

Anspruch und Wirklichkeit
in der
universitären Lehrerinnen- und
Lehrerbildung
am Beispiel des Universitätsstandortes Wien

Evaluation
der allgemeinen pädagogischen Ausbildung
und des Schulpraktikums



DISSERTATION
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften
der Universität Wien

eingereicht von
Mag. Klaus Maria Pollheimer

Wien, April 2002

INHALT

1. Vorwort und Dank.....	7
2. Aufbau und Gliederung der Arbeit	9
3. Die universitäre Lehrerbildung im Spannungsfeld von Fachwissenschaft, didak- -tischer Herausforderung, pädagogischer Innovation und gesellschafts- poli- -tisch-ökonomischen Interessen – Ausgangssituation und Problemstellung ..	12
3.1. Lehrerbildung in der Diskussion	12
3.2. Schule und Lehrerbildung	13
3.3. Vorbildung – Ausbildung – Bildung.....	17
3.4. Die ZSP-Studie 1991.....	21
3.5. Wesentliche Schwerpunkte – Zusammenfassung.....	23
4. Die Pädagogik in der universitären Lehrerbildung – unter besonderer Berück- sichtigung des Universitätsstandortes Wien – im historischen Überblick	25
4.1. Vorbemerkung.....	25
4.2. Universitäre Lehrerbildung von den Anfängen bis ca. 1848	27
4.3. Universitäre Lehrerbildung von 1848 bis ca. 1918	33
4.4. Universitäre Lehrerbildung vom Ende des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung des Zentrums für das Schulpraktikum	45
4.5. Das Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien – 1985 bis 1999.....	54
4.6. Das Institut für die schulpraktische Ausbildung der Universität Wien	61
5. Evaluation – Definition und Einordnung.....	65
6. IS-Studie 2001 – Organisatorischer Ablauf, Auswertungsgrundlagen und Dar- stellung der Untersuchungsergebnisse	72
6.1. Organisatorischer Ablauf.....	72
6.1.1. Voraussetzungen und Allgemeine Angaben	72
6.1.2. Ausgabe und Rückübermittlung des Fragebogens für Lehramts- studierende.....	72
6.1.3. Ausgabe und Rückübermittlung des Fragebogens für Betreuungs- lehrerinnen und Betreuungslehrer	76
6.2. Gliederung und Gestaltung des Fragebogens.....	77
6.2.1. Allgemeine Voraussetzungen und Grundlagen	77
6.2.2. Der Fragebogen für Lehramtsstudierende	79
6.2.3. Der Fragebogen für Betreuungslehrerinnen und Betreuungs- lehrer	82
6.2.4. Gesamtumfang des Fragebogens und des erhobenen Datenmaterials	83
6.3. Zur Darstellung der Untersuchungsergebnisse bzw. der Auswer- tung	84

7. IS-Studie 2001 – Demografische Daten und Aspekte der persönlichen Befindlichkeit	87
7.1. Lehramtsstudierende	87
7.1.1. Grundsätzliches zur Auswertung, Darstellung und Interpretation	87
7.1.2. Demografischer Bereich: Allgemeine Angaben und Studiensituation	88
7.1.3. Berufsentscheidung – Motivation – Zielsetzungen – Werteprioritäten	104
7.1.4. Aspekte der persönlichen Befindlichkeit	116
7.1.5. Zusammenfassung	119
7.2. Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer	121
7.2.1. Grundsätzliches zur Auswertung, Darstellung und Interpretation	121
7.2.2. Demografischer Bereich: Allgemeine Angaben und Berufliches	122
7.2.3. Zusammenfassung	133
8. IS-Studie 2001 – Evaluation der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und der schulpraktischen Ausbildung der Lehramtsstudierenden an der Universität Wien – Lehramtsstudierende	134
8.1. Grundsätzliches zur Auswertung, Darstellung und Interpretation	134
8.2. Zur allgemeinen pädagogisch-wissenschaftlichen beruflichen Vor- und Ausbildung im Rahmen der universitären Lehrerbildung	136
8.2.1. Rechtliche Grundlagen und Voraussetzungen	136
8.2.2. Ergebnis und Auswertung der IS-Studie 2001	138
8.2.2.1. IS-Studie 2001 – Ergebnis der Umfrage	138
8.2.2.2. Ergänzende Stellungnahmen zum Fragenbereich “Allgemeine pädagogische Ausbildung“ (Items 3.1.27 und 5.2.)	144
8.2.2.3. Vergleich der ZSP-Studie 1991 mit der IS-Studie 2001	150
8.2.2.4. Zusammenfassung	152
8.3. Zum Schulpraktikum im Rahmen der universitären Lehrerbildung	154
8.3.1. Rechtliche Grundlagen und Struktur	154
8.3.2. Schulpraktikum – Einführungsphase	155
8.3.2.1. Rechtliche Grundlagen und Aufgabenbereiche	155
8.3.2.2. Ergebnis und Auswertung der IS-Studie 2001	156
8.3.2.2.1. Entscheidungsgrundlagen für die Wahl der Lehrveranstaltungsleiterin bzw. des Lehrveranstaltungsleiters:	157
8.3.2.2.2. Die Verknüpfung der Einführungsphase mit dem Lehramtsstudium im Allgemeinen und mit der Übungsphase des Schulpraktikums im Besonderen	158
8.3.2.3. Ergänzende Stellungnahmen zur Einführungsphase	160
8.3.2.4. Vergleich der ZSP-Studie 1991 mit der IS-Studie 2001	162
8.3.2.5. Zusammenfassung	164
8.3.3. Schulpraktikum – Übungsphase	165
8.3.3.1. Rechtliche Grundlagen und Aufgabenbereiche	165
8.3.3.2. Ergebnis und Auswertung der IS-Studie 2001	167

8.3.3.2.1.	Die Einschätzung der Einführungsphase, der allgemeinen pädagogischen Ausbildung, der Fachdidaktik und der Fachwissenschaft hinsichtlich der Vorbereitung auf die Übungsphase.....	168
8.3.3.2.2.	Grundlagen der Entscheidung bezüglich der Wahl der Betreuungslehrerin, des Betreuungslehrers	171
8.3.3.2.3.	Aspekte der Zusammenarbeit von Studierenden und Betreuungslehrerinnen bzw. Betreuungslehrern	173
8.3.3.2.4.	Der Bericht über die Übungsphase	176
8.3.3.2.5.	Zusammenfassende Einschätzung der persönlichen Erfahrungen.....	177
8.3.3.3.	Ergänzende Stellungnahmen zur Übungsphase.....	179
8.3.3.4.	Vergleich der ZSP-Studie 1991 mit der IS-Studie 2001.....	180
8.3.3.5.	Zusammenfassung	185
8.3.4.	Gesamteinschätzung des Schulpraktikums.....	187
8.3.4.1.	Ergebnis und Auswertung der IS-Studie 2001	187
8.3.4.2.	Ergänzende Stellungnahmen.....	189
8.3.4.3.	Vergleich der ZSP-Studie 1991 mit der IS-Studie 2001.....	190
8.3.4.4.	Zusammenfassung	192
8.4.	Die Distribution der Anteile der Fachdidaktik, der Fachwissenschaft, der humanwissenschaftlichen Fächer und der schulpraktischen Ausbildung am Gesamtstudium	194
8.4.1.	Ergebnis und Auswertung der IS-Studie 2001	194
8.4.2.	Vergleich der ZSP-Studie 1991 mit der IS-Studie 2001	200
8.4.3.	Zusammenfassung.....	201
8.5.	Ergänzende und zusammenfassende Stellungnahmen zum Fragebogen	202
9.	IS-Studie 2001 – Evaluation der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und der schulpraktischen Ausbildung der Lehramtsstudierenden an der Universität Wien – Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer	205
9.1.	Grundsätzliches zur Auswertung, Darstellung und Interpretation	205
9.2.	Die fachwissenschaftliche, (fach-)didaktische und allgemein-pädagogische Kompetenz der Lehramtsstudierenden im Urteil der Betreuungslehrerinnen / Betreuungslehrer.....	207
9.2.1.	Die fachwissenschaftliche Kompetenz der Studierenden.....	207
9.2.2.	Die allgemeine methodisch-didaktische und die fachdidaktische Kompetenz der Studierenden	209
9.2.3.	Allgemein-pädagogische Aspekte	214
9.2.4.	Vergleich der ZSP-Studie 1991 mit der IS-Studie 2001	217
9.2.5.	Zusammenfassung.....	221
9.3.	Die Zusammenarbeit von Studierenden und Betreuungslehrerinnen bzw. Betreuungslehrern.....	222
9.3.1.	Aspekte der Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe der Studierenden	222
9.3.2.	Zur Zusammenarbeit der Studierenden mit Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern.....	223

9.3.3.	Vergleich der ZSP-Studie 1991 mit der IS-Studie 2001	226
9.3.4.	Zusammenfassung.....	228
9.4.	Zur Situation der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer	229
9.4.1.	Persönliche Einschätzung der Tätigkeit im Schulpraktikum	229
9.4.1.1.	Fragen der persönlichen Befindlichkeit und Anerkennung in Zusammenhang mit dem Schulpraktikum.....	229
9.4.1.2.	Aspekte der Weiterbildung.....	231
9.4.1.3.	Die Zusammenarbeit mit den Studierenden.....	232
9.4.1.4.	Die Einbindung der Mitarbeit im Schulpraktikum in die unterrichtliche Tätigkeit	233
9.4.1.5.	Die Auswirkungen der Mitarbeit im Schulpraktikum auf das Schulklima	234
9.4.1.6.	Die Zusammenarbeit mit der Schulleitung, mit der Schulverwaltung und mit der Administration.....	234
9.4.1.7.	Zur allgemeinen Einschätzung bzw. Wertschätzung der schulpraktischen Bildungsbereiche	235
9.4.2.	Vergleich der ZSP-Studie 1991 mit der IS-Studie 2001	235
9.4.3.	Zusammenfassung.....	238
9.5.	Die Zusammenarbeit mit dem Institut für die schulpraktische Ausbildung.....	239
9.5.1.	Die persönliche Einschätzung der Zusammenarbeit	239
9.5.2.	Vergleich der ZSP-Studie 1991 mit der IS-Studie 2001	242
9.5.3.	Zusammenfassung.....	242
9.6.	Ergänzende Stellungnahmen, zusammenfassende Erläuterungen und Gesamteinschätzung.....	243
9.6.1.	Ergebnis und Auswertung der IS-Studie 2001	243
9.6.2.	Ergänzende Stellungnahmen (nach Abschnitt 9)	244
9.6.3.	Vergleich der ZSP-Studie 1991 mit der IS-Studie 2001	247
9.6.4.	Zusammenfassung.....	248
9.7.	Die Distribution der Anteile der Fachdidaktik, der Fachwissenschaft, der humanwissenschaftlichen Fächer und der schulpraktischen Ausbildung am Gesamtstudium	248
9.7.1.	Ergebnis und Auswertung der IS-Studie 2001	248
9.7.2.	Vergleich der ZSP-Studie 1991 mit der IS-Studie 2001	251
9.7.3.	Zusammenfassung.....	252
9.8.	Ergänzende und zusammenfassende Erläuterungen (nach Item 10.2)	253
10.	Gegenüberstellung der Ergebnisse, Zusammenfassung und Schlussfolgerung	255
10.1.	Einleitung	255
10.2.	Die allgemeine pädagogische Ausbildung.....	256
10.3.	Die schulpraktische Ausbildung.....	260
10.3.1.	Die fachwissenschaftliche Kompetenz der Studierenden.....	260
10.3.2.	Die (fach-)didaktisch-methodische Kompetenz der Studierenden	261

10.4.	Die Distribution der Anteile der Fachdidaktik, der Fachwissenschaft, der humanwissenschaftlichen Fächer und der schulpraktischen Ausbildung am gesamten Lehramtsstudium	263
10.4.1.	Die Einschätzung der im Wintersemester 2000/2001 gegebenen Situation	263
10.4.2.	Die Distribution der Anteile der einzelnen Studienbereiche innerhalb eines künftigen Studienplans.....	264
10.4.3.	Aspekte des Theorie-Praxis-Verhältnisses.....	267
11.	Perspektiven universitärer Lehrerbildung	270
12.	Bibliografie – Verzeichnis der verwendeten Quellen bzw. der verwendeten Literatur	284
12.1.	Gesetzestexte, Verordnungen, Erlässe und Studienkommissionsbeschlüsse	284
12.2.	Literatur	287
12.3.	Quellen aus dem Internet / Internetadressen	301
13.	Dokumentation	302
13.1.	IS-Studie 2001 Erhebungsgrundlagen / Fragebögen	303
13.1.1.	Fragebogen für Studierende – Gesamtbogen Einführungsphase und Übungsphase	303
13.1.2.	Fragebogen für Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer .	320
13.2.	Rechtliche Grundlagen des Lehramtsstudiums – Studienordnung – Studienpläne – Studiengesetze.....	331
13.2.1.	Studienplan 1984	332
13.2.2.	Studienordnung 1994	336
13.2.3.	Studienplan 1995 (nicht in Kraft gesetzt): Studienplan für die allgemeine pädagogische Ausbildung und für das Schulpraktikum an der Universität Wien	343
13.2.4.	Universitätsstudiengesetz 1997 § 38 – Studieneingangsphase	350
13.2.5.	Universitätsstudiengesetz 1997 Anlage 1, Abschnitt 3 – Lehramtsstudium.....	351
13.2.6.	Studienplan 2000 zur Pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung und zur Schulpraktischen Ausbildung der Lehramtsstudierenden am Universitätsstandort Wien (Beschluss vom 20.11.2000)	353
13.3.	Die Rechtsgrundlage der Aufgabenbereiche des Instituts für die schulpraktische Ausbildung	360
13.3.1.	Auszug aus dem Protokoll der Sitzung des Senates der Universität Wien (nach UOG 1993) vom 28.10.1999	360
13.4.	IS-Studie 2001: Verzeichnis der Dateien der auf der schriftlichen Arbeit beigelegten CD-ROM	362
	Curriculum vitae – Mag. Klaus Maria Pollheimer.....	363
	Zusammenfassung (deutsch / englisch).....	364

*„Das Lehren ist ein Handwerk, das Lehrersein eine Existenzform.
Das Handwerk ‚Lehren‘, das man lernen muss, gedeiht umso besser (...),
wenn die Existenzform ‚Lehrersein‘ im doppelten Sinne
wahrgenommen wird: erkannt und erfüllt. (...).
Statt des Rufs nach mehr Praxisbezug
hören Sie von mir den Ruf nach mehr Lebensbezug,
oder besser (...), den Ruf nach mehr Leben.“
(Hartmut von Hentig; Hentig 2000, S. 70)*

1. VORWORT UND DANK

„Die Gesellschaft der nächsten Jahre und Jahrzehnte wird mehr denn je eine Lerngesellschaft sein. Für das Bestehen in dieser Gesellschaft wird es für jeden einzelnen Menschen von größter Bedeutung sein, welche Qualität die Bildung hat, die er sich aneignet.“ (Schärer 2000, S. 11) Neben der Schulstruktur, der Staats- bzw. Budgetquote für Bildung und der jeweiligen Lerngruppe (Klasse) ist die Qualität der Lehrerinnen und der Lehrer und damit untrennbar verbunden die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung „hauptsächlicher Bestimmungsfaktor für die Effektivität und die Effizienz eines Bildungssystems.“ (Schärer 2000, S. 11 f.)

Die oft zitierte Wissensexplosion und zugleich die In-Frage-Stellung, ja Erosion des traditionellen Bildungskanons, der medial wirksam beklagte Autoritäts- und „Aura“-Verlust schulischer Bildungsinstitutionen und die in der Realität gegebene zusätzliche Überantwortung von Erziehungsaufgaben an die Schule führen zu einer notwendigen grundsätzlichen Neupositionierung der Schule. Kann Schule in diesem Spannungsfeld „Schule“ bleiben? Die damit verbundene Diskussion spart die höheren Schulen und damit die Qualifikation der universitären Lehrerbildung nicht aus. Eine Frage wird im Besonderen an die universitäre Lehrerbildung gestellt: Welchen Stellenwert nimmt im Rahmen des pädagogisch-wissenschaftlich orientierten (Begleit-)Studiums die Auseinandersetzung mit den persönlichen, mit den sozialen und mit den institutionellen Ressourcen bzw. Gegebenheiten ein – jeweils in Ergänzung und Abstimmung zu den fachwissenschaftlich orientierten Studienbereichen (vgl. dazu Cloer&Klika&Kunert 2000, Hackl 2001, Schärer 2000 u.a.)?

Das dem Vorwort vorangestellte Zitat Hartmut von Hentigs definiert als Diskussionsgrundlage pointiert die notwendigen, vielleicht auch „notwendenden“ Gegenpole bzw. unterschiedlichen Schwerpunkte der Lehrerinnen- und Lehrerexistenz: berufsorientierte Vor-/Aus-/Weiterbildung und existentielle Lebensform.

Durch meine Lehrtätigkeit an einer allgemein bildenden höheren Schule und an der Universität Wien, vor allem aber auch durch die tägliche Herausforderung im organisatorisch-planenden Bereich am Institut für die schulpraktische Ausbildung ist mir die Frage der Neugewichtung und der kontinuierlichen Weitergestaltung universitärer Lehrerbildung zum wesentlichen Anliegen geworden.

Aus dieser konkreten Situation ergab sich schließlich die Wahl des Themas dieser Dissertation: „Anspruch und Wirklichkeit in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung am Beispiel des Universitätsstandortes Wien - Evaluation der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und des Schulpraktikums.“

An dieser Stelle ist es mir ein Anliegen, meinen Dank auszusprechen:

Ich danke all jenen, die diese Arbeit initiiert und ermöglicht, unterstützt und begleitet, vor allem aber in den unterschiedlichen Stadien der Fertigstellung diskutiert und inhaltlich und/oder formal korrigiert haben.

Besonderer Dank gebührt Universitätsprofessor Dr. Friedrich Oswald, dem ich die Anregung für das konkrete Thema, Ermutigung in schwierigen Arbeitsphasen und in vielen Gesprächen und Diskussionen wertvolle Anregungen verdanke.

Besonders herzlicher Dank für das Zustandekommen und für die Fertigstellung dieser Arbeit gebührt vor allem meiner Frau, Elisabeth Pollheimer, und unseren drei Töchtern, Ulrike, Margit und Marianne, die mich im Arbeitsprozess immer wieder neu ermutigten, die durch die kritische Außensicht wesentliche Aspekte einbrachten und die die abgeschlossene Arbeit Korrektur lasen.

Ich danke allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Instituts für die schulpraktische Ausbildung, die in Einzelfragen kompetent Antwort geben konnten und die vor allem die organisatorische Abwicklung der Umfrage wesentlich unterstützten.

Dank gebührt allen Studierenden, die in den Sprechstunden, in meinen Lehrveranstaltungen, durch Seminararbeiten und in der Diskussion bzw. in der Auseinandersetzung mit grundsätzlichen Fragen immer wieder neue Sichtweisen mir ermöglichten.

Ohne diese vielfältige Unterstützung wäre es mir neben der beruflichen Tätigkeit nicht möglich gewesen, diese Arbeit abzuschließen.

2. AUFBAU UND GLIEDERUNG DER ARBEIT

„Evaluation der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und des Schulpraktikums – Anspruch und Wirklichkeit in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung am Beispiel des Universitätsstandortes Wien.“ Bereits im Titel sind die wesentlichen inhaltlichen Bereiche eingegrenzt. Aus diesen spezifischen Schwerpunkten des bearbeiteten Themas ergibt sich die Gliederung dieser Arbeit, deren Kern und umfangreichsten Teil die Evaluation der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und des Schulpraktikums durch die IS-Studie 2001 bildet, wie die Durchführung, Auswertung und Evaluierung der im Wintersemester 2000/2001 ausgegeben Fragebögen zu diesem Thema in dieser Arbeit kurz genannt wird.

Die derzeitige Situation der universitären Lehrerbildung am Universitätsstandort Wien ist aber zugleich ohne Rückgriff auf historische und die Gegenwart in vielfacher Hinsicht prägenden Entwicklungslinien nur schwer verstehbar. Dieser Bereich wird in Kapitel 4 referiert – vor allem in Hinsicht auf den derzeitigen Stand bzw. auf künftige Entwicklungen innerhalb der universitären Lehrerbildung.

Ergänzend zu den bereits genannten Schwerpunkten wird knapp auf die grundsätzliche Schwierigkeit einer Definition des Begriffes Evaluation und auf die Problematik des Einsatzes von Evaluierungsmethoden im Bildungsbereich eingegangen. Eine abschließende Dokumentation bezüglich des Fragebogens und der rechtlichen Grundlagen der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung ermöglicht den Vergleich der jeweiligen Verordnungen und Gesetze bzw. die Überprüfung von Einzelstellen innerhalb des Textganzen und rundet die Arbeit ab.

Für die konkrete Gliederung der Arbeit bedeutet dies Folgendes:

Zu Beginn wird nach dem Vorwort (Kapitel 1) die Gliederung der Arbeit in Kapitel 2 erläutert. Wesentliche Voraussetzungen für die derzeitige Situation der universitären Lehrerbildung und damit auch für die IS-Studie 2001 werden in den folgenden Kapiteln dargelegt:

- Problemstellung und die inhaltliche Ausgangssituation - Kapitel 3,
- historische Entwicklungslinien und Brüche bzw. (vor-)gegebene Voraussetzungen – Kapitel 4.

Die anschließenden Kapitel sind den Grundlagen, den Rahmenbedingungen und Ergebnissen der IS-Studie 2001 im Detail gewidmet:

- Der Begriff Evaluation und die Verwendung dieses Instruments im Bildungsbereich werden in Kapitel 5 diskutiert.
- In Kapitel 6 werden die Rahmenbedingungen (Organisatorisch-Administratives, Aufbau und Gliederung des Fragebogens, Hinweise zur Darstellung der Untersuchungsergebnisse) umrissen.
- Demografische Angaben zu den befragten Gruppen und Aspekte der persönlichen Befindlichkeit der Befragten werden in Kapitel 7 dargelegt.
- In zwei getrennten Kapiteln werden zuerst die Ergebnisse der Befragung der Studierenden (Kapitel 8), anschließend die der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer (Kapitel 9) umfassend und auch im Vergleich zur ZSP-Studie 1991 erörtert – die einzelnen Abschnitte entsprechen inhaltlich jeweils denen des Fragebogens.
- Diesen zentralen Bereich runden die Gegenüberstellung der Ergebnisse bzw. die Schlussfolgerungen (Kapitel 10) und die sich daraus ergebenden Perspektiven innerhalb der universitären Lehrerbildung (Kapitel 11) ab. In diesen Kapiteln wird auch Bezug auf die auf Basis des Universitätsgesetzes 1997 neugestalteten Studienpläne für das Lehramtsstudium, im Besonderen auf die Abschnitte für die pädagogisch-wissenschaftliche bzw. schulpraktische Ausbildung der Lehramtsstudierenden, genommen. Damit verknüpft ist die in Deutschland geführte Diskussion über die künftige Struktur der Lehrerbildung, darauf wird zum Vergleich in den Kapiteln 10 und 11 kurz eingegangen (vgl. Wissenschaftsrat 2001).

Nach dem Verzeichnis der verwendeten Quellen bzw. Literatur (Kapitel 12) werden in der die Arbeit inhaltlich abschließenden Dokumentation (Kapitel 13) der Fragebogentext, die rechtlichen Voraussetzungen und Grundlagen der universitären Lehrerbildung und der die Institutionalisierung des Instituts für die schulpraktische Ausbildung betreffende Beschluss des Senates der Universität Wien wiedergegeben. Auf die beigelegte CD-ROM mit wesentlichen Erhebungsgrundlagen der IS-Studie 2001, die grundsätzlich weitere Auswertungen ermöglichen, wird in Abschnitt 13.4. eingegangen.

Bezüglich der Schreibung der weiblichen und männlichen Formen – auch begründet in den Erfahrungen des ausgewerteten Fragebogens und vorangegangener Untersuchungen – werden in den meisten Fällen zur leichteren Lesbarkeit beide Formen parallel verwendet. Die Verwendung einer einzelnen geschlechtsspezifischen Form – zB „Lehrerbildung“ – ergibt sich in Einzelfällen aus dem derzeit üblichen Sprachgebrauch, steht aber in jedem Fall stellvertretend für beide Möglichkeiten. Auf die Verwendung des Binnen-I – zB in SchülerInnen, LehrerInnen – wird im Allgemeinen verzichtet, allerdings bleiben diese Wortformen in Zitaten stehen. Dazu zählen zB auch gegebene Fragestellungen der ZSP-Studie 1991 und der IS-Studie 2001, in denen aus technischen Gründen bzw. auf Grund des oftmals begrenzten Platzes diese Formen verwendet wurden. Legistische Texte werden grundsätzlich den derzeit gültigen Rechtschreibregeln angeglichen.

Die Termini „Schulpraktikum“ und „schulpraktische Ausbildung“ werden – abgesehen von der inneren Differenzierung – gleichwertig und im Allgemeinen ohne Bezug zu einem bestimmten Studienplan verwendet.

Folgende Abkürzungen werden im Rahmen der Darstellung der Auswertungsergebnisse verwendet:

APA:	allgemeine pädagogische Ausbildung
AHS:	allgemein bildende höhere Schule
APS:	allgemein bildende Pflichtschule
BHS:	berufsbildende höhere Schule
BL:	Betreuungslehrerinnen, Betreuungslehrer
B+Zahl:	Fragebogen für BL, anonymisiert, fortlaufend nummeriert, bezieht sich meist auf Textergänzungen
EPH:	Einführungsphase
EÜPH:	Fragebogen für ergänzende Angaben bezüglich einer zweiten oder dritten im Wintersemester 2000/20001 absolvierten Übungsphase
E+Zahl:	Fragebogen für Studierende in der Einführungsphase, anonymisiert, fortlaufend nummeriert, bezieht sich meist auf Textergänzungen
LA:	Lehramtsfach bzw. Unterrichtsfach
SPA:	schulpraktische Ausbildung, Schulpraktikum
SSt:	Semesterstunden entsprechend dem UniStG 1997
SWS:	Semesterwochenstunden, ident mit dem Begriff Semesterstunden
ST:	Studierende
ÜPH:	Übungsphase
Ü+Zahl:	Fragebogen für Studierende in der Übungsphase, anonymisiert, fortlaufend nummeriert, bezieht sich meist auf Textergänzungen

„Die Bildung der Lehrer wird maßgeblich für die Bildung der Schüler.“
(Marian Heitger; Heitger 2002, S. 2)

3. DIE UNIVERSITÄRE LEHRERBILDUNG IM SPANNUNGSFELD VON FACHWISSENSCHAFT, DIDAKTISCHER HERAUSFORDERUNG, PÄDAGOGISCHER INNOVATION UND GESELLSCHAFTSPOLITISCH-ÖKONOMISCHEN INTERESSEN – AUSGANGSSITUATION UND PROBLEMSTELLUNG

3.1. LEHRERBILDUNG IN DER DISKUSSION

„Hält man sich die vergangene und gegenwärtige Diskussion um den Zustand der Lehrerausbildung vor Augen, so drängt sich der Eindruck auf, dass (...) die Lehrerbildung eigentlich *nie gut* war und auch nie gut ist, aber *unendlich gut* werden kann – dies seit mindestens zweihundert Jahren. (...) Die Diskussion um Reformnotwendigkeiten der Lehrerbildung ist dabei nur *ein* Element innerhalb der viel breiteren, ebenfalls kontinuierlichen Diskussion um Schule bzw. Schulentwicklung als Schulreform. (...) Vielfach wird dabei dann bewusst nicht so sehr auf das vorhandene Personal gesetzt, sondern auf ‚neue‘ Lehrkräfte. Und neue Lehrerinnen und Lehrer werden eben nur denkbar als Ergebnis einer neu gestalteten Lehrerausbildung. Am Ende der Argumentationskette wird so die grundsätzlich immer zu erneuernde Lehrerausbildung zum Schlussstein von ebenso kontinuierlicher Schulreform.“ (Terhart 2000, S. 75, Kursivsetzung im Originaltext)

Zu den bisher gegebenen Diskussionsbereichen – dazu zählt zB der Anteil der Fachwissenschaften, der Fachdidaktik und der Pädagogik am Gesamtumfang des Studiums, der Stellenwert der Praxisphasen und der persönlichkeitsbildenden Lehrveranstaltungsangebote – kommen nun neue, im Wesentlichen – aber nicht nur! – oft organisatorisch-ökonomisch gewichtete Aspekte: die grundsätzliche Kostenfrage, die Frage der möglichen Auslagerung in andere pädagogische

Institutionen, die der Verknüpfung der universitären und der postuniversitären Phasen der Lehrerbildung, die der konkreten Aufgabenstellung innerhalb der doch postmodern orientierten Zivilgesellschaft.

Zugleich erschweren das Fehlen einer umfassenden wissenschaftlichen empirischen Bestandsaufnahme der gegebenen Wirklichkeit der Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum (vgl. Terhart 2000, S. 76) – trotz einer Vielzahl von Einzelstudien, Dissertationen und Diplomarbeiten – und das Fehlen entsprechender Untersuchungen über das Zusammenspiel der Lehrerbildung mit der Qualität der Lehrerverarbeit eine effiziente Schwerpunktsetzung und Neuorientierung. Aber: Es „entbindet eine unzureichende Informationsgrundlage, die aus systeminterner Selbstbeobachtung, aus globalisierenden Einschätzungen und mancherlei Rhetorik, weniger aber aus Empirie besteht, die Verantwortlichen – auch Wissenschaft – nicht von der Pflicht zum Urteil.“ (Terhart 2000, S. 76)

Ein weiterer Aspekt kennzeichnet die Diskussion um Lehrerbildung, diese Diskussion wird weitgehend von eingrenzbaren Interessen und damit persönlich vordefinierten Positionen bestimmt, die sich offenbar immer weiter vom allein maßgeblichen Bezugspunkt entfernen: dieser kann nur der Schüler, die Schülerin, das Lernen der Kinder und Jugendlichen und die daraus sich ergebende Gestaltung des Unterrichts, der Schule sein.

Auch die Erziehungswissenschaft ist Teil des komplexen Systems der Lehrerbildung, liefert nicht nur Informationen über dieses System, gestaltet nicht nur wesentlich diesen Bereich mit, sondern vertritt auch konkrete Interessen und ist daher auch „Partei“ – zumindestens wird sie von allen anderen Interessensgruppen als solche erlebt und definiert.

3.2. SCHULE UND LEHRERBILDUNG

Die Institution Schule steht durchgehend im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses und vor allem auch der das politische Leben im engeren Sinne prägenden Gruppen und Gruppierungen. „Schule ist ein Politikum“, also eine alle betreffende Angelegenheit, hieß es bereits im 18. Jahrhundert. Schule betrifft alle, alle gesellschaftspolitisch relevanten Gruppierungen – und letzten Endes auch jeden persönlich. Jeder bringt konkrete Schulerfahrungen in die Diskussion ein.

Lehrerbildung ist daher die Schlüsselfrage des gesamten Bildungswesens (vgl. Oswald 1991) und steht im Besonderen im Spannungsfeld der öffentlichen Aufmerksamkeit.

„Schule“ und „Bildung“ werden diskutiert, in der jeweils gegebenen Struktur in Frage gestellt und konkreten Zielvorstellungen – von außen vorgeprägt – untergeordnet (vgl. Hackl 2001):

- Umfassende, vor allem aber doch fachlich orientierte Bildung, konkrete (womöglich berufliche) Aus- bzw. – bei aller Unschärfe des Begriffs – Vorbildung und dynamische Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler, orientiert an wirtschaftlichen und beschäftigungspolitischen Gegebenheiten (vgl. Industriellenvereinigung 1993, S. 7) wird gefordert. Eng damit verbunden sind die dynamischen und so genannten „weichen“ Fähigkeiten wie Kreativität, Lernbereitschaft, Organisationskompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität, Mobilität, Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit, die Fähigkeit zur Analyse komplexer Zusammenhänge zur selbstständigen effizienten Lösung damit verbundener Problemstellungen – ebenfalls vor allem orientiert an wirtschaftlich akzentuierten Ausbildungserfordernissen, gleichzeitig aber durch die Betonung und Voranstellung ökonomischer und kaum persönlich modifizierbarer Rahmenbedingungen eingeengt.
- Die Orientierung an den gegebenen tatsächlichen oder auch nur vermeintlichen Prioritäten des politischen Systems dominiert. Daraus ergibt sich die Integration der Kinder und der Jugendlichen in das gegebene politische System und – durch die Information über die jeweils gültigen Strukturen – die Formung oder Prägung im Sinne der gegebenen staatlich-gesellschaftlichen Ordnung. Besonders akzentuiert wird die Bereitschaft, sich in dieses System einbeziehen zu lassen und gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen.
- Vor allem von den Herkunftsfamilien – oft verbunden mit den im Sinne von „neoliberalistischen Ideologemen und postdemokratischen Technizismen“ (Hackl 2001, S. 11) vorgebrachten Hinweisen auf den Dienst-

leistungscharakter der Schule – werden ergänzende bzw. zusätzliche Erziehungsleistungen eingefordert.

Meist im Sinne einer Einordnung oder einer konkreten Zuordnung zu explizit dargelegten Wertvorstellungen und sozial festgelegten Verhaltensmustern werden mit wechselnden Akzentuierungen von den Vertretern dieser genannten sehr unterschiedlichen, zugleich aber in vielfacher Hinsicht relevanten Gruppierungen eben diese Aspekte und „Dienstleistungen“ nachdrücklich von der Institution Schule gefordert.

Ergänzend zu diesen meist sehr konkret formulierten Forderungen an die Institution Schule, konkrete Kompetenzen zu vermitteln und zu „schulen“, und zugleich diese von außen definierten Funktionen erweiternd muss Schule auf primär erzieherische, pädagogische Fragestellungen Antworten zu geben versuchen:

- was unterstützt die persönliche Sinnfindung,
- wodurch können entsprechende Lebensziele und Perspektiven eigenständig entwickelt, vor allem auch internalisiert und im rekursiven Diskurs weitergestaltet werden

– Herausforderungen, die nur jeweils selbst und eigenverantwortlich von jungen Menschen bewältigt werden können.

Schule steht als Institution im Spannungsfeld ökonomischer, politischer und gesellschaftlich-familiärer Interessensgruppen, und konkret damit sind die Anforderungen an die die Schule wesentlich mitgestaltenden Lehrerinnen und Lehrer in groben Zügen umrissen. Dazu zählen die an sich in vielfacher Hinsicht zu diskutierenden Grundkompetenzen (vgl. Hackl 2001), die in der Diskussion immer wieder eingefordert werden, und zwar

- die Erkenntnis gesellschaftlich-sozialer Grundfähigkeiten, so zB die Wahrnehmung der immer schwieriger werdenden politischen und sozialen Mitbestimmungsrechte und -möglichkeiten, vor allem auch die persönlich begründete konsequente Entscheidung dazu, dies in einer medial weitgehend überformten politisch-gesellschaftlichen Situation, in der Subsidiarität zwar eingefordert wird, tatsächlich aber durch die weitgehende Auslagerung und Formalisierung entscheidender Bereiche in sich selbst regulierende techno-

kratisch orientierte, organisatorisch determinierte und letzten Endes politisch präformierte Institutionen erschwert ist, verbunden mit einer pragmatisch begründeten Tabuisierung – persönliche Distanzierung und Flucht in eine konsumorientierte Privatisierung öffentlicher Bereiche ist häufig die Konsequenz.

Weiters zählt dazu

- der Mut zur persönlichen Sinn- und Entscheidungsfindung, zur selbstbejahten und -definierten Lebensgestaltung, zum sozialen Engagement und zum persönlichen Risiko. Durch die gesellschaftliche, soziale und intellektuell-kognitiv orientierte Disziplinierung, die häufig zwar im Sinne einer offenen Gesellschaft pädagogisch begründet wird, in sich aber die Bestätigung gegebener Strukturen und vorgesetzter Normen als Ziel vorgibt, wird dies weitgehend eingeengt, ja verhindert.

Die die Schule prägenden und den Unterricht gestaltenden Lehrer und Lehrerinnen müssen sich in besonderem Maße mit dieser inneren Gegensätzlichkeit der Institution Schule verantwortlich auseinandersetzen. Und diese Anforderungen sind auch Anspruch an die universitäre Lehrerbildung, Anspruch, seitens der Vertreter der Universität, aber auch von Unterrichtenden im Rückblick an die Universität herangetragen.

Lehrer und Lehrerinnen sollten selbst das leben können, was Wolfgang Klafki als die drei fundamentalen Aufgaben der Schule – bezogen auf die Schülerinnen und Schüler im Sinne der Förderung durch die Schule – formuliert hat (vgl. dazu Klafki 1991 bzw. Hackl 1999):

- ❖ Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstbestimmung,
- ❖ Fähigkeit und Bereitschaft zur Mitbestimmung,
- ❖ Fähigkeit und Bereitschaft zur Solidarität.

Wenn nun die Aufgabe der Schule – bezogen auf Schülerinnen und Schüler – mit diesen drei Bereichen – im Gegensatz oder auch in Ergänzung zu den in den vorangegangenen Absätzen kurz genannten Aspekten – umrissen wird, so wird die konkrete Herausforderung für die universitäre Lehrerbildung noch deutlicher, hier zwischen unterschiedlichen (An-)Forderungen einen organisatorisch den Studie-

renden zumutbaren, zugleich konkret finanzierbaren und über die Tagesinteressen hinausweisenden Weg der fachwissenschaftlichen, der fachdidaktischen, der pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung und der schulpraktischen Ausbildung, vor allem aber auch der Persönlichkeitsbildung zu gehen.

3.3. VORBILDUNG – AUSBILDUNG – BILDUNG

Bereits in der Terminologie wird der Zwiespalt und auch die Unentschiedenheit deutlich: geht es

- um (die) Bildung,
- um Ausbildung oder
- um (pädagogisch-wissenschaftliche Berufs-)Vorbildung

der künftigen Lehrerinnen und Lehrer?

Der Begriff der Vorbildung findet sich an entscheidenden Stellen des Universitäts-Studiengesetzes 1997 (vgl. Universitäts-Studiengesetz 1997, Anlage 1, Abschnitt 3, 3.1; in der Dokumentation wiedergegeben), konkret wird dadurch in erster Linie auf die postuniversitäre Phase der Berufs(aus?/vor?)bildung verwiesen, auf das erste Praxisjahr, das Unterrichtspraktikum, das rechtlich gesehen zur Ausbildung zählt und das die entscheidende Anstellungserfordernis darstellt.

Vorbildung ist offenbar nicht konkret an bestimmte Ausbildungsziele gebunden, bleibt in der Schwerpunktsetzung unbestimmt und vermeint nur „Rahmenfähigkeiten“, die später spezifiziert werden, später konkret geschult werden (müssen), vorzugeben. Kann und/oder soll die Universität nur allgemein unscharf definierte Grundkompetenzen vermitteln? Wie weit muss sie sich der Anforderung stellen, eine konkrete Selektionsfunktion in Hinblick auf die in Zukunft zu unterrichtende und zu erziehende Gruppe auszuüben?

Durch die im Universitäts-Studiengesetz 1997 geprägte und vorgegebene Terminologie findet sich der Begriff der (pädagogisch-wissenschaftlichen) Berufsvorbildung auch fast durchwegs in den Lehramtsstudienplänen, meist allerdings ohne näher definiert zu werden.

Der Begriff der Ausbildung findet sich unter anderem im Studienplan 1984 und in der Studienordnung 1994, ebenfalls in der abschließenden Dokumentation im vollen Wortlaut wiedergegeben. Beide beziehen sich explizit auf die allgemeine

pädagogische Ausbildung und das Schulpraktikum. Im öffentlichen Diskurs über die universitäre Lehrerbildung dominierte der Terminus „Ausbildung“, der in sich den Anspruch der sogenannten Öffentlichkeit bereits determiniert (vgl. dazu Rothschild 2001, S. 29).

Der Terminus „Ausbildung“ wird im Universitäts-Studiengesetz 1997 konsequent vermieden und ist meist durch „Vorbildung“ oder auch „Studium“ ersetzt.

Ausbildung impliziert die Ziel- und Zweckgebundenheit des Curriculums, die Spezialisierung für einen konkret angestrebten Arbeitsbereich, prinzipiell definiert vom künftigen Arbeitgeber, der für einen konkret umrissenen Arbeitsbereich möglichst gut ausgebildete und verfügbare, einsetzbare Arbeitskräfte zu für ihn möglichst günstigen Rahmenbedingungen fordert. Ausbildung beruft sich auf scheinbar objektive und nachvollziehbare, häufig ökonomisch begründete Gegebenheiten. Das Subjekt wird einem gesellschaftlich-ökonomischen Ziel zu- und oft auch untergeordnet, speziell ausgerichtete Fähigkeiten werden auf möglichst ökonomische Weise vermittelt, kritische Auseinandersetzung wird meist im Sinne der Ressourcenschonung hintangestellt. Spezialistentum ist das Ergebnis. Qualifikation, Training, Konditionierung oder auch Drill sind Begriffe, die sich immer wieder im Umfeld von Ausbildung finden. Ausbildung ist häufig „mit sogenannten praxisnahen Anwendungsmodellen zufrieden und diskriminiert die theoretische Anstrengung“ (Heitger 2002, S. 2), wie Marian Heitger mit Bezug auf die derzeitige Ausbildung zukünftiger Pflichtschullehrer formuliert. Er sieht darin „vordergründige Didaktiken zur unmittelbaren Anwendung.“ (Heitger 2002, S. 2) Welchen Platz in diesem Kontext die Frage der Professionalisierung des Lehrberufs innerhalb der universitären Lehrerbildung einnimmt, ist ein Aspekt dieser Untersuchung.

„Bildung“ ist ein weit über Vor- und Ausbildung hinausgehender umfassender Begriff, der erst seit dem 18. Jahrhundert im uns jetzt vertrauten Sinne von der Pädagogik besetzt wird, zuvor aber von der Theologie her als „Auftrag an den Menschen, um die Entfaltung seiner Gottesebenbildlichkeit zu ringen, verstanden“ (Schaub&Zenke 1997, S. 74) wurde. Der heute damit verbundene Aufruf des Menschen zu „Freiheit und Mündigkeit“ (Schaub&Zenke 1997, S. 74) hat seinen Zweck in sich selbst. „Das Ziel der Bildung ist das souveräne Subjekt, jenes der Ausbildung die disponible Arbeitskraft.“ (Hackl 2001, S. 11) Bildung und Ausbil-

dung stehen einander ergänzend im Widerspruch zueinander, ohne sich zugleich aber auszuschließen.

In dieser Arbeit wird überwiegend der Begriff der „universitären Lehrerbildung“ verwendet, da er in der Literatur entsprechend vorgeprägt ist, Lehrerinnen und Lehrer gleichermaßen umfasst, durchgehend in den letzten hundertfünfzig Jahren in der Diskussion verwendet wird – teilweise parallel zu den beiden anderen Termini und meist ohne scharfe Abgrenzung zu diesen – und der zugleich die Möglichkeit erschließt, nähere Spezifizierungen im jeweiligen Zusammenhang treffen zu können.

Dieser umfassende Begriff der „Lehrerbildung“ wird in dieser Arbeit bewusst geschlechtsübergreifend bzw. im neutralen Sinne verwendet und schließt – wie bereits erwähnt – Lehrerinnen und Lehrer jeweils gleichwertig und gleicherweise ein.

Die Frage, welcher Anspruch an die universitäre Lehrerbildung von außen und auch seitens der Universität selbst gestellt wird, ob die Universität Bildung, berufliche Vorbildung und/oder Ausbildung vermitteln soll und kann, diese Fragen sind ein wesentlicher Themenkomplex innerhalb dieser Arbeit.

Ein Aspekt steht offensichtlich außer Diskussion: universitäre Lehrerbildung sieht sich dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit verpflichtet. Im Selbstverständnis vieler Universitätsangehöriger liegt darin die entscheidende Abgrenzung zu anderen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Aber: Wie wird diese Wissenschaftlichkeit konkret in den Lehrbetrieb und in den Unterricht integriert, wie weit wird sie von den Studierenden akzeptiert, wie intensiv wird sie diskutiert, wie werden die Inhalte periodisch revidiert, wie konsequent wird dieser Bereich evaluiert?

Praxisbezug ist eine Grundforderung, die in der historischen Entwicklung der Lehrerbildung mit steter Regelmäßigkeit gestellt wurde – und ebenso konsequent und ausdauernd nicht berücksichtigt wurde! Praxisbezug steht nicht im Widerspruch zur Wissenschaftlichkeit – wie sehr ist die Universität hier in Kooperation und auch Abgrenzung zu den Pädagogischen Akademien innovativ?

Die theoriegestützte Reflexionskompetenz der Studierenden und später Lehrenden, die in der Praxiserfahrung sich konkretisieren und bewähren muss, ist eine in der Diskussion häufig gestellte Forderung – wie weit ist dies in der universitären Lehrerbildung nachvollziehbar?

Für die universitäre Lehrerbildung gilt immer noch die Feststellung von Werner Graf aus dem Jahre 1990: „Zwar werden die Bedeutung und Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Lehrerbildung kaum in Zweifel gezogen, deren wissenschaftliche Schwerpunkte verteilen sich aber einseitig. Nimmt man nämlich das fachwissenschaftliche Studium, das Studium der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen, das der fachdidaktischen Umsetzung fachwissenschaftlicher Inhalte und schließlich die schulpraktische Ausbildung der Lehramtskandidaten als die vier Grundelemente jeder Lehrerbildung an, so ist eine eindeutige Überbewertung der fachwissenschaftlichen Ausbildung der künftigen Lehrer festzustellen. Die Wissenschaftlichkeit der universitären Lehrerbildung ist eindeutig fachspezifisch ausgerichtet und an die Lehrbedingungen der Universität gebunden.“ (Graf 1990, S. 6 f.) Jener lang geforderte Umdenkprozess, dessen Ziel bereits in der Mitte des 19. Jahrhunderts klar formuliert wurde – der Wandel vom Wissensexperten und vom reinen Wissensvermittler zum fachdidaktisch ausgebildeten und ebenso wissenschaftlich kompetenten Pädagogen mit Verantwortung, mit Humankompetenz – ist trotz aller Neupositionierungen innerhalb der universitären Lehrerbildung während der letzten Jahre noch nicht zum Ziel gelangt – wie weit hat sich aber die universitäre Lehrerbildung diesem Anspruch trotz aller unterschiedlichen (Gruppen-)Interessen bereits genähert?

Sozialkompetenz, Humankompetenz und Selbstkompetenz in umfassender Ergänzung zur Fachkompetenz (Sachkompetenz) für den Bereich des sekundären und tertiären Bildungssektors mit dem Schwerpunkt der höheren Schulen im Rahmen der universitären Lehrerbildung zu vermitteln – dies ist die grundlegende Herausforderung für die Universitäten, um in den sich wandelnden Anforderungen als führende Bildungsinstitution bestehen zu können – wie weit wird dies im Rahmen der universitären Lehrerbildung nicht nur versucht, sondern bereits erreicht?

3.4. DIE ZSP-STUDIE 1991

Die im letzten Abschnitt knapp formulierten Fragen wurden 1991 in der ZSP-Studie 1991 (vgl. Bünker 1995a, Hager 1994a, Oswald 1995b, Lederbauer 1995) in ähnlicher Form gestellt. Die Studie bezieht sich auf den Zeitraum ab 1985, dem Jahr der Gründung des Zentrums für das Schulpraktikum, bzw. auf die seit diesem Jahr gegebenen Änderungen und Neuerungen im Curriculum des Lehramtsstudiums (zu diesem Aspekt vgl. auch Abschnitt 4.5. in Kapitel 4). Die ersten Studierenden, die nach dem damals neuen Studienplan 1984 studierten, ihr Lehramtsstudium abgeschlossen hatten bzw. gerade abschlossen, bildeten das Sample dieser Studie.

Grundlage der Auswertung der ZSP-Studie 1991 waren insgesamt 656 Fragebögen. Die Gesamtzahl setzt sich aus 288 retournierten Fragebögen im Bereich der Studierenden von insgesamt 600 ausgegebenen Fragebögen zusammen, dies entspricht einer Rücklaufquote von 48 %, und aus 368 bearbeiteten Lehrerfragebögen (von 550 ausgeschickten Bögen, Rücklaufquote 66,9 %; vgl. dazu Bünker 1993, S. 3; Lederbauer 1995, S 88).

Der Fragebogen für Studierende umfasste 168 Fragen, der für Betreuungslehrer und Betreuungslehrerinnen 142 Fragen.

Im Besonderen wurden in der ZSP-Studie 1991 folgende Aspekte untersucht:

- „(1) Bewertung der Qualität der neuen Ausbildung der Lehramtsstudierenden (insgesamt ihre Institutionalisierung)
 - durch Betreuungsllehrer und Studierende sowie
 - Erkundung ihrer situativen Befindlichkeit in den Ausbildungsformen (...)
- (2) Bewertung der Qualität der Teile der Ausbildung in Hinblick auf die Berufsorientierung und auf ein neues, anspruchsvolles ‚Lehrerbild‘, also Bewertung der Teile:
 - allgemeine pädagogische Ausbildung
 - fachdidaktische Ausbildung
 - fachwissenschaftliche Ausbildung
 - Schulpraktikum

- (3) Erkundung von gegenseitigen Einschätzungen bei Betreuungslehrern und Studierenden betreffs ihres Interesses und ihrer Motivation am Lehrberuf sowie ihres Verhaltens im Umgang miteinander
- (4) Erfahrungen aus der Durchführung von Einführungs- und/oder Übungsphasen des Schulpraktikums bei Studierenden und Betreuungslehrern unter (...) Bezugnahme auf die unter Punkt (3) genannten Orientierungen
- (5) Erfassung subjektiver Wertschätzung und Kritik an den mit der Durchführung des Schulpraktikums befassten Personen und Institutionen:
 - Ausbildungsqualität der Universitätsinstitute
 - Sozialisationsaspekt des schulisch organisierten Lehrens und Lernens
 - Kompetenz und Organisation des Zentrums für das Schulpraktikum“
 (Oswald 1995b, S. 49 f.)

Diese überwiegend quantitativ erfassten Aspekte (meist in der Einordnung „Zustimmung“ – „Ablehnung“, jeweils in Prozenten erfasst) werden durch eine qualitative Analyse individueller Aussagen umfassend ergänzt (vgl. Bünker 1993).

Konkrete Details der quantitativen Auswertung finden sich in Gegenüberstellung zur IS-Studie 2001 in den jeweiligen Unterabschnitten von Kapitel 7, 8 und 9.

Die Gesamtergebnisse der ZSP-Studie 1991 (vgl. Bünker 1995a, Hager 1994a, Lederbauer 1995, Oswald 1995b) werden auch in Kapitel 10 „Gegenüberstellung der Ergebnisse, Zusammenfassung und Schlussfolgerung“ dargestellt und mit den Ergebnissen der IS-Studie 2001 verglichen.

Oswald sieht die wesentlichen Ergebnisse der ZSP-Studie 1991 vor allem darin, dass „der positive Wandel des Berufsbildes vom ‚Unterrichter‘ zum Repräsentanten eines Berufes von großer pädagogischer und gesellschaftlicher Bedeutung (...) offenbar voran [-schreitet]“ (Oswald 1995b, S: 53) und dass die Grundlagen für diese Neueinschätzung und Neuorientierung auf dem Wege zu einer grundlegenden Professionalisierung des Lehrberufes auch durch die damals neu gestaltete universitäre Lehrerbildung, vor allem vom Zentrum für das Schulpraktikum mitgestaltet, ermöglicht und gelegt wurden.

Die Gegenüberstellung der Ergebnisse bzw. der Interpretation der ZSP-Studie 1991 und der IS-Studie 2001 ist ein wesentlicher Bereich dieser Arbeit.

In der differenzierten Betrachtung können Aspekte der (in der Praxis gegebenen) Weiterentwicklung einzelner Bereiche des pädagogischen Begleitstudiums auf ihre Effizienz und Zielgerichtetheit untersucht werden, zugleich können mögliche Verstärkungen in positiver oder negativer Hinsicht grundlegende Ansatzpunkte bezüglich einer prinzipiellen Neugestaltung aufzeigen und notwendige, empirisch begründete Argumentationshilfen gegenüber den Vertretern universitärer Gremien und der allgemeinen Verwaltung zur Verfügung stellen.

3.5. WESENTLICHE SCHWERPUNKTE

– ZUSAMMENFASSUNG

Das Bild der Universität wird in der Öffentlichkeit im besonderen Maße an der universitären Lehrerbildung gemessen, wie MinR Dr. Johann Popelak (BMBWK) im persönlichen Gespräch am 23. April 2000 feststellte.

Wie die universitäre Lehrerbildung und damit auch das Bild der Universität seitens der Studierenden gesehen und von den Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern eingeschätzt wird, wie diese beiden aufeinander angewiesenen Personengruppen die allgemeine pädagogische Ausbildung und die schulpraktische Ausbildung in Hinsicht auf die von außen vorgegebenen Anforderungen und in Hinsicht auf die persönlichen Ansprüche des Einzelnen einordnen, damit setzt sich diese Arbeit auseinander. Mögliche Entwicklungslinien und Tendenzen sollen durch den Vergleich der ZSP-Studie 1991 mit der IS-Studie 2001 offenkundig werden, vor allem aber auch qualitativ gewichtet werden.

Die Bildungssysteme der europäischen Staaten stehen durch die in den letzten Jahren vereinbarten europäischen Richtlinien und Vereinbarungen vor neuen Herausforderungen. Am 19. Juni 1999 verpflichteten sich die Bildungsminister von 29 europäischen Ländern in der Erklärung von Bologna „zur Errichtung eines europäischen Raumes der Hochschulbildung, um Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme bis zum Ende dieses Jahrzehnts (d.i. 2010; d.V.) zu verwirklichen. (...) Der Gipfel des europäischen Rates in Lissabon im März 2000 hat explizit das Ziel einer Beseitigung der Hindernisse für die Mobilität von Lehrern

ebenso wie die Schulung aller Lehrer im Umgang mit Neuen Medien vorgegeben.“
(Wissenschaftsrat 2001, S. 24)

Eng damit verbunden ist die bereits auf Grund des Universitätsstudiengesetzes 1997 geforderte Neugestaltung der Studienpläne. Ein Studienplan für die pädagogisch-wissenschaftliche bzw. schulpraktische Ausbildung der Lehramtsstudierenden wurde auf Basis umfangreicher Vorarbeiten am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien von der Institutskonferenz des Instituts für die schulpraktische Ausbildung im Jahre 2000 erarbeitet und den beschlussfassenden Studienkommissionen am Universitätsstandort Wien übermittelt. Bis Beginn des Wintersemesters 2002 müssen alle Studienpläne überarbeitet, neu formuliert und in Kraft gesetzt sein. In den abschließenden Kapiteln wird auch auf den neuen Studienplan 2000 Bezug genommen.

Die in Deutschland geführte Diskussion über die künftige Struktur der Lehrerbildung wird in den abschließenden Kapiteln zum Vergleich herangezogen (vgl. Wissenschaftsrat 2001).

Die Lehrerbildung muss im Hinblick auf die Neupositionierung schulischer Aufgabenbereiche im Spannungsfeld einer neuhumanistisch orientierten Bildung, der Variabilität postmoderner Grundhaltungen, der Betonung „neoliberalistischer Ideologeme und postdemokratischer Technizismen“ (Hackl 2001, S. 11) neu verortet werden – welche Grundtendenzen lassen sich aus der Sicht der Studierenden und aus der der sie im Rahmen des Schulpraktikums begleitenden Lehrerinnen und Lehrer erkennen?

Wie sehr wirken sich die von außen vorgegebenen Ansprüche der im Abschnitt 3.1. genannten gesellschaftspolitischen Kräftefelder an die Institution Schule auch auf die Grundhaltung und Motivation der Studierenden aus?

Es handelt sich hier um Themen und Problemkreise, die über eine in diesem Rahmen mögliche Behandlung zwar mit Sicherheit hinausgehen, dennoch aber sollen im vorgegebenen und auch begrenzten Rahmen Ansätze zu einer Antwort auf diese Fragen gesucht und auch formuliert werden.

4. DIE PÄDAGOGIK

IN DER UNIVERSITÄREN LEHRERBILDUNG

– UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG

DES UNIVERSITÄTSSTANDORTES WIEN –

IM HISTORISCHEN ÜBERBLICK

4.1. VORBEMERKUNG

Lehrerbildung ist die „Schlüsselfrage für das gesamte Bildungswesen“ (Hermann Röhrs, zitiert nach Oswald 1992, S. 5, vgl. dazu auch Oswald 1991) und steht daher im Besonderen im Spannungsfeld öffentlicher Aufmerksamkeit seitens gesellschaftspolitischer Kräfte. Diese grundlegende Aussage von Hermann Röhrs weist darauf hin, dass „die wirklich entscheidenden Fragen von Qualität und Wert des Unterrichts und der Erziehung, d.h. der Bildung, nicht primär mit bestimmten Institutionen in Verbindung zu denken sind, sondern mit der Qualifikation der Personen, die in ihnen tätig sein sollen, d.h. mit den Lehrern!“ (Oswald 1992, S. 5, vgl. dazu auch Heitger 2002)

Umso erstaunlicher ist es, dass bis in die Mitte des neunzehnten Jahrhunderts der pädagogisch-didaktischen Lehrer- und Lehrerinnenbildung – und darunter ist sowohl die berufliche Vor- bzw. Ausbildung als auch die Fort- und Weiterbildung zu verstehen – seitens der staatlichen und auch seitens der damals in diesem Bildungsbereich dominierenden kirchlichen Stellen wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

Ein Rückblick auf die Entwicklung der universitären Lehrerbildung, in dem durchgehende Entwicklungslinien, Brüche und zukunftsweisende Perspektiven in diesem Zusammenhang nur knapp angerissen werden können (vgl. dazu das umfassende mehrbändige Werk von Engelbrecht 1982 f., weiters: Altenhuber 1949, Graf 1990, Graf 1991, Doll 1997), ist vom wechselnden Selbstverständnis der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft selbst, von den dabei in Ansatz gebrachten Methoden, die ja wiederum unterschiedliche Prämissen besitzen, und

im Besonderen vom Stellenwert einer „Geschichte der Pädagogik“ innerhalb des Feldes der Erziehungswissenschaft geprägt. Dies gilt ebenso für die Geschichte der Pädagogik und ihrer einzelnen Phänomene im größeren Zusammenhang.

Die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Pädagogik spiegelt die Position wider, die der Pädagogik im Gesamten der universitären Wissenschaften und darüber hinaus zugebilligt wird – die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Pädagogik ist auch die „unerlässliche Voraussetzung zur Ermittlung der pädagogisch relevanten Wirklichkeit. Ohne die Geschichte der Pädagogik ist die Begründung und der Fortgang der modernen Erziehungswissenschaft nicht denkbar.“ (Graf 1990, S. 12) Der Sinn und Zweck derartiger Untersuchungen kann nur darin bestehen, „unsere Vorstellungen von der Vergangenheit zu klären und zu erweitern, (...) um deren Auswirkungen in der Gegenwart besser verstehen und beurteilen zu können.“ (Lingelbach 1971, S.160)

Weiters: Lehrerbildung im Allgemeinen – und im Besonderen im pädagogischen Bereich – kann nicht isoliert von der Entwicklung des Bildungssystems, in diesem Fall also isoliert von der Entwicklung der Sekundarstufe, der ehemaligen Mittelschule bzw. der heutigen „höheren Schule“, gesehen werden.

Und: Die Entwicklung des Schulwesens steht in engem Zusammenhang mit der gesellschaftspolitischen Entwicklung und zeigt auch – meist mit einiger Verzögerung – die gesellschaftspolitisch relevanten Entwicklungslinien auf.

Die Entwicklung der universitären Lehrerbildung spiegelt aber auch die (oft nur in geringem Maße vorhandene) Gesprächsbereitschaft der für die Lehrerbildung zuständigen Gremien innerhalb der Universität – und auch die Kommunikation zwischen den universitären Institutionen, den im konkret „politischen Bereich“ dafür maßgeblichen staatlichen Stellen und den Absolventen dieses Lehramtsstudiums, den im Sekundarbereich aktiven Lehrerinnen und Lehrern bzw. deren Vertreterinnen und Vertretern.

Den entscheidenden und für die Universität verantwortlichen Persönlichkeiten ist es aber andererseits bewusst und in der Diskussion über Struktur und Aufgaben der Universitäten wird immer wieder betont, dass das Profil und die Einschätzung der Universität in der interessierten Öffentlichkeit in hohem Maße von der Qualität der universitären Lehrerbildung mitbestimmt wird.

Im historischen Abriss wird deutlich, dass die derzeit gegebene Situation der universitären Lehrerbildung das Ergebnis eines reich facettierten und langjährigen Prozesses ist, vor allem aber auch, dass in der Vergangenheit etliche der konstruktiven theoretischen Konzepte und Reformansätze zu einer didaktisch durchstrukturierten, pädagogisch orientierten und fachwissenschaftlich fundierten Lehrerbildung auf Grund fehlender Kooperationsbereitschaft oder auch auf Grund wirtschaftlicher bzw. politischer Mechanismen nicht im universitären Alltag umgesetzt werden konnten.

4.2. UNIVERSITÄRE LEHRERBILDUNG VON DEN ANFÄNGEN BIS CA. 1848

Lehrerbildung – und hier vor allem auch universitäre Lehrerbildung – war bis zur Mitte des neunzehnten Jahrhunderts im mitteleuropäischen Raum den staatlichen bzw. den mit der Schulorganisation beauftragten kirchlichen Behörden kein wesentliches Anliegen, da das bis zu diesem Zeitpunkt fast durchwegs übliche Klassenlehrersystem zwar den in mehreren Bereichen ausgebildeten Pädagogen, aber nicht den fachwissenschaftlich orientierten Fachlehrer benötigte. Kennzeichnend für den Stellenwert bzw. die Einschätzung des Lehrers innerhalb des Bildungssystems ist eine Bestimmung aus der Studienordnung der Jesuiten aus dem 17. Jahrhundert, in der empfohlen wird, Aufnahmewerber, die „wegen ihres Alters oder Talentes geringeren Fortschritt in den höheren Studien versprochen“ („Regeln für den Provinzial“, Regel 25; zit. nach Engelbrecht 1983, S. 168), nur unter der Bedingung in den Orden aufzunehmen, dass sie sich bereit erklärten, ein Leben lang als Lehrer tätig zu sein. In dieser Studienordnung findet sich der Hinweis auf eine „privata academia“, eine „pädagogische Sonderausbildung“ (Engelbrecht 1983, S. 168), wobei es sich aber bei diesem „seminarium magistrorum“ nicht bereits um eine institutionalisierte Einrichtung der Lehrerbildung handelt (vgl. Graf 1990, S. 61): Zukünftige Lehrer wurden wöchentlich von erfahrenen Kollegen instruiert, um „sich in der Erklärung der Autoren, im Abfassen von Argumenten, im Schreiben, Korrigieren und den anderen Aufgaben eines tüchtigen

Lehrers zu üben und so für das neue Lehramt vorzubilden.“ (Engelbrecht 1983, S.168) Wesentliche Hilfe für die Unterrichtstätigkeit waren „Methodenbücher“, in denen der Lehrstoff aller sechs Klassen verknüpft mit methodischen Hinweisen dargelegt wurde (vgl. Strakosch-Graßmann 1905, S. 97). Ansätze zu einer schul-internen Lehrerfortbildung bzw. Unterrichtsbegleitung wurden in einzelnen Kollegien angeboten.

Grammatikklassen innerhalb der Jesuitenschulen wurden im Allgemeinen von Ordensmitgliedern unterrichtet, die ihre Ausbildung noch nicht abgeschlossen hatten, wobei ein Lehrer meist zwei Jahrgänge als Klassenlehrer unterrichtete. Ähnliches gilt auch für die höheren Klassen, die Poetik- und Rhetorikklassen. In der Jesuitenschule zu unterrichten war für die meisten Ordensmitglieder nur ein zeitlich begrenzter Abschnitt innerhalb der ordensinternen Karriere.

1770 schlug Johann Anton Graf Pergen auf Grund festgestellter Mängel in der Ausbildung des Lehrpersonals in seinem „Plan zur Verbesserung des gesamten hohen und niederen Schul- und Erziehungswesens“ die Gründung eigener Lehrerseminarien, abgelöst von ordensinternen Institutionen, vor. Die Zulassung zum Unterricht sollte an ein gewisses Mindestalter und an die Ablegung strenger Prüfungen geknüpft werden (vgl. Engelbrecht 1984, S. 151, Graf 1990, S. 45 f.). Trotz der prinzipiellen Unterstützung Maria Theresias wurde dieses Vorhaben nicht verwirklicht, da es an der notwendigen Zahl weltlicher Lehrer fehlte, die Bezahlung der weltlichen Lehrer auch eine zu große Belastung für das Budget gewesen wäre (vgl. Graf 1990, S. 46); vor allem aber war letzten Endes ausschlaggebend, dass die Mitglieder des Staatsrates Sorge hatten, dass durch die Berufung „fremder“ Vortragender, insbesondere von protestantischen Pädagogen, auf das Gesamte des Staatswesens ein ungünstiger Einfluss ausgeübt werden könnte (vgl. dazu Schmid 1866, S. 362).

Zugleich hielt 1772 Joseph Freiherr von Sonnenfels (1733 – 1817) an der Universität Wien öffentlich zugängliche Vorlesungen über die „Erziehungs- und Unterweisungskunst“ (vgl. Engelbrecht 1984, S. 152), das bedeutet, dass eine pädagogische Ausbildung als Ergänzung zu den fachwissenschaftlichen Studien für sinnvoll und notwendig erachtet wurde.

Ignaz Mathias von Heß, Professor für Literaturgeschichte und allgemeine Geschichte an der Universität Wien, forderte um 1774 die Einführung des Fachlehrersystems (vgl. Schmid 1883, S. 341). Jeder Unterrichtende sollte in den philologischen Grundstudien, in einem zweiten Unterrichtsfach und in der „Encyklopädie und Methodologie der Gymnasialgegenstände“ (Schmid 1883, S. 341; vgl. Graf 1990, S. 65) umfassend ausgebildet sein. Stipendien und der freie Zugang zu den staatlichen und kirchlichen Bibliotheken sollte praktisch allen Bevölkerungsgruppen den Zugang zum Lehramtsstudium ermöglichen (vgl. Schmid 1883, S. 340 ff.). Im Rahmen der Lehramtsprüfungen sollten die fachwissenschaftliche und die didaktische Befähigung des Lehramtskandidaten umfassend überprüft werden. Von Heß plante auch ein pädagogisches Wochenblatt – „Beiträge zum Schulwesen“ – , um dadurch Lehrerfortbildung zu ermöglichen bzw. um die Lehrer über neue Entwicklungen auf dem pädagogisch-didaktischen Gebiet zu informieren (vgl. Schmid 1883, S. 341). Da dieses umfassende Projekt einer Schul- und Bildungsreform das Ende des kirchlichen Bildungsmonopols bedeutet hätte und auch die seitens des Staates veranschlagten finanziellen Mittel wesentlich überstieg, wurde der Vorschlag von von Heß nicht verwirklicht (vgl. Engelbrecht 1984, S. 153 f.). Stattdessen verfasste der Piaristenpater Gratian Marx einen auf „alten Lehrweisen“ (Schmid 1883, S. 342) beruhenden Lehrplan, der am 13. Oktober 1775 sanktioniert wurde (vgl. Schmid 1883, S. 342). „Die erziehende Tätigkeit des Schule [stand] dabei im Vordergrund – rücksichtslose Strenge (...), Vortrag erbaulicher Geschichten (...), Belohnungen und Strafen (...)“ (Schmid 1883, S. 342)

Ignaz Matthias von Heß fasste seine Ideen in den erst 1778 und bemerkenswerterweise nicht in Österreich, sondern in Halle erschienenen „Gedanken über die Einrichtung des Schulwesens“ zusammen und beeinflusste dadurch die Schuldiskussion im außerösterreichischen deutschsprachigen Raum wesentlich.

Ohne besondere Ausbildung und ohne genau auf die zukünftige Berufslaufbahn abgestimmte bzw. festgelegte Studien wurde in der Zeit um 1800 der Lehramtskandidat nach einer entsprechenden Konkursprüfung und dem darauf folgenden Probendienst provisorisch angestellt (vgl. Doll 1997, S. 46; Graf 1990, S. 29).

„Im freien Concurs“ bedeutet, dass mehrere Bewerber sich im Rahmen der Konkursprüfung um eine freie Lehrstelle an einem öffentlichen Gymnasium bewarben (vgl. Engelbrecht 1984, S. 252).

Voraussetzung für die Konkursprüfung waren die österreichische Staatsbürgerschaft, „tadelssfreie Moral“, ein Alter unter 40 Jahren – eine Altersbegrenzung die heute noch für den Antritt des Unterrichtspraktikums gilt! –, der Abschluss des Gymnasiums und der anschließenden philosophischen Studien. Bewerber für den Unterricht in den (höheren) Humanitätsklassen mussten Zeugnisse über das Studium der Universalgeschichte und der Staatengeschichte Österreichs, der klassischen Literatur und der griechischen Philologie vorlegen (vgl. Engelbrecht 1984, S. 253). Im schriftlichen Abschnitt waren lateinische und griechische Texte zu übersetzen und zu interpretieren, Kenntnisse in Geografie und Geschichte, in Arithmetik und Mathematik wurden überprüft. In der mündlichen Prüfung wurde die Qualität des Lehrervortrags an Hand eines ca. viertelstündigen Vortrags über ein vom Kandidaten selbst gewähltes Thema beurteilt (vgl. Engelbrecht 1984, S. 383; Graf 1990, S. 67 f.).

Die Konkursprüfung musste für jede ausgeschriebene Stelle neuerlich abgelegt werden, Ordenspriester waren meist von dieser Prüfung befreit.

Für die Vorbereitung gab es keine speziellen Kurse, wenn sie dennoch angeboten wurden, fanden sie kaum Hörer. Auf Grund fehlender Hörer stellte zB Franz Schönberger, Piarist und Präfekt des Akademischen Gymnasiums, seine 1810 und 1812 in Wien angebotene Vorlesung „Lehrkurs für Privatlehrer und Kandidaten für ein öffentliches Lehramt an Gymnasien“ (vgl. Doll 1997, S. 30 f., Graf 1990, S. 69) ein. Ansätze zu einer schulpraktischen Ausbildung finden sich im Probedienst, der der Konkursprüfung folgt. Der Präfekt des jeweiligen Gymnasiums verpflichtete den Probanden zu Hospitationen meist bei erfahrenen Lehrern, zur selbstständigen Weiterbildung und zur schriftlichen Ausarbeitung diverser Arbeitsunterlagen (vgl. Schmid 1866, S. 390).

Die Anforderungen dieser Konkursprüfungen waren im Allgemeinen gering. Der Beruf eines Lehrers an Gymnasien wurde nur von wenigen angestrebt, da das soziale Ansehen gering war, die geringe Besoldung häufig eine Nebenbeschäftigung erforderte, staatliche und kirchliche Verordnungen den persönlichen Ent-

scheidungsspielraum äußerst einengten. Gymnasiallehrer rekrutierten sich meist aus dem „studentischen Proletariat“ (Strakosch-Graßmann 1905, S. 11 f.). So mussten öfters Prüfungen auf Grund fehlender Kandidaten abgesagt werden, in einzelnen Fällen wurde der schriftliche Teil gestrichen. Ordensvorsteher wurden 1783 verpflichtet, Listen aller für das Lehramt ausgebildeten Geistlichen an staatliche Stellen zu übermitteln, um u. U. Lehrer staatlicherseits zur Unterrichtstätigkeit verpflichten zu können (vgl. Graf 1990, S. 66).

Andrerseits führte der Weg etlicher Gymnasialprofessoren über die Schule an die Universität. Der Titel „Professor“ wurde als Zeichen der Wertschätzung 1796 neuerlich (nach der Aberkennung 1791) zugebilligt, 1814 wurde den Gymnasialprofessoren das Recht zugesprochen, eine eigene Beamtenuniform tragen zu dürfen (Engelbrecht 1984, S. 254).

Pädagogisches Talent wurde vorausgesetzt, eine pädagogische Berufsvorbildung oder Hilfestellung gab es nur bruchstückhaft bzw. höchstens in Ansätzen.

Ab 1805 wird im Lehrplan für die philosophischen Studien an der Universität Wien der Gegenstand „Erziehungskunde“ (zweistündig) angeboten (vgl. Hofkanzleidekret vom 9. August 1805, Z. 14.849/1805; vgl. Graf 1990, S. 72 f.). Zwischen 1808 und 1811 öffnete Vinzenz Eduard Milde, Professor dieses Faches (vor allem) für Theologen an der Universität Wien, seine Lehrveranstaltung allen, die sich für „ein Lehramt an Gymnasien“ vorbereiten wollten. Er hatte die erste Lehrkanzel für Erziehungskunde an der Philosophischen Fakultät der Universität Wien inne, war k.k. Hofkaplan und kannte die pädagogische Realität auf Grund seiner Unterrichtstätigkeit als Katechet an der Wiener Normalschule, später wurde er zum Erzbischof von Wien berufen. Sein „Lehrbuch der Allgemeinen Erziehungskunde“ bildete für Jahrzehnte auf Anordnung des Kaisers hin die wesentliche Grundlage für alle erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen an österreichischen Universitäten und wurde als „Vorlesebuch“ (Engelbrecht 1984, S. 217) eingesetzt. Allgemeine Erziehungsgrundsätze in einem grundsätzlich systematisierten Zusammenhang bilden den Schwerpunkt des Werkes, methodisch-didaktische Aspekte werden kaum behandelt (vgl. Gönner 1967, S. 102 ff.), andererseits werden grundsätzliche Prinzipien der Heil- und Sonderpädagogik – im heutigen Sinne – angesprochen (Engelbrecht 1984, S. 216). „Seine Pädagogik zielt auf die Selbstver-

waltung des Menschen ab, auf ein Selbstwerden und Selbstsein, wobei die entscheidende physische Kraft in diesem Prozess hin zur Mündigkeit der Wille des einzelnen ist.“ (Graf 1990, S. 76) Seine Grundhaltung wurde von streng konservativ orientierten kirchlichen Kreisen vor allem auch nach der Mitte des neunzehnten Jahrhunderts abgelehnt.

Ein erster umfassender Versuch, eine praxisorientierte „praktische Einführung“ für Lehramtsstudierende anzubieten, folgte 1809 bis 1812 durch Franz Schönberger, Piarist und Präfekt des Akademischen Gymnasiums in Wien. Sein einsemestriger „Lehrkurs für Privatlehrer und Kandidaten für ein öffentliches Lehramt an Gymnasien“ (vgl. Doll 1997, S. 30 f.) wurde aber – wie bereits oben erwähnt – auf Grund fehlender Hörer wieder eingestellt (vgl. Engelbrecht 1984, S. 253).

Der Gymnasialreformplan von 1808 – von Franz Innozenz Lang 1805 erstellt –, durch den das Klassenlehrersystem erstmals durch ein Fachlehrersystem ersetzt wurde, wurde bereits 1818 auf Grund der ablehnenden Haltung der Lehrerkollegien trotz der gegensätzlichen Stellungnahme der Studienhofkommission außer Kraft gesetzt und dadurch ersatzlos abgeschafft, bevor er sich wirklich durchsetzen konnte (vgl. Oswald 1998, S. 29; Engelbrecht 1984, S. 249). Ein wesentlicher Grund für die Revidierung war – wie bereits bei früheren Reformvorhaben – der Mangel an wissenschaftlich gebildeten Lehrern, vor allem in Gegenständen wie Mathematik, Naturgeschichte oder Geschichte, und das Fehlen entsprechender Lehrbücher (vgl. Engelbrecht 1984, S. 248 f.). Einzelne Fächer – wie zB Naturgeschichte – wurden auf Grund fehlender Lehrer bzw. Unterrichtshilfen überhaupt aus dem Fächerkanon herausgenommen, im Rahmen des Lateinunterrichtes sollten statt dessen einzelne Aspekte dieser Unterrichtsgegenstände berücksichtigt werden (vgl. Engelbrecht 1984, S. 250; Graf 1990, S. 50).

Die Notwendigkeit einer fachwissenschaftlichen universitären Ausbildung war dadurch wiederum nicht mehr gegeben, eine umfassende pädagogische Ausbildung wurde nicht als notwendig angesehen, auch wenn ab 1824 das Fach „Erziehungskunde“ für Theologen und für Lehramtskandidaten an Gymnasien verbindlich wurde (vgl. Meister 1927/28, S. 9; Graf 1990, S. 74).

Weitere grundlegende Reformansätze in den Jahren bis 1848 wurden – mehrmals auch trotz einer entsprechenden Mehrheit in der Studienhofkommission – vom

Kaiser abgelehnt (vgl. Graf 1990, S 51 f). In der Studienhofkommission und in der seit 1841 institutionalisierten Gymnasialreformkommission wurden diverse Arbeitspapiere zur Revision der Lehrpläne und bezüglich der neuerlichen Einführung des Fachlehrersystems ausgearbeitet. Zwischen 1845 und 1847 wurden entsprechende Artikel zur Schul- und Lehrerbildungsfrage u. a. von F. Ficker und A. Wilhelm in den „Österreichischen Blättern für Literatur und Kunst“ – trotz Zensur! – publiziert. Dadurch wurde die interessierte Öffentlichkeit für diesen Bereich sensibilisiert und ermöglichte so die rasche Umsetzung entscheidender Maßnahmen in den Jahren 1848 und 1849.

Die Zahl der Gymnasien war gering, so gab es 1847 im Herzogtum Österreich unter der Enns acht Gymnasien mit insgesamt 2.446 Schülern, im Herzogtum ob der Enns zwei Gymnasien mit 477 Schülern. Im Raum des heutigen Niederösterreich bzw. im Raum Wien entfiel ein Gymnasium auf rund 190.000 Einwohner, im heutigen Oberösterreich auf ca. 360.000 Einwohner (vgl. Graf 1990, S. 53 f.). Der Bedarf an Gymnasiallehrern war nicht zuletzt durch die geringe Zahl von derartigen Schulen sehr begrenzt, das Problem der Gymnasialbildung war durch das ausgeprägte Privatlehrersystem – vor allem in den adeligen Schichten – nur für eine eher kleine Gruppe aktuell.

Dennoch entwickelten sich die Gymnasiallehrer zu einem eigenen, durchaus selbstbewussten Berufstand, der die revolutionären Ereignisse des Jahres 1848 gemeinsam mit Studierenden wesentlich mitgestaltete (vgl. Engelbrecht 1984, S. 255).

4.3. UNIVERSITÄRE LEHRERBILDUNG VON 1848 BIS CA. 1918

Durch die Revolution des Jahres 1848 wurden die Grundlagen für eine Neugestaltung des Bildungswesens innerhalb der österreichischen Länder geschaffen, die bemerkenswert rasch durchgesetzt wurden. Forderungen nach einer entscheidenden qualitativen Verbesserung des Unterrichts und nach Lehr- und Lernfreiheit stehen am Beginn der revolutionären Ereignisse des Jahres 1848 (vgl. Scheit-

hauer u. a. 1976, S. 63). Auf konkreten Reformansätzen der frühen vierziger Jahre fußend und wesentlich von ausländischen Beispielen beeinflusst war es das erklärte Ziel, den sozial und ökonomisch bisher benachteiligten Bevölkerungsgruppen den Zugang zur Bildung zu ermöglichen und dadurch das Niveau der Volksbildung entscheidend zu heben. Der neue Stellenwert des Bildungs- und Unterrichtswesens zeigt sich in der Ablösung der den anderen Bereichen der Staatsverwaltung bisher nicht gleichgestellten Studienhofkommission durch das neugeschaffene Unterrichtsministerium, das am 23. März 1848 – also unmittelbar nach Ausbruch der revolutionären Ereignisse! – durch Erlass dekretiert wurde (vgl. Graf 1990, S. 85). Ab Juni 1849 wurden dem Unterrichtsministerium auch die Kultusangelegenheiten übertragen.

Die bisherigen Strukturen wurden durch die umfassende Schul-, Unterrichts- und Bildungsreform unter Leo Graf von Thun-Hohenstein (1811 – 1888, Minister für Cultus und Unterricht vom 28. Juli 1849 bis zum 21. Oktober 1860) entscheidend reformiert. Die erhöhten Anforderungen an die Lehrer ergaben die Notwendigkeit einer universitären Lehrerausbildung (damals wirklich nur „Lehrer“-Ausbildung!).

Diese Neuordnung der Bildungsstrukturen im Bereich der Primär- und Sekundarstufe fußte in wesentlichen Ansätzen auf dem von Franz Seraphin Exner und Hermann Bonitz 1848/1849 erarbeiteten „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich“. Wesentliche Grundstrukturen in diesem Organisationsentwurf gehen auf die Gedanken Johann Friedrich Herbarts (1776 – 1841) zurück, die Verwendung des Lehrbuchs von Vinzenz Eduard Milde – und damit auch dessen Grundideen – wurde deutlich zurückgedrängt. Johann Friedrich Herbart wurde nun „geradezu der Staatsphilosoph Österreichs“ (Altenhuber 1949, S. 23). Mit kaiserlicher Entschließung vom 16. September 1849 (RGBl. Nr. 393 / 1849) wurde der „Entwurf“ offiziell genehmigt und nach fünfjähriger Probezeit 1854 sanktioniert (RGBl. 315/1854; Engelbrecht 1986, S. 147 bzw. S. 150).

Das bisher sechsjährige Gymnasium (ohne Reifeprüfung!) wurde bereits entsprechend der Ministerial-Verfügung vom 10. Mai 1848 durch die Angliederung der zweijährigen „philosophischen Studien“, des philosophischen Propädeutikums, das ist der Vorbereitungslehrgang an der Philosophischen Fakultät der Universität, auf acht Klassenstufen erweitert. So wurde nun das Gymnasium durch die seitens

der staatlichen Universitäten anerkannte Matura zur Voraussetzung für den Besuch der Universität (vgl. Graf 1990, S. 89). Zweck der neuen Gymnasialformen war „Allgemeinbildung unter wesentlicher Benützung der alten klassischen Sprachen und ihrer Literatur zu gewähren und hierbei zugleich für das Universitätsstudium vorzubereiten“ (Scheithauer u. a. 1976, S. 65). Das Gymnasium wurde utraquistisch konstituiert, das heißt, dass die Grundlagen humanistischer und realistischer (= naturwissenschaftlicher) Bildung vermittelt wurden. Dies konnte nur durch die Erhöhung der Schuldauer von sechs auf acht Jahre und durch eine Erhöhung der Klassenstundenzahl erreicht werden.

Das Prinzip der Selbsttätigkeit der Schüler wurde im Besonderen betont, da „als Grundsatz im ganzen Lehrplan (...) anzusehen [ist], dass in den einzelnen Gebieten nicht die Menge der Kenntnisse an sich, ja nicht einmal die Sicherheit dieser Kenntnisse allein den Maßstab des zu Leistenden bilden dürfe, sondern diejenige Aneignung derselben durch eigene Tätigkeit der Schüler, wodurch aus dem bloßen Wissen ein Können wird (...).“ (zitiert nach: Scheithauer u. a. 1976, S. 66) Im Rahmen dieser Neuordnung wurde das Untergymnasium (1. bis 4. Stufe) als geschlossene Einheit gesehen, die „die Schüler sowohl zum Übertritt in die höhere Stufe der Realschule als auch zum Eintritt in manche Berufe des praktischen Lebens“ (zitiert nach: Scheithauer u. a. 1976, S. 65) befähigen sollte. Die Lehrgegenstände sollten im Überblick und in leicht verständlicher, populärer Weise vermittelt werden. Besonderer Wert wurde auf die Förderung der „eigenen Sprache“, der „Muttersprache“ (= Unterrichtssprache) gelegt.

Neben dem nun achtjährigen Gymnasium wurde die sechsjährige Realschule – bereits im Vormärz als „Industrieschule“ im Sinne einer qualifizierten Berufsvorbereitung begründet – (anfangs) ohne Matura mit Schwerpunktsetzung im Bereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer und im Bereich der Fremdsprachen durch die 1851 erlassene Verfügung über die „Organisierung des gewerblichen Unterrichts überhaupt und die Errichtung der Realschule insbesondere“ weiterentwickelt und besonders gefördert. Ottokar Lorenz betonte in seiner kritischen Streitschrift „Über Gymnasialwesen, Pädagogik und Fachbildung“ (Wien 1879), dass „so gleichberechtigt die naturwissenschaftliche Richtung damals noch nirgends in Deutschland anerkannt worden“ (Lorenz 1879, S. 2) war. Ab 1867

umfasste die Realschule sieben Jahrgänge, schloss nun mit der Reifeprüfung und bildete so die Vorstufe zu den entsprechenden Hochschulen. Die Realschule als österreichisches Spezifikum wurde schließlich zur „Vollmittelschule“ ohne Latein. In weiterer Folge wurden analog zum Untergymnasium Realgymnasien mit vier Jahrgängen als Vorstufe für die Oberrealschule bzw. für das Obergymnasium geschaffen.

Das universitäre Lehramtsstudium an den nun staatlichen Universitäten wurde gesetzlich festgelegt, und eine staatliche Prüfungskommission ermittelte die Eignung der „Candidaten des Gymnasiallehramtes durch Prüfung“ (vgl. 1. Beilage zum Erlaß des Ministers des Cultus und Unterrichts vom 30. August 1849, RGBl. 380/1849). Voraussetzung für die Zulassung zur Prüfung war die erfolgreich abgelegte Matura, der Nachweis über drei Studienjahre an der Universität, ein entsprechendes Leumundszeugnis und ein Lebenslauf, aus dem die Eignung bzw. Ausbildung für bestimmte Unterrichtsgegenstände zu ersehen war (Graf 1990, S. 108 f.). Während des dreijährigen Studiums sollte der „Candidat ... in einem Gegenstand des Gymnasialunterrichts so grundlegende Kenntnisse erwerben ..., daß er befähigt wäre, auf diesem Gebiet durch das ganze Gymnasium mit Erfolg Unterricht erteilen zu können und daß er diejenigen Grade allgemeiner Bildung bekunde, welche ihn das Verhältnis und gegenseitige Ineinandergreifen aller einzelnen Unterrichtsgegenstände des Gymnasiums richtig erkennen und würdigen ließe.“ (vgl. RGBl. 380/1849; Graf 1990, S. 109)

Die Prüfung bezüglich der „Anstellungsfähigkeit“ umfasste eine Hausarbeit (ab 1856 auch mit einem didaktisch-pädagogischen Schwerpunkt), eine Klausurarbeit, eine mündliche Prüfung vor der Kommission und die Abhaltung von „Probe-Lectionen“. „Wenn bei ‚genügender wissenschaftlicher Bildung die Probe-Lectionen noch bedeutende Mängel‘ zeigten, so waren ‚diese zwar im Zeugnisse mit Entschiedenheit zu bemerken‘, sie hatten aber ‚ein abweisendes Urtheil nicht zu begründen‘. Waren aber die wissenschaftlichen Leistungen des Examinanden mangelhaft, so mußte dieser die Prüfung wiederholen.“ (Graf 1990, S. 118)

Dem universitären (Fach-)Studium und dem bestandenen Examen folgte ein „Jahr zur praktischen Ausbildung [der] Lehrfähigkeit“ (vgl. RGBl. 380/1849), also ein

Praxisjahr ähnlich dem derzeitigen Unterrichtspraktikum, das ausschließlich an einem öffentlichen Gymnasium abgeleistet werden konnte. Erst danach wurde das entsprechende Zeugnis ausgestellt – und erst dann war die Möglichkeit einer Anstellung gegeben.

1849 war dieses zitierte provisorische Gesetz erlassen worden, das in der Fassung vom 24. Juli 1856 definitiv wurde (Erlaß des Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 24. Juli 1856, RGBl. 143/1856) – und das in seinen Grundzügen bis zum heutigen Tag den Bereich der universitären Lehramtsstudien prägt. Einzelne Abänderungen wurden 1870, 1884, 1894, 1897 und 1911 seitens des zuständigen Ministeriums vorgenommen (vgl. Graf 1990, S. 147 und S. 162 ff.).

Neben den fachwissenschaftlichen Studien mussten auch Lehrveranstaltungen über Philosophie, zur Unterrichtssprache und über die deutsche Sprache belegt werden, um die „notwendige didaktische und pädagogische Bildung zu erwerben.“ (RGBl. 143/1856) In der „Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 6. Oktober 1870“ (RGBl. 122/1870) wurden im Besonderen „die befriedigende Kenntniß der Unterrichtssprache Correctheit und Gewandtheit im Gebrauch derselben, sowie Verständnis ihrer wichtigsten grammatischen Gesetze“ gefordert. Offenbar war diese Voraussetzung nicht durchwegs gegeben.

Die Mitglieder der Prüfungskommission für Lehramtskandidaten an Gymnasien mussten entsprechend dem „Provisorischen Gesetz über die Prüfung von Candidaten des Gymnasiallehramtes“ vom 30. August 1849 (RGBl. 380/1849) die „Hauptzweige des Gymnasialunterrichts nach seiner neuen Organisation wissenschaftlich“ repräsentieren, waren daher vor allem der Schulorganisation, nicht aber in erster Linie der Universität verbunden. Erst in der Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 15. Juni 1911 (RGBl. 117/1911, Artikel II), findet sich die klare Definition, dass nur „Hochschulprofessoren“ und nur „auf Vorschlag des Direktors der Prüfungskommission auch einzelne hervorragende Schulmänner“ dieser Prüfungskommission angehören dürfen.

Vor allem wissenschaftlich ausgebildete Fachlehrer erteilten nun den Unterricht am Gymnasium in den einzelnen Unterrichtsfächern. Durch dieses sehr differenzierte Fachlehrersystem und als Ergebnis der kaum pädagogisch ausgerichteten

bzw. praxisorientierten Ausbildung der Lehrer waren vor allem die Gymnasien durch überbetonten Intellektualismus, durch Stoffüberlastung der Schüler und auch durch eine zu geringe Wertschätzung der musischen Unterrichtsbereiche gekennzeichnet. Da das der Mittelschule folgende Universitäts- oder Hochschulstudium häufig zu einer beamteten Tätigkeit führte, waren bereits in der Mittelschule „loyale Bürger der Monarchie“ als konkretes Bildungsziel vorgegeben.

Die fachwissenschaftliche Ausbildung der Lehrer stand im seit 1856 streng wissenschaftlich orientierten Studiengang im Vordergrund, ein „Fachmann“ sollte ausgebildet werden, konkreter Praxisbezug wurde erst im „Probejahr“ ermöglicht (vgl. Scheithauer u. a. 1976, S. 66).

Nach den Prüfungsbestimmungen für die einmalig abzulegende Lehramtsprüfung (Erlaß des Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 24. Juli 1856, RGBl. 143 / 1856) musste jeder Kandidat umfassende fachwissenschaftliche Kenntnisse, aber auch ein zur Berufsausübung befähigendes Wissen im pädagogisch-philosophischen Bereich nachweisen. Dieser Bereich – grundlegende pädagogische und ethische Fragen, die im Zusammenhang mit der erzieherischen Aufgabe der Schule auftreten können – wurde nur sehr allgemein im Rahmen der vorgeschriebenen philosophischen Vorlesungen angerissen.

Es gab weder ein Studienfach „Pädagogik“ noch ein derartiges Institut an der Universität Wien, fachdidaktisches und pädagogisches Grundlagenwissen wurde ansatzweise – „einige Male“ (Meister 1927/28, S. 10) – von Franz Lott zwischen 1849 und 1874 in der Vorlesung „Allgemeine Pädagogik (zweistündig)“, „Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Mittelschule (dreistündig)“, „Philosophische Übungen, zweistündig, mit vorzüglicher Rücksicht auf Gymnasiallehramtskandidaten“ und 1864 von Rudolf Zimmermann in der Vorlesung „Geschichte der Pädagogik (vierstündig)“ vermittelt (vgl. Altenhuber 1949, S. 90 f., S. 138 f.; Doll 1997, S. 58; Graf 1990, S. 187).

1865 habilitierte sich Theodor Vogt an der Universität Wien für Pädagogik, 1871 wurde er außerordentlicher Professor, 1898 wurde er zum ordentlichen Professor ernannt. Bis 1895 blieb Theodor Vogt der einzige Vertreter der Pädagogik an der Universität Wien (vgl. Meister 1927/28, S. 11 und Graf 1990, S. 196). Er führte

pädagogische Vorlesungen für Lehramtsstudierende ein (Allgemeine Pädagogik und Gymnasialpädagogik; vgl. Meister 1927/28, S. 11) und setzte es durch, dass seitens des zuständigen Ministeriums 1871 eine Enquete einberufen wurde, die eine entsprechende pädagogische Ausbildung an einem pädagogischen Institut der Universität Wien ermöglichen sollte.

Prinzipielles konnte aber dadurch nicht geklärt werden, so zB die Frage, ob Pädagogik theoretisch oder praktisch ausgerichtet sein sollte, ob sie eine selbstständige Wissenschaft sei, wie das Verhältnis zur Philosophie, zur Soziologie bzw. zur Psychologie abgegrenzt werden könne.

Mit Theodor Vogt fand „die Pädagogik, die bis zum Jahre 1849/50 eine regelmäßige, aber nur kompendienartige Behandlung erfahren hatte und später nur gelegentlich von Lott, Zimmermann und Barach-Rappaport berücksichtigt worden war, zum erstenmale eine selbstständige akademische Vertretung.“ (Meister 1927/28, S. 11)

Die Einschätzung der pädagogischen Bildung seitens der Vertreter der Fachwissenschaft ist exemplarisch an der 1879 in Wien erschienenen Schrift „Über Gymnasialwesen, Pädagogik und Fachbildung“ des Vorsitzenden der k. k. Gymnasialprüfungskommission, Ottokar Lorenz, zu ermessen, der betonte, „dass die wahre Vorbildung des Lehrers nur eine rein wissenschaftliche sein kann. (...) Denn aller guter Unterricht wird lediglich davon abhängen, dass der Lehrer seinen Gegenstand vollkommen beherrscht.“ (Lorenz 1879, S. 24) So ist die distanzierte und doch auch oft auch abschätzige Haltung vieler Universitätslehrer gegenüber der „dunklen Wissenschaft“ (Lorenz 1879, S. 31), gegenüber der Pädagogik, zu der damals auch die allgemeine Didaktik und die Methodenlehre gezählt wurde (vgl. Lorenz 1879, S. 16 ff.), zumindestens auch aus dieser historischen Bedingtheit zu erklären.

Deutlich wird diese Haltung auch in der „Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens“ von K.A. Schmid, in der der Schwerpunkt eines pädagogischen Seminars für Gymnasiallehrer zB in der philologischen Ausbildung darin gesehen wird, die Übersetzung und Erklärung klassischer Texte zu üben, also bestenfalls fachdidaktische Aspekte einzubringen (vgl. Schmid 1881, S. 94 bzw. S. 90 ff.).

Im Rahmen der bereits genannten vom Unterrichtsministerium veranstalteten pädagogischen Enquete wurde die „Notwendigkeit einer pädagogischen Ausbildung [der Lehramtskandidaten] einstimmig bejaht und als nächstes Ziel der zu treffenden Veranstaltungen einerseits die theoretische Kenntnis der pädagogischen Wissenschaft und andererseits die praktische Einübung im Lehren bezeichnet“ (Vogt 1872, S. 316 f; zitiert nach Graf 1990, S. 2; vgl. auch Doll 1997, S. 56). An Fragen der konkreten Zuordnung bzw. Durchführung – sollte diese „praktische Einübung“ an der Universität oder an Schulen in Zusammenarbeit mit der Universität erfolgen? – scheiterte auch dieser Reformansatz.

Ein wesentlicher Schritt zur Reform der pädagogischen Ausbildung wurde 1877 durch Theodor Vogt erreicht, der erstmals ein „Pädagogisches Seminar“ an der Universität Wien begründete, nachdem wiederum ausführlich diskutiert worden war, ob die Pädagogik nun der Philosophie oder der Psychologie zuzuordnen sei. Gerade in dieser Diskussion wurde das Misstrauen zwischen den (Fach-)Wissenschaftlern und den „im Erziehungsfelde Tätigen“ (vgl. dazu Graf 1991, S. 466 ff.) deutlich.

Theodor Vogts „Ziel war die Verwirklichung einer theoretisch-praktischen pädagogischen universitären Lehrerbildung. Er strebte eine pädagogische Ausbildung an, die es den zukünftigen Gymnasial- und Realschullehrern ermöglichen sollte, sowohl (...) theoretische (...) Kenntnisse in Vorlesungen und Seminaren an der Universität als auch die Praxis (...) an einer Übungsschule der Wiener Universität zu erwerben“ (Doll 1997, S 32). Während in den Seminaren und Vorlesungen Vogts – „Allgemeine Pädagogik“, „Gymnasialpädagogik“ und „Geschichte der Pädagogik“ (vgl. Altenhuber 1949, S. 55) – nun ein konkreter pädagogischer Bezug gegeben war, konnte die erstrebte Zusammenarbeit mit Schulen nicht verwirklicht werden. Die Prüfung der Lehramtskandidaten für das Gymnasium umfasste vor 1884

- zwei Hausarbeiten, einerseits dem „speziellen Gegenstande“ (Schmid 1881, S. 369), andererseits aber pädagogisch-didaktischen Inhalten gewidmet, die zur Verfügung stehende Zeit betrug sechs Monate,
- eine Klausurarbeit im Ausmaß von 12 Stunden über den jeweiligen „speziellen Gegenstand“ und

- eine mündliche Prüfung, in der neben Fachkenntnissen vor allem die korrekte Beherrschung der Unterrichtssprache bzw. – falls diese nicht die deutsche Sprache war – die umfassende Kenntnis der deutschen Sprache überprüft wurde (vgl. Schmid 1881, S. 369).

Voraussetzungen für die Zulassung zur Prüfung war, „mindestens drei Jahre an einer Universität als Hörer zugebracht [zu] haben. Jeder Candidat hat[te] das dem Lehrer unentbehrliche Maß an allgemeiner philosophischer Bildung (...) [und] Correctheit des Gebrauches seiner Unterrichtssprache (...) nachzuweisen.“ (Schmid 1881, S. 368)

In den Prüfungsvorschriften für die Kandidaten des Lehramts an Gymnasien und Realschulen der Jahre 1884 bis 1911– seit 1884 gab es hier keine unterschiedlichen Prüfungskommissionen mehr – ist deutlich die stärkere Gewichtung der „allgemeinen Studien“ zu erkennen, das heißt jener Bereiche, die sich mit der pädagogisch-didaktischen Berufsvorbildung beschäftigen.

Ab 1897 (RGBl. 220/1897) wurden zwei Pflichtkolloquien aus Philosophie gefordert, die sich auf Bereiche der Psychologie und Pädagogik – hier insbesondere über die Geschichte der Pädagogik ab dem 16. Jahrhundert – bezogen (vgl. Graf 1990, S. 167).

Nachfolger von Theodor Vogt als Leiter des Pädagogischen Seminars wurde in Wien 1907 Alois Höfler, der sich 1895 für Philosophie und Pädagogik habilitiert hatte. Als Mittelschullehrer hatte er die Defizite der universitären Lehrerbildung erkannt, als Nachfolger von Otto Willmann in Prag hatte er sich mit grundlegend neuen Konzepten eingehend auseinandergesetzt und bemühte sich innerhalb der reformfreudigen Atmosphäre nach der Jahrhundertwende im Zusammenhang mit der Schulreform, die universitäre Lehrerbildung neu zu strukturieren. Pädagogik definierte er als praxisorientierte Wissenschaft und forderte u. a., dass ein „akademischer Lehrer der Gymnasial-Pädagogik (...) neben seiner Lehrtätigkeit an der Universität auch die an der Mittelschule nicht ganz und für immer aufzugeben“ (Höfler 1892, S. 207) habe.

Höfler gruppierte „seine pädagogische Tätigkeit vornehmlich um die Vorlesungen, Grundlagen der Erziehungs- und Unterrichtslehre in Psychologie, Logik und Ethik“

und ‚Praktische Mittelschulpädagogik‘ (...). Dazu traten Spezialkollegien über den Unterricht aus Mathematik, Physik und Mathematischer Geografie.“ (Meister 1927/28, S. 13)

1911 wurden auf Initiative von Alois Höfler die beiden seit 1897 geforderten Pflichtkolloquien aus Psychologie und Pädagogik durch eine philosophisch-pädagogische Vorprüfung ersetzt, die Studierenden mussten Lehrveranstaltungen über „Geschichte der Pädagogik“, „Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre“ und über „Schulhygiene und Gesundheit“ nachweisen (vgl. Altenhuber 1949, S. 123) und im Rahmen der Vorprüfung darlegen, dass sie sich „jene allgemein philosophisch-pädagogische Bildung“ erworben hatten, „die jedem Lehrer unentbehrlich ist.“ „Hauptbegriffe und Hauptsätze der Erziehungs- und Unterrichtslehre und ihre theoretischen Grundlagen in Philosophie und Logik“ und ein „Überblick auf die Hauptmomente der Geschichte der Pädagogik des höheren Schulwesens“ (RGBl. 117/1911) standen im Mittelpunkt dieser Prüfung, die bereits ab dem 6. Semester abgelegt werden konnte (vgl. Graf 1990, S. 168). Eine Verknüpfung fachwissenschaftlicher und pädagogischer Studien oder auch eine konkrete fachdidaktische Ausbildung war trotz aller Besserungen nicht gegeben. Allgemein-didaktische und fachdidaktische Schwerpunkte finden sich erst nach der universitären Lehramtsprüfung im „pädagogischen Mittelschulseminar“, einem gegenüber früheren Bestimmungen intensivierten und von den Anforderungen her erweiterten Probejahr (vgl. Graf 1990, S. 176 ff.).

Einen besonderen Bereich bildet die Frage der Emanzipation von Mädchen und Frauen im Bildungsbereich. Nach der Durchsetzung der vollen Gleichberechtigung für Frauen vor dem Gesetz im Staatsgrundgesetz von 1867 wurden im Reichsvolksschulgesetz („Grundzüge des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen“) von 1869 im § 14 erstmals staatliche Lehrerinnen für eigene Mädchenschulen anerkannt und auch eine Lehrerinnenbildungsanstalt begründet. Im Oktober 1871 wurde in Wien eine erste vierjährige „höhere Bildungsschule für Mädchen“, in Graz 1873 ein sechsklassiges „Lyceum“ eröffnet (Engelbrecht 1986, S. 282). Mädchenbildung blieb vorerst auf sechsstufige Lyzeen beschränkt, erst 1878 wurden Mädchen zur Matura an Gymnasien zugelassen (vgl. Scheithauer u. a.

1976, S. 67), allerdings ohne die „Reifeklausel“, die den Hochschulbesuch ermöglichte. Der entscheidende Durchbruch geschah 1892 durch die Schaffung der ersten „gymnasialen Mädchenschule“ in Wien (Gymnasium Rahlgasse) durch den „Verein für erweiterte Frauenbildung“, die Reifeprüfung musste aber weiterhin an einer Knabenschule abgelegt werden (vgl. Engelbrecht 1986, S. 283).

Die überwiegend bzw. grundsätzlich ablehnende und einschränkende Haltung gegenüber Lehrerinnen im Rahmen der pädagogischen Diskussion um 1880 ist deutlich am Stichwort „Lehrerin“ in der „Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens“ von K. Schmid zu erkennen (vgl. Schmid 1881, S. 475 ff.).

Die Situation im Bildungswesen nach 1900 – nicht nur bezüglich der Mädchenbildung – ist durch die zunehmende engagierte Anteilnahme der Eltern an den Problemen des Schulwesens u.a. auf Grund der Erkenntnisse der Kinder- und Jugendpsychologie gekennzeichnet: Eingehen auf die individuelle Eigenart der Schülerinnen und Schüler, Vielseitigkeit der Bildung und Betonung der Prinzipien des Arbeitsunterrichts im Gegensatz zur humanistischen Bildungsidee zählten zu den Anliegen.

Die damit in Zusammenhang stehende Reform des Gymnasiums 1908 ermöglichte nun ein achtklassiges Realgymnasium, ein „Reform-Realgymnasium“ und die noch heute das österreichische Bildungssystem kennzeichnende Differenzierung in einen gymnasialen bzw. realgymnasialen Zweig ab der dritten Klasse bzw. der siebenten Schulstufe. Der Gymnasiallehrplan von 1909 gewichtete die realistischen Fächer (u. a. durch die Ermöglichung entsprechender Freifächer) unter Beibehaltung der humanistischen Grundideale deutlich stärker. Im ebenfalls überarbeiteten Lehrplan für die Realschulen wurde das Prinzip der Arbeitsschule nochmals besonders betont.

Neue Akzente versuchte Alois Höfler durch eine intensive Zusammenarbeit des Pädagogischen Seminars mit Wiener Mittelschulen, durch Exkursionen und durch – auf Grund seiner Unterrichtsfächer vorgegebene – physikalische und chemische Vorführungen und Lehrproben zu setzen, also durch eine praxisbezogene pädagogische Berufsvorbildung. Neben allgemein pädagogischen Grundsätzen sollten

fachdidaktische Aspekte konkret in den Lehrvorführungen, in den „Lehrproben“ berücksichtigt und auch diskutiert werden. In seinen Vorlesungen „Demonstrationsversuche und Gestaltung des Physik- und Chemieunterrichts mit Praktikum“ wurde neben der Handhabung der Unterrichtsmaterialien und der Geräte auch besonderer Wert darauf gelegt, den Unterricht anschaulich, verständlich, interessant und klar zu gestalten.

„Der herrschende Streit der Unterscheidung zwischen theoretischer und praktischer Pädagogik wäre nur so zu regeln, dass die Universität die theoretische und die Mittelschule die praktische Pädagogik zugewiesen bekäme.“ (Höfler 1910, S. 271)

Als Bindeglied zwischen Universität und Schule sollten – nach dem Vorschlag Höflers – Lehraufträge im Bereich der Fachdidaktik und Methodik an entsprechend qualifizierte Mittelschullehrer vergeben werden, um auf diese Art und Weise „für einen akademischen Nachwuchs der pädagogischen Lehrstellen, am dem es ganz und gar fehlt,“ (Höfler 1910, S. 273) zu sorgen.

1911 erreichte es Höfler, dass die beiden seit 1897 geforderten Pflichtkolloquien aus Psychologie und Pädagogik durch eine philosophisch-pädagogische Vorprüfung ersetzt wurden (Altenhuber 1949, S. 123).

Organisatorische Schwierigkeiten und die vor allem seitens der Lehrerkollegien befürchtete Störung der Kontinuität im Unterricht verhinderten die erhoffte Institutionalisierung der konkreten Zusammenarbeit von Schule und Universität. Höfler setzte sich auch intensiv für die Aufwertung des „Pädagogischen Seminars“ zum „Pädagogischen Institut“ ein, die Ereignisse der Jahre 1918/1919 verhinderten diese Neugewichtung der universitären pädagogischen Lehrerbildung.

Erst seit dem Studienjahr 1955/56 findet sich an der Universität Wien die Bezeichnung „Pädagogisches Institut“ (vgl. Doll 1997, S. 33 f.).

4.4. UNIVERSITÄRE LEHRERBILDUNG

VOM ENDE DES ERSTEN WELTKRIEGS BIS ZUR

GRÜNDUNG DES ZENTRUMS FÜR DAS

SCHULPRAKTIKUM

Die politische Neugestaltung Österreichs ab 1918 wirkte sich auf die universitäre Lehrerbildung kaum aus, im Wesentlichen wurden die gegebenen Strukturen beibehalten. Die auf dem Staatsgrundgesetz von 1867 beruhenden Bestimmungen blieben vorerst in Kraft. Das im Artikel 14 des Bundesverfassungsgesetzes von 1920 angekündigte bzw. vorgesehene Bundesgesetz über die Abgrenzung der Wirkungsbereiche der Länder bzw. des Bundes auf dem Gebiet des Schul-, Bildungs- und Volksbildungswesens wurde allerdings erst 1962 beschlossen. Bis zu diesem Jahr musste in diesem Bereich jeweils ein Konsens zwischen den dominierenden politischen Kräften gefunden werden (vgl. Engelbrecht 1888, S. 12).

Vertreter des Unterrichtsamtes der Republik Österreich sprachen sich 1920 in den „Leitsätzen zur Neugestaltung der Lehrerbildung“ für eine einheitliche und gemeinsame Ausbildung der Lehrer aller Schulstufen und Schulgattungen aus, erklärtes Ziel war die Akademisierung auch des Pflichtschullehrers. Die Ausbildung sollte in pädagogischen Universitätsinstituten – an die philosophische Fakultät angeschlossen – und in Zusammenarbeit mit Übungsschulen erfolgen. Nach einem ersten „Einführungsjahr“ mit Hospitationen und Lehrauftritten sollten im Rahmen einer „berufsberatenden Mitteilung“ den Studierenden Hilfen bezüglich der Entscheidung zum weiteren Studium gegeben werden: wenn ja, ob als „Klassenlehrer“ (viersemestriges Studium) oder als Fachlehrer (zehnsemestriges Studium), bzw. ob es überhaupt sinnvoll erscheint, das pädagogische Berufsstudium fortzusetzen. Die Zusammenfassung der gesamten Lehrerausbildung in einer einheitlichen Institution stieß auf vehemente Ablehnung seitens vieler Universitätslehrer, obgleich eine Verlängerung und Neugewichtung des Lehramtsstudiums allgemein befürwortet wurde. Sozialdemokraten und die Großdeutsche Volkspartei traten für die Verankerung der gesamten Lehrerausbildung an der Universität ein, die Christlich-soziale Partei und die katholische Kirche schlugen bezüglich der Pflichtschullehrer- und Pflichtschullehrerinnenausbildung einen zweijährigen Ausbildungs-

lehrgang an einer Akademie vor, der Unterricht sollte aber auch an dieser „pädagogischen“ Akademie von Hochschullehrern gestaltet werden. Keiner der Vorschläge fand die notwendige parlamentarische Mehrheit (vgl. Engelbrecht 1988, S. 27 f.).

In den Jahren von 1923 bis 1938 (und nach 1945!) wurde die universitäre Lehrerbildung wesentlich von Richard Meister (1881-1964) geprägt, Inhaber der Lehrkanzel von 1923 bis 1938 und von 1945 bis 1956. „Es erwies sich als besonders folgenreich, dass der Lehrstuhl für Pädagogik von ihm so lange besetzt war. Dieses Fach, das bis dahin als Aschenbrödel unter den Wissenschaften galt, gewann durch ihn erst Achtung und Ansehen.“ (Engelbrecht 1988, S. 53)

Als Mittelschullehrer für klassische Philologie im Schuldienst tätig, kannte er die Probleme innerhalb der Schule und arbeitete intensiv an der Umgestaltung des Bildungssystems in der Zwischenkriegszeit und an Schulreformen mit. „Er gehörte zu den wenigen Erziehungswissenschaftlern, deren theoretische Überlegungen nicht nur in akademischen Vorlesungen ihren Niederschlag fanden, sondern auch Gesetze und Verordnungen der Schulverwaltung zu beeinflussen imstande waren. (...) Von der Praxis provoziert, bemühte er sich um die theoretische Begründung der humanistischen Bildungsidee und die Entwicklung einer praktischen Methodik.“ (Engelbrecht 1988, S. 52) In seinem Einführungsseminar für Mittelschullehrer und Mittelschullehrerinnen „Beruf und das Berufsstudium des Mittelschullehramtes“ vermittelte er vor allem seine humanistisch geprägte Position.

Da die 1911 eingeführte „Pädagogisch-philosophische Vorprüfung“ (ab 1928 als „Pädagogische Prüfung“ bezeichnet) von den Studierenden zwar absolviert wurde, sich aber nur geringe Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung zeigten, wurde 1924 erstmals ein Pflichtkolloquium über „Besondere Unterrichtslehre“, also über fachdidaktische Aspekte, in jedem Studienfach im Rahmen des Lehramtsstudiums vorgeschrieben (Min.Erl. Z. 715726, V/1924, u. a. 1928 und 1937 bestätigt). „An den Inhalten der Fachwissenschaften [sollten] die Probleme der schulischen Vermittlung theoretisch und praktisch“ (Engelbrecht 1988, S. 28) gezeigt werden. Themenbereiche waren der Lehrplan der Unter- und Oberstufe, meist eine Stoffsammlung ohne umfassenden Praxisbezug und meist auch ohne praktische Übungen.

Ergänzend zum fachwissenschaftlichen Studium mussten alle Lehramtsstudierenden folgende Lehrveranstaltungen belegen:

„Allgemeine Theorie und Geschichte der Pädagogik (dreistündig),
Philosophie, Psychologie
(unter Berücksichtigung der Probleme Jugendlicher),
Körperliche Erziehung und Schulhygiene,
Hygienische Pädagogik (mit Pflichtkolloquium) und
Deutsche Sprache.“ (Doll 1997, S. 58)

Eine Lehrveranstaltung über die „Aufgaben des Mittelschullehramtes“ wurde im genannten Erlass aus dem Jahre 1924 dringend empfohlen.

Die „Prüfungsvorschrift für das Lehramt an Mittelschulen“ aus dem Jahre 1928 legte neuerlich Zahl und Umfang der pädagogischen Vorlesungen ähnlich der Verordnung aus dem Jahre 1924 fest. Die von Alois Höfler 1911 initiierte philosophisch-pädagogische Vorprüfung wurde durch eine „Pädagogische Prüfung“ ersetzt, die später durch die Prüfungsordnung von 1937 bestätigt wurde (BGBl. 271/1937, vgl. Doll 1997, S. 75).

Die Lehramtsprüfung selbst umfasste eine Hausarbeit, Klausurarbeiten und mündliche Prüfungen in den jeweiligen Studienfächern, in der zweiteiligen „Pädagogischen Prüfung“ wurden die Bereiche „Allgemeine Pädagogik“ und „Psychologie und Jugendkunde“ angesprochen. Die Unterrichtsberechtigung war auch weiterhin erst nach Abschluss des „pädagogischen Mittelschulseminars“, das nur in Universitätsstädten besucht werden konnte, oder nach Absolvierung des „Probejahrs“ gegeben (MVBl. 1928, Nr. 27, vgl. Engelbrecht 1988, S. 29).

Pädagogische Lehrveranstaltungen spielten innerhalb des gesamten Studienplans aber trotz aller Bemühungen um eine Pädagogisierung des Studiums nur eine untergeordnete Rolle.

Diese Prüfungsordnung von 1937 – nach Kriegsende 1945 mit geringfügigen Änderungen wiederum gültig – war für einzelne Studierende auch noch im Jahre 2002 die Grundlage der pädagogischen Lehramtsprüfung und wurde erst mit 1. Oktober 2002 endgültig außer Kraft gesetzt.

Während der Zeit der Eingliederung Österreichs in das nationalsozialistische Deutsche Reich (1938 – 1945) fand die pädagogische Ausbildung erst nach erfolgreichem Abschluss der Fachstudien statt, und zwar als Kombination von seminaristischen Abschnitten (mit methodisch-didaktischem Schwerpunkt) und Lehrvorführungen von „Lehrproben“.

„Pädagogik entartet unter solchen Voraussetzungen zu einer Disziplin, die nur mehr Erfüllungsdienste für möglichst effektive Ideologievermittlung zu leisten hat.“ (Oswald 1988, S 182)

Während der Jahre des nationalsozialistischen Totalitarismus durfte Richard Meister – der Vorstand des Pädagogischen Seminars an der Universität Wien bis 1938 – keine pädagogischen Lehrveranstaltungen anbieten, seine Lehrtätigkeit wurde auf den Bereich der klassischen Philologie begrenzt. Das „Pädagogische Seminar“ wurde zu einer von vier Abteilungen innerhalb des Philosophischen Instituts (vgl. Doll 1997, S. 33), wesentliche Bereiche der Lehrerbildung wurden von außeruniversitären Institutionen im Sinne der herrschenden staatlichen Doktrin wahrgenommen.

Im Mai 1945 – Vorlesungsbeginn an der Universität Wien nach dem Zweiten Weltkrieg – wurde Richard Meister neuerlich mit der Leitung des nun wieder so bezeichneten „Pädagogischen Seminars“ beauftragt, die er bis 1956 innehatte.

Entsprechend der (mit geringfügigen Änderungen) neuerlich gültigen Prüfungsordnung von 1937 spielten pädagogische Lehrveranstaltungen nur eine untergeordnete Rolle im Gesamten der universitären Lehrerbildung (Staatsministerium für Volksaufklärung, Unterricht, Erziehung und Kultusangelegenheiten, Min. Erl. Z. 12413-V/1945). Vorlesungen über „Schulhygiene“ und „Deutsche Sprache“ wurden nicht mehr gefordert, folgende Ausbildungsbereiche bzw. Lehrveranstaltungen waren nun vorgeschrieben:

- Theorie der Erziehung – zweistündig,
- Pädagogische Psychologie – zwei- oder dreistündig,
- Praktische Pädagogik des Mittelschulwesens – dreistündig,

- Besondere Unterrichtslehre der jeweiligen Unterrichts- bzw. Studienfächer (zweistündig) – mit Pflichtkolloquium. (vgl. Doll 1997, S. 59)

Hospitationen an Mittelschulen wurden ab 1947 verpflichtend für Studierende des 7. und 8. Semesters vorgesehen – je ein Vormittag im Mai und im Juni, d. h. vor allem in der Zeit der Abschlussprüfungen und Schulschlussveranstaltungen. Auf Grund dieser ungünstigen organisatorischen Voraussetzungen waren die Hospitationen weder bei den Studierenden beliebt noch effizient im pädagogischen Sinne. Ab dem Sommersemester 1949 mussten die Studierenden mehrere Wochen hindurch je vier Stunden pro Woche an einer Mittelschule hospitieren, wobei die früher festgelegte Terminisierung nicht mehr gegeben war. Voraussetzung für die Anmeldung zur Hospitation war die erfolgreiche Absolvierung der Lehrveranstaltungen über die „Praktische Pädagogik des Mittelschulwesens“, der „Besonderen Unterrichtslehre“ und einer allgemein gehaltenen „Einführung in den Beruf und das Berufsstudium der Mittelschullehrer“ (vgl. Doll 1997, S 59). Durch die Hospitation sollte ein Einblick in die Berufsrealität ermöglicht werden, zugleich sollten die Studierenden ihre persönliche Eignung für diesen Beruf überprüfen.

Festgelegt wurde, dass das pädagogische Begleitstudium am Universitäts(Hochschul-)standort Wien an der Universität Wien belegt werden musste bzw. nur hier abgelegt werden konnte, auch wenn das Fachstudium an einer anderen Hochschule oder Akademie absolviert wurde.

Trotz aller Bemühungen, die (pädagogische) Lehrerausbildung grundlegend neu zu gewichten, verhinderten in den Jahren nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs unter anderem die unterschiedlichen Standpunkte der politischen Parteien bezüglich der grundsätzlichen Bildungsziele eine umfassende Reform.

Als Alternative zu einer grundlegenden Reform wurde auf Initiative Richard Meisters die Anzahl und der stundenmäßige Umfang der Vorlesungen erhöht und umfasste nun folgende Bereiche:

- Theorie der Erziehung – nun vierstündig,
- Allgemeine Unterrichts – und Erziehungslehre,
- Pädagogische Psychologie,

- Entwicklungspsychologie (mit besonderer Berücksichtigung des Mittelschulalters). (vgl. Doll 1997, S. 60)

1956 bis 1958 leitete Josef Lehl als Vorstand das Pädagogische Institut. Der frühere Leiter der schulwissenschaftlichen Abteilung im Bundesministerium für Unterricht war von seinem beruflichen Werdegang her ebenfalls Mittelschullehrer. „Er sah die Wichtigkeit wissenschaftlicher Pädagogik verbunden mit Fachwissen aus Philosophie, Psychologie und Soziologie als wichtige Voraussetzung für die Erziehungspraxis.“ (Eder 1969, S. 31) Bereits als Ministerialbeamter hatte er immer wieder die Notwendigkeit der Überprüfung einer (pädagogischen und fachlichen) Eignung für den Lehrberuf, spätestens nach den ersten Semestern, betont: „Der Erfolg der Lehrerbildung steht und fällt mit der Auswahl der Geeigneten (...) Worauf es vor allem ankommt, ist die Ausmerzung der Untauglichen und die Reihung der zum Lehramt Strebenden auf Grund ihrer Begabung zum ‚Lehrmeister und Zuchtmeister‘.“ (Lehl 1949, S. 27) Studienbegleitende Praxiswochen im Rahmen von diversen Ferienaktionen, Jugendlagern bzw. überhaupt in der Jugendarbeit sollten die notwendige pädagogische Erfahrung ermöglichen, um nicht erst „am Ende des Studiums [zwar] das fachliche Wissen zu haben, aber [auch] die Erkenntnis, dass man unfähig zum Unterrichten ist.“ (Lehl 1949, S. 29) Eine ähnliche Forderung – eine frühzeitige Eignungsfeststellung – erhob Richard Meister um 1958, denn „die Zurückweisung nach Vollendung der Studien an der Universität und nach Ablegung der Lehramtsprüfung wäre eine große Härte für den Kandidaten, eine zu milde Beurteilung über seine Leistung im Probejahr brächte die Gefahr der Zulassung ungeeigneter Lehrpersonen.“ (zitiert nach Doll 1997, S. 54)

Im Studienplan für Lehramtsstudierende konnten während Lehls Tätigkeit als Institutsvorstand keine entscheidenden Änderungen bzw. Verbesserungen vorgenommen werden.

In der pädagogischen Diskussion wurde immer wieder der frühzeitige Kontakt der Lehramtsstudierenden mit der Schulrealität gefordert, und zwar in Form von Versuchsstunden/Probestunden – vor allem in Zusammenarbeit mit der „Besonderen

Unterrichtslehre“ –, wobei die Lehrveranstaltungsleiter beratend die Berufsent-scheidung beeinflussen sollten.

Josef Lehrls Nachfolger Richard Schwarz wollte die schulische Praxis mit der pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung intensiv verknüpfen, indem er die Freistellung von Mittelschullehrerinnen und Mittelschullehrern mit ausgezeichneter pädagogischer Qualifikation für Forschungsarbeiten forderte

(BMU, 1960/61, Z 38960-21/60). 1960 wurde der Name des Instituts in „Institut für Pädagogik der Universität Wien“ umgewandelt, um das Institut deutlich vom Pädagogischen Institut der Stadt Wien, das sich überwiegend mit der Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer befasst, abzugrenzen. In diesem Jahr wurde auch eine deutliche Trennung der fachlich-wissenschaftlichen Studien von den Lehramtsstudien erwogen. Otto Timp, Vortragender der „Allgemeinen Unterrichts- und Erziehungslehre“, formulierte 1960: „Der Forscher arbeitet nach dem Gesetz der reinen Sachlichkeit, der Lehrer formt sein Lehrgut in Hinblick auf Wertträchtigkeit und Bildungskraft der einzelnen Teile, daher die Abhebung der wissenschaftlichen Ordnung des Faches und der Ordnung des Lehrplans.“ (Timp 1960, S. 9)

Eine weitere Forderung von Otto Timp war es, Lernfreiheit den Lehramtsstudierenden zu ermöglichen und den Anteil der Pflichtveranstaltungen vor allem im fachwissenschaftlichen Bereich deutlich zu reduzieren, da das Studium „bis zur Grenze des Tragbaren mit verpflichtenden Lehrveranstaltungen angefüllt [ist], um die Zulassung zur Abschlussprüfung zu erlangen.“ (Timp 1960, S. 9).

Im Bereich der pädagogischen Lehrveranstaltungen umfasste das verpflichtende Angebot ab dem Studienjahr 1960/61 folgende Lehrveranstaltungen, die innerhalb der gegebenen acht Studiensemester zu absolvieren waren:

- „Allgemeine Pädagogik I, II, III, sechsstündig,
- Geschichte der Pädagogik I, II, III
mit besonderer Berücksichtigung
des österreichischen Bildungswesens,
- Entwicklungspsychologie II, zweistündig,
- Pädagogische Psychologie, einstündig,
- Philosophie (einführende Vorlesung).

Im achten Semester war zu absolvieren:

- – Praktische Pädagogik des Mittelschulwesens,
dreistündig mit Pflichtkolloquium,
- – Besondere Unterrichtslehre der gewählten Fächer, je zweistündig,
- – Hospitieren an einer Mittelschule,
vierundzwanzigstündig,
während des ganzen Semesters [möglich].“ (Doll 1997, S. 60)

Durch die Hospitationen sollte der Praxiskontakt ermöglicht werden, allerdings erst in der Endphase des Studiums. Daraus ergab sich für viele Studierende die Notwendigkeit, die „ungeliebten“ Hospitationen möglichst rasch zu absolvieren. Die zu hospitierenden Professorinnen und Professoren wurden oft ohne Rücksprache vom Administrator der Schule bestimmt und hatten auch in dieser Hinsicht meist keine entsprechende Ausbildung erhalten. Die Hospitationen wurden daher häufig als „Kontrolle“ bzw. als Prüfungssituation empfunden. Der persönliche Kontakt zwischen Studierenden und Unterrichtenden blieb auf die Pausen vor und nach den Unterrichtseinheiten beschränkt, daher konnten Unterrichtssequenzen und größere pädagogisch-didaktische Zusammenhänge im Allgemeinen weder miterlebt noch erläutert werden. Der Ertrag dieser Hospitationen war daher gering. Die abschließende Lehramtsprüfung blieb weiterhin eine „Amtsprüfung“ – ohne Blick auf die Berufserfordernisse, wobei in grotesker Verkehrung des pädagogischen Verständnisses dem ‚Lehramtskandidaten‘ nahezu ausschließlich reproduzierbare Wissensbestände aus Büchern und/oder Lehrveranstaltungen wiederzugeben abverlangt wurden.“ (Oswald 1992, S. 59)

Neue Studienpläne auf Basis des Allgemeinen Hochschul-Studiengesetzes vom 15. Juni 1966 brachten für das universitäre Lehramtsstudium wesentliche Änderungen. Es „büßten die Lehrer an den Höheren Schule etwas von ihrer wissenschaftlichen Qualifikation ein, um dafür eine bessere pädagogische Ausbildung einzutauschen“ (Engelbrecht 1988, S. 381), vor allem aber wurden die Lehramtsstudien den Diplomstudien zugeordnet, die aus zwei Studienabschnitten bestehen und in der Regel mit dem Magisterium abschließen – zum ersten Mal wurde den Absolventinnen und Absolventen des Lehramtsstudiums ein akademischer Grad verliehen. Die Notwendigkeit des Zwei-Fächer-Studiums wurde mit einigen Ausnahmen (Biologie und Erdwissenschaften, Selbstständige Religionspädagogik)

beibehalten. Die nunmehrige Diplomarbeit – bisher waren zwei Hausarbeiten vorgeschrieben – und die Diplomprüfung – früher Lehramtsprüfung – waren nur mehr in einem Unterrichtsfach zu erbringen. „Das bedeutet[e] (...) einen spürbaren Qualitätsverlust.“ (Engelbrecht 1988, S. 381)

Ungeachtet aller Neuerungen wurde die Reformdiskussion über das Lehramtsstudium weitergeführt, da wesentliche inhaltliche Verbesserungen im pädagogisch-didaktischen Bereich innerhalb der Lehramtsstudien fehlten.

In diesem Zusammenhang war es Otto Timp ein wesentliches Anliegen, nach dem ersten viersemestrigen Studienabschnitt ein schulpraktisches Semester einzuschieben, um „damit alle bösen Erfahrungen mit ungeeigneten Lehrern ausschalten zu können.“ (Timp 1969/70, S. 132)

Die pädagogisch-fachliche Eignung sollte durch die begleitende AHS-Lehrerin, den begleitenden AHS-Lehrer, durch die Schulleitung und durch die Studierenden selbst diskutiert und festgestellt werden. Diese Vorschläge wurden 1968 (BMU Z. 105450-V/1968) in ein zweisemestriges Seminar eingearbeitet, das Schulpraxis ermöglichte und eine schul- bzw. erziehungswissenschaftliche Ausbildung vermittelte. 1971 im Bundesgesetz über geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Studienrichtungen (vgl. BGBl. Nr. 326/1971; vgl. Hager 1994, S. 98) gesetzlich verankert (vgl. Oswald 1995b, S. 50), wurde 1977 dieses erfolgreiche Modell in der Verordnung zum Lehramtsstudium weiterentwickelt.

Dieser wesentliche Schritt war 1977 die Neuordnung der pädagogischen Ausbildung (BGBl. 170/1977), die 1984 (vgl. Erlass BMWF Zl. 68336/54-14/84 vom 22.8.1984; vgl. Hager 1994, S. 98) konkret formuliert und schließlich im BGBl. 108/1985 für den Studienbetrieb bindend verordnet wurde. Erstmals waren nun die einzelnen Abschnitte und Bereiche der allgemeinen pädagogischen Ausbildung, der schulpraktischen Ausbildung und der Fachdidaktik gesetzlich geregelt. Für den Universitätsstandort Wien wurde die Verankerung der beiden erstgenannten Bereiche an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien festgelegt.

4.5. DAS ZENTRUM FÜR DAS SCHULPRAKTIKUM DER UNIVERSITÄT WIEN – 1985 BIS 1999

Durch die vielfältigen Ansprüche an die Schule seitens der gesellschaftspolitischen Kräfte und durch die sich damit ändernden Anforderungen an den Lehrberuf wird die Lehrer-(aus/vor)bildung immer neu herausgefordert, innovativ neue Wege zu suchen und Alternativen zu den bisher tradierten Wegen aufzuzeigen.



*ZSP-Logo 1985 – 1999
Entwurf: Martin Strutzenberger*

Die grundlegende innovative Alternative am Universitätsstandort Wien war 1985 als Zentrum für das Schulpraktikum, dem seit dem Studienjahr 1985/86 wesentliche Bereiche der universitären Lehrerbildung an der Universität Wien überantwortet wurden. Diese vor allem durch den persönlichen Einsatz von Univ.Prof. Dr. Friedrich Oswald geschaffene Institution war im Sinne des Universitäts-Organisationsgesetz 1975 § 83 eine "besondere Einrichtung" mit „besonderen Aufgaben im Lehr- und Forschungsbereich“, die dem Zuständigkeitsbereich des Rektors bzw. des Senats der Universität Wien zugeordnet war (vgl. Pollheimer 2000).

Erstmals wurde hier die weitgehende Kooperation von Universität und Schule in der beruflichen Lehrer(vor)bildung erfolgreich und von Dauer verwirklicht. Mit der Gründung des Zentrums für das Schulpraktikum der Universität Wien bekam die pädagogische Aus- bzw. Vorbildung der Lehramtsstudierenden im universitären Bereich einen vollkommen neuen Stellenwert, da es ja zuvor ausschließlich – wie oben erwähnt – eine Prüfungsordnung, die letzte aus dem Jahre 1937, aber keine konkreten Studienpläne gab. "Das ‚ZSP‘ steht in der Entwicklung zu einem Zentrum für universitäre Lehrerbildung und in einem weiteren Sinn, der über den Horizont dieser bestimmten beruflichen Ausbildung hinausweist: für Forschung und Lehre in der wissenschaftlichen Disziplin der Didaktik." (Oswald 1995c, S. 10)

Grob skizziert umfasst das universitäre Lehramtsstudium ab dem Wintersemester 1983/84 entsprechend dem Allgemeinen Hochschulstudiengesetz 1966 (AHStG 1966, Fassung BGBl. 306/1992) bis zur Gültigkeit neuer auf dem UniStG 1997 beruhender Studienpläne

- die fachwissenschaftliche Ausbildung,
- fachdidaktische Vorlesungen
und Übungen im Ausmaß von sechs bis zwölf Semesterwochenstunden,
- die allgemeine pädagogische Ausbildung (APA)
im Umfang von mindestens 10 Semesterwochenstunden
(Zur allgemeinen pädagogischen Ausbildung zählen Lehrveranstaltungen – jeweils zweistündig – zu den Bereichen
 - Theorie des Unterrichts,
 - Theorie der Erziehung,
 - Theorie der Schule,
 - Pädagogische Psychologie und
 - Entwicklungspsychologie.)
- und das Schulpraktikum (SPA),

das in die Einführungsphase und in zwei Übungsphasen gegliedert ist.

An diesen universitären Teil der Berufs(vor)bildung für Lehramtsstudierende schließt seit 1988 das einjährige Unterrichtspraktikum (in der Nachfolge für das „Probejahr“) an, der postuniversitäre Abschnitt der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Die Durchführung des Unterrichtspraktikums zählt zu den Agenden des Wiener Stadtschulrates bzw. der jeweiligen Landesschulräte.

Wesentlich neu an der schulpraktischen Ausbildung war, dass – abgesehen von einzelnen Lehrversuchen vor allem in der Zwischenkriegszeit – erstmals den Lehramtsstudierenden Gelegenheit geboten wurde, bereits ab dem fünften Semester die Schulwirklichkeit zu erleben, Unterricht zu beobachten, zu analysieren, vorzubereiten und selbstständig Unterrichtssequenzen zu gestalten.

Weit hinausgehend über die rein administrativ-organisatorische Vorbereitung und Durchführung der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und der schulpraktischen Ausbildung zählten zu den Aufgaben des Zentrums für das Schulpraktikum der Universität Wien folgende Bereiche:

- Information und Betreuung der Lehramtsstudierenden im Bereich der allgemeinen pädagogischen und schulpraktischen Ausbildung in Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern der Österreichischen Hochschülerschaft und den Vertretern der jeweiligen Studienrichtungen der Universität Wien, der

Technischen Universität Wien, der Universität für Musik und darstellende Kunst, der Akademie der bildenden Künste, der Universität für angewandte Kunst und auch der Universität für Wirtschaftswissenschaften,

- Durchführung von Lehrveranstaltungen im Rahmen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung, fast durchwegs als Übung bzw. Seminar mit Exkursionen in methodisch-didaktisch zielführenden Kleingruppen konzipiert,
- Erprobung der Studieneingangsphase für Lehramtsstudierende (Studienprojekt "Schule und Erziehung" für Studienanfänger, zweisemestrig, ab dem Studienjahr 1996/97 bis 1999/2000 [vgl. Kleiner 1997]), die in den spätestens ab 2002 gültigen Studienplänen zwingend vorgesehen ist,
- Organisation der schulpraktischen Ausbildung (Einführungsphase, Übungsphase)
- Durchführung der Anmeldung zur Einführungs- und Übungsphase,
- Erstellung der Abrechnungsunterlagen für die Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer, die im Schulpraktikum mitarbeiten,
- Ausstellung der sogenannten "Abschlussbescheinigungen", des Sammelzeugnisses über die pädagogische Ausbildung,
- Aufarbeitung und Archivierung der Berichte der Lehramtsstudierenden über die Übungsphase (und nach Möglichkeit Publikation einzelner herausragender Arbeiten in Absprache mit den Studierenden),
- Ausbildung von Betreuungslehrerinnen und -lehrern für das Schul- und Unterrichtspraktikum,
- Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer in den Bereichen AHS und BHS,
- "Praxisgespräche" gemeinsam mit den Vertretern der Fachdidaktik, mit Betreuungslehrern, Betreuungslehrerinnen und Lehramtsstudierenden (in Koordination mit den jeweiligen Fachinstituten),
- Publikation von unterrichtsbezogener, schulbezogener, universitätsbezogener und personenbezogener Forschung – jeweils im Kontext der pädagogischen Aus- und Weiterbildung der Lehramtsstudierenden,
- Herausgabe der Publikation "Didaktik/ZSP – aktuell" und

- umfassende Mitarbeit an der Zeitschrift "Didaktik – unabhängige Zeitschrift für Bildungsforschung" bzw .deren Mitherausgabe,
- Führung der Bibliothek mit den Schwerpunkten: Lehrbuchsammlung, methodisch-didaktische Unterrichtshilfen, Schulrecht, Erwachsenenbildung, allgemeine pädagogische Literatur,
- Gestaltung und Bereitstellung multimedialer Unterrichtshilfen im Rahmen des Medienzentrums des ZSP.

Ein besonderer Schwerpunkt des Zentrums für das Schulpraktikum der Universität Wien war – wie auch der Name besagt – die Organisation der schulpraktischen Ausbildung, die frühestens im fünften Semester mit der Einführungsphase begann. Voraussetzung für den Besuch der Einführungsphase war – und ist auch noch derzeit –, dass ein wesentlicher Teil der allgemeinen pädagogischen Ausbildung bereits absolviert worden war: Lehrveranstaltungen im Umfang von mindestens vier erfolgreich absolvierten Semesterwochenstunden, das sind in der Regel zwei Teilbereiche, mussten nachgewiesen werden.

Meist geblockt, vor allem aber betont praxisbezogen wurden in der Einführungsphase grundlegende Kenntnisse der Unterrichtsbeobachtung, der Unterrichtsplanung, des Verhaltens von Schülern, Lehrern und auch Eltern sowohl in "üblichen" als auch in schwierigen Situationen erarbeitet und konkret umgesetzt. Einen konkreten Praxisbezug brachten die Besuche von Schulen, die Hospitationen von Unterrichtsstunden und die Gespräche mit den Betreuungslehrern und Betreuungslehrerinnen. Die Einführungsphase galt als zweistündige Lehrveranstaltung.

In den beiden Übungsphasen standen die Hospitation der Stunden des gewählten Betreuungslehrers bzw. der Betreuungslehrerin, die Auseinandersetzung mit der schulischen Situation und der selbstständige Unterricht der Lehramtsstudierenden im Mittelpunkt. Vor- und Nachbesprechungen der jeweiligen Stunden mit dem Betreuungslehrer bzw. der Betreuungslehrerin ermöglichten weitere Einblicke in die konkrete Berufs- und Unterrichtssituation. Zwei bis vier Stunden sollten die Lehramtsstudierenden – unterstützt von den Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern – selbstständig gestalten. Insgesamt umfasste die Übungsphase je-

weils mindestens 45 Einheiten, im Studienplan war – und ist – der gesamte zeitliche Umfang mit „vier Wochen“ pro Unterrichtsfach angegeben.

Die Rückmeldungen über das Schulpraktikum und hier vor allem über die Übungsphase waren durchwegs sehr positiv. Es wurde immer wieder als die wesentlichste pädagogische Lehrveranstaltung während des Studiums, in einzelnen Fällen als die wichtigste Lehrveranstaltung überhaupt bezeichnet. Die Übungsphase war allerdings eher als "Schnupperlehre" und auf Grund der zeitlichen Begrenzung (noch) nicht als umfassende Möglichkeit zum Erwerb professioneller pädagogischer Kompetenz zu sehen (vgl. Pollheimer 1998, Pollheimer 1999).

Die Wertschätzung der allgemeinen pädagogischen Ausbildung durch die Lehramtsstudierenden steigerte sich in den Jahren zwischen 1985 und 1997 deutlich, wie z.B. aus der begleitenden Evaluation zum Studienprojekt "Schule und Erziehung – Studieneingangsphase" ersichtlich ist (vgl. Kleiner 1997).

Trotz dieser innovativen Ansätze und Neuerungen war die universitäre Lehrer-(aus)bildung in vielen Studienbereichen auch weiterhin durch die historisch erklärbare, aber dennoch problematische deutliche Trennung zwischen fachwissenschaftlicher Ausbildung, Fachdidaktik, allgemeiner pädagogischer Ausbildung und schulpraktischem Bezug gekennzeichnet, auch wenn die beiden zuletzt genannten Bereiche ab 1985 deutlich mehr Gewicht in der Ausbildung der Lehramtsstudierenden erhalten hatten.

Die Mitarbeiter am Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien sahen eine wesentliche Herausforderung darin, diese Trennung zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und allgemeiner pädagogischer Ausbildung zu minimieren, den (fach)übergreifenden Aspekt des pädagogischen Lehramtsstudiums besonders zu betonen, den Kontakt mit den jeweiligen Fachinstituten und den Vertretern der Fachdidaktik zu intensivieren und durch praxisbezogene, schulnahe Lehrveranstaltungsangebote sowohl im Bereich der Ausbildung als auch in dem der Fortbildung von Betreuungslehrerinnen und -lehrern neue Akzente zu setzen. Da diese Kooperation nicht auf gesetzlicher Grundlage, sondern auf Grund vielfältiger informeller Kontakte seitens der Beteiligten freiwillig verwirklicht wurde, konnte die Breitenwirkung nicht im erhofften bzw. gewünschten Ausmaß erreicht werden.

Das Zentrum für das Schulpraktikum (ZSP) wurde bis zu seiner Umgestaltung in das Institut für die schulpraktische Ausbildung der Universität Wien mit 1. Jänner 2000 von Univ.Prof. Dr. Friedrich Oswald geleitet wurde, der auch zum ersten Institutsvorstand des neu geschaffene Instituts – bis zum 25. Oktober 2000 in dieser Funktion tätig – gewählt wurde.

Ergänzend zum ZSP wurde 1989 am nunmehrigen Institut für Erziehungswissenschaften die Abteilung für Schulpädagogik und vergleichende Erziehungswissenschaft eingerichtet, ab 1989/90 von Univ.Prof. Dr. Karl Heinz Gruber geleitet.

Univ.Prof. Dr. Friedrich Oswald initiierte 1994/95 die Neugestaltung des „Studienplans für die allgemeine pädagogische Ausbildung und für das Schulpraktikum in der Ausbildung zum Lehrberuf an der Universität Wien“, der am 5. April 1995 von der sog. „Lehramtsstudienkommission“ an der Universität Wien beschlossen wurde. Der Text findet sich in der Dokumentation im Anhang in Abschnitt 13.2.3. abgedruckt.

Dieser in der Folge vom Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr aus Kostengründen sistierte und daher niemals gültige Studienplan umfasste wesentliche Verbesserungen sowohl im Curriculum als auch im inhaltlichen bzw. thematischen Bereich.

In der Präambel werden die neuen Grundsätze formuliert:

„Mit dem vorliegenden Studienplan wird eine Verbesserung in der Ausbildung zum Lehrberuf für die Studierenden der Universität Wien angestrebt; alle inhaltlichen und strukturellen Neuerungen sind in dieser Intention begründet.

Im Rahmen der Studien-Eingangsphase, die auf Grund der Novellierung 1992 des Allgemeinen Hochschul-Studiengesetzes (BGBl 306/1992) einzurichten ist, werden einführende Lehrveranstaltungen angeboten; sie sollen bereits am Beginn des Studiums die Orientierung auf ein sozialwissenschaftlich begründetes Berufsverständnis ermöglichen.

Das Konzept der allgemeinen pädagogischen Ausbildung sieht Wahlpflichtfächer und differenzierende Unternehmungen bei Lehrveranstaltungen vor (Proseminare oder Vorlesungen in Kombination mit Exkursionen, Arbeitsgemeinschaften oder Konversatorien); eine mehr personorientierte und im Verständnis der Persönlichkeitsbildung wirkende Ausbildung ist damit intendiert.

Schließlich wird eine Änderung der Durchführung des Schulpraktikums durch die Vorleistungen der Studien-Eingangsphase möglich. Hier kann ein integratives Konzept verwirklicht werden, das pädagogische, fachdidaktische und schulorientierte Kriterien der Lehr- und Lernplanung und der Evaluation des Lehrens und Lernens bewusst werden und in das Berufsbild aufnehmen lässt.“

(Studienplan für die allgemeine pädagogische Ausbildung etc.,
Beschluss vom 5.4.1995, Präambel)

Wesentliche Strukturelemente und inhaltliche Bereiche dieses Studienplans finden sich in Entsprechung zum vorangegangenen UOG 1993 und auf Grund der Vorgaben des erst nach diesem sistierten Studienplan 1995 ausgearbeiteten UniStG 1997 auch im Studienplan 2000:

- Gesamtumfang der pädag.-wissenschaftl. Berufsvorbildung mit 14 SSSt
- Studieneingangsphase mit integrativem Gesamtkonzept (Studienplan 2000: hier nur 3 SSSt statt 4 SSSt)
- Wahlpflichtfächer mit pädagogischem bzw. psychologischem Schwerpunkt
- fächerübergreifende Zusammenarbeit zwischen Fachdidaktik, der Erziehungswissenschaft, der (Schul-)Psychologie und der Fachwissenschaft bzw. mit Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern
- personenorientierte und der Persönlichkeitsbildung dienende Ausbildungsteile (Supervision)
- Auseinandersetzung mit der eigenen Schulerfahrung
- Betonung des Themenbereichs „Schule und Gesellschaft“
- frühzeitige Konfrontation mit dem Berufsbild Lehrerin/Lehrer
- frühzeitiger Praxiskontakt

Andrerseits wurden zukunftsweisende Ansätze des Studienplans 1995 – wie die

- o Implementierung einer mehrere Semesterstunden umfassenden Projektstudie in den Studiengang,
- o die besondere Berücksichtigung der Pädagogischen Psychologie und
- o die besondere Berücksichtigung der Psychologie des „Kindes-, Jugend- und Jung-Erwachsenen-Alters“ und
- o die Zusammenführung der Einführungs- und der Übungsphase – jeweils fachbezogen – in einer umfassenden und fachsbereichs-übergreifend organisierten vierstündigen Lehrveranstaltung –

nicht im Studienplan 2000 für das Lehramt weitergeführt.

4.6. DAS INSTITUT FÜR DIE SCHULPRAKTISCHE AUSBILDUNG DER UNIVERSITÄT WIEN

Mit 1. Jänner 2000 wurde das „Zentrum für das Schulpraktikum“ entsprechend einer Entscheidung des akademischen Senats vom 10. Juni 1999 nach dem UOG 1993, § 44 als (interfalkultäres) Institut für die Agenden der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit der Zuordnung zur Universitätsleitung als „Institut für die schulpraktische Ausbildung“ weitergeführt. Mit Senatsbeschluss vom 28.10.1999 wurden folgende Aufgabenbereiche dem Institut für die schulpraktische Ausbildung zugewiesen:



- Die schulpraktische Organisation, d.i. die Organisation der schulpraktischen Ausbildung der Lehramtsstudierenden laut UniStG 1997, Anlage 1.3.6
- Die Ausbildung der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer für das Schulpraktikum (in Absprache mit dem jeweiligen Stadt- bzw. Landesschulrat auch für das Unterrichtspraktikum)
- Die (Weiter-)Entwicklung des Curriculums für diesen Universitätslehrgang
- Unterrichtsbezogene Forschung im Bereich der Aufgabenstellung des Instituts
- Die allgemeine pädagogische Ausbildung der Lehramtsstudierenden gemäß UniStG 1997, Anlage 1.3.4 (zur Sicherstellung eines Gesamtangebotes an der Universität Wien)
- Anerkennungen – das sind studienmäßige Anrechnungen – gemäß § 59 UniStG 97 (Dieser Bereich wurde nachträglich seitens des Rektorenteams der Universität Wien dem Institut überantwortet.)

Die Errichtung des Instituts ist mit der Auflage der Evaluation innerhalb der ersten zwei Jahre des Bestehens verbunden. Gegenstand der Evaluation sind:

- Kompetenzdifferenzierung innerhalb des Instituts entsprechend den Aufgabenbereichen
- Koordination mit den Studiendekanen und den Fachinstituten
- Kooperation mit dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Wien
- Differenzierung vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Wien im Bereich der Schnittstelle Forschung
- Ressourcennutzung (vor allem bezüglich des zugeteilten Personals)
- Ansätze und Vorschläge zur Verbesserung der (allgemeinen) pädagogischen Ausbildung
- Studienplan für die allgemeine pädagogische Ausbildung

Das Institut hat gem. UniStG 1997, Anlage 1.3.4 die gesamte allgemeine pädagogische Ausbildung der Lehramtsstudierenden sicherzustellen. Dies erfolgt durch die Möglichkeit, von sich aus Lehrveranstaltungen dem Rektor vorzuschlagen, und durch die Koordination des einschlägigen Lehrangebotes der fachzuständigen Universitätsinstitute (Institut für Erziehungswissenschaft, Institut für Psychologie u.a.).

Ein Beirat hat den für die Lehre zuständigen Rektor bzw. Vizerektor in Hinblick auf die Koordinierung der Vorstellungen einzelner Fakultäten und Universitäten zu beraten. In diesen Beirat sind einzuladen:

- 1.) jeweils ein Vertreter der Geisteswissenschaftlichen (ab 2001: Geistes- und Kulturwissenschaftlichen) Fakultät, der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät (ab 2001 Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften), der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät (ab 2001 Fakultät für Wirtschaftswissenschaften und Informatik), der Katholisch-Theologischen, der Evangelisch-Theologischen und der Formal- und Naturwissenschaftlichen Fakultät (ab 2001 Fakultät für Naturwissenschaften und Mathematik) der Universität Wien – nach Möglichkeit der jeweilige Studiendekan –,
- 2.) jeweils ein vom jeweiligen Rektor bzw. Vizerektor nominierter Vertreter der Technischen Universität Wien, der Universität für angewandte Kunst, der Akademie der bildenden Künste, der Universität für Musik und Darstellende Kunst,
- 3.) vier Vertreter der Lehramtsstudierenden und
- 4.) Auskunftspersonen – dazu zählen z.B. der Institutsvorstand des Instituts für die schulpraktische Ausbildung und Vertreter anderer fachlich nahestehender Institute.

Die Diskussion über unterschiedliche Auffassungen innerhalb des Instituts für Erziehungswissenschaft bezüglich des Instituts für die schulpraktische Ausbildung in der Nachfolge des Zentrums für das Schulpraktikum der Universität Wien wurde in der Institutsversammlung vom 11.10.1999 mit einem konstruktiven Konsens abgeschlossen, durch den eine Differenzierung der Arbeitsbereiche und die notwendige Kooperation geklärt wurde.

Der umfassende Aufgabenbereich des Instituts für die schulpraktische Ausbildung an der Universität Wien lässt sich an einigen Zahlen ermessen: Im Studienjahr 2000/2001 absolvierten 1454 Lehramtsstudierende erfolgreich die Einführungsphase (511 Studierende) oder Übungsphase (943 Studierende) des Schulpraktikums – das ist der im Besonderen praxisorientierte Abschnitt des Lehramtsstudiums –, 575 Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer an ca. 200 Schulen in fast allen österreichischen Bundesländern betreuten die Studierenden. 936 Studienabschlussbescheinigungen (Lehramt) wurden am Institut im Studienjahr 2000/2001 ausgestellt, das sind rund zwei Drittel aller Studienabschlüsse von Lehramtsstudierenden an österreichischen Universitäten (vgl. Spitzauer 2001). Insgesamt arbeiten rund 1000 Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer mit dem Institut zusammen, das auch die entsprechenden Ausbildungslehrgänge gemeinsam mit den Pädagogischen Instituten von Wien und Niederösterreich gestaltet.

Der akademische Senat bzw. die entsprechende Arbeitsgruppe des akademischen Senats der Universität Wien achtete darauf, das Institut als *interfakultäres* Institut zu errichten, um so entsprechend der konkreten Aufgabenstellung die Autonomie der Universität Wien zu wahren und die zukünftige Zusammenarbeit mit den anderen Universitäten am Universitätsstandort Wien und mit den Nachfolgeinstitutionen der Pädagogischen Akademien zu sichern.

Institute mit ähnlichen bzw. gleichen Arbeitsbereichen gibt es an der Universität Salzburg (Interfakultäres Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung), an der Universität Innsbruck (Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung) und an der Universität Graz (Lehrinstitut für das Schulpraktikum) – jeweils interfakultär und auch prinzipiell interuniversitär ausgerichtet.

Herausforderung für das Institut für die schulpraktische Ausbildung ist, die Relevanz der Inhalte im Rahmen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung bzw. pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung zu überprüfen und sinnvoll zu koordinieren, das Konzept für die pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung umfassend neu zu strukturieren bzw. weiterzuentwickeln und eine effiziente,

zielführende Verknüpfung der universitären und der postuniversitären Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erreichen.

Nach dem Rücktritt von Univ.Prof. Dr. Friedrich Oswald als Institutsvorstand des Instituts für die schulpraktische Ausbildung aus gesundheitlichen Gründen wurden von der Institutskonferenz am 25. Oktober 2000 der bisherige stellvertretende Institutsvorstand Univ.Prof. Dr. Bernd Hackl zum Institutsvorstand und Prof. Mag. Klaus Pollheimer zum stellvertretenden Institutsvorstand gewählt.



*Insitutslogo ab 2001
Entwurf: Bernd Hackl*

Zu den aus den sich wandelnden Anforderungen an die universitäre Lehrerbildung sich ergebenden Schwerpunkten bzw. Forschungsvorhaben – ein erst seit Jänner 2000 zugeordneter Bereich! – zählen vor allem Fragen der Professionsforschung im Bildungsbereich bzw. in der Lehrerbildung, die Neugestaltung wesentlicher Studienbereiche in Hinsicht auf die Implementierung der Neuen Medien bzw. der elektronisch unterstützten Informationstechnologien in den Studienablauf (E-learning), Fragen der Begabungs- und Begabtenförderung und die konkrete Umsetzung des Studienplans 2000 am autonom strukturierten Universitätsstandort Wien.

Als europaweite Zielvorstellungen bilden diese Aspekte in Übereinstimmung mit der Erklärung der europäischen Bildungsminister vom 19.6.1999 in Bologna – Kompatibilität und Vergleichbarkeit der europäischen Hochschulsysteme – und in Übereinstimmung mit den Schlussfolgerungen des Vorsitzes des europäischen Rates vom 23./24.3.2000 in Lissabon – Beseitigung aller Hindernisse für die Mobilität von Lehrern und Schulung aller Lehrer im Umgang mit Neuen Medien – die wesentliche Herausforderung für die Arbeit der Institutsmitglieder.

5. EVALUATION – DEFINITION UND EINORDNUNG

Die Schwierigkeit einer überzeugenden Definition des Begriffes „Evaluation“ zeigt sich an der Vielfalt von Definitionen (vgl. Wottawa&Thierau 1998, S. 13ff., Hanschitz 1999, S. 11 f.) und in der Schwierigkeit der Abgrenzung von verwandten Begriffen wie Erfolgskontrolle, Qualitätskontrolle, Wirkungskontrolle, Bewertungsforschung, Effizienzforschung.

Sprachlich führt das Fremdwörterbuch des Verlags Duden das Wort Evaluation auf lateinisch-französisch-englische Wurzeln zurück und übersetzt es mit

- „ a) Bewertung, Bestimmung eines Wertes;
- b) Beurteilung von Lehrplänen und Unterrichtsprogrammen“

(Duden 1990, S. 233) und ordnet die zweite Übersetzung vor allem dem pädagogischen Bereich zu. Im Fremdwörterbuch von Kehrein aus dem Jahre 1876 findet sich nur die Form „Evalvation“, hier übersetzt mit „Schätzung, Wertbestimmung“ (Kehrein 1876, S. 168). Diese eingeeengte Bedeutung hat sich im Französischen erhalten: *évaluation* wird mit Taxierung, Berechnung, Schätzung („*évaluation des frais*“: Kostenvoranschlag) übersetzt (vgl. Langenscheidt 1978, S. 530).

Die Verbreitung des Begriffes Evaluation war bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts im Deutschen sehr begrenzt. Im früher sehr populären und offiziellen „Verdeutschungsbuch“ von Eduard Engel (5. Auflage, 1928) wird der Begriff nicht erwähnt und daher auch nicht „eingedeutscht“.

Evaluation wird als Terminus in der Diskussion innerhalb des deutschen Sprachraums zwar erst seit wenigen Jahrzehnten verwendet, der damit gegebene Begriffsinhalt wird aber bereits seit langem zB durch „Visitation“ – hier vor allem im kirchlichen Bereich, aber auch im politischen und im universitären Bereich (vgl. Kozar 1999, S. 13) – oder durch die Formulierung wie „Hoher Besuch“ umschrieben. Evaluation hat in dieser Form eine bis in die Antike zurückreichend und bereits im Spätmittelalter reich belegte Tradition (vgl. Kozar 1999, S. 13 f.; Hanschitz 1999, S. 14 ff.).

In der deutschen Sprache ist der Bedeutungsinhalt nun sehr breit aufgefächert und wird zB als der Versuch definiert, „durch Beurteilen, Analysieren, Einschätzen, Kritisieren, Bewerten, Inspizieren, Einstufen, Testen etc. den Vorzug, Wert und/oder Nutzen von etwas zu bestimmen.“ (Kozar 1999, S. 10f.)

Prinzipielle Übereinstimmung besteht darüber, dass Evaluation Handlungsalternativen bewertet und aus dieser Ausgangssituation heraus ziel- und zweckorientiert ist. Praktische Maßnahmen, konkrete Handlungsvorgaben werden überprüft, in der Folge möglicherweise verbessert oder als mögliche Handlungsalternativen realisiert. (vgl. Wottawa&Thierau 1998, S. 14)

Evaluation bedeutet daher

- die Beurteilung eines gegebenen Sachverhaltes, eines persönlich bedingten Verhaltens oder auch der Aufgabenvollziehung einer Institution auf Grund bestimmter, nachvollziehbarer und überprüfbarer Wertmaßstäbe und Kriterien,
- aber ebenso die Auswahl von Handlungsorientierungen im Sinne der strukturell-funktionalen Theorie und
- drittens in der empirischen Sozialforschung die begleitende, kontrollierende Beurteilung und Wertung praktischer Maßnahmen bzw. sozialer Interventionen (Therapiemaßnahmen etc.) in bestimmten abgegrenzten Bereichen bereits während des Verlaufs und
- ist auch ein umfassendes System, um das Verhältnis Ziel – Mittel zu bewerten und ermöglicht gerade dadurch die Einleitung umfassender Kommunikationsprozesse. (vgl. Hanschitz 1999, S. 114. f.)

In diesem allgemeinen Sinne kann die an der Universität Wien in periodischen Abständen vorgeschriebene Lehrevaluation „als kommunikativer Vorgang über die Lehre und deren Qualität an Hochschulen verstanden werden.“ (Bargel&El Hage 2000, S. 207)

Durch dieses bereits öfters erwähnte konstitutive Merkmal der Wertung grenzt sich Evaluation klar von den klassischen sozialwissenschaftlichen Methoden ab: Evaluation ist nicht „wertfrei“, sie erfordert gleichzeitig Einstufung und Inter-

pretation – in dieser Arbeit und hier vor allem auch in den zusammenfassenden Abschnitten gegeben.

Evaluationsvorhaben rechtfertigen sich nicht auf Grund des Findens von absoluten Wahrheiten, sondern auf Grund ihres Beitrages zu einem Entscheidungsprozess bzgl. der Auswahl von Verhaltensalternativen, der in jedem Fall ein Ergebnis erbringen muss (vgl. Bargel&El Hage 2000).

Und: „Evaluation ist eine soziale Aktivität“ (Hanschitz 1999, S. 11), da es sich um einen Prozess handelt, an dem verschiedene Personengruppen beteiligt sind, und scheint geeignet zu sein, die gerade auch im Hochschulbereich vielfach geforderte Transparenz und Reflexivität herzustellen (vgl. Hanschitz 1999, S. 12).

Die Vielfalt der möglichen Definitionen für den Begriff Evaluation wird auch in diesem kurzen Abriss ansatzweise deutlich. Bereits 1967 hat Suchmann die Unterscheidung von Evaluation und Evaluationsforschung vorgeschlagen:

- „Evaluation (Bewertung): Prozess der Beurteilung des Wertes eines Produkts, Prozesses oder Programms, was nicht notwendigerweise systematische Verfahren oder datengestützte Beweise zur Untermauerung einer Beurteilung erfordert.
- Evaluation research (Evaluationsforschung): explizite Verwendung wissenschaftlicher Forschungsmethoden und – techniken für den Zweck der Durchführung einer Bewertung. Evaluationsforschung betont die Möglichkeit des Beweises anstelle der reinen Behauptung bzgl. des Wertes und Nutzens einer bestimmten sozialen Aktivität.“ (Wottawa&Thierau 1998, S.13) Evaluationsforschung umfasst vor allem die „systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung des Konzeptes, des Untersuchungsplanes, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme“ (Bortz&Döring 1995, S.96), es geht daher um die Bewertung von konkreten Maßnahmen.

Diese Differenzierung konnte sich nicht durchgehend durchsetzen, in der Literatur werden beide Begriffe häufig synonym verwendet.

Aus mehreren Gründen zählt die Evaluation eines beruflich orientierten Aus-/Bildungsprogrammes zu den besonders schwierigen Vorhaben:

- „Die rückblickende Bewertung einer berufsqualifizierenden Ausbildung zu irgendeinem Zeitpunkt (...) hängt stark von der jeweiligen subjektiven Befindlichkeit ab und hat daher nur eingeschränkte Gültigkeit. Untersuchungen belegen, dass mit der zeitlichen Distanz zur Ausbildung deren positive Bewertung im Allgemeinen zunimmt.“ (Kroath&Mayr 1996, S. 13) Daraus lässt sich schließen, dass in der vorliegenden Studie die kritische Auseinandersetzung im Vordergrund steht und diese Haltung auch – wie aus den subjektiv-wertenden Stellungnahmen in den ergänzenden Textbeiträgen übereinstimmend hervorgeht – eine wesentliche Motivation für die Bearbeitung des Fragebogens war, es sollte eine positive Änderung erreicht werden.
- „Eine klare Differenzierung von Kompetenzen, die in der Ausbildung erworben wurden, und solchen, die „on the job“ erworben wurden, ist nicht möglich.“ (Kroath&Mayr 1996, S. 13) Die Befragten waren meist noch nicht in die konkrete Berufstätigkeit eingestiegen, differenzieren aber deutlich zwischen den verschiedenen Bereichen (zB Nachhilfe, Arbeit in Jugendgruppen, familiäre Erfahrungen u. a.), in denen als grundlegend erkannte offenbar notwendige pädagogische Grundkompetenzen erworben wurden.
- „Ein optimales Evaluationskonzept (...) müsste zwischen der Veränderung (Entwicklung) einer professionellen *Einstellung* und der Entwicklung von professionellen *Kompetenzen* unterscheiden. Dies würde eine Längsschnittuntersuchung einer repräsentativen Ausbildungsstichprobe von Lehramtsstudent/inn/en (...) erfordern.“ (Kroath&Mayr 1996, S. 14) In der vorliegenden Arbeit wird versucht, durch eine klare Untergliederung diese deutlich zu unterscheidenden Bereiche voneinander abzugrenzen, Näheres dazu findet sich in den Kapiteln 6, 7, 8 und 9.
- „Ausbildungsevaluationen haben nur dann Sinn, wenn sie aus neutraler Perspektive Daten erzeugen, die *nicht* an kollegiale Loyalität gebunden sind. Die Unterscheidung „interne“ versus „externe“ Evaluation ist aus

diesem Grunde sinnlos, weil *interne* Evaluationen nur mehr oder wenigstens wohlmeinende Selbstreflexionen sein können. Sie stoßen sofort an Grenzen, wenn die Interessen von Fächern oder die Selbstsicht von Personen berührt sind. Ausbildungsevaluationen sind aber keine internen Beratungen, die Fachgrenzen und Kollegen zu beachten haben. Sie werden neutralen Stellen, zum Beispiel Kompetenzzentren oder Forschungsstellen übertragen, die auch Gewähr leisten, dass die Erhebungen *regelmäßig* erfolgen. Nur so können Schwankungen registriert und können Effekte des Entwicklungsauftrages beschrieben werden.“
(Oelkers 2000, S. 138, Kursivsetzung im Originaltext)

Die vorliegende Studie nähert sich durch eine möglichst umfassende Fragestellung, die zu einer (Be-)Wertung aus einer bewussten Außensicht führen soll, durch die möglichst wertfreie Formulierung offener Fragen und durch die Zurückstellung weiterführender Interviews, in denen eine persönliche Beeinflussung kaum zu vermeiden gewesen wäre, eben so weit wie unter den gegebenen Umständen möglich einer distanzierten Außensicht. Im Sinne einer summativen Evaluation wird „die Wirksamkeit einer vorgegebenen Intervention“ (Bortz&Döring 1995, S. 107) zusammenfassend beurteilt.

Der Vergleich mit der ZSP-Studie 1991 und – in einzelnen Aspekten – weiterer Untersuchungen ermöglicht es, zumindestens in etlichen konkreten Ansätzen die oben zitierten Schwankungen und Effekte des Entwicklungsauftrages deutlich zu machen, ohne dass dadurch eine formative Evaluation angestrebt wird. Die formative Evaluation erstellt regelmäßig Zwischenergebnisse, um die laufende Intervention zu modifizieren oder zu verbessern (vgl. Bortz&Döring 1995, S. 107).

Vor allem in zwei Bereichen kann Evaluation (vgl. Hanschitz 1999, S.28 f.) dennoch eine Antwort geben:

- ✓ Bezüglich einer Kosten/Nutzen-Analyse

(Wird das Programm seinen vorgegebenen Zielen gerecht?

Welche Kosten entstanden dadurch?

Gibt es andere, effizientere Möglichkeiten des Mitteleinsatzes?

Welche Vorteile erhielt dadurch welche Gruppe, welche Person?)

✓ und bezüglich einer Kosten/Effektivitäts-Analyse

(Wurde das vorgegebene Ziel tatsächlich erreicht? Welche Folgen –

„Effekte“ – entstanden nachprüfbar auf Grund des Programms?

Sind diese Folgen tatsächlich auf das Programm und die geplanten bzw. gesetzten Maßnahmen zurückzuführen – oder auf andere Faktoren?

Gibt es negative („unerwünschte“) Auswirkungen?

Sind diese das notwendige Ergebnis der gesetzten Maßnahmen oder sind diese negativen Auswirkungen das Ergebnis anderer Faktoren?)

(vgl. Hanschitz 1999, S. 28).

Die vorliegende Arbeit ist für das Sample der Studierenden prinzipiell als Interim-Evaluation, als Prozessevaluation mit strategisch-operativer Informationsfunktion, operativ-strategischer Informationskontrolle (Wirkungsprognose) und auch als Designevaluation (Konzeptevaluation) ausgerichtet und stellt sich u.a. den Fragen, ob das Programm – das pädagogische Begleitstudium und die schulpraktische Ausbildung der Lehramtsstudierenden – plangemäß umgesetzt wird, im Programmablauf effizient ist, ob Änderungen notwendig sind, welche Rückschlüsse bezüglich der Effektivität und Effizienz gezogen werden können.

Dies erweiternd und zugleich ergänzend dazu ist die Befragung der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer grundsätzlich als Ex-post-Evaluation, das heißt als Wirkungsanalyse mit strategischer Informationskontrolle, Designevaluation bzw. Konzeptevaluation (mit strategischer Informationsfunktion) und begleitender Prozessevaluation konzipiert. Fragenbereiche, ob das Programm die erwarteten Wirkungen erbracht hat, ob es planmäßig und im Ablauf effizient und effektiv umgesetzt wird, ob Konzept und Design geeignet sind und welche Schlüsse bezüglich der Implementierung zukünftiger Programme gezogen werden können, werden besonders betont (vgl. dazu Hanschitz 1999, S.34).

„Evaluation von Lehre und dem Lernen an sich soll dazu dienen, den Grad ihrer Reflexivität zu erhöhen und somit eine Möglichkeit darstellen, die Wirksamkeit der Lernsituation zu überprüfen.“ (Gerl 1983, S. 23; zitiert nach Hanschitz 1999, S. 12)

Inwiefern die Ergebnisse dieser Untersuchung nachhaltige Wirkung zeigen oder nur punktuell und begrenzt bleiben, ist offen. Die Studierenden und auch die befragten Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer erhoffen durch diese Untersuchung nachhaltige Veränderungen, wie vor allem aus den Textergänzungen hervorgeht (vgl. zu diesem Aspekt auch Bargel&El Hage 2000, S. 221).

6. IS-STUDIE 2001 – ORGANISATORISCHER ABLAUF, AUSWERTUNGSGRUNDLAGEN UND DARSTELLUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

6.1. ORGANISATORISCHER ABLAUF

6.1.1. VORAUSSETZUNGEN UND ALLGEMEINE ANGABEN

Als Termin für die Befragung wurde in Absprache mit dem Institutsvorstand des Instituts für die schulpraktische Ausbildung, Univ.-Prof. Dr. Friedrich Oswald, das Wintersemester 2000/2001 gewählt.

Die Fragebögen wurden den Studierenden ausschließlich im Rahmen der Anmeldung zur Einführungsphase und zur Übungsphase des Schulpraktikums am Institut für die schulpraktische Ausbildung persönlich – gemeinsam mit einem entsprechenden Begleitschreiben und mit mündlichen Erläuterungen – übergeben. Jenen Studierenden, die an anderen Universitäten oder Instituten die Einführungsphase bzw. die Übungsphase absolvierten, konnte aus organisatorischen Gründen kein Fragebogen übermittelt werden.

Den von den Studierenden im Rahmen der Übungsphase (Anmeldetermin Oktober 2000) genannten Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern wurden die Fragebögen gemeinsam mit den für die Durchführung der Übungsphase notwendigen organisatorischen Unterlagen postalisch im Rahmen der Aussendung des Instituts für die schulpraktische Ausbildung übersendet. Im Begleitschreiben wurde auf die Umfrage hingewiesen und um zeitgerechte Rücksendung gebeten. Die Leiterinnen und Leiter der Lehrveranstaltungen zur Einführungsphase wurden brieflich ersucht, die Studierenden auf den Fragebogen und auf die zeitgerechte Rücksendung hinzuweisen.

6.1.2. AUSGABE UND RÜCKÜBERMITTLUNG DES FRAGEBOGENS FÜR LEHRAMTSSTUDIERENDE

Die Ausgabe der Fragebögen an die Lehramtsstudierenden erfolgte während der Anmeldetage gemeinsam mit der Anmeldung zur Einführungs- oder Übungsphase des Schulpraktikums am Institut für die schulpraktische Ausbildung:

Einführungsphase des Schulpraktikums:

Anmeldetermin Oktober 2000: 2. Oktober und 3. Oktober 2000

Ausgabe des Fragebogens (Grundbogen)

vom 2. Oktober bis zum 6. Oktober 2000 (einschl. Nachmeldungen).

Zahl der Studierenden: 173 Studierende

Insgesamt wurden 158 Fragebögen (EPH)

den Studierenden übermittelt.

Lehramtsstudierenden mit – aus Studiengründen – vorgezogener Anmeldung wurde aus organisatorischen Gründen kein Fragebogen übermittelt. In einigen wenigen Fällen wurden Fragebögen irrtümlich oder aus administrativen Gründen während der Anmeldung nicht übergeben.

Übungsphase des Schulpraktikums:

Anmeldetermin Oktober 2000: 4. Oktober bis 6. Oktober 2000

Ausgabe des Fragebogens (Gesamtbogen und – falls zutreffend – Ergänzungsbogen für die zweite oder dritte Übungsphase)

vom 4. Oktober bis 8. Oktober 2000 (einschl. Nachmeldungen).

Zahl der Studierenden: 268 Studierende

Insgesamt wurden 224 Fragebögen

(davon 181 Gesamtbögen [ÜPH]

und 43 Ergänzungsbögen [EÜPH])

den Studierenden übermittelt.

Anmeldetermin Jänner 2001: 8. Jänner bis 10. Jänner 2001

Ausgabe des Fragebogens (Gesamtbogen und – falls zutreffend – Ergänzungsbogen für die zweite oder auch dritte Übungsphase)

vom 8. Jänner bis 12. Jänner 2001 (einschl. Nachmeldungen).

Zahl der Studierenden: 147 Studierende

Insgesamt wurden 113 Fragebögen

(davon 89 Gesamtbögen [ÜPH]

und 24 Ergänzungsbögen [EÜPH])

an Studierende ausgegeben.

Studierenden mit – aus Studiengründen – vorgezogener oder deutlich verspäteter Anmeldung wurde bei beiden Terminen aus organisatorischen Gründen kein Fragebogen übermittelt. In etlichen Fällen wurden irrtümlich oder auch aus administrativen Gründen kein Fragebogen während der Anmeldung übergeben.

Im Gesamten wurden im Rahmen der Anmeldung zur Übungsphase (WS 2000/2001) am Institut für die schulpraktische Ausbildung

337 Fragebögen (ÜPH und EÜPH)

(Gesamtbogen und – falls zutreffend – Ergänzungsbogen für die zweite oder dritte Übungsphase) an Studierende ausgegeben.

Die oben genannten Studentinnen- und Studentenzahlen – und auch die der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer – unterscheiden sich von den in der Jahresstatistik des Instituts für die schulpraktische Ausbildung veröffentlichten Werten (vgl. Spitzauer 2001), da bezüglich der Studierenden nur die in den Räumlichkeiten des am Instituts direkt vorgenommenen Anmeldungen berücksichtigt wurden und nicht auch die an anderen Instituten (und unter Umständen zu anderen Zeitpunkten) getätigten Anmeldungen. Daraus ergibt sich auch die gegenüber der Jahresstatistik geringere Zahl von Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern.

Die Fragebögen konnten per Post, über die Portiere der Universität oder persönlich über das Institut für die schulpraktische Ausbildung (Sekretariat, Sammelkästen in den Institutsräumen) rückübermittelt werden.

Bis zum 1. Juli 2001 am Institut für die schulpraktische Ausbildung eingelangte Fragebögen:

Einführungsphase – Grundbogen (EPH)

44 Fragebögen (EPH),

das sind 27,85 %

von insgesamt 158 zur Einführungsphase ausgegebenen Bögen.

Übungsphase – Gesamtbogen (ÜPH)

87 Fragebögen,

das sind 32,22 %

von insgesamt 270 ausgegebenen Gesamtbögen.

Übungsphase – Ergänzungsbogen (EÜPH)

13 Fragebögen,

das sind 19,40 %

von insgesamt 67 ausgegeben Ergänzungsbögen.

Dies ergibt bezüglich der Übungsphase insgesamt

100 Fragebögen (ÜPH und EÜPH),

das sind 29,67 %

aller 337 zur Übungsphase ausgegebenen Bögen.

An Studierende wurden im Gesamten (Einführungsphase und Übungsphase) 495 Fragebögen ausgegeben, die Rücklaufquote beträgt für diese beiden Bereiche insgesamt 144 Stück, das sind 29,09 %.

Noch im Wintersemester 2001/2002 und im Sommersemester 2002 langten ausgefüllte Fragebögen am Institut für die schulpraktische Ausbildung ein, die für die Auswertung aber nicht mehr berücksichtigt werden konnten.

Die Rücklaufquote ist in Summe im Vergleich zu ähnlichen Umfragen zufriedenstellend. Dass dennoch nicht ein höherer Wert an Rückmeldungen erreicht wurde, hat mehrere unterschiedliche Gründe.

Grundsätzlich problematisch war es wohl, den Fragebogen bei der Anmeldung, also einige Zeit vor Absolvierung der entsprechenden Lehrveranstaltung, zu übermitteln. Eine korrekte Bearbeitung der Fragen kann ja erst gegen Ende oder nach Abschluss der Lehrveranstaltung erfolgen – und hier ist die große zeitliche Distanz sehr hinderlich. Aus organisatorisch-administrativen Gründen war hier aber keine andere zielführende Lösung möglich.

Obwohl alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts für die schulpraktische Ausbildung sich bemühten, die Studierenden vor und bei der Anmeldung zum Schulpraktikum ausreichend über den Fragebogen zu informieren, war hier doch – wie aus einzelnen mündlichen Rückmeldungen seitens der Studierenden zu erfahren war – eine unterschiedliche Gewichtung dieses Anliegens zu bemerken. Für etliche Studierende war der unüblich große Umfang des Fragebogens

– sowohl auf die Fragen- als auch auf die Seitenzahl bezogen – und doch auch die inhaltliche Anforderung ein Hindernis, wie in persönlichen Gesprächen deutlich wurde.

Eine wesentliche Schwierigkeit war im Bereich der Einführungsphase der Endtermin der Rücksendung (Dezember 2000), da zwar die meisten, aber eben nicht alle Seminare zur Einführungsphase in geblockter Form im Oktober bzw. Anfang November stattfanden und Ende November bereits abgeschlossen waren. Offensichtlich gerieten die Fragebögen dadurch leicht in Vergessenheit.

Anders gelagert ist die zeitliche Problematik im Rahmen der Übungsphase. Entgegen den für das WS 1999/2000 erhobenen Daten schlossen viele Studierende die Übungsphase (Anmeldetermin Oktober) erst Mitte Jänner ab. Der Rücksendetermin Ende Dezember erlaubte daher für einige Studierende noch keine abschließende Beurteilung der Übungsphase, in geringer Zahl wurden Fragebögen daher auch unvollständig ausgefüllt übermittelt.

Auffällig ist die deutlich geringere Rücklaufquote im Bereich der Ergänzungsbögen für die im zum gleichen Anmeldetermin absolvierte zweite oder dritte Übungsphase. Offenbar wurde hier – wie in persönlichen Gesprächen im Nachhinein bestätigt wurde – der Gesamtbogen als ausreichend betrachtet. Im Falle von mehreren Übungsphasen wurde nur ein wenig aussagekräftiger Mittelwert im Fragebogen angegeben.

6.1.3. AUSGABE UND RÜCKÜBERMITTLUNG DES FRAGEBOGENS FÜR BETREUUNGSLEHRERINNEN UND BETREUUNGSLEHRER

An Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer wurden zum Termin Oktober 2000 insgesamt

132 Fragebögen (BL)

per Post übermittelt.

Die entsprechenden Unterlagen wurden den Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern ab 19. Oktober 2000 überwiegend per Post zugesandt, in einzelnen Fällen auch persönlich übermittelt.

Da die zum Jännertermin 2001 von den Studierenden gewählten Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer im Schulpraktikum zum größten Teil mit denen des Oktobertermins 2000 ident waren, wurde diesen keine Fragebögen übermittelt.

Die ausgefüllten und womöglich verbal ergänzten Fragebögen konnten per Dienstpost/Stadtpost bzw. Post, über die Portiere der Universität Wien oder persönlich über das Institut für die schulpraktische Ausbildung (Sekretariat, Sammelkästen) rückübermittelt werden.

Bis zum 10. Juni 2001 langten am Institut für die schulpraktische Ausbildung

78 Fragebögen (BL) ein,

das sind 59,09 %

der insgesamt 132 übermittelten Fragebögen.

Noch im Wintersemester 2001/2002 langten etliche weitere ausgefüllte Fragebögen am Institut für die schulpraktische Ausbildung ein, die für die Auswertung aber nicht mehr berücksichtigt werden konnten. Die Rücklaufquote ist in Summe im Vergleich zu ähnlichen Umfragen zufriedenstellend.

6.2. GLIEDERUNG UND GESTALTUNG DES FRAGEBOGENS

6.2.1. ALLGEMEINE VORAUSSETZUNGEN UND GRUNDLAGEN

Für die inhaltliche und formale Gliederung des Fragebogens waren wesentliche Prämissen entscheidend:

- Die Vergleichbarkeit der Erhebung mit der ZSP-Studie 1991 vom Sommersemester 1991 (vgl. Bünker 1992, Bünker 1993, Bünker 1995, Lederbauer 1992, Lederbauer 1995, Oswald 1995b u.a.) musste gegeben sein;
- die Vergleichbarkeit der Studie mit weiteren Arbeiten zum Thema „Universitäre Berufsvor- und Berufsausbildung für Lehrerinnen und Lehrer“ mit dem Schwerpunkt Österreich (vgl. Pichler-Radealli 1994, Hager 1994, Kroath&Mayr 1996, Klausberger 1997);
- die Einbeziehung demografischer Daten und des Bereichs der persönlichen Befindlichkeit, um die Umfrageergebnisse in einen größeren Zusammenhang stellen zu können – eine detaillierte Auswertung dieser Daten ist für einen späteren Zeitpunkt geplant –;

- die Möglichkeit der Aufbereitung und der Weiterbearbeitung der Datenmenge mittels eines einschlägigen EDV-Programms (SPSS 10.0).

Zu diesen grundlegenden Voraussetzungen kamen vor allem im formalen Bereich weitere wesentliche Vorbedingungen:

- Die Fragebögen mussten vom Umfang her allen Befragten (noch) zumutbar, in der Gliederung klar und übersichtlich gestaltet und im inhaltlichen Zusammenhang logisch aufgebaut sein.
- Daraus folgte die Notwendigkeit der eindeutigen Untergliederung der einzelnen Fragenbereiche und der gegebenen Bewertung bzw. Einstufung.
- Das bedeutete weiters im Besonderen:

Jeder Angabe, jedem Wert und jeder Ergänzung – dies betrifft offene Fragen – wurde eine eindeutig Stellenangabe in Form eines Zifferncodes zugeordnet. Bei jenen Items, die persönlich innerhalb einer sechsteiligen Skala beurteilt werden sollten, wurden daher der

Wert 1 mit „*Stimmt vollkommen, trifft vollständig zu bzw. sehr gut*“ und der

Wert 6 mit „*Stimmt gar nicht, trifft gar nicht zu bzw. sehr schlecht*“ definiert. Zwischenwerte waren entsprechend abzustufen.

Aus Gründen der Übersichtlichkeit und der Vergleichbarkeit der IS-Studie 2001 mit der ZSP-Studie 1991 wird in dieser Arbeit mehrmals der Begriff „Zustimmung“ bzw. „Ablehnung“ verwendet. Der Prozentsatz der Zustimmung ergibt sich – bezogen auf die IS-Studie 2001 und entsprechend der Fragestellung – aus der den Kategorien 1 bis 3 zugeordneten gültigen Fällen, der der Ablehnung aus der Gesamtzahl der den Kategorien 4 bis 6 zugeordneten Fällen. Nähere Angaben über die für die Auswertung herangezogenen Kategorien finden sich auch beim entsprechenden Item.

- Das „Baukastenprinzip“ erleichterte notwendige Variationen für die jeweiligen Zielgruppen bzw. die Zusammenfassung einzelner Bereiche über eine begrenzte Zielgruppe hinaus und ermöglichte die direkte Vergleichbarkeit innerhalb des Gesamtsamples.

6.2.2. DER FRAGEBOGEN FÜR LEHRAMTSSTUDIERENDE

Der Fragebogen für Studierende ist in mehrere Bereiche gegliedert, die je nach der zu befragenden Zielgruppe zusammengefasst wurden. Die jeweiligen Varianten des Fragebogens wurden den einzelnen Gruppen der Studierenden mit einem erläuternden Begleitschreiben übermittelt:

1. Bereich: Demografische Daten – Biografisches
(Items 1.1 bis 1.11.7)
2. Bereich: Persönliches
 1. Abschnitt: Berufsentscheidung – Motivation für den Lehrberuf
(Items 2.1 bis 2.5)
 2. Abschnitt: Persönliche Befindlichkeit
(Items 2.6 bis 2.78)
3. Bereich: Allgemeine pädagogische, schulpraktische, fachdidaktische und fachwissenschaftliche berufliche Vor- und Ausbildung im Rahmen der universitären Lehrerbildung:
 - allgemeine, prinzipielle Stellungnahme
(Items 3.1 bis 3.1.33)
4. Bereich: Schulpraktikum/schulpraktische Ausbildung – Einführungsphase
(Items 4.1 bis 4.13)
5. Bereich: Schulpraktikum/schulpraktischen Ausbildung – Übungsphase
(Items 5.1 bis 5.5.2)
6. Bereich: Gesamteinschätzung der schulpraktischen Ausbildung
(d.h. der Einführungsphase und – wenn bereits absolviert – der Übungsphase)
ergänzt durch abschließende Fragen zur allgemeinen pädagogischen Ausbildung
(Items 6.1 bis 6.1.14 bzw. 6.2.1 bis 6.2.2)
7. Bereich: Gewichtung der einzelnen Bereiche der universitären Lehrerbildung:
 - Fachdidaktik
 - Fachwissenschaft
 - allgemeine pädagogische Ausbildung (Humanwissenschaft)
 - Schulpraktikum/schulpraktische Ausbildung

(Einschätzung der derzeitigen Situation und der zukünftigen
Gewichtung dieser Bereiche im Sinne einer qualitativen
Verbesserung des Lehramtsstudiums)
(Items 6.3.1 und 6.3.2)

Konkrete offene Fragestellungen finden sich in Item 2.5 (*„Für meine Arbeit als Lehrer, Lehrerin sind mir vor allem folgende Werte wichtig:“*), nach Item 3.1.27 und Item 6.2.2, jeweils die allgemeine pädagogische Ausbildung betreffend, und nach Item 6.3.2 (*„Was mir noch wichtig ist, diesem Fragebogen hinzuzufügen:“*).

Die Möglichkeit, den numerisch in Kategorien erfragten Wert durch persönliche verbale Stellungnahmen zu ergänzen, wurde intensiv genutzt:

Studierende/EPH: 80 verbale Ergänzungen/Zusätze,

Studierende/ÜPH/EÜPH: 183 verbale Ergänzungen/Zusätze.

Der Umfang der einzelnen Beiträge schwankt zwischen einzelnen Worten und umfassenden Darlegungen im Ausmaß von mehreren Seiten.

Textergänzungen finden sich aber nicht nur bei den vorgegebenen offenen Fragestellungen, sondern auch als Erläuterung, wenn der vorgegebene Raster als zu wenig aussagekräftig empfunden wurde oder eine konkrete Differenzierung zB bezüglich einzelner Lehrveranstaltungen für notwendig erachtet wurde; in diesem Fall meist mit einem durchaus emotionellen Schwerpunkt. Die Textergänzungen sind auf der beigelegten CD-ROM im Wortlaut wiedergegeben.

Einzelne Aspekte wurden bewusst mehrmals abgefragt, um entsprechende Kontrollwerte zu erhalten. Dazu zählt zB die Items 3.1.27 und 6.2.2 bezüglich einer inhaltlichen Neugewichtung der allgemeinen pädagogischen Ausbildung.

Die einzelnen genannten Bereiche wurden entsprechend der Zielgruppe den einzelnen Varianten der Fragebögen zugeordnet:

Der Grundbogen wurde im Rahmen der Anmeldung zur Einführungsphase ausgegeben und umfasst die Bereiche 1 bis 4 und 6 bis 7, d. h. dass alle Fragen zur Übungsphase des Schulpraktikums (Bereich 5) fehlen.

Der Gesamtbogen wurde im Rahmen der Anmeldung zur Übungsphase an Studierende ausgegeben und umfasst alle Bereiche;
der Ergänzungsbogen wurde im Rahmen der (gleichzeitigen) Anmeldung zur zweiten bzw. dritten Übungsphase an Studierende ausgegeben und umfasst ausschließlich den Bereich 5 (Übungsphase).

Dadurch ist festgelegt, dass alle demografischen, persönlichen Angaben, der Fragenkomplex „Allgemeine pädagogische Ausbildung“ und der Bereich „Einführungsphase des Schulpraktikums“ nur einmal erfasst wurden, andererseits aber die Möglichkeit zu unterschiedlichen Stellungnahmen bezüglich verschiedener Übungsphasen gegeben ist – dies wurde aber offenbar nur von einem eher kleinen Teil der Studierenden in der erhofften Form genutzt.

6.2.3. DER FRAGEBOGEN FÜR BETREUUNGSLEHRERINNEN UND BETREUUNGSLEHRER

Der Fragebogen für Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer (BL) ist ähnlich dem der Studierenden in mehrere Abschnitte gegliedert:

1. Bereich: Demografische Daten – Biografisches - Persönliches
(Items 1.1 bis 1.13)
2. Bereich: Einschätzung der fachwissenschaftlichen
und fachdidaktischen Kompetenz der Lehramtsstudierenden
(Items 2.1 bis 2.7)
3. Bereich: Einschätzung der methodisch-didaktischen Grundkompetenzen
und Fähigkeiten der Studierenden
(Items 3.1 bis 3.1.16)
4. Bereich: Unterrichtsgestaltung seitens der Studierenden
(Items 4.1 bis 4.21)
5. Bereich: Einschätzung der persönlichen Befindlichkeit der Studierenden
in Zusammenhang mit der Unterrichtsgestaltung
(Items 5.1 bis 5.20)
6. Bereich: Einschätzung der persönlichen Befindlichkeit des/der BL
(„Zur Situation des BL“)
(Items 6.1 bis 6.27)
7. Bereich: Fragen der Zusammenarbeit von Schule und Universität
(Item 7.1 bis 7.12)
8. Bereich: Aspekte des Themenbereichs
„*Persönlichkeitsbildung und Schulpraktikum*“
(Items 8.1 bis 8.5)
9. Bereich: Gesamteinschätzung der schulpraktischen Ausbildung
(Items 9.1 bis 9.4)
10. Bereich: Gewichtung der einzelnen Bereiche universitärer Lehrerbildung, d. s.
– Fachdidaktik,
– Fachwissenschaft,
– allgemeine pädagogische Ausbildung (Humanwissenschaft)
– und Schulpraktikum/schulpraktische Ausbildung

(Einschätzung der derzeitigen Situation und der zukünftigen Gewichtung dieser Bereiche im Sinne einer qualitativen Verbesserung des Lehramtsstudiums)

(Items 10.1 und 10.2).

Die Möglichkeit, die überwiegend numerisch erfragten Bereiche durch persönliche verbale Stellungnahmen zu ergänzen, findet sich als offene Fragestellung zum Abschluss des Fragebogens und wurde intensiv genutzt: 76 verbale Ergänzungen erläutern – teilweise sehr umfassend – einzelne Aspekte der Fragestellung. Die Textergänzungen sind auf der beigelegten CD-ROM im Wortlaut wiedergegeben.

6.2.4. GESAMTUMFANG DES FRAGEBOGENS UND DES ERHOBENEN DATENMATERIALS

Der im Rahmen der Anmeldung für die Einführungsphase ausgeteilte Grundbogen (EPH) für Studierende umfasst 156 Items (demografische Angaben und Fragen mit Wertung, numerisch/String) auf neun Seiten.

Der Umfang des Gesamtbogens (ÜPH) für Studierende beträgt insgesamt 228 Items (demografische Angaben und Fragen mit Wertung, numerisch/String) auf zwölf Seiten.

Der weitaus kürzere Ergänzungsbogen (EÜPH), der ausschließlich Fragen zur Übungsphase des Schulpraktikums umfasst, weist 71 Fragen/Items (Fragen mit Wertung/numerisch) auf vier Seiten auf.

Unter der Annahme, dass alle abgegebenen Fragebögen von den Studierenden vollständig ausgefüllt wurden, liegen in Summe

27.623 auszuwertende Angaben bzw. Einstufungen (Studierende)

ohne Textergänzungen für den gefragten Bereich vor. Diese Zahl wird auf Grund einzelner nicht beantworteter Bereiche geringfügig unterschritten.

Der Fragebogen für Betreuungslehrer (BL) umfasst 157 Items (numerisch/String) auf acht Seiten. Unter der Annahme, dass alle Fragebögen vollständig seitens der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer ausgefüllt wurden, liegen in Summe

12.246 auszuwertende Angaben und Wertungen (BL)

ohne Textergänzungen vor.

Alle abgegebenen Fragebögen – Lehramtsstudierende und Betreuungslehrer bzw. Betreuungslehrerinnen – ergeben in Summe einen Gesamtwert von

39.869 Wertungen bzw. Angaben (numerisch/String)

und 339 Textergänzungen,

die im Rahmen dieser Arbeit mit Hilfe des Datenverarbeitungsprogramms SPSS 10.0 aufgearbeitet und ausgewertet wurden.

Dieser Maximalwert wird auf Grund einzelner nicht vollständig beantworteter Items bzw. Fragenbereiche geringfügig unterschritten.

6.3. ZUR DARSTELLUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE BZW. DER AUSWERTUNG

Im Rahmen dieser Arbeit, insbesondere in den Kapiteln 7, 8, 9 und 10, werden die deskriptivstatistischen Untersuchungsergebnisse tabellarisch, in Zusammenfassungen und – wenn möglich und sinnvoll – in Gegenüberstellung zur ZSP-Studie 1991 referiert. Signifikante Werte („Höchstwerte“) sind durch Schattierung innerhalb der tabellarischen Darstellung hervorgehoben.

Die Textformulierung der einzelnen Items in der Gegenüberstellung wurde – in einzelnen Fällen mit geringen textlichen Modifikationen – von der ZSP-Studie 1991 übernommen. Diese Items werden mit dem jeweils am ehesten entsprechenden Item der IS-Studie 2001 verglichen. Einzelne Items der ZSP-Studie 1991 können nicht direkt der IS-Studie 2001 gegenübergestellt werden, werden aber in wenigen Fällen zur Abrundung des Gesamtergebnisses dennoch angeführt. Zum genauen Text der ZSP-Studie 1991 vgl. Oswald 1995b.

Bei deskriptivstatistischen Auswertungen wird neben dem Mittelwert als Vergleichswert in dieser Arbeit meistens auch der Median angegeben. Der Median ist der in der Mitte der geordneten Stichprobenreihe stehende Stichprobenwert (vgl. Bosch 1998, S. 99). Im Gegensatz zum Mittelwert wird der Median durch Extremangaben – oft durch Irrtum bedingt – nicht entscheidend beeinflusst.

Im Rahmen der tabellarischen Darstellung ist zu jedem Item die Zahl der Nennungen in der jeweiligen Kategorie angegeben. Jene Kategorie, in die der Median fällt,

ist durch Fettdruck bzw. durch Unterstreichung und Schattierung deutlich hervorgehoben.

Das bedeutet zB, dass bei Item 3.1.3 (Studierende, EPH und ÜPH)

	1	2	3	4	5	6
3.1.3. <i>Lehrveranstaltungen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung sind praxisbezogen.</i>	1	7	16	19	<u>51</u>	36

innerhalb der Skalierung von

1 (stimmt vollkommen, trifft vollständig zu bzw. sehr gut)

bis

6 (stimmt gar nicht, trifft auf keinen Fall zu, sehr schlecht)

der Median den Wert 5 (Kategorie 5 = trifft meist nicht zu, negativ eingestuft) besitzt und für diese Kategorie insgesamt 51 Nennungen in insgesamt 131 Fragebögen – darunter eine ungültige Nennung, die nicht eigens genannt wird – erhoben wurden.

Alle relativen Häufigkeiten sind bereinigte Werte und beziehen sich ausschließlich auf die gültigen, d. s. die tatsächlich gegebenen Antworten und Einstufungen. Ungültige Nennungen werden daher nicht eigens angeführt, sofern sie die Aussagekraft des jeweiligen Items nicht wesentlich beeinflussen.

Wenn der Median bei einer geraden Zahl von gültigen Fällen einen Zwischenwert ergibt, zB 2,50, so sind jeweils die Kategorien 2 und 3 durch Fettdruck bzw. Unterstreichung deutlich hervorgehoben:

Im Rahmen der Einführungsphase...

	1	2	3	4	5	6
4.5 <i>waren für mich Fallbeispiele und Rollenspiele eine wesentliche positive Erfahrung.</i>	31	<u>29</u>	<u>23</u>	10	11	16

Die Zahl der Häufigkeiten in den übrigen Kategorien ist ebenfalls zu Vergleichszwecken angegeben. Aus Gründen der Übersichtlichkeit ist die Gesamtzahl der Nennungen im Allgemeinen nicht eigens vermerkt, ausgenommen sind einzelne Items, die in überwiegender Zahl nicht beantwortet wurden, wodurch das Ergebnis nicht direkt vergleichbar ist. Die einzelnen Items wurden aber in den meisten Fällen von 90 Prozent bis 100 Prozent der Befragten beantwortet.

Auf Grund von Rundungsfehlern bzw. auf Grund nicht exakt zuordenbarer Angaben ergibt die jeweilige Summe der Mittelwerte in einzelnen Fällen einen Wert, der nicht genau dem von 100 Prozent entspricht.

Wenn sich keine anderslautenden Hinweise finden, so bilden die Grundlage der Auswertung jeweils alle Fragebögen des entsprechenden Samples. Weitere Hinweise dazu finden sich zu Beginn des jeweiligen Kapitels bzw. Bereichs.

Wie bereits erwähnt, wird mehrmals der Begriff „Zustimmung“ bzw. „Ablehnung“ verwendet. Der Prozentsatz der Zustimmung ergibt sich entsprechend der jeweiligen Fragestellung meist aus der den Kategorien 1 bis 3 zugeordneten gültigen Fällen, der der Ablehnung aus der Gesamtzahl der den Kategorien 4 bis 6 zugeordneten Nennungen. Nähere Angaben über die für die Auswertung herangezogenen Kategorien finden sich auch beim entsprechenden Item. Diese vergleichende Darstellung bildet meist einen eigenen Unterabschnitt des jeweiligen Kapitels. Die detaillierten Auswertungen und Tabellen sind beim Verfasser einzusehen bzw. werden am Institut für die schulpraktische Ausbildung hinterlegt.

Einzelne Fragenbereiche bzw. Items werden durch Diagramme veranschaulicht, aus Gründen der Übersichtlichkeit, um den Fluss der Darstellung nicht zu oft zu unterbrechen und um einen zu großen Umfang der Arbeit zu vermeiden, wurde dies bewusst nur in Einzelfällen vorgenommen.

7. IS-STUDIE 2001 – DEMOGRAFISCHE DATEN UND ASPEKTE DER PERSÖNLICHEN BEFINDLICHKEIT

7.1. LEHRAMTSSTUDIERENDE

7.1.1. GRUNDSÄTZLICHES ZUR AUSWERTUNG, DARSTELLUNG UND INTERPRETATION

Die ersten Abschnitte des Fragebogens für Studierende beziehen sich

- o auf demografische Daten,
- o auf Grundlagen der Berufsentscheidung, der Berufsmotivation und
- o auf Aspekte der persönlichen Befindlichkeit.

Die Auswertung der Angaben zu diesen Abschnitten wird in diesem Kapitel dargestellt.

Die Vergleichbarkeit der Studie mit vorangegangenen Erhebungen (ZSP-Studie 1991, Pichler&Radaelli 1994, Hager 1994, Kroath&Mayr 1996, Klausberger 1997) ist durch die Einbeziehung der oben genannten Bereiche in die IS-Studie 2001 gegeben.

Ergebnisse und Werte der ZSP-Studie 1991 werden im Rahmen der statistisch-tabellarischen Auswertung zum Vergleich den Werten der IS-Studie 2001 direkt im jeweiligen Zusammenhang gegenübergestellt. Da die ZSP-Studie 1991 auf einzelne Fragenbereiche aber nicht so detailliert wie die IS-Studie 2001 eingeht, kann nicht durchwegs eine entsprechende Gegenüberstellung erfolgen.

Zu den einzelnen Bereichen, Items bzw. Fragekomplexen ist die jeweilige Nummerierung angegeben. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und um inhaltliche Zusammenhänge klar herauszustellen, wird die exakte Abfolge der Items nicht eingehalten.

Angaben und nähere Hinweise zur tabellarischen Darstellung, insbesondere zur Angabe des Medians, finden sich in Abschnitt 6.3. „Zur Darstellung der Untersuchungsergebnisse bzw. der Auswertung“.

Grundlage der Auswertung für den Bereich der
Einführungsphase sind 44 Fragebögen /EPH.

Als Basis für die Auswertung der Fragebögen zur

Übungsphase wurden 87 Gesamtbögen/ÜPH herangezogen.

Datenbasis für phasenübergreifende Bereiche bzw. für die Gesamtauswertung sind alle Fragebögen zur Einführungsphase (EPH) und zur Übungsphase (Gesamtbögen/ÜPH) herangezogen, insgesamt sind dies 131 Fragebögen.

7.1.2. DEMOGRAFISCHER BEREICH:

ALLGEMEINE ANGABEN UND STUDIENSITUATION

Im ersten Abschnitt des Fragebogens wurden grundsätzliche demografische Angaben zur Person, zur (Schul-)Bildung und zum Studiengang erfragt, beginnend mit der Altersstruktur der Studierenden:

Item 1.1: Altersstruktur der Studierenden (Angaben in Jahren)

	<i>EPH</i> 2000/2001	<i>ÜPH</i> 2000/2001	<i>EPH+ÜPH</i> 2000/2001
<i>Mittelwert</i>	24,11	25,00	24,70
<i>Median</i>	23	24	24
<i>Minimum</i>	20	21	20
<i>Maximum</i>	34	36	36

Item 1.1: Altersstruktur der Studierenden – Vergleichswerte

(IS-Studie 2001 und ZSP-Studie 1991, in Prozent nach Altersgruppen)

	<i>EPH</i> 2000/2001	<i>ÜPH</i> 2000/2001	<i>EPH+ÜPH</i> 2000/2001	ZSP-Studie 1991 Gesamtpopulation
<i>20 – 23 Jahre</i>	61,4 %	37,2 %	45,4 %	48,1 %
<i>24 – 27 Jahre</i>	25,0 %	47,7 %	39,9 %	42,5 %
<i>über 27 Jahre</i>	13,6 %	15,1 %	14,6 %	9,4 %
<i>Gesamt</i>	100 %	100 %	99,9 %	100 %

Die IS-Studie 2001 (Bereich Lehramtsstudierende) richtete sich an Lehramtsstudierende, die das Schulpraktikum im Wintersemester 2000/2001 absolvierten. Es

war zu vermuten, dass dadurch an sich eine gewisse Altersstruktur vorgegeben ist, in diesem Fall ein höherer Anteil der 20-Jährigen bis 23-Jährigen in der Einführungsphase und ein entsprechend geringerer Anteil dieser Altersgruppe in der Übungsphase.

Die ZSP-Studie 1991 richtete sich ohne Einschränkung an 600 Lehramtsstudierende, die einen repräsentativen Querschnitt durch die Population der Lehramtsstudierenden bildeten.

Im Vergleich der beiden Studien fällt auf, dass der Anteil älterer Studierender 2000/2001 deutlich größer ist, erklärbar ist dies durch die gegebene Zielgruppe der Erhebung: Studierende während des Schulpraktikums, d.h. es mussten zumindestens vier Semester des universitären Lehramtsstudiums bereits absolviert sein. Aus dem höheren Alters- und Semesterschnitt (vgl. Item 1.5) ergibt sich eine ebenfalls erhöhte Kompetenz bezüglich der Einschätzung und Beurteilung der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und des Schulpraktikums.

In der Altersgliederung – unterteilt nach Geschlecht (vgl. Item 1.2) und in die einzelnen Abschnitte des Schulpraktikums – ergeben sich folgende Vergleichswerte bezüglich des Medians.

Item 1.1, Item 1.2: Altersgliederung (nach Geschlecht, Angabe des Medians)

	<i>EPH 2000/2001</i>	<i>ÜPH 2000/2001</i>	<i>EPH+ÜPH 2000/2001</i>
<i>männlich</i>	Median 24	Median 25	Median 24
<i>weiblich</i>	Median 23	Median 24	Median 23
<i>gesamt</i>	Median 23	Median 24	Median 24
<i>Zahl der gültigen Nennungen</i>	<i>44 Nennungen</i>	<i>86 Nennungen</i>	<i>130 Nennungen</i>

Daraus ist zu sehen, dass Studentinnen in signifikant jüngerem Alter den jeweiligen Studienbereich absolvieren. Dies ist nicht nur durch die Notwendigkeit der Ableistung des Wehr- oder Zivildienstes durch männliche Studierende zu erklären, denn deutlich wird dies auch am Vergleich der jeweiligen Semesterzahl, in dem die Einführungs- oder Übungsphase absolviert wird.

Differenziert nach Geschlecht und dem Gesamtwert gegenübergestellt ergibt sich bezüglich der Studiensemester folgendes Bild:

Item 1.2, Item 1.5: Studiensemester, in dem der jeweilige Abschnitt des Schulpraktikums absolviert wird, differenziert nach Geschlecht der Studierenden

	<i>EPH</i> 2000/2001	<i>ÜPH</i> 2000/2001
<i>Mittelwert</i>	gesamt: 8,50 männlich: 9 weiblich: 8,35	gesamt: 11,04 männlich: 12 weiblich: 10,75
<i>Median</i>	gesamt: 8,5 männlich: 8,5 weiblich: 7	gesamt: 11 männlich: 11 weiblich: 11
<i>Minimum</i>	gesamt: 5 männlich: 5 weiblich: 5	gesamt: 6 männlich: 8 weiblich: 6
<i>Maximum</i>	gesamt: 15 männlich: 15 weiblich: 15	gesamt: 21 männlich: 19 weiblich: 21

Noch deutlicher wird in der Zusammenschau von Einführungs- und Übungsphase, dass Studentinnen wesentlich früher als männliche Studierende das Schulpraktikum absolvieren.

Item 1.2, Item 1.5: Geschlecht der Studierenden und Studiensemester (Zusammenfassung von Einführungs- und Übungsphase)

	<i>EPH+ÜPH</i> 2000/2001
<i>Mittelwert</i>	gesamt: 10,16 männlich: 10,97 weiblich: 10,03
<i>Median</i>	gesamt: 10 männlich: 11 weiblich: 9
<i>Minimum</i>	gesamt: 5 männlich: 5 weiblich: 5
<i>Maximum</i>	gesamt: 21 männlich: 19 weiblich: 21

In Item 1.2 ist weiters zu erkennen, dass der Anteil der Studentinnen an der Gesamtpopulation deutlich höher als der der männlichen Studierenden ist.

Item 1.2: Geschlecht der Studierenden (Angaben in Häufigkeit und in Prozenten, fehlende Angaben sind nicht berücksichtigt)

<i>Häufigkeit Prozent</i>	<i>EPH 2000/2001</i>	<i>ÜPH 2000/2001</i>	<i>EPH+ÜPH 2000/2001</i>	<i>ZSP-Studie 1991 Gesamtpopulation</i>
<i>männlich</i>	10 22,7 %	19 21,8 %	29 22,1 % .	33,1 %
<i>weiblich</i>	34 77,3 %	68 78,2 %	102 77,9 %	66,9 %
<i>Gesamt</i>	44 100 %	87 100 %	131 100 %	100 %

Die seit langem diskutierte und problematisierte Tendenz der Feminisierung des Lehrberufs (vgl. Ulich 1996, S. 14) zeigt sich in diesem Bereich am Rückgang der männlichen Lehramtsstudierenden gegenüber 1991 um ein Drittel bzw. am entsprechenden Zuwachs von Lehramtsstudentinnen von 66,9 % auf insgesamt 77,9 %. Auffällig ist, dass der Anteil der Studentinnen vor allem in niedrigeren Studiensemestern deutlich stärker ansteigt (vgl. dazu die entsprechenden Angaben im „Statistischen Taschenbuch 1999“ bzw. im „Statistischen Taschenbuch 2000“, jeweils Abschnitte 2.2 und 2.3).

Da das Institut für die schulpraktische Ausbildung grundsätzlich für die Organisation der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und des Schulpraktikums für den gesamten Universitätsstandort Wien zuständig ist, ergibt sich eine gewisse Streuung bezüglich der Universitätszugehörigkeit der Studierenden.

Item 1.3. (Stamm-)Universität der Lehramtsstudierenden (Angaben in Prozent)

	<i>EPH 2000/2001</i>	<i>ÜPH 2000/2001</i>	<i>EPH+ÜPH 2000/2001</i>
<i>Akademie d. bild. Künste Wien</i>		4,0 %	3,1 %
<i>(Haupt-) Universität Wien</i>	88,6 %	79,9 %.	90,0 %.
<i>Univ. für angew. Kunst Wien</i>			
<i>Technische Universität Wien</i>	9,1 %	2,0 %	4,6 %
<i>Universität f. Musik u. darst. Kunst Wien</i>	2,3 %	1,0 %	1,5 %
<i>keine Angaben</i>		14,0 %	0,8 %
<i>Gesamt</i>	100 %	100 %	100, %

Das Fehlen von Studierenden der Akademie der bildenden Künste Wien in der Einführungsphase ergibt sich daraus, dass dieser Bereich durch eigene Lehrveranstaltungen an der Akademie der bildenden Künste abgedeckt wird. Eher ungewöhnlich ist es, dass im Wintersemester 2000/2001 keine Studierenden der Universität für angewandte Kunst Wien die Einführungsphase absolvierten.

Die Verteilung entspricht aber im Allgemeinen der der Lehramtsstudierenden am Universitätsstandort Wien. Der Anteil der Universität Wien an der Gesamtzahl der Lehramtsstudierenden ist durch das Fehlen der Lehramtsfächer Geografie und Wirtschaftskunde, Mathematik, Chemie und Katholische Theologie – die Anmeldung zum Schulpraktikum findet in diesen Fächern am jeweiligen Institut statt – noch höher anzusetzen. Dies führt auch bezüglich der Zuordnung der Studierenden zu den einzelnen Unterrichtsfächern zu einer entsprechenden Verschiebung (vgl. Item 1.4). Der relativ hohe Anteil der an einer weiteren Universität Studierenden ist mit jeweils rund 13,7 % des Gesamtsamples in allen Bereichen fast gleich.

Item 1.3: Lehramtsstudium an einer weiteren Universität oder Akademie
(Gesamtzahl der Nennungen, Angaben in Prozent)

<i>EPH 2000/2001</i>	<i>ÜPH 2000/2001</i>	<i>EPH+ÜPH 2000/2001</i>
6 Nennungen 13,6 %	12 Nennungen 13,8 %	18 Nennungen 13,7 %

Item 1.3: Lehramtsstudium an einer weiteren Universität (im Detail)
(Zahl der Nennungen, Angaben in Prozent):

	<i>EPH 2000/2001</i>	<i>ÜPH 2000/2001</i>	<i>EPH+ÜPH 2000/2001</i>
<i>Akad d.bild. Künste</i>			
<i>(Haupt-) Universität Wien</i>		2 Nennungen 2,3 %	2 Nennungen 1,5 %
<i>Technische Universität Wien</i>	2 Nennungen 4,5 %	3 Nennungen 3,4 %	5 Nennungen 3,8 %
<i>Universität für angew. Kunst Wien</i>	1 Nennung 2,3 %		1 Nennung 0,8 %
<i>Univ. für Musik u. darst. Kunst Wien</i>	2 Nennungen 4,5 %	5 Nennungen 5,7 %	7 Nennungen 5,3 %
<i>andere Universität (außerhalb Wiens)</i>	1 Nennung 2,3 %	2 Nennungen 2,3 %	3 Nennungen 2,3 %
<i>Keine weitere Universität</i>	38 Nennungen 86,4 %	75 Nennungen 86,2 %	113 Nennungen 86,3 %
<i>Gesamt</i>	<i>44 Nennungen 100 %</i>	<i>87 Nennungen 99,9 %</i>	<i>131 Nennungen 100 %</i>

Wie bereits ausgeführt ist der Anteil der universitätsübergreifend Studierenden mit jeweils rund 13,7 % eine bemerkenswerte Größe. Die Notwendigkeit einer am Universitätsstandort Wien einheitlichen und eben universitätsübergreifend organisierten pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung bzw. schulpraktischen Ausbildung wird dadurch unterstrichen.

Bezüglich der Unterrichtsfächer der befragten Lehramtsstudierenden werden die bei Item 1.3 erwähnten Einschränkungen des Fächerkanons deutlich, aber auch hier ist das Sample der Erhebung im Vergleich zur Gesamtzahl der Studierenden auf Grund der Einbeziehung des jeweiligen Zweifaches durchaus repräsentativ.

Zu Item 1.4: Unterrichtsfächer der Lehramtsstudierenden:

Erläuterung der Abkürzung der Lehramts- bzw. Unterrichtsfächer (LA-Fächer):

BEZ	Bildnerische Erziehung	LAT	Latein
BIU	Biologie und Umweltkunde	LÜK	Leibesübungen Knaben
BOW	Biologie und Warenlehre	LÜM	Leibesübungen Mädchen
CH	Chemie	M	Mathematik
D	Deutsch	MUE	Musikerziehung
DG	Darstellende Geometrie	PH	Physik
ET	Ethik	PP	Philosophie, Psychologie
E	Englisch	RE	Evangelische Religion
F	Französisch	RK	Katholische Religion
GR	(Alt-)Griechisch	RS	Russisch
GSK	Geschichte und Sozialkunde	SLO	Slowenisch
GWK	Geografie und Wirtschaftskunde	SPA	Spanisch
HEW	Haushalt und Ernährungslehre	TGW	Textiles Gestalten
IMU	Instrumentalunterricht	TS	Tschechisch
ITA	Italienisch	UNG	Ungarisch
KRO	Kroatisch	WEK	Werken/ Technisches Werken

Das Unterrichtsfach „Informatik und Informatikmanagement“ findet sich in dieser Auflistung nicht, da der Studienplan dieses Unterrichtsfaches am Universitätsstandort Wien erst mit WS 2000 in Kraft trat und nur wenige Studierende die Voraussetzungen für die schulpraktische Ausbildung/Pädagogisches Praktikum – im gegebenen Semester mindestens im dritten Studiensemester – erbringen konnten. Es ist beim jeweiligen Unterrichtsfach die Zahl der Nennungen angegeben, gefolgt von Prozentangaben: zB: BEZ/EPH WS 2000/2001: 1 Nennung, das sind 2,3 % der gültigen Fälle, angegeben als 1 / 2,3 %. Die drei Unterrichtsfächer mit den meisten Nennungen sind in den Spalten (1. bzw. 2. LA-Fach) jeweils schattiert.

Item 1.4: Unterrichtsfächer der Lehramtsstudierenden – EPH bzw. ÜPH

	<i>EPH</i> 2000 2001	<i>EPH</i> 2000 2001	<i>EPH</i> 2000 2001		<i>ÜPH</i> 2000 2001	<i>ÜPH</i> 2000 2001	<i>ÜPH</i> 2000 2001	<i>ÜPH</i> 2000 2001
	<i>1. LA- Fach</i>	<i>2. LA- Fach</i>	<i>3. LA- Fach</i>		<i>1. LA- Fach</i>	<i>2. LA- Fach</i>	<i>3. LA- Fach</i>	<i>4. LA- Fach</i>
<i>BEZ</i>	1 2,3 %				4 4,6 %			
<i>BIU</i>	6 13,6 %				12 13,8 %		1 1,1 %	
<i>BOW</i>		1 2,3 %						
<i>CH</i>			1 2,3 %		1 1,1 %			
<i>D</i>	6 13,6 %	2 4,5 %			15 17,2 %	6 6,9 %		
<i>DG</i>	1 2,3 %							
<i>E</i>	4 9,1 %	5 11,4 %			8 9,2 %	12 13,8 %		
<i>ET</i>								1 1,1 %
<i>F</i>	5 11,4 %	3 6,8 %	1 2,3 %		7 8,0 %	8 9,2 %		
<i>GR</i>		1 2,3 %				1 1,1 %		
<i>GSK</i>	4 9,1 %	3 6,8 %			8 9,2 %	10 11,5 %	2 2,3 %	
<i>GWK</i>					3 3,4 %	2 2,3 %		
<i>HEW</i>						2 2,3 %		
<i>IMU</i>		1 2,3 %				1 1,1 %		
<i>ITA</i>	2 4,5 %	2 4,5 %	1 2,3 %		1 1,1 %	2 2,3 %	1 1,1 %	
<i>KRO</i>								
<i>LAT</i>		1 2,3 %			5 5,7 %			
<i>LÜK</i>	1 2,3 %				1 1,1 %			
<i>LÜM</i>	1 2,3 %	2 4,5 %			5 5,7 %	3 3,4 %		
<i>M</i>	3 6,8 %	3 6,8 %			3 3,4 %	2 2,3 %		

(Fortsetzung nächste Seite)

	<i>EPH</i> 2000 2001	<i>EPH</i> 2000 2001	<i>EPH</i> 2000 2001		<i>ÜPH</i> 2000 2001	<i>ÜPH</i> 2000 2001	<i>ÜPH</i> 2000 2001	<i>ÜPH</i> 2000 2001
	1. LA- Fach	2. LA- Fach	3. LA- Fach		1. LA- Fach	2. LA- Fach	3. LA- Fach	4. LA- Fach
MUE	3 6,8 %				6 6,9 %	1 1,1 %		
PH	2 4,5 %	1 2,3 %				1 1,1 %		
PP		6 13,6 %			3 3,4 %	18 20,7 %		
RE					1 1,1 %			
RK	2 4,5 %				1 1,1 %	1 1,1 %		
RS	1 2,3 %				1 1,1 %			
SLO								
SPA	1 2,3 %	9 20,5 %			2 2,3 %	6 6,9 %		
TGW						1 1,1 %		
TS								
UNG	1 2,3 %							
WEK						1 1,1 %		
ohne Nennung		4 9,1 %	41 93,2 %			9 10,3 %	83 95,4 %	86 98,9 %
<i>Gesamt</i>	<i>44</i> <i>100 %</i>	<i>44</i> <i>100 %</i>	<i>44</i> <i>100 %</i>		<i>87</i> <i>100 %</i>	<i>87</i> <i>100 %</i>	<i>87</i> <i>100 %</i>	<i>87</i> <i>100 %</i>

Da das LA- Studium „Biologie und Umweltkunde“, früher „Biologie und Erdwissenschaften“, vor dem Inkrafttreten des neuen Studienplans 2000 nicht kombinationspflichtig war, sind Studierende dieses Unterrichtsfaches in der Spalte „2. LA-Fach“ in der Rubrik „Ohne Nennung“ angeführt.

Item 1.4: Unterrichtsfächer der Lehramtsstudierenden – Gesamtwert

	<i>EPH+ÜPH</i> 2000 2001	<i>EPH+ÜPH</i> 2000 2001	<i>EPH+ÜPH</i> 2000 2001	<i>EPH+ÜPH</i> 2000 2001
	1. LA- Fach	2. LA- Fach	3. LA- Fach	4. LA- Fach
<i>BEZ</i>	5 3,8 %			
<i>BIU</i>	18 13,7 %		1 0,8 %	
<i>BOW</i>		1 0,8 %		
<i>CH</i>	1 0,8 %		1 0,8 %	
<i>D</i>	21 16,0 %	8 6,1 %		
<i>DG</i>	1 0,8 %			
<i>E</i>	12 9,2 %	17 13,0 %		
<i>ET</i>				1 0,8 %
<i>F</i>	12 9,2 %	11 8,4 %	1 0,8 %	
<i>GR</i>		2 1,5 %		
<i>GSK</i>	12 9,2 %	13 9,9 %	2 1,5 %	
<i>GWK</i>	3 3,2 %	2 1,5 %		
<i>HEW</i>		2 1,5 %		
<i>IMU</i>		2 1,5 %		
<i>ITA</i>	3 3,2 %	4 3,1 %	2 1,5 %	
<i>KRO</i>				
<i>LAT</i>	5 3,8 %	1 0,8 %		
<i>LÜK</i>	2 1,5 %			
<i>LÜM</i>	6 4,6 %	5 3,8 %		
<i>M</i>	6 4,6 %	5 3,8 %		

(Fortsetzung nächste Seite)

	<i>EPH+ÜPH</i> 2000 2001	<i>EPH+ÜPH</i> 2000 2001	<i>EPH+ÜPH</i> 2000 2001	<i>EPH+ÜPH</i> 2000 2001
	1. LA- Fach	2. LA- Fach	3. LA- Fach	4. LA- Fach
<i>MUE</i>	9 6,9 %	1 0,8 %		
<i>PH</i>	2 1,5 %	2 1,5 %		
<i>PPP</i>	3 2,3 %	24 18,3 %		
<i>RE</i>	1 0,8 %			
<i>RK</i>	3 2,3 %	1 0,8 %		
<i>RS</i>	2 1,5 %			
<i>SLO</i>				
<i>SPA</i>	3 2,3 %	15 11,5 %		
<i>TGW</i>		1 0,8 %		
<i>TS</i>				
<i>UNG</i>	1 0,8 %			
<i>WEK</i>		1 0,8 %		
<i>keine Nennung</i>		13 9,9 %	124 94,7 %	130 99,2 %
<i>Gesamt</i>	131 100 %	131 100 %	131 100 %	131 100 %

Am häufigsten wurden von den im Rahmen der IS-Studie 2001 befragten Studierenden folgende Unterrichtsfächer genannt (Angabe in Nennungen und Prozent von insgesamt 131 Nennungen/100 Prozent):

- Deutsch (29 N / 22,13 %),
- Englisch (29 N / 22,13 %),
- Philosophie/Psychologie/Pädagogik (27 N / 20,61 %),
- Geschichte (27 N / 20,61 %),
- Französisch (24 N / 18,32 %),
- Biologie und Umweltkunde (19 N / 14,50 %),
- Spanisch (18 N / 13,74 %).

Innerhalb der Gesamtpopulation der Lehramtsstudierenden an der Universität Wien im zum Vergleich herangezogenen 9. Studiensemester (WS 2000/2001) lauten die entsprechenden Werte folgendermaßen (Angaben in Häufigkeit bzw. Nennungen und Prozent von insgesamt 804 N/100 %, auf Grund der Kombinationspflicht in den meisten Lehramtsstudienfächern sind im Allgemeinen die jeweiligen Prozentsätze – auf Personen bezogen – im Vergleich zur vorangehenden Darstellung mit Ausnahme von „Biologie und Erdwissenschaften“ daher mit dem Faktor 2 zu multiplizieren!):

- Englisch (103 N / 12,81 %),
- Deutsch (97 N / 12,06 %),
- Geschichte (84 N / 10,44 %),
- Französisch (73 N / 9,08 %),
- Philosophie/Psychologie/Pädagogik(67 N / 8,33 %),
- Mathematik (59 N / 7,34 %),
- Geografie und Wirtschaftskunde (45 N / 5,60 %),
- Biologie und Erdwissenschaften (41 N / 5,10 %),
- Leibeserziehung (39 N / 4,85 %),
- Spanisch (35 / 4,35 %).

(Quelle: Zentraler Informatikdienst der Universität Wien, Abt. Universitätsverwaltung, Studierendenzahlen – Wintersemester 2000/2001)

Auch aus dieser Vergleichsdarstellung ist zu ersehen, dass das Sample der IS-Studie 2001 trotz aller Einschränkungen durchaus repräsentativ und statistisch signifikant für die Gesamtpopulation der Lehramtsstudierenden am Universitätsstandort Wien ist.

Der Wechsel des Unterrichtsfaches bzw. der Studienrichtung wurde durch eine deutlich stringendere Handhabung sozialer Leistungen (zB Verlust der Familienbeihilfe unter gewissen Voraussetzungen) in den letzten Jahren wesentlich erschwert. Deutlich ist dies an den Ergebnissen der IS-Studie 2001 im Vergleich zur ZSP-Studie 1991 zu erkennen:

Item 1.6: Wechsel der Studienrichtung

(Angaben in Nennungen/Häufigkeit und in Prozent)

	EPH 2000/2001	ÜPH 2000/2001	EPH+ÜPH 2000/2001	ZSP-Studie 1991
ja, ich habe die Studienrichtung gewechselt	16 36,4 %	42 48,3 %	58 44,3 %	50,5 %.
nein	28 63,6 %	44 50,6 %	72 55,0 %	49,5 %
keine Angaben		1 1,1 %	1 0,8 %	.
Gesamt	44 100 %	87 100 %	131 100 %	100 %

Zwei Tendenzen sind hier auffällig:

- Gegenüber der ZSP-Studie 1991 hat sich 2001 die Zahl jener Studierenden, die im Laufe des Studiums zumindestens ein Unterrichtsfach gewechselt haben, signifikant verringert.
- Im Zeitraum zwischen Einführungs- und Übungsphase wird die Entscheidung bezüglich der Unterrichtsfächer bewusst überdacht – häufig führt dies trotz der oben genannten Erschwernisse zu einem Wechsel zumindestens des Zweitfaches.

Ebenfalls mit der sozialen Situation der Studierenden eng verknüpft ist die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit einer zusätzlichen, weiteren (Berufs-)Ausbildung, die ihrerseits wiederum häufig mit der der Berufstätigkeit während des Studiums verbunden ist.

Item 1.7: Weitere Ausbildung - zusätzlich zum Lehramtsstudium

(Angaben in Nennungen/Häufigkeit und in Prozent)

	EPH 2000/2001	ÜPH 2000/2001	EPH+ÜPH 2000/2001
ja	13 Nennungen 29,5 %	22 Nennungen 25,3 %	35 Nennungen 26,7 %
nein	31 Nennungen 70,5 %	65 Nennungen 74,7 %	96 Nennungen 73,3 %
Gesamt	44 Nennungen 100 %	87 Nennungen 100 %	131 Nenn. 100 %

Zu diesen „weiteren Ausbildungsbereichen“ zählen überwiegend Lehrgänge, Ausbildungen bzw. Studienrichtungen, die mit dem jeweiligen Lehramtsstudium eng verbunden sind. Darunter fallen vor allem die jeweiligen Diplom- und Doktoratsstudien. Bei Germanisten ist „Deutsch als Fremdsprache“ als häufig gewählte zusätzliche Qualifikation (auch für bessere Anstellungschancen) zu nennen. Vor allem – aber nicht ausschließlich – im künstlerischen Bereich werden Gesang, Gesangs- und Instrumentalpädagogik und Kirchenmusik als zusätzliche Ausbildungsbereiche angegeben. In geringer Zahl (mit je einer Nennung) finden sich Publizistik bzw. ein Lehrgang in Kinesiologie und das Studium an der Pädagogischen Akademie (Ausbildung zum Hauptschullehrer).

Der Anteil der Studierenden, die bereits vor Beginn des Studiums voll oder teilweise im Berufsleben standen, ist mit insgesamt 15,3 % eher hoch; zum größeren Teil zählen dazu pädagogische Berufe bzw. Unterrichtstätigkeit vor allem im Pflichtschulbereich, wie sich aus ergänzenden Gesprächen ergab.

Itemgruppe 1.9: Berufstätigkeit vor Studienbeginn
(Angaben in Nennungen/Häufigkeit und Prozent)

	<i>EPH</i> 2000/2001	<i>ÜPH</i> 2000/2001	<i>EPH+ÜPH</i> 2000/2001	ZSP-Studie 1991
1) voll erwerbstätig	4 9,1 %	8 9,2 %	12 9,2 %	7,0 %.
2) teilweise erwerbstätig	1 2,3 %	7 8,0 %	8 6,1 %	
3) nicht erwerbstätig	39 88,6 %	69 79,3 %	108 82,4 %	93,0 %
keine Angaben		3 3,4 %	3 2,3 %	
gesamt	44 100 %	87 100 %	131 100 %	100 %

Teilweise bzw. voll erwerbstätig während des Studiums sind entsprechend der IS-Studie 2001 61,1 % der Studierenden, rund 10 Jahre zuvor lag der entsprechende Anteil bei ca. 48 %.

Änderungen im sozialen Bereich, so die offenbar nicht mehr im umfassenden Maße gegebene familiäre Absicherung einerseits, aber auch die Notwendigkeit, bei verlängerter Studiendauer beruflich aktiv (= erwerbstätig) zu werden, werden in den Umfrageergebnissen deutlich.

In der ZSP-Studie 1991 lautete die Fragestellung, ob der oder die Studierende sich das Studium ganz, teilweise oder nicht selbst finanziert, diese Fragestellung wurde mit dem Terminus „erwerbstätig“ in der neuen Untersuchung gleichgesetzt.

Itemgruppe 1.9: Berufstätigkeit während des Studiums
(Angaben in Nennungen/Häufigkeit und Prozent)

	EPH 2000/2001	ÜPH 2000/2001	EPH+ÜPH 2000/2001	ZSP-Studie 1991
4) voll erwerbstätig	1 2,3 %		1 0,8 %	13,6 %
5) teilweise erwerbstätig	22 50,0 %	57 65,5 %	79 60,3 %	34,6 %
6) nicht erwerbstätig	21 47,7 %	30 34,5 %	51 38,9 %	51,8 %
gesamt	44 100 %	87 100 %	131 100 %	100 %

Deutlich ist ein Wandel im Bereich der teilweise Beschäftigten zu erkennen: Von 1991 auf 2001 hat sich der entsprechende Prozentsatz fast verdoppelt, der Anteil der nicht Erwerbstätigen ist auf unter 40 % gesunken.

Ein wesentlicher Bereich des Fragebogens nimmt Bezug auf den bisher absolvierten Bildungsweg und auf die Frage der Studienberechtigung.

Itemgruppe 1.8: Zuletzt besuchte Bildungsanstalt/Schule
(Angaben in Nennungen/Häufigkeit und in Prozent)

	EPH 2000/2001	ÜPH 2000/2001	EPH+ÜPH 2000/2001
1) APS - Hauptschule			
2) AHS- Unterstufe		1 1,1 %	1 0,8 %
3) BMS Berufsschule		1 1,1 %	1 0,8 %
4) AHS Oberstufe	25 56,8 %	51 58,6 %	76 58 %
5) Oberstufen- realgymnasium	8 18,2 %	12 13,8 %	20 15,3 %
6) BHS/HAK Kaufm. Schule	3 6,6 %	4 4,6 %	7 5,3 %

(Fortsetzung nächste Seite)

	<i>EPH 2000/2001</i>	<i>ÜPH 2000/2001</i>	<i>EPH+ÜPH 2000/2001</i>
7) BHS/HTL Techn.Lehranst.		2 2,3 %	2 1,5 %
8) BHS/Human- berufl. Schule	1 2,3 %	9 10,3 %	10 7,6 %
9)HLA f. Lehrer- u. Erzieherbldg.	2 4,5 %		2 1,5 %
10) Pädagog. Akademie			
11) Akademie f. Sozialberufe			
12) Fachhochschule			
13) Universität (Akademie)	3 6,8 %	6 6,9 %	9 6,9 %
14) anderer Schultyp etc.	2 4,5 %	1 1,1 %	3 2,3 %
<i>gesamt</i>	<i>44 100 %</i>	<i>87 100 %</i>	<i>131 100 %</i>

In den Erläuterungen zu dieser Frage war nur der zuletzt besuchte, nicht aber unbedingt abgeschlossene Schultyp gefragt. Der von zwei Studierenden angegebene „andere Schultyp“ konnte nicht eruiert werden.

Kennzeichnend für die derzeitige Situation ist der hohe Anteil von AHS-Absolventen/Absolventinnen (58 %) und auch von ORG-Absolventen/Absolventinnen (15,3 %) – in Summe ergibt dies einen Anteil von 73,3 % –, während die Hauptschule im Gegensatz zur AHS-Unterstufe in keinem Fall als zuletzt besuchte Schultype angegeben wurde. Aus dem Bereich der berufsbildenden höheren Schulen entscheiden sich vor allem Studierende der humanberuflichen Schulen für das Lehramtsstudium (7,6 %). Absolventen und Absolventinnen der Pädagogischen Akademien können ihre berufliche Tätigkeit entsprechend den gesetzlichen Grundlagen für die Absolvierung der Übungsphase anerkennen lassen und nehmen daher kaum an dieser Lehrveranstaltung teil.

Im Zusammenhang mit dem zuletzt besuchten Schultyp ist auch die Frage der Studienberechtigung zu sehen:

Itemgruppe 1.10: Studienberechtigung
(Angaben in Nennungen/Häufigkeit und Prozent)

	<i>EPH</i> 2000/2001	<i>ÜPH</i> 2000/2001	<i>EPH+ÜPH</i> 2000/2001
1) <i>Matura</i>	44 100 %	85 97,7 %	129 98,5 %
2) <i>Studien- berechtigungsprüfung</i>		1 1,1 %	1 0,8 %
3) <i>Berufsreifeprüfung</i>		1 1,1 %	1 0,8 %
<i>gesamt</i>	44 100 %		131 100 %

Reifeprüfung/Matura ist im Rahmen der IS-Studie 2001 für 98,5 Prozent der Lehramtsstudierenden die Voraussetzung für das Studium. Andere Zulassungsmöglichkeiten werden für das Lehramtsstudium nur äußerst selten genutzt.

Abschließend zu diesem Fragenbereich wurde mit Item 1.11 der jeweilige Studienfortgang bezüglich der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und der schulpraktischen Ausbildung erfragt.

Von den 44 Studierenden in der Einführungsphase absolvierte eine Studierende bzw. ein Studierender, d.s.2,3 %, die Übungsphase in diesem Semester. Die allgemeine pädagogische Ausbildung hatte niemand vollständig abgeschlossen.

Von den 87 Studierenden in der Übungsphase absolvierten im WS 2000/2001 36 Studierende (41,4 %) ihre erste Übungsphase, 46 Studierende (52,9 %) besuchten die zweite Übungsphase, eine dritte oder weitere Übungsphase wurde von keinem Studierenden, von keiner Studierenden in diesem Semester absolviert.

Fünf Studierende, das sind 5,7 %, hatten vor ihrer Anmeldung zur Übungsphase die allgemeine pädagogische Ausbildung bereits erfolgreich abgeschlossen.

In fünf Fragebögen aus der Übungsphase fehlten entsprechend zuordenbare Angaben.

Dementsprechend konnten sich die Studierenden überwiegend noch kein umfassendes und vollständiges Bild bezüglich der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und auch des Schulpraktikums erwerben.

7.1.3. BERUFSENTSCHEIDUNG

– MOTIVATION – ZIELSETZUNGEN – WERTEPRIORITÄTEN

Im zweiten Abschnitt des Fragebogens stehen Fragen der Berufsentscheidung, der Einschätzung der beruflichen Aussichten und der beruflichen Zielsetzung im Mittelpunkt.

Itemgruppe 2.1: Zeitpunkt der Berufsentscheidung (Angaben in Nennungen/Häufigkeit und Prozent)

	<i>EPH</i> 2000/2001	<i>ÜPH</i> 2000/2001	<i>EPH+ÜPH</i> 2000/2001
1) seit ich mich erinnern kann	6 13,6 %	19 21,8 %	25 19,1 %
2) während der Volksschule	2 4,5 %	3 3,4 %	5 3,8 %
3) während der Sekundarstufe I	3 6,8 %	5 5,7 %	8 6,1 %
4) während der Sekundarstufe II	7 15,9 %	22 25,3 %	29 22,1 %
5) kurz vor der Matura	8 18,2 %	7 8,0 %	15 11,5 %
6) kurz vor Studienbeginn	6 13,6 %	7 8,0 %	13 9,9 %
7) während der berufl. Tätigkeit	1 2,3 %	6 6,9 %	7 5,3 %
8) während des Studiums	11 25,0 %	18 20,7 %	29 22,1 %
gesamt	44 100 %	87 100 %	131 100 %

Im Fragenbereich „Zeitpunkt der Berufsentscheidung“ ist keine eindeutige Tendenz zu erkennen: Rund 20 % der Studierenden können sich zwar an keinen anderen Berufswunsch erinnern, die bewusste Entscheidung für den Lehrberuf fällt zum größeren Teil aber während des Besuchs der Sekundarstufe II bzw. kurz vor der Matura (insgesamt 33,6 %).

In überraschend großer Zahl – 22,1 % – entscheiden sich die Studierenden erst während des Studiums konkret für den Lehrberuf. Dies erklärt möglicherweise zum Teil auch die große Zahl der Studienwechsel.

Neben dem Zeitpunkt ist für diese Studie vor allem die – möglichst konkrete – Begründung für eine Berufsentscheidung interessant und wesentlich.

Itemgruppe 2.3: Gründe für die Entscheidung, Lehrerin/Lehrer zu werden
Gründe für die Entscheidung, Lehrerin/Lehrer zu werden, waren vor allem...

	1	2	3	4	5	6
2.3.1 die Reaktion auf die eigene positive Schulerfahrung.	27	41	26	8	12	17
2.3.2 die Reaktion auf die eigene negative Schulerfahrung.	7	11	14	13	17	66
2.3.3 die Freude an der Weitervermittlung eigener Erfahrungen und eigener Erkenntnisse.	71	40	10	4	2	2
2.3.4 die Freude am Unterrichten.	60	41	19	5	2	2
2.3.5 großes fachwissenschaftliches Interesse.	53	41	30	6	1	0
2.3.6 Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen.	70	41	13	3	3	1
2.3.7 Freude am Umgang mit Menschen überhaupt.	85	32	10	3	1	0
2.3.8 die gezielte Absicht, gesellschaftsverändernd tätig zu sein.	29	31	29	15	15	9
2.3.9 Freude am Teamwork mit Kolleginnen und Kollegen.	18	45	40	12	11	5
2.3.10 die abwechslungsreiche Arbeit.	44	42	25	7	5	7
2.3.11 die günstige (variable) Zeiteinteilung.	29	25	21	19	18	15
2.3.12 die Freizeit, die langen Ferien.	18	21	29	12	20	28
2.3.13 das gesellschaftliche Ansehen von AHS/BHS-Lehrerinnen und Lehrern.	1	5	9	10	32	73
2.3.14 die gewisse Machtposition der Lehrerin, des Lehrers in der Klasse.	1	3	2	5	15	102
2.3.15 Karrierechancen, berufliche Profilierungsmöglichkeit.	2	6	8	8	17	88
2.3.16 Aussicht auf ein sicheres Dienstverhältnis in absehbarer Zeit.	3	16	23	15	19	54
2.3.17 die mögliche Pragmatisierung (Unkündbarkeit).	3	5	16	11	15	81

Es ergibt sich dabei folgende Reihung:

- 1) der Beziehungsbereich, das soziale Engagement (Item 2.3.3: „Freude an der Weitervermittlung“, Item 2.3.6: „Freude am Umgang mit Jugendlichen“ bzw. Item 2.3.7: „Umgang mit Menschen überhaupt“)
- 2) Fachliches Interesse (Items 2.3.3 und 2.3.5)
- 3) Gesellschaftspolitische Aspekte (zB Item 2.3.8)

Dem gesellschaftlichen Ansehen und der gesellschaftlich-berufliche Position (Items 2.3.13 bis 2.3.17) wird kaum Bedeutung zugeordnet.

Im Gegensatz zu früheren Untersuchungen (vgl. Kroath&Mayr 1996, S. 68) überwiegt in der IS-Studie 2001 die „Freude am pädagogischen Beruf“ (Kroath&Mayr 1996, S. 68) und nicht das fachliche Interesse, das Lehramtsstudium gilt daher überwiegend nicht als „zweite Wahl“.

Im Vergleich zur ZSP-Studie 1991 wird an ausgewählten Items die Verschiebung der Bewertung einzelner Aspekte deutlich.

Die Fragestellung bzw. die Formulierung der Items ist die der ZSP-Studie 1991, im Rahmen der IS-Studie 2001 werden die Kategorien 1 bis 3 als Zustimmung gewertet. Die Items entsprechen einander inhaltlich, wenn auch nicht im genauen Wortlaut.

Zur genauen Fragestellung in der ZSP-Studie 1991 vgl. Oswald 1995b.

	ZSP-Studie 1991 Abschnitt II: Motive für die Berufsentscheidung, Gründe für die Wahl des Lehrberufes	ZSP-Studie 1991 „stimmt“, Angaben in Prozent	IS-Studie 2001 Zustimmung: Kat. 1 bis 3, Angaben in Prozent
B01	gesellschaftsverändernd tätig zu sein	57,2 %	69,5 % (Item 2.3.8)
B02	Freude am Umgang mit Kindern u. Jugendlichen	89,2 %	94,7 % (Item 2.3.6)
B03	Freude am Umgang mit Menschen überhaupt	94,0 %	96,9 % (Item 2.3.7)
B04	Spaß am Vermitteln	78,2 %	93,8 % (Item 2.3.3)
B06	fachwissenschaftliches Interesse	75,5 %	94,7 % (Item 2.3.5)
B07	abwechslungsreiche Arbeit	70,6 %	85,4 % (Item 2.3.10)
B08	viel Freizeit und Ferien	53,2 %	53,1 % (Item 2.3.12)
B09	günstige Zeiteinteilung	51,4 %	59,4 % (Item 2.3.11)
B10	Aussicht auf ein pragma- tisiertes Dienstverhältnis	12,6 %	18,3 % (Item 2.3.17)
B11	Reaktion auf die eigene Schulerfahrung	40,6 %	positive Schulerf.: 71,8 % (Item 2.3.1) negative Schulerf.: 25,5 % (Item 2.3.2) Gesamtwert: 48,65 %
B12	Karrierechancen	0,7 %	12,4 % (Item 2.3.15)

Deutlich unterschiedliche Gewichtungen im Gegensatz zur ZSP-Studie 1991 im Sinne einer Verstärkung in der IS-Studie 2001 finden sich

- im Bereich des fachwissenschaftlichen Interesses,
- in der Freude an der Weitervermittlung eigener Erfahrungen bzw. von Wissen/Erkenntnissen,
- bezüglich der möglichen Gesellschaftsveränderung,
- bezüglich der abwechslungsreichen Tätigkeit und auch
- bezüglich der erhofften Karrierechancen!

In diesem Zusammenhang ist auch die Begründung für die Wahl der einzelnen Unterrichtsfächer zu sehen.

Die einzelnen Items im Rahmen der IS-Studie 2001 (Itemgruppe 2.2) lauteten:

- 1 Die gewählten Fächer waren in der Schule meine „Lieblingsfächer“
- 2 Gute Leistungen in diesen Fächern
- 3 Persönliches Vorbild der Lehrerinnen, der Lehrer
in den betreffenden Unterrichtsgegenständen
- 4 Vorbildlicher Unterricht in diesen Unterrichtsgegenständen
- 5 Besondere Begabung für diese Fächer
- 6 Übereinstimmung von pädagogischen und fachlichen Interessen
- 7 Die Möglichkeit, in diesen Fächern auch „neben“ der Schule tätig zu sein
- 8 Voraussichtlicher Lehrerberuf in diesen Fächern
- 9 Andere Gründe

Itemgruppe 2.2: Gründe für die Wahl der Unterrichtsfächer/Studienfächer

(Angaben in Nennungen und in Prozent der jeweiligen Gesamtzahl, Mehrfachnennungen waren möglich. In der Vergleichsspalte ZSP-Studie 1991 findet sich – soweit vorhanden – die Prozentzahl der jeweiligen Zustimmung [„trifft zu“], und zwar gegliedert in Erstfach [= I] und Zweitfach [=II].

Die Items entsprechen einander inhaltlich, wenn auch nicht im genauen Wortlaut.)

	EPH 2000/2001 (Maximal 44 Nennungen je Angabe möglich)	ÜPH 2000/2001 (Maximal 87 Nennungen je Angabe möglich)	EPH+ÜPH 2000/2001 (Maximal 131 Nennungen je Angabe möglich)	ZSP-Studie 1991
1) „Lieblings- fächer“	27 61,4 %	63 72,4 %	90 67,9 %	
2) Gute Leistungen	23 52,3 %	43 49,4 %	66 50,4 %	I = 61/7 % II = 55,4 %
3) Vorbild der LehrerInnen	19 43,2 %	26 29,9 %	45 34,4 %	I = 37,3 % II = 37,8 %
4) Vorbildl. Unterricht	7 15,9 %	13 14,9 %	20 15,3 %	.
5) Besondere Begabung	16 36,4 %	50 57,5 %	66 50,4 %	

	<i>EPH 2000/2001 (Maximal 44 Nennungen je Angabe möglich)</i>	<i>ÜPH 2000/2001 (Maximal 87 Nennungen je Angabe möglich)</i>	<i>EPH+ÜPH 2000/2001 (Maximal 131 Nennungen je Angabe möglich)</i>	<i>ZSP-Studie 1991</i>
6) Übereinstimmung pädag. u. fachl. Interessen	14 31,8 %	33 37,9 %	47 35,9 %	
7) Tätigkeit „neben“ der Schule möglich	12 27,3 %	29 33,3 %	41 31,3 %	
8) Voraussichtl. Lehrerbedarf	5 11,4 %	12 13,8 %	17 13,0 %	I = 34,3 % II = 22,8 %
9) andere Gründe	8 18,8 %	7 8,0 %	15 11,5 %	

Wesentliche Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungen finden sich nur im Bereich des möglichen Lehrerbedarfs: Hier wird 2000/2001 die Situation deutlich skeptischer, d. h. negativer beurteilt, dieser Aspekt spielt eine wesentlich geringere Rolle für die Berufentscheidung.

In direktem Zusammenhang mit dieser Frage ist die Einschätzung der beruflichen Zukunftschancen bzw. Zukunftsaussichten zu sehen.

Itemgruppe 2.4: Berufliche Zukunftsaussichten, Zukunftspläne, Zukunftshoffnungen für die Zeit nach dem Abschluss des Lehramtsstudiums

	1	2	3	4	5	6
2.4.1 Ich kann mir gut vorstellen, ein Leben lang Lehrerin bzw. Lehrer zu sein.	39	23	25	15	16	12
2.4.2 Ich möchte das Lehramtsstudium und die postuniversitäre Lehramtsausbildung (Unterrichtspraktikum) erfolgreich abschließen, später aber werde ich in einem anderen Berufsfeld tätig sein.	5	12	36	7	26	45
2.4.3 Ich möchte das universitäre Lehramtsstudium abschließen, möchte aber nie unterrichten.	1	3	9	8	8	102
2.4.4 Ich habe im Moment noch andere Berufspläne, möchte aber später einmal unterrichten.	7	20	13	6	15	69
2.4.5 Ich will zwar unterrichten, sehe aber keine Möglichkeit, nach meiner Ausbildung eine entsprechende Anstellung zu bekommen.	7	13	28	10	29	44
2.4.6 Ich will auf jeden Fall in der Schule tätig sein und bin auch bereit, entsprechend lange auf eine Anstellung zu warten.	35	25	19	11	21	19
2.4.7 Ich möchte nicht Lehrer. Lehrer werden, sehe aber keine andere berufliche Möglichkeit.	1	1	3	2	7	117

Im Wesentlichen ergibt sich aus der Auswertung der Itemgruppe 2.4:

- Studierende planen, ein Leben lang Lehrerin, Lehrer zu sein (Item 2.4.1),
- wollen (fast) auf jeden Fall unterrichten und sehen auch realistische Möglichkeiten dafür (Items 2.4.4 und 2.4.5),
- sie sind aber auch bereit, längere Wartezeiten in Kauf zu nehmen (Item 2.4.6).

Im zweiten Abschnitt des Fragebogens für Studierende wurden Wertprioritäten bzw. die berufliche Zielsetzungen der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer innerhalb des pädagogischen Berufsfeldes erfragt (Item 2.5).

„Für meine zukünftige Arbeit als Lehrerin, als Lehrer sind mir vor allem folgende Werte bzw. Begriffe wichtig:“ lautete diese Frage, für deren Beantwortung drei Zeilen vorgegeben waren, um die Antworten womöglich auf drei konkrete Begriffe einzuengen.

Von insgesamt 131 Studierenden beantworteten 117, d. s. 89,3 %, die Frage nach der Wertpriorität und den pädagogischen Zielvorstellungen überwiegend sehr umfassend.

In den 44 auf die Einführungsphase bezogenen Grundbögen

beantworteten 37 Studierende, d.s. 84,1 %, diese Frage;

von den 87 auf die Übungsphase bezogenen Gesamtbögen

finden sich in 80 Bögen, d.s. 92,0 %, Antworten auf diese Frage.

Die gegebenen Antworten wurden quantitativ und inhaltlich ausgewertet und – trotz der grundsätzlichen Problematik einer konkreten Einordnung – vier unterschiedlichen Bereichen zugeordnet:

- Persönlichkeitsbezogene Formulierungen,
das konkrete Lehrerinnen- bzw. Lehrerbild widerspiegelnd;
- Schülerinnen-/schülerbezogen,
pädagogisch orientierte Zielvorstellungen;
- Unterrichtsbezogen, methodisch-didaktisch orientiert,
pädagogische Interaktion betreffend;
- Fachbezogen – fachwissenschaftlicher, kognitiver Bereich.

Die einzelnen Begriffe sind in der Zusammenfassung dem jeweiligen Erhebungsbereich zugeordnet (Einführungsphase/Übungsphase) und werden im Wortlaut – mit geringen sprachlich bedingten Korrekturen – wiedergegeben. Mehrfachnennungen spiegeln die Gewichtung des jeweiligen Aspekts. Auf Grund ausdrücklicher Hinweise bzw. auf Grund unsicherer Zuordnungen wurden einzelne Aussagen als Doppelzuordnung in zweiter Linie auch anderen Bereichen zugeordnet, in die quantitative Analyse aber nicht aufgenommen. Der Terminus „Motivation“ wurde auf Grund inhaltlicher Zusammenhänge im jeweils gegebenen Ausmaß unterschiedlichen Bereichen zugeordnet.

Erster Bereich:

Persönlichkeitsbezogene Formulierungen,
das konkrete Lehrerinnen- bzw. Lehrerbild widerspiegelnd

Fragebogen Einführungsphase:

Begeisterung, Begeisterungsfähigkeit, Ehrlichkeit, Ehrlichkeit, Fähigkeit im Umgang mit jungen Menschen, Fairness, Flexibilität, Freude am Beruf, Freude am Unterricht, Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Freundlichkeit, gewisse Vorbildfunktion, Interesse, kompetente Arbeit leisten, Kompetenz, Kompetenz, Kompetenz, Korrektheit, Kreativität, Kritikfähigkeit, Menschenkenntnis, Menschlichkeit, Motivation, Motivation, Motivation, Motivation, Motivation, Individualität, Offenheit, positives soziales Umfeld, Präzision, Respekt, Respekt, Toleranz, Toleranz, Verständnis, Verständnis, Verständnis, Vertrauen, Wandlungsfähigkeit, wohlfühlen im Beruf (hoffentlich!), Zufriedenheit mit Arbeitssituation.

Doppelzuordnungen:

Engagement; Lehrer ist nicht der, der alles weiß, sondern der, der hilft;
positive Grundeinstellung; Respekt.

Fragebogen Übungsphase:

Arbeit mit Jugendlichen hält selbst jung, Aufmerksamkeit, Autorität (aber keine Diktatur), Begeisterung, Belastbarkeit, Dynamik, Einfühlungsvermögen, Einfühlungsvermögen, Einfühlungsvermögen, Engagement, Engagement, Enthusiasmus, fair sein, Fairness, Fairness, Fairness, Flexibilität, Flexibilität, Fortschritt beobachten können, Freude am Beruf, Freude an der Arbeit, Freude an der Arbeit, Freude, Freude, Geduld, Geduld, Gerechtigkeit allen Schülern gegenüber; Gerechtigkeit, Gerechtigkeit, Gerechtigkeit, Gerechtigkeit; Humor, Idealismus, Interesse an SchülerInnen, Interesse, Interesse, Interesse, Kommunikation, Kompetenz, Kompetenz, Kreativität, Leistung, Liebe (zum Beruf), Liebe zum Beruf und zu Kindern/Jugendlichen, Menschlichkeit, Motivation, Motivation, Motivationsfähigkeit, Offenheit, Prozess, Respekt für und vor Schülern, Respektsperson, Ruhe, Schüler verstehen, Spaß an der Arbeit, Team, Teamwork, Teamwork, Toleranz, Umgang mit Jugendlichen, Umgang mit Jugendlichen, Umgang mit Schülern als zu respek-

tierende Menschen (die ich fördern möchte), Verbesserungen erzielen, Verständnis, Verständnis, Verständnis, Wahrheitigkeit, Zeit (für Kinder und Jugendliche).

Zweiter Bereich:

Schülerinnen-/schülerbezogen; pädagogisch orientierte Zielvorstellungen

Fragebogen Einführungsphase:

Aufklärung, Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, Erziehung zur Mündigkeit und zu freiem Willen, Freude am Leben, Freude, Glaube und Menschlichkeit fördern, Hilfsbereitschaft, Kritikfähigkeit, Lebenslust, Lernen für's Leben (nicht für Schularbeiten), Offenheit und Selbstbewusstsein, Partnerschaftlichkeit, Persönlichkeitsbildung der Schüler, positive Einstellung vermitteln – Freude am Leben – Freude am lebenslangen Lernen, positive Grundeinstellung, Toleranz, Sinn des Lebens, soziale Kompetenz → sie zu haben und sie zu vermitteln, Toleranz, Vertrauen, Werte zu vermitteln, Wissen vermitteln – um so Möglichkeiten zu eröffnen, Zufriedenheit.

Doppelzuordnungen: Ehrlichkeit, Offenheit, Respekt.

Fragebogen Übungsphase:

Allgemein gesellschaftliche Werte vermitteln, andere Ansichten akzeptieren, Autonomie, Begeisterung – eigene und die der SchülerInnen, Begeisterung, Chance, Denken und Vorstellung schulen, Durchsetzungsvermögen, Ehrlichkeit, Ehrlichkeit, Ehrlichkeit, Fairness, Engagement, Engagement, Fairness, Fairness, Freude am Leben, Freude, Freude, Freude, gegenseitiger Respekt, gegenseitiger Respekt, gegenseitiger Respekt, Gerechtigkeit und Objektivität, Gerechtigkeit, Gerechtigkeit, Gerechtigkeit, Gerechtigkeitssinn, Grenzen, eigenständige kritische Arbeit, Hilfsbereitschaft, Humanität, Humanität, Humanität, Interesse wecken, Interesse, Interesse, Interesse, Kollegialität, Kommunikation, Kompetenz, Kontaktfreudigkeit, Kooperation, Kooperation, Kooperation, kritischen und engagierten Menschen zu bilden, Lehren bzw. Lernen, Lerner zur Lebensmeisterung durch Wissensvermittlung anleiten, menschliche Kompetenz (SchülerInnen-LehrerInnen, LehrerInnen-LehrerInnen), Menschlichkeit, Menschlichkeit, Motivation, Offenheit für Neues, Offenheit, Offenheit, „oikos-logos“ im Sinne von Hausverstand, Persönlichkeitsbildung, Persönlichkeitsentwicklung (eigene, an anderen beobachtend teilnehmend), politisches Bewusstsein, positive Kraft, Respekt voreinander, Respekt, Schüler auf das Leben vorbereiten (u.a. PPP und Ethik); Schüler zu aufmerksamen, kritischen und engagierten Menschen zu bilden; Selbstbewusstsein der Schüler stärken, Selbstständigkeit in Denken und Arbeit fördern, Selbstständigkeit, Sinnstiftung, soziale Eigenschaften, soziale Kompetenz, Spaß (Freude an der Arbeit), Teamgeist, Toleranz und Akzeptanz, Toleranz, Toleranz, Toleranz, Toleranz, Urteilsfähigkeit (kritische, eigenständige, selbstsichere, verantwortungsbewusste), Verantwortung, Verantwortungsbewusstsein, Vermitteln von Dingen, die in der Zukunft wichtig sind, Verständnis, Verständnis, Verstehen lernen, Vertrauen, Ziele verwirklichen, Zusammenarbeit, Zusammenarbeit,

Dritter Bereich:

Unterrichtsbezogen, methodisch-didaktisch orientiert, pädagogische Interaktion betreffend

Fragebogen Einführungsphase:

Anerkennung und Förderung unterschiedlicher Individuen, Didaktik, differenzierter Unterricht (Förderung leistungsschwacher, aber auch leistungsstarker Schüler), Disziplin der Schüler, Engagement, entdeckendes Lernen, Freundlichkeit, gegenseitiger Austausch zwischen mir und den Schülern, Gemeinschaft Schüler und Lehrer, Gemeinschaft, gerecht zu Schülern und zu sich selbst sein, geschlechtersensibler Unterricht (mädchenparteilicher Unterricht), gewisser Respekt der Schüler, gute Pädagogin zu sein, gute Zusammenarbeit, „guter“ Unterricht, gutes Verhältnis zu Schülern, Innovation, Lehrer und Schüler als Team, Menschlichkeit, Motivation, Motivation, Respekt, Schüler begeistern, Schülern Chance geben, Schülern Unterstützung geben, schülerzentriertes Arbeiten ← (Sozialarbeiterposition $\cong$ Supervision), Struktur, Teamarbeit, Transparenz (Schüler und Eltern sind über alles informiert), Umgang mit Menschen, Unterstützung der Schüler, veränderte LehrerIn-SchülerIn-Rollen – (Lehrerin/Lehrer ist nicht die/der, die/der alles weiß, sondern die/der, die/der hilft!), Objektivität, Vermitteln von Freude am Lernstoff, zielgerichtetes Arbeiten in der Gruppe, Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen, Zusammenarbeit.

Fragebogen Übungsphase:

Abwechslungsreicher Unterricht, Aufbrechen von gedanklichen Strukturen der Schüler, Aufzeigen der Wichtigkeit von Fremdsprachen v. a. in der heutigen Zeit, Bezug zu den Schülern, Demokratie in der Klasse, der Mensch/Schüler, die Schülerin im Mittelpunkt, Disziplin, Echtheit des Lehrerverhaltens, Eingehen auf die Schüler, Entschulung des Unterrichts, erfahrungsbezogener und offener Unterricht, Erfolg, Freude, freundschaftliches Verhältnis zu den Schülern, für's Leben lernen, Gute Zusammenarbeit mit den Schülern, gutes Arbeitsklima (Schüler und Kollegen), gutes Schulklima, gutes/positives Verhältnis zu Schülern – autonome Schüler, Hilfe zur Selbsthilfe, individuelle Schülerförderung, interkulturelles Lernen, Kreativität und Konsequenz in der Gestaltung des Unterrichts, lebhafte Tätigkeit, Lerngemeinschaft Schüler-Lehrer, möglichst druckloser Unterricht, offenes Lernen, Begeisterung der Schüler, pers. Zugang zu den Schülern, positive Werte der SchülerInnen hervorzuheben, positives Feedback, Praxisbezogenheit, Schüler erkennen Zusammenhänge (nicht nur Fakten und Daten), Schüleraktivität, schülergerechte Vermittlung der Lehrinhalte, schülerorientierter Unterricht, Spaß, Teamwork mit Schülern und Kollegen, Vertrauen zu Lerner und Lehrenden, vielseitige und lebensbezogene Wissensvermittlung, voneinander lernen, zielgerecht, Zusammenarbeit.

Doppelzuordnungen:

Umgang mit Jugendlichen, Umgang mit Schülern als zu respektierende Menschen, die ich fördern möchte; Zeit für Kinder und Jugendliche.

Vierter Bereich:Fachbezogen - fachwissenschaftlicher, kognitiver BereichFragebogen Einführungsphase:

Bildung, fachliches Können, gute Allgemeinbildung, hohes Fachwissen, Interesse am Fach – Weitervermittlung, Wissensvermittlung, Schülern Wissen vermitteln, Weiterbildung, Wissen weitergeben.

Fragebogen Übungsphase:

Allgemeinbildung, Allgemeinbildung, Biologie näher bringen, Fachkompetenz, Fachkompetenz, Fachkompetenz, fachliche Kompetenz, fachliche Kompetenz, fachliche Kompetenz, fachliche Kompetenz, fachliche Kompetenz, fachliches Interesse, Fachwissen, Freude am Sport und an der Französischvermittlung, Freude am Vermitteln des Fachs, grundlegende Kenntnisse in Deutsch/Englisch vermitteln, Interesse für das Fach bei den Schülern wecken, Interesse vom Fach wecken, Interesse wecken – Wissensdurst, Kunstvermittlung, Lehren, Lernen und Wissen macht Freude, „übergreifende“ Begeisterung für das Fach, Verhaltens-Wissensveränderung der Schüler, Vermittlung von Wissen und Tätigkeiten, Vermittlung von Wissen, Verständnis für das Fach, Weiterbildung, Wissen ansammeln und weiter geben, Wissen vermitteln, Wissen, Wissen, Freude am Bildungs-/Wissenserwerb, Wissensvermittlung.

Keinem dieser vier Bereiche eindeutig zuzuordnen:Fragebogen Übungsphase:

Art der Schule, Dynamik, günstige Arbeitszeiten, Veränderung.

Auffällig ist, dass in den Fragebögen zur Übungsphase – also während bzw. nach der konkreten persönlichen Unterrichtserfahrung – diese Fragestellung nach pädagogischen Zielvorstellungen, nach Werteprioritäten weitaus umfangreicher und ausführlicher beantwortet wurde als in jenen zur Einführungsphase:

Item 2.5: Werteprioritäten – durchschnittliche Wortanzahl pro Fragebogen

	<i>durchschnittliche Wortanzahl</i>	<i>Gesamtumfang</i>	<i>Anzahl der Fragebögen</i>
<i>Fragebogen zur Einführungsphase</i>	4,32 Wörter	190 Wörter	44 Fragebögen
<i>Fragebogen zur Übungsphase</i>	6,29 Wörter	547 Wörter	87 Fragebögen

Der Wortumfang des jeweiligen Themenbereichs innerhalb des Gesamten dieses Items ist signifikant für die möglichen persönlichen Schwerpunkte.

Item 2.5: Werteprioritäten (Wortanzahl, ohne Doppelzuordnungen, Angaben in Prozent des Gesamtumfangs)

Bereich	Lehrerinnen/ Lehrer betr., persönlich- keitsbezogen	Zielvorstellung, schülerinnen- und schüler- bezogen	Interaktion, unterrichts- bezogen	kognitiver Bereich, fach- bezogen	gesamt (Wort- anzahl, Prozent)
EPH – Um- fang	70 Wörter 36,8 %	71 Wörter 37,3 %	31 Wörter 16,3 %	18 Wörter 9,5 %	190 Wörter 99,9 %
ÜPH – Um- fang	124 Wörter 22,6 %	156 Wörter 28,5 %	169 Wörter 30,9 %	98 Wörter 17,9 %	547 Wörter 99,9 %
gesamt	194 Wörter 26,32 %	227 Wörter 30,80 %	200 Wörter 27,13 %	116 Wörter 15,74 %	737 Wörter 99,99 %

Bei aller Problematik, die Wortanzahl einzelner Bereiche quantitativ ins Verhältnis zu setzen und dadurch mögliche Prioritäten festzulegen, ist doch zwischen der Einführungsphase und Übungsphase eine Akzentverschiebung zu erkennen.

Lautet die Reihung der einzelnen Zuordnungen und Bereiche in den Fragebögen der Einführungsphase

- 1) Schülerinnen-/schülerbezogen;
pädagogisch orientierte Zielvorstellungen,
- 2) persönlichkeitsbezogen,
das konkrete Lehrerinnen- bzw. Lehrerbild widerspiegelnd,
- 3) unterrichtsbezogen, methodisch-didaktisch orientiert,
pädagogische Interaktion betreffend,
- 4) fachbezogen – fachwissenschaftlicher, kognitiver Bereich,

so werden in den Fragebögen der Übungsphase neue Prioritäten gesetzt:

- 1) Unterrichtsbezogen, methodisch-didaktisch orientiert,
pädagogische Interaktion betreffend,
- 2) schülerinnen-/schülerbezogen,
pädagogisch orientierte Zielvorstellungen,
- 3) persönlichkeitsbezogen,
das konkrete Lehrerinnen- bzw. Lehrerbild widerspiegelnd,
- 4) fachbezogen – fachwissenschaftlicher, kognitiver Bereich.

Der methodisch-didaktisch, vor allem auch fachdidaktisch orientierte Bereich steht nun in den Fragebögen der Übungsphase bezüglich der Gewichtung an erster Stelle.

Obwohl die fachbezogene/fachwissenschaftliche Priorität in beiden Bereichen weiterhin an letzter Stelle gereiht ist, ist die Gewichtung deutlich gestiegen, nämlich von knapp 10 Prozent (EPH) auf rund 18 Prozent (ÜPH).

Das bedeutet, dass die Erfahrungen während der Übungsphase ein deutlich praxisbezogenes Berufsbild vermittelt haben, der „idealistische-soziale“ Ansatz – kennzeichnend für Studierende in den ersten Semestern – wird durch die konkrete Unterrichtserfahrung entsprechend modifiziert. Defizite innerhalb der pädagogisch-wissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Berufsvorbildung werden einem Drittel bis knapp der Hälfte der Studierenden bewusst, wie in der Auswertung der Fragebögen zur Übungsphase (Items 5.4.2 und 6.1.11 bis 6.1.14) zu sehen ist (vgl. Kapitel 8):

Nach Abschluss der Übungsphase stellte ich fest, dass...

	1	2	3	4	5	6
5.4.2 mir deutlich fachliche/fachwissenschaftliche Defizite bewusst wurden.	16	11	12	<u>13</u>	23	22

6.1.11 Durch die Erfahrung des Schulpraktikums wurde mir bewusst, dass ich vor allem im Fachwissenschaftlichen wesentliche Lücken beseitigen muss.	12	19	21	<u>11</u>	25	37
6.1.12 Durch die Erfahrung des Schulpraktikums wurde mir bewusst, dass ich mir vor allem im Fachdidaktischen Wesentliches noch aneignen muss.	13	23	25	<u>13</u>	36	15
6.1.13 Durch die Erfahrung des Schulpraktikums wurde mir bewusst, dass ich mir im Bereich der Erziehungswissenschaft wesentliches Wissen noch aneignen muss.	9	20	19	<u>19</u>	27	31
6.1.14 Durch die Erfahrung des Schulpraktikums wurde mir bewusst, dass ich mir im Bereich der Psychologie wesentliches Wissen noch aneignen muss.	8	15	16	19	<u>32</u>	34

Zusammengefasst auf Grund der Zustimmungswerte (Kategorie 1 bis 3) bedeutet dies – obwohl der Median jeweils im Bereich der Ablehnung liegt – für die Items 6.1.11 bis 6.1.14, folgende Reihung bezüglich erfahrener und bewusster Defizite:

- 1) Item 6.1.12 – fachdidaktischer Bereich: Zustimmung 48,3 %
- 2) Item 6.1.11 – fachwissenschaftlicher Bereich: Zustimmung 42,5 %
- 3) Item 6.1.13 – erziehungswissenschaftlicher Bereich: Zustimmung 34,5 %
- 4) Item 6.1.14 – psychologischer Bereich: 25,6 %

Mit diesen Werten korreliert auch die Zustimmung zu Kontrollitem 5.4.2 (fachwissenschaftliche Defizite wurden bewusst) mit 40,2 % Zustimmung.

Diese „Defizitreihung“ steht nicht im Widerspruch zur oben wiedergegebene Reihung der Werteprioritäten, da sich hier zwar die Notwendigkeit einer konkreten Intensivierung einzelner Bereiche – auf die Schul- und Unterrichtssituation bezogen – widerspiegelt, nicht aber nach Einschätzung der Studierenden der jeweilige Stundenanteil einzelner Bereiche am Gesamtstudium, wie auch in Kapitel 8.3.4.1. (Items 6.3.1 und 6.3.2) ausgeführt wird.

7.1.4. ASPEKTE DER PERSÖNLICHEN BEFINDLICHKEIT

In Entsprechung zu vorangegangenen Untersuchungen (vgl. Pichler&Radaelli 1994, Klausberger 1997 u.a.) wurden im Rahmen der IS-Studie 2001 Aspekte der persönlichen Befindlichkeit erfragt, einerseits um hier eine Vergleichbarkeit zu ermöglichen, aber auch um für weiterführende Auswertungen notwendiges Datenmaterial zu erheben. Schwerpunkte der Fragestellung waren die subjektiv empfundene Belastung durch das Studium, der Umgang mit Problemsituationen (aktive Bewältigungsstrategien), Lern- und Arbeitsstrategien und der Bereich Sozialkontakte/Sozialverhalten, jeweils konzentriert auf wenige Items.

Item 2.6.1: Neben dem Studium bleibt mir ausreichend Zeit für Familie, Freunde und Hobbys. (Angaben in Häufigkeit und in Prozent)

	<i>EPH 2000/2001</i>	<i>ÜPH 2000/2001</i>	<i>EPH+ÜPH 2000/2001</i>
<i>ja</i>	30 68,2 %	72 82,8 %	102 77,9 %
<i>nein</i>	13 29,5 %	13 14,9 %	26 19,8 %
<i>keine Angabe</i>	1 2,3 %	2 2,3 %	3 2,3 %
<i>gesamt</i>	44 100 %	87 100 %	131 100 %

Das Ergebnis bedeutet, dass das Studium nicht als (zu) belastend empfunden wird. Ca. 80 % der Studierenden haben neben dem Studium genügend Zeit, um Sozialkontakte im offenbar als ausreichend empfundenen Maße zu pflegen.

Item 2.6.2: Hobbys und Freizeit bieten mir
viel mehr persönliche Befriedigung als das Studium.

	EPH 2000/2001	ÜPH 2000/2001	EPH+ÜPH 2000/2001
ja	11 25,0 %	23 26,4 %	34 26 %
nein	31 70,5 %	56 64,4 %	87 66,4 %
keine Angabe	2 4,5 %	8 9,2 %	10 7,6 %
gesamt	44 100 %	87 100 %	131 100 %

Die Ergebnisse vorangegangener Fragenbereiche grundsätzlich bestätigend (Items 2.2.1 bis 2.2.9, bezogen auf Gründe für die Wahl der jeweiligen Unterrichtsfächer), wird auch hier betont, dass „persönliche Befriedigung“ vor allem im Studium gefunden wird. Unter Abschnitt 2.2 wurden die von den Studierenden gewählten Unterrichtsfächer in hohem Maße als „Lieblingsfächer“ – mit persönlich „guten Leistungen“ und verbunden mit „besonderer Begabung für die Fächer“ – bezeichnet.

Als weiterer Bereich der persönlichen Befindlichkeit sind Konfliktlösungsstrategien und Teamfähigkeit (Items 2.6.3 bis 2.6.15) wesentlich für die Persönlichkeitsstruktur von Lehrerinnen und Lehrern.

In dieser Itemgruppe ergaben sich folgende Einschätzungen bzw. Werte:

	1	2	3	4	5	6
2.6.3 Ich vermeide alles, was Widerspruch herausfordern könnte.	1	12	12	22	34	50
2.6.4 Ich bin offen für persönliche und fachliche Kritik.	50	53	17	7	3	0
2.6.5 Ich treffe leicht Entscheidungen (und bleibe bei diesen!).	21	38	44	14	10	4
2.6.6 Ich höre oft darauf, was andere sagen und meinen.	7	22	48	30	19	5
2.6.7 Ich setze durch, was mir wesentlich und wichtig erscheint.	58	52	16	5	0	0

(Fortsetzung nächste Seite)

	1	2	3	4	5	6
2.6.8 Ich sehe mich als sehr ehrgeizig.	49	34	28	8	9	3
2.6.9 Ich schiebe mir unangenehme Dinge eher weg bzw. auf.	5	29	36	15	27	19
2.6.10 Ich fühle mich anderen öfters unterlegen.	2	14	26	15	46	28
2.6.11 Ich bin mit meinem Aussehen und Erscheinungsbild zufrieden.	43	64	21	1	1	0
2.6.12 Ich fühle mich durch das Studium ausgelaugt und frustriert.	3	6	22	12	31	57
2.6.13 Täglich mit Menschen zusammenzuarbeiten ist für mich anstrengend.	1	8	5	12	33	71
2.6.14 Ich kann mich gut in die Gefühle anderer hineinversetzen.	52	58	18	2	0	0
2.6.15 Ich fühle mich innerlich oft leer und ausgelaugt.	3	3	18	17	44	46

Für mich Wesentliches:

	1	2	3	4	5	6
2.6.16 Es ist mir wichtig, das zu tun, was andere von mir erwarten.	3	11	27	26	36	28
2.6.17 Ich bin meist gut aufgelegt und optimistisch.	37	57	31	4	1	1
2.6.18 Mir Wesentliches kann ich leicht erfolgreich durchsetzen.	33	63	31	4	0	0
2.7.19 Ich habe öfters das Gefühl, dass mir alles zu viel ist.	8	14	16	21	42	30

Dem Themenkreis „Problemlösungsfähigkeit, Stressbewältigung“ und den damit verbundenen Fluchttendenzen waren die abschließenden Items des Abschnitts gewidmet.

Um Belastungen im Studium und in beruflicher Tätigkeit ertragen zu können,...

	1	2	3	4	5	6
2.7.1 spreche ich mit anderen über die Stressbelastung.	62	40	21	1	6	2
2.7.2 versuche ich den Gedanken daran zu verdrängen.	2	8	9	20	47	44
2.7.3 verändere ich die jeweiligen Bedingungen.	11	52	39	12	10	6
2.7.4 nehme ich beruhigende Medikamente.	0	1	0	3	7	120
2.7.5 werde ich krank.	1	3	6	7	27	87
2.7.6 rauche ich stärker.	2	8	10	4	7	100
2.7.7 trinke ich alkoholische Getränke.	0	0	6	4	14	107
2.7.8 suche ich ausgleichende Tätigkeiten und Ablenkung.	57	47	17	5	3	2

Die aktive persönliche Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Problembereich, einschließlich Modifikation der Rahmenbedingungen, Sozialkontakte, aber auch notwendiger Ausgleich stehen im Vordergrund, während im deutlichen Gegensatz zu ergänzenden mündlichen Äußerungen Psychopharmaka und/oder Alkohol,

Nikotin etc. nur in wenigen Fällen als Indikatoren für gegebene Belastungen – und damit auch als „Fluchtmöglichkeit“ – in der Umfrage genannt werden.

Entsprechend dieser persönlichen Einschätzung im Rahmen der IS-Studie 2001 sind in knapper Zusammenfassung für Lehramtsstudierende als Persönlichkeitsstruktur folgende Aspekte kennzeichnend:

- ✓ Durchsetzungsvermögen und Ausdauer,
- ✓ Selbstsicherheit und Ehrgeiz,
- ✓ eine zuversichtliche, optimistische Grundhaltung,
- ✓ Gesprächsbereitschaft,
- ✓ Teamfähigkeit und Selbstständigkeit,
- ✓ Konfliktbereitschaft und Kritikfähigkeit (aktiv und passiv),
- ✓ Sensibilität und Einfühlungsvermögen und
- ✓ Zufriedenheit mit dem persönlichen (äußeren) Erscheinungsbild.

In Summe entsteht ein von den Befragten überwiegend positiv gezeichnetes Bild von aktiven, zielstrebigem, sozial orientierten und engagierten und mit Konflikten bzw. Problemen kompetent umgehenden Lehramtsstudierenden.

7.1.5. ZUSAMMENFASSUNG

Die Population der Lehramtsstudierenden ist – entsprechend den Ergebnissen der IS-Studie 2001 – durch folgende Parameter gekennzeichnet:

- Studium in den meisten Fällen an der (Haupt-)Universität Wien,
- zum überwiegenden Teil Studentinnen,
- die Studienberechtigung wurde fast ausschließlich durch Matura (meist an einer AHS oder an einem ORG) erworben,
- Sprachfächer überwiegen deutlich,
- zum größeren Teil neben dem Studium erwerbstätig.

Für die Berufsentscheidung und die Wahl des Unterrichtsfaches waren vor allem

- fachwissenschaftliches Interesse und
- soziale bzw. pädagogisch-didaktische Orientierung

ausschlaggebend.

Die Berufsentscheidung fiel in den meisten Fällen

- o während des Besuchs der Sekundarstufe II bzw.
- o erst kurz vor oder erst während des Studiums.

Für die zukünftige Arbeit ist den Studierenden wesentlich

- klare Wertvorstellungen zu vermitteln bzw. zu ermöglichen und
- schüler-, schülerinnenorientiert zu unterrichten.

Im privaten Bereich

- bleibt neben dem Studium meist ausreichend Zeit für Persönliches.

Die Studierenden schätzen sich selbst überwiegend als

- zielstrebig,
- zuversichtlich,
- sensibel,
- kommunikativ,
- konfliktfähig und
- zufrieden ein.

Dies ergibt nach Selbsteinschätzung der Studierenden ein in Summe zielorientiertes, friktionsfreies, abgerundetes und überaus positives Gesamtbild.

7.2. BETREUUNGSLEHRERINNEN UND BETREUUNGSLEHRER

7.2.1. GRUNDSÄTZLICHES ZUR AUSWERTUNG, DARSTELLUNG UND INTERPRETATION

Die ersten Abschnitte des Fragebogens für Betreuungslehrer und Betreuungslehrerinnen beziehen sich auf

- o demografische Daten,
- o Aspekte der beruflichen Tätigkeit und auf
- o die Mitarbeit im Bereich der universitären und postuniversitären Lehrer- und Lehrerinnensbildung.

Auf die Vergleichbarkeit der Studie mit vorangegangenen Erhebungen (ZSP-Studie 1991, Pichler&Radaelli 1994, Hager 1994, Kroath&Mayr 1996, Klausberger 1997) wurde durch die Einbeziehung der oben genannten Bereiche geachtet.

Nähere Hinweise und Angaben zur tabellarischen Darstellung, insbesondere zur Angabe des Medians, finden sich in Abschnitt 6.3. „Zur Darstellung der Untersuchungsergebnisse bzw. der Auswertung.“

Zu den einzelnen Bereichen, Itemgruppen, Items bzw. Fragekomplexen ist die jeweilige Nummerierung angegeben.

Um inhaltliche Zusammenhänge klar herauszustellen und aus Gründen der Übersichtlichkeit wird in einzelnen Fällen die im Fragebogen gegebene und an der Nummerierung erkennbare Abfolge der Items nicht eingehalten.

Grundlage der Auswertung sind insgesamt 78 von Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern ausgefüllte und rückübermittelte Fragebögen.

7.2.2. DEMOGRAFISCHER BEREICH:

ALLGEMEINE ANGABEN UND BERUFLICHES

Demografischen Daten der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer wurden nur auf Alter, Geschlecht, Dienstjahre, Schultyp, Unterrichtsfächer und Mitarbeit in der Lehrerbildung bezogen erhoben. Weiteres umfassendes und ergänzendes Datenmaterial dazu ist am Institut für die schulpraktische Ausbildung zugänglich.

Itemgruppe 1.1: Altersstruktur der BL (Angaben in Häufigkeit und in Prozent):

	<i>IS-Studie 2001 weiblich</i>	<i>IS-Studie 2001 männlich</i>	<i>IS-Studie 2001 keine Angabe</i>	<i>IS-Studie 2001 gesamt</i>	<i>ZSP-Studie 1991 gesamt</i>
<i>bis 30 Jahre</i>	0 0 %	0 0 %		0 0 %	
<i>31 bis 40 Jahre</i>	4 5,2 %	8 10,4 %		12 15,4 %	27,62 %
<i>41 bis 50 Jahre</i>	20 26,0 %	21 27,3 %		42 53,8 %	58,84 %
<i>51 bis 60 Jahre</i>	9 11,7 %	14 18,2 %		23 29,5 %	13,54 %
<i>über 61 Jahre</i>	0 0 %	0 0 %		0 0 %	
<i>keine Angabe</i>			1 1,3 %	1 1,3 %	
<i>Gesamt</i>	33 42,9 %	43 55,8 %	1 1,3 %	78 100 %	100 %

Deutlich ist hier der Anstieg des Durchschnittalters der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer von der ZSP-Studie 1991 zur IS-Studie 2001 zu ersehen: Die Altersgruppe der Einundvierzig- bis Sechzigjährigen überwiegt 2001 deutlich mit einem Anteil von insgesamt 83,3 % (1991: 72,38 %), der Anteil der Einunddreißig- bis Vierzigjährigen ist von (1991) 27,62 % auf (2001) 15,4 % ebenso deutlich gesunken; damit korrespondiert verständlicherweise auch das jeweilige Dienstalter.

Itemgruppe 1.3: Dienstalter (Angaben in Häufigkeit und in Prozent)

	<i>IS-Studie 2001 männlich</i>	<i>IS-Studie 2001 weiblich</i>	<i>IS-Studie 2001 ohne Angabe</i>	<i>IS-Studie 2001 gesamt</i>
1) bis 10 Dienstjahre	0	2		2 2,6 %
2) 11 bis 20 Dienstjahre	13	17		30 38,5 %
3) 21 bis 30 Dienstjahre	13	17	1	31 39,7 %
4) mehr als 30 Dienstj.	6	7		13 16,7 %
keine Angabe			2	2 2,5 %
Gesamt	32	43	3	78 100 %

In der ZSP-Studie 1991 wurde der Bereich des Dienstalters nur sehr allgemein erfragt. Auch hier zeigt sich in der Gegenüberstellung der markante Anstieg des Dienstalters.

Zu Item 1.3: Dienstjahre/Dienstalter (Angaben in Häufigkeit und in Prozenten)

	<i>IS-Studie 2001</i>	<u>ZSP-Studie 1991</u>
<i>bis 20 Dienstjahre</i>	41,1 %	61,33 %
<i>über 20 Dienstjahre</i>	56,4 %	38,67 %
<i>keine Angaben</i>	2,5 %	
<i>gesamt</i>	100 %	100 %

Ein weiterer bemerkenswerter Wandel zeigt sich im Vergleich der beiden Studien bezüglich des Geschlechts der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer. Der bereits bei den Studierenden in Kapitel 7.1.2. (Item 1.2) angesprochenen Aspekt der Feminisierung des Lehrberufs (vgl. Ulich 1996, S. 14) ist auch hier deutlich zu erkennen.

Der Anteil der Betreuungslehrerinnen stieg von 41,99 % (1991) auf 55,1 % (2001).

Itemgruppe 1.2: Geschlecht der BL

(Angaben in Nennungen/Häufigkeit und in Prozent)

	IS-Studie 2001	ZSP-Studie 1991
<i>männlich</i>	33 N 42,3 %	58,01 %
<i>weiblich</i>	43 N 55,1 %	41,99 %
<i>keine Angabe</i>	2 N 2,6 %	
<i>Gesamt</i>	78 N 100 %	100 %

Bezüglich der Schultypen, an denen Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer unterrichten und in denen daher das Schulpraktikum angeboten wird, ist im Wintersemester 2000/2001 eine deutliche Schwerpunktsetzung, und zwar bezüglich der AHS, festzustellen.

Die problematische massive Konzentration der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer auf den Bereich der AHS steht im Gegensatz zu möglichen Anstellungschancen der Studierenden, korrespondiert aber auch direkt mit der Schulbildung („zuletzt besuchter Schultyp“, Item 1.8) bzw. mit der Universitätsberechtigung der Lehramtsstudierenden, hier überwiegen ebenso deutlich Absolventen und Absolventinnen der allgemein bildenden höheren Schule und des Oberstufenrealgymnasiums.

Dieses Ergebnis entspricht auch dem überwiegenden Wunsch der Studierenden bezüglich der zu hospitierenden Schultype, der bei der Anmeldung – entsprechend den rechtlichen Grundlagen – geäußert werden kann und nach Möglichkeit auch erfüllt wird.

Der überwiegende Teil der Kolleginnen und Kollegen unterrichtet zumindestens an zwei der im Folgenden genannten Schulbereichen bzw. Bildungseinrichtungen.

Itemgruppe 1.4: Unterricht an folgender Schule/Schultype

(Mehrfachnennungen waren möglich, Angaben jeweils in Häufigkeit und in Prozent der Gesamtpopulation):

	männlich	weiblich	keine Angabe	gesamt
1) APS Hauptschule				0
2) AHS Unterstufe	27	34	1	62 79,5 %
3) BMS Berufsschule	1	2		3 3,8 %
4) AHS Oberstufe	29	39	1	69 88,5 %
5) Oberstufen- realgymnasium	4	4		8 10,3 %
6) BHS/HAK Kaufm. Schule		1		1 1,3 %
7) BHS/HTL Techn. Lehranstalt	1			1 1,3 %
8) BHS/Human- berufliche Schule				0
9)HLA f. Lehrer- und Erzieherbildung				0
10) Pädagogische Akademie				0
11) Akademie für Sozialberufe				0
12) Fachhochschule				0
13) Universität (Akademie)	2	2		4 5,1 %
14) Volkshochschule/ Erwachsenenbildung	2	2		4 5,1 %
15) Anderer Schultyp	1	1		2 2,6 %
keine Angabe				0
Gesamtzahl (Mehrfachnennungen möglich)	67	85	2	154

Im Vergleich der beiden Studien – ZSP-Studie 1991 und IS-Studie 2001 - und im Vergleich zur Gesamtstatistik (vgl. Spitzauer 2001) wird ersichtlich, dass sich hier durch die Wahl der Studierenden bezüglich der Schultype und durch die Rückmeldungen eine deutliche Akzentverschiebung ergibt. Gleichzeitig ist im „Angebot“ der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer eine leichte Gewichtsverlagerung zur berufsbildenden Schule festzustellen.

Zu Itemgruppe 1.4: Unterricht an folgender Schultype

Vergleich ZSP-Studie 1991 – IS-Studie 2001

(Zur Gesamtzahl der gemeldeten BL vgl. Spitzauer 2001)

	IS-Studie 2001	ZSP-Studie 1991	Gesamtzahl der gemeldeten BL im Studienjahr 2000/01
BL – Bereich AHS Gesamtzahl	139 98,6 %	83,52 %	729 81,64 %
BL – Bereich BHS Gesamtzahl	2 1,4 %	16,48 %	164 18,36 %
BL – gesamt	141 100 %	100 %	893 100 %

Die Verteilung der Unterrichtsfächer der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer ist grundsätzlich abhängig von der der Unterrichtsfächer der Studierenden, stimmt aber mit der der Studierenden nicht durchwegs überein, da etliche Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer in zwei Unterrichtsfächern tätig sind, in diesem Fall aber i. A. nur einen Fragebogen ausgefüllt haben.

Zu Item 1.5: Erläuterung der Abkürzung der Unterrichts- bzw. Lehramtsfächer:

BEZ	Bildnerische Erziehung	LAT	Latein
BIU	Biologie und Umweltkunde	LÜK	Leibesübungen Knaben
BOW	Biologie und Warenlehre	LÜM	Leibesübungen Mädchen
CH	Chemie	M	Mathematik
D	Deutsch	MUE	Musikerziehung
DG	Darstellende Geometrie	PH	Physik
ET	Ethik	PP	Philosophie, Psychologie
E	Englisch	RE	Evangelische Religion
F	Französisch	RK	Katholische Religion
GR	(Alt-)Griechisch	RS	Russisch
GSK	Geschichte und Sozialkunde	SLO	Slowenisch
GWK	Geografie und Wirtschaftskunde	SPA	Spanisch
HEW	Haushalt und Ernährungslehre	TGW	Textiles Gestalten
IMU	Instrumentalunterricht	TS	Tschechisch
INF	Informatik/Informatikmanagement	UNG	Ungarisch
ITA	Italienisch	WEK	Werken/ Technisches Werken
KRO	Kroatisch		

*Item 1.5: Unterrichtsfächer der Betreuungslehrerinnen bzw. Betreuungslehrer
(Angaben in Häufigkeit [gesamt, männlich, weiblich] und in Prozent der Gesamt-
population, die jeweils drei Fächer mit den meisten Nennungen sind schattiert)*

Unterrichts- fach	1. Unterrichtsfach	2. Unterrichtsfach	3. Unterrichtsfach
	Gesamtzahl (männlich / weiblich / ohne Angabe) Prozent	Gesamtzahl (männlich / weiblich / ohne Angabe) Prozent	Gesamtzahl (männlich / weiblich / ohne Angabe) Prozent
BEZ	3 (2/1) 3,8 %	1 (1/0) 1,3 %	
BIU	8 (4/3/1 o.A.) 10,3 %	1 (0/1) 1,3 %	
BOW			
CH	1 (1/0) 1,3 %	5 (4/1) 6,4 %	5 (1/4) 6,4 %
D	12 (3/9) 15,4 %	5 (5/0) 6,4 %	1 (1/0) 1,3 %
DG			
E	11 (4/7) 14,1 %	2 (1/1) 2,6 %	
ET			
F	4 (1/3) 5,1 %	3 (0/3) 3,8 %	
GR			
GSK	7 (4/3) 9,0 %	15 (7/8) 15,9 %	2 (0/2) 2,6 %
GWK	1 (0/1) 1,3 %	1 (0/1) 1,3 %	
HEW		1 (0/0/1 o.A.) 1,3 %	
IMU		1 (0/1) 1,3 %	
INF	1 (0/1) 1,3 %	1 (0/1) 1,3 %	1 (1/0) 1,3 %
ITA		4 (0/4) 5,1 %	
KRO			
LAT	3 (1/2) 3,8 %	1 (1/0) 1,3 %	
LÜK	1 (1/0) 1,3 %	3 (3/0) 3,8 %	1 (1/0) 1,3 %
LÜM	1 (0/1) 1,3 %	2(0/2) 2,6 %	
M	13 (5/8) 16,7 %	2 (1/1) 2,6 %	1 (1/0) 1,3 %

<i>Unterrichtsfach</i>	<i>1. Unterrichtsfach</i>	<i>2. Unterrichtsfach</i>	<i>3. Unterrichtsfach</i>
	Gesamtzahl (männlich / weiblich / ohne Angabe) Prozent	Gesamtzahl (männlich / weiblich / ohne Angabe) Prozent	Gesamtzahl (männlich / weiblich / ohne Angabe) Prozent
<i>MUE</i>	1 (0/1) 1,3 %	2 (1/1) 2,6 %	
<i>PH</i>	1 (1/0) 1,3 %	11 (5/6) 14,1 %	3 (1/2) 3,8 %
<i>PP</i>	5 (1/3/1 o.A.) 6,4 %	8 (0/8) 10,3 %	
<i>RE</i>	3 (2/1) 3,8 %		
<i>RK</i>			
<i>RS</i>	1 (1/0) 1,3 %		
<i>SLO</i>			
<i>SPA</i>	1 (0/1) 1,3 %		
<i>TGW</i>		1 (1/0) 1,3 %	
<i>TS</i>			
<i>UNG</i>			
<i>WEK</i>		2 (1/1) 2,6 %	
<i>keine Nennung</i>		6 (2/3/1 o.A.) 7,7 %	64 (27/35/2 o.A.) 82,1 %
<i>Gesamt</i>	78 (33/43/2 o.A.) 100 %	78 (33/43/2 o.A.) 100 %	78 (33/43/2 o.A.) 100 %

Mathematik wird am häufigsten als erstes Unterrichtsfach genannt, insgesamt überwiegen aber die Sprachfächer. Biologie und Umweltkunde erreicht einen Wert von mehr als 10 % im ersten Unterrichtsfach und in diesem Fall meist einzigen Unterrichtsfach.

In Summe (1. bis 3. Unterrichtsfach) dominiert aber Deutsch mit 23,1 % der Nennungen.

Berufserfahrung neben bzw. vor dem Lehrberuf (Item 1.6) besitzen 18 Kolleginnen und Kollegen von insgesamt 78, das sind 23,1 %, wobei die Streuung der Nennungen – bezogen auf die berufliche Tätigkeit – sehr groß ist.

Nur die Berufe eines Reiseleiters, eines Universitätsassistenten bzw. einer Universitätsassistentin und der einer Pfarrerin bzw. eines Pfarrers wurden zweimal genannt, mit einfacher Nennung finden sich: Bank, Bauarbeiter, Büroarbeit, Erwachsenenbildner, Erzieher, Historiker, Künstler, Redakteur und Tätigkeit im Bereich des Stadtschulrats für Wien (drei Bejahungen ohne nähere Angaben).

Trotz der eher geringen persönlichen Berufserfahrung außerhalb des schulischen Berufsfeldes bejahen 78,2 % der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer die Frage, ob es wichtig ist, auf berufliche Erfahrungen außerhalb des Lehrberufes zurückgreifen zu können. Nur 11,5 % der Befragten verneinen diese Frage, 9,0 % nahmen dazu nicht Stellung.

Konkrete universitäre (Aus-)Bildungsdefizite der universitären Lehrerbildung werden auch an dieser Stelle deutlich – Bezüge zu pädagogischen Berufsfeldern außerhalb des schulischen Bildungssektors werden nur ansatzweise im Studium berücksichtigt.

Die den ersten Fragenbereich abschließenden Items bezogen sich auf die Mitarbeit im universitären Schulpraktikum.

Der „Dienstbeginn“ als Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer (Item 1.7) verteilt sich mit Ausnahme von drei Jahren – 1985, 1990 und 1994 – relativ gleichmäßig auf die Jahre 1985 bis 2000 (jeweils Werte von 1 bis 4).

1985 – also praktisch mit Beginn des Schulpraktikums – begannen 24 Kolleginnen und Kollegen, d. s. 30,8 %, 1990 und 1994 begannen je 7 Kolleginnen und Kollegen (9,0 %) mit der Tätigkeit als Betreuungslehrer bzw. Betreuungslehrerin. Offenbar irrtümlich wurden als Tätigkeitsbeginn in einigen Fällen auch Jahre vor 1985 angegeben, hier dürfte eine Verwechslung mit der postuniversitären früheren „Einführung in den praktischen Lehrdienst“ oder dem sogenannten „Probejahr“ (ab 1987 Unterrichtspraktikum) vorliegen.

Eine entsprechende umfassende Ausbildung für die Tätigkeit als Betreuungslehrerin bzw. Betreuungslehrer absolvierten die Kolleginnen und Kollegen des Samples in folgenden Unterrichtsfächern:

(Zu den Abkürzungen der einzelnen Unterrichtsfächer vergleiche die Auswertung von Item 1.5.)

Item 1.7: Als BL ausgebildet für das Unterrichtsfach

1. Unterrichtsfach	Häufigkeit	Prozent
ohne Angabe	1	1,3
BEZ	2	2,6
BIU	7	9,0
CH	1	1,3
D	9	11,5
E	9	11,5
F	4	5,1
GSK	8	10,3
GWK	2	2,6
HEW	1	1,3
IMU	1	1,3
ITA	1	1,3
LAT	2	2,6
LÜK	1	1,3
LÜM	2	2,6
M	12	15,4
MUE	1	1,3
PH	3	3,8
PP	6	7,7
RE	3	3,8
SPA	1	1,3
TGW	1	1,3
gesamt	78	100,0

2. Unterrichtsfach	Häufigkeit	Prozent
ohne Angabe	60	76,9
D	3	3,8
F	1	1,3
GSK	2	2,6
ITA	3	3,8
LÜK	1	1,3
MUE	1	1,3
PH	1	1,3
PP	3	3,8
RS	1	1,3
WEK	2	2,6
gesamt	78	100,0

In Entsprechung zu Item 1.5 steht auch in Item 1.7 auf die Häufigkeit im Erstfach bezogen Mathematik mit 15,4 % an erster Stelle, mit insgesamt 30,7 % dominieren aber die Sprachfächer (D, E, Ita, Lat, Spa).

In der Einführungsphase des Schulpraktikums haben von 78 Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern, die hier im Rahmen der Übungsphase befragt wurden, bereits 50 (64,1 %) Kolleginnen und Kollegen mitgearbeitet.

Die Frage nach der Zahl der bisher, d.h. vor dem WS 2001, im Rahmen der Übungsphase betreuten Studierenden wurde sehr unterschiedlich eingeschätzt und reicht von „0“ bis zum überaus hoch angesetzten Wert von 160 Studierenden:

Item 1.10: Mitarbeit der BL in der Übungsphase des Schulpraktikums
(Angaben in Häufigkeit und in Prozent der Gesamtpopulation)

<i>Zahl der bisher betreuten Studierenden</i>	<i>Häufigkeit BL</i>	<i>Prozent</i>
0	2	2,6
1	2	2,6
2	3	3,8
3	2	2,6
4	2	2,6
5	3	3,8
6	2	2,6
8	3	3,8
9	1	1,3
10	2	2,6
12	5	6,4
15	2	2,6
18	1	1,3
20	9	11,5
25	4	5,1
28	1	1,3
30	8	10,3
33	1	1,3
35	2	2,6
40	4	5,1
43	1	1,3
50	6	7,7
60	2	2,6
65	1	1,3
75	1	1,3
80	2	2,6
90	1	1,3
100	2	2,6
160	1	1,3
ohne Angabe	2	2,6
<i>gesamt</i>	<i>78</i>	<i>100,0</i>

Die meisten der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer sind auch im Unterrichtspraktikum, also in der postuniversitären Phase der Lehrerbildung, tätig.

Item 1.11: Mitarbeit der BL im Unterrichtspraktikum
(Angaben in Häufigkeit und in Prozent der Gesamtpopulation)

<i>Zahl der bisher im Unterrichtspraktikum betreuten Studierenden</i>	<i>Häufigkeit BL</i>	<i>Prozent</i>
0	6	7,7
1	9	11,5
2	6	7,7
3	9	11,5
4	6	7,7
5	5	6,4
6	10	12,8
7	4	5,1
8	2	2,6
10	12	15,4
15	3	3,8
18	1	1,3
20	3	3,8
22	1	1,3
keine Angabe	1	1,3
gesamt	78	100,0

Die den demografischen Teil abschließende Frage nach Präferenzen bezüglich der Tätigkeit im Schul- oder Unterrichtspraktikum (Item 1.12), eine in Anbetracht der sehr unterschiedlichen Herausforderungen und Belastungen in diesen Bereichen sicherlich problematische Frage, wurde folgendermaßen beantwortet:

– Ich bevorzuge es, als BL im
Unterrichtspraktikum tätig zu sein: 18 Nennungen (23,1 %)

– Ich bevorzuge es, als BL im
Schulpraktikum tätig zu sein: 17 Nennungen (21,8 %)

– Ich bin gerne als BL
in beiden Bereichen tätig: 42 Nennungen (53,8 %)

(Ein Fragebogen ohne Nennung, d. s. 1,3 %.)

Der Großteil der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer arbeitet in beiden Bereichen im selben Maße gerne mit, es findet sich keine klare Gewichtung.

7.2.3. ZUSAMMENFASSUNG

Entsprechend den Ergebnissen der IS-Studie 2001 arbeiten im Schulpraktikum

- überwiegend Betreuungslehrerinnen – und zwar mit deutlicher Mehrheit – mit,
- im Alter meist zwischen 41 und 50 Jahren – dieser Schwerpunkt entspricht in etwa der gesamtösterreichischen Altersstruktur im Lehrberuf – und
- zum größeren Teil bereits mehr als 20 Jahre im Schuldienst tätig und daher entsprechend erfahren und – im besten Sinn des Wortes – routiniert.
- Es dominiert die allgemein bildende höhere Schule (AHS), und innerhalb dieser Schultype – bezogen auf die Mitarbeit im schulpraktischen Ausbildungsbereich -
- die Unterrichtstätigkeit an der Oberstufe (ca. 88 % aller Lehrenden!).
- Bei den Unterrichtsfächern stehen Deutsch, Mathematik und Englisch an der Spitze.

Außerschulische persönliche Berufserfahrung wird nur von 23,1 % der Befragten angegeben, ein doch eher geringer Anteil – die meisten befürworten aber eine entsprechende außerschulische berufliche Tätigkeit als wesentliche Erfahrung für die Lehramtsstudierenden.

Rund die Hälfte der befragten Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer ist mit gleicher Freude und Begeisterung sowohl im Unterrichtspraktikum als auch im Schulpraktikum tätig und differenziert hier nicht detailliert.

8. IS-STUDIE 2001 – EVALUATION DER ALLGEMEINEN PÄDAGOGISCHEN AUSBILDUNG UND DER SCHULPRAKTISCHEN AUSBILDUNG DER LEHRAMTSSTUDIERENDEN AN DER UNIVERSITÄT WIEN – LEHRAMTSSTUDIERENDE

8.1. GRUNDSÄTZLICHES ZUR AUSWERTUNG, DARSTELLUNG UND INTERPRETATION

Die ersten Abschnitte des Fragebogens für Studierende beziehen sich auf demografische Daten, auf Grundlagen der Berufsentscheidung bzw. der Berufsmotivation und auf Aspekte der persönlichen Befindlichkeit.

Die anschließenden Abschnitte widmen sich den folgenden Bereichen:

- allgemeine pädagogische Ausbildung (pädagogisch wissenschaftliche Berufsvorbildung)
- Schulpraktikum (schulpraktische Ausbildung) – Einführungsphase
- Schulpraktikum (schulpraktische Ausbildung) – Übungsphase
- Gesamteinschätzung der schulpraktischen Ausbildung
- Einschätzung des Verhältnisses der einzelnen Bereiche der universitären Lehrerbildung
- ergänzende Zusätze und Bemerkungen

Die Vergleichbarkeit der Studie mit vorangegangenen Erhebungen – vor allem mit der ZSP-Studie 1991 – ist durch die Einbeziehung der oben genannten Bereiche in die IS-Studie 2001 gegeben.

Bei allgemeinen statistischen Auswertungen wird neben dem Mittelwert als Vergleichswert in dieser Arbeit auch der Median angegeben. Weitere Angaben und nähere Hinweise dazu finden sich in Kapitel 6.3. „Zur Darstellung der Untersuchungsergebnisse bzw. der Auswertung“.

Ergebnisse und Werte der ZSP-Studie 1991 werden im Rahmen der statistisch-tabellarischen Auswertung zum Vergleich den Werten der IS-Studie 2001 direkt im jeweiligen Zusammenhang gegenübergestellt. Da die ZSP-Studie 1991 auf einzelne Fragenbereiche aber nicht so detailliert wie die IS-Studie 2001 eingeht, kann nicht durchwegs eine entsprechende Gegenüberstellung erfolgen.

Zu den einzelnen Bereichen, Items bzw. Fragekomplexen ist die jeweilige Nummerierung angegeben. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und um inhaltliche Zusammenhänge klar herauszustellen, wird in einzelnen Abschnitten die exakte Abfolge der Items nicht eingehalten.

Wenn sich keine anderslautenden Hinweise finden, so bilden die Grundlage der Auswertung in den gemeinsamen Abschnitten alle 131 Fragebögen zur Einführungs- bzw. Übungsphase (EPH und ÜPH).

Zum Bereich der Einschätzung einzelner Aspekte der Übungsphase werden nur die Gesamtbögen (ÜPH, 87 Exemplare) und die Ergänzungsbögen (EÜPH, 13 Exemplare), das sind insgesamt 100 Fragebögen, herangezogen.

8.2. ZUR ALLGEMEINEN PÄDAGOGISCH-WISSENS- SCHAFTLICHEN BERUFLICHEN VOR- UND AUSBILDUNG IM RAHMEN DER UNIVERSITÄREN LEHRERBILDUNG

8.2.1. RECHTLICHE GRUNDLAGEN UND VORAUSSETZUNGEN

Die grundlegenden Bestimmungen für die allgemeine pädagogische Ausbildung für Lehramtsstudierende finden sich im Studienplan 1984 vom 28.9.1984, in dem es unter § 3 heißt:

„§ 3 Die allgemeine pädagogische Ausbildung:

(1) Im Rahmen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung sind insgesamt 10 Semester-Wochenstunden zu inskribieren. Als Pflichtfach (Abs. 2 Ziffer I lit. a bis e) kommen nur solche Lehrveranstaltungen in Betracht, welche einen Bezug zu den speziellen Tätigkeitsfeldern des Lehrers an höheren Schulen aufweisen.

(2) Folgende einführende Lehrveranstaltungen sind zu inskribieren und durch Prüfungen abzuschließen:

I) Pflichtfächer:	Wochenstunden:
a) Theorie des Unterrichts	2 (VO oder PS)
b) Theorie der Erziehung	2 (VO oder PS)
c) Theorie der Schule	2 (VO oder PS)
(unter besonderer Berücksichtigung des österreichischen Schulwesens)	
d) Pädagogische Psychologie	2 (VO oder PS)
e) Entwicklungspsychologie	2 (VO oder PS)

Die unter a) bis e) angeführten Lehrveranstaltungen müssen jeweils den Gesamtzusammenhang des unter der Bezeichnung a) bis e) genannten pädagogischen Fachgebietes behandeln. Der Studierende hat mindestens eine der Lehrveranstaltungen von a) bis e) in Form eines Proseminars, und mindestens eine dieser Lehrveranstaltungen in Form einer Vorlesung zu absolvieren.

An Stelle des Proseminars kann nach Wahl des Studierenden (und bei entsprechendem Angebot) auch eine Projektstudie nach § 16 Abs. I lit. h AHStG treten. An dieser arbeitet der Studierende oder ein aus mehreren Studierenden bestehendes Projektteam unter der Leitung und Betreuung eines oder mehrerer Universitätslehrer/Lektoren der Erziehungswissenschaften, gegebenenfalls in Kooperation mit Vertretern der Fachdidaktik. Über die Gleichwertigkeit entscheidet der Vorsitzende in erster Instanz bzw. die Studienkommission in zweiter Instanz, die Abschlussarbeit hat so zu erfolgen, dass der Einzelbezug jedes Studierenden erkennbar ist.

II) Freifächer:

Ergänzend zu den Pflichtfächern wird empfohlen, weiter vertiefende Lehrveranstaltungen aus Pädagogik und Psychologie zu inskribieren.“

(Studienplan 1984, § 3)

Gegenüber der bis dahin gültigen Prüfungsordnung von 1937 – Oswald spricht in diesem Zusammenhang von einer „Nicht-Existenz universitärer Lehrerbildung“ (Oswald 1995a, S. 9) – bedeutete dieser Studienplan einen wesentlichen Fortschritt, da der Umfang der zum Abschluss des Lehramtsstudiums notwendigen pädagogischen Lehrveranstaltungen erweitert und diese inhaltlich definiert bzw. eingegrenzt wurden.

In der Studienordnung 1994 war ein weiterer wesentlicher Schritt vorgesehen, indem die bisher gültige Gesamtstundenzahl der allgemeinen pädagogischen Ausbildung auf 12 bis 14 Semesterwochenstunden ausgeweitet werden sollte.

Die entsprechende Textstelle lautet:

„§ 3. (1) Die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten umfaßt:

	Zahl der Wochenstunden
a) allgemeine pädagogische Ausbildung einschließlich der schulpraktischen Lehrveranstaltungen in der Studieneingangsphase	12-14
b) fachdidaktische Ausbildung einschließlich der schulpraktischen Lehrveranstaltungen unbeschadet der Bestimmungen des § 10 Abs. 2 in jeder der gewählten Studienrichtungen (Studienzweige) nach Maßgabe der für die Studienrichtung (Studienzweig) des ordentlichen Hörers geltenden Studienordnung.	6-12
(...)	

(2) Gemäß § 10 Abs. 4 GN-StG und unbeschadet der Bestimmungen des § 10 Abs. 7¹⁰) des genannten Gesetzes sind zu Beginn des ersten Studienabschnittes Lehrveranstaltungen gemäß § 16 Abs. 1 lit. a, c bis f AHStG¹¹) im Ausmaß von zwei bis sechs Semesterwochenstunden zu absolvieren. Weitere im ersten Studienabschnitt als Freifächer besuchte und abgeschlossene Lehrveranstaltungen der allgemeinen pädagogischen und der fachdidaktischen Ausbildung sind in den zweiten Studienabschnitt einrechenbar. Prüfungen und Prüfungsteile über den Stoff dieser Lehrveranstaltungen können schon im ersten Studienabschnitt abgelegt werden.

(3) Im ersten Studienabschnitt als Freifächer besuchte und abgeschlossene Lehrveranstaltungen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und der fachdidaktischen einschließlich der schulpraktischen Ausbildung sind auf die pädagogische Ausbildung der Lehramtskandidaten im zweiten Studienabschnitt anzurechnen. Im ersten Studienabschnitt als Freifächer besuchte und abgeschlossene Lehrveranstaltungen einführender Art, insbesondere über Pädagogik, Didaktik, Psychologie und Soziologie sind in die pädagogische Ausbildung einrechenbar und anzuerkennen, soweit der Lehrstoff dieser Lehrveranstaltungen Teilen der pädagogischen Ausbildung entspricht.“

(Studienordnung 1994, § 3)

Während die auf die schulpraktische Ausbildung bezogenen Abschnitte dieser Studienordnung in Kraft gesetzt wurden, wurde der die allgemeine pädagogische Ausbildung betreffende Paragraph – und damit die Ausweitung auf 12 bis 14 Semesterwochenstunden – aus Kostengründen sistiert. Der Stundenumfang von 10 Semesterwochenstunden in der im Studienplan 1984 genannten Form blieb daher in Kraft.

Die bereits 1994 geplante Ausweitung des Stundenkontingentes auf 14 Semesterwochenstunden konnte erst ab 2000 in den auf Grund des UniStG 1997 in Kraft gesetzten neuen Studienplänen verwirklicht werden, stieß aber auch hier – vor allem im universitären Bereich – lange Zeit auf Widerstand.

8.2.2. ERGEBNIS UND AUSWERTUNG DER IS-STUDIE 2001

Im Anschluss an den demografischen Fragenbereich wird im Abschnitt 3 des Fragebogens die Einschätzung der allgemeinen pädagogischen Ausbildung für Lehramtsstudierende seitens der Studierenden erfragt.

8.2.2.1. IS-STUDIE 2001 – ERGEBNIS DER UMFRAGE

Dem Abschnitt 3 des Fragebogens ist folgende Einleitung vorangestellt:

„3.1. Allgemeine pädagogische Ausbildung (d.s. Lehrveranstaltungen, die die Bereiche „Theorie der Erziehung“, „Theorie des Unterrichts“, „Theorie der Schule“, „Pädagogische Psychologie“ und „Entwicklungspsychologie“ entsprechend dem [alten] Studienplan für die allg. pädag. Ausbildung und für das Schulpraktikum 1984 behandeln).“

Durch die detaillierte Aufzählung soll der Bezug zu den jeweiligen Lehrveranstaltungen klargestellt werden. Gleichzeitig kann dadurch die mögliche Verwechslung des alten Studienplans mit dem an der Fakultät für Naturwissenschaften und Mathematik ab WS 200/01 für Studienanfänger und auch sogenannte „Umsteiger“ gültigen neuen Studienplan 2000 weitgehend vermieden werden.

Die befragte Population gliedert sich in Studierende, die im WS 2000/01 die Einführungsphase (44 Fragebögen) bzw. die Übungsphase (87 Fragebögen) absolvierten bzw. den jeweiligen Bereich im WS 2000/01 bereits absolviert hatten. Basis dieser Auswertung sind somit 131 Fragebögen, die Quote der gültigen Antworten liegt mit Ausnahme von Item 3.1.33 (90,1 %) zwischen 95,4 % und 100 %.

Wenn zwischen Einführungs- und Übungsphase differenziert wird, ist dies eigens angegeben.

Der Schwerpunkt der Einstufungen liegt durchwegs deutlich im Bereich einer verneinenden, kritischen, ablehnenden Haltung, auf Grund der Formulierung überwiegend im Bereich der Kategorien 4 bis 5, das Maximum (Kat. 6: „Trifft überhaupt nicht zu“) wurde in Einzelnennungen relativ häufig zugeordnet, betrifft allerdings bei keinem Item den Median.

Wesentliche Kritikpunkte (Median 5) innerhalb der Items 3.1.1 bis 3.1.27 sind – auf Inhaltliches bezogen –

- der fehlende Praxisbezug (Item 3.1.3) und
- die fehlende Vorbereitung bezüglich des beruflichen Selbstverständnisses (Items 3.1.26 und 3.1.31).

Ich meine, dass die Lehrveranstaltungen im Rahmen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung...

	1	2	3	4	5	6
3.1.3 <i>praxisbezogen sind.</i>	1	7	16	19	51	36
3.1.26 <i>auf das berufliche Selbstverständnis von Lehrerinnen/Lehrern gut vorbereiten.</i>	1	12	26	22	26	38
3.1.31 <i>in der derzeitigen Form einen wesentlichen Beitrag zur Ausbildung des Selbst- und Berufsverständnisses angehender AHS- und BHS-Lehrerinnen/Lehrern leisten.</i>	4	10	23	16	38	38

Auf Organisatorisches bzw. Methodisch-Didaktisches bezogen wurde vor allem kritisiert:

- der Mangel an Koordination der einzelnen Lehrveranstaltungen (Item 3.1.4),
- die große Zahl von Teilnehmern im Rahmen der Vorlesungen (Item 3.1.5) – vgl. dazu auch einzelne ergänzende Bemerkungen bzw. verbale Zusätze,
- der fehlende Einsatz von audiovisuellen Medien (Item 3.1.8).

Ich meine, dass die Lehrveranstaltungen im Rahmen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung...

	1	2	3	4	5	6
3.1.4 <i>miteinander koordiniert sind.</i>	3	6	16	14	39	50
3.1.5 <i>in Kleingruppen organisiert sind.</i>	5	7	19	20	23	54
3.1.8 <i>durch den passenden Einsatz von audiovisuellen Medien vorbildhaft sind.</i>	2	5	14	19	30	57

Bezüglich der konkreten Berufsvorbildung wird im Besonderen betont kritisch (Median 5) festgestellt, dass

- vor allem auf das erzieherische Wirken nicht entsprechend vorbereitet wird (Item 3.1.17) und
- interessante Anregungen für den Unterricht fehlen (Item 3.1.18) – ein Bereich, der sicherlich auch von der Fachdidaktik abzudecken ist.

Ich meine, dass die Lehrveranstaltungen im Rahmen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung...

	1	2	3	4	5	6
3.1.17 auf das erzieherische Wirken gut vorbereiten.	1	8	15	22	29	53
3.1.18 interessante Anregungen für den Unterricht bieten.	5	14	16	25	29	39

Bezogen auf den hochschuldidaktischen Bereich wird als wesentlicher Mangel kritisiert, dass

- die Lehrveranstaltungen schlecht und zu wenig abwechslungsreich aufgebaut sind (Item 3.1.7: Median 4)
- und nicht den Anforderungen einer hochschulgerechten Didaktik entsprechen (Items 3.1.9 bzw. 3.1.10: Median 4).

Ich meine, dass die Lehrveranstaltungen im Rahmen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung...

	1	2	3	4	5	6
3.1.7 gut und abwechslungsreich aufgebaut sind.	3	7	24	36	32	28
3.1.9 den Anforderungen einer adressaten- und hochschulgerechten Didaktik entsprechen.	3	17	28	17	28	34
3.1.10 neueste Ergebnisse der Kommunikations- und Interaktionsforschung berücksichtigen.	2	18	27	28	23	28

Als weiterer Mangel bzw. Kritikpunkt (durchgehend Median 4) im Bereich der inhaltlichen Orientierung der Lehrveranstaltungen wird konstatiert, dass

- Praxiserkundungen und Exkursionen nicht stattfinden (Item 3.1.6),
- kein umfassender Überblick über das pädagogische Arbeitsfeld von Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht wird (Item 3.1.13),
- das notwendige pädagogische Hintergrundwissen nicht vermittelt wird (Item 3.1.14),

- „wesentliche Probleme der Schule“ nicht angesprochen werden (Item 3.1.16),
- konkrete Vorschläge für das „Verhalten in schwierigen Situationen im Schulalltag“ (Rollenspiele) fehlen (3.1.25),
- unterschiedliche Unterrichtsmöglichkeiten nicht aufgezeigt bzw. erprobt werden (Item 3.1.19),
- der Bereich der beruflichen Fort- und Weiterbildung zu wenig angesprochen wird (Items 3.1.20 und 3.1.21),
- die gesellschaftliche Verantwortung der Lehrerin, des Lehrers zu wenig angesprochen wird (Item 3.1.15),
- grundsätzliche Zusammenhänge im Bildungssystem nicht aufgezeigt werden (Item 3.1.22) und
- auf aktuelle Fragen der Bildungspolitik nicht Bezug genommen wird (Item 3.1.23).

Ich meine, dass die Lehrveranstaltungen im Rahmen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung...

	1	2	3	4	5	6
3.1.6 <i>Praxiserkundungen und Exkursionen ermöglichen.</i>	7	18	30	<u>17</u>	23	35
3.1.13 <i>einen umfassenden Überblick über das pädagogische Arbeitsfeld von Lehrerinnen/Lehrern ermöglichen.</i>	4	15	24	<u>32</u>	21	32
3.1.14 <i>das notwendige pädagogische Hintergrundwissen vermitteln.</i>	5	21	24	<u>21</u>	29	28
3.1.15 <i>die gesellschaftliche Verantwortung des Lehrers/ der Lehrerin bewusst machen.</i>	11	18	27	<u>13</u>	36	23
3.1.16 <i>die wesentlichen Probleme in der Schule ansprechen.</i>	10	19	33	<u>21</u>	22	23
3.1.19 <i>unterschiedliche Unterrichtsmöglichkeiten aufzeigen.</i>	4	24	33	<u>22</u>	24	20
3.1.20 <i>die Notwendigkeit beruflicher Fortbildung betonen.</i>	11	28	22	<u>21</u>	24	22
3.1.21 <i>Interesse für die berufliche Fort- und Weiterbildung wecken.</i>	6	17	24	<u>24</u>	20	35
3.1.22 <i>wesentliche Zusammenhänge im Bildungssystem aufzeigen.</i>	3	22	30	<u>18</u>	25	30
3.1.23 <i>auf Fragen der aktuellen Bildungspolitik Bezug nehmen.</i>	2	24	26	<u>22</u>	31	22
3.1.25 <i>konkrete Vorschläge bringen, schwierige Situationen im Schulalltag zu meistern.</i>	6	16	24	<u>25</u>	23	34

Positiv bzw. zustimmend wird festgestellt (durchgehend Median 3), dass

- entwicklungspsychologische Zusammenhänge entsprechend dargelegt werden (Item 3.1.24),
- konkrete Fragen der Lehramtsstudierenden in Lehrveranstaltungen aufgegriffen werden (Item 3.1.12),
- die Lehrveranstaltungsleiter und Lehrveranstaltungsleiterinnen persönliche Aspekte einbringen (Item 3.1.11) und
- ein ausreichender Bezug zur Fachwissenschaft bzw. zur Fachdidaktik gegeben ist (Item 3.1.33).

Ich meine, dass die Lehrveranstaltungen im Rahmen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung...

	1	2	3	4	5	6
3.1.11 persönliche Erfahrungen und Erlebnisse der Vortragenden beinhalten.	18	40	31	19	8	13
3.1.12 auf konkrete Fragen der Lehramtsstudierenden eingehen.	18	35	34	11	15	15
3.1.24 entwicklungspsychologische Zusammenhänge darlegen.	10	32	36	25	16	9
3.1.33 den Bezug zum fachwissenschaftlichen Studium und zur Fachdidaktik ausreichend berücksichtigen.	27	19	39	11	10	12

Der „überwiegende Vorlesungscharakter“ und die (vor allem) theoretische Ausrichtung der Lehrveranstaltungen (Items 3.1.1 und 3.1.2) werden von einer großen Mehrheit festgestellt, ohne dass daraus bereits eine Wertung zu folgern wäre.

Ich meine, dass die Lehrveranstaltungen im Rahmen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung...

	1	2	3	4	5	6
3.1.1 zu theoretisch ausgerichtet sind.	61	39	18	6	3	3
3.1.2 überwiegend Vorlesungscharakter haben.	62	32	20	10	3	3

In den abschließenden und zusammenfassenden Items wird die grundsätzliche Gewichtung und Einschätzung seitens der Studierenden nochmals deutlich.

Ich meine, dass die Lehrveranstaltungen im Rahmen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung...

	1	2	3	4	5	6
3.1.27 im Inhaltlichen wesentlich neu gewichtet werden müssen.	66	31	13	3	11	3
3.1.28 eine notwendige und wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Absolvierung des Schulpraktikums (Einführungs-/Übungsphase) sind.	5	11	30	19	21	44

	1	2	3	4	5	6
3.1.29 <i>im Rahmen des Gesamtstudiums – den Stundenumfang betreffend – einen zu geringen Stellenwert einnehmen.</i>	37	29	13	12	14	24
3.1.30 <i>im Gesamtstudium – den inhaltlich-qualitativen Aspekt betreffend – einen zu geringen Stellenwert einnehmen.</i>	44	37	19	9	10	11
3.1.32 <i>angehende Lehrerinnen/Lehrer ausreichend für den Lehrberuf vorbereiten.</i>	1	5	15	20	34	55

Eine inhaltliche Neugewichtung und die Ausweitung des Stundenumfangs bilden die Voraussetzung, dass die Lehrveranstaltungen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung (auch) eine entsprechende Vorbereitung für das Schulpraktikum und letzten Endes für den Lehrberuf sind. Zum Zeitpunkt der Erhebung der Studie trifft dies für 83,8 % der Studierenden – in unterschiedlichem Ausmaß – nicht zu!

Zur allgemeinen Einschätzung der allgemeinen pädagogischen Ausbildung – in den Items 3.1.27 bis 3.1.32 erfragt – fanden sich gegen Ende des Fragebogens unter Item 6.2 Kontrollfragen, die vor allem im Bereich des Stundenanteils am Gesamtstudium ein abweichendes Ergebnis von den Items 3.1.27 bzw. 3.1.29 aufweisen, bezüglich der inhaltlichen Neugewichtung aber übereinstimmen:

Die allgemeine pädagogische Ausbildung ...

	1	2	3	4	5	6
3.1.29 <i>nimmt im Rahmen des Gesamtstudiums – den Stundenumfang betreffend – einen zu geringen Stellenwert ein. (Zustimmung 61,2 %)</i>	37	29	13	12	14	24
6.2.1 <i>soll im (Stunden-)Umfang deutlich ausgeweitet werden. (Zustimmung 46,5 %)</i>	29	15	15	10	15	43

	1	2	3	4	5	6
3.1.27 <i>muss im Inhaltlichen wesentlich neu gewichtet werden. (Zustimmung 86,6 %)</i>	66	31	13	3	11	3
6.2.2 <i>soll inhaltlich neue Schwerpunkte setzen. (Zustimmung 83,1 %)</i>	54	29	20	5	8	8

Oberflächlich beurteilt wird mit weitergehender Auseinandersetzung mit dem Themenbereich eine stundenmäßige Ausweitung der allgemeinen pädagogischen Ausbildung als offenbar nicht mehr (so) wesentlich angesehen.

Die Zusammenfassung jeweils beider Items ergibt folgende Werte:

	1	2	3	4	5	6
3.1.29 und 6.2.1 – zu geringer Stundenumfang – (Gesamtzahl der Nennungen/Sample 256)	66	44	28	22	29	67

	1	2	3	4	5	6
3.1.27 und 6.2.2 – inhaltlich neu zu gewichten – (Gesamtzahl der Nennungen/Sample 251)	120	60	33	8	19	11

Daraus ergibt sich große Zustimmung (84,86 %) für eine inhaltliche Neugestaltung der allgemeinen pädagogischen Ausbildung, eine deutlich abgeschwächte Zustimmung (53,90 %) für eine stundenmäßige Ausweitung.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Differenzierung je nach (meist abgeschlossener) Einführungsphase bzw. Übungsphase:

	Item 3.1.29 „APA – mehr Stunden“	Item 3.1.27 „APA – inhaltlich neu gewichten“
EPH	Median 3 38,6 % Zustimmung	Median 2 84,1 % Zustimmung
ÜPH	Median 1 60 % Zustimmung	Median 2 88 % Zustimmung

Das bedeutet, dass erst durch die Erfahrung der Übungsphase die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit einer auch stundenmäßig entsprechend umfassenden allgemeinen pädagogischen Ausbildung den Studierenden bewusst wird, anders ist der markant erhöhte Wert der Zustimmung – vor allem bezüglich der quantitativen Ausweitung – nicht zu erklären.

8.2.2.2. ERGÄNZENDE STELLUNGNAHMEN ZUM FRAGENBEREICH

„ALLGEMEINE PÄDAGOGISCHE AUSBILDUNG“

(ITEMS 3.1.27 UND 5.2.)

Zum Fragenbereich finden sich viele „spontane“ verbale Ergänzung unmittelbar nach bzw. zu einzelnen Items, darüber hinaus wurde die offene Frage 3.1.27 „Aspekte, die bei einer Neugewichtung der allgemeinen pädagogischen Ausbil-

dung besonders berücksichtigt werden sollten!“ intensiv für Kritik und Vorschläge genutzt.

Während in den 44 Fragebögen für Studierende in der Einführungsphase sich nur vier – allerdings durchwegs sehr umfassende und ausführliche – Antworten bzw. Ergänzungen finden, setzten sich die Studierenden der Übungsphase eingehend mit diesem Bereich auseinander.

Ein Großteil der vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen zur allgemeinen pädagogischen Ausbildung wurde von diesen bereits absolviert, die kritische Distanz ist durch außeruniversitäre Schulbezüge und durch die Tätigkeit in außerschulischen pädagogischen Arbeitsbereichen gegeben, Studierende der Übungsphase sind zu einem großen Teil bereits erwerbstätig.

Öfters wird – auch in Zusammenhang mit anderen Fragenbereichen – auf die überaus unterschiedliche Organisation, Form und Durchführung der einzelnen Lehrveranstaltungen hingewiesen.

Übereinstimmung besteht bezüglich der nach Einschätzung der Studierenden (zu) „theoretischen“ Ausrichtung der Mehrzahl der Lehrveranstaltungen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung, wobei überraschenderweise mehrfach als Gegensatz zur „theoretischen“ Ausrichtung eine seminaristische Form der Lehrveranstaltung gesehen wird.

Bezüglich der Form der Lehrveranstaltungen werden vor allem „Großveranstaltungen“ äußerst kritisch beurteilt (E1, Ü11). Weitgehende Übereinstimmung findet sich bezüglich der Betonung des notwendigen Zusammenspiels theoretisch-reflexiver Phasen mit „praxisorientierten“ Abschnitten – vor allem auf das berufliche Selbstverständnis bezogen (zB E11, E23, E34, Ü11, Ü13, Ü16, Ü19, Ü25, Ü29, Ü32). In einzelnen Beiträgen wird zu geringe theoretische Fundierung praxisbezogener Aussagen vor allem in den Lehrveranstaltungen des Schulpraktikums kritisiert (zB E30), das aber im Allgemeinen bezüglich der Praxisverknüpfung deutlich positiv beurteilt wird:

„Übungen (...) sind oft sehr authentisch, Vorlesungen bereiten jedoch überhaupt nicht auf den Schulalltag vor, viel zu theoretisch und abstrakt (...), die Einführungsphase sowie die Übungsphase sind höchst praxisbezogen, ich habe sie sehr genossen!“ (Ü100)

Mangelnde inhaltliche Abstimmung der einzelnen Lehrveranstaltungen, die zu Wiederholungen führt, und der fehlende Gesamtüberblick werden häufig angesprochen:

„Man bekommt keinen Gesamtüberblick, was es heißt LehrerIn zu sein, alles bleibt bruchstückhaft und puzzleartig, manche Aspekte kommen einem nie unter, dafür werden andere dauernd besprochen – mehr Abstimmung wäre nötig!“ (Ü49)

Einzelne Beiträge gehen detailliert auf erwünschte Schwerpunkte ein:

„Besonders zu berücksichtigen (sind): 3.1.5 [Lehrveranstaltungen in Kleingruppen], 3.1.8 [Einsatz audiovisueller Medien], 3.1.9 [hochschulgerechte Didaktik], 3.1.10 [neueste Ergebnisse der Kommunikations- und Interaktionsforschung berücksichtigen], 3.1.18 [Anregungen für den Unterricht], 3.1.19 [unterschiedliche Unterrichtsmöglichkeiten], 3.1.20! [Notwendigkeit beruflicher Fortbildung], 3.1.25 [Vorschläge, schwierige Situationen im Schulalltag zu meistern].“ (E3)

„Besonders berücksichtigen 3.1.25 [konkrete Vorschläge, den Schulalltag zu meistern] / 24 [entwicklungspsychologische Zusammenhänge darlegen] / 21 [Interesse für die berufliche Fort- und Weiterbildung wecken] / 19 [unterschiedliche Unterrichtsmöglichkeiten aufzeigen] / 15 [die gesellschaftliche Verantwortung des Lehrers/der Lehrerin bewusst machen] / 14 [das notwendige pädagogische Hintergrundwissen vermitteln] / 12 [auf konkrete Fragen der Lehramtsstudierenden eingehen]!“ (Ü7)

„Wandel der Familie (viele Alleinerzieherinnen etc.). Konkrete pädagogische Funktion des Lehrenden und Anregungen, wie er dieser gerecht werden kann, Probleme und Vorzüge der ‚Institution Schule‘ diskutieren, pädagogische Lernziele, Tipps für den Umgang mit verhaltensauffälligen, ‚schwierigen‘ Schülern.“ (Ü47)

Nur in einzelnen Antworten wird die persönliche Verantwortung der Studierenden für die Wahl der entsprechenden Lehrveranstaltungen angesprochen, da die Möglichkeit einer raschen und möglichst gering belastenden Absolvierung der pädagogischen Ausbildung von vielen Studierenden unreflektiert akzeptiert wird.

Beiträge wie die folgenden zählen zu den kritischen Ausnahmen:

„Aus meinen Erfahrungen (habe bereits alle 5 Bereiche gemacht – auch bei anderen Vortragenden manchmal) gibt es sehr viele schlechte Lehrveranstaltungen, aber auch einige sehr gute. Die guten Lehrveranstaltungen waren keine Vorlesungen und wurden daher in Kleingruppen durchgeführt. So konnten auch Schulbesuche stattfinden. Besonders interessant fand ich die Besuche von „schulnahen“ Institutionen (zB schulpсихологischer Dienst). Bei den von mir besuchten Vorlesungen (...) wird ein seit langem gleiches Programm heruntergespult, das nichts mit Schule bzw. heutigen Jugendlichen zu tun hat oder auch nicht wirklich brauchbar ist. Viele Kollegen kaufen die Skripten, lernen auswendig und machen die Prüfung = billiges Zeugnis. Positiv fielen mir die Proseminare/Übungen von Hager, Hager, Eichhorn oder Perner auf, da durch die Kleingruppen vieles möglich war und wahrgenommen wurde und auch die Studenten sich einbringen konnten. Außerdem wurden wir mit schulischen Problemen konfrontiert und mögliche

Lösungen wurden diskutiert. Ich fühlte mich näher an der heutigen Schule und den heutigen Schülern als bei den Vorlesungen. Man muss allerdings anmerken, dass bei guter Wahl auch heute die Allgemeine pädagogische Ausbildung gut und brauchbar sein kann!“ (Ü20)

„Es gibt zweifelsohne recht viele gute Lehrveranstaltungen in der allgemeinen pädagogischen Ausbildung, doch – und ich nehme mich dabei nicht aus – bieten gerade die einfachen, schnellen, leichten Scheine die schlechteste Ausbildung und eine Versuchung. Der Fachdidaktik gebe ich den Vorzug – hier scheint man eher bereit zu sein, Aufwändigeres anzugehen. Vielleicht weil der Massenbetrieb nicht so gegeben ist. (...) keine Vorlesung, sondern nur noch Übungen/Seminare, und zwar wirkliche, was nur durch beschränkte Teilnehmerzahl möglich wäre. Allein die aktivere Rolle der Studierenden wäre ein Praxisbezug.“ (Ü86)

Die persönliche Verantwortung, pädagogische Grundkompetenzen durch intensivere Praxiskontakte innerhalb und auch außerhalb des universitären Angebots zu erwerben, wird am deutlichsten im folgenden Beitrag thematisiert:

„Ich bin der Ansicht, dass viel mehr Praxis notwendig ist, als derzeit während des Studiums angeboten wird. Die Theorie ist zwar wichtig (zB Unterrichtsmethoden ...), aber nur durch Übung und Ausprobieren kann jeder Erfahrung sammeln und seinen eigenen Unterrichtsstil entwickeln. Ich war im 6. Semester das erste Mal für eine Doppelstunde in einer Klasse unterrichten (im Zuge der fachdidaktischen Ausbildung in Geschichte). Das ist einfach zu spät! Wer wechselt da noch das Studium, wenn die erste Erfahrung mit Schülern erst im dritten Jahr erfolgt! Immer wieder lerne ich Studenten kennen, die vorher noch nie mit Kindern und Jugendlichen näheren Kontakt hatten. Meine Erfahrungen habe ich bis jetzt zum Großteil in meiner Freizeit erworben und nicht auf der Uni. Ich bin seit sieben Jahren Leiterin bei den Pfadfindern und habe dort mit Sicherheit mehr Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen gesammelt als in zwei (lächerlichen) fachdidaktischen Seminaren auf der Geschichte und während der Einführungsphase in Geografie. Studenten sollten von Anfang an in Schulen hospitieren und immer wieder Unterrichtseinheiten selber planen und durchführen, auch wenn das in den Augen der Studenten nur unnötiger Zeitaufwand ist! Jeder, der gerne Lehrer werden möchte und auch gerne mit Jugendlichen zusammen arbeitet, wird darin keinen Aufwand sehen!“ (Ü16)

Als beispielhaft und durchaus repräsentativ für die Spannweite der Antworten ist die folgende Stellungnahme zur Frage 3.1.27 (inhaltliche Neugewichtung der allgemeinen pädagogischen Ausbildung) anzusehen, die vollständig wiedergegeben ist:

„Aspekte, die bei einer Neugewichtung der allgemeinen pädagogischen Ausbildung besonders berücksichtigt werden sollten:

Für die allgemeine pädagogische Ausbildung wäre es günstiger, diese in Form von Übungen oder Proseminaren abzuhalten, da der Vorlesungscharakter nicht viel (außer natürlich dem theoretischen Teil) beiträgt, nicht das Bewusstsein für die Schule und den Beruf öffnet und Kleingruppenarbeit verhindert. Kleingruppenarbeit ist deshalb so wichtig, da in dieser Erfahrungen und Meinungen sehr gut ausgetauscht werden können. Denn nicht nur das Theoretische und praktische Tipps zum Unterrichten sind wichtig, sondern ein gesamter, allgemeiner Ideenaustausch zwischen Lehrenden, Studierenden und im Beruf stehenden LehrerInnen. Auch wichtig sind Hospitationen und die Möglichkeit, aus der Studierendenrolle in die lehrende Rolle zu schlüpfen, auch Schulalltag sollte mehr im Vordergrund stehen. Dass Kommunikations- und Interaktionsforschung mit einbezogen werden sollten, davon habe ich persönlich nicht gemerkt. Erst in der Einführungsphase kamen einige mit den Begriffen wie „Soziales Lernen“ oder Supervision oder Projektarbeiten etc. in Kontakt → ist wohl schon sehr spät nach vier Semestern! Pädagogisches Hintergrundwissen – was sollte dies alles beinhalten? Wenn wir alles wissen sollten, müssten wir alle Pädagogik studieren und unsere Fächer aufgeben. Da dies wohl nicht zielführend ist, bleibt meiner Meinung nach die Frage unbeantwortet. Das Umgehen mit verschiedenen Schülern und deren Problemen ist ein persönliches Problem und kommt von der Erfahrung her. Auf jeden Fall sollten Lösungsvorschläge präsentiert werden – und nicht nur Probleme aufgezeigt werden!

Die gesellschaftliche Verantwortung steht sicherlich nicht im Vordergrund – und wie wichtig sollten sich LehrerInnen eigentlich nehmen? Sind Lehrende wirklich auch ErzieherInnen? Gehen wir nicht schon lange davon aus, dass auch LehrerInnen Sozialarbeiteraufgaben übernommen haben/übernehmen sollten? Für mich sind diese Punkte die gesellschaftliche Verantwortung als Lehrer!

Anregungen für den Unterricht kommen sowieso (hoffentlich bei allen) in der Fachdidaktik vor, die dafür spezielle Einheiten punkto Methodik zB opfert, um Tipps zu geben. Natürlich wäre es wünschenswert, allgemeine Anregungen für die Planung des Unterrichts etc. zu geben. Dies betrifft auch die unterschiedlichen Unterrichtsmöglichkeiten (genauso wie neuester Einsatz und Umgang mit Medien) → dieser Fall wird oft vernachlässigt – viele können einen PC nicht einschalten und verhindern so den Schülern den Umgang mit neuen Medien und Unterrichtsmaterialien und Unterrichtserfahrungen, die positiveres Feedback bringen als Frontalunterricht. Die Zeiten haben sich geändert, auch die Universität muss die Studierenden darauf vorbereiten! – Auch der Lehrplan von AHS, BHS erfordert dies! Jedem Studierenden sollte die Rolle des Lehrers, die sehr vielseitig ist, bewusst sein, und sich Gedanken dazu machen. Nicht nur die eigene Schulerfahrung darf einbezogen werden, sondern auch das Bewusstsein dafür sollte gefördert werden. Persönlich habe ich diese Erfahrungen nicht auf der Universität gewonnen, sondern beim Einzel- und Gruppenunterricht von Schülern zwischen 10 und 22 Jahren. Auch mehr Praxis dieser Art sollte einfließen können.

Ich habe sehr viel von einem Sommerkurs in England mit 10-14-jährigen österreichischen Schülern gelernt, mein Bewusstsein gestärkt und gesehen, welche Zusatzqualifikationen ein „guter“ und von den Schülern anerkannter Lehrer, eine

„gute“ und von den Schülerinnen anerkannte Lehrerin haben sollte. Die Persönlichkeit spielt dazu eine sehr große Rolle und beeinflusst die SchülerInnen in ihrem Verhalten.

Leider kann nicht von einer erfolgreichen und ausreichenden Vorbereitung [im Rahmen] der allgemeinen pädagogischen Ausbildung auf den Lehrberuf gesprochen werden. Außerdem denke ich nicht, dass die allgemeine pädagogische Ausbildung eine gute Voraussetzung für die Einführungsphase ist, da sie größtenteils nur Theoretisches vermittelt. Lieber wäre es mir, zuerst das Bewusstsein der Studierenden zu erweitern → sprich zuerst Einführungsphase, danach die Allgemeine pädagogische Ausbildung als Übung oder Proseminar und danach erst die Einführungsphase (gemeint ist hier die Übungsphase; d. Verf.), wo ja schon unterrichtet werden soll.“ (E35)

Abschließend zur Gesamteinschätzung der schulpraktischen Ausbildung und nach der Auseinandersetzung mit den Erfahrungen aus der schulpraktischen Ausbildung werden nach Item 6.2.2 nochmals mögliche neue Schwerpunkte der allgemeinen pädagogischen Ausbildung abgefragt.

Ähnlich wie bei der quantitativen Auswertung der Items 6.2.1 und 6.2.2 (vgl. dazu den abschließenden Abschnitt in Kapitel 8.2.2.1) ist auch hier gegenüber der ersten Fragestellung (Item 3.1.27) eine Akzentverschiebung festzustellen, die Grundaussagen bleiben aber gleich.

Folgende Aspekte bzw. Bereiche werden nach Item 6.2.2 als notwendige bzw. wünschenswerte künftige inhaltliche Schwerpunkte der allgemeinen pädagogischen Ausbildung zumindestens zweimal genannt:

- ✓ konkrete Praxisbezogenheit – Schulalltag, Krisen- und Konfliktmanagement, Präsentationstechniken (E34, E37, E28, E35, Ü1, Ü6, Ü7, Ü19, Ü22, Ü26, Ü27, Ü29, Ü34, Ü35, Ü40, Ü47, Ü48, Ü49, Ü73, Ü75, Ü76, Ü77, Ü83, Ü87),
- ✓ konkrete Praxisbezogenheit – frühzeitiger Praxiskontakt, mehr Hospitationen, Schulbesuche (E3, E11, E16, E21, E28, E42, E44, Ü6, Ü10, Ü16, Ü19, Ü22, Ü26, Ü34, Ü36, Ü40, Ü42, Ü43),
- ✓ Pädagogische Psychologie, psychologische (entwicklungspsychologische, motivationspsychologische und lernpsychologische) Aspekte des Unterrichts (E12, E 34, E35, E37, Ü1, Ü2, Ü19, Ü22, Ü26, Ü27),
- ✓ neue Lehr- und Unterrichtsformen, Unterrichtsmaterialien – reformpädagogisch orientierte Unterrichtsansätze, offene Unterrichtsformen (E34, E37, Ü1, Ü14, Ü18, Ü29, Ü51, Ü76),

- ✓ Berücksichtigung administrativ-organisatorischer Bereiche im Schulalltag – Rechtskunde, Lehrplan (E8, Ü14, Ü19, Ü29, Ü33),
- ✓ differenzierter Unterricht – Genderproblematik, Begabungsförderung (E3, E34, Ü1),
- ✓ Neue Medien bzw. Informationstechnologien (Ü1, Ü26, Ü75),
- ✓ gesellschaftspolitische und bildungspolitische Aspekte – Selbstverständnis von Lehrenden, Bildungssystem (Ü18, Ü19, Ü48),
- ✓ persönlichkeitsbildende Aspekte (Ü34, Ü47, Ü86),
- ✓ Verknüpfung der erziehungswissenschaftlichen Theorien mit der konkreten Praxis (Ü2, Ü6),
- ✓ erzieherisch-pädagogische Werte und Ziele (Ü19, Ü47).

Bezogen auf die konkrete Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen werden die folgenden Aspekte genannt:

- ✓ Selbsttätigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer – praktische Übungen, Videofeedback (E12, E26, E28, Ü15, Ü16, Ü35, Ü50, Ü52),
- ✓ Seminarform (E34, Ü1, Ü19, Ü83, Ü86, Ü90),
- ✓ Selbsttätigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer – erhöhter Anteil selbst gestalteter Unterrichtseinheiten (Ü29, Ü50, Ü87),
- ✓ studienbegleitende und berufsbegleitende Supervision (Ü7, Ü9).

Die eingehende Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Fragenkomplex ist an den inhaltlich durchdachten und öfters sehr umfangreichen Beiträgen zu ersehen – Themenkreise für das pädagogisch orientierte Wahlpflichtfach, das in den neuen Studienplänen vorgesehen ist, werden darin in umfassendem Maße vorgeschlagen und genannt.

8.2.2.3. VERGLEICH DER ZSP-STUDIE 1991 MIT DER IS-STUDIE 2001

In der ZSP-Studie 1991 wurden zur allgemeinen Einschätzung der allgemeinen pädagogischen Ausbildung nur relativ wenige Fragen gestellt (Items G01 bis G09). Der genaue Wortlaut der Fragestellung der ZSP-Studie 1991 findet sich in Oswald 1995b.

Die einzelnen Items wurden folgendermaßen eingestuft (die Ergänzung der angegebenen Werte auf 100 Prozent entspricht jeweils der Kategorie „stimmt nicht“):

	ZSP-Studie 1991 Abschnitt V Allgemeine pädagogische Ausbildung	1991 „stimmt“, Angaben in Prozent	2001 Zustimmung: Kat. 1 bis 3 Ang. i. Proz.
G01	Allgemeine pädagogische Ausbildung – adressatengerechte Didaktik	23,3 %	37,8 % (Item 3.1.9)
G02	Erziehungswissenschaftliche Studieninhalte – kein Praxisbezug gegeben	71,6 %	81,5 % (Item 3.1.3, Kat.4 – 6)
G03	Ergebnisse der Interaktionsforschung werden in den Lehrveranstaltungen berücksichtigt.	40,1 %	37,3 % (Item 3.1.10)
G04	Die allgemeine pädagogische Ausbildung hat einen zu geringen Stellenwert im Rahmen des Lehramtsstudiums.	78,4 %	quantitativ (Item 3.1.29): 61,2 % qualitativ (Item 3.1.30): 76,9 %
G05	Allgemeine pädagogische Ausbildung – quantitative Erweiterung wünschenswert	27,0 %	46,5 % (Item 6.2.1)
G06	Allgemeine pädagogische Ausbildung – qualitative Verbesserung wünschenswert	94,2 %	86,6 % (Item 3.1.27)
G07	Allgemeine pädagogische Ausbildung – für die schulpraktische Ausbildung unbedingt notwendig	47,7 %	35,4 % (Item 3.1.28)
G08	Allg. pädagogische Ausbildung – wesentlich für die Ausbildung des Selbst- und Berufsverständnisses	15,5 %	28,7 % (Item 3.1.31)
G09	Die allgemeine pädagogische Ausbildung muss grundlegend geändert werden.	86,0 %	inhaltlich (Item 3.1.27): 86,6 %

Deutlich höhere Werte im Sinne einer kritischen („schlechteren“) Beurteilung finden sich in der IS-Studie 2001 – im Vergleich zur ZSP-Studie 1991 – in folgenden Bereichen:

- Praxisferne der Lehrveranstaltungen (Items G02 bzw. 3.1.3),
- Berücksichtigung von neuen Ergebnissen der Interaktionsforschung (Items G03 bzw. 3.1.10).

Deutlich positiv im Sinne einer Verbesserung wird in der IS-Studie 2001 – im Vergleich zur ZSP-Studie 1991 – eingeschätzt, dass die Lehrveranstaltungen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung

- den Anforderungen einer adressatengerechten Hochschuldidaktik entsprechen (Items G01 und 3.1.9) und

- derzeit wesentlich für die Ausbildung des Selbst- und Berufsverständnisses sind (Items G08 bzw. 3.1.26, 3.1.31 und 3.1.32).

Mit weniger Zustimmung als 1991 wird in der IS-Studie 2001 folgender Aspekt gesehen :

- zu geringer Stellenwert der allgemeinen pädagogischen Ausbildung im Lehramtsstudium (Items G04 bzw. 3.1.29, 3.1.30 und auch 3.1.32).

Weitgehende hohe Übereinstimmung – jeweils auf die Zustimmung zur Fragestellung bezogen – findet sich im Vergleich der beiden Untersuchungen in der Einschätzung, dass die Lehrveranstaltungen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung

- inhaltlich bzw. qualitativ neu gewichtet werden müssen (Items G06 bzw. 3.1.27 und 6.2.2).

Deutlich verringert hat sich die Zustimmung der Studierenden bezüglich

- der Notwendigkeit der allgemeinen pädagogischen Ausbildung als sinnvolle Voraussetzung für die schulpraktische Ausbildung (Items G07 bzw. 3.1.28).

Die Frage nach einer grundlegenden Änderung der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und der schulpraktischen Ausbildung wurde in der IS-Studie 2001 nicht in einer der ZSP-Studie 1991 vergleichbaren Form gestellt; aus den Antworten im Gesamten und aus Item 3.1.27 bzw. 6.2.1/6.2.2 (vgl. den abschließenden Abschnitt von Kapitel 8.2.2.1) lässt sich aber erschließen, dass eine grundlegende Neuordnung in inhaltlicher Hinsicht und auch eine stundenmäßige Ausweitung seitens der Studierenden neuerlich als notwendig und zielführend angesehen bzw. vehement gefordert wird.

8.2.2.4. ZUSAMMENFASSUNG

Die deutliche Ausweitung seminaristisch organisierter Lehrveranstaltungen, das persönliche Engagement der Lehrveranstaltungsleiterinnen und Lehrveranstaltungsleiter und die verstärkte – wenn auch offenbar noch nicht ausreichende – Berücksichtigung neuer Ergebnisse der Interaktions- und Kommunikationsforschung zeigen sich in der diesbezüglich positiv orientierten Beurteilung Die grundsätzliche Bedeutung von psychologischen Lehrveranstaltungen für

Lehramtsstudierende, im Besonderen zur Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, ist klar erkennbar.

Grundlegende Kritikpunkte bleiben aber:

- Großveranstaltungen,
- mangelnde Koordination,
- Praxisferne,
- veraltete Lehrinhalte und
- fehlendes persönliches Engagement der Studierenden,

– das heißt aber auch, dass es im Bereich der Studienberatung und der persönlichen Betreuung während des Studiums wesentliche Mängel gibt.

8.3. ZUM SCHULPRAKTIKUM

IM RAHMEN DER UNIVERSITÄREN LEHRERBILDUNG

8.3.1. RECHTLICHE GRUNDLAGEN UND STRUKTUR

Eine konkrete schulpraktische Ausbildung wurde erst durch die Verordnung des Bundesministers für Wissenschaft und Forschung vom 31. März 1977 über die Studienordnung für die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten, BGBl. Nr. 170, in der Fassung der Verordnung vom 8. März 1985, BGBl. Nr. 108/1985 bzw. BGBl. 482/1994 bzw. den Studienplan 1984 vom 28.9.1984 BGBl.246 vom 28.9.1984 festgelegt.

In der Studienordnung (Fassung von 1994, § 5) heißt es allgemein bezüglich des Schulpraktikums:

„Schulpraktikum

§ 5. (1) Die Zulassung zum Schulpraktikum setzt die Absolvierung von vier ein-rechenbaren Semestern aus den beiden gewählten Studienrichtungen (Studien-zweigen) bzw. aus der Studienrichtung "Biologie und Erdwissenschaften (Lehramt an höheren Schulen)" oder aus der Studienrichtung „Biologie und Warenlehre (Lehramt an höheren Schulen)“ voraus. Ferner können die Studienpläne gemäß § 10 Abs. 3 des Allgemeinen Hochschul-Studiengesetzes den Nachweis besonde-rer Vorkenntnisse für die Inskription¹³⁾ des Schulpraktikums bzw. für Teile dessel-ben vorsehen.

(2) Das Schulpraktikum dauert zwölf Wochen. Es besteht aus einer Einführungs-phase in der Dauer von vier Wochen (30 Stunden) und einer Übungsphase in der Dauer von acht Wochen (90 Stunden).“

Diese Angaben werden im Studienplan (Fassung 1984) näher definiert.

Durch die Situierung der Übungsphase etwa im mittleren Bereich des Studiums sollte sicher gestellt sein, dass jeder und jede über grundsätzliche bzw. aus-reichende fachwissenschaftliche Grundkenntnisse verfügt, genügend persönliche Distanz zur Altersgruppe der Schülerinnen und Schüler vorliegt und auch – wie in den folgenden Abschnitten ausführlicher dargelegt – Lehrveranstaltungen der all-gemeinen pädagogischen Ausbildung absolviert wurden. Im naturwissenschaft-lichen Bereich (zB Chemie – „Experimentelle Chemie im Schulunterricht“) werden zusätzliche Übungen als Voraussetzung für den Eintritt ins Schulpraktikum gefor-dert.

Das Schulpraktikum gliedert sich in zwei Bereiche, in die

- ✓ Einführungsphase und in die darauf folgenden
- ✓ insgesamt zwei Übungsphasen.

In jedem der – meist zwei – Unterrichtsfächer ist je eine Übungsphase zu absolvieren. Ist das Lehramtsstudium nicht kombinationspflichtig, so müssen auf jeden Fall zwei Übungsphasen erfolgreich absolviert werden.

Prinzipiell besteht die gesetzliche Möglichkeit, das Schulpraktikum in einem Semester zu absolvieren. Am Universitätsstandort Wien trifft dies für das jeweilige Wintersemester zu.

8.3.2. SCHULPRAKTIKUM – EINFÜHRUNGSPHASE

8.3.2.1. RECHTLICHE GRUNDLAGEN UND AUFGABENBEREICHE

In der Studienordnung 1977 in der Fassung von 1994 (BGBl. 482/1994 vom 1. Oktober 1994) wird der Aufgabenbereich der Einführungsphase folgendermaßen umrissen:

„§ 5 (3) Die Einführungsphase des Schulpraktikums hat die Aufgabe, die Studierenden in die Unterrichtspraxis nach Möglichkeit auch unter Einsatz audiovisueller Mittel einzuführen. Die Einführungsphase ist im Wintersemester und im Sommersemester vorzusehen und an der Universität unter Mitwirkung von Lehrern, die die Betreuung der Studierenden während der Übungsphase durchzuführen haben (§ 7 Abs. 2), abzuhalten, wobei auch Unterrichtsbesuche an Schulen durchzuführen sind.

Die Einführungsphase ist durch Lehrveranstaltungen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung vorzubereiten und zu begleiten. Als Lehrveranstaltungstypen werden insbesondere die im § 16 Abs. 1 lit. a und c bis f des Allgemeinen Hochschul-Studiengesetzes¹⁶⁾ genannten in Betracht kommen.“

In der genannten Anmerkung 16) heißt es dazu unter anderem: „¹⁶⁾ Gemäß § 16 Abs. 1 lit. a, c bis f AHStG sind dies: Seminare, Privatissima, Proseminare, Übungen, Arbeitsgemeinschaften, Repetitorien, Konversatorien und Praktika.“

Form und Inhalt der Einführungsphase sind im Studienplan 1984 (Bundesminister für Wissenschaft und Forschung – Erl. Zl. 68 336/54-14/84 vom 22.8.1984; MBl. 246. Stück – ausgegeben am 28.9.1984 – Nr. 448) genauer definiert. Dort heißt es:

„§ 4 Das Schulpraktikum

a) Die Einführungsphase

(1) Die Einführungsphase des Schulpraktikums umfasst Lehrveranstaltungen (Proseminare) im Ausmaß von 30 Stunden, anrechenbar als 2 Semesterwochenstunden. Sie wird jeweils im Winter- und im Sommersemester angeboten. Sie soll in Beziehung stehen zu den allgemeinpädagogischen, schulpädagogischen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen.

(2) Die Zulassung zur Einführungsphase des Schulpraktikums setzt die Absolvierung von vier einrechenbaren Semestern aus den beiden gewählten Studienrichtungen (Studienzweigen) bzw. aus der Studienrichtung ‚Biologie und Erdwissenschaften (Lehramt an höheren Schulen)‘ sowie Lehrveranstaltungen im Ausmaß von mindestens 4 Semesterwochenstunden der unter § 3, Abs. 2 genannten Lehrveranstaltungen voraus.

(3) Lernbereiche der Einführungsphase:

- 1) Allgemeine (nicht fachspezifische) Gesichtspunkte für Unterrichtsbeobachtungen; anzueignen auch bei Hospitationen in Schulen
- 2) Allgemeine Gesichtspunkte für Unterrichtsplanung
- 3) Einführung in die erzieherischen Probleme der Schule
- 4) Probleme des schwierigen Schülers
- 5) Probleme des Lehrerverhaltens

Im Rahmen der 30 Stunden der Einführungsphase des Schulpraktikums sind Unterrichtsanalysen (unter Benützung audiovisueller Medien), Lehrbesuche (Hospitationen) in höheren Schulen mit Nachbesprechungen sowie Kurzlehrversuche vor der Studentengruppe und Übungen in Form von Lehrerverhaltens-training (microteaching) durchzuführen. Die Hospitationen sollen den Studierenden die Beobachtung verschiedener Lehrer ermöglichen. Weitere Übungen, in denen auch Studierende die Schülerrolle übernehmen können, dienen der Verbesserung der Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit.

(4) Die Einführungsphase soll in Gruppen von 20 Studierenden absolviert werden, die für bestimmte Aufgaben unterteilt werden können. Die Gruppen sollen nach Unterrichtsfächern (Studienrichtungen) oder Gruppen verwandter Unterrichtsfächer (Studienrichtungen) zusammengestellt werden.

(5) Die Anmeldung zur Einführungsphase ist gemäß der geltenden Studienordnung durchzuführen.

(6) Die Einführungsphase gilt als ordnungsgemäß besucht, wenn der Studierende alle vorgesehenen Übungen und Lehrversuche im geforderten Stundenausmaß abgeschlossen hat.“

8.3.2.2. ERGEBNIS UND AUSWERTUNG DER IS-STUDIE 2001

Auf dem Hintergrund dieser Rahmenbedingungen wurden die Studierenden über Organisatorisches, Administratives, Inhaltliches und auch bezüglich ihrer persönlichen Gesamteinstufung der Einführungsphase befragt.

Basis dieser Auswertung sind insgesamt 131 Fragebögen, wie bereits in Abschnitt 8.2.2.1. dargelegt wurde. Die Quote der gültigen Antworten liegt mit Ausnahme der Items 4.2.1 (82,4 %), 4.2.2. (79,4 %), 4.2.3 (78,6 %) zwischen 91,6 % und 100 %. Wenn zwischen Einführungs- und Übungsphase differenziert wird, ist dies eigens angegeben.

Die Fragestellung gliedert sich in folgende Bereiche:

- 1) Entscheidungsgrundlagen für die Wahl der Einführungsphasenleiterin bzw. des Einführungsphasenleiters,
- 2) Verknüpfung der Einführungsphase mit dem Lehramtsstudium im Allgemeinen und mit der Übungsphase des Schulpraktikums im Besonderen.

8.3.2.2.1. ENTSCHEIDUNGSGRUNDLAGEN FÜR DIE WAHL DER LEHRVERANSTALTUNGSLEITERIN BZW. DES LEHRVERANSTALTUNGSLEITERS:

In der Auswertung der Items wird die Bedeutung einer kompetenten Beratung im Rahmen der Anmeldung zur Einführungsphase deutlich:

	1	2	3	4	5	6
4.1 <i>Ich hatte keine Präferenzen für eine/n bestimmte/n Einführungsphasenleiterin/-leiter.</i>	57	11	9	6	11	31
4.2 <i>Aus terminlichen/organisatorischen Gründen hatte ich keine Wahlmöglichkeit bezüglich der Einführungsphase.</i>	24	9	9	10	13	60

Ich habe mich für eine bestimmte Einführungsphasenleiterin, einen bestimmten Einführungsphasenleiter entschieden, weil...

	1	2	3	4	5	6
4.2.1 <i>in dieser Einführungsphase nach meinen Informationen sehr praxisbezogene Inhalte vermittelt werden.</i>	28	11	17	4	5	43
4.2.2 <i>die Leiterin bzw. der Leiter mir aus einer anderen Lehrveranstaltung bereits bekannt war.</i>	14	1	4	2	2	81
4.2.3 <i>für mich andere Gründe ausschlaggebend waren.</i>	51	10	8	4	2	28

61,6 % der Studierenden hatten keine bestimmten Präferenzen und trafen die Entscheidung in den meisten Fällen erst unmittelbar vor bzw. auch während des Anmeldegesprächs. Dem widersprechen allerdings langjährige Erfahrungswerte, dass sich doch bis zu hundert Studierende längere Zeit vor Beginn der Anmeldung vor dem Institut für die schulpraktische Ausbildung efinden, um eben bei einem

bestimmten Lehrveranstaltungsleiter oder einer bestimmten Lehrveranstaltungsleiterin bzw. zu einem bestimmten Termin die Einführungsphase zu absolvieren. Für die Wahl der Einführungsphasenleiterin bzw. des Einführungsphasenleiters ist in erster Linie der Praxisbezug entscheidend (51,9 % Zustimmung), die notwendigen Informationen darüber werden meist auf informellem Weg weitergegeben, ein persönlicher Bezug liegt nur in wenigen Fällen vor. Die Möglichkeit der Terminwahl wird betont, der Anteil der „anderen“ nicht näher erkundeten Gründe ist mit 67 % sehr hoch. Termine und Lehrveranstaltungsorte – und damit die Kombinierbarkeit mit anderen Lehrveranstaltungen – sind oft entscheidend.

8.3.2.2.2. DIE VERKNÜPFUNG DER EINFÜHRUNGSPHASE MIT DEM LEHRAMTSSTUDIUM IM ALLGEMEINEN UND MIT DER ÜBUNGSPHASE DES SCHULPRAKTIKUMS IM BESONDEREN

Die Gesamtbeurteilung der inhaltlichen bzw. der methodisch-didaktischen Komponente der Einführungsphase fällt sehr positiv aus.

Im Rahmen der Einführungsphase...

	1	2	3	4	5	6
4.3 wurden wesentliche Bezüge zwischen der allg. pädag. bzw. schulpraktischen Ausbildung, der fachwissenschaftlichen und der fachdidaktischen Ausbildung hergestellt.	26	35	32	10	10	8
4.4 wurden mir im seminaristischen Abschnitt wesentliche Bereiche des Schulalltags und der Schulrealität bewusst.	49	29	22	5	10	5
4.5 waren für mich Fallbeispiele und Rollenspiele eine wesentliche positive Erfahrung.	31	29	23	10	11	16
4.6 wurden mir wesentliche Grundlagen für die Unterrichtsvorbereitung/Unterrichtsgestaltung vermittelt.	21	28	29	15	11	16
4.7 wurden mir im Rahmen der Hospitationen wesentliche Bereiche des Schulalltags und der Schulrealität bewusst.	62	32	11	5	4	7
4.8 waren für mich die Hospitationen/Klassenbesuche eine wesentliche positive Erfahrung.	71	23	16	5	4	2

Im Rahmen der Einführungsphase...

	1	2	3	4	5	6
4.9 waren methodische Hilfen/Arbeitsblätter seitens der Seminarleiterinnen/Seminarleiter eine grundlegende Hilfe für die Unterrichtsbeobachtung.	31	26	<u>21</u>	6	16	21
4.10 konnten einzelne Unterrichtseinheiten ausreichend besprochen werden.	43	<u>30</u>	19	16	7	5
4.11 war der Kontakt zu den Betreuungslehrerinnen bzw. Betreuungslehrern eine wesentliche positive Erfahrung.	<u>63</u>	26	21	7	2	3
4.12 Die Einführungsphase war für mich eine konkrete Entscheidungshilfe bezüglich meiner Berufsentscheidung, Lehrerin/Lehrer zu werden.	18	16	18	5	<u>17</u>	48
4.13 Die Einführungsphase ist im Gesamten vermutlich eine gelungene Vorbereitung auf die Übungsphase.	47	<u>28</u>	21	11	7	7

Besonders geschätzt (Median 1) werden

- der konkrete Bezug zum Schulalltag und zur Schulrealität (Items 4.4 und 4.7: „wesentliche Bereiche des Schulalltags und der Schulrealität wurden mir bewusst“),
- die Möglichkeit zur Hospitation (Item 4.8) und
- der positive Kontakt zu den und mit den Betreuungslehrerinnen bzw. Betreuungslehrern (Item 4.11).

Weiters werden positiv hervorgehoben (Median 2 bzw. 3):

- die Verknüpfung allgemein-pädagogischer, fachdidaktischer, fachwissenschaftlicher und schulpraktischer Aspekte (Item 4.3),
- die Erörterung von Fallbeispielen und die Einbeziehung von Rollenspielen (Item 4.5),
- die Vermittlung wesentlicher Grundlagen der Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsgestaltung bzw. die Besprechung einzelner Unterrichtseinheiten (Items 4.6 und 4.10),
- die methodisch-didaktische Gestaltung (Arbeitsblätter) der Einführungsphase (Item 4.9).

Diesem Ergebnis entsprechen im Allgemeinen die Ergebnisse der Items 5.1.1 bis 5.1.10, die im Besonderen für die Übungsphase erhoben wurden und in diesem Zusammenhang auch dargestellt werden.

Einige Items gehen näher auf Detailspekte ein, um das gegebene Bild genauer differenzieren zu können.

Im Besonderen wird geschätzt (Median 2 bzw. 3), dass

- im seminaristischen Abschnitt wesentliche Bereiche der Schulrealität bewusst wurden (Item 4.4),
- Rollenspiele und Fallbeispiele eine wesentliche positive Erfahrung waren (Item 4.5),
- wesentliche Grundlagen für die Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsgestaltung vermittelt wurden (Item 4.6),
- Arbeitsblätter und methodische Hilfen in vielfacher Hinsicht grundlegende Hilfestellung waren (Item 4.9) und
- einzelne Unterrichtseinheiten (im Rahmen der Hospitationen) ausreichend besprochen wurden (Item 4.10).

Parallel zu ähnlichen Fragestellungen innerhalb des Fragebogens wird deutlich, dass auch die Einführungsphase bezüglich der Berufsentscheidung „Lehrerin/Lehrer“ keine wesentliche Rolle spielt (Item 4.12), aber andererseits doch die Studierenden diesbezüglich bestärkt.

8.3.2.3. ERGÄNZENDE STELLUNGNAHMEN ZUR EINFÜHRUNGSPHASE

Etlichen Studierenden war es wichtig, die knappe kategoriale Einstufung durch weitere Erläuterungen zu ergänzen. Hervorgehoben wird, dass die Einführungsphase Bestärkung der früher getroffenen Entscheidung, Lehrerin bzw. Lehrer zu werden, gewesen sei (E38). Ausführlich legt dies eine 22-jährige Studentin dar:

„...Die Einführungsphase war keine Entscheidungshilfe für mich, Lehrerin zu werden – dies ist meiner Meinung nach auch zu spät: da vier Semester (= 1. Studienabschnitt) der Studienrichtungen schon abgeschlossen sind und bei einer möglichen Entscheidung gegen den Lehrberuf und der Fortsetzung dieses Studiums wesentliche bürokratische und finanzielle Probleme auftreten können und werden!

LehrerIn zu werden ist eine Entscheidung, die wohl aus vielen persönlichen Interessen hervortritt. Eine Übung wie eine Einführungsphase, glaube ich, hat wenig positiven oder negativen Einfluss auf diese Entscheidung, motiviert nicht besonders dazu, doch auf diesem Weg zu bleiben.

Persönlich fühle ich mich mit meinen Ansichten, Ideen und Vorstellungen über den Schulalltag und das Unterrichten bestätigt und habe auch gerne daran teilgenom-

men. (Wenn StudentInnen das als „unnötig“ befinden sollten – selbst schuld, wohl nicht mit dem Kopf dabei gewesen → besonders bei den Hospitationen!)“ (E35)

Eine offene Fragestellung und die Möglichkeit zur verbalen Ergänzung bezüglich der Einschätzung der Einführungsphase gibt es auch in den Fragebögen zur Übungsphase nach Item 5.1.7 („Im Rahmen der Einführungsphase war als Vorbereitung für die Übungsphase hilfreich“), wobei ausschließlich Positives betont wird. Folgende Aspekte werden dabei besonders hervorgehoben:

➤ Organisatorisch-administrativer Bereich:

Informationen über den Ablauf der Übungsphase (dadurch ergibt sich diesbezüglich eine erhöhte Motivation) (Ü80).

➤ Unterrichtsplanung, Unterrichtserfahrung:

Die Vermittlung grundlegender Kenntnisse bezüglich der Stundenplanung (Ü37, Ü86), der Erstellung von Stundenbildern (Ü47), Hinweise auf Medien und Methoden (Ü86), Erfahrungsaustausch bezüglich des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler während der Hospitationsstunden (Ü93), „Kontaktstunden“ (Ü77), Hinweise auf die Fachdidaktik (Ü77).

➤ Beziehungsbereich:

Erkenntnisse bezüglich der „Einschätzung aller Schüler und ihrer mentalen Voraussetzungen“ (vor allem durch die Hospitationen) (Ü48), die Rückerinnerung auf „eigene Erfahrungen während [der] Schullaufbahn“ („man kann sich oft in die Kinder hineinversetzen!“) (Ü76).

➤ Persönlicher Erfahrungsbereich:

Ermöglichung von Videofeedback im Rahmen der Einführungsphase (Ü50, Ü65), konkrete praktische Hinweise zB zur Körperhaltung, zur Sprechweise etc. (Ü66), Beispiele bzw. der Erfahrungsaustausch und Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen (Ü42, Ü57, Ü70), aber auch die kritische Auseinandersetzung mit der Erfahrung einzelner Hospitationsstunden („Negatives Vorbild – So nicht!“ – Ü12), vor allem aber: konkrete Beispiele aus dem Schulalltag (Ü40).

Die Einführungsphase wird als wesentliche „Zwischenstation“ und auch als Zusammenfassung des bisher Gelernten und der bisherigen Erfahrungen im Bereich der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und der Fachdidaktik gesehen (zB E35).

8.3.2.4. VERGLEICH DER ZSP-STUDIE 1991 MIT DER IS-STUDIE 2001

Im Rahmen der ZSP-Studie 1991 bezogen sich die Fragen H01 bis H10 auf die Einführungsphase. Der genaue Wortlaut der Fragestellung der ZSP-Studie 1991 findet sich in Oswald 1995b.

	ZSP-Studie 1991 Abschnitt VI Schulpraktische Ausbildung - Einführungsphase	1991 „stimmt“, Angaben in Prozent	2001 <i>Zustimmung:</i> <i>Kat. 1 bis 3</i> <i>Ang. i. Proz.</i>
H01	Wahl des Leiters, der Leiterin auf Grund praxisbezogener Inhalte der Lehrveranstaltung	17,9 %	51,9 % (Item 4.2.1)
H02	Wahl des Leiters, der Leiterin – Leiter bereits persönlich bekannt	15,8 %	18,3 % (Item 4.2.2)
H03	Wahl des Leiters, der Leiterin – keine Präferenzen	68,1 %	61,6 % (Item 4.1)
H04	Wahl des Leiters, der Leiterin – keine Wahlmöglichkeiten	47,9 %	33,6 % (Item 4.2)
H06	Verknüpfungen zwischen Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Schulpraxis wurden hergestellt.	65,5 %	76,9 % (Item 4.3)
H07	Die Unterrichtsphasen entsprachen nicht der Schulwirklichkeit.	19,4 %	13,2 % (Item 4.7, Kat. 4-6)
H08	Die Hospitationen waren unnötig.	10,6 %	9,1 % (Item 4.8, Kat. 4 – 6)
H09	Die Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer haben eine wichtige Aufgabe im Rahmen der Einführungsphase inne.	73,7 %	90,2 % (Item 4.11)
H10	Die derzeitige Form der Einführungsphase ist (als Vorbereitung für die Übungsphase) zufriedenstellend/gelungen.	60,9 %	79,3 % (Item 4.13)

Unterschiedliche Einschätzungen – meist im Sinne einer deutlichen Verbesserung in der IS-Studie 2001 – finden sich zu folgenden Aussagen:

- ✓ „Verknüpfungen zwischen Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Schulpraxis wurden hergestellt“ (Items H06 und 4.3),
- ✓ „Die Unterrichtsphasen entsprechen nicht der Schulwirklichkeit“ (Item H07: 80,6 % der Befragten erlebten ihrer Meinung nach ein realistisches Bild der Schulwirklichkeit, Item 4.7: 86,8 % der Befragten finden, dass „im Rahmen der Hospitationen wesentliche Bereiche des Schulalltags bewusst wurden.“),
- ✓ „Die Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer spielen innerhalb der Einführungsphase eine wesentliche Rolle, der Kontakt mit ihnen war sehr positiv“ (Item H09: Zustimmung 73,7 %, Item 4.11: Zustimmung 90,2 %!),
- ✓ „Zufriedenheit mit der Einführungsphase – vor allem als Vorbereitung auf die Übungsphase“ (Item H10: Zustimmung 60,9 %, Item 4.13: Zustimmung 79,3 %).

Gegensätzliche Einschätzungen finden sich bei

- der „Wahl des LV-Leiters, der LV-Leiterin auf Grund praxisbezogener Inhalte der Lehrveranstaltung“ (Item H01: nur für 17,9 % spielt dies 1991 eine Rolle; Item 4.2.1: für 51,9 % der Befragten war dies Entscheidungsgrundlage) und bei
- der Aussage „Keine Wahlmöglichkeit bezüglich der Entscheidung über die LV-Leiterin, den LV-Leiter“ (Item H04: 47,9 % stimmen 1991 zu, Item 4.2: nur 33,6 % stimmen der Aussage zu, d.h. die Entscheidung war größtenteils nicht organisatorisch-administrativ bestimmt!).

Übereinstimmungen zwischen der ZSP-Studie 1991 und der IS-Studie 2001 finden sich bezüglich der Zustimmung bei den Aussagen

- o „Persönliche Bekanntheit der LV-Leiterin/LV-Leiter war nicht gegeben“ (Items H02 und 4.2.2),
- o „Keine besonderen Präferenzen bei der Wahl der LV-Leiterin, des LV-Leiters“ (Items H03 und 4.1),
- o „Die Hospitationen waren eine positive, konstruktive Erfahrung“ (Items H08 und 4.8 – die Zustimmung liegt bei 89,4 % bzw. bei 90,9 %!).

In der Gegenüberstellung wird deutlich, dass

- die bewusste Entscheidung für eine bestimmte Lehrveranstaltungsleiterin, für einen bestimmten Lehrveranstaltungsleiter – allerdings überwiegend auf Grund der nicht näher erhobenen „anderen Gründe“ (IS-Studie 2001 4.2.3: 67,0 %) – deutlich stärker gewichtet wird und
- sich die prinzipielle Zustimmung zu Form und Inhalt der Einführungsphase – trotz einer signifikant kritischeren Grundhaltung – im Jahre 2001 gegenüber 1991 deutlich erhöht hat.

8.3.2.5. ZUSAMMENFASSUNG

Als Möglichkeit der bewussten Entscheidung bezüglich der Berufswahl wird die Einführungsphase nur von 42,6 % der Befragten gesehen (Item 4.12).

72,5 % der Befragten trafen die Entscheidung für den Lehrberuf bereits vor Studienbeginn (vgl. Item 2.1).

Die überwiegende Zahl der Studierenden beurteilt die Einführungsphase überaus positiv, sieht in ihr eine „gelungene Vorbereitung auf die Übungsphase“ (Item 4.13 – Median 2, 79,3 % Zustimmung) und definiert sie – gemeinsam mit der Übungsphase - „als höchst praxisbezogen“ (zB Ü100).

8.3.3. SCHULPRAKTIKUM – ÜBUNGSPHASE

8.3.3.1. RECHTLICHE GRUNDLAGEN UND AUFGABENBEREICHE

In der Studienordnung 1977 in der Fassung von 1994 (BGBl. 482/1994 vom 1. Oktober 1994) wird der Bereich der Übungsphase folgendermaßen umrissen:

„§ 5 (4) Die Übungsphase ist durch Lehrveranstaltungen der fachdidaktischen Ausbildung vorzubereiten, an der Schule zu absolvieren und in Gruppen von nicht mehr als vier Studierenden abzuhalten. (...)“

§ 6. (1) Der ordentliche Hörer, der die Absolvierung des Schulpraktikums anstrebt, hat sich (...) bei der Universitätsdirektion der Universität, an der die allgemeine pädagogische Ausbildung eingerichtet ist, beziehungsweise bei der allenfalls für die Durchführung des Schulpraktikums eingerichteten besonderen Universitätseinrichtung gemäß § 83 des Universitäts-Organisationsgesetzes anzu-melden. Er ist berechtigt, Anträge betreffend den Schulort zu stellen, an dem er die Übungsphase des Schulpraktikums zu absolvieren wünscht. Diesen Anträgen ist nach Maßgabe der vorhandenen Möglichkeiten in der Reihenfolge der Anträge zu entsprechen.

(2) Der ordentliche Hörer ist berechtigt,

a) das Schulpraktikum zur Gänze nach Maßgabe der Bestimmungen des § 5 Abs. 3 und 4 in einem Semester zu absolvieren oder

b) zunächst nur die Einführungsphase und nach Absolvierung von Lehrveranstaltungen der fachdidaktischen Ausbildung gemäß § 5 Abs. 4 die Übungsphase erst in einem der folgenden Semester zu absolvieren. (...)“

(4) Das Schulpraktikum gilt nur dann als ordnungsgemäß absolviert, wenn der ordentliche Hörer während der Einführungsphase des Schulpraktikums wenigstens an 25 und während der Übungsphase wenigstens an 80 Stunden teilgenommen und während der Übungsphase Lehrübungen aus jeder der betreffenden Studienrichtungen (Studienzweige) absolviert hat, und zwar, sofern die entsprechenden Unterrichtsgegenstände sowohl in der Unterstufe als auch in der Oberstufe höherer Schulen vorgesehen sind, sowohl in der Unterstufe als auch in der Oberstufe. Andernfalls ist das Schulpraktikum wenigstens auf die geforderte Zahl von Stunden und Lehrübungen zu ergänzen. Die unterrichtsfreie Zeit im Sinne des Schulzeitgesetzes unterbricht das Schulpraktikum. Die Zulassung zur Übungsphase setzt die erfolgreiche Teilnahme an der Einführungsphase voraus, die vom Leiter der Lehrveranstaltung zu benoten ist. Die erfolgreiche Teilnahme an der Übungsphase des Schulpraktikums ist vom Leiter der Lehrveranstaltung festzustellen.

§ 7. (1) Die Übungsphase des Schulpraktikums ist an geeigneten öffentlichen oder mit Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten höheren Schulen durchzuführen, die vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst bestimmt werden.

(2) Die Lehrer, die die Betreuung der Studierenden während des Schulpraktikums durchzuführen haben, gehören zur Gruppe der Universitätslehrer gemäß § 23 des Universitäts-Organisationsgesetzes, BGBl. Nr. 258/1975(20), bzw. sind Lehrbeauftragte gemäß § 9 Abs. 1 Z 3 des Kunsthochschul-Organisationsgesetzes, BGBl. Nr. 54/1970, oder Lehrbeauftragte gemäß § 22 des Akademie-Organisations-

gesetzes 1988, BGBl. Nr. 25/ 1988. Die in Betracht kommenden Lehrer werden vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst den Universitäten (Hochschulen) bekannt gegeben. Die Entscheidung über die Vergabe der Lehraufträge ist dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst bekannt zu geben, das die erforderlichen Dienstaufträge erteilt.

(3) Bei der Stellung von Anträgen auf Erteilung der remunerierten Lehraufträge für fachdidaktische und schulpraktische Lehrveranstaltungen ist auf die Heranziehung von Lehrern, die die Betreuung von Studierenden während des Schulpraktikums übernommen haben, Bedacht zu nehmen.

§ 8. Während des Schulpraktikums besteht Anspruch auf Schulfahrtbeihilfen und Schülerfreifahrt nach Maßgabe des Familienlastenausgleichsgesetzes 1967, BGBl. Nr. 376, in der geltenden Fassung.“

Im Studienplan 1984 (Bundesminister für Wissenschaft und Forschung - Erl. Zl. 68 336/54-14/84 vom 22.8.1984; MBl. 246. Stück – ausgegeben am 28.9.1984 – Nr. 448) finden sich ergänzende und vor allem auch detailliertere Angaben zur Übungsphase des Schulpraktikums:

„§ 4 Das Schulpraktikum (...) b) Die Übungsphase des Schulpraktikums

(1) Die Übungsphase des Schulpraktikums dauert 8 Wochen und umfasst Lehrveranstaltungen im Ausmaß von 90 Stunden, anrechenbar als 6 Semesterwochenstunden. Sie kann in einem Block abgelegt werden. Eine Ablegung in zwei zeitlich getrennten Teilen von 4 Wochen ist möglich.

(2) Die Übungsphase des Schulpraktikums ist an den dafür vorgesehenen höheren Schulen durchzuführen. Unterrichtsfreie Zeit im Sinne des Schulgesetzes unterbricht das Schulpraktikum.

(3) Die Zulassung zur Übungsphase des Schulpraktikums oder zu einem Teil der Übungsphase setzt den Abschluss der einschlägigen einführenden Lehrveranstaltungen der Fachdidaktik im Ausmaß von mindestens 2 Semester-Wochenstunden und den erfolgreichen Abschluss der Einführungsphase des Schulpraktikums voraus. Die Anmeldung hat gemäß der geltenden Studienordnung zu erfolgen.

Der Studierende ist berechtigt, Anträge betreffend den Schulort und die Betreuungslehrer zu stellen, bei denen er die Übungsphase des Schulpraktikums zu absolvieren wünscht. Die Zulassungsbedingungen sind spätestens bis einen Monat vor Beginn der Übungsphase nachzuweisen.

(4) Im Rahmen der Übungsphase des Schulpraktikums hat der Studierende an Hospitationen, Lehrbesprechungen und Unterrichtsplanungen des Betreuungslehrers teilzunehmen. Über die Hospitationen sind schriftliche Protokolle anzufertigen. Im Rahmen der Unterrichtsplanung sind Vorbereitungen schriftlich auszuarbeiten. Die Aufzeichnungen der Studierenden sind so anzufertigen, dass sie auch als Unterlagen für die Arbeit in Seminaren dienen können. Der Studierende hat je Fach mindestens vier Unterrichtsstunden vorzubereiten, selbständig durchzuführen und nachzubereiten. Nach Maßgabe der organisatorischen Möglichkeiten sollten diese vier Stunden je Fach in der Unter- und Oberstufe gehalten werden. Zwischen Unterricht und Vor- bzw. Nachbesprechungen mit dem

Betreuungslehrer hat ein Zeitverhältnis von 1:1:1 zu bestehen. Darüber hinaus kann dem Studierenden mit seinem Einverständnis auch die Unterrichtsarbeit mit Teilgruppen der Klasse im Rahmen der inneren Differenzierung anvertraut werden. Weiters soll ihnen nach Möglichkeit die Teilnahme an Konferenzen und Elternabenden eingeräumt werden.

(5) Die Übungsphase des Schulpraktikums wird in Gruppen mit maximal 4 Studierenden durchgeführt. Diesen wird ein Universitätslehrer aus dem Bereich der Pädagogik oder ein Fachdidaktiker (Betreuer einer Gruppe der Einführungsphase) zur Beratung zugeordnet, der auch den Kontakt mit den Betreuungslehrern an den Schulen wahrzunehmen hat. Die Übungsphase gilt als ordnungsgemäß absolviert, wenn der Studierende an den in der Studienordnung vorgesehenen Stunden teilgenommen hat und die Lehrübungen aus jedem der betreffenden Fächer abgeschlossen hat. Andernfalls ist das Schulpraktikum auf die geforderte Zahl von Stunden und Lehrübungen zu ergänzen.“

Auf Grund der gesetzlichen Grundlagen und der administrativ-organisatorischen Möglichkeiten gilt die Übungsphase am Universitätsstandort Wien dann als erfolgreich absolviert, wenn die Studierenden

- ✓ mindestens 13 von 15 Einheiten, bestehend aus je einer dreißigminütigen Vor- und Nachbesprechung und einer Unterrichtsstunde
 - einschließlich selbst gestalteter Unterrichtseinheiten – , innerhalb von mindestens vier Wochen hospitiert haben,
- ✓ mindestens zwei bis vier Unterrichtsstunden selbst gestaltet („gehalten“) haben
- ✓ und einen von der Betreuungslehrerin bzw. vom Betreuungslehrer akzeptierten Bericht über diese Übungsphase erbracht haben.

8.3.3.2. ERGEBNIS UND AUSWERTUNG DER IS-STUDIE 2001

Auf dem Hintergrund dieser Rahmenbedingungen wurden die Studierenden über Organisatorisches, Administratives, bzw. Inhaltliches und bezüglich der persönlichen Gesamtschätzung der Übungsphase befragt.

Für die Auswertung dieses Bereichs wurden ausschließlich die Fragebögen zur Übungsphase (ÜPH) herangezogen, und zwar die Gesamt- und die Ergänzungsbögen (EÜPH), so dass für diesen Bereich 100 auswertbare Fragebögen vorliegen.

Die Quote der gültigen Antworten liegt bei Items mit allgemeiner Fragestellung im Allgemeinen zwischen 92 % und 98 %, die Items 5.1.7, 5.2.7 (mit Verweis auf 5.2.11 gestrichen) und 5.2.11 („Andere Gründe“) weisen jeweils nur einen Wert von 41 %, 43 % bzw. 53 % auf.

Der Fragenbereich 5.2.1 bis 5.2.11 wurde entsprechend der geforderten differenzierten Beurteilung nur von 26 bis 27 Personen (Item 5.2.1. bis 5.2.3) bzw. 80 bis 86 Studierenden (Item 5.2.4 bis 5.2.6, 5.2.8 bis 5.2.10) beantwortet.

Innerhalb dieses Fragenbereichs „Übungsphase“ werden zuerst

- Bezüge zur Einführungsphase,
- zur allgemeinen pädagogischen Ausbildung,
- zur Fachdidaktik und
- zur fachwissenschaftlichen Berufsvorbildung erfragt.

Im folgenden Abschnitt stehen die

- Entscheidung für die Betreuungslehrerin, den Betreuungslehrer bzw.
- die (gemeinsame) Erfahrung während der Übungsphase (Aspekte der Zusammenarbeit)

im Mittelpunkt.

Abschließend werden der Bereich des vorgeschriebenen

- Berichts und
- eine zusammenfassende Stellungnahme bezüglich der Übungsphase erfragt.

8.3.3.2.1. DIE EINSCHÄTZUNG DER EINFÜHRUNGSPHASE, DER ALLGEMEINEN PÄDAGOGISCHEN AUSBILDUNG, DER FACHDIDAKTIK UND DER FACHWISSENSCHAFT HINSICHTLICH DER VORBEREITUNG AUF DIE ÜBUNGSPHASE

Einzelne Items überdecken sich teilweise mit Fragen aus dem Bereich zur Übungsphase, um bei mehreren gleichzeitig absolvierten Übungsphasen eine differenzierte Stellungnahme zu ermöglichen, aber auch um die in Abschnitt 4 gegebenen Einschätzungen zu überprüfen.

Die einzelnen Items wurden folgendermaßen bewertet:

	1	2	3	4	5	6
5.1 Die Einführungsphase war im Gesamten eine gelungene Vorbereitung für meine konkrete Unterrichtstätigkeit während der Übungsphase.	31	<u>22</u>	16	9	6	8

Im Rahmen der Einführungsphase waren für mich als Vorbereitung für die Übungsphase hilfreich:

	1	2	3	4	5	6
5.1.1 die seminaristischen Abschnitte	9	20	<u>25</u>	14	5	20
5.1.2 Bezüge auf erziehungswissenschaftliche Theorien bzw. „theoretisches“ Basiswissen	1	8	26	11	<u>22</u>	25
5.1.3 konkrete Fallbeispiele und Rollenspiele im Rahmen der Einführungsphase	22	<u>25</u>	17	5	8	15
5.1.4 die Hospitationen/Unterrichtsbeobachtungen	<u>57</u>	16	15	3	1	3
5.1.5 Arbeitsblätter, Kopiervorlagen und methodische Hilfen	20	25	<u>19</u>	12	6	10
5.1.6 Gespräche mit den Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern	<u>54</u>	17	11	5	2	6
5.1.7 Anderes	15	3	<u>5</u>	3	1	14

Die Einführungsphase wird von 75 % der Studierenden als „gelungene Vorbereitung“ für die Übungsphase gesehen (Item 5.1, Kat. 1 bis 3), ein sehr hoher Wert an Zustimmung. Im Detail werden – in Übereinstimmung mit verbalen Zusätzen – als besonders hilfreich bezeichnet:

- die Hospitationen (Item 5.1.4: 92,6 % Zustimmung),
- die Gespräche mit Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern (Item 5.1.6: 86,3 % Zustimmung)
- die Erarbeitung konkreter Fallbeispiele und der zielführende Einsatz von entsprechenden methodischen Hilfen im Rahmen der seminaristischen Abschnitte (Items 5.1.3 und 5.1.5, jeweils 69,6 % Zustimmung).

Die (manchmal fehlende) Bezugnahme auf „erziehungswissenschaftliche Theorien bzw. theoretisches Basiswissen“ wird dagegen als „wenig hilfreich“ beurteilt.

Die offene Ergänzungsmöglichkeit „Anderes? – Dazu zählt zB.....“ nach Item 5.1.7 wurde mit 19 Wortmeldungen genutzt und zeigt die Vielfalt der Erfahrungsbereiche während der Einführungsphase (in Auswahl, im Wortlaut):

„Negatives Vorbild – So nicht! (Ü12), über das Erstellen von Stundenbildern (Ü37), konkrete praktische Hinweise (zB zur Körperhaltung, zur Sprechweise) (Ü40), Beispiele aus dem konkreten Lehrerberuf (Ü42), Planung einer Schulstunde, Medien und Methoden (Ü47), Einschätzung aller Schüler und ihrer mentalen Voraussetzungen (Ü48), Videofeedback (Ü50, Ü65), Erfahrungsaustausch (Ü57), Links (Ü58), konkrete Beispiele aus dem Schulalltag (Ü66), Gespräche mit KollegInnen (Ü70), Fachdidaktik (Ü77), Bekanntgabe des Ablaufs der Übungsphase, Motivation (Ü80), Didaktik ARGE ??, Ital. (Ü83), das Verhalten der SchülerInnen (Ü86), ‚Kontaktstunde‘ in Mathematik (Ü93).“

Kritisch vermerkt werden fehlende „Bezüge auf erziehungswissenschaftliche Theorien bzw. ‚theoretisches‘ Basiswissen“ im Rahmen der Einführungsphase, nur 37,6 % der Studierenden sehen hier eine entsprechende hilfreiche Verknüpfung mit der Übungsphase bzw. Vorbereitung auf die Übungsphase.

Diesem negativen Befund entspricht die Beurteilung der allgemeinen pädagogischen Ausbildung in Hinsicht auf die Übungsphase: nur 30,9 % der Studierenden sehen hier eine „gelungene Vorbereitung“ für die Übungsphase.

Im Gegensatz dazu wird die fachdidaktische Berufsvorbildung von 80,2 % der Studierenden als zielführend und für die Übungsphase effizient eingestuft, die Fachwissenschaft erreicht mit 69,1 % Zustimmung („gelungene Vorbereitung für die unterrichtliche Tätigkeit“) einen hohen Wert, der andererseits mit den später dargelegten Werten im Rahmen der Gesamteinschätzung der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und des Schulpraktikums nicht korreliert:

	1	2	3	4	5	6
5.1.8 Lehrveranstaltungen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung waren im Gesamten eine gelungene Vorbereitung für meine konkrete Unterrichtstätigkeit während der Übungsphase.	4	8	18	10	<u>21</u>	36
5.1.9 Fachdidaktische Lehrveranstaltungen waren eine wesentliche Vorbereitung für meine konkrete Unterrichtstätigkeit während der Übungsphase.	35	<u>28</u>	25	8	10	11
5.1.10 Lehrveranstaltungen im fachwissenschaftlichen Bereich waren eine gelungene Vorbereitung für meine konkrete Unterrichtstätigkeit während d. Übungsphase.	19	20	<u>25</u>	8	10	11

Im Allgemeinen entsprechen diese Werte den Ergebnissen der Items 4.3 bis 4.13 (vgl. Kapitel 8.3.2.2.2).

8.3.3.2.2. GRUNDLAGEN DER ENTSCHEIDUNG BEZÜGLICH DER WAHL DER BETREUUNGSLEHRERIN, DES BETREUUNGSLEHRERS

Grundlegende Aspekte bezüglich der Entscheidung für einen bestimmten Betreuungslehrer, eine bestimmte Betreuungslehrerin im Rahmen der Übungsphase wurden in den Items 5.2 bis 5.2.11 erfragt.

	1	2	3	4	5	6
5.2 <i>Ich konnte meine Betreuungslehrerin, meinen Betreuungslehrer entsprechend meinen Vorstellungen auswählen.</i>	<u>54</u>	19	7	0	1	11

In Item 5.2 zeigt der in Kategorie 1 gelegene Median (Zustimmung 87 %), dass diesbezügliche Wünsche der Studierenden in ausreichendem Maße berücksichtigt werden konnten.

Die folgenden Items waren nur im Falle der Verneinung des Items 5.2 (Items 5.2.1 bis 5.2.3: „Wenn Sie Ihre Betreuungslehrerinnen, Ihre Betreuungslehrer nicht Ihrem persönlichen Wunsch entsprechend auswählen konnten...“) zu berücksichtigen und umfassen jeweils 27 bzw. 26 [5.2.3] Antworten, das heißt, dass rund 26 % der Studierenden ihre Betreuungslehrerin, ihren Betreuungslehrer nicht dem persönlichen Wunsch entsprechend wählen konnten, ein Wert, der sich überraschenderweise deutlich vom Ergebnis von Item 5.2 unterscheidet, dort finden sich nur 12 Antworten in den Kategorien 4 bis 6.

Die Gesamtsumme der Items 5.2.1 bis 5.2.3 und 5.2.4 bis 5.2.10 ergibt in Summe einen Wert über 100, da mehrere Studierende statt des Ergänzungsbogen bereits im Gesamtbogen Varianten eintrugen, die auch in der Auswertung berücksichtigt wurden.

Ich konnte meine Betreuungslehrerin, meinen Betreuungslehrer nicht persönlich auswählen, weil...

	1	2	3	4	5	6
5.2.1 <i>die Zahl der Betreuungslehrerinnen/-lehrer bzw. der Schulen in meinem Unterrichtsfach zu gering war.</i>	5	4	3	1	<u>2</u>	12
5.2.2 <i>weil die meisten Betreuungslehrerinnen bzw. Betreuungslehrer bereits „vergeben“ waren.</i>	6	3	1	0	1	<u>16</u>
5.2.3 <i>weil mir aus organisatorischen Gründen (z.B. Verkehrsverbindungen) keine Wahl möglich war.</i>	4	5	1	0	1	<u>15</u>

Überraschenderweise waren durchwegs „andere“ Gründe für die fehlende Wahlmöglichkeit ausschlaggebend. Auch in persönlichen Gesprächen und in Interviews konnte für diesen Bereich kein eindeutiger Schwerpunkt ermittelt werden.

Die folgenden Items (Itemgruppe 5.2.4 bis 5.2.7: „Wenn Sie Ihre Betreuungslehrerinnen / Ihre Betreuungslehrer Ihrem persönlichen Wunsch entsprechend auswählen konnten...“) umfassen jeweils 80 bis 86 Antworten. Das ist so zu interpretieren, dass ca. 83 % der Studierenden ihrer Einschätzung nach ihre Betreuungslehrerin, ihren Betreuungslehrer dem persönlichen Wunsch entsprechend wählen konnten.

Ich wählte meine Betreuungslehrerin, meinen Betreuungslehrer, weil...

	1	2	3	4	5	6
5.2.4 die Schule für mich nahe meiner Wohnung liegt.	37	12	8	2	4	23
5.2.5 die Schule nahe meinem Institut/der Universität liegt.	7	7	1	3	7	56
5.2.6 mir die Betreuungslehrerin, der Betreuungslehrer von Kolleginnen bzw. Kollegen empfohlen wurde.	21	8	4	3	5	40
5.2.7 Andere Gründe (mit Verweis auf 5.2.11 gestrichen)						

Ich wählte meine Betreuungslehrerin, meinen Betreuungslehrer, weil ich sie bzw. ihn bereits...

	1	2	3	4	5	6
5.2.8 persönlich aus meiner Schulzeit kenne.	6	1	0	0	0	75
5.2.9 persönlich während der Einführungsphase kennen gelernt habe.	12	0	0	0	0	70
5.2.10 persönlich durch eine andere Lehrveranstaltung kennen gelernt habe.	4	1	0	0	2	73
5.2.11 Andere Gründe (nur 53 Antworten!)	25	2	2	1	0	23

Hier korrelieren die Ergebnisse mit ähnlichen Fragestellungen aus dem Bereich der Einführungsphase: Persönliche Erfahrungen aus der Einführungsphase bzw. aus Lehrveranstaltungen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung spielen bezüglich der Wahl der Betreuungslehrerinnen, der Betreuungslehrer keine wesentliche Rolle, der verkehrstechnische Aspekt (Item 5.2.4: „Die Schule liegt nahe der Wohnung“) wird dagegen von 66,3 % der Studierenden bejaht, „andere Gründe“ (Item 5.2.11) spielen eine wesentliche Rolle. Klare Präferenzen und Schwerpunkte sind aus der Auswertung dieser Items nicht zu erkennen.

8.3.3.2.3. ASPEKTE DER ZUSAMMENARBEIT
VON STUDIERENDEN UND BETREUUNGSLEHRERINNEN
BZW. BETREUUNGSLEHRERN

Dieser umfassende Bereich mit insgesamt 32 Items erbrachte in hohem Maße übereinstimmende und zustimmende Ergebnisse.

Durch die einheitliche Formulierung der gegebenen und zu beurteilenden Feststellungen sind die meisten Bereiche direkt miteinander vergleichbar.

Terminliche Vereinbarungen waren...

	1	2	3	4	5	6
5.2.12 mit der Betreuungslehrerin, dem Betreuungslehrer kein Problem.	79	11	3	1	2	2
5.2.13 mit den Kolleginnen und Kollegen in der Übungsphase kein Problem.	69	10	6	1	1	2

Im Organisatorischen, bezogen vor allem auf Terminfragen, fand sich mit 94,9 % bzw. 95,6 % (jeweils Kat.1 bis 3) ein überaus hohes Maß an Zustimmung und in diesem Fall auch Zufriedenheit.

	1	2	3	4	5	6
5.2.14 Ich hatte Gelegenheit, in verschiedenen Klassen und in unterschiedlichen Schulstufen zu hospitieren.	80	12	4	0	1	2

98 % der Studierenden konnten in unterschiedlichen Klassen und in verschiedenen Schulstufen hospitieren. In Gesprächen wurde darauf hingewiesen, dass einzelne Unterrichtsfächer nur in wenigen Schulstufen angeboten werden und die wenigen Antworten der Kategorien 5 und 6 sich auf das Unterrichtsfach „Philosophie, Psychologie und Pädagogik“ beziehen.

Meine Betreuungslehrerin, meinen Betreuungslehrer erlebte ich in meinem Unterrichtsfach...

	1	2	3	4	5	6
5.2.15 fachlich kompetent.	78	14	5	0	1	0
5.2.16 methodisch sicher.	67	18	8	4	0	1
5.2.17 schülerzentriert.	58	19	11	6	3	1
5.2.18 routiniert.	87	11	0	0	0	0
5.2.19 die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler fördernd.	43	27	11	4	12	1
5.2.20 einfühlsam und die Schülerinnen bzw. Schüler unterstützend.	47	24	18	4	2	2
	1	2	3	4	5	6

(Fortsetzung nächste Seite)

	1	2	3	4	5	6
5.2.21 <i>offen bezüglich Kritik seitens der Schülerinnen bzw. Schüler.</i>	32	35	21	2	3	1
5.2.22 <i>bemüht um den Einsatz audiovisueller Medien.</i>	28	16	15	15	6	15
5.2.23 <i>Bezug nehmend auf Neue Medien/neue Informationstechnologien.</i>	20	16	21	9	17	13
5.2.24 <i>auf die Anwesenheit der Lehramtsstudierenden Bedacht nehmend.</i>	46	21	10	6	6	6

Dieser zentrale Bereich des Fragebogens ist durch die klare Wertschätzung der fachlichen, didaktisch-methodischen und pädagogischen Kompetenz der Betreuungslehrerinnen bzw. Betreuungslehrer gekennzeichnet (Median 1 bzw. 2). Organisatorische Schwierigkeiten mit dem Einsatz und die Distanz zum Einsatz audiovisueller Medien und der neuen Informationstechnologien (Items 5.2.22 und 5.2.23, Median jeweils Kat. 3) werden als Schulrealität erkannt und auch entsprechend eingeschätzt. Dem entspricht auch die Bewertung von Item 5.2.29 („...wurde gefilmt...“) im folgenden Abschnitt. Diese Aussage bezüglich des konkreten Einsatzes von Video- bzw. Filmaufnahmen während der Übungsphase (Item 5.2.29) wurde nur von 5,2 % der Studierenden bejaht, allerdings halten doch 64,9 % der Befragten dies für sinnvoll (Item 5.3.6).

In Fragen der konkreten Zusammenarbeit vor allem im Unterrichtszusammenhang (Items 5.2.25 bis 5.3.7) findet sich in hohem Maße Zustimmung (meist ca. 75 bis 90 Prozent).

Auch Item 5.2.28 („Stoff bewältigen müssen“) ist hier ergänzend und in Übereinstimmung mit den persönlichkeitsbezogenen Items zu sehen.

Während der Übungsphase wurde ich seitens des Betreuungslehrers bzw. seitens der Betreuungslehrerin...

	1	2	3	4	5	6
5.2.25 <i>in die Entscheidung bezüglich der konkreten Unterrichtsthemen/Stundenthemen einbezogen.</i>	46	23	10	4	7	8
5.2.26 <i>in der Unterrichtsvorbereitung durch Unterrichtsmaterialien unterstützt.</i>	47	16	11	3	8	13
5.2.27 <i>in der Unterrichtsvorbereitung durch persönliche Hilfestellung unterstützt.</i>	48	16	13	5	9	6
5.2.28 <i>darauf hingewiesen, vor allem den im Lehrplan geforderten „Stoff“ zu bewältigen.</i>	5	13	12	10	14	42
5.2.29 <i>während der selbst gestalteten Unterrichtseinheiten u.a. auch gefilmt.</i>	2	2	1	1	2	89

	1	2	3	4	5	6
5.2.30 <i>als gleichwertige/r Gesprächspartnerin bzw. -partner während der Besprechungen akzeptiert.</i>	64	19	4	5	3	2
5.2.31 <i>nach nicht geglückten Unterrichtssequenzen ermuntert.</i>	34	24	7	3	1	7
5.2.32 <i>mit Mitgliedern des Lehrerkollegiums bekannt gemacht.</i>	30	10	12	5	13	26
5.2.33 <i>mit der Schulleitung bekannt gemacht.</i>	26	4	6	1	5	52
5.2.34 <i>mit den „typischen“ Belastungen des Lehrberufs konfrontiert.</i>	38	41	7	4	3	5
5.2.35 <i>mit der konkreten Schulrealität im administrativ-organisatorischen Bereich konfrontiert.</i>	35	27	12	6	6	10
5.2.36 <i>mit der konkreten Schulrealität im Bereich der disziplinären Situation konfrontiert.</i>	45	27	15	6	1	4

Die Gruppe „Studierende – Betreuungslehrerinnen/Betreuungslehrer“ ist als Team nur selten in das Lehrerkollegium integriert, da nur rund die Hälfte der Studierenden mit Mitgliedern des Lehrerkollegiums (Item 5.2.32: 54,2 % Zustimmung) bekannt gemacht wurden.

Noch seltener wird mit der Schulleitung (Item 5.2.33: Median 6, nur 38,3 % Zustimmung) Kontakt aufgenommen, obwohl dies in den jeweiligen Informationen und Unterlagen für die Betreuungslehrer bzw. Betreuungslehrerinnen empfohlen wird.

Berichte über die Teilnahme an Elternabenden oder Konferenzen finden sich in den Berichten über die Übungsphase nicht und wurden im Detail im Fragebogen nicht angesprochen.

Wesentliche Bereiche der Übungsphase bleiben eher der Selbstverantwortung der Studierenden überlassen (zB Protokollierung, detaillierte schriftliche Unterrichtsvorbereitung).

Diese Freiheit ermöglicht aber auch „unkonventionelle Wege“ in der Unterrichtsgestaltung (Item 5.3.3: Median 1, 89,5 % Zustimmung!), der Probecharakter der selbst gestalteten Unterrichtssequenzen wird hier als zielführende Freiheit intensiv genutzt.

Meine Betreuungslehrerin, mein Betreuungslehrer...

	1	2	3	4	5	6
5.3.1 legte Wert auf Protokollierung meiner Unterrichtsbeobachtungen.	21	24	23	5	9	15
5.3.2 legte Wert auf detaillierte schriftliche Unterrichtsvorbereitungen.	13	24	18	10	15	17
5.3.3 ermöglichte es mir, auch unkonventionelle „Unterrichtswege“ einzuschlagen.	54	18	13	5	4	1
5.3.5 Ich hatte bereits zu Beginn der Übungsphase Gelegenheit, kurze Unterrichtssequenzen selbst zu gestalten.	25	7	4	7	7	47
5.3.6 Den Einsatz von Videoaufzeichnungen während der Übungsphase halte ich für zielführend.	26	20	15	8	3	22
5.3.7 Während der Vor- und Nachbesprechungen kamen ehrliche und offene Gespräche zustande.	62	16	11	5	2	0

Die Kommunikationsfähigkeit und auch –bereitschaft aller Beteiligten ist an der hohen Zustimmung bei Item 5.3.7 (92,7 % Zustimmung) zu erkennen: „Offene und ehrliche Gespräche“ bilden in mündlichen Rückmeldungen und auch in den Berichten über die Übungsphase einen wesentlichen positiven Schwerpunkt.

8.3.3.2.4. DER BERICHT ÜBER DIE ÜBUNGSPHASE

Die positive Gesamteinschätzung der Zusammenarbeit von Betreuungslehrerinnen bzw. Betreuungslehrern und Studierenden wird durch Item 5.5.1 verstärkt: 68,4 % der Studierenden legen Wert darauf, ein entsprechendes Feedback zum vorgeschriebenen Bericht seitens der Betreuungslehrerinnen bzw. Betreuungslehrer zu erhalten – auch wenn Studierende nur in rund 54 % der Fälle seitens der Schule bei der Abfassung des Berichtes unterstützt werden (Item 5.3.4).

Eine Stellungnahme seitens des Instituts für die schulpraktische Ausbildung (Item 5.5.2) wird kaum als notwendig oder sinnvoll erachtet.

Es ist mir wichtig, ein Feedback zu diesem Bericht...

	1	2	3	4	5	6
5.5.1 von der Betreuungslehrerin, vom Betreuungslehrer zu erhalten.	33	20	14	8	10	13
5.5.2 seitens des Instituts für die schulpraktische Ausbildung der Universität Wien zu erhalten.	12	20	13	4	15	34

Meine Betreuungslehrerin, mein Betreuungslehrer...

	1	2	3	4	5	6
5.3.4 unterstützte mich bei der Abfassung meines Berichts über die Übungsphase.	16	18	19	7	17	20

Eine grundsätzliche Stellungnahme findet sich unter Item 5.4.14, wobei die Zustimmung seitens der Studierenden trotz der gegebenen Belastungen durch den Bericht doch 61,2 % beträgt.

	1	2	3	4	5	6
5.4.14 <i>Ich halte die Abfassung der Berichte über die Übungsphase als Reflexionsmöglichkeit für sinnvoll.</i>	16	22	<u>22</u>	13	16	9

8.3.3.2.5. ZUSAMMENFASSENDE EINSCHÄTZUNG DER PERSÖNLICHEN ERFAHRUNGEN

Den Abschluss des Fragenbereiches „Übungsphase“ bilden zusammenfassende Items zum Beziehungsbereich Studierende – Schülerinnen/Schüler, zur persönlichen Einschätzung, zur persönlichen Befindlichkeit und zur Gesamtreflexion der Übungsphase:

Die selbst gehaltenen Unterrichtseinheiten bereiteten 98,0 % der Studierenden Freude. Die Planung und Durchführung der Unterrichtseinheiten brachte eine eher geringe psychische und physische Belastung für die Studierenden mit sich (Item 5.4.11: 19,4 % bzw. Item 5.4.13: 20,4 %).

Nach Abschluss der Übungsphase stellte ich fest, dass...

	1	2	3	4	5	6
5.4.10 <i>mir das Unterrichten Freude gemacht hat.</i>	<u>77</u>	15	4	0	2	0
5.4.11 <i>mich das Unterrichten psychisch und physisch belastet hat.</i>	2	7	10	14	<u>18</u>	47
5.4.13 <i>Ich erlebte die Übungsphase der schulprakt. Ausbildung insgesamt als sehr anstrengend und belastend.</i>	1	4	15	12	<u>34</u>	32

Dementsprechend dominiert auch im Beziehungsfeld Schüler/Schülerinnen – Studierende die positive Einschätzung, da sich 100 % der Studierenden grundsätzlich akzeptiert erlebten, die Schülerinnen und Schüler motiviert werden konnten, es offenbar nur selten disziplinäre Schwierigkeiten gab, die Schülerinnen und Schüler nur selten überfordert wurden und in 99,0 % das Stundenziel erreicht werden konnte, was eine entsprechend realitätsbezogene und gelungene Stundenvorbereitung voraussetzt.

Nach Abschluss der Übungsphase stellte ich fest, dass...

	1	2	3	4	5	6
5.4.1 ich mich von den Schülerinnen und Schülern akzeptiert erlebte.	78	18	2	0	0	0
5.4.3 mir disziplinäre Probleme in der Klasse „zu schaffen“ machten.	4	4	13	12	27	38
5.4.5 ich die Schülerinnen bzw. Schüler zur Mitarbeit/Selbsttätigkeit motivieren konnte.	42	40	15	1	0	0
5.4.4 ich die Schülerinnen bzw. Schüler inhaltlich überfordert habe.	5	5	12	7	25	43
5.4.6 es mir meistens gelungen ist, das jeweilige Stundenziel zu erreichen.	45	39	12	1	0	0

Nach Selbsteinschätzung gelang es der überwiegenden Zahl der Studierenden, sich in der Lehrerinnen-, Lehrerrolle authentisch zu verhalten, sich nicht am Verhalten der selbst erlebten Lehrerinnen und Lehrer – egal ob eigene Schulerfahrung oder Schulpraktikum – zu orientieren und das Stundenziel zu erreichen.

Der letztgenannte Wert korreliert mit der Einschätzung, die Schülerinnen und Schüler kaum inhaltlich überfordert (Item 5.4.4: 22,7 %) und nur zum geringeren Teil Hilflosigkeit im disziplinären Bereich (Item 5.4.3: 21,4 %) erlebt zu haben.

Nach Abschluss der Übungsphase stellte ich fest, dass...

	1	2	3	4	5	6
5.4.7 mir der Wechsel in die Rolle des/der Lehrenden schwer gefallen ist.	3	7	9	2	22	55
5.4.8 ich versuchte, aus meiner Schulzeit vertrautes Lehrerverhalten zu kopieren.	3	3	6	4	26	56
5.4.9 ich versuchte, das Verhalten der Betreuungslehrerinnen bzw. Betreuungslehrer zu kopieren.	2	7	13	6	23	47

Bemerkenswert ist, dass sich (nur) 40,2 % der Studierenden fachwissenschaftlicher Defizite bewusst wurden, sich daher ca. 60 % der Studierenden fachlich kompetent erlebten und dass die persönliche Einschätzung der Tätigkeit bzw. des Auftretens während der Übungsphase mit der Außensicht übereinstimmt.

Nach Abschluss der Übungsphase stellte ich fest, dass...

	1	2	3	4	5	6
5.4.2 mir deutlich fachwissenschaftliche Defizite bewusst wurden.	16	11	12	13	23	22
5.4.12 meine persönliche positive oder negative Einschätzung von der Betreuungslehrerin, dem Betreuungslehrer bestätigt wurde.	39	25	14	3	6	6

8.3.3.3. ERGÄNZENDE STELLUNGNAHMEN ZUR ÜBUNGSPHASE

Obwohl innerhalb des Fragebogenbereichs zur Übungsphase nur eine offene Frage im Anschluss an Item 5.1.7 (*„Im Rahmen der Einführungsphase war für mich als Vorbereitung für die Übungsphase hilfreich ... Anderes? – Dazu zählt zB“*, in Abschnitt 8.3.3.2.2. bereits dargestellt) vorgesehen war, finden sich zu anderen Items verbale Ergänzungen, die sich in erster Linie mit Einzelerfahrungen und Einzelfragen (Schwerpunkt sind die Unterrichtsfächer Geografie und Wirtschaftskunde bzw. Musikerziehung) beschäftigen – meist bezogen auf die besondere Situation des jeweiligen Unterrichtsfaches.

Bei Abschnitt 5.2. (*„Wenn Sie den Betreuungslehrer [nicht] ihrem pers. Wunsch entsprechend für die Übungsphase auswählen konnten...“*) wird die in einzelnen Unterrichtsfächern vorgegebene Verknüpfung von Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern in der Einführungs- und in der Übungsphase abgelehnt (Ü26) und das Interesse für *„ungewöhnliche“* reformpädagogisch orientierte oder sich besonderen Schwerpunkten (Begabungsförderung) widmenden Schultypen betont (Ü100). Videoaufzeichnungen (Item 5.3.6) wurden als *„nervös machend“* (Ü100) abgelehnt.

Inhaltlich kennzeichnend, vom Umfang her aber eher untypisch ist der folgende Beitrag mit dem Schwerpunkt Musikerziehung/Instrumentalunterricht zu Item 5.5.2 (*„Es ist mir wichtig, ein Feedback (...) zu erhalten...“*):

„Überlegungen/Fach Instrumentalunterricht: Von meinen MitkollegInnen hörte ich verschiedenste Varianten der Gestaltung der Übungsphase (vor allem der Handhabung der Vor- und Nachbesprechungen). Grundsätzlich würde ich begrüßen, dass das Ausmaß der hospitierten Stunden bei 15 (oder ev. ausgeweitet auf 20) bleibt, das Thema Vor- und Nachbesprechungen neu überdacht werden sollte. Es ist nicht realistisch, eine Unterrichtsstunde eine Stunde vor- und nachzubesprechen – und es wird auch oft nicht gemacht. Außerdem glaube ich, dass es nicht notwendig ist bzw. vielleicht je nach Situation zu entscheiden ist. Ich habe eine tolle, lustvolle Übungsphase in ME gemacht, in meinem anderen Fach Instrumentalunterricht war es das Gegenteil: Die Lehrerin war sehr korrekt (mit Recht!) und hielt 15x2 Einheiten (=30 Stunden). In IMU behauptete sie mit Recht, dass eine 1:1 Vor- und Nachbesprechungszeit zu viel sei. Die Konsequenz: → sie ersetzte die Vor- und Nachbesprechungszeit, die blieb, durch Hospitationsstunden (u. a. in Musikerziehung!), → ich hospitierte ca. 20-25 Stunden, der Rest war Vor- und Nachbesprechung. Fazit: Der Zeitaufwand war enorm und die Instrumentalunterricht-Übungsphase war zwar interessant, aber es hätte mir auch von meinen Beobachtungen genügt, die Hälfte der Zeit in der Schule zu verbringen.“ (Ü96)

Die notwendige Differenzierung entsprechend den unterschiedlichen Anforderungen einzelner Unterrichtsfächer ist hier klar angesprochen, aber auch die Notwendigkeit, als Betreuungslehrerin, als Betreuungslehrer und damit als Lehrveranstaltungsleiter selbstständig zielführende Schwerpunkte in der Zusammenarbeit mit den Studierenden zu setzen. Die Neugestaltung der Übungsphase als fachbezogenes Praktikum (Studienplan 2000) mit einem erhöhten Anteil selbstgestalteter Unterrichtssequenzen nimmt auf diese Anforderungen Bezug.

8.3.3.4. VERGLEICH DER ZSP-STUDIE 1991 MIT DER IS-STUDIE 2001

Im Rahmen der ZSP-Studie 1991 bezogen sich die Fragen I01 bis I06 (Wahl des Betreuungslehrers), J01 bis J12 (Einschätzung des Betreuungslehrers), K01 bis K12 (Selbsteinschätzung nach dem Unterricht) und J13 bis 20 bzw. L01 bis L13 (Fragen der Zusammenarbeit – Allgemeines) im Besonderen auf die Übungsphase. Der genaue Wortlaut der ZSP-Studie 1991 findet sich in Oswald 1995b.

	ZSP-Studie 1991 Abschnitt VI: Schulpraktische Ausbildung – Übungsphase Wahl des Betreuungslehrers	1991 „stimmt“, Angaben in Prozent	2001 Zustimmung: Kat. 1 bis 3 Ang. i.Proz.
I01	Schule in der Nähe der eigenen Wohnung	46,4 %	66,3 % (Item 5.2.4)
I02	Schule in der Nähe der Universität	9,7 %	18,3 % (Item 5.2.5)
I03	Lehrerin, Lehrer wurde empfohlen	24,1 %	40,7 % (Item 5.2.6)
I04	Lehrerin, Lehrer war aus der Einführungsphase bekannt	18,5 %	14,6 % (Item 5.2.9)
I05	Lehrerin, Lehrer war aus der eigenen Schulzeit bekannt	5,1 %	15,8 % (Item 5.2.8)

Übereinstimmung der ZSP-Studie 1991 mit der IS-Studie 2001 findet sich nur im Fragenbereich I04 – Item 5.2.9, die Bedeutung der Einführungsphase für die Wahl des Betreuungslehrers, der Betreuungslehrerin blieb in etwa gleich gering.

Auf eine günstige Verkehrslage der Schule (Items I01, I02 – 5.2.4, 5.2.5) wird deutlich mehr geachtet, das Interesse, aus der Schulzeit bekannte Lehrerinnen und Lehrer nun aus einem „anderen“ Blickwinkel kennen zu lernen (Items I05 –

5.2.8), ist um das Dreifache gestiegen – ermöglicht und erleichtert durch Umstellungen in der Organisation der Übungsphase.

	ZSP-Studie 1991 Abschnitt VI: Schulpraktische Ausbildung – Übungsphase Einschätzung des Betreuungslehrers seitens der Studierenden	1991 „stimmt“, Angaben in Prozent	2001 Zustimmung: Kat. 1 bis 3 Ang. i. Proz.
I06	Vereinbarungen mit dem Lehrer waren kein Problem	88,8 %	94,9 % (Item 5.2.12)
J01	fachlich kompetent	95,7 %	99,9 % (Item 5.2.15)
J02	methodisch sicher	82,5 %	94,9 % (Item 5.2.16)
J04	schülerzentriert	79,9 %	89,8 % (Item 5.2.17)
J07	routiniert	96,7 %	100 % (Item 5.2.18)
J08	hat die Eigenständigkeit der Schüler gefördert	81,0 %	82,7 % (Item 5.2.19)
J09	einfühlsam – unterstützend	81,2 %	91,8 % (Item 5.2.20)
J10	offen gegenüber Schülerkritik	80,5 %	93,6 % (Item 5.2.21)
J11	Einsatz von audiovisuellen Medien favorisiert	46,7 %	62,1 % (Item 5.2.22)
J12	nahm auf die Anwesenheit von Studierenden Bedacht	41,8 %	81,1 % (Item 5.2.24)

Auffällig ist, dass in diesem Fragenbereich in allem Items im Rahmen der IS-Studie 2001 für die Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer günstigere (= „bessere, anerkennendere“) Werte gegenüber der ZSP-Studie 1991 erhoben wurden. Vor allem im Bereich der Teamfähigkeit und Kommunikationsbereitschaft (Items J10 und 5.2.21; Items J12 und 5.2.24) sind signifikante Steigerungen festzustellen. Wie weit hier ein Zusammenhang mit der in den letzten Jahren gerade in diesem Bereich neu akzentuierten Ausbildung für Betreuungslehrer/-lehrerinnen zu sehen ist, muss zwar offen bleiben, ist aber anzunehmen.

Eine weitere wesentliche Veränderung von 46,7 % auf 62,1 % ist bezüglich der Favorisierung bzw. bezüglich des Einsatzes audiovisueller Medien (Items J11 und 5.2.22) zu beobachten, der 2001 erhobene Prozentsatz für audiovisuelle Medien stimmt weitgehend mit dem für den „Bezug auf Neue Medien/neue Informationstechnologien“ überein (Item 5.2.23: 59,4 % Zustimmung).

	ZSP-Studie 1991 Abschnitt VI: Schulpraktische Ausbildung – Übungsphase Selbsteinschätzung der Studierenden nach dem Unterricht	1991 „stimmt“, Angaben in Prozent	2001 Zustimmung: Kat. 1 bis 3 Ang. i.Proz.
K01	Die Studierenden wurden von den Schülern akzeptiert.	96,7 %	100 % (Item 5.4.1)
K02	Fachliche Defizite wurden bewusst.	16,3 %	40,2 % (Item 5.4.2)
K03	Die Schüler und Schülerinnen wurden inhaltlich überfordert.	16,2 %	22,7 % (Item 5.4.4)
K04	Das Stundenziel wurde erreicht.	89,9 %	99,0 % (Item 5.4.6)
K05	Die Schüler wurden zur Eigenaktivität motiviert.	84,5 %	99,0 % (Item 5.4.5)
K06	Die Übernahme der Lehrerrolle fiel schwer.	18,0 %	19,4 % (Item 5.4.7)
K07	Die Studierenden kopierten Lehrerrollen aus der eigenen Schulzeit.	16,1 %	12,2 % (Item 5.4.8)
K08	Die Studierenden imitierten Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer.	11,9 %	22,4 % (Item 5.4.9)
K09	Die Studierenden hatten disziplinäre Probleme.	11,6 %	21,4 % (Item 5.4.3)
K10	Die Studierenden hatten Freude am Unterrichten.	95,3 %	98,0 % (Item 5.4.10)
K11	Die Studierenden sind nach dem Unterricht physisch und psychisch erschöpft.	20,2 %	19,4 % (Item 5.4.11)
K12	Der Unterrichtserfolg wurde von den Kollegen, Kolleginnen, Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern bestätigt.	91,7 %	84,9 % (nur bez. BL; Item 5.4.10)

Auffällige Unterschiede zwischen der ZSP-Studie 1991 und IS-Studie 2001 finden sich im Bereich

- der fachwissenschaftlichen Defizite (Items K02 und 5.4.2: Obwohl der Anteil älterer Studierender 2001 gegenüber 1991 deutlich höher liegt und eine umfassendere fachwissenschaftliche Berufsvorbildung anzunehmen wäre, werden fachwissenschaftliche Defizite in deutlich höherem Maße festgestellt) und
- im Bereich der disziplinären Probleme während der Übungsphase (Items K09 und 5.4.3: Disziplinäre Probleme haben sich 2001 gegenüber 1991 fast verdoppelt. Dieser Wert von 21,4 % korreliert allerdings nicht mit der 100-prozentigen Zustimmung [2001] zur Aussage in den Items K01 und 5.4.1 – „Ich erlebte mich von den SchülerInnen akzeptiert.“ !).

Eine Verschiebung der Werte findet sich im Bereich

- der Motivierung („Eigenaktivität“) der Schülerinnen und Schüler (Items K05 und 5.4.5: IS-Studie 2001 – Erfolg deutlich höher eingestuft),
- der Erreichung des Stundenziels (Items K04 und 5.4.6: IS-Studie 2001 – Stundenziel fast durchwegs erreicht!),
- der „Vorbildrolle“ des Betreuungslehrers, der Betreuungslehrerin (Items K08 und 5.4.9: IS-Studie 2001 – deutlich häufiger „kopiert, imitiert“!) und
- der inhaltlichen Überforderung der Schülerinnen und Schüler (Items K03 und 5.4.4: IS-Studie 2001 – deutlich häufiger festzustellen!).

In den übrigen Bereichen (Übernahme der Lehrerrolle [Items K06 – 5.4.7], Freude am Unterrichten [Items K10 und 5.4.10], Erschöpfung nach der Unterrichtseinheit [Items K11 und 5.4.11], Anerkennung des Unterrichtserfolges [Items K12 und 5.4.10] etc.) entsprechen die jeweiligen Werte im Allgemeinen einander.

	ZSP-Studie 1991 Abschnitt VI: Schulpraktische Ausbildung – Übungsphase Zusammenarbeit BL und Studierende – Allgemeines (in Auswahl)	1991 „stimmt“, Angaben in Prozent	2001 Zustimmung: Kat. 1 bis 3 Ang. i. Proz.
J14	Die Studierenden wurden als gleichwertige Gesprächspartner akzeptiert.	95,0 %	89,7 % (Item 5.2.30)
J15	Die Studierenden konnten bei der Wahl der Unterrichtsthemen mitentscheiden.	81,0 %	80,6 % (Item 5.2.25)
J18	Von Anfang an war Gelegenheit für die Übernahme kurzer Unterrichtssequenzen.	51,5 %	37,1 % (Item 5.3.5)
J20	Material für die Unterrichtsvorbereitung wurde zur Verfügung gestellt.	86,7 %	75,5 % (Item 5.2.26)
L01	Es war möglich, in verschiedenen Klassen und Schulstufen zu hospitieren.	88,1 %	98,0 % (Item 5.2.14)
L03	Der Lehrer, die Lehrerin legte Wert auf schriftliche Vorbereitung.	39,4 %	56,7 % (Item 5.3.2)
L04	Der Lehrer, die Lehrerin legte Wert auf die Protokollierung der Unterrichtsbeobachtungen.	24,5 %	70,1 % (Item 5.3.1)
L05	Die Unterrichtseinheiten wurden gefilmt.	5,4 %	5,2 % (Item 5.2.19)
L07	Der Einsatz von Videoaufzeichnungen in der Übungsphase ist begrüßenswert.	52,0 %	64,9 % (Item 5.3.6)
L08	Es kamen ehrliche Gespräche zustande.	87,1 %	92,7 % (Item 5.3.7)
L09	Die Studierenden konnten eigene „unkonventionelle“ Ideen im Unterricht verwirklichen.	90,1 %	89,5 % (Item 5.3.3)

	ZSP-Studie 1991 Abschnitt VI: Schulpraktische Ausbildung – Übungsphase Zusammenarbeit – Allgemeines (in Auswahl)	1991 „stimmt“, Angaben in Prozent	2001 Zustimmung: Kat. 1 bis 3 Ang. i. Proz.
L10	„Lehrstoff“ und Lehrplan waren am wichtigsten.	30,9 %	31,3 % (Item 5.2.28)
L12	Ein Bericht über die Übungsphase ist sinnvoll.	43,4 %	61,2 % (Item 5.4.14)
L13	Ein Feedback zum Bericht über die Übungsphase ist erwünscht.	53,6 %	68,4 % (seitens d. BL, Item 5.5.1)

Auffällige Unterschiede zwischen der ZSP-Studie 1991 und der IS-Studie 2001 – mit einer deutlich besseren Einschätzung im Jahre 2001 – finden sich bezüglich

- der Protokollierung der Unterrichtsbeobachtungen (Items L04 bzw. 5.3.1: 2001 wurden rund 70 % der Studierenden – fast dreimal so viele wie im Jahr 1991 – dazu aufgefordert!),
- der detaillierten schriftlichen Vorbereitungen (Items L03 und 5.3.2: Beide Werte sind hier erstaunlich gering – vermutlich wurde die Fragestellung „legt großen Wert auf“ bzw. „detaillierte Unterrichtsvorbereitung“ missverstanden; es legen im Rahmen des Berichts aus der Übungsphase alle Studierenden ihre Unterrichtsvorbereitungen vor!),
- der Bejahung der Sinnhaftigkeit des Berichtes über die Übungsphase (Items L12 und 5.4.14: In den letzten Jahren wurde häufiger Einsicht in diese Berichte seitens der Studierenden genommen.) und
- der Zustimmung zu einem Feedback seitens der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer zum Bericht (Items L13 und 5.5.1).

Unterschiede zwischen der ZSP-Studie 1991 und der IS-Studie 2001 im Sinne einer (manchmal nur geringfügig) reduzierten Zustimmung/Bejahung seitens der Studierenden im Jahre 2001 gab es vor allem im Bereich der Interaktion und Kommunikation:

- Studierende fühlen sich nicht mehr so häufig als gleichwertige Gesprächspartner akzeptiert,
- Studierende agieren nicht mehr so selbstständig wie 1991 bei der Wahl der Unterrichtsthemen,

- sie übernehmen deutlich seltener kurze Unterrichtssequenzen zu Beginn der Übungsphase,
- sie werden nicht mehr so intensiv bezüglich der Beschaffung der jeweiligen Unterrichtsmaterialien unterstützt und
- werden geringfügig seltener während der Unterrichtsphasen gefilmt (Items L06 und 5.2.29).

Positiv ist entsprechend der IS-Studie 2001 vor allem die größere Spannweite der Hospitationen – auf Klassen und Schulstufen bezogen – und die häufigere Erfahrung „offener und ehrlicher Gespräche“ hervorzuheben.

8.3.3.5. ZUSAMMENFASSUNG

Die Übungsphase der schulpraktischen Ausbildung wird im Gesamten von den Studierenden sehr positiv beurteilt, wie auch aus den verbalen Ergänzungen deutlich wird.

Die Organisation (Anmeldung, Wahl der Betreuungslehrerinnen bzw. Betreuungslehrer, Wahl des Schultyps etc.) wird immer wieder anerkennend hervorgehoben und sehr positiv gesehen.

Innerhalb des Curriculums wird die Situierung der Übungsphase als zielführend bzw. sinnvoll empfunden, auch wenn praxisbezogene Lehrveranstaltungen – entsprechend den ergänzenden Zusätzen – bereits im ersten Studienabschnitt absolviert werden sollen.

Einführungsphase und vor allem fachdidaktische Lehrveranstaltungen sind im Wesentlichen eine notwendige und sehr gelungene Voraussetzung für die erfolgreiche Absolvierung der Übungsphase, dies gilt nicht für Lehrveranstaltungen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung.

Die Zusammenarbeit mit den Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern wird in jeder Hinsicht sehr positiv gesehen. Die Einschätzung der fachlichen, sozialen und persönlichen Kompetenz der die Studierenden während der Übungsphase

begleitenden Kolleginnen und Kollegen ist deutlich höher angesetzt als im Vergleichswert von 1991.

Das in der Übungsphase vermittelte und persönlich erfahrene Bild der Schule wird als realitätsnah und als zielführend für eine professionelle Berufsvorbildung empfunden.

„Freude am Unterrichten“ ist die wesentliche Erfahrung für die Studierenden in der Übungsphase. Dies wird zu fast 100 Prozent zustimmend beurteilt, obwohl der persönliche Einsatz und der Zeitaufwand der Studierenden – vor allem in der Vorbereitung der selbst gestalteten Unterrichtseinheiten – sehr groß ist. Die Übungsphase wird nicht als übermäßig belastend oder kräfteraubend empfunden. Der Anteil der selbst gestalteten Unterrichtseinheiten am Gesamtumfang wird daher öfters als zu gering bezeichnet.

Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Defizite – dazu zählt etwa die Überforderung der Schülerinnen und Schüler - werden durch die Übungsphase bewusst. Daraus ergeben sich auch neue Schwerpunktsetzungen innerhalb des fachwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Studiums für die Studierenden.

Der persönlichkeitsbildende Aspekt der Team-, Schul- und Unterrichtserfahrung während der Übungsphase ist wesentlich für die positive Gesamtbeurteilung der Übungsphase des Schulpraktikums.

Eine professionell angeleitete Reflexion (Supervision) über die Erfahrungen der Studierenden in der Übungsphase wird ebenfalls als sinnvoll und zielführend angesehen.

8.3.4. GESAMTEINSCHÄTZUNG DES SCHULPRAKTIKUMS

8.3.4.1. ERGEBNIS UND AUSWERTUNG DER IS-STUDIE 2001

Insgesamt liegen für diesen Bereich 131 Fragebögen vor, 44 aus der Einführungsphase, 87 aus den Übungsphasen.

Die wesentlichen Aussagen beziehen sich auf die Bereiche „Professionalisierung und Persönlichkeitsbildung“. Als „*zielführend bezüglich der Professionalisierung des Lehrberufs*“ wird das Schulpraktikum von 75 % der Studierenden angesehen, 82,4 % stufen es als „*wertvoll für die persönliche Entwicklung*“ ein.

Die schulpraktische Ausbildung erlebte ich bisher als...

	1	2	3	4	5	6
6.1.3 <i>zielführend bez. der Professionalisierung des Lehrberufs.</i>	36	40	17	13	12	6
6.1.4 <i>wertvoll für meine persönliche Entwicklung.</i>	50	29	24	5	9	8

Dieser persönlichkeitsbildende Aspekt wird dadurch unterstrichen, dass den Studierenden in hohem Maße durchaus selbstkritisch Defizite

- im fachdidaktischen Bereich (Item 6.1.12: 48,3 %),
- im fachwissenschaftlichen Bereich (Item 6.1.11: 42,5 %),
- im Bereich der Erziehungswissenschaft (Item 6.1.13: 34,5 %) und bezüglich
- der psychologischen Berufsvorbildung (Item 6.1.14: 25,6 %)

durch das Schulpraktikum bewusst wurden, auch wenn die Mehrheit der Nennungen in den Kategorien 4 bis 6 liegt:

Durch die Erfahrung des Schulpraktikums wurde mir bewusst, dass ich...

	1	2	3	4	5	6
6.1.11 <i>vor allem fachwissenschaftlich wesentliche Lücken beseitigen muss.</i>	12	19	21	11	25	37
6.1.12 <i>mir vor allem fachdidaktisch Wesentliches noch aneignen muss.</i>	13	23	25	13	36	15
6.1.13 <i>mir im Bereich der Pädagogik wesentliches Wissen noch aneignen muss.</i>	9	20	19	19	27	31
6.1.14 <i>mir im Bereich der Psychologie wesentliches Wissen noch aneignen muss.</i>	8	15	16	19	32	34

In der Entscheidung für den Lehrberuf (Item 6.1.10) fühlten sich 77,8 % der Studierenden bestätigt, das bedeutet aber auch, dass 22,2 % diese Entscheidung überdenken bzw. möglicherweise revidieren. Ein Prozentsatz, der in etwa durch Erfahrungen aus Lehrveranstaltungen und durch persönliche Gespräche bestätigt wird.

	1	2	3	4	5	6
6.1.10 <i>Durch die Erfahrung des Schulpraktikums wurde meine Berufsentscheidung, Lehrerin/Lehrer zu werden, bestätigt.</i>	56	<u>27</u>	15	12	9	7

Bemerkenswert in der Gesamtauswertung ist, dass das Schulpraktikum in Übereinstimmung mit Item 5.4.13 (Kat. 4 bis 6: 79,6 %) keineswegs als überaus belastend oder anstrengend (Items 6.1.1 und 6.1.2, Kat. 4 bis 6: 80,6 % bzw. 76,4 %) empfunden wurde, dass 90,3 % der Studierenden darin keine „überflüssige Schikane“ (Item 6.1.7) sehen und eine auf den Umfang bezogene Ausweitung (Item 6.1.8) als sinnvoll angesehen wird.

Eine inhaltliche/qualitative Neugestaltung (Item 6.1.9) wird von 60,8 % der Studierenden als sinnvoll bzw. notwendig angegeben, grundsätzlich reformbedürftig ist das Schulpraktikum für 58,1 % der Studierenden (Item 6.1.5).

Die schulpraktische Ausbildung erlebte ich bisher als...

	1	2	3	4	5	6
6.1.1 <i>sehr belastend.</i>	3	8	13	23	<u>33</u>	44
6.1.2 <i>sehr anstrengend.</i>	3	8	18	22	<u>31</u>	41
6.1.5 <i>grundsätzlich reformbedürftig.</i>	18	23	<u>31</u>	15	23	14
6.1.7 <i>überflüssige Schikane.</i>	4	3	5	9	23	<u>80</u>

	1	2	3	4	5	6
6.1.8 <i>Die schulpraktische Ausbildung sollte im Umfang erweitert werden.</i>	57	<u>22</u>	10	12	5	19
6.1.9 <i>Die schulpraktische Ausbildung sollte inhaltlich bzw. qualitativ neu gestaltet werden.</i>	31	23	<u>22</u>	14	20	15

Für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts für die schulpraktische Ausbildung ist Item 6.1.6 wesentlich: Rund 80 % der Studierenden erleben das Schulpraktikum als gut organisiert.

Die schulpraktische Ausbildung erlebte ich bisher als...

6.1.6 <i>gut organisiert.</i>	32	<u>35</u>	33	13	7	4
-------------------------------	----	-----------	----	----	---	---

8.3.4.2. ERGÄNZENDE STELLUNGNAHMEN

In diesem Abschnitt – Itemgruppe 6.1 – waren keine offenen Fragen vorgesehen, dennoch findet sich ein verbaler Zusatz, der im Bereich der inhaltlich-qualitativen Verbesserung knapp auf die Notwendigkeit der „Vor- und Nachbesprechung“ (Ü84) verweist.

Die den Hauptbereich abschließenden Kontrollfragen – Itemgruppe 6.2 – waren zwar in der Formulierung klar auf die allgemeine pädagogische Ausbildung bezogen, in den Stellungnahmen zur abschließenden offenen Frage wird aber konkret vor allem auf die schulpraktische Ausbildung Bezug genommen.

Wesentliche Aspekte der Aussagen sind die Forderung nach

- mehr Hospitationsstunden, vor allem bei verschiedenen Betreuungslehrern und Betreuungslehrerinnen (E19, E25),
- einer Intensivierung der Vor- und Nachbesprechungen (E19, Ü29),
- einer die Übungsphase begleitenden Supervision (Ü9),
- einer möglichen freien Wahl der Hospitationsschule während der Einführungsphase (E24) und
- mehr selbst gestalteten Unterrichtseinheiten (Ü29)

und die Feststellung, dass erst durch die schulpraktische Ausbildung fachwissenschaftliche und fachdidaktische Defizite bewusst wurden (E35).

8.3.4.3. VERGLEICH DER ZSP-STUDIE 1991 MIT DER IS-STUDIE 2001

Im Rahmen der ZSP-Studie 1991 bezogen sich die Items M01 bis M09 auf eine Gesamteinschätzung der schulpraktischen Ausbildung. Der genaue Wortlaut der Fragestellung der ZSP-Studie 1991 findet sich in Oswald 1995b.

	ZSP-Studie 1991 Abschnitt VI: Schulpraktische Ausbildung Allgemeine Einschätzung	1991 „stimmt“, Angaben in Prozent	2001 Zustimmung: Kat. 1 bis 3 Ang. i. Proz.
M01	Die schulpraktische Ausbildung ist belastend.	27,9 %	(Item 6.1.2: anstrengend.) 23,6 % (Item 6.1: belastend:) 19,4 %
M02	Sie ist für die Professionalisierung des Lehrberufs wichtig.	64,9 %	75,0 % (Item 6.1.3)
M03	Sie ist wertvoll für die persönliche Entwicklung.	71,9 %	82,4 % (Item 6.1.4)
M04	Sie ist keine überflüssige Schikane.	88,7 %	90,3 % (Item 6.1.7, Kat. 4 – 6)
M05	Sie ist gut organisiert.	71,9 %	80,6 % (Item 6.1.6)
M06	Sie ist grundsätzlich reformbedürftig.	61,5 %	58,1 % (Item 6.1.5)
M07	Die schulpraktische Ausbildung soll quantitativ (wesentlich) erweitert werden.	51,9 %	71,2 % (Item 6.1.8)
M08	Die schulpraktische Ausbildung soll qualitativ verbessert werden.	79,6 %	60,8 % (Item 6.1.9)
M09	Durch die schulprakt. Ausbildung wurde die Berufsentscheidung (Lehrerin/Lehrer) bestärkt.	75,4 %	77,8 % (Item 6.1.10)

In Übereinstimmung mit den vorangegangenen Abschnitten wird die signifikant erhöhte positive Einschätzung der schulpraktischen Ausbildung im Rahmen der IS-Studie 2001 auch in diesem Bereich deutlich.

Besonders bemerkenswert sind die unterschiedlichen Einstufungen in folgenden Fragen:

➤ Quantitative Ausweitung der schulpraktischen Ausbildung:

2001 wollen ca. 71 % der Studierenden sich intensiver der schulpraktischen Ausbildung widmen, 1991 waren es nur rund 52 %; das bedeutet, dass dieser Bereich als sinnvoll, zielgerecht und persönlich erfüllend angesehen

wird. Zugleich wird dieser Bereich trotz erhöhter äußerer Anforderungen deutlich weniger belastend bzw. anstrengend (1991: 27,9 % – IS-Studie 2001: anstrengend 23,6 %, belastend 19,4 %) eingestuft, mit hoher Wahrscheinlichkeit erklärt sich dies durch die erhöhte Kompetenz der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer bzw. durch den professionelleren Umgang aller Beteiligten mit den gegebenen Anforderungen.

In diesem Zusammenhang bestätigt eine geringfügige Verstärkung der Aussage, dass die schulpraktische Ausbildung „*keine überflüssige Schikane*“ ist (1991: 88,7 % k – IS-Studie 2001: 90,3 %), den gegebenen positiven Gesamteindruck.

➤ Qualitative Verbesserung der schulpraktischen Ausbildung:

2001 fordern ca. 61 % der Studierenden eine inhaltlich-qualitative Verbesserung, absolut gesehen ein sehr hoher Prozentsatz, 1991 waren noch rund 80 % der Studierenden dieser Ansicht. Der Prozentsatz jener, die die schulpraktische Ausbildung als grundsätzlich reformbedürftig einstufen, ist allerdings nur geringfügig von 61,5 % (1991) auf 58,1 % (2001) gesunken.

➤ Professionalisierung des Lehrberufs:

Die Bedeutung der schulpraktischen Ausbildung für diesen Aspekt wurde 2001 mit ca. 75 % deutlich höher gesehen als 1991 (64,9 %). In Zusammenhang mit einem deutlich gestiegenen Bewusstsein bezüglich der Professionalisierung ist die Forderung nach einer quantitativen Ausweitung zu sehen, die Ergebnisse dieser Items verstärken einander.

➤ Bedeutung für die persönliche Entwicklung:

Die Steigerung der Zustimmung zu dieser Aussage von 71,9 % (1991) auf 82,4 % (2001) – trotz einer grundsätzlich kritischeren Haltung der Studierenden in diesem Bereich – entspricht den weiteren Parametern im Vergleich der Umfragen. Erweiterte sozialpädagogisch orientierte Anforderungen innerhalb des Lehrberufs, die Frage der Erziehung im weitesten Sinne ist den Studierenden deutlich bewusst und korrespondiert mit diesem Item.

➤ Die Frage nach der „guten Organisation“ wird 2001 von rund 81 % der Studierenden zustimmend beantwortet, gegenüber 1991 bedeutet dies eine

Steigerung von rund 9 % – trotz des deutlich erhöhten administrativen Gesamtaufwandes unter erschwerten Rahmenbedingungen.

➤ Bestärkung der Berufsentscheidung Lehrerin/Lehrer:

Hier liegt 2001 nur ein geringfügig erhöhter Wert gegenüber 1991 vor. Die in Einzelbereichen erhöhten Anforderungen im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung (erweiterter Bericht über die Übungsphase) und der erhöhte Praxisbezug – vor allem im Rahmen der Einführungsphase – führen im Widerspruch zu gegensätzlichen Annahmen zu einem erhöhten Wert bezüglich der Bestärkung der konkreten Berufsentscheidung.

Diese Akzentverschiebungen zwischen den beiden Untersuchungen sind einerseits als Bestätigung der inzwischen vorgenommenen Neugewichtungen und Reformbestrebungen zu sehen, dass aber trotz aller Bestrebungen zur Qualitätsverbesserung bis 2001 keine besseren Einschätzungen erreicht wurden, ist als umfassende konkrete Herausforderung und als Aufgabe für die zukünftige Entwicklung und Neugestaltung der Studienpläne zu interpretieren.

8.3.4.4. ZUSAMMENFASSUNG

Trotz des positiven Gesamteindrucks der Ergebnisse der IS-Studie 2001 wird die noch immer gegebene grundsätzliche Reformbedürftigkeit deutlich:

- 58,1 % der Studierenden halten die schulpraktische Ausbildung für grundsätzlich reformbedürftig.
- 60,8 % der Studierenden sehen ein entsprechendes inhaltlich-qualitatives Reformpotential.
- 71,2 % der Studierenden sehen in einer quantitativen Erweiterung bzw. Ausweitung eine wesentliche Qualitätssteigerung.

Ansatzpunkte für Verbesserungen im Rahmen des Studienplans sind hier:

- ✓ früher im Curriculum anzusetzende Möglichkeiten schulpraktischer Erfahrungen,
- ✓ die verpflichtende Absolvierung schulpraktisch orientierter Lehrveranstaltungen im ersten und im zweiten Studienabschnitt,
- ✓ der Gewinn schulpraktischer Erfahrungen in verschiedenen Bildungsbereichen und in unterschiedlichen Schulformen und damit verbunden die vielfältige Erfahrung von Lehrerinnen-/Lehrerpersönlichkeiten,
- ✓ die Einbeziehung außerschulischer Bildungsbereiche,
- ✓ die umfassende und intensive Kooperation zwischen Schule und Universität sowohl im Bereich der Lehre als auch in dem der Forschung,
- ✓ die Einbeziehung und entsprechende Berücksichtigung neuester Ergebnisse der Professionsforschung und
- ✓ die intensivste, konkrete Einbeziehung persönlichkeitsbildender Lehrveranstaltungen (Supervision).

Grundlage für Verbesserungen ist die Berücksichtigung dieser Bereiche in den neuen Lehramtsstudienplänen der einzelnen Unterrichtsfächer. Voraussetzung dafür ist die umfassende Kooperation zwischen den Fachinstituten, den Fakultäten und den Universitäten mit jener Institution, die mit der Durchführung des Schulpraktikums betraut ist, in diesem Fall mit dem Institut für die schulpraktische Ausbildung der Universität Wien. Den dafür vorgesehenen Rahmen bildet der Beirat des Instituts für die schulpraktische Ausbildung.

8.4. DIE DISTRIBUTION DER ANTEILE DER FACHDIDAKTIK, DER FACHWISSENSCHAFT, DER HUMANWISSENSCHAFTLICHEN FÄCHER UND DER SCHULPRAKTISCHEN AUSBILDUNG AM GESAMTSTUDIUM

8.4.1. ERGEBNIS UND AUSWERTUNG DER IS-STUDIE 2001

Parallel zur ZSP-Studie 1991 und zu weiteren ähnlich konzipierten Untersuchungen (zB Hager 1994 u. a.) wurde abschließend die Einschätzung der einzelnen Studienbereiche des Lehramtsstudiums entsprechend der derzeitigen Situation und die seitens der Studierenden erwünschte Verteilung der einzelnen Anteile – jeweils in Prozentangaben – erfragt.

Für diesen Bereich liegen 117 Nennungen (Einschätzungen der derzeitigen Verteilung) bzw. 116 Nennungen (zukünftige Verteilung) aus einem Gesamtsample von 131 Fragebögen vor.

Die humanwissenschaftlichen Fächer umfassen in diesem Zusammenhang die Lehrveranstaltungen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung.

Die Fragestellung (Item 6.3.1) bezogen auf die derzeit gegebene Situation lautete:

Wie schätzen Sie die Bedeutung der folgenden Bereiche im Rahmen des universitären Lehramtsstudiums jetzt - d. h. Ihrem derzeitigen Studienplan entsprechend - ein?

	(Angaben	in
<i>Fachdidaktik</i>	%	
<i>Fachwissenschaft</i>	%	
<i>Humanwissenschaft (Erziehungswissenschaft und Psychologie)</i>	%	
<i>Schulpraktische Ausbildung</i>	%	

(gesamt 100 %)

Die gegebene Studiensituation wurde folgendermaßen eingeschätzt
(Angaben in Prozent):

<i>Lehramts- studierende</i>		<i>Fach- wissen- schaft</i>	<i>Fach- didaktik</i>	<i>Human- wissen- schaft (APA)</i>	<i>Schul- praktische Ausbildung (SPA)</i>
<i>Nennungen</i>	Gültig	117	117	117	117
<i>Mittelwert</i>		62,22	13,32	10,28	14,75
<i>Median</i>		70	10	10	10
<i>Standardabweichung</i>		19,54	7,22	7,54	12,54
<i>Varianz</i>		381,6267	52,0586	56,8403	156,8642
<i>Spannweite</i>		85,00	37,00	40,00	79,00
<i>Minimum</i>		5,00	3,00	0,00	1,00
<i>Maximum</i>		90,00	40,00	40,00	80,00

Bezüglich des Ist-Zustandes finden sich – differenziert nach Einführungs- und Übungsphase – nur geringe unterschiedliche Einschätzungen. Auffällig ist dennoch, dass der gegebene Anteil der schulpraktischen Ausbildung am Gesamtstudium nach Absolvierung der Übungsphase deutlich höher eingestuft wird, der der humanwissenschaftlichen Fächer (allgemeine pädagogische Ausbildung) dagegen geringer angenommen wird, die jeweilige Verschiebung beträgt ca. 2,5 %.

Bemerkenswert ist, dass die Lehramtsstudierenden naturwissenschaftlicher Unterrichtsfächer (Biologie und Umweltkunde/Universität Wien – nach der alten Studienordnung nicht kombinationspflichtig, stundenmäßiger Anteil der Fachwissenschaft: 69,7 %; Physik, Chemie, Mathematik/Technische Universität: 66 % Anteil der Fachwissenschaft) den fachwissenschaftlichen Anteil nur wenig höher einstufen als Studierende zB des Unterrichtsfaches Deutsch (62,05 % Anteil der Fachwissenschaft).

Der Median beträgt in allen genannten Fällen übereinstimmend 70 Prozent.

Der Anteil der humanwissenschaftlichen Fächer und der schulpraktischen Ausbildung wird höher eingestuft als es der Realität entspricht, besonders deutlich wird dies im Bereich der naturwissenschaftlichen Fächer, wo der Gesamtstundenanteil der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik bei Werten um 190 bis 220 Stunden liegt.

In den geistes- und kulturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern ist das Ausmaß der Semesterwochenstunden geringer als im naturwissenschaftlichen Bereich,

aber auch hier finden sich überhöhte Einschätzungen. Im Studienjahr 2000/2001 (alter Studienplan) beträgt der Anteil der allgemein-pädagogischen bzw. der schulpraktischen Bereiche am Gesamtstudium – jeweils abhängig von der gewählten Studienrichtung – im Allgemeinen ca. 4,5 % bis 6 % (humanwissenschaftlicher Bereich) bzw. 3,6 % bis 5 % (Schulpraktikum).

Die einem Studienbereich zugestandene Bedeutung ist auch an der stundenmäßigen Berücksichtigung am Gesamtstudium abzulesen. Die Frage, wie groß der Anteil der allgemeinen pädagogischen Ausbildung bzw. der schulpraktischen Ausbildung am Gesamtstudium im Rahmen eines künftigen Studienplans sein soll, wurde daher in der IS-Studie 2001 ebenfalls gestellt.

Die Fragestellung (Item 6.3.2) bezogen auf einen zukünftigen neugestalteten Studienplan lautete:

Wie sollten Ihrer Ansicht nach in einer möglichst guten universitären Ausbildung bzw. Berufsvorbildung der Lehramtsstudierenden diese Bereiche in Zukunft gewichtet sein?

(Angaben in Prozent)

Fachdidaktik %
 Fachwissenschaft %
 Humanwissenschaft (Erziehungswissenschaft und Psychologie) %
 Schulpraktische Ausbildung %

(gesamt 100 %)

Für die künftige Studiensituation wurden folgende Werte vorgeschlagen (Angaben in Prozent):

Lehramtsstudierende		Fachwissenschaft	Fachdidaktik	Humanwissenschaft (APA)	Schulpraktische Ausbildung (SPA)
Nennungen	Gültig	116	116	116	116
Mittelwert		45,99	18,81	11,49	23,67
Median		50	20	10	20
Standardabweichung		17,63	8,22	5,69	13,31
Varianz		310,8956	67,5463	32,4064	177,1085
Spannweite		71,00	45,00	28,00	65,00
Minimum		9,00	5,00	2,00	5,00
Maximum		80,00	50,00	30,00	70,00

Bezüglich des Soll-Zustandes finden sich – wiederum differenziert nach Einführungs- und Übungsphase – ebenfalls nur geringe unterschiedliche Einschätzungen. Auffällig ist dennoch, dass Studierende nach der Absolvierung der Übungsphase die Bedeutung der Fachwissenschaft höher einstufen, den Anteil der Fachdidaktik dagegen zurückstufen; dies wird vor allem am Median sehr deutlich (Angabe des Mittelwertes und des Medians; auf Grund von unexakten Angaben in den Fragebögen ergibt die Summe der Mittelwerte nicht genau den Wert von 100 Prozent):

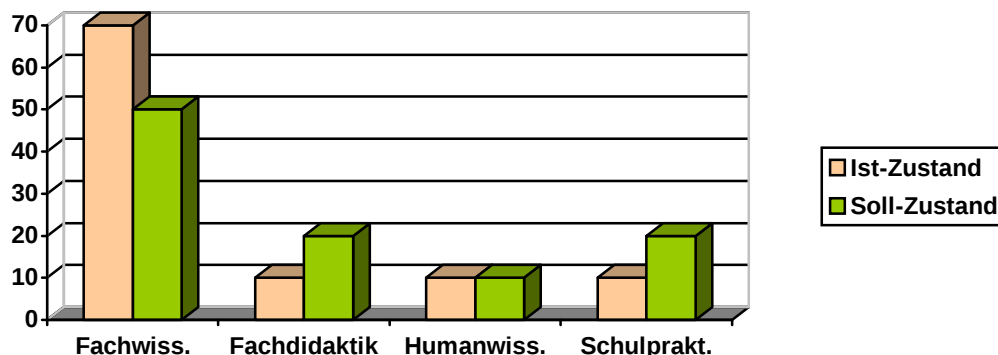
<i>Lehramtsstudierende</i>		<i>Fachwissenschaft</i>	<i>Fachdidaktik</i>	<i>Humanwissenschaft (APA)</i>	<i>Schulpraktische Ausbildung (SPA)</i>
<i>Einführungsphase</i>	Mittelwert Median	44,1 % 45	19,85 % 20	12,73 % 10	22,93 % 20
<i>Übungsphase</i>	Mittelwert Median	46,98 % 50	18,26 % 15	10,82 % 10	24,05 % 20

Die Gegenüberstellung der nach persönlicher Einschätzung derzeit gegebenen und der „erwünschten“ Anteile der einzelnen Bereiche innerhalb des Lehramtsstudiums durch die Studierenden (Angaben in Prozent) zeigt deutlich die der schulpraktischen Ausbildung und – in geringfügig geringerem Ausmaß – der Fachdidaktik zugestandenen Bedeutung, dementsprechend wird von den Lehramtsstudierenden der Anteil der fachwissenschaftlichen Bereiche zurückgestuft:

<i>Lehramtsstudierende</i>	<i>Fachwissenschaft</i>	<i>Fachdidaktik</i>	<i>Humanwissenschaften (APA)</i>	<i>Schulpraktische Ausbildung (SPA)</i>
<i>Einschätzung der derzeitigen Gewichtung (WS 2000/01)</i>	62,22 % Median: 70	13,32 % Median: 10	10,28 % Median: 10	14,75 % Median: 10
<i>Vorschlag für die zukünftige Gewichtung</i>	45,99 % Median: 50	18,81 % Median: 20	11,49 % Median: 10	23,67 % Median: 20

IS-Studie 2001 – Lehramtsstudierende

Einschätzung des Umfangs der einzelnen Teilbereiche des Lehramtsstudiums
entsprechend dem jeweiligen Median,
Gegenüberstellung Ist-Zustand – Soll-Zustand:



Diese Werte stimmen mit Einschätzungen der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer weitgehend überein. Dieser Bereich wird in Kapitel 9 näher erläutert.

Entsprechend dem Universitätsstudiengesetz 1997, Anlage 1, Abschnitt 3 sind

„für die pädagogische und fachdidaktische Ausbildung (...) unbeschadet der schulpraktischen Ausbildung im Studienplan 20 bis 25 v H der gemäß § 13 Abs. 4 Z 1 festzulegenden Gesamtstundenzahl des Lehramtsstudiums für das jeweilige Unterrichtsfach vorzusehen.“
(UniStG 1997, Anlage 1.3)

Entsprechend dem unterschiedlichen Umfang der einzelnen Unterrichtsfächer sind das

- in den geistes- und kulturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern
(60-80 Semesterstunden je Unterrichtsfach)
insgesamt 12 bis 20 Semesterstunden allgemeine pädagogische Ausbildung und Fachdidaktik je Unterrichtsfach,
- in den naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern
(80-120 Semesterstunden je Unterrichtsfach)
insgesamt 16 bis 30 Semesterstunden allgemeine pädagogische Ausbildung und Fachdidaktik je Unterrichtsfach,

- in den theologischen Unterrichtsfächern
(90-110 Semesterstunden je Fach)
18 bis 26 Semesterstunden allgemeine pädagogische Ausbildung und Fachdidaktik je Unterrichtsfach,
- in den künstlerischen Unterrichtsfächern
(80-140 Semesterstunden je Fach)
16 bis 35 Semesterstunden allgemeine pädagogische Ausbildung und Fachdidaktik je Unterrichtsfach.

In Übereinstimmung mit allen Universitäten am Universitätsstandort Wien bzw. mit der Akademie der bildenden Künste in Wien und dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur wurde ein Stundenkontingent von 14 Semesterwochenstunden für die pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung innerhalb beider Unterrichtsfächer vereinbart, das sind i. A. 7 Semesterwochenstunden pro Fach für die pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung. Ergänzt wird dieser Bereich durch die schulpraktische Ausbildung im Ausmaß von insgesamt 11 Semesterwochenstunden, dieses Stundenkontingent ist nicht in die Gesamtstundenzahl des Studienplanes eines Unterrichtsfaches einzubeziehen.

Dies bedeutet, dass der von den Studierenden vorgeschlagene und für zielführend erachtete circa 50-prozentige (Gesamt-)Anteil des fachdidaktischen, des pädagogisch-wissenschaftlichen und des schulpraktischen Bereichs nicht annähernd erreicht wird – diese Bereiche umfassen insgesamt nur max. 25 Prozent der Gesamtstundenanzahl des Lehramtsstudiums. Durch die Einrechnung der schulpraktischen Ausbildung erhöht sich dieser Wert nur geringfügig.

8.4.2. VERGLEICH DER ZSP-STUDIE 1991 MIT DER IS-STUDIE 2001

1991 wurden diese Bereiche ebenfalls erfragt, in der Auswertung der ZSP-Studie 1991 sind nur die Prozentanteile zu ersehen, nicht aber der jeweilige Median.

Bezüglich des Ist-Zustandes der einzelnen Bereiche am gesamten Lehramtsstudium ergibt sich folgendes Bild:

	ZSP-Studie 1991 Abschnitt VII: Einschätzung des Ist-Zustandes im Rahmen der Ausbildung der Lehramtskandidaten	1991 Angaben in Prozent	2001 Angaben in Prozent
M20	Fachwissenschaft	64,2 %	62,2 %
M21	Fachdidaktik	11,5 %	13,3 %
M22	allgemeine Pädagogik	12,3 %	10,3 %
M23	schulpraktische Ausbildung	12,0 %	14,8 %

Aus der Gegenüberstellung des Ist-Zustandes ist deutlich die Akzentverschiebung in der IS-Studie 2001 von der allgemeinen pädagogischen Ausbildung zur schulpraktischen Ausbildung ersichtlich. Die Einschätzung der schulpraktischen Ausbildung liegt deutlich höher (2001: 14,75 % gegenüber 1991: 12,0 %). Trotz des verringerten Anteils der Fachwissenschaft (2001: 62,21 % gegenüber 1991: 64,2 %) kann hier von einer Gleichgewichtung gesprochen werden.

Bezüglich des zukünftigen Anteiles der einzelnen Bereiche am Gesamtstudium lauten die Werte folgendermaßen:

	ZSP-Studie 1991 Abschnitt VII: Einschätzung des Soll-Zustandes im Rahmen der Ausbildung der Lehramtskandidaten	1991 Angaben in Prozent	2001 Angaben in Prozent
M24	Fachwissenschaft	49,0 %	46,0 %
M25	Fachdidaktik	16,8 %	18,8 %
M26	allgemeine Pädagogik	10,2 %	11,5 %
M27	schulpraktische Ausbildung	24,0 %	23,7 %

Die Verringerung des fachwissenschaftlichen Stundenanteils ist in der IS-Studie 2001 deutlich höher ausgefallen als in der ZSP-Studie 1991, das Schulpraktikum wird in etwa gleich eingestuft, während den übrigen Bereichen durchwegs ein höherer Prozentanteil zugestanden wird. Bemerkenswert ist, dass der Fachdidaktik 2001 ein signifikant größerer Prozentanteil als 1991 zugestanden wird.

8.4.3. ZUSAMMENFASSUNG

Wesentliche Ergebnisse und Aspekte dieses Fragenbereichs – unter Einbeziehung ergänzender verbaler Zusätze – sind:

- Der stundenmäßige Anteil der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und der schulpraktischen Ausbildung im alten Studienplan wird durchwegs höher eingestuft als es der Realität entspricht. Bestätigt durch die verbalen Zusätze lässt sich daraus die hohe (subjektive) Bedeutung dieser Bereiche für die Studierenden erkennen.
- Mit signifikanter Deutlichkeit wird seitens der Studierenden eine stundenmäßige Ausweitung der schulpraktischen Ausbildung und der Fachdidaktik zu Lasten des fachwissenschaftlichen Bereichs als sinnvoll bzw. notwendig angegeben. Auch daran ist die hohe (subjektive) Bedeutung dieser Bereiche für die Studierenden zu erkennen.
- Die allgemeine pädagogische Ausbildung wird kritisch beurteilt, ohne dass diese prinzipiell in Frage gestellt wird. Eine notwendige inhaltliche Neugestaltung wird betont.
- Für alle erwähnten pädagogisch bzw. methodisch-didaktisch orientierten Bereiche – Fachdidaktik, schulpraktische Ausbildung, allgemeine pädagogische Ausbildung – gilt:
 - (intensivere) konkrete Einbindung praxisbezogener Problemstellungen,
 - frühzeitige Auseinandersetzung mit der Schulrealität,
 - Verknüpfung dieser drei Bereiche und der Fachwissenschaft
auf der inhaltlichen und auf der methodisch-didaktischen Ebene,
 - Stärkung der theoriegestützten Reflexionskompetenz,
 - konkrete Einbeziehung neuester Erkenntnisse der Psychologie
und der Interaktionsforschung.
- Methodisch-didaktisch entsprechen Lehrveranstaltungen nicht durchwegs den notwendigen Kriterien für universitäre Lehrveranstaltungen. Ein erweitertes Angebot seminaristischer Lehrveranstaltungen, inhaltliche Abgrenzung und die Beachtung bzw. Einbeziehung hochschuldidaktischer Forschungsergebnisse sind ein wesentlicher Faktor der notwendigen Qualitätssteigerung.

8.5. ERGÄNZENDE UND ZUSAMMENFASSENDE STELLUNGNAHMEN ZUM FRAGEBOGEN

Der abschließende offene Fragenbereich nach Item 6.3.2 („*Was mir noch wichtig ist, diesem Fragebogen hinzuzufügen...*“) wurde mit insgesamt 35 Wortmeldungen (EPH: 13 Zusätze, ÜPH: 22 Zusätze) intensiv genutzt.

Der Umfang der Beiträge schwankt zwischen wenigen Worten und mehreren (handschriftlichen) Seiten.

Inhaltlich werden in diesen Ergänzungen

- ✓ wesentliche Aussagen zur allgemeinen pädagogischen Ausbildung
- ✓ und zur schulpraktischen Ausbildung zusammengefasst,
- ✓ Stellungnahmen zur Studienorganisation mitgeteilt,
- ✓ ergänzende Bereiche oder Zielsetzungen dargelegt,
- ✓ zu Organisatorisch-Administrativem Stellung genommen,
- ✓ der Fragebogen an sich beurteilt und
- ✓ Wünsche oder Hoffnungen bezüglich der Umfrageergebnisse geäußert.

Die meisten verbalen Zusätze dieses Abschnitts beziehen sich auf die allgemeine pädagogische Ausbildung und die schulpraktische Ausbildung.

Im Zusammenhang mit der allgemeinen pädagogischen Ausbildung werden folgende Aspekte im Besonderen angesprochen:

- Die fehlende didaktisch-methodische Qualifikation der Leiterinnen und Leiter einzelner Lehrveranstaltungen (E7, E28, E33, Ü85),
- die Unterforderung der Studierenden, der fehlende konkrete Praxisbezug, die stärkere Berücksichtigung psychologischer und persönlichkeitsbildender Aspekte (E7, E33, E44, Ü35, Ü55, Ü90),
- die fehlende Verpflichtung zur Absolvierung einzelner Lehrveranstaltungen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung zu Studienbeginn bzw. in den ersten Semestern (Ü9, Ü84),
- die Notwendigkeit seminaristischer Lehrveranstaltungen und der Integration von Erkundungen und Exkursionen (E15, E7, E34, Ü9, Ü55) und auch
- die „lobende“ Anerkennung des derzeitigen Lehrveranstaltungsangebots (Ü82).

Die Aussagen zur schulpraktischen Ausbildung

- thematisieren den späten Zeitpunkt der Einführungs- bzw. Übungsphase und
- fordern einen frühzeitigen Praxiskontakt (E9, E11, E44, Ü1, Ü17, Ü45, Ü84), vor allem auch, um einen Studienrichtungswechsel noch realisieren zu können (E9, E44, Ü84).

Praxisorientierte Abschnitte und persönliche Unterrichtserfahrung während des Studiums – sinnvoll verknüpft mit theoriezentrierten Lehrveranstaltungen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung – analog zum Curriculum an den Pädagogischen Akademien oder entsprechend dem Lehramtsstudium der Sportwissenschaften sollen verbindlich in allen Studienabschnitten vorgesehen werden (E44, Ü17, Ü35, Ü45, Ü85). An Stelle von Hospitationen sollen verstärkt selbstgestaltete Unterrichtsstunden bzw. Unterrichtssequenzen treten (Ü85, Ü90). Kritisch hinterfragt werden die Qualifikation der Betreuungslehrerinnen bzw. Betreuungslehrer (E7, Ü85) und die Sinnhaftigkeit von „Protokollen“ (Ü84). Koordinationsprobleme während der Übungsphase (E15) werden angesprochen und ein entsprechendes Feedback (E7) bezüglich der Betreuungslernenden und Betreuungslehrer wird ebenso wie eine europaweite Anerkennungsmöglichkeit (E15) – an sich bereits gegeben – gefordert.

Die grundsätzlich gute Organisation der schulpraktischen Ausbildung – vor allem im Bereich der Anmeldung am Institut für die schulpraktische Ausbildung – wird anerkennend festgestellt. Die positive Gewichtung dieses Bereichs klingt immer wieder in den Textergänzungen durch (im Besonderen E30, Ü48, Ü76).

Eine relativ große Zahl von Stellungnahmen bezieht sich auf

- die Fachwissenschaft und
- auf die Fachdidaktik bzw. problematisiert
- Fragen der Studienorganisation, des Studienablaufs.

Der fachwissenschaftliche Bereich des Lehramtsstudiums sollte stärker auf die konkrete Schulsituation hin orientiert sein (E4, E44, Ü37, Ü55), im Ausmaß reduziert werden (E44) und sich deutlich vom Diplomstudium differenzieren (E11). Fachwissenschaftliche Kompetenz als Wert für die konkrete Unterrichtssituation wird mehrmals hervorgehoben (E7, Ü90).

Die Fachdidaktik sollte stärker praxisorientiert agieren (E44, Ü90) und wird sehr unterschiedlich je nach Unterrichtsfach beurteilt (E7).

Die universitäre Spannung zwischen Lehre und Forschung – hier überwiegend zum Nachteil der Studierenden gesehen – wird ebenso angesprochen wie die Frage der fehlenden Koordination und Kooperation der einzelnen Studienrichtungen und das Problem des zu geringen seminaristischen Lehrveranstaltungsangebotes (E15, Ü7).

Im Bereich Organisatorisch-Administratives wird einerseits die „gute Organisation“ vor allem während der Anmeldetage (E30, Ü76) dankend festgestellt, ein frühzeitiger Termin bzw. eine zeitliche Verlängerung der Anmeldung wird vorgeschlagen (Ü13).

Struktur und Inhalt des Fragebogens betreffen etliche kritische Äußerungen, so zB dass er zu umfangreich konzipiert wurde (E24, Ü84, Ü89), aber auch dass er zu wenig detailliert auf einzelne Aspekte eingeht (Ü2).

Die Mehrzahl der Zusätze mit diesem Schwerpunkt betont den Wert einer derartigen Umfrage, hofft auf konkrete Verbesserungen in der Folge und wünscht, über die Ergebnisse informiert zu werden (E19, E35, Ü16, Ü42, Ü47, Ü84, Ü86).

In den abschließenden Ergänzungen überwiegt die Kritik an der derzeit – das ist im WS 2000/2001 – überwiegend gegebenen Organisationsform und an den Inhalten der allgemeinen pädagogischen Ausbildung bzw. der schulpraktischen Ausbildung, ohne diese aber grundsätzlich in Frage zu stellen. Hier wird sehr klar zwischen den Lehrveranstaltungen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und den Lehrveranstaltungen der schulpraktischen Ausbildung unterschieden.

Der konstruktive Aspekt der kritischen Auseinandersetzung zeigt deutlich die Wertschätzung des pädagogischen und schulpraktischen Begleitstudiums durch die Studierenden, betont aber auch die Notwendigkeit einer konstruktiven Weiterentwicklung und Neugestaltung.

9. IS-STUDIE 2001 – EVALUATION DER ALLGEMEINEN PÄDAGOGISCHEN AUSBILDUNG UND DER SCHULPRAKTISCHEN AUSBILDUNG DER LEHRAMTSSTUDIERENDEN AN DER UNIVERSITÄT WIEN – BETREUUNGSLEHRERINNEN UND BETREUUNGSLEHRER

9.1. GRUNDSÄTZLICHES ZUR AUSWERTUNG, DARSTELLUNG UND INTERPRETATION

Die ersten Abschnitte des Fragebogens für Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer beziehen sich auf

- allgemeine demografische Daten und
- auf die Mitarbeit im Schul- und im Unterrichtspraktikum.

Dieser Bereich wird in Kapitel 7 dargestellt.

Die anschließenden Abschnitte widmen sich der Einschätzung der

- fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenz und
- der methodisch-didaktischen Fähigkeiten der Studierenden;

weitere werden erfragt

- vor allem unterrichtsbezogenen Erfahrungen aus der Übungsphase des Schulpraktikums – vor allem in Hinsicht auf die Studierenden,
- Bereiche der Zusammenarbeit mit den Studierenden und innerhalb des Lehrerkollegiums während des Schulpraktikums,
- Aspekte der persönlichen Befindlichkeit
- und der Zusammenarbeit mit dem Institut für die schulpraktische Ausbildung.

Abschließend wird um eine Stellungnahme bezüglich einer

- Gesamteinschätzung der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und der schulpraktischen Ausbildung und
- der Einschätzung des Verhältnisses der einzelnen Bereiche der universitären Lehrerbildung ersucht,

- abgerundet durch verbale Zusätze und zusammenfassende Ergänzungen.

Die Vergleichbarkeit der Studie mit vorangegangenen Erhebungen – vor allem mit der ZSP-Studie 1991 – ist durch die Einbeziehung der oben genannten Bereiche in die IS-Studie 2001 gegeben.

Nähere Hinweise und weitere Angaben zur tabellarischen Darstellung finden sich in Kapitel 6.3. „Zur Darstellung der Untersuchungsergebnisse bzw. der Auswertung.“

Ergebnisse und Werte der ZSP-Studie 1991 werden im Rahmen der statistisch-tabellarischen Auswertung zum Vergleich den Werten der IS-Studie 2001 direkt im jeweiligen Zusammenhang gegenübergestellt. Da die ZSP-Studie 1991 auf einzelne Fragenbereiche aber nicht so detailliert wie die IS-Studie 2001 eingeht, kann nicht durchwegs eine entsprechende Gegenüberstellung erfolgen.

Zu den einzelnen Bereichen, Items bzw. Fragekomplexen ist die jeweilige Nummerierung angegeben. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und um inhaltliche Zusammenhänge klar herauszustellen, wird in einzelnen Abschnitten die exakte Abfolge der Items nicht eingehalten.

Wenn sich keine anderslautenden Hinweise finden, so bilden die Grundlage der Auswertung 78 Fragebögen.

9.2. DIE FACHWISSENSCHAFTLICHE, (FACH-) DIDAKTISCHE UND ALLGEMEIN-PÄDAGOGISCHE KOMPETENZ DER LEHRAMTSSTUDIERENDEN IM URTEIL DER BETREUUNGSLEHRERINNEN / BETREUUNGSLEHRER

Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer sind als Lehrveranstaltungsleiter in der Übungsphase des Schulpraktikums und als Mitwirkende im Rahmen der Einführungsphase im Besonderen befähigt, die fachwissenschaftliche, fachdidaktische und allgemein-pädagogische Kompetenz der Studierenden zu beurteilen. Im Rahmen der IS-Studie 2001 bildeten diese Bereiche einen besonderen Schwerpunkt, wobei die diese Bereiche betreffenden Items des Fragebogens bewusst nicht voneinander getrennt angesetzt wurden.

9.2.1. DIE FACHWISSENSCHAFTLICHE KOMPETENZ DER STUDIERENDEN

Innerhalb des Studienplans für Lehramtsstudierende nimmt der fachwissenschaftliche Bereich den weitaus größten Teil ein, auch der Tradition der Lehramtsstudien in Österreich entsprechend, in denen die fachwissenschaftliche Kompetenz besonders betont wird (vgl. Lorenz 1879, S. 24 bzw. Kapitel 4 dieser Arbeit). Der fachwissenschaftliche Stundenanteil am gesamten Lehramtsstudium beträgt – je nach Unterrichtsfach – nach dem alten Studienplan ca. 80 bis 90 Prozent, nach dem neuen Studienplan entsprechend dem UniStG 1997 75 bis 80 Prozent.

Den Studierenden wird bezüglich der fachwissenschaftlichen Kenntnisse und bezogen auf die Unterrichtssituation Kompetenz zugestanden (Item 2.5: 76,9 % Zustimmung); es fallen nur selten wesentliche fachwissenschaftliche Defizite auf.

Fachwissenschaftliche Kompetenz der Lehramtsstudierenden

	1	2	3	4	5	6
2.5 <i>In den Unterrichtseinheiten fallen den Schülerinnen und Schülern keine wesentlichen fachlichen Defizite der Studierenden auf.</i>	17	<u>29</u>	14	6	10	2
2.6 <i>Die Vermittlung von fachwissenschaftlichen Inhalten bzw. Wissensinhalten ist den Studierenden wichtig.</i>	14	<u>41</u>	11	5	5	0

2.4 <i>Durch ihre fachwissenschaftliche Kompetenz gelingt es den Studierenden, die Schülerinnen und Schüler für ihr Fach zu begeistern.</i>	5	18	25	17	9	4
---	---	----	-----------	----	---	---

Dies wird auch durch eine Kontrollfrage (Item 4.1) bestätigt:

Die Studierenden erlebte ich in ihren selbstständig gehaltenen Unterrichtssequenzen und -stunden...

	1	2	3	4	5	6
4.1 <i>fachlich kompetent.</i>	8	37	18	9	4	1

Aus den Berichten zur Übungsphase wird deutlich, dass für die von den Studierenden selbstgestalteten Unterrichtsstunden im Allgemeinen jeweils mehrere Stunden Vorbereitungszeit aufgewendet werden und besonderer Wert auf die fachwissenschaftliche Vorbereitung gelegt wird, erklärbar durch die fachwissenschaftlich orientierte Berufsentscheidung.

	1	2	3	4	5	6
2.1 <i>Fachliches Interesse ist bei den Studierenden für die Wahl der Studienrichtung ausschlaggebend.</i>	20	42	12	0	2	0

Kritisch wird festgestellt, dass im Allgemeinen das fachwissenschaftliche Studium nicht den konkreten Anforderungen der Schule entspricht (Item 2.2: Median 4).

	1	2	3	4	5	6
2.2 <i>Die fachwissenschaftliche Ausbildung an der Universität entspricht den Anforderungen der Schule/des Lehrplans.</i>	2	13	18	18	25	2

Zu diesem Themenkreis finden sich auch Beiträge in der den Fragebogen abschließenden offenen Frage nach Item 10.2., wobei die konkrete Berücksichtigung des Berufsprofils in den Studienplänen besonders gefordert wird:

- „[Fachwissenschaft] lehrplanbezogener (vor allem in Philosophie) [unterrichten].“ (B7)
- „Eine berufsorientierte Ausrichtung der fachwissenschaftlichen Ausbildung (im Falle der Germanistik: Reduktion der Arbeit an Detailbereichen, Ausweitung der Lehrveranstaltungen im Bereich literatur- und fachwissenschaftlichen Überblickswissens, der „Randbereiche“ Rhetorik, Publizistik, kreatives Schreiben...) halte ich für wichtiger als die Ausweitung des didaktisch-methodisch-pädagogischen Feldes, das vor allem in der Schulpraxis leicht zu erlernen ist (daher: etwas mehr Schulpraxis).“ (B73)

Konkret wird die mangelnde fremdsprachliche Kompetenz in einem Beitrag zum Fragenbereich 9 angesprochen (B19).

Dem fachwissenschaftlichen Bereich ist die (vereinzelte) Klage über die mangelnde Allgemeinbildung der Studierenden zuzuordnen, die im abschließenden offenen Fragenbereich formuliert wurde (nach Item 10.2):

„Meines Erachtens lässt das historische (und auch philosophische) Allgemeinwissen zu wünschen übrig. Sie sind aber sehr eifrig beim Stundenvorbereiten.(...)“ (B77)

9.2.2. DIE ALLGEMEINE METHODISCH-DIDAKTISCHE UND DIE FACHDIDAKTISCHE KOMPETENZ DER STUDIERENDEN

Ebenso wie die pädagogische Ausbildung hat auch die fachdidaktische Ausbildung keine umfassende Tradition innerhalb der universitären Lehrerbildung in Österreich, obgleich sie durch die konkrete Verknüpfung mit fachwissenschaftlichen Bereichen sich innerhalb des Curriculums eher emanzipieren konnte.

Der wesentliche Schwerpunkt innerhalb der Übungsphase – erkennbar an der grundlegenden Bedeutung dieses Themas in den Vor- und Nachbereitungen (Item 3.1: Zustimmung 96,2 %, Median 1) – ist Methodisch-Didaktisches.

	1	2	3	4	5	6
3.1 <i>Methodisch-didaktische Themen stehen im Mittelpunkt der Vor- und Nachbesprechungen.</i>	41	27	7	3	0	0

Dies wird durch Item 5.8 bestätigt und verstärkt (Zustimmung 98,7 %, Median 1):

	1	2	3	4	5	6
5.8 <i>In den Besprechungen werden prinzipielle Fragen der Unterrichtsgestaltung etc. besprochen.</i>	55	19	3	1	0	0

Die Studierenden erarbeiten in hohem Maße selbstständig gelungene Konzepte für die Unterrichtsgestaltung aus.

	1	2	3	4	5	6
3.3 <i>Die Studierenden erarbeiten sehr gelungene Konzepte für die konkrete Unterrichtsplanung und -gestaltung.</i>	10	39	24	4	1	0

Im Item 5.12 wird diese Einschätzung trotz der anderslautenden Fragestellung grundsätzlich bestätigt:

	1	2	3	4	5	6
5.12 <i>Die Studierenden sind nicht bereit, ausführliche Unterrichtsvorbereitungen zu erarbeiten.</i>	1	6	4	4	20	41

Hilfsmittel und Unterrichtsmaterialien werden sehr häufig selbstständig und außerschulisch besorgt (Items 3.4. bis 3.6: Median jeweils 2).

	1	2	3	4	5	6
3.4 Die Studierenden ersuchen um konkrete Hilfestellung (Unterrichtsmittel/div. Medien) seitens des Betreuungslehrers /der Betreuungslehrerin für die von ihnen gestalteten Unterrichtssequenzen.	21	<u>25</u>	20	4	8	0
3.5 Die Studierenden erarbeiten sich selbstständig und kreativ Unterrichtsmaterialien und Hilfsmittel.	17	<u>38</u>	9	7	7	0
3.6 Die Studierenden beschaffen sich in Eigeninitiative außerschulische Hilfsmittel/Medien.	12	<u>30</u>	12	10	11	3

Die Studierenden agieren durchaus kreativ und lassen sich auf „ungewöhnliche Wege in der Unterrichtsgestaltung“ ein – dem widersprechen aber einige verbale Ergänzungen –, wobei Unterrichtsmodelle, die an der Universität im Bereich der Fachdidaktik und im Rahmen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung erarbeitet wurden, ebenso wie die Rückerinnerung an die eigene Schulerfahrung bewusst herangezogen werden (Items 3.9 bis 3.13: jeweils Median 3).

	1	2	3	4	5	6
3.9 Die Studierenden zeichnen sich durch ein hohes Maß an Kreativität in der Unterrichtsgestaltung aus.	6	21	<u>26</u>	12	12	0
3.10. Die Studierenden sind bereit, ungewöhnliche Wege („Experimente“) in der Unterrichtsgestaltung auszuprobieren.	10	20	<u>17</u>	10	15	6
3.11 Fachdidaktische und allgemein-pädagogische Lehrveranstaltungen an der Universität sind für die Studierenden eine wesentliche und konkrete Hilfe.	8	15	<u>20</u>	17	9	4
3.12 Die Studierenden greifen auf Unterrichtsmodelle zurück, die in universitären fachdidaktischen bzw. allgemein-pädagogischen Lehrveranstaltungen erarbeitet wurden.	6	18	<u>25</u>	7	11	4
3.13 Die Studierenden orientieren sich am Lehrer- und Lehrerinnenbild der eigenen Schulzeit.	9	25	<u>16</u>	15	8	2

Betont wird zugleich, dass die Studierenden es eher vermeiden, vertraute Lehrerbilder zu „kopieren“, und sich bemühen, authentisch zu agieren (Item 3.14: Ablehnung 65,1 %, Median 4).

	1	2	3	4	5	6
3.14 Die Studierenden bemühen sich, Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer zu „kopieren“.	4	11	20	<u>17</u>	16	10

Die Verwirklichung von konkreten „Unterrichtsrezepten“ wird aber eher vermieden, wie aus Item 4.18 (Zustimmung nur 35,9 %) hervorgeht:

Die Studierenden erlebte ich in ihren selbstständig gehaltenen
Unterrichtssequenzen und -stunden...

	1	2	3	4	5	6
4.18 auf offensichtliche „Unterrichtsrezepte“ zurückgreifend.	2	12	14	19	21	10

Trotz fehlender Routine agieren die Studierenden durchaus flexibel, selbstständig und spontan reagierend im Unterricht (Item 4.17):

Die Studierenden erlebte ich in ihren selbstständig gehaltenen
Unterrichtssequenzen und -stunden...

	1	2	3	4	5	6
4.17 unfähig, von der jeweiligen Vorbereitung abzuweichen.	2	7	12	14	27	16

Verständlicherweise haben sie in dieser (meist) ersten konkreten Unterrichtsphase Schwierigkeiten, Lernziele zu formulieren (Item 3.2, Zustimmung. 52,6 %, Median 2):

	1	2	3	4	5	6
3.2 Die Studierenden haben Schwierigkeiten, konkrete Lernziele zu formulieren.	7	18	16	15	15	7

Deutlich wird die Betonung schülerzentrierter Unterrichtsformen, vor allem in den zusammenfassenden Items in Abschnitt 4:

Die Studierenden erlebte ich in ihren selbstständig gehaltenen
Unterrichtssequenzen und -stunden...

	1	2	3	4	5	6
4.3 schülerzentriert	12	34	18	11	1	1
4.5 die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler fördernd	9	30	20	14	4	1
4.19 flexibel im Eingehen auf Schülerinnen und Schüler	10	29	20	12	5	0

Dieser Schülernähe entspricht auch die grundsätzliche Orientierung an den Schüler-/Schülerinnenerwartungen (Item 4.21: Zustimmung 74 %):

Die Studierenden erlebte ich in ihren selbstständig gehaltenen
Unterrichtssequenzen und -stunden...

	1	2	3	4	5	6
4.21 sich an Schülerinnen- und Schülererwartungen prinzipiell orientierend.	6	30	21	14	3	3

Überraschenderweise werden audiovisuelle Medien nicht überaus intensiv eingesetzt (Item 3.7: Zustimmung 61,5 %; Item 4.9: Zustimmung 60,0 %).

	1	2	3	4	5	6
3.7 Die Studierenden legen Wert auf den Einsatz audiovisueller Medien im Unterricht.	10	16	<u>22</u>	15	11	4

Die Studierenden erlebte ich in ihren selbstständig gehaltenen Unterrichtssequenzen und -stunden...

	1	2	3	4	5	6
4.9 bemüht um den Einsatz audiovisueller Medien.	7	17	<u>21</u>	8	19	3

„Neue“ Medien und Möglichkeiten der modernen Informationstechnologien werden wenig bis kaum im Unterricht genutzt (Item 3.8: Zustimmung 30,3 %, Median 5; Item 4.10: Zustimmung 39,0 %, Median 4).

	1	2	3	4	5	6
3.8 Die Studierenden gestalten mit Hilfe der neuen Medien (EDV etc.) Unterrichtssequenzen.	4	7	12	9	<u>23</u>	21

Die Studierenden erlebte ich in ihren selbstständig gehaltenen Unterrichtssequenzen und -stunden...

	1	2	3	4	5	6
4.10 Bezug nehmend auf Neue Medien/auf neue Informationstechnologien	3	13	14	<u>13</u>	19	15

Die unterschiedliche Bewertung ergibt sich auch aus der geringfügig unterschiedlichen Fragestellung im jeweiligen größeren Zusammenhang.

In verbalen Ergänzungen wird eine grundsätzliche Distanz zum Einsatz der Neuen Medien seitens der Betreuungslehrerinnen bzw. Betreuungslehrer deutlich, da dies durch die konkrete Schulsituation erschwert sei (B56) oder als „Modernismus“ bezeichnet wird (B14, nach Item 10.2: „Manchmal habe ich das Gefühl, dass die neuen Medien [wir sind da so modern!] überschätzt werden!“).

Die Items 3.15 und 3.16 beziehen sich auf die jeweilige persönliche Befindlichkeit, aber auch auf methodisch-didaktische Aspekte: Trotz der quantitativ meist sehr umfangreichen und qualitativ intensiven Vorbereitung (vgl. Item 5.12) zeigen die Studierenden Ängstlichkeit und Unsicherheit vor dem ersten Lehrauftritt, auf den sie sich zugleich freuen (Item 3.15: Zustimmung 61,5 %, Median 3; Item 3.16: Zustimmung 76,9 %, Median 3).

	1	2	3	4	5	6
3.15 Die Studierenden haben große Angst/Unsicherheit vor dem ersten Lehrauftritt in der Klasse.	13	18	<u>17</u>	12	12	6
3.16 Die Studierenden erwarten den Lehrauftritt voll Freude.	14	21	<u>25</u>	9	6	3

Im Allgemeinen wird den Studierenden bezüglich der methodisch-didaktischen Fähigkeiten und bezüglich ihres persönlichen Einsatzes ein positives Urteil ausgestellt, dem entspricht auch die Gesamteinschätzung in Item 4.2 (Zustimmung 54,5 %).

Die Studierenden erlebte ich in ihren selbstständig gehaltenen
Unterrichtssequenzen und -stunden...

	1	2	3	4	5	6
4.2 methodisch sicher.	1	18	23	27	8	0

In direktem Zusammenhang mit dieser methodischen Sicherheit und der meist sehr umfassenden Unterrichtsvorbereitung steht die Freude der Studierenden am Unterrichten (Item 5.2: Zustimmung 94,9 %):

	1	2	3	4	5	6
5.2 Das Unterrichten, die Unterrichtsstunde macht den Studierenden Freude	34	29	11	3	0	1

Die Bedeutung dieses Themenkreises ist auch an der Zahl der Beiträge zu diesem Bereich in der den Fragebogen abschließenden offenen Frage nach Item 10.2 zu erkennen. Als grundlegendes Defizit wird hier die häufig fehlende Auseinandersetzung mit den Grundlagen der neuen Lernkultur bzw. mit reformpädagogischen Ansätzen gesehen:

„Mit den meisten Studenten macht es Spaß, wichtig wäre auf die Kreativität mehr Wert zu legen. Neue Lehrformen kennen lernen → offenes Lernen. Studenten bringen nur die Gruppenarbeit mit. Kreativität aber nicht nur in der Unterstufe!“ (B71)

„Die Mehrzahl [der Studierenden] ist m. E. den Schülern gegenüber sehr positiv eingestellt und hat auch – nach entsprechender Vorbereitung – genügend qualitative Kompetenz. Gruppenarbeit und Internet werden von den Studenten praktisch nicht eingesetzt (Gruppenarbeit war vor einigen Jahren sehr en vogue, jetzt kaum! Studenten unterrichten wieder zunehmend frontal!)“ (B77)

In einem bereits zitierten Beitrag wird die grundsätzliche Bedeutung der nicht fachwissenschaftlichen Lehrerbildung relativiert:

„Eine berufsorientierte Ausrichtung der fachwissenschaftlichen Ausbildung (...) halte ich für wichtiger als die Ausweitung des didaktisch-methodisch-pädagogischen Feldes, das vor allem in der Schulpraxis leicht zu erlernen ist (daher: etwas mehr Schulpraxis).“ (B73)

9.2.3. ALLGEMEIN-PÄDAGOGISCHE ASPEKTE

Etliche Items im Abschnitt 4 „Die Studierenden erlebte ich in ihren selbstständig gehaltenen Unterrichtssequenzen und -stunden...“ beziehen sich im Besonderen auf die Einschätzung allgemein-pädagogischer Aspekte, auf das persönliche Befinden und auf das Verhalten der Studierenden.

Die Vermittlung sozialer Kompetenz („soziale Verhaltensweisen“) durch die Studierenden im Unterricht wird als (fast) gleichwertig der Vermittlung kognitiver Lernziele eingestuft (vgl. Item 2.6, Kapitel 9.1.2.1.):

	1	2	3	4	5	6
2.6 Die Vermittlung von fachwissenschaftlichen Inhalten bzw. Wissensinhalten ist den Studierenden wichtig.	14	<u>41</u>	11	5	5	0
2.7 Die Problematisierung und das Einüben sozialer Verhaltensweisen ist den Studierenden wichtig.	14	<u>27</u>	14	10	9	1

Der oben genannten Einschätzungen der Kontaktfreudigkeit entspricht das Item 5.5 bezüglich des Pausenverhaltens der Studierenden nicht direkt:

	1	2	3	4	5	6
5.5 Die Studierenden suchen das (Pausen-)Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern.	3	12	17	<u>11</u>	16	19

Das bedeutet, dass 59 Prozent der Studierenden Pausengesprächen offenbar doch eher distanziert gegenüberstehen, obwohl sie als offen für Kritik und Gespräche und als nicht gehemmt bezeichnet werden:

Die Studierenden erlebte ich in ihren selbstständig gehaltenen Unterrichtssequenzen und -stunden...

	1	2	3	4	5	6
4.7 offen bezüglich Kritik seitens der Schülerinnen und Schüler.	14	<u>30</u>	17	10	3	0
4.8 unsicher und gehemmt gegenüber den Schülerinnen und Schülern.	1	5	21	<u>16</u>	27	6

Im Item 4.15 wird die in den oben behandelten Bereichen doch deutlich positiv artikulierte Einschätzung der Unterrichtstätigkeit der Studierenden im großen Zusammenhang verstärkt, die Studierenden sind meist nicht überfordert, wenn auch durch Disziplinäres manchmal irritiert:

Die Studierenden erlebte ich in ihren selbstständig gehaltenen
Unterrichtssequenzen und -stunden...

	1	2	3	4	5	6
4.13 von disziplinären Problemen irritiert.	7	21	14	7	23	5
4.15 von den vielfältigen Herausforderungen überfordert.	1	8	12	15	22	19

Das bedeutet, dass die Studierenden in der Unterrichtssituation ohne Routine einfühlsam, authentisch und überwiegend professionell agieren, wodurch sie trotz der pädagogischen Ausnahmesituation in der Funktion des Lehrenden akzeptiert sind.

Die Studierenden erlebte ich in ihren selbstständig gehaltenen
Unterrichtssequenzen und -stunden...

	1	2	3	4	5	6
4.4 routiniert.	0	1	15	20	30	11
4.6 einfühlsam und Schülerinnen/Schüler unterstützend.	14	35	21	6	2	0
4.14 „autoritär“ agierend.	2	6	10	10	31	19
4.16 „maskenhaft“, „fassadenhaft“ agierend.	0	2	11	14	27	24
4.20 von den Schülerinnen und Schülern als Lehrerin, als Lehrer akzeptiert.	24	28	14	7	3	2

Dies wird durch Item 5.2. – zumindestens indirekt – durch die positive persönlich Resonanz bestätigt:

	1	2	3	4	5	6
5.2 Das Unterrichten, die Unterrichtsstunde macht den Studierenden Freude.	34	29	11	3	0	1

Dies bedeutet, dass in Summe – bezogen auf die Studierenden – die Freude am Unterrichten trotz der als nicht ausreichend eingeschätzten universitären Berufsvorbildung (vgl. Item 2.3) überwiegt. Notwendige fachwissenschaftliche, fachdidaktische, allgemein methodisch-didaktische und allgemein pädagogische Kompetenzen werden aber – nach Ansicht der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer – nicht in ausreichendem Maße vermittelt. Diese grundlegende Frage wurde anfangs bereits angesprochen:

	1	2	3	4	5	6
2.3 Die Studierenden sind auf die pädagogischen Anforderungen des Unterrichts gut vorbereitet.	1	6	22	25	21	2

Dies wird auch in den Items 9.1 und 9.2 – mit unterschiedlicher Gewichtung – bestätigt:

	1	2	3	4	5	6
9.1. Die allgemeine pädagogische Ausbildung soll inhaltlich neue Schwerpunkte setzen.	16	28	12	10	5	5
9.2. Die allgemeine pädagogische Ausbildung soll im (Stunden-)Umfang deutlich ausgeweitet werden.	19	16	16	11	4	10

73,3 % der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer befürworten eine inhaltliche Neugestaltung der allgemeinen pädagogischen Ausbildung, für 67,1 % ist dies auch mit einem höheren Stundenausmaß verbunden.

In Beiträgen zu der den Fragebogen abschließenden offenen Frage nach Item 10.2 wird auch dieser Bereich in mehrfacher Hinsicht angesprochen:

„Wie stark die StudentInnen von ihrer eigenen Schulzeit geprägt sind! Es ist sehr schwierig, diese Prägung durch die pädagogisch-didaktische Ausbildung zu irritieren – und so wichtig!!!“ (B35)

Die konkrete Verknüpfung (aus-)bildungsrelevanter schulischer Erfahrung mit dem universitären Lehrbetrieb durch die verstärkte Einbindung der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer in den Lehrbetrieb wird in unterschiedlicher Intensität angesprochen, so zB im Fragebogen B70:

„Betreuungslehrer noch besser in den Vorlesungsbetrieb der Uni einbinden. Betreuungslernlehrer als ‚Forscher‘ in die Ausbildung der Studenten besser einbinden (Repetitorien etc.).“

Die seit den Reformansätzen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts immer wieder angesprochene Idee der „Universitätsschulen“ – Schulen des Sekundarbereichs, die in den Bereichen Lehre und Forschung eng mit der universitären Lehrerinnen und Lehrerbildung zusammenwirken – kann bei konsequenter Verwirklichung hier wesentliche Synergieeffekte erzielen und eine neue Qualität der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung ermöglichen (vgl. dazu die Homepage des Instituts für die schulpraktische Ausbildung: <http://isa.univie.ac.at> – 7.1.2002).

9.2.4. VERGLEICH DER ZSP-STUDIE 1991 MIT DER IS-STUDIE 2001

In der ZSP-Studie 1991 wurden diese Bereiche in ähnlichem Umfang (Abschnitt III, Bereiche a, b und c: 29 Items) wie in der IS-Studie 2001 erfragt. Die Textformulierung der einzelnen Items in der Gegenüberstellung wurde – zum Teil mit geringen textlichen Modifikationen – von der ZSP-Studie 1991 übernommen, diese Items werden mit dem jeweils am ehesten entsprechenden Item der IS-Studie 2001 verglichen. Zum genauen Text der ZSP-Studie 1991 vgl. Oswald 1995b.

Die Einschätzung der fachwissenschaftlichen Kompetenz der Studierenden:

	ZSP-Studie 1991 Abschnitt III: a) Fachliches Interesse und fachliche Kompetenz c) Studierende im Unterricht(jeweils in Auswahl)	1991 „stimmt“, Angaben in Prozent	IS-Studie 2001 Zustimmung: Kat. 1 bis 3 (Ang. i. Proz.)
O01	Fachliches Interesse war für die Studienwahl wichtig.	90,5 %	97,4 % (Item 2.1)
O03	Die Studierenden sind von der Universität gut vorbereitet.	41,9 %	42,2 % (Item 2.2)
O04	Die Schüler decken keine groben fachlichen Defizite auf.	77,4 %	76,9 % (Item 2.5)
O06	Die Vermittlung von Wissen wird nicht vernachlässigt.	84,0 %	86,6 % (Item 2.6)
O10	Die fachwissenschaftliche Ausbildung hat hohen Stellenwert.	78,2 %	
Q01	Die Studierenden waren fachlich kompetent.	75,2 %	81,8 % (Item 4.1)

Auffällig ist die weitgehende Übereinstimmung der Ergebnisse.

In der IS-Studie 2001 wird die fachwissenschaftliche Kompetenz der Studierenden deutlich höher eingestuft, dies korrespondiert mit dem erhöhten fachwissenschaftlichen Interesse bezüglich der Wahl der Unterrichtsfächer.

Die nach Einschätzung der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer nicht ausreichende Vorbereitung seitens der Universität für die konkreten schulischen Herausforderungen wurde jeweils gleich eingestuft.

Die Einschätzung der fachdidaktischen und der allgemeinen methodisch/didaktischen Kompetenz der Studierenden:

	ZSP-Studie 1991 Abschnitt III: b) Methodisch-didaktisches Wissen, Können und Verständnis (in Auswahl) c) Studierende im Unterricht (in Auswahl)	1991 „stimmt“, Angaben in Prozent	IS-Studie 2001 Zustimmung: Kat. 1 bis 3 (Ang. i. Proz.)
P01	Die Studierenden wollten methodisch / didaktische Themen besprechen.	84,4 %	96,2 % (Item 3.1)
P02	Ich musste die Studierenden anleiten, Lehrziele zu formulieren.	51,4 %	52,6 % (Item 3.2)
P04	Die Studierenden machten für den Unterricht brauchbare Vorschläge.	91,7 %	93,6 % (Item 3.3)
P05	Die Studierenden baten um audiovisuelle Medien.	60,7 %	
Q11	Die Studierenden stützten sich auf audiovisuelle Medien.	45,8 %	61,5 % (Item 3.7)
P06	Die Studierenden brachten eigene Unterrichtsmittel mit.	50,9 %	69,2 % (Item 3.6)
P07	Die Studierenden schlugen den Einsatz von EDV-Programmen vor.	2,6 %	30,3 % (Item 3.8)
P08	Die Studierenden zeichneten sich durch Kreativität aus.	50,6 %	68,8 % (Item 3.9)
P09	Die Studierenden griffen auf Unterrichtsmodelle der Universität zurück.	67,7 %	58,9 % (Item 3.11)
P10	Die Studierenden hatten beim Unterricht die eigene Schulzeit vor Augen.	63,7 %	66,7 % (Item 3.13)
P11	Die Studierenden waren zu experimentierfreudig.	3,7 %	
P12	Fachdidaktik/allgemeine Pädagogik leisten konkrete Hilfe für den Unterricht.	62,9 %	69,0 % (Item 3.11)
R01	Das Unterrichten machte den Studierenden durchwegs Spaß.	91,1 %	94,9 % (Item 5.2;vgl. auch Item 3.15)
R08	Die Studierenden klebten an der Unterrichtsvorbereitung.	31,7 %	26,9 % (Item 4.17)
Q02	Die Studierenden waren methodisch sicher.	43,6 %	54,5 % (Item 4.2)
Q06	Die Studierenden waren flexibel.	53,5 %	77,6 % (Item 4.19)
Q08	Die Studierenden förderten die Eigenständigkeit/Eigenaktivität der Schüler.	69,2 %	75,6 % (Item 4.5)

In diesem Bereich der methodisch-didaktischen Kompetenzen sind in der IS-Studie 2001 signifikante Veränderungen gegenüber der ZSP-Studie 1991 festzustellen. Deutliche höhere Prozentsätze im Sinne einer Verbesserung bzw. erhöhter Zustimmung finden sich in der IS-Studie 2001 in folgenden Items:

- Methodisch-Didaktisches steht in weit höherem Maße im Mittelpunkt der Vor- und Nachbereitungen.
- Die Studierenden werden als deutlich sicherer im Methodisch-Didaktischen und als
- deutlich flexibler während des Unterrichtsgeschehens eingestuft.
- Schüler- und Schülerinnenaktivitäten werden deutlich häufiger gefördert.
- Unterrichtsmodelle werden von den Studierenden deutlich öfter selbstständig erarbeitet.
- Unterrichtsmittel – für die jeweils selbst gehaltenen Unterrichtseinheiten - werden von den Studierenden weitaus häufiger selbst gestaltet bzw. persönlich beigestellt und
- audiovisuelle Medien werden umfassender im Unterricht eingesetzt.
- Im Besonderen gilt dies auch für den erweiterten Einsatz der neuen Medien im Unterricht.
- Das kreative Potenzial und die konkrete Umsetzung für den Unterricht der Studierenden wird 2001 deutlich höher eingeschätzt, und dies entspricht den vorhergehenden Feststellungen.
- Die Effizienz der Hilfestellung von fachdidaktischen und allgemein-pädagogischen Lehrveranstaltungen für die konkrete Unterrichtserteilung wird 2001 höher als 1991 eingeschätzt.

Die Studierenden agieren 2001 selbstständiger und selbstsicherer, zugleich auch flexibler (Item G08) im Unterricht, als dies aus der ZSP-Studie 1991 zu erkennen ist. Vorgegebene Unterrichtsmodelle werden seltener als 1991 für die konkrete Unterrichtsgestaltung herangezogen.

Ähnliche Werte bringt die IS-Studie 2001 im Vergleich zur ZSP-Studie 1991 bezüglich

- der Freude am Unterrichten, dieser Wert liegt mit 94,9 % in der IS-Studie 2001 sogar geringfügig höher als 1991,

- der Erarbeitung gelungener Unterrichtskonzepte, dies ist in der IS-Studie 2001 über 90 % der Studierenden gelungen,
- der Formulierung der Lehr-/Lernziele, rund die Hälfte der Studierenden musste in diesem Bereich von den Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern angeleitet werden,
- der Orientierung der Studierenden an der eigenen Schulerfahrung, rund zwei Drittel der Studierenden greifen auf derartige Erfahrungen im konkreten Fall zurück.

Ähnliches ist im Bereich der allgemein-pädagogischen Aspekte zu erkennen:

	ZSP-Studie 1991 Abschnitt III: c) Studierende im Unterricht (jeweils in Auswahl)	1991 „stimmt“, Angaben in Prozent	IS-Studie 2001 Zustimmung: Kat. 1 bis 3, (Ang. i. Proz.)
Q03	Die Studierenden waren autoritär	8,0 %	23,1 % (Item 4.14)
Q04	Die Studierenden waren schülerzentriert.	82,4 %	83,1 % (Item 4.3)
Q05	Die Studierenden waren fassadenhaft.	18,9 %	16,7 % (Item 4.16)
Q07	Die Studierenden waren routiniert.	8,8 %	20,8 % (Item 4.4.)
Q09	Die Studierenden waren einfühlsam/unterstützend.	81,2 %	89,7 % (Item 4.6)
Q10	Die Studierenden waren offen gegenüber Schülerkritik.	81,7 %	82,4 % (Item 4.7)
Q13	Die Studierenden rangen mit Problemen der Mitarbeit/Motivation.	58,4 %	

Im Vergleich der beiden Untersuchungen ist auffällig, dass die Studierenden 2001 deutlich autoritärer, aber zugleich auch wesentlich routinierter, einfühlsamer und unterstützender (gegenüber Schülerinnen und Schülern) eingeschätzt werden als 1991, eine offensichtliche Polarisierung der Verhaltensweisen.

Die Schülerzentrierung, die Offenheit gegenüber Kritik seitens der Schülerinnen und Schüler und die Fähigkeit, ehrlich und authentisch („nicht fassadenhaft“) zu agieren, wird in beiden Studien mit einem Wert jeweils über 80 % ähnlich positiv eingeschätzt.

9.2.5. ZUSAMMENFASSUNG

Die Studierenden werden 2001 im Allgemeinen als durchaus

- ✓ selbstständig,
- ✓ selbstsicher,
- ✓ kreativ,
- ✓ offen für neue Unterrichtsformen und
- ✓ auch besser ausgebildet für die konkrete Unterrichtssituation

gegenüber den Werten der ZSP-Studie 1991 eingeschätzt.

Verstärkte Schülerzentrierung, Sensibilität gegenüber den Schülerinnen und Schülern und die stärkere Einbeziehung der Neuen Medien in den Unterricht belegen beispielhaft die inhaltliche Neugewichtung im Bereich der Fachdidaktik und der allgemeinen pädagogischen Ausbildung, vor allem auch im persönlichkeitsbildenden Bereich.

Die Studierenden werden

- ✓ fachwissenschaftlich kompetenter,
- ✓ methodisch-didaktisch intensiver geschult und
- ✓ einfühlsamer im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern gesehen.

In Summe wird die universitäre Lehrerbildung bzw. Berufsvorbildung inhaltlich und den Stundenumfang betreffend aber als nicht ausreichend gegenüber den konkreten schulischen Herausforderungen – vor allem im Bereich der Fachdidaktik und der allgemeinen pädagogischen Ausbildung – eingestuft.

Im Gesamten aber zeigt es sich deutlich, dass diese Bereiche universitärer Lehrer- und Lehrerinnenbildung in der IS-Studie 2001 durch deutlich verbesserte Werte und Einschätzungen gegenüber früheren Untersuchungen gekennzeichnet sind.

9.3. DIE ZUSAMMENARBEIT VON STUDIERENDEN UND BETREUUNGSLEHRERINNEN BZW. BETREUUNGSLEHRERN

Die Qualität und der Erfolg der schulpraktischen Ausbildung wird wesentlich von der Interaktion zwischen den Studierenden untereinander und der der Studierenden mit den Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern mit beeinflusst.

Diese beiden Bereiche werden hier zwar getrennt erörtert, sind aber nicht durchwegs eindeutig zu differenzieren.

9.3.1. ASPEKTE DER ZUSAMMENARBEIT INNERHALB DER GRUPPE DER STUDIERENDEN

Die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe der Studierenden einer Übungsphase – maximal vier Kolleginnen und Kollegen – wird durchwegs als gut und konstruktiv eingeschätzt.

Die Studierenden irritieren einander während der Unterrichtssequenzen kaum und stehen überwiegend solidarisch zueinander:

*Die Studierenden erlebte ich in ihren selbstständig gehaltenen
Unterrichtssequenzen und -stunden...*

	1	2	3	4	5	6
4.11 von der Anwesenheit anderer Lehramtsstudierenden beeinflusst.	4	8	9	9	18	24
	1	2	3	4	5	6
5.11 Die Studierenden zeigen in „missglückten“ Unterrichtssequenzen einer Kollegin/eines Kollegen Solidarität.	26	27	10	6	2	0

Mit diesen Einschätzungen korrespondiert auch die Bereitschaft für offene und ehrliche Gespräche – offenbar auch zwischen den Studierenden – in den Besprechungen:

	1	2	3	4	5	6
5.7 In den Vor- und Nachbesprechungen kommen offene und ehrliche Gespräche zustande.	52	21	2	2	1	0

9.3.2. ZUR ZUSAMMENARBEIT DER STUDIERENDEN MIT BETREUUNGSLEHRERINNEN UND BETREUUNGSLEHRERN

Grundlegende Aspekte dieser Zusammenarbeit werden in Abschnitt 5 des Fragebogens für Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer erfragt, ergänzende und die ersten Aussagen überprüfende Items finden sich im folgenden Abschnitt 6.

Der grundsätzlich positiven Gesamteinschätzung entspricht die erste Einstufung der Verlässlichkeit der Studierenden in Item 4.12. (Zustimmung 88,5 %):

Die Studierenden erlebte ich in ihren selbstständig gehaltenen
Unterrichtssequenzen und -stunden...

	1	2	3	4	5	6
4.12 verlässlich, was Terminvereinbarungen betrifft.	49	14	6	23	5	1

Nicht ganz so positiv wird die Frage der Terminvereinbarung selbst wenig später in Item 6.3 beurteilt, nur 65,8 % sehen darin kein Problem, diese Einschätzung ist – belegt durch persönliche Gespräche – durchaus realistisch.

	1	2	3	4	5	6
6.3 Terminvereinbarungen mit den Studierenden sind ein Problem.	5	19	10	4	20	19

Prinzipiell überwiegt aber deutlich die positive Einschätzung („Freude, Spaß“) der Zusammenarbeit, vor allem bezüglich der Unterrichtsvorbereitungen und der Durchführung von Unterricht (Item 5.1: Zustimmung 96,1 %, Item 5.2: Zustimmung 94,9 %, jeweils Median 2).

	1	2	3	4	5	6
5.1 Die Unterrichtsvorbereitungen machen den Studierenden Spaß.	18	37	19	2	1	0
5.2 Das Unterrichten, die Unterrichtsstunde macht den Studierenden Freude.	34	29	11	3	0	1

Diese positive Einschätzung der Unterrichts- und Schulerfahrung wird in weiteren Items grundsätzlich bestätigt: Zusätzliche Hospitationsmöglichkeiten werden seitens der Studierenden öfters erbeten (Item 5.3: Zustimmung 51,3 %, Median 3); um weitere selbst gestaltete und gehaltene Unterrichtsstunden wird allerdings – sicherlich auch durch den großen zeitlichen Aufwand bedingt – in geringerem Maße ersucht (Item 5.4: Zustimmung 41 %, Median 4).

	1	2	3	4	5	6
5.3 Die Studierenden ersuchen um zusätzliche Hospitationsmöglichkeiten.	6	16	<u>16</u>	8	14	16
5.4 Die Studierenden ersuchen um weitere Möglichkeiten, selbst zu unterrichten.	5	12	15	<u>9</u>	17	20

Vor allem Vor- und Nachbesprechungen werden durchwegs sehr positiv eingeschätzt, da offene und ehrliche Gespräche zustande kommen (Item 5.7: Zustimmung 96,2 %, Median 1), dabei prinzipielle Fragen der Unterrichtsgestaltung behandelt werden (Item 5.8: Zustimmung 98,7 %, Median 1) und auch individuelle Probleme besprochen werden können (Item 5.9: Zustimmung 97,4 %, Median 1). Es werden nur selten aggressive Reaktionen der Studierenden registriert (Item 5.13, Kat. 4-6: 90,9 %, Median 6).

In diesen Gesprächen wird allerdings auch die therapeutische Kompetenz der Betreuungslehrerinnen und der Betreuungslehrer gefordert (Item 5.10: Zustimmung 53,2 %, Median 3).

	1	2	3	4	5	6
5.7 In den Vor- und Nachbesprechungen kommen offene und ehrliche Gespräche zustande.	<u>52</u>	21	2	2	1	0
5.8 In den Besprechungen werden prinzipielle Fragen der Unterrichtsgestaltung etc. besprochen.	<u>55</u>	19	3	1	0	0
5.9 In den Besprechungen werden individuelle Fragen und Probleme im Zusammenhang mit Schule besprochen.	<u>51</u>	20	4	2	0	0
5.10 Die Gespräche erfordern therapeutische Kompetenz seitens des Betreuungslehrers/der Betreuungslehrerin.	6	18	<u>17</u>	9	13	14
5.13 Die Studierenden reagieren auf kritische Hinweise aggressiv bzw. ablehnend.	0	1	6	7	22	<u>41</u>

Video-Feedback als konkrete Basis einer Rückmeldung wird überwiegend ablehnend eingeschätzt (Item 5.6: Ablehnung 52,1 %, Median 4):

	1	2	3	4	5	6
5.6 Die Studierenden stehen der Möglichkeit, während des Unterrichts gefilmt zu werden, positiv gegenüber.	2	7	14	<u>11</u>	16	19

Der Bereich der Vor- und Nachbesprechungen wird in einem Beitrag zu der den Fragebogen abschließenden offenen Frage nach Item 10.2 problematisiert:

„Großes Problem – die Vorbesprechungen durchzuführen. In Leibesübungen [sind die] Vorbesprechungen in [der] vorgesehenen Länge unmöglich → auch zeitlich nur schwer organisierbar. Besser wäre, zugunsten des Unterrichts diese Blöcke zu gestalten. Beispiel: Vorbesprechung nur bei den von den Studenten gehaltenen

Unterrichtsstunden → und dann genaue Nachbesprechung. Dafür mehr Unterrichtsstunden erhöhen. Einführung in Leistungsvermögen bzw. pädagogische Probleme bei Hospitationen nur klassenweise.“ (B59)

Hier muss die Eigenverantwortlichkeit der Betreuungslehrer und Betreuungslehrerinnen als Lehrveranstaltungsleiter deutlich herausgearbeitet werden.

Innerhalb der Übungsphase dominiert der unterrichtlich-pädagogische Aspekt, Interesse für organisatorisch-administrative Belange (Item 5.15: Zustimmung 35,1 %, Median 4) und bezüglich der Teilnahme an Exkursionen und Projektarbeiten (Item 5.16: Zustimmung 44,6 %, Median 4) ist bei den Studierenden nur zum kleineren Teil gegeben.

	1	2	3	4	5	6
5.15 <i>Die Studierenden sind daran interessiert, administrative Tätigkeiten und Organisatorisches kennen zu lernen.</i>	4	16	7	<u>17</u>	20	13
5.16 <i>Die Studierenden sind bereit, an Exkursionen und zeitlich aufwendigen Veranstaltungen/Projekten mitzuarbeiten.</i>	8	14	11	<u>12</u>	17	12

Auffallend selten wird der Kontakt zu Kolleginnen und Kollegen innerhalb des Lehrkörpers gesucht (Item 5.14: Zustimmung 25,3 %, Median 5).

	1	2	3	4	5	6
5.14 <i>Die Studierenden suchen Kontakt zu den Kolleginnen und Kollegen an der Schule.</i>	3	9	7	11	<u>23</u>	22

Wesentlicher Teil der Übungsphase ist der Bericht über die Unterrichtserfahrungen (Items 5.17 bis 5.20), der meistens zeitgerecht fertiggestellt und abgegeben wird, inhaltlich und formal meist als gelungen beurteilt wird und in 59,7 % der Antworten – ein hoher Prozentsatz – als zur Veröffentlichung geeignet empfunden wird (Item 5.20).

	1	2	3	4	5	6
5.17 <i>Die Berichte über die Übungsphase werden zeitgerecht von den Studierenden abgegeben.</i>	<u>47</u>	13	7	2	5	1
5.18 <i>Die Berichte der Studierenden sind formal gelungen.</i>	22	<u>31</u>	17	3	1	0
5.19 <i>Die Berichte der Studierenden sind inhaltlich zufriedenstellend.</i>	20	<u>33</u>	17	1	1	1
5.20 <i>Die Berichte der Studierenden eignen sich zur Veröffentlichung.</i>	5	17	<u>21</u>	11	12	6

Die bis Sommersemester 2001 geforderte Stellungnahme zu den Berichten aus der Übungsphase wird in einem Beitrag zu der den Fragebogen abschließenden offenen Frage nach Item 10.2 problematisiert:

„Mir ist unklar, was es bringt, wenn ich den Bericht der Studierenden kommentiere. Ihre Note bekommen sie sowieso an der Evang.-Theologischen Fakultät, von mir bekommen sie ein persönliches Feedback und ein Zeugnis mit „teilgenommen“ → Unklarheit meiner Rolle!“ (B53)

Die Erstellung eines Berichtes über die Übungsphase wird überwiegend positiv beurteilt, und diese Berichte sind als durchaus repräsentativ für die positive Entwicklung der universitären Lehrerbildung – mit dem Schwerpunkt Didaktik – anzusehen.

9.3.3. VERGLEICH DER ZSP-STUDIE 1991 MIT DER IS-STUDIE 2001

Die Frage der Zusammenarbeit der unterschiedlichen an der Übungsphase beteiligten Personengruppen wurde in der ZSP-Studie 1991 nur in wenigen Items angesprochen, ein direkter umfassender Vergleich ist daher nicht möglich, vor allem auch auf Grund unterschiedlicher Schwerpunktsetzung.

In der Zusammenfassung und Gegenüberstellung der gegebenen Werte ergibt sich Folgendes:

	ZSP-Studie 1991 Abschnitt III: Zur Situation der Studierenden b) Meth.-didaktisches Wissen, Können und Verständnis; c) Studierende im Unterricht Abschnitt IV: Zur Situation des Betreuungslehrers Abschnitt V: Zur Organisation d. schulpr. Ausbildung (jeweils in Auswahl)	1991 „stimmt“, Angaben in Prozent	IS-Studie 2001 Zustimmung: Kat. 1 bis 3 (Ang. i. Proz.)
R02	Studierende baten um zusätzliche Hospitationsstunden.	44,0 %	51,3 % (Item 5.3)
R03	Es ergaben sich konstruktive Nachbesprechungen.	95,8 %	98,7 % (Item 5.8.)
R04	Individuelle Probleme wurden aufgearbeitet.	84,0 %	97,4 % (Item 5.9)
R05	Ich fühlte mich als Therapeut.	40,3 %	53,2 % (Item 5.10)
R06	Studierende waren bei der Nachbesprechung aggressiv.	1,4 %	9,1 % (Item 5.13)
R09	Studierende zeigten Solidarität bei missglücktem Unterricht.	95,3 %	88,7 % (Item 5.11)

Q12	Die Studierenden waren stark beeinflusst von den anwesenden Kollegen.	32.1 %	29,2 % (Item 4.11)
	ZSP-Studie 1991 Abschnitt III: Zur Situation der Studierenden b) Meth.-didaktisches Wissen, Können und Verständnis; c) Studierende im Unterricht Abschnitt IV: Zur Situation des Betreuungslehrers Abschnitt V: Zur Organisation d. schulpr. Ausbildung (jeweils in Auswahl)	1991 „stimmt“, Angaben in Prozent	IS-Studie 2001 Zustimmung: Kat. 1 bis 3 (Ang. i. Proz.)
T09	Termine mit Studierenden sind schwierig zu erstellen.	47,4 %	44,2 % (Item 6.3)
T10	Studierende geben Berichte termingerecht ab.	89,1 %	89,3 % (Item 5.17)
T11	Berichte sind zufriedenstellend.	90,2 %	formal/Item 5.17: 94,6 % inhaltl./Item 5.18: 95,9 %
T12	Manche Berichte sind reif für eine Publikation.	40,2 %	59,7 % (Item 5.20)

Auch in diesem Bereich sind signifikante Veränderungen gegenüber der ZSP-Studie 1991 festzustellen, deutlich höhere Prozentsätze finden sich in der IS-Studie 2001 in folgenden Items:

- Die therapeutische Kompetenz der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer wird deutlich häufiger gefordert.
- Individuelle Probleme werden in den Besprechungen signifikant häufiger aufgearbeitet.
- Aggressive Reaktionen und Verhaltensweisen seitens der Studierenden werden häufiger festgestellt.
- Zusätzliche Hospitationsstunden werden deutlich häufiger erbeten.
- Berichte der Studierenden werden in weit höherem Maße als „reif für eine Publikation“ bezeichnet.

Geringfügige Änderungen ergaben sich in folgenden Fragenbereichen:

- Die (Vor- und) Nachbesprechungen werden „konstruktiver“ eingeschätzt.
- Die Studierenden lassen sich von anwesenden Kolleginnen und Kollegen weniger beeinflussen.
- Solidarisches Verhalten wird „bei missglücktem Unterricht“ seltener festgestellt – parallel zu Fairness und Offenheit in den Gesprächen.
- Konkrete Terminvereinbarungen sind offenbar nun leichter zu treffen.

In anderem Zusammenhang wurde bereits auf die vermehrte Gesprächsbereitschaft und die konstruktive, offene und ehrliche Gesprächsatmosphäre eingegangen, dem entspricht die markant höhere persönliche Intensität im Gespräch und in der Zusammenarbeit – wozu auch die Konfliktfähigkeit, die Konfliktbereitschaft und die Bereitschaft zur Aufarbeitung individueller Probleme im Zusammenhang mit der Unterrichtstätigkeit zählen.

Dies wird verstärkt durch vermehrte Selbstsicherheit der Studierenden, unter anderem auch unter Hintanstellung solidarischen Verhaltens.

Zum gegebenen Bereich zählt auch die Auseinandersetzung mit den Berichten über die Übungsphase, deren formale und inhaltliche Qualität deutlich besser als 1991 beurteilt wird, wesentlich öfter werden die Abschlussarbeiten in der IS-Studie 2001 als „druckreif“ angesehen.

9.3.4. ZUSAMMENFASSUNG

Innerhalb des jeweiligen Teams wird die Zusammenarbeit durchaus konstruktiv und im Allgemeinen eher konfliktfrei empfunden. Außerunterrichtliche (schulische) Aspekte und zeitintensive Unterrichtsformen (Projektunterricht) werden allerdings nur selten in den Unterricht während der Übungsphase einbezogen.

Besonders geschätzt werden die Vor- und Nachbesprechungen, vor allem auch auf Grund der persönlichen Begegnungsmöglichkeit. Die Berichte über die Übungsphase werden sorgfältiger als 1991 ausgearbeitet, eine Tatsache, die auch seitens der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Institut für die schulpraktische Ausbildung bestätigt wird.

Konkrete Konfliktsituationen und Konfrontationen, die in persönlichen Gesprächen öfters thematisiert wurden und u. U. zum Abbruch der Übungsphase führen, werden innerhalb der Umfrage nicht angesprochen.

9.4. ZUR SITUATION DER BETREUUNGSLEHRERINNEN UND BETREUUNGSLEHRER

9.4.1. PERSÖNLICHE EINSCHÄTZUNG DER TÄTIGKEIT IM SCHULPRAKTIKUM

Die persönliche Einschätzung der Tätigkeit im Schulpraktikum in Abschnitt 6 des Fragebogens umfasst folgende Bereiche, die jeweils im größeren Zusammenhang angesprochen werden:

1. Fragen persönlicher Befindlichkeit und Anerkennung,
2. Fragen der Weiterbildung,
3. die Zusammenarbeit mit den Studierenden,
4. die Einbindung der Mitarbeit im Schulpraktikum in die unterrichtliche Tätigkeit,
5. die Bedeutung der Mitarbeit im Schulpraktikum bezogen auf das Schulklima,
6. die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und mit der Administration,
7. die allgemeine Einschätzung bzw. Wertschätzung schulpraktischer Bildungsbereiche.

9.4.1.1. FRAGEN DER PERSÖNLICHEN BEFINDLICHKEIT UND ANERKENNUNG IN ZUSAMMENHANG MIT DEM SCHULPRAKTIKUM

In den Gesamttext eingebettet sind die zentralen Fragen bezüglich der „positiven Erfahrung“ bzw. Zufriedenheit und der pädagogischen Herausforderung. Von den Befragten ordneten 85,7 % (Item 6.7: Mittelwert 1,14, Median 1) bzw. 68,4 % (Item 6.8: Mittelwert 1,51, Median 1) diese Aussagen der Kategorie „Stimmt vollkommen, trifft vollständig zu bzw. sehr gut“ zu:

	<u>1</u>	2	3	4	5	6
6.7 Die Betreuung der Studierenden ist für mich eine positive Erfahrung.	<u>66</u>	11	0	0	0	0
6.8 Die Betreuung der Studierenden ist für mich eine pädagogische Herausforderung.	<u>52</u>	12	10	1	1	0

Bestärkt wird dies u. a. durch verbale Ergänzungen zu Item 6.7 (B11: *absolut toll!*) und im den Fragebogen abschließenden offenen Fragenbereich nach Item 10.2 (B35).

Diese positive Einschätzung bejahen (bei entgegengesetzter Fragestellung in Kontrollitem 6.20) 80,3 % der Befragten in vollem Umfang, 96,1 % bejahen grundsätzlich die Sinnhaftigkeit ihrer Mitarbeit im Schulpraktikum (Kat. 4 bis 6):

	1	2	3	4	5	6
6.20 <i>Ich zweifle an der Sinnhaftigkeit meiner Tätigkeit als Betreuungslehrerin bzw. Betreuungslehrer.</i>	0	1	2	0	12	61

Diese persönliche Einschätzung wurde in Abschnitt 8 („Zusammenfassend meine ich...“) nochmals erfragt. 78,4 Prozent der Befragten (Item 8.1) sehen sich in ihrer Berufsentscheidung, Lehrerin bzw. Lehrer zu werden, durch die persönlichen Erfahrungen während der Tätigkeit im Schulpraktikum bestätigt, allerdings trifft dies auch für einen relativ hohen Prozentsatz von 21,6 % der Befragten nicht zu.

	1	2	3	4	5	6
8.1 <i>Durch die Erfahrung des Schulpraktikums wurde meine Berufsentscheidung, Lehrerin bzw. Lehrer zu werden, bestätigt.</i>	35	17	6	3	3	10

Differenziert wird die Frage des Arbeitsaufwandes und der Abgeltung gesehen. Der hohe Arbeitsaufwand (Zustimmung 87,0 %) und der hohe Zeitaufwand (Zustimmung 98,7 %) erscheint nur genau der Hälfte der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern entsprechend abgegolten und sollte neu überdacht werden, wie eine knappe Mehrheit meint.

	1	2	3	4	5	6
6.1 <i>Die Betreuung der Studierenden ist mit einem hohen Arbeitsaufwand verbunden.</i>	18	24	25	4	6	0
6.2 <i>Die Betreuung der Studierenden ist mit einem hohen Zeitaufwand verbunden.</i>	24	37	13	1	0	0
6.5 <i>Der Arbeits- und Zeitaufwand wird finanziell entsprechend abgegolten.</i>	5	15	18	14	21	3
6.6 <i>Der Modus der finanziellen Abgeltung sollte neu überdacht werden.</i>	13	11	13	9	13	14

In der den Fragebogen abschließenden offenen Frage nach Item 10.2 werden diese Aspekte – positive Motivation, Fragen der Abgeltung – ebenfalls angesprochen:

„Die Arbeit stellt besonders im Schulpraktikum eine große Bereicherung dar. Positive Erfahrungen mit Studierenden bzw. jungen Kollegen bringen einen Motivationsschub mit sich. Der Aufwand im Schulpraktikum ist für einen Studierenden allerdings nicht wesentlich geringer als für beispielsweise zwei! (Vergleich Bezahlung!)“ (B20)

Bezüglich der finanziellen Abgeltung wird die oftmals als spät empfundene Anweisung durch die entsprechenden Stellen im jeweiligen Landes- bzw. Stadtschulrat kritisiert (Item 6.6, B11, B56), das Ausmaß der Abgeltung wird aber auch als „nicht unzureichend“ bezeichnet (Item 6.5, B56).

9.4.1.2. ASPEKTE DER WEITERBILDUNG

Übereinstimmend, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, wird die Notwendigkeit der Weiterbildung bejaht, wobei die Zustimmung bezüglich der als beruflich zielführend erkannten Themenbereiche sich folgendermaßen abstuft:

- 1) Item 6.23: Kommunikation, Moderation, Präsentation
(Zustimmung 79,2 %, Median 2),
- 2) Item 6.22: Fachdidaktik (Zustimmung 75,0 %, Median 2),
- 3) Item 6.24: Pädagogik und Psychologie (Zustimmung 67,5 %, Median 3),
- 4) Item 6.21: Fachwissenschaft (Zustimmung 53,9 %, Median 3).

	1	2	3	4	5	6
6.21 Die Tätigkeit als Betreuungslehrerin/Betreuungslehrer erfordert zusätzliche fachwissenschaftliche Weiterbildung.	13	17	<u>11</u>	7	13	15
6.22 Die Tätigkeit als Betreuungslehrerin/Betreuungslehrer erfordert zusätzliche fachdidaktische Weiterbildung.	20	<u>22</u>	15	6	7	6
6.23 Die Tätigkeit als Betreuungslehrerin bzw. Betreuungslehrer erfordert Weiterbildung in den Bereichen Kommunikation, Moderation, Präsentation.	21	<u>28</u>	12	3	6	7
6.24 Die Tätigkeit als Betreuungslehrerin bzw. Betreuungslehrer erfordert Weiterbildung im Bereich der allgemeinen Pädagogik und der Psychologie.	16	20	<u>16</u>	5	9	11

Dieses Ergebnis wird grundsätzlich in Abschnitt 8 bestätigt, wobei sich folgende Gewichtung – gereiht nach Zustimmung – ergibt:

- 1) Fachdidaktik (Item 8.3: Zustimmung 23,7 %, Median 5),
- 2) Psychologie (Item 8.5: Zustimmung 14,7, Median 5),
- 3) Erziehungswissenschaft (Item 8.4: Zustimmung 14,5 %, Median 5),
- 4) Fachwissenschaft (Item 8.2: Zustimmung 13,2 %, Median 6).

	1	2	3	4	5	6
8.2 <i>Durch die Erfahrung des Schulpraktikums wurde mir bewusst, dass ich im fachwissenschaftlichen Bereich wesentliche Lücken beseitigen muss.</i>	0	3	3	4	15	51
8.3 <i>Durch die Erfahrung des Schulpraktikums wurde mir bewusst, dass ich mir vor allem fachdidaktisch Wesentliches noch aneignen muss.</i>	2	5	11	6	22	30
8.4 <i>Durch die Erfahrung des Schulpraktikums wurde mir bewusst, dass ich mir im Bereich der Erziehungswissenschaft wesentliches Wissen noch aneignen muss.</i>	1	2	8	9	19	37
8.5 <i>Durch die Erfahrung des Schulpraktikums wurde mir bewusst, dass ich mir im Bereich der Psychologie wesentliches Wissen noch aneignen muss.</i>	1	1	9	8	20	36

Bezogen auf die Weiterbildungsangebote sind daher vor allem die Bereiche

- ✓ Kommunikation, Moderation, Präsentation,
- ✓ Fachdidaktik und
- ✓ Psychologie und Erziehungswissenschaft

in der gegebenen Reihenfolge zu berücksichtigen.

9.4.1.3. DIE ZUSAMMENARBEIT MIT DEN STUDIERENDEN

Das grundsätzlich sehr positiv erlebte Arbeitsklima wird auch an der Einschätzung wesentlicher Aspekte der Zusammenarbeit (Terminvereinbarungen, aggressives Verhalten) deutlich, wobei bereits in Abschnitt 5 erfragte Items bestätigt werden:

	1	2	3	4	5	6
6.3 <i>Terminvereinbarungen mit den Studierenden sind ein Problem.</i>	5	19	10	4	20	19
6.4 <i>Studierende reagieren bei Meinungsverschiedenheiten mit Ablehnung bzw. Aggression.</i>	1	0	7	3	27	39
5.13 <i>Die Studierenden reagieren auf kritische Hinweise aggressiv bzw. ablehnend.</i>	0	1	6	7	22	41

9.4.1.4. DIE EINBINDUNG DER MITARBEIT IM SCHULPRAKTIKUM IN DIE UNTERRICHTLICHE TÄTIGKEIT

Die Übungsphase des Schulpraktikums ermöglicht den Studierenden eine konkrete Unterrichtserfahrung durch selbst gestaltete Unterrichtseinheiten.

Dies bedeutet, dass Flexibilität bezüglich der Unterrichtsplanung und der Durchführung von Unterricht seitens aller Beteiligten gefordert wird.

In der IS-Studie 2001 wird deutlich, dass die Einbindung der Studierenden keine wesentliche Störung für den konkreten Unterrichtsablauf und die Schulatmosphäre mit sich bringt, nicht zu Abänderungen in der Jahresplanung zwingt und kaum disziplinäres Eingreifen während der Stunde erfordert.

	1	2	3	4	5	6
6.12 <i>Die Arbeit mit den Studierenden bringt beträchtliche Unruhe in den Klassen-/Schulrhythmus.</i>	3	12	10	10	<u>20</u>	22
6.13 <i>Die Anwesenheit der Studierenden wirkt störend auf die Schulatmosphäre.</i>	1	0	4	4	22	<u>46</u>
6.16 <i>Die von den Studierenden gehaltenen Stunden stören die Durchführung meiner Jahresplanung.</i>	0	3	4	6	13	<u>51</u>
6.17 <i>Es ist notwendig, den durch die Übungsstunden der Studierenden „versäumten“ Stoff nachzuholen.</i>	0	4	6	9	19	<u>39</u>
6.18 <i>Es ist notwendig, in den „Übungsstunden“ disziplinierend einzugreifen.</i>	0	1	6	8	<u>30</u>	32

Seitens der Schülerinnen und Schüler werden diese Unterrichtseinheiten nach Einschätzung der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer überaus geschätzt, was auch aus den Berichten zur Übungsphase zu erkennen ist.

	1	2	3	4	5	6
6.14 <i>Die von den Studierenden gehaltenen Stunden werden von den Schülerinnen und Schülern als außergewöhnlich empfunden.</i>	<u>14</u>	18	21	9	9	6
6.15 <i>Die von den Studierenden gestalteten Stunden werden von der Klasse als „verlorene Zeit“ eingeschätzt.</i>	1	3	6	4	19	<u>44</u>

Diese Einschätzung wird auch in Item 6.25 deutlich: Durch die Zusammenarbeit mit den Studierenden wird der eigene Unterricht wesentlich bereichert und angeregt, wie in persönlichen Gesprächen immer wieder bestätigt wird.

	1	2	3	4	5	6
6.25 <i>Durch die Arbeit mit den Studierenden erhalte ich wesentliche Anregungen und Impulse für meine Unterrichtstätigkeit.</i>	<u>43</u>	12	11	4	6	1

9.4.1.5. DIE AUSWIRKUNGEN DER MITARBEIT IM SCHULPRAKTIKUM AUF DAS SCHULKLIEMA

Die Mitarbeit im Rahmen des Schulpraktikums impliziert auch zB durch Vor- und Nachbesprechungen und durch den verstärkten Einsatz audiovisueller Medien Auswirkungen auf den Bereich der Zusammenarbeit innerhalb des Lehrerteams einer Schule.

	1	2	3	4	5	6
6.9 <i>Kolleginnen und Kollegen unterstützen mich in meiner Tätigkeit als Betreuungslehrerin bzw. Betreuungslehrer im Rahmen der Übungsphase.</i>	14	10	8	<u>10</u>	13	18
6.13 <i>Die Anwesenheit der Studierenden wirkt störend auf die Schulatmosphäre.</i>	1	0	4	4	22	<u>46</u>
6.26 <i>Seitdem ich an der schulpraktischen Ausbildung mitarbeite, fühle ich mich von den Kolleginnen und Kollegen mehr anerkannt.</i>	2	4	12	12	<u>15</u>	29
6.27 <i>Meine Mitarbeit an der schulpraktischen Ausbildung empfinde ich als Bestätigung meines schulischen Einsatzes.</i>	22	<u>25</u>	9	7	3	9

Das Lehrerteam einer Schule wird für die Tätigkeit im Schulpraktikum eher nicht unterstützend erlebt (Item 6.9: Zustimmung 43,8 %). Die Mitarbeit im Schulpraktikum bringt kaum zusätzliche Wertschätzung seitens der Kolleginnen und Kollegen (Item 6.26: Zustimmung nur 24,3 %), bedeutet aber zugleich für 74,7 % der Befragten eine persönliche Bestätigung für den schulischen Einsatz.

9.4.1.6. DIE ZUSAMMENARBEIT MIT DER SCHULLEITUNG, MIT DER SCHULVERWALTUNG UND MIT DER ADMINISTRATION

Die Mitarbeit im Rahmen des Schulpraktikums erfordert organisatorisch-administrative Unterstützung seitens der Schulleitung, da seitens des Instituts für die schulpraktische Ausbildung die notwendigen Zusagen jeweils über die Direktion eingeholt werden und die Schulleitung über die konkrete Durchführung des Schulpraktikums ebenfalls informiert sein muss.

Bezüglich der notwendigen Weiterbildung sind allgemeine administrative Rahmenbedingungen, die vor allem seitens der übergeordneten Schulverwaltung festgelegt werden, zu beachten.

Die entsprechenden Werte liegen bei 76,6 % Zustimmung (Schulleitung – Item 6.10) bzw. bei 70,1 % Zustimmung (Schulverwaltung – Item 6.11).

An der Einschätzung dieser Aussagen ist auch die jeweilige Wertschätzung für das Schulpraktikum seitens der Schulverwaltung konkret ermessbar, hier muss noch intensive Informationsarbeit geleistet werden.

	1	2	3	4	5	6
6.10 <i>Die Schulleitung unterstützt meine Tätigkeit als Betreuungslehrerin bzw. Betreuungslehrer.</i>	32	<u>17</u>	10	5	4	9
6.11 <i>Seitens der Schulverwaltung wird meine Tätigkeit als Betreuungslehrerin bzw. Betreuungslehrer – inkl. Weiterbildung – unterstützt.</i>	21	<u>24</u>	9	5	6	12

9.4.1.7. ZUR ALLGEMEINEN EINSCHÄTZUNG BZW. WERTSCHÄTZUNG DER SCHULPRAKTISCHEN BILDUNGSBEREICHE

Aus den Erfahrungen der Einführungsphase und Übungsphase heraus wird der schulpraktische Bereich der universitären Lehrerbildung im Gesamten in Item 6.19 mit 38,7 % Zustimmung (Median 4) als zum überwiegenden Teil nicht ausreichend eingeschätzt, ein Wert, der auch in den zusammenfassenden verbalen Ergänzungen bestätigt wird.

	1	2	3	4	5	6
6.19 <i>Die schulpraktische Ausbildung der Studierenden ist ausreichend.</i>	2	8	19	<u>17</u>	17	12

9.4.2. VERGLEICH DER ZSP-STUDIE 1991 MIT DER IS-STUDIE 2001

In der ZSP-Studie 1991 wurden mehrere unterschiedliche Bereiche bezüglich der „Situation der Betreuungslehrer“ (ZSP-Studie 1991) in Abschnitt IV zusammengefasst: Belastung, persönliche Gestimmtheit und Zufriedenheit, unterrichtliche Aspekte, Implementierung in den Unterrichtsablauf, Kooperation mit Direktion und Kollegenschaft und – im Besonderen – die Bewertung des kurz zuvor neu gestalteten Ausbildungslehrganges für Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer. Abgesehen vom zuletzt genannten Ausbildungslehrgang wurden die übrigen oben

erwähnten Bereiche in der IS-Studie 2001 ebenfalls erfragt und werden im jeweiligen Zusammenhang ausführlich dargestellt.

Auf die persönliche Befindlichkeit sich beziehende Items der ZSP-Studie 1991:

	ZSP-Studie 1991 Abschnitt IV: Zur Situation des Betreuungslehrers Abschnitt V Zur Organisation der schulpraktischen Ausbildung (jeweils in Auswahl)	ZSP-Studie 1991 „stimmt“, Angaben in Prozent	IS-Studie 2001 Zustimmung: Kat. 1 bis 3 (Ang. i. Proz.)
S01	Der Arbeitsaufwand für die Studierenden ist hoch.	88,0 %	87,0 % (Item 6.1)
S02	Diese Arbeit ist adäquat bezahlt.	34,6 %	50,0 % (Item 6.5)
T08	Die Bezahlung für die Betreuungslehrer muss überdacht werden.	64,6 %	50,7 % (Item 6.6)
S03	Ich bin zufrieden als Betreuungslehrer.	95,3 %	100,0 % (Item 6.7)
S05	Die Arbeit mit Studierenden macht mir Spaß.	96,7 %	100,0 % (Item 6.7)
S12	Ich werde von den Kollegen unterstützt.	59,7 %	43,8 % (Item 6.9)
S13	Die Tätigkeit ist eine Anerkennung meiner Leistung.	77,9 %	74,7 % (Item 6.27)
S14	Ich zweifle an der Sinnhaftigkeit meiner Betreuer Tätigkeit.	4,8 %	3,9 % (Item 6.20)
S15	Direktion und Kollegen schätzen mich jetzt mehr.	14,7 %	24,3 % (Item 6.26)

Deutlich unterschiedliche und „bessere“ Einschätzungen ergeben sich in der IS-Studie 2001 bezüglich

- der (adäquaten) Bezahlung – deutlich größere Zufriedenheit – ,
- der notwendigen Neugestaltung des Modus der Abgeltung und bezüglich
- der Anerkennung seitens der Schulleitung und der Kolleginnen bzw. Kollegen, obwohl auch dieser Wert noch überaus niedrig ist.

Geringfügig veränderte Einstufungen im Sinne einer positiven, „besseren“ Einschätzung beziehen sich

- ✓ auf die persönliche Zufriedenheit mit der Tätigkeit im Schulpraktikum („zufrieden“, „Spaß“) mit einer vollständigen Zustimmung,
- ✓ auf die (geringeren) Zweifel an der Sinnhaftigkeit der Tätigkeit und Mitarbeit im Schulpraktikum und
- ✓ auf den etwas geringer eingeschätzten Arbeitsaufwand.

In geringerem Maße – ausgehend von einem relativ hohen Wert von 77,9 % – wird die Betreuungstätigkeit als Anerkennung für schulische Leistungen gesehen, deutlich geringer wird aber die Unterstützung seitens der Kolleginnen und Kollegen eingeschätzt: Die Betreuung der Studierenden wird überwiegend als persönliche Aufgabe des Betreuungslehrers, der Betreuungslehrerin gesehen und nicht als Anliegen der „Schule“ oder des Lehrerkollegiums.

Dem entspricht – trotz unterschiedlicher Formulierung in den beiden Fragebögen – Item S06 der ZSP-Studie 1991:

	ZSP-Studie 1991 Abschnitt IV: Zur Situation des Betreuungslehrers	ZSP-Studie 1991 „stimmt“ Angaben in Prozent	IS-Studie 2001 Zustimmung Kat. 1 bis 3 Ang. i. Proz.
S06	Die Studierende lernen auch andere Lehrer kennen.	84,7 %	25,3 % (Item 5.14.: ...suchten Kontakt...)

Auf unterrichtlich-schulische Bereiche beziehen sich die folgenden Items der ZSP-Studie 1991:

	ZSP-Studie 1991 Abschnitt IV: Zur Situation des Betreuungslehrers	ZSP-Studie 1991 „stimmt“ Angaben in Prozent	IS-Studie 2001 Zustimmung Kat. 1 bis 3 Ang. i. Proz.
S04	Die Arbeit mit Studierenden bringt Unruhe in den Unterricht.	40,4 %	32,5 % (Item 6.12)
S07	Die Studierenden werden von den Schülern akzeptiert.	74,0 %	84,6 % (Item 4.20)
S08	Der Unterricht der Studierenden ist für die Schüler etwas Besonderes.	50,1 %	68,8 % (Item 6.14)
S09	Der Unterricht der Studierenden musste „ausgebessert“ werden.	10,2 %	27,3 % (Item 4.15.: Überforderung der Stud.)
S10	Die Studierenden brauchen Unterstützung in Fragen der Disziplinierung.	24,6 %	9,1 % (Item 6.18)

Deutlich unterschiedliche und positive, „bessere“ Einschätzungen ergeben sich in der IS-Studie 2001 bezüglich

- des Unterrichts der Studierenden, der in weit höherem Maße anerkennend als „besondere“ Leistung empfunden wird,
- des Eingreifens des Betreuungslehrers, der Betreuungslehrerin in disziplinar schwierigen Situationen,
- der Akzeptanz der Studierenden seitens der Schülerinnen und Schüler und
- der Störung des Unterrichtsablaufs (weniger „Unruhe“).

Häufiger wird entsprechend der IS-Studie 2001 in den Unterricht bzw. in die Unterrichtsvorbereitung eingegriffen, da die in Item 4.15 erfragte Überforderung der Studierenden im unterrichtlichen Bereich ein entsprechendes Eingreifen der betreuenden Lehrerinnen und Lehrer impliziert.

Aus mündlichen Gesprächen ergab sich, dass dies mit der umfassenderen Betreuungslehrausbildung und der erhöhten Kompetenz der begleitenden Lehrerinnen und Lehrer in direktem Zusammenhang steht.

9.4.3. ZUSAMMENFASSUNG

Die Betreuung der Studierenden ist für die betreuenden Kolleginnen und Kollegen in hohem Maße

- eine positive persönliche Erfahrung und
- eine (positive) pädagogische Herausforderung,
- trotz des hohen Zeit- und Arbeitsaufwands.

Obwohl die finanzielle Abgeltung nur von 50 Prozent der Befragten als „entsprechend“ empfunden wird und neu überdacht werden sollte, bedeutet dies gegenüber der ZSP-Studie 1991 eine deutliche Verbesserung.

Weiterbildung wird vor allem im Bereich der „Kommunikation, Moderation, Präsentation“, der Fachdidaktik und im Erziehungswissenschaftlichen bzw. Psychologischen als notwendig angesehen.

Die Zusammenarbeit mit den Studierenden wird als unkompliziert und konstruktiv eingeschätzt. Die Betreuungstätigkeit führt gegenüber der ZSP-Studie 1991 nun zu einer höheren Anerkennung innerhalb des Lehrerkollegiums und seitens der Schulleitung, auch wenn immer noch ein sehr geringer Wert vorliegt.

Bezogen auf die konkrete Unterrichtssituation bringt die Einbindung der Studierenden keine wesentlichen Probleme („Störungen“) mit sich und wird in hohem Maße als „außergewöhnlich“, bereichernd und anregend eingestuft.

Innerhalb der Kollegenschaft wird die Betreuertätigkeit nur in geringem Maße anerkannt und wird auch nur von wenigen Mitgliedern des Lehrerkollegiums konkret unterstützt. Schulleitung und Schulverwaltung werden von einer deutlichen Mehrheit der Befragten als die Betreuertätigkeit anerkennend und „unterstützend“ erlebt.

Die schulpraktische Ausbildung wird trotz deutlich erhöhter („verbesserter“) Einstufungen gegenüber der ZSP-Studie 1991 dennoch als (noch) nicht ausreichend angesehen.

9.5. DIE ZUSAMMENARBEIT MIT DEM INSTITUT FÜR DIE SCHULPRAKTISCHE AUSBILDUNG

9.5.1. DIE PERSÖNLICHE EINSCHÄTZUNG DER ZUSAMMENARBEIT

Wie in der ZSP-Studie 1991 wird auch in der IS-Studie 2001 die Zusammenarbeit mit dem Institut für die schulpraktische Ausbildung – früher Zentrum für die schulpraktische Ausbildung – erfragt.

Die organisatorische Kompetenz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts wird sehr positiv beurteilt, nur das Wissen über die Anforderungen durch die konkrete Schulrealität wird etwas geringer eingestuft.

	1	2	3	4	5	6
7.1 Die Zusammenarbeit mit dem Institut für die schulpraktische Ausbildung (= IS, ehemals ZSP) ist konstruktiv.	19	28	17	1	3	4
7.2 Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des IS sind kompetent in organisatorischen Fragen.	31	19	15	3	0	1
7.3 Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des IS sind informiert über die konkrete Arbeit in/an Schulen.	17	13	16	8	4	3
7.4 Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des IS sind kompetent in methodisch-didaktischen Fragen.	14	22	9	3	2	0
7.5 Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des IS sind bemüht, im gegebenen Fall individuelle Lösungen zu finden.	26	21	8	3	0	0

	1	2	3	4	5	6
7.6 Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des IS unterstützen die Arbeit der Betreuungslehrerinnen/-lehrer.	27	<u>16</u>	12	2	0	0
7.7 Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des IS sind hilfsbereit.	<u>34</u>	22	5	1	0	0

Diese positive Beurteilung fällt in Hinsicht auf die organisatorische Unterstützung der Betreuer Tätigkeit und bezüglich der dafür notwendigen Informationen noch besser aus:

	1	2	3	4	5	6
7.8 Seitens des IS wird ausreichend über Organisatorisches informiert.	<u>34</u>	18	10	1	1	2
7.9 Die Zeitschrift „IS-aktuell“ (ehemals „ZSP-aktuell“) erfüllt ihre Aufgabe als Informations-/ Kommunikationsorgan.	26	<u>23</u>	13	3	3	1
7.10 Die Informationen und Zusendungen des IS sind verständlich, übersichtlich und ansprechend gestaltet.	30	<u>25</u>	10	4	3	0

Bereits unter Item 6.21 ff. und auch unter Item 8.2. ff. wird die Frage der Weiterbildung angesprochen, die weitgehend als notwendig bezeichnet wird. Die Weiterbildungsangebote des Instituts für die schulpraktische Ausbildung werden zwar seitens der Befragten als ausreichend angesehen, aber in der Realität nur in äußerst geringem Maße auch tatsächlich genutzt.

	1	2	3	4	5	6
7.11 Die Weiterbildungsangebote des Instituts für die schulpraktische Ausbildung sind ausreichend.	21	<u>23</u>	10	6	8	1

84,4 % der Befragten sind der Meinung, dass die schulische Realität in den Lehrveranstaltungen des Instituts für die schulpraktische Ausbildung ausreichend integriert ist.

	1	2	3	4	5	6
7.12 Die unterrichtliche und schulische Praxis wird in den Lehrveranstaltungen des IS ausreichend berücksichtigt.	13	<u>22</u>	19	4	6	0

Die Bedeutung dieses Bereichs und die damit verbundene persönliche Betroffenheit wird in den relativ umfangreichen Beiträgen zu der den Fragebogen abschließenden offenen Frage nach Item 10.2 ersichtlich, wobei die überaus positive Einschätzung relativiert wird.

Einerseits wird in einigen Beiträgen ein näherer oder intensiverer Kontakt als nicht notwendig gesehen (B6), andererseits wird ohne nähere Hinweise dieser Kontakt

als schlecht (B60) bzw. als nicht existent und daher negativ zu beurteilen bezeichnet:

„(...) Ich finde mich im Institut als Lehrer nicht wahrgenommen nach 10 Jahren ohne Rückmeldung. (...)“ (B55)

Die Tätigkeitsbereiche der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter am Institut für die schulpraktische Ausbildung sind zu wenig bekannt und werden in einem Beitrag auch als „*potemkinsche Dörfer*“ (B14) bezeichnet.

Relativ umfangreich wird im Beitrag B51 in Zusammenhang mit Fragen der Organisation darauf hingewiesen, dass zumindestens zwei Studierende gemeinsam jeweils die Übungsphase absolvieren sollten:

„Zu den Punkten 6.1, 6.2, und 6.5: Mir passiert es schon zum dritten Male hintereinander, dass mir nur ein(e) Studierende(r) für die Übungsphase zugewiesen wird. Ich beklage hier weniger den dadurch entstehenden Aufwand, der in einem nicht so günstigen Verhältnis zur Bezahlung steht, sondern die Tatsache, dass die Vor- und Nachbesprechungen nicht so interessant und befruchtend sind wie bei mindestens zwei Teilnehmern. Ich weiß schon, dass die Studierenden Schule und Betreuungslehrer durch Eintragung in die Listen selbst wählen können. Interessanterweise melden sich die Studierenden – zumindestens bei mir bisher – ausschließlich auf Grund räumlicher Gegebenheiten (Wohnung in unmittelbarer Nähe). Es wäre wirklich besser, zwei (und nicht bloß einen) Studierenden gleichzeitig betreuen zu können. Vielleicht könnte das Institut für die schulpraktische Ausbildung schon bei der Anmeldung darauf hinweisen, auch auf die Tatsache, dass JunglehrerInnen oft quer durch Wien fahren, um dann 50 Minuten an einer Schule halten zu dürfen.“ (B51)

Weitere Hinweise und Vorschläge – zB in Fragebogen B38 – lassen die positive Einschätzung der Zusammenarbeit des Instituts für die schulpraktische Ausbildung mit den Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern klar erkennen.

9.5.2. VERGLEICH DER ZSP-STUDIE 1991 MIT DER IS-STUDIE 2001

Die hier im Text genannten Werte beziehen sich in der ZSP-Studie 1991 auf das Zentrum für das Schulpraktikum, in der IS-Studie 2001 auf das Institut für die schulpraktische Ausbildung der Universität Wien.

	ZSP-Studie 1991 Abschnitt V: Zur Organisation der schulpraktischen Ausbildung	ZSP-Studie 1991 „stimmt,“ Angaben in Prozent	IS-Studie 2001 Zustimmung: Kat. 1 bis 3 (Ang. i. Proz.)
T01	Die MitarbeiterInnen des Zentrums sind hilfsbereit.	97,7 %	98,4 % (Item 7.7)
T02	Die MitarbeiterInnen des Zentrums sind kompetent.	94,1 %	organisatorisch/ Item 7.2.: 94,2 % method.-didakt./ Item 7.4.: 90,0 %
T03	Die MitarbeiterInnen des Zentrums sind offen für individuelle Wünsche und Anliegen.	94,4 %	94,8 % (Item 7.5)
T05	Im Zentrum weiß man wenig von der AHS/BHS.	27,1 %	24,6 % (Item 7.3)

In diesem Bereich stimmen die Werte der beiden Studien weitgehend überein. Den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Instituts allerdings wird nur mehr von 90 % der Befragten Kompetenz im methodisch-didaktischen Bereich zugestanden, doch wird die Distanz der Universität zum Schulalltag an AHS und BHS in der IS-Studie 2001 geringer als in der ZSP-Studie 1991 eingeschätzt.

9.5.3. ZUSAMMENFASSUNG

Die Zusammenarbeit zwischen Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern und dem Institut für die schulpraktische Ausbildung wird durchwegs sehr positiv gesehen. Notwendige und hilfreiche Informationen werden offenbar seitens des Instituts in verständlicher Form – und bezüglich des Umfangs passend – vermittelt.

Zusätzliche Weiterbildungsangebote des Instituts für die schulpraktische Ausbildung werden als durchaus ausreichend bezeichnet.

Als schwächster Punkt wird das mangelnde Wissen der Institutsmitarbeiter und Institutsmitarbeiterinnen um die Schulrealität angesehen.

9.6. ERGÄNZENDE STELLUNGNAHMEN, ZUSAMMENFASSENDE ERLÄUTERUNGEN UND GESAMTEINSCHÄTZUNG

9.6.1. ERGEBNIS UND AUSWERTUNG DER IS-STUDIE 2001

Die Tätigkeit und Mitarbeit im Schulpraktikum ermöglicht es, aus einer gegebenen kritischen Distanz und mit deutlichem Praxisbezug die allgemeine pädagogische Ausbildung und das Schulpraktikum zu beurteilen. Die dafür grundlegende umfassende theoriegestützte Reflexionskompetenz bezüglich der Unterrichtstätigkeit sowohl auf der Ebene der Sekundarstufe als auch bezüglich des universitären Bereichs zu stärken ist ein wesentlicher Schwerpunkt in den Weiterbildungsangeboten des Instituts.

Bezüglich der allgemeinen pädagogischen Ausbildung wird vor allem eine inhaltliche Neugewichtung (Item 9.1: 73,7 % Zustimmung) und eine damit verbundene quantitative Ausweitung (Item 9.2: 67,1 % Zustimmung) gefordert.

	1	2	3	4	5	6
9.1 Die allgemeine pädagogische Ausbildung soll inhaltlich neue Schwerpunkte setzen.	16	28	12	10	5	5
9.2 Die allgemeine pädagogische Ausbildung soll im (Stunden-)Umfang deutlich ausgeweitet werden.	19	16	16	11	4	10

Das Schulpraktikum wird bezüglich der Qualität deutlich höher, d. h. zielführender, eingeschätzt, nur 55,3 % der Befragten (Item 9.3) erachten eine inhaltliche Neustrukturierung als notwendig, allerdings erachten 78,3 % (Item 9.4) eine Ausweitung bezüglich des Stundenumfangs als notwendig.

	1	2	3	4	5	6
9.3 Die schulpraktische Ausbildung der Studierenden sollte inhaltlich/qualitativ neu gestaltet werden.	12	12	18	16	12	6
9.4 Die schulpraktische Ausbildung sollte im Umfang erweitert werden.	30	15	13	6	9	3

Bereits in Abschnitt 6, Item 6.19 wurde dieser Aspekt erhoben, 61,3 % der Befragten schätzen das Schulpraktikum als nicht ausreichend ein.

	1	2	3	4	5	6
6.19 Die schulpraktische Ausbildung der Studierenden ist ausreichend.	2	8	19	17	17	12

Dieser Wert korrespondiert mit Item 9.4 (Frage der Erweiterung des Umfangs).

9.6.2. ERGÄNZENDE STELLUNGNAHMEN (NACH ABSCHNITT 9)

In Ergänzung zu den Items 9.1 bis 9.4 – Gesamteinschätzung der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und der schulpraktischen Ausbildung – wurde im Fragebogen darum gebeten, mögliche neue Schwerpunkte anzugeben.

Diese Möglichkeit wurde genutzt, der Umfang der Beiträge erreicht aber im Durchschnitt bei weitem nicht den der Studierenden.

Die Beiträge beziehen sich überwiegend auf die inhaltliche Neustrukturierung bzw. auf neue Schwerpunkte der allgemeinen pädagogischen Ausbildung.

Folgende Bereiche sind nach Ansicht der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer auf jeden Fall zu berücksichtigen, es ist kein deutlich herausgearbeiteter Schwerpunkt zu erkennen:

- Psychologische Grundkenntnisse – zB Entwicklungspsychologie, Kommunikationspsychologie (B11, B31, B37),
- soziologische Grundkenntnisse (B11, B37),
- persönlichkeitsbildende Bereiche – Fragen des beruflichen Selbstverständnisses (B31, B35),
- Aspekte der neuen Lernkultur – reformpädagogische Ansätze (B35, B37),
- Bezug zur konkreten Schulrealität (B19, B21),
- allgemein Didaktisches/Methodisches (B27, B31),
- Mediendidaktik (B27, B31),
- Qualitätsentwicklung in Schulen, Organisationsentwicklung (B37),
- Fragen der Integration (B11).

Beispielhaft sind zu diesen Aspekten folgende Wortmeldungen:

- „Es fehlen deutliche Kenntnisse über Pubertätsprobleme, über sozial verarmte Kinder, über die Eingliederung fremder Nationalitäten, über den Umgang mit „Aufbewahrungsfällen“ (Kinder von 8.00 bis 17.00 in der Schule), von vielsprachig aufwachsenden Kindern.“ (B11)
- „Viel mehr Kontakt mit der konkreten Schulrealität!“ (B19)
- „Schwerpunkt sollte die konkrete Situation im Unterricht sein. Die Studenten kommen oft mit idealistischen Wunschvorstellungen und unrealistischen Erwartungen (... alle Schüler sind interessiert, aufmerksam und motiviert und warten nur darauf, mit Wissen gefüttert zu werden.“ – so ist es leider nicht!).“ (B21)
- „Neue Medien, Sozialformen, Lehr- und Lernziele.“ (B27)

- „Kommunikationspsychologie, – Selbsterfahrung, – Rhetorik, – Didaktik der neuen Medien.“ (B31)
- „Offene Unterrichtsformen, Qualitätsentwicklung in Schulen, Visionen: wie soll Schule 2000 aussehen? Qualifikationen: Welche brauchen wir heute? Welche sollen vermittelt werden? Ausbilden: wozu? (→ Verkürzen des ‚Hinterherhinkens‘ von Schule möglich!), Neudefinition der LehrerInnen-Rolle.“ (B35)
- „Offenes Lernen, Montessoripädagogik, Betreuung verhaltensauffälliger SchülerInnen.“ (B37)

Inhaltliche Aspekte werden auch in der den Fragebogen abschließenden offenen Frage nach Item 10.2 angesprochen. Der Wandel des Berufsprofils und der dafür notwendigen Grundkompetenzen wird hier besonders herausgearbeitet:

„Die Konfrontation mit Schülern kann nicht wichtig genug genommen werden – wir sind heute hauptsächlich Erzieher, Sozialisationshelfer, Aufbewahrungsstätte, oft de facto Elternersatz u. v. m. – die Studenten haben außer der reinen Lehre keine Ahnung vom tatsächlichen Berufsbild. – Bitte geben Sie ihnen die Chance, sich vor dem Berufsantritt dieses Wissen vor Ort anzueignen oder zumindestens Eindrücke zu haben. Die zeitliche Gewichtung lässt derzeit bloß das Gefühl aufkommen, dass man ‚die 15 Stunden schon irgendwie unterbringt und absolviert‘ – das ist der falsche Ansatz: im Schulpraktikum sollten sie schon merken können, ob sie das auch wirklich (ein Leben?) lang tun wollen! Und das erfordert ein längeres Schulpraktikum!!!“ (B11)

Die Ausweitung des Stundenumfangs des Schulpraktikums wurde im Rahmen der offenen Frage zu Bereich 9 überraschenderweise nur selten konkret angesprochen, einerseits ablehnend („Überlastung der Studierenden!“ B41), überwiegend aber doch zustimmend wie in Fragebogen B11 und B19:

- „Es sollten mehr als drei Stunden unterrichtet werden müssen, mindestens sechs Stunden wäre gut → sehen jede Klasse mindestens zweimal (Unterrichtssequenzen!), Hospitationen auf etwa 12 bis 14 Stunden Minimum anheben → (das würde natürlich eine höhere Bezahlung erfordern!) Die Studenten gehören mehr in die Schule und viel mehr an die Front [sic!].“ (B11)
- „Viel mehr Kontakt mit der konkreten Schulrealität, öfter hospitieren bzw. selbst unterrichten, mehr Stundenkonzepte gemeinsam mit Betreuungslehrern erarbeiten. Probleme sehe ich in dieser Hinsicht, was die zur Verfügung stehende Zeit (sowohl der Studenten als auch der Betreuungslehrer) anbelangt.“ (B19)

Weitere Beiträge dazu finden sich nach Item 10.2: Die Sinnhaftigkeit bzw. Notwendigkeit einer Ausweitung des Umfangs des Schulpraktikums, von mehreren selbst gestalteten und selbst gehaltenen Unterrichtseinheiten – im alten

Studienplan sind zwei bis vier Stunden vorgesehen – wird an dieser Stelle mehrfach herausgestrichen (B25, B49, B75).

- *„Weniger Hospitationsstunden, mehr Eigenunterricht!! Die Studierenden würden ungleich mehr profitieren!“ (B25)*
- *„Ich fände es sinnvoll, wenn die Studierenden vom Gesetz her mehr als zwei Stunden halten sollten. Fr. (...) hat das ohnehin getan, aber prinzipiell!“ (B49)*
- *„Die praktische Ausbildung an den Schulen sollte meiner Meinung nach noch wesentlich erweitert werden. Außerdem sollte sie in einem sehr frühen Semester beginnen, damit die Studenten eventuell ihre Berufswahl überdenken können.“ (B75)*

Grundlegende Fragen wie die der fachwissenschaftlichen Ausbildung („[Die] fremdsprachliche Kompetenz der Spanischstudenten ist oft unzureichend für [die] Unterrichtstätigkeit!“ [B19]), die der Organisationsform („Kleinere Veranstaltungen, weniger Studenten [...]“ [B64]) oder die der Beurteilung der Übungsphase („Es bestürzt mich immer wieder, offensichtlich unfähigen und plump arbeitsunwilligen, in der Folge erfolglosen StudentInnen bloß auf die Anwesenheit und die Vorlage des Berichtes hin ein Zeugnis ausstellen zu müssen [...]“ [B11]) werden in der offenen Frage zu Abschnitt 9 nur kurz angerissen, weisen aber dennoch auf die in vieler Hinsicht ungelöste Problematik in diesen Bereichen hin.

9.6.3. VERGLEICH DER ZSP-STUDIE 1991 MIT DER IS-STUDIE 2001

In der ZSP-Studie 1991 fehlt gegenüber der IS-Studie 2001 auf Grund der unterschiedlichen Ausgangsposition – 1991 wurde die damals erst vor kurzem neugestaltete allgemeine pädagogische Ausbildung bzw. das neu organisierte Schulpraktikum im Besonderen evaluiert – eine konkret mit Abschnitt 9 der IS-Studie 2001 übereinstimmende Fragestellung.

In Abschnitt VI der ZSP-Studie 1991 finden sich aber dennoch ansatzweise vergleichbare Items:

	ZSP-Studie 1991 Abschnitt VI: Gesamteinschätzung der pädagogischen Ausbildung der Lehramtskandidaten	ZSP-Studie 1991 „stimmt“, Angaben in Prozent	IS-Studie 2001 Zustimmung: Kat. 1 bis 3 (Ang. i. Proz.)
U06	Die (gesamte) pädagogische Ausbildung ist meiner Meinung nach für die Studierenden reformbedürftig.	35,9 %	73,7 % (Item 9.1)
V03	Die allgemeine Pädagogik soll verstärkt werden.	73,0 %	67,1 % (Item 9.2)
V05	Die Schulpraxis soll einen höheren Stellenwert bekommen.	84,1 %	Item 9.3, inhaltlich: 55,3 % Item 9.4, quantitativ: 76,3 %

Der Gesamtbereich der Pädagogik wird 2001 als sehr reformbedürftig eingestuft, wobei die Forderung nach einer quantitativen Veränderung („...soll im Stundenumfang ausgeweitet werden ... „) andererseits weniger deutlich als 1991 artikuliert wird. Die Einschätzung der Schulpraxis im inhaltlichen Bereich fällt in der IS-Studie 2001 deutlich günstiger aus, der Umfang sollte erhöht werden.

Die allgemeine pädagogische Ausbildung wird ebenfalls als unzureichend, aber doch günstiger als 1991 eingeschätzt.

9.6.4. ZUSAMMENFASSUNG

Seitens der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer wird vor allem eine inhaltliche Neugewichtung und eine damit verbundene quantitative Ausweitung der allgemeinen pädagogischen Ausbildung als notwendig angesehen, wobei deutlich die verstärkte Berücksichtigung allgemein didaktischer Aspekte (u. a. Mediendidaktik, Medienpädagogik) und auch die Einbeziehung des erweiterten pädagogischen Feldes (Psychologie, Soziologie, Fragen der schulischen Organisationsentwicklung) angeregt wird. Auffällig ist, dass gegenüber 1991 dieser Bereich deutlich kritischer bzw. schlechter beurteilt wird.

Positiver wird das Schulpraktikum bezüglich des gegebenen Stellenwertes innerhalb des Curriculums eingeschätzt, aber auch hier wird eine inhaltliche Neustrukturierung und eine Erhöhung des zeitlichen Umfangs als notwendig angesehen, dazu zählt vor allem die Ausweitung der Zahl der selbst gestalteten Unterrichtseinheiten.

9.7. DIE DISTRIBUTION DER ANTEILE DER FACHDIDAKTIK, DER FACHWISSENSCHAFT, DER HUMANWISSENSCHAFTLICHEN FÄCHER UND DER SCHULPRAKTISCHEN AUSBILDUNG AM GESAMTSTUDIUM

9.7.1. ERGEBNIS UND AUSWERTUNG DER IS-STUDIE 2001

Parallel zur ZSP-Studie 1991 und zu weiteren ähnlich konzipierten Untersuchungen (zB Hager 1994) wurde abschließend die Einschätzung der einzelnen Studienbereiche des Lehramtsstudiums entsprechend der derzeitigen Situation und die seitens der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer vorgeschlagene Verteilung der einzelnen Anteile – jeweils in Prozentangaben – erfragt:

Für diesen Bereich liegen jeweils 68 bis 70 Nennungen (Einschätzungen der derzeitigen Verteilung) bzw. 69 bis 71 Nennungen (zukünftige Verteilung) von insgesamt 78 Fragebögen vor.

Die Fragestellung (Item 10.1) lautete folgendermaßen:

Wie schätzen Sie die Bedeutung der folgenden Bereiche im Rahmen des universitären Lehramtsstudiums jetzt – d. h. dem i. A. noch gültigen Studienplan entsprechend – ein?

(Angaben in

Fachdidaktik %

Fachwissenschaft %

Humanwissenschaft (Erziehungswissenschaft und Psychologie) %

Schulpraktische Ausbildung %

(Gesamt 100 %)

Zusammengefasst ergibt sich bezüglich des Ist-Zustandes folgendes Ergebnis:

<i>Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer</i>		<i>Fachwissen- schaft (Ist)</i>	<i>Fach- didaktik (Ist)</i>	<i>Human- wissen- schaft (Ist)</i>	<i>Schul- praktikum (Ist)</i>
<i>Nennungen</i>	Gültig	69	69	68	70
<i>Mittelwert (in Prozent)</i>		67,891	12,935	11,162	8,271
<i>Median (Prozent)</i>		70	10	10	5
<i>Standardabweichung</i>		16,188	7,530	8,955	5,286
<i>Varianz</i>		262,036	56,705	80,197	27,940
<i>Spannweite (in Prozent)</i>		80,0	270	68,0	23,0
<i>Minimum (in Prozent)</i>		10,0	3,0	2,0	2,0
<i>Maximum (in Prozent)</i>		90,0	30,0	70,0	25,0

Bezüglich des Ist-Zustandes ist auffällig, dass der Anteil der humanwissenschaftlichen Fächer und des Schulpraktikums deutlich höher eingeschätzt wird als es der tatsächlichen Situation entspricht.

Im Studienjahr 2000/2001 beträgt der Anteil der allgemein-pädagogischen Fächer bzw. des Schulpraktikums innerhalb des alten Studienplans am Gesamtstudium – jeweils auch abhängig von der gewählten Studienrichtung – ca. 4,5 % bis 6 % (humanwissenschaftlicher Bereich) bzw. 3,6 % bis 5 % (Schulpraktikum).

Die einem Studienbereich zugestandene Bedeutung ist auch an der stundenmäßigen Berücksichtigung am Gesamtstudium abzulesen. Die Frage, wie groß der Anteil der allgemeinen pädagogischen Ausbildung bzw. der schulpraktischen Ausbildung am Gesamtstudium im Rahmen eines künftigen Studienplans sein soll, wurde daher in der IS-Studie 2001 ebenfalls gestellt.

Die Fragestellung bezogen auf einen zukünftigen Studienplan lautete:

Wie sollten Ihrer Ansicht nach in einer möglichst guten universitären Ausbildung bzw. Berufsvorbildung der Lehramtsstudierenden diese Bereiche in Zukunft gewichtet sein?

(Angaben in Prozent)

Fachdidaktik %
 Fachwissenschaft %
 Humanwissenschaft (Erziehungswissenschaft und Psychologie) %
 Schulpraktische Ausbildung %
 (Gesamt 100 %)

Zusammenfassend ergibt sich bezüglich des Soll-Zustandes folgendes Ergebnis:

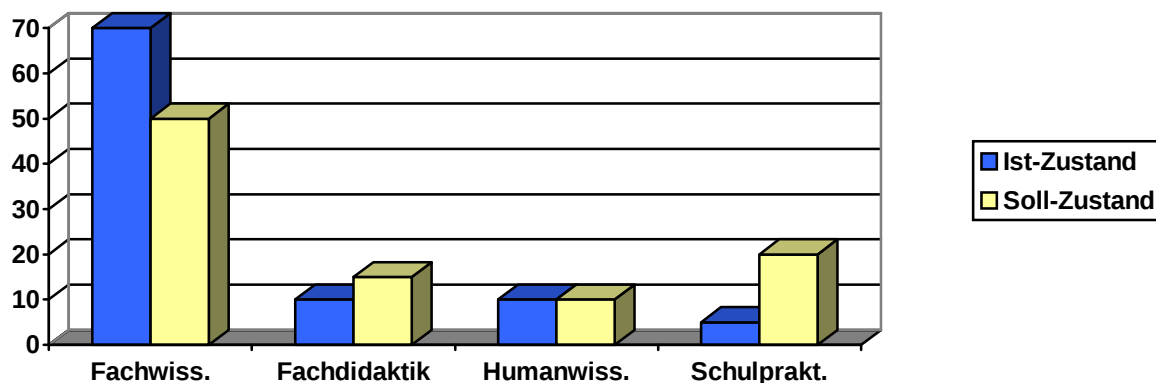
Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer		Fachwissen- schaft (Soll)	Fach- didaktik (Soll)	Human- wissen- schaft (Soll)	Schul- praktikum (Soll)
Nennungen	Gültig	71	71	69	71
Mittelwert (in Prozent)		53,380	17,317	12,225	17,704
Median (Prozent)		50	15	10	20
Standardabweichung		16,208	7,850	5,498	9,056
Varianz		262,696	61,630	30,232	82,011
Spannweite (in Prozent)		70,0	35,0	26,0	45,0
Minimum (in Prozent)		10,0	5,0	4,0	5,0
Maximum (in Prozent)		80,0	40,0	30,0	50,0

Abgesehen von einigen offensichtlich irrtümlich angegebenen Extremwerten (zB Fachwissenschaft/Minimum) bewegen sich die Werte überwiegend innerhalb eines relativ begrenzten Spektrums und werden durch verbale Ergänzungen bestätigt. In der Gegenüberstellung der erfragten Bereiche wird dies besonders deutlich (Angabe des Mittelwertes und des Medians, jeweils in Prozent; auf Grund von unexakten Angaben in den Fragebögen ergibt die Summe der Mittelwerte nicht genau 100 Prozent):

Betreuungs- lehrerinnen /-lehrer	Fach- wissenschaft	Fach- didaktik	Human- wissenschaften	Schul- praktikum
Einschätzung der derzeitigen Gewichtung (WS 2000/01)	67,89 % Median: 70	14,38 % Median: 10	11,0 % Median: 10	8,271 % Median: 5
Vorschlag für die zukünftige Gewichtung	53,38 % Median: 50	17,32 % Median: 15	13,289 % Median: 10	17,704 % Median: 20

IS-Studie 2001 – Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer:

Einschätzung des Umfangs der einzelnen Teilbereiche des Lehramtsstudiums
entsprechend dem jeweiligen Median,
Gegenüberstellung Ist-Zustand – Soll-Zustand:



Einer deutlichen Reduktion der fachwissenschaftlichen Studienanteile steht die Vervielfachung des Anteils der schulpraktischen Bereiche – bezogen auf den Mittelwert ist dies eine Verdoppelung, auf den Median bezogen eine Vervielfachung! –, die deutliche Verstärkung der Fachdidaktik und – obwohl der Median mit dem Wert 10 gleich bleibt – eine am Mittelwert erkennbare geringfügige Verstärkung der humanwissenschaftlichen Fächer gegenüber.

Daraus ergibt sich eine klare Neugewichtung der einzelnen Studienbereiche: die verstärkte Berücksichtigung des Schulpraktikums und der fachdidaktischen Lehrveranstaltungen und eine entsprechende Reduzierung des fachwissenschaftlichen Bereichs bei ungefährrer Gleichgewichtung der allgemeinen pädagogischen Ausbildung.

9.7.2. VERGLEICH DER ZSP-STUDIE 1991 MIT DER IS-STUDIE 2001

In der ZSP-Studie 1991 wurde im Fragebogen für die Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer die prozentuelle Verteilung des Stundenausmaßes der einzelnen Studienbereiche bezüglich einer „optimalen Ausbildung zum Lehrer“ (Oswald 1995b, S. 66) erfragt.

In der Auswertung der ZSP-Studie 1991 (vgl. Oswald 1995b, S. 72) sind nur die Prozentanteile zu ersehen, nicht aber der jeweilige Median.

	ZSP-Studie 1991 Abschnitt VI: Gesamteinschätzung der pädagogischen Ausbildung der Lehramtskandidaten: Einschätzung des Soll-Zustandes im Rahmen der Ausbildung der Lehramtskandidaten	ZSP-Studie 1991 „stimmt“, Angaben in Prozent	IS-Studie 2001 <i>Zustimmung: Kat. 1 bis 3 (Ang. i. Proz.)</i>
V14	Fachwissenschaft	48,70 %	53,38 % <i>Median: 50</i>
V15	Fachdidaktik	19,35 %	17,32 % <i>Median: 15</i>
V16	Allgemeine Pädagogik – Humanwissenschaften	13,83 %	13,29 % <i>Median: 10</i>
V17	Schulpraktische Ausbildung	19,49 %	17,71 % <i>Median: 20</i>

Gegenüber der ZSP-Studie 1991 ist auffällig, dass sich in der IS-Studie 2001 die Einschätzung der Bedeutung der fachwissenschaftlichen Studienanteile für eine „möglichst gute“ universitäre Ausbildung der Lehramtsstudierenden deutlich um ca. 4,6 % erhöht hat, der fachdidaktische Anteil 2001 um ca. 2 % geringer eingestuft wird, während die pädagogischen bzw. schulpraktischen Bereiche in der Einschätzung eher geringfügig – im Sinne einer Reduktion – von der ZSP-Studie 1991 abweichen.

9.7.3. ZUSAMMENFASSUNG

In der Gegenüberstellung der ZSP-Studie 1991 und der IS-Studie 2001 sind folgende Tendenzen deutlich zu erkennen:

- Verstärkter Bezug zur konkreten Schulsituation und umfassende Ermöglichung konkreter Schulerfahrung, ergänzt durch entsprechende reflexionsorientierte Begleitveranstaltungen,
- Intensivierung der fachdidaktischen Lehrveranstaltungen und
- konkrete Orientierung der humanwissenschaftlichen Fächer am Berufsbild bzw. Anforderungsprofil „Lehrerin/Lehrer“.
- Der fachwissenschaftliche Studienanteil wird in der IS-Studie 2001 trotz einer deutlichen Reduktion gegenüber dem im WS 2000/01 gegebenen Stundenausmaß höher angesetzt als in der ZSP-Studie 1991.

9.8. ERGÄNZENDE UND ZUSAMMENFASSENDE ERLÄUTERUNGEN (NACH ITEM 10.2)

Innerhalb des Fragebogens waren zwei Bereiche durch eine offene Fragestellung ergänzt, nach Abschnitt 9 wurden mögliche neue Schwerpunkte bzw. grundsätzlich notwendige Bereiche einer zukünftigen allgemeinen pädagogischen Ausbildung für Lehramtsstudierende erfragt, nach Abschnitt 10 war mit dem Hinweis „*Was mir noch wichtig ist, zu ergänzen:*“ die Möglichkeit einer umfassenden Stellungnahme gegeben.

Bei den übrigen Items des Fragebogens finden sich zwar vereinzelt kurze verbale Zusätze, die aber im Gesamten gesehen eher kommentierend-anekdotischen Charakter besitzen und auf Grundsätzliches kaum näher eingehen.

Die Möglichkeit zur umfassenden Stellungnahme nach Abschnitt 10 wurde dagegen in 31 Fragebögen intensiv genutzt, wobei der Umfang der Zusätze von wenigen Zeilen bis zu einer dicht beschriebenen Seite reicht.

Entsprechend der offenen und abschließenden Fragestellung sind die Themen überaus breit gefächert, lassen sich aber dennoch in konkreten Schwerpunkten zusammenfassen:

- Fragen des (universitären) Curriculums (allgemeine pädagogische Ausbildung, Schulpraktikum, Methodisch-Didaktisches, Fachwissenschaftliches),
- der Bereich der Zusammenarbeit der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer mit dem Institut für die schulpraktische Ausbildung,
- Stellungnahmen zur persönlichen Befindlichkeit bzw. über den engeren Fragenbereich hinausgehende Aspekte,
- Grundsätzliches zum Fragebogen und zur Erhebung.

Wesentliche Beiträge wurden bereits bei den jeweiligen konkreten Abschnitten im größeren Zusammenhang behandelt.

Bei den grundsätzlichen Stellungnahmen zum Schulpraktikum überwiegen deutlich positive Reaktionen auf den im Wintersemester 2000/2001 gegebenen alten Studienplan, zB:

„Die Schulpraktikantinnen empfinden die schulpraktische Ausbildung als große Bereicherung. Es ist jener Teil des Studiums, der sie am meisten motiviert. Bitte mehr Mut zur PRAXIS!“ (B1)

Gleichzeitig wird die Problematik der unterschiedlichen Herausforderungen an den Lehrberuf – und die Notwendigkeit, sich damit umfassend auseinander zu setzen – klar herausgearbeitet (zB B11).

Die Sinnhaftigkeit bzw. Notwendigkeit einer Ausweitung des Umfangs des Schulpraktikums, dazu zählen vor allem mehrere selbst gestaltete und selbst gehaltene Unterrichtseinheiten, wird mehrfach herausgestrichen (B25, B49, B75). Im alten Studienplan sind nur zwei bis vier Stunden vorgesehen. Auf diesen Aspekt wurde bereits im größeren Zusammenhang in Kapitel 9.1.6.2. eingegangen.

Die Frage der zeitlichen Situierung des Schulpraktikums innerhalb des Studienplans wird in mehreren Beiträgen angesprochen, durchwegs wird eine frühzeitige Konfrontation der Studierenden mit der konkreten Schulrealität als erstrebenswert angesehen (B18, B27, B42, B74, B75):

- *„Wichtig scheint es mir, dass Studierende bereits im ersten Studienabschnitt (2. Studienjahr) in die Schule kommen!“ (B27)*
- *„Studenten sollten möglichst früh mit konkreten Unterrichtssituationen konfrontiert werden – längere Zeit –, wenn man Kinder eigentlich nicht mag, sollte man nicht LehrerIn werden! (Liebe zum Fach ist zu wenig!)“ (B42)*
- *„Die praktische Ausbildung an den Schulen sollte meiner Meinung nach (...) in einem sehr frühen Semester beginnen, damit die Studenten eventuell ihre Berufswahl überdenken können.“ (B75)*

Etliche Beiträge setzen sich kritisch mit dem Fragebogen an sich bzw. mit den zeitlichen Vorgaben (B13, B18, B19, B51) auseinander. Die durch die Fragestellung bzw. Beantwortung notwendige Verkürzung bzw. Vereinfachung wird als überaus schwierig angesehen (B41, B55, B69, B77), jeweils ein Beitrag setzt sich mit der sprachlichen Gestaltung (B21) bzw. mit dem Umfang auseinander:

- o *„Bitte entweder „Schülerinnen und Schüler“ oder „Schüler“ als Oberbegriff, der beide Geschlechter beinhaltet. „SchülerInnen“ ist ein modischer Unfug und außerdem ein Rechtschreibfehler! Haben wir das wirklich nötig?!“ (B21)*
- o *„Er [d.i. der Fragebogen, d. Verf.] ist einfach zu umfangreich zum lustvollen Ausfüllen!“ (B56)*

10. GEGENÜBERSTELLUNG DER ERGEBNISSE, ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNG

10.1. EINLEITUNG

„Schule ist nicht wirkungslos, nicht nur ein Ort, an dem man seine Wartezeit auf gesellschaftliche Funktionen absitzt, sie tauscht nicht nur ein hidden curriculum gegen ein anderes aus ... Sie ist das Produkt von Kooperation, pädagogischem common sense, Phantasie, Hingabe...“ (Hartmut von Hentig, zitiert nach Oswald 1992, S. 6).

Diese auf die Schule bezogene Feststellung gilt ebenso für den Raum der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Qualität ist in hohem Maße abhängig von der Kooperation und Kommunikation aller Beteiligten, von der Offenheit für neue Wege und von der Förderung ungewöhnlicher Vorhaben – aber auch davon, welche Gewichtung und Bedeutung die universitäre Lehrerbildung innerhalb der gesamten Universität inne hat bzw. wie sehr diese Bedeutung seitens der entsprechenden Kollegialorgane und Gremien in den jeweiligen Beschlüssen berücksichtigt wird.

Im Sinne dieser Frage nach der Kooperation der Studierenden mit den im universitären Bereich im engeren Sinne Verantwortlichen und zugleich mit den die Brücke zur Schulrealität bildenden Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern kann der Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Samples – Studierende und Betreuungslehrerinnen bzw. Betreuungslehrer – innerhalb der IS-Studie 2001 in der differenzierten Sicht und in der Übereinstimmung auf mögliche inhaltliche und auch strukturelle Modifikationen Aufschluss geben. Allerdings wird hier einerseits der auch bei Wottawa&Thierau (vgl. Wottawa&Thierau 1998) aufgezeigte eingegrenzte Aspekt einer derartigen Evaluation als „Mängelerhebung“ deutlich, andererseits ermöglichen es die offenen Fragenbereiche doch in überraschend hohem Ausmaß, konstruktive und zielgerichtete Modifikationshinweise zu erheben und auch in die Auswertung aufzunehmen.

In diesem Kapitel werden die wesentlichen Aussagen und Wertungen der einzelnen Gruppen – d. s. Studierende und Betreuungslehrerinnen bzw. Betreuungs-

lehrer – zur allgemeinen pädagogischen Ausbildung und zur schulpraktischen Ausbildung einander gegenübergestellt. Um inhaltliche Wiederholungen weitgehend zu vermeiden, wird der Schwerpunkt auf grundsätzliche Themen gelegt. Detaillierte Angaben zu den einzelnen Aspekten bzw. Items, vor allem die genaue Einstufung der einzelnen Fragen, finden sich in den entsprechenden Abschnitten der vorangehenden Kapitel 8 und 9.

Grundsätzlich persönliche Bereiche bzw. wertende Haltungen – dazu zählen zB Aspekte der Berufsmotivation und der Berufsentscheidung, die in Kapitel 7 „Demografische Daten – Aspekte der persönlichen Befindlichkeit“ bereits ausführlich dargestellt wurden – werden hier nur im unbedingt notwendigen Ausmaß nochmals angesprochen.

10.2. DIE ALLGEMEINE PÄDAGOGISCHE AUSBILDUNG

Im Vergleich der Ergebnisse der beiden befragten Samples wird in wesentlichen Bereichen weitgehende Übereinstimmung deutlich. Grundlegende Kritikpunkte seitens der Studierenden bezüglich der allgemeinen pädagogischen Ausbildung sind

- Großveranstaltungen,
- mangelnde inhaltliche Koordination,
- Praxisferne und
- veraltete Lehrinhalte.

Dementsprechend werden die Lehrveranstaltungen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung insgesamt als unzureichend hinsichtlich der Vorbereitung auf die Übungsphase (ST Item 5.1.8: Median 5) empfunden – im Gegensatz zu Lehrveranstaltungen aus dem Bereich Fachdidaktik bzw. Fachwissenschaft (ST Item 5.1.9: Median 2 und Item 5.1.10: Median 3).

Mit dieser Einschätzung korrespondiert die Einschätzung der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer, die die Studierenden in ihrer persönlichen pädagogischen Haltung durchwegs positiv sehen, sie aber auch auf die pädagogischen Anforderungen des Unterrichts nur mangelhaft vorbereitet einschätzen (BL Item 2.3: Median 4), ohne dass in den zusätzlichen Ergänzungen diese Anforderungen

näher konkretisiert werden. Betont wird seitens der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer, dass den Studierenden in der Unterrichtsdurchführung Aspekte des sozialen Lernens durchaus wichtig sind (BL Item 2.7: Median 2).

Daraus ergibt sich im Gesamten gesehen die übereinstimmende Folgerung, dass die allgemeine pädagogische Ausbildung

- vor allem inhaltlich neue Schwerpunkte setzen muss (ST Items 3.1.27 und 6.2.2; BL Item 9.1 – bei beiden Gruppen Median 2; vgl. dazu auch Abschnitt 9.1.6.2) und
- der Stundenumfang ausgeweitet werden soll (ST Items 3.1.29 und 6.2.1; BL Item 9.2 – bei beiden Gruppen Median 3).

Im Inhaltlichen (vgl. dazu die Abschnitte 8.2.2.2. und 9.1.6.2.) wird eine fundierte theorieorientierte pädagogisch-didaktische und psychologische Berufsvorbildung in konkreter Verknüpfung mit (auch frühzeitigen) intensiv geplanten und gestalteten Praxisphasen vorgeschlagen.

Mit Bezug zum pädagogisch orientierten Bereich werden Fragen der gesellschafts- und bildungspolitischen Verantwortung und der Wertordnung innerhalb des gelebten sozioökonomischen Systems, Möglichkeiten und Grenzen einer neuen Lernkultur bzw. reformpädagogische Ansätze, die Problematisierung der Genderfrage und vor allem die Verbindung erziehungswissenschaftlicher Denkansätze mit der konkreten Schul- bzw. Unterrichtssituation im Sinne einer theoriegestützten, möglichst umfassenden praxisbezogenen Reflexionskompetenz betont.

Psychologische Grundkenntnisse im Bereich der Entwicklungspsychologie, der Lernpsychologie und der Kommunikationspsychologie – einschließlich entsprechender soziologischer Kenntnisse –, grundlegende Aspekte der Mediendidaktik und Fragen der Qualitätsentwicklung bzw. Qualitätssicherung sollten nach Ansicht der Befragten konkreter und intensiver als offenbar bisher in den Lehrveranstaltungen thematisiert werden.

Deutlich betont wird die Bedeutung persönlichkeitsbildender Lehrveranstaltungen und die Forderung, in den Lehramtsstudien persönlichkeitsdiagnostisches Inventar gezielt einzusetzen, um es den Studierenden zu ermöglichen, sich selbst näher kennen zu lernen und die Berufsentscheidung bewusst zu überdenken, eventuell

auch neu zu treffen (vgl. Neuweg 2002). Mehrmals wird angesprochen, ob nicht eine frühzeitige Einschätzung der Persönlichkeitsstrukturen in Hinsicht auf die künftigen beruflichen Anforderungen für die Überprüfung und möglicherweise Neuorientierung der Berufsentscheidung für oder gegen das pädagogische Arbeitsfeld hilfreich, ja sogar notwendig ist. Nicht jede Persönlichkeitsstruktur entspricht bestimmten pädagogischen oder didaktischen Instrumenten (vgl. Neuweg 2002, S. 1; vgl. Hackl 2001).

Im Rahmen der textorientierten Beiträge bzw. Ergänzungen ist die grundsätzliche Paradigmenvielfalt bemerkenswert. Es werden sowohl das Persönlichkeitsparadigma – „Was jemand als Lehrer kann oder weniger gut kann, ist auch Funktion seiner Persönlichkeit und damit auch Ausdruck einer Reihe von Persönlichkeitsmerkmalen (...)“ (Neuweg 2002, S. 1) – als auch das Prozess-Produkt-Paradigma – Lehrer und Lehrerinnen können „sich empirisch als wirksam identifizierte Verhaltensweisen so aneignen, wie sich ein Handwerker den Umgang mit dem Werkzeug aneignet.“ (Neuweg 2002, S. 1) – und das Expertenparadigma – Jeder kann „lernen, expertenhaft zu handeln, wenn Erfahrung nur hinreichend lange währt und entsprechend strukturiert ist.“ (Neuweg 2002, S. 1) – angesprochen.

Wenn aber auch innerhalb der Antworten im offenen Fragenbereich das Persönlichkeitsparadigma im Gegensatz zur gegebenen Situation in der Unterrichtsforschung hohen Stellenwert gegenüber dem Prozess-Produkt-Paradigma und dem Experten-Paradigma einnimmt, so wird doch der intensiv geforderte Praxisbezug sehr eng mit dem Prozess-Produkt-Paradigma verbunden und Praxis im Sinne einer „Lehre“ als zielführend angesehen – öfters auch auf Grund entsprechender Informationen aus der zweiten Berufsvor- bzw. -ausbildungsphase, dem Unterrichtspraktikum.

In Zusammenhang mit den bisher genannten Bereichen steht die öfters angeschnittene Frage der didaktischen Kompetenz. Diese wiederum ist nicht zu trennen von der, wie zukünftige Lehrer und Lehrerinnen sich Fachwissen – in welcher Hinsicht auch immer – aneignen. „Man kann die Lernprozesse anderer nur dann wirkungsvoll managen, wenn man selbst qualitätsvoll lernt. (...) Es geht hier zum Beispiel um die Frage, ob die Wissensaneignung so erfolgt, dass tiefes Verstehen

erreicht wird, ein Verstehen, das bei jemandem, der Wissen weiter vermitteln muss, tiefer sein muss als beim bloßen Fachmann.“ (Neuweg 2002, S. 2) Diesem differenztheoretischen Ansatz entsprechend formulieren Ernst Cloer et al.: „Ein Lehrer muss sein Fach nicht bloß können, er muss es auch in philosophisch-reflexiver Fachdistanzierung verstehen.“ (Cloer&Klika&Kunert 2000, S. 16) Die „unaufhebbare Differenz von Forschen und Lehren als Strukturdifferenz“ (Cloer & Klika & Kunert 2000, S. 16) erfordert hier eine grundsätzliche Neuorientierung bzw. Neustrukturierung der fachwissenschaftlich orientierten Ausbildungsinstitutionen.

Hans Georg Neuweg fasst diese Dichotomie – Forschen und Lehren – mit einer deutlichen Verschiebung der Akzente in der pointierten Formulierung zusammen, dass ein Lehrer mehr wissen muss als er sagen kann, und stellt die Frage, „ob wir in Zeiten des ständig steigenden Utilitätsdrucks auf die Universitäten überhaupt noch den Mut haben, dann und wann auch darauf hinzuweisen, dass es in sich wertvoll sein kann, mehr zu wissen, als zum Handeln nötig ist.“ (Neuweg 2002, S. 5)

Über den allgemein-didaktischen und über den fachwissenschaftlichen Bereich hinaus wird hier im Besonderen die Verantwortung der Fachdidaktik angesprochen: Wo und wie können angehende Lehrerinnen und Lehrer „pädagogisch überformtes Inhaltswissen aufbauen (...), das Aspekte der Lehr- und Lernbarkeit der Inhalte einschließt und einen Sensus für die Aneignungsschwierigkeiten, die ein Thema mit sich bringt, entwickeln hilft.“ (Neuweg 2002, S. 2) Grundsätzlich wird hier die Struktur universitärer Lehrveranstaltungen und hier vor allem die Prüfungskultur in allen Bereichen der universitären Berufsvorbildung für Lehrerinnen und Lehrer problematisiert. „Fachwissenschaftliches und allgemein-didaktisches Wissen [müssen] situativ und in kreativen Denkprozessen immer wieder aufs Neue zueinander finden.“ (Neuweg 2002, S. 2) Von den verantwortlichen Leiterinnen und Leitern der entsprechenden Lehrveranstaltungen ist eine entsprechend umfassende intellektuelle Doppel- bzw. Mehrfachsozialisation sowohl im jeweiligen Fachbereich als auch im pädagogischen, im didaktisch-methodischen und im fachdidaktischen Denken gefordert!

Eine effiziente thematisch-inhaltliche und formal deutlich praxisbezogene Gestaltung könnte – entsprechend den Vorschlägen der Befragten – vor allem auch durch eine intensivere Einbeziehung der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer in Lehrveranstaltungen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung erreicht werden (vgl. zB Textergänzung B70), zugleich kann dadurch berufsbegleitendes Lernen für die Absolventen der universitären Lehrerbildung im Sinne einer gegenseitigen Bereicherung ermöglicht werden.

10.3. DIE SCHULPRAKTISCHE AUSBILDUNG

In Zusammenhang mit der schulpraktischen Ausbildung wurde – neben der allgemeinen pädagogischen Ausbildung – im Besonderen die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung hinsichtlich der Relevanz für die einzelnen Phasen und hier wiederum insbesondere bezüglich der Übungsphase der schulpraktischen Ausbildung erfragt. Für den größeren Teil der Studierenden ist die Übungsphase die erste über Hospitationen hinausgehende konkrete Begegnung mit der Schulrealität, nur in einzelnen Unterrichtsfächern wird es den Studierenden im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung ermöglicht, selbstständig Unterrichtssequenzen oder Unterrichtseinheiten bereits im ersten Studienabschnitt zu gestalten.

10.3.1 DIE FACHWISSENSCHAFTLICHE KOMPETENZ DER STUDIERENDEN

Rund 60 % der Studierenden werden sich während der schulpraktischen Ausbildung keiner fachwissenschaftlichen Defizite „deutlich“ bewusst (ST Item 5.4.2: Median 4, Prozentanteil Kat. 4, 5 und 6: 59,8 %) – dies bedeutet aber auch, dass 40,2 % der Studierenden derartige Mängel in unterschiedlicher Intensität (Item 5.4.2 – Kat. 1 „Trifft sehr zu“: 16,5 %!) feststellten! Gleichzeitig wird der fachwissenschaftliche Bereich überwiegend nur als eher durchschnittlich „gelungene Vorbereitung für die konkrete Unterrichtstätigkeit“ gesehen. In Item 5.1.10 stimmen 69,1 % der Studierenden der Feststellung zu, dass „Lehrveranstaltungen im fachwissenschaftlichen Bereich eine gelungene Vorbereitung für (...) konkrete Unterrichtstätigkeit“ waren (ST Item 5.1.10: Median 3). Fachwissenschaft wird hier deutlich vom methodisch-didaktischen bzw. erziehungswissenschaftlichen und

psychologischen Bereich abgegrenzt und als überwiegend kognitiv orientiert und Inhalte reproduzierend definiert.

Dem entspricht insgesamt in etwa die Einschätzung seitens der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer, nämlich dass die fachwissenschaftliche Kompetenz und das „fachliche Interesse“ der Studierenden durchaus „gut“ (BL Item 4.1 bzw. Item 2.1: jeweils Median 2) eingestuft werden – eine (negative) Ausnahme bildet allerdings der Bereich der lebenden Fremdsprachen. Und auch seitens der Schülerinnen und Schüler wird diese Kompetenz als gut und die Schüler „begeistert“ angesehen (BL Item 2.5: Median 2 bzw. Item 2.4: Median 3). Mit der zugestanden Fachkompetenz korrespondiert auch die hohe Bedeutung der Vermittlung „fachwissenschaftlicher Inhalte“ für die Studierenden (BL Item 2.6: Median 2). Wie erwähnt wird die universitäre fachwissenschaftliche Vorbildung bzw. Ausbildung bezogen auf die konkreten schulischen Anforderungen – insbesondere in den lebenden Fremdsprachen – als mangelhaft eingestuft (BL Item 2.2: Median 4). Signifikant ist hier der deutliche Unterschied zwischen der hohen (fachwissenschaftlichen) Zertifikatsbewertung und einer als betont niedrig eingestuften (pädagogischen/fachdidaktischen/persönlichkeitsbezogenen) Berufspersformance (vgl. Cloer&Klika&Kunert 2000, S. 18). In pointierter Überspitzung sprechen Cloer et al. in diesem Zusammenhang – bezogen auf die Situation in Deutschland – von einer „vollständigen Tabuisierung eines Berufsfeldbezuges“ (Cloer&Klika&Kunert 2000, S. 18), eine Formulierung, die in dieser Schärfe für die universitäre Lehrerbildung in Österreich nicht bestätigt wird, wie eben mit besonderer Deutlichkeit auch aus der IS-Studie 2001 hervorgeht.

10.3.2. DIE (FACH-)DIDAKTISCH-METHODISCHE KOMPETENZ DER STUDIERENDEN

Den Studierenden werden während der schulpraktischen Ausbildung und im Besonderen während der Übungsphase nur zum kleineren Teil – d.s. 40,2 % – fachdidaktische Defizite deutlich bewusst. Insgesamt werden fachdidaktisch orientierte Lehrveranstaltungen von einer deutlichen Mehrzahl der Studierenden als gelungene Vorbereitung für das Schulpraktikum angesehen (ST Item 5.1.9: Median 2, 80,2 % Zustimmung).

Seitens der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer werden die Studierenden überwiegend als „methodisch sicher“ gesehen (BL Item 4.2: Median 3, Zustimmung 54,5 %), dem entsprechen die „gelungenen Konzepte für die konkrete Unterrichtsgestaltung“ (BL Item 3.3.: Median 2). Die Studierenden setzen in den Besprechungen hier auch den wesentlichen inhaltlichen Schwerpunkt (BL Item 3.1 und 5.8: in beiden Items Median 1). Die Selbstständigkeit der Studierenden im fachdidaktisch-methodischen Bereich wird durchaus hoch eingestuft (BL Item 3.5 und 3.6: jeweils Median 2) und in den Items BL 4.3 (Schülerzentrierung), BL 4.5 (Förderung der Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler) und BL 4.19 (flexibel reagierend, vgl. dazu BL 4.17) – jeweils Median 2 – bestätigt.

Die fachdidaktische Vorbildung wird überwiegend als entsprechend bzw. gut und als besonders relevant für die schulpraktischen Ausbildungsphasen eingestuft. Die Übungsphase wird als besondere Bereicherung und als Möglichkeit der Persönlichkeitsbildung – auch im Sinne der in den vorangegangenen Kapiteln angesprochenen Thematik – angesehen, vor allem persönliche Gespräche und Auseinandersetzungen führen zur deutlichen Profilierung der Berufsentscheidung sowohl für Studierende als auch für Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer. Da aber die zeitintensive Übungsphase durch die Implementierung in das vor allem fachwissenschaftlich orientierte und dadurch zeitlich fixierte Curriculum häufig von universitären Lehrveranstaltungen konkurrenziert wird und daher nur selten als organisatorisch-zeitlich kompatibel erlebt wird, wird sie von den Studierenden häufig als Belastung empfunden, ohne dass die grundsätzliche Sinnhaftigkeit und Bedeutung in Frage gestellt wird.

Deutlich erkennbar ist der innerhalb einer Berufsaus- bzw. -vorbildung für die Studierenden nicht einlösbare Anspruch seitens der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer, bereits während der Ausbildungsphase professionell zu agieren und grundlegende Kompetenzen möglichst umfassend in den Unterrichtsablauf einzubringen. Dieser strukturelle Widerspruch kann durch die noch intensivere Einbeziehung der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer in einzelne Abschnitte der schulpraktischen Ausbildung ausgeglichen werden.

10.4. DIE DISTRIBUTION DER ANTEILE DER FACHDIDAKTIK, DER FACHWISSENSCHAFT, DER HUMANWISSENSCHAFTLICHEN FÄCHER UND DER SCHULPRAKTISCHEN AUSBILDUNG AM GESAMTEN LEHRAMTSSTUDIUM

10.4.1. DIE EINSCHÄTZUNG DER IM WINTERSEMESTER 2000/2001 GEGEBENEN SITUATION

Die Fragestellung bezüglich der Anteile der Fachdidaktik, der Fachwissenschaft, der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und der schulpraktischen Ausbildung (BL Item 10.1, ST Item 6.3.1) im zum Zeitpunkt der Befragung fast durchwegs gültigen und für fast alle Studierenden zutreffenden Studienplan lautete folgendermaßen:

Wie schätzen Sie die Bedeutung der folgenden Bereiche im Rahmen des universitären Lehramtsstudiums jetzt – d. h. dem i. A. noch gültigen Studienplan entsprechend – ein?

(Angaben in

Fachdidaktik %
 Fachwissenschaft %
 Humanwissenschaft (Erziehungswissenschaft und Psychologie) %
 Schulpraktische Ausbildung %
 (Gesamt 100 %)

Zusammengefasst ergibt sich bezüglich des Ist-Zustandes folgendes Ergebnis (Mittelwert gerundet):

		Fach- didaktik (Ist)	Fach- wissen- schaft (Ist)	Human- wissen- schaft (Ist)	Schul- praktikum (Ist)
BL Nennungen	Gültig	69	69	68	70
ST Nennungen	Gültig	117	117	117	117
BL Mittelwert (in Prozent)		12,935	67,891	11,162	8,271
ST Mittelwert (in Prozent)		13,316	62,218	10,276	14,754
BL Median (Prozent)		10	70	10	5
ST Median (Prozent)		10	70	10	10

Der Ist-Zustand wird – mit deutlicher Ausnahme des Schulpraktikums – überwiegend (fast) gleich eingeschätzt. In der Einschätzung des Stundenanteils des Schulpraktikums geben die Studierenden einen deutlich höheren Wert als die

Betreuungslehrer und Betreuungslehrerinnen an, der sich aus der subjektiven Einschätzung der Belastung ergibt. Insgesamt werden die fachwissenschaftlichen Anteile mit ca. 70 Prozent zu gering gesehen. Im Studienjahr 2000/01 beträgt der Anteil der humanwissenschaftlichen Fächer bzw. des Schulpraktikums innerhalb des alten Studienplans am Gesamtstudium – jeweils auch abhängig von der gewählten Studienrichtung – ca. 4,5 % bis 6 % (humanwissenschaftlicher Bereich) bzw. 3,6 % bis 5 % (Schulpraktikum).

10.4.2. DIE DISTRIBUTION DER ANTEILE DER EINZELNEN STUDIENBEREICHE INNERHALB EINES KÜNFTIGEN STUDIENPLANS

Deutliche Verschiebungen gegenüber den Werten in Abschnitt 10.4.1. (Ist-Zustand) ergeben sich hinsichtlich eines zukünftigen Studienplans, wobei auch hier die prinzipielle bzw. weitgehende Übereinstimmung der Angaben der Studierenden bzw. der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer auffällig ist.

Die Fragestellung bezüglich der Anteile der Fachdidaktik, der Fachwissenschaft, der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und der schulpraktischen Ausbildung (BL Item 10.2, ST Item 6.2) für einen künftigen Studienplan lautete:

Wie sollten Ihrer Ansicht nach in einer möglichst guten universitären Ausbildung bzw. Berufsvorbildung der Lehramtsstudierenden diese Bereiche in Zukunft gewichtet sein?

(Angaben in Prozent)

Fachdidaktik %
 Fachwissenschaft %
 Humanwissenschaft (Erziehungswissenschaft und Psychologie) %
 Schulpraktische Ausbildung %
 (Gesamt 100 %)

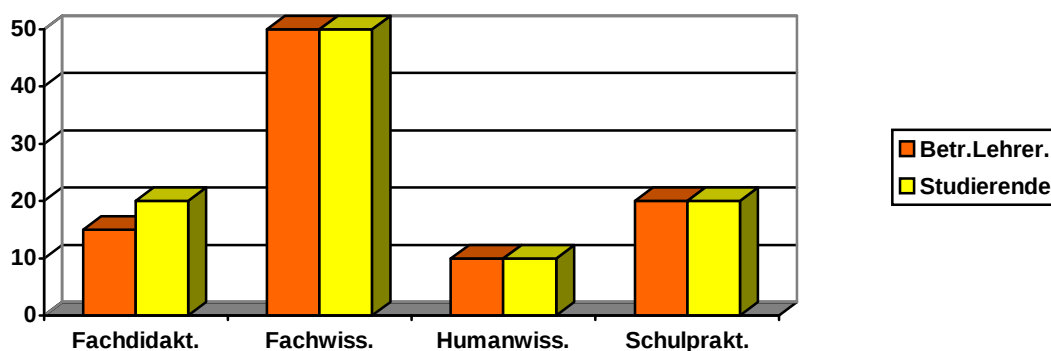
Zusammengefasst ergibt sich bezüglich der künftigen Ausbildungsbereichsanteile folgendes Ergebnis (Mittelwert gerundet):

		Fach- didaktik (Soll)	Fach- wissen- schaft (Soll)	Human- wissen- schaft (Soll)	Schul- praktikum (Soll)
BL Nennungen	Gültig	71	71	69	71
ST Nennungen	Gültig	116	116	116	116
BL Mittelwert (in Prozent)		17,317	53,380	12,225	17,704
ST Mittelwert (in Prozent)		18,810	45,991	11,487	23,668
BL Median (Prozent)		15	50	10	20
ST Median (Prozent)		20	50	10	20

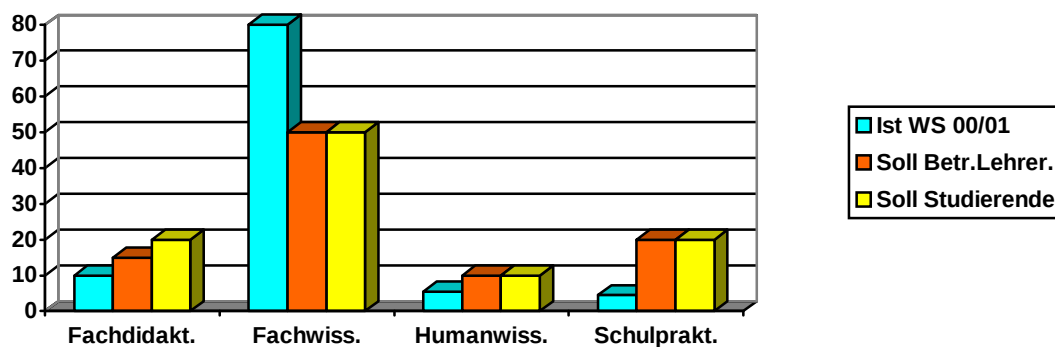
Während im Bereich des Medians überwiegend Übereinstimmung herrscht – die Studierenden legen auf einen höheren Stundenanteil im Bereich der Fachdidaktik Wert –, differieren die Mittelwerte in den Bereichen Fachdidaktik und Schulpraktikum. Die Studierenden betonen die Bedeutung des Schulpraktikums und (auch) der Fachdidaktik, reduzieren dagegen die fachwissenschaftlichen Stundenanteile. Die Bedeutung der Fachwissenschaft wird von den Lehrerinnen und Lehrern deutlich höher eingestuft.

IS-Studie 2001 – Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer bzw. Studierende:

Einschätzung des Umfangs der einzelnen Teilbereiche des Lehramtsstudiums entsprechend dem jeweiligen Median in Prozent der Gesamtstundenzahl, Soll-Zustand:



Zum Vergleich nun die Gegenüberstellung der im WS 2000/2001 gegebenen durchschnittlichen Studiensituation (Fachdidaktik ca. 10 %, Fachwissenschaft ca. 80 %, humanwissenschaftliche Fächer ca. 5,5 %, Schulpraktikum ca. 4,5 %) mit einer möglichen und seitens der Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer bzw. Studierenden als zielführend eingeschätzten künftigen Verteilung der Studienanteile:



Zur ambivalenten Bewertung des Stellenwertes der fachwissenschaftlichen Ausbildung (Stundenanteil ca. 50 %) vgl. Kroath&Mayr 1996, S. 67 f.

Entsprechend dem Universitätsstudiengesetz 1997 sind jeweils 20 bis 25 Prozent der Gesamtstundenanzahl im Studienplan für Lehramtsstudierende für pädagogische bzw. fachdidaktische Lehrveranstaltungen vorzusehen. Lehrveranstaltungen der schulpraktischen Ausbildung zählen nicht zur Gesamtstundenzahl des Studienplans und fallen daher nicht unter diesen Prozentsatz; sie sind zwar im Studienplan zu berücksichtigen, aber eben nicht in die Gesamtstundenanzahl einzubeziehen.

Das bedeutet, dass bei einer (Gesamt-)Stundenanzahl von maximal 160 Semesterstunden für zwei geistes- bzw. kulturwissenschaftliche Unterrichtsfächer 32 bis 40 Semesterstunden für die pädagogischen bzw. fachdidaktischen Studienbereiche vorzusehen sind. Alle anderen Unterrichtsfächer weisen zum Teil erheblich höhere Gesamtstundenzahlen auf (zB Musikerziehung / kombinationspflichtig: derzeit 140 SSt.). Da am Universitätsstandort Wien 14 Semesterstunden für die pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung vorgesehen sind, sind 9 bis 13 Semesterstunden pro Unterrichtsfach – insgesamt also 18 bis 26 Semesterstunden – für fachdidaktische Lehrveranstaltungen einzuplanen. Daraus ergeben sich für den Bereich der geistes- und kulturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer folgende anteilige Werte (Angaben in Semesterstunden und Prozent):

	Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften / Univ. Wien Gesamtstundenzahl für zwei Unterrichtsfächer – <u>ohne</u> schulprakt. Ausbildungsteile	Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften / Univ. Wien Gesamtstundenzahl für zwei Unterrichtsfächer – <u>einschl.</u> schulprakt. Ausbildungsteile	
max. Gesamtstundenzahl	160 SSt. 100 %	171 SSt. 100 %	
Fachdidaktik	18 SSt. – 26 SSt. 11,25 % bis 16,25 %	18 SSt. – 26 SSt. 10,53 % bis 15,20 %	
Fachwissenschaft	120 SSt. – 128 SSt. 75 % bis 80 %	120 SSt. – 128 SSt. 70,16 % bis 74,85 %	
Humanw. Fächer – pädagog.- wissenschaft. Berufsvorbildung	14 SSt. 8,75 %	14 SSt. 8,18 %	
Schulpraktische Ausbildung	(11 SSt.) –	11 SSt. 6,43 %	

In allen anderen Fakultäten bzw. Unterrichtsfächern liegen die Prozentwerte unter den oben genannten Werten. Wenn auch dieser oben genannte Prozentsatz gegenüber früheren Studienplänen eine Verbesserung bedeutet, so bewegt sich doch die Stundenanhebung in einem eher geringfügigen Rahmen.

10.4.3. ASPEKTE DES THEORIE-PRAXIS-VERHÄLTNISSES

In diesem Zusammenhang ist die Problematik des gegenseitigen Bezugs von Theorie- und Erfahrungslernen innerhalb der allgemein-pädagogischen Lehrerbildung evident. Grundsätzlich ist innerhalb der zweiphasigen beruflichen Lehrervor- bzw. -ausbildung der universitäre Abschnitt zweiteilig konzipiert, wobei Bereiche mit überwiegend allgemein pädagogisch-theoretischer Fundierung mit den schulpraktischen Ausbildungsteilen verschränkt geplant sind. Nach einem ersten allgemein pädagogisch orientierten Abschnitt (mindestens zwei Lehrveranstaltungen zu insgesamt 4 Semesterstunden) und mit gegebenen fachwissenschaftlichen (Grund-)Kenntnissen werden frühestens im dritten Studienjahr die Einführungs- und Übungsphase der schulpraktischen Ausbildung absolviert, in den abschließenden Lehrveranstaltungen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung kann auf konkrete, wenn auch in mehrfacher Hinsicht begrenzte Unterrichtserfahrungen zurückgegriffen werden. Die Verknüpfung der einzelnen Bereiche entsprechend der kurz skizzierten idealtypischen Vorstellung bleibt aber diffus, unverbindlich und hat kaum wechselseitige Auswirkungen. Durch fehlende strukturelle Kooperation ist die allgemeine Pädagogik inhaltlich und auch organisatorisch kaum mit den schulpraktischen Bereichen verknüpft, ein Mangel, der in den einzelnen Stellungnahmen negativ eingestuft wird. Eine nachhaltige Verbesserung kann durch die Implementierung der dritten (berufsbegleitenden, lebensbegleitenden) Phase der Lehrerbildung, der pädagogisch gewichteten beruflichen Fort- und Weiterbildung, in das universitäre Lehrveranstaltungsangebot – differenziert zu ähnlich konzipierten Angeboten im Bereich der Pädagogischen Institute – erreicht werden. Gleichzeitig wird durch diese Neugewichtung bewusst, dass Lehrerbildung „eine permanente Aufgabe für die gesamte Berufsarbeitszeit“ (Cloer&Klika & Kunert 2000, S. 26) ist und nicht im Wesentlichen nur eine Herausforderung für

die berufliche Initiation darstellt bzw. dass Qualität in der Schule und im Unterricht nicht durch Rituale der Überwachung festgelegt werden kann.

Die Verwirklichung professioneller Standards im Berufsvollzug kann während des Lehramtsstudiums durch die Berücksichtigung und Betonung des Wechselbezugs wissenschaftlich abgesicherten pädagogisch-didaktischen Grundlagenwissens mit professionell reflektierten Praxissequenzen festgeschrieben werden. Aus dieser Erfahrung ergibt sich die Offenheit für die notwendige Selbst- und Fremdrelexion während des an die Berufsvor- und -ausbildung anschließenden Berufsvollzugs.

Lehrerbildung ist in Österreich zwar deutlich stärker pädagogisch, didaktisch und schulpraktisch orientiert als in Deutschland (vgl. Cloer&Klika&Kunert 2000), ohne dass in Österreich bereits eine im Sinne einer professionellen Berufsqualifikation zufriedenstellende Lösung erreicht worden wäre, da durch vielfältige Partikularinteressen eine entsprechend fundierte Gesamtkonzeption weder innerhalb eines Unterrichtsfaches noch auf den jeweiligen Universitätsstandort bezogen im Allgemeinen durchgesetzt werden konnte.

Eng mit diesen Fragen – und den positiven Antworten! – verbunden ist die Verortung aller grundlegenden Kompetenzen der universitären Lehrerbildung in einer konkreten Institution, die den adäquaten Rahmen für die spezifischen Anforderungen einer an Professionalität orientierten universitären Lehrerbildung inhaltlich und organisatorisch definiert, im Sinne des universitären Forschungsauftrages weiterentwickelt und mit den fachwissenschaftlichen Instituten, den Fachdidaktikern und den entsprechenden psychologischen Disziplinen bzw. Institutionen kooperiert.

Eine auch in dieser Studie als notwendig bezeichnete und geforderte Vernetzung der universitären Lehrerbildung mit der zweiten (postuniversitären) Phase der Lehrerbildung, dem Unterrichtspraktikum, und mit der dritten (berufsbegleitenden) Phase der Lehrerbildung ist – abgesehen von einzelnen personellen Überschneidungen – strukturell, inhaltlich und organisatorisch derzeit am Universitätsstandort Wien nicht gegeben. Hier können vor allem strukturelle und strategisch konzipierte Überlegungen inhaltliche Wiederholungen und thematische Überschneidungen reduzieren und so eine effiziente Nutzung der finanziellen und personellen Ressourcen sicherstellen und eine für die Unterrichtspraktikantinnen

und Unterrichtspraktikanten motivierende Konzeption ermöglichen (vgl. Klausberger 1997). Diese außeruniversitären Kooperationen können im mit der Schulverwaltung vereinbarten und womöglich auf gesetzlicher Grundlage definierten Rahmen stattfinden, um eine langfristige Konzeption und Weiterentwicklung sicherzustellen.

11. PERSPEKTIVEN UNIVERSITÄRER LEHRERBILDUNG

„Ziel der Pädagogik ist es, den Menschen zu verantwortungsvoller und vernünftiger Wirklichkeitsbewältigung und damit – nach Petzelt und Heitger – zum gültigen Vollzug des Lebens zu führen.“ (Hager 1994, S. 42)

Unterricht und Erziehung bilden ein Gesamtes, die pädagogisch-erzieherische Atmosphäre des (Klassen-)Unterrichts wird wesentlich von der Persönlichkeit des Lehrers, der Lehrerin geprägt (vgl. Schaub&Zenke, S. 206 f.). Lehrerbildung ist in wesentlicher Hinsicht Persönlichkeitsbildung, „da nachweislich psychisch stabile, belastbare, extrovertierte und überichstarke Personen öfter zufriedener, erfolgreicher und nach eigener Einschätzung kompetentere Lehrer werden (...). Der zweite wesentliche Bereich, durch den sich ein professioneller Lehrer auszeichnet, ist eine adäquate Knowledge Base, die dem beruflichen Handeln zugrunde liegt. Diese Kernkompetenzen umfassen zum einen fachliches Wissen, zum anderen pädagogisches Wissen“ (Czermak, 1997a, S. 4). Zu diesen Kern- oder Grundkompetenzen, zu diesen Schlüsselqualifikationen zählen vor allem auch theoriegestützte (pädagogische) Reflexionskompetenz und die damit verbundene Fähigkeit zur kritisch-analytischen Unterscheidung.

In diesem Zusammenhang stellt sich die grundsätzliche Frage nach dem Anforderungsprofil bzw. Persönlichkeitsprofil von (zukünftigen) Lehrerinnen und Lehrern, nach den Grundkompetenzen, nach den Schlüsselqualifikationen – und damit verbunden neuerlich nach dem Konzept innerhalb der allgemeinen pädagogischen Ausbildung bzw. pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung, durch das diese Grundkompetenzen bewusst gemacht und auch vermittelt werden können. Schlüsselqualifikationen bzw. Grund- oder Kernkompetenzen werden in dieser Arbeit als Fähigkeiten gesehen, die berufsübergreifende Handlungsfähigkeit konstituieren. Hinter diesem Ansatz steht ein offener und dynamischer Bildungsbegriff, welcher die Förderung der Entwicklung der gesamten Persönlichkeit fordert (vgl. dazu Gonon&Laur-Ernst 1996).

Im Zusammenhang mit der beruflichen Vor- und Ausbildung der Lehramtsstudierenden – nicht ausschließlich auf den universitären und postuniversitären

Bereich bezogen – ergeben sich in Bezug auf Schlüsselqualifikationen und Grundkompetenzen daher folgende Fragen:

- Welche Fähigkeiten, welche Dispositionen und welches Wissen qualifizieren für pädagogisches Handeln?
Welche Grundeinstellung und welches Können zählen dazu?
- Gibt es den so oft zitierten "geborenen Lehrer"?
Was zählt notwendigerweise zur persönlichen Grunddisposition?
- Was zählt zu den erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten und wie bzw. wodurch und zu welchem Zeitpunkt werden diese im Laufe des Curriculums derzeit vermittelt bzw. wann können oder sollten diese erfolgreich vermittelt werden?
- Was zählt zu den nur persönlich erfahrbaren und erst dadurch erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. zB das Dreyfus-Modell, vgl. dazu Neuweg 1999) – wie, wann und in welchem Umfeld können sie und sollten sie durch persönliche Erfahrung internalisiert werden?

Auf der Homepage des Instituts für die schulpraktische Ausbildung der Universität Wien finden sich folgende Feststellungen, die Lehramtsstudierende bereits vor Studienbeginn reflektieren sollen:

„ ... ein Lehramtsfach studieren ... ?

*Sie würden damit einen interessanten, abwechslungsreichen und anspruchsvollen Beruf wählen. Wir können Ihnen dazu nur raten...
...wenn auf Sie das Folgende zutrifft:*

Sie mögen sich selbst.

Sie mögen und verstehen Kinder .

Sie kooperieren und koordinieren gerne mit anderen Menschen.

Andere Menschen verstehen zumeist gut, was Sie erklären.

Sie können gut zuhören.

Sie lernen gerne aus eigenen Fehlern .

Wenn etwas schief läuft, sind Sie motiviert, es beim nächsten Mal besser zu machen.

Sie sind von ‚Themen‘ fasziniert und können andere damit ‚anstecken‘.

Sie sind neugierig und erforschen gerne unbekanntes Terrain.

Es fällt Ihnen leicht, im Chaos die versteckte Ordnung zu entdecken.

Sie können gut mit widersprüchlichen Anforderungen umgehen.

Sie haben gute Nerven und strahlen Ruhe aus.

Sie überzeugen gerne andere Menschen von Ihrer Sichtweise.

... und Sie geben nicht gleich auf, wenn Ihnen das nicht gelingt!

*Wenn einige dieser Aussagen auf Sie nicht zutreffen,
empfehlen wir Ihnen dringend,
es doch lieber in einem anderen Beruf zu versuchen!“ (ISA 2001)*

Bezüglich der Professionalisierung des Lehrberufs und der damit verbundenen Grundkompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen wurde von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ein Thesenpapier erarbeitet, auf das sich auf der Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen vom 24. bis 26. September 2001 an der Universität Salzburg (vgl. ÖFEB 2001) das abschließende Referat („Lerne klagen ohne zu leiden? Zur Debatte um die Professionalisierung des Lehrberufs“) von Univ.Prof. Dr. Klaus Beck (Universität Mainz) bezog. Kurz zusammengefasst, zu den notwendigen Grundkompetenzen zählen demnach vor allem:

- ✓ *Fachwissen auf dem aktuellen Wissensstand,*
- ✓ *didaktische Fähigkeiten,*
- ✓ *pädagogische Fähigkeiten,*
- ✓ *die Fähigkeit, konkrete Ziele im pädagogischen Bereich zu setzen und pädagogisches Geschehen konkret zu planen, zu analysieren und zu evaluieren,*
- ✓ *pädagogisch-diagnostische Fähigkeiten und Kenntnisse,*
- ✓ *die Bereitschaft, Veränderungen anzunehmen und auch selbst zu riskieren,*
- ✓ *die Fähigkeit zur Abgrenzung, um die eigenen Kräfte zu schonen (Sinn- und Selbstfindung),*
- ✓ *die Bereitschaft zum selbstkritischen Umgang mit der persönlichen Biografie und der eigenen Ausbildung,*
- ✓ *Zivilcourage,*
- ✓ *die Fähigkeit, die Grenzen der eigenen Kompetenz zu erkennen und externe Ressourcen zu nützen und*
- ✓ *konkrete Arbeitserfahrung außerhalb des schulischen Bereiches.*

„Nicht in jeder Hinsicht lässt sich [aber] angeben, welche Fähigkeiten es im Einzelnen sind, die einen ‚professional‘ auszeichnen und mittels welcher Methoden und Inhalte diese Fähigkeiten zu erwerben sind.“ (Klaus Beck, zitiert nach ÖFEB 2001, S. 16)

Diese seit längerer Zeit mit unterschiedlicher Intensität geführte Diskussion um die Notwendigkeit einer Professionalisierung des Lehrberufs führte aber bereits zu ersten konkreten Ergebnissen, insofern die auf Grund des Universitätsstudiengesetzes 1997 neu zu erstellenden Studienpläne für das Lehramt konkret Bildungsziele, Qualifikationsprofile und Grundkompetenzen aufzählen. Im „Studienplan für die pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung und die schulpraktische Aus-

bildung für Lehramtsstudierende“, der nach Vorarbeiten am Institut für Erziehungswissenschaften als Vorschlagstext von der Institutskonferenz am Institut für die schulpraktische Ausbildung für den Universitätsstandort Wien – mit Ausnahme der Wirtschaftsuniversität Wien – beschlossen wurde, werden in der einleitenden Präambel das Bildungsziel und die Grundkompetenzen folgendermaßen definiert (vgl. dazu den vollständigen Text in der Dokumentation, Abschnitt 13.2.6.):

Präambel – Ziele

Die pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung für Lehramtsstudierende (PWB) und die schulpraktische Ausbildung für Lehramtsstudierende (SPA) an der Universität Wien orientiert sich an folgendem übergreifenden Bildungsziel:

Durch die PWB und die SPA sollen die Studierenden persönliche, soziale und fachliche (i.B. pädagogische, didaktische, psychologische, bildungssoziologische und schultheoretische) Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, eigenverantwortlich, auf wissenschaftlicher Grundlage und in sozialer Verantwortung den Anforderungen des Lehrberufs an allgemein bildenden höheren Schulen, an berufsbildenden höheren Schulen und an anderen Institutionen des sekundären und tertiären Bildungsbereiches zu entsprechen.

Zu diesen Kompetenzen zählen die Bereitschaft und Fähigkeit

- *zu wissenschaftlichem Denken und Forschen im Bereich der Human- und Sozialwissenschaften, im Besonderen im Bereich der Erziehungswissenschaft;*
- *zu methodisch geleitetem Planen, Handeln und Evaluieren in pädagogisch-didaktischen Situationen;*
- *zur eigenständigen Aneignung von Wissen und Können;*
- *zur Einnahme einer pädagogischen Haltung gegenüber den Lernenden und in der Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden (Teamfähigkeit);*
- *zur Selbstreflexion in sozialen, pädagogischen, fachwissenschaftlichen, didaktischen und kommunikativen Angelegenheiten;*
- *zur kritischen Auseinandersetzung mit den Strukturen des Bildungssystems (auch im internationalen Vergleich), mit deren gesellschaftspolitischen Voraussetzungen und Auswirkungen;*
- *zu sensibler Wahrnehmung bildungsrelevanter gesellschaftlicher Veränderungen und Problembestände (zB: Gesellschaft und Umwelt, Berufswelt und Arbeit, Ethik und Wissenschaft...), insbesondere in Bezug auf die damit verbundenen Herausforderungen an die persönliche pädagogische Verantwortung;*
- *zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Spannungen und Konflikten (zB im Bereich der Geschlechterproblematik, in der Auseinandersetzung mit Minderheiten und Randgruppen und in der Verwirklichung der Menschenrechte);*
- *zu sensiblem Verständnis für Entwicklungen im Bereich der Ethnien, der religiösen Überzeugungen und der kulturellen Vielfalt;*
- *auf die vielfältigen konkreten Herausforderungen im Berufsalltag kreativ und eigenverantwortlich einzugehen.*

Dieses Bildungsziel und die genannten Grundkompetenzen werden – in unterschiedlichen Formulierungen – durchwegs in den entsprechenden Lehramtsstudienplänen genannt bzw. berücksichtigt, in etlichen Fällen aber auch noch erweitert. Im zur Begutachtung ausgesendeten Entwurf des neuen Studienplans für das Lehramtsstudium an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften an der Universität Wien (Text gemäß Beschluss der Studienkommission vom 9. Jänner 2002, ident mit dem Vorschlag der Institutskonferenz des Instituts für die schulpraktische Ausbildung) wird dieses Qualifikationsprofil für Lehramtsstudierende folgendermaßen definiert:

*„§ 2.1 Gemeinsames Qualifikationsprofil der Unterrichtsfächer
(...)“*

Das universitäre Lehramtsstudium (...) vermittelt (...) Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, durch die die Absolventen nicht nur eine grundlegende wissenschaftliche Berufsvorbildung erwerben, sondern auch in die Lage versetzt werden, sich selbstständig auf hohem Niveau weiterzubilden und ihre Qualifikationen den beruflichen Anforderungen anzupassen. (...) [Es] wird Wert darauf gelegt, dass im Lehramtsstudium nicht nur für das enge Berufsbild des Lehrers an einer allgemein bildenden oder berufsbildenden höheren Schule ausgebildet wird, sondern darüber hinaus Anschlussmöglichkeiten an andere Berufsfelder im Bereich der Erwachsenenbildung, in der Freizeitpädagogik und Gesundheitserziehung, in sozialen und beratenden Berufen, an den Schnittstellen von Wirtschaft und Bildung sowie im Bereich Kommunikation und Neue Medien eröffnet werden.

Zu den zentralen Kenntnissen und Fähigkeiten (...) gehören:

- (1) Eine wissenschaftliche Ausbildung, die nicht nur mit den Problemstellungen, dem Stand der Forschung und der Geschichte vertraut macht, sondern die Studierenden auch zu einer versierten Methodenkenntnis und -reflexion anleitet, die ein selbstständiges wissenschaftliches Arbeiten unter Bedachtnahme auf medientechnische Entwicklungen ebenso ermöglicht wie eine kritische Beurteilung und Reflexion der Entwicklung des Faches und seiner Forschungsergebnisse.*
- (2) Kenntnisse, die über die Fachgrenzen hinaus zur Bearbeitung inter-, multi- und transdisziplinärer Fragestellungen befähigt.*
- (3) Die Fähigkeit, an die kulturellen und epistemologischen Traditionen des eigenen Faches anzuschließen und diese für die Herausforderungen und Fragen der Gegenwart auch im Kontext gesellschaftspolitischer Entwicklungen und Fragestellungen fruchtbar zu machen.*
- (4) Die Fähigkeit, Lern- und Lehrprozesse – auch im Dialog mit Schülerinnen und Schülern – zu initiieren, nach Maßgabe fachdidaktischer und entwicklungspsychologischer Erfordernisse sowie unter Einbeziehung medialer Vermittlungsmöglichkeiten mehrperspektivisch zu gestalten sowie die Fähigkeit, Lernfortschritte zu analysieren und zu beurteilen.*
- (5) Die Fähigkeit, die eigene Geschlechterrolle zu reflektieren und sich der Bedeutung gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse in und für Bildungs-*

prozesse bewusst zu sein sowie Entwürfe für eine gleichstellungsorientierte emanzipatorische Unterrichtstätigkeit und Bedachtnahme von Prinzipien geschlechtssensibler Pädagogik und bewusster Koedukation zu erarbeiten und umzusetzen.

- (6) Die Kompetenz, Verantwortung für Erziehungsprozesse zu übernehmen und diese auf der Basis einer fundierten psychologischen Ausbildung und nach den Gesichtspunkten einer kritisch reflektierten Pädagogik in Übereinstimmung mit den Wertvorstellungen einer menschenrechtlich fundierten Demokratie zu gestalten.*
- (7) Die Fähigkeit, sowohl in selbstständiger Arbeit als auch in Kooperation mit anderen bzw. in leitender Funktion umsichtig, zielorientiert und verantwortungsbewusst zu agieren.“*

(Studienplan für das Lehramtsstudium an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften an der Universität Wien; Text für die Begutachtung gemäß Beschluss der Studienkommission vom 9. Jänner 2002)

Grundlegende und umfassende Aspekte der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik und der allgemeinen Methodik bzw. Didaktik, der pädagogisch-erzieherischen Verantwortung, der pädagogischen Diagnostik und der Entwicklungspsychologie – auch im Thesenpapier der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft genannt – werden vor allem durch ausführliche konkrete Bezüge zur gesellschaftspolitischen Verantwortung und zur Genderproblematik ergänzt. Im Gegensatz zum doch sehr eingeeengten Blickwinkel der Studienordnung 1984 und zum Studienplan 1994 (vgl. dazu die vollständigen Gesetzestexte in der Dokumentation, Abschnitte 13.2.1. und 13.2.2.) sind in den neuen Studienplänen die weit umfassenderen Perspektiven der universitären Lehrerbildung deutlich zu erkennen.

Aus diesen Textstellen und Hinweisen ergibt sich, dass die im Folgenden genannten Kernkompetenzen, Grundeinstellungen und Basisfähigkeiten daher nicht nur in Hinsicht auf den Lehrberuf unumstritten scheinen, sie werden auch in vielfältiger Hinsicht durch die Evaluationsergebnisse der IS-Studie 2001 gestützt, vor allem aber erschließen sie für jeden Einzelnen die Möglichkeit, sinnvoll, zielstrebig und pädagogisch verantwortlich zu handeln:

- Die Fähigkeit, berufsbegleitend bzw. lebensbegleitend in möglichst vielfältiger Hinsicht – im Besonderen auch im Bereich der Neuen Medien – zu lernen.

- Die Fähigkeit, Theorie und Praxis sinnvoll zu reflektieren und miteinander zu verknüpfen, also konsequent und selbstverantwortlich zu handeln.
- Die Bereitschaft zur Zusammenarbeit und zur Solidarität.
- Die Fähigkeit, Konflikte ehrlich, verantwortlich, zielgerichtet und offen aufzuarbeiten.
- Die Bereitschaft, die persönliche Position überzeugend zu vertreten, sie aber auch zu relativieren und zu modifizieren.
- Die Bereitschaft, sich für größere Zusammenhänge inter-, multi- und transdisziplinär zu interessieren und diese Bereiche auch mitzugestalten.
- Die Bereitschaft, Mitverantwortung in allen relevanten Bereichen zu übernehmen und den unterschiedlichen sozialen Rollen (Identitäten) gerecht zu werden.
- Die Bereitschaft, sozial verantwortlich und solidarisch zu handeln.
- Die Fähigkeit, in der konkreten Herausforderung kreativ zu (re-)agieren
- und die Bereitschaft, mit Ausdauer und Konsequenz an die gegebene Aufgabenstellung heranzugehen.
- Die Fähigkeit, im kommunikativen Bereich mehrperspektivisch zu agieren, und die Sensibilität, zB auch nonverbale Signale zu verstehen.
- Die Fähigkeit, in Eigenverantwortung sich konkret realistische Ziele zu setzen und die eigenen Grenzen zu akzeptieren.

Diese Aspekte erfordern eine neue inhaltliche Schwerpunktsetzung der pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung, und diese muss mit einer (zusätzlichen) Ausbildung (vgl. dazu Hackl 1999) verbunden sein, einer Ausbildung, die auch stundenmäßig entsprechend dotiert ist und folgende Punkte mit einschließt:

- Fragen der Schulentwicklung und der Qualitätssicherung
- Fächerübergreifende Unterrichtsplanung im Team
- Projektmanagement
- Kommunikationstheorie
- Konfliktmanagement
- Moderation und Präsentationstechniken
- Handlungsforschung
- Selbstevaluation
- Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters.

Eng damit verknüpft sind wesentliche Modifikationen bzw. Schwerpunktsetzungen bezüglich des organisatorisch-administrativen Ablaufs des Lehramtsstudiums, aber auch bezogen auf die Gestaltung der postuniversitären Phase der Lehrerbildung:

- Frühzeitige Konfrontation mit dem Berufsbild im Allgemeinen und mit dem konkreten Berufsfeld – in den ersten Semestern beginnend, um zu einer bewussten, persönlichen Entscheidung zu gelangen und auch um auf berufliche Alternativen zurückgreifen zu können.
- Inter- und Multidisziplinarität, das bedeutet auch konkretes Aufzeigen von Alternativen im beruflichen Umfeld.
- Betonung kooperativer Lehrveranstaltungen während des Studiums in der Zusammenarbeit von Universität und Schule bzw. von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und allgemeiner Pädagogik – vor allem auch ein verstärktes Angebot seminaristisch aufgebauter Lehrveranstaltungen!
- Die inhaltliche Abstimmung bzw. Verknüpfung der universitären und der postuniversitären Phasen der Lehrerbildung.
- Eine neu gestaltete "Kultur der Berufseinführung" bzw. Berufsbegleitung – vor allem in den ersten Dienstjahren (vgl. dazu Buchberger 1998; Buchberger&Buchberger 1999).

Dies alles zu berücksichtigen bedeutet aber konkret für das Curriculum der pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung bzw. des Schulpraktikums, dass das bisherige und im Wintersemester 2000/2001 überwiegend gültige integrierte bzw.

grundständige Strukturmodell – fast durchwegs ohne Semesterzuordnung (vgl. dazu die Studienordnung 1984 und den Studienplan 1994 in der Dokumentation, Abschnitte 13.2.1 und 13.2.2) – durch ein konsekutives Strukturmodell mit organisatorisch-administrativ aufeinander bezogenen und inhaltlich ebenso abgestimmten Studienabschnitts- bzw. Semesterzuordnungen zu ersetzen ist.

Im bereits mehrmals erwähnten vom Institut für die schulpraktische Ausbildung ausgearbeiteten Studienplan für die pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung und für die schulpraktische Ausbildung der Lehramtsstudierenden am Universitätsstandort Wien wird dies grundsätzlich berücksichtigt, indem

- Vorlesungen ausschließlich im ersten Studienabschnitt zu absolvieren sind, entsprechend den finanziellen Möglichkeiten und Ressourcen der Universität können diese auch – mit Ausnahme der Einführungsvorlesung – durch Proseminare ersetzt werden,
- seminaristisch orientierte Lehrveranstaltungen mit begrenzter Teilnehmerzahl überwiegen (Pädagogisch wissenschaftliche Berufsvorbildung: von insgesamt 14 SSt sind mindestens 10 SSt, maximal 13 SSt in Form von Proseminaren oder Seminaren zu absolvieren; schulpraktische Ausbildung: alle 11 SSt sind als Seminar bzw. Übung vorgesehen),
- frühzeitiger Kontakt mit dem konkreten pädagogischen Arbeitsfeld und Berufsbild im Rahmen des Lehramtsstudiums durch die Studieneingangsphase (vgl. dazu den Abschnitt des UniStG 1997 in der Dokumentation, Abschnitt 13.2.4.) und durch das im dritten oder vierten Semester zu absolvierende pädagogische Praktikum der schulpraktischen Ausbildung gegeben ist,
- Multidisziplinarität grundsätzlich durch fächerübergreifende Organisationsstrukturen gegeben ist bzw. ermöglicht wird, die einzige Ausnahme ist das fachbezogene Praktikum, das nur fachspezifisch angeboten werden kann.

In der schematischen Darstellung wird diese Schwerpunktsetzung deutlich (vgl. dazu den vollständigen Text des Studienplans 2000 in der Dokumentation, Abschnitt 13.2.6.):

**Pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung (PWB) und
schulpraktische Ausbildung (SPA) für Lehramtsstudierende
STUDIENPLAN 2000 (gem. UniStG '97) - Universität Wien**

1. Sem.	<u>Fach- wissen- schaft- liches Studium</u>	<u>Studieneingangsphase/PWB</u> (1. oder 2. Semester, 3 SSt) Einführungsvorlesung 1 SSt Proseminar 2 SSt	
2. Sem.	in beiden Studien- fächern inklusive <u>Fach- didaktik</u> <u>(Erster Studien- -ab- schnitt)</u>	<u>PWB</u> (Vorlesungen od. Proseminare, 3 SSt) Bildungstheorie und Gesellschaftskritik 1 SSt Theorie d. Schule 1 SSt Pädagog. Probleme d. ontogenetischen Entwicklung 1 SSt	<u>SCHULPRAKTIKUM Phase 1</u> (ab dem 3. Semester, 3 SSt) Pädagogisches Praktikum Seminar 2 SSt Supervision 1 SSt
3. Sem.			
4. Sem.			
1. Diplomprüfung / Ende des ersten Studienabschnittes			
5. Sem.	<u>Fach- wissen- schaft- liches Studium</u> in beiden Studien- fächern inklusive <u>Fach- didaktik</u> <u>(Zweiter Studien- ab- schnitt)</u>	<u>PWB</u> (Seminare, ab d. 5. Sem., 8 SSt) Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens 2 SSt Theorie und Praxis des Erziehens und Beratens 2 SSt Theorie u. Praxis der Schulentwicklung 2 SSt Vertiefendes und erweiterndes Wahl- pflichtfach aus Pädagogik 2 SSt	<u>SCHULPRAKTIKUM Phase 2</u> (ab dem 5. Semester, in jedem Unterrichts- fach 4 SSt – 4 Wochen) Fachbezogenes Praktikum Unterrichtsfach 1 Seminar 3 SSt Supervision 1 SSt Fachbezogenes Praktikum Unterrichtsfach 2 Seminar 3 SSt Supervision 1 SSt
6. Sem.			
7. Sem.			
8. Sem.			
9. Sem.			

(SSt = Semesterstunde/n, 1 SSt entspricht 15 Lehreinheiten)

Die PWB umfasst insgesamt 14 SSt, die SPA umfasst 11 SSt. Das Wahlpflichtfach kann in den ersten Studienabschnitt – nach Absolvierung der Studieneingangsphase – vorgezogen werden. Für einzelne Universitäten gelten geringfügig abweichende Regelungen.

Jeder Pädagoge, jede Pädagogin ist in der beruflichen Tätigkeit herausgefordert, Informationen und / oder Fertigkeiten zu vermitteln, auf das „Ich“ eines jeden einzelnen Schülers, jeder Schülerin der jeweiligen Notwendigkeit entsprechend einzugehen und es zu fördern und das „Wir“ der (Klassen-)Gruppe zu berücksichtigen, um das Ziel der Unterrichtseinheit bzw. des jeweiligen Abschnittes zu erreichen (vgl. BMUK 1995, S. 9). Schülerinnen und Schüler erwarten von Pädagogen und Pädagoginnen, dass sie gerecht sind, auf Einzelne individuell eingehen, sach- und fachkompetent agieren und die Klasse als soziale Gruppe mit ihrer Beziehungsvielfalt erkennen und entsprechend reagieren.

„Das Bewusstmachen dieser Fähigkeiten (d.s. soziale Kompetenzen, kognitive bzw. sachbezogene Kompetenzen, persönliche Kompetenzen – der Verf.) kann nicht als einmalige Aktion am Ende des Studiums angesehen werden, sondern bedeutet eine prozesshafte Entwicklung. Diesen Prozess zu initiieren und zu begleiten sind auch die Lehrenden an den Universitäten aufgerufen. Ihnen obliegt es durch entsprechende Lehrmethoden diese Schlüsselqualifikationen zu trainieren, zu evaluieren und in der Folge auch die notwendigen Modifikationen vorzunehmen. (...) Weg vom Einzelkämpfer zum teamfähigen, sozialkompetenten Absolventen!“ (Aumüllner 1994, S. 56)

In diesem Zusammenhang stellt sich neuerlich die Frage nach der Lehrer„bildung“, „-ausbildung“ oder „-vorbildung“. Sicherlich „*müssen* Studierende lernen, was sie dazu befähigt, (...) gute Lehrerinnen und Lehrer zu werden (...). Ohne Zweifel (...) hat *Lehrerausbildung* stattzufinden und die Universität, die sich an ihr beteiligt, kann sich vor dieser Aufgabe in keinem Fall drücken: Solange ihr Lehramtsstudium als berufsberechtigende Voraussetzung fungiert, muss sie für die Erfüllung bestimmter Lernaufgaben Sorge tragen und damit muss sie – ob das mit ihrem traditionellen Selbstverständnis übereinstimmt oder nicht – Ausbildung betreiben, mit allen Konsequenzen einer strikten curricularen Festlegung der Lernprogramme und ihrer zu erreichenden Ergebnisse sowie einer validen und unbestechlichen Leistungsfeststellung, Zertifizierung und Selektion.“ (Hackl 2001, S. 13, Kursivsetzung im Originaltext)

Aber über dieses vom künftigen Dienstgeber erwartete Können im Sinne des Prozess-Produkt-Paradigmas oder auch Experten-Paradigmas (vgl. Neuweg

2002, S. 1) hinaus muss das jeweilige Unterrichtsfach auch in „philosophisch-reflexiver Fachdistanzierung“ (Cloer&Klika&Kunert 2000, S. 16) verstanden werden und in den Kontext einer umfassenden Lern- und damit auch Bildungssituation positioniert werden können, wobei Bildung im umfassenden Sinne deutlich von Klassifikation und Qualifikation zu differenzieren ist. „Mehr lernen, als man sagen kann“ – dieser von Hans-Georg Neuweg bereits zitierte und mit Bezug auf implizites Lernen formulierte Gedanke muss auch für die universitäre Lehrerbildung gelten. Pointiert formuliert diesen impliziten Wissenschaftsanspruch Marian Heitger: „Die Verpflichtung auf Wissenschaft ist die Verpflichtung auf Wahrheit, auf das Argumentieren, auf Redlichkeit im Denken, auf Wissen, das unter Anleitung qualifizierter Dozenten [und Dozentinnen] in eigener Ansicht ihren Grund hat, (...) das schließlich zu jener Weisheit führt, die um die eigenen Grenzen weiß und aufgeschlossen ist für neue Fragen.“ (Heitger 2002, S. 2)

Klar ist dieser Anspruch einer über den kognitiv-fachwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Bereich hinausgehenden, die gesamte Persönlichkeit der Studierenden umfassenden und in ethischer Verantwortung agierenden Bildung in der bereits zitierten Präambel des Studienplanes 2000 in der Fassung des Beschlusses der Institutskonferenz des Instituts für die schulpraktische Ausbildung vom 20.11.2000 formuliert (vgl. dazu den vollständigen Text in der Dokumentation, Abschnitt 13.2.6.).

In Abschnitt 3.3. „Vorbildung – Ausbildung – Bildung“ heißt es, ein mögliches Ergebnis bereits andeutend: „Bildung und Ausbildung stehen einander ergänzend im Widerspruch zueinander, ohne sich zugleich aber auszuschließen.“ Bernd Hackl überbrückt diesen nur scheinbaren Widerspruch in der Aussage „Ausbildung sicherstellen und Bildung ermöglichen.“ (Hackl 2001, S. 12) Studierende müssen (auch) in der universitären und im Besonderen in der postuniversitären Phase ihrer Studien lernen, was sie befähigt, guten Unterricht zu planen, zu gestalten, zu organisieren und durchzuführen, sie müssen lernen, was sie befähigt, gute Lehrerinnen und gute Lehrer zu sein. Aber darüber hinaus müssen Studierende nach Abschluss des Studiums mehr wissen als sie (vordergründig) können, muss eine weit ausgreifende theoriegestützte Reflexionskompetenz gegeben sein, muss umfassende, allgemeine Bildung („Allgemeinbildung“) an der konkreten Unterrichts-

gestaltung mitwirken, Bildung, die sich am aktiven Interesse und an der kreativen Fragestellung dokumentieren lässt, die Fragen gegenüber fertigen Antworten bevorzugt, die sich dessen bewusst ist, dass das bisher erworbene Wissen keineswegs endgültig, absolut und in jeder Situation zwingend ist. „Die Heranwachsenden benötigen (...) präsente Menschen, deren vorgelebte Integrität ihnen die eigene Arbeit an einer verantworteten Lebenspraxis und gestalteten Identität plausibel erscheinen lässt, kurz: *gebildete* Lehrer.“ (Hackl 2001, S. 13; Kursivsetzung vom Autor)

Zusammenfassend kann die Antwort auf die in Abschnitt 3.3. formulierten Fragen daher nur lauten:

Ausbildung kann und muss in das Curriculum eingeplant und dadurch innerhalb des universitären Studienganges sichergestellt sein.

Bildung kann dagegen nicht erzwungen werden, sie muss aber durch den Studiengang innerhalb der Universität umfassend ermöglicht (und auch angeregt!) werden.

Insbesondere gilt daher für die Profession des Lehrens:

Die Ausbildung muss sichergestellt sein,

Bildung in weitem Sinne muss ermöglicht werden

beides schafft erst die Voraussetzung,

das heißt die Vorbildung für berufsbegleitendes und lebensbegleitendes Lernen!

In den neu gestalteten Studienplänen werden konkrete Ansätze zu den genannten Zielsetzungen und Anforderungen bereits verwirklicht, in den neuen Studienplänen werden neue Perspektiven tatsächlich bereits Realität, wenn auch öfters in der konkreten Ausformulierung durch Partikularinteressen eingeschränkt und dadurch deutlich abgeschwächt.

Um eine entsprechend umfassende Bildung, Ausbildung und eine die wesentlichen Kernkompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen berücksichtigende Berufsbildung bzw. Berufsausbildung für Lehramtsstudierende zu gewährleisten und um

darüber hinaus die in der gemeinsamen Erklärung der europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999 in Bologna und in den Schlussfolgerungen des Vorsitzes des europäischen Rates vom 23./24. März 2000 in Lissabon genannten europaweiten Zielvorstellungen – Kompatibilität und Vergleichbarkeit der europäischen Hochschulsysteme, Beseitigung aller Hindernisse für die Mobilität von Lehrerinnen und Lehrern und Schulung aller Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit Neuen Medien – auch in den österreichischen Studienplänen und vor allem in der universitären Realität zu konkretisieren, dafür sind weitere wesentliche Schritte auf diesem Weg notwendig.

Zum Abschluss dieser Arbeit wird nochmals Hartmut von Hentig zitiert, der Bildung und Ausbildung – einander bedingend und ergänzend – in der prägnanten Dichotomie „Menschenbildung und Lehrerbildung“, dem Titel eines seiner Aufsätze (vgl. Hentig 2000), zusammenfasst:

*„Das Lehren ist ein Handwerk, das Lehrersein eine Existenzform.
Das Handwerk ‚Lehren‘, das man lernen muss, gedeiht umso besser
– ich möchte behaupten: nur –,
wenn die Existenzform ‚Lehrersein‘ im doppelten Sinne wahrgenommen wird:
erkannt und erfüllt.
Dazu kann die Lehrerbildung viel tun.
Statt des Rufs nach mehr Praxisbezug hören Sie von mir
den Ruf nach mehr Lebensbezug,
oder besser, weil ‚Bezug‘ schon wieder etwas Systemisierbares meint,
den Ruf nach mehr Leben – einem vollen, vielseitigen, gewagten, persönlichen
und gemeinschaftlichen Leben während der Ausbildung.“
(Hentig 2000, S. 70)*

12. BIBLIOGRAFIE

VERZEICHNIS DER VERWENDETEN QUELLEN

BZW. DER VERWENDETEN LITERATUR

12.1. GESETZESTEXTE, VERORDNUNGEN, ERLÄSSE UND STUDIENKOMMISSIONSBESCHLÜSSE

A.h. Cabinetschreiben vom 12. Juli 1805. Hofkanzleidekret vom 9. August 1805.
Z. 14849/1805

Erlaß des k.k. Ministeriums des Inneren vom 23. März 1848. Sr. k.k. Majestät
Ferdinand des Ersten politische Gesetze und Verordnungen. Wien 1851, Nr. 34

Erlaß des provisorischen Ministers des Unterrichts vom 2. Juli 1849
RGI. Nr. 306/1849

Erlaß des provisorischen Ministers des Unterrichtes vom 22. Juli 1849
RGI. Nr. 333/1849

Erlaß des Ministers des Cultus und Unterrichtes vom 30. August 1849
RGI. Nr. 380/1849

Kaiserliche EntschlieÙung vom 16. September 1849
RGI. Nr. 393/1849.

Ministerial-Erlaß vom 28. Oktober 1849. RGI. Nr. 7223/1849

Ministerial-Erlaß vom 15. November 1849. RGI. Nr. 7502/1849

Ministerial-Erlaß vom 25. November 1849. Zl. 8227/457/1849

Ministerial-Erlaß vom 3. Februar 1850. Zl. 944/167/1850

Ministerial-Erlaß vom 3. Mai 1850. Zl. 3380/396/1850

Ministerial-Erlaß vom 3. Mai 1850. Zl. 3730/440/1850

Ministerial-Erlaß vom 5. Juli 1850. Zl. 5386/617/1850

Ministerial-Erlaß vom 1. August 1850. Zl. 6246/731/1850

Ministerial-Erlaß vom 15. September 1850. Zl. 7717/900/1850

Ministerial-Erlaß vom 27. November 1850. Zl. 10102/23/1850

Ministerial-Erlaß vom 30. Dezember 1850. Zl. 11125/90/1850

Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 30. April 1851.
RGBl. Nr. 111/1851

Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 24. April 1853.
RGBl. Nr. 76/1853

Ministerial-Erlaß vom 21. Februar 1853. Zl. 4860 ex 1852/638

Ministerial-Erlaß vom 9. Oktober 1853. Zl. 8778/1186.

Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 2. November 1854.
RGBl. Nr. 298/1854

Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 16. Dezember 1854.
RGBl. Nr. 315/1854

Ministerial-Verordnung vom 16. Dezember 1854. Zl. 1432/1854

Ministerial-Erlaß vom 7. Juli 1856. Zl. 9859/684

Erlaß des Ministers für Cultus und Unterricht vom 24. Juli 1856.
RGBl. Nr. 143/1856

Ministerial-Erlaß vom 24. Juli 1856. Zl. 6124/462

Ministerial-Erlaß vom 27. April 1857. Zl. 20637 ex 1856/1586

Erlaß des Staatsministeriums vom 10. Februar 1866.
RGBl. Nr. 22/1866

Verordnung des Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 10. September 1870.
RGBl. Nr. 116/1870

Verordnung des Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 6. October 1870.
RGBl. Nr. 129/1870

Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 21. August 1871.
RGBl. Nr. 107/1871

Ministerial-Erlaß vom 26. Juni 1877. Zl. 10636

Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 7. Februar 1884.
RGBl. Nr. 26/1884

Verordnung des Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 22. März 1894. RGBl.
Nr. 64/1894

Ministerial-Erlaß vom 5. Mai 1895. RGBl. Nr. 18/1895

Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 30. August 1897. RGBl. Nr. 220/1897

Verordnung des Ministers für Kultus und Unterricht vom 15. Juni 1911.
RGBl. Nr. 117/1911

Verordnung des Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 5. April 1912.
RGBl. Nr. 73/1912

Ministerial-Erlaß Z. 715726, V/1924

Allgemeines Hochschulstudiengesetz 1966 – AHStG 1966, BGBl. 177/1966 in der Fassung BGBl. 623/1991

Bundesgesetz vom 14. April 1975 über die Organisation der Universitäten (Universitäts-Organisationsgesetz – UOG 1975), BGBl. Nr. 258/1975, in der Fassung BGBl. I Nr. 132/1999

Verordnung des Bundesministers für Wissenschaft und Forschung vom 31. März 1977 über die Studienordnung für die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten, BGBl. Nr. 170/1977 (Inkrafttreten: 30. April 1977)

Erlaß des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung – Studienplan für die allgemeine pädagogische Ausbildung und für das Schulpraktikum für Lehramtskandidaten, Erl.Zl. 68 336/54-14/84 vom 22. August 1984 (Inkrafttreten 1. Oktober 1984)

Verordnung des Bundesministers für Wissenschaft und Forschung vom 31. März 1977 über die Studienordnung für die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten, BGBl. 170, in der Fassung der Verordnung vom 8. März 1985, BGBl. Nr. 108/1985 (Inkrafttreten: 27. März 1985)

Verordnung des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung, mit der die Studienordnung für die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten geändert wird, BGBl. Nr. 482/1994 (Inkrafttreten: 1. Oktober 1994)

Universitäts-Organisationgesetz 1993 (UOG 1993), BGBl. Nr. 805/1993 in der Fassung BGBl. I Nr. 99/1997

Studienplan für die Allgemeine pädagogische Ausbildung und für das Schulpraktikum der Studierenden in der Ausbildung für den Lehrberuf an der Universität Wien. Beschluss der Studienkommission für die Allgemeine pädagogische Ausbildung und für das Schulpraktikum der Lehramtsstudierenden der Universität Wien vom 5. April 1995 (nicht in Kraft getreten)

Universitäts-Studiengesetz 1997 (UniStg 1997), BGBl. I Nr. 48/1997 in der Fassung BGBl. I Nr. 167/1999

Studienplan für die pädagogisch-wissenschaftliche und schulpraktische Ausbildung der Lehramtsstudierenden am Universitätsstandort Wien (Beschluss der Institutskonferenz des Institut für die schulpraktische Ausbildung vom 23. November 2000), veröffentlicht auf der Homepage des Instituts für die schulpraktische Ausbildung (isa.univie.ac.at, 3.1.2002)

Studienplan für das Lehramtsstudium an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften an der Universität Wien (Version 1.0; gemäß Beschluss der Lehramtsstudienkommission vom 8.1.2002), veröffentlicht auf der Homepage der Universität Wien (www.univie.ac.at, 23.2.2002)

12.2. LITERATUR

ALTENHUBER, Hans (1949): Die Geschichte des Faches Pädagogik an der Philosophischen Fakultät der Universität Wien von 1850 bis 1920. Dissertation. Wien: Universität Wien.

AREGGER, Kurt (2000): Lehrerinnen- und Lehrerbildung als anspruchsvolle Berufs- und Erwachsenenbildung. Ein bildungstheoretischer Ansatz mit hochschuldidaktischen Konsequenzen. In: Schärer, Hans-Rudolf (Hg., 2000): *Lehrerbildung im Wandel: Grundlagen – Ansprüche – Impulse*. Aarau: Sauerländer. S. 201-224.

AUMÜLLNER, Gertrude (1994): Schlüsselqualifikationen – der Schlüssel zum Erfolg. In: *Didaktik- Unabhängige Zeitschrift für Bildungsforschung*, Heft 1994/3. S. 55 f.

BARGEL, Tino & EL HAGE, Natalia (2000): Evaluation in der Hochschullehre. In: Helmke, Andreas & Hornstein, Walter & Terhart, Ewald (Hg., 2000): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft)*. Weinheim-Basel: Beltz. S. 207-224.

BAUER, Ernst (1995): Modell einer Einführungsphase. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): *Interaktion V*. Wien: ZSP. S. 3-8.

BAUMERT, Jürgen (2001): Evaluationsmaßnahmen im Bildungsbereich. Eine kritische Sicht auf mögliche Zugänge. In: *Newsletter – 2001, Heft 1*. Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen. Salzburg-Graz. S.3-15.

BERENDT, Birgit (2000): Was ist gute Hochschullehre?. In: Helmke, Andreas & Hornstein, Walter & Terhart, Ewald (Hg., 2000): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft)*. Weinheim-Basel: Beltz. S. 247-260.

BIFFL, Gudrun (1997): Wirtschaft und Bildung. Wirtschafts- und gesellschaftspolitischer Wandel und die Auswirkungen auf das Bildungssystem. In: Forum Politische Bildung (Hg., 1997): Bildung – ein Wert? Österreich im internationalen Vergleich (= Informationen zur politischen Bildung Nr. 12/1997). Innsbruck: Studienverlag. S.67-81.

BLÜML, Karl (1995): Schulische Rahmenbedingungen für die Durchführung von Übungsphasen. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion I. Wien: ZSP. S. 33-40.

BOSCH, Karl (1998): Statistik für Nichtstatistiker – Zufall oder Wahrscheinlichkeit. München-Wien: R. Oldenbourg Verlag.

BORTZ, Jürgen & DÖRING, Nicola (1995 / 2. vollst. überarb. u. aktualisierte Aufl.): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin-Heidelberg-New York: Springer.

BUCHBERGER, Friedrich (1998): Lehrer-Bildungsreform als Anliegen. In: Lenz, Werner (Hg., 1998): Bildungswege. Von der Schule zur Weiterbildung. Festschrift für Helmut Seel. Innsbruck-Wien: Studienverlag. S. 38-58.

BUCHBERGER, Friedrich & BUCHBERGER, Irina (1999): (Un-)Gewöhnliches wider Nachdenkensvermeidung – Zur überfälligen Neugestaltung der LehrerInnenbildung. In: Erziehung und Unterricht, Heft 1999/5-6, S. 355-362.

BUNDESMINISTERIUM für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2000): Statistisches Taschenbuch 2000. Wien: bmbwk.

BUNDESMINISTERIUM für Wissenschaft und Verkehr (1999): Statistisches Taschenbuch 1999. Wien: bmwv.

BÜNKER, Brigitte (1992): Erste Ergebnisse der qualitativen Auswertung der Lehrerfragebögen. In: Didaktik – Unabhängige Zeitschrift für Bildungsforschung, Heft 1992/2. Wien: Österreichische Hochschülerschaft. S. 13-17.

BÜNKER, Brigitte (1993): ZSP-Studentenbefragung 1991. Qualitative Auswertung. Wien: Als Manuskript vervielfältigt.

BÜNKER, Brigitte (1995a): Das Zusammenspiel von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion V. Wien: ZSP. S. 78-86.

BÜNKER, Brigitte (1995b): Kommunikationsorientierte Evaluation der Übungsphase in der Reflexionsveranstaltung. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion II. Wien: ZSP. S. 33-38.

CLOER Ernst & KLIKA Dorle & KUNERT Hubertus (Hg., 2000a): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. München: Juventa.

CLOER Ernst & KLIKA Dorle & KUNERT Hubertus (2000b): LehrerInnen(aus)-bildung zwischen alten und neuen (ungelösten) Fragen. Konturen des aktuellen Problembestandes. In: Cloer Ernst & Klika Dorle & Kunert Hubertus (Hg., 2000): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. München: Juventa. S. 13-58.

COSTAZZA, Marion & HAGER, Gerhard (1995): Modell: Fächerübergreifende Einführungsphase. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion V. Wien: ZSP. S. 9-14.

CZERMAK, Tanja (1997a): Qualitätskriterien einer professionellen Lehrerbildung. Eine kritische Betrachtung der universitären Lehrerbildung unter besonderer Berücksichtigung von Ergebnissen der US-amerikanischen Lehrerbildungsforschung. In: Didaktik – Unabhängige Zeitschrift für Bildungsforschung. Heft 1997/5 S. 4-5.

CZERMAK, Tanja (1997b): Qualitätskriterien einer professionellen Lehrerausbildung – eine kritische Betrachtung der universitären Lehrerausbildung in Wien unter besonderer Berücksichtigung der Ergebnisse. Dissertation. Wien: Universität Wien.

CZEIKE, Felix (1997): Historisches Lexikon Wien in 5 Bänden – Band 5. Wien: Kremayr & Scheriau.

DIEM-WILLE, Getraud & THONHAUSER, Josef (Hg., 1998): Innovationen in der universitären Lehrerbildung. Innsbruck-Wien: Studienverlag.

DOLL, Birgit (1997): Die Entwicklung der universitären Lehrerbildung an der Universität Wien: fachwissenschaftliche und pädagogische Ausbildung. Dissertation. Wien: Universität Wien.

DUDEN (1990 / 5): Fremdwörterbuch. Mannheim: Brockhaus.

ECKER, Alois (1995): Das fachdidaktische Curriculum für „Geschichte und Sozialkunde“. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion III. Wien: ZSP. S. 22-37.

EICHHORN, Hugo (2000): Kooperation von Grundausbildung und Weiterbildung als Grundlage eines Programms berufslanger Qualifikation. In: Schärer, Hans-Rudolf (Hg., 2000): Lehrerbildung im Wandel: Grundlagen – Ansprüche – Impulse. Aarau: Sauerländer. S. 251-284.

ENGEL, Eduard (1928 / 5): Verdeutschungsbuch. Ein Handweiser zur Entwelschung für Amt, Schule, Haus, Leben. Leipzig: Hesse & Becker.

ENGELBRECHT, Helmut (1982): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band 1. Wien: ÖBV.

ENGELBRECHT, Helmut (1983): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band 2. Wien: ÖBV.

ENGELBRECHT, Helmut (1984): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band 3. Wien: ÖBV.

ENGELBRECHT, Helmut (1986): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band 4. Wien: ÖBV.

ENGELBRECHT, Helmut (1988): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band 5. Wien: ÖBV.

FLACH, Herbert & LÜCK, Joachim & PREUSS, Rosemarie (1995): Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

FLICK, Uwe (1998): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften (3. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

FORUM POLITISCHE BILDUNG (Hg. 1997): Bildung – ein Wert? Österreich im internationalen Vergleich (= Informationen zur politischen Bildung Nr. 12/1997). Innsbruck: Studienverlag.

GERL, Herbertin & PEHL, K. (1983): Evaluation in der Erwachsenenbildung. Regensburg.

GÖTZINGER, Susanne & KLEMENT A. Stefan (1995): Video-Feedback in der Einführungs- und Übungsphase. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion V. Wien: ZSP. S. 42-45.

GRAF, Werner (1990): Die Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen. Von den Anfängen bis 1918. Dissertation. Wien: Universität Wien.

GRAF, Werner (1991): Universitäre Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Fachwissenschaft und Pädagogik. In: Erziehung und Unterricht. 1991/6. Wien: ÖBV.

FREUNDLINGER, Alfred (1992): Schlüsselqualifikationen: Der interaktionsorientierte Ansatz. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

FUCHS, Michael (2000): Mehr als nur unterrichten können. Kernkompetenzen in der neu zu gestaltenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Schärer, Hans-Rudolf (Hg., 2000): Lehrerbildung im Wandel: Grundlagen – Ansprüche – Impulse. Aarau: Sauerländer. S. 113-134.

GANGL, Horst & KURZ, Ronald & SCHEIPL, Josef (Hg., 1993): Brennpunkt Schule. Ein psychohygienischer Leitfaden (= Beiträge zur pädagogischen Psychologie, Nr. 808-828). Wien: Eugen Ketterl.

GONON, Philipp & LAUR-ERNST, Ute (Hg., 1996): Schlüsselqualifikation kontrovers – eine Bilanz aus kontroverser Sicht. Aarau: Verlag für Berufsbildung-Sauerländer.

GRUBER, Karl Heinz (1997a): Leitmotive der europäischen Schulentwicklung: Integration – Dezentralisierung – Evaluation. In: Forum politische Bildung (Hg., 1997): Bildung – ein Wert? Österreich im internationalen Vergleich (= Informationen zur politischen Bildung Nr. 12/1997). Innsbruck: Studienverlag. S. 15-30.

GRUBER, Karl Heinz (1997b): Das Unbehagen in der (Schul-)Kultur. Ein Statement zur verdrängten Krise der Sekundarstufe. In: Forum politische Bildung (Hg., 1997): Bildung – ein Wert? Österreich im internationalen Vergleich (= Informationen zur politischen Bildung Nr. 12/1997). Innsbruck: Studienverlag. S. 85-95.

HACKL, Bernd (1999): Lehrer Lämpf ins Internet. Überlegungen zu einem systematisch begründeten Qualifikationsprofil für den Lehrberuf. In: Erziehung und Unterricht. Heft 1999/5-6. Wien: ÖBV. S. 373-385.

HACKL, Bernd (2000): Systemisch denken – pädagogisch handeln? Reichweite, Paradoxien und Selbstmissverständnisse eines populären Idioms. Innsbruck-Wien-München: Studienverlag.

HACKL, Bernd (2001): Zwischen Humboldt und Gruppendynamik. Das Studium des Lehrberufs im unauflösbaren, aber bewältigbaren Widerspruch. (Manuskript im Druck)

HAGER, Christina (1994): Perspektiven der Lehrerbildung. Untersuchung zur Situation der Ausbildung an Pädagogischen Akademien aufgrund einer Vergleichsstudie im universitären Bereich. Dissertation. Wien: Universität Wien.

HAGER, Gerhard & POLLHEIMER, Klaus & WAGNER, Gerhard (Hg., 2000): Dimensionen einer begabungsfreundlichen Lernkultur – Festschrift für Friedrich Oswald. Innsbruck-Wien-München: Studienverlag.

HALBEISEN, Thomas (1998): Evaluation von Forschung. Eine Annäherung aus der Sicht der Wissenschaftsforschung. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.

HÄMMERLE, Martin (1995): Video in der Lehrerbildung. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion IV. Wien: ZSP S. 63-73.

HANSCHITZ, Astrid Anna (1999): Die Bedeutung von Evaluation im tertiären Bildungsbereich am Beispiel einer Evaluation der österreichischen psychotherapeutischen Propädeutika. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.

HEINTEL, Guido (1995): Gedanken zur Teilnehmerorientierung. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion IV. Wien: ZSP. S. 31-39.

HEITGER, Marian (2002): Auch Lehrer sind Mediziner. In: „Die Presse“ vom 20. März 2002. Wien: Presse. S. 2.

HENTIG, Hartmut von (2000): Menschenbildung und Lehrerbildung. In: Cloer Ernst & Klika Dorle & Kunert Hubertus (Hg., 2000): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. München: Juventa. S. 59-74.

HERBER, Hans Jörg & HOFMANN, Franz (Hg., 1998) Schulpädagogik und Lehrerbildung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Josef Thonhauser. Innsbruck-Wien: Studienverlag.

HERBER, Hans Jörg (1998): Bildungsaufgaben der Schulfächer – Ein Beitrag zur fächerübergreifenden Ausbildung von Lehramtskandidaten an der Universität Salzburg aus pädagogischer Sicht. In: Herber, Hans Jörg & Hofmann, Franz (Hg., 1998): Schulpädagogik und Lehrerbildung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Josef Thonhauser. Innsbruck-Wien: Studienverlag. S. 193-217.

HESS, Ignaz von (1778): Gedanken über Einrichtung des Schulwesens. Halle.

HISCH, Christine (1995): Die Übungsphase des Schulpraktikums für GSK. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion V. Wien: ZSP. S. 22-24.

HÖFLER, Alois (1892): Die philosophischen Grundlagen der pädagogischen Vorbildung im Mittelschullehrante. Referat, erstattet auf dem IV. deutsch-österreichischen Mittelschultage, Ostern 1892. In: Österreichische Mittelschule 1892/4. Wien, S. 199-212.

HÖFLER, Alois (1910): Die Ausbildung der Mittelschullehramtskandidaten. In: Zeitschrift österreichischer Mittelschulen 1910. Wien.

HUSSEK, Elfriede & KÖRPER, Gerlinde (1995): Schulpraktikum in den Bundesländern Wien, Niederösterreich und Burgenland. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion II. Wien: ZSP. S. 23-26.

HUSSEK, Elfriede (1995): Nonverbale Kommunikation. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion IV. Wien: ZSP. S. 49-56.

IBERER, Gunter (1993): Autorität und Angst in der Lehrerbildung. In: Gangl, Horst & Kurz, Ronald & Scheipl, Josef (Hg., 1993): Brennpunkt Schule. Ein

psychohygienischer Leitfaden (= Beiträge zur pädagogischen Psychologie, Nr. 808-828). Wien: Eugen Ketterl. S. 62-64.

INDUSTRIELLENVEREINIGUNG (Hg.,1993): Der Beruf des Lehrers im Wandel – Ansätze zur Veränderung. Wien.

JINDRA, Peter (1995): Zwei Kommunikationstechniken mit Schul- und Unterrichtspraktikanten. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion IV. Wien: ZSP. S. 57-63.

KEHREIN, Josef (1876): Fremdwörterbuch mit etymologischen Erklärungen und zahlreichen Belegen aus deutschen Schriftstellern. Stuttgart: Cotta.

KINSKY-WEINFURTER, Gottfried (1995): Die Utopie der Gegenwart. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion IV. Wien: ZSP. S. 11-16.

KLAFKI, Wolfgang (1991/2. erw. Aufl.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz .

KLAUSBERGER, Sonja (1997): Das Unterrichtspraktikum – der Beginn einer Lehrerkarriere? Eine empirische Untersuchung über Ausbildung, situative Bedingungen, Befindlichkeit und Schwierigkeiten der Unterrichtspraktikanten unter besonderer Berücksichtigung der Unterrichtsfächer. Dissertation. Wien: Universität Wien.

KLEINER, Konrad (1997): Schule und Erziehung. Evaluation des Projektstudiums „Schule und Erziehung“ am Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien (Univ.Prof. Dr. Friedrich Oswald) im Studienjahr 1997. Wien: Als Manuskript vervielfältigt.

KLEMENT, Karl (1995): Schule erleben – Betroffenheit en bloc. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion V. Wien: ZSP. S. 15-21.

KOZAR, Gerhard (1999): Hochschul-Evaluierung. Aspekte der Qualitätssicherung im tertiären Bildungsbereich (=Schriftenreihe des Fachhochschulrates 3). Wien: WUV.

KROATH, Franz & MAYR, Erich (1996): Evaluation der universitären Lehrer/innen/bildung an der Universität Innsbruck. Dokumentation über das Symposium „Universitäre Lehrer/innen/bildung am Ende?!“ an der Universität Innsbruck am 2. Oktober 1995 (= Veröffentlichungen der Universität Innsbruck Band 125). Innsbruck: Außeninstitut der Universität Innsbruck.

KRUMM, Volker (1998): Löste eine bessere Lehrerausbildung die „Schulkrise“? – Über Bedingungen von Lehrerverhalten. In: Herber, Hans Jörg & Hofmann, Franz (Hg., 1998): Schulpädagogik und Lehrerbildung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Josef Thonhauser. Innsbruck-Wien: Studienverlag. S. 275-299.

LECHNER, Ferdinand & REITER, Walter u. a. (1995): Das Befinden von Lehrerinnen und Lehrern an österreichischen Schulen. Eine empirische Erhebung zum physischen und psychischen Zustandsbild. Innsbruck-Wien: Studienverlag.

LANGENSCHIEDT (1978): Handwörterbuch Französisch/Deutsch – Schulausgabe. Wien: Langenscheidt.

LEDERBAUER, Ernst (1992): Erste Ergebnisse ZSP-Studie Schulpraktikum. In: Didaktik – Unabhängige Zeitschrift für Bildungsforschung, Heft 1992/2. Wien: Österr. Hochschülerschaft. S. 8-12.

LEDERBAUER, Ernst (1995): Exemplaria aus der Studie zur neuen universitären Lehrerbildung. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion V. Wien: ZSP. S. 87-91.

LEHRL, Josef (1949): Das Lehramt an Mittelschulen. Gedanken zu einer Studienreform. In: Pädagogische Mitteilungen. Beilage zum Verordnungsblatt des BMU 1949/Stück 10, Wien: BMU

LITSCHAUER, Alfred (1995): Der dreifache Spagat. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion I. Wien: ZSP. S. 41-52.

LOEW, Markus (1995): Über die Arbeit mit Studenten und Studentinnen in der Übungsphase des Schulpraktikums. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion V. Wien: ZSP. S. 25-30.

LORENZ, Ottokar (1879): Über Gymnasialwesen, Pädagogik und Fachbildung. Wien: Carl Gerold's Söhne.

MATZKA, Christian (1995): BHS und Lehrerbildung. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion II. Wien: ZSP. S. 39-44.

MEISTER, Richard (1927/28): Die Geschichte des Faches Philosophie an der Wiener Universität. In: Wissenschaftlicher Jahresbericht der Philosophischen Gesellschaft an der Universität zu Wien für das Vereinsjahr 1927/28. Wien: Verlag der Philosophischen Gesellschaft an der Universität zu Wien.

MITSCHKA, Ruth (1993): Hilfe, ich bin Lehrer. Betrachtungen einer Schulpsychologin zur Psychohygiene der LehrerInnen. In: Gangl, Horst & Kurz, Ronald & Scheipl, Josef (Hg., 1993): Brennpunkt Schule. Ein psychohygienischer Leitfaden (= Beiträge zur pädagogischen Psychologie, Nr. 808-828). Wien: Eugen Ketterl. S. 75-80.

MUMMENDEY, Hans Dieter (1995/2. korr. Aufl.): Die Fragebogenmethode. Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung. Göttingen-Bern-Toronto-Seattle: Hogrefe/Verlag für Psychologie.

NEUWEG, Georg Hans (1999): Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung: Potenziale und Grenzen im Licht des Dreyfus-Modells. In: Erziehung und Unterricht, Heft 1999/5-6. Wien: ÖBV. S. 363-372.

NEUWEG, Georg Hans (2002): Das Wissen und Können – Jedes für sich und doch nicht allein. Einleitungsstatement beim 1. Treffen der Sektion Lehrer-bildungsforschung in der ÖFEB, Institut für die schulpraktische Ausbildung – Universität Wien, 1. März 2002. Als Manuskript vervielfältigt.

OELKERS, Jürgen (2000): Probleme der Lehrerbildung: Welche Innovationen sind möglich? In: Cloer Ernst & Klika Dorle & Kunert Hubertus (Hg., 2000): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. München: Juventa. S 126-141.

ÖFEB (2001): Tagung – Erziehung zwischen Selbstverantwortung und Rechenschaftspflicht: Kompetenz – Kooperation – Professionalisierung. Abstracts der Tagung vom 24.9.-26.9.2001 in Salzburg. Salzburg: Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen.

OSWALD, Friedrich (1988): Schule im Nationalsozialismus: Instrument der Ideologie. In: Anhell, Ferdinand & Hager, Gerhard (Hg., 1988): Kirche unter dem Nationalsozialismus. Symposium 1988. Wien: Religionspädagogisches Institut, S. 175-221.

OSWALD, Friedrich & TÖRÖK-NOVOTNY, Katalin (1988): Idee und Wirklichkeit der universitären Lehrerausbildung. In: Blüml, Karl & Böck, Stefan (Hg., 1988): Schulpraktikum – Neue Wege in der Lehrerbildung. Wien: Litteras. S. 3-50.

OSWALD, Friedrich (1992): Lehrerbildung – eine Schlüsselfrage für das gesamte Bildungssystem. Eine Grundfrage des Wissenschaftsverständnisses von Pädagogik. In: Didaktik – Zeitschrift für Bildungsforschung. SS 1992. Wien. S 4-7.

OSWALD, Friedrich (1995a): Das Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion II. Wien: ZSP. S. 7-14.

OSWALD, Friedrich (1995b): ZSP-Studie – Ein Beitrag zur Evaluation universitärer Lehrerbildung. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion V. Wien: ZSP. S. 46-77.

OSWALD, Friedrich (1995c): Ein Zentrum für die universitäre Lehrerbildung. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion I. Wien: ZSP. S. 8-17.

OSWALD, Friedrich (1995d): Kommunikation: sich selbst und andere kennenlernen. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion IV. Wien: ZSP. S. 4-10.

OSWALD, Friedrich (1995e): Pädagogik – Fachwissenschaft – Fachdidaktik – Berufspraxis. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion III. Wien: ZSP. S. 2-5.

OSWALD, Friedrich (1998): Skriptum zur Lehrveranstaltung: Theorie der Schule – Einführung in die Bildungssoziologie – WS 1998/99. Wien: Universitätsverlag.

OSWALD, Friedrich (1999): Die Zukunft der universitären LehrerInnenbildung: Entscheidung zu einer pädagogischen Berufsausbildung. In: Erziehung und Unterricht, Heft 1999/5-6, Wien: ÖBV. S. 346-354.

OSWALD, Tanja (1995): Übungsphase: Manchmal fühlte ich mich schon fast als „richtige“ Lehrerin. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion V. Wien: ZSP. S. 38-41.

PATRY, Jean-Luc (1998): Lehrer handeln situationsspezifisch – Einige Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Herber, Hans Jörg & Hofmann, Franz (Hg., 1998): Schulpädagogik und Lehrerbildung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Josef Thonhauser. Innsbruck-Wien: Studienverlag. S. 219-243.

PETER, Martin (1995): Die Organisation des Schulpraktikums am Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien der Universität Wien. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion I. Wien: ZSP. S. 18-22.

PICHLER, Rudolf & RADAELLI, Eva (1994): Faktoren erfolgreichen Lehramtsstudiums. Repräsentative Umfrage unter Österreichs Studierenden der wissenschaftlichen Lehramtsstudien. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.

PIERINGER, Walter (1993): Die Leiden der Lehrer. Krankheiten der Lehrer und ihre Lehre. In: Gangl, Horst & Kurz, Ronald & Scheipl, Josef (Hg., 1993): Brennpunkt Schule. Ein psychohygienischer Leitfaden (= Beiträge zur pädagogischen Psychologie, Nr. 808-828). Wien: Eugen Ketterl. S. 129-134.

POLLHEIMER, Klaus (1998): Und was ist mit all den Berichten über die Übungsphase...? In: Didaktik/ZSP-aktuell, Heft 1998/3a. S. 1-2.

POLLHEIMER, Klaus (1999): Miteinander im Gespräch sein. Vor- und Nachbesprechungen während der Übungsphase des Schulpraktikums In: Didaktik/ZSP-aktuell Heft 1999/3a. S. 1-2.

POLLHEIMER, Klaus (2000): Das Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien (Institut für die schulpraktische Ausbildung). In: Hager, Gerhard & Pollheimer, Klaus & Wagner, Gerhard (Hg., 2000): Dimensionen einer begabungsfreundlichen Lernkultur – Festschrift für Friedrich Oswald. Innsbruck-Wien-München: Studienverlag. S. 207-216.

PRANGE, Klaus (2000): Was für Lehrer braucht die Schule? Zum Verhältnis von Profession, Didaktik und Lehrerethos. In: Cloer Ernst & Klika Dorle & Kunert Hubertus (Hg., 2000): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. München: Juventa. S 93-103.

RAMEIS, Georg (1995): Die ungeliebten Naturwissenschaften. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion II. Wien: ZSP. S. 45-49.

ROTHSCHILD, Thomas (2001): Die Alternative. In: Grossek, Hannes & Reischl, Thomas, Hg. (2001): Zeit-Wart Gegen-Geist. Beiträge über die Phänomene der Kultur unserer Zeit. Festschrift Sigrid Wiesmann. Wien-Sydney: Grossek & Reischl, S. 25-32.

RUTRECHT, Rosemarie (1993): Konfliktfähigkeit durch Professionalisierung. In: Gangl, Horst & Kurz, Ronald & Scheipl, Josef (Hg., 1993): Brennpunkt Schule. Ein psychohygienischer Leitfaden (= Beiträge zur pädagogischen Psychologie, Nr. 808-828). Wien: Eugen Ketterl. S. 58-61.

SAUTER, Friedrich Ch. (1993): Das Gordon-Lehrertraining. In: Gangl, Horst & Kurz, Ronald & Scheipl, Josef (Hg., 1993): Brennpunkt Schule. Ein psychohygienischer Leitfaden (= Beiträge zur pädagogischen Psychologie, Nr. 808-828). Wien: Eugen Ketterl. S. 271-275.

SCHÄRER, Hans-Rudolf (Hg., 2000): Lehrerbildung im Wandel: Grundlagen – Ansprüche – Impulse. Aarau: Sauerländer.

SCHAUB, Horst & ZENKE, Karl G. (1997 / 2): Wörterbuch Pädagogik. München: dtv Taschenbuch 32510.

SCHEITHAUER, Erich & SCHMEISZER, Herbert & WORATSCHEK, Grete (1976): Geschichte Österreichs in Stichworten, Teil 4: von 1815 bis 1918. Wien: Verlag Hirt.

SCHMID, Carl Adolph, (Hg., 1876 / 2. verb. Aufl.): Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Band 1. Gotha: Rudolf Besser.

SCHMID, Carl Adolph, (Hg., 1878 / 2. verb. Aufl.): Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Band 2. Gotha: Rudolf Besser.

SCHMID, Carl Adolph, Hg. (1880 / 2. verb. Aufl.): Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Band 3. Gotha: Rudolf Besser.

SCHMID, Carl Adolph, (Hg., 1881 / 2. verb. Aufl.): Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Band 4. Gotha: Rudolf Besser.

SCHMID, Carl Adolph, (Hg., 1883 / 2. verb. Aufl.): Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Band 5. Gotha: Fues's Verlag.

SCHMIDT-DENGLER, Wendelin (1995): Für die Theorie bei der Praxis Rat holen. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion III. Wien: ZSP. S. 6-13.

SCHRADER, Friedrich-Wilhelm & HELMKE, Andreas (2000): Wirksamkeit des Hochschulunterrichts aus der Sicht der Studierenden. Eine empirische Studie. In: Helmke, Andreas & Hornstein, Walter & Terhart, Ewald (Hg., 2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft). Weinheim-Basel: Beltz. S. 261-276.

SCHWENDENWEIN, Werner (2000 / 7): Theorie des Unterrichtens und Prüfens. Wien: Universitätsverlag.

SINGER, Kurt (1993): Resignieren – oder Lebenswünsche aktivieren? Als Lehrerin und Lehrer das Selbstbild bewahren. In: Gangl, Horst & Kurz, Ronald & Scheipl, Josef (Hg., 1993): Brennpunkt Schule. Ein psychohygienischer Leitfaden (= Beiträge zur pädagogischen Psychologie, Nr. 808-828). Wien: Eugen Ketterl. S. 124-128.

SPITZAUER, Claudia (2001): Institut für die schulpraktische Ausbildung der Universität Wien. Jahresstatistik – Studienjahr 2000/01. Schulpraktikum (Einführungsphase – Übungsphase, Abschlussbescheinigungen, Lehrveranstaltungen der Allgemeinen pädagogischen Ausbildung. Wien: Als Manuskript vervielfältigt.

STADELMANN, Willi (2000): Bildung im gesellschaftlichen Wandel. In: Schärer, Hans-Rudolf (Hg., 2000): Lehrerbildung im Wandel: Grundlagen – Ansprüche – Impulse. Aarau: Sauerländer. S. 19-34.

STEINHARDT, Kornelia (1993): Supervision, Balintgruppen und darüber hinaus. Berufsbegleitende Lehrerfortbildung unter tiefenpsychologischen Gesichtspunkten. In: Gangl, Horst & Kurz, Ronald & Scheipl, Josef (Hg., 1993): Brennpunkt Schule. Ein psychohygienischer Leitfaden (= Beiträge zur pädagogischen Psychologie, Nr. 808-828). Wien: Eugen Ketterl. S. 262-270.

STEPANEK, Herbert (1988): Koordinatoren des Schulpraktikums als Bindeglied zwischen Universität und Schule. In: Blüml, Karl & Böck, Stefan (Hg., 1988): Schulpraktikum – Neue Wege in der Lehrerbildung. Wien: Litteras. S. 51-54.

SRABOTNIK, Sylvia (1995): Die Durchführung von Übungsphasen. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion V. Wien: ZSP. S. 31-37.

STRAKOSCH-GRASSMANN, Gustav (1905): Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens. Wien: A. Pichlers Witwe.

TERHART, Ewald (2000): Reform der Lehrerbildung. In: Cloer Ernst & Klika Dorle & Kunert Hubertus (Hg., 2000): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. München: Juventa. S. 75-92.

TERHART, Ewald (Hg., 2000a): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim-Basel: Beltz.

THONHAUSER, Josef (2001): Man spricht (wieder) über Lehrerbildung. Einblicke in die neuere Literatur als Anstoß zum Weiterlesen. In: Newsletter – 2001, Heft 1. Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen. Salzburg-Graz. S. 11-13.

TIETZE, W. & ENZINGER, Hildegard (Hg., 1988): Die Rolle der Universität in der universitären Lehrerbildung (= Bildungswissenschaftliche Fortbildungstagungen an der Universität Klagenfurt). Wien-Köln-Graz: Böhlau Verlag.

TIMP, Otto (1960): Die pädagogische Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen. In: Verordnungsblatt des Bundesministeriums für Unterricht, 1960/7, pädagogischer Teil. Wien.

TIMP, Otto (1969/70): Zur Problematik in der pädagogischen Ausbildung der Lehrer an Höheren Schulen. In: Jahrbuch 1969/70 – Österreichische Gesellschaft für Pädagogik. Wien: ÖBV.

VOGT, Theodor (1872): Die Wiener Enquete über pädagogische Universitätsseminare. In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 4. Jahrgang. Leipzig.

WAGNER, Gerhard (1995): Die Lehramtsausbildung: Aktueller Stand und Perspektiven. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion III. Wien: ZSP. S. 38-47.

WEBLER, Wolff-Dietrich (2000): Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung. In: Helmke, Andreas & Hornstein, Walter & Terhart, Ewald (Hg., 2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft). Weinheim-Basel: Beltz. S. 225-246.

WILDNER, Paul (1988): Das Theorie-Praxis-Problem im Spiegel der neuen Lehrerbildung. In: Blüml, Karl & Böck, Stefan (Hg., 1988): Schulpraktikum – Neue Wege in der Lehrerbildung. Wien: Litteras. S. 55-64.

WILDNER, Christine (1995a): Betreuungslehrer und ihre Aufgaben als Lehrerbildner. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion I. Wien: ZSP. S. 23-32.

WILDNER, Christine (1995b): Die neue Betreuungslehrerbildung. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion II. Wien: ZSP. S. 27-32.

WILDNER, Christine (1995c): Schau einmal genauer hin! In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion IV. Wien: ZSP. S. 40-48.

WILDNER, Christine (1999): Die Rolle des Betreuungslehrers – Schlüsselqualifikationen. In: Didaktik/ZSP-aktuell, Nr. 1999/3a, S. 3.

WILDNER, Peter (1995): Zwischen bangen und hoffen. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion III. Wien: ZSP. S. 14-21.

WINKLER, Christian (1995): Kommunikation. In: Oswald, Friedrich & Hämmerle, Martin (Hg., 1995): Interaktion IV. Wien: ZSP. S. 17-30.

WISSENSCHAFTSRAT (Hg., 2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung (Drs. 5065/01, Berlin, 16.11.01/mo). Berlin. Als Manuskript vervielfältigt.

WOTTAWA, Heinrich & THIERAU, Heike (1998 / 2., vollst. überarb. Auflage). Lehrbuch Evaluation. Bern-Göttingen-Toronto-Seattle: Verlag Hans Huber.

WUNDER, Dieter (2001): Zu welchen Ufern bewegt sich die Lehrerbildung in Deutschland. Ein Denkanstoß. In: Newsletter – 2001, Heft 1. Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen. Salzburg-Graz. S. 3-10.

ZIEHE, Thomas (1993): Auf der Suche nach dem verlorenen Sinn. Die Motivationskrise vergrößert die Anforderungen an die Lehrer. In: Gangl, Horst & Kurz, Ronald & Scheipl, Josef (Hg., 1993): Brennpunkt Schule. Ein psychohygienischer Leitfaden (= Beiträge zur pädagogischen Psychologie, Nr. 808-828). Wien: Eugen Ketterl. S. 70-74.

ZIGMUND, Walter (1997): Wie kann die Schulpraktische Ausbildung an pädagogischen Akademien ihren Anforderungen gerecht werden? Eine Betrachtung von Organisation und Inhalt der Schulpraxisausbildung an der Pädagogischen Akademie der Erzdiözese Wien. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.

12.3. QUELLEN AUS DEM INTERNET / INTERNETADRESSEN

Universität Wien: <http://www.univie.ac.at> (Studienjahr 2000/01 und 2001/02)

Institut für die schulpraktische Ausbildung (IS): <http://isa.univie.ac.at> (28. 1. 2002)

Technische Universität Wien: <http://www.tuwien.ac.at> (28. 2. 2002)

Akademie der bildenden Künste Wien: <http://www.akbild.ac.at/> (3.3.2002)

Universität für angewandte Kunst: <http://www.angewandte.ac.at> (3.3.2002)

Universität für Musik und Darstellende Kunst: <http://www.mdw.ac.at> (4.3.2002)

Qualität in Schulen (BMBWK): <http://qis.at> (17.3.2002)

13. DOKUMENTATION

13.1. IS-STUDIE 2001

ERHEBUNGSGRUNDLAGEN / FRAGEBÖGEN

13.1.1. FRAGEBOGEN FÜR STUDIERENDE

– GESAMTBOGEN EINFÜHRUNGSPHASE UND ÜBUNGSPHASE

Die in der Dokumentation bzw. Auswertung verwendeten Bezeichnungen der Variablen sind den jeweiligen Fragenbereichen bzw. Punktationen vorangestellt und durch „→“ gekennzeichnet.

Der Nummerncode der Variablen stimmt mit den entsprechenden Unterteilungen innerhalb des Fragebogens überein.

In der tabellarischen Wiedergabe der Fragebögen bedeutet „j“ bzw. „1“ = ja/trifft zu, „n“ = nein/trifft nicht zu. Bei jenen Items, die mit Werten zwischen 1 und 6 einzustufen sind, ist der jeweilige Wert angegeben.

Findet sich keine Angabe, so wurde der jeweilige Bereich nicht beantwortet.

Die Variablenbezeichnung findet sich nicht auf dem den Studierenden übermittelten Fragebogen. Bezüglich der Formatierung wurden für diese Darstellung notwendige Änderungen und Kürzungen im Zeilenabstand vorgenommen. Der übrige Text des Fragebogens ist unverändert.

DIE PÄDAGOGISCHE AUSBILDUNG IN DER UNIVERSITÄREN LEHRERBILDUNG

FRAGEBOGEN für LEHRAMTSSTUDIERENDE – WS 2000/2001

→ **bereich**

(einfpf = Der Fragebogen wurde im Rahmen der Anmeldung zur Einführungsphase übermittelt und umfasst nicht den Fragenkatalog zur Übungsphase.

übungsph = Der Fragebogen wurde im Rahmen der Anmeldung zur Übungsphase übermittelt.)

→ **umfang**

(gesamt = Der Fragebogen umfasst demografische Daten und die alle Fragen zum jeweiligen Bereich, d. i. die Einführungsphase oder die Übungsphase, inkl. der Fragen zur Allgemeinen pädagogischen Ausbildung.

teilübph = Der Fragebogen umfasst nur den Fragenbereich zur zweiten oder dritten Übungsphase, da eine gesamter Fragebogen bereits übermittelt wurde.)

→ **termin**

(okt00 = Der Fragebogen wurde im Rahmen der Anmeldung zur Schulpraktischen Ausbildung im Oktober 2000 ausgegeben.

jän01 = Der Fragebogen wurde im Rahmen der Anmeldung zur Übungsphase im Jänner 2001 ausgegeben.)

1. DEMOGRAFISCHE DATEN

Kreuzen Sie bitte jeweils die zutreffende Antwort an!

→ **alter11**

1.1 Alter: Jahre

→ **geschl12** (w = weiblich, m = männlich)

1.2. Geschlecht:

1.2.1 weiblich 0
1.2.2 männlich 0

→ **uni13** (= erste Nennung)

1.3 Ich studiere an der...

(Mehrfachnennungen möglich!)

1.3.1 Akademie der bild. Künste Wien 0

1.3.2 (Haupt-)Universität Wien 0

1.3.3 Technische Universität in Wien 0

1.3.4 Universität für angew. Kunst in Wien 0

1.3.5 Univ. für Musik u. darst. Kunst Wien 0

1.3.6 Univ. f. Wirtschaftswissensch. i. Wien 0

1.3.7 an einer and. Univ., Hochsch., Akad. 0

und zwar an:

→ **anduni13** (weitere [2.] Nennung einer Universität)

→ **lafac141, 142, 143, 144**

(Die Unterrichtsfächer sind in der Reihenfolge ihrer Nennung vermerkt.)

BEZ	Bildnerische Erziehung	LÜK	Leibesübungen Knaben
BIU	Biologie und Umweltkunde	LÜM	Leibesübungen Mädchen
BOW	Biologie und Warenlehre	M	Mathematik
CH	Chemie	MUE	Musikerziehung
D	Deutsch	PH	Physik
DG	Darstellende Geometrie	PP	Philosophie, Psychologie
E	Englisch	RE	evangelische Religion
F	Französisch	RK	katholische Religion
GR	(Alt-)Griechisch	RS	Russisch
GSK	Geschichte und Sozialkunde	SLO	Slowenisch
GWK	Geografie und Wirtschaftskunde	SPA	Spanisch
HEW	Haushalt und Ernährungslehre	TGW	Textiles Gestalten
IMU	Instrumentalunterricht	TS	Tschechisch
ITA	Italienisch	UNG	Ungarisch
KRO	Kroatisch	WEK	Werken/Technisches Werken
LAT	Latein		

1.4 Ich studiere folgende Lehramtsfächer: 1).....

2).....

.....

→ **semester15**

1.5. Derzeit studiere ich im Semester meines Lehramtsstudiums.

→ **wechse16** (j = ja, n= nein)

1.6 Ich habe im Laufe des Studiums die Studienrichtung gewechselt. ja 0
nein 0

→ **w.ausb17** (j = ja, n= nein)

1.7	Zusätzlich zum Lehramtsstudium absolviere ich	nein	0
	eine weitere Ausbildung:	ja	0

→ **wausber** (Die entsprechenden Angaben wurden in Kurzform übernommen; daf = Deutsch als Fremdsprache)

Wenn ja, welche?

→ **schule18**

1.8. Vor meinem Lehramtsstudium an der Universität bzw. an der Akademie besuchte ich...

(bitte nur den zuletzt besuchten Schul- bzw. Akademietyp angeben!)

1.8.1 eine Hauptschule (Sekundarstufe I)	0
1.8.2 eine AHS-Unterstufe (Sekundarstufe I)	0
1.8.3 eine BMS – Berufsbild. mittlere Schule /Berufsschule	0
1.8.4 die AHS-Oberstufe (Sekundarstufe II)	0
1.8.5 ein Oberstufenrealgymnasium (Sekundarstufe II)	0
1.8.6 eine BHS/HAK - Handelsakademie (Sekundarstufe II)	0
1.8.7 eine BHS – Höh. techn. Lehranstalt – zB HTL, TGM...(Sekundarst. II)	0
1.8.8 eine BHS – Humanberufl.höh.Schule – zB HLA f. wirtsch. Berufe...	0
1.8.9 eine HLA f. Lehrer- u. Erzieherbildg. – zB BAKIPÄD... (Sekund.st. II)	0
1.8.10 eine Pädagogische Akademie	0
1.8.11 eine Akademie für Sozialberufe	0
1.8.12 eine Fachhochschule	0
1.8.13 eine Universität/Akademie/Hochschule	0
1.8.14 einen anderen Schultyp/eine andere Akademie etc.	0
(Welchen, welche?)	

→ **erwerbv19**

1.9.1	Vor Studienbeginn war ich längere Zeit (mind. 1 Semester) voll erwerbstätig	0
1.9.2	längere Zeit (mind. 1 Semester) teilweise erwerbstätig	0
1.9.3	nicht erwerbstätig	0

→ **erwerbz19**

1.9.4	Ich bin neben meinem Studium derzeit voll erwerbstätig	0
1.9.5	teilweise erwerbstätig	0
1.9.6	nicht erwerbstätig	0

→ **matur110**

1.10 STUDIENBERECHTIGUNG FÜR DAS LEHRAMTSSTUDIUM:

1.10.1	Reifeprüfung/Matura	0
1.10.2	Studienberechtigungsprüfung	0
1.10.3	Berufsreifeprüfung	0
1.10.3	andere Möglichkeit der Studienberechtigung	0
	(Wenn die letzte Möglichkeit zutrifft – bitte welche:)	

→ apa111

1.11 ...UND AUCH DIESER PUNKT IST WESENTLICH:

- | | |
|---|---|
| 1.11.1 Ich absolviere in diesem Semester die Einführungsphase. | 0 |
| 1.11.2 Ich absolviere in diesem Semester die erste Übungsphase, | 0 |
| 1.11.3 die zweite Übungsphase, | 0 |
| 1.11.4 die dritte bzw. eine weitere Übungsphase. | 0 |
| 1.11.5 Ich habe die Allg.-Pädag. Ausbildung und das Schulpraktikum bereits abgeschlossen. | 0 |
| 1.11.6 Ich absolviere in diesem Schuljahr das Unterrichtspraktikum. | 0 |
| 1.11.7 Für mich trifft keine der oben genannten Möglichkeiten zu. | 0 |

2. BERUFSENTSCHEIDUNG – MOTIVATION FÜR DEN LEHRBERUF

→ entscz21

2.1 Wann fiel ca. die persönliche Entscheidung für den Lehrberuf?

Bitte kreuzen Sie jene Aussage an, die am ehesten zutrifft!

- | | |
|--|---|
| 2.1.1 Seit ich mich erinnern kann, wollte ich schon LehrerIn werden. | 0 |
| 2.1.2 Während der Volksschule | 0 |
| 2.1.3 In der sog. Unterstufe (Sekundarstufe I, 5. bis 8. Schulstufe) | 0 |
| 2.1.4 In der sog. Oberstufe (Sekundarstufe II, 9. bis 12/13. Schulstufe) | 0 |
| 2.1.5 Kurz vor dem Schulabschluss bzw. der Matura | 0 |
| 2.1.6 Kurz vor der Immatrikulation an der Universität bzw. Akademie | 0 |
| 2.1.7 Während meiner beruflichen Tätigkeit | 0 |
| 2.1.8 Während meines Studiums | 0 |

→ gründ221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229

2.2 Welche Gründe waren für die Wahl der Studienfächer ausschlaggebend?

(Mehrfachnennungen sind möglich!)

- | | |
|--|---|
| 2.2.1. Die gewählten Fächer waren in der Schule meine „Lieblingsfächer“ | 0 |
| 2.2.2 Gute Leistungen in diesen Fächern | 0 |
| 2.2.3 Persönliches Vorbild d. LehrerInnen i. d. betreff. Unterrichtsgegenst. | 0 |
| 2.2.4 Vorbildlicher Unterricht in diesen Unterrichtsgegenständen | 0 |
| 2.2.5 Besondere Begabung für diese Fächer | 0 |
| 2.2.6 Übereinstimmung von pädagogischen und fachlichen Interessen | 0 |
| 2.2.7 Die Möglichkeit, in diesen Fächern auch „neben“ der Schule tätig zu sein | 0 |
| 2.2.8 Voraussichtlicher Lehrerberuf in diesen Fächern | 0 |
| 2.2.9 Andere Gründe | 0 |

Die nun folgenden Fragen befassen sich u.a. mit Aussagen zur Berufsmotivation, zur pädagogischen Ausbildung, zum Schulpraktikum und zum persönlichen Befinden. Beurteilen Sie bitte diese Aussagen, indem Sie eine der 6 Antwortmöglichkeiten ankreuzen:

„1“ bedeutet: „Stimmt vollkommen, trifft vollständig zu bzw. sehr gut“,

„6“ bedeutet: „Stimmt gar nicht, trifft gar nicht zu bzw. sehr schlecht“,

die Werte 2, 3, 4 und 5 ermöglichen es, Zwischenwerte entsprechend abzustufen.

Gehen Sie jeweils vom überwiegenden Eindruck aus! Beantworten Sie bitte womöglich alle Fragen!

→ entl231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 2310, 2311, 2312, 2313, 2314, 2315, 2316, 2317

2.3. Gründe für meine Entscheidung, LehrerIn zu werden, waren vor allem...

	1	2	3	4	5	6
2.3.1. die Reaktion auf die eigene positive Schulerfahrung.						
2.3.2 die Reaktion auf die eigene negative Schulerfahrung.						
2.3.3 die Freude an der Weitervermittlung eigener Erfahrungen und eigener Erkenntnisse.						
2.3.4 die Freude am Unterrichten.						
2.3.5 großes fachwissenschaftliches Interesse.						
2.3.6 Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen.						
2.3.7 Freude am Umgang mit Menschen überhaupt.						
2.3.8 die gezielte Absicht, gesellschaftsverändernd tätig zu sein.						
2.3.9 Freude am Teamwork mit Kolleginnen und Kollegen.						
2.3.10 die abwechslungsreiche Arbeit.						
2.3.11 die günstige (variable) Zeiteinteilung.						
2.3.12 die Freizeit, die langen Ferien.						
2.3.13 das gesellschaftliche Ansehen von AHS/BHS-LehrerInnen.						
2.3.14 die gewisse Machtposition d. Lehrerin/Lehrers in d. Klasse.						
2.3.15 Karrierechancen, berufliche Profilierungsmöglichkeit.						
2.3.16 Aussicht auf ein sicheres Dienstverhältnis in absehbarer Zeit.						
2.3.17 die mögliche Pragmatisierung (Unkündbarkeit).						

→ zuk241, 242, 243, 244, 245, 246, 247

2.4. Berufliche Zukunftsaussichten, Zukunftspläne, Zukunftshoffnungen für die Zeit nach dem Abschluss des Lehramtsstudiums

	1	2	3	4	5	6
2.4.1 Ich kann mir gut vorstellen, ein Leben lang LehrerIn zu sein.						
2.4.2 Ich möchte das Lehramtsstudium und die postuniversitäre Lehramtsausbildung (Unterrichtspraktikum) erfolgreich abschließen, später aber werde ich in einem anderen Berufsfeld tätig sein.						

	1	2	3	4	5	6
2.4.3 Ich möchte das universitäre Lehramtsstudium abschließen, möchte aber nie unterrichten.						
2.4.4 Ich habe im Moment noch andere Berufspläne, möchte aber später einmal unterrichten.						
2.4.5 Ich will zwar unterrichten, sehe aber keine Möglichkeit, nach meiner Ausbildung eine entsprechende Anstellung zu bekommen.						
2.4.6 Ich will auf jeden Fall in der Schule tätig sein und bin bereit, entsprechend lange auf eine Anstellung zu warten.						
2.4.7 Ich möchte nicht LehrerIn werden, sehe aber keine andere berufliche Möglichkeit.						

→ werte25

(1 = Angaben wurden gegeben, 0 = es wurden keine Angaben zu diesem Punkt gegeben!)

2.5. Für meine zukünftige Arbeit als LehrerIn sind mir vor allem folgende Werte bzw. Begriffe wichtig:

1).....

2).....

3).....

2.6. Einige Fragen zur persönlichen Befindlichkeit:

→ pbef261

2.6.1 Neben dem Studium bleibt mir ausreichend Zeit für Familie, Freunde und Hobbys.

ja 0
nein 0

→ pbe262

2.6.2 Hobbys und Freizeit bieten mir viel mehr persönliche Befriedigung als das Studium.

ja 0
nein 0

→ pbe263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 2610, 2611, 2612, 2613, 2614, 2615,

	1	2	3	4	5	6
2.6.19 Ich vermeide alles, was Widerspruch herausfordern könnte.						
2.6.20 Ich bin offen für persönliche und fachliche Kritik.						
2.6.21 Ich treffe leicht Entscheidungen (und bleibe bei diesen!).						
2.6.22 Ich höre oft darauf, was andere sagen und meinen.						
2.6.23 Ich setze durch, was mir wesentlich und wichtig erscheint.						
2.6.24 Ich sehe mich als sehr ehrgeizig.						

	1	2	3	4	5	6
2.6.25 Ich schiebe mir unangenehme Dinge eher weg bzw. auf.						
2.6.26 Ich fühle mich anderen öfters unterlegen.						
2.6.27 Ich bin mit meinem Aussehen u. Erscheinungsbild zufrieden.						
2.6.28 Ich fühle mich durch das Studium ausgelaugt und frustriert.						
2.6.29 Täglich mit Menschen zusammenzuarbeiten ist für mich anstrengend.						
2.6.30 Ich kann mich gut in die Gefühle anderer hineinversetzen.						
2.6.31 Ich fühle mich innerlich oft leer und ausgelaugt.						

→ pbe2616, 2617, 2618, 2619

Für mich Wesentliches:

	1	2	3	4	5	6
2.6.32 Es ist mir wichtig, das zu tun, was andere von mir erwarten.						
2.6.33 Ich bin meist gut aufgelegt und optimistisch.						
2.6.34 Mir Wesentliches kann ich leicht erfolgreich durchsetzen.						
2.6.35 Ich habe öfters das Gefühl, dass mir alles zu viel ist.						

→ bel271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278

2.7 Um Belastungen im Studium und in beruflicher Tätigkeit ertragen zu können,

	1	2	3	4	5	6
2.7.8 spreche ich mit anderen über die Stressbelastung.						
2.7.9 versuche ich den Gedanken daran zu verdrängen.						
2.7.10 verändere ich die jeweiligen Bedingungen.						
2.7.11 nehme ich beruhigende Medikamente.						
2.7.12 werde ich krank.						
2.7.13 rauche ich stärker.						
2.7.14 trinke ich alkoholische Getränke.						
2.7.8 suche ich ausgleichende Tätigkeiten und Ablenkung.						

3. ALLGEMEINE PÄDAGOGISCHE, SCHULPRAKTISCHE, FACHDIDAKTISCHE UND FACHWISSENSCHAFTLICHE BERUFLICHE VOR- UND AUSBILDUNG IM RAHMEN DER UNIVERSITÄREN LEHRERBILDUNG

3.1. Allgemeine pädagogische Ausbildung (d.s. Lehrveranstaltungen, die die Bereiche „Theorie d. Erziehung“, „Theorie des Unterrichts“, „Theorie der Schule“, „Pädagogische Psychologie“ und „Entwicklungs-psychologie“ entsprechend dem [alten] Studienplan für die Allg. pädag. Ausbildung und für das Schulpraktikum 1984 behandeln)

→ apa311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 3110

Ich meine, dass die Lehrveranstaltungen im Rahmen der Allg. pädag. Ausbildung...

	1	2	3	4	5	6
3.1.1 zu theoretisch ausgerichtet sind.						
3.1.2 überwiegend Vorlesungscharakter haben.						
3.1.3 praxisbezogen sind.						
3.1.4 miteinander koordiniert sind.						
3.1.5 in Kleingruppen organisiert sind.						
3.1.6 Praxiserkundungen und Exkursionen ermöglichen.						
3.1.7 gut und abwechslungsreich aufgebaut sind.						
3.1.8 durch den passenden Einsatz von audiovisuelle Medien vorbildhaft sind.						
3.1.9 den Anforderungen einer adressaten- und hochschulgerechten Didaktik entsprechen.						
3.1.10 neueste Ergebnisse der Kommunikations- und Interaktionsforschung berücksichtigen.						

→ apa3111, 3112, 3113, 3114, 3115, 3116, 3117, 3118, 3119, 3120, 3121, 3122, 3123, 3124, 3125, 3126, 3127

	1	2	3	4	5	6
3.1.11 persönliche Erfahrungen und Erlebnisse der Vortragenden beinhalten.						
3.1.12 auf konkrete Fragen der Lehramtsstudierenden eingehen.						
3.1.13 einen umfassenden Überblick über das pädagogische Arbeitsfeld von LehrerInnen ermöglichen.						
3.1.14 das notwendige pädagogische Hintergrundwissen vermitteln.						
3.1.15 die gesellschaftliche Verantwortung des Lehrers/ der Lehrerin bewusst machen.						
3.1.16 die wesentlichen Probleme in der Schule ansprechen.						
3.1.17 auf das erzieherische Wirken gut vorbereiten.						
3.1.18 interessante Anregungen für den Unterricht bieten.						
3.1.19 unterschiedliche Unterrichtsmöglichkeiten aufzeigen.						
3.1.20 die Notwendigkeit der beruflichen Fortbildung betonen.						
3.1.21 Interesse für die berufliche Fort- und Weiterbildung wecken.						

	1	2	3	4	5	6
3.1.22 wesentliche Zusammenhänge im Bildungssystem aufzeigen.						
3.1.23 auf Fragen der aktuellen Bildungspolitik Bezug nehmen.						
3.1.24 entwicklungspsychologische Zusammenhänge darlegen.						
3.1.25 konkrete Vorschläge bringen, schwierige Situationen im Schulalltag zu meistern.						
3.1.26 auf das berufliche Selbstverständnis von LehrerInnen gut vorbereiten.						
3.1.27 im Inhaltlichen wesentlich neu gewichtet werden müssen.						

(Ergänzen Sie bitte auf der Rückseite, welche Aspekte zu berücksichtigen wären!)

→ apa3128, 3129, 3130, 3131, 3132, 3133

Ich meine, dass die Lehrveranstaltungen im Rahmen der Allg. pädag. Ausbildung...

	1	2	3	4	5	6
3.1.28 eine notwendige und wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Absolvierung des Schulpraktikums (Einführungs-/Übungsphase) sind.						
3.1.29 im Rahmen des Gesamtstudiums - den Stundenumfang betreffend - einen zu geringen Stellenwert einnehmen.						
3.1.30 im Gesamtstudium - den inhaltlich-qualitativen Aspekt betreffend - einen zu geringen Stellenwert einnehmen.						
3.1.31 in der derzeitigen Form einen wesentlichen Beitrag zur Ausbildung des Selbst- und Berufsverständnisses angehender AHS- und BHS-LehrerInnen leisten.						
3.1.32 angehende LehrerInnen ausreichend für den Lehrberuf vorbereiten.						
3.1.33 den Bezug zum fachwissenschaftlichen Studium und zur Fachdidaktik ausreichend berücksichtigen .						

4. SCHULPRAKTISCHE AUSBILDUNG - EINFÜHRUNGSPHASE

→ eph41, 42

	1	2	3	4	5	6
4.1 Ich hatte keine Präferenzen für eine/n bestimmte/n EinführungsphasenleiterIn.						
4.2. Aus terminlichen/organisatorischen Gründen hatte ich keine Wahlmöglichkeit bezüglich der Einführungsphase.						

→ eph421, 422, 423

Ich habe mich für eine/n bestimmte/n EinführungsphasenleiterIn entschieden, weil...

	1	2	3	4	5	6
4.2.1 in dieser Einführungsphase nach meinen Informationen sehr praxisbezogene Inhalte vermittelt werden.						
4.2.4 die Leiterin bzw. der Leiter mir aus einer anderen Lehrveranstaltung bereits bekannt war.						
4.2.5 für mich andere Gründe ausschlaggebend waren.						

→ eph43, 44, 45, 46, 47, 48,

4.3 Im Rahmen der Einführungsphase...

4.3 wurden wesentliche Bezüge zwischen der Allg.-Pädag. bzw. schulpraktischen Ausbildung, fachwissenschaftlichen und der fachdidaktischen Ausbildung hergestellt.						
4.4 wurden mir im seminaristischen Abschnitt wesentliche Bereiche des Schulalltags und der Schulrealität bewusst.						
4.5 waren für mich Fallbeispiele und Rollenspiele eine wesentliche positive Erfahrung.						
4.6 wurden mir wesentliche Grundlagen für die Unterrichtsvorbereitung/Unterrichtsgestaltung vermittelt.						
4.7 wurden mir im Rahmen der Hospitationen wesentliche Bereiche des Schulalltags und der Schulrealität bewusst.						
4.8 waren für mich die Hospitationen/Klassenbesuche eine wesentliche positive Erfahrung.						

→ eph49, 410, 411, 412, 413

Im Rahmen der Einführungsphase...

4.9 waren methodische Hilfen/Arbeitsblätter seitens der SeminarleiterInnen eine grundlegende Hilfe für die Unterrichtsbeobachtung.						
4.10 konnten einzelne Unterrichtseinheiten ausreichend besprochen werden.						
4.11 war für mich der Kontakt zu den BetreuungslehrerInnen eine wesentliche positive Erfahrung.						
4.12 Die Einführungsphase war für mich eine konkrete Entscheidungshilfe bezüglich meiner Berufentscheidung, LehrerIn zu werden.						
4.13 Die Einführungsphase ist im Gesamten vermutlich eine gelungene Vorbereitung auf die Übungsphase.						

5. ÜBUNGSPHASE DER SCHULPRAKTISCHEN AUSBILDUNG

→ üph51

	1	2	3	4	5	6
5.1 Die Einführungsphase war im Gesamten eine gelung. Vorbereitung für meine konkrete Unterrichtstätigkeit während der Übungsphase.						

→ üph511, 512, 513, 514, 515, 516, 617

Im Rahmen der Einführungsphase waren für mich als Vorbereitung für die Übungsphase hilfreich:

	1	2	3	4	5	6
5.1.1 die seminaristischen Abschnitte						
5.1.2 Bezüge auf erziehungswissenschaftliche Theorien bzw. „theoretisches“ Basiswissen						
5.1.3 konkrete Fallbeispiele und Rollenspiele im Rahmen der Einführungsphase						
5.1.4 die Hospitationen/Unterrichtsbeobachtungen						
5.1.5 Arbeitsblätter, Kopiervorlagen und methodische Hilfen						
5.1.6 Gespräche mit den Betreuungslehrerinnen und –lehrern						
5.1.7 Anderes						

Anderes? – Dazu zählt

→ üph518, 519, 5110

	1	2	3	4	5	6
5.1.8 Lehrveranstaltungen der Allg.-Pädag. Ausbildung waren im Gesamten eine gelungene Vorbereitung für meine konkrete Unterrichtstätigkeit während der Übungsphase.						
5.1.9 Fachdidaktische Lehrveranstaltungen waren eine wesentliche Vorbereitung für meine konkrete Unterrichtstätigkeit während der Übungsphase.						
5.1.10 Lehrveranstaltungen im fachwissenschaftlichen Bereich waren eine gelungene Vorbereitung für meine konkrete Unterrichtstätigkeit während der Übungsphase.						

→ bl52

5.2 ***Meine Betreuungslehrerin, mein Betreuungslehrer***

	1	2	3	4	5	6
5.2 Ich konnte meine/n BetreuungslehrerIn entsprechend meinen Vorstellungen auswählen.						

→ bl521, 522, 523

Wenn Sie Ihre BetreuungslehrerInnen nicht Ihrem persönlichen Wunsch entsprechend auswählen konnten:

Ich konnte meine/n BetreuungslehrerIn nicht persönlich auswählen, weil...

	1	2	3	4	5	6
5.2.1 die Zahl der BetreuungslehrerInnen bzw. der Schulen in meinem Unterrichtsfach zu gering war.						
5.2.2 weil die meisten BetreuungslehrerInnen bereits „vergeben“ waren.						
5.2.3 weil mir aus organisatorischen Gründen (z.B. Verkehrsverbindungen) keine Wahl möglich war.						

→ bl524, 525, 526, 527

Wenn Sie Ihre BetreuungslehrerInnen Ihrem persönlichen Wunsch entsprechend auswählen konnten:

Ich wählte meine/n BetreuungslehrerIn, weil...

	1	2	3	4	5	6
5.2.4 die Schule für mich nahe meiner Wohnung liegt.						
5.2.5 die Schule nahe meinem Institut/der Universität/ liegt.						
5.2.6 mir der/die BetreuungslehrerIn von Kolleginnen bzw. Kollegen empfohlen wurde.						
5.2.7 Andere Gründe						

→ bl528, 529, 5210, 5211

Ich wählte meine/n BetreuungslehrerIn, weil ich den/die BetreuungslehrerIn bereits...

	1	2	3	4	5	6
5.2.8 persönlich aus meiner Schulzeit kenne.						
5.2.9 persönlich während der Einführungsphase kennen gelernt habe.						
5.2.10 persönlich durch eine andere Lehrveranstaltung kennen gelernt habe.						
5.2.11 Andere Gründe						

→ bl5212, 5213

Terminliche Vereinbarungen waren...

	1	2	3	4	5	6
5.2.12 mit dem/der BetreuungslehrerIn kein Problem.						
5.2.13 mit den KollegInnen in der Übungsphase kein Problem.						

→ bl5214

	1	2	3	4	5	6
5.2.14 Ich hatte Gelegenheit, in verschiedenen Klassen und in unterschiedlichen Schulstufen zu hospitieren.						

→ bl5215, 5216, 5217, 5218, 5219, 5220, 5221, 5222, 5223, 5224

**Meine Betreuungslehrerin, meinen Betreuungslehrer
erlebte ich in meinem Unterrichtsfach...**

	1	2	3	4	5	6
5.2.15 fachlich kompetent.						
5.2.16 methodisch sicher.						
5.2.17 schülerzentriert.						
5.2.18 routiniert.						
5.2.19 die Eigenaktivität der SchülerInnen fördernd.						
5.2.20 einfühlsam und die SchülerInnen unterstützend.						
5.2.21 offen bezüglich Kritik seitens der SchülerInnen.						
5.2.22 bemüht um den Einsatz audiovisueller Medien.						
5.2.23 Bezug nehmend auf Neue Medien/neue Informationstechnologien.						
5.2.24 auf die Anwesenheit der Lehramtsstudierenden Bedacht nehmend.						

→ bl5225, 5226, 5227, 5228, 5229, 5230, 5231, 5232, 5233, 5234, 5235, 5236

**Während der Übungsphase wurde ich seitens des Betreuungslehrers
bzw. seitens der Betreuungslehrerin...**

	1	2	3	4	5	6
5.2.25 in die Entscheidung bezüglich der konkreten Unterrichtsthemen/Stundenthemen einbezogen.						
5.2.26 in der Unterrichtsvorbereitung durch Unterrichtsmaterialien unterstützt.						
5.2.27 in der Unterrichtsvorbereitung durch persönliche Hilfestellung unterstützt.						
5.2.28 darauf hingewiesen, vor allem den im Lehrplan geforderten „Stoff“ zu bewältigen.						
5.2.29 während der selbst gestalteten Unterrichtseinheiten u.a. auch gefilmt.						
5.2.30 als gleichwertige/r GesprächspartnerIn während der Besprechungen akzeptiert.						
5.2.31 nach nicht geglückten Unterrichtssequenzen ermuntert.						
5.2.32 mit Mitgliedern des Lehrerkollegiums bekannt gemacht.						
5.2.33 mit der Schulleitung bekannt gemacht.						
5.2.34 mit den „typischen“ Belastungen des Lehrberufs konfrontiert.						
5.2.35 mit der konkreten Schulrealität im administrativ-organisatorischen Bereich konfrontiert.						
5.2.36 mit der konkreten Schulrealität im Bereich der disziplinarischen Situation konfrontiert.						

→ bl531, 532, 533, 534, 535, 536, 537

5.3 Meine Betreuungslehrerin, mein Betreuungslehrer...

	1	2	3	4	5	6
5.3.1 legte Wert auf Protokollierung meiner Unterrichtsbeobachtungen.						
5.3.2 legte Wert auf detaillierte schriftliche Unterrichtsvorbereitungen.						
5.3.3 ermöglichte es mir, auch unkonventionelle „Unterrichtswege“ einzuschlagen						
5.3.4 unterstützte mich bei der Abfassung meines Berichts über die Übungsphase.						
5.3.5 Ich hatte bereits zu Beginn der Übungsphase Gelegenheit, kurze Unterrichtssequenzen selbst zu gestalten.						
5.3.6 Den Einsatz von Videoaufzeichnungen während der Übungsphase halte ich für zielführend.						
5.3.7 Während der Vor- und Nachbesprechungen kamen ehrliche und offene Gespräche zustande.						

→ üph541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 5410, 5411, 5412, 5413, 5414

5.4 Nach Abschluss der Übungsphase stellte ich fest, dass...

	1	2	3	4	5	6
5.4.1 ich mich von den SchülerInnen akzeptiert erlebte.						
5.4.2 mir deutlich fachliche/fachwissenschaftliche Defizite bewusst wurden.						
5.4.3 mir disziplinäre Probleme in der Klasse „zu schaffen machten“.						
5.4.4 ich die SchülerInnen inhaltlich überfordert habe.						
5.4.5 ich die SchülerInnen zur Mitarbeit/Selbsttätigkeit motivieren konnte.						
5.4.6 es mir meistens gelungen ist, das jeweilige Stundenziel zu erreichen						
5.4.7 mir der Wechsel in die Rolle des/der Lehrenden schwer gefallen ist.						
5.4.8 ich versuchte, aus meiner Schulzeit vertrautes Lehrerverhalten zu kopieren.						
5.4.9 ich versuchte, das Verhalten der BetreuungslehrerInnen zu kopieren.						
5.4.10 mir das Unterrichten Freude gemacht hat.						
5.4.11 mich das Unterrichten psychisch und physisch belastet hat.						
5.4.12 dass meine persönliche positive oder negative Einschätzung von dem/r BetreuungslehrerIn bestätigt wurde.						

	1	2	3	4	5	6
5.4.13 Ich erlebte die Übungsphase der schulpraktischen Ausbildung insgesamt als sehr anstrengend und belastend.						
5.4.14 Ich halte die Abfassung der Berichte über die Übungsphase als Reflexionsmöglichkeit für sinnvoll.						

→ ber551, 552,

5.5. *Es ist mir wichtig, ein Feedback zu diesem Bericht...*

	1	2	3	4	5	6
5.5.1 von der Betreuungslehrerin, vom Betreuungslehrer zu erhalten.						
5.5.2 seitens des Instituts für die schulpraktische Ausbildung der Universität Wien zu erhalten.						

6. GESAMTEINSCHÄTZUNG DER SCHULPRAKTISCHEN AUSBILDUNG
(D.H. DER EINFÜHRUNGSPHASE UND - WENN BEREITS ABSOLVIERT – DER ÜBUNGSPHASE)

→ spa611, 612, 613, 614, 615, 616, 617

6.1 *Die schulpraktische Ausbildung erlebte ich bisher als...*

	1	2	3	4	5	6
6.1.1 sehr belastend.						
6.1.2 sehr anstrengend.						
6.1.3 zielführend bez. der Professionalisierung des Lehrberufs.						
6.1.4 wertvoll für meine persönliche Entwicklung.						
6.1.5 grundsätzlich reformbedürftig.						
6.1.6 gut organisiert.						
6.1.7 überflüssige Schikane.						

→ spa618, 619, 6110, 6111, 6112, 6113, 6114

Zusammenfassend meine ich:

	1	2	3	4	5	6
6.1.8 Die schulpraktische Ausbildung sollte im Umfang erweitert werden.						
6.1.9 Die schulpraktische Ausbildung sollte inhaltlich/qualitativ neu gestaltet werden.						
6.1.10 Durch die Erfahrung des Schulpraktikums wurde meine Berufsentscheidung, LehrerIn zu werden, bestätigt.						
6.1.11 Durch die Erfahrung des Schulpraktikums wurde mir bewusst, dass ich vor allem fachwissenschaftlich wesentliche Lücken beseitigen muss.						
6.1.12 Durch die Erfahrung des Schulpraktikums wurde mir bewusst, dass ich mir vor allem fachdidaktisch Wesentliches noch aneignen muss.						

	1	2	3	4	5	6
6.1.13 Durch die Erfahrung des Schulpraktikums wurde mir bewusst, dass ich mir im Bereich der Erziehungswissenschaft wesentliches Wissen noch aneignen muss.						
6.1.14 Durch die Erfahrung des Schulpraktikums wurde mir bewusst, dass ich mir im Bereich der Psychologie wesentliches Wissen noch aneignen muss.						

→ apa621, 622

6.2 Die Allgemeine pädagogische Ausbildung...

	1	2	3	4	5	6
6.2.1 soll im (Stunden-)Umfang deutlich ausgeweitet werden.						
6.2.2 soll inhaltlich neue Schwerpunkte setzen						

→ apakomm (1 = Erläuterungen sind gegeben, 0 = kein Kommentar)

Zu diesen neuen Schwerpunkten zählen vor allem:

(Bitte einzelne Bereiche hier oder auf der Rückseite des Blattes angeben!)

6.3.1 Wie schätzen Sie die Bedeutung der folgenden Bereiche im Rahmen des universitären Lehramtsstudiums jetzt - d. h. Ihrem derzeitigen Studienplan entsprechend - ein?

(Angaben in Prozenten)

→ jetfd631

Fachdidaktik %

→ jetfw631

Fachwissenschaft %

→ jethw631

Humanwissenschaft (Erziehungswissenschaft und Psychologie) %

→ jetsp631

Schulpraktische Ausbildung %
(100 %)

6.3.2 Wie sollten Ihrer Ansicht nach in einer möglichst guten universitären Ausbildung bzw. Berufsvorbildung der Lehramtsstudierenden diese Bereiche in Zukunft gewichtet sein?

(Angaben in Prozenten)

→ zukfd632

Fachdidaktik %

→ zukfw632

Fachwissenschaft %

→ zukhw632

Humanwissenschaft (Erziehungswissenschaft und Psychologie) %

→ zuksp632

Schulpraktische Ausbildung %
(100 %)

→ allgkomm (1 = Erläuterungen sind gegeben, 0 = kein Kommentar)

Was mir noch wichtig ist, diesem Fragebogen hinzufügen:

Ich danke Ihnen herzlich, dass Sie sich die Mühe gemacht haben, diesen Fragebogen auszufüllen und dem Institut für die schulpraktische Ausbildung der Universität Wien (zu Händen Mag. Klaus Pollheimer), Maria-Theresien-Straße 3, 1090 Wien zu übermitteln! Sie können das Kuvert mit dem Fragebogen entweder im Institut für die schulpraktische Ausbildung der Universität Wien in den vorbereiteten „Briefkasten“ werfen oder auch bei den Mitarbeiterinnen des Instituts im Sekretariat abgeben (zB wenn Sie Zeugnisse abholen etc.)!

Der ausgefüllte Fragebogen erreicht mich auch, wenn Sie ihn im adressierten Kuvert beim Portier der Universität Wien abgeben. Wenn der Fragebogen per Post an das Institut gesandt wird, so bitte ich Sie, das Kuvert ausreichend zu frankieren.

Danke für Ihre Mitarbeit, die pädagogische Ausbildung der Lehramtsstudierenden im universitären Bereich kann dadurch neu gewichtet und gestaltet und auch effizienter organisiert werden!

Klaus Pollheimer

13.1.2. FRAGEBOGEN

FÜR BETREUUNGSLEHRERINNEN

UND BETREUUNGSLEHRER

Die in der Dokumentation bzw. Auswertung verwendeten Bezeichnungen der Variablen sind den jeweiligen Fragenbereichen bzw. Punktationen vorangestellt und durch „→“ gekennzeichnet.

Der Nummerncode der Variablen stimmt mit den entsprechenden Unterteilungen innerhalb des Fragebogens überein.

In der tabellarischen Wiedergabe der Fragebögen bedeutet „j“ bzw. „1“ = ja/trifft zu, „n“ = nein/trifft nicht zu. Bei jenen Items, die mit Werten zwischen 1 und 6 oder mit einer entsprechenden Angabe einzustufen sind, ist der jeweilige Wert angegeben.

Findet sich keine Angabe, so wurde der jeweilige Bereich nicht beantwortet.

Die Variablenbezeichnung findet sich nicht auf dem den Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern übermittelten Fragebogen.

In der Formatierung wurden für diese Vorlage notwendige Änderungen vorgenommen, so wurden zB die freien zeilen für zusätzliche Angaben hier verringert. Der übrige Text des Fragebogens ist unverändert.

DIE PÄDAGOGISCHE AUSBILDUNG IN DER UNIVERSITÄREN LEHRERBILDUNG

FRAGEBOGEN für BETREUUNGSLEHRER/INNEN - WS 2000/2001

→ bereich

(betrleh = Der Fragebogen wurde ausschließlich Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern übermittelt.)

→ umfang

(gesamt = Der Fragebogen umfasst demografische Daten und die Fragen zur Allgemeinen pädagogischen Ausbildung. bzw. zum Schulpraktikum)

→ termin

(okt00 = Der Fragebogen wurde im Oktober 2000 gemeinsam mit den Unterlagen zur Übungsphase des Schulpraktikums übermittelt.)

1. Demografische Daten

Kreuzen Sie bitte jeweils die zutreffende Antwort an!

→ alter11

<u>1.1</u> Alter:	1.1.1	bis 30Jahre	0
	1.1.2	31 bis 40 Jahr	0
	1.1.3	41 bis 50 Jahre	0
	1.1.4	51 bis 60 Jahre	0
	1.1.5	über 60 Jahre	0

→geschl12

<u>1.2. Geschlecht:</u>	1.2.1	weiblich	0
	1.2.2	männlich	0

→dienst13

<u>1.3 Dienstjahre</u>	1.3.1	bis 10 Dienstjahre	0
	1.3.2	11 bis 20 Dienstjahre	0
	1.3.3	21 bis 30 Dienstjahre	0
	1.3.4	mehr als 30 Dienstjahre	0

→schul141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 1410, 1411, 1412, 1413, 1414, 1415

1.4 Ich unterrichte an...

(Mehrfachnennungen möglich!)

- 1.4.1 einer Hauptschule (Sekundarstufe I)** 0
- 1.4.2 einer AHS-Unterstufe (Sekundarstufe I) 0
- 1.4.3 einer BMS – einer Berufsbildenden mittleren Schule /Berufsschul** 0
- 1.4.4 einer AHS-Oberstufe (Sekundarstufe II) 0
- 1.4.5 einem Oberstufenrealgymnasium (Sekundarstufe II)** 0
- 1.4.6 einer BHS/HAK - Handelsakademie (Sekundarstufe II) 0
- 1.4.7 einer BHS – Höh. techn. Lehranst. – zB HTL, TGM...(Sekundarst. II)** 0
- 1.4.8 einer BHS – Humanberufl.höh.Schule – zB HLA f. wirtsch. Berufe...
(Sekundarst. II) 0
- 1.4.9 einer HLA für die Lehrer- u. Erzieherbildung – zB BAKIPÄD...
(Sekundarst. II)** 0
- 1.4.10 einer Pädagogischen Akademie 0
- 1.4.11 einer Akademie für Sozialberufe** 0
- 1.4.12 einer Fachhochschule 0
- 1.4.13 einer Universität/Akademie/Hochschule** 0
- 1.4.14 einer Volkshochschule/in der Erwachsenenbildung 0
- 1.4.15 einem anderen Schultyp/einer anderen Akademie etc.** 0

→ lafac151, 152, 153

1.5. Ich unterrichte folgende Lehramtsfächer:

1).....

2).....

.....

→ beruf161 (j = ja, n = nein)

1.6.1 Ich war auch längere Zeit i. and. Berufen (abges. v. Lehrberuf) tätig ja 0

und zwar als/in

→ beruf162

1.6.2 nein 0

→beruf163 (j = ja, n = nein)

Ich bin der Meinung, dass es für Lehramtsstudierende wichtig ist, auch auf berufliche Erfahrungen außerhalb des Lehrberufs zurückgreifen zu können.

1.6.3 ja 0

1.6.4 nein 0

1.7. Ich bin BetreuungslehrerIn in der schulpraktischen Ausbildung

→ **blfac1da** (Jahreszahl)

→ **blfac1uf**

(Unterrichtsfach)

seit im Unterrichtsgegenstand

→ **blfac2da** (Jahreszahl)

→ **blfac2uf**

(Unterrichtsfach)

seit im Unterrichtsgegenstand

(Die Unterrichtsfächer sind in der Reihenfolge ihrer Nennung vermerkt.)

BEZ	Bildnerische Erziehung	LÜK	Leibesübungen Knaben
BIU	Biologie und Umweltkunde	LÜM	Leibesübungen Mädchen
BOW	Biologie und Warenlehre	M	Mathematik
CH	Chemie	MUE	Musikerziehung
D	Deutsch	PH	Physik
DG	Darstellende Geometrie	PP	Philosophie, Psychologie
E	Englisch	RE	evangelische Religion
F	Französisch	RK	katholische Religion
GR	(Alt-)Griechisch	RS	Russisch
GSK	Geschichte und Sozialkunde	SLO	Slowenisch
GWK	Geografie und Wirtschaftskunde	SPA	Spanisch
HEW	Haushalt und Ernährungslehre	TGW	Textiles Gestalten
IMU	Instrumentalunterricht	TS	Tschechisch
ITA	Italienisch	UNG	Ungarisch
KRO	Kroatisch	WEK	Werken/Technisches Werken
LAT	Latein		

→ **bleph189** (j = ja, n = nein)

1.8. Ich habe als BetreuungslehrerIn bereits in Einführungsphasen mitgearbeitet. ja 0

1.9. nein 0

→ **blspa110**

1.10. Als BetreuungslehrerIn im **Schulpraktikum** habe ich in der Übungsphase bisher ca. Lehramtsstudierende betreut.

→ **blupr111**

1.11. Ich habe auch als BetreuungslehrerIn im **Unterrichtspraktikum** bisher ca. junge KollegInnen betreut.

→ **blsup113** (s = Schulpraktikum, u = Unterrichtspraktikum, 0 = keine nähere Angabe)

1.12. Ich bevorzuge es, als BetreuungslehrerIn im Schulpraktikum 0

1.13. im Unterrichtspraktikum tätig zu sein. 0

Beurteilen Sie bitte die nun folgenden Aussagen, indem Sie eine der 6 Antwortmöglichkeiten ankreuzen:

„1“ bedeutet: „Stimmt vollkommen, trifft vollständig zu bzw. sehr gut“.

„6“ bedeutet: „Stimmt gar nicht, trifft gar nicht zu bzw. sehr schlecht“.

die Werte 2, 3, 4 und 5 ermöglichen es, Zwischenwerte entsprechend abzustufen.

Beantworten Sie bitte womöglich alle Fragen!

2. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenz der Lehramtsstudierenden

→ fkom21, 22, 23, 24, 25, 26, 27

	1	2	3	4	5	6
2.1. Fachliches Interesse ist bei den Studierenden für die Wahl der Studienrichtung ausschlaggebend.						
2.2. Die fachwissenschaftliche Ausbildung an der Universität entspricht den Anforderungen der Schule und des Lehrplans.						
2.3. Die Studierenden sind auf die pädagogischen Anforderungen des Unterrichts gut vorbereitet.						
2.4. Durch ihre fachwissenschaftliche Kompetenz gelingt es den Studierenden, die SchülerInnen für ihr Fach zu begeistern.						
2.5. In den Unterrichtseinheiten fallen den SchülerInnen keine wesentlichen fachlichen Defizite der Studierenden auf.						
2.6. Die Vermittlung von fachwissenschaftlichen Inhalten/Wissensinhalten ist den Studierenden wichtig.						
2.7. Die Problematisierung und das Einüben sozialer Verhaltensweisen ist den Studierenden wichtig.						

3. Methodisch-didaktische Grundlagen und Fähigkeiten

→ medid31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316

	1	2	3	4	5	6
3.1. Methodisch-didaktische Themen stehen im Mittelpunkt der Vor- und Nachbesprechungen.						
3.2. Die Studierenden haben Schwierigkeiten, konkrete Lernziele zu formulieren.						
3.3. Die Studierenden erarbeiten sehr gelungene Konzepte für die konkrete Unterrichtsplanung und -gestaltung.						

	1	2	3	4	5	6
3.4. Die Studierenden ersuchen um konkrete Hilfestellung (Unterrichtsmittel/div. Medien) seitens des Betreuungslehrers /der Betreuungslehrerin für die von ihnen gestalteten Unterrichtssequenzen.						
3.5. Die Studierenden erarbeiten sich selbständig und kreativ Unterrichtsmaterialien und Hilfsmittel.						
3.6. Die Studierenden beschaffen sich in Eigeninitiative außerschulische Hilfsmittel/Medien.						
3.7. Die Studierenden legen Wert auf den Einsatz audio-visueller Medien im Unterricht.						
3.8. Die Studierenden gestalten mit Hilfe der neuen Medien (EDV etc.) Unterrichtssequenzen.						
3.9. Die Studierenden zeichnen sich durch ein hohes Maß von Kreativität in der Unterrichtsgestaltung aus.						
3.10. Die Studierenden sind bereit, ungewöhnliche Wege („Experimente“) in der Unterrichtsgestaltung auszuprobieren.						
3.11. Fachdidaktische und allgemein-pädagogische Lehrveranstaltungen an der Universität sind für die Studierenden eine wesentliche und konkrete Hilfe.						
3.12. Die Studierenden greifen auf Unterrichtsmodelle zurück, die in universitären fachdidaktischen bzw. allgemein-pädagogischen Lehrveranstaltungen erarbeitet wurden.						
3.13. Die Studierenden orientieren sich am LehrerInnenbild der eigenen Schulzeit.						
3.14. Die Studierenden bemühen sich, BetreuungslehrerInnen zu „kopieren“.						
3.15. Die Studierenden haben große Angst/Unsicherheit vor dem ersten Lehrauftritt in der Klasse.						
3.16. Die Studierenden erwarten den Lehrauftritt voll Freude.						

4. Die Studierenden erlebte ich in ihren selbständig gehaltenen Unterrichtssequenzen und -stunden...

→ unter 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421

	1	2	3	4	5	6
4.1. fachlich kompetent.						
4.2. methodisch sicher.						
4.3. schülerzentriert.						
4.4. routiniert.						
4.5. die Eigenaktivität der SchülerInnen fördernd.						
4.7. einfühlsam und die SchülerInnen unterstützend.						
4.7. offen bezüglich Kritik seitens der SchülerInnen.						
4.8. unsicher und gehemmt gegenüber d. SchülerInnen.						

	1	2	3	4	5	6
4.9. bemüht um den Einsatz audiovisueller Medien.						
4.10. Bezug nehmend auf die Neuen Medien/auf neue Informationstechnologien.						
4.11. von der Anwesenheit anderer Lehramtsstudierenden beeinflusst.						
4.12. verlässlich, was Terminvereinbarungen betrifft.						
4.13. von disziplinären Problemen irritiert.						
4.14. „autoritär“ agierend.						
4.15. von den vielfältigen Herausforderungen überfordert.						
4.16. „maskenhaft“, „fassadenhaft“ agierend.						
4.17. unfähig, von der jeweiligen Vorbereitung abzuweichen.						
4.18. auf offensichtliche „Unterrichtsrezepte“ zurückgreifend.						
4.19. flexibel im Eingehen auf die SchülerInnen.						
4.20. von den SchülerInnen als LehrerIn akzeptiert.						
4.21. sich an SchülerInnenerwartungen prinzipiell orientierend.						

5. Wie schätzen Sie die folgenden Feststellungen ein?

→ übung51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59

	1	2	3	4	5	6
5.1. Die Unterrichtsvorbereitungen machen den Studierenden Spaß.						
5.2. Das Unterrichten, die Unterrichtsstunde macht den Studierenden Freude.						
5.3. Die Studierenden ersuchen um zusätzliche Hospitationsmöglichkeiten.						
5.4. Die Studierenden ersuchen um weitere Möglichkeiten, selbst zu unterrichten.						
5.5. Die Studierenden suchen das (Pausen-)Gespräch mit den SchülerInnen.						
5.6. Die Studierenden stehen der Möglichkeit, während des Unterrichts gefilmt zu werden, positiv gegenüber.						
5.7. In den Vor- und Nachbesprechungen kommen offene und ehrliche Gespräche zustande.						
5.8. In den Besprechungen werden prinzipielle Fragen der Unterrichtsgestaltung etc. besprochen.						
5.9. In den Besprechungen werden individuelle Fragen und Probleme im Zusammenhang mit Schule besprochen.						

5. Wie schätzen Sie die folgenden Feststellungen ein?

→ übung510, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520

	1	2	3	4	5	6
5.10. Die Gespräche erfordern therapeutische Kompetenz seitens des Betreuungslehrers/der Betreuungslehrerin.						
5.11. Die Studierenden zeigen in „missglückten“ Unterrichtssequenzen einer Kollegin/eines Kollegen Solidarität.						

	1	2	3	4	5	6
5.12. Die Studierenden sind nicht bereit, ausführliche Unterrichtsvorbereitungen zu erarbeiten.						
5.13. Die Studierenden reagieren auf kritische Hinweise aggressiv bzw. ablehnend.						
5.14. Die Studierenden suchen Kontakt zu den KollegInnen an der Schule.						
5.15. Die Studierenden sind daran interessiert, administrative Tätigkeiten und Organisatorisches kennen zu lernen.						
5.16. Die Studierenden sind bereit, an Exkursionen und zeitlich aufwendigen Veranstaltungen/Projekten mitzuarbeiten.						
5.17. Die Berichte über die Übungsphase werden zeitgerecht von den Studierenden abgegeben.						
5.18. Die Berichte der Studierenden sind formal gelungen.						
5.19. Die Berichte der Studierenden sind inhaltlich zufriedenstellend.						
5.20. Die Berichte der Studierenden eignen sich zur Veröffentlichung.						

6. Zur Situation des Betreuungslehrers/der Betreuungslehrerin:

→ blper61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69

	1	2	3	4	5	6
6.1. Die Betreuung der Studierenden ist mit einem hohen Arbeitsaufwand verbunden.						
6.2. Die Betreuung der Studierenden ist mit einem hohen Zeitaufwand verbunden.						
6.3. Terminvereinbarungen mit den Studierenden sind ein Problem.						
6.4. Studierende reagieren bei Meinungsverschiedenheiten mit Ablehnung bzw. Aggression.						
6.5. Der Arbeits- und Zeitaufwand wird finanziell entsprechend abgegolten.						
6.6. Der Modus der finanziellen Abgeltung sollte neu überdacht werden.						
6.7. Die Betreuung der Studierenden ist für mich eine positive Erfahrung.						
6.8. Die Betreuung der Studierenden ist für mich eine pädagogische Herausforderung.						
6.9. KollegInnen unterstützen mich in meiner Tätigkeit als BetreuungslehrerIn im Rahmen der Übungsphase.						

→ blper610, 611, 612, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620, 621, 622, 623, 624, 625, 626, 627

	1	2	3	4	5	6
6.10. Die Schulleitung unterstützt meine Tätigkeit als BetreuungslehrerIn.						
6.11. Seitens der Schulverwaltung wird meine Tätigkeit als BetreuungslehrerIn – inkl. Weiterbildung - unterstützt.						

	1	2	3	4	5	6
6.12. Die Arbeit mit den Studierenden bringt beträchtliche Unruhe in den Klassen-/Schulrhythmus.						
6.13. Die Anwesenheit der Studierenden wirkt störend auf die Schumatmosphäre.						
6.14. Die von den Studierenden gehalt. Stunden werden von den SchülerInnen als außergewöhnlich empfunden.						
6.15. Die von den Studierenden gestalteten Stunden werden von der Klasse als „verlorene Zeit“ eingeschätzt.						
6.16. Die von den Studierenden gehaltenen Stunden stören die Durchführung meiner Jahresplanung.						
6.17. Es ist notwendig, den durch die Übungsstunden der Studierenden „versäumten“ Stoff nachzuholen.						
6.18. Es ist notwendig, in den „Übungsstunden“ disziplinierend einzugreifen.						
6.19. Die schulpraktische Ausbildung der Studierenden ist ausreichend.						
6.20. Ich zweifle an der Sinnhaftigkeit meiner Tätigkeit als BetreuungslehrerIn.						
6.21. Die Tätigkeit als BetreuungslehrerIn erfordert zusätzliche fachwissenschaftliche Weiterbildung.						
6.22. Die Tätigkeit als BetreuungslehrerIn erfordert zusätzliche fachdidaktische Weiterbildung.						
6.23. Die Tätigkeit als BetreuungslehrerIn erfordert Weiterbildung in den Bereichen Kommunikation, Moderation, Präsentation.						
6.24. Die Tätigkeit als BetreuungslehrerIn erfordert Weiterbildung im Bereich der allgemeinen Pädagogik und der Psychologie.						
6.25. Durch die Arbeit mit den Studierenden erhalte ich wesentliche Anregungen und Impulse für meine Unterrichtstätigkeit.						
6.26. Seitdem ich an der schulprakt. Ausbildung mitarbeite, fühle ich mich von den KollegInnen mehr anerkannt.						
6.27. Meine Mitarbeit an der schulpraktischen Ausbildung empfinde ich als Bestätigung meines schulischen Einsatzes.						

7. Schule und universitäre Lehrerbildung bzw. Berufsvorbildung

→ isuni71, 72, 73

	1	2	3	4	5	6
7.1. Die Zusammenarbeit mit dem Institut für die schulpraktische Ausbildung (=IS, ehemals ZSP) ist konstruktiv.						
7.2. Die MitarbeiterInnen des IS sind kompetent in organisatorischen Fragen.						
7.3. Die MitarbeiterInnen des IS sind informiert über die konkrete Arbeit in/an Schulen.						

→ isuni74, 75, 76, 77, 78, 79, 710, 711, 712

	1	2	3	4	5	6
7.4. Die MitarbeiterInnen des IS sind kompetent in methodisch-didaktischen Fragen.						
7.5. Die MitarbeiterInnen des IS sind bemüht, im gegebenen Fall individuelle Lösungen zu finden.						
7.6. Die MitarbeiterInnen des IS unterstützen die Arbeit der BetreuungslehrerInnen.						
7.7. Die MitarbeiterInnen des IS sind hilfsbereit.						
7.8. Seitens des IS wird ausreichend über Organisatorisches informiert.						
7.9. Die Zeitschrift „IS-aktuell“ (ehemals „ZSP-aktuell“) erfüllt ihre Aufgabe als Informations- und Kommunikationsorgan.						
7.10. Die Informationen und Zusendungen des IS sind verständlich, übersichtlich und ansprechend gestaltet.						
7.11. Die Weiterbildungsangebote des IS sind ausreichend.						
7.12. Die unterrichtliche und schulische Praxis wird in den Lehrveranstaltungen des IS ausreichend berücksichtigt.						

8. Zusammenfassend meine ich:

→ blall81, 82, 83, 84, 85

	1	2	3	4	5	6
8.1. Durch die Erfahrung des Schulpraktikums wurde meine Berufsentscheidung, LehrerIn zu werden, bestätigt.						
8.2. Durch die Erfahrung des Schulpraktikums wurde mir bewusst, dass ich im fachwissenschaftlichen Bereich wesentliche Lücken beseitigen muss.						
8.3. Durch die Erfahrung des Schulpraktikums wurde mir bewusst, dass ich mir vor allem fachdidaktisch Wesentliches noch aneignen muss.						
8.4. Durch die Erfahrung des Schulpraktikums wurde mir bewusst, dass ich mir im Bereich der Erziehungswissenschaft wesentliches Wissen noch aneignen muss.						
8.5. Durch die Erfahrung des Schulpraktikums wurde mir bewusst, dass ich mir im Bereich der Psychologie wesentliches Wissen noch aneignen muss.						

9. Die allgemeine pädagogische und die schulpraktische Ausbildung im Gesamten

→ apaall91, 92, 93, 94

	1	2	3	4	5	6
9.1. Die allgemeine pädagogische Ausbildung soll inhaltlich neue Schwerpunkte setzen.						
9.2. Die allgemeine pädagogische Ausbildung soll im (Stunden-)Umfang deutlich ausgeweitet werden.						
9.3. Die schulpraktische Ausbildung der Studierenden sollte inhaltlich/qualitativ neu gestaltet werden.						
9.4. Die schulpraktische Ausbildung sollte im Umfang erweitert werden.						

→ apakomm (1 = Erläuterungen sind gegeben, 0 = kein Kommentar)

Geben Sie bitte auf der Rückseite des Blattes an, welche „neuen“ Schwerpunkte besonders berücksichtigt werden sollten!

10.1. Wie schätzen Sie den derzeitigen Anteil der folgenden Bereiche innerhalb des universitären Lehramtsstudiums -dem i. A. noch gültigen Studienplan entsprechend - ein?

(Angaben in Prozenten)

→ jetfd101
 Fachdidaktik %
 → jetfw101
 Fachwissenschaft %
 → jethw101
 Humanwissenschaft (Erziehungswissenschaft und Psychologie) %
 → jetsp101
 Schulpraktische Ausbildung %
 (100 %)

10.2. Wie sollten Ihrer Ansicht nach in einer möglichst guten universitären Ausbildung bzw. Berufsvorbildung der Lehramtsstudierenden diese Bereiche in Zukunft gewichtet sein?

(Angaben in Prozenten)

→ zukfd102
 Fachdidaktik %
 → zukfw102
 Fachwissenschaft %
 → zukhw102
 Humanwissenschaft (Erziehungswissenschaft und Psychologie) %
 → zuksp102
 Schulpraktische Ausbildung %
 (100 %)

→ allgkomm (1 = Erläuterungen sind gegeben, 0 = kein Kommentar)

Was mir noch wichtig ist, diesem Fragebogen hinzuzufügen:

***Ich danke Ihnen herzlich**, dass Sie sich die Mühe gemacht haben, diesen Fragebogen auszufüllen – und ich bitte Sie, den ausgefüllten Fragebogen dem Institut für die schulpraktische Ausbildung der Universität Wien (zu Händen Mag. Klaus Pollheimer), Maria-Theresien-Straße 3, 1090 Wien bis spätestens 1. Dezember 2000 zu übermitteln!*

Die einfachste Möglichkeit ist, mittels des beigelegten adressierten Kuverts den Fragebogen per Stadtpost/Dienstpost zu übersenden.

Wenn der Fragebogen per Post an das Institut gesandt wird, so bitte ich Sie, das Kuvert ausreichend zu frankieren.

Danke für Ihre Mitarbeit, die pädagogische Ausbildung der Lehramtsstudierenden im universitären Bereich kann dadurch neu gewichtet und gestaltet und auch effizienter organisiert werden!

Klaus Pollheimer

13.2. RECHTLICHE GRUNDLAGEN
DES LEHRAMTSSTUDIUMS

- STUDIENORDNUNGEN
- STUDIENPLÄNE
- STUDIENGESETZE

13.2.1. STUDIENPLAN 1984

STUDIENPLAN 1984 (246. Stück – ausgegeben am 28.9.1984 – Nr. 448)

STUDIENPLAN FÜR DIE ALLGEMEINE PÄDAGOGISCHE AUSBILDUNG UND FÜR DAS SCHULPRAKTIKUM FÜR LEHRAMTSKANDIDATEN

Der Bundesminister für Wissenschaft und Forschung hat mit Erl. Zl. 68 336/54-14/84 vom 22.8.1984 den Studienplan für die allgemeine pädagogische Ausbildung und für das Schulpraktikum für Lehramtskandidaten an der Universität Wien in der nachfolgenden Fassung genehmigt:

§1 Allgemeine Bestimmungen

Der Studienplan wird auf Grund folgender Gesetze und Verordnungen erlassen:
Allgemeines Hochschul-Studiengesetz – AHStG BGBl. Nr. 177/1966, in der Fassung der Bundesgesetze BGBl. Nr. 458/1972, Nr. 561/1978 und Nr. 332/1981, der Kundmachung BGBl. Nr. 112/1982, des Bundesgesetzes BGBl. Nr. 112/1982 sowie der Novellierung durch das Bundesgesetz BGBl. 116/1984; Bundesgesetz über geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Studienrichtungen, BGBl. Nr. 326/1971, in der Fassung der Bundesgesetze BGBl. Nr. 280/1972, Nr. 59/1983; Studienordnung für die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten, BGBl. Nr. 170/1977.

§2 Geltungsbereich

Der Studienplan für die pädagogische Ausbildung von Lehramtskandidaten regelt die allgemeine pädagogische Ausbildung und das Schulpraktikum, die in Zusammenhang mit der Fachausbildung und fachdidaktischen Ausbildung stehen.

§3 Die allgemeine pädagogische Ausbildung

(1) Im Rahmen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung sind insgesamt 10 Semesterwochenstunden zu inskribieren. Als Pflichtfach (Abs. 2 Ziffer I lit. a bis e) kommen nur solche Lehrveranstaltungen in Betracht, welche einen Bezug zu den speziellen Tätigkeitsfeldern des Lehrers an höheren Schulen aufweisen.

(2) Folgende einführende Lehrveranstaltungen sind zu inskribieren und durch Prüfungen abzuschließen:

I) Pflichtfächer:	Wochenstunden:
a) Theorie des Unterrichts	2 (VO oder PS)
b) Theorie der Erziehung	2 (VO oder PS)
c) Theorie der Schule	2 (VO oder PS)
(unter besonderer Berücksichtigung des österreichischen Schulwesens)	
d) Pädagogische Psychologie	2 (VO oder PS)
e) Entwicklungspsychologie	2 (VO oder PS)

Die unter a) bis e) angeführten Lehrveranstaltungen müssen jeweils den Gesamtzusammenhang des unter der Bezeichnung a) bis e) genannten pädagogischen Fachgebietes behandeln. Der Studierende hat mindestens eine der Lehrveranstaltungen von a) bis e) in

Form eines Proseminars und mindestens eine dieser Lehrveranstaltungen in Form einer Vorlesung zu absolvieren.

An Stelle des Proseminars kann nach Wahl des Studierenden (und bei entsprechendem Angebot) auch eine Projektstudie nach § 16 Abs. I lit. h AHStG treten. An dieser arbeitet der Studierende oder ein aus mehreren Studierenden bestehendes Projektteam unter der Leitung und Betreuung eines oder mehrerer Universitätslehrer/Lektoren der Erziehungswissenschaften, gegebenenfalls in Kooperation mit Vertretern der Fachdidaktik. Über die Gleichwertigkeit entscheidet der Vorsitzende in erster Instanz bzw. die Studienkommission in zweiter Instanz, die Abschlussarbeit hat so zu erfolgen, dass der Einzelbezug jedes Studierenden erkennbar ist.

II) Freifächer:

Ergänzend zu den Pflichtfächern wird empfohlen, weitere vertiefende Lehrveranstaltungen aus Pädagogik und Psychologie zu inskribieren.

§ 4 Das Schulpraktikum

a) Die Einführungsphase

(1) Die Einführungsphase des Schulpraktikums umfasst Lehrveranstaltungen (Proseminare) im Ausmaß von 30 Stunden, anrechenbar als 2 Semesterwochenstunden. Sie wird jeweils im Winter- und im Sommersemester angeboten. Sie soll in Beziehung stehen zu den allgemein-pädagogischen, schulpädagogischen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen.

(2) Die Zulassung zur Einführungsphase des Schulpraktikums setzt die Absolvierung von vier einrechenbaren Semestern aus den beiden gewählten Studienrichtungen (Studienzweigen) bzw. aus der Studienrichtung „Biologie und Erdwissenschaften (Lehramt an höheren Schulen)“ sowie Lehrveranstaltungen im Ausmaß von mindestens 4 Semesterwochenstunden der unter § 3, Abs. 2 genannten Lehrveranstaltungen voraus.

(3) Lernbereiche der Einführungsphase:

- 1) Allgemeine (nicht fachspezifische) Gesichtspunkte für Unterrichtsbeobachtungen; anzueignen auch bei Hospitationen in Schulen
- 2) Allgemeine Gesichtspunkte für Unterrichtsplanung
- 3) Einführung in die erzieherischen Probleme der Schule
- 4) Probleme des schwierigen Schülers
- 5) Probleme des Lehrerverhaltens

Im Rahmen der 30 Stunden der Einführungsphase des Schulpraktikums sind Unterrichtsanalysen (unter Benützung audiovisueller Medien), Lehrbesuche (Hospitationen) in höheren Schulen mit Nachbesprechungen sowie Kurzlehrversuche vor der Studentengruppe und Übungen in Form von Lehrerverhaltenstraining (Microteaching) durchzuführen. Die Hospitationen sollen den Studierenden die Beobachtung verschiedener Lehrer ermöglichen. Weitere Übungen, in denen auch Studierende die Schülerrolle übernehmen können, dienen der Verbesserung der Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit.

(4) Die Einführungsphase soll in Gruppen von 20 Studierenden absolviert werden, die für bestimmte Aufgaben unterteilt werden können. Die Gruppen sollen nach Unterrichtsfächern (Studienrichtungen) oder Gruppen verwandter Unterrichtsfächer (Studienrichtungen) zusammengestellt werden.

(5) Die Anmeldung zur Einführungsphase ist gemäß der geltenden Studienordnung durchzuführen.

(6) Die Einführungsphase gilt als ordnungsgemäß besucht, wenn der Studierende alle vorgesehenen Übungen und Lehrversuche im geforderten Stundenausmaß abgeschlossen hat.

b) Die Übungsphase des Schulpraktikums

(1) Die Übungsphase des Schulpraktikums dauert 8 Wochen und umfasst Lehrveranstaltungen im Ausmaß von 90 Stunden, anrechenbar als 6 Semesterwochenstunden. Sie kann in einem Block abgelegt werden. Eine Ablegung in zwei zeitlich getrennten Teilen von 4 Wochen ist möglich.

(2) Die Übungsphase des Schulpraktikums ist an den dafür vorgesehenen höheren Schulen durchzuführen. Unterrichtsfreie Zeit im Sinne des Schulgesetzes unterbricht das Schulpraktikum.

(3) Die Zulassung zur Übungsphase des Schulpraktikums oder zu einem Teil der Übungsphase setzt den Abschluss der einschlägigen einführenden Lehrveranstaltungen der Fachdidaktik im Ausmaß von mindestens 2 Semesterwochenstunden und den erfolgreichen Abschluss der Einführungsphase des Schulpraktikums voraus. Die Anmeldung hat gemäß der geltenden Studienordnung zu erfolgen.

Der Studierende ist berechtigt, Anträge betreffend den Schulort und die Betreuungslehrer zu stellen, bei denen er die Übungsphase des Schulpraktikums zu absolvieren wünscht. Die Zulassungsbedingungen sind spätestens bis einen Monat vor Beginn der Übungsphase nachzuweisen.

(4) Im Rahmen der Übungsphase des Schulpraktikums hat der Studierende an Hospitationen, Lehrbesprechungen und Unterrichtsplanungen des Betreuungslehrers teilzunehmen. Über die Hospitationen sind schriftliche Protokolle anzufertigen. Im Rahmen der Unterrichtsplanung sind Vorbereitungen schriftlich auszuarbeiten. Die Aufzeichnungen der Studierenden sind so anzufertigen, dass sie auch als Unterlagen für die Arbeit in Seminaren dienen können. Der Studierende hat je Fach mindestens vier Unterrichtsstunden vorzubereiten, selbständig durchzuführen und nachzubereiten. Nach Maßgabe der organisatorischen Möglichkeiten sollten diese vier Stunden je Fach in der Unter- und Oberstufe gehalten werden. Zwischen Unterricht und Vor- bzw. Nachbesprechungen mit dem Betreuungslehrer hat ein Zeitverhältnis von 1:1:1 zu bestehen. Darüber hinaus kann dem Studierenden mit seinem Einverständnis auch die Unterrichtsarbeit mit Teilgruppen der Klasse im Rahmen der inneren Differenzierung anvertraut werden. Weiters soll ihnen nach Möglichkeit die Teilnahme an Konferenzen und Elternabenden eingeräumt werden.

(5) Die Übungsphase des Schulpraktikums wird in Gruppen mit maximal 4 Studierenden durchgeführt. Diesen wird ein Universitätslehrer aus dem Bereich der Pädagogik oder ein Fachdidaktiker (Betreuer einer Gruppe der Einführungsphase) zur Beratung zugeordnet, der auch den Kontakt mit den Betreuungslehrern an den Schulen wahrzunehmen hat. Die Übungsphase gilt als ordnungsgemäß absolviert, wenn der Studierende an den in der Studienordnung vorgesehenen Stunden teilgenommen hat und die Lehrübungen aus jedem der betreffenden Fächer abgeschlossen hat. Andernfalls ist das Schulpraktikum auf die geforderte Zahl von Stunden und Lehrübungen zu ergänzen.

§ 5 Prüfung

(1) Die Prüfung aus Pädagogik ist im Rahmen des ersten Teiles der zweiten Diplomprüfung abzulegen (§ 9 [1] der Verordnung des Bundesministeriums für Wissenschaft und

Forschung vom 31. März 1977 über die Studienordnung für die pädagogische Ausbildung der Lehramtskandidaten).

(2) Die Prüfung kann, nach Wunsch des Kandidaten, auch in Prüfungsteilen abgelegt werden. Die Zulassung zur Prüfung bzw. zum letzten Prüfungsteil setzt voraus:

- die Inskription der im Studienplan vorgesehenen Lehrveranstaltungen
- der ordnungsgemäße Abschluss des Schulpraktikums
- die Ablegung der Vorprüfung aus „Erster Hilfe“. Sie kann auch im ersten Studienabschnitt abgelegt werden.

(3) Die Beurteilung der Lehrveranstaltungen des Schulpraktikums erfolgt jeweils durch den Leiter der Lehrveranstaltungen.

(4) Bei Ablegung der Prüfung in Prüfungsteilen wird die Gesamtnote auf Grundlage der Einzelbeurteilungen vom Präses der Prüfungskommission für die allgemeine pädagogische Ausbildung bestimmt.

§ 6 Inkrafttreten

Dieser Studienplan tritt mit 1.10.1984 und nach Veröffentlichung im Mitteilungsblatt der Universität Wien in Kraft, hinsichtlich des § 4 jedoch erst nach einer einschlägigen gesonderten erlassmäßigen Regelung.

§ 7 Übergangsbestimmungen

Studierende, die sich nicht durch schriftliche Erklärung für die neuen Studienvorschriften entschieden haben, vollenden ein vor Inkrafttreten des neuen Studienplans oder vor Ablauf des Studienjahres 1982/83 begonnenes Studium nach den Prüfungsvorschriften für das Lehramt an Mittelschulen, BGBl. Nr. 271/1937.

Der Dekan:
Mader

13.2.2. STUDIENORDNUNG 1994

STUDIENORDNUNG FÜR DIE PÄDAGOGISCHE AUSBILDUNG DER LEHRAMTSKANDIDATEN

Auf Grund der §§ 1 bis 5, 7, 9 und 10, 18, 20 und 21 des Bundesgesetzes vom 30. Juni 1971, BGBl. Nr. 326, über geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Studienrichtungen in der Fassung der Bundesgesetze BGBl. Nr. 280/1972 und 467/1974¹⁾ in Verbindung mit den Bestimmungen des Allgemeinen Hochschul-Studiengesetzes, BGBl. Nr. 177/1966 in der Fassung des Bundesgesetzes BGBl. Nr. 458/1972²⁾ wird im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Unterricht und Kunst verordnet:

EINRICHTUNG³⁾

⁴⁾§ 1. (1) Die allgemeine pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten ist an den Geisteswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten Graz, Innsbruck und Salzburg, an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien, an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Klagenfurt und an der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät gemeinsam mit der Technisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Linz einzurichten.

(2) Die fachdidaktische Ausbildung ist an den in den Studienordnungen für die einzelnen Studienrichtungen (Studienzweige) genannten Fakultäten (Universitäten bzw. Hochschulen) einzurichten.

(3) Zwecks Durchführung schulpraktischer Lehrveranstaltungen sowie des Schulpraktikums (§ 16 Abs. 7 Allgemeines Hochschul-Studiengesetz)⁵⁾ ist das Einvernehmen mit den zuständigen Schulbehörden herzustellen. Diese schulpraktischen Lehrveranstaltungen und das Schulpraktikum sind an den in § 1 Abs. 1 genannten Universitäten einzurichten, sofern die personellen, organisatorischen und finanziellen Voraussetzungen an der jeweiligen Universität sichergestellt sind.

AUFGABEN⁶⁾

⁷⁾§ 2. (1) Die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten besteht aus

- a) der allgemeinen pädagogischen Ausbildung,
- b) der fachdidaktischen Ausbildung,
- c) der schulpraktischen Ausbildung.

(2) Die allgemeine pädagogische Ausbildung hat gleichermaßen den wissenschaftlichen Grundlagen und den pädagogisch-praktischen Erfordernissen der Berufsvorbildung zu dienen.

(3) Die fachdidaktische Ausbildung hat im Besonderen den Fragen der Vermittlung des fachlichen Wissensstoffes der gewählten Studienrichtungen (Studienzweige) als Unterrichtsgegenstände der höheren Schulen, ihrer Veranschaulichung und Erprobung zu dienen.

(4) Die schulpraktische Ausbildung umfasst schulpraktische Lehrveranstaltungen im Rahmen der allgemeinen pädagogischen und der fachdidaktischen Ausbildung der gewählten Studienrichtungen (Studienzweige) sowie ein Schulpraktikum, das der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und der fachdidaktischen Ausbildung zuzuordnen ist.

(5) Im Rahmen des Schulpraktikums sollen die Studierenden das österreichische Schulwesen und die Schulwirklichkeit an höheren Schulen erkunden, selbst den Unterricht beobachten, analysieren, vorbereiten und erteilen. Das Schulpraktikum soll den Studierenden außerdem die Möglichkeit geben, ihre pädagogische Eignung selbst zu überprüfen.

(6) Bei der Erlassung der Studienpläne und Durchführung der Lehrveranstaltungen ist auf die Ausbildungsziele der wissenschaftlichen bzw. der wissenschaftlich-künstlerischen

Berufsvorbildung für das Lehramt an höheren Schulen, insbesondere auf die Lehrpläne der höheren Schulen Bedacht zu nehmen.

INSKRPTION⁸⁾

^{8a)}§ 3. (1) Die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten umfasst:

Zahl der

Wochenstunden

- a) allgemeine pädagogische Ausbildung einschließlich der schulpraktischen Lehrveranstaltungen in der Studieneingangsphase⁹⁾12-14
 - b) fachdidaktische Ausbildung einschließlich der schulpraktischen Lehrveranstaltungen unbeschadet der Bestimmungen des § 10 Abs. 2 in jeder *der*^{8b)} gewählten Studienrichtung (Studienzweig) nach Maßgabe der für die Studienrichtung (Studienzweig) des ordentlichen Hörers geltenden Studienordnung.....6-12
 - c) Schulpraktikum in der Dauer von insgesamt zwölf Wochen; hievon entfallen auf die Einführungsphase vier Wochen; gilt als.....2 und auf die Übungsphase acht Wochen; gilt als.....6
- (2) Gemäß § 10 Abs. 4 GN-StG und unbeschadet der Bestimmungen des § 10 Abs. 7¹⁰⁾ des genannten Gesetzes sind zu Beginn des ersten Studienabschnittes Lehrveranstaltungen gemäß § 16 Abs. 1 lit. a, c bis f AHStG¹¹⁾ im Ausmaß von zwei bis sechs Semesterwochenstunden zu absolvieren. Weitere im ersten Studienabschnitt als Freifächer besuchte und abgeschlossene Lehrveranstaltungen der allgemeinen pädagogischen und der fachdidaktischen Ausbildung sind in den zweiten Studienabschnitt einrechenbar. Prüfungen und Prüfungsteile über den Stoff dieser Lehrveranstaltungen können schon im ersten Studienabschnitt abgelegt werden.
- (3) Im ersten Studienabschnitt als Freifächer besuchte und abgeschlossene Lehrveranstaltungen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und der fachdidaktischen einschließlich der schulpraktischen Ausbildung sind auf die pädagogische Ausbildung der Lehramtskandidaten im zweiten Studienabschnitt anzurechnen. Im ersten Studienabschnitt als Freifächer besuchte und abgeschlossene Lehrveranstaltungen einführender Art, insbesondere über Pädagogik, Didaktik, Psychologie und Soziologie sind in die pädagogische Ausbildung einrechenbar und anzuerkennen, soweit der Lehrstoff dieser Lehrveranstaltungen Teilen der pädagogischen Ausbildung entspricht.

STUDIENPLÄNE¹²⁾

- ¹³⁾§ 4. (1) Die allgemeine pädagogische Ausbildung ist in einem besonderen Studienplan durch eine für dieses Fachgebiet eingerichtete Studienkommission der betreffenden Universität für alle Studienrichtungen (Studienzweige) der Lehramtsstudien gemeinsam zu regeln. Die Regelung der fachdidaktischen Ausbildung einschließlich der damit verbundenen schulpraktischen Lehrveranstaltungen hat im Studienplan für die einzelne Studienrichtung (Studienzweig) der Lehramtsausbildung zu erfolgen.
- (2) Die Studienpläne haben vorzusehen, dass unbeschadet der Bestimmungen des § 10 Abs. 6 und 7 GN-StG der ordentliche Hörer die pädagogische Ausbildung im zweiten Studienabschnitt absolvieren kann. Die Bestimmungen des § 3 Abs. 2 und 3 bleiben unberührt.
- (3) Die Studienpläne haben vorzusehen, dass unbeschadet der Bestimmungen des § 10 Abs. 6 und Abs. 7 GN-StG für die Vorbereitung auf die Einführungsphase des Schulpraktikums geeignete Teile der pädagogischen Ausbildung schon im ersten Studienabschnitt besucht und absolviert werden können. Auf diese Lehrveranstaltungen ist im Studienplan besonders aufmerksam zu machen.

(4) Im Studienplan jeder Studienrichtung (jedes Studienzweiges) der Lehramtsstudien ist vorzusehen, dass das Schulpraktikum im ersten Semester des zweiten Studienabschnittes begonnen und bis zum Ende des zweiten Semesters des zweiten Studienabschnittes abgeschlossen werden kann.

SCHULPRAKTIKUM

¹⁴)§ 5. (1) Die Zulassung zum Schulpraktikum setzt die Absolvierung von vier einrechenbaren Semestern aus den beiden gewählten Studienrichtungen (Studienzweigen) bzw. aus der Studienrichtung „Biologie und Erdwissenschaften (Lehramt an höheren Schulen)“ oder aus der Studienrichtung „Biologie und Warenlehre (Lehramt an höheren Schulen)“ voraus. Ferner können die Studienpläne gemäß § 10 Abs. 3 des Allgemeinen Hochschul-Studiengesetzes den Nachweis besonderer Vorkenntnisse für die Inskription¹⁵) des Schulpraktikums bzw. für Teile desselben vorsehen.

(2) Das Schulpraktikum dauert zwölf Wochen. Es besteht aus einer Einführungsphase in der Dauer von vier Wochen (30 Stunden) und einer Übungsphase in der Dauer von acht Wochen (90 Stunden).

(3) Die Einführungsphase des Schulpraktikums hat die Aufgabe, die Studierenden in die Unterrichtspraxis nach Möglichkeit auch unter Einsatz audiovisueller Mittel einzuführen. Die Einführungsphase ist im Wintersemester und im Sommersemester vorzusehen und an der Universität unter Mitwirkung von Lehrern, die die Betreuung der Studierenden während der Übungsphase durchzuführen haben (§ 7 Abs. 2) abzuhalten, wobei auch Unterrichtsbesuche an Schulen durchzuführen sind.

Die Einführungsphase ist durch Lehrveranstaltungen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung vorzubereiten und zu begleiten. Als Lehrveranstaltungstypen werden insbesondere die im § 16 Abs. 1 lit. a und c bis f des Allgemeinen Hochschul-Studiengesetzes¹⁶) genannten in Betracht kommen.

(4) Die Übungsphase ist durch Lehrveranstaltungen der fachdidaktischen Ausbildung vorzubereiten, an der Schule zu absolvieren und in Gruppen von nicht mehr als vier Studierenden abzuhalten.

(5) In den Seminaren aus Fachdidaktik ist auch auf die Ergebnisse des absolvierten Schulpraktikums Bezug zu nehmen.

¹⁷)§ 6. (1) Der ordentliche Hörer, der die Absolvierung des Schulpraktikums anstrebt, hat sich für das im nächsten Wintersemester beginnende Schulpraktikum bis spätestens 31. Mai, für die im Sommersemester beginnende Einführungsphase des Schulpraktikums bis spätestens 30. November bei der Universitätsdirektion der Universität, an der die allgemeine pädagogische Ausbildung eingerichtet ist, beziehungsweise bei der allenfalls für die Durchführung des Schulpraktikums eingerichteten besonderen Universitätseinrichtung gemäß § 83 des Universitäts-Organisationsgesetzes¹⁸) anzumelden. Er ist berechtigt, Anträge betreffend den Schulort zu stellen, an dem er die Übungsphase des Schulpraktikums zu absolvieren wünscht. Diesen Anträgen ist nach Maßgabe der vorhandenen Möglichkeiten in der Reihenfolge der Anträge zu entsprechen.

(2) Der ordentliche Hörer ist berechtigt,

a) das Schulpraktikum zur Gänze nach Maßgabe der Bestimmungen des § 5 Abs. 3 und 4 in einem Semester zu absolvieren oder

b) zunächst nur die Einführungsphase und nach Absolvierung von Lehrveranstaltungen der fachdidaktischen Ausbildung gemäß § 5 Abs. 4 die Übungsphase erst in einem der folgenden Semester zu absolvieren.

(3) Die Anmeldungen gemäß Abs. 1 und 2 sind im Dienstweg dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst vorzulegen. Die Vergabe der Praktikumsplätze für die Übungsphase an den höheren Schulen hat durch das Bundesministerium für Unterricht und Kunst zu erfolgen. Die Universitätsdirektionen beziehungsweise die allenfalls für die Durchführung des Schulpraktikums eingerichteten besonderen Universitätseinrichtungen gemäß § 83 des Universitäts-Organisationsgesetzes¹⁸) sind hievon in Kenntnis zu setzen.

(4) Das Schulpraktikum gilt nur dann als ordnungsgemäß absolviert, wenn der ordentliche Hörer während der Einführungsphase des Schulpraktikums wenigstens an 25 und während der Übungsphase wenigstens an 80 Stunden teilgenommen und während der Übungsphase Lehrübungen aus jeder der betreffenden Studienrichtungen (Studienzweige) absolviert hat, und zwar, sofern die entsprechenden Unterrichtsgegenstände sowohl in der Unterstufe als auch in der Oberstufe höherer Schulen vorgesehen sind, sowohl in der Unterstufe als auch in der Oberstufe. Andernfalls ist das Schulpraktikum wenigstens auf die geforderte Zahl von Stunden und Lehrübungen zu ergänzen. Die unterrichtsfreie Zeit im Sinne des Schulzeitgesetzes unterbricht das Schulpraktikum. Die Zulassung zur Übungsphase setzt die erfolgreiche Teilnahme an der Einführungsphase voraus, die vom Leiter der Lehrveranstaltung zu benoten ist.

Die erfolgreiche Teilnahme an der Übungsphase des Schulpraktikums ist vom Leiter der Lehrveranstaltung festzustellen.

¹⁹⁾§ 7. (1) Die Übungsphase des Schulpraktikums ist an geeigneten öffentlichen oder mit Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten höheren Schulen durchzuführen, die vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst bestimmt werden.

(2) Die Lehrer, die die Betreuung der Studierenden während des Schulpraktikums durchzuführen haben, gehören zur Gruppe der Universitätslehrer gemäß § 23 des Universitäts-Organisationsgesetzes, BGBl. Nr. 258/1975²⁰⁾, bzw. sind Lehrbeauftragte gemäß § 9 Abs. 1 Z 3 des Kunsthochschul-Organisationsgesetzes, BGBl. Nr. 54/1970²¹⁾, oder Lehrbeauftragte gemäß § 22 des Akademie-Organisationsgesetzes 1988, BGBl. Nr. 25/1988²²⁾. Die in Betracht kommenden Lehrer werden vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst den Universitäten (Hochschulen) bekannt gegeben. Die Entscheidung über die Vergabe der Lehraufträge ist dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst bekannt zu geben, das die erforderlichen Dienstaufträge erteilt.

(3) Bei der Stellung von Anträgen auf Erteilung der remunerierten Lehraufträge für fachdidaktische und schulpraktische Lehrveranstaltungen ist auf die Heranziehung von Lehrern, die die Betreuung von Studierenden während des Schulpraktikums übernommen haben, Bedacht zu nehmen.

§ 8. Während des Schulpraktikums besteht Anspruch auf Schulfahrtbeihilfen und Schülerfreifahrt nach Maßgabe des Familienlastenausgleichsgesetzes 1967, BGBl. Nr. 376, in der geltenden Fassung.

PRÜFUNG AUS PÄDAGOGIK²³⁾

²⁴⁾§ 9. (1) Die Prüfung aus Pädagogik ist im Rahmen des ersten Teils der zweiten Diplomprüfung abzulegen.

(2) Voraussetzungen für die Zulassung zur Prüfung aus Pädagogik sind:

- a) die Absolvierung der im Studienplan für die allgemeine Pädagogik vorgesehenen Lehrveranstaltungen,
- b) die Absolvierung des Schulpraktikums.

(3) Die Prüfung aus Pädagogik ist mündlich abzulegen. Wenn die mündliche Ablegung wegen der zu großen Zahl der Kandidaten und der zu geringen Zahl der Prüfer nicht möglich ist²⁵⁾, ist auf Beschluss des zuständigen Organs eine schriftliche Prüfung oder eine Prüfungsarbeit anzuordnen.

(4) Auf die Durchführung der Prüfung aus Pädagogik sind die Bestimmungen des § 9 Abs. 3 bis 6 des Bundesgesetzes über geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Studienrichtungen anzuwenden.

SONDERBESTIMMUNGEN

²⁶⁾§ 10. (1) Auf Studierende der Studienrichtung „Philosophie, Pädagogik und Psychologie (Lehramt an höheren Schulen)“²⁷⁾ ist hinsichtlich der allgemeinen pädagogischen Aus-

bildung §, 3 Abs. 5 des Bundesgesetzes über geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Studienrichtungen²⁸⁾ anzuwenden.

(2) In den Studienordnungen für die Studienrichtungen Musikerziehung (Lehramt an höheren Schulen), Instrumentalerziehung (Lehramt an höheren Schulen), Bildnerische Erziehung (Lehramt an höheren Schulen), Werkerziehung (Lehramt an höheren Schulen) und Textiles Gestalten und Werken (Lehramt an höheren Schulen) ist die fachdidaktische Ausbildung so festzusetzen, dass sie in jeder der gewählten Studienrichtungen 12 bis 18 Wochenstunden umfasst.

ÜBERGANGSBESTIMMUNGEN

§ 11. (1) Ist der Studierende in einer Studienrichtung (einem Studienzweig) oder in beiden Studienrichtungen (Studienzweige) gemäß § 45 Abs. 7²⁹⁾ des Allgemeinen Hochschul-Studiengesetzes auf die neuen Studienvorschriften übergetreten, so gilt dieser Übertritt auch für die pädagogische Ausbildung der Lehramtskandidaten im Sinne dieser Studienordnung. In diesem Fall werden zurückgelegte Studien aus den pädagogischen Studien für Lehramtskandidaten nach den bisherigen Studienvorschriften in die vorgeschriebene Studiendauer eingerechnet und alle abgelegten Prüfungen anerkannt. Das Schulpraktikum ist zu absolvieren, jedoch wird ein bisher absolviertes versuchsweises Schulpraktikum an höheren Schulen auf das Schulpraktikum im Sinne dieser Studienordnung eingerechnet.

³⁰⁾(2) In den Studienjahren 1977/78 bis 1979/80 kann die im § 3 Abs. 1 lit. b vorgesehene Mindeststundenzahl für die fachdidaktische Ausbildung durch eine einzelne für die Studienrichtung geltende Studienordnung auf vier Wochenstunden herabgesetzt werden.

(3) Steht ein Lehrer, der Absolvent der Studienrichtung Instrumentalmusikerziehung (Lehramt an höheren Schulen) ist, noch nicht als Leiter des Schulpraktikums zur Verfügung, so ist die Übungsphase des Schulpraktikums von den Studierenden dieser Studienrichtung zur Gänze aus der Studienrichtung Musikerziehung (Lehramt an höheren Schulen) abzulegen.

³¹⁾§ 12. (1) Studierende, die vor dem im Abs. 2 genannten Zeitpunkt ihr Lehramtsstudium begonnen haben, sind berechtigt, die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten auf Grund der bis dahin gültigen Bestimmungen zu absolvieren.

(2) § 1 Abs. 1, § 2 Abs. 4, § 3 Abs. 1, 2 und 3, § 4 Abs. 2 und 3, § 6 Abs. 2, § 7 Abs. 2, § 9 Abs. 2, § 10 Abs. 2 und § 12 in der Fassung der Verordnung BGBl. Nr. 482/1994 treten mit 1. Oktober 1994 in Kraft; § 10 Abs. 3 tritt mit Ablauf des 30. September 1994 außer Kraft.

Anmerkungen:

¹⁾ Bundesgesetz über geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Studienrichtungen – GN-StG. Jeweils letzter Stand veröffentlicht in: Österreichische Studienvorschriften. Textausgabe. Heft 4. – Zur pädagogischen Ausbildung für Lehramtskandidaten siehe insbesondere § 10 Abs. 3 bis 7 GN-StG.

²⁾ Allgemeines Hochschul-Studiengesetz – AHStG. Jeweils letzter Stand veröffentlicht in: Österreichische Studienvorschriften. Textausgabe. Heft 1. – Zur Organisation der Universitäten siehe das Universitäts-Organisationsgesetz – UOG. Jeweils letzter Stand veröffentlicht in: Organisationsrecht der österreichischen Hochschulen. Textausgabe. Heft 3.

³⁾ Vergleiche § 17 AHStG sowie § 7 Abs. 7 und § 15 Abs. 13 UOG: Die Studienpläne sind in den Mitteilungsblättern der Universitäten, an denen die Studienrichtung eingerichtet ist, zu verlautbaren.

⁴⁾ Abs. 1 teilweise in der Fassung der Verordnung BGBl. Nr. 482/1994; Abs. 3 teilweise in der Fassung der Verordnung BGBl. Nr. 108/1985.

⁵⁾ § 16 Abs. 7 AHStG lautet: „(7) Praktika haben die Berufsvorbildung oder wissenschaftliche Ausbildung sinnvoll zu ergänzen. Besteht an der Hochschule keine Möglichkeit, Praktika durchzuführen, so haben die Studierenden ihre Praxis bei Verwaltungs- und Gerichtsbehörden, in Instituten, Anstalten oder Betrieben, deren Einrichtungen hierfür geeignet sind, abzuleisten. Die Dienststellen des Bundes sind zur Mitwirkung im Rahmen ihrer Möglichkeiten verpflichtet.“

⁶⁾ Zur Kombination von Lehramtsstudien siehe § 3 Abs. 4 GN-StG. – Lehramtsstudien sind jedenfalls „mit der pädagogischen Ausbildung für Lehramtskandidaten zu kombinieren“. – Siehe auch § 10 Abs. 8 GN-StG: „(8) Auf Studienrichtungen zur wissenschaftlichen Berufsvorbildung für das Lehramt an höheren Schulen, die nach den Bestimmungen anderer besonderer Studiengesetze eingerichtet werden, sind, sofern das in Betracht kommende besondere Studiengesetz nichts anderes vorsieht, die Bestimmungen dieses Bundesgesetzes einschließlich der Bestimmung über die Kombination von Studienrichtungen der Lehramtsstudien (§ 3 Abs. 4) sinngemäß anzuwenden.“ – Somit sind die Bestimmungen über die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten auch auf das Studium der selbstständigen und der kombinierten religionspädagogischen Studienrichtungen gemäß § 1 Abs. 2 lit. b des Bundesgesetzes über katholisch-theologische Studienrichtungen (jeweils letzter Stand veröffentlicht in: Österreichische Studienvorschriften. Textausgabe. Heft 6.) und der kombinierten religionspädagogischen Studienrichtung gemäß § 2 Abs. 2 des Bundesgesetzes über evangelisch-theologische Studienrichtungen (jeweils letzter Stand veröffentlicht in: Österreichische Studienvorschriften. Textausgabe. Heft 5.) anzuwenden.

⁷⁾ Abs. 4 in der Fassung der Verordnung BGBl. Nr. 482/1994.

⁸⁾ Siehe § 10 AHStG.

^{8a)} § 3 in der Fassung der Verordnung BGBl. 482/1994.

^{8b)} Redaktionsversehen. Richtig: „... in jeder gewählten Studienrichtung ...“

⁹⁾ Vergleiche § 10 Abs. 4 zweiter Satz GN-StO in der Fassung des Bundesgesetzes BGBl. Nr. 272/1994: „...(10) ... In der Studieneingangsphase gemäß § 17 Abs. 2 lit. a AHStG sind zusätzlich schulpraktische Lehrveranstaltungen im Rahmen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung vorzusehen. ...“

¹⁰⁾ § 10 Abs. 7 GN-StG in der Fassung des Bundesgesetzes BGBl. Nr. 272/1994 lautet: „(7) In den Studienordnungen der Studienrichtungen zur wissenschaftlich-künstlerischen Berufsvorbildung für das Lehramt an höheren Schulen (§ 2 Abs. 5 lit. b) können über den im Abs. 4 genannten Umfang hinaus weitere Teile der pädagogischen Ausbildung schon im ersten Studienabschnitt vorgesehen werden.“ - Siehe auch oben Anm. 9.

¹¹⁾ Gemäß § 16 Abs. lit. a, c bis f AHStG sind dies: Seminare, Privatissima, Proseminare, Übungen, Arbeitsgemeinschaften, Repetitorien, Konversatorien und Praktika.

¹²⁾ Vergleiche § 17 AHStG sowie § 7 Abs. 7 und § 15 Abs. 13 UOG: Die Studienpläne sind in den Mitteilungsblättern der Universitäten, an denen die Studienrichtung eingerichtet ist, zu verlautbaren.

¹³⁾ Abs. 2 und 3 in der Fassung der Verordnung BGBl. Nr. 482/1994.

¹⁴⁾ Abs. 1 teilweise und Abs. 4 in der Fassung der Verordnung BGBl. Nr. 108/1985.

¹⁵⁾ Siehe nunmehr § 10 Abs. 1 und 2 AHStG in der Fassung des Bundesgesetzes BGBl. Nr. 2/1989.

¹⁶⁾ Gemäß § 16 Abs. 1 lit. a, c bis f AHStG sind dies: Seminare, Privatissima, Proseminare, Übungen, Arbeitsgemeinschaften, Repetitorien, Konversatorien und Praktika.

¹⁷⁾ Abs. 1 bis Abs. 4 teilweise in der Fassung der Verordnung BGBl. Nr. 108/1985, Abs. 2 lit. b in der Fassung der Verordnung BGBl. Nr. 482/1994.

¹⁸⁾ Diese Einrichtungen werden jeweils als „Zentrum für das Schulpraktikum“ bezeichnet.

¹⁹⁾ Abs. 2 teilweise in der Fassung der Verordnung BGBl. Nr. 108/1985, teilweise in der Fassung der Verordnung BGBl. Nr. 482/1994.

²⁰⁾ Universitäts-Organisationsgesetz – UOG. Jeweils letzter Stand veröffentlicht in: Organisationsrecht der österreichischen Hochschulen. Textausgabe. Heft 3.

²¹⁾ Kunsthochschul-Organisationsgesetz. Jeweils letzter Stand veröffentlicht in: Organisationsrecht der Österreichischen Hochschulen. Textausgabe. Heft 1.

²²⁾ Akademie-Organisationsgesetz 1988 – AOG. Jeweils letzter Stand veröffentlicht in: Organisationsrecht der Österreichischen Hochschulen. Textausgabe. Heft. 7.

²³⁾ Siehe die Sonderbestimmung für Lehramtsstudien gemäß § 10 Abs. 4 letzter Satz GN-StG: „(10) ...Zu den Prüfungsfächern der zweiten Diplomprüfung ...tritt das Fach ‚Pädagogik‘.“

²⁴⁾ Abs. 2 in der Fassung der Verordnung BGBl. Nr. 482/1994.

²⁵⁾ Siehe auch § 26 Abs. 11 AHStG in der Fassung des Bundesgesetzes BGBl. Nr. 112/1982: „(11) (Verfassungsbestimmung) Bei Bedarf können als Betreuer wissenschaftlicher Arbeiten und als Prüfer auch Personen, die die österreichische Staatsbürgerschaft nicht besitzen, herangezogen werden.“

²⁶⁾ Abs. 2 in der Fassung der Verordnung BGBl. Nr. 482/1994.

²⁷⁾ Siehe Studienordnung für die Studienrichtung Philosophie, Pädagogik und Psychologie (Lehramt an höheren Schulen). Jeweils letzter Stand veröffentlicht in: Österreichische Studienvorschriften. Textausgabe. Heft 4/9.

²⁸⁾ § 3 Abs. 5 GN-StG lautet: „(5) Kombinierten Studienrichtungen gemeinsame Prüfungsfächer sind nur einmal ... zu prüfen. Das Studium ist unter sinngemäßer Anwendung der Bestimmungen des Abs. 2 in entsprechendem Ausmaß durch Wahlfächer zu ergänzen.“

²⁹⁾ Nunmehr gemäß § 45 AHStG in der Fassung des Bundesgesetzes BGBl. Nr. 306/1992: „... § 45 Abs. 6...“

³⁰⁾ Abs. 2 und 3 durch Zeitablauf überholt.

³¹⁾ § 12 angefügt durch Verordnung BGBl. Nr. 482/1994.

13.2.3. STUDIENPLAN 1995 (NICHT IN KRAFT GESETZT)
STUDIENPLAN FÜR DIE ALLGEMEINE PÄDAGOGISCHE
AUSBILDUNG UND FÜR DAS SCHULPRAKTIKUM
AN DER UNIVERSITÄT WIEN

Studienplan für die allgemeine pädagogische Ausbildung und für das Schulpraktikum der Studierenden in der Ausbildung zum Lehrberuf an der Universität Wien

Der Studienplan für die allgemeine pädagogische Ausbildung und für das Schulpraktikum der Lehramtsstudierenden der Universität Wien, vom Bundesminister für Wissenschaft und Forschung mit Erlass vom 22.8.1984, ZI. 68336/54-14/84 genehmigt und im Mitteilungsblatt der Universität Wien vom 28.9.1984, Stück 24b, Nr. 448 veröffentlicht, wurde mit Beschluss der Studienkommission vom 5. April 1995 geändert; die Änderung erfolgte mit Bezug auf die „Studienordnung für die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten“, die am 1. Oktober 1994 in Kraft getreten ist (Verordnung des Bundesministers für Wissenschaft und Forschung BGBl. 482/1994 vom 30.6.1994; frühere Verordnungen: BGBl. 170/1977 bzw. 108/1985).

Die Änderung des Studienplanes wurde vom Bundesminister für Wissenschaft, Forschung und Kunst mit Erlass vom (...), ZI. (...) genehmigt; der Studienplan wird hiemit verlautbart.

Präambel:

Mit dem vorliegenden Studienplan wird eine Verbesserung in der Ausbildung zum Lehrberuf für die Studierenden der Universität Wien angestrebt; alle inhaltlichen und strukturellen Neuerungen sind in dieser Intention begründet.

Im Rahmen der Studien-Eingangsphase, die auf Grund der Novellierung 1992 des Allgemeinen Hochschul-Studiengesetzes (BGBl. 306/1992) einzurichten ist, werden einführende Lehrveranstaltungen angeboten; sie sollen bereits am Beginn des Studiums die Orientierung auf ein sozialwissenschaftlich begründetes Berufsverständnis ermöglichen.

Das Konzept der allgemeinen pädagogischen Ausbildung sieht Wahlpflichtfächer und differenzierende Unternehmungen bei Lehrveranstaltungen vor (Proseminare oder Vorlesungen in Kombination mit Exkursionen, Arbeitsgemeinschaften oder Konversatorien); eine mehr personorientierte und im Verständnis der Persönlichkeitsbildung wirkende Ausbildung ist damit intendiert.

Schließlich wird eine Änderung der Durchführung des Schulpraktikums durch die Vorleistungen der Studien-Eingangsphase möglich. Hier kann ein integratives Konzept verwirklicht werden, das pädagogische, fachdidaktische und schulorientierte Kriterien der Lehr- und Lernplanung und der Evaluation des Lehrens und Lernens bewusst werden und in das Berufsbild aufnehmen lässt.

§ 1 Allgemeine Bestimmungen

Der Studienplan für die allgemeine pädagogische Ausbildung und für das Schulpraktikum der Lehramtsstudierenden der Universität Wien wird auf Grund folgender Gesetze und Verordnungen erlassen:

- Allgemeines Hochschul-Studiengesetz – AHStG – BGBl. 177/1966, in der Fassung des Gesetzes nach BGBl. 458/1972, 561/1978, 332/1981, 112/1982, 116/1984, 2/1989, 369/1990, 25/1991, 280/1991, 306/1992
- Bundesgesetz über geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Studienrichtungen – GN-StG – BGBl. 326/1971, in der Fassung des Gesetzes nach BGBl. 280/1972, 467/1974, 561/1978, 477/1979, 59/1983, 236/1987, 98/1990
- Studienordnung für die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten BGBl. 170/1977, in der Fassung der Verordnung laut BGBl. 108/1985, BGBl. 482/1994

§ 2 Geltungsbereich

Der Studienplan für die allgemeine pädagogische Ausbildung und für das Schulpraktikum der Lehramtsstudierenden regelt die allgemeine pädagogische Ausbildung und das Schulpraktikum an der Universität Wien. Er steht im Gesamtzusammenhang der pädagogischen Ausbildung mit den Studienplänen für die fachdidaktische Ausbildung einschließlich der damit verbundenen schulpraktischen Lehrveranstaltungen der einzelnen Studienrichtungen (Studienzweige) in Verbindung.

§ 3 Allgemeine pädagogische Ausbildung

(1) Die allgemeine pädagogische Ausbildung umfasst insgesamt vierzehn Semesterwochenstunden (StO §3 (I)a). Sie ist in eine Studien-Eingangsphase von vier Semesterwochenstunden und in eine Ausbildungsphase von zehn Semesterwochenstunden gegliedert.

Als Pflicht-Lehrveranstaltungen kommen vor allem solche in Betracht, die im Hinblick auf die Vermittlung wissenschaftlicher Grundlagen und handlungsorientierter Kompetenzen geeignet sind, das Selbstverständnis in einem pädagogischen Beruf zu reflektieren und für diesen Beruf zu qualifizieren.

Die Erfordernisse für die Tätigkeitsbereiche des Lehrers/der Lehrerin für die höheren Schulen sind im Rahmen der Ausbildung in besonderer Weise zu berücksichtigen.

(2) In der Studien-Eingangsphase ist im Verlauf des ersten Studienjahres die folgende Pflichtveranstaltung zu absolvieren:

*Pädagogische Ausbildung und Berufsbild: Lehrer, Lehrerin
Proseminar und Praktikum, 4-st.*

Die Lehrveranstaltung unter diesem Titel wird in Gruppen von maximal zwanzig Studierenden unter der Leitung eines Universitätslehrers durchgeführt. Für Besuche und Erkundungen an Schulen oder an anderen Institutionen werden zum Zwecke schulpraktischer Übungen Kleingruppen mit höchstens fünf Studierenden gebildet. Die Lehrveranstaltung kann von Tutoren/Tutorinnen begleitet werden.

Die Lehrveranstaltung soll den folgenden Aufgaben dienen:

- Information über die Struktur des Lehramtsstudiums an der Universität;
- Reflexion selbsterlebter Schule, wobei die Kriterien dafür selbst der Reflexion unterzogen werden sollen;
- Auseinandersetzung mit pädagogischem Anspruch und institutionalisierter Realität des Lehrberufes, mit Idealvorstellungen und mit Analysen über Anforderungsprofile und über die gesellschaftlichen Erwartungen an die Rolle des Lehrers/der Lehrerin;
- Anleitung zur Reflexion des Selbstverständnisses gegenüber den Ansprüchen an die Lehrerrolle bzw. an pädagogische Berufe in anderen Institutionen;
- Erkundung von Situationen, in denen Erziehungs- und/oder Lehr-Lern-Probleme zu behandeln sind; solche Erkundungen sollen den Studierenden die Gelegenheit verschaffen, teilnehmend, beobachtend und analysierend ein Bewusstsein der neuen Rollenperspektive mit dem Ziel der Erweiterung von Handlungskompetenz zu entwickeln.

Diese Beobachtungen und Analysen sind überwiegend an höheren Schulen (AHS und BHS) zu veranstalten; im Interesse des Ausbildungszieles ist auch die Wahrnehmung anderer Schularten und die Erkundung an anderen Institutionen (z.B. an Beratungsstellen, therapeutischen Einrichtungen oder in Bereichen der Sozialarbeit, Institutionen der Erwachsenenbildung etc.) sinnvoll.

Die Struktur der Lehrveranstaltung wird vor allem in diesem Ausbildungsaspekt durch vorbereitende Arbeiten in der Gesamtgruppe, Durchführung von Erkundungen in Kleingruppen und nachfolgende Reflexionsphasen in der Gesamtgruppe gekennzeichnet sein. Schriftliche Arbeiten über die Erfahrungen sind zu erstellen. Es wird empfohlen, in der Seminargruppe über die Erfahrungen – auch in der Auseinandersetzung über die Differenzen von Selbst- und Fremdwahrnehmung – zu diskutieren. Der Aspekt des Sich-selbst-in-Frage-Stellens soll als ein Grundelement pädagogischer Ausbildung wahrgenommen werden.

(3) In der Ausbildungsphase sind folgende Pflichtlehrveranstaltungen zu absolvieren:

- a) *Grundfragen des Lehrens und Lernens (Bildung, Didaktik und Wissenschaft), Proseminar oder Vorlesung und Exkursion oder Vorlesung und Arbeitsgemeinschaft oder Vorlesung und Konversatorium, 2-st.,*
- b) *zur Wahl:*
 - o *ba) Einführung in die Pädagogik für Lehrende, Lehrveranstaltung wie unter a), 2-st., oder*
 - o *bb) Einführung in die Pädagogische Psychologie für Lehrende, Lehrveranstaltung wie unter a), 2-st.*

Die erfolgreiche Absolvierung der unter a) und b) genannten Lehrveranstaltungen wird als Voraussetzung für den Eintritt in das Schulpraktikum empfohlen; jedenfalls sind vor dem Eintritt in das Schulpraktikum die Studien-Eingangsphase sowie vier Semesterwochenstunden aus § 3 (3) zu absolvieren.

Die im Folgenden unter c) bis e) genannten Lehrveranstaltungen sind im Verlauf des Studiums nach freier Semesterwahl zu absolvieren:

- c) *Schule und Gesellschaft, Lehrveranstaltung wie unter a), 2-st.,*
- d) *Psychologie des Kindes- und Jugend- und des Jung-Erwachsenen-Alters, Lehrveranstaltung wie unter a), 2-st.,*
- e) *Wahlpflichtfach, Lehrveranstaltung wie unter a), 2-st.*

Wahlpflichtfächer sollen den Studierenden die Möglichkeit geben, sich mit bestimmten Interessensbereichen nach eigener Motivation eingehender zu befassen. Die Themen von Wahlpflichtfächern bzw. von Projektstudien (siehe § 3 [4]) sowie ein Konzept zur didaktischen Gestaltung im Zusammenhang mit den Intentionen dieser Unternehmung werden der Studienkommission vorgelegt.

Unter anderem können die folgenden Themenbereiche für Lehrveranstaltungen dieser Art in Frage kommen; ohne Anspruch auf Vollständigkeit werden die folgenden Anregungen gegeben:

- o Lernmotivation (Förderung von Lernbereitschaft, Neugierde, Betroffenheit)
- o Lehrerverhalten, Selbsterfahrung für Lehrer
- o Lernen lernen (Zeiteinteilung, Projektgestaltung, Arbeitsbedingungen)
- o Reflexionsveranstaltung zum Schulpraktikum
- o Lerntechniken (mentales Training, Entspannungsübungen im Unterricht, Abbau von Lernwiderständen, Unterstützung der Lehrstoffaufnahme, Lerntypen u.ä.)
- o Gruppendynamische Phänomene im Unterricht
- o Organisationsentwicklung
- o Berufsbild Lehrer-Aktionsforschung

- o Unterrichtsformen, Unterrichtsmodelle
- o Integration im Unterricht
- o EDV im Unterricht
- o Medien im Unterricht
- o Projektunterricht
- o Ökologie im Unterricht.
- o Benoten und Beurteilen in der Schule
- o Schulrecht
- o Spielpädagogik
- o Drogenmissbrauch und Umgang mit Abhängigkeiten
- o Ausbildung zum Fachtutor (v.a. für die Studieneingangsphase)
- o Multikulturelles Lernen
- o Begabungen entdecken – Begabte fördern
- o Lern- und Persönlichkeitsstörungen

(4) Wahlpflichtfach und Projektstudie

An die Stelle von Teilen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung können nach Wahl der Studierenden – und bei entsprechendem Angebot auch Projektstudien nach AHStG § 16, Abs.(1), lit. b oder Wahlpflichtfächer treten. Die Teilnahme an einem Wahlpflichtfach gilt als 2-st., die Teilnahme an einer Projektstudie gilt als 4-st. und ist je nach Themenwahl sowie didaktischer und inhaltlicher Charakteristik zwei Teilbereichen der Ausbildungsphase § 3 (3) zuzuordnen. Die Studienkommission für die allgemeine pädagogische Ausbildung und für das Schulpraktikum bzw. der/die Vorsitzende im Auftrag der Studienkommission entscheidet über die Wertigkeit der Projektstudie und über ihre Zuordnung im Studienplan.

Ein(e) Studierende(r) oder ein aus mehreren Studierenden bestehendes Projektteam arbeitet unter der Leitung und Betreuung eines Universitätslehrers/einer Universitätslehrerin der Erziehungswissenschaften oder der Psychologie oder Soziologie – gegebenenfalls in Kooperation mit Fachdidaktikern und/oder Betreuungslehrern – an einer solchen Studie.

Über die Gleichwertigkeit entscheidet die Studienkommission bzw. der /die Vorsitzende im Auftrag der Studienkommission.

Die Abschlussarbeit eines Projektes hat in der Weise zu erfolgen, dass die Leistung jedes/jeder Studierenden erkennbar ist.

§ 4 Fachdidaktik

Mit Bezug auf § 4 der Studienordnung für die pädagogische Ausbildung der Lehramtskandidaten (BGBl. 482/1994) wird darauf hingewiesen, dass die fachdidaktische Ausbildung als Teilbereich der pädagogischen Ausbildung gilt, wobei die Regelung der fachdidaktischen Ausbildung einschließlich der damit verbundenen schulpraktischen Lehrveranstaltungen im Studienplan der Studienrichtung/des Studiengzweiges der Lehramtsausbildung zu erfolgen hat.

Diese Studienpläne haben – ebenfalls mit Bezug auf die Studienordnung – vorzusehen, dass das Schulpraktikum im ersten Semester des zweiten Studienabschnittes begonnen und bis zum Ende des zweiten Semesters des zweiten Studienabschnittes abgeschlossen werden kann.

Die schulpraktischen Lehrveranstaltungen im Zusammenhang mit Fachdidaktik sind keine Vorwegnahme und kein Ersatz für das Schulpraktikum.

§ 5 Schulpraktikum

(1) Das Schulpraktikum umfasst Lehrveranstaltungen der Einführungsphase (Seminare und Übungen nach AHStG § 16 Abs.1) und der Übungsphase mit Bezug auf die von den Studierenden gewählten Studienrichtungen (Studiengzweige) bzw. auf die gewählten Unterrichtsgegenstände der höheren Schulen.

(2) Folgende Voraussetzungen gelten für den Eintritt in das Schulpraktikum:

- o Absolvierung von vier einrechenbaren Semestern in der/den gewählten Studienrichtung(en) bzw. in dem/den Studiengang(en)
- o Absolvierung der Studieneingangsphase sowie von Lehrveranstaltungen (gemäß § 3 [3] des Studienplans) im Ausmaß von mindestens vier Semesterwochenstunden; empfohlen werden insbesondere die Lehrveranstaltungen unter § 3 (3) a, b: Grundfragen des Lehrens und Lernens; Einführung in die Pädagogik – oder: Einführung in die Pädagogische Psychologie für Lehrende.
- o Absolvierung der im Studienplan der gewählten Studienrichtung(en) verpflichtend vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen, im Besonderen der Lehrveranstaltung(en) der Fachdidaktik(en).

(3) Das Schulpraktikum umfasst insgesamt acht Semesterwochenstunden. Es wird in zwei Praktikumsphasen in der Dauer von sechs Wochen durchgeführt; jede Praktikumsphase gilt als vierstündig und wird in einen Einführungs- und in einen Übungsteil gegliedert. Die Studierenden wählen aus den Angeboten von Praktikumsphasen diejenigen aus, in denen Hospitationen und Übungen, die ihren Studienrichtungen (Studiengängen) entsprechen, angekündigt werden.

(4) Das Schulpraktikum stellt gemäß den Intentionen der Studienordnung, nach der es der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und der fachdidaktischen Ausbildung zuzuordnen ist (§ 2 Abs.[4] der Studienordnung), den integrativen Aspekt der Ausbildung dar.

Jede Praktikumsphase wird daher von einem Pädagogen (oder Psychologen), von einem Fachdidaktiker der entsprechenden Studienrichtung und von einem oder mehreren Betreuungslehrern (je nach Größe der Gruppe, wobei sich maximal vier Studierende einem Betreuungslehrer zuordnen können) geplant und durchgeführt.

Die Studierenden sollen dadurch die Möglichkeit erhalten, den Unterricht nach pädagogischen, fachdidaktischen und schulorientierten Kriterien beurteilen zu lernen, d.h. nach Schritten des Lernprozesses in den Praktikumsphasen: Unterricht und schulische Lernbedingungen beobachten, beschreiben, analysieren, planen, vorbereiten und selbst gestalten und nachbereiten.

Die Struktur dieser kombinierten Praktikumsphase wird durch einen Rhythmus von Veranstaltungen gekennzeichnet sein, der mehrmals Seminare für die Gesamtgruppe (von höchstens zwanzig Studierenden), Schulbesuche mit bestimmten Aufgabenstellungen (Beobachtungsaufgaben, Gruppenführung im Unterricht, Interaktionsaufgaben, Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtserprobung) in einem sinnvoll gegliederten Ablauf vorsieht: Vorbereitung (nach pädagogischen, fachdidaktischen und schulorientierten Kriterien) – Erkundung bzw. Erprobung – Reflexion (nach den genannten Kriterien) und Vorbereitung der nächsten Erkundung bzw. Erprobung usw.

(5) Jeder Studierende soll im Verlauf jeder Praktikumsphase zunächst Teilaufgaben der Unterrichtsführung (z.B. eine Phase der Übung oder auch eine Gruppenarbeit) in Kooperation mit dem Betreuungslehrer, im weiteren Verlauf gemeinsam mit anderen Studierenden (Team-Teaching, Gruppenaktivität etc.), schließlich Unterrichtsstunden zur Gänze selbst vorbereiten und durchführen. Die Betreuung und Beratung bei der Planung und Vorbereitung durch den Betreuungslehrer soll dabei in kollegialer Weise und im Bewusstsein der Verantwortung, Lehrerbildner zu sein, gestaltet werden.

(6) Die gesamte Unternehmung des Schulpraktikums soll dazu anregen, erzieherische und didaktische Fragen bewusst werden zu lassen, z.B.: Probleme des Lehrerverhaltens, der sozialen Situation der Schüler, der Lernkultur, der gesellschaftlichen Bedeutung der Lerninhalte der Schule, der Schulleistung und der Beurteilung, der gesellschaftlichen und menschenorientierten Anliegen.

(7) Jeder Studierende hat über jede Praktikumsphase eine schriftliche Arbeit zu erstellen. Diese soll in einem größeren Abschnitt eine Darstellung der Erfahrungen im Praktikum enthalten; dieser Abschnitt ist frei und auf Grund eigener Wahrnehmung und Befindlichkeit zu gestalten. In weiteren Abschnitten soll eine „Soziologie des Schulstandortes, und

der Schulgemeinschaft“ (z.B.: Schulart im Rahmen des Schulsystems, Ziele der Ausbildung, „gebaute Pädagogik“, Größe der Schule, Lehrerkollegium, statistische Angaben über Klassen und über Maturantenzahlen etc.) und eine eingehende Darstellung der selbst durchgeführten Unterrichtstätigkeiten (im Besonderen der selbst zur Gänze geplanten und gestalteten Unterrichtsstunden) erfolgen; die Darstellung der Unterrichtstätigkeit soll eine klare Beschreibung des Verlaufs sowie eine Analyse des eigenen Verhaltens und der dabei gewonnenen Erfahrungen beinhalten.

(8) Die Beurteilung der Tätigkeiten erfolgt durch die Lehrveranstaltungsleiter. Das Ergebnis der Beurteilung ist jedem Studierenden im Rahmen der abschließenden Seminarbesprechung, die zwei Wochen nach Beendigung des letzten Schulbesuches anberaumt wird, mitzuteilen.

(9) Mit Bezug auf die Studienordnung, § 6 (2) b wird bei Bedarf die Einführungsphase getrennt von den Übungsphasen angeboten.

§ 6 Prüfung

(1) Die Prüfung aus Pädagogik ist mit Bezug auf die Studienordnung (BGBl. 482/1994, § 9 Abs 1 der Studienordnung) im Rahmen des ersten Teiles der zweiten Diplomprüfung abzulegen.

(2) Die Prüfung kann nach Wunsch des Kandidaten auch in Prüfungsteilen abgelegt werden. Die Zulassung zur Prüfung bzw. zum letzten Prüfungsteil setzt voraus:

- o die Absolvierung der im Studienplan vorgesehenen Veranstaltungen
- o den ordnungsgemäßen Abschluss des Schulpraktikums.

(3) Bei Ablegung der Prüfung in Prüfungsteilen wird die Gesamtnote auf Grundlage der Einzelbeurteilungen vom Präses der Prüfungskommission für die allgemeine pädagogische Ausbildung bestimmt.

§ 7 Inkrafttreten

(1) Dieser Studienplan tritt mit seiner Veröffentlichung im Mitteilungsblatt der Universität Wien in Kraft.

(2) Er ist auf alle Studierenden anzuwenden, die ab jenem Studienjahr ein Lehramtsstudium beginnen, dem die Veröffentlichung im Mitteilungsblatt der Universität mindestens neun Monate vorausgegangen ist.

(3) Die Anwendbarkeit setzt voraus, dass bis zu diesem Zeitpunkt die für die Durchführung des Studienplanes notwendigen Ressourcen und Organisationsstrukturen – wesentlich die Regelungen für die Beteiligung der Lehrer der höheren Schulen – zur Verfügung stehen.

Über das Vorliegen der notwendigen Voraussetzungen befindet die bevollmächtigte Kommission für die die Fakultäten übergreifende Lehre und für die Lehraufträge des Akademischen Senates der Universität Wien.

§ 8 Übergangsbestimmungen

(1) Unabhängig vom Termin des Inkrafttretens können ab dem Studienjahr 1995/96 Studienversuche – insbesondere zur Erprobung der Gestaltung der Studien-Eingangsphase und des Schulpraktikums in der in diesem Studienplan beschriebenen Form – beantragt und nach Bewilligung durch die Studienkommission durchgeführt werden.

(2) Ist der Studierende in einer Studienrichtung (einem Studienzweig) oder in beiden Studienrichtungen (Studienzweigen) gemäß § 45 Abs. 7) des Allgemeinen Hochschul-Studiengesetzes auf die neuen Studienvorschriften übergetreten, so gilt dieser Übertritt auch für die pädagogische Ausbildung der Lehramtskandidaten im Sinne dieser Studienordnung. In diesem Fall werden zurückgelegte Studien aus den pädagogischen Studien für Lehramtskandidaten nach den bisherigen Studienvorschriften in die vorgeschriebene Studiendauer eingerechnet und alle abgelegten Prüfungen anerkannt. Das Schulpraktikum ist zu absolvieren, jedoch wird ein bisher absolviertes

versuchsweises Schulpraktikum an höheren Schulen auf das Schulpraktikum im Sinne dieser Studienordnung eingerechnet.

(3) In den Studienjahren 1977/78 bis 1979/80 kann die im § 3 Abs. 1 lit. b vorgesehene Mindeststundenanzahl für die fachdidaktische Ausbildung durch eine einzelne für die Studienrichtung geltende Studienordnung auf vier Wochenstunden herabgesetzt werden.

(4) Studierende, die vor dem im Abs. 2 genannten Zeitpunkt ihr Lehramtsstudium begonnen haben, sind berechtigt, die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten auf Grund der bis dahin gültigen Bestimmungen zu absolvieren.

Studienkommission für die allgemeine pädagogische Ausbildung und für das Schulpraktikum der Lehramtsstudierenden der Universität Wien

Vorsitzender der Studienkommission: Univ.Prof. Dr. Friedrich Oswald

Wien, 5. April 1995

(Dieser Studienplan wurde vom Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr im Rahmen der Begutachtung aus Kostengründen sistiert und wurde daher nicht in Kraft gesetzt.)

13.2.4. UNIVERSITÄTSSTUDIENGESETZ 1997

§ 38 – STUDIENEINGANGSPHASE

STUDIENEINGANGSPHASE:

§ 38. (1) In den Bakkalaureats- und Diplomstudien ist im Studienplan eine Studieneingangsphase für die Studienanfängerinnen und Studienanfänger zu gestalten, in die Lehrveranstaltungen aus den einführenden und das Studium besonders kennzeichnenden Fächern einzubeziehen sind. Sie hat Lehrveranstaltungen im Ausmaß von mindestens 10 v H der Gesamtstundenzahl des Bakkalaureatsstudiums oder des ersten Studienabschnittes des Diplomstudiums zu umfassen.

(2) Zur studienvorbereitenden Beratung hat die Studiendekanin oder der Studiendekan für die Abhaltung von Orientierungsveranstaltungen zu sorgen.

(3) Anlässlich der Zulassung zum Bakkalaureats- oder Diplomstudium hat die Studiendekanin oder der Studiendekan die Studierenden in geeigneter Form über die wesentlichen Bestimmungen des Studienrechts und des Studienförderungsrechts, die studentische Mitbestimmung in den Organen der Universität, die Rechtsgrundlagen der Frauenförderung und den gesetzlichen Diskriminierungsschutz, den Studienplan, das Qualifikationsprofil der Absolventinnen und der Absolventen, die Studieneingangsphase, die empfohlenen Lehrveranstaltungen in den ersten beiden Semestern sowie insbesondere über die Zahl der Studierenden in der Studienrichtung, die durchschnittliche Studiendauer, die Studienerfolgsstatistik und die Beschäftigungsstatistik zu informieren.

(4) Zur studienbegleitenden Beratung hat die Studiendekanin oder der Studiendekan Anfängerinnen- und Anfängertutorien einzurichten, welche die Studierenden bei der Bewältigung der leistungsmäßigen, organisatorischen und sozialen Anforderungen des ersten Studienjahres unterstützen sollen und von den Studierenden besucht werden können. Die Studiendekanin oder der Studiendekan ist berechtigt, diese Anfängerinnen- und Anfängertutorien auch im Zusammenwirken mit anderen Rechtsträgern, insbesondere mit der Österreichischen Hochschülerschaft zu veranstalten.

13.2.5. UNIVERSITÄTSSTUDIENGESETZ 1997

ANLAGE 1, ABSCHNITT 3 – LEHRAMTSSTUDIUM

3. LEHRAMTSSTUDIUM

3.1 Aufgabenstellung: Das Lehramtsstudium dient der fachlichen, der fachdidaktischen und der pädagogischen wissenschaftlichen oder wissenschaftlich-künstlerischen Berufsvorbildung unter Einschluss einer schulpraktischen Ausbildung in jeweils zwei Unterrichtsfächern für das Lehramt an höheren Schulen.

3.2 Einrichtung: In der Verordnung über die Einrichtung ist unter Berücksichtigung der Umstände des § 11 Abs. 3 festzulegen, in welchen der folgenden Unterrichtsfächer das Lehramtsstudium anzubieten ist:

- a) geistes- und kulturwissenschaftliche Unterrichtsfächer (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Geschichte und Sozialkunde, Griechisch, Italienisch, Latein, Psychologie und Philosophie, Russisch, Slowenisch, Spanisch, Tschechisch, Ungarisch),
- b) naturwissenschaftliche Unterrichtsfächer (Biologie und Umweltkunde, Biologie und Warenlehre, Chemie, Darstellende Geometrie, Geographie und Wirtschaftskunde, Haushaltsökonomie und Ernährung, Informatik, Leibeserziehung, Mathematik, Physik),
- c) theologische Unterrichtsfächer (Evangelische Religion, Katholische Religion),
- d) künstlerische Unterrichtsfächer (Bildnerische Erziehung, Instrumentalmusikerziehung, Musikerziehung, Textiles Gestalten, Werkerziehung).

3.3 Studienkommission: In der Studienkommission haben die Fachvertreterinnen oder Fachvertreter für die Unterrichtsfächer, die an der jeweiligen Fakultät (Universität) eingerichtet sind, und die Fachvertreterinnen oder Fachvertreter der Erziehungswissenschaften oder der Pädagogik der jeweiligen Universität in einem angemessenen Verhältnis vertreten zu sein. Wenn die Erziehungswissenschaften oder die Pädagogik an der Fakultät, an der das Lehramtsstudium eingerichtet ist, nicht vertreten sind, haben entsprechende Fachvertreterinnen oder Fachvertreter einer anderen Fakultät (Universität) Mitglieder der Studienkommission zu sein.

3.4 Studiendauer: 9 Semester, Semesterstunden je Fach:

- a) in den geistes- und kulturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern 60-80,
- b) in den naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern 80-120,
- c) in den theologischen Unterrichtsfächern 90-110,
- d) in den künstlerischen Unterrichtsfächern 80-140.

Für die pädagogische und fachdidaktische Ausbildung sind unbeschadet der schulpraktischen Ausbildung im Studienplan 20 bis 25 v H der gemäß § 13 Abs. 4 Z 1 festzulegenden Gesamtstundenzahl des Lehramtsstudiums für das jeweilige Unterrichtsfach vorzusehen.

3.5 Fächerwahl: Die Studierenden haben anlässlich der Zulassung zum Lehramtsstudium die zwei gewählten Unterrichtsfächer bekannt zu geben.

Dabei ist zu beachten:

- a) Darstellende Geometrie darf nur mit Informatik oder Mathematik verbunden werden.
- b) Instrumentalmusikerziehung darf nur mit Musikerziehung verbunden werden.
- c) Evangelische Religion darf nicht mit Katholischer Religion verbunden werden.
- d) Das Studium des zweiten Unterrichtsfaches an einer anderen Universität als der der Zulassung zum Lehramtsstudium ist mit Ausnahme der künstlerischen Unterrichtsfächer

nur zulässig, wenn das zweite Unterrichtsfach an der Universität der Zulassung nicht eingerichtet ist. Im übrigen gilt § 34 Abs. 8.

Das Thema der Diplomarbeit ist aus einem der beiden Unterrichtsfächer einschließlich der Fachdidaktik zu wählen.

3.6 Schulpraktische Ausbildung: Die schulpraktische Ausbildung umfasst 12 Wochen. Die organisatorische Durchführung hat im Einvernehmen mit der Bundesministerin oder dem Bundesminister für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten nach Anhörung des örtlich zuständigen Landesschulrates zu erfolgen.

3.7 Akademischer Grad:

a) geistes- und kulturwissenschaftliche Unterrichtsfächer: „Magistra der Philosophie“ bzw. „Magister der Philosophie“, lateinisch „Magistra philosophiae“ bzw. „Magister philosophiae“, abgekürzt jeweils „Mag. phil.“,

b) naturwissenschaftliche Unterrichtsfächer: „Magistra der Naturwissenschaften“ bzw. „Magister der Naturwissenschaften“, lateinisch „Magistra rerum naturalium“ bzw. „Magister rerum naturalium“, abgekürzt jeweils „Mag. rer. nat.“,

c) theologische Unterrichtsfächer: „Magistra der Theologie“ bzw. „Magister der Theologie“, lateinisch „Magistra theologiae“ bzw. „Magister theologiae“, abgekürzt jeweils „Mag. theol.“,

d) künstlerische Unterrichtsfächer: „Magistra der Künste“ bzw. „Magister der Künste“, lateinisch „Magistra artium“ bzw. „Magister artium“, abgekürzt jeweils „Mag. art.“.

Wurden zwei Unterrichtsfächer aus verschiedenen Gruppen verbunden, ist der akademische Grad zu verleihen, der dem Unterrichtsfach entspricht, aus dem das Thema der Diplomarbeit gewählt wurde.

3.8 Anerkennung von Studien, die an den Pädagogischen oder den Religionspädagogischen Akademien absolviert wurden:

Für Absolventinnen oder Absolventen der Lehramtsprüfung an den pädagogischen oder den Religionspädagogischen Akademien, die zu einem Lehramtsstudium an einer Universität zugelassen werden, gelten unbeschadet der sonstigen Bestimmungen dieses Bundesgesetzes (insbesondere § 59) folgende besondere Bestimmungen:

a) Studierende, welche die Lehramtsprüfung für die Hauptschulen oder die Polytechnischen Schulen positiv abgelegt haben, sind berechtigt, im Lehramtsstudium in einem einschlägigen Unterrichtsfach die Lehrveranstaltungen und Prüfungen des zweiten Studienabschnittes zu absolvieren.

b) Die an der Pädagogischen Akademie absolvierte Ausbildung für die Hauptschulen oder die Polytechnischen Schulen ist während des facheinschlägigen Lehramtsstudiums an der Universität auf die Erfordernisse der ersten Diplomprüfung zu ergänzen. Dafür hat die Studienkommission im Studienplan die erforderlichen Lehrveranstaltungen und Prüfungen im Ausmaß von höchstens 30 v H der gemäß § 13 Abs. 4 Z 1 festzulegenden Gesamtstundenzahl des ersten Studienabschnittes vorzusehen. Darüber hinaus sind durch die Vorsitzende oder den Vorsitzenden der Studienkommission weitere Anerkennungen gemäß § 59 zulässig.

c) Studierenden, welche die Lehramtsprüfung für die Hauptschulen oder die Polytechnischen Schulen in einem anderen als dem Unterrichtsfach des Lehramtsstudiums einschlägigen Fach, oder welche die Lehramtsprüfung für die Volksschulen oder die Sonderschulen positiv abgelegt haben, hat die oder der Vorsitzende der Studienkommission nach Maßgabe des § 59 und der Bestimmungen des jeweiligen Studienplanes einzelne Lehrveranstaltungen und Prüfungen anzuerkennen. Dazu hat die Studienkommission Richtlinien für die Vorsitzende oder den Vorsitzenden der Studienkommission zu beschließen.

13.2.6. STUDIENPLAN 2000

ZUR PÄDAGOGISCH-WISSENSCHAFTLICHEN BERUFS- VORBILDUNG UND ZUR SCHULPRAKTISCHEN AUSBILDUNG DER LEHRAMTSSTUDIERENDEN AM UNIVERSITÄTS- STANDORT WIEN (BESCHLUSS VOM 20.11.2000)

(Der Studienplan wurde in der Institutskonferenz des Instituts für die schulpraktische Ausbildung am 20.11.2000 beschlossen und besitzt Vorschlagscharakter für die Be-schlüsse der jeweiligen Studienkommissionen.)

§ 1 Präambel

§ 1.1 Ziele

Die pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung für Lehramtsstudierende (PWB) und die schulpraktische Ausbildung für Lehramtsstudierende (SPA) an der Universität Wien orientiert sich an folgendem übergreifendem Bildungsziel:

Durch die PWB und die SPA sollen die Studierenden persönliche, soziale und fachliche (i.B. pädagogische, didaktische, psychologische, bildungssoziologische und schultheoretische) Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, eigenverantwortlich, auf wissenschaftlicher Grundlage und in sozialer Verantwortung den Anforderungen des Lehrberufs an allgemein bildenden höheren Schulen, an berufsbildenden höheren Schulen und an anderen Institutionen des sekundären und tertiären Bildungsbereiches zu entsprechen.

Zu diesen Kompetenzen zählen die Bereitschaft und Fähigkeit

- zu wissenschaftlichem Denken und Forschen im Bereich der Human- und Sozialwissenschaften, im Besonderen im Bereich der Erziehungswissenschaft;
- zu methodisch geleitetem Planen, Handeln und Evaluieren in pädagogisch-didaktischen Situationen;
- zur eigenständigen Aneignung von Wissen und Können;
- zur Einnahme einer pädagogischen Haltung gegenüber den Lernenden und in der Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden (Teamfähigkeit);
- zur Selbstreflexion in sozialen, pädagogischen, fachwissenschaftlichen, didaktischen und kommunikativen Angelegenheiten;
- zur kritischen Auseinandersetzung mit den Strukturen des Bildungssystems (auch im internationalen Vergleich), mit deren gesellschaftspolitischen Voraussetzungen und Auswirkungen;
- zu sensibler Wahrnehmung bildungsrelevanter gesellschaftlicher Veränderungen und Problembestände (zB: Gesellschaft und Umwelt, Berufswelt und Arbeit, Ethik und Wissenschaft...), insbesondere in Bezug auf die damit verbundenen Herausforderungen an die persönliche pädagogische Verantwortung;
- zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Spannungen und Konflikten (zB im Bereich der Geschlechterproblematik, in der Auseinandersetzung mit Minderheiten und Randgruppen und in der Verwirklichung der Menschenrechte);
- zu sensiblem Verständnis für Entwicklungen im Bereich der Ethnien, der religiösen Überzeugungen und der kulturellen Vielfalt;
- auf die vielfältigen konkreten Herausforderungen im Berufsalltag kreativ und eigenverantwortlich einzugehen.

§ 1.2 Stundenausmaß und Durchführung

§ 1.2.1 Die PWB umfasst insgesamt 14 SSt. Nach den geltenden Bestimmungen (UniStG 1997 i.d.g.F., Anlage 1/Z. 3.1 bzw. 3.4) sind für dieses Stundenkontingent – entsprechend der Kombinationspflicht jeweils zweier Unterrichtsfächer für das Lehramtsstudium – je 7 SSt pro Unterrichtsfach zur Verfügung zu stellen. Die SPA umfasst 11 SSt (165 Stunden), die im Rahmen von 12 Wochen zu absolvieren sind (gemäß UniStG 1997 i.d.g.F., Anlage 1/Z. 3.6).

§ 1.2.2 Die PWB und die Phase 1 der SPA (pädagogisches Praktikum – 3 SSt) sind nur einmal im Rahmen des Lehramtsstudiums zu absolvieren, die Phase 2 der SPA (fachbezogenes Praktikum) ist in jedem Unterrichtsfach im Ausmaß von je 4 SSt zu absolvieren.

§ 1.2.3 Das fachbezogene Praktikum der schulpraktischen Ausbildung wird (im jeweiligen Unterrichtsfach) vom Betreuungslehrer an der jeweiligen Schule eigenverantwortlich geleitet – in Übereinstimmung mit den vom Institut für die schulpraktische Ausbildung der Universität Wien (IS) formulierten Richtlinien.

Dieses Praktikum gilt nach der erfolgreichen Teilnahme an der begleitenden Supervision und nach der Abgabe des Berichts über das fachbezogene Praktikum als absolviert. Voraussetzung für den Besuch des fachbezogenen Praktikums (Phase 2 der SPA) ist die erfolgreiche Absolvierung des pädagogischen Praktikums (Phase 1 der SPA) und des ersten Studienabschnitts des jeweiligen Unterrichtsfaches.

§ 1.2.4 Es wird den Lehramtsstudierenden empfohlen, im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung nach Möglichkeit Unterrichtserfahrungen sowohl in der Sekundarstufe 1 als auch in der Sekundarstufe 2 bzw. in den allgemein bildenden und auch in den berufsbildenden höheren Schulen zu erwerben.

§ 2 Themenbereiche und Stundenanteile der pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung

§ 2.1 Übersicht

Erster Studienabschnitt:

Prüfungsfach: Einführung in die Schulpädagogik (1 – 4)

1./2. Semester:		SSt
1. Studien-Eingangsphase	1.1 Einführungsvorlesung	1
	1.2 Proseminar	2

Nach Absolvierung der Studieneingangsphase:

2. Bildungstheorie und Gesellschaftskritik	Vorlesung oder Proseminar	1
3. Theorie der Schule	Vorlesung oder Proseminar	1
4. Pädag. Probleme der ontogenetischen Entwicklung	Vorlesung oder Proseminar	1

Zweiter Studienabschnitt:

Prüfungsfach: Theorie und Praxis der Schulpädagogik (5 – 8)

Ab dem 5. Semester:		SSt
5. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens	Seminar	2
6. Theorie und Praxis des Erziehens und Beratens	Seminar	2
7. Theorie und Praxis der Schulentwicklung	Seminar	2
8. Vertiefendes und erweiterndes Wahlpflichtfach aus Pädagogik	Seminar	2
Summe SSt		14

§ 2.2 Erläuterungen

§ 2.2.1 Studien-Eingangsphase

(ad Übersicht – 1.1) Einführungsvorlesung

- Information über die Struktur des Lehramtsstudiums
– im Besonderen über die PWB und die SPA – an der Universität Wien
- Einführung in die pädagogische Professionstheorie
- Einführung in Themenbereiche der wissenschaftlichen Pädagogik
(Bildungstheorie und Gesellschaftskritik, Theorie der Schule, pädagogische Probleme der ontogenetischen Entwicklung)

(ad Übersicht – 1.2) Proseminar

- Auseinandersetzung mit dem Berufsbild LehrerIn und verwandten Berufsfeldern
- Reflexion der eigenen Schulerfahrungen
- Erkundung der Berufsrolle und des Berufsbildes
- Grundlegung pädagogischer Handlungskompetenzen
- Erkundungen an Schulen und anderen Bildungsinstitutionen

§ 2.2.2 Bildungstheorie und Gesellschaftskritik

Themenbereiche:

- Ausgangspunkte, Grundfragen und kritische Funktion von Bildungstheorie
- Schule zwischen Bildungsauftrag und Ausbildungserfordernissen
- Schule als Produkt und Faktor gesellschaftlicher Veränderung
- massenmediale Information zwischen Aufklärung und Manipulation
- gesellschaftlich-historische Konstituierung von Kindheit und Jugend, aktuelle Entwicklungstendenzen
- Leitkategorien des bildungspolitischen Diskurses (zB Schulbilder/LehrerInnenbilder, Medienkritik, Bildung in der globalen Risikogesellschaft, lebensbegleitendes Lernen, Kommunitarismus)

§ 2.2.3 Theorie der Schule

Themenbereiche:

- Gesellschaftliche und pädagogische Funktionen der Schule
- Parameter, Ansatzpunkte und jeweiliger Stand der Schulreform
- Binnenstrukturen und organisatorische Differenzierung des Schulsystems
- Schulsysteme im internationalen Vergleich
- Nahtstellen und Problemzonen im österreichischen Bildungssystem
- Historische Entwicklung der Schule: Evolutionsmodelle, Realgeschichte
- Curriculumentwicklung
- Leitkategorien des schulpolitischen Diskurses
(zB offene Curricula, Schulklima, Schulautonomie, Schulprofil, Leitbildentwicklung, Qualitätssicherung, Organisationsentwicklung, Alternativ- und Privatschulen, Aspekte der Frauenforschung zum Schulbereich)

§ 2.2.4 Pädagogische Probleme der ontogenetischen Entwicklung

Themenbereiche:

- Konzepte ontogenetischer Entwicklung
(zB Piaget, Erikson, Kohlberg, Holzkamp) und ihre pädagogischen Implikationen
- Lerntheorien, psychologische Voraussetzungen und pädagogische Implikationen
- Veränderte Entwicklungsbedingungen und Lebensentwürfe Jugendlicher
- Phasen und Stufen der kognitiven und moralischen Entwicklung
im Kindes-, Jugend- und Jungerwachsenenalter
- Entwicklungsprobleme im Kindes-, Jugend- und Jungerwachsenenalter
- Fragen der Geschlechterproblematik

§ 2.2.5 Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens

Themenbereiche:

- Theoretische und empirische Analysen typischer Lehr-Lern-Situationen
- Didaktische Theorien und ihre Anwendung
(zB exemplarisches Prinzip, innere Differenzierung, Wissenschaftsorientierung)
- Unterrichtsmethoden und ihre Anwendung
(zB Lehrvortrag, Team-Teaching, Kleingruppenunterricht, Projektunterricht, Projektmanagement)
- Planung, Durchführung und Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen
- Moderationskonzepte und -techniken
- Persönliche Dimension der Lehr-Lern-Interaktion und soziales Lernen
- Problemfelder des Unterrichts
(zB: Disziplin, Leistungsbeurteilung, heterogene Lernvoraussetzungen)
- Entwicklung individueller Curricula, offene Lernformen, integrative Individualisierung

§ 2.2.6 Theorie und Praxis des Erziehens und Beratens

Themenbereiche:

- Theoretische und empirische Analysen typischer Erziehungs- und Beratungssituationen
- Pädagogische Theorien und ihre Anwendung
(zB Erziehungsstile, Vermittlung von Normen und Werten, Kommunikationsregeln, Sozialisations- vs. Erziehungskonzepte)
- Gesprächsführung
- Gewalt, Aggression, Konfliktlösung und -prävention
- Interventions- und Beratungskonzepte (zB systemisch, psychoanalytisch)
- Kooperation mit Familien und außerschulischen Beratungs- und Betreuungsinstitutionen
- Grenzen der eigenen Beratungskompetenz
- Sozialpädagogische Aufgabenstellungen der Schule
(zB Suchtproblematik, sexueller Missbrauch, Medienkonsum, Verwahrlosung)
- Schulische Integration behinderter Kinder und Jugendlicher
- Wahrnehmung und Förderung von Begabungen

§ 2.2.7 Theorie und Praxis der schulischen Organisationsentwicklung

Themenbereiche:

- Schule als Organisation und professionelle Anforderungen an ihre Mitglieder
- Schulischer Bildungsauftrag
 versus betriebswirtschaftlich optimierte Organisationskonzepte
- Ansätze und methodische Konzepte zur schulischen Organisationsentwicklung
 (zB Organisationsberatung, Supervision, Handlungsforschung, Gruppendynamik, TQM)
- Teamkooperation
- Projektmanagement
- LehrerInnen als ForscherInnen im Praxisfeld Schule
- Humanisierung und Demokratisierung von Schule

§ 2.2.8 Vertiefendes und erweiterndes Wahlpflichtfach aus Pädagogik

Empfohlene Themenbereiche:

- Ausbildung zur Fachtutorin/ zum Fachtutor (v.a. für die Studieneingangsphase)
- EDV und Multimediatechnologie im Unterricht
- Methodologie und Methodik der Schul- und Unterrichtsforschung
- Schulentwicklung und pädagogische Professionsforschung
- Drogenprävention und Umgang mit Abhängigkeiten
- Lernmotivation (Förderung von Lernbereitschaft, Neugierde, Betroffenheit)
- Lehrerverhalten, Selbsterfahrung für LehrerInnen
- Lernen lernen (Zeiteinteilung, Projektgestaltung, Arbeitsbedingungen,)
- Lerntechniken (psychologische Grundlagen, mentales Training, Entspannungsübungen im Unterricht, Abbau von Lernwiderständen, Unterstützung der Lehrstoffaufnahme, Lerntypen u.ä.)
- Gruppendynamische Phänomene im Unterricht
- Integration im Unterricht und Förderung der Autonomie von behinderten Menschen
- Begabungen entdecken, Begabte fördern
- Lern- und Motivationsstörungen
- Medien im Unterricht
- Projektunterricht
- Ökologie im Unterricht
- Benoten und Beurteilen in der Schule
- Schulrecht
- Spielpädagogik
- Multikulturelles Lernen
- vertiefende Lehrveranstaltungen zu einzelnen Unterrichtsprinzipien
- Lebensbegleitendes Lernen zwischen Massenmedien und Expertenwissen:
 Information zwischen Aufklärung und Manipulation
- Jugendforschung: auf dem Weg zum mündigen und selbstbestimmten Mitglied der Gesellschaft; gesellschaftliche Konstituierung von Kindheit und Jugend
- Themenbereiche von 2-7
 mit besonderer Berücksichtigung des jeweiligen Unterrichtsfaches.

§ 3 Themenbereiche und Stundenanteile der schulpraktischen Ausbildung

§ 3.1 Übersicht

Ab dem 3. Semester:

		SSt	Einheiten
9. Schulpraktikum Phase 1: Pädagogisches Praktikum	Seminar	2	30
	Supervision	1	15

Ab dem 5. Semester:

		SSt	Einheiten
10. Schulpraktikum Phase 2: Fachbezogenes Praktikum 1 im Unterrichtsfach 1, Dauer: 4 Wochen	Seminar	3	45
	Supervision	1	15
11. Schulpraktikum Phase 2: Fachbezogenes Praktikum 2 im Unterrichtsfach 2, Dauer: 4 Wochen	Seminar	3	45
	Supervision	1	15
<i>Summe SSt/Einheiten</i>		<i>11</i>	<i>165</i>

In jedem weiteren Unterrichtsfach ist eine weitere Phase 2 des Schulpraktikums zu absolvieren, die Gesamtstundenanzahl erhöht sich dementsprechend.

§ 3.2 Erläuterungen

§ 3.2.1 (ad Übersicht – Pkt. 9)

Schulpraktikum Phase 1: Pädagogisches Praktikum

- nicht fachspezifisch orientiert, fächerübergreifende Inhalte und Organisationsformen werden empfohlen
- Einführung in die Beobachtung und Auswertung von Unterricht
- Einführung in die Planung und Durchführung von Unterricht
- Selbstständige Durchführung von Unterrichtssequenzen
- Supervision

§ 3.2.2 (ad Übersicht – Pkt. 10)

Schulpraktikum Phase 2: Fachbezogenes Praktikum 1 (im Unterrichtsfach 1)

- Unterrichtsbeobachtungen mit Vor- und Nachbesprechungen
- selbstständige Durchführung von Unterricht (mindestens 5 Unterrichtsstunden)
- zusammenfassender Bericht über das fachbezogene Praktikum
- Supervision

§ 3.2.3 (ad Übersicht – Pkt. 11)

Schulpraktikum Phase 2: Fachbezogenes Praktikum 2 (im Unterrichtsfach 2)

- Unterrichtsbeobachtungen mit Vor- und Nachbesprechungen
- selbstständige Durchführung von Unterricht (mindestens 5 Stunden)
- zusammenfassender Bericht über das fachbezogene Praktikum
- Supervision

§ 3.2.4

Schulpraktikum Phase 2: Fachbezogenes Praktikum

(in jedem weiteren Unterrichtsfach)

- Unterrichtsbeobachtungen mit Vor- und Nachbesprechungen
- selbstständige Durchführung von Unterricht (mindestens 5 Stunden)
- zusammenfassender Bericht über das fachbezogene Praktikum
- Supervision

§ 4 Prüfungsordnung

(wird im Detail noch festgelegt)

§ 5 Übergangsbestimmungen (entsprechend UniStG 1997 i.d.g.F. § 80)

§ 5.1 Lehrveranstaltungen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung (Studienplan 1984) sind in vollem Umfang für die PWB anzuerkennen.

§5.2 Lehrveranstaltungen des Schulpraktikums (Studienplan 1984) sind als Lehrveranstaltungen der schulpraktischen Ausbildung (Studienplan 2000) anzuerkennen.

Die Einführungsphase (Studienplan 1984) entspricht dem pädagogischen Praktikum (SPA-Phase 1 / Studienplan 2000), die Übungsphasen (Studienplan 1984) entsprechen dem fachbezogenen Praktikum (SPA-Phase 2 / Studienplan 2000).

13.3. DIE RECHTSGRUNDLAGE

DER AUFGABENBEREICHE DES INSTITUTS

FÜR DIE SCHULPRAKTISCHE AUSBILDUNG

13.3.1. AUSZUG AUS DEM PROTOKOLL DER SITZUNG

DES SENATES DER UNIVERSITÄT WIEN

(NACH UOG 1993) VOM 28.10.1999

Auszug aus dem Protokoll der Sitzung des Senates der Universität Wien (nach UOG 1993) vom 28.10.1999:

Das Institut für die schulpraktische Ausbildung tritt die Rechtsnachfolge des nach § 83 UOG 75 eingerichteten Zentrums für das Schulpraktikum an. Mit dem Tag des endgültigen Wirksamwerdens des UOG 93 an der Universität Wien wird das im Rahmen der Teilrechtsfähigkeit erworbene Vermögen des Zentrums für das Schulpraktikum § 83 UOG 75 auf das Institut für die schulpraktische Ausbildung UOG 93 übertragen.

Institut für die schulpraktische Ausbildung:

Aufgabenbereiche in Forschung und Lehre (siehe Erläuterungen):

- Schulpraktische Organisation
- Ausbildung der Betreuungslehrer
- Unterrichtsbezogene Forschung im Bereich der Aufgabenstellung des Instituts
- Die allgemeine pädagogische Ausbildung gem. Anlage 1.3.4. UniStG, zur Sicherstellung eines Gesamtangebotes an der Universität Wien

Das Institut wird mit der Auflage einer Evaluation innerhalb der ersten zwei Jahre nach dem Kippen errichtet. Gegenstand der Evaluation sind:

- Kompetenzdifferenzierung innerhalb des Institutes (siehe Aufgabenbereiche)
- Koordination mit den Studiendekanen und den Fachinstituten
- Schnittstelle Forschung: Kooperation mit und Differenzierung vom Institut für Erziehungswissenschaft
- Ressourcennutzung (i.B. Personal, das vorerst zugeteilt werden soll)
- Ansätze zur Verbesserung der allgemeinen pädagogischen Ausbildung
- Studienplan für die allgemeine pädagogische Ausbildung

Weitere Erläuterungen das Institut für die schulpraktische Ausbildung betreffend:

1. Das Institut hat gem. Anlage 1.3.4. UniStG die gesamte allgemeine pädagogische Ausbildung der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten sicherzustellen. Dies erfolgt durch die Koordination des einschlägigen Lehrangebots der fachzuständigen Universitäts-

institute (Institut für Erziehungswissenschaft, Institut für Psychologie u.a.), und durch die Möglichkeit, von sich aus Lehrveranstaltungen dem zuständigen Rektor/Vize rektor vorzuschlagen.

2. Es ist die Aufgabe des zuständigen Rektors/Vize rektors gem. UOG 93 § 52 (1) Z. 2,3 durch die Koordinierung der Tätigkeit der Studiendekane für die Vollständigkeit des Lehrveranstaltungsangebots Sorge zu tragen.

3. Weiters hat der zuständige Rektor/Vize rektor für die Organisation der Ausgabe der Anrechnungsbestätigungen an die Studierenden Sorge zu tragen.

4. Der zuständige Rektor/Vize rektor prüft die Vorschläge des Instituts auf deren inhaltliche Rechtfertigung und auf deren finanzielle Bedeckbarkeit. Budgetär ist ein zweckgebundenes Kontingent in Unterrichtsstunden vorzusehen.

5. Der zuständige Rektor/Vize rektor ist für die Erteilung von Lehraufträgen im Rahmen der Lehrtätigkeit dieses Instituts zuständig. Darüber hinaus ist er berechtigt, auch Vorschläge zur Beauftragung von Universitätslehrern an den Studiendekan (die Studiendekane) der zuständigen Fakultät (der zuständigen Fakultäten) zu richten.

Ausbildung der Betreuungslehrer:

Der für die Lehre zuständige Vize rektor beauftragt das Institut für die schulpraktische Ausbildung mit der Entwicklung eines Curriculums für einen Universitätslehrgang „Betreuungslehrausbildung“.

Zweitzuordnung von Professoren und Angehörigen des Mittelbaus an das Institut für die schulpraktische Ausbildung:

Der Rektor wird ersucht, folgenden Vorschlag, die Zuordnung von Professoren an das Institut für die schulpraktische Ausbildung betreffend, zu machen:

Von Seiten der Professoren:

Prof. Dr. Friedrich Oswald (Inst. f. Erziehungswissenschaft)

Prof. Dr. Richard Olechowski (Inst. f. Erziehungswissenschaft)

Von Seiten des Mittelbaus:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Bernhard Hackl (Inst. f. Erziehungswissenschaft)

Ao.Prof. Dr. Alfred Schirlbauer (Inst. f. Erziehungswissenschaft)

Beirat:

Der Beirat hat den für die Lehre zuständigen Rektor/Vize rektor in Hinblick auf die Koordinierung der Vorstellungen einzelner Fakultäten und Universitäten zu beraten. Der zuständige Rektor/Vize rektor hat aus folgenden Einrichtungen Personen einzuladen:

1. Jeweils ein Vertreter der folgenden Fakultäten: GEWI, GRUWI, SOWI, KATH, EVANG, NAWI.

2. Jeweils ein Vertreter der folgenden Universitäten: TU-Wien, Universität für angewandte Kunst, Akademie der bildenden Künste, Universität für Musik und Darstellende Kunst. Der zuständige Rektor/Vize rektor ersucht die zuständigen Rektoren/Vize rektoren der oben genannten Universitäten um Nennung von Personen für die Funktion eines Mitglieds des Beirats.

3. 4 Studierende

4. Auskunftspersonen wie z.B. der Institutsvorstand des Instituts für die schulpraktische Ausbildung und aus anderen fachlich nahestehenden Instituten.

13.4. IS-STUDIE 2001:

VERZEICHNIS DER DATEIEN

AUF DER DER SCHRIFTLICHEN ARBEIT

BEIGELEGTE CD-ROM

Auf der beigelegten CD-ROM finden sich folgende Datensätze der IS-Studie 2001 bzw. der Auswertung der IS-Studie 2001:

13.4.1. FRAGEBÖGEN

– JEWEILS MIT ANGABE DER VARIABLEN

FÜR DIE AUSWERTUNG DER DATENSÄTZE

13.4.1.1. Fragebogen für Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer

13.4.1.2. Fragebogen für Lehramtsstudierende

13.4.2. AUSWERTUNGSGRUNDLAGEN:

OFFENE FRAGESTELLUNGEN, TEXTZUSÄTZE

UND ZUSAMMENFASSENDE ERGÄNZUNGEN

13.4.2.1. Texte – Fragebogen Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer

13.4.2.2. Texte – Fragebogen Studierende Einführungsphase

13.4.2.3. Texte – Fragebogen Studierende Übungsphase

13.4.3. AUSWERTUNGSGRUNDLAGEN:

DATENSÄTZE DER AUSWERTUNG (SPSS – 10.0)

13.4.3.1. Daten – Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer

13.4.3.2. Daten – Studierende – Einführungsphase /Grundbögen

13.4.3.3. Daten – Studierende – Einführungs- und Übungsphase /
ausschließlich die gemeinsamen Fragenbereiche
des Fragebogens betreffend

13.4.3.4. Daten – Studierende – Übungsphase / Gesamtbögen

13.4.3.5. Daten – Studierende – Übungsphase /
Gesamt- und Ergänzungsbögen

CURRICULUM VITAE – MAG. KLAUS MARIA POLLHEIMER

21.12.1948	In Wien als dritter Sohn des Ehepaares Katharina und Franz Pollheimer geboren
1954 – 1958	Besuch der Volksschule in 1080 Wien 8, Jodok-Fink-Platz
1958 – 1962	Besuch der städtischen Hauptschule in 1080 Wien 8, Albertgasse 23
1962 – 1964	Besuch der Bundes-Lehrerbildungsanstalt in 1030 Wien 3, Kundmannngasse 22
6.10.1966	Ablegung der Reifeprüfung als Externist am Bundesgymnasium 2500 Baden, Biondegasse 6
WS 1966 – WS 1973	Lehramtsstudium (Deutsch/Geschichte) – Universität Wien
4.8.1972	Heirat mit Elisabeth Matzl Übersiedlung nach 2340 Mödling (NÖ) drei Töchter: –29.06.1974 – Geburt von Ulrike Pollheimer 02.06.1976 – Geburt von Margit Pollheimer 14.12.1977 – Geburt von Marianne Pollheimer
26. März 1973	Abschließende Lehramtsprüfung an der Universität Wien Sponsion zum Magister der Philosophie
Schuljahr 1973/1974	Absolvierung der Einführung in das Lehramt an höheren Schulen am Gymnasium der Stiftung „Theresianische Akademie“, 1040 Wien 4, Favoritenstraße 15
Seit 4.9.1972	Berufstätigkeit als Lehrer und Erzieher im Bereich des Stadtschulrates für Wien
Sept. 1972 – Dez. 1972	Bundeskonvikt 1020 Wien 2, Josef-Gall-Gasse 2
Sept. 1973 – Sept. 1974	Vorstudienlehrgang der Universität Wien, 1010 Wien 1, Dr.-Karl-Lueger-Ring 1
Jänner 1973 bis August 1977	Gymnasium der Stiftung „Theresianische Akademie“, 1040 Wien 4, Favoritenstraße 15,
Seit Sept. 1974	Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium, 1210 Wien 21, Franklinstraße 26 Ausbildung als Schulbibliothekar und Schul- bzw. Bühnenspielleiter
1.9.1997 bis 31.8.1999	Dienstzuteilung seitens des Stadtschulrates für Wien als Bundeslehrer (L1) im Hochschuldienst an das Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien, 1090 Wien 9, Maria-Theresien-Straße 3
Seit 1.9.1999	Bundeslehrer (L1) im Hochschuldienst an der Universität Wien am Zentrum für das Schulpraktikum, ab 1.1.2000 Institut für die schulpraktische Ausbildung der Universität Wien, 1090 Wien 9, Maria-Theresien-Straße 3

ZUSAMMENFASSUNG (DEUTSCH / ENGLISCH)

Klaus Pollheimer

Anspruch und Wirklichkeit in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung am Beispiel des Universitätsstandortes Wien.

Evaluation der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und des Schulpraktikums.

Schwerpunkt der Arbeit ist die Evaluation der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und des Schulpraktikums im Rahmen des universitären Lehramtsstudiums im Wintersemester 200/01. Mittels Fragebögen wurden rund 40.000 Einzeldaten erhoben, ergänzt durch verbale Stellungnahmen. Das Sample umfasst rund 140 Studierende und ca. 80 BetreuungslehrerInnen aus dem Raum Ostösterreich. Die Ergebnisse dieser Befragung werden mit der Auswertung einer ähnlich konzipierten Studie aus dem Jahr 1991 verglichen.

Es zeigt sich, dass durch die Weiterentwicklung und Neuorientierung des pädagogischen Begleitstudiums wesentliche qualitative Verbesserungen erreicht werden konnten und dass der Stellenwert dieser Bereiche (allgemeine pädagogische Ausbildung, Schulpraktikum) innerhalb des gesamten Lehramtsstudiums für die Studierenden deutlich gestiegen ist. Gleichzeitig werden konkrete Kritikpunkte und Problemzonen in der prinzipiellen Struktur, in der Durchführung der Lehrveranstaltungen und im Bereich der Hochschuldidaktik herausgearbeitet.

Deutlich wird auf die Notwendigkeit der Ausbildung einer theoriegestützten Reflektionskompetenz, einer frühzeitigen Praxisbegegnung und einer reflektierten Auseinandersetzung mit der Schulrealität während des Studiums deutlich. Diese notwendige Qualitätssteigerung kann und soll durch ein konkret formuliertes konsekutives Curriculum, durch die kontinuierliche Einbindung von Praxisphasen, durch begleitende Supervision und durch die Forcierung von Lehrveranstaltungen in seminaristischer Form erreicht werden.

Der abschließende Gedanke der Arbeit lautet, dass LehrerInnen-Ausbildung und LehrerInnenbildung im umfassenden Sinne innerhalb des universitären Lehramtsstudiums ermöglicht werden müssen.

Eine Darstellung der Geschichte der universitären LehrerInnenbildung mit dem Schwerpunkt an der Wiener Universität, die Auseinandersetzung mit dem Begriff bzw. die versuchsweise Klärung des Begriffes Evaluation, die Diskussion des Theorie-Praxis-Verhältnisses und die Darlegung notwendiger Schritte in der universitären LehrerInnenbildung („Zukunftsperspektiven“) ergänzen die Arbeit bzw. runden die Arbeit ab.

Die Erhebungsgrundlagen (Fragebögen, Textergänzungen Auswertungen) sind auf einer CD-Rom abgespeichert und der schriftlichen Arbeit beigelegt, um weitere detaillierte Forschungen zu ermöglichen.

Klaus M. POLLHEIMER

Demands, Claims and Bottom-Line Reality in University-Level Teacher Education at the University of Vienna

Evaluation of general teacher education and practical teacher training

The focus of this study is the evaluation of general teacher education as well as practical teacher training within the framework of university-level teacher training courses of study. The study took place in the first semester of the 2000/2001 university year. 40,000 pieces of data were collected by means of a questionnaire, complemented partially by extensive personal interviews and statements made by the participants in verbal form. The sample encompasses approximately 140 students together with about 80 qualified teachers from the eastern part of Austria who serve as supervisors. The results of this survey will be compared to the analysis of a similarly-conceived study which was implemented in 1991.

The accompanying study demonstrates that the ongoing development and reorientation of general teacher training courses and practical teacher training have resulted in a significant qualitative improvement. Furthermore, their added value and status within the context of the overall teacher training courses of study leading to a university degree, as perceived by the students themselves, have clearly increased. At the same time, specific weaknesses, criticisms and problem areas have been defined - whether in the approach to teaching training, how courses and seminars are actually conducted or in relation to the field of teaching methodologies.

This study points out that it is essential to provide students with practical training at an early stage, to ensure that they confront the day-to-day realities of working in schools throughout their university studies, and that they are given broad-based practical competence supported by theoretical know-how. This necessary boost in quality can be achieved by a variety of instruments: through a clearly-defined, evolving curriculum; the ongoing integration of practical training periods; hands-on supervision by qualified teachers and by encouraging the university to hold courses in the form of seminars.

Finally, the study concludes that a complete and comprehensive training and education of teachers must be made possible within the framework of university-level courses of study.

The evaluation is complemented by a comprehensive summary of the history of university-level teacher education, particularly at Vienna University, a discussion of the issue of evaluation in general, an analysis of the relationship between theory and practice as well as an attempt to define necessary steps to be taken ("future perspectives").

The fundamental basis for this study – questionnaire, text appendices, and evaluation – has been stored on a CD Rom which accompanies the written version. This is designed to allow for further detailed research to take place.