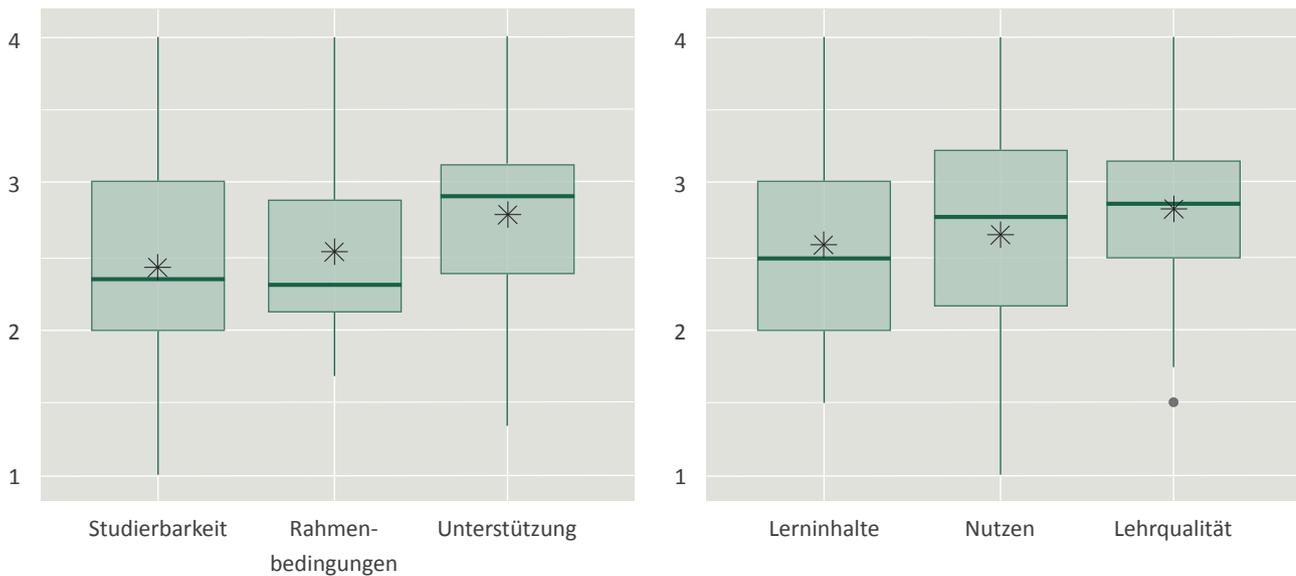
Ferner wurden die Befragten gebeten, den **Nutzen der Teilnahme an ihrem Zertifikatskurs** einzuschätzen. Die Reaktionen auf die verschiedenen Nutzungsmöglichkeiten, welche die Befragten anhand einer vierstufigen Antwortskala von „trifft überhaupt nicht zu“ (1) bis „trifft voll und ganz zu“ (4) bewerteten, sind in *Abbildung 31* grafisch veranschaulicht. Dabei wurde die Nützlichkeit der Kurse im Hinblick auf die berufliche Weiterentwicklung (MW = 3.00; SD = 0.93) und die Abwechslung vom Arbeitsalltag (MW = 2.98; SD = 1.04) am besten bewertet, gefolgt von dem persönlichen Mehrwert (MW = 2.87; SD = 0.97), der Auseinandersetzung mit interessanten Themen (MW = 2.77; SD = 0.96), der besseren Förderung von Schüler\*innen (MW = 2.58; SD = 0.98) und dem Austausch mit Kolleg\*innen über den Unterricht (MW = 2.50; SD = 1.02). Die bessere Bewältigung der Arbeit (MW = 2.38; SD = 0.93), den praktischen Nutzen für den eigenen Unterricht (MW = 2.31; SD = 0.92) sowie die Zufriedenheit mit der Umsetzung der Lehrinhalte im Unterricht (MW = 2.25; SD = 0.84) bewerteten die Befragten im direkten Vergleich durchschnittlich etwas schlechter als die zuvor genannten Aspekte.



**Abbildung 31:** Nutzen der Teilnahme an den Zertifikatskursen. Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich jeweils auf gültige Werte (von oben nach unten: n = 52; n = 51). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

Über die neun abgefragten Aspekte hinweg ergibt sich für den Nutzen der Teilnahme am Zertifikatskurs eine durchschnittliche Gesamtbewertung von 2.65 (SD = 0.75; n = 51) und damit ein eher **moderates Gesamtpredikat**, das aber zum positiven Bewertungsbereich tendiert. Oder anders ausgedrückt, 56.7 % der Befragten bewerteten die verschiedenen Nutzungsaspekte als für sie persönlich (eher) zutreffend und 43.3% der Befragten als (eher) nicht zutreffend.

Abschließend liefert *Abbildung 32* eine vergleichende Darstellung der deskriptiven Kennwerte zu den bis hierhin thematisierten Evaluationskriterien.



**Abbildung 32:** Überblick zur Evaluation der Zertifikatskurse. Antwortskala linke Grafik: 1 = sehr schlecht, 2 = eher schlecht, 3 = eher gut, 4 = sehr gut. Antwortskala rechte Grafik: 1 = stimme überhaupt nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = stimme eher zu, 4 = stimme voll und ganz zu. Die Kennwerte beziehen sich in beiden Grafiken auf gültige Werte (von links nach rechts: n = 52; n = 15; n = 46; n = 51; n = 51; n = 52). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

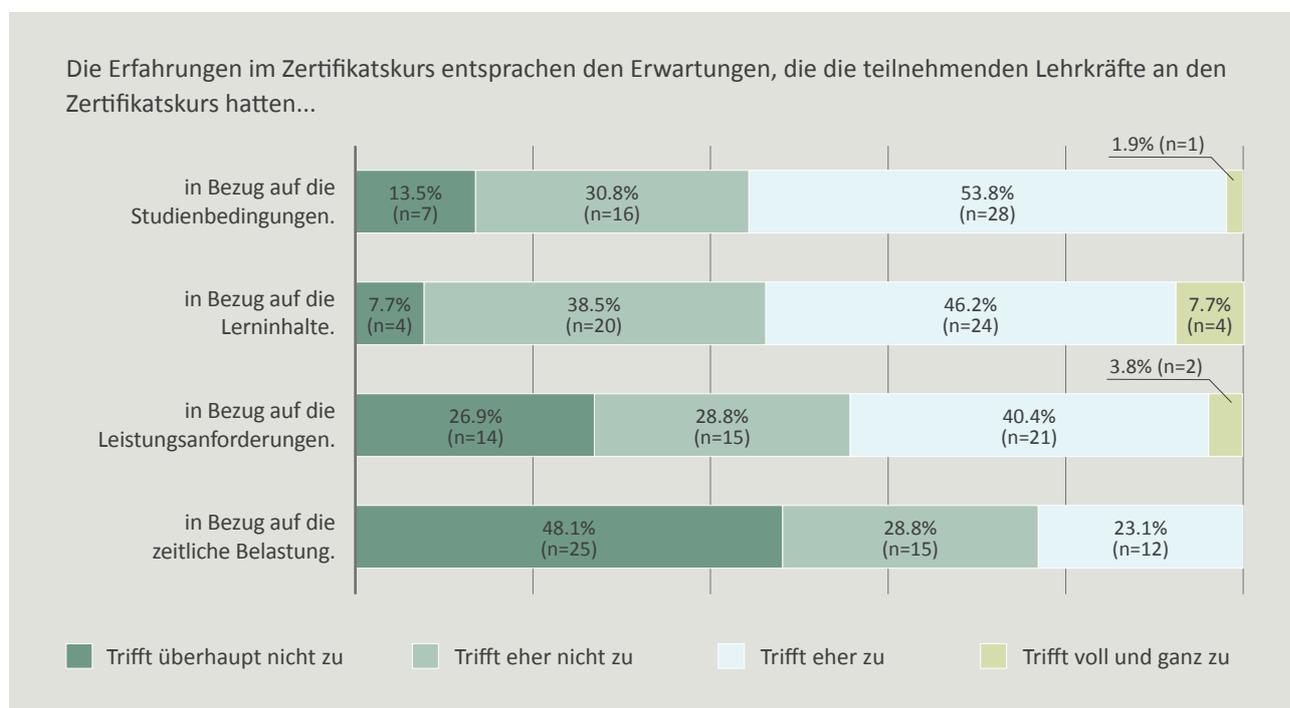
Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse, dass die befragten Seiteneinsteigenden die sechs Aspekte zur Einschätzung der **Qualität der Zertifikatskurse** (in absteigender Reihenfolge) durchschnittlich wie folgt bewertet haben:

1. Qualität der Lehrangebote (MW = 2.84; SD = 0.56)
2. Unterstützung und Betreuung durch Dozierende (MW = 2.79; SD = 0.63)
3. Nutzen der Teilnahme am Zertifikatskurs (2.65; SD = 0.75)
4. Lerninhalte bzw. Aufbau der Module (2.59; SD = 0.65)
5. Hochschulische Rahmenbedingungen (MW = 2.53; SD = 0.61)
6. Studierbarkeit des Zertifikatskurses (MW = 2.42; SD = 0.68)

Insgesamt liegen die mittleren Gesamteinschätzungen für die untersuchten Aspekte also im moderaten bis eher guten bzw. positiven Bereich. Aus der dargestellten **Rangfolge der Gesamteinschätzungen** lässt sich weiter ableiten, dass die Befragten sowohl die Lehrqualität als auch die Unterstützungs- und Betreuungsangebote der Dozierenden tendenziell besser bewerten als die organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen (z. B. Ausstattung der Universität, Studierbarkeit), was für die Ableitung von Maßnahmen zur Optimierung der Zertifikatskurse für Lehrkräfte im Seiteneinstieg im Land Sachsen-Anhalt eine relevante Erkenntnis darstellt. Darauf wird in Kapitel 7 noch ausführlicher eingegangen. Vorher folgt eine Darstellung der zentralen Ergebnisse zur globalen Gesamteinschätzung der Zertifikatskurse durch die Seiteneinsteiger\*innen.

## Gesamteinschätzung des Zertifikatskurses

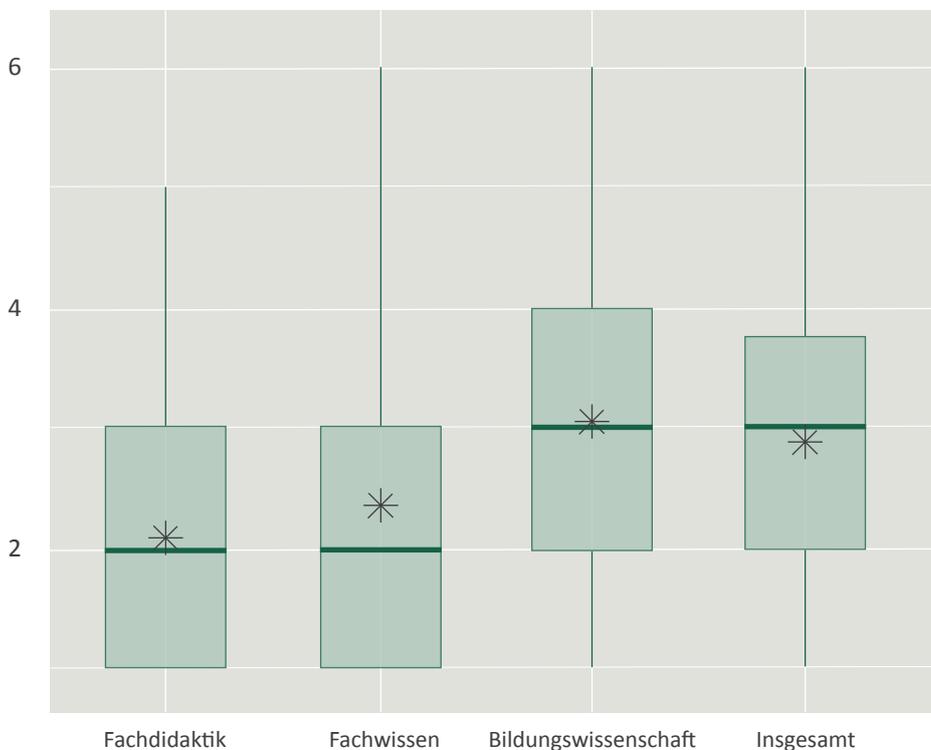
Um ein differenziertes Bild zur Gesamteinschätzung zu erhalten, fragten wir die Lehrkräfte zunächst danach, inwiefern ihre **Erwartungen**, die sie hinsichtlich verschiedener Aspekte an den Zertifikatskurs hatten, mit ihren tatsächlichen **Erfahrungen** übereinstimmten (siehe *Abbildung 33*). Die Erwartungserfüllungen wurden von den Befragten jeweils anhand einer vierstufigen Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ (1) bis „trifft voll und ganz zu“ (4) eingeschätzt. Dabei liegt die durchschnittliche Erfüllung der Erwartungen über alle vier abgefragten Aspekte hinweg bei 2.24 (SD = 0.61). Das bedeutet, dass sich die Erwartungen der Befragten tendenziell **eher nicht erfüllt** haben; und zwar vor allem im Hinblick auf die zeitliche Belastung (MW = 1.75; SD = 0.81) und den in den Zertifikatskursen gestellten Leistungsanforderungen (MW = 2.21; SD = 0.89). Hinsichtlich der Studienbedingungen (MW = 2.44; SD = 0.75) und der Lerninhalte (MW = 2.54; SD = 0.75) ist die Erwartungserfüllung zwar etwas höher ausgeprägt, allerdings immer noch im mittleren Bereich der Gesamtskala angesiedelt.



**Abbildung 33:** Erfüllung von Erwartungen an die Zertifikatskurse. Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich jeweils auf gültige Werte (jeweils n = 52). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

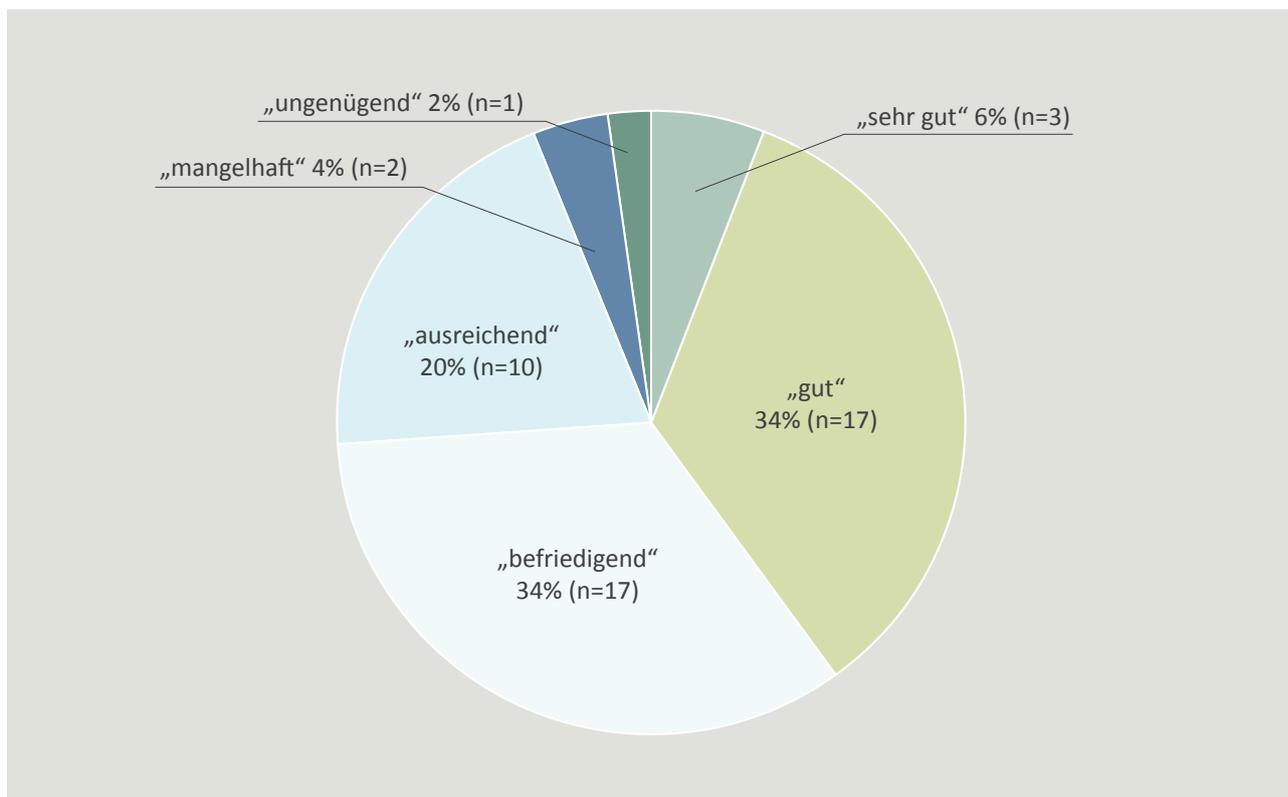
Wie *Abbildung 33* zusätzlich, veranschaulicht wurde keine der abgefragten Erwartungsdimensionen von einer Mehrheit der Befragten als erfüllt betrachtet. Jedoch lässt sich dieses Ergebnis nicht zwangsläufig negativ interpretieren, da wir nicht erfragt haben, ob die entsprechenden Erwartungen **über- oder untererfüllt** wurden. Allerdings lässt sich mit Blick auf andere der bis hierhin vorgestellten Ergebnisse zumindest für die zeitliche Belastung und die Leistungsanforderungen vermuten, dass sich diese Erwartungen wahrscheinlich deswegen nicht erfüllt haben, weil die zeitlichen Belastungen und die Leistungsanforderungen von den Befragten als zu hoch empfunden wurden (und nicht als zu niedrig). Hinsichtlich der Lerninhalte und Studienbedingungen bleibt die Interpretationsrichtung dagegen eher offen.

Darüber hinaus wollten wir von den Befragten erfahren, wie sie die **Gesamtqualität der drei Studienbereiche** des Zertifikatskurses rückblickend bewerteten. Dabei sprachen wir die Bitte aus, jeweils an die Lehrqualität, die Lerninhalte sowie die Unterstützung durch Dozierende zu denken und jeden Studienbereich mit einer Note von 1 („sehr gut“) bis 6 („ungenügend“) zu bewerten (siehe *Abbildung 34*). Die beste Durchschnittsnote erhielt der Studienbereich **Fachdidaktik** mit 2.10 (SD = 1.04), gefolgt von den **Fachwissenschaften** mit 2.35 (SD = 1.25). Dabei wurde der fachdidaktische Studienbereich von fast drei Viertel der Befragten (72,6 %) mit den Noten „gut“ oder „sehr gut“ bewertet, während der fachwissenschaftliche Bereich diese Noten von etwa zwei Drittel der Befragten (67,3 %) erhielt. Beide Studienbereiche wurden also durchschnittlich mit dem Gesamtprädikat „gut“ bewertet. Der **bildungswissenschaftliche Studienbereich** erhielt dagegen die Durchschnittsnote „befriedigend“ (MW = 3.04; SD = 1.2) und wurde damit am schlechtesten bewertet. Trotzdem vergaben hier noch etwas weniger als die Hälfte der Befragten (44,2 %) die Noten „gut“ oder „sehr gut“. Auf mögliche Gründe für diese unterschiedlichen Bewertungen wird im siebten Kapitel des Berichts eingegangen.



**Abbildung 34:** Qualität der Studienbereiche der Zertifikatskurse. Antwortskala: 1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = ausreichend, 5 = mangelhaft, 6 = ungenügend. Die Variable insgesamt ist keine Neuberechnung aus der Einschätzung der drei Studienbereiche, sondern das Antwortverhalten auf die folgende Frage im Fragebogen: „Alles in allem, welche Note würden Sie dem Zertifikatskurs insgesamt geben?“ Die Kennwerte beziehen sich auf gültige Werte (von links nach rechts: n = 51; n = 52; n = 52; n = 50). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

Auf die Frage nach **Qualität des gesamten Zertifikatskurses** (hier ebenfalls von 1 „sehr gut“ bis 6 „ungenügend“) erteilten die Befragten eine durchschnittliche Gesamtnote von 2.88 (SD = 1.06) und damit das **Gesamtprädikat „befriedigend“**. Einen differenzierten Blick auf die Verteilung dieser durchschnittlichen Gesamtnote liefert *Abbildung 35*. Dabei zeigt sich, dass nur ein sehr geringer Anteil der Befragten die Noten „sehr gut“ (6.0 %), „mangelhaft“ (4.0 %) oder „ungenügend“ (2.0 %) vergab. Die Mehrheit der Befragten erteilte den Zertifikatskursen für Lehrkräfte im Seiteneinstieg im Land Sachsen-Anhalt ein „gut“ (34.0 %), ein „befriedigend“ (34.0 %) oder ein „ausreichend“ (20.0 %).



**Abbildung 35:** Benotung der Gesamtqualität der Zertifikatskurse. Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich auf gültige Werte (n = 50). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

Im Rahmen eines **offenen Antwortformats** wurde ebenfalls nach den Aspekten gefragt, mit denen die Lehrkräfte im Zertifikatskurs **besonders zufrieden** waren oder die ihnen besonders gut gefallen haben. Von dieser Möglichkeit machten 67.3 % (n = 35) der Befragten Gebrauch. Insgesamt konnten 61 Aspekte identifiziert und in sechs Kategorien unterteilt werden, die in *Abbildung 36* dargestellt sind. Am häufigsten nannten die Befragten Aspekte in Bezug auf die Unterstützung und Betreuung durch Dozierende (36.1 % aller Aspekte; n = 22) sowie die spezifischen Studienanteile des Kursprogramms (34.4 %; n = 21). Innerhalb der Kategorie **Unterstützung und Betreuung durch Dozierende** wurden besonders die sozialen und didaktischen Kompetenzen sowie die Lehre bestimmter Dozierender (jeweils n = 5) gelobt. Etwas seltener wurden das Engagement der Dozierenden und die Betreuung (jeweils n = 4) sowie ihre Bedürfnisorientierung (n = 3) hervorgehoben. Bei den **Studienanteilen des Zertifikatskurses** stimmte ein großer Anteil der Befragten darin überein, dass ihnen besonders die Fachdidaktik (n = 10) und die Fachwissenschaft (n = 8) gut gefallen haben. Da die fächerübergreifenden Module nur für die Lehrkräfte im Grundschulbereich Bestandteil des Kurses sind (40.6 % aller Befragten; siehe Abschnitt 4.4), ist die positive Erwähnung dieser Module durch zwei Befragte besonders erwähnenswert. Zusätzlich wurden bestimmte **universitäre Rahmenbedingungen** als besonders positiv wahrgenommen (16.4 % aller Aspekte; n = 10), darunter vor allem der Studienort bzw. die Universität (n = 3) sowie die Organisation durch die Koordinatorinnen, die (flexiblen) Lehrformate und die Anpassungen aufgrund der Corona-Pandemie (jeweils n = 2). Auch das **soziale Klima und der kollegiale Austausch** wurden positiv hervorgehoben (8.2 % aller Aspekte; n = 5). Abschließend wurde von einigen Befragten die **Erweiterung des Wissens** als positive Erfahrung herausgestellt (4.9 % aller genannten Aspekte; n = 3). Dabei wurden insbesondere der Zugang zu neuem Wissen (n = 2) sowie die gewinnbringende Lektüre der Fachliteratur (n = 1) genannt.

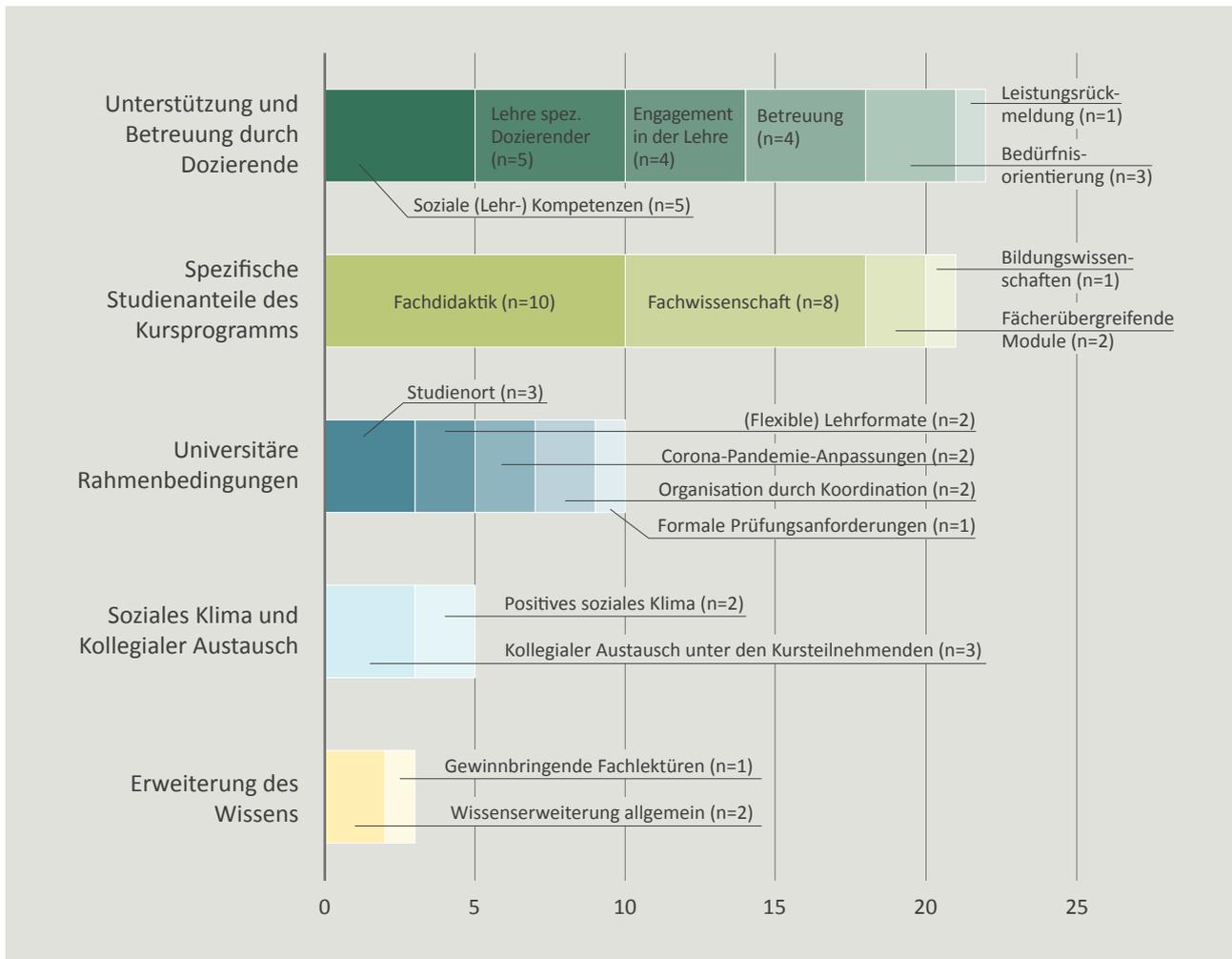


Abbildung 36: Zufriedenheit mit den Zertifikatskursen. Offene Frage. Mehrfachnennungen möglich. n = 35.

In der zweiten offenen Frage wurden die Befragten gebeten, anzugeben, mit welchen Aspekten des Zertifikatskurses sie **besonders unzufrieden** waren oder was ihnen nicht gefallen hat. Von dieser Gelegenheit machten 69.3 % (n = 36) der Befragten Gebrauch, was einem ähnlich hohen Anteil wie bei der Frage zur Zufriedenheit entspricht. Allerdings wurden in dieser Frage mit insgesamt 114 Nennungen fast doppelt so viele verschiedene Aspekte genannt. Diese wurden drei übergeordneten Kategorien zugeordnet, die in *Abbildung 37* dargestellt sind. Antworten, die eine grundlegende Kritik enthielten, die keiner der drei Kategorien zugeordnet werden konnte (z. B. „völlig sinnloser (...) Systemzwang“), wurden als fehlende Werte behandelt (n = 3). Etwa die Hälfte der Unzufriedenheitsaspekte bezieht sich auf den Bereich der Lehre und Lehrveranstaltungen (50.0 % aller genannten Aspekte; n = 57). Rund ein Viertel der Nennungen betrifft die universitären Rahmenbedingungen des Zertifikatskurses (26.3 %; n = 30), und etwas weniger als ein Viertel der Nennungen betrifft das Thema der Leistungsermittlung (23.7 %; n = 27). Dabei wurden die Bereiche Lehre/Lehrveranstaltungen sowie universitäre Rahmenbedingungen nicht nur am häufigsten, sondern auch inhaltlich am vielfältigsten angesprochen.

Hinsichtlich der **Lehrveranstaltungen** wurden am häufigsten der Aufwand für Lehrveranstaltungen (insbesondere die Vor- und Nachbereitung und die im Kontext einer Lehrveranstaltung gestellten Aufgaben) genannt (n = 13), gefolgt von der Didaktik (insbesondere der Mangel an didaktischen Methoden und die fehlende Relevanz für die studierte Schulform; n = 12) und den Lehrinhalten (insbesondere die fehlende praktische Anwendbarkeit und Relevanz der Inhalte im Schulkontext; n = 11). Ein weiterer häufiger Kritikpunkt war die Ansprache der Teilnehmenden durch die Dozierenden, die in sechs Fällen thematisiert wurde. Hierbei wurde einerseits eine unpassende Ansprache als klassische Studierende (n = 4) als nicht zufriedenstellend empfunden,

andererseits wurden auch nicht wertschätzende Kommunikationsweisen (n = 2) kritisiert. Fünf Befragte hoben außerdem die Bedeutung der Bereitstellung von unterstützenden Materialien (z. B. Skripte oder Modulbeschreibungen) hervor. Ebenso betonten verschiedene Teilnehmende mit jeweils drei Nennungen die Bedeutung klar definierter und einheitlicher formaler Vorgehensweisen (z. B. bei Seminarabwesenheit aufgrund von Krankheit) sowie die Betreuung asynchroner Lehrveranstaltungen im Studienbereich der Bildungswissenschaften. Schließlich gab es jeweils zwei Nennungen zu den als unzureichend wahrgenommenen schulpraktischen Erfahrungen der Dozierenden und zu den als zu hoch empfundenen Leistungs- bzw. Anspruchsniveaus einzelner Lehrveranstaltungen.

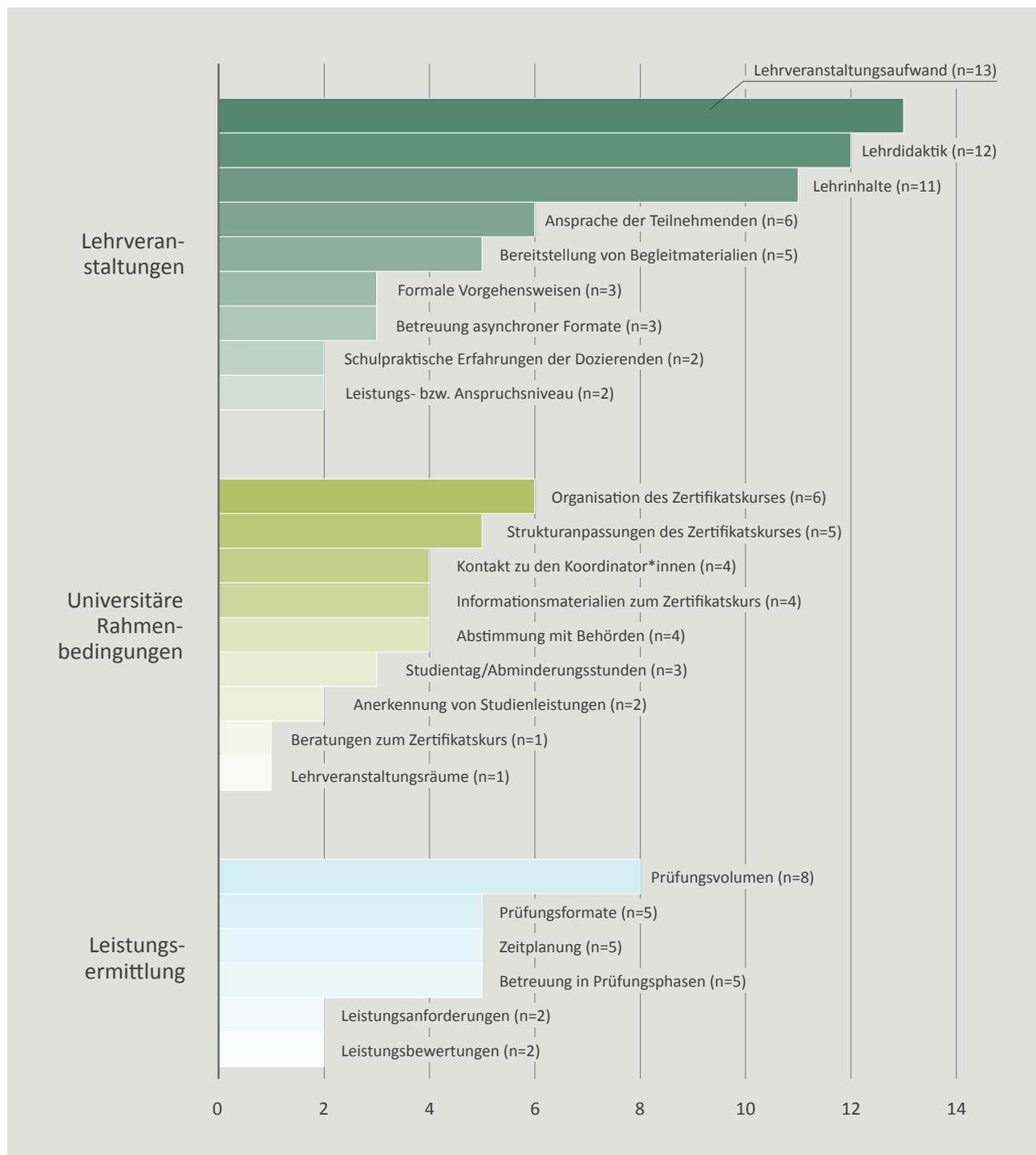


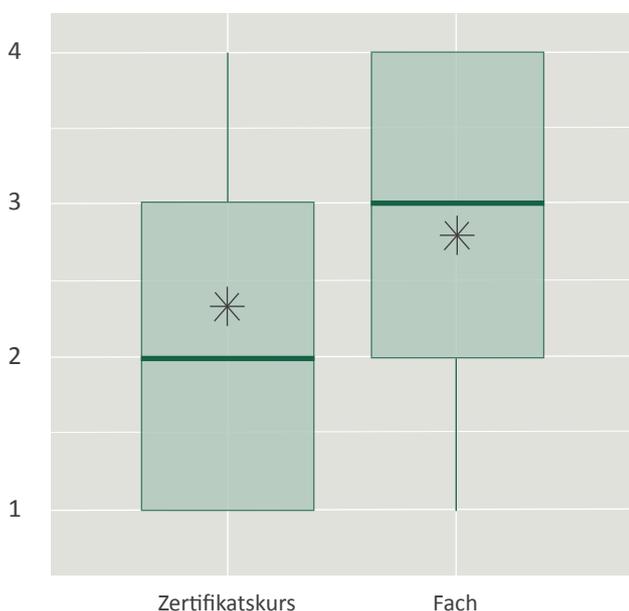
Abbildung 37: Unzufriedenheit mit den Zertifikatskursen. Offene Frage. Mehrfachnennungen möglich. n = 36.

Hinsichtlich der Unzufriedenheit mit den **universitären Rahmenbedingungen** des Zertifikatskurses wurden vor allem die Organisation des Zertifikatskurses (z. B. Planungsabstimmung; n = 6), der Bedarf an strukturellen Anpassungen des Kurses (z. B. konzeptionelle Änderungen wie der Ausbau des Studienbereichs der Fachdidaktik, die Einführung eines spezifischen Austauschraums sowie die Möglichkeit von Hybrid-Lehre; n = 5) und der Zugang zu Informationsmaterialien zum Kurs (z. B. Studienverlaufsplan; n = 4) genannt. Darüber hinaus wurde die Abstimmung mit beteiligten Behörden, wie dem Landesschulamt und der Kontakt zu den Koordinationen (jeweils n = 4) kritisiert. Etwas weniger häufig angesprochen wurden die Anzahl der Studientage oder der Abminderungsstunden als Gründe für einen Zeitmangel bei Studienaktivitäten (n = 3), der zeitintensive Prozess zur Anerkennung von Studienleistungen aus vorherigen Studiengängen (n = 2) sowie die Beratungsleistungen zum Zertifikatskurs und die Lehrveranstaltungsräume (jeweils n = 1).

Im Bereich der **Leistungsermittlung** wurde vor allem das Prüfungsvolumen als Grund für Unzufriedenheit genannt (n = 8). Dabei bezog sich die Hälfte dieser Nennungen auf eine unvorteilhafte Ballung der Prüfungen im letzten Semester. Darüber hinaus äußerten jeweils fünf Befragte Unzufriedenheit mit der Zeitplanung für Prüfungen (z. B. zu enge Prüfungszeitfenster und Überschneidungen mit schulischen Terminen), den Prüfungsformaten (z. B. Klausuren oder zu praxisferne und theoretische Hausarbeiten) und der Betreuung während der Prüfungsphasen (z.B. Rückmeldung zu Prüfungsleistungen).

In der kontrastiven Analyse der Kategorien und Unterkategorien zeigte sich, dass Unzufriedenheiten in den Bereichen der Lehre und Leistungsermittlung häufig im Zusammenhang mit **asynchronen Lehrveranstaltungen** (gemeint sind hier die Online-Vorlesungen der bildungswissenschaftlichen Module) angesprochen wurden. Genauer gesagt, bezog sich etwas mehr als ein Viertel aller Nennungen in den beiden Kategorien auf diese Lehrformate (26.2 %; n = 22). So standen bei der Unterkategorie der Betreuung von Lehrveranstaltungen ausschließlich asynchrone Formate im Fokus. Ebenso wurde in den Kategorien zur Bereitstellung von Begleitmaterialien und zur Betreuung in Prüfungsphasen jeweils in drei von fünf Fällen auf asynchrone Formate verwiesen (jeweils 60.0 %; n = 3). Bei der Lehrdidaktik betraf jede dritte Nennung (33.3 %; n = 4) und beim Prüfungsformat Klausur eine von fünf Nennungen (20.0 %; n = 1) asynchrone Formate. Schließlich wurde auch jede achte Nennung zum Prüfungsvolumen in Zusammenhang mit asynchronen Formaten genannt (12.5 %; n = 1).

Mit der letzten Frage des Fragebogens wurden die Lehrkräfte abschließend gebeten, einzuschätzen, wie wahrscheinlich es wäre, dass sie den **Zertifikatskurs wieder besuchen** würden; sowohl im Allgemeinen als auch im Hinblick auf das studierte Unterrichtsfach. Dafür stand den Befragten eine vierstufige Antwortskala von „sehr unwahrscheinlich“ (1) bis „sehr wahrscheinlich“ (4) zur Verfügung (siehe *Abbildung 38*).



**Abbildung 38:**

Wahrscheinlichkeit einer erneuten Teilnahme am Zertifikatskurs.

Antwortskala: 1 = sehr unwahrscheinlich; 4 = sehr wahrscheinlich. Die angegebenen Häufigkeiten beziehen sich auf gültige Werte (von links nach rechts: n = 50; n = 51). Fehlende Werte wurden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.

Eine erneute **Teilnahme am Zertifikatskurs** bewerteten die befragten Lehrkräfte durchschnittlich als eher unwahrscheinlich (MW = 2.32; SD = 1.13), während die **Wahl des gleichen Unterrichtsfachs** im Durchschnitt als eher wahrscheinlich eingeschätzt wurde (MW = 2.76; SD = 1.14). Dabei variieren die Einschätzungen der Befragten jedoch relativ stark. Genauer gesagt, gaben 20.0 % der Befragten (n = 10) an, dass sie den Kurs sehr wahrscheinlich wieder besuchen würden; jeweils 24.0 % (jeweils n = 12) bewerteten eine erneute Teilnahme als eher wahrscheinlich bzw. eher unwahrscheinlich. Etwa ein Drittel (31.0 %; n = 16) stufte einen wiederholten Besuch als sehr unwahrscheinlich ein. Eine ähnlich heterogene Verteilung zeigt sich auch für die erneute Wahl des gleichen Unterrichtsfaches. Während jeweils etwa ein Drittel der Befragten es für sehr wahrscheinlich (33.3 %; n = 17) oder eher wahrscheinlich (31.4 %; n = 16) hielt, das gleich Fach nochmal zu studieren, schätzten dies 13.7 % (n = 7) als eher unwahrscheinlich und 21.6 % (n = 11) als sehr unwahrscheinlich ein.

**Insgesamt** lassen sich die Ergebnisse in Bezug auf die Gesamteinschätzung zur Qualität der Zertifikatskurse für Lehrkräfte im Seiteneinstieg in Sachsen Anhalt aus Sicht der Teilnehmenden wie folgt resümieren: Die **globale Einschätzung** der Kurse war mit der Note 2.88 im **befriedigendem Bereich** (SD = 1.06; n = 50), wobei es sowohl hinsichtlich der Bewertung der einzelnen Studienbereiche als auch bezüglich der Einschätzung einzelner Evaluationskriterien einige nennenswerte Abstufungen gab. Aus diesen Ergebnissen ableitbare Vorschläge zur Optimierung hochschulischer Rahmenbedingungen für Lehrkräfte im Seiteneinstieg werden in *Kapitel 7* besprochen. Vorher folgt noch eine zusammenfassende Darstellung der im Rahmen dieses fünften Kapitels präsentierten Ergebnisse der Ausgangsbefragung.

## 6. Ergebniszusammenfassung und Beantwortung der Forschungsfragen

Im Folgenden werden die Forschungsfragen der Ausgangsbefragung (siehe *Abschnitt 4.1*) unter Einbezug der wichtigsten Ergebnisse überblicksartig beantwortet. Die Ergebnisse basieren auf den Daten der Abschlussjahrgänge 2022 bis 2024. Das bedeutet, befragt wurden die Teilnehmenden der Zertifikatskursjahrgänge 2020 (1. Kohorte Sekundarschule und Gymnasium), 2021 (2. Kohorte Sekundarschule und Gymnasium) sowie 2022 (1. Kohorte Grundschule). Dabei nahmen 52 der 113 eingeladenen Seiteneinsteiger\*innen an der Befragung teil, was einer Rücklaufquote von 46.0 % entspricht.

### 1) Welche auf den **Abschluss der Zertifikatskurse** bezogenen Merkmale und **beruflichen Zukunftsabsichten** kennzeichnen die Teilnehmenden der Zertifikatskurse in Sachsen-Anhalt?

- Die berufsbegleitenden Zertifikatskurse für Lehrkräfte im Seiteneinstieg im Land Sachsen-Anhalt schlossen insgesamt 48 der 52 Befragten (93.3 %) innerhalb der **Regelstudienzeit** erfolgreich ab.
- Als **Gründe für eine Überschreitung der Regelstudienzeit** nannten die vier betreffenden Befragten am häufigsten zu hohe Anforderungen der Zertifikatskurse und eine zu hohe Arbeitsbelastung in den Schulen.
- Hinsichtlich ihrer **beruflichen Zukunftspläne** machten die Befragten unterschiedliche Angaben: Der Erwerb einer Befähigung für ein weiteres Unterrichtsfach und die Verbeamtung hatten für jeweils etwas mehr als die Hälfte der Befragten wenig bis keine Relevanz (je 53.8 %; n = 28). Dagegen stellte der berufsbegleitende Vorbereitungsdienst für etwa zwei Drittel der Befragten (63.5 %; n = 33) ein attraktives Berufsziel dar. Das Verbleiben im Lehrberuf für mindestens fünf Jahre strebten fast alle Befragten (96.1 %; n = 49) an.

### 2) Wie sind die **schulischen Kontextfaktoren** charakterisiert, unter denen die Lehrkräfte im Seiteneinstieg die Zertifikatskurse in Sachsen-Anhalt absolviert haben?

Die **schulischen Rahmenbedingungen**, von denen angenommen wird, dass sie die Lern- und Professionalisierungsprozesse der Seiteneinsteigenden beeinflussen (Kunter et al., 2020), sind wie folgt charakterisiert:

- Im Schuljahr der jeweiligen Datenerhebung unterrichteten die Befragten durchschnittlich **2.65 verschiedene Unterrichtsfächer** (ohne Vertretungsstunden) (SD = 1.08; n = 52). Dabei ist die durchschnittliche Anzahl unterschiedlicher Fächer mit 3.69 bei den Befragten der Schulform Grundschule am höchsten (SD = 0.85; n = 13), gefolgt von den Schulformen Gymnasium mit 2.37 Fächern (SD = 1.07; n = 19) und Sekundarschule mit 2.25 Fächern (SD = 0.79; n = 20).
- Fast die Hälfte der Befragten (48.1 %; n = 25) erteilte im Schuljahr der jeweiligen Befragung **fachfremden Unterricht**. Das bedeutet, die betreffenden Lehrkräfte unterrichteten mindestens ein Fach, das weder aus einem früheren Studium anerkannt, noch im Rahmen des Zertifikatskurses studiert wurde. Die durchschnittliche Anzahl fachfremder Unterrichtsfächer liegt über alle Befragten hinweg bei 0.70 (SD = 0.91; n = 52). Dabei ist bei den Befragten der Schulform Grundschule die Anzahl fachfremder Fächer mit 1.38 am höchsten (SD = 1.12; n = 13), gefolgt von den Befragten der Schulformen Sekundarschule mit 0.60 (SD = 0.68; n = 20) und Gymnasium mit 0.37 fachfremden Fächern (SD = 0.76; n = 19).
- Mehr als zwei Drittel der Befragten (67.3 %; n = 35) nahmen im jeweils aktuellen Schuljahr an ihrer Schule **Funktionsstellen bzw. Sonderaufgaben** wahr. Davon übernahmen fast alle (91.4 %; n = 32) eine Leitungsfunktion wie beispielsweise die Leitung einer Schulklasse. Die durchschnittliche Anzahl an Funktionsstellen/Sonderaufgaben liegt über alle Befragten hinweg bei 1.69 (SD = 1.48; n = 52). Dabei ist bei den Befragten der Schulform Grundschule die Anzahl an Funktionsstellen bzw. Sonderaufgaben mit 2.15 (SD = 1.68; n = 13) am höchsten, gefolgt von den Befragten der Schulformen Sekundarschule mit 1.70 (SD = 1.34; n = 20) und

Gymnasium mit 1.37 (SD = 1.46; n = 19) Funktionen/Aufgaben. Das heißt, die Befragten der Schulform Grundschule unterrichteten nicht nur die meisten (fachfremden) Fächer, sondern nahmen auch die meisten Funktionsstellen bzw. Sonderaufgaben wahr.

- Die Befragten erhielten über ihre jeweilige Kurslaufzeit hinweg durchschnittlich 6.86 **Abminderungsstunden** (inklusive Zertifikatskurs) (SD = 1.08; n = 51). Dabei ist die durchschnittliche Anzahl an genehmigten Abminderungsstunden bei den Befragten der Schulform Grundschule mit 7.85 am höchsten (SD = 0.38; n = 13), gefolgt von den Befragten der Schulformen Sekundarschule mit 6.63 (SD = 0.50; n = 19) und Gymnasium mit 6.42 Abminderungsstunden (SD = 1.39; n = 19). Über alle Schulformen hinweg erhielten 96.1 % der Befragten (n = 49) sechs bis acht Abminderungsstunden. Allerdings gab es zwei Personen, die lediglich zwei bzw. vier genehmigte Abminderungsstunden angaben, was die für den Studientag des Zertifikatskurses benötigte Stundenanzahl deutlich unterschreitet.
- Sowohl in Bezug auf die tatsächliche **Einhaltung** der genehmigten **Abminderungsstunden** als auch hinsichtlich der Einhaltung des vereinbarten **Studientags** gab jeweils die Mehrheit der Befragten an, dass die genehmigten Stunden bzw. der vereinbarte Studientag während der Laufzeit ihres Zertifikatskurses vonseiten der Schule bzw. Schulleitung immer **eingehalten** wurde (67.3 %; n = 35 bzw. 90.4 %; n = 47).

Die **schulischen Unterstützungsangebote**, von denen ebenfalls angenommen wird, dass sie die Lern- und Professionalisierungsprozesse der Seiteneinsteigenden beeinflussen können (Kunter et al., 2020), sind wie folgt charakterisiert:

- Die große Mehrheit der Befragten (90.4 %; n = 47) gab an, über die Laufzeit ihres Zertifikatskurses keine\*n **Mentor\*in** zu haben. Die restlichen Befragten gaben an, dass sie an ihren Schulen entweder eine\*n Mentorin hatten (3.8 %; n = 2) oder zumindest teilweise hatten (5.8 %; n = 3). Dabei gaben alle fünf Lehrkräfte mit Mentorat an, dass ein regelmäßiger Austausch mit ihren Mentor\*innen stattfand, der stets als hilfreich er lebt wurde. Gleichzeitig gab etwa die Hälfte der Befragten ohne Mentorat an, sich ein Mentorat zu wünschen (n = 22), wobei dieser Wunsch von etwa jeder fünften Lehrkraft ohne Mentorat (n = 9) an der Schule geäußert wurde.
- Die überwiegende Mehrheit der Befragten gab zudem an (88.5 %; n = 46), dass ihr Unterricht während der gesamten Laufzeit ihres Zertifikatskurses nicht durch **Hospitationen** begleitet wurde. Die durchschnittliche Anzahl der über die Laufzeit der Zertifikatskurse durchgeführten Hospitationen ist daher über alle Befragten hinweg mit lediglich 0.58 Hospitationen sehr niedrig (SD = 2.24; n = 52). Die wenigen realisierten Hospitationen wurden vorrangig von den Schulleitungen und Fachlehrkräften (zu jeweils 50 %; n = 3) durchgeführt.

Die befragten Lehrkräfte bewerteten die **Unterstützung durch ihre Schulleitungen** bei der Teilnahme am Zertifikatskurs durchschnittlich mit der Schulnote „gut“ (MW = 1.88; SD = 1.08; n = 50). In einem **offenen Antwortformat** machten zudem 27 der 52 Befragten (51.9 %) folgende konkrete Vorschläge, wie die Schulleitung ihre Teilnahme am Zertifikatskurs noch besser hätte unterstützen können:

- **Reduktion der Arbeit** bzw. der Arbeitszeit (29.0 % aller Vorschläge; n = 9), insbesondere durch die Reduktion von schulischen Funktionsstellen oder Sonderaufgaben für die Zeit der Zertifikatskurs-Teilnahme (n = 6) und die Anhebung offiziell gewährter Abminderungsstunden (n = 3)
- Ausbau schulischer **Unterstützungsmaßnahmen** (22.6 % aller Vorschläge; n = 7), insbesondere durch Hospitationen (n = 3) und Mentorate (n = 3)
- Verbesserung der **Planbarkeit** (19.4 % aller Vorschläge; n = 6), insbesondere durch die Reduktion kurzfristiger Aufgabenzuweisung wie Vertretungsstunden (n = 5)

- Verbesserung der **Kommunikation** (12.9 % aller Vorschläge; n = 4), insbesondere die interne Kommunikation mit der Schulleitung und die externe Kommunikation zwischen Schulleitung mit den Verantwortlichen des Zertifikatskurses und dem Landesschulamt
- Synergetische **Zuteilung von Lehraufgaben** (9.7 % aller Vorschläge; n = 3), insbesondere durch den Verzicht auf Abordnungen an weitere Schulen oder das Unterrichten in vielen verschiedenen Fächern und Klassenstufen sowie durch die zeitliche Bündelung der Lehrtätigkeiten auf weniger Wochentage (zu jeweils n = 1)
- Einhaltung der genehmigten **Abminderungsstunden** (6.5 % aller Vorschläge; n = 2)

Die schulischen **Rahmenbedingungen und Unterstützungsangebote** sind – wie schon in der Eingangsbefragung (Gabriel & Teistler, 2022) festgestellt – **insgesamt** als eher **heterogen** zu beurteilen. Somit waren die schulischen Kontextfaktoren bei den hier Befragten so ausgeprägt, dass sie die Nutzung der Weiterbildungsangebote im Rahmen der Zertifikatskurse sowohl gefördert als auch behindert haben könnten. Besonders verschiedene Formen praktischer und emotionaler Unterstützung stellen für die Berufsausübung und das Wohlbefinden (seiteneinsteigender) Lehrpersonen wichtige Ressourcen dar (Richter et al., 2023; Rothland, 2013; Schnebel, 2019; Zaruba et al., 2023). Allerdings waren vor allem die schulischen Unterstützungsleistungen (mit Ausnahme der Unterstützung durch die Schulleitung) bei der Mehrheit der hier Befragten über die Laufzeit der Zertifikatskurse eher gering ausgeprägt.

### 3) Wie sind ausgewählte Aspekte der **professionellen Kompetenz** (Selbsteinschätzung des Professionswissens und Lehrer\*innen-Selbstwirksamkeit) am Ende der Zertifikatskurse ausgeprägt?

Als Aspekte der professionellen Kompetenz wurden in der vorliegenden Studie das **selbsteingeschätzte Professionswissen** und die **Lehrer\*innen-Selbstwirksamkeit** betrachtet. Beide Aspekte lassen sich der motivationalen Dimension der professionellen Lehrkompetenz zuordnen (Cramer, 2012). Die Kompetenzaspekte sind bei den hier befragten Seiteneinsteiger\*innen wie folgt ausgeprägt:

- Die Befragten schätzten ihr **Wissen** in dem studierten Fach, der entsprechenden Fachdidaktik sowie in den Bildungswissenschaften am Ende ihres Zertifikatskurses durchschnittlich im leicht erhöhten mittleren Bereich ein. Das bedeutet, die Befragten bewerteten ihre Wissensbestände im Durchschnitt weder besonders hoch noch besonders niedrig. Genauer gesagt, liegen die Mittelwerte bei Verwendung einer achtstufigen Antwortskala für das Fachwissen bei 5.15 (SD = 1.43; n = 45), für das fachdidaktische Wissen bei 5.32 (SD = 1.37; n = 47) und für das bildungswissenschaftliche Wissen bei 5.12 (SD = 1.32; n = 49). Dabei schätzten die Befragten der Schulform Grundschule ihr Professionswissen in allen drei Bereichen im Durchschnitt geringfügig höher ein, gefolgt von den Befragten der Schulformen Sekundarschule und Gymnasium.
- Die Überzeugung, herausfordernde Aufgaben und Situationen des Lehrer\*innenberufs erfolgreich und effektiv bewältigen zu können (**Selbstwirksamkeit**), war bei den hier Befragten am Ende ihres Zertifikatskurses im Durchschnitt moderat positiv ausgeprägt. Genauer gesagt, liegt der Mittelwert bei Verwendung einer vierstufigen Antwortskala bei 2.97 (SD = 0.34; n = 27). Dabei wiesen die Befragten der Schulform Grundschule mit einem Mittelwert von 3.05 (SD = 0.35; n = 13) eine geringfügig höhere Selbstwirksamkeitserwartung auf als die Befragten der Schulformen Sekundarschule (MW = 2.89; SD = 0.28; n = 9) und Gymnasium (MW = 2.90; SD = 0.45, n = 5).

**Insgesamt** sind die hier untersuchten motivationalen **Aspekte der professionellen Kompetenz** bei den befragten Lehrkräften im Seiteneinstieg **moderat bis eher hoch** ausgeprägt, wobei die Ergebnisse vergleichbar sind mit den entsprechenden Selbsteinschätzungen von grundständig ausgebildeten Lehrpersonen (z. B. Cramer, 2012; Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Hallum, 2008).

4) Wie sind ausgewählte Aspekte des **beruflichen Befindens** (Berufszufriedenheit, Belastungserleben und emotionale Erschöpfung) am Ende der Zertifikatskurse ausgeprägt?

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde die **emotionale Erschöpfung** der Lehrkräfte als ein zentrales Symptom von Burnout betrachtet (Seidler et al., 2014). Weiterhin untersuchten wir mit der Erfassung des **beruflichen Belastungserlebens**, inwieweit die Lehrkräfte ihren Beruf als negativen Belastungsfaktor bewerten. Diese Art der Wahrnehmung kann negatives Beanspruchungserleben und dadurch die Entstehung von Burnout begünstigen (Lazarus & Folkmann, 1984). Als letzten Faktor des beruflichen Befindens fokussierten wir die **Berufszufriedenheit** der Lehrkräfte, die – im Gegensatz zum Belastungserleben – durch positive Gefühle und Gedanken bezüglich der Lehrtätigkeit gekennzeichnet ist und daher vor der Burnout-Entstehung schützen kann (Lazarus & Folkmann, 1984).

Die Aspekte des beruflichen Befindens sind bei den hier befragten Seiteneinsteiger\*innen wie folgt ausgeprägt:

- Die **emotionale Erschöpfung** der befragten Lehrkräfte war zum Ende des Zertifikatskurses eher gering, das **Belastungserleben** moderat und die **Berufszufriedenheit** eher hoch ausgeprägt. Genauer gesagt, liegen die entsprechenden Mittelwerte bei Verwendung einer vierstufigen Antwortskala für die Erschöpfung bei 2.02 (SD = 0.49; n = 27), für die Belastung 2.53 (SD = 0.49; n = 27) und für die Zufriedenheit bei 2.93 (SD = 0.54; n = 27). Werden die Befindensvariablen der Teilnehmenden getrennt nach den drei Schulformen betrachtet, so zeigen sich – ähnlich wie bei den Aspekten zur professionellen Kompetenz – nur sehr geringfügige Unterschiede, wobei die Grundschul-Lehrkräfte in allen untersuchten Bereichen die günstigsten Ausprägungen aufwiesen.
- In Anlehnung an das transaktionale Stressmodell (Lazarus & Folkmann, 1984) wird vermutet, dass die drei untersuchten Befindensvariablen im **wechelseitigen Zusammenhang** stehen: Während das berufliche Belastungserleben negative Beanspruchungsfolgen wie beispielsweise emotionale Erschöpfung als Kernsymptom von Burnout begünstigt, kann berufliche Zufriedenheit vor solchen negativen Folgen schützen. Gleichzeitig wird angenommen, dass negative Beanspruchungsfolgen auf die Art und Weise der Bewertung der beruflichen Tätigkeit zurückwirken. Die Ergebnisse der **korrelativen Analysen** können diese Zusammenhangsstruktur größtenteils bestätigen: Das Belastungserleben ist signifikant positiv und die Berufszufriedenheit signifikant negativ mit dem Burnout-Symptom der emotionalen Erschöpfung assoziiert. Das Belastungserleben und die Berufszufriedenheit der Befragten hängen wiederum signifikant negativ miteinander zusammen.

**Insgesamt** ist das **berufliche Befinden** (insbesondere das eher geringe Ausmaß an emotionaler Erschöpfung) der hier befragten Lehrkräfte im Seiteneinstieg am Ende ihres Zertifikatskurses über alle Schulformen hinweg als **eher günstig** einzustufen, wobei die Ergebnisse vergleichbar sind mit entsprechenden Angaben von grundständig ausgebildeten Lehrpersonen (z. B. Böhm-Kasper & Weishaupt, 2002; Dann et al., 2014; Heyder, 2019; Klusmann et al., 2008; Klusmann et al., 2016). Bedenkenswert ist jedoch das moderate Ausmaß an erlebter beruflicher Belastung, beispielsweise aufgrund eines Mangels an Zeit für Familie, Freizeitaktivitäten und Entspannung, was auf Dauer das Risiko für die Entstehung von Burnout erhöhen kann (Lazarus & Folkmann, 1984).

5) Wie haben die Teilnehmenden die **Lerngelegenheiten** im Rahmen der Zertifikatskurse genutzt und erlebt?

Der Zusammenhang zwischen schulischen Kontextfaktoren und der Kompetenz/dem Befinden von Lehrpersonen wird zumindest teilweise über die Nutzung von Lerngelegenheiten vermittelt (Kunter et al., 2020). Daher spielen das Nutzungsverhalten und das emotionale Erleben in Bezug auf die in den Zertifikatskursen zur Verfügung gestellten Lernangebote eine zentrale Rolle für die Professionalisierungsprozesse der Lehrkräfte im Seiteneinstieg. Die Befragungsergebnisse zu diesen beiden Aspekten zeigen Folgendes:

- Die verschiedenen in den Zertifikatskursen zur Verfügung gestellten **Lernangebote** wurden von den Befragten grundsätzlich eher genutzt bzw. in Anspruch genommen. So liegt der Mittelwert bei Verwendung einer vierstufigen Zustimmungsskala über alle acht abgefragten Lernangebote hinweg bei 3.17 (SD = 0.43).

Dabei erhielten die Teilnahme an Präsenz-Lehrveranstaltungen mit 3.83 (SD = 0.43; n = 52), die Bearbeitung von asynchronen Lehrveranstaltungsangeboten mit 3.63 (SD = 0.60; n = 52), der Austausch mit anderen Kursteilnehmenden zu u. a. Studieninhalten mit 3.60 (SD = 0.57; n = 52) sowie die Bearbeitung von Übungsaufgaben mit 3.48 (SD = 0.70; n = 52) die höchsten durchschnittlichen Zustimmungswerte. Eher mittlere durchschnittliche Zustimmungswerte erhielten dagegen das Lesen der von Dozierenden empfohlenen Lektüre mit 2.96 (SD = 0.82; n = 51), die Anwendung von Kursinhalten im eigenen Unterricht mit 2.75 (SD = 0.89; n = 51), das Recherchieren und Lesen von zusätzlicher Lektüre mit 2.59 (SD = 0.98; n = 51) sowie Beratungsangebote durch Dozierende mit 2.46 (SD = 0.94; n = 52).

- Die Befragten machten ebenfalls Angaben zu den mit den Zertifikatskursen in Zusammenhang stehenden **zeitlichen Aufwänden**. Durchschnittlich investierten die Lehrkräfte mit rund siebeneinhalb Wochenstunden die meiste Zeit in Prüfungs- und Studienleistungen (MW = 7.52; SD = 6.38; n = 52), gefolgt von Lehrveranstaltungsvor- und -nachbereitungen mit rund fünfeinhalb Stunden (MW = 5.69; SD = 3.17; n = 52) und anderen vornehmlich organisatorischen Tätigkeiten mit rund zwei Stunden (MW = 2.19; SD = 2.88; n = 52). Die drei Tätigkeitsbereiche zusammengenommen, investierten die Befragten im Durchschnitt rund 15 Wochenstunden (MW = 15.40; SD = 9.79; n = 52). Dabei wurden die angegebenen individuellen Zeitinvestitionen von etwa der Hälfte der Befragten (48.2 %, n = 13) als überhaupt nicht oder als eher nicht ausreichend empfunden. Diese Angaben sind vor dem Hintergrund zu interpretieren, dass die abgefragten Zeitangaben nicht die Wochenstunden für den Besuch der Lehrveranstaltungen am festgelegten Studientag einschließen.
- Im Hinblick auf die von den Befragten beim Lernen für die Zertifikatskurse typischerweise empfundenen **Lernemotionen** lässt sich konstatieren, dass der Mittelwert für empfundene Freude mit 2.85 (SD = 0.90; n = 52) im mittleren Bereich der fünfstufigen Zustimmungsskala liegt, während sich der Mittelwert für in Lernphasen empfundenen Ärger mit 2.64 (SD = 0.89; n = 52) eher im unteren mittleren Bereich der Skala ansiedelt. Dieser Befund verdeutlicht, dass die Seiteneinsteigenden bei den mit dem Zertifikatskurs in Zusammenhang stehenden Lernprozessen moderat ausgeprägte positive wie negative Emotionen erlebten, aber die positiven tendenziell etwas stärker ausgeprägt waren.
- Lernprozesse und Lernleistungen können von bestimmten Lernemotionen beeinflusst werden (Pekrun, 2018). Daher ist es naheliegend, dass die von den Befragten beim Lernen empfundenen Emotionen sowohl mit der Nutzung der Lernangebote im Zertifikatskurs als auch mit dem selbsteingeschätzten Professionswissen zusammenhängen. Die Ergebnisse der **korrelativen Zusammenhangsanalysen** können diese Vermutungen teilweise bestätigen: **Lernfreude** ist signifikant positiv mit der Nutzung der Lernangebote im Zertifikatskurs und dem selbsteingeschätzten fach- und fachdidaktischen Wissen assoziiert. Das heißt, je mehr Lernfreude die Befragten empfanden, desto mehr nutzten sie die Lernangebote und desto höher schätzten sie bestimmte Bereiche ihres Professionswissen ein. **Lernärger** hängt dagegen signifikant negativ mit dem selbsteingeschätzten Fachwissen sowie signifikant positiv mit der in den Zertifikatskurs investierten Wochenstundenanzahl zusammen. Das heißt, je mehr Ärger die Befragten beim Lernen empfanden, desto geringer schätzten sie ihr Fachwissen ein und desto mehr Zeit mussten sie in den Kurs investieren. Diese Befunde entsprechen in anderen Studien gefundenen Zusammenhängen, nach denen sich Lernfreude häufig positiv auf Lernprozesse auswirkt, während Ärger eher den gegenteiligen Effekt hat (z. B. Pekrun et al., 2017).

**Insgesamt** lassen sich die Ergebnisse zur Nutzung und zum Erleben der Zertifikatskurse wie folgt resümieren: Die Ergebnisse zur Inanspruchnahme der Lerngelegenheiten und zu den zeitlichen Investitionen in die Zertifikatskurse deuten zwar auf eine **eher hohe Akzeptanz der Weiterbildungsangebote** durch die befragten Seiteneinsteigenden hin. Allerdings sei an dieser Stelle auch darauf verwiesen, dass der verhältnismäßig **hohe**, über den Studientag hinausgehende, berufsbegleitende **Zeitaufwand** von durchschnittlich 15 Wochenstunden das Lernen in den Zertifikatskursen, und nicht zuletzt auch das berufliche Handeln und Wohlbefinden der Lehrkräfte (zumindest über die Kurslaufzeit hinweg) beeinträchtigt haben könnte. Der hier berichtete relativ starke positive Zusammenhang von empfundenem Lernärger und Zeitaufwand für den Zertifikatskurs legt diese Vermutung zumindest nahe.

## 6) Wie bewerten die Teilnehmenden die **Qualität der Zertifikatskurse**?

Auch die Qualität von Lerngelegenheiten selbst kann deren Effektivität im Hinblick auf die Lern- bzw. Professionalisierungsprozesse der seiteneinsteigenden Lehrkräfte beeinflussen (Kunter et al., 2020). Daher wurden die Befragten gebeten, die Qualität der Zertifikatskurse für verschiedene Aspekte einzuschätzen. Die Befragungsergebnisse lassen sich wie folgt resümieren:

- Die **hochschulischen Rahmenbedingungen** der Zertifikatskurse wurden von etwas mehr als der Hälfte der Befragten (56.6 %) als eher oder sehr gut bewertet. Der Mittelwert liegt bei Verwendung einer vierstufigen Antwortskala über alle zehn abgefragten Bedingungen hinweg bei 2.53 (SD = 0.61; n = 15). Daraus ergibt sich für die hochschulischen Rahmenbedingungen ein moderates Gesamtprädikat. Das heißt, die Befragten schätzten die Rahmenbedingungen weder als besonders gut noch als besonders schlecht ein.
- Die **Unterstützung und Betreuung durch Dozierende** während der Kurslaufzeit wurden von fast drei Viertel der Befragten (70.6 %) als eher oder sehr gut bewertet. Der Mittelwert liegt bei Verwendung einer vierstufigen Antwortskala über alle sechs abgefragten Unterstützungsbereiche hinweg bei 2.79 (SD = 0.63; n = 46). Daraus ergibt sich für die Unterstützung durch Dozierende ein eher gutes Gesamtprädikat.
- Die **Studierbarkeit der Zertifikatskurse** wurde von etwa der Hälfte der Befragten (48.1 %) als eher oder sehr gut bewertet. Der Mittelwert liegt bei Verwendung einer vierstufigen Antwortskala über alle drei abgefragten Bewertungskriterien hinweg bei 2.42 (SD = 0.68; n = 52). Daraus ergibt sich für die Studierbarkeit ein moderates Gesamtprädikat, das leicht zum eher schlechten Bewertungsbereich tendiert. Das heißt, die Befragten schätzten die Studierbarkeit im Durchschnitt weder als besonders gut noch als besonders schlecht ein.
- Die **Lerninhalte bzw. der Aufbau der Module** in den Zertifikatskursen wurde von etwas mehr als der Hälfte der Befragten (52.2 %) als (eher) positiv bewertet. Der Mittelwert liegt bei Verwendung einer vierstufigen Antwortskala über alle vier abgefragten Aspekte hinweg bei 2.59 (SD = 0.65; n = 51). Daraus ergibt sich für den Aufbau der Module ein moderates Gesamtprädikat, das leicht zum eher positiven Bewertungsbereich tendiert. Das bedeutet, die Befragten gaben im ähnlich viele positive wie negative Beurteilungen ab.
- Die **Qualität der Lehre** wurde von fast drei Viertel der Befragten (70.0 %) als (eher) positiv bewertet. Der Mittelwert liegt bei Verwendung einer vierstufigen Antwortskala über alle acht abgefragten Qualitätskriterien hinweg bei 2.84 (SD = 0.56; n = 52). Daraus ergibt sich für die Lehrqualität ein eher positives Gesamtprädikat.
- Der **Nutzen der Teilnahme** an den Zertifikatskursen wurde ebenfalls von etwas mehr als der Hälfte der Befragten (56.7 %) als eher oder sehr gut bewertet. Der Mittelwert liegt bei Verwendung einer vierstufigen Antwortskala über alle neun abgefragten Aspekte hinweg bei 2.65 (SD = 0.75; n = 51). Daraus ergibt sich für die Nützlichkeit des Kurses ein moderates Gesamtprädikat, das leicht zum eher positiven Bewertungsbereich tendiert. Das bedeutet, die Befragten bewerteten die verschiedenen Nutzungsmöglichkeiten zu etwa gleichen Teilen als für sie persönlich (eher) zutreffend bzw. (eher) nichtzutreffend.
- Die häufige eher moderate Bewertung der einzelnen Qualitätskriterien spiegelt sich ebenso in den **Gesamtbewertungen** der Zertifikatskurse durch die Befragten wieder: Die Qualität der Kurse wurde im Durchschnitt mit der Note „befriedigend“ (MW = 2.88; SD = 1.06; n = 50) bewertet. Dabei erhielt der fachdidaktische Studienbereich mit der Note 2.10 (SD = 1.04; n = 51) die beste durchschnittliche Bewertung, gefolgt von dem fachwissenschaftlichen Studienbereich mit 2.35 (SD = 1.25; n = 52) und den Bildungswissenschaften mit 3.04 (SD = 1.2; n = 52).

- Im Rahmen eines **offenen Antwortformats** wurden die Teilnehmenden ebenfalls nach den Aspekten gefragt, mit denen sie im Zertifikatskurs besonders zufrieden bzw. besonders unzufrieden waren. Im Hinblick auf die **Zufriedenheit** nannten 35 der 52 Befragten (67.3 %) folgende konkrete Aspekte:
  - **Unterstützung und Betreuung** durch die Dozierenden des Zertifikatskurses (36.1 % aller genannten Aspekte; n = 22), insbesondere die Lehre von spezifischen Dozierenden (n = 5), die sozialen (Lehr-)Kompetenzen (zu jeweils n = 5), das Engagement in der Lehre (n = 4), die Betreuungsleistungen (zu jeweils n = 4) sowie die Bedürfnisorientierung (n = 3)
  - (Spezifische) **Studienanteile** des Kursprogramms (34.4 % aller genannten Aspekte; n = 21), insbesondere die Studienbereiche Fachdidaktik (n = 10) und Fachwissenschaft (n = 8)
  - **universitäre Rahmenbedingungen** (16.4 % aller genannten Aspekte; n = 10), insbesondere der Studienort bzw. die Universität (n = 3), die Organisation durch die Koordinationen, die (flexiblen) Lehrformate oder die Corona-Pandemie-Anpassungen (zu jeweils n = 2)
  - **Sozialklima** in den Lehrveranstaltungen und der kollegiale Austausch unter den Teilnehmenden (8.2 % aller genannten Aspekte; n = 5)
  - **Erweiterung des Wissens** (4.9 % aller genannten Aspekte; n = 3)
- Im Hinblick auf die **Unzufriedenheit** nannten 36 der 52 Befragten (69.3 %) folgende Aspekte:
  - **Lehre bzw. Lehrveranstaltungen** (50.0 % aller genannten Aspekte; n = 57), insbesondere der Aufwand für Lehrveranstaltungen (z. B. Vor- und Nachbereitung; n = 13), Didaktik (z. B. didaktische Methoden, schulpraktischer Zuschnitt; n = 12), Lehrinhalte (z. B. praktische Anwendbarkeit/Relevanz der Lehrinhalte; n = 11), die Adressierung der Teilnehmenden durch die Dozierenden (z. B. als Studierende; n = 6) oder die Bereitstellung von lehrbegleitenden Materialien (z. B. Vorlesungsskripte; n = 5)
  - **Universitäre Rahmenbedingungen** (26.3 % aller genannten Aspekte; n = 30), insbesondere die Organisation des Zertifikatskurses (z. B. Planungsabstimmung; n = 6), der Bedarf struktureller Anpassungen des Zertifikatskurses (z. B. Ausbau der Fachdidaktik durch mehr Leistungspunkte; n = 5); der Zugang zu Informationsmaterialien zum Zertifikatskurs (z. B. Studienverlaufsplan), die Abstimmung mit beteiligten Behörden wie dem Landesschulamt und der Kontakt zu den Koordinationen (zu jeweils n = 4)
  - **Leistungsermittlung** (23.7 % aller genannten Aspekte; n = 27), insbesondere das Prüfungsvolumen (z. B. ungünstige Ballung von Prüfungen im letzten Semester; n = 8), die Zeitplanung (z. B. Überschneidungen mit schulischen Terminen), die Prüfungsformate (z. B. Klausuren, zu theoretische Hausarbeiten) und die Betreuung in Prüfungsphasen (zu jeweils n = 5)
  - Insgesamt waren die Angaben der Befragten auf die Frage nach ihrer Unzufriedenheit etwas komplexer und ausdifferenzierter als im Hinblick auf die Frage nach ihrer Zufriedenheit. Zudem wurden Unzufriedenheiten häufig im Zusammenhang mit asynchronen Lehrveranstaltungen (etwa als Online-Stream zur Verfügung gestellte Vorlesungen) angesprochen. Genauer gesagt, bezog sich etwas mehr als ein Viertel aller Unzufriedenheits-Nennungen in den Kategorien zu Lehre und Leistungsermittlung auf asynchrone Lehrformate (26.2 %; n = 22).
  - Abschließend wurden die Lehrkräfte gebeten, anhand einer vierstufigen Antwortskala einzuschätzen, wie wahrscheinlich es wäre, dass sie den **Zertifikatskurs wieder besuchen** würden; sowohl im Allgemeinen als auch im Hinblick auf das studierte Unterrichtsfach. Dabei bewerteten die befragten Lehrkräfte eine erneute Teilnahme am Kurs durchschnittlich als eher unwahrscheinlich (MW = 2.32; SD = 1.13; n = 50), während die Wahl des gleichen Unterrichtsfachs im Durchschnitt als eher wahrscheinlich eingeschätzt wurde (MW = 2.76; SD = 1.14; n = 51).

**Insgesamt** lassen sich die Ergebnisse in Bezug auf die Gesamteinschätzung zur Qualität der Zertifikatskurse für Lehrkräfte im Seiteneinstieg in Sachsen Anhalt aus Sicht der Teilnehmenden wie folgt resümieren: Die **globale Einschätzung der Zertifikatskurse** war mit der **Note 2.88** im befriedigenden Bereich (SD = 1.06; n = 50), wobei es sowohl hinsichtlich der Bewertung der einzelnen Studienbereiche als auch bezüglich der Einschätzung einzelner Evaluationskriterien einige nennenswerte Abstufungen gab. Aus diesen Ergebnissen ableitbare Vorschläge zur Optimierung hochschulischer Rahmenbedingungen für Lehrkräfte im Seiteneinstieg werden im dem sich hieran anschließenden letzten Kapitel des Berichts besprochen

## 7. Implikationen für Schulen und Hochschulen

Die letzte Forschungsfrage im Rahmen dieser Berichtlegung betrifft die Empfehlungen zur Optimierung der schulischen und hochschulischen Rahmenbedingungen der Lehrkräfte im Seiteneinstieg. Der Eintritt in den Lehrberuf ist vor allem für **seiteneinsteigende Lehrkräfte** mit besonderen **Herausforderungen** verbunden, wie beispielsweise der Bewältigung schulisch-institutioneller Aufgaben, der Konzeption und Durchführung von Unterricht, der Sozialisation innerhalb eines neuen Berufsfeldes sowie häufig auch mit einem Statuswechsel hin zur bzw. zum Berufsanfänger\*in (Bauer & Troesch, 2019; Richter et al., 2023; Tigchelaar & Melief, 2017). Mit der Teilnahme an einer nachqualifizierenden Maßnahme werden Seiteneinsteiger\*innen mit zusätzlichen Anforderungen konfrontiert. Vor dem Hintergrund der großen Anzahl an (teilweise auch neuen) Aufgaben und Herausforderungen ist es besonders wichtig, Lehrkräfte im Seiteneinstieg bestmöglich in ihrem **Professionalisierungsprozess zu unterstützen**. Eine zentrale Rolle spielen dabei sowohl die Schulen, an denen Seiteneinsteiger\*innen tätig sind, als auch die Bildungsinstitutionen, die diese nachqualifizierenden Maßnahmen anbieten. In Anlehnung an das Modell zur professionellen Lehrkompetenz (Baumert & Kunter, 2006; siehe *Kapitel 2*) wird vermutet, dass sowohl schulische Kontextfaktoren als auch die Qualität von Weiterbildungsangeboten die Lern- und Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften im Seiteneinstieg maßgeblich beeinflussen. Daher werden im abschließenden Kapitel dieses Berichts vor dem Hintergrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie sowie anderer einschlägiger Forschungsarbeiten Implikationen für Schulen und Hochschulen abgeleitet, die den betreffenden Akteur\*innen dabei helfen können, die Bedingungen, unter denen ihre seiteneinsteigenden Lehrkräfte arbeiten bzw. studieren, zu optimieren.

### Implikationen für Schulen

---

In einer Handreichung aus dem Jahr 2023 empfiehlt das Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA), „*innerschulisch geeignete Maßnahmen zu ergreifen, welche die Lehrkräfte im Seiteneinstieg praxisorientiert im Sinne der Vertiefung und Erweiterung ihrer pädagogischen Kompetenzen unterstützen und begleiten*“ (LISA, 2023, S. 4). Vor dem Hintergrund der Ergebnisse des vorliegenden Berichts lassen sich die Empfehlungen des LISA für die Dauer der Teilnahme am Zertifikatskurs wie folgt konkretisieren:

Die **Reduktion anstellungsbezogener Belastungsfaktoren** (z. B. Anzahl der Unterrichtsfächer, Einsatz in fachfremden Unterrichtsfächern) kann das Beanspruchungserleben verringern und zugleich – insbesondere bezogen auf das fachfremde Unterrichten – das Identifikationserleben mit dem Beruf und das berufsbezogene Selbstwirksamkeitserleben erhöhen (Hobbs, 2013, 2014; Porsch & Gollub, 2023). Die befragten Lehrkräfte schlugen hierzu eine synergetische Zuteilung von Lehraufgaben vor, die beispielsweise eine Begrenzung der Fächer- und Klassenstufenanzahl, die zeitliche Zusammenlegung von Lehrtätigkeiten auf weniger Wochentage und den Verzicht auf Abordnungen an andere Schulen umfassen könnten. Auch eine Reduzierung der Funktionsstellen und Sonderaufgaben während der Teilnahme am Zertifikatskurs wurde von vielen Befragten als mögliche entlastende Maßnahme benannt. Diese Vorschläge könnten nicht nur zeitliche Ressourcen für Zertifikatskurstätigkeiten freisetzen, sondern auch mehr Raum für unterrichtsnahe Aufgaben wie Korrekturen oder Vor- und Nachbereitungen des Unterrichts schaffen. Insbesondere die Übernahme außerunterrichtlicher Aufgaben wie die Klassenleitung wurde von den befragten Lehrkräften als überaus zeitintensive Funktionsaufgabe

beschrieben, da sie oft umfangreiche Organisations- und Elternarbeit erfordert und somit Zeit für die pädagogische Hauptaufgabe des Unterrichts sowie für wichtige Tätigkeiten in der Phase des Seiteneinstiegs – etwa das Konzipieren, Erproben und Reflektieren von Unterrichtseinheiten – deutlich reduziert.

Auch die **Implementierung von Unterstützungsleistungen** (z. B. durch Mentorate, Hospitationen und die Schulleitungen selbst) hat sich als effektiv für die Förderung beruflicher Handlungs- und Reflexionskompetenzen sowie für die Persönlichkeitsentwicklung und emotionale Stabilisierung von Lehrkräften (im Seiteneinstieg) erwiesen (Richter et al., 2023; Rothland, 2013; Schnebel, 2019, Zaruba et al., 2023). Soziale Unterstützung aus dem Kollegium zeigt zudem eine besonders starke protektive Wirkung bei Lehrkräften im Vergleich zu anderen Berufen (Wesselborg & Bauknecht, 2023). Trotz der hohen Relevanz solcher Austausch- und Kommunikationsmöglichkeiten erhielt die große Mehrheit der hier Befragten über die Laufzeit der Zertifikatskurse weder eine\*n Mentor\*in (90.4 %) noch Unterrichtshospitationen (88.5 %). Dies unterstreicht einen Mangel an strukturell verankerter Unterstützung, obwohl dies die Professionalisierung von Lehrkräften im Seiteneinstieg erheblich fördern könnte. Eine mögliche Maßnahme wäre die Institutionalisierung solcher Angebote durch ein an den berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst angelehntes Modell zur Begleitung der Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung von Lehrkräften im Seiteneinstieg. In einigen Bundesländern wie Mecklenburg-Vorpommern sind Mentorate und Hospitationen bereits systematisch in den nachqualifizierenden Ausbildungsprogrammen integriert (Driesner & Arndt, 2020), was eine mögliche Orientierung für die Umsetzung im Land Sachsen-Anhalt bieten könnte.

Die Gewährung und konsequente Einhaltung von **ausreichend Abminderungsstunden** für Lehrkräfte im Seiteneinstieg könnte sowohl die Nutzung der Lernangebote im Rahmen der Zertifikatskurse verbessern als auch das berufliche Wohlbefinden der Teilnehmenden fördern, indem das Risiko emotionaler Erschöpfung und beruflicher Belastung gesenkt wird. Studien zeigen, dass Lehrkräfte generell ein hohes Risiko für Burnout und Stress aufweisen, wie zuletzt das Schulbarometer verdeutlichte (Jude et al., 2024). Eine Aufarbeitung des Forschungsstands zu Arbeitszeit und Arbeitsbelastung im Lehrberuf belegt zudem eine beträchtliche Mehrarbeitszeit von Lehrkräften an deutschen Schulen (Mußmann & Herdweg, 2022). Insbesondere Lehrkräfte im Seiteneinstieg, die sich berufsbegleitend nachqualifizieren, müssen daher als Gruppe besonders belasteter Lehrkräfte verstanden und anerkannt werden. Die für die Nachqualifizierung gewährten Abminderungsstunden sollten ausreichen, um Zeit für die Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen sowie den zusätzlichen Prüfungs- und Studienaufwand zu schaffen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten jedoch darauf hin, dass dies derzeit nicht der Fall ist. Die befragten Lehrkräfte investierten neben einem festen Studientag durchschnittlich etwa 15 weitere Wochenstunden in die Zertifikatskurse. Etwa die Hälfte der Befragten gab zudem an, dass selbst diese zusätzliche Zeit nicht ausreicht. Da fehlende Erholungszeiten ein Hochrisikofaktor für die Gesundheit von Lehrkräften darstellen (Scheuch et al., 2015), ist eine angemessene Anzahl an Abminderungsstunden während der Kurslaufzeit besonders wichtig. Darüber hinaus könnten Unterrichtsverpflichtungen angepasst werden, um die Belastung zu verringern, etwa indem die Stundenzahl entsprechend der Anzahl unterrichteter Fächer reduziert wird – eine Praxis, die beispielsweise in Schleswig-Holstein umgesetzt wird (Driesner & Arndt, 2020, S. 423).

## Implikationen für Hochschulen

---

Für Hochschulen gilt es im Wesentlichen **qualitativ hochwertige Lerngelegenheiten** sowie **optimale Studienbedingungen** für ihre studierenden Lehrkräfte im Seiteneinstieg vorzuhalten. Die Ergebnisse der ersten Ausgangsbefragungen unter den Teilnehmenden der Nachqualifizierungsmaßnahme für Lehrkräfte im Seiteneinstieg im Land Sachsen-Anhalt liefern einige Hinweise darauf, welche konkreten Aspekte die beteiligten Universitäten optimieren könnten, damit die studierenden Lehrkräfte die Lerngelegenheiten der Zertifikatskurse möglichst effektiv nutzen können.

Die **hochschulischen Rahmenbedingungen** wurden von den Befragten im Durchschnitt als „moderat“ eingeschätzt, also weder besonders gut noch besonders schlecht. Insbesondere für die Eingangsphase der Zertifikatskurse lassen sich aus den Angaben der Befragten folgende konkrete Onboarding-Maßnahmen ableiten:

- **Informationen vor Kursbeginn:** Hochschulen könnten künftigen Teilnehmenden wichtige Informationen wie Studienverlaufspläne, Modulhandbücher und Orientierungspläne vorab zur Verfügung stellen. Dazu sollten auch Dokumente und Prozesspläne zur Anerkennung von Leistungen aus vorherigen Studiengängen gehören.
- **Orientierungsprogramme:** Orientierungsangebote könnten Teilnehmenden zu Beginn des Zertifikatskurses Einblicke in die Kurskultur, -richtlinien und -erwartungen vermitteln und die Möglichkeit für ein frühes Kennenlernen bieten. Begrüßungsveranstaltungen und Campusführungen könnten hier sinnvoll sein.
- **Soziale Unterstützung:** Hochschulen könnten Angebote wie Räume für Lerngruppen, Möglichkeiten zum kollegialen Austausch sowie Beratungsservices und festgelegte Sprechzeiten der Dozierenden nach den Lehrveranstaltungen bereitstellen, um den Einstieg zu erleichtern, Herausforderungen frühzeitig zu adressieren und ein Gemeinschaftsgefühl zu fördern.
- **Alumni-Netzwerk:** Die Implementierung einer Plattform für Wissenstransfer und Erfahrungsaustausch zwischen ehemaligen und aktuellen Kursteilnehmenden könnte hilfreiche Einblicke und Unterstützung bieten.
- **Transparenz:** Mehr Transparenz zu formalen Abläufen wie dem Vorgehen bei Seminarabwesenheit im Krankheitsfall und festen Sprechzeiten der Koordinator\*innen wurde als wichtiger Punkt genannt, der die gesamte Kurslaufzeit betrifft und die Rahmenbedingungen insgesamt verbessern könnte.

Die **Lehre und Betreuung durch die Dozierenden** wurden von den Befragten durchschnittlich als „eher gut“ bewertet. Dennoch äußerten sie hinsichtlich der Gestaltung und Inhalte der Lehrveranstaltungen sowie in Bezug auf Art und Umfang der Leistungsermittlung einige Optimierungswünsche:

- **Eignung und Umsetzung asynchroner Lehrveranstaltungen** in den bildungswissenschaftlichen Studienbereichen: Einige Befragte äußerten grundsätzliche Kritik am Distanzlernformat und wiesen zudem auf spezifische Verbesserungsmöglichkeiten hin. Beispielsweise wurde vorgeschlagen, die Lehrmaterialien um detaillierte Vorlesungsskripte zu erweitern, wo diese bislang fehlen. Zudem wünschen sich die Teilnehmenden während der asynchronen Phasen eine intensivere Betreuung durch die Dozierenden. Eine didaktische Umgestaltung der bildungswissenschaftlichen Module könnte die Wahrnehmung und Akzeptanz dieses Studienbereichs steigern, denn dieser wurde von den Befragten durchschnittlich deutlich schlechter bewertet als die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Bereiche.
- **Praxisnähe der Lehrinhalte:** Einige Befragte kritisierten zudem die begrenzte praktische Anwendbarkeit und Relevanz der Inhalte für den Schulkontext sowie die fehlende Schulformspezifität. Diese konkreten Rückmeldungen spiegeln die Gesamtbewertung der Nützlichkeit des Zertifikatskurses wider, die von den hier Befragten durchschnittlich nur als „moderat“ eingeschätzt wurde. Es wäre daher sinnvoll zu prüfen, ob die Inhalte in den Bereichen Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaften praxisnah und anwendungsorientiert gestaltet sowie auf verschiedene Schulformen zugeschnitten sind. Zudem könnten inhaltliche Redundanzen vermieden werden, indem die Themen in den bildungswissenschaftlichen Modulen mit den Inhalten anderer Qualifizierungsprogramme (z. B. vierwöchiger Grundlagenkurs oder Vorbereitungsdienst) abgestimmt werden.
- **Art und Umfang der Leistungsermittlung:** Einige Befragte stellten die Sinnhaftigkeit mancher Leistungsanforderungen infrage. Sie schlugen vor, Prüfungsformate weniger auf die reine Abfrage deklarativen Wissens auszurichten und stattdessen stärker auf praxisnahe, anwendungsbezogene Aufgaben zu fokussieren. Zudem wurde Kritik am Umfang und an der zeitlichen Planung der Prüfungs- und Studienleistungen geäußert. Verbesserungen in der Prüfungsplanung sowie eine Reduktion der Prüfungsbelastung könnten daher hilfreich sein, um die Studienbedingungen für die Teilnehmenden zu optimieren.

Abschließend möchten wir **drei Aspekte** hervorheben, die für die Interpretation der Ergebnisse und der daraus abgeleiteten (hoch)schulischen Implikationen des vorliegenden Berichts grundlegend sind:

- **Datenbasis und Pilotierungsphase:** Die Datenbasis dieses Berichts stammt hauptsächlich aus den ersten beiden Kohorten der Schulformen Sekundarschule und Gymnasium der Jahrgänge 2020 und 2021, also aus der Pilotierungsphase der berufsbegleitenden Zertifikatskurse. Basierend auf den Ergebnissen der ersten Eingangsbefragungen (Gabriel & Teistler, 2022) wurden bereits einige Optimierungen, etwa im Onboarding und in der Bereitstellung umfassender Informationsmaterialien, vorgenommen. Auch wenn sich diese Anpassungen bereits in den Einschätzungen der hier Befragten widerspiegeln könnten, werden ihre vollen Effekte voraussichtlich erst in den künftigen Befragungen sichtbar.
- **Verantwortlichkeit und institutionalisierte Unterstützung:** Die in diesem Bericht dargestellten Befunde und Implikationen betreffen auch Handlungsfelder, die nicht ausschließlich in der Verantwortung der beteiligten Schulen, Hochschulen oder Seiteneinsteigenden liegen. Ein wertvolles Instrument zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für Seiteneinsteigende ist etwa die „Handreichung zur Begleitung von Lehrkräften im Seiteneinstieg zum Berufsstart“ (LISA, 2023), die auf Basis des Schulgesetzes Sachsen-Anhalt (Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt, 2018, § 26 Abs. 5 [SchG LSA]) unterstützende Maßnahmen beschreibt. Darüber hinaus deuten die Ergebnisse dieses Berichts sowie umfassende Befunde aus der Lehrer\*innenbelastungsforschung darauf hin, dass bestimmte gesetzliche Regelungen wie die Begrenzung des Unterrichts auf maximal zwei Fächer und das Angebot von Mentoraten und Hospitationen unverzichtbare Maßnahmen zur nachhaltigen Professionalisierung von Lehrkräften (im Seiteneinstieg) darstellen.
- **Besonderer Unterstützungsbedarf von Lehrkräften im Seiteneinstieg:** Aufgrund der Vielzahl und Diversität der Anforderungen und Herausforderungen sollten Lehrkräfte im Seiteneinstieg als eine besonders belastete Gruppe verstanden und anerkannt werden, deren Bedürfnisse sich teilweise deutlich von denen grundständig ausgebildeter Kolleg\*innen oder angehender Lehrkräfte im Studium unterscheiden. Schulen, Hochschulen und Politik sind aufgefordert, diesen besonderen Bedarf bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, um sicherzustellen, dass Lehrkräfte im Seiteneinstieg nicht nur langfristig, sondern vor allem gesund und erfolgreich im Beruf bleiben können.

## Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469-520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bauer, C. E., & Troesch, L. M. (2019). Der Lehrberuf als Zweitberuf: Herausforderungen, Bewältigung und Berufsausstieg. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9, S. 289-307. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00253-3>
- Beck, T. (2023). Seiteneinstieg zwischen Krisen und einer gelingenden Berufspraxis. Eine Rekonstruktion von krisenhaften Momenten und Bewältigungsstrategien von Seiteneinsteiger:innen an Grundschulen im Rahmen des Forschungsprojekts SeLe an Grundschulen. In R. Porsch, & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (S. 367-387). Waxmann.
- Bellenberg, G., Bressler, C., & Rotter, C. (2021). Die berufsbegleitende Qualifizierung im Seiteneinstieg als kohärenter Zugang in den Lehrer\*innenberuf? Die Perspektive von Schulen und Studienseminaren. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg, & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 223-239). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994336>
- Beutin, J., Arndt, M., Neumann, L., & Blumenthal, S. (2023). Fachfremdes Unterrichten im Werkunterricht. Zur Situation an sächsischen Grundschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(3), S. 420-434. <https://doi.org/10.25656/01:28656>
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt, Johannes (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59-91). Klinkhardt/ Westermann.
- Böhm-Kasper, O., & Weishaupt, H. (2002). Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), S. 472-499.
- Bühner, M., & Ziegler, M. (2017). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Pearson.
- Burian, J., Lehnchen, J., Heumann, E., Helmer, S. M. & Stock, C. (2022). Bielefelder Fragebogen zu Studienbedingungen und Gesundheit als Basis für die Gestaltung von SGM an Hochschulen. In M. Timmann, T. Paeck, J. Fischer, B. Steinke, C. Dold, M. Preuß, & M. Sprenger (Hrsg.), *Handbuch Studentisches Gesundheitsmanagement - Perspektiven, Impulse und Praxiseinblicke* (S. 77-87). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-65344-9\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-662-65344-9_8)
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Julius Klinkhardt.
- Cramer, C. (2016). Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 261-276). Waxmann.
- Cramer, C., Friedrich, A., & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung* 1, S. 1-23. <https://doi.org/10.25656/01:16575>
- Dann, H., Humpert, W., Krause, F., von Kügelgen, T., Rimele, W., & Tennstädt, K. (2014). Subjektive Aspekte des Lehrerberufs. *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen* (ZIS). <https://doi.org/10.6102/zis14>
- Döring, N., & Bortz, J. (2016a). Evaluationsforschung. In N. Döring, & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (S. 975-1036). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>

Döring, N., & Bortz, J. (2016b). Untersuchungsdesign. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (S. 181-220). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>

Driesner, I., & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger\*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. *Die Deutsche Schule*, 112(4), S. 414-427. <https://doi.org/10.25656/01:21954>

Gabriel, S., & Teistler, N. (2022). *Universitäre Qualifizierung von Lehrkräften im Seiteneinstieg in Sachsen-Anhalt. Bericht zu den Eingangsbefragungen der Jahrgänge 2020 und 2021. Hallesche Beiträge zur Lehrer\*innenbildung, Band 4*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer\*innenbildung. <http://dx.doi.org/10.25673/96464>

Heyder, A. (2019). Teachers' beliefs about the determinants of student achievement predict job satisfaction and stress. *Teaching and Teacher Education*, 86, Article 102926. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102926>

Hobbs, L. (2013). Teaching 'out-of-field' as a boundary-crossing event: Factors shaping teacher identity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11, S. 271-297. <https://doi.org/10.1007/s10763-012-9333-4>

Hobbs, L. (2014). Boundary crossings of out-of-field teachers: Locating learning possibilities amid disruption. In J. Langan-Fox & C. L. Cooper (Hrsg.), *Boundary-spanning in organizations: Network, influence, and conflict* (S. 7-28). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203488058>

Hobbs, L., & Porsch, R. (2021). Teaching out-of-field: Challenges for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(5), S. 601-610. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1985280>

Jentsch, A., Hoferichter, F., Blömeke, S., König, J., & Kaiser, G. (2023). Investigating teachers' job satisfaction, stress and working environment: The roles of self-efficacy and school leadership. *Psychology in the Schools*, 60(3), S. 679-690. <https://doi.org/10.1002/pits.22788>

Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W., & Röder, B. (2009). *Skalenbuch. Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht Skalen zur Erfassung von Lehrer und Schülermerkmalen*. Humboldt-Universität zu Berlin. [https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch\\_FoSS.pdf](https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf)

Jude, N., Klusmann, U., Selcik, F., Sichma, A., Richter, D., & Wolf, D. (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Robert-Bosch-Stiftung.

Keller-Schneider, M. (2011). Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), S. 157-185. <https://doi.org/10.25656/01:14719>

Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), S. 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>

Kleickmann, T., & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 305-316). Waxmann.

- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology: An International Review*, 57(Suppl 1), S. 127-151. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x>
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), S. 1193-1203. <https://doi.org/10.1037/edu0000125>
- 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), S. 1-23. <https://doi.org/10.25656/01:11924>
- Kunter, M., Pohlmann, B., & Decker, A.-T. (2020). Lehrkräfte. In E. Wild, & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 269-288). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_11)
- Kultusministerkonferenz (2013). *Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013). [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/2013\\_12\\_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf)
- Landesrecht Sachsen-Anhalt (2021). *Verordnung über die Arbeitszeit der Lehrkräfte an öffentlichen Schulen (ArbZVO-Lehr)* (in der Fassung der Bekanntmachung vom 06.09.2001). <https://www.landerecht.sachsen-anhalt.de/bsst/document/jlr-LehrArbZVSTV9P10>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) (2023). *Handreichung zur Begleitung von Lehrkräften im Seiteneinstieg zum Berufsstart*. [https://landeschulamt.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung\\_und\\_Wissenschaft/02\\_Personalgewinnung/02\\_03\\_Seiteneinstieg/Handreichung\\_SE\\_2023.pdf](https://landeschulamt.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung_und_Wissenschaft/02_Personalgewinnung/02_03_Seiteneinstieg/Handreichung_SE_2023.pdf)
- Lucksnat, C., Fehrmann, I. Pech, D., & Richter, D. (2020). Alternative Wege in das Berliner Grundschullehramt. Struktur und Evaluation eines Studiengangs. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(3), S. 74-83. <https://doi.org/10.25656/01:21136>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2. Auflage). Consulting Psychologists Press.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur, & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42)
- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (2010). *Verordnung über die Laufbahnen des Schuldienstes im Land Sachsen-Anhalt (Schuldienstlaufbahnverordnung - SchulDLVO LSA)* (in der Fassung vom 31.05.2010, zuletzt geändert durch die Verordnung vom 25.02.2021). [https://mb.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung\\_und\\_Wissenschaft/Verordnungen/Schuldienstlaufbahnverordnung\\_-\\_SchulDLVO\\_LSA.pdf](https://mb.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung_und_Wissenschaft/Verordnungen/Schuldienstlaufbahnverordnung_-_SchulDLVO_LSA.pdf)
- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (2018). *Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchG LSA)* (in der Fassung vom 01.08.2018, zuletzt geändert durch Gesetz vom 27.07.2024). <https://landerecht.sachsen-anhalt.de/bsst/document/jlr-SchulGST2018pP26>

Mußmann, F., & Hardwig, T. (2022). *Forschungsstand zum Thema Arbeitszeiten und Arbeitsbelastungen von Lehrkräften in Deutschland*. Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Georg-August-Universität Göttingen. <https://kooperationsstelle.uni-goettingen.de/dokumentation/forschungsstand-2022>

Pekrun, R. (2018). Emotion, Lernen und Leistung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 215-231). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3>

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), S. 91-106. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)

Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), S. 1653-1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>

Porsch, R. (2021). Quer- und Seiteneinsteiger\*innen im Lehrer\*innenberuf: Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg, & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 207-222). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994336>

Porsch, R., & Gollub, P. (2023). Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung. In R. Porsch, & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (S. 9-21). Waxmann.

Richter, E., Klusmann, U., Hoffmann, J., & Richter, D. (2023). *Berufliche Herausforderungen und Belastungserleben von Lehrkräften im Seiteneinstieg: Die Rolle der Mentorinnen und Mentoren*. OSF Preprints. <https://doi.org/10.31219/osf.io/m95s8>

Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 231-350). Waxmann. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838586809>

R Core Team. (2020). R: *A language and environment for statistical computing* [Computer Software]. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>

Scheuch K., Haufe E., & Seibt, R. (2015). Teachers' health. *Deutsches Ärzteblatt 2015*, 112, S. 347-56. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0347>

Schnell, R., Hill, P.B., & Esser, E. (1999). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Oldenbourg Verlag.

Schermelleh-Engel, K., & Gåde, J.C. (2020). Modellbasierte Methoden der Reliabilitätsschätzung. In H. Moosbrugger, & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 335-368). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_15)

Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), S. 12-25. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.14.1.12>

Schnebel, S. (2019). *Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung. Studien zur Gestaltung unterschiedlicher Formen von Lernbegleitung durch Lehrpersonen*. Klinkhardt.

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*. Freie Universität Berlin. <https://www.psyc.de/skalendoku.pdf>

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout. *Applied Psychology: An International Review. Special Issue: Health and Well-Being*, 57(1), S. 152-171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>

Seidler, A., Thinschmidt, M., Deckert, S., Then, F., Hegewald, J., Nieuwenhuijsen, K., & Riedel-Heller, S. G. (2014). The role of psychosocial working conditions on burnout and its core component emotional exhaustion - a systematic review. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, 9(1):10, S. 1-13. <https://doi.org/10.1186/1745-6673-9-10>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, S. 152-160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>

Thiel, F., & Blüthmann, I. (2009). *Ergebnisse der Evaluation der lehrerbildenden Studiengänge an der Freien Universität Berlin*. Freie Universität Berlin. [https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/downloads/Lehramtsmasterbefragung\\_2009.pdf](https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/downloads/Lehramtsmasterbefragung_2009.pdf)

Tigchelaar, A., & Melief, K. (2017). Kontinuität und Diskontinuität: Erfahrungen von Quereinsteigenden im Lehrerberuf. In C. E. Bauer, C. B. Buschor, & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 41-51). hep.

Wesselborg, B., & Bauknecht, J. (2023). Belastungs- und Resilienzfaktoren vor dem Hintergrund von psychischer Erschöpfung und Ansätzen der Gesundheitsförderung im Lehrerberuf. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 18, S. 282-289. <https://doi.org/10.1007/s11553-022-00955-z>

Zaruba, N., Richter, E., Porsch, R., & Richter, D. (2023). Was trägt zu einem erfolgreichen Berufseinstieg bei Seiteneinsteiger:innen bei? Eine Studie zur Relevanz pädagogischer Vorerfahrungen und sozialer Unterstützung im ersten Berufsjahr. In R. Porsch, & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (S. 345-365). Waxmann.

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), S. 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>



## Anhang

### A1. Fragebogen der Ausgangsbefragung zur universitären Qualifizierung von Lehrkräften im Seiteneinstieg in Sachsen-Anhalt – Abschlussjahrgänge 2022, 2023, 2024

Stand: Februar 2024

**Hinweis:** **gelbgrün** markierte Fragen und Itembatterien wurden ab t2.3 neu hinzugefügt

#### 1 Persönlicher Code

Zunächst möchten wir Sie bitten, einen persönlichen Code für die Bearbeitung des Fragebogens zu erstellen. Mit Hilfe dieses Codes können wir Befragungsergebnisse verschiedener Erhebungszeitpunkte anonym einander zuordnen und im Verlauf betrachten. Beantworten Sie zu diesem Zweck bitte die folgenden Fragen und tragen Sie Ihre Antworten bitte nacheinander in die unten stehenden Kästchen ein.

- 1.1 Bitte tragen Sie den ersten Buchstaben Ihres (ersten) Vornamens in das erste Kästchenfeld ein! (z. B. Maria = M, Hans-Peter = H)
- 1.2 Tragen Sie bitte den ersten Buchstaben des ersten Vornamens Ihrer Mutter in das zweite Kästchenfeld ein! (oder einer Person, die für Sie der Rolle Ihrer Mutter am nächsten kommt)
- 1.3 Bitte tragen Sie nun den Tag Ihres Geburtsdatums in die beiden dritten Kästchenfelder ein! (z. B. Geburtstag am 12. Januar 1997 = 12, Geburtstag am 05. März 1999 = 05)
- 1.4 Bitte tragen Sie den zweiten Buchstaben Ihres Geburtsortes in das vierte Kästchenfeld ein! (Sollte Ihnen Ihr Geburtsort unbekannt sein, beziehen Sie sich hierbei bitte auf Ihr Geburtsland.)
- 1.5 Tragen Sie bitte den letzten Buchstaben Ihres Nachnamens in das fünfte Kästchenfeld ein! (Sollten Sie diesen gewechselt haben (z. B. durch Heirat), beziehen Sie sich bitte auf Ihren Geburtsnamen.)
- 1.6 Tragen Sie bitte die Anzahl der Buchstaben Ihres (ersten) Vornamens in die letzten beiden Kästchenfelder ein! (z. B. Marie = 05, Hans-Peter = 04, Christopher = 11)

1.  2.  3.  4.  5.  6.

#### 2 Studienabschluss und Zukunftspläne

Bitte beantworten Sie zunächst die folgenden Fragen.

- 2.1 Für welche Schulform qualifizieren Sie sich im Rahmen des Zertifikatskurses?
  - Lehramt für Grundschule
  - Lehramt für Sekundarschule
  - Lehramt für Gymnasium
- 2.2 Wann haben Sie mit dem Zertifikatskurs begonnen?
  - 2020
  - 2021
  - 2022
- 2.3 Wann haben Sie den Zertifikatskurs abgeschlossen bzw. werden ihn voraussichtlich abschließen?
  - 2. Halbjahr 2023
  - 1. Halbjahr 2024
  - Zu einem späteren Zeitpunkt

Filterfrage bei „Zu einem späteren Zeitpunkt“:

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft, an der Befragung teilzunehmen. Da sich die Befragung an Teilnehmende des Zertifikatskurses richtet, die die Weiterbildung gerade erfolgreich beendet haben oder in Kürze beenden werden, würden wir Sie gern zu einem späteren Zeitpunkt befragen. Wir bitten um Verständnis und freuen uns, wenn Sie nachstehend Ihren Namen und Ihre E-Mail-Adresse eintragen, damit wir Sie zur nächsten Befragung erreichen können. Vielen Dank für Ihr grundsätzliches Interesse. Wir wünschen Ihnen bis dahin viel Erfolg für die Absolvierung des Zertifikatskurses!

Bitte klicken Sie jetzt bzw. nach dem Eintragen ihrer Kontaktdaten auf „Absenden“, um die Befragung vorerst zu schließen.

Die Evaluationsbeauftragten des Seiteneinstiegsprogramms der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Name:

Vorname:

E-Mail-Adresse:

2.4 Haben Sie den Zertifikatskurs in der Regelstudienzeit abgeschlossen bzw. werden Sie ihn in der Regelstudienzeit abschließen? (Hinweis: Für das Lehramt Grundschule beträgt die Regelstudienzeit 3 Semester, für das Lehramt Sekundarschule 4 Semester und für das Lehramt Gymnasium 5 Semester)

- Ja  
 Nein

Filterfrage bei „Nein“:

Im Folgenden finden Sie verschiedene Gründe, die für eine Überschreitung der Regelstudienzeit ausschlaggebend sein können. Bitte kreuzen Sie die für Sie zutreffenden Gründe an.

2.5	Schulwechsel
2.6	Wechsel des studierten Unterrichtsfaches
2.7	Nicht bestandene Prüfungsleistungen
2.8	Zu hohe Anforderungen des Zertifikatskurses (z. B. Anzahl der Studien- und Prüfungsleistungen, Komplexität der Studieninhalte)
2.9	Schlechte Koordination des Zertifikatskurses (z. B. Überschneidungen von Studien- und Ferientagen, späte Terminbekanntgaben)
2.10	Zu hohe Arbeitsbelastung durch Schule/Lehrtätigkeit
2.11	Teilnahme an einer weiteren Fort- oder Weiterbildung
2.12	Familiäre Gründe (z. B. Schwangerschaft, Elternzeit, Pflege von Angehörigen)
2.13	Fehlende Motivation (z. B. kein Interesse an den Themen)
2.14	Eigene Krankheit
2.15	Sonstige Gründe, und zwar _____
2.16	Weiß nicht

Welche Ziele verfolgen Sie in Bezug auf Ihre berufliche Zukunft als Lehrkraft? Bitte, geben Sie für jede der folgenden Aussagen an, inwieweit diese auf Sie zutrifft.

	Ich strebe an, ...	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
2.17	... längerfristig als Lehrkraft an einer Schule zu arbeiten (d. h. mindestens die nächsten 5 Jahre).	1	2	3	4
2.18	... für ein weiteres Fach eine Unterrichtsbefähigung zu erwerben.	1	2	3	4
2.19	... den berufsbegleitenden Vorbereitungs- dienst anzuschließen.	1	2	3	4
2.20	... verbeamtet zu werden.	1	2	3	4
2.21	Sonstiges, und zwar _____	1	2	3	4

### 3 Schulische Rahmenbedingungen während der Weiterbildung

3.1 Hatten Sie während der Laufzeit des Zertifikatskurses an Ihrer Schule eine Mentorin bzw. einen Mentor?

- Ja  
 Teilweise  
 Nein  
 Weiß nicht

*Filterfragen bei „Ja“ und „Teilweise“:*

Bitte geben Sie bei den folgenden Aussagen an, inwieweit diese jeweils auf Ihre Mentorin bzw. Ihren Mentor zutreffen. Die Aussagen beziehen sich jeweils auf die Laufzeit des Zertifikatskurses.

		trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
3.2	Meine Mentorin bzw. mein Mentor wurde mir offiziell zugeteilt.	1	2	3	4
3.3	Meine Mentorin bzw. mein Mentor ist/war vom gleichen Fach wie ich.	1	2	3	4
3.4	Es fand ein regelmäßiger fachlicher Austausch mit meiner Mentorin bzw. meinem Mentor statt.	1	2	3	4
3.5	Die Gespräche mit meiner Mentorin bzw. meinem Mentor waren hilfreich.	1	2	3	4
3.6	Ich konnte mit meiner Mentorin bzw. meinem Mentor auch über anspruchsvolle Situationen in der Schule sprechen.	1	2	3	4
3.7	Ich hätte mir mehr Unterstützung durch meine Mentorin bzw. meinen Mentor gewünscht.	1	2	3	4

3.8 Wie häufig tauschten Sie sich während der Laufzeit des Zertifikatskurses mit Ihrer Mentorin bzw. Ihrem

- Mentor durchschnittlich aus?
- Einmal im Monat oder seltener
- Zwei- bis dreimal im Monat
- Etwa einmal in der Woche
- Mehrmals in der Woche
- Täglich bzw. fast täglich
- Mehrmals täglich

*Filterfragen bei „Nein“ und „Weiß nicht“:*

Bitte geben Sie bei den folgenden Aussagen im Kontext der Unterstützung durch eine Mentorin bzw. einen Mentor aus, inwieweit diese jeweils auf Sie zutreffen. Die Aussagen beziehen sich jeweils auf die Laufzeit des Zertifikatskurses.

		trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
3.9	Ich wünschte mir Unterstützung durch eine Mentorin bzw. einen Mentor.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3.10	Ich hätte gern einen regelmäßigen fachlichen Austausch mit einer Mentorin bzw. einem Mentor in Anspruch genommen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3.11	Ich hatte an meiner Schule geäußert, dass der Austausch mit einer Mentorin bzw. einem Mentor sinnvoll wäre.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3.12	Eine Mentorin bzw. ein Mentor benötigte ich nicht, da ich anspruchsvolle Situationen in der Schule regelmäßig mit Kolleginnen und Kollegen besprochen habe.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

3.13 Wurde Ihr Unterricht während der Laufzeit des Zertifikatskurses durch Hospitationen begleitet?

- Ja
- Nein
- Weiß nicht

*Filterfragen bei „Ja“:*

3.14 Wie oft wurde während der Laufzeit des Zertifikatskurses in Ihrem Unterricht hospitiert?

Anzahl der Hospitationen:

(Dropdown 1-30 Hospitationen)

Wer hospitierte Ihre Unterrichtsstunden? (Mehrfachnennungen möglich)	
3.15	Schulleitung/Direktion
3.16	Mentorin/Mentor
3.17	Fachberaterin/Fachberater
3.18	Fachlehrkraft
3.19	Fachbereichsleitung
3.20	Studierende
3.21	Andere Personen

Filterfragen bei „Andere Personen“:

3.22 Welche anderen Personen/Personengruppen hospitierte Ihre Unterrichtsstunden?

3.23 Wie viele Abminderungsstunden/Anrechnungsstunden (inklusive Zertifikatskurs) wurden Ihnen während der Laufzeit des Zertifikatskurses genehmigt?

Geben Sie hier bitte die Zahl der abgeminderten Unterrichtsstunden (1 Unterrichtsstunde = 45 Minuten) an. Wenn sich die Anzahl der Abminderungsstunden über die Kurslaufzeit geändert haben sollte, dann geben Sie bitte einen Durchschnittswert an. Bitte runden Sie auf volle Stunden auf.

(Dropdown 1-28 Unterrichtsstunden pro Woche)

3.24 Alles in allem, wie häufig wurden Ihre genehmigten Abminderungsstunden/ Anrechnungsstunden während der Laufzeit des Zertifikatskurses vonseiten der Schule eingehalten?

- Nie
- Selten
- Gelegentlich
- Oft
- Immer
- Kann ich nicht beurteilen

3.25 Wie häufig wurde der für den Zertifikatskurs vereinbarte Studientag vonseiten der Schule eingehalten?

- Nie
- Selten
- Gelegentlich
- Oft
- Immer
- Kann ich nicht beurteilen

3.26 Wie viele verschiedene Unterrichtsfächer unterrichten Sie im aktuellen Schuljahr (ausgenommen Vertretungsstunden)?

Anzahl der verschiedenen Unterrichtsfächer:

Dropdown (1-10 Fächer)

Was trifft auf das bzw. die von Ihnen im aktuellen Schuljahr unterrichteten Fächer zu?  
(Mehrfachnennungen möglich)

Mein Fach bzw. mindestens eines meiner Fächer ...

3.27 wurde aus meinem vorherigen Studium abgeleitet/anerkannt.

3.28 studiere/studierte ich im Zertifikatskurs.

3.29 wurde weder aus meinem Studium abgeleitet noch studiere/studierte ich es im Zertifikatskurs.

*Filterfrage bei 3.29:*

3.30 Sie haben angegeben, dass Sie im aktuellen Schuljahr in mindestens einem Fach unterrichten, das weder aus Ihrem Studium abgeleitet wurde, noch im Zertifikatskurs von Ihnen studiert wird/wurde. Bitte sagen Sie uns, auf wie viele Ihrer Unterrichtsfächer das im aktuellen Schuljahr insgesamt zutrifft.

Dropdown (1-10 Fächer)

3.31 Nehmen Sie im aktuellen Schuljahr Funktionsstellen (z.B. Stufenkoordination, Klassenleitung) oder Sonderaufgaben (z.B. Beratungslehrkraft, Verbindungslehrkraft) an Ihrer Schule wahr?

Ja

Nein

*Filterfrage bei „Ja“:*

Welche Funktionsstellen oder Sonderaufgaben füllen Sie im aktuellen Schuljahr aus?  
(Mehrfachnennungen möglich)

3.32	Schulleitung/Direktion (auch stellvertretend)
3.33	Stufenkoordination/Bildungsgangleitung
3.34	Mitglied der Schulkonferenz
3.35	Mitarbeit in Prüfungsausschüssen
3.36	Fachkonferenzvorsitz
3.37	Verbindungslehrkraft
3.38	Gleichstellungsbeauftragte oder -beauftragter
3.39	Klassenleitung
3.40	Beratungslehrkraft
3.41	Betreuung von Praktikantinnen und Praktikanten in der Lehrerausbildung
3.42	Ausbildungslehrkraft bzw. Mentorin oder Mentor
3.43	Ausbildungsbeauftragte oder Ausbildungsbeauftragter
3.44	Betreuung von u.a. Fachräumen, Lehrmitteln, Technik
3.45	Kooperation mit außerschulischen Partnerinnen oder -partnern
3.46	Lehrerrat
3.47	Andere Funktion(en)

*Filterfrage bei „Andere Funktion(en)“:*

3.48 Welche andere, über die eigentliche Lehrtätigkeit hinausgehende Funktion nehmen Sie wahr?

*Filterfrage bei „Ja“:*

3.49 Alles in allem, wie viele Funktionsstellen oder Sonderaufgaben füllen Sie im aktuellen Schuljahr aus Anzahl der Funktionsstellen/Sonderfunktionen:

(Dropdown 1-10 Funktionen/Sonderaufgaben)

3.50 Bitte beurteilen Sie (nach Schulnoten von 1 = „sehr gut“ bis 6 = „ungenügend“), wie Ihre Schulleitung Ihre Teilnahme am Zertifikatskurs insgesamt unterstützt bzw. unterstützt hat.

- 1 Sehr gut  
 2 Gut  
 3 Befriedigend  
 4 Ausreichend  
 5 Mangelhaft  
 6 Ungenügend  
 Kann ich nicht beurteilen

3.51 Bitte beschreiben Sie kurz, was Ihre Schulleitung hätte tun können, um Sie bei Ihrer Weiterqualifizierung (noch besser) zu unterstützen?

#### 4 Persönliche Einschätzungen zu Ihrer Lehrtätigkeit – Teil 1

Im Folgenden möchten wir Sie nach Ihren persönlichen Erfahrungen und Einstellungen zu Ihrer täglichen Unterrichtspraxis fragen. Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen.

		trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
4.1	Ich habe eigentlich nur Freude an meiner Arbeit als Lehrer*in.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.2	An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.3	In unserem Beruf ist es schwer, glücklich zu werden.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.4	Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrer*in werden.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.5	Ich bin froh, wenn ich die Schultüre hinter mir zu machen kann.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.6	Freizeit und Hobbies geben mir mehr Befriedigung als Schule und Beruf.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.7	Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.8	Ich kann mir andere Berufstätigkeiten vorstellen, die ich lieber ausüben würde.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.9	Ich fühle mich durch die Belastungen des Lehrberufs überfordert.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.10	Kein anderer Beruf bietet so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrberuf.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.11	Meine Arbeit macht mir nur wenig Spaß.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.12	Ich fühle mich der nervlichen Anspannung des Lehrberufs nur ungenügend gewachsen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

## 5 Persönliche Einschätzungen zu Ihrer Lehrtätigkeit – Teil 2

Die nun folgenden Aussagen beziehen sich auf verschiedene Tätigkeiten des Lehrberufs. Bitte geben Sie an, inwieweit Sie den Aussagen zustimmen.

		stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
5.1	Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schüler*innen den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	1	2	3	4
5.2	Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	1	2	3	4
5.3	Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schüler*innen in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	1	2	3	4
5.4	Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler*innen noch besser einstellen kann.	1	2	3	4
5.5	Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	1	2	3	4
5.6	Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler*innen eingehen.	1	2	3	4
5.7	Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler*innen engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	1	2	3	4
5.8	Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	1	2	3	4
5.9	Ich traue mir zu, die Schüler*innen für neue Projekte zu begeistern.	1	2	3	4
5.10	Ich kann Veränderungen in Schule und Unterricht auch gegenüber skeptischen Kolleg*innen durchsetzen.	1	2	3	4

## 6 Persönliche Einschätzungen zu Ihrer Lehrtätigkeit – Teil 3

Als nächstes finden Sie Aussagen über arbeitsbezogene Gedanken und Gefühle. Bitte geben für jede Aussage an, inwieweit diese auf Sie zutrifft.

		trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
6.1	Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für Familie und Hobbies.	1	2	3	4
6.2	Durch meine Arbeit bin ich gefühlsmäßig am Ende.	1	2	3	4
6.3	Wenn ich mir die Freizeit gut einteile, habe ich genug Zeit zum Entspannen.	1	2	3	4

6.4	Am Ende des Schultages fühle ich mich erledigt.	1	2	3	4
6.5	Die Anforderungen der Öffentlichkeit an die Zeit einer Lehrkraft sind übermäßig hoch.	1	2	3	4
6.6	Ich fühle mich schon müde, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Schultag vor mir habe.	1	2	3	4
6.7	Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein.	1	2	3	4
6.8	Den ganzen Tag mit Schülern zu arbeiten, ist eine Strapaze für mich.	1	2	3	4
6.9	Ich glaube <u>nicht</u> , dass mein Beruf meine Gesundheit belastet.	1	2	3	4
6.10	Durch meine Arbeit fühle ich mich ausgelaugt.	1	2	3	4
6.11	Als Lehrer*in hat man auch nicht mehr Ärger und Unannehmlichkeiten als in anderen Berufen.	1	2	3	4
6.12	Meine Arbeit frustriert mich.	1	2	3	4
6.13	Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrberufs nicht fertig werde.	1	2	3	4
6.14	Ich glaube, ich arbeite zu hart.	1	2	3	4
6.15	Der berufliche Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus.	1	2	3	4
6.16	Mit jungen Menschen in der direkten Auseinandersetzung arbeiten zu müssen, belastet mich sehr.	1	2	3	4
6.17	Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespannt.	1	2	3	4
6.18	Ich glaube, ich bin mit meinem Latein am Ende.	1	2	3	4
6.19	Der Lehrberuf ist auch nicht anstrengender als andere Berufe.	1	2	3	4

## 7 Persönliche Einschätzungen zu Ihrem Professionswissen

Wie schätzen Sie zum jetzigen Zeitpunkt Ihr Professionswissen ein? Bitte geben Sie Ihren aktuellen Wissensstand für die folgenden inhaltlichen Bereiche jeweils auf einer Skala von 1 (keinerlei Wissen) bis 8 (sehr viel Wissen) an.

		keinerlei Wissen							sehr viel Wissen	kann ich nicht beurteilen
--	--	------------------	--	--	--	--	--	--	------------------	---------------------------

### Fachwissen im Studienfach des Zertifikatskurses

7.1	grundlegende Konzepte und Theorien meines Fachs	1	2	3	4	5	6	7	8	<input type="checkbox"/>
7.2	wesentliche Fragen und Themen meines Fachs	1	2	3	4	5	6	7	8	<input type="checkbox"/>



7.16	Heterogenität und Inklusion (z. B. persönliche Lernausgangslagen; Lebenswelten von Schüler*innen)	<input type="checkbox"/>								
7.17	Beratung (z. B. Aufbau von Beratungsgesprächen; Gesprächsführung)	<input type="checkbox"/>								
7.18	Schulentwicklungsprozesse (z. B. Reformen im deutschen Bildungssystem; Beteiligung von Lehrkräften an Schul- und Unterrichtsentwicklung)	<input type="checkbox"/>								

## 8 Nutzung der Weiterbildungsangebote des Zertifikatskurses

Denken Sie nun bitte daran, wie Sie die verschiedenen Fortbildungsangebote des Zertifikatskurses genutzt haben. Geben Sie für die folgenden Aussagen an, inwieweit diese auf Sie zutreffen. Beziehen Sie Ihre Angaben bitte auf die gesamte Laufzeit des Kurses.

		trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
8.1	Ich habe an den Präsenz-Lehrveranstaltungen teilgenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2	Ich habe die asynchronen Angebote (z. B. Vorlesungsvideos) bearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3	Ich habe die Übungsaufgaben ( <u>exklusive</u> verpflichtende Studien- und Prüfungsleistungen) bearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.4	Ich habe die Lektüreempfehlungen der Dozierenden gelesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.5	Ich habe zusätzliche Lektüre recherchiert und gelesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.6	Ich habe mich mit anderen Kursteilnehmenden zu Studieninhalten und/oder Aufgaben bzw. Übungen ausgetauscht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.7	Ich habe versucht bzw. versuche, die Kursinhalte gezielt in meinem Unterricht anzuwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.8	Ich habe Beratungsangebote (z. B. Sprechstunden, Rückmeldungen zu Übungsaufgaben oder Prüfungsleistungen) wahrgenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.9 Wie viele Stunden haben Sie im Durchschnitt pro Woche für die Vor- und Nachbereitungen der Vorlesungen und Seminare aufgewendet (exklusive der Vorbereitungen und Bearbeitungen von Studien- und Prüfungsleistungen)? Bitte runden Sie auf volle Stunden auf.

Anzahl der Stunden pro Woche:

 (Dropdown 1-30 Stunden pro Woche)

8.10 Wie viele Stunden haben Sie im Durchschnitt pro Woche für die Bearbeitung von Studienleistungen und für die Vorbereitung auf und die Durchführung von Modulprüfungen (z. B. Klausuren, Hausarbeiten) aufgewendet? Bitte runden Sie auf volle Stunden auf.

Anzahl der Stunden pro Woche:

(Dropdown 1-30 Stunden pro Woche)

8.11 Wie viele Stunden haben Sie im Durchschnitt pro Woche für alle anderen mit dem Zertifikatskurs in Zusammenhang stehenden Tätigkeiten aufgewendet (z. B. Schreiben von E-Mails, Treffen/Austausch mit Dozierenden oder anderen Kursteilnehmenden, Organisatorisches, etc.)? Bitte runden Sie auf volle Stunden auf.

Anzahl der Stunden pro Woche:

(Dropdown 1-30 Stunden pro Woche)

8.12 Wie bewerten Sie die von Ihnen für den Zertifikatskurs insgesamt aufgewendete Zeit? Bitte, denken Sie dabei an alle mit dem Zertifikatskurs in Zusammenhang stehenden Tätigkeiten, wie z. B. Vor- und Nachbereitungen der Lehrveranstaltungen, Vorbereitung auf Prüfungen, Bearbeitung von Studienleistungen, Organisatorisches, etc.

Die aufgewendete Zeit war...

- überhaupt nicht ausreichend.
- eher nicht ausreichend.
- eher ausreichend.
- voll und ganz ausreichend.
- Weiß nicht

*Filterfrage bei Antwort 1-3:*

8.13 Sie haben angegeben, dass die von Ihnen aufgewendete Gesamtzeit für den Zertifikatskurs nicht voll und ganz ausreichte. Wie viele Stunden hätten Sie pro Woche im Durchschnitt insgesamt benötigt?

Anzahl der Stunden pro Woche:

(Dropdown 3 bis 70 Stunden pro Woche)

## 9 Lernerleben während des Zertifikatskurses

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Gefühle, die man während des Lernens erleben kann. Bitte geben Sie an, wie Sie sich während des Lernens für den Zertifikatskurs typischerweise fühlten. Unter „Lernen“ werden hier alle Handlungen verstanden, in denen Sie sich selbstständig mit den Inhalten des Zertifikatskurses beschäftigten (z. B. Bearbeitungen von Übungen und Studienleistungen, Vor- und Nachbereitungen von Seminaren und Vorlesungen).

Im ersten Teil finden Sie zunächst einige Aussagen zu *positiven* Gefühlen, die man während des Lernens erleben kann:

		stimme überhaupt nicht zu				stimme voll und ganz zu
9.1	Ich freute mich auf das Lernen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9.2	Das Lernen war für mich eine Herausforderung, die mir Spaß machte.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9.3	Ich hatte Spaß daran, mir Wissen anzueignen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9.4	Die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff machte mir Freude.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9.5	Ich dachte erfreut, dass ich mit dem Lernen gut vorangekommen bin.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9.6	Weil es mir Spaß machte, setzte ich mich mehr als notwendig mit dem Stoff auseinander.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9.7	Über die Fortschritte beim Lernen war ich so glücklich, dass ich am liebsten weitergelernt hätte.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9.8	Bestimmte Lerninhalte machten mir so viel Spaß, dass ich sehr motiviert war, mich wieder damit zu beschäftigen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9.9	Wenn es gut lief, spürte ich eine freudige Erregung.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9.10	Wenn es beim Lernen gut lief, schlug mein Herz vor Freude höher.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Nun folgen Aussagen zu *negativen* Gefühlen, die man während des Lernens erleben kann:

		stimme überhaupt nicht zu				stimme voll und ganz zu
9.11	Ich wurde wütend, wenn ich ans Lernen dachte.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9.12	Beim Lernen war ich genervt.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9.13	Beim Lernen ärgerte ich mich.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9.14	Dass ich so viel lernen musste, machte mich wütend.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9.15	Ich ärgerte mich darüber, dass ich lernen musste.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

9.16	Weil ich so wütend war über den Umfang des Stoffs, hatte ich keine Lust, mit dem Lernen zu beginnen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9.17	Ich ärgerte mich so, dass ich am liebsten das Buch in die Ecke geworfen hätte.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9.18	Wenn ich lange am Schreibtisch saß, wurde ich vor Ärger ganz unruhig.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9.19	Nach langem Arbeiten war ich körperlich angespannt vor Ärger.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

## 10 Lernerleben während des Zertifikatskurses

### Lehrqualität

Bitte bewerten Sie pauschal die Qualität der Lehre im Zertifikatskurs.

		trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
10.1	Die Lehrenden waren gut vorbereitet.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10.2	Die Lehrveranstaltungen waren gut strukturiert.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10.3	Das Anspruchsniveau war angemessen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10.4	Die Lehrinhalte waren interessant.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10.5	Die Lehrveranstaltungen waren abwechslungsreich gestaltet.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10.6	Die Lehrenden waren engagiert.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10.7	Die erforderlichen Lernmaterialien (z. B. Skripte, Texte) waren leicht verfügbar.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10.8	Es wurden sinnvolle Leistungsanforderungen gestellt (z. B. Studienleistungen, Prüfungen).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

### Lerninhalte

Bitte bewerten Sie pauschal die Module des Zertifikatskurses hinsichtlich folgender Aspekte.

		trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
10.9	Die Qualifikationsziele in den Modul- bzw. Kursbeschreibungen waren verständlich.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10.10	Die Qualifikationsziele und Lerninhalte stimmten überein.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10.11	Die Lehrveranstaltungen innerhalb eines Studienbereichs (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften) waren inhaltlich aufeinander abgestimmt.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10.12	Die Lehrveranstaltungsformate (z. B. Vorlesung, Seminar, Blockseminar) waren den Qualifikationszielen angemessen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

### Nutzen des Zertifikatskurses

Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen für Sie persönlich auf den Zertifikatskurs zutreffen.

		trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
10.13	Die Teilnahme am Zertifikatskurs half bzw. hilft mir, mich mit anderen Kolleg*innen intensiver über Unterricht auszutauschen.	1	2	3	4
10.14	Die Teilnahme am Zertifikatskurs half mir, eine Abwechslung vom Arbeitsalltag in der Schule zu erfahren.	1	2	3	4
10.15	Die Teilnahme am Zertifikatskurs half bzw. hilft mir, meine Arbeit besser zu bewältigen.	1	2	3	4
10.16	Die Teilnahme am Zertifikatskurs half bzw. hilft mir, meine Schüler*innen besser zu fördern.	1	2	3	4
10.17	Die Teilnahme am Zertifikatskurs half mir, mich mit interessanten Themen auseinanderzusetzen.	1	2	3	4
10.18	Die Teilnahme am Zertifikatskurs half mir, mich beruflich weiterzuentwickeln.	1	2	3	4
10.19	Das Zertifikatskurs lohnte sich für mich persönlich.	1	2	3	4
10.20	Die Inhalte des Zertifikatskurses waren bzw. sind von praktischem Nutzen für meinen Unterricht.	1	2	3	4
10.21	Ich bin zufrieden mit der Umsetzung der Inhalte des Zertifikatskurses in meinem Unterricht.	1	2	3	4

### Unterstützung und Betreuung durch Dozierende

Wie bewerten Sie die Betreuung und Unterstützung durch die Dozierenden im Zertifikatskurs im Hinblick auf folgende Aspekte?

		sehr schlecht	eher schlecht	eher gut	sehr gut
10.22	Unterstützung bei Fragen und Problemen im Zertifikatskurs	1	2	3	4
10.23	Unterstützung bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten	1	2	3	4
10.24	Betreuung beim Abfassen von Studienleistungen, Hausarbeiten, etc.	1	2	3	4
10.25	Unterstützung bei der Prüfungsvorbereitung	1	2	3	4
10.26	Rückmeldung zu erbrachten Leistungen (z. B. Übungen, Studienleistungen, Prüfungen)	1	2	3	4
10.27	Unterstützung bei Problemen in der Schule (z. B. im Unterricht, mit Schüler*innen oder mit anderen Lehrkräften)	1	2	3	4

## Rahmenbedingungen des Zertifikatskurses

Wie bewerten Sie die folgenden Rahmenbedingungen des Zertifikatskurses an Ihrem Studienstandort?

		sehr schlecht	eher schlecht	eher gut	sehr gut	weiß nicht
10.28	Beratungsangebote, die Sie vor der Anmeldung zum Zertifikatskurs in Anspruch genommen haben (z. B. bei Fragen zu den fachlichen Voraussetzungen und zum Ablauf des Zertifikatskurses)	<input type="checkbox"/>				
10.29	Anmeldung zum Zertifikatskurs (z. B. Zulassungsverfahren zum Zertifikatskurs, Anerkennung von Studienleistungen)	<input type="checkbox"/>				
10.30	Zugang zu den Informationsmaterialien zur Planung und Organisation des Zertifikatskurses (z. B. zum Ablauf des Kurses, zu den zu erbringenden Leistungen, zu den Inhalten der Module)	<input type="checkbox"/>				
10.31	Verständlichkeit der Informationsmaterialien zur Planung und Organisation des Zertifikatskurses (z. B. zum Ablauf des Kurses, zu den zu erbringenden Leistungen, zu den Inhalten der Module)	<input type="checkbox"/>				
10.32	Anmeldung für elektronische Dienste der Universität (z. B. Mailaccount, Stud.IP)	<input type="checkbox"/>				
10.33	Nutzung der Online-Plattformen zur Organisation und Durchführung von Lehrveranstaltungen (z. B. Stud.IP, Ilias, Videokonferenzdienste)	<input type="checkbox"/>				
10.34	Anmeldung bei der Universitätsbibliothek	<input type="checkbox"/>				
10.35	Nutzung der Universitätsbibliothek (z. B. Online-Recherche, Ausleihe, Angebot)	<input type="checkbox"/>				
10.36	Kontakt zur Koordination des Zertifikatskurses (z. B. Erreichbarkeit, Unterstützung bei Problemen im Zertifikatskurs)	<input type="checkbox"/>				
10.37	Lehrveranstaltungsräume (z. B. Beleuchtung, Belüftung, Lärm, Raumgröße, Ausstattung)	<input type="checkbox"/>				

## Studierbarkeit

Wie bewerten Sie die Studierbarkeit des Zertifikatskurses im Hinblick auf folgende Aspekte?

		sehr schlecht	eher schlecht	eher gut	sehr gut
10.38	Organisation und Abstimmung der Prüfungstermine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.39	Überschneidungsfreiheit des Lehrangebots	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.40	Studierbarkeit in der vorgegebenen Zeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 11 Abschließende Einschätzung des Zertifikatskurses

Wie bewerten Sie rückblickend die Qualität der drei Studienbereiche des Zertifikatskurses? Bitte denken Sie dabei jeweils an die Lehrqualität, die Lerninhalte sowie die Unterstützung und Betreuung durch die Dozierenden. Bitte vergeben Sie jeweils eine Note von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend).

		sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend
11.1	Fachwissenschaft	1	2	3	4	5	6
11.2	Fachdidaktik	1	2	3	4	5	6
11.3	Bildungswissenschaften	1	2	3	4	5	6

Alles in allem, welche Schulnote würden Sie dem Zertifikatskurs *insgesamt* geben?

		sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend
11.4	Insgesamt	1	2	3	4	5	6

11.5 Womit waren Sie besonders zufrieden bzw. was hat Ihnen besonders gut gefallen? Bitte geben Sie hier Ihre Antwort ein.

11.6 Womit waren Sie besonders unzufrieden bzw. was hat Ihnen überhaupt nicht gefallen? Bitte geben Sie hier Ihre Antwort ein.

Inwieweit haben sich ihre Erwartungen, die Sie im Vorfeld an den Zertifikatskurs hatten, erfüllt? Bitte geben Sie für die folgenden Aussagen an, inwieweit diese auf Sie zutreffen.

	Meine Erfahrungen im Zertifikatskurs entsprechen den Erwartungen, die ich an den Zertifikatskurs hatte ...	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
11.7	... in Bezug auf die Lerninhalte.	1	2	3	4
11.8	... in Bezug auf die Leistungsanforderungen.	1	2	3	4
11.9	... in Bezug auf die zeitliche Belastung	1	2	3	4
11.10	... in Bezug auf die Studienbedingungen.	1	2	3	4

Noch einmal vor die Wahl gestellt:

	Wie wahrscheinlich ist es, dass ...	sehr unwahrscheinlich	eher unwahrscheinlich	eher wahrscheinlich	sehr wahrscheinlich	weiß nicht
11.11	... Sie den Zertifikatskurs wieder besuchen würden?	<input type="checkbox"/>				
11.12	... Sie wieder das gleiche Unterrichtsfach im Rahmen des Zertifikatskurses studieren würden?	<input type="checkbox"/>				

11.13 Haben Sie noch weitere Anmerkungen und Hinweise zum Zertifikatskurs, die in dieser Befragung nicht berücksichtigt wurden? Tragen Sie diese bitte im Textfeld ein. Wenn Sie keine weiteren Kommentare abgeben möchten, dann klicken Sie bitte auf „Absenden“.

***Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!***





MARTIN-LUTHER-UNIVERSITÄT  
HALLE-WITTENBERG

**ZLB** Zentrum für  
Lehrer\*innenbildung



OTTO VON GUERICKE  
UNIVERSITÄT  
MAGDEBURG

ZENTRUM FÜR  
WISSENSCHAFTLICHE  
WEITERBILDUNG



9 783966 702393