



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Untersuchung von Lehrveranstaltungen des
allgemeinen, fachübergreifenden Teils der
LehrerInnenbildung:
Ziele, Lehrmethoden und Zielüberprüfung“

verfasst von

Christina Liedlbauer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Psychologie

Betreut von:

Univ.-Prof. Dr. Dr. Christiane Spiel

Danksagung

Zu allererst möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, die mich während des Studiums, aber auch in allen sonstigen Lebenslagen, immer unterstützt haben.

Ein großes Dankeschön geht an meine Kollegin Margit für die gute Zusammenarbeit bei der Planung und Durchführung unserer Diplomarbeiten sowie für die Unterstützung und das Feedback beim Erstellen des Kategoriensystems und das Korrekturlesen und das Feedback zur schriftlichen Arbeit. Danke, für die Zeit, die du dir dafür genommen hast, für deine Anregungen, Sichtweisen und deine aufmunternden Worte.

Meiner Mutter danke ich für die Unterstützung bei Computerproblemen, das Feedback zum Kategoriensystem und das Korrekturlesen der Arbeit.

Ein großes Dankeschön auch an meinen Bruder, der sicherstellte, dass alle Daten gesichert sind, und mir auch sonst bei kleineren und größeren Computersorgen hilfreich zur Seite stand. Allen meinen Freunde, die mir in der Diplomarbeitszeit bei Seite gestanden sind, ein herzliches Dankeschön. Danke für euer offenes Ohr und euren Beistand.

Ein ganz besonderes Dankeschön meinen Studienkollegen, meiner Psychogruppe, die mich während des Studiums und der Diplomarbeit begleitet haben, die mir immer unterstützend und hilfreich zur Seite gestanden sind und das Studium und mein Leben wesentlich bereichert haben.

Bei Univ. Prof. Dr. Dr. Spiel bedanke ich mich für die Betreuung der Diplomarbeit, für die Anregungen und Rückmeldungen.

Zu guter Letzt ein herzliches Dankeschön an alle Lehrpersonen, die sich Zeit für das Interview genommen haben und ohne deren Bereitschaft, uns einen Einblick in ihre Tätigkeit, ihre Gedanken, Wünsche und Schwierigkeiten zu geben, diese Arbeit nicht zustande gekommen wäre.

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	5
EINLEITUNG.....	9
THEORETISCHER HINTERGRUND.....	12
1 Fragen zur LehrerInnenbildung im 21. Jahrhundert	12
1.1 Eignung versus Qualifikation	14
1.2 Die Wirksamkeit der LehrerInnenausbildung	15
1.2.1 Die Messung der Wirksamkeit der LehrerInnenausbildung.....	16
1.2.2 Eine beispielhafte Studie zur Messung der Wirksamkeit der LehrerInnenausbildung	17
2 Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.....	18
2.1 Definition von Professioneller Kompetenz	18
2.2 Anforderungen des Lehrberufs	19
2.3 Erwerb von Kompetenz.....	20
2.4 Kompetenzmodelle	20
2.4.1 Das Modell der Handlungskompetenz	21
2.4.2 Das Kompetenzmodell nach COAKTIV	22
3 Rahmen- und Einflussfaktoren auf den Kompetenzerwerb	26
3.1 Individuelle Ebene	27
3.2 Institutionelle Ebene	28
3.2.1 Lerngelegenheiten.....	28
3.2.2 Lehrmethoden	30
3.2.3 Institutionelle Einflüsse	31
3.2.4 Lehrpersonen in der LehrerInnenausbildung.....	32
3.2.4.1 Untersuchung von Lehrenden mittels Fragebogen.....	33
3.2.4.2 Untersuchungen von Lehrenden durch Interviews.....	33
4 Didaktische Modelle zur Gestaltung von Unterricht	37
4.1 Das Berliner Modell.....	38
4.2 Das Hamburger Modell.....	39

4.3	Lernzielorientierte Didaktik	40
4.3.1	Formulierung von Lernzielen	41
4.3.2	Dimensionen von Lernzielen.....	41
4.3.3	Kritik an der Lernzielorientierung:	42
4.4	Ergebnisorientierung (Outputorientierung).....	43
5	LehrerInnenausbildung derzeit und LehrerInnenausbildung Neu in Österreich.....	44
5.1	Der derzeitige Stand der LehrerInnenausbildung in Österreich.....	44
5.2	Die LehrerInnenbildung Neu: Vorschläge der Expertengruppe	45
	FRAGESTELLUNGEN	47
	METHODE.....	50
6	Untersuchungsdesign.....	50
6.1	Erhebungsinstrument	50
6.2	Untersuchungsdurchführung	51
6.3	Transkription	52
6.4	Beschreibung der Lerngelegenheiten	53
6.5	Beschreibung der StudienteilnehmerInnen	53
7	Auswertung	54
7.1	Erstellung des Kategoriensystems	54
7.1.1	Schwierigkeiten	55
7.1.2	Allgemeine Kodierregeln zur Auswertung	55
7.1.3	Qualität des Kodierprozesses	56
7.2	Ablauf der Auswertung.....	56
8	Kategoriensystem	58
8.1	Kategorie Ziele	58
8.1.1	Kennzeichnungsarten von Zielen und Anliegen.....	59
8.1.2	Art des Ziels	61
8.1.3	Zielpräzision.....	65
8.2	Kategorie Methode	70
8.2.1	Aufgaben, die an Studierende gestellt werden	70

8.2.2	Aktivitäten der Lehrperson	74
8.3	Kategorie Überprüfen und Erkennen	75
8.4	Kategorie Bezüge	78
9	Gesamtüberblick über die Lehrveranstaltungen	79
ERGEBNISSE		81
10	Überblick zu den identifizierten Kategorien	81
10.1	Ziele	81
10.1.1	Art des Ziels	82
10.1.2	Präzision des Ziels	82
10.2	Unterrichtsmethoden	83
10.2.1	Aufgaben an Studierende	84
10.2.2	Tätigkeiten der Lehrperson	87
10.2.3	Bezüge zwischen Zielen und Methoden	89
10.2.4	Gemeinsamkeiten im Lehrveranstaltungstyp	89
10.2.5	Probleme	90
10.3	Erkennen und Überprüfen	90
10.3.1	Verhalten	91
10.3.2	Produkte	92
10.3.3	Probleme des Überprüfen und Erkennen	93
10.3.4	Bezüge Überprüfung Ziel	94
10.3.5	Probleme	94
11	Beantwortung der Forschungsfragen nach Zielart	95
11.1	Kognitive Ziele	95
11.2	Affektive Ziele	98
11.3	Reflexionsziele	101
11.4	Umsetzungsziele	104
11.4.1	Umsetzungsziele - wissenschaftliche Aufgabe	104
11.4.2	Umsetzungsziele - Schulpraxis	105
11.5	Soziales Ziel	108
12	Unterschiede zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen	110

13	Übergreifende Anliegen.....	111
13.1	Übergreifende Anliegen bezüglich Inhalte	112
13.2	Übergreifende Anliegen bezüglich Ziele	112
13.3	Übergreifende Anliegen bezüglich Methoden	114
13.3.1	Einbezug von Inhalten in die Gestaltung der Lehrveranstaltung.....	114
13.3.2	Analyse und Reflexion der Lehrveranstaltung als Beispiel für die spätere Praxis	116
13.3.3	Schaffung einer lernförderlichen Atmosphäre	117
13.4	Übergreifendes Anliegen bezüglich Evaluation.....	117
14	Vorstellung einer exemplarischen Lehrveranstaltung	119
DISKUSSION UND INTERPRETATION.....		122
15	Beantwortung der Fragestellungen.....	122
16	Bezug zur Literatur.....	126
16.1	Aspekte professioneller Kompetenz als Ziele für Lehrveranstaltungen	126
16.2	Vergleich der Ergebnisse mit Studien aus anderen Ländern	127
16.3	Bezug zu didaktischen Modellen.....	129
16.4	Unterschiede in Bezug auf die Institutionen	129
17	Kritik und Einschränkungen	130
18	Ausblick.....	132
ZUSAMMENFASSUNG		135
ABSTRACT		137
LITERATURVERZEICHNIS		139
ABBILDUNGSVERZEICHNIS		144
TABELLENVERZEICHNIS		145
ANHANG.....		146

Einleitung

Lehrkräfte und deren Ausbildung stehen nicht erst seit den schlechten PISA Ergebnissen in Diskussion. In den letzten Jahren und Jahrzehnten kam es zu großen Veränderungen hinsichtlich des Verständnisses, wie Schule und Unterricht gestaltet werden sollen und können. Zusätzlich haben sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen stark und rasch verändert, als Beispiele seien technologischen Entwicklungen aber auch die zunehmende Heterogenität in der SchülerInnenpopulation genannt (Härtel et al., 2010). Somit haben sich die Voraussetzungen für Schule und Unterricht geändert (Härtel et al., 2010), was auch eine Änderung der Aufgaben der Lehrkräfte und der Anforderungen, die an sie gestellt werden, mit sich bringt. Wenn man die Ausbildung von Lehrkräften, als einen Ort sieht, wo sie auf die Aufgaben und Anforderungen in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit vorbereitet werden sollen, dann bedeutet dies aber, dass auch die LehrerInnenausbildung auf diese Veränderungen reagieren muss.

Die Wichtigkeit und die Wirksamkeit der LehrerInnenausbildung wurde von der Forschung in den letzten Jahren verstärkt untersucht. Zur Professionalisierung des Lehrberufes sowie zu Kompetenzen von Lehrkräften wurden Theorien aufgestellt und auch empirisch geprüft. Die Wirksamkeit der Ausbildung wurde untersucht z.B. in der Schweiz von Oser und Oelkers (2001), aber auch international. Die IEA („International Association für the Evaluation of Educational Achievement“) führte beispielsweise eine Vergleichsstudie zur LehrerInnenbildung mit Schwerpunkt auf Mathematik (Teacher Education and Development Study in Mathematics, TEDS-M) durch, an der 17 verschiedene Länder teilnahmen (IEA, 2011). Österreich nahm daran leider nicht teil, so dass für unser Land keine internationalen Vergleichsdaten zur LehrerInnenbildung vorliegen.

Neue Forschungserkenntnisse, der Bologna Prozess und die schlechten österreichischen Ergebnisse in verschiedenen Bildungsvergleichsstudien dürften ein Anstoß gewesen sein die österreichische LehrerInnenausbildung zu überdenken. So wurde 2008 eine ExpertInnengruppe eingesetzt um Vorschläge für eine neue LehrerInnenbildung auszuarbeiten, die 2010 vorgestellt wurden. Die Konzipierung einer neuen Ausbildung bietet Chancen Unzulänglichkeiten zu verbessern. Um eine möglichst gute Ausbildung entwickeln zu können, wäre es aber wichtig, Mängel der jetzigen Ausbildung ebenso wie

die Stärken zu kennen um diese in der Konzeption der neuen Ausbildung berücksichtigen zu können. Leider gibt es nur sehr wenige Studien, vor allem in Österreich, die die Stärken und Schwächen der aktuellen LehrerInnenbildung untersuchen. Oser und Oelkers (2001) formulieren die Bedeutung der „Überprüfung des Alten als Basis für das Neue“ so: „Denn, wenn diejenigen, die bis jetzt die Lehrerbildung betrieben haben, ohne kritische Befunde eine neue Ausbildung konzipieren, laufen sie in Gefahr, vieles ähnlich zu machen und wenig treffsicher zu erneuern“ (S. 15). Daher ist vor einer Reform die Analyse des Ist-Standes ganz wesentlich. Auch Spiel, Schober, und Reimann (2006) konstatieren, dass eine Änderung von Curricula stets evaluiert werden sollte, wobei die erste Phase der Evaluation die Erhebung des Ist-Standes sein sollte, um die Schwächen und Stärken des aktuellen Curriculums festzustellen. Die systematische Untersuchung von Curricula, ihrer Ziele und Ergebnisse ist aber generell ein vernachlässigtes Thema (Spiel et al., 2006). Es wird empfohlen sowohl Studierende als auch Lehrende zu befragen und von diesen jeweils eine reale und eine ideale Einschätzung der Lernziele und wie diese vermittelt und realisiert werden, zu erheben (Spiel et al., 2006).

Grundsätzlich basiert die LehrerInnenausbildung auf vier verschiedenen Säulen: der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik, der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und der Schulpraxis. In dieser Arbeit sollen die Ziele und deren Realisierung einer dieser vier Säulen der LehrerInnenbildung untersucht werden und zwar die allgemeine fachübergreifende Ausbildung, welche pädagogische, psychologische, soziologische und andere Aspekte umfasst. Dieser Teil der LehrerInnenausbildung wird oft unterschiedlich bezeichnet, etwa erziehungs-oder bildungswissenschaftlicher Teil des Studiums. An den Universitäten wird der fächerübergreifende allgemeine Teil auch als „pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung“ bezeichnet, an den Pädagogischen Hochschulen beispielsweise als „humanwissenschaftlicher“ Teil der Ausbildung. Zur besseren Verständlichkeit wird dieser Teil der LehrerInnenausbildung in dieser Arbeit, als allgemeine fachübergreifende Ausbildung bezeichnet sofern er in zitierten Studien nicht explizit anders bezeichnet wurde.

Eine Besonderheit des österreichischen Bildungssystems ist dessen Zersplitterung, sowohl in den Schultypen, als auch in der LehrerInnenbildung. Obwohl theoretisch derselbe Lehrplan gilt, gibt es für die Sekundarstufe 1 zwei Schultypen, Hauptschule (bzw. Neue Mittelschule) und Gymnasium, wie auch zwei verschiedene Ausbildungen,

die Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule und die Ausbildung an der Universität. Daher wird in dieser Arbeit die allgemeine fachübergreifende Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen, als auch an Universitäten untersucht.

Den Hintergrund zu dieser Arbeit liefert die momentan aktuelle Strömung der Outputorientierung, welche Kompetenzvermittlung und Lernergebnisse in das Zentrum der Gestaltung von Unterricht stellt. Als Einflussfaktoren auf den Kompetenzerwerb von angehenden Lehrern und Lehrerinnen wurden in einem Mehrebenenmodell auf der institutionellen Ebene unter anderem Lehrpersonen, Lehrziele, Inhalte und Lehrmethoden identifiziert (Blömeke, Felbrich, & Müller, 2008b). In dieser Diplomarbeit soll, basierend auf didaktischen Modellen, daher die Gestaltung von Lehrveranstaltungen durch Lehrpersonen an unterschiedlichen Institutionen untersucht werden.

Bevor auf die Untersuchungsdurchführung näher eingegangen wird, wird der theoretische Hintergrund zu dieser Studie dargestellt. Zuerst wird auf aktuelle Fragen, die die Gestaltung der LehrerInnenbildung prägen, eingegangen, sowie auf Diskussionen zur Bedeutsamkeit und Wirksamkeit der LehrerInnenausbildung. Anschließend wird näher auf die, aktuell im Zentrum der Forschung stehende, Kompetenzorientierung eingegangen, sowie anschließend Einflussfaktoren auf den Kompetenzerwerb vorgestellt. Didaktische Modelle, auf welchen diese Untersuchung basiert, werden vorgestellt und ein kleiner Einblick in die aktuelle Situation der LehrerInnenbildung in Österreich gegeben.

Zur Untersuchung des Ist-Standes wurden Interviews mit Lehrenden ausgewählter Institutionen geführt. Diese wurden anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet. Im Methodenteil wird das dazu erstellte Kategoriensystem genau vorgestellt. Die Ergebnisse dieser Untersuchung können auf Grund der höchst aktuellen Thematik einen wichtigen Beitrag für die Gestaltung der zukünftigen LehrerInnenbildung leisten.

Theoretischer Hintergrund

1 Fragen zur LehrerInnenbildung im 21. Jahrhundert

In zwei Artikeln beschreibt Cochran-Smith (2000, 2001) bedeutende Fragen zur LehrerInnenausbildung, die in der Vergangenheit und in der Gegenwart die Konzeption der Ausbildung und ihre Entwicklung geprägt, sowie Anstöße für Reformen gegeben haben. Eine der wesentlichen Fragen ist, welche Eigenschaften und Kennzeichen Lehrkräfte, Studierende des Lehramts und LehrerInnenausbildungsprogramme haben müssen. Diese Frage stand vor allem in den 1950er und 1960er Jahren im Vordergrund der Diskussion (Cochran-Smith, 2000). Danach rückten Fragen zu effektiven Lehrmethoden und Prozessen in den Mittelpunkt der Diskussion und zum ersten Mal wurden angehende LehrerInnen nach bestimmten Kriterien evaluiert (Cochran-Smith, 2000). Schließlich stellte man sich die Frage nach der Wissensbasis von Lehrkräften: was müssen angehende LehrerInnen wissen und welche Fähigkeiten sollen sie haben. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist die neue Frage, die die Diskussion zur LehrerInnenausbildung prägt, die Frage nach outcomes, bzw. outputs, nach Resultaten und nach der Wirksamkeit der LehrerInnenausbildung. Für die Zukunft der LehrerInnenausbildung ist es nach Cochran-Smith (2000) von großer Bedeutung wie die fundamentalen Fragen nach dem Wissen und dem Lernen von Lehrkräften sowie den Resultaten der LehrerInnenausbildung konstruiert, diskutiert und miteinander in Verbindung gebracht werden.

Der Wissensfrage liegt die einfache Annahme zugrunde, dass größeres Wissen mit einem besseren Unterricht einhergeht (Cochran-Smith, 2000). Allerdings gibt es sehr unterschiedliche Ansichten darüber, was LehrerInnen wissen sollen, was zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen darüber führt, wie die LehrerInnenausbildung reformiert werden soll (Cochran-Smith, 2000). Ein Ansatz sieht den Erwerb des Wissens in (universitären) Kursen, in denen forschungsbasiertes Wissen vermittelt wird, welches dann im Klassenzimmer umgesetzt werden soll (Cochran-Smith, 2000). Ein gegensätzlicher Ansatz sieht den Erwerb von Wissen hauptsächlich in der Praxis, wo Wissen durch Erfahrung und Reflexion erworben wird (Cochran-Smith, 2000).

In Bezug auf das Lernen stellt sich die Frage nach der Art und Weise, wie in der LehrerInnenausbildung gelernt werden soll. Mittlerweile ist man von der Annahme eher abgekommen, dass es für LehrerInnen ganz bestimmte Techniken und Fertigkeiten gibt, welche sich von Experten direkt vermitteln lassen (Cochran-Smith, 2000). Der neue Zugang zur LehrerInnenausbildung kann einer konstruktivistischen Sicht des Lernens und Lehrens zugeordnet werden, in welcher man von einem lebenslangen Erwerb von Wissen ausgeht, in dem angehenden LehrerInnen Möglichkeiten angeboten werden sollen, vorhandenes Wissen zu einem neuen Verständnis zu verknüpfen (Cochran-Smith, 2000). Die letzte und momentan am heißesten diskutierte Thematik ist die Frage, nach der Wirksamkeit und den Ergebnissen der LehrerInnenausbildung (Cochran-Smith, 2000). Diese Frage verlangt auch nach Antworten auf die zwei vorhergehenden. Die Frage nach dem Output geht implizit davon aus, dass das ultimative Ziel der LehrerInnenausbildung das Lernen der SchülerInnen ist, und dass dieses mit der Ausbildung zusammenhängt (Cochran-Smith, 2000). Diese Frage gliedert Cochran-Smith (2001) in zwei auf. Einerseits stellt sich die Frage welche Ergebnisse die LehrerInnenausbildung in Bezug auf das Lernen der angehenden LehrerInnen, auf die professionelle Tätigkeit und auf das Lernen der SchülerInnen haben soll, andererseits wie, von wem und zu welchem Zweck der Output dokumentiert und gemessen werden sollen. Die Ergebnisse der LehrerInnenausbildung wiederum lassen sich auf unterschiedliche Weise messen, einerseits durch Langzeiteffekte, womit gezeigt werden soll, dass die Ausbildung einen Effekt auf das Lernen der SchülerInnen hat (Cochran-Smith, 2001). Zusätzlich soll sich die LehrerInnenausbildung auf die professionelle Kompetenz der angehenden LehrerInnen auswirken, wie sie ihre Kompetenz analysieren und bewerten, und wie diese von ihren AusbilderInnen bewertet wird. Der Frage nach den Ergebnissen der LehrerInnenausbildung steht in Zusammenhang mit einer Veränderung der Bildungsforschung weg von einer Inputorientierung, welche Kurse und Curricula und dozentengesteuerte Wissensvermittlung in den Vordergrund stellte, zu einer Outputorientierung, wo der Lernende und dessen Können im Vordergrund steht (Cochran-Smith, 2001; Frey & Jung, 2011; Schermutzki, 2005). Dies bedeutet jedoch nicht, dass der „Input“ keine Bedeutung mehr hat. Cochran-Smith (2001) betont, dass Curricula und Kurse ja auch sehr wohl in Zusammenhang mit dem Output stehen.

Die Fragen nach der Wirksamkeit der LehrerInnenausbildung, nach dem Wissen und Können das LehrerInnen brauchen, und wie dieses erworben werden kann, soll auf den folgenden Seiten behandelt werden.

1.1 Eignung versus Qualifikation

Die Frage, was eine „gute“ Lehrkraft ausmacht, ist zentral für die Gestaltung der LehrerInnenausbildung. Wird man als „gute“ Lehrkraft geboren, oder entwickelt man sich erst durch die Ausbildung zur „guten“ Lehrkraft? Worin unterscheiden sich „gute“ von „schlechten“ Lehrkräften? Zwei gegensätzliche Hypothesen, beantworten diese Fragen unterschiedlich. Die Eignungshypothese besagt, dass erfolgreiche Lehrkräfte Talent und eine besondere persönliche Eignung besitzen, die sie schon mit in den Beruf bringen (Kunter, Kleickmann, Klusmann, & Richter, 2011). Einerseits weisen erfolgreiche Lehrkräfte bestimmte kognitive Voraussetzungen auf, andererseits haben sie eine besondere Fähigkeit Wissen zu vermitteln (Kunter, Kleickmann, et al., 2011). Diese Persönlichkeitsmerkmale sind nicht spezifisch für den Lehrberuf, weitgehend stabil und werden als zentral für den Erfolg von Lehrkräften angesehen (Kunter, Kleickmann, et al., 2011). Während die Eignungshypothese der LehrerInnenausbildung also kaum Einfluss auf Erfolg im Lehrberuf beimisst, steht diese im Zentrum der Qualifikationshypothese. Als wichtigste Ursache für beruflichen Erfolg wird die Art und Weise der Ausbildung in den Vordergrund gestellt, die Eignung der Lehrpersonen dagegen in den Hintergrund (Kunter, Kleickmann, et al., 2011). Die Anforderungen des Lehrberufes können mit bestimmten professionstypischen Kenntnissen und Strategien bewältigt werden, und die dafür grundlegende Konzepte und Strategien können im Rahmen der LehrerInnenausbildung vermittelt werden (Kunter, Kleickmann, et al., 2011). Der Erwerb von professionellem Wissen und Können wird als grundlegend für eine „gute Lehrkraft“ angesehen (Kunter, Kleickmann, et al., 2011). Die unterschiedliche Qualität, Länge und Intensität der Ausbildung führt zu Unterschieden in der Kompetenz von Lehrpersonen (Kunter, Kleickmann, et al., 2011).

Um kompetente Lehrkräfte zu gewährleisten, gehen die verschiedenen Ansätze nun von unterschiedlichen Maßnahmen aus, die getroffen werden müssen. Für die Eignungshypothese ist die Auswahl der besten und geeignetsten Personen zentral, während die Qualifikationshypothese den Fokus auf die Gewährleistung der Qualität der Ausbildung legt (Kunter, Kleickmann, et al., 2011).

1.2 Die Wirksamkeit der LehrerInnenausbildung

Mit der Frage nach den Eigenschaften einer „guten“ Lehrperson hängt auch die Frage und die Diskussion zur Wirksamkeit der LehrerInnenausbildung zusammen. Wiederum gibt es zwei unterschiedliche Strömungen, die, in Bezug auf die Wirksamkeit der LehrerInnenausbildung, zu unterschiedlichen Interpretationen kommen. Während die „Deregulierer“ sich für eine Abschaffung von staatlich vorgegebenen Ausbildungsregelungen stark machen, interpretieren die „Professionalisierer“ die Ergebnisse verschiedener Studien so, dass die Anhebung von Ausbildungsstandards zentral ist (Blömeke, 2004). Ein Professionalisierungsmodell, das die Wirkung der LehrerInnenbildung auf die Leistung der SchülerInnen abbildet, wurde von Galluzzo und Craig (1990, zitiert nach Frey & Jung, 2011) aufgestellt. Sie gehen davon aus, dass sich Ausbildungserfahrungen und daraus hervorgehende Kompetenzen der LehrerInnen auf das Lernen der SchülerInnen auswirken. Das Lernen der SchülerInnen wiederum hat dann Einfluss auf deren Leistung. Die empirische Prüfung dieses Modell ist allerdings höchst komplex und das Modell umstritten (Frey & Jung, 2011).

In der Review von Darling-Hammond (2000), eine der Vertreterinnen der „Professionalisierer“, werden zahlreiche Studien angeführt, die zeigten, dass LehrerInnen mit Ausbildung und einer staatlichen Zulassung besser von SchülerInnen beurteilt wurden. Wissen über Lehr- und Lernmethoden und das Curriculum wurde in verschiedenen Studien mit der Performanz des Lehrenden in Verbindung gebracht (Darling-Hammond, 2000). Als eine weitere Untermauerung der Bedeutung der Ausbildung führte Darling-Hammond (2000) das Programm „Teach for America“ an, in welchem erfolgreiche UniversitätsabsolventInnen nach kurzem Sommertraining unterrichten. Trotz Enthusiasmus, Fachwissen und Intelligenz von Seiten der AbsolventInnen zeigten verschiedene Evaluationen, dass die Kandidaten für die Herausforderungen des Unterrichtens nicht adäquat vorbereitet waren, was zu hohen Drop out Raten führte (Darling-Hammond, 2000). LehrerInnen ohne oder mit einer Ausbildung von nur wenigen Wochen wiesen größere Schwierigkeiten in Bezug auf verschiedenen Aufgaben des Unterrichtens auf, Vorgesetzte und Kollegen bewerteten die Fähigkeiten dieser LehrerInnen niedriger und das Lernausmaß der SchülerInnen war geringer (Darling-Hammond, 2000).

Die Abell Foundation (2001) kommt allerdings zu gegenteiligen Schlussfolgerungen in ihrer Review, welche besagen, dass nicht belegt werden kann, dass die

LehrerInnenausbildung mit höheren SchülerInnenleistungen in Beziehung steht, sondern eher Persönlichkeitsfaktoren eine Rolle spielen. Basierend auf diesen Schlussfolgerungen kommt die Abell Foundation (2001) zu den Empfehlungen staatliche Regulierungen der LehrerInnenausbildung zu verringern und mit Einstellungstests zu kombinieren. Blömeke (2004) kritisiert das Review der Abell Foundation (2001) allerdings dahingehend, dass viele Studien ausgeschlossen wurden, die den geforderten Standards der Abell Foundation nicht entsprachen, und hinterfragt die Berechtigung dieses Ausschlusses. Allerdings kann aufgrund der vorhandenen empirischen Befunde die Frage nach der Wirksamkeit der LehrerInnenbildung und die Frage nach der Bedeutung der Ausbildung oder des Talentes für Erfolg im Lehrberuf nicht zufriedenstellend beantwortet werden (Blömeke, 2004). Viele Studien beruhen außerdem vor allem auf Daten aus den USA. Im europäischen und deutschsprachigen Raum sprechen Larcher und Oelkers (2004) von einer Krise der fehlenden Daten zur LehrerInnenbildung.

1.2.1 Die Messung der Wirksamkeit der LehrerInnenausbildung

Eine zentrale Herausforderung in Bezug auf die Messung der Wirksamkeit der LehrerInnenbildung ist, mit welchen Variablen man die Wirksamkeit eigentlich messen soll und kann (Blömeke, 2004). Die Wahl der relevanten Variablen basiert dabei unter anderem auf einem theoretischen Modell des Zusammenhangs von LehrerInnenbildung, LehrerInnenhandeln und SchülerInnenleistungen (Blömeke, 2004). Dabei stellen sich drei Fragen, an die in Bezug auf die Variablenauswahl gestellt werden müssen (Blömeke, 2004). Die erste Frage bezieht sich auf Faktoren der LehrerInnenbildung, die als wirksam angenommen werden (z.B. die Inhalte, Länge, Strukturierung), die zweite Frage befasst sich mit Einflüssen auf das LehrerInnenhandeln und deren Zusammenhänge mit der LehrerInnenbildung. Die dritte Frage beleuchtet die Auswahl des Kriteriums der Wirksamkeit, wobei drei unterschiedliche Herangehensweisen unterschieden werden können. Einerseits können fach- und berufsbezogenen Kognitionen als Kriterium der Wirksamkeit herangezogen werden, andererseits eine Beobachtung des Handelns der angehenden LehrerInnen, als dritte Möglichkeit können die Leistungen der SchülerInnen als Kriterium der Wirksamkeit erfasst werden. Blömeke (2004) führt an, dass eine Untersuchung der Wirksamkeit der LehrerInnenausbildung nur sinnvoll ist, wenn man davon ausgeht, dass es einen Zusammenhang zwischen der Qualität der Ausbildung auf dem LehrerInnenhandeln gibt, welches wiederum die SchülerInnenleistungen beeinflusst.

1.2.2 Eine beispielhafte Studie zur Messung der Wirksamkeit der LehrerInnenausbildung

In den letzten Jahren nahm das Interesse der Forschung an der Untersuchung der Wirksamkeit der LehrerInnenbildung wieder zu. Eine einzigartige internationale Vergleichsstudie zur Wirksamkeit der LehrerInnenausbildung ist die „Teacher Education Development Study in Mathematics“ (TEDS-M) der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) und ihre Vorgängerstudie „Mathematics Teaching in the 21st century (MT21)“. In der MT21 Studie wurden erste Instrumente zur Erfassung verschiedener Kompetenzbereiche entwickelt, und teilweise in bis zu sechs Ländern getestet (Blömeke, Kaiser, & Lehmann, 2008). Auf Ergebnissen der Vorgängerstudie basierend, wurden die Instrumente weiterentwickelt und die Untersuchung auf 17 Länder ausgeweitet (IEA, 2011). In der Studie wurden die Bereiche mathematisches Wissen, mathematikdidaktisches, sowie in manchen Ländern auch das erziehungswissenschaftliche Wissen der angehenden LehrerInnen untersucht. Außerdem wurden die professionellen Überzeugungen sowie die Lerngelegenheiten analysiert (Blömeke, Kaiser, et al., 2008). In manchen Teilnehmerländern wurden in einer Längsschnitterhebung anschließend AbsolventInnen über die verschiedenen Phasen der Ausbildung, sowie in den ersten Berufsjahren über mehrere Jahre begleitet (Humboldt Universität, 2010). Im Rahmen von Mehrebenenanalysen, wurden die an der Gestaltung der LehrerInnenbildung beteiligten, unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen untersucht (Blömeke, 2004). Das Mehrebenenmodell umfasst systemische, institutionelle und individuelle Rahmenbedingungen (Blömeke, Kaiser, et al., 2008). Auf der institutionellen Ebene, welche auch im Rahmen dieser Arbeit im Mittelpunkt steht, unterschied (Blömeke, Kaiser, et al., 2008) zwischen intendiertem und implementiertem Curriculum, welche durch drei unterschiedliche Perspektiven erfasst wurden. Es wurden unter anderem Experteninterviews und Dokumentenanalysen durchgeführt, um Inhalte, Methoden und Rahmenbedingungen der LehrerInnenausbildung zu untersuchen und so das intendierte Curriculum erfassen zu können. Außerdem wurden, als zweite Perspektive, die Lehrpersonen zu ihren fach- und unterrichtsbezogenen Überzeugungen befragt. Zur Erfassung des implementierten Curriculums wurden Studierende und Referendare zu den verschiedenen Komponenten der Ausbildung befragt sowie Ausbildungsinhalte und -formen anhand von Seminarplänen analysiert (Blömeke, Felbrich & Müller, 2008b). In dieser Arbeit wird auf verschiedene Ergebnisse aus diesen Studien

eingegangen, davor soll aber noch der theoretische Hintergrund zum Begriff der professionellen Kompetenz erläutert werden, welcher auch in diesen Studien im Mittelpunkt steht.

2 Professionelle Kompetenz von Lehrkräften

Bezugnehmend auf die Frage, was eine „gute“ Lehrkraft ausmacht und was das Ziel der LehrerInnenausbildung ist, steht momentan der Begriff der professionellen Kompetenz im Mittelpunkt der Diskussion und des Forschungsinteresses. Wie professionelle Kompetenz von Lehrkräften entsteht, strukturiert und dimensioniert ist, ist eine ganz wesentliche Frage für die Modernisierung und Reformierung der LehrerInnenausbildung. Daher soll zunächst dieser Begriff definiert werden, die Anforderungen des Lehrberufes und der Erwerb von Kompetenz beschrieben werden, sowie anschließend verschiedene Kompetenzmodelle vorgestellt werden.

2.1 Definition von Professioneller Kompetenz

Der Begriff professionelle Kompetenz wird unterschiedlich verwendet und steht in den letzten Jahrzehnten im Zentrum der Diskussion und des Forschungsinteresses. Weinert (2001) definierte Kompetenz als Zusammenspiel von kognitiven, emotionalen, motivationalen, volitionalen und sozialen Komponenten, welche benötigt werden um bestimmte Aufgaben und Probleme erfolgreich zu lösen. Nach Seifried und Ziegler (2009) sind Kompetenzen Leistungsdispositionen, die das Zusammenwirken von Fertigkeiten, Kenntnissen und Routinen erfordern. Frey (2006) fasste verschiedene Definitionen zum Kompetenzbegriff folgendermaßen zusammen:

Somit kann man Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten bezeichnen, die jemand benötigt um anstehende Aufgaben und Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungsmuster zu reflektieren und zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln. (S. 31)

Wie aus dem bisher beschriebenen Aspekten hervorgeht und worüber in der Wissenschaft auch weitgehend Einigkeit herrscht ist, dass Kompetenz nicht nur auf Wissen und Fertigkeiten basiert, sondern auch auf dem Können, also dem erfolgreichen Anwenden (Baumert & Kunter, 2006; Frey & Jung, 2011). Wer kompetent handelt, verfügt nicht nur über träges Wissen, sondern bewältigt nachweislich eine reale Anforderung. (Klieme & Hartig, 2007). Die Bewältigung der Anforderung ist nicht einmalig oder ein Zufall, sondern basiert auf einem latenten Merkmal, welches sicherstellt, dass auch in neuen Situationen passende Handlungen getätigt werden (Klieme & Hartig, 2007). Der Begriff der Kompetenzorientierung wird im Bildungskontext mit einem verstärkten Blick auf die tatsächlich erreichten Lernergebnisse in Zusammenhang gebracht (Klieme & Hartig, 2007). Allerdings sollen keine „trägen“ und isolierten Kenntnisse entstehen, sondern anwendungsfähiges Wissen, und ganzheitliches Können wird als das Ziel der kompetenzorientierten Vermittlung von Wissen und Können angesehen (Klieme & Hartig, 2007).

Als Aspekte kompetenten Handelns werden von Klieme und Hartig (2007) deklaratives Wissen, prozedurales Wissen und Fertigkeiten, sowie Einstellungen (beliefs) und Regulationskomponenten genannt. Als deklaratives Wissen (auch Sachwissen oder „knowing what“) werden im Lexikon der Psychologie „symbolische Beschreibungen von Begriffen, Objekten, Fakten oder Situationen“ verstanden (Wenninger, 2001a, S. 294). Prozedurales Wissen, welches auch als Handlungswissen oder „knowing how“ bezeichnet wird, umfasst „Beschreibungen von Verfahren und Prozeduren zur Konstruktion, Verknüpfungen und Anwendungen von (deklarativem) Wissen“ (Wenninger, 2001b, S. 323). Kompetenz bedeutet also die Verbindung von Wissen und Können bei der Bewältigung verschiedener Handlungsanforderungen (Klieme & Hartig, 2007). Weinert (2001) erwähnt einen weiteren Aspekt kompetenten Handelns, die „*performance competence*“, worunter die Fähigkeit, relevante Merkmale eines Problems zu identifizieren und auf Grund dessen passende Lösungsstrategien auszuwählen und zu verwenden, verstanden wird.

2.2 Anforderungen des Lehrberufs

Nach der Definition von Frey (2006) bedeutet kompetentes Handeln das Bewältigen von Aufgaben und Problemen. Auch im Rahmen der MT21 Studie (Blömeke, Felbrich, et al.,

2008b) steht die Bewältigung zentraler beruflicher Anforderungen im Mittelpunkt professioneller Kompetenz. Mit welchen Aufgaben und Problemen sind LehrerInnen in ihrem Beruf nun konfrontiert und welche Kompetenzen sind nun spezifisch für den Lehrberuf? In den deutschen Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2004, S. 3) werden LehrerInnen als „Fachleute für das Lernen und Lehren“ bezeichnet. Darauf basierend wurden in der MT21 Studie fünf Bereiche von Anforderungen an Mathematiklehrer aufgestellt (Blömeke, Felbrich, et al., 2008b). Unterrichten und Beurteilen sind Anforderungen, welche international wichtig und messbar sind. Erziehen und Beraten sowie professionelle Ethik sind abhängig von den vorherrschenden Normen und daher schwer messbar und vergleichbar. Das Mitwirken an der Schulentwicklung ist nicht in jedem Land eine Anforderung an Lehrkräfte (Blömeke, Felbrich, et al., 2008b).

2.3 Erwerb von Kompetenz

Um die oben genannten Anforderungen bewältigen zu können, wird der Erwerb von bestimmten Kompetenzen als zentral gesehen. Wie weiter oben ausgeführt ist, sind Kompetenzen kontextabhängig. Dies bedeutet, dass Kompetenzen durch Auseinandersetzung mit der Umwelt entstehen, wodurch Lernprozesse in Gang gesetzt werden (Klieme & Hartig, 2007). Kompetenzen können also durch erfahrungsbasiertes Lernen erworben werden, wobei eine alleinige theoretische Auseinandersetzung aber nicht ausreichend ist (Seifried & Ziegler, 2009). Erfahrung in relevanten Anforderungssituationen, Training und äußere Interventionen führen zum Erwerb von Kompetenz (Klieme & Hartig, 2007). Der Erwerb von Kompetenz ist nicht auf die Ausbildung begrenzt, sondern Kompetenz entwickelt sich im Verlauf der Berufsbiografie und durch langjährige Praxis kann eine Expertise in der jeweiligen Domäne gebildet werden (Klieme & Hartig, 2007; Seifried & Ziegler, 2009).

2.4 Kompetenzmodelle

Zur Struktur von Kompetenz gibt es verschiedene Modelle, welche als Kompetenzmodelle bezeichnet werden. Darunter versteht man eine systematische Zusammenstellung von Kompetenzkomponenten, -facetten und Stufen, die zur Bewältigung komplexer Aufgaben und Anforderungen bei einer speziellen Gruppe als wichtig angesehen werden verstanden (Frey & Jung, 2011).

2.4.1 Das Modell der Handlungskompetenz

Frey (2004) unterscheidet vier Kompetenzklassen, aus denen sich Handlungskompetenz zusammensetzt: Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz. Die Kompetenzklassen wiederum setzen sich aus verschiedenen Fähigkeitsdimensionen zusammen, worunter Frey (2004, S. 906.) „theoretische Konstrukte zur Bezeichnung der Gesamtheit der psychischen und physischen Fertigkeiten einer Fähigkeitsdimension“ versteht. Unter Fertigkeiten wiederum versteht er konkretes und inhaltliches Können. Dieses Können ist durch wiederholtes Ausführen und durch Übung automatisiert, und kann dadurch auch unbewusst ausgeführt werden (Frey, 2004). In den Fertigkeiten zeigt sich also die Handlungskompetenz (Frey, 2004).

Unter „Fachkompetenz“ versteht er unterschiedliche Fähigkeitskonzepte, welche berufs- bzw. disziplinspezifisch für die Ausführung einer bestimmten Tätigkeit notwendig sind (Frey, 2004). Diese sind einem stetigen Wandel unterworfen, woraus die Notwendigkeit der Weiterbildung resultiert (Frey, 2004). Für das spezifische Kompetenzmodell für LehrerInnen formuliert er, basierend auf den Standardbereichen der LehrerInnenbildung von Oser und Oelkers (2001), 13 Fähigkeitsdimensionen. Als Beispiel für eine Fähigkeitsdimension sei hier die Fähigkeitsdimension *schülerunterstütztes Beobachten und Diagnose* genannt, worunter z.B. die Fertigkeit fällt, Lernschwierigkeiten zu diagnostizieren (Frey & Jung, 2011).

Als „Methodenkompetenz“ fasst Frey (2006, S.33) die Fähigkeitskonzepte zusammen, welche Personen dazu befähigen „innerhalb eines bestimmten Sachbereichs denk- und handlungsfähig zu sein“. Dazu gehören zum Beispiel Analysefähigkeit, Flexibilität, Reflexivität, zielorientiertes Handeln und Arbeitstechniken (Frey, 2004).

Fähigkeitsbereiche, welche Personen benötigen, um abhängig von der Situation und der Aufgabe in Kooperation mit Anderen ein angestrebtes Ziel zu verfolgen, werden unter dem Terminus „Sozialkompetenz“ zusammengefasst (Frey, 2004). Zu diesem Bereich werden zum Beispiel Kooperationsfähigkeit, Selbständigkeit, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Führungsfähigkeit und situationsgerechtes Auftreten gezählt (Frey, 2004).

Fähigkeitsbereiche, Einstellungen und Eigenschaften, die für ein selbstverantwortliches und motiviertes Handeln benötigt werden, werden der „Personalkompetenz“ zugeordnet (Frey, 2004). „Lebensführende“ Einstellungen und Tugenden führen hier zu einem Handeln aus „Selbsteinsicht“ worunter Frey (2004) zum Beispiel Hilfsbereitschaft und

Einfühlsamkeit, Gelassenheit und Geduldigkeit, Pflichtbewusstsein, Anpassbarkeit, Erfolgsorientierung und Neugierde anführt.

Frey (2004) untersuchte, basierend auf diesem Modell, die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehramts in fünf verschiedenen Ländern, in Deutschland, Österreich, der Schweiz, in Polen und Italien. Die Studierenden sollten mittels Fragebogen ihre fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Fähigkeiten einschätzen. Es wurden insgesamt 214 Fertigkeiten erfasst und die Studierenden sollten angeben, inwieweit sie diese bereits anwenden. Die österreichischen Studierenden befanden sich durchschnittlich im zweiten Jahr des Studiums, waren bezüglich des Lebensalters die Jüngsten und mit der Ausbildung am zufriedensten im Vergleich mit ihren internationalen Kollegen (Frey, 2004). Die Ergebnisse zeigten, dass die Studierenden über ein mittleres Niveau der Anwendung der verschiedenen Fähigkeitsdimensionen berichteten (Frey, 2004). Die österreichischen Studierenden gaben im Vergleich zu ihren Kollegen in fast allen fachlichen, sozialen, methodischen und personalen Fähigkeitsdimensionen am häufigsten an, diese Fertigkeiten auch anzuwenden und umzusetzen (Frey, 2004). Es konnten kein Zusammenhang zwischen dem Alter, dem Geschlecht, der Semesteranzahl und der Ausbildungszufriedenheit und der Einschätzung der Berufsaussichten auf die berichteten Kompetenzen festgestellt werden (Frey, 2004). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass es andere Einflüsse auf den Kompetenzerwerb geben muss, worauf Frey (2004) Intelligenz, Interesse und die Möglichkeit theoretisches Wissen in der schulischen Praxis anzuwenden und zu reflektieren aufzählt.

Leider lässt sich aus dem Artikel nicht eruieren, welchen Studiengang und welche Institution (Pädagogische Akademie, oder Universität) die untersuchten österreichischen Studierenden besuchten. Die Selbsteinschätzung von Kompetenz muss außerdem auch kritisch gesehen werden, da sie die Fähigkeit und Bereitschaft zu einer realistischen Einschätzung voraussetzt, und im Sinne der sozialen Erwünschtheit und Akquieszenz verfälscht sein kann (Frey, 2004).

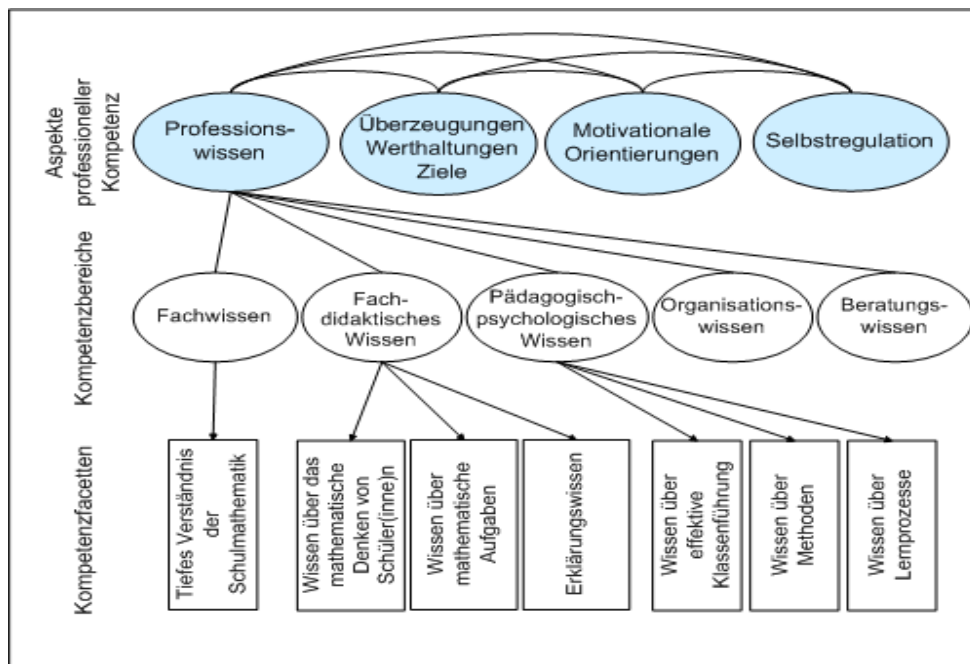
2.4.2 Das Kompetenzmodell nach COAKTIV

Das Forschungsprogramm von COAKTIV hat es sich zum Ziel gesetzt, den Zusammenhang zwischen professioneller Kompetenz und Qualität des Unterrichts, dem Lernfortschritt und der Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen zu untersuchen (Kunter, Baumert, et al., 2011).

Das Kompetenzmodell von COAKTIV, das im Rahmen des Forschungsprojektes aufgestellt wurde, vereint sowohl Aspekte der Qualifikationshypothese als auch der Eignungshypothese um die Entstehung von Kompetenz zu erklären (Baumert & Kunter, 2011). Das Modell geht davon aus, dass man sich im Rahmen der beruflichen Entwicklung Kompetenz aneignen kann, dass also Kompetenz erlern- und vermittelbar ist. Allerdings hängt dieser Entwicklungsprozess auch von berufsunspezifischen persönlichen Voraussetzungen ab, wobei Baumert und Kunter (2011) postulieren, dass explizit geschaffene Lerngelegenheiten die wichtigste Grundlage für Veränderungsprozesse sind. Die LehrerInnenausbildung ist wohl das wichtigste formale Lernangebot (Baumert & Kunter, 2011). Inwiefern dieses Angebot aber genutzt wird, hängt von unterschiedlichen kognitiven, psychosozialen und biografischen Voraussetzungen ab (Baumert & Kunter, 2011). Nach dem Modell von Baumert und Kunter (2011) führt dieser Entwicklungsprozess, der durch die Nutzung von Lernangeboten angeregt wird, zu professioneller Kompetenz, welche wiederum das professionelle Verhalten beeinflusst. Effektives professionelles Verhalten heißt, dass es Lehrpersonen gelingt Unterricht qualitativ zu gestalten, was wiederum die SchülerInnenleistungen beeinflusst (Baumert und Kunter 2011). Allerdings wirkt sich effektives professionelles Verhalten auch auf das berufliche Wohlbefinden, den beruflichen Aufstieg und Weiterentwicklung aus (Baumert und Kunter, 2011).

Das Kompetenzmodell, welches im Rahmen des COAKTIV Forschungsprogramms, basierend auf professionstheoretischen Überlegungen und der Literatur zu Kompetenz entworfen wurde, beinhaltet vier verschiedene Aspekte professioneller Kompetenz: Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele von Lehrkräften, motivationale Orientierungen, Selbstregulation und Professionswissen (Baumert & Kunter, 2011). Die Aspekte professioneller Kompetenz gliedern sich in verschiedene Kompetenzbereiche, welcher wiederum aus verschiedenen Kompetenzfacetten bestehen (Baumert & Kunter, 2011). So wird das Professionswissen unterschieden in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches-psychologisches Wissen.

Abbildung 1: Das Kompetenzmodell nach COAKTIV (von: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/coactivr/studie/fragestellung/index.html>)



Pädagogisches und psychologisches Wissen

Die Gestaltung von Lernen und Lehren wird als zentrale Aufgabe von LehrerInnen betrachtet, wofür auch pädagogische Kompetenzen erforderlich sind (Horstkemper, 2004). Ein Aspekt, der pädagogisch-psychologischen Kompetenz ist das Wissen über pädagogisch-psychologische Bereiche, welchem von der Forschung bis vor kurzem eher wenig Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Empirisch gesicherte Erkenntnisse darüber waren rar. In den letzten Jahren stieg das Interesse an diesem Bereich, und in verschiedenen Forschungsprojekten wurde versucht dieses zu konzeptualisieren und Verfahren zu entwickeln um diesen wichtigen Bereich des Lehrerwissens auch erfassen zu können.

Im Rahmen des Projekts COAKTIV-R wurde pädagogisch-psychologisches Wissen definiert und ein Testverfahren entwickelt um das vorhandene Wissen bei Lehrern messen zu können.

Voss und Kunter (2011) definieren das generelle pädagogisch-psychologische Wissen als „Wissen, das für eine erfolgreiche Gestaltung und Optimierung der Lehr-Lernsituation in verschiedenen Unterrichtsfächern nötig ist und deklarative sowie prozedurale Aspekte beinhaltet“ (S. 194). Die Autoren zählen folgende Bereiche, welche aus unterschiedlichen

Disziplinen, vornehmlich der Didaktik und der Lehr- Lernpsychologie entstammen, zum für den Lehrberuf spezifischen, fachübergreifenden generellen pädagogisch-psychologischen Wissen:

- Effektive Klassenführung
- Lehr- und Unterrichtsmethoden
- Prüfung und Bewertung von Schülern,
- Lernprozesse
- Individuelle Unterschiede und Besonderheiten

Effektive Klassenführung, Lehr- und Unterrichtsmethoden und die Prüfung und Bewertung von SchülerInnen werden von den Autoren unter dem Überbegriff „Wissen über Klassenprozesse“ eingeordnet, Lernprozesse und individuelle Unterschiede und Besonderheiten als „Wissen über Schüler und Heterogenität“. Voss, Kunter, und Baumert (2011) postulieren, dass jede dieser Subdimension in unterschiedlichen Situationen aufgebaut wird und sich entwickelt, und das Wissensprofil von LehrerInnen daher individuelle Stärken und Schwächen aufweisen kann.

Im Rahmen der COAKTIV-R Studie wurde von Voss et al. (2011) ein Verfahren entwickelt, das das generelle pädagogische und psychologische Wissen von Lehrpersonen testen soll. Das Verfahren basierte auf Fragen zu Videoclips über relevante Unterrichtssituationen, Multiple Choice Fragen und offenen Fragen zu den oben genannten Bereichen. Es konnte gezeigt werden, dass das generelle pädagogische und psychologische Wissen fachunabhängig ist und relevant für eine hohe Unterrichtsqualität. Ein Zusammenhang zwischen den erzielten Werten im Test und der Einschätzung der SchülerInnen zur Unterrichtsqualität konnte nachgewiesen werden. Die SchülerInnen gaben an, dass LehrerInnen mit hohen Testwerten besser in der Lage waren den Unterricht und die Lernumgebung ansprechend zu gestalten, den Unterricht auf die Bedürfnisse der SchülerInnen auszurichten, Verständnisprobleme besser erkannten und Unterbrechungen des Unterrichts verhinderten (Voss et al., 2011).

Nicht unähnlich zur Definition in der COAKTIV-R Studie formulierten König und Blömeke (2009a), basierend auf der Perspektive der empirischen Unterrichtswissenschaft, auf didaktischen Gesichtspunkten und der Definition von Lehrkräften als „Fachleute für

Lehren und Lernen“ (KMK, 2004, S. 3) fünf Dimensionen der beruflichen Anforderungen von Lehrkräften:

- Strukturierung von Unterricht
- Motivierung
- Umgang mit Heterogenität
- Klassenführung
- Leistungsbeurteilung

König und Blömeke (2009) fassen Motivierung und Leistungsbeurteilung und Teile der Klassenführung als pädagogisch-psychologisch geprägte Anforderungen zusammen. Strukturierung des Unterrichts und den Umgang mit Heterogenität ordnen die Autoren dem allgemein didaktischen Bereich zu. Auch König und Blömeke (2009) weisen auf die zwei Formen des pädagogischen Wissens hin, welche auch in der Definition von Voss und Kollegen (2011) enthalten sind, Wissen in der Form deklarativen und prozeduralen Wissens.

Zur Überprüfung des Wissens in den jeweiligen Subdimensionen wurden theoriegeleitet aus Erkenntnissen der Allgemeinen Didaktik und der empirischen Unterrichtsforschung zu jedem Bereiche geschlossene, als auch offene Fragen entwickelt. Diese sollten nicht nur deklaratives Wissen abfragen, sondern auch prozedurales Wissen testen. Die dem pädagogisch- psychologischen Bereich zugeordneten Faktoren Motivierung, Leistungsbeurteilung und partiell Klassenführung, zeigten untereinander die stärksten Zusammenhänge, sowie die didaktischen Anforderungen, Strukturierung von Unterricht und Heterogenität. Die Autoren betonen, dass die Unterscheidung der verschiedenen Wissensbereiche spezifische Rückschlüsse auf Stärken und Schwächen der LehrerInnenausbildung ermöglichen.

3 Rahmen- und Einflussfaktoren auf den Kompetenzerwerb

Eine besonders spannende Frage hinsichtlich Kompetenz ist nicht nur die Entstehung und Struktur, sondern vor allem welche Einflussfaktoren auf den Kompetenzerwerb identifiziert werden können. Blömeke, Felbrich, et al. (2008b) entwickelten, basierend auf dem aktuellen Forschungsstand, ein Mehrebenenmodell, welches drei Ebenen von

Einflussfaktoren auf den Kompetenzerwerb umfasst. Es wurden jeweils für die nationale Ebene, die institutionelle Ebene und die individuelle Ebene Einflussfaktoren identifiziert, welche auch in den zuvor beschriebenen Studien (MT21 und TEDS-M) untersucht wurden. Die verschiedenen Einflussfaktoren sollen näher betrachtet werden und mit verschiedenen empirischen Ergebnissen aus den oben genannten Studien untermauert werden, mit besonderem Schwerpunkt, auf das für diese Arbeit relevante pädagogisch-psychologische Wissen, welches in den Studien auch als erziehungswissenschaftliches Wissen bezeichnet wird .

Abbildung 2: Mehrebenenmodell Rahmenbedingung Kompetenzerwerb (aus Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008, S. 24)

nationale Ebene	Level III	Gesellschaftssystem				
		allgemeiner Entwicklungsstand	Status des Lehrerberufs		Status von Mathematik	
	Level II	Bildungssystem				
		Steuerung & Kontrolle	Ziele der Schule		Arbeitsbedingungen im Lehrerberuf (Einkommen)	
	Level I	Lehrerbildungssystem				
		Ziele / Standards	Ausbildungskomponenten	Kosten pro Absolvent/in	Institutionalisierung	Eingangselektivität

institutionelle Ebene	Level II	institutionell intendiertes Curriculum					
		Ziele & Inhalte	Lern-Lehrmethoden	Kontrolle & Steuerung	Beratung & Unterstützung	Selektivität	
	Level I	Lehrerbildner/innen			implementiertes Curriculum		
		Wissen	beliefs	demographische Daten	Ziele & Inhalte	Lehr-Lernmethoden	Selektivität
		Ziele & Inhalte		Lehr-Lernmethoden	Kontrolle, Steuerung	Beratung	Studierenden-schaft

individuelle Ebene	Level II	Lernvoraussetzungen		Nutzung des Lehrangebots		
		Wissen	beliefs	Inhalte		Lehr-Lernmethoden
		Persönlichkeitsmerkmale	demographische Merkmale	investierte Lernzeit	Lernstrategien	affektive Komponenten
	Level I	erworbene professionelle Kompetenz				
		professionelles Wissen		professionelle beliefs		Persönlichkeitsmerkmale

3.1 Individuelle Ebene

Auf der individuellen Ebene konnten geschlechtsspezifische Einflüsse, sowie der Einfluss von Überzeugungen in Bezug auf den Kompetenzerwerb identifiziert werden. Frauen zeigten in der MT21 Studie ein höheres erziehungswissenschaftliches Wissen als Männer (Blömeke, Felbrich, & Müller, 2008a), was die Autoren mit geschlechtsspezifischen unterschiedlichen Interessenslagen interpretieren. Frauen zeigten auch eine günstigere Motivlage hinsichtlich ihrer Berufswahlentscheidung, sie wiesen eine höhere intrinsische

Berufswahlmotivation auf, und geringere extrinsische Motivation als Männer. Die Autoren nehmen an, dass dies den Erwerb des erziehungswissenschaftlichen Wissens begünstigt. Mit Strukturgleichungsmodellen wurde der Zusammenhang von unterrichtsbezogenen Überzeugungen und erziehungswissenschaftlichem Wissen untersucht. Es zeigte sich, dass höheres allgemeines, didaktisches Wissen und pädagogisch psychologisches Wissen mit Überzeugungen einhergehen, die die Unterstützung eigenaktiven Lernens betonen (Blömeke, Felbrich, et al., 2008a).

3.2 Institutionelle Ebene

Für diese Arbeit steht die institutionelle Ebene im Vordergrund mit besonderem Fokus auf die Lehrpersonen in der Ausbildung, wobei unter anderem die Ziele, Lehr- und Lernmethoden näher betrachtet werden. Zunächst sollen die institutionellen Einflussfaktoren, aber noch näher betrachtet werden und mit verschiedenen empirischen Ergebnissen untermauert werden.

3.2.1 Lerngelegenheiten

Studien aus der Unterrichtsforschung konnten zeigen, dass umfangreichere Lerngelegenheiten in Verbindung stehen mit höheren SchülerInnenleistungen (Helmke, 2004). Diese Annahme kann auch auf die LehrerInnenbildung übertragen werden.

In der MT21 Studie wurden Studierende zu den Inhalten, zu Lehrmethoden, zur Verknüpfung von Theorie und Praxis und zur Einschätzung ihres Kompetenzerwerbs befragt (Felbrich, Müller, & Blömeke, 2008b). In Bezug auf die Inhalte in der Ausbildung in Deutschland berichteten angehende Gymnasial- und GesamtschullehrerInnen im fachlichen Bereich der Mathematik über signifikant mehr Inhalte als Grund- Haupt- und RealschullehrerInnen. Im erziehungswissenschaftlichen Bereich hingegen berichteten Grund- Haupt- und Realschulreferendare über mehr Lerngelegenheiten in der Ausbildung (Felbrich et al., 2008b). Die Möglichkeiten, für den Lehrberuf notwendige Kompetenzen in der Ausbildung zu erwerben, schätzten die Studierenden als eher negativ ein. Felbrich und Kollegen (2008b) kommen deshalb zur relativ drastischen Annahme, dass sich angehende LehrerInnen am Ende der Ausbildung genauso wenig kompetent wahrnehmen wie zu Beginn. Dies relativieren sie aber auch, da das Wissen der Studierenden im Laufe des Studiums zunahm, möglicherweise Referendare aber die beruflichen Anforderungen

stärker wahrnehmen. Eine andere Studie konnte die Bedeutung der Ausbildung durch den Vergleich von Quereinsteigern und Studierenden des Lehramts zeigen (Kleickmann & Anders, 2011). So schnitten Quereinsteiger im fachdidaktischen und insbesondere im pädagogisch-psychologischen Wissen schlechter ab, als jene, die im Rahmen ihres Studiums Lerngelegenheiten in der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktik vorgefunden hatten (Kleickmann & Anders, 2011). Studierende mit einem großen Anteil des Fachstudiums in ihrem Ausbildungsgang zeigten ein höheres Fachwissen, ebenso wie ein höheres fachdidaktisches Wissen, welches mit dem Fachwissen in Verbindung steht (Kleickmann & Anders, 2011).

Mittels einer Querschnittuntersuchung wurde in der MT 21 Studie die Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Wissens untersucht, indem das Wissen von Studienanfänger und Referendaren verglichen wurde. Die Ergebnisse zeigten, dass von erheblichen Lernfortschritten in den Bereichen deklaratives und prozedurales Wissen, der Nutzung der Fachsprache und in der Vernetztheit der Argumentation während des Studiums ausgegangen werden kann (Blömeke, Felbrich, et al., 2008a).

In Bezug auf die Testung des erziehungswissenschaftlichen Wissens im Rahmen der MT21- Studie zeigte sich, dass in der deutschen Stichprobe die dem didaktischen Bereich zugeordneten Wissensbereiche eine höhere Konsistenz aufwiesen, was König und Blömeke (2009a) darauf zurückführen, dass diese Themen in der Ausbildung stärker abgedeckt werden, als die Themen der Pädagogischen Psychologie, wo die zugeordneten Wissensbereiche eine geringere Konsistenz aufwiesen.

Hinweise für die Bedeutung von Lerngelegenheiten gibt es auch für die Ausbildung in Österreich. König und Blömeke (2009b) testeten das Wissen von Studierenden für das Volksschullehramt an einer Pädagogischen Hochschule, wobei 103 Teilnehmer am Anfang der Ausbildung standen und 49 im vorletzten Semester. Die Gruppe der Studierenden gegen Ende des Studiums wies ein signifikant höheres Wissen im Vergleich zur Gruppe der Anfänger auf (König & Blömeke, 2009b). Der Leistungsunterschied zwischen den beiden Gruppen war auch unabhängig von den kognitiven Voraussetzungen der Studierenden (König & Blömeke, 2009b). Diese Ergebnisse lassen annehmen, dass den Studierenden im Laufe der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule pädagogisches Wissen vermittelt wird, und sie sich dieses aneignen (König & Blömeke, 2009b).

Die Untersuchung der Entwicklung von Wissen durch Querschnittstudien ist allerdings etwas problematisch. Längsschnittstudien, die die Entwicklung des Wissens über einen längeren Zeitraum verfolgen, sowie die Wirksamkeit der Ausbildung für den Berufseinstieg untersuchen sind aber in Arbeit, z.B. TEDS-LT und TEDS-FU (Humboldt Universität, 2010; Humboldt Universität, 2012)

3.2.2 Lehrmethoden

Untersuchungen, inwiefern die Gestaltung der Lerngelegenheiten Einfluss auf den Kompetenzerwerb haben gibt es nur wenige.

In der MT21 Studie wurde Studierende zu ihren Erfahrungen mit vier unterschiedlichen Dimensionen von Lehrmethoden (rezeptiv, modellhaft, partizipativ und forschungsbasiert) in ihrer Ausbildung befragt. Die Studierenden wurden nach ihren Erfahrungen mit Vorlesungen (rezeptive Lehrmethoden), der Gestaltung von Seminareinheiten (modellhaftes Lehrmethode), Erfahrungen mit kooperativem Lernen (partizipativ) und forschungsbasierten Lehrmethoden gefragt (Felbrich et al., 2008b). Für den erziehungswissenschaftlichen Teil des Studiums wurde vor allem über Erfahrung mit rezeptiven und partizipativen Lehrmethoden berichtet, modellhafte und forschungsbasierte Lehrmethoden wurden seltener erfahren (Felbrich et al., 2008b). Zusammenhänge zwischen der Gestaltung von erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen und Aspekten von Kompetenz wurden nicht untersucht. Für mathematikdidaktisches Wissen konnten positive Effekte in Bezug auf eine modellhafte Gestaltung der Lehrveranstaltung gezeigt werden (Felbrich et al., 2008b).

In einer anderen Studie von Darling-Hammond (2006) wurden sieben ausgewählte Institutionen für LehrerInnenausbildung in den USA, welche aufgrund verschiedener Kriterien als besonders erfolgreiche Programme identifiziert wurden, untersucht. Die Auswahl basierte auf Einschätzungen von Experten für LehrerInnenausbildung, sowie Umfragen von AbsolventInnen, Auskünften von leitenden Personen, wie DirektorInnen und SchulinspektorInnen, und empirischen Untersuchungen zum Programmerfolg. Die Studierenden dieser Programme wiesen eine höhere Selbstwirksamkeit auf, und berichteten sich besser vorbereitet zu fühlen als Studierende anderer Programme. Hinsichtlich der eingesetzten Unterrichtsmethoden konnten einige Gemeinsamkeiten dieser Programme identifiziert werden. Generell schienen Methoden, welche eine Verbindung von Theorie und Praxis schaffen sowie die Möglichkeit zur Reflexion von

Erfahrungen in Verbindung mit Theorien und Forschung herstellten, von Bedeutung. In allen sieben Programmen wurden Fallstudien eingesetzt, wo Studierende bestimmte Aspekte von SchülerInnen, Schulen oder Gemeinden durch Beobachtungen, Interviews oder Datenanalysen sammeln mussten. Fallstudien wurden auch als Anlass genommen, Unterricht und Lernprozessen zu analysieren. Desweiteren wurden Portfolios eingesetzt, wo verschiedene Arbeiten der Studierenden gesammelt wurden. Das Verfassen von schriftlichen Reflexionen wurde ebenfalls im Großteil der Programme zur Stimulation von Reflexion angewandt, zum Beispiel in der Form von Tagebüchern oder als schriftliche Arbeit über spezifische Situationen. In allen Programmen wurde großer Wert auf Selbstreflexion gelegt, wo Studierende ihre eigenen Werten und Einstellungen und ihr eigenes Lernen, sowie den Bezug zur eigenen Vergangenheit in verschiedenen Aufgaben reflektieren sollten. In allen Programmen mussten die Studierenden Aspekte des Lernens und Lehrens im Rahmen eines Forschungsprojektes untersuchen.

Für die Entwicklung von Kompetenz in den Bildungswissenschaften werden von der Kultusministerkonferenz Deutschlands (KMK, 2004) verschiedene Methoden empfohlen, wie Beispiele zur Konkretisierung von theoretischen Konzepten, die Demonstration von theoretischen Konzepten durch den Einsatz von Medien, Rollenspielen und Unterrichtssimulationen. Desweiteren wird die Analyse von beobachteten Schul- und Unterrichtssituationen, sowie von Videos angeführt als Methode angeführt. Theoretische Konzepte sollen durch Übungen, Rollenspiele, oder in (simuliertem) Unterricht ausprobiert und reflektiert werden. Biographische Lernerfahrungen sollen basierend auf theoretischen Konzepten reflektiert werden, sowie unterschiedliche Lern- und Arbeitsmethoden erprobt werden sollen, genauso wie schul- und unterrichtsbezogene Forschung durchgeführt werden soll.

3.2.3 Institutionelle Einflüsse

Auch der Ausbildungsgang und die Institution dürften einen Einfluss auf den Kompetenzerwerb haben. Blömeke, Felbrich und Kollegen (2008a) berechneten den institutionellen Einfluss auf den Kompetenzerwerb anhand von Mehrebenenanalysen. Die genauere Betrachtung der Ergebnisse der deutschen Studierenden ist insofern interessant, da auch Deutschland eine starke Heterogenität in Bezug auf die LehrerInnenausbildung aufweist. Die Ergebnisse der Studie zum erziehungswissenschaftlichen Wissen zeigten, dass am Ende der Ausbildung angehende Grund-, Haupt-, und RealschullehrerInnen ein

umfangreicheres Wissen erworben hatten als angehende Gymnasial- und GesamtschullehrerInnen, ein Ergebnis, das überraschte, da der Umfang der Lerngelegenheiten vergleichbar war (Blömeke, Felbrich, et al., 2008a). Die Autoren schlussfolgerten daraus, dass nicht strukturelle Vorgaben sondern individuelle oder institutionelle Schwerpunktsetzungen für diesen Unterschied ausschlaggebend waren. Blömeke, Felbrich, et al. (2008a) stellten die Hypothese auf, dass die universitäre LehrerInnenausbildung für Grund-, Haupt-, und Realschullehrkräfte schulnäher angelegt ist als für angehende Gymnasial- und GesamtschullehrerInnen, welche verstärkt grundlagentheoretische Veranstaltungen absolvieren. Mit schulbezogenen Inhalten werden, laut den Autoren, Gymnasial- und GesamtschullehrerInnen erst verstärkt im Referendariat konfrontiert und haben hier erst die Möglichkeit, Defizite aufzuholen. Ähnliche Ergebnisse konnte auch die COAKTIV-R Studie zeigen, auch hier wiesen jene Studierenden, welche ein Lehramt an Gymnasien anstrebten das geringste pädagogisch-psychologische Wissen auf im Gegensatz zu Studierenden, die sich für ein Lehramt an anderen Schultypen vorbereiteten, wobei die Autoren im Gegensatz zu Blömeke, Felbrich, et al. (2008a) dies auch auf ein geringeres Ausmaß an Lerngelegenheiten zurückführten (Kleickmann & Anders, 2011).

3.2.4 Lehrpersonen in der LehrerInnenausbildung

Lehrenden in der LehrerInnenausbildung wurde von der Forschung bis jetzt nur relativ wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Dies verwundert, führen doch Winteler und Forster (2007), basierend auf verschiedenen Metaanalysen, die Lehrperson als wichtigsten Einflussfaktor für den Lernerfolg an. Bekannt sind in Deutschland von Seiten des Bundes bzw. der Länder vorgeschriebene formale Qualifikationen der Lehrenden in der LehrerInnenausbildung, allerdings gibt es keine Untersuchungen, ob diese formalen Qualifikationen auch eingehalten werden (Felbrich, Müller, & Blömeke, 2008a). Wenig empirische Daten gibt es außerdem über demographische Merkmale von Lehrpersonen in der LehrerInnenbildung und ihre Ausbildung (Felbrich et al., 2008a). Das fachliche Wissen der Lehrpersonen, ihre Ausbildungsziele, Überzeugungen und ihr Handeln in Lehrveranstaltungen wurden bisher kaum untersucht (Felbrich et al., 2008a). Für die Untersuchung der Wirksamkeit der LehrerInnenausbildung ist eine Untersuchung der Lehrenden allerdings sehr wichtig, da sie durch die Vermittlung von Inhalten und Methoden in der Ausbildung ein zentraler Bestandteil des implementierten Curriculums

sind (Felbrich et al., 2008a). Die Nichtberücksichtigung von Lehrenden in der LehrerInnenausbildung könnte dazu führen, dass wichtige Wirkungsmechanismen übersehen werden (Felbrich et al., 2008a). Außerdem stellen Felbrich und Kollegen (2008a) einige Unklarheiten und Schwierigkeiten bezüglich der Definition des Begriffs „Lehrerausbildner“ fest

3.2.4.1 Untersuchung von Lehrenden mittels Fragebogen

Im Rahmen der MT21 Studie wurden Merkmale von Lehrpersonen in der Ausbildung erhoben, wobei die Autoren betonten, dass die Untersuchung explorativen Charakter hatte und zur Hypothesenentwicklung beitragen sollte und keine Hypothesen prüft (Felbrich et al., 2008a). In dieser Studie definierten Felbrich und Kollegen (2008a) Lehrerausbildner als Personen „die Lehrveranstaltungen anbieten, die einen substanziellen Beitrag zur Lehrerausbildung leisten“ (S. 364). Darunter fassten die Autoren Veranstaltungen der Sekundarstufe 1 LehrerInnenausbildung (sowohl Grund- Haupt- und Realschule als auch Gymnasium und Gesamtschule), die zum Pflicht bzw. Wahlpflichtprogramm gehören.

Desweiteren wurden im Rahmen der MT21 Studie (Felbrich et al., 2008a) Ziele und Überzeugungen von Lehrpersonen, welche fachwissenschaftliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen hielten, mittels Fragebogen untersucht. Dabei wurde nach der Betonung der institutionellen Ausbildungsziele in Bezug auf verschiedene Inhaltsgebiete, sowie auf anforderungsbezogene Inhalte der LehrerInnenausbildung gefragt. Die institutionellen Ziele der LehrerInnenausbildung wurden von den Lehrpersonen stärker diszipliniert und weniger anforderungsbezogen eingeschätzt, ein Punkt, der nach den Autoren in fast jeder Evaluation zur LehrerInnenausbildung angesprochen wird (Felbrich et al., 2008a). Die individuellen Ziele für die eigene Lehre beziehen sich in dieser Studie stark auf Mathematik und sind daher für diese Arbeit weniger relevant.

3.2.4.2 Untersuchungen von Lehrenden durch Interviews

In einigen wenigen Studien wurde Interviews mit Lehrpersonen in der LehrerInnenbildung geführt. In der Untersuchung von Heil und Faust-Siehl (2000) wurde 13 ProfessorInnen der universitären LehrerInnenausbildung der Universität Frankfurt befragt. Folgende Themen wurden in den Interviews behandelt: die Konzeption der LehrerInnenausbildung, die Hochschulstruktur und die Institutionen der

LehrerInnenausbildung, sowie die schulpraktischen Stunden und das Verhältnis von Theorie und Praxis, sowie Veränderungsmöglichkeiten der LehrerInnenausbildung. Anschließend stellten die Autoren ein Strukturmodell auf, welches vier verschiedene Leitbilder der universitären LehrerInnenausbildung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Berufsfeld abbildet. Heil und Faust-Siehl (2000) stellten den „Magister“ auf der Seite der Wissenschaft, welcher einen weiten Abstand zum Berufsfeld aufweist, dem Praktiker gegenüber, der auf der Seite des Berufsfeld steht und am weitesten von der Wissenschaft entfernt ist. Zwischen diesen beiden Polen ordneten die Autoren den „Schulforscher“, welcher das Berufsfeld als Gegenstand von Wissenschaft beforscht, und den „Vermittler“ welcher die Wissenschaft an das Berufsfeld kommuniziert, an.

Diese Leitbilder spiegeln sich auch in der Ansicht, welche Kompetenzen in der Ausbildung vermittelt werden sollen, wider. In Bezug auf Qualifikationen, die die universitäre LehrerInnenausbildung vermitteln soll, herrschte unter den Lehrenden die größte Übereinstimmung hinsichtlich der Fachkompetenz, also im deklaratives Wissen zu einem bestimmten Bereich (Heil & Faust-Siehl, 2000). Ein weiteres Ziel der LehrerInnenausbildung sahen Lehrende in der Förderung der Reflexionsfähigkeit im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden. Außerdem wurden Vermittlungskompetenz, sowie Forschungskompetenz als Ziele genannt. Studierende sollen einerseits die Fähigkeit des forschenden Problemlösen erlangen, andererseits dieses forschungsbasierte Wissen an die Außenwelt und an das Berufsfeld Schule vermitteln können (Heil & Faust-Siehl, 2000). Fertigkeiten, welche von den Autoren als automatisiertes prozedurales Wissen, oder auch als Können bezeichnet wurden, wurden von den Lehrenden in Bezug auf das praktische Handeln im Berufsfeld kaum genannt. Die Vermittlung von praktischer Kompetenz wurde demnach nicht als Ziel der universitären LehrerInnenausbildung gesehen (Heil & Faust-Siehl, 2000).

Stadelmann und Spirgi (1997) führten Interviews mit Lehrenden im erziehungswissenschaftlichen und berufspraktischen Bereich der PrimarlehrerInnenausbildung (vergleichbar mit der österreichischen Volksschulausbildung) im Kanton Bern. Die Lehrenden, welche Pädagogik/Psychologie, sowie Allgemeine Didaktik unterrichteten, wurden hinsichtlich der Gestaltung der Ausbildung befragt, dem Verhältnis von Theorie und Praxis und der Professionalisierung des Lehrberufes.

Als Ziele der PrimarlehrerInnenausbildung wurden von den Lehrenden verstärkt der Aufbau von Haltungen, sowie der Aufbau persönlicher Standpunkte hinsichtlich der eigenen Berufspraxis und der eigenen Person, genannt (Stadelmann & Spirgi, 1997). Auch der Aufbau von Wissensbeständen war ein Anliegen der Lehrenden (Stadelmann & Spirgi, 1997). Die Autoren konnten vier verschiedene Formen des Wissens und damit verbundene Umsetzungserwartungen identifizieren, welche von den Lehrenden genannt wurden. Einerseits war es den Lehrenden ein Anliegen ein Orientierungswissen, oder auch Grundlagenwissen zu vermitteln, wobei die Erwartungen der Lehrenden hinsichtlich der Umsetzung nicht sehr hoch erschienen. Als weitere Form des Wissens, welches den Studierenden vermittelt werden soll, wurde das Anwendungs- oder Handlungswissen genannt, welches die angehenden Lehrkräfte dazu befähigen soll, anhand von Theorien die Praxis zu analysieren, zu planen und durchzuführen. Als weiteres Ziel der LehrerInnenausbildung wird praxisnahes und handwerkliches Wissen genannt, welches direkt auf das Handeln wirkt und direkt anwendbar ist. Die Autoren schlussfolgerten, dass die Verbindung von Theorie und Praxis eine Schwierigkeit für Lehrenden darstellt. Die DozentInnen der Pädagogik/Psychologie neigten dazu hauptsächlich Orientierungswissen zu vermitteln und entgingen so der Theorie Praxis Problematik. Die DozentInnen der Allgemeinen Pädagogik neigten hingegen eher dazu sehr praxisnahes und handwerkliches Wissen zu vermitteln und die anderen Formen zu vernachlässigen (Stadelmann & Spirgi, 1997).

Bezüglich der Auswahl der Inhalte der Lehrveranstaltungen gaben die Lehrenden an, einerseits den Ansprüchen der Wissenschaftlichkeit gerecht werden zu müssen, andererseits der Anwendbarkeit im Berufsfeld, und dass dadurch Spannungen entstünden (Stadelmann & Spirgi, 1997). Mehr als die Hälfte der DozentInnen gab an, die Inhalte der Lehrveranstaltungen eher nach Anwendbarkeit und nach den Abnehmerbedürfnissen auszuwählen (Stadelmann & Spirgi, 1997). Vor allem die DozentInnen der allgemeinen Didaktik sahen sich stark der Praxis verpflichtet und weniger wissenschaftlichen Ansprüchen. Die Mehrheit der AusbilderInnen gab an, eine Schwerpunktänderung hinsichtlich der Inhalte vorgenommen zu haben. Von den wissenschaftlichen und theoretischen Ansprüchen entfernten sie sich eher und orientierten sich verstärkt an einer direkten Verwendbarkeit für die Praxis (Stadelmann & Spirgi, 1997).

In den zwei vorliegenden Studien unterscheiden sich die Ziele der Lehrenden wesentlich. Legten die Lehrenden an der Universität wenig Fokus auf anforderungsbezogene

praktische Kompetenzen, so spielte praxisnahes Wissen in der PrimarlehrerInnenausbildung in der Schweiz eine wesentliche Rolle. Es liegt also auch nahe anzunehmen, dass es auch institutionelle Einflüsse auf die Ziele der Lehrenden gibt, wobei natürlich berücksichtigt werden muss, dass unterschiedliche Studiengänge in zwei unterschiedlichen Ländern untersucht wurden. Allerdings können auch Gemeinsamkeiten in den Zielen identifiziert werden, fachliches Wissen, sowie Persönlichkeitsbildung werden von Lehrenden in beiden Studien genannt.

Die zwei bisher genannten qualitativen Studien stammen aus dem deutschsprachigen Sprachraum. Eine weitere Befragung von Lehrenden in der LehrerInnenausbildung wurde von Tryggvason (2009) in Finnland durchgeführt. Finnlands SchülerInnen zeigten in den bisherigen PISA Studien sehr gute Leistungen und eine Erklärung für die guten Resultate ist die finnische LehrerInnenausbildung (Tryggvason, 2009). Tryggvason (2009) untersuchte die Ziele 18 finnischer AusbilderInnen von fünf verschiedenen Institutionen in Fokusgruppen. Der Großteil der Lehrenden unterrichtete in der Fachdidaktik. In den Fokusgruppen wurde gefragt, worauf die Kurse in der LehrerInnenbildung basieren, wie Theorie und Praxis verbunden wird und welche Didaktik in der LehrerInnenausbildung eingesetzt wird. Die Lehrenden gaben an, theoretische und pädagogische Aspekte den angehenden LehrerInnen durch Verwendung dieser Aspekte in ihrem eigenen Unterricht zu vermitteln (Tryggvason, 2009). Dadurch lernen die Studierenden nicht nur darüber, sondern erfahren diese Aspekte auch (Tryggvason, 2009). Die LehrerInnenausbildung in Finnland ist stark forschungsbasiert und die Lehrenden gaben an, die Verbindung von Theorie und Praxis werde unter anderem dadurch erzielt, dass gezeigt werde, dass die vermittelten Theorien bedeutsam, nützlich und anwendbar sind (Tryggvason, 2009). Das Ziel der LehrerInnenbildung liege nach den Lehrenden weniger darin „Rezepte“ zu vermitteln, als die Studierenden mit Hilfe von Theorien darauf vorzubereiten, Lösungen für Situationen und Probleme in der Praxis zu finden (Tryggvason, 2009). Dazu werden den angehenden LehrerInnen eine Vielzahl an Methoden, Zugängen und Lerntheorien vermittelt. Es werden induktive und deduktive Zugänge von den Lehrenden eingesetzt, sowie zwischen theoretischen und praktischen Positionen variiert (Tryggvason, 2009). Ein weiteres Ziel der finnischen Lehrenden ist die Entwicklung einer Reflexionsfähigkeit und eine Entwicklung des kritischen Denkens. Dies soll durch die Vermittlung verschiedener Zugänge, ihrem Vergleich und ihrer Diskussion erreicht werden (Tryggvason, 2009). Neben dem kritischen Denken wollen die Lehrenden auch die

Entwicklung von pluralistischem Denken fördern, welches mit Diskussionen, Rollenspielen und Theaterübungen geschieht. Reflexion spielt auch in der Schulpraxis eine große Rolle. Die pädagogische Ausbildung besteht aus Modulen, die alle verschiedene Ziele haben. Zu Beginn jedes Moduls werden die Ziele identifiziert und die angehenden LehrerInnen setzen sich individuelle Ziele. Jede Stunde, die von einem Lehramtsstudierenden gehalten wird, wird anschließend mit Studienkollegen und einer Lehrperson analysiert, indem Ziele mit der tatsächlichen Durchführung verglichen werden (Tryggvason, 2009).

Tryggvason (2009) beschreibt, dass die Interviews erkennbar machten, dass die AusbilderInnen auf dem neuesten Stand der Forschung waren und dass sie diesen für ihre eigene Lehre auch anwendeten. Eine vorsichtige Schlussfolgerung aus dieser Studie zieht Tryggvason (2009) dahingehend, dass die finnische LehrerInnenausbildung die Fertigkeit vermittelt, basierend auf pädagogischen Wissen Entscheidungen zu fällen und zu rechtfertigen. Bezüglich der Durchführung der Studie und basierend auf welchen Kriterien und welcher Auswertung die Autorin zu diesen Schlussfolgerungen kommt, werden im Artikel leider kaum Informationen gegeben, was als ein großer Kritikpunkt an dieser Studie gesehen werden kann.

Die Ziele der Lehrenden und wie sie diese realisieren sind in den bisher genannten Studien leider nur sehr vage beschrieben. Ob und wie Lehrende die Zielerreichung überprüfen, wird kaum angesprochen. Diese Arbeit unterscheidet sich von den bisher beschriebenen dahingehend, dass basierend auf didaktischen Modellen und Theorien die Gestaltung von konkreten Lehrveranstaltungen untersucht wird.

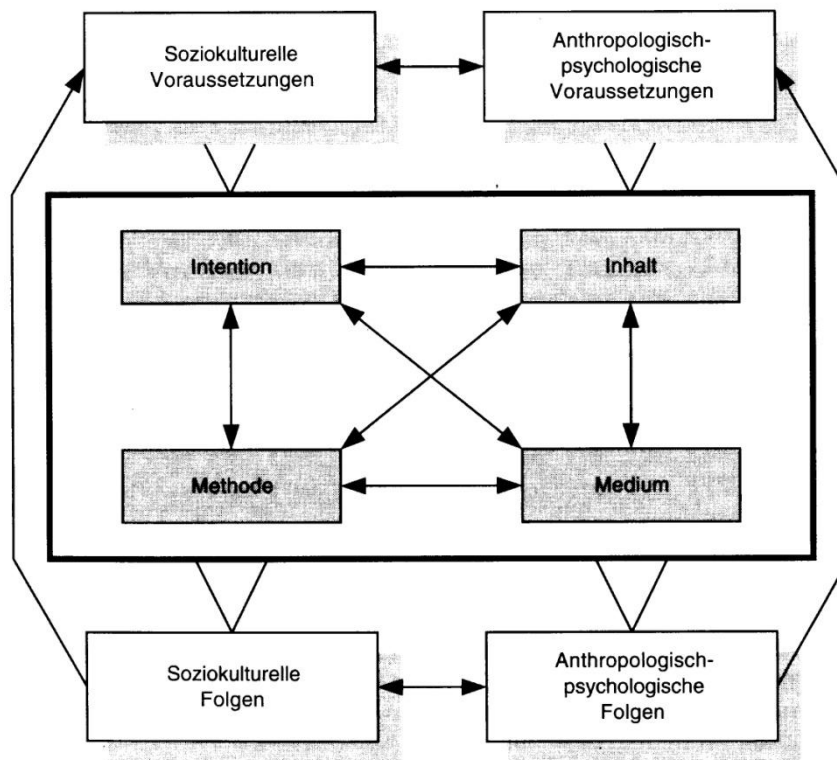
4 Didaktische Modelle zur Gestaltung von Unterricht

Lehrpersonen, Ziele und Inhalte von Lehrveranstaltungen und Lehr- und Unterrichtsmethoden sind nach Blömeke, Felbrich, und Kollegen (2008b) also ein wesentlicher Einflussfaktor auf den Kompetenzerwerb. Die Frage welche Aspekte für die Planung und Gestaltung von Unterricht wesentlich sind, und welche Rolle, Ziele, Inhalte und Lehrmethoden spielen, wird von verschiedenen didaktischen Modellen unterschiedlich beantwortet. Die Modelle und Theorien, die für diese Arbeit relevant sind und die Konzeption dieser Arbeit beeinflusst haben, sollen nun vorgestellt werden.

4.1 Das Berliner Modell

Heimann entwarf das „Berliner Modell“ an der Pädagogischen Hochschule in Berlin, wo es zunächst für Ausbildungszwecke im Rahmen der LehrerInnenausbildung entwickelt wurde (Peterßen, 2000). In der lerntheoretischen Didaktik wird davon ausgegangen, dass alle Unterrichtsvorgänge dieselbe Grundstruktur haben. Es werden sechs überdauernde Strukturen des Unterrichts, welche in Entscheidungsfelder und Bedingungsfelder unterteilt werden, unterschieden (Peterßen, 2001). Die Lehrperson muss in Hinblick auf den Unterricht vier Entscheidungen fällen. Sie muss sich überlegen, welche Intention sie hat, also welchen Zweck und Sinn der Unterricht haben soll. Es werden drei Bereiche, in denen Zielsetzungen für Unterricht angesiedelt sein können, unterschieden, es können kognitive Ziele, affektive Ziele oder pragmatische Ziele verfolgt werden (Peterßen, 2001). Desweiteren muss sich die Lehrperson für einen Inhalt oder ein Thema des Unterrichts entscheiden, für die Methoden und für bestimmte Unterrichtsmedien (Peterßen, 2001). Diese vier Entscheidungsfelder muss die Lehrperson mit den Bedingungsfeldern in Einklang bringen. Ein Bedingungsfeld beinhaltet „anthropologisch-psychologische Faktoren“, worunter Faktoren die von allen am Unterricht beteiligten Personen eingebracht werden, verstanden werden. Als zweites Bedingungsfeld werden „soziale und kulturelle Voraussetzungen“, worunter Zeitströmungen und die gesellschaftliche Umwelt fallen, definiert (Peterßen, 2000). Alle sechs Elemente des Modells stehen in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis, auch Interdependenz genannt. Das Berliner Modell betont die gegenseitige Abhängigkeit der einzelnen Strukturmomente und stellte sich gegen eine Hervorhebung der Inhalte. Die Entscheidungen in Bezug auf den Unterricht werden basierend auf den Voraussetzungen getroffen und haben dann wieder sozio-kulturelle und anthropologisch psychologische Folgen (Peterßen, 2000).

Abbildung 3: Das Berliner Modell (aus Peterßen, 2001, S. 54)



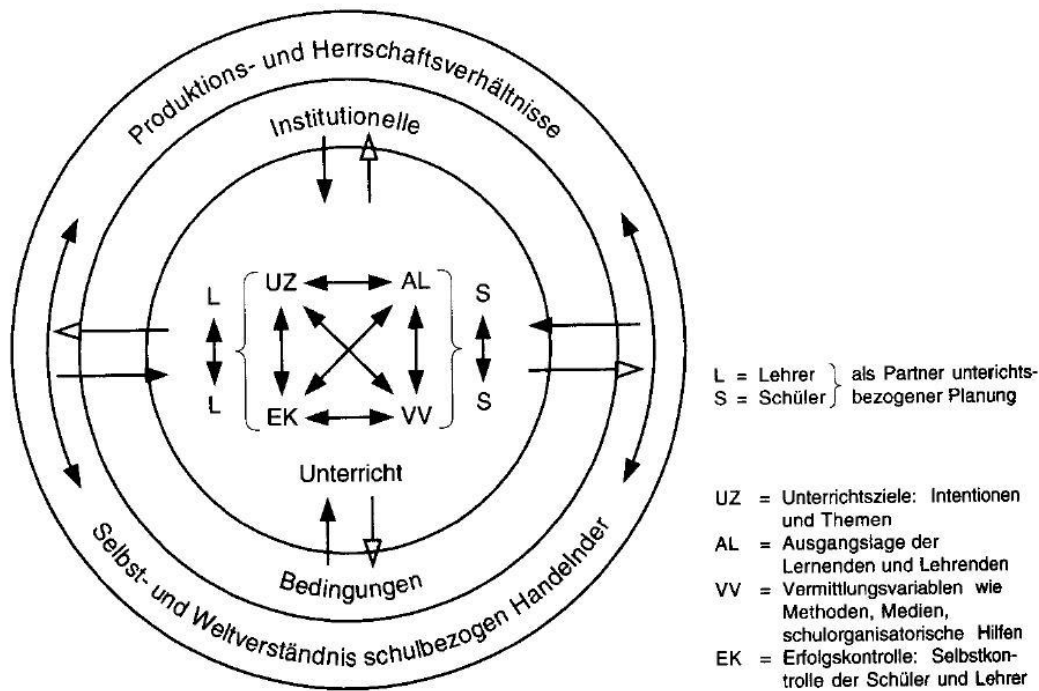
4.2 Das Hamburger Modell

Aufbauend auf dem „Berliner Modell“ wurde das „Hamburger Modell“ von Schulz entwickelt, welches sich vom Berliner Modell dahingehend unterscheidet, dass es ein Handlungsmodell ist und kein Entscheidungsmodell, sowie ein Modell für langfristige Unterrichtsplanung. Es werden drei große Planungsebenen unterschieden, die Perspektivenplanung, die Umrissplanung, und die Prozessplanung. Die Perspektivenplanung bezieht sich auf lange Zeiträume, die Umrissplanung auf thematisch abgrenzbare Sinneinheiten. In der Prozessplanung wird schließlich das zunächst noch grob formulierte Unterrichtsziel in einzelne Ziele unterteilt und Methoden, Verfahren und Mittel, die zu deren Erreichung notwendig sind, zugeordnet (Peterßen, 2000).

Ähnlich zum Berliner Modell gibt es drei Handlungsbereiche des Unterrichts, die Unterrichtsziele, die Ausgangslage und die Vermittlungsvariablen. Neu hinzu kommt in diesem Modell die Erfolgskontrolle, welche nicht im Sinne einer Leistungsüberprüfung verstanden werden soll, sondern als Selbstkontrolle von Lernenden wie auch der Lehrenden, um eine Möglichkeit zur Korrektur des Handelns zu haben (Peterßen, 2000). Als maßgebliche Einflüsse auf das Handeln werden institutionelle Bedingungen, die

Produktions- und Herrschaftsverhältnisse, sowie das Selbst- und Weltverständnis schulbezogener Handelnder angesehen. Auch in diesem Modell wird das Prinzip der Interdependenz hervorgehoben, die einzelnen Entscheidungen müssen unter sich und mit den Bedingungen des Lehr- und Lernvorganges abgestimmt werden (Peterßen, 2000).

Abbildung 4: Das Hamburger Modell (aus Peterßen, 2001, S. 64)



4.3 Lernzielorientierte Didaktik

In der Lernzielorientierten Didaktik steht das Lernziel am Anfang und im Zentrum der Überlegungen und Maßnahmen zur Planung und Gestaltung von Unterricht. (Peterßen, 2000). Als Lernziele werden von außen gesetzte Ziele verstanden, die ein erwünschtes oder in der Vorstellung vorweggenommenes Verhalten bezeichnen (Peterßen, 2000). Es wird ein beabsichtigtes Ergebnis von Unterricht oder Ausbildung formuliert (Mager, 1977).

Mager (1977) nennt drei besonders wichtige Gründe für die Bedeutung von Zielen für den Unterricht. Für ihn sind Ziele die Grundlage für die Auswahl und die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien oder bestimmter Verfahren. Als zweiten wichtigen Grund nennt Mager (1977) die Überprüfung der Zielerreichung, welche nur dann möglich ist, wenn zuvor ein Unterrichtsziel festgelegt worden ist. Als dritten Punkt führt er an, dass klar

definierte Ziele den Lernenden bei der Zielerreichung unterstützen, indem sie ihm eine Grundlage für die Planung seiner eigenen Anstrengungen bieten (Mager, 1977). Peterßen (2001) sieht die Priorität des Lernziels mittlerweile als einen wesentlichen Punkt, welcher in die allgemeine Didaktik Eingang gefunden hat und von anderen Ansätzen adaptiert worden ist.

4.3.1 Formulierung von Lernzielen

Zu Beginn der Entscheidung für ein Lernziel stehen zunächst Überlegungen zu dessen Legitimierung an, indem die Lehrenden nach dem Sinn und der Zweckhaftigkeit eines Lernziels fragen (Peterßen, 2000). Ist der Bestimmungsvorgang abgeschlossen, steht die Formulierung des Lernziels an.

Möller (1973, zitiert nach Peterßen, 2000) unterscheidet drei verschiedenen Ebenen der Formulierung von Lernzielen, die sich im Grad der Abstraktheit bzw. der Konkretheit unterscheiden. Richtziele sind abstrakt gehalten und vieldeutig, es sind alternative Interpretationen möglich. Grobziele sind konkreter, allerdings können nicht alle alternativen Interpretationen ausgeschlossen werden. Feinziele sind schließlich so eindeutig, dass nur eine Interpretation möglich ist (Peterßen, 2000).

Ein Lernziel wird durch die Beschreibung eines Verhaltens, das der Lernende zeigt, wenn er das Ziel erreicht hat, formuliert. Ein Feinziel muss die Tätigkeit welche vom Lernenden erwartet wird beinhalten oder ein Indikatorverhalten, durch welches die Haupttätigkeit erkennbar wird (Mager, 1977). Desweiteren müssen für eine Zielformulierung nähere Bedingungen angegeben werden, womit oder woran der Lernende etwas tun muss, sowie die Angabe eines Beurteilungsmaßstabes, woran erkannt wird, dass die Tätigkeit gut ausgeführt wurde (Dumman, Jung, Lexa, & Niekrenz, 2007; Mager, 1977).

4.3.2 Dimensionen von Lernzielen

Es werden drei verschiedenen Arten von Zielen unterschieden. Als kognitive Ziele werden all jene bezeichnet, welche sich auf „Denken, Wissen, Problemlösen, auf Kenntnisse und intellektuelle Fähigkeiten“ beziehen (Meyer, 1984, S. 87). „Affektive Ziele beziehen sich auf Veränderungen von Interessenslagen, auf die Bereitschaft, etwas zu tun oder zu denken auf die Einstellungen und Werte und die Entwicklung dauerhafter Werthaltungen“ (Meyer, 1984, S. 87.). Als drittes Lernziel wird das psychomotorische

Lernziel definiert, welches sich auf manipulative und motorische Fähigkeiten bezieht (Meyer, 1984). Duman und Kollegen (2007) definieren anstatt des psychomotorischen Lernziels, Arbeitsziele. Als Arbeitsziel verstehen sie alles, was Personen benötigen um bestimmte Aufgaben zu bewältigen und wollen dies nicht auf die handwerkliche Bedeutung des psychomotorische Lernziel verengen. Sie verstehen ein Arbeitsziel als ein Ziel bei dem praktische Fähigkeiten erlernt werden müssen (Duman et al., 2007). Im „Berliner Modell“ werden als dritte Art von Unterrichtszielen pragmatische Ziele gesehen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten umfassen (Peterßen, 2001). Meyer (1984) betont, dass Lernziele verschiedener Dimensionen einander nicht ausschließen, sondern sich gegenseitig bedingen. Bei der Formulierung eines Lernziels ist es möglich, dass nur eine Dimension zum Ausdruck kommt, ein Lernergebnis bedingt nach Meyer (1984) aber immer eine Veränderung des Verhaltens des Lernenden auf allen drei Ebenen.

4.3.3 Kritik an der Lernzielorientierung

Meyer (1984) kritisiert den unmittelbaren Verhaltensbezug, welcher von der lernzielorientierten Didaktik gefordert wird und nennt dafür mehrere Gründe. Er führt an, dass Verhaltensänderungen möglicherweise nicht immer sofort nach der Beendigung des Lernprozesses beobachtbar sind und dass es Lernziele gibt, die erst zu einem späteren Zeitpunkt realisiert werden können (Meyer, 1984). Desweiteren kritisiert er den Grundsatz, dass nur beobachtbare Verhaltensänderungen formuliert werden, und fragt ob wirklich alle Lernziele als Verhaltensänderungen beobachtet werden können. Meyer, (1984) bezieht sich hier auf den Begriff der Verhaltensdisposition, welche nicht unmittelbar beobachtbar ist. Dem Begriff der Verhaltensdisposition liegt die Annahme zugrunde, dass diese mehrere beobachtbare Verhaltensweisen erklärt. Aus diesem Grund schlägt er, in Abkehrung von der stark behavioristisch geprägten Definition des Lernziels, eine weitere Definition vor, die ein Lernziel als die „sprachlich artikulierte Vorstellung über die durch Unterricht zu bewirkende gewünschte Verhaltensdisposition eines Lernenden“ bezeichnet (Meyer, 1984, S. 32.).

Meyer (1984) erweitert auch die Möglichkeiten der Feststellung einer Verhaltensänderung weg von der unmittelbaren Wahrnehmung der Änderung hin zu Indikatoren für Verhaltensänderungen, welche mit Methoden der empirischen Sozialforschung, also zum Beispiel Befragungen, Inhalts- oder Dokumentenanalysen oder Diskussionen erfasst werden können.

4.4 Ergebnisorientierung (Outputorientierung)

Die Ergebnisorientierung, welche aktuell eine wesentliche Strömung ist, weist einige Ähnlichkeiten zur lernzielorientierten Didaktik auf. In ihrem Mittelpunkt steht ebenso die Formulierung von Lernergebnissen. Man versteht darunter Aussagen darüber, was ein Lernender oder eine Lernende nach dem Abschluss eines bestimmten Lernprozesses weiß, versteht, oder tun kann (Schermutzki, 2005). In Abgrenzung zum Lernziel, welches die Intention des Lehrenden umfasst, stehen bei Lernergebnissen das Können des Lernenden im Vordergrund (Schermutzki, 2005).

Für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen, Modulen oder Curricula sollte die Perspektive der Lernenden berücksichtigt werden. Die Lehrtechniken, Lernaktivitäten und die Bewertung sollen so ausgewählt werden, dass eine Erreichung der Lernergebnisse erzielt werden kann (Schermutzki, 2005).

Im Unterschied zur lernzielorientierten Didaktik aber, wo ein beobachtbares Verhalten im Zentrum steht, schließt die Outputorientierung an die Kritik von Meyer (1984) und seiner Definition der Verhaltensdisposition an. Die Outputorientierung orientiert sich an Kompetenzen, welche in der Regel nicht unmittelbar abprüfbar sind (Schermutzki, 2005). Dies führt zu Problemen bei der Überprüfung der Zielerreichung. Allerdings ist es möglich, Indikatoren für das Vorhandensein von einer bestimmten Kompetenz zu identifizieren. Es muss eine geeignete Prüfungsform gewählt werden, welche diese indikativ erfasst (Schermutzki, 2005). Dies setzt allerdings eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Prüfungsmodi, und welche Fähigkeiten und Fertigkeiten diese überprüfen, voraus (Schermutzki, 2005). Es kann durchaus sinnvoll sein, verschiedene Prüfungsarten einzusetzen, wichtig ist aber, dass die gewählte Prüfungsmethode überprüft, welche Lernergebnisse realisiert wurden (Schermutzki, 2005). Ob der Lernerfolg eingetreten ist, kann also nicht nur direkt über das Verhalten des Lernenden erschlossen werden, sondern auch indikativ über diverse Produkte (Dumman et al., 2007).

Ähnlich zu Mager (1977) sehen Schermutzki (2005) und Dumman und Kollegen (2007) die Überprüfung als ein Instrument der Kontrolle, die eine Rückmeldung über das Gelingen oder Misslingen der Lehre für die Lehrperson ist, aber auch dem Studierenden einen Rückschluss über dessen Fähigkeiten und Lücken geben soll. Als zentrales Element hierfür sieht (Schermutzki, 2007) das Feedback. Studierende lernen dadurch, dass sie verschiedene Aufgaben und Arbeiten ausführen und vom Lehrenden Rückmeldung erhalten, wie gut diese ausgeführt wurden, wo Schwachpunkte zu finden sind und

Verbesserungsmöglichkeiten bestehen, und welche Schritte dafür gesetzt werden können (Schermutzki, 2005). Feedback ist aber nicht nur für die Studierenden zentral, Feedback an den Lehrenden in Form einer Evaluation der Lehrveranstaltung kann schließlich auch eine Art der Lernzielkontrolle sein, in der die Lehrperson Auskunft erhalten kann über die Erreichung der Lernziele (Dumman et al., 2007).

5 LehrerInnenausbildung derzeit und LehrerInnenausbildung Neu in Österreich

Wie zuvor ausgeführt, können Lerngelegenheiten und institutionelle Bedingungen einen Einfluss auf den Kompetenzerwerb haben. In dieser Arbeit sollen zwei Formen der LehrerInnenausbildung untersucht werden, welche sich grundsätzlich unterscheiden. Aus diesem Grund wird aber zuerst die derzeitige Situation in Österreich geschildert sowie Reformvorschläge, die eine Zusammenlegung dieser beiden Ausbildungen vorschlagen.

5.1 Der derzeitige Stand der LehrerInnenausbildung in Österreich

Auffallend an der österreichischen LehrerInnenbildung ist eine historisch entstandene Zersplitterung (Mayr & Neuweg, 2009). Verschiedene Gruppen von LehrerInnen weisen Unterschiede im Ausbildungsniveau und Ausbildungsort auf, im Einkommen und auch im Status (Mayr & Neuweg, 2009). Die zwei unterschiedlichen Schulformen in der Sekundarstufe 1 in Österreich spiegeln sich auch in der LehrerInnenbildung wider. Die Ausbildung von LehrerInnen der Sekundarstufe 1 erfolgt an zwei unterschiedlichen Institutionen, welche sich wesentlich in ihren Lerngelegenheiten und in ihren Strukturen unterscheiden, den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen, welche im Jahr 2007 aus den Pädagogischen Akademien hervorgingen (Härtel et al., 2010). An der Pädagogischen Hochschule erfolgt die Ausbildung für den Pflichtschulbereich (Schulstufen 1-9), an der Universität erfolgt die Ausbildung für das Lehramt an Höheren Schulen für die Schulstufen 5-13. Die Autoren des Endberichts zur LehrerInnenbildung Neu, bezeichnen es als paradox, dass es für LehrerInnen der Sekundarstufe 1 zwei Ausbildungsformen gibt, die sich in Aufbau und Länge deutlich unterscheiden (Härtel et al., 2010). Aufgrund des wortidenten Lehrplanes und derselben Altersgruppe unterscheiden sich die Tätigkeiten und die notwendigen Kompetenzen, um in der Sekundarstufe 1 zu unterrichten, kaum (Mayr & Neuweg, 2009).

Für ein Studium an der Pädagogischen Hochschule muss ein Auswahlverfahren absolviert werden, welches je nach Studiengang unter anderem die körperlichen, musikalischen und stimmlichen Voraussetzungen prüft sowie die Beherrschung der deutschen Sprache (Härtel et al., 2010). Für ein Lehramtsstudium an der Universität muss nur für künstlerische Unterrichtsfächer und Bewegung und Sport ein Aufnahmeverfahren absolviert werden (BMUKK, 2010).

Die Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen umfasst 180 ECTS (3 Jahre) und wird mit dem akademischen Grad „Bachelor of Education“ abgeschlossen, während die Ausbildung an den Universitäten 270 ECTS (4,5 Jahre) umfasst und derzeit noch mit dem Grad des Magisters abgeschlossen wird (Buchberger, Buchberger, & Wyss, 2004; Härtel et al., 2010).

Die Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule steht für einen pädagogischen Schwerpunkt mit Praxisbezug, während im Studium an der Universität ein größerer Schwerpunkt auf die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung gelegt wird (BMUKK, 2010). Anschließend an die universitäre Ausbildung muss ein einjähriges Berufspraktikum erfolgreich absolviert werden, PflichtschullehrerInnen müssen keine Induktionsphase absolvieren (Härtel et al., 2010).

5.2 Die LehrerInnenbildung Neu: Vorschläge der Expertengruppe

Aufgrund gesamtgesellschaftlicher Änderungen haben sich auch die Voraussetzungen für Schule und Unterricht geändert (Härtel et al., 2010). Außerdem macht der Bolognaprozess eine Änderung in der universitären LehrerInnenausbildung nötig. 2008 wurde schließlich eine Expertengruppe eingesetzt um Eckpunkte für eine neue Ausbildung von LehrerInnen zu erarbeiten. Die Expertengruppe schlug vor, dass alle Institutionen, die LehrerInnen und andere pädagogische Berufe in Österreich ausbilden, zu vier Cluster Regionen zusammengefasst werden (Härtel et al., 2010). In jedem Cluster sind mindestens eine Universität, mehrerer pädagogische Hochschulen, sowie weitere Ausbildungsstätten für pädagogische Berufe angesiedelt (Härtel et al., 2010). Innerhalb der Cluster sollen Doppelgleisigkeiten bereinigt werden, Schwerpunkte abgestimmt und gemeinsam Lehrangebote entwickelt werden (Härtel et al., 2010).

Aufgrund der doch großen Unterschiede in der Ausbildung und aufgrund von Überlegungen, diese zwei Ausbildungen zu vereinen, ist es für diese Arbeit von besonderem Interesse, die allgemeine fachübergreifende Ausbildung an Universitäten und an Pädagogischen Hochschulen zu untersuchen und zu vergleichen.

Fragestellungen

Im momentanen Zentrum der Diskussion und des Forschungsinteresses in Bezug auf die LehrerInnenbildung steht also die professionelle Kompetenz, die erfolgreiche Bewältigung von Aufgaben und Problemen. Es wird angenommen, dass diese erwerb- und veränderbar ist. Als Ziel der Ausbildung wird der Aufbau professioneller Kompetenz gesehen. Unterschiedliche Modelle nennen verschiedene Aspekte, welche alle zu professioneller Kompetenz beitragen. So werden nach Frey (2004) Fach-, Methoden-, Sozial-, und Personalkompetenz unterschieden, Baumert und Kunter (2011) nennen Professionswissen, Überzeugungen, motivationale Orientierungen und Selbstregulation als Aspekte professioneller Kompetenz.

Als wesentliche institutionelle Einflussfaktoren auf den Kompetenzerwerb konnten Lerngelegenheiten, der Studiengang bzw. die Institution, sowie die Lehrpersonen identifizieren werden (Blömeke, Felbrich, et al., 2008b). In dieser Arbeit soll nun die Gestaltung von Lerngelegenheiten durch die Lehrenden an unterschiedlichen Institutionen untersucht werden. Basierend auf didaktischen Modellen und Theorien soll die Gestaltung von Lerngelegenheiten dahingehend untersucht werden, welche Ziele Lehrende im fachübergreifenden allgemeinen Teil der Ausbildung an unterschiedlichen Institutionen haben und welche Unterrichtsmethoden und Erfolgskontrollen sie einsetzen. Dies soll im Unterschied zur bisherigen Forschung nicht nur allgemein abgefragt werden, sondern es wird die konkrete Gestaltung bestimmter Lehrveranstaltungen untersucht.

Ziele

Nach Mager (1977) ist das Lernziel für die Lehrperson der Ausgangspunkt für die Gestaltung von Lerngelegenheiten, sowie eine Notwendigkeit für die Überprüfung der Zielerreichung. Daher soll untersucht werden, welche Ziele die Lehrpersonen haben. Die Lernzielorientierung unterscheidet verschiedene Arten von Zielen, in Kompetenzmodellen werden verschiedene Aspekte professioneller Kompetenz unterschieden. Welche Art von Zielen Lehrpersonen haben, wurde basierend auf diesen Theorien bisher nicht untersucht.

Für die Definition eines Lernziels wurden in der lernzielorientierten Didaktik Kriterien der Formulierung aufgestellt. Allerdings ist nicht anzunehmen, dass Formulierungen in

einem Interview diesen Kriterien entsprechen. Es werden sich aber die Aussagen in Bezug auf ihre Abstraktheit bzw. ihre Konkretheit in der Formulierung unterscheiden. Die Formulierung der Ziele soll in dieser Arbeit näher untersucht werden.

Fragestellung 1: Ziele

- 1.) Welche Ziele haben Lehrende für ihre Lehrveranstaltungen?
 - a) Welche Arten von Zielen stehen für die Lehrpersonen im Vordergrund?
 - b) Wie präzise definieren Lehrende ihre Ziele?

Methoden

Als weiterer zentraler Punkt in der Gestaltung von Lerngelegenheiten werden Lehrmethoden angesehen. Diese sollen, wie von der lernzielorientierten Didaktik und der Outputorientierung formuliert, in Bezug auf die Erreichung des Lernziels ausgewählt werden.

Fragestellung 2: Methoden

- 2.) Welche Lehrmethoden und Lernaktivitäten setzen Lehrende in ihren Lehrveranstaltungen ein?
 - a) Welche Lehrmethoden wählen die Lehrenden in Bezug auf welches Ziel aus?

Überprüfung und Erkennen der Zielerreichung

Die Überprüfung der Zielerreichung wird in der Lernzielorientierung und auch in der Outputorientierung als zentral angesehen (Mager, 1977; Schermutzki, 2005). Mittlerweile geht man davon aus, dass die Erreichung eines Lernziels nicht nur durch die direkte Beobachtung des Verhaltens überprüft werden kann, sondern dass auch Indikatoren herangezogen werden können, aus denen man auf die Erreichung rückschließen kann (Schermutzki, 2005). Es ist daher von Interesse die Lehrenden zu fragen, was sie zur Überprüfung des Lernziels heranziehen und woran sie die Zielerreichung erkennen. Auch hier ist wieder von Bedeutung, dass die Art der Überprüfung mit dem Lernziel übereinstimmt. Es werden folgende Fragestellungen formuliert:

Fragestellung 3: Überprüfung und Erkennen der Zielerreichung

- 3.) Welche Indikatoren ziehen Lehrpersonen zur Überprüfung und Erkennung der Zielerreichung heran?
- a. Welche Indikatoren zur Zielerreichung werden für welche Ziele herangezogen?
 - b. Welche Probleme und Schwierigkeiten berichten Lehrende hinsichtlich des Überprüfens und des Erkennens der Zielerreichung?

Institutionelle Einflüsse

Aufgrund der unterschiedlichen Gestaltung der LehrerInnenausbildung und der unterschiedlichen Schwerpunkte ist es naheliegend anzunehmen, dass sich die Ziele von Lehrpersonen unterschiedlicher Institutionen unterscheiden, wie auch die Studien von Heil und Faust-Siehl (2000), sowie Stadelmann und Spirgi (1997) zeigten. Desweiteren wird vermutet, dass sich Universitäten und Pädagogische Hochschulen auch hinsichtlich der Wahl der Methoden und der Wahl von Indikatoren für die Zielerreichung unterscheiden.

Fragestellung 4: Institutionelle Einflüsse

- 4.) Welche Unterschiede in den Institutionen können in den Zielen, Methoden und Indikatoren für die Zielerreichung festgestellt werden?

Methode

6 Untersuchungsdesign

Diese Diplomarbeit fokussiert auf die Ziele, die Lehrpersonen für ihre Lehrveranstaltungen haben, auf die Methoden, die sie einsetzen und wie sie die Erreichung dieser Ziele überprüfen bzw. erkennen. Um möglichst ausführliche Informationen über diese wenig erforschte Thematik zu erhalten, wurde als Methode das Experteninterview gewählt. Das Experteninterview kann als eine spezielle Untersuchungsmethode, bei der das Wissen von Experten zu einem bestimmten Sachverhalt erschlossen werden soll, bezeichnet werden (Gläser & Laudel, 2009). Durch das Befragen von Personen, die in die interessierenden Situationen und Prozesse eingebunden sind, soll das Wissen dieser Experten zugänglich gemacht werden (Gläser & Laudel, 2009). Es wurden Experteninterviews mit Lehrpersonen von vier verschiedenen Institutionen der LehrerInnenausbildung in Österreich durchgeführt, zwei Universitäten und zwei Pädagogische Hochschulen. Die Experteninterviews wurden mit einem Leitfaden durchgeführt und mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet.

6.1 Erhebungsinstrument

Der Interviewleitfaden bestand aus vier verschiedenen Teilen und entstand in Zusammenarbeit mit Margit Gorgi, sowie durch Anregungen von Frau Univ. Prof. Dr. Dr. Spiel.

Zu Beginn wurde kurz die Intention der Diplomarbeiten erklärt und ein kurzer Überblick über den Verlauf des Interviews gegeben. Es wurde das Einverständnis für die Aufzeichnung eingeholt, und gefragt ob es für den Interviewpartner wichtig ist anonym zu bleiben. Im ersten Teil des Interviews wurden die für diese Arbeit relevanten Themen behandelt, welche sich spezifisch auf bestimmte Lehrveranstaltungen beziehen. Es wurde nach den Inhaltsbereichen der Lehrveranstaltung gefragt, nach der Vorbereitung des Lehrenden, nach Lernunterlagen und verwendeter Literatur. Anschließend wurde nach den Zielen der Lehrpersonen gefragt, welche Unterrichtsmethoden sie dafür einsetzen, wie sie die Zielerreichung überprüfen, und woran sie die Zielerreichung erkennen.

Der zweite Teil des Interviews umfasste allgemeine Fragen zur LehrerInnenausbildung welche Grundlage für die Arbeit von Gorgi (in Vorbereitung) sind. Anschließend wurden

noch Angaben zur Person erhoben, sowie weitere Details zu von der Lehrperson gehaltenen Lehrveranstaltungen, wie beispielsweise die Zahl der Teilnehmer und die ECTS Punkte für die Lehrveranstaltung. Für den dritten und vierten Teil, die Angaben zur Person und zu den Lehrveranstaltungen, wurden teilweise schon im Vorhinein Informationen aus dem Internet recherchiert und in den Leitfaden eingetragen und aus zeitlichen Gründen mit den Lehrenden nur mehr auf ihre Richtigkeit besprochen und überprüft. Fehlende Informationen wurden im Interview ergänzt. Der genaue Interviewleitfaden findet sich im Anhang.

6.2 Untersuchungsdurchführung

Aufgrund der zuvor erläuterten Situation der LehrerInnenausbildung in Österreich und der Überlegungen, diese zu vereinheitlichen, wurde entschieden die Ausbildung von LehrerInnen für die Sekundarstufe 1 zu untersuchen, um einen Vergleich der unterschiedlichen Art der Ausbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zu ermöglichen. Es wurden vier Institutionen, zwei Pädagogische Hochschulen und zwei Universitäten, ausgewählt, basierend auf praktischen und ökonomischen Gründen. Bei den pädagogischen Hochschulen wurden eine öffentliche und eine private diözesane Hochschule ausgewählt, um auch diesen Aspekt der österreichischen LehrerInnenbildung abzubilden. Um die Anonymität der Lehrpersonen zu garantieren werden die Namen der Institutionen nicht genannt.

Aus den Curricula der Ausbildung und den öffentlichen Vorlesungsverzeichnissen wurden die Lehrveranstaltungen aus dem allgemeinen fächerübergreifenden Teil gesucht, welche an der PH als humanwissenschaftliche Fächer bezeichnet werden und an den Universitäten als vorwissenschaftliche pädagogische Ausbildung. Lehrveranstaltungen, die sich explizit auf die Schulpraxis bezogen, wie zum Beispiel das Pädagogische Praktikum und schulpraktische Stunden an den Pädagogischen Hochschulen wurden nicht in die Untersuchung einbezogen.

Die email Adressen der Lehrpersonen wurden auf den Homepages der Institutionen recherchiert und sie wurden anschließend in einem standardisierten Schreiben um ein Interview gebeten. Es wurde ein Fokus darauf gelegt, Lehrpersonen, die möglichst viele Lehrveranstaltungen an der jeweiligen Institution abhalten, um ein Interview zu bitten,

beziehungsweise Lehrpersonen, welche unterschiedliche Lehrveranstaltungstypen in unterschiedlichen Stadien des Studiums abdecken, zu befragen. Wenn unter einer Lehrveranstaltung viele verschiedene Themen in unterschiedlichen Parallelveranstaltungen angeboten wurden, so wurden verstärkt jene Lehrpersonen angeschrieben, welche Lehrveranstaltungen zu Themen hielten, welche in die Definition des pädagogisch- und psychologischen Wissens nach MT21/TEDS-M und COAKTIV fallen.

Insgesamt wurden 44 Lehrpersonen per email mit einem standardisierten Schreiben angeschrieben, wobei die Rückmeldungen auf die Anfrage und die Bereitschaft an den Interviews teilzunehmen je nach Institution sehr unterschiedlich ausfiel. Eine Lehrperson wurde durch die Vermittlung einer anderen für das Interview gewonnen (gekennzeichnet mit +1).

Tabelle 1: Angeschriebene Personen, Antwortverhalten und Anzahl der Interviews nach Institutionen

	Angeschriebene Personen	Antworten		Durchgeführte Interviews
Institution 1: Universität	13	5	38%	4
Institution 2: PH	12	9	75%	9
Institution 3: Universität	10+1	7	70%	4+1
Institution 4: PH	8	5	62%	4

Die Interviews wurden größtenteils in Räumlichkeiten der jeweiligen Institution durchgeführt und mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet. Ein Interview fand bei einer Lehrperson zuhause statt, ein Interview in einem Kaffeehaus. Gelegentlich kam es durch andere Personen, oder Lärm zu Störungen, oder zu Unterbrechungen im Interview. Die Interviews dauerten zwischen 45 Minuten und 2 Stunden und 15 Minuten, der Großteil jedoch inklusive Vorgespräch und Einführung etwa 1 Stunde 15 Minuten.

6.3 Transkription

Die Interviews wurden anschließend von den Verfasserinnen der zwei Diplomarbeiten mit dem Programm F4 transkribiert. Da die Inhalte und Themen der Interviews im Vordergrund standen wurde auf eine komplexe Transkription, wie sie für linguistische Analysen und in der Gesprächsforschung eingesetzt wird, verzichtet (Kuckartz, 2012). Die Transkription, lehnt sich, mit leichten Änderungen, an die vorgeschlagenen Regeln von Kuckartz (2012) an. Die Transkription geschah wörtlich, Dialektausdrücke wurden so

genau wie möglich in das Hochdeutsch übersetzt und die Sprache und Interpunktion dem Schriftdeutsch angenähert. Deutlich längere Pausen wurde mit (...) gekennzeichnet, auf ein Festhalten der Länge der Pause aber verzichtet. Besonders betonte Wörter wurden durch Fettschreibung gekennzeichnet. Füllwörter wie „Mhm“, „äh“, sowie Wortabbrüche wurden nicht transkribiert. Lachen wurde in Klammern (lachen) gekennzeichnet. Störungen wurden in Klammern vermerkt und die Ursache angegeben. Unverständliche Wörter wurden (unv.) gekennzeichnet, bei Unsicherheiten, ob das Wort richtig verstanden wurde ein „?“ hinter das Wort gefügt. Wenn der Wunsch nach Anonymität bestand wurden Angaben, die einen Rückschluss auf die Person erlauben anonymisiert.

6.4 Beschreibung der Lerngelegenheiten

Bezüglich des Ausmaßes der Lerngelegenheiten im allgemeinen fachübergreifenden Bereich unterscheiden sich die Institutionen maßgeblich. An den zwei Universitäten müssen 14 Semesterwochenstunden, bzw. 12 „Kontaktstunden“ (Anwesenheitszeit in der Lehrveranstaltung) absolviert werden, welche an dieser Institution in 20 ECTS Stunden umgerechnet werden (Informationen aus den Curricula der entsprechenden Institutionen). An den Pädagogischen Hochschulen betrug der humanwissenschaftlichen Teil der Ausbildung 39 ECTS Punkte. Dies wurde an einer der zwei Pädagogischen Hochschulen mit 38 Semesterwochenstunden gleichgesetzt, für die andere Pädagogische Hochschule wurden die Semesterwochenstunden nicht explizit angeführt.

Insgesamt wurden 43 Lehrveranstaltungen besprochen, wovon sechs Lehrveranstaltungen Vorlesungen waren, vier als Vorlesung mit Übung bzw. Konversatorium angegeben waren und 33 Lehrveranstaltungen Seminare waren. Von den 43 Lehrveranstaltungen waren 11 Lehrveranstaltungen an Universitäten und 32 Lehrveranstaltungen an Pädagogischen Hochschulen. Der große Unterschied in der Anzahl der besprochenen Lehrveranstaltungen liegt einerseits in der unterschiedlichen Bereitschaft zu einem Interview, andererseits darin, dass Lehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen im Gegensatz zu jenen an Universitäten eine größere Anzahl an unterschiedlichen Lehrveranstaltungen abhalten.

6.5 Beschreibung der StudienteilnehmerInnen

Insgesamt wurden 22 Interviews durchgeführt, wobei eine Institution, eine Pädagogische Hochschule mit neun Personen, besonders stark vertreten ist.

13 Lehrpersonen waren weiblich, 9 männlich. Die interviewten Lehrpersonen waren zwischen 28 und 64 Jahren alt, der Altersdurchschnitt beträgt 50 Jahre ($SD=10$). Die Jahre, die die Lehrpersonen schon an der jeweiligen Institution unterrichteten, variierten zwischen einem halben Jahr und 28 Jahren ($M=12$, $SD=9$). 15 Lehrpersonen unterrichteten nicht nur an den Institutionen, die für diese Studie ausgewählt wurden, sondern lehrten auch an anderen. Die Dauer der Lehrtätigkeit in der LehrerInnenbildung wurde von einem halben Jahr bis zu 35 Jahren angegeben ($M=15$, $SD=8$). Zwei Lehrpersonen waren habilitiert, diese unterrichteten an Universitäten, 17 hatten ein Doktorat abgeschlossen und drei Personen einen Magisterabschluss, wobei diese drei an Universitäten unterrichteten. 17 Lehrpersonen waren oder sind immer noch im Unterricht an Schulen tätig; durchschnittlich konnten sie über eine Unterrichtstätigkeit von 17 Jahren ($SD=8$) berichten, wobei diese zwischen 7 und 40 Jahren lag. 7 Lehrpersonen konnten über Unterrichtserfahrung in Volksschulen berichten, 10 in Hauptschulen, eine Person an Gymnasien und BHS, sowie 5 über Unterrichtserfahrung in sonderpädagogischen Klassen, Schulen und Einrichtungen. 18 Lehrpersonen gaben an, neben der Lehrtätigkeit auch forschend tätig zu sein.

7 Auswertung

Die Beschreibung der Auswertung erfolgt in zwei Teilen. Im ersten Teil wird die Erstellung des Kategoriensystems erläutert und im zweiten Teil wird das Kategoriensystem, aufgegliedert nach den Hauptkategorien, mit genauen Definitionen, Ankerbeispielen und Erläuterungen vorgestellt. Bezeichnungen von Kategorien werden zur besseren Verständlichkeit im Text kursiv formatiert.

7.1 Erstellung des Kategoriensystems

Die Erstellung des Kategoriensystems soll zuerst kurz dargestellt werden. Schwierigkeiten bei der Erstellung und deren Ursachen werden kurz erwähnt. Die Gewährleistung der Qualität der Kategorisierung, sowie die allgemeinen Zuordnungsregeln von Aussagen zu Kategorien werden näher beschrieben, bevor der Ablauf der Auswertung genauer geschildert wird.

Analysiert wurden nur jene Teile des Interviews die sich spezifisch auf die Lehrveranstaltung beziehen (bis zur ersten allgemeinen Frage, der Frage nach den benötigten Kompetenzen). Basierend auf dem Vorgehen der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012; Mayring, 2010) wurden ein Kategoriensystem entwickelt und Aussagen, die durch diese Kategorien angesprochen wurden, systematisch extrahiert. Zuordnung von Aussagen zu Kategorien wurde mit dem Programm MAXQDA 10 vorgenommen.

7.1.1 Schwierigkeiten

Die Durchführung der Interviews, wie im Leitfaden geplant, also das Abfragen getrennt von Methoden, Art der Überprüfung und Erkennen der Zielerreichung, für spezifische Ziele konnte nicht wie intendiert umgesetzt werden und nur in wenigen Fällen so durchgeführt werden. Oft wurde gleich zu Beginn die ganze Lehrveranstaltung ausführlich beschrieben und Ziele, Methoden, Überprüfung der Zielerreichung bei Leitfragen, die eigentlich ein anderes Thema behandelten, erwähnt. Auf die Frage nach den Inhalten der Lehrveranstaltung wurden sehr oft schon Ziele, sowie Methoden genannt. Die Frage nach der Zielüberprüfung wurde teils mit der Leistungsüberprüfung gleich gesetzt. In weiteren Interviews wurde daher verstärkt nach dem Erkennen der Zielerreichung gefragt. Oft wurde an unterschiedlichen Stellen dasselbe Ziel, dieselbe Methode, oder dieselbe Art der Zielüberprüfung angesprochen, sowie dieselben Indikatoren zur Zielerreichung nicht nur einmal, sondern an unterschiedlichen Stellen öfters erwähnt. Teilweise wurden Änderungswünsche in Bezug auf die LehrerInnenausbildung schon im lehrveranstaltungsspezifischen Teil erwähnt, genauso wie Lehrende in diesem Teil auch über den Lehrberuf und dessen Schwierigkeiten, sowie über theoretische Hintergründe sprachen.

Dies führte zu einigen Erschwernissen bei der Auswertung der Interviews und führte dazu, dass teilweise spezielle Regelungen für die Auswertung gefunden werden mussten, welche an späterer Stelle genau beschrieben werden.

7.1.2 Allgemeine Kodierregeln zur Auswertung

Die Zuordnung von Textstellen zu Kategorien wurde in Anlehnung an die Regeln von Kuckartz (2012) vorgenommen. Kodiert wurden, basierend auf diesen Regeln, Sinneinheiten, die mehrere Sätze oder auch Absätze umfassen können. Kuckartz (2012)

führt an, dass bei der Zuordnung zu Kategorien zu beachten ist, dass die kodierte Textstelle ohne den sie umgebenden Text verständlich ist und wenn dafür die Interviewerfrage notwendig ist, diese ebenfalls mitcodiert wird. Als weitere Regel formuliert er, dass mindestens ein vollständiger Satz kodiert werden muss. Diese Regel wurde für diese Arbeit abgewandelt. Aufgrund der Aussagen der Interviewpersonen erschien es notwendig, auch nur Satzteile und nicht nur vollständige Sätze zu kodieren, da es vorkam, dass in einem Satz von unterschiedlichen Subkategorien die Rede war.

Eine weitere, spezifisch für diese Arbeit formulierte Regel war, dass jeder Textausschnitt, der Subkategorien zugeordnet werden konnte, kodiert wurde, auch bei mehrmaliger Erwähnung desselben Ziels, derselben Methode, etc. an unterschiedlichen Stellen. Diese Vorgehensweise wurde gewählt um sicherzugehen, dass keine Aussagen übersehen werden und ein gemeinsames Kodieren unterschiedlicher Stellen mit demselben Inhalt technisch mit dem Programm MAXQDA10 leider nicht möglich war.

7.1.3 Qualität des Kodierprozesses

Um die Qualität des Kodierprozesses zu sichern, wurde basierend auf der Empfehlung von Kuckartz (2012) auf die Technik des konsensuellen Codierens, welches von Hopf und Schmidt (1993) beschreiben wurde, zurückgegriffen. Unsicherheiten und Unklarheiten bezüglich der Zuordnung zu Kategorien wurden mit der Kollegin diskutiert. Basierend auf diesen Diskussionen wurde das Kategoriensystem verbessert, und Regeln, Erläuterungen und Abgrenzungen für die Kategorisierung definiert.

7.2 Ablauf der Auswertung

Im ersten Schritt wurden die Transkripte gelesen und Aussagen der Lehrpersonen, welche zu den Hauptkategorien, *Ziele*, *Unterrichtsmethoden*, und das *Überprüfen und Erkennen* der Zielerreichung, welche auch im Interviewleitfaden abgebildet sind, mit jeweils einer anderen Farbe markiert. Auffälligkeiten in den Texten wurden mit einem Memo gekennzeichnet. Für die Hauptkategorie *Ziele* wurde zunächst basierend auf lernzielorientierten sowie kompetenzorientierten Theorien Subkategorien hinsichtlich der Art und der Präzision des Ziels gebildet, welche später genauer erläutert werden. Genauso wurde die Hauptkategorie *Erkennen und Überprüfen* theoriebasiert in Produkte und Verhalten unterteilt.

In einem zweiten Schritt wurden basierend auf der Hälfte der Interviews Subkategorien aus dem Material gebildet. Es wurde definiert, welche Aussagen einer Kategorie zugeordnet werden, sowie Beispielaussagen, die einer Kategorie zugeordnet wurden, als Ankerbeispiele angeführt. Die Unterrichtsmethoden wurden induktiv aus dem Material gewonnen, und im Verlauf des Codierungsprozesses wurde versucht, diese zu ordnen und zu strukturieren. Die Subkategorien zur Hauptkategorie *Erkennen und Überprüfen* wurden wieder induktiv aus dem Material gebildet. Desweiteren wurden aufgrund des Materials die Kategorie *Probleme und Schwierigkeiten des Erkennens und Überprüfens* gebildet.

In einem dritten Schritt wurden drei Interviews, basierend auf diesem Kategoriensystem, auch von der Verfasserin der zweiten Diplomarbeit kodiert. Schwierigkeiten und Unklarheiten bezüglich bestimmter Kategorien wurden besprochen und basierend auf diesem Austausch die Kategorien verfeinert, präzisiert und verändert, sowie Zuordnungsregeln formuliert. Anhand des veränderten Kategoriensystems wurden anschließend die restlichen Interviews codiert, wobei das Kategoriensystem auch bei der weiteren Auswertung immer wieder präzisiert und verfeinert wurde.

In einem vierten Schritt, wurde die Hauptkategorie *Ziele* und deren Subkategorien *Zielart* und *Zielpräzision* noch einmal überarbeitet. Diese Kategorie ist im Vergleich zur Kategorie der *Methoden* und zur Kategorie des *Überprüfen und Erkennens*, stärker interpretativ und die Zuordnung zu den Subkategorien geht weniger klar aus dem Text hervor. Die Überarbeitung basierte auf der Zuordnung von Aussagen der Lehrpersonen zu den Subkategorien durch die zweite Diplomandin. Basierend auf Diskussionen und Problemen hinsichtlich der Übereinstimmung wurde das Kategoriensystem der Hauptkategorie der *Ziele* noch einmal verfeinert, indem Abgrenzungsregeln und Erläuterungen zur Kodierung hinzugefügt wurden, beziehungsweise festgelegt wurde, dass zuerst eine Kategorisierung nach *Art des Ziels* zu erfolgen hat und anschließend darauf basierend die Zuordnung zur *Zielpräzision*.

Im fünften Schritt wurden schließlich „Lehrveranstaltungsübersichten“ erstellt, und basierend auf diesen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Gestaltung der Lehrveranstaltung gesucht und analysiert. Außerdem wurden Exceltabellen angelegt, in denen für jede Lehrveranstaltung das Vorkommen einer Kategorie vermerkt wurde.

Das genaue Kategoriensystem und das Vorgehen beim Erstellen der Lehrveranstaltungsübersicht soll auf den folgenden Seiten genauer dargelegt werden.

8 Kategoriensystem

Das Kategoriensystem besteht aus den Hauptkategorien, *Ziele*, *Methoden*, und *Erkennen und Überprüfen*, sowie *Bezügen*. Diese wurden in verschiedene Subkategorien unterteilt.

8.1 Kategorie Ziele

Unter der Kategorie *Ziele* wurden Aussagen kodiert, welche Absichten und Intention der Lehrperson in Bezug auf den Unterricht behandeln. Es wurden nur Textstellen kodiert, in denen deutlich war, dass die Lehrperson etwas beabsichtigt und bei den Studierenden etwas erreichen möchte. Konnte keine Absicht oder Intention, etwas bei den Studierenden erreichen zu wollen, festgestellt werden, wurde dies nicht als Ziel kodiert, auch wenn die Aussage in der Antwort auf die Frage nach den Zielen formuliert wurde. Als Kennzeichen für eine Absicht und Intention etwas zu erreichen wurden bestimmte Merkmale gesehen, wie zum Beispiel die Erwähnung der Wichtigkeit oder Wertigkeit für den Lehrenden, die Verwendung des Aktivs, die Verwendung von ich und mit ich in Verbindung stehenden Pronomen, sowie Aussagen, in denen formuliert wird, dass Studierende etwas wissen, können, tun, sollen.

Wurden in einem Satz mehrere unterschiedliche Ziele erwähnt, dann konnte auch nur ein Satzteil einem Ziel zugeordnet werden. Als Kennzeichen, dafür, dass die Lehrperson von unterschiedlichen Zielen sprach, wurden verschiedene Konjunktionen betrachtet wie beispielsweise: und, außerdem, desweiteren, sowie Aufzählungen. Ein weiteres Kennzeichen dafür, dass die Lehrperson von unterschiedlichen Zielen sprach, war wenn die Aussagen unterschiedlichen Zielarten zugeordnet wurden (nähere Erklärungen dazu folgen später).

Tabelle 2: Ankerbeispiel „kein Ziel“

Kein Ziel
Ankerbeispiel: <i>„Bei manchen Studierenden wird sich vielleicht die Haltung auch weiterentwickeln, und es werden vielleicht Themen präsenter, die vorher nicht präsent waren, weil sie zum</i>

Beispiel in anderen Lehrveranstaltungen oder im Laufe des Studiums kaum vorkommen.“

Erläuterung: Es ist keine Absicht oder Intention die Haltung weiter zu entwickeln und Themen präsenter zu machen aus der Aussage erkennbar.

8.1.1 Kennzeichnungsarten von Zielen und Anliegen

Aufgrund der Tatsache, dass Ziele nicht nur unter dem Leitfadenpunkt Ziele erwähnt wurden, sondern auch unter anderen Punkten und dass die Lehrpersonen unter anderen Punkten auch Aussagen tätigten, in denen eine deutliche Absicht und Intention erkennbar war, welche sie aber nicht als Ziel bezeichneten, erschien es notwendig hier eine Unterscheidung zu treffen. Die Vorgehensweise nur Ziele zu kodieren, welche entweder als solche bezeichnet wurden, oder unter dem Leitfadenpunkt Ziele erwähnt wurden, zu kodieren, wurde verworfen, da dies einen starken Informationsverlust bedeutet hätte. So wurde entschieden, zwischen expliziten und impliziten Zielen zu unterscheiden und dies zu kennzeichnen. Eine deutliche Kennzeichnung und Unterscheidung erschien notwendig, da das Interpretationsausmaß bei impliziten Zielen größer ist. Die Kennzeichnung geschah durch einen Vermerk im Kommentar der Codierung als implizites, oder explizites Ziel. Basierend auf der Auseinandersetzung mit dem Material, konnten außerdem Intentionen und Anliegen der Lehrpersonen identifiziert werden, welche sich nicht spezifisch auf die besprochene Lehrveranstaltung bezogen, sondern von übergreifender Bedeutung für die Lehrperson waren. Auch für diese erschien es wichtig, sie in die Analyse einzubeziehen, aber sie getrennt zu behandeln. Übergreifende Anliegen wurden durch einen Vermerk mit einem Memo gekennzeichnet.

Tabelle 3: Kennzeichnungsarten Ziele

Explizites Ziel
Definition des Ziels: Antworten auf die Frage nach den Zielen, in der eine Absicht und oder Intention deutlich ist. Wird unter einem anderen Leitfadenpunkt in einer Aussage, das Wort Ziel erwähnt, wird dieses ebenfalls als Ziel markiert und mit einem Kommentar als explizites Ziel gekennzeichnet.
Kennzeichnung: Bezeichnung als explizites Ziel im Kommentar der Codierung

Implizites Ziel	
Definition des Ziels:	Ankerbeispiel:
Aussagen, die nicht auf Frage nach den Zielen getätigt werden, sondern unter einem anderen Leitfadenpunkt getätigt werden. Das Wort Ziel ist nicht enthalten. Eine Absicht und Intention etwas zu erreichen ist aber deutlich erkennbar	<i>„Ich schaue, dass die Studierenden einen Zusammenhang sehen zwischen Individuum, Gruppe, Paar, Dreieck, Organisation und Institution, also dieses aufsteigende Modell ist mir wichtig zu vermitteln.“</i>
Kennzeichnung: Bezeichnung als implizites Ziel im Kommentar der Codierung	
Übergreifendes Anliegen	
Definition des Ziels:	Ankerbeispiel:
Aussagen, welche Anliegen und Intentionen des Lehrenden beschreiben, welche sich auf mehrere Lehrveranstaltungen beziehen und nicht nur auf die besprochene. Dieses Anliegen muss sich nicht nur auf ein beabsichtigtes Ergebnis des Unterrichts beziehen, sondern kann sich auch auf die Didaktik beziehen.	<i>„Das ist mir schon ein wichtiges Anliegen, dass die Forschungsorientierung auch in allen Veranstaltungen auch mit eine Rolle spielt, also gerade, nach dem wir ja hier in unserem Arbeitsbereich ein sehr starker forschungsorientierter Bereich auch sind.“</i>
Kennzeichen für ein übergreifendes Anliegen der Lehrperson: Die Betonung der Wichtigkeit, oder der Wertigkeit für die Lehrperson (siehe oben), außerdem muss hervorgehen, dass dies nicht spezifisch ist für die Lehrveranstaltung, sondern eine übergreifende Bedeutung für die Lehrperson hat.	
Kennzeichnung: Versehen der Stelle mit einem Memo	

Ziele wurden einerseits hinsichtlich ihrer Art kategorisiert, anschließend wurde ihre Präzision bestimmt.

8.1.2 Art des Ziels

Jedes gefundene Ziel wurde zuerst hinsichtlich der Art des Ziels betrachtet. Dabei wurden sieben Kategorien unterschieden. Basierend auf theoretischen Überlegungen aus der lernzielorientierten Didaktik wurden die Kategorien *Kognitives Ziel* und *Affektives Ziel*, in Anlehnung an die Definition von Meyer (1984), definiert. Das Umsetzungsziel wurde ebenfalls theoriebasiert ähnlich dem Kompetenzkonzept formuliert, wobei hier basierend auf dem Material eine Unterscheidung in *Umsetzungsziele – wissenschaftliche Aufgabe* und *Umsetzungsziele - Schulpraxis* notwendig erschien. Basierend auf dem Material wurden die zwei weiteren Kategorien des *Reflexionsziels* und des *sozialen Ziels* hinzugefügt, wobei die Definition des sozialen Ziels sich anlehnt an den Begriff der sozialen Kompetenz nach Frey (2004). Alle Ziele, bei welchen kein Schwerpunkt in Bezug auf eine Zielart erkennbar war, wurden der Kategorie *Zielart unklar* zugeordnet.

Tabelle 4: Kategoriensystem Zielart

Kognitives Ziel	
Definition des Ziels:	Ankerbeispiel:
Ziele, bei denen Wissen und Kenntnisse zu bestimmten Themen, die Konstruktion von Wissen zu einem Thema und bestimmte Denkweisen im Vordergrund stehen	Wissen: <i>„Was ich versuche ist natürlich auch zu schauen, was gibt es vom Ministerium, vom Stadtschulrat, da sind ja sehr viele Arbeitsgruppen unterwegs, gerade in diesen Heterogenitätsbereichen, so dass die also so alles was sehr nahe liegt, was ihrem Berufsfeld sehr nahe ist, dass sie diese Quellen einmal kennen, und dass sie wissen wo sie da nachschauen, wer zuständig ist, was die Veröffentlichungen auch sind, die sozusagen auch regelmäßig kommen“</i> Denkweise: <i>„In Wirklichkeit geht es darum, nachdem es erster Studienabschnitt ist, um ein Einüben in didaktisches Denken, nicht zuletzt. Didaktik nicht bloß als technischer</i>

	<i>Methodenpool, sondern bezogen auf bildungstheoretische Ansprüche, ja eigentlich aufeinander beziehbares und als Ganzes zu denkendes Repertoire an Instrumentarien ist“</i>
Abgrenzung zu Umsetzungsziel: Wenn das Anwenden von Wissen auf kein spezifisches Problem, oder keine spezifische Aufgabe bezogen wird, so wird dies als Wissensziel kategorisiert.	
Affektives Ziel	
Definition des Ziels:	Ankerbeispiel:
Ziele, bei denen eine Veränderung von Interessenslagen, eine Bereitschaft etwas zu tun oder zu denken, Einstellungen, Werte und Entwicklungen dauerhafter Werthaltungen im Vordergrund stehen.	<i>„Und was mir ganz wichtig ist, das ist vielleicht der dritte Punkt ein positives Gefühl für diese Vielfalt zu wecken, dass Vielfalt nicht negativ gesehen wird, sondern eigentlich als Bereicherung, dass die Studenten auch Wertschätzung empfinden den Schülern und Schülerinnen gegenüber, denn die sprechen immerhin mehrere Sprachen“</i>
Beispiele: Studierende sollen eine Haltung oder eine Stellung zu einem Thema entwickeln,	
Abgrenzung zum Reflexionsziel: Wird das Reflektieren und Nachdenken im späteren Berufsleben als Ziel genannt, so wird dies als affektives Ziel eingeordnet, also als eine Haltung oder eine Bereitschaft dies im späteren Leben zu tun.	
Umsetzungsziel	
Definition des Ziels:	Unterscheidung
Ziele, bei denen die Bewältigung von Aufgaben und Problemen im Vordergrund steht	Unterscheidung in zwei verschiedene Arten: Umsetzungsziel- wissenschaftliche Aufgabe Umsetzungsziel- Schulpraxis
Umsetzungsziel – wissenschaftliche Aufgabe	
Definition des Ziels:	Ankerbeispiel:

Ziele, bei denen es um das Durchführen einer wissenschaftlichen Aktivität geht	<i>„Da kommt es mir darauf an, dass sie auch wissenschaftliche Fragen beantworten können, so wie man halt wissenschaftliche Texte verfasst, dass man korrekt zitiert und dass man hier auch eine Position bezieht.“</i>
Beispiele: Forschungsfragen entwickeln, ein Forschungsprojekt planen, eine bestimmte wissenschaftliche Methode oder ein Verfahren zur Auswertung verwenden, nach wissenschaftlichen Kriterien eine schriftliche Arbeit verfassen.	
Umsetzungsziel- Schulpraxis	
Definition des Ziels:	Ankerbeispiel:
Ziele, bei denen es um die Bewältigung von Aufgaben und Probleme, die in Zusammenhang mit dem Lehrberuf stehen, geht.	<i>“Also bei [Name der LV] wäre mein Ziel, da geht es ja eigentlich schon ein bisschen um den Transfer. Mir wäre es ein großes Anliegen, wenn Studierende fähig wären, wenn es Probleme im Unterricht gibt mit Ich Botschaften zu antworten zum Beispiel.“</i>
Abgrenzung zum kognitiven Ziel: Wird die Anwendung von Wissen auf bestimmte Situationen oder Probleme bezogen wird dies als Umsetzungsziel - Schulpraxis kategorisiert.	
Abgrenzung zum sozialen Ziel: Wenn die Förderung von Interaktion und Kooperation von SchülerInnen im Vordergrund steht, so wird dies als Umsetzungsziel –Schulpraxis eingeordnet.	
Reflexionsziel	
Definition des Ziels:	Kodierregel:
Ziele, bei denen das Nachdenken über pädagogische Situationen, gemachte Erfahrungen und die eigene Person im Vordergrund steht	Wenn eine Unterscheidung aus der Aussage möglich ist, wird diese den Subkategorien Reflexionsziel-Person, oder Reflexionsziel-pädagogische Situation zugeordnet. Ist die Unterscheidung nicht möglich so wird die Aussage der übergreifenden Kategorie des Reflexionsziels zugeordnet.
Abgrenzung zum affektiven Ziel: Ziel, ist das Nachdenken zum aktuellen Zeitpunkt und nicht später im Berufsleben.	
Reflexionsziel-eigene Person	
Definition des Ziels:	Ankerbeispiel:

Ziele, bei denen das Nachdenken über die eigene Person im Vordergrund steht.	<i>„Also mein wichtigstes Ziel wäre eigentlich, das eigene Rollenbild zu reflektieren, also wirklich zu schauen, wo stehe ich, wie, was muss ich tun, damit ich so Nahe zu einem Idealbild des Lehrers komme(...)“</i>
Reflexionsziel-pädagogische Situation	
Definition des Ziels:	Ankerbeispiel:
Ziele, bei denen das Nachdenken über pädagogische Situationen im Vordergrund steht.	<i>„Dass sie nachdenklich sind und sensibilisiert werden über die Tragweite der Notengebung.“</i>
Soziales Ziel	
Definition des Ziels:	Ankerbeispiel:
Ziele, bei denen es um die Zusammenarbeit, Interaktion und Kooperation mit Anderen geht.	<i>„Und das dritte Ziel, das ich ihnen aufzwinge, in dem ich sie in Gruppen zwinge, ist, sie müssen sich organisieren als Forschungsgruppe, was höllisch schwer ist.“</i>
Abgrenzung zum Umsetzungsziel: Im Vordergrund steht die Zusammenarbeit, Interaktion und Kooperation mit „Peers“ und nicht mit SchülerInnen.	
Zielart unklar	
Definition des Ziels:	Ankerbeispiel:
Ziele, bei denen keine Zuordnung zu einem der vier Schwerpunkte gemacht werden kann. Aus der Aussage ist eine Zuordnung zu mehreren Zielarten denkbar.	<i>„Im Bereich der Unterrichtswissenschaft ist es ganz speziell die Bedeutung von Planung von Unterricht für den professionellen Umgang als Lehrer.“</i>
<u>Erläuterung zur Kategorisierung des Ankerbeispiels:</u> Die Art des Ziels geht aus dieser Aussage nicht klar hervor. Die Bedeutung von Planung könnte einerseits als Wissensziel verstanden werden, indem zum Beispiel den Studierenden Studien präsentiert werden, welche zeigen, dass LehrerInnen die ihren Unterricht planen, in Bezug auf gewisse Kriterien für einen qualitätsvollen Unterricht bessere Ergebnisse erzielen. Es könnte aber auch als affektives Ziel verstanden werden, mit dem Ziel die Einstellung der	

Studierenden hinsichtlich der Planung des Unterrichts zu ändern und eine positive Einstellung zu erreichen.

Kodierregel: Alle Ziele, welche nicht den vorher beschriebenen Zielarten zugeordnet werden können, fallen in diese Kategorie.

Zur weiteren Verdeutlichung wird die Zuordnung anhand eines fiktiven Beispiels, bei dem unterschiedliche Ziele, anhand desselben Themas angesprochen werden, noch einmal erläutert. Bei allen Zielen geht es um ein ähnliches Thema, die Art des Ziels unterscheidet sich jedoch.

Tabelle 5: Beispiel zur Kategorisierung Zielart

Thema: Förderung der sozialen Kompetenz	
Kognitives Ziel:	Studierende sollen Programme zur Förderung der sozialen Kompetenz kennen.
Affektives Ziel :	Studierende sollen die Förderung der sozialen Kompetenz als eine wesentliche Aufgabe des Lehrberufes ansehen.
Umsetzungsziel Schulpraxis:	Studierende sollen in der Lage sein Methoden zur Förderung der sozialen Kompetenz in der Klasse durchzuführen.
Umsetzungsziel wissenschaftliche Aufgabe:	Studierende sollen eine Evaluierung für ein Programm zur Förderung der sozialen Kompetenz konzipieren können.
Reflexionsziel :	Studierende sollen über die Änderungen in der Gruppe nach der Durchführung eines sozialen Kompetenztrainings nachgedacht haben und sich bewusst werden.
Soziales Ziel :	Studierende sollen lernen wie sie bei Gruppenarbeiten Schwierigkeiten in der Gruppe ansprechen und darüber diskutieren können.

8.1.3 Zielpräzision

Dass die strengen Kriterien, welche in der Lernzielorientierung für die Formulierung von Lernzielen aufgestellt wurden, in einem Interview nur schwer realisiert werden können, ist klar und wurde auch nicht erwartet. Der Großteil der vorgefunden Aussagen würde diesen Kriterien nicht entsprechen. Untersucht wurde allerdings die Abstraktheit bzw.

Konkretheit der Zielformulierung, da die Präzision des Zieles für die Auswahl und die Überprüfung der Zielerreichung wichtig erscheint. Daher wurde hier eine evaluative Kategorie definiert, und Aussagen auf ihre Präzision hin eingestuft, wobei präzise und nicht präzise Ziele unterschieden wurden.

Für die Definitionen zur Zielpräzision wurde eine Anlehnung an Möller (1973 zitiert nach Peterßen, 2000) vorgenommen, welche verschiedene Arten von Zielen, die sich in ihrer Abstraktheit und Eindeutigkeit unterscheiden definiert. Neben Erläuterungen zur Kategorisierung der Zielpräzision, soll anhand der Ankerbeispiele auch noch einmal die Kategorisierung zu den Zielarten spezifiziert werden. Ziele, deren Art unklar ist, werden auch als unpräzise Ziele eingestuft

Tabelle 6: *Kategorie Nicht präzises Ziel*

Nicht präzises Ziel	
Definition des Ziels: Die Frage was der Lernende nach Absolvierung der LV wissen, tun, bzw. können soll, kann basierend auf der Aussage nicht beantwortet werden. Die Formulierung lässt viele unterschiedliche Konkretisierungen zu, es finden sich viele Möglichkeiten, die der Zielformulierung genügen würden.	
Kognitives Ziel:	Ankerbeispiel:
Die Frage was die Studierenden wissen sollen kann nicht beantwortet werden.	<i>„Also die zwei wichtigsten habe ich schon gesagt ist eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema was heißt eigentlich Kommunikation in der Schule über diese eh schon wissen Lehrer Schüler Kommunikation hinaus. Also die Erweiterung des Spektrums an organisational kommunikativen Sichtweisen. Eltern, Vorgesetzte, Kollegen, räumliche Struktur.“</i>
<u>Erläuterung:</u> Zuordnung als Wissensziel, da es um die Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten geht. Die Frage was die Studierenden zum Thema wissen sollen kann aber nicht beantwortet werden. Es sind viele Konkretisierungen denkbar was die Studierenden zu diesem Thema wissen sollen.	
Affektives Ziel:	Ankerbeispiel:
Die Frage, welche	<i>„Also bei mir geht es natürlich schon bei der Vorlesung,</i>

Einstellung Haltung vermittelt werden soll, welche Interessen und Bereitschaft etwas zu tun vermittelt werden soll kann nicht beantwortet werden	<i>darum, dass ich Studierende, die sich vorwiegend so eher an den Fachwissenschaften orientieren, auch dazu bringe, dass sie sich auf Problemlagen von Kindern mit speziellem Bedarf auch einlassen. “</i>
<u>Erläuterung:</u> Zuordnung zu einem affektiven Ziel, da es um die Bereitschaft etwas zu tun geht. Zuordnung als unpräzise, da für das „Einlassen auf Problemlagen von Kindern mit speziellem Bedarf“ viele mögliche Konkretisierungen denkbar sind.	
Umsetzungsziel- wissenschaftliche Aufgabe	Ankerbeispiel:
Die Frage was die Studierenden in Bezug auf das wissenschaftliche Arbeiten können sollen, kann nicht beantwortet werden.	<i>„Also da gibt es eigentlich unterschiedliche Ziele, weil das jetzt mit der Seminararbeit, das ist ja also einfach eine Leistung, die sie an der Uni bringen müssen, und das ist wissenschaftliches Arbeiten. “</i>
<u>Erläuterung:</u> Kategorisierung als Umsetzungsziel – Wissenschaftliche Aufgabe, da es um die Fähigkeit wissenschaftlich zu arbeiten geht. Aus der Aussage geht nicht hervor, was die Studierenden im Hinblick auf das wissenschaftliche Arbeiten können sollen.	
Umsetzungsziel- Schulpraxis:	Ankerbeispiel:
Die Frage was die Studierenden in Bezug auf die Lehrtätigkeit können sollen, kann nicht beantwortet werden.	<i>„Einfach damit sie auch lernen das Präsentieren, also lernen, immer wieder auch trainieren. “</i>
<u>Erläuterung:</u> Kategorisierung als Umsetzungsziel da Präsentation eine Aufgabe des Lehrberufes ist. Aus der Aussage geht nicht hervor, was die Studierenden in Bezug auf das Präsentieren lernen sollen.	
Reflexionsziel	Ankerbeispiel:
Die Frage worüber die Studierenden nachdenken	<i>„Wichtig ist mir immer auch so ein Bezug zur eigenen Biografie, da sind vor allem so Themen wie</i>

sollen kann beantwortet werden.	<i>Gerechtigkeit, sich hineinversetzen können in jemanden immer wieder interessant. “</i>
<u>Erläuterung:</u> Kategorisierung als Reflexionsziel, da die eigene Person und ihre Biografie im Vordergrund steht. Aus der Aussage geht nicht hervor, worüber die Studierenden nachdenken sollen.	
Soziales Ziel	Ankerbeispiel:
Die Frage was Studierende bei der Zusammenarbeit, bei Interaktion und Kooperation mit Studierenden lernen sollen kann nicht beantwortet werden.	<i>„Und das dritte Ziel, das ich ihnen aufzwingen, in dem ich sie in Gruppen zwingen, nicht Ihnen, sondern den Studierenden in dem Fall, ist sie müssen sich organisieren als Forschungsgruppe, was höllisch schwer ist.“</i>
<u>Erläuterung:</u> Aus der Aussage geht nicht hervor, wie die Organisation ausschauen soll, was sie aus der Zusammenarbeit lernen sollen.	
Beispielhafte Aussagen für nicht präzise Ziele: Auseinandersetzung mit einem Thema, Beschäftigung mit einem Thema, Bedeutung eines Themas verstehen, Sensibilisieren für ein Thema, in Gruppen zusammenarbeiten, wissenschaftlich forschen können, wissenschaftlich arbeiten können	

Tabelle 7: Kategorie Präzises Ziel

Präzises Ziel	
Definition des Ziels: Die Lehrperson formuliert ihre Intention und Absicht so, dass diese eindeutig ist. Die Frage was die Studierenden nach, oder während der Lehrveranstaltung, wissen, tun und können sollen, kann beantwortet werden.	
Kognitives Ziel:	Ankerbeispiel:
Die Frage was die Studierenden wissen sollen kann beantwortet werden.	<i>„Was ich versuche ist natürlich auch zu schauen, was gibt es vom Ministerium, vom Stadtschulrat, da sind ja sehr viele Arbeitsgruppen unterwegs, gerade in diesen Heterogenitätsbereichen, so dass die also so alles was sehr nahe liegt, was ihrem Berufsfeld sehr nahe ist, dass sie diese Quellen einmal kennen, und dass sie wissen wo sie da nachschauen, wer zuständig ist, was die</i>

	<i>Veröffentlichungen auch sind, die sozusagen auch regelmäßig kommen“.</i>
Affektives Ziel:	Ankerbeispiel:
Die Frage welche Einstellung, welche Haltung vermittelt werden soll kann beantwortet werden.	<i>„Und was mir ganz wichtig ist, das ist vielleicht der dritte Punkt ein positives Gefühl für diese Vielfalt zu wecken, dass Vielfalt nicht negativ gesehen wird, sondern eigentlich als Bereicherung, dass die Studenten auch Wertschätzung empfinden den Schülern und Schülerinnen gegenüber, den die sprechen immerhin mehrere Sprachen.“</i>
Umsetzungsziel-Schulpraxis:	Ankerbeispiel:
Die Frage was Studierende tun, oder können sollen kann beantwortet werden.	<i>„Also bei [Name der LV 1] wäre mein Ziel, da geht es ja eigentlich schon ein bisschen um den Transfer. Mir wäre es ein großes Anliegen, wenn Studierende fähig wären, wenn es Probleme im Unterricht gibt mit Ich Botschaften zu antworten zum Beispiel.“</i>
Umsetzungsziel-wissenschaftliche Aufgabe	Ankerbeispiel:
Die Frage was die Studierenden in Bezug auf wissenschaftliches Arbeiten können sollen, kann beantwortet werden.	<i>„Da kommt es mir darauf an, dass sie auch wissenschaftliche Fragen beantworten können, so wie man halt wissenschaftliche Texte verfasst, dass man korrekt zitiert und dass man hier auch eine Position bezieht.“</i>
Reflexionsziel:	Ankerbeispiel:
Die Frage worüber die Studierenden nachdenken sollen, oder nachgedacht haben sollen, kann beantwortet werden.	<i>„Nein, das ist nicht mein Ziel, weil ich gehe auf ein positives Ziel hin. Das Wichtigste ist, es ist wichtig, dass ich meine personalen Ressourcen kennen, eines habe ich nicht gesagt, dass ich meine Werte kenne, die für mich wichtig sind, dass ich mein Visionen kenne, dass ich meine Krafttankstellen kenne, dass ich die Personen und Situationen und Dinge kenne, die mir Kraft rauben, dass ich meinen Schutz habe davor“</i>

Soziales Ziel:	Ankerbeispiel:
Die Frage was Studierende bei der Zusammenarbeit, bei Interaktion und Kooperation mit Studierenden lernen sollen kann beantwortet werden.	<i>„Also so ein bisschen auch, dass sie lernen, auf Soziales auch zu schauen, also auf so eine Kulturstimmung, sich ankündigende Konflikte möglicherweise schon, Dominanzen in der Gruppe, also solche Dinge, die eigentlich sonst nicht wirklich eine Rolle spielen im Zuge dieser Ausbildung.“</i>

8.2 Kategorie Methode

Meyer (1994) definiert Unterrichtsmethoden als „Formen und Verfahren, in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen“ (S. 45).

Die Lehr- und Unterrichtsmethoden wurden induktiv aus dem Material gewonnen. Ein Satzteil reichte für die Kodierung als Methode, zum Beispiel im Falle einer Aufzählung, normalerweise wurde aber mindestens ein ganzer Satz kodiert. In einem Satz konnten mehrere Methoden kodiert werden.

Die Methoden wurden unterschieden in Aufgaben und Anforderungen, die an die Studierenden gestellt werden und in Aktivitäten, die die Lehrperson setzt um den Lernprozess zu unterstützen.

8.2.1 Aufgaben, die an Studierende gestellt werden

Die Aufgaben und Anforderungen, die an die Studierenden gestellt werden, wurden unterschieden in die Subkategorien *Aufbereitung und Bearbeitung von Information*, *Aufgaben in Bezug zur Schulpraxis*, *Übungen*, *Verfassen einer schriftlichen Arbeit*, *Austausch in der Gruppe und Teamarbeit*.

Tabelle 8: Kategoriensystem Aufgaben Studierende

Aufbereitung und Bearbeitung von Information	
Aufgaben, bei denen die Studierende verschiedene Inhalte bearbeiten müssen, Inhalte suchen und präsentieren und aufbereiten müssen.	
Präsentation	Studierende präsentieren Inhalte in der Lehrveranstaltung vor dem Plenum, welche sie (auch mit Unterstützung) vorbereitet haben.

	Dies muss sich nicht auf den Vortrag von Inhalten beschränken, sondern die Inhalte können auch durch interaktive Methoden präsentiert und erarbeitet werden. Abgrenzung zu Erarbeitung des Themas: Die Inhalte werden zuvor recherchiert, aufbereitet und vorbereitet und vor dem Plenum präsentiert.
Erarbeitung eines Themas in Gruppe	Die Studierenden recherchieren, bearbeiten und strukturieren Inhalte und Themen selber in der Lehrveranstaltung. Abgrenzung zur Diskussion: Es steht eine spezifische Aufgabenstellung im Vordergrund und ein Ziel auf das hin gearbeitet wird.
Aufgabe in Bezug zur Schulpraxis Aufgaben, die in Schulen stattfinden, in denen der Austausch mit schulnahen Personen gesucht wird, oder spezifische Situationen aus der Praxis analysiert werden.	
Recherche	An einem Schulstandort werden bestimmte Informationen zum Status quo zu einer bestimmten Thematik recherchiert. Abgrenzung zu Forschungsprojekt: Es steht keine Forschungsfrage im Vordergrund und es werden keine speziellen Forschungsmethoden angewandt, sondern der Informationsgewinn zu einem bestimmten Thema steht im Mittelpunkt. Abgrenzung zu Interviews: Bei Interviews steht die Sichtweise verschiedener Personen im Vordergrund, bei der Recherche geht es um die Erhebung von Fakten.
Forschungsprojekt	Die Studierenden führen ein Forschungsprojekt an Schulen oder durch Einbezug schulnaher Personen durch. Abgrenzung zu Interviews: Es steht eine spezifische Forschungsfrage und eine spezielle Forschungsmethodik im Vordergrund.
Beobachtungsaufgabe	Die Studierenden beobachten bestimmte Situationen, oder Personen und dokumentieren dies. Es kann der Unterricht einer Lehrperson beobachtet werden, Studienkollegen, oder SchülerInnen.
Interviews	Die Studierenden führen Interviews mit schulnahen Personen durch (LehrerInnen, DirektorInnen, Eltern, SchülerInnen, etc.). Im

	Zentrum steht der Einblick in eine gewisse Thematik aus verschiedenen Sichtweisen. Abgrenzung zu Forschungsprojekt: Es steht keine spezifische Forschungsfrage im Vordergrund. Die Interviews werden nicht transkribiert und nach einer speziellen Methodik ausgewertet.
Unterricht	Die Studierenden führen eine Aufgabenstellung im Unterricht in der Schulpraxis selber durch.
Arbeit an einem Fall	Es wird an einem spezifischen Fall oder einer spezifischen Situation aus der Praxis gearbeitet. Eine Situation wird basierend auf Theorien analysiert und/oder mögliche Vorgehensweisen und Handlungsmöglichkeiten überlegt.
Übungen Aufgaben, bei denen das Ausprobieren, Erfahren und selber Tun im Vordergrund steht	
Selbsterfahrungs-übung	Übungen, die die eigene Person und ihr Handeln und Fühlen in den Mittelpunkt stellen.
Üben eines Verhaltens	Es wird die Anwendung eines bestimmten Verhaltens durch dessen (mehrmalige) Ausführung gefestigt.
Rollenspiel	Die Studierenden müssen in eine definierte Rolle schlüpfen, oder bestimmte definierte Argumente vertreten.
Unterrichtsmethode	Die Studierenden führen spezifische Aufgaben durch und erleben eine Unterrichtsmethode aus Sicht der SchülerInnen. Es muss sich um eine spezifische Unterrichtsmethode handeln, (z.B. Aktivierungsspiele, Soziale Kompetenztrainings). Aufgaben, bei denen es um das Erarbeiten von Information geht, wie Diskussionen, Präsentationen, Erarbeiten eines Themas in der Gruppe, fallen nicht in diese Kategorie. Abgrenzung zu Üben eines Verhaltens: Die Studierenden führen diese nicht durch sondern nehmen an der Übung teil und erleben diese aus Sicht der SchülerInnen.
Verfassen einer schriftlichen Arbeit	
Schriftliches Feedback an Peers	Die Studierenden geben Kollegen Rückmeldung auf ihre schriftliche Arbeit.

Kommentar zu Text	Die Studierenden geben eine Stellungnahme zu einem, oder mehreren gelesenen Texten ab.
Fallarbeit	Arbeit, die sich mit einem spezifischen Fall, oder einer Situation aus der Praxis, dessen Beobachtung, oder Analyse oder mit der Konstruktion von Aufgaben für die Praxis beschäftigt. Abgrenzung zu Reflexion: Im Vordergrund steht der Fall, welcher aufgearbeitet wird und nicht der Bezug zur eigenen Person.
Portfolio	Eine Sammlung verschiedener Arbeiten, die über längere Zeit entsteht. Anmerkung: Die unterschiedlichen Arten der Arbeiten werden, sofern diese erkennbar sind, in der Lehrveranstaltungsübersicht angeführt.
Theoriearbeit	Arbeit, die auf wissenschaftlichen Theorien und Ergebnissen basiert. In diese Kategorie fallen Arbeiten, in denen ein Überblick über die Fachliteratur gegeben wird, genauso wie Handouts zu bestimmten Themen.
Forschungsbericht	Arbeit, die zusätzlich zum aktuellen Forschungsstand den Fokus auf die Forschungsmethoden und Ergebnisse von einer Forschungstätigkeit legt, welche selber durchgeführt wurde.
Reflexion	Arbeit, in der der Fokus auf Erlebtes gelegt wird, worüber nachgedacht wird. Abgrenzung zur Fallarbeit: Die eigene Person, ihre Sichtweise und die Bedeutung der Erfahrungen für die eigene Person steht im Vordergrund. Anmerkung: Eine Arbeit wird von einer Lehrperson zwar als Reflexion bezeichnet, da in der Arbeit aber nicht das Selbsterlebte, sondern Bezug zu Literatur im Vordergrund steht wurde diese als Theoriearbeit eingeordnet.
Art der Arbeit nicht zuordenbar	Arbeit, die aus verschiedenen Arten besteht und bei der kein klarer Schwerpunkt deutlich ist.
Austausch in der Gruppe Die Studierenden bringen Argumente ein, beteiligen sich an einem Meinungs austausch, oder sprechen über Erfahrungen.	

Reflexion in der Gruppe	Kann aus der Aussage ein Fokus auf den Austausch von Erfahrungen, die die Studierenden gemacht haben, festgestellt werden dann wird dies in die Unterkategorie Reflexion in der Gruppe eingeordnet. Aussagen bei denen dieser Schwerpunkt nicht feststellbar ist, werden in die Überkategorie Austausch in der Gruppe eingeordnet.
Teamarbeit Die Studierenden arbeiten länger als eine Lehrveranstaltungseinheit in einer Gruppe an einer gemeinsamen Aufgabe.	

8.2.2 Aktivitäten der Lehrperson

Die auf den Lehrenden bezogenen Aktivitäten wurden eingeteilt in drei Kategorien, welche sich durch die Rolle, die der Lehrende darin spielt, unterscheiden. In der Subkategorie *Bereitstellen von Expertise* steht der Lehrende mit seinem Wissen und Erfahrungsschatz im Zentrum, welches er den Studierenden zur Verfügung stellt. In der Subkategorie *Herstellen von Unterstützungen* hingegen tritt die Person des Lehrenden in den Hintergrund und im Vordergrund steht die Organisation dieser Unterstützungen. In der Kategorie *Austausch mit Studierenden* steht die Interaktion und der Austausch des Lehrenden mit den Studierenden im Vordergrund.

Tabelle 9: Kategoriensystem Aktivitäten Lehrperson

Bereitstellen der Expertise Der Lehrende stellt sein Wissen und seinen Erfahrungsschatz bereit.	
Vortrag Theorie	Die Lehrperson trägt zu einer bestimmten Thematik theoretische Modelle und wissenschaftliche Ergebnisse vor
Präsentation von Methoden	Die Lehrperson stellt Methoden vor, welche die Studierenden in ihrem Unterricht einsetzen und anwenden können.
Vorstellen von Fallbeispielen	Die Lehrperson stellt Fälle aus der Praxis vor.
Herstellen von Unterstützungen Die Lehrperson tritt in den Hintergrund und organisiert Mittel, Personen, den Besuch von Orten welche den Lernprozess fördern sollen.	
Exkursionen	Es wird mit den Studierenden ein anderer Ort, eine andere

	Institution aufgesucht
Einbezug von Experten	Es werden Experten eingeladen, die zu einem gewissen Thema einen Input beisteuern.
Herstellen einer elearning Unterstützung	Unterstützung des Lernvorgangs durch eine Plattform im Internet, darüber hinaus gehend, dass die Lernunterlagen online gestellt werden. Es gibt Diskussions- und Fragemöglichkeiten auf der Plattform.
Einsatz von Medien	Die Lehrperson bezieht Filme, Radiosendungen, Cartoons etc. in den Unterricht ein.
Austausch mit Studierenden	
Im Mittelpunkt steht die Interaktion und der Austausch der Lehrperson mit den Studierenden	
Betreuung der Studierenden	Beratung bei der Planung einer Aufgabe, eines Projektes, oder einer schriftlichen Arbeit. Betreuung während die Studierenden an einem Projekt arbeiten Es besteht die Möglichkeit der Lehrperson Fragen zu stellen und die Lehrperson gibt den Studierenden Hilfestellungen.
Geben von Feedback	Der Lehrende gibt den Studierenden eine Rückmeldung auf etwas, das die Studierenden geleistet haben.
Einholen von Feedback	Die Lehrperson bittet die Studierenden um eine schriftliche oder mündliche Einschätzung und Rückmeldung zur Lehrveranstaltung und/oder um eine Einschätzung des Lerngewinns.
Abschluss-gespräch	Die Lehrperson führt mit den Studierenden als Abschluss der Lehrveranstaltung, oder einer spezifischen Aufgabe in kleinen Gruppen ein Gespräch.

8.3 Kategorie Überprüfen und Erkennen

Unter diese Kategorie fallen Aussagen, die sich auf die Überprüfung des Ziels und das Erkennen der Zielerreichung beziehen. Entwicklungen von Studierenden können über die Beobachtung ihres Verhaltens, und/oder über Produkte der Studierenden überprüft und erkannt werden. In die Kategorie *Verhalten* fallen drei Subkategorien an denen die Lehrperson erkennen und überprüfen kann, ob das Ziel erreicht wurde. Dies kann anhand

von *verbalen Äußerungen*, anhand der *Körpersprache* der Studierenden, oder durch das *Vorzeigen* des gewünschten Verhaltens an sich festgestellt werden.

Als *Produkte* wurden jene Äußerungen eingeordnet, in denen die Lehrperson davon berichtet, Entwicklungen von Studierenden an etwas, was die Studierenden gemacht haben, zu erkennen. Unter diesem Punkt werden verschiedene Arten der *Prüfung*, *schriftliche Arbeiten*, sowie die Gestaltung einer *Präsentation* eingeordnet. Es werden außerdem zwei weitere Kategorien gebildet, zu denen falls die Lehrpersonen auf diese Thematik eingehen, Textstellen zugeordnet werden können. In die Kategorie *keine Zielerreichung* fallen Aussagen der Lehrpersonen, in denen sie Situationen anführen, in denen das Ziel nicht erreicht wurde. In die Kategorie *Probleme des Überprüfens und Erkennens* werden Aussagen zugeordnet, in denen die Lehrperson Schwierigkeiten und Probleme hinsichtlich der Überprüfung eines Ziels oder des Erkennens der Zielerreichung angeführt werden.

Tabelle 10: Kategoriensystem Verhalten

Verhalten	
Entwicklungen werden erkannt am Verhalten der Studierenden. Die Studierenden tun etwas.	
Körpersprache	Die Lehrperson erhält Rückmeldung durch die Körpersprache der Studierenden.
Verbale Äußerungen	Entwicklungen bei den Studierenden werden erkannt dadurch, dass diese sich verbal äußern, an ihren Fragen, und ihren Diskussionsbeiträgen.
Abschlussgespräch	Die Lehrperson zieht Rückschlüsse anhand von Äußerungen von Studierenden, welche im Rahmen eines Gespräches nach Abschluss der Lehrveranstaltung oder einer spezifischen Aufgabe getätigt werden.
Feedback an den Lehrenden	Die Lehrperson zieht Rückschlüsse anhand von explizitem Feedback der Studierenden und der Einschätzungen der Studierenden zu Erreichtem und nicht Erreichtem.
Vorzeigen	Der Lehrende erkennt die Zielerreichung daran, dass Studierende das Verhalten in der Lehrveranstaltung, oder in der Praxis vorzeigen.

Tabelle 11: Kategoriensystem Produkte

Produkte	
Entwicklungen werden erkannt an etwas, das Studierende gemacht haben	
Präsentation	Die Lehrperson erkennt die Zielerreichung an der Gestaltung der Präsentation, dem Inhalt oder dem Aufbau der Präsentation. Abgrenzung zu Vorzeigen eines Verhalten: Bezug zu Inhalt und Qualität des Produkts und nicht zur Art des Verhaltens (wie z.B. trägt frei vor)
Prüfung	Studierende beantworten Fragen verbal (mündlich oder schriftlich) in einer Prüfungssituation.
Offene Fragen	Die Fragen werden durch das Schreiben eines Textes beantwortet, woraus der Lehrende Rückschlüsse zieht.
Multiple Choice	Die Fragen werden durch Ankreuzen der richtigen Antwort beantwortet. Der Lehrende erkennt durch die Anzahl der richtig beantworteten Fragen ob das Ziel erreicht wurde.
Fallbeispiele	Die Studierenden erklären eine Theorie anhand eines fiktiven, oder realen Beispiels aus der Praxis. Daraus zieht der Lehrende seine Rückschlüsse.
Schriftliche Arbeit	Der Lehrende erkennt die Zielerreichung an der schriftlichen Arbeit
Keine Unterscheidung in Verhalten und Produkt möglich	
Aussagen, in denen sowohl das Verhalten der Studierenden als auch das Produkt gemeint sein könnte.	
Probleme des Überprüfen und Erkennens	
Äußerungen, in denen Schwierigkeiten und Probleme hinsichtlich der Überprüfung eines Ziels, oder des Erkennens der Zielerreichung angeführt werden.	
Erkennen: keine Zielerreichung	
Äußerungen, in denen von Situationen berichtet, in denen erkannt wird, dass das Ziel nicht erreicht wurde.	

8.4 Kategorie Bezüge

Im letzten Schritt wurden die Aussagen dahingehend untersucht, ob die Lehrenden Verbindungen zwischen den einzelnen Hauptkategorien herstellen. Unter dieser Kategorie wurden Aussagen, in denen die Lehrperson Verbindungen zwischen dem Ziel und der Wahl der Methode, beziehungsweise zwischen dem Ziel und der Wahl der Überprüfung herstellt, eingeordnet. Um einen Bezug zu kodieren muss die Verbindung in einem Satz, oder in aufeinanderfolgenden Sätzen ausgedrückt werden. Kennzeichen für eine Verbindung konnten Konjunktionen sein, wie beispielsweise: daher, aus diesem Grund, deswegen, etc. Um den Bezug deutlich zu machen, musste entweder eine Methode oder die Wahl der Überprüfung im Textausschnitt kodiert sein, oder es wurde die erwähnte Methode oder Wahl der Überprüfung mit der Codierung verlinkt. Desweiteren musste entweder ein Ziel kodiert sein, oder falls keine Intention, oder Absicht erkennbar ist, die Aussage sich aber deutlich auf ein vorher besprochenes Ziel bezieht, ein Link zu einem Ziel hergestellt sein.

Tabelle 12: Kategoriensystem Bezüge

Bezug Ziel-Methode Die Methode wird mit dem Ziel in Verbindung gebracht
Ankerbeispiel 1: <i>„Aber das Seminar an sich soll ja auch durch diese biographischen Übungen irgendwie eine Reflexion anregen.“</i> <u>Erläuterung:</u> In diesem Satz wird sowohl ein Ziel dargestellt (Anregen einer Reflexion), als auch eine Methode (biographische Übungen = Selbsterfahrungsübung). Die Lehrperson formuliert, dass durch eine bestimmte Methode ein Ziel erreicht werden soll. Ankerbeispiel 2: Ziel: <i>„Und das dritte Ziel, das ich ihnen aufzwinge, in dem ich sie in Gruppen zwinge, nicht Ihnen, sondern den Studierenden in dem Fall, ist sie müssen sich <u>organisieren als Forschungsgruppe</u>, was höllisch schwer ist.“</i> Bezug Ziel-Methode: <i>„Aber das ist ein spannender Prozess, der auch zum Thema Kommunikation passt, weil diese <u>Teamarbeit</u>, ist so ein Powerword, aber in Wirklichkeit kaum eingelöst und in dem Fall reflektieren wir das auch. Ich habe dann da Gruppenbetreuung, naja wer hat den Termin nicht eingehalten, wer hat seine Aufgaben nicht erfüllt, schauen wir einmal.“</i>

Erläuterung: Mit dem Ausdruck der Teamarbeit bezieht sich die Lehrperson auf das ein paar Zeilen zuvor formulierte Ziel des Organisierens als Forschungsgruppe. Das Wort Teamarbeit wurde mit dem Ziel verlinkt, die Aussage wurde als Methode *Betreuung von Studierenden* kodiert. Daher ist ein Bezug gegeben.

Bezug Ziel-Überprüfung

Die Wahl der Überprüfung wird mit dem Ziel in Verbindung gebracht

Ankerbeispiel:

Bezug Ziel-Überprüfung: *„Und bei der Prüfung geht es mir auch eigentlich um beides, da geht es mir einerseits um diese Theorie, und andererseits geht es mir auch darum haben sie verstanden, weil ich kann die Theorie von der innerpsychischen Abwehr, die kann ich auswendig lernen, aber das heißt nicht, dass ich es kapiert habe. Und insofern arbeite ich auch da viel mit Fallbeispielen, es ist durchaus auch bei der Prüfung gefordert, dass sie in eigenen Fallbeispielen versuchen die Theorie anzuwenden.“*

Erläuterung: Im ersten Satz wird als Ziel das Verstehen von einer Theorie genannt. Im zweiten wird mit dem Wort insofern das Ziel mit der Art der Überprüfung verknüpft.

9 Gesamtüberblick über die Lehrveranstaltungen

Um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Lehrveranstaltungen zu identifizieren wurde für jede Lehrveranstaltung ein Gesamtüberblick erstellt. Kuckartz (2012) empfiehlt die Erstellung von Fallübersichten, um Fälle hinsichtlich bestimmter Merkmale miteinander vergleichen zu können, welche dann auch als Ausgangspunkt für Einzelfallanalysen herangezogen werden können. In dieser Arbeit wurde allerdings nicht die Lehrperson als „Fall“ herangezogen, sondern für jede besprochene Lehrveranstaltung eine Übersicht gestaltet. Damit sollte der Vergleich von Lehrveranstaltungen, die Analyse hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschiede erleichtert werden. Außerdem wurde für jede Lehrveranstaltung in einer Exceltabelle das Vorkommen einer Kategorie mit 0, 1 vermerkt.

Die Gestaltung des Gesamtüberblicks soll nun kurz dargestellt werden. Für jede Lehrveranstaltung wurde der Code der Lehrperson, die Nummer für die Lehrveranstaltung, sowie der Name der Lehrveranstaltung, der Lehrveranstaltungstyp und die Anzahl der Semesterwochenstunden angeführt. Wurden übergreifende Anliegen identifiziert so wurden diese paraphrasiert dargestellt. Dieser Überblick setzte sich

desweiteren aus den Zielen, Methoden, und der Wahl der Überprüfung und des Erkennens zusammen. Für jedes identifizierte Ziel wurde angeführt, ob es ein explizites oder implizites Ziel ist, die Art des Ziels und die Präzision, sowie der exakte Wortlaut der Zielformulierung. Sprach eine Lehrperson von einem Ziel mehrmals, wobei die weitere Erwähnung, dieselbe Art des Ziels, und dieselbe Thematik haben musste, sowie eine Ähnlichkeit in der Wortwahl, bzw. eine Wahl von Synonymen so wurden diese in der Lehrveranstaltungsübersicht gemeinsam eingerahmt.

In der Übersicht wurden nur die Kategoriennamen der identifizierten Methoden angeführt. Bezüglich der Art der Überprüfung wurden wieder die gefundenen Kategorien in die Übersicht vermerkt. Bezüge, welche die Lehrperson herstellte, wurden paraphrasiert in der Übersicht dargestellt. Besonderheiten und dominante Themen, welche beispielsweise im Interview mit Memos gekennzeichnet wurden, wurden abschließend vermerkt. Ein Beispiel für eine Übersicht findet sich im Anhang 2.

Basierend auf diesen Übersichten wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Gesamtkonzipierung der Lehrveranstaltung gesucht, sowie eine Lehrveranstaltung identifiziert, welche als Beispiel für eine zielorientierte Gestaltung angeführt werden soll.

Ergebnisse

Das Ergebniskapitel gliedert sich in vier Teile. Zuerst wird ein Überblick über die identifizierten Kategorien gegeben, bevor dann in größerer Detailliertheit auf die Forschungsfragen eingegangen wird. Die Beantwortung der Forschungsfragen zu Zielen, Methoden und Indikatoren der Zielerreichung wird im zweiten Teil anschließend für jede Zielart getrennt dargestellt. Im dritten Teil wird auf allgemeine Anliegen der Lehrpersonen eingegangen, und diesbezüglich exemplarisch Lehrveranstaltungen präsentiert, welche diese Anliegen in ihrer Gestaltung berücksichtigen. Im letzten Teil der Ergebnisdarstellung wird eine Lehrveranstaltung, welche in ihrer Konzeption als besonders zielorientiert identifiziert wurde, exemplarisch vorgestellt.

Zitate aus Interviews werden mit dem Code für die Lehrperson und der Absatznummer aus dem Interviewtranskript in Klammer angeführt.

10 Überblick zu den identifizierten Kategorien

10.1 Ziele

Insgesamt wurden 43 Lehrveranstaltungen besprochen, allerdings wurde nicht für jede Lehrveranstaltung explizit Ziele besprochen, da manchmal nur Methoden für eine Lehrveranstaltung genannt wurden, oder Lehrveranstaltungen nicht eindeutig voneinander unterschieden wurden. Für vier Lehrveranstaltungen konnten gar keine Ziele identifiziert werden.

Insgesamt wurden 145 Textstellen als Lehrveranstaltungsziele identifiziert. Von den 145 Zielen wurden 91 als explizite Ziele gekennzeichnet (63%), was bedeutet, dass die Lehrperson diese entweder als Ziel bezeichnete, oder diese in der Antwort auf die Frage nach den Zielen anführte. 54 Ziele (37%) wurden als implizite Ziele gekennzeichnet, Aussagen bei denen die Lehrperson eine deutliche Intention, oder Absicht in Bezug zur Lehrveranstaltung formulierte, welche aber zu anderen Fragen getätigt wurden und welche nicht als Ziel bezeichnet wurden. Im Durchschnitt wurden also drei Ziele für eine Lehrveranstaltung identifiziert.

10.1.1 Art des Ziels

In Tabelle 13 sind die Zielarten in Bezug auf die Gesamtzahl aller identifizierten Ziele dargestellt. Am häufigsten wurden kognitive Ziele genannt gefolgt von Umsetzungszielen-Schulpraxis, Reflexionszielen und affektiven Zielen. Am seltensten wurden Umsetzungsziele-Wissenschaft und soziale Ziele genannt. Allerdings ist anzuführen, dass hier Ziele, welche von einer Lehrperson mehrmals an unterschiedlichen Stellen im Text erwähnt wurden auch mehrmals kategorisiert wurden

Es wurde außerdem das Vorkommen einer Art von Ziel pro Lehrveranstaltung analysiert. Von 39 Lehrveranstaltungen, denen Ziele zugeordnet wurden, wurde bei 34 Lehrveranstaltungen mindestens ein kognitives Ziel identifiziert. Für nur sechs Lehrveranstaltungen wurden hingegen Umsetzungsziele Wissenschaft und für nur vier Lehrveranstaltungen soziale Ziele formuliert.

Tabelle 13: Anzahl der Kodierungen und Lehrveranstaltungen nach Zielarten

Art des Ziels	Anzahl der Kodierungen		Anzahl LV mit Ziel
	145	(100%)	39
Kognitives Ziel	62	(43%)	34
Affektives Ziel	18	(12%)	13
Umsetzungsziel Wissenschaft	6	(4%)	6
Umsetzungsziel Schulpraxis	22	(15%)	13
Reflexionsziel	21	(14%)	11
Reflexionsziel- eigene Person	11		6
Reflexionsziel- pädagogische Situation	3		3
Soziales Ziel	6	(4%)	4
Zielart unklar	10	(7%)	8

10.1.2 Präzision des Ziels

Insgesamt wurden 79 (54%) Ziele als präzise kategorisiert und 66 (46%) als nicht präzise. 11 Lehrveranstaltungen von acht Lehrpersonen wurden identifiziert, für welche nur nicht präzise Ziele kategorisiert wurden. Hingegen wurden für acht Lehrveranstaltungen von sechs Lehrenden nur präzise Ziele kategorisiert. Es gab Lehrpersonen, deren genannte Ziele alle als präzise eingestuft wurden, sowie es auch Lehrpersonen gab deren Ziele alle als unpräzise kategorisiert wurden.

In Bezug auf die Lehrveranstaltungen war auffallend, dass vor allem für Vorlesungen die Ziele eher unpräzise formuliert wurden. Von den insgesamt 10 Vorlesungen wurden für drei nur nicht präzise Ziele formuliert, nur bei zwei Veranstaltungen wurden mehr präzise als unpräzise Ziele formuliert.

Die Präzision der Zielformulierung nach Zielart findet sich in Tabelle 14. Auffallend ist, dass die Umsetzungsziele- Schulpraxis als besonders präzise eingestuft wurden. Bei affektiven Zielen, Reflexionszielen und Umsetzungszielen-Wissenschaft wurden hingegen über 50% als unpräzise eingestuft. Alle unklaren Ziele wurden aufgrund der Definition auch als nicht präzise kategorisiert.

Tabelle 14: Zielpräzision nach Zielart

Art des Ziels	Nicht präzises Ziel		Präzises Ziel		Anzahl	
Kognitives Ziel	27	(44%)	35	(56%)	62	(100%)
Affektives Ziel	10	(55%)	8	(45%)	18	(100%)
Umsetzungsziel Wissenschaft	4	(67%)	2	(33%)	6	(100%)
Umsetzungsziel Schulpraxis	3	(14%)	19	(86%)	22	(100%)
Reflexionsziel	11	(52%)	10	(48%)	21	(100%)
Reflexionsziel- eigene Person	7		4		11	
Reflexionsziel- pädagogische Situation	1		2		3	
Soziales Ziel	2	(33%)	4	(67%)	6	(100%)
Zielart unklar	10	(100%)	0		10	(100%)
Gesamt	66	(46%)	79	(54%)	145	(100%)

10.2 Unterrichtsmethoden

Die Analyse der Methoden wurde aufgeteilt nach Aufgaben, welche Studierenden gestellt werden, und Tätigkeiten, welche von der Lehrperson ausgehen.

Die angeführte Zahl des Vorkommens einer Methode pro Lehrveranstaltung muss mit Vorbehalt interpretiert werden, da sie sich auf die expliziten Nennungen und Beschreibungen dieser Methode im Interview bezieht. Es wird vermutet, dass nicht immer alle Methoden genannt wurden, die eingesetzt werden. Allerdings ist anzunehmen, dass Methoden, welche für die Lehrperson wichtig und wesentlich sind, genannt wurden.

10.2.1 Aufgaben an Studierende

Die Aufgaben, welche in der Lehrveranstaltung an Studierende gestellt wurden, wurden gegliedert in *Aufgaben in Bezug zur Schulpraxis*, *das Verfassen einer schriftlichen Arbeit*, *Teamarbeit*, *Aufbereiten und Bearbeiten von Information*, *Übungen* und *Austausch in Gruppen*. Diese verschiedenen Aufgaben sollen nun, basierend auf diesen Gruppen, näher beschrieben werden.

Aufgaben in Bezug zur Schulpraxis:

In 19 Lehrveranstaltungen wurden den Studierenden Aufgaben gestellt, welche einen Bezug zur Schulpraxis hatten. In manchen Lehrveranstaltungen wurde nicht nur eine Aufgabe mit Bezug zur Schulpraxis gestellt, sondern mehrere.

In drei Lehrveranstaltungen mussten die Studierenden Beobachtungsaufgaben in der Schulpraxis durchführen. Die Aufgaben unterschieden sich in der Person, die beobachtet wurde. Während in einer Lehrveranstaltung die Studierenden im Unterricht einer Lehrperson hospitieren und bestimmte Aspekte dokumentieren mussten, so war in einer anderen Lehrveranstaltung die Beobachtung des Unterrichts von Studienkollegen die Aufgabe. Eine weitere Art der Beobachtung, die durchgeführt werden musste, war die Beobachtung eines Schülers oder einer Schülerin bezogen auf bestimmte Aspekte.

In zwei Lehrveranstaltungen mussten Studierende bestimmte Informationen zu einem Thema an einem Schulstandort recherchieren.

In drei Lehrveranstaltungen hatten die Studierenden die Aufgabe ein Forschungsprojekt im Feld durchzuführen. Dabei wurden, für ein selbstgewähltes oder vorgegebenes Themengebiet, Forschungsfragen formuliert, welche mittels Interviews oder Beobachtungen untersucht werden sollten.

In zwei Lehrveranstaltungen führten Studierende Interviews mit schulnahen Personen durch, wo aber im Gegensatz zum Forschungsprojekt es nicht um die Beantwortung einer Forschungsfrage und die systematische Auswertung ging. Anhand dieser Interviews sollte den Studierenden ein Einblick in Sichtweise und Erfahrungen des Interviewpartners gewährt werden.

In drei Lehrveranstaltungen mussten die Studierenden eine spezifische Aufgabenstellung im Unterricht in der Schulpraxis durchführen, indem sie zu einem bestimmten Thema ein Projekt durchführen mussten, beziehungsweise eine Theorie anwenden oder eine Strategie im Unterricht und umsetzen versuchen sollten.

In sieben Lehrveranstaltungen wurde an spezifischen Fällen oder Situationen gearbeitet. In zwei Lehrveranstaltungen wurde die Arbeit am Fall anhand von Unterrichtstranskripten durchgeführt, welche in Bezug auf bestimmte Aspekte, wie die Unterrichtskommunikation, oder Führung und Autorität, analysiert und aufgearbeitet wurden. In anderen Lehrveranstaltungen brachten die Lehrpersonen Fallbeschreibungen ein, wo es außerdem um die Erarbeitung von Handlungsstrategien und das Finden von Lösungsstrategien, zum Beispiel bei Konfliktmediation oder bei der Bewertung einer Aufgabe.

Verfassen einer schriftlichen Arbeit:

In 33 Lehrveranstaltungen mussten Studierende schriftliche Arbeiten verfassen, wobei auch hier wiederum in manchen Lehrveranstaltungen die Studierenden verschiedene Arten von schriftlichen Arbeiten verfassen mussten.

In drei Lehrveranstaltungen verfassten die Studierenden einen Forschungsbericht, in welchem sie die Vorgangsweise und die Ergebnisse ihres Forschungsprojektes darstellten. In 17 Lehrveranstaltungen mussten die Studierenden Theoriearbeiten schreiben, wobei hier eine große Bandbreite von Handouts zu Präsentationen bis zu ausführlicheren Seminararbeiten in diese Kategorie fällt. Ein schriftliches Feedback zu einer Theoriearbeit von Studienkollegen zu verfassen war in einer Lehrveranstaltung eine Anforderung. Eine Stellungnahme zu einem Text abzugeben, wurde in drei Lehrveranstaltungen als Aufgabe genannt. In sechs Lehrveranstaltungen lag der schriftlichen Arbeit ein spezifischer Fall, oder eine spezifische Situation zu Grunde, welche analysiert und interpretiert wurde. In vier Lehrveranstaltungen stellte die Lehrperson die Aufgabe Reflexionen zu schreiben, in denen über Erlebtes nachgedacht werden sollte und die eigene Person, und ihre Sichtweise im Vordergrund stand. In fünf Lehrveranstaltungen mussten die Studierenden Portfolios anlegen, in denen sie verschiedene Arten von Arbeiten sammelten, (zum Beispiel, Theoriearbeiten, Reflexionen, Fallarbeiten). Für zwei Lehrveranstaltungen konnte die Art der Arbeit nicht eindeutig zugeordnet werden, da sie Aspekte der unterschiedlichen Arten von Arbeiten vereinten, die Arbeit aber nicht als Portfolio deutlich gemacht wurde.

Aufbereiten und Bearbeiten von Inhalten:

In 15 Lehrveranstaltungen mussten Studierende Inhalte vorbereiten und im Kurs präsentieren. Dabei sollten Theorien, Modelle und Informationen zu bestimmten Themen

den Kollegen vorgestellt werden, eigene Forschungsergebnisse oder eine Projektdurchführung in der Schulpraxis präsentiert werden. Manche Lehrpersonen betonten in Zusammenhang mit der Methode der Präsentation nicht nur einen Vortrag von Informationen zu verlangen. Die Studierenden waren hier gefordert Informationen durch die Verwendung von unterschiedlichen Methoden, welche überlegt und angewendet werden sollten, anregend zu präsentieren.

In 19 Lehrveranstaltungen wurde den Studierenden die Aufgabe gestellt während der Lehrveranstaltung bestimmte Informationen in Gruppen zu recherchieren, aufzubereiten und vorzustellen.

Teamarbeit:

Für 11 Lehrveranstaltungen berichteten die Lehrpersonen davon, dass Studierende Präsentationen, Aufgaben in der Schulpraxis, oder das Verfassen von schriftlichen Arbeiten gemeinsam in einer Gruppe durchzuführen hatten.

Übungen:

Der Einbau verschiedener Übungen in die Lehrveranstaltung wurde für 10 Lehrveranstaltungen als Methode formuliert. In zwei Lehrveranstaltungen wurde berichtet, dass die Studierenden Rollenspiele durchführen mussten, in drei Lehrveranstaltungen wurde von Selbsterfahrungsübungen berichtet. Die Übung bestimmter Verhaltensweisen, wie zum Beispiel verschiedener Aspekte der Gesprächsführung, wurde in vier Lehrveranstaltungen als Methode genannt. In drei Lehrveranstaltungen wurden spezielle Methoden, wie Aktivierungsübungen Dilemmadiskussionen, und Übungen zum sozialen Lernen, welche die Studierenden in ihrem späteren Berufsleben auch einsetzen können, mit den Studierenden, durchgeführt.

Austausch in der Gruppe:

Für 23 Lehrveranstaltungen wurde der Austausch in der Gruppe als Methode formuliert, wo einerseits Meinungen, Sichtweisen, Modelle und Theorien innerhalb der Gruppe diskutiert werden sollen. Für vier der 23 Lehrveranstaltungen, andererseits wurde der Austausch von Erfahrungen in der Gruppe betont.

Tabelle 15: Aufgaben Studierende

Bezeichnung der Methode	Anzahl der Lehrveranstaltungen
Aufgaben in Bezug zur Schulpraxis	19
Beobachtung	3
Recherche	2
Forschungsprojekt	3
Interviews	2
Unterricht	3
Fallarbeit	7
Verfassen einer schriftlichen Arbeit	33
Forschungsbericht	3
Theoriearbeit	17
Schriftliches Feedback	1
Kommentar	3
Schriftliche Fallarbeit	3
Reflexion	4
Portfolio	5
Art der Arbeit nicht zuordenbar	2
Aufbereiten und Bearbeiten von Information	
Präsentation	15
Selbständiges Erarbeiten eines Themas in der Gruppe	19
Teamarbeit	11
Übungen	10
Rollenspiele	2
Üben eines Verhaltens	4
Unterrichtsmethode	3
Selbsterfahrungsübungen	3
Austausch in der Gruppe	23

10.2.2 Tätigkeiten der Lehrperson

Die Tätigkeiten der Lehrperson wurden in den Gruppen *Bereitstellen von Expertise*, *Herstellen von Unterstützung* und *Austausch mit Studierenden* strukturiert und sollen nun basierend auf dieser Struktur näher vorgestellt werden.

Bereitstellen von Expertise:

Die Lehrpersonen berichteten für 27 Lehrveranstaltungen, dass sie Theorien, Modelle, und wissenschaftliche Ergebnisse präsentieren. Für sieben Lehrveranstaltungen wurde die Präsentation von Methoden, wie Soziale Kompetenztrainings, Methoden zum Umgang mit Heterogenität und Möglichkeiten der Differenzierung, sowie verschiedene Möglichkeiten der Beurteilung berichtet. Zwei Lehrpersonen gaben an Fallbeispiele vorzustellen.

Austausch mit Studierenden:

Für 11 Lehrveranstaltungen berichteten die Lehrenden von einer Betreuung der Studierenden, wo sie die Möglichkeit anboten, Fragen zu stellen, und die Studierenden die Möglichkeit hatten sich für die Planung und Durchführung eines spezifischen Projektes oder einer bestimmten Aufgabe Unterstützung zu holen. Drei Lehrpersonen berichteten davon nach der Absolvierung einer bestimmten Aufgabe, oder nach Abschluss der Lehrveranstaltung mit den Studierenden ein Gespräch zu führen. In elf Lehrveranstaltungen gaben die Lehrenden an, den Studierenden Rückmeldung auf etwas, das sie geleistet haben zu geben. Vier Lehrpersonen gaben an, sich von den Studierenden Rückmeldung zur Lehrveranstaltung einzuholen.

Herstellen von Unterstützung:

Für je zwei Lehrveranstaltungen wurden Exkursionen und die Einladung von Experten als Methode genannt. Für vier Lehrveranstaltungen wurde berichtet eine e-learning Unterstützung eingerichtet zu haben, wobei sich diese in ihrer Differenziertheit unterschied. Wurde in einer Lehrveranstaltung die Möglichkeit gegeben über eine Plattform Fragen zu stellen, so wurden dies in zwei weitere Lehrveranstaltungen weiter ausgebaut zu einer Plattform, wo die Studierenden nicht nur untereinander diskutieren sollten, sondern auch Aufgaben durchzuführen hatten, wie zum Beispiel Texte und Filme zu kommentieren. Für zwei Vorlesungen wurden die Einheiten auf Video aufgezeichnet und online gestellt. Bei einer Vorlesung war außerdem nach jeder Einheit ein Onlinetest zu absolvieren, in dem das Wissen über die präsentierten Inhalte abgeprüft wurde. Das Herstellen von Unterstützungen durch e-learning wurde ausschließlich für Vorlesungen, beziehungsweise dazu gehörigen Übungen genannt. Für 12 Lehrveranstaltungen wurde berichtet verschiedene Medien einzubeziehen, wobei hauptsächlich Filme genannt

wurden, aber auch Radiosendungen zu bestimmten Themen oder Cartoons wurden verwendet.

Tabelle 16: Aktivitäten der Lehrperson

Bezeichnung der Methode	Anzahl der Lehrveranstaltungen
Bereitstellen von Expertise	
Vortrag Theorie	27
Präsentation Methoden	7
Fallbeispiele	2
Austausch mit Studierenden	
Betreuung von Studierenden	11
Abschlussgespräch	3
Feedback an Studierende	11
Einholen von Feedback	4
Herstellen von Unterstützung	
Exkursionen	2
Einbezug von Experten	2
E-learning Unterstützung	3
Einbezug von Medien	12

10.2.3 Bezüge zwischen Zielen und Methoden

Es konnten 18 Bezüge Ziel-Methode identifiziert werden, also Aussagen in denen die Lehrperson den Einsatz einer Methode mit dem Ziel in Verbindung bringt. Diese Bezüge wurden von 13 Lehrpersonen getätigt, und bezogen sich auf 13 unterschiedliche Lehrveranstaltungen.

10.2.4 Gemeinsamkeiten im Lehrveranstaltungstyp

Vier der insgesamt sechs Vorlesungen wurden durch Übungen, oder Konversatorien ergänzt, oder als Vorlesung mit Übung durchgeführt, was eine Erweiterung der didaktischen Möglichkeiten und eingesetzten Methoden, weg von der klassischen Vorlesung mit anschließender Prüfung bedeutete. So wurde durch die Ergänzung der Vorlesung mit Übungen die Möglichkeit des Austausches in der Gruppe geschaffen, sowie verstärkt schriftliche Arbeiten eingefordert. Studierenden mussten in diesen

Lehrveranstaltungen Theoriearbeiten und Reflexionen verfassen, sich in der Gruppe austauschen oder Themen in der Gruppe erarbeiten.

10.2.5 Probleme

In Bezug auf Methoden, welche in der Lehrveranstaltung eingesetzt werden, erwähnten neun Lehrpersonen eine Einschränkung in ihren Möglichkeiten aufgrund von äußeren Rahmenbedingungen. Vor allem die Anzahl der Studierenden, die räumlichen Gegebenheiten und zu wenig zur Verfügung stehende Zeit in den Lehrveranstaltungen wurden als Schwierigkeiten in der Gestaltung der Lehrveranstaltung und der Auswahl geeigneter Methoden erwähnt. Aufgrund der Anzahl der Studierender und der Zunahme der Studierendenzahlen in den letzten Jahren, wurde berichtet in den didaktischen Möglichkeiten eingeschränkt zu sein. Persönliche Arbeit und die Möglichkeit mit der Gruppe in ein Gespräch zu kommen, sei durch die große Anzahl der Studierenden erschwert. Auch die räumliche Situation erlaube nicht immer den Einsatz der gewünschten Methoden, da die Räume zu klein seien für die Durchführung gewisser Methoden und nicht genug Räume zur Verfügung stünden, was dazu führe, dass Lehrveranstaltungen zum Beispiel in Computerräumen abgehalten werden müssen.

10.3 Erkennen und Überprüfen

Die Analyse des Erkennens und Überprüfens der Zielerreichung wurde aufgeteilt auf das Verhalten, das Studierende zeigen und auf Produkte, die sie herstellen. Die Detailliertheit mit der die Lehrpersonen anführten woran sie die Zielerreichung erkennen war sehr unterschiedlich. Während manche Lehrpersonen nur knapp anführten woraus sie Rückschlüsse ziehen also, verbale Aussagen, schriftliche Arbeiten, so nannten andere ganz spezifische Kennzeichen des Verhaltens und der Produkte.

Als Beispiel soll hier eine Aussage angeführt, wo nur dargestellt wird, wie die Zielerreichung überprüft wird, aber nicht weiter an welchen spezifischen Kennzeichen sie erkannt wird.

L3U1: „Ja, das merke ich an ihren Aufgaben, das merke ich an ihren Beiträgen im Forum, das merke ich auch an ihren Fragen.“ [39]

Im Gegensatz dazu wurden in anderen Aussagen ganz spezifische Indikatoren, basierend auf welchen die Lehrperson Rückschlüsse auf die Zielerreichung zieht, angeführt.

L1P4: „Also ich beobachte sie immer ganz intensiv, beim Workshop in [Ort], wo die Studierenden nachher sehr ergriffen sind und sehr oft dann mitteilen, so habe ich das bisher noch nicht gesehen, oder ich kann mir jetzt wirklich gut vorstellen wie es diesen Menschen geht, wenn man nicht anerkannt wird, in seiner menschlichen Würde, in seinen Leistungen, in seiner sprachlichen Ausdrucksfähigkeit weil einem ja niemand verstehen kann, das sozusagen auf einmal meine Sprachkompetenz hier in der anderen Kultur keinen Wert mehr besitzt und so weiter.“ [40]

10.3.1 Verhalten

Zwei Lehrpersonen führten an, die Zielerreichung am vorgezeigten Verhalten der Studierenden in einer bestimmten Situation, zu erkennen. Für vier Aussagen, welche sich auf Präsentationen bezogen, konnte aufgrund der Aussage nicht eindeutig zugeordnet werden, ob sich das Erkennen auf das Verhalten der Studierenden bei der Präsentation, oder das Produkt der Präsentation, oder auf beides bezog.

Die Körpersprache der Studierenden zogen zwei Lehrpersonen als Indikator für die Zielerreichung heran.

Für 15 Lehrveranstaltungen gaben die Lehrpersonen an, basierend auf verbalen Äußerungen, die die Studierenden tätigten, Rückschlüsse auf die Zielerreichung zu ziehen. Hier unterschieden sich die Aussagen stark in Bezug auf die Präzision, mit der die Lehrperson schilderte, woran sie erkennt, dass das Ziel erreicht ist, bzw. eine Entwicklung in Richtung Ziel stattfindet. Gaben, manche Lehrpersonen nur knapp die Art der Beiträge der Studierenden an, wie Fragen, Diskussionsbeiträge, so schilderten andere sehr präzise die Äußerungen, an denen sie die Zielerreichung erkannten.

Es wurde berichtet die Zielerreichung an den Fragen, die Studierende stellen, zu erkennen, an Aussagen in Diskussionen, Erzählungen aus der Praxis, an der Kritik, die Studierende äußerten und an Aussagen, bei denen die Studierenden Erlebtes auf eine Theorie beziehen.

Zwei Lehrpersonen führten an, aus verbalen Rückmeldungen der Studierenden zur Lehrveranstaltung Rückschlüsse über die Zielerreichung zu ziehen und zwei weitere

Lehrpersonen gaben an aus Aussagen, die Studierende in einem Abschlussgespräch zur Lehrveranstaltung tätigen die Zielerreichung zu erkennen.

10.3.2 Produkte

Produkte, welche Lehrpersonen zur Zielerkennung heranziehen wurden unterteilt in die Gruppen *Präsentation*, *Prüfungen* und *schriftliche Arbeiten*.

Präsentation:

Drei Lehrpersonen zogen die Präsentation als Produkt, also den Inhalt und die Gestaltung, zur Zielerkennung heran.

Prüfung:

Für sieben Lehrveranstaltungen nannten die Lehrenden Prüfungen als Mittel zur Zielüberprüfung, sechs Lehrveranstaltungen davon waren Vorlesungen, bzw. Vorlesungen mit Übungen, eine Lehrveranstaltung ein Seminar, wobei den Studierenden die Prüfung optional war.

Für vier dieser Lehrveranstaltungen wurden als Überprüfung Multiple Choice Fragen gestellt, wobei die Entscheidung für Multiple Choice hier von drei LehrveranstaltungsleiterInnen in Verbindung mit hohen Studierendenzahlen gebracht wurde. Bei einer Lehrveranstaltung wurde das Wissen nach jeder Einheit durch einen Online Test überprüft. Allerdings gab es keine Lehrveranstaltung, in der ausschließlich Multiple Choice Fragen zur Zielüberprüfung eingesetzt wurde, dies wurde immer ergänzt durch die Beantwortung offener Fragen, oder das Verfassen von schriftlichen Arbeiten. Insgesamt wurden in fünf Lehrveranstaltungen die Beantwortung von offenen Fragen als Indikator für die Zielerreichung herangezogene. In einer Lehrveranstaltung mussten die Studierenden Theorien auch anhand von Fallbeispielen erklären.

Schriftliche Arbeiten:

Für 23 Lehrveranstaltungen berichteten die Lehrenden aus einer schriftlichen Arbeit Rückschlüsse auf die Zielerreichung zu ziehen. Auch hier unterschied sich wieder die Detailliertheit mit der die Lehrpersonen ausführten woran sie die Erreichung des Ziels festmachten, oder ob sie nur die schriftliche Arbeit als Indikator angaben.

Tabelle 17: Verhalten und Produkte

Indikatoren	Anzahl der Lehrveranstaltungen
Verhalten	
Vorzeigen	2
Verbale Äußerungen	15
Körpersprache	2
Produkt	
Prüfung	7
Schriftliche Arbeit	23
Präsentation	2
Keine Unterscheidung in Verhalten oder Produkt möglich	4

10.3.3 Probleme des Überprüfen und Erkennen

Von acht Lehrpersonen wurden in 12 Aussagen Schwierigkeiten in Bezug auf die Überprüfung und das Erkennen der Zielerreichung genannt. Schwierigkeiten in der Erkennung und Überprüfung von spezifischen Zielen werden später angeführt. Schwierigkeiten, welche sich nicht auf spezifische Ziele beziehen, sondern eher methodischer Art sind, sollen hier kurz vorgestellt werden.

Das Heranziehen von verbalen Äußerungen zur Zielüberprüfung wurde von einer Lehrperson kritisch betrachtet, da Studierende sich in Seminaren unterschiedlich stark beteiligen, und man über jene Studierenden, die sich nicht beteiligen, keine Information hat.

LIU3: „Aber die schwierigere Frage ist ja eigentlich die, selbst wenn ich es auf meine eigenen Seminare beziehe, wenn Sie die Frage stellen: "Wird es vermittelt?" Bei der Hälfte der Leute habe ich gar nicht so viel Rückmeldung im Seminar, dass ich es wirklich sehr genau feststellen könnte. Weil, es gibt immer wieder viele, die sitzen halt drinnen und sagen nicht viel. Und ich kann nicht immer sagen: "Jetzt müssen die was sagen, die noch nichts gesagt haben.", weil das ist ja zwanghaft dann. Und oft sind das ja auch sehr kluge Leute, die halt nicht so viel reden wollen. Ich würde mir für die Hälfte der Studierenden oder für ein Drittel würde ich mir das zu bestätigen trauen, dass die das sehr gut sich aneignen, weil das sind die, die halt dann sehr engagiert einsteigen und wo ich mir denke: "Pfau, die haben das aber wirklich jetzt super kapiert!", ja. Die haben Beobachtungen, wo ich mir

denke, das ist einfach toll, dass der das jetzt gesagt, aber das sind halt nicht so viele.“
[232]

Ein weiteres Problem wurde dargestellt, welches die Zielüberprüfung bei sehr selbstständiger Arbeit von Studierenden betrifft.

L4U3: „Dadurch, dass sie viel in Kleingruppen arbeiten, krieg ich auch öfter gar nicht mit, was da besprochen wird.“ [143]

Eine Lehrperson hatte für die Überprüfung von Zielen, welche durch autonomes und selbstständiges Arbeiten realisiert werden sollen, als Lösungsansatz Auskünfte von Studierenden, in denen sie sich selber beurteilen.

L3P2: „Also in diesem Seminar war ja der Selbstbestimmungsgrad sehr hoch, und wie ich es vorher schon gesagt habe sind, für mich auch Lernsettings wo in hohem Grad auch autonom gearbeitet wird, welche die von einer dritten oder zweiten Person, von einer Person von außen sehr schwer evaluierbar sind, und in solchen Settings, ist mir die Selbstbeurteilung immer sehr wichtig.“ [49]

10.3.4 Bezüge Überprüfung Ziel

Es wurden zehn Bezüge zwischen der Wahl der Überprüfung und dem Ziel hergestellt. Diese wurden von neun Lehrpersonen für zehn Lehrveranstaltungen formuliert.

10.3.5 Probleme

In Bezug auf die Wahl der Überprüfung und der Indikatoren für die Zielerreichung wurden wieder äußere Rahmenbedingungen als Probleme genannt. Vor allem beim Einsatz von schriftlichen Arbeiten wurde der hohe Zeitaufwand für das Lesen der Arbeiten als Problem genannt. An den Pädagogischen Hochschulen wurde angeführt keine Unterstützung von Assistenten oder Tutoren zu haben.

Eine Lehrperson, welche in einer Vorlesung mit über 300 Studierenden keine Prüfung, sondern eine schriftliche Arbeit als Indikator für die Zielerreichung heranzieht, favorisiert diese Form der Überprüfung trotz des hohen Arbeitsaufwandes gegenüber Multiple Choice Prüfungen.

L6P2: „Ja. Und wir haben ja keine Assistenten, oder sonst irgendwen, wir machen das wirklich alles selber. In der Vorlesung habe ich ja 300. 300, 350 kommt darauf an, was für ein Jahrgang. Und ich bringe es nicht zusammen, ich habe mich beschwert bei meiner vorgesetzte Stelle, wie stellt ihr euch das vor? Haben sie gesagt na dann machst du Multiple Choice. Sage ich, das mache ich sicher nicht, weil dann will ich das einfach nicht mehr, dann unterrichte ich das nicht. (...) Aber ich denke mir, also ich habe das Gefühl, dass ihnen das viel bringt und das ist mir wichtiger als (...)

I: Zum Glück gibt es so Leute, die das so sehen.

L6P2: Und irgendwie freue ich mich, wenn ich sehe, ja das können Sie jetzt, das haben Sie verstanden, dann ist das ja für mich auch schöner als einen Multiple Choice Test mit einer Folie auszuwerten (lachen).“ [195-197]

11 Beantwortung der Forschungsfragen nach Zielart

Da sich Methoden und Indikatoren spezifisch nach Ziel unterscheiden, sollen die Forschungsfragen nun für jedes Ziel zusammenhängend beantwortet werden. Die Ziele werden paraphrasiert wiedergegeben, Methoden und Bezüge, die für diese Zielart genannt wurden, werden angeführt. Auf Zitate aus den Interviews wird hier verzichtet, da einige Ziele einerseits schon als Ankerbeispiele dargestellt wurden und die wörtlichen Aussagen hinsichtlich der Wahl der Methoden wenig zusätzliche Information liefern. Hinsichtlich der Indikatoren der Zielerreichung und Problemen des Erkennen und Überprüfens werden einige Zitate exemplarisch präsentiert, in welchen Bezüge der Wahl der Überprüfung zum Ziel, interessante Ansätze, oder Problematiken formuliert werden. Außerdem werden Aussagen, in welchen detailliert die Erkennung des Ziels beschreiben wird, dargestellt.

11.1 Kognitive Ziele

Welche kognitiven Ziele haben Lehrende?

Es wurden 62 kognitive Ziele für 34 Lehrveranstaltungen formuliert. Bis auf eine Lehrperson, formulierte jede mindestens ein Ziel, welches als kognitiv kategorisiert wurde.

Als kognitive Ziele wurden einerseits die Kenntnis von verschiedenen Modellen und Theorien, sowie Faktenwissen genannt. Als Ziele wurden außerdem die Kenntnis verschiedener Methoden und das Wissen über Beschaffung von Unterstützung und

Unterstützungsmaterialien genannt. Nicht nur die Vermittlung von theoretischem Wissen wurde als Ziel formuliert, sondern die Lehrpersonen legten auch Wert auf das Verstehen und Anwenden von Modellen und Theorien. Als weiteres Ziel wurde genannt, dass durch das Anwenden verschiedener Theorien und Modelle, Studierende in die Lage versetzt werden sollten basierend auf unterschiedlichen Denkweisen Situationen zu analysieren und reflektieren.

Welche Methoden setzen Lehrpersonen ein um kognitive Ziele zu erreichen?

Es wurden fünf Bezüge von Methoden zu kognitiven Zielen hergestellt. Der Einbezug von Experten, die Durchführung von Forschungsprojekten und das selbständige Erarbeiten von Information in der Gruppe und der Austausch in der Gruppe zu verschiedenen Texten wurden als Methoden genannt, welche die Lehrpersonen einsetzten um den Studierenden Wissen zu unterschiedlichen Bereichen zu vermitteln. Für das Anwenden dieses Wissens, wo basierend auf bestimmten Denkweisen und Modellen bestimmte Situationen analysiert werden sollten, wurden die Arbeit an einem Fall, sowie das selbständige Erarbeiten in Gruppen und der Austausch in der Gruppe mit diesem Ziel in Verbindung gebracht.

Weitere Methoden, die bei Lehrveranstaltungen mit kognitiven Zielen vermehrt genannt wurden waren der Vortrag, Präsentationen von Studierenden, sowie das Verfassen von theoretischen Arbeiten.

Anhand welcher Indikatoren erkennen Lehrpersonen das Erreichen kognitiver Ziele?

Für kognitive Ziele wurden von neun Lehrpersonen verbale Äußerungen von Studierenden als ein wesentlicher Indikator für die Zielerreichung genannt.

L4P4: „Zum Beispiel an Rückfragen, es sind sehr viele Studierende dabei, die schon einschlägige Erfahrung damit haben, was das Ganze, vor allem die Diskussion sehr erleichtert, das sind nämlich die, die dann meistens die guten Fragen stellen können. Auch auf Sachen, die ich vielleicht nicht klar genug ausgedrückt habe, oder einfach auch vergessen habe zu erwähnen, oder einfach noch nicht Zeit war, also das ist für mich eines von den wichtigsten Sachen, dass wir im Gespräch hier darüber kommen. Dann, wenn Studierende selber von Erfahrungen, die sie gemacht haben, zu erzählen beginnen, die

dann etwas bestätigen, oder mit einer Frage enden, wie das dann einzuordnen ist, in das was ich vorher gesagt habe, dann habe ich den Eindruck, dass hier ein bisschen etwas von dem was hier gesagt worden ist, verstanden worden ist und auch sich gedanklich damit beschäftigt worden ist.“ [30]

Auch aus schriftlichen Arbeiten wurden, von 12 Lehrpersonen Rückschlüsse auf die Zielerreichung gezogen, zum Beispiel, aus Theoriearbeiten.

L1U1: Das was es halt in meinem Seminar gibt, ist eine Seminararbeit, für die sie dann die Note bekommen, weil ich ja die Mitarbeit in diesem Sinn, dazu ist die Gruppe zu groß, ich kenne sie zu wenig. Und es ist zu schwierig, finde ich, hier eine gerechte Beurteilung zu machen. Und das heißt sie vertiefen sich in einen Bereich ihrer Wahl, und ja und das ist das wo ich sehe, wie sehr vertieft sich jemand. [33]

Außerdem werden Rückschlüsse auf den Lerngewinn aus schriftlichen Reflexionen zur Lehrveranstaltung gezogen.

L5U3: Und da habe ich schon den Eindruck, dass sie beschreiben können in den Reflexionen: "Ich habe einen Blick bekommen für dieses Konstrukt", also diese (...) [64]

Das Ziel des Anwendens von Theorien und der Vermittlung bestimmter Denkweisen wurde durch offene Fragen bei Prüfungen überprüft. Eine Lehrperson schilderte das Erkennen der Zielerreichung anhand von offenen Fragen, führte aber auch an, dass die Prüfung nicht die beste Methode für dieses Ziel ist.

L1U3: Bei der Vorlesungsprüfung bin ich immer wieder erstaunt, wie sehr ich mir doch einbilde es gut zu erkennen an den Prüfungsbögen (...). Weil ich schon den Eindruck habe, dass wenn jemand in freier Sprache, also nicht durch Ankreuzen von ja, nein, ich weiß nicht, sondern in selbstgewählten Formulierungen versucht Fragen argumentativ zu beantworten, also nicht einfach Stichworte hinzuschreiben sondern zu begründen, dass man dann sehr schnell sieht, ob jemand die Grundidee mitgekriegt hat (...). Obwohl natürlich, das ist einfach die Möglichkeit, die sich bietet bei einer schriftlichen Prüfung, ich hab sonst nichts zu Verfügung. Natürlich gäbe es bessere Methoden um das festzustellen, aber Prüfung ist eben Prüfung. [46]

Die Wichtigkeit von offenen Fragen für die Zielüberprüfung wurde auch dadurch deutlich, dass die Lehrpersonen hier dreimal einen Bezug zwischen den offenen Fragen bzw. der Ausarbeitung eines Fallbeispiels und ihren Zielen herstellten, welche nicht nur Faktenwissen, sondern das Verstehen und Anwenden von Theorie und Modellen umfassten. Für die Lehrpersonen waren also für die Überprüfung des Verständnisses und der Auseinandersetzung mit einem Thema, offene Fragen wesentlich.

L2U1: Und bei der Prüfung geht es mir auch eigentlich um beides, da geht es mir einerseits um diese Theorie, und andererseits geht es mir auch darum haben sie verstanden, weil ich kann die Theorie von der innerpsychischen Abwehr, die kann ich auswendig lernen, aber das heißt nicht, dass ich es kapiert habe. Und insofern arbeite ich auch da viel mit Fallbeispielen, es ist durchaus auch bei der Prüfung gefordert, dass sie in eigenen Fallbeispielen versuchen die Theorie anzuwenden. [38]

Eine Lehrperson schränkte die Möglichkeit der Zielüberprüfung durch Prüfungen dahingehend ein, dass zwar Wissen überprüft werden kann, aber nicht das Verständnis für die Wichtigkeit eines Themas und verwies auf die Bedeutung von Gesprächen mit den Studierenden.

L4P4: Richtig, da müssen sie bei der Prüfung, da werden sie zum Beispiel in diesem Bereich gefragt, na, und was nehmen wir uns jetzt als Praxisrelevantes für die Arbeit mit diesen Kindern mit. Und das möchte ich dann, ist eigentlich Sachen wiederholen, Wissen wiederholen. Mit dem bin ich an und für sich bei der Prüfung selber zufrieden, bin mir aber dessen bewusst, dass das noch lange keine Überprüfung ist davon ob auch wirklich verstanden worden ist, wie wichtig das ist. Also, das glaube ich, kann nur im Gespräch während der Lehrveranstaltung ein bisschen rüberkommen und ich hoffe, dass mir das immer wieder gelingt. [35]

11.2 Affektive Ziele

Welche affektiven Ziele haben Lehrpersonen?

Insgesamt wurden 18 Aussagen, für 13 Lehrveranstaltungen von 11 Lehrpersonen, als affektive Ziele kategorisiert.

Hinsichtlich affektiver Ziele, welche Lehrpersonen für ihren Unterricht formulierten, konnten drei Schwerpunkte identifiziert werden. Als erster Schwerpunkt wurde das

Thema Heterogenität identifiziert. Die Lehrenden formulierten in diesem Bereich Ziele, bei denen es um die Vermittlung einer positiven Einstellung zu Heterogenität und um ihre Wertschätzung geht. Außerdem wurden das Einfühlen und Verständnis haben für Heterogenitätsaspekte als Ziel formuliert, sowie die Schaffung einer Bereitschaft auf Heterogenität im Unterricht einzugehen und integrativ zu arbeiten.

Als weiterer Schwerpunkt konnte die Entwicklung einer Bereitschaft zur Reflexion festgestellt werden. Es sollte die Bereitschaft entwickelt werden Unterricht kritisch zu analysieren, sowie die Bereitschaft im späteren Berufsleben das eigene Handeln und Erleben zu reflektieren.

Als dritten affektiven Schwerpunkt formulierten Lehrpersonen Ziele, in denen es um eine Einstellung zu verschiedenen Tätigkeiten des Lehrberufs und deren Bedeutung für die schulische Arbeit ging. So wollten Lehrpersonen den Studierenden vermitteln die Stärken von Kindern in den Vordergrund zu stellen und nicht ihre Schwächen, oder dass Leistungsbeurteilung nicht der Schwerpunkt von Schule sein soll.

Welche Methoden setzen Lehrpersonen ein um affektive Ziele zu erreichen?

Hinsichtlich des Einsatzes von Methoden wurden für zwei Lehrveranstaltungen Bezüge zu affektiven Zielen identifiziert. Eine Lehrperson führte den Einsatz von Filmen an, um Verständnis und Empathie zu erzeugen, eine weitere Lehrperson wendet Dilemmadiskussionen als Methode an, um eine Weiterentwicklung von Werthaltungen zu erreichen.

Weitere Methoden, welche von den Lehrpersonen zwar nicht direkt in Bezug zu affektiven Zielen gesetzt wurden, welche bei diesen aber verstärkt eingesetzt wurden, konnten basierend auf den Fallübersichten sowie der Tabelle zu Vorkommen von Methoden nach Lehrveranstaltung, identifiziert werden. Der Austausch in der Gruppe, die Diskussion und Reflexion mit anderen wurde für 8 der 13 Lehrveranstaltungen mit affektiven Zielen genannt. Die zwei Lehrveranstaltungen in denen Rollenspiele eingesetzt wurden, wiesen affektive Ziele auf. In zwei Lehrveranstaltungen mussten die Studierenden schriftliche Reflexionen verfassen, in zwei weiteren Portfolios, welche auch Reflexionen beinhalteten.

Anhand welcher Indikatoren erkennen Lehrpersonen das Erreichen von affektiven Zielen?

Für die Zielüberprüfung von affektiven Zielen wurden von vier Lehrpersonen verbale Äußerungen von Studierenden als wesentlich genannt, wie in den zwei Textbeispielen exemplarisch dargestellt werden soll.

L1P2: „Also ich beobachte sie immer ganz intensiv, beim Workshop in [Ort], wo die Studierenden nachher sehr ergriffen sind und sehr oft dann mitteilen: „So habe ich das bisher noch nicht gesehen, oder ich kann mir jetzt wirklich gut vorstellen wie es diesen Menschen geht, wenn man nicht anerkannt wird, in seiner menschlichen Würde, in seinen Leistungen, in seiner sprachlichen Ausdrucksfähigkeit weil einen ja niemand verstehen kann, dass sozusagen auf einmal meine Sprachkompetenz hier in der anderen Kultur keinen Wert mehr besitzt und so weiter.“ [4]

L2P2: „Also ich merke in der Diskussion dann immer, jetzt haben wir den Konflikt bei Rogers, wo wir sehr viel mit Rogers arbeiten, und mit diesen drei Kongruenz, Empathie und unbedingter Wertschätzung. Und erst wenn sie versuchen, wenn sie so weit kommen, dass wir in der Diskussion, jetzt versetzen sie sich mal in den Schüler hinein, wie würde es dem gehen. Also, dass sie selber das Gefühl haben, dann merke ich, ja stimmt, wenn mich der jetzt bestraft, oder so, was löst das für Gefühle in ihm aus, Ärger, Frust, Beziehung wird gestört. Das ist für ein weiteres Lernen ineffektiv. Also das ist so schon in der Diskussion, manchmal auch in der Dilemmadiskussion, wir machen viele Dilemmadiskussionen selber, wo man dann schon, wo ich merke aha, da ist jetzt ein Umdenken passiert, da läuft etwas ab. Wenn ich das verfolgen kann, freut es mich. Das ist mir zwar noch zu wenig, aber ich merke, aha da passiert ein Umdenken.“ [27]

Als weiterer Indikator für die Zielerreichung bei affektiven Zielen wurden von zwei Lehrenden schriftliche Reflexionen und von einer Lehrperson Portfolios genannt.

L3P2: „Und dann eine allgemeine, ich würde nicht sagen Analyse, aber Einschätzung wie man denn so, wie man auf Heterogenität gestoßen ist, wo man sie gesehen hat in der Praxisschule, was einem aufgefallen ist und auch ein wenig die Einstellung. Ich möchte ja sehen, ob die sich durch das Seminar schon positiv entwickelt haben. Wenn dann einer hinschreibt, ich will da nicht unterrichten, dann kann man eh nur sagen, bitte dann wechseln Sie, dann ciao.“ [62]

Eine Lehrperson bemerkte, dass Einstellungen aus schriftlichen Arbeiten nicht immer erkennbar sind und führte aus diesem Grund mit den Studierenden am Ende der Lehrveranstaltung ein Gespräch. Das Problem des Überprüfens eines Zieles wurde hier als Ausgangspunkt für eine Entscheidung für eine Art der Überprüfung genommen.

L8P2: „Ja, das ist eine ganz schwierige Frage, und zwar unter anderem deswegen, weil natürlich gerade die Ebene der Bewusstseinsbildung und der Auseinandersetzung damit nicht unmittelbar überprüfbar ist. Das ist der Grund, warum es solche Präsentationsgespräche gibt, weil also hier versucht wird, über das Wissen, das ja in der Arbeit niedergelegt ist, hinaus, im Gespräch darüber solche Dinge anzusprechen und das zu verknüpfen mit dem, durchaus, mit dem Berufsverständnis, mit den allgemeinen pädagogischen Zielen von Schule überhaupt, und das irgendwie einzubauen. Aber Tatsache ist natürlich schon aufgrund der Beurteilungsmodalitäten, dass Haltungen nicht beurteilbar sind, daher das etwas ist, wo ich sage, ich kann Ansätze erkennen, aber im Endeffekt sehe ich das eher als - ich lege hier einen Grundstein, von dem ich hoffe, dass er sich weiterentwickelt.“ [125]

11.3 Reflexionsziele

Insgesamt wurden 21 Reflexionsziele identifiziert, welche sich auf 11 Lehrveranstaltungen bezogen und von 9 verschiedenen Lehrpersonen formuliert wurden. Basierend auf dem Material wurden allgemeine Reflexionsziele, sowie zwei Subkategorien unterschieden: Ziele bei denen das Nachdenken über die eigene Person im Vordergrund steht sowie Ziele, bei denen das Nachdenken über pädagogische Situationen im Vordergrund steht.

Welche Reflexionsziele haben Lehrende?

Als allgemeine Reflexionsziele wurden Ziele genannt, bei welchen die Studierenden über das Rollen- und Berufsbild des Lehrberufs nachdenken sollten.

Für Aussagen, welche der Subkategorie Reflexionsziel- eigene Person zugeordnet wurden, konnten wieder zwei unterschiedliche Schwerpunkte identifiziert werden, einerseits das Nachdenken über die eigene Person in der jetzigen Situation und in der Zukunft, andererseits über das Nachdenken über die Vergangenheit. Als einen Schwerpunkt formulierten Lehrpersonen Ziele, in denen es darum ging, dass Studierende über eigene Stärken und Schwächen nachdenken, den eigenen Umgang mit

Herausforderungen, über eigene Ressourcen und eigene Werte, sowie zukunftsgerichtet über eigenen Visionen nachzudenken. Der zweite Schwerpunkt, der identifiziert werden konnte, waren Ziele, bei denen das Nachdenken über die eigene Vergangenheit im Vordergrund stand. Hier sollte über die eigene Schulerfahrung nachgedacht werden, sowie die Entscheidung für den Lehrberuf reflektiert werden.

Als weitere Unterkategorie des Reflexionsziels wurde das Nachdenken über pädagogische Situationen definiert. Hier wurde als Ziele genannt, dass Studierenden über bestimmte Aspekte pädagogischer Situationen nachdenken sollten zum Beispiel die Tragweite der Notengebung, oder gewisse Aspekte der Unterrichtskommunikation.

Welche Methoden setzen Lehrpersonen ein um Reflexionsziele zu erreichen?

Beobachtungsaufgaben in der Schulpraxis, der Einsatz von Cartoons und Selbsterfahrungsübungen sowie die Arbeit an einem Fall wurden als Methoden genannt, welche Lehrende explizit anführten um Reflexionsziele zu erreichen. Reflexion sollte einerseits durch das Beobachten von Unterricht von schon im Beruf stehenden LehrerInnen angeregt werden und der Bearbeitung von Aufgaben dazu. Andererseits sollte das Feedback von Kollegen welche den eigenen Unterricht beobachteten, als Anlass genommen werden, über eigene Stärken und Schwächen nachzudenken, genauso wie das Bearbeiten von Fallbeispielen. Durch humorvolle Darstellungen verschiedener Thematiken und Problematiken der Lehrtätigkeit in Cartoonform und den Einsatz von bestimmten Übungen sollten die Studierenden zur Reflexion angeregt werden.

In zwei der drei Lehrveranstaltungen, für welche die Reflexion einer pädagogischen Situation als Ziel genannt wurde, wurde basierend auf Transkripten von Unterricht an einem Fall gearbeitet. In der dritten Lehrveranstaltung mussten die Studierenden mit verschiedenen schulnahen Personen zu diesem Thema ein Interview führen. Für eine Lehrveranstaltung mussten die Studierenden in einer Fallarbeit die Situation auch schriftlich analysieren und interpretieren. Als weitere Methoden wurden das Verfassen von schriftlichen Reflexionen sowie die Gestaltung von Portfolios genannt.

Anhand welcher Indikatoren erkennen Lehrpersonen das Erreichen von Reflexionszielen?

Für *Reflexionsziele - pädagogischen Situation* wurde für zwei der drei Lehrveranstaltungen, für welche diese formulierten wurden, die Zielerreichung basierend

auf einer schriftlichen Arbeit und auf verbalen Beiträgen zu den behandelten Fällen, überprüft und erkannt.

Als Indikatoren für das Erreichen von *Reflexionszielen -eigene Person* wurden für drei Lehrveranstaltungen Portfolios und für eine Lehrveranstaltung schriftliche Reflexionen herangezogen.

L5P2: „Ja, die Portfolios sind eben für diese Arbeit, die sehr handlungsorientiert und selbsterfahrungsorientiert sind meiner Meinung nach die beste Form. Obwohl es ein bisschen mühsam ist sie anzuschauen. Aber ganz ehrlich gesagt, es ist für mich auch schön, ich liebe Menschen, und ich bin Psychologin, und wenn ich die Menschen dahinter spüren kann, wie sie auch an sich arbeiten, ist für mich das Schönste. Und das kann man natürlich an einem Portfolio sehr gut sehen, an den Selbstreflexionen.“ [144]

L4U1: Das heißt dadurch, dass sie ja in einer Abschlussarbeit, einerseits die Arbeitsaufträge, das sind mindestens zwei, maximal vier, im Semester, die mehrere Seiten umfassen, die aber in so eine Art, die Portfolio artig in die Arbeit einfließen. Ich kopiere mir die ersten Arbeitsaufträge nicht, aber es bleibt doch bei manchen etwas hängen, sie müssen es dann für die Schlussarbeit überarbeiten und hier ist eine, oder auch expressis angeführt, eine anderer Standpunkt, Stellungnahme wird hier deutlich. Also es ist auf jeden Fall einmal die Abschlussarbeit. [80]

Allerdings betonte eine Lehrperson auch Schwierigkeiten in Bezug auf die Überprüfung von Reflexionszielen im Rahmen von universitären Lehrveranstaltungen und führte Probleme hinsichtlich der Verwendung von schriftlichen Reflexionen als Indikator für die Erreichung von Reflexionszielen an.

L5U3: „Aber das Seminar an sich soll ja auch durch diese biographischen Übungen irgendwie eine Reflexion anregen, und da weiß ich nicht, ob sich das so gut erkennen lässt, weil ich finde das schwierig, in so einem Unikontext eben das dann auch also irgendwie zu überprüfen. Die müssen zwar einen Reflexionsbericht schreiben, aber da kann ich aber nicht verlangen, dass das zu persönlich wird, oder wenn manche Studierende das einfach nicht auf so einer persönlichen Ebene machen, dann kann ich denen, glaube ich, da auch keinen Vorwurf daraus machen. Das heißt, das kann ich gar nicht so wirklich überprüfen, würde ich sagen.“ [124]

11.4 Umsetzungsziele

Es wurden zwei Arten von Umsetzungszielen unterschieden, *Umsetzungsziele – wissenschaftliche Aufgabe*, welche von der Fähigkeit wissenschaftlich zu arbeiten handeln, und *Umsetzungsziele- Schulpraxis*, welche sich auf das Bewältigen von Aufgaben und Problemen in schulischen Situationen beziehen.

11.4.1 Umsetzungsziele - wissenschaftliche Aufgabe

Es wurden sechs *Umsetzungsziele - wissenschaftliche Aufgabe* für sechs Lehrveranstaltungen von sechs Lehrpersonen identifiziert.

Welche Umsetzungsziele - wissenschaftliche Aufgabe haben Lehrende?

In der Kategorie *Umsetzungsziel- wissenschaftliche Aufgabe* fanden sich drei Lehrveranstaltungen für welche als Ziel die Fähigkeit wissenschaftliche Forschung (im Feld) durchzuführen, formuliert wurde. Für drei Lehrveranstaltungen stand die Fähigkeit wissenschaftliche Texte zu verfassen im Vordergrund. Als Ziele wurden das Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten, nach bestimmten Kriterien, wie einer korrekten Zitierweise sowie die Fähigkeit subjektive Positionen zu beziehen und diese mit überprüfbaren Begründungen unterlegen zu können genannt.

Auffallend war, dass das Ziel der Fähigkeit zum wissenschaftlichen Forschen unpräzise formuliert wurde. Es wurde nicht angegeben was die Studierenden hier genau lernen sollten.

Welche Methoden setzen Lehrpersonen ein um Umsetzungsziele-wissenschaftliche Aufgabe zu erreichen?

In Lehrveranstaltungen, in denen die wissenschaftliche Erforschung eines Themas im Vordergrund stand, mussten die Studierenden eine bestimmte Thematik in der Praxis qualitativ erforschen und anschließend einen Forschungsbericht verfassen. Für zwei Lehrveranstaltungen gaben die Lehrenden an, die Studierenden bei ihrem Forschungsprojekt auch durch Betreuung zu unterstützen.

In den Lehrveranstaltungen, in denen das Verfassen von schriftlichen Arbeiten im Vordergrund stand, mussten die Studierenden Theoriearbeiten verfassen.

Anhand welcher Indikatoren erkennen Lehrpersonen das Erreichen von Umsetzungszielen- wissenschaftliche Aufgabe?

Für das Überprüfen der Zielerreichung wurden für alle Lehrveranstaltungen die schriftlichen Endprodukte genannt, sowie für zwei Lehrveranstaltungen die Präsentation der Forschungsergebnisse.

11.4.2 Umsetzungsziele - Schulpraxis

Als *Umsetzungsziel - Schulpraxis* wurden 22 Aussagen identifiziert, welche für 13 Lehrveranstaltungen von 11 Lehrpersonen formuliert wurden.

Welche Umsetzungsziele - Schulpraxis haben Lehrende?

Es konnten wieder mehrere Schwerpunkte identifiziert werden. Als erster Schwerpunkt wurden viele Ziele formuliert, die den Umgang mit Heterogenität betreffen. Studierende sollten lernen, mit Heterogenität in der Klasse umzugehen, diesbezüglich verschiedene Projekte durchzuführen und Methoden einzusetzen. Außerdem wurden Ziele genannt, die die Beobachtung von Kindern und das Feststellen ihrer Ausgangslage behandeln.

Als weiterer Schwerpunkt in dieser Kategorie konnte der Umgang mit Konflikten, sowie die Förderung der sozialen Kompetenz und der moralischen Entwicklung genannt werden. Als Ziele wurden genannt, dass Studierende lernen sollten Konflikte präventiv vorzubeugen, einen Sicherheitsrahmen in der Klasse zu schaffen und bei Problemen im Unterricht Ich Botschaften zu formulieren. Als weiteres Ziel wurde das Lösen von Konflikten genannt. In Bezug auf die Förderung der sozialen Kompetenz wurden die Förderung und Anleitung der SchülerInnen zu einem positiven, respektvollen und toleranten Umgangs miteinander als Ziele genannt. Es wurde auch die Fähigkeit, eine spezifische Methode, wie die Dilemmadiskussion im Unterricht einzusetzen zu können, als Ziel formuliert.

Der dritte Schwerpunkt bezog sich auf die Vorbereitung und Gestaltung von Unterricht. Hier fanden sich Ziele, die die Fähigkeit Unterricht zu planen und Inhalte ansprechend zu präsentieren, umfassten.

Welche Methoden setzen Lehrpersonen ein um Umsetzungsziele–Schulpraxis zu erreichen?

Umsetzungsziele, die die Schulpraxis betreffen, wurden von den Lehrpersonen dreimal in Verbindung mit spezifischen Methoden gebracht. So sollte das Erleben der Unterrichtsmethode in der Lehrveranstaltung, sie in die Lage versetzen die Unterrichtsmethode später selber durchzuführen. Die Fähigkeit Inhalte ansprechend und interessant zu präsentieren sollte durch Gestaltung von Präsentationen in der Lehrveranstaltung trainiert werden.

Basierend auf den Fallübersichten und der Tabelle zum Vorkommen von Methoden nach Lehrveranstaltung wurden wieder Gemeinsamkeiten in den Methoden von Lehrveranstaltungen mit Umsetzungszielen Schulpraxis identifiziert. Die Lehrpersonen präsentierten hier verschiedene Methoden, welche die Studierenden in ihrem späteren Berufsleben einsetzen konnten. In zwei Lehrveranstaltungen, für welche das Feststellen der Ausgangslage und Förderung von SchülerInnen als Ziele genannt wurden, mussten die Studierenden Kinder im Unterricht beobachten und basierend darauf eine Fallarbeit schreiben. Studierende mussten in zwei Lehrveranstaltungen in ihrem eigenen Unterricht versuchen bestimmte Aspekte umzusetzen und Projekte durchzuführen, sowie bestimmte Strategien anzuwenden, wobei sie in einer Lehrveranstaltung bei der Planung dieser Aufgabe von der Lehrperson auch betreut und beraten wurden. In Lehrveranstaltungen, für welche ein Umsetzungsziel-Schulpraxis identifiziert wurde, wurden auch verstärkt Übungen eingesetzt, so wurde für vier Lehrveranstaltungen angegeben ein Verhalten zu üben, und in einer Lehrveranstaltung der Einsatz jener Unterrichtsmethode, welche die Studierenden erlernen sollten, genannt.

Anhand welcher Indikatoren erkennen Lehrpersonen das Erreichen von Umsetzungszielen - Schulpraxis?

Eine Lehrperson hatte, aufgrund der Tätigkeit als Praxisbetreuer, die Möglichkeit eine kleine Anzahl an Studierenden im Unterricht in der Schulpraxis zu beobachten und so zu erkennen, ob das Umsetzungsziel erreicht wurde. Das Verhalten von Studierenden beim Präsentieren von Inhalten wurde von einer anderen Lehrperson als Indikator der Zielerreichung herangezogen.

Zum Erkennen der Zielerreichung für Umsetzungsziele wurden von drei Lehrpersonen verbale Äußerungen von Studierenden genannt, in welchen sie aus ihrer Praxis berichten.

L2P4: „Also definitiv, dann wenn wir um Unterricht über diese Dinge reden und es kommen dann diese Statements der Studierenden, was in der letzten Praxisstunde passiert ist, also es passiert da sehr viel reflexiv. Was ist da passiert, und wie haben sie gehandelt. Und dann erfahre ich mehr oder weniger auch, oder vermute ich eben auch, aha da wurde etwas angewendet, was wir gemacht haben in den letzten zwei Stunden. Aha, dass im dritten Semester Ich Botschaften, haben wir im ersten Semester auch schon einmal gemacht, aha, jetzt, das scheint zu wirken bei den Studierenden.“ [42]

Eine Lehrperson führte das Problem der Überprüfung der Erreichung eines Umsetzungsziels in einer Lehrveranstaltung an der Universität an. Sie wisse nicht was die Studierenden, von dem was sie als Input liefere, mitnehmen würden. Auf die Frage, wie die Lehrperson das Erreichen des Umsetzungsziels- Schulpraxis überprüfe, antwortete sie:

LIU1: „Naja, wenn man das ernst nimmt, kann man das nicht, weil ja. Weil das worauf wir zurückgeworfen sind ist ja ein Reden über, also a la longue, wenn es wirklich um Kompetenzerwerb ginge, dann müsste man das ja dann in der Ausübung der Lehrtätigkeit sehen, aber da bin ich nicht involviert. Und ich denke mir auch ein Seminar mit, ich glaub 10 Terminen mit 3 Stunden ist auch ein Zeitraum, und ich denke mir auch, dass so ein reines Abprüfen des Wissens, ich meine ich mache schon immer wieder so etwas in die Richtung, aber das zeigt einen Miniausschnitt, der aber nicht genügt um Ihre Frage beantworten zu können.“ [43]

Die Lehrperson berichtete daher auf andere Indikatoren für die Zielerreichung zurückgreifen zu müssen, und nannte einerseits verbale Aussagen von Studierenden, schriftliche Reflexionen und Rückmeldungen zur Lehrveranstaltung, welche sie aber nicht einforderte.

LIU1: „Ja, wenn sie zum Beispiel sagen, gute Idee in dem wir etwas machen was von mir kommt, oder andere Studierende sind ja viele Aktivitäten, wo es darum geht in der Gruppe etwas zu entwickeln, den anderen etwas vorzustellen, wo dann so Rückmeldungen kommen, ah das ist interessant, das könnte ich auch brauchen oder an das habe ich noch gar nicht gedacht und das würde für mein Fach gut passen. Ja also verbale Rückmeldungen, manchmal kommen bei den Seminararbeiten auch, obwohl ich es nicht einfordere so kleine

Reflexionen über das Seminar. Die letzten Seminare wurden evaluiert, da habe ich dann auch Rückmeldung bekommen und da sind die Studierenden dann auch von sich aus auch darauf eingegangen, die die etwas geschrieben haben, insofern waren das für mich ganz eindeutige Rückmeldungen.“ [45]

Eine andere Lehrperson berichtete die Zielerreichung von Umsetzungszielen anhand von schriftlichen Reflexionen sehr gut erkennen zu können.

L5P2: „Also erkennen tue ich es natürlich wenn die Studierende eigene Beispiel aus ihrer Praxis bringen, wo sie etwas erfahren haben, sei es, es sei gelungen oder nicht gelungen, aber wenn sie es reflektieren und wirklich die in der Reflexion diese Sensibilität dokumentieren. Das, dann auch also jetzt vom Wissen her, oder von der Kompetenz her, könnte man sagen, von der Kompetenz, dort wo es um das Potenzielle geht und nicht das sichtbar abgeprüfte Handeln, da sehe ich es, wenn Studierende wirklich in ihrer Reflexion auf dem Punkt der Essenz sind. In ihrer Reflexion, wenn da sehe ich, die oder der ist entflammt und bringt das genau als Beispiel für ihre zukünftige professionelle Arbeit, genau mit einem adäquaten Beispiel, da werde ich das einsetzen, da werde ich schauen, weil ich sehe, mit dem richtigen Argument einfach. Also das sehe ich wirklich an den ausführlichen Reflexionen.“ [61]

11.5 Soziales Ziel

Es wurden 6 soziale Ziele von vier verschiedenen Lehrpersonen für vier Lehrveranstaltungen identifiziert.

Welche sozialen Ziele haben Lehrende?

Als soziale Ziele nannten die Lehrpersonen die Organisation der gemeinsamen Arbeit in der Gruppe, sowie die Fähigkeit bei Gruppenarbeiten mögliche Konfliktpotentiale erkennen und vermeiden zu können. Als weitere Ziele wurden das Aufbauen von Beziehung und das Arbeiten daran genannt. Die Fähigkeit, mit außerordentlichen Studierenden mit Beeinträchtigungen an einem gemeinsamen Thema, aber auf individuellem Niveau, zusammen zu arbeiten können, so dass eine Arbeit auf Hochschulniveau das Ergebnis ist, wurde von einer Lehrperson als Ziel genannt.

Welche Methoden setzen Lehrpersonen ein um soziale Ziele zu erreichen?

Um soziale Ziele zu erreichen wurde Teamarbeit als die wesentliche Methode genannt. Selbstreflexionsübungen, die Reflexion in der Gruppe, sowie der Austausch und die Diskussionen mit anderen wurden als Methoden genannt, welche spezifisch für soziale Ziele eingesetzt werden.

Eine Lehrperson betonte, dass es für die Erreichung von sozialen Zielen nicht reiche Gruppen zusammenzuwerfen und zusammenarbeiten zu lassen, sondern stellte vor Beginn der Zusammenarbeit Zeit zur Verfügung um sich in der Gruppe auszutauschen und gemeinsam Erfahrungen mit Gruppenarbeiten zu reflektieren, sowie Ideen, Motive und Stärken und Schwächen auszutauschen. Die Lehrperson berichtete die Studierenden auch dadurch zu unterstützen, dass sie die Gruppen in ihrer Zusammenarbeit beobachtet und ihnen diesbezüglich Feedback gab.

Anhand welcher Indikatoren erkennen Lehrpersonen das Erreichen von sozialen Zielen?

Zur Überprüfung und Erkennung der Erreichung sozialer Ziele führte eine Lehrperson verbale Äußerungen von Studierenden in der Gruppenbetreuung an, welche auch als Anlass genommen wurden über die Zielerreichung gemeinsam zu reflektieren:

LIP2: „Aber das ist ein spannender Prozess, der auch zum Thema Kommunikation passt, weil diese Teamarbeit, ist so ein Powerword, aber in Wirklichkeit kaum eingelöst und in dem Fall reflektieren wir das auch. Ich habe dann da Gruppenbetreuung, naja wer hat den Termin nicht eingehalten, wer hat seine Aufgaben nicht erfüllt, schauen wir einmal“. [49]

Wie die Zielerreichung bei sozialen Zielen überprüft und erkannt wurde, konnte aus den Interviews ansonsten nicht wirklich entnommen werden. Grund dafür ist, dass meist zuvor die Erkennung anderer Ziele besprochen wurde, und auf die sozialen Ziele anschließend nicht mehr eingegangen wurde.

12 Unterschiede zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen

Welche Unterschiede können in den Zielen, Methoden und Indikatoren für die Zielerreichung festgestellt werden?

Hinsichtlich der Zielart *Umsetzungsziel- Schulpraxis* scheinen sich Universitäten und Pädagogische Hochschulen am deutlichsten zu unterscheiden. Für 12 Lehrveranstaltungen an Pädagogischen Hochschulen wurden *Umsetzungsziele- Schulpraxis* formuliert, wohingegen nur für eine Lehrveranstaltung an der Universität ein *Umsetzungsziel- Schulpraxis* genannt wurde. Eine Lehrperson, welche an einer Universität unterrichtete, betonte diesbezüglich den Begriff der pädagogisch wissenschaftlichen Berufsvorbildung an der Universität, als nur ein Teil der Ausbildung und verwies auf das Unterrichtspraktikum, als jener Teil der Ausbildung, in welchem die Umsetzung im Zentrum steht.

L4U1: Also wir gehen auch ein, dass die pädagogisch wissenschaftliche Berufsvorbildung, es heißt ja bewusst Vorbildung und nicht Ausbildung, und da hat sich ja nichts daran geändert, eben nur ein Teil der LehrerInnenausbildung ist, weil immer wieder übersehen wird, und da ist der Vorwurf gegenüber der Uni im Moment falsch, sie bereitet zu wenig auf die Praxis vor, weil das Unterrichtspraktikum ja ein wesentlicher Teil davon ist. Wir befähigen sie damit dann noch einmal. [28]

Das *Umsetzungsziel- wissenschaftliche Aufgabe* schien hingegen für Lehrveranstaltungen an Universitäten wichtiger zu sein. Für fünf der 11 Lehrveranstaltungen an Universitäten wurden Ziele formuliert, welche in die Kategorie *Umsetzungsziele- wissenschaftliche Aufgabe* eingeordnet wurden. Die einzige Lehrperson, welche an der Pädagogischen Hochschule ein *Umsetzungsziel- wissenschaftliche Aufgabe* formulierte, betonte dass dies die einzige Lehrveranstaltung dieser Art sei, wo die Studierenden den Umgang mit qualitativen Forschungsmethoden lernen würden. Hinsichtlich kognitiver, affektiver, sozialer und Reflexionszielen konnten keine Schwerpunkte in Bezug auf eine Institution ausgemacht werden.

Bezüglich des Einsatzes verschiedener Methoden konnten ebenfalls gewisse Schwerpunkte der Institutionen identifiziert werden. Im Hinblick auf Aufgaben in Bezug zur Schulpraxis unterscheiden sich die zwei Arten der Institutionen deutlich. Für die

Pädagogischen Hochschulen konnte eine größere Bandbreite an Aufgaben, die in Bezug zur Schulpraxis stehen, identifiziert werden. An der Universität wurden keine Methoden genannt, welche als Recherche oder als das Umsetzen einer Aufgabe in der Schulpraxis eingeordnet wurden. Das Führen von Interviews, welche nicht als Forschungsprojekt durchgeführt werden, kam an den Universitäten ebenfalls nicht vor. Forschungsprojekte wiederum schienen verstärkt an den Universitäten eingesetzt zu werden. Eine Lehrperson, an einer Pädagogischen Hochschule, welche Interviews durchführen ließ, die von den Studierenden nicht systematisch analysiert, sondern nur schwerpunktmäßig zusammengefasst werden mussten, führte an, dass eine forschungsbasierte Analyse der Interviews zwar ein Wunsch sei, dies aber zu aufwendig sei für das Stundenausmaß und den Credits, die dem Seminar zugeordnet sind.

Das Verfassen von schriftlichen Kommentaren zu Texten wurde nur für Lehrveranstaltungen an einer der zwei Universitäten genannt.

Weitere Unterschiede konnten wieder in den Angaben der Lehrpersonen, gewisse Übungen in die Lehrveranstaltung einzubauen festgestellt werden. Rollenspiele und das Üben eines Verhaltens wurde nur für Lehrveranstaltungen an Pädagogischen Hochschulen genannt.

Ein weiterer Schwerpunkt in den Methoden konnte im Austausch zwischen Lehrenden und Studierenden ausgemacht werden, welcher für Pädagogische Hochschulen verstärkt berichtet wurde. Abschlussgespräche wurden nur an Pädagogischen Hochschulen als Methode erwähnt, die Betreuung von Studierenden bei der Durchführung einer Aufgabe wurde an der Universität nur einmal erwähnt, für Lehrveranstaltungen an Pädagogischen Hochschulen hingegen zehn Mal. Das aktive Einholen von Feedback zur Lehrveranstaltung wurde hingegen nur von Lehrenden an Universitäten berichtet.

Hinsichtlich der Indikatoren für die Zielerreichung bezogen sich Lehrende an der Pädagogischen Hochschule oft auf verbale Aussagen, oder schriftliche Reflexionen, in denen Studierende Erlebnisse aus der Schulpraxis schilderten.

13 Übergreifende Anliegen

Neben spezifischen Zielen für Lehrveranstaltungen wurden Aussagen identifiziert, in denen Lehrpersonen Anliegen oder Intentionen formulierten, welche sich auf mehrere Lehrveranstaltungen bezogen. Es konnten übergreifende Anliegen hinsichtlich der Inhalte

und der Ziele für Lehrveranstaltungen identifiziert werden. Außerdem wurden Anliegen identifiziert welche sich auf die methodische Gestaltung der Lehrveranstaltung bezogen. Ein weiteres übergreifendes Anliegen wurde hinsichtlich der Evaluation von Lehrveranstaltungen formuliert. Zwei Lehrveranstaltungen, deren Gestaltung wesentlich durch ein bestimmtes Anliegen geprägt war, werden unter dem betreffenden Anliegen genauer vorgestellt.

13.1 Übergreifende Anliegen bezüglich Inhalte

Forschungsorientierung

Von drei Lehrpersonen, und vor allem für Vorlesungen, konnte das übergreifende Anliegen forschungsorientierte Inhalte einzusetzen, festgestellt werden. So formulierten zwei Lehrpersonen das Anliegen ihre Lehrveranstaltungen nahe an der aktuellen Forschung zu gestalten und auch eigene Forschungsergebnisse zu präsentieren. Eine weitere Lehrperson formulierte als zu Grunde liegendes Anliegen für Lehrveranstaltungen, basierend auf Forschungsbefunden, den Studierenden die wissenschaftliche Sichtweise zu einer Thematik zu vermitteln und dies der subjektiven Sicht gegenüber zu stellen. Einerseits wurde die Auseinandersetzung mit Theorien und das Erkennen ihrer zentralen Rolle für Bildungs- und Erziehungswissenschaft ohne direkten Praxisbezug als Anliegen formuliert. Eine andere Lehrperson formulierte andererseits die Betonung und Erläuterung des Nutzens von Theorie und Forschung für die Praxis als Anliegen.

13.2 Übergreifende Anliegen bezüglich Ziele

Pädagogisches und didaktisches Denken

An einer Institution wurde für alle Lehrveranstaltungen des Studiums, und vor allem für die Veranstaltungen des ersten Abschnitts, ein übergreifendes Ziel genannt, die Fähigkeit pädagogisch und didaktisch zu denken.

L1U3: „Das wesentlichste Ziel eigentlich aller Dinge, die wir tun, ist, man kann das ein bisschen plakativ formulieren (...) Wir versuchen die Fähigkeit grundzulegen, dass die Studierenden pädagogisch denken. Pädagogisch denken heißt (sozusagen?) den eigenen Typus von Rationalität anwenden, und das ist eben die pädagogische Rationalität. Mir geht's viel weniger darum, dass sie sich jetzt irgendwelche Details merken, also es ist mit

vollkommen egal, ob die die Lebensdaten von Humboldt kennen, weil die würd ich jetzt auch nicht sagen können (lachen), das find ich auch ganz unwichtig, und es geht mir auch nicht so sehr darum, dass sie jetzt bestimmte Details reproduzieren, es geht um die Fähigkeit, in einer bestimmten Denkfigur zu denken, und das ist eben die durch den Bildungsbegriff praktisch grundgelegte (...).“ [44]

Eine andere Lehrperson dieser Institution formulierte das Ziel des pädagogischen Denkens folgendermaßen:

L2U3: „Im Grunde ist das Ziel der "Bildungstheoretischen", der "Humanwissenschaftlichen" und der "Didaktischen" Zugänge dasselbe. Ich hänge es jetzt einfachheitshalber wieder am Hericks auf: einen reflektierten theoretischen Hintergrund so denken können, dass man ihn auch wirklich in die Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung einfließen lassen kann. Das heißt, ein Theoriegebäude für eine reflektierte Praxis mitdenken, daher ist das Grundziel immer die Überlegung stärken oder den Studierenden Angebote zu stellen für eine, sagen wir jetzt einmal, in der Praxis umsetzbare Vorstellung von Lehren und Lernen, eigentlich umgekehrt, von Lernen und daraus abgeleitet, als die zugehörige Vermittlungstätigkeit des Lehrens, das möglichst theoretisch komplex und haltbar ist, aber eben auch zulässt, dass man das so weit konkretisiert, dass es praktische Auswirkungen eben hat. Aber es geht um theoretische Wissenskontexte, die geeignet sind, fruchtbare Reflexion der eigenen Praxis zu fördern. Und, ich habe es eh vorher erklärt, die drei Zugänge unterscheiden sich in erster Linie jetzt nur vom thematischen Bereich, der methodische Bereich ist im Grunde analog, weil ja eben eigentlich dasselbe Ziel dahintersteckt. Versucht wird das über die drei großen Zugänge an den Lehrerberuf zu konkretisieren.“ [83]

Das übergreifende Ziel des pädagogischen und didaktischen Denkens liegt also allen diesen Lehrveranstaltungen zu Grunde, welche sich daher auch in den Methoden nicht stark unterscheiden. Studierende sollten durch die Vermittlung eines theoretischen Hintergrundes in die Lage versetzt werden Situationen basierend darauf zu analysieren, zu planen und zu reflektieren. Wert wurde auch gelegt auf die Vermittlung verschiedener Zugänge und Modelle, und deren Relativität und kritische Betrachtung.

L1U3: „Ja, also ich würde es gar nicht extra für die Vorlesung formulieren, weil wir das ja sehr kooperativ entwickelt haben, das Konzept. Als Rahmenziel würde ich wieder sagen: pädagogisch denken und didaktisch denken, das ist das eigentlich Entscheidende. Und die

Konzepte sind nur Hilfsmittel dazu. Und das streichen wir auch immer heraus, dass man es eben nach DEM Konzept anschauen kann, aber auch nach einem anderen Konzept. Diese Konzepte sind eben Versuche, diese immanente Struktur dieses Prozesses irgendwie modellhaft zu bedenken, ja“. [195]

LIU3: „Aber es geht nicht darum sozusagen sich da jetzt dogmatisch darauf zu verpflichten, sondern man sagt halt: Das ist halt der etablierte Zugang, den es da gibt, aber das kann man halt ganz verschieden angehen. Und das ist auch ein Teil der Kompetenz von Pädagogen, dass sie halt auch die Relativität dieser Modelle sehen und vielleicht selber welche entwickeln oder halt bestimmte auswählen, und nicht dass sie halt gleich picken bleiben am ersten Buch, das man ihnen in die Hand drückt und: "Das ist jetzt alles so, wie es da drinnen steht!" [197]

13.3 Übergreifende Anliegen bezüglich Methoden

In diesem Teil soll auf übergreifende Anliegen hinsichtlich der methodischen Gestaltung von Lehrveranstaltungen, welche von mehreren Lehrpersonen geäußert wurden, beziehungsweise Anliegen welche mit der Gestaltung von Lehrveranstaltungen in Verbindung standen angeführt werden. Zwei Lehrveranstaltungen, welche durch diese Anliegen wesentlich geprägt waren werden unter den dazu gehörigen Anliegen vorgestellt.

13.3.1 Einbezug von Inhalten in die Gestaltung der Lehrveranstaltung

Von sechs Lehrpersonen wurde stark betont Wert darauf zu legen, die Inhalte der Lehrveranstaltung in der Gestaltung der Lehrveranstaltung zu berücksichtigen. Die Lehrpersonen formulierten das Anliegen so zu lehren, wie sie den Studierenden zu vermitteln versuchten und die Inhalte in der Lehrveranstaltung auch zu „leben“ und „erleben“ zu lassen.

Genauere Beschreibung einer Lehrveranstaltung mit diesem Anliegen:

Eine Lehrveranstaltung soll hinsichtlich des Einbezuges von Inhalten in die Gestaltung der Lehrveranstaltung näher vorgestellt werden. In der Vorlesung zum Thema Heterogenität wurde versucht das Prinzip inklusiver Didaktik, die Arbeit an einem gemeinsamen Gegenstand auf individuellem Niveau, nicht nur theoretisch zu behandeln, sondern auch methodisch umzusetzen. Als Ziel wurde, neben Wissen zum Thema

Heterogenität, die Zusammenarbeit mit Menschen mit Beeinträchtigung an einem gemeinsamen Gegenstand genannt. Nach einer theoretischen Einführung mussten die Studierenden in Teamarbeit einen Arbeitsauftrag bewältigen. In Zusammenarbeit mit außerordentlichen Studierenden mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen welche im Rahmen eines speziellen Lehrgangs an der Institution die Lehrveranstaltung absolvierten, sollte eine schriftliche Arbeit verfasst werden. In dieser Arbeit sollten verschiedene Heterogenitätsaspekte und didaktische Möglichkeiten zum Umgang damit, behandelt werden. Die Inhalte wurden hier in kleinen Gruppen ausgearbeitet, indem jeder Studierende den anderen Gruppenmitgliedern einen Bereich präsentierte und darüber eine individuelle Arbeit verfasste. Gemeinsam in der Gruppe musste schließlich basierend auf den individuellen Beiträgen der Studierenden ein Vorwort und eine Schlussfolgerung für diese Arbeiten verfasst werden. Außerdem musste die Gruppe einer anderen Gruppe ein Feedback zu deren Arbeit schreiben. Zur Zielüberprüfung wurde die Abschlussarbeit herangezogen. Leider ging aus dem Interview nicht genau hervor, basierend auf welchen Aspekten die Lehrperson Rückschlüsse auf eine erfolgreiche Zusammenarbeit in der Gruppe zog.

Das Erleben gewisser Aspekte, welche die Lehrenden den Studierenden vermitteln wollten, wurde auch von anderen Lehrpersonen als wesentlich dargestellt.

L8P2: Und ich halte das auch für einen didaktischen Schritt, der sehr wichtig ist, weil es ist ganz ein wichtiger Punkt, zwischen Öffentlichkeit und Intimität unterscheiden zu lernen, das müssen die als Lehrer auch später den Kindern vermitteln, und sie sollen das auch erleben. Das heißt, das ist ein Seminar, wo es schon aus Zeitgründen, weil halt viel Zeit zur Verfügung steht, wo ich versuche, die didaktischen Schwerpunkte, die später dann auch von ihnen umgesetzt werden sollen, sie erleben zu lassen. [99]

Eine Lehrperson beschrieb die Verbindung von Erlebtem mit Wissen als wesentliche Grundlage für die Gestaltung der eigenen Lehrveranstaltungen. Die Verbindung von Wissen mit Erlebtem sah die Lehrperson als wesentlichen Punkt um dieses Wissen dann auch in der Praxis umsetzen zu können.

L5P2: In der Gruppe, also ganz ehrlich gesagt, bei mir ist es ganz egal ob es ein humanwissenschaftliches Seminar ist, oder ein handlungsorientiertes für mich ist immer

wichtig, dass Studierende immer miteinander etwas tun, und dass so ein kleines Selbsterfahrungselement darin ist, damit das Wissen verbunden wird, mit den Handlungen und eben auch wirklich mit den eigenen biographischen Erfahrungen. Das finde ich, also von der Didaktik her grundsätzlich für die LehrerInnenbildung, aber ich meine das nicht so, dass ich alle meine Kollegen überzeuge davon (lachen). Aber ich bin wirklich sehr überzeugt davon, dass die Dinge mit dem eigenen Innen verknüpft werden müssen, sonst kommen sie nicht im richtigen Augenblick.

I: Damit sie dann auch angewandt werden, Transfer.

L5P2: Ja, ja, damit, wenn ich selber nicht in mir erfahren habe, oder mit meinen eigenen Erfahrungen verknüpft, dann kommt das nicht in dem Augenblick, in dem ich es brauche, weil dann springt es nicht an, Wissen springt nicht an, als Handlungsstrategie, wenn ich es nicht wirklich schon ausprobiert habe und in irgendeiner Weise erfahren habe. [57-59]

13.3.2 Analyse und Reflexion der Lehrveranstaltung als Beispiel für die spätere Praxis

Ein weiteres Anliegen, das drei Lehrende formulierten, war die Lehrveranstaltung als Beispiel für Situationen in der Schulpraxis herzunehmen und mit den Studierenden zu analysieren und zu reflektieren.

LIU1: „Und das was mir wichtig ist und was ich immer wieder versuche einzubauen ist das was in der Lehrveranstaltung geschieht, ist ja auch Unterricht gleich als Beispiel herzunehmen, wäre das eine Möglichkeit so heranzugehen, also wie kann ich einen Stoff anpassen an das Interesse, an die Bedürfnisse, an das Können, an die Voraussetzungen und so weiter, die Studierende mitbringen, und dann natürlich übertragen, die Schüler und Schülerinnen mitbringen.“ [27]

In einer anderen Lehrveranstaltung wurde die Ausgangssituation der Studierenden zu Beginn der Lehrveranstaltung analysiert, indem Erfahrungen mit Lehrveranstaltungen und Assoziationen zum Thema der Lehrveranstaltung gesammelt wurden. Anschließend stellte die Lehrperson den Studierenden die Frage, was sie jetzt in ihrer Situation tun würden und übertrug dies dann auf die Situation einer Lehrperson vor einem Kollektiv mit diesen Voraussetzungen. Anschließend wurde auch Änderungen in der Gruppe und in der Atmosphäre nach der Diskussion dieser Thematik reflektiert.

Einer anderen Lehrperson war es ein Anliegen Probleme hinsichtlich der Rahmenbedingungen zur Lehrveranstaltung, vor allem der Räume betreffend, als Anlass zu nehmen, den Studierenden Lösungsmöglichkeiten für solche Probleme vorzuschlagen indem sie ihre Handlungen und Lösungsansätze diesbezüglich verbalisierte und deutlich machte. Die äußeren Rahmenbedingungen zur Lehrveranstaltung wurden als Anlass genommen den Studierenden Möglichkeiten aufzuzeigen wie sie in ihrem späteren Berufsleben damit umgehen könnten.

13.3.3 Schaffung einer lernförderlichen Atmosphäre

Ein weiteres Anliegen welches bei drei Lehrpersonen stark zum Ausdruck kam, war den Studierenden die Angst davor zu nehmen Fragen zu stellen, Fehler zu machen und eine Sicherheit in der Gruppe herzustellen.

L3U3: „Naja, also ich meine, was mir in meinen Lehrveranstaltungen immer wichtig ist, ist so etwas wie eine Atmosphäre herzustellen, in der die Studierenden das Gefühl haben, Fragen stellen zu können, auch so etwas wie Unsicherheiten zulassen zu können, weil das was ist, was an diesem Lehrberuf ja auch ganz schwierig ist, dass die da reinkommen in diesen Beruf, und es gibt ja irgendwie so dieses starke Bild von Einzelkämpfern und Einzelkämpferinnen, die irgendwie nie Fehler machen dürfen, und dieses Bild haben die Studierenden auch schon total verinnerlicht, und das versuche ich auch so ein Stück weg aufzubrechen, in dem wie ich mich eben verhalte und in dem welche Atmosphäre ich eben da versuche zu kreieren. (...) Und halt irgendwie das auch so ganz viel auf, ja, eine Gesprächsebene zu bringen, also Dinge anzusprechen und mir ist es immer lieber, sie sagen Dinge, und die finde ich bescheuert, (lachen) und wir können dann darüber reden, als sie sitzen nur da und schauen mich an, und haben irgendwie Panik jetzt etwas Falsches zu sagen (...).“ [130]

13.4 Übergreifendes Anliegen bezüglich Evaluation

Ein anderes übergreifendes Anliegen wurde in Bezug auf die Evaluation von Lehrveranstaltungen von einer Lehrperson formuliert, nämlich Lehrveranstaltungen und deren Gestaltung und Wirksamkeit auch wissenschaftlich zu evaluieren.

L3P4: „Damit hätten wir noch einen Aspekt, der uns da im Haus sehr wichtig ist, nämlich, dass wir schauen, dass wir unsere Veranstaltungen, die wir haben, erstens evaluieren, dann auch Hypothesen testend dort und da an Situationen heran gehen und schauen, dass wir Arrangements, die wir haben, dazu verwenden Forschungs- Unterrichtskonzepte sozusagen zu evaluieren, Feedback zu bekommen ob das Sinn macht, oder nicht. Also das haben sie wahrscheinlich eh in meinen Anfangsausführungen herausgehört, dass ich auf die empirische Komponente, in der Pädagogik sehr viel Wert lege, und mir denke, dass es zu wenig ist jetzt zu sagen, das war gut weil die Leute so gesagt haben, sondern dass man konkrete Hypothesen noch genauer hinschaut und dann sagen kann da hat es wirklich zum Beispiel auch einen signifikanten Eindruck auch gegeben, im Vergleich zu xy und so weiter und so fort.“ [45]

Genauere Beschreibung einer Lehrveranstaltung mit diesem Anliegen:

Das Anliegen, Lehrveranstaltungen wissenschaftlich zu evaluieren, wurde in Bezug auf eine Lehrveranstaltung auch umgesetzt. Die Einführungsvorlesung zum Thema Unterrichtswissenschaft wurde zunächst als klassische Vorlesung abgehalten, welche aber mit einem Konversatorium verknüpft war, wo die Möglichkeit bestand Themen in Gruppen zu diskutieren und Unklarheiten zu klären. Aufgrund der Formulierungen der Lehrperson wurden die Ziele für diese Lehrveranstaltung, Kenntnisse, Auseinandersetzung mit Theorien und deren Anwendung als kognitive Ziele eingeordnet. Allerdings war für die Lehrperson auch die Umsetzung in der Schulpraxis wesentlich, wobei die Umsetzung aber nicht als Ziel identifiziert wurde. Die Anwendung, sollte von den Studierenden dann in der Schulpraxis vollzogen werden, indem sie basierend auf einer der vorgestellten Theorien, eine Unterrichtseinheit planten, durchführten und reflektierten, wobei sie auch beraten wurden. Anschließend mussten die Studierenden eine Arbeit verfassen, in welcher sie theoriebasiert die Durchführung dieser Aufgabe darstellten. Anhand dieser schriftlichen Rückmeldungen, welche als Forschungsprojekt inhaltsanalytisch ausgewertet werden, wollte die Lehrperson Rückschlüsse ziehen, ob die Studierenden die Theorie verstanden hatten und in der Lage waren diese Theorie anschließend auch in die Praxis umzusetzen.

14 Vorstellung einer exemplarischen Lehrveranstaltung

Abschließend soll noch eine Lehrveranstaltung präsentiert werden, welche aufgrund der Formulierung der Ziele, des Herstellen von Bezügen und in der präzisen Nennung von Indikatoren als Beispiel für eine zielorientierte Gestaltung vorgestellt werden soll. Die Lehrveranstaltungsübersicht zu dieser Lehrveranstaltung findet sich in Anhang 2.

Alle Ziele, welche von dieser Lehrperson formuliert wurden, wurden als präzise kategorisiert. Die Auswahl einer Methode, wurde direkt mit einem Ziel in Verbindung gebracht, Indikatoren für die Zielerkennung sehr präzise beschrieben. Die Lehrperson selbst gliedert die Lehrveranstaltung in drei Teile, welche genau den identifizierten Zielen zugeordnet werden konnten.

Für die Lehrveranstaltung zum Thema Migration und interkulturelles Lernen wurden drei verschiedene Arten von Zielen identifiziert. Das Ziel Wissen über die Situation von Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich, über Bildungschancen und Chancengerechtigkeit zu vermitteln, wurde als kognitives Ziel kategorisiert. Als affektives Ziel wurden die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und die Entwicklung von Verständnis und Empathie genannt. Die Fähigkeit mit der Verschiedenheit in der Klasse umzugehen, Methoden dafür einzusetzen sowie Stärken von jungen Menschen erkennen zu können und sie hinsichtlich ihrer Weiterentwicklung beraten zu können wurden schließlich als Umsetzungsziel eingeordnet.

Die Lehrperson selber gliederte die Lehrveranstaltung in drei Teile. Der erste Teil, bezog sich auf die affektiven Ziele, wofür als Methoden verschiedene Filme sowie ein Workshop, im Rahmen einer Exkursion, wo die Studierenden in einem Rollenspiel in die Situation von MigrantInnen schlüpften, eingesetzt wurden. Die Lehrperson schilderte aus den Diskussionen im Anschluss an den Workshop und aus den Filmen Rückschlüsse in Bezug auf die Erreichung des affektiven Ziels zu ziehen.

LIP4: „Und im Anschluss daran werden dann diese Erfahrungen diskutiert und da gibt es natürlich ganz, ganz interessante Beobachtungen in diesen Diskussionen. Es wird so richtig ein Verständnis aufgebaut, wie geht es einem Menschen, der in ein Land kommt, keinen,

schwer Anschluss finden kann. Ja und das wird dann eben gemeinsam ausdiskutiert und auf die aktuelle Situation übertragen.“ [4].

LIP4: „Also ich beobachte sie immer ganz intensiv, beim Workshop in [Ort], wo die Studierenden nachher sehr ergriffen sind und sehr oft dann mitteilen, so habe ich das bisher noch nicht gesehen, oder ich kann mir jetzt wirklich gut vorstellen wie es diesen Menschen geht, wenn man nicht anerkannt wird, in seiner menschlichen Würde, in seinen Leistungen, in seiner sprachlichen Ausdrucksfähigkeit weil einem ja niemand verstehen kann, das sozusagen auf einmal meine Sprachkompetenz hier in der anderen Kultur keinen Wert mehr besitzt und so weiter.“ [40]

Als weiterer Teil der Lehrveranstaltung wurde die Einladung eines Experten zu einem Vortrag sowie einer anschließenden Diskussion genannt. Die Lehrperson erwähnte außerdem noch eine weitere Exkursion zu einer Institution, die Materialien zu diesem Thema zur Verfügung stellt, und das Vortragen von Theorie als Methode, welche für diese Lehrveranstaltung eingesetzt werden.

Der dritte Teil der Lehrveranstaltung bezog sich auf die Umsetzungsziele-Schulpraxis. Den Studierenden wurden zunächst verschiedene Methoden in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität präsentiert. Anschließend wurde den Studierenden die Aufgabe gestellt in der Schulpraxis ein kleines Projekt, welches spezifisch für die Klassensituation, mit der sie in diesem Semester konfrontiert waren, zu entwickeln. Für die Studierenden bestand die Möglichkeit, bei der Planung des Projektes von der Lehrperson beraten zu werden. Im Anschluss an die Durchführung des Projektes mussten die Studierenden dies in der Lehrveranstaltung präsentieren und danach wurden in der Gruppe die Erfahrungen ausgetauscht und reflektiert.

Als Indikator für die Erreichung des Umsetzungsziels wurde von der Lehrperson die Präsentation des Projektes genannt, sowie die anschließende Reflexion.

LIP4: „Also erstens einmal, kann man sehr gut erkennen, wenn sie die Durchführung zeigen, sie zeigen manchmal machen sie einen kurzen Film dazu, sie filmen die Diskussion, manchmal sieht man auch nur Bilder, Fotos. Sie berichten, dann über den Ablauf und es herrscht in unserer Gruppe immer ein sehr offenes Klima, die Studierenden kennen sich ja bereits fünf Semester und es werden dabei auch Schwierigkeiten aufgezeigt, was auch sehr

positiv herausgestrichen wird, weil das ja letztendlich wieder zur Weiterentwicklung dient, dass man über diese Problematik spricht, wenn ein Thema in der Klasse aufgegriffen wird, das die Schüler wirklich hautnah berührt. Und da werden sehr oft auch, ich sage unterdrückte Konflikte, oder Themen zur Sprache gebracht, die eigentlich sehr häufig unter den Tisch gekehrt werden. Da brechen auch oft Konflikte zwischen den Schülern und ihren eigenen Lehrern auf. Und über diese Themen wird natürlich auch gesprochen und ich sehe immer anhand dieser Diskussionen, wie intensiv sich die Studierenden damit auch auseinandergesetzt haben und genau auch wissen jetzt haben sie nicht das Ziel erreicht, das Ziel kann man sowieso nie erreichen, sondern ich muss mir dieses Thema, oder diesen Aspekt des Lehrerhandelns noch viel genauer anschauen“. [48]

Diskussion und Interpretation

15

In dieser Diplomarbeit wurden zum ersten Mal Ziele, Methoden und das Überprüfen und Erkennen der Zielerreichung für Lehrveranstaltungen im allgemeinen fachübergreifenden Teil der Ausbildung für Lehrkräfte in Österreich erhoben. Dabei wurden auch Unterschiede der zwei unterschiedlichen Ausbildungsformen für Lehrkräfte der Sekundarstufe 1, Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, untersucht. Im Gegensatz zu bisherigen Studien basierte die Studie auf didaktischen Modellen und es wurde zusätzlich zu den Zielen und eingesetzten Unterrichtsmethoden auch die Überprüfung und Erkennung der Zielerreichung erhoben.

16 Beantwortung der Fragestellungen

Welche Art von Ziele haben Lehrende?

Es wurden sechs verschiedene Arten von Zielen identifiziert, *kognitive*, *affektive* und *soziale* Ziele sowie *Reflexionsziele* und *Umsetzungsziel-wissenschaftliche Aufgabe*, und *Umsetzungsziele-Schulpraxis*. Am häufigsten wurden kognitive Ziele für Lehrveranstaltungen genannt, wobei es den Lehrenden hier aber nicht nur um die Vermittlung von Faktenwissen ging, sondern auch um die Anwendung des vermittelten Wissens. Außerdem wurden affektive Ziele für Lehrveranstaltungen formuliert, bei denen als Ziel der Aufbau und Veränderung von Einstellungen zu verschiedenen Aspekten des Lehrberufes im Fokus stand. Als weiteres Ziel, wurde die Fähigkeit wissenschaftliche Forschung durchzuführen können sowie wissenschaftliche Arbeiten zu verfassen, identifiziert. Umsetzungsziele, welche das Bewältigen einer Aufgabe in der Schulpraxis in den Vordergrund stellten, wurden ebenfalls formuliert. Das Nachdenken über pädagogische Situationen, sowie über die eigene Person wurde als weiteres Ziel für Lehrveranstaltungen formuliert. Die Zusammenarbeit in Gruppen, die Fähigkeit gemeinsam an einer Aufgabe zu arbeiten und Probleme und Konflikte zu vermeiden und zu erkennen wurde ebenso als Ziel für Lehrveranstaltungen genannt.

Wie präzise formulieren Lehrpersonen ihre Ziele?

Etwas mehr als die Hälfte der Ziele wurde als präzise eingestuft. *Umsetzungsziele-Schulpraxis* wurden zu einem Großteil als präzise eingestuft, *kognitive*, *affektive* und *Reflexionsziele* waren in der Formulierung relativ ausgeglichen präzise und nicht präzise Ziele. Zwei Drittel der *Umsetzungsziele- wissenschaftliche Aufgabe* wurden als unpräzise eingestuft, zwei Drittel der *sozialen Ziele* hingegen als präzise. Allerdings wurden für diese beiden Kategorien insgesamt nur wenige Ziele identifiziert. Auffallend war, dass vor allem für Vorlesungen viele nicht präzise Ziele formuliert wurden.

Welche Methoden setzen Lehrende in Lehrveranstaltungen ein?

Am häufigsten wurden der Vortrag von Theorie, Präsentationen von Studierenden, das selbstständiges Erarbeiten eines Themas in Gruppen und der Austausch in der Gruppe als Methoden genannt. Als oft angewandte Methode wurde außerdem das Verfassen von schriftlichen Arbeiten genannt, am häufigsten wurde hier die Theoriearbeit genannt, aber auch schriftliche Reflexionen, Portfolios, Fallarbeiten und Forschungsberichte mussten verfasst werden. Außerdem wurden in fast der Hälfte der Lehrveranstaltungen Aufgaben mit Bezug zur Schulpraxis gestellt, in denen die Studierende Situationen erforschen, beobachten oder analysieren beziehungsweise eine Aufgabe selber in der Klasse durchführen mussten.

Welche Lehrmethoden wählen die Lehrenden in Bezug auf welches Ziel aus?

Methoden, welche mit *kognitiven Zielen* in Verbindung gebracht wurden, waren der Einbezug von Experten, der Austausch in der Gruppe zu gelesenen Texten, das selbständige Erarbeiten von Information und die Arbeit an einem Fall. Außerdem sollten Studierende durch das Erforschen eines Themas Wissen zu diesem Thema, sowie Wissen über die Durchführung von wissenschaftlicher Forschung erlangen. Häufig eingesetzte Methoden bei Lehrveranstaltungen mit kognitiven Zielen waren Präsentationen, das Verfassen von theoretischen Arbeiten sowie der Vortrag von Theorie.

Die Verwendung von Filmen sowie die Durchführung von Dilemmadiskussionen wurden als Methoden genannt, welche mit *affektiven Zielen* in Verbindung gebracht wurden. Weitere Methoden, welche bei Lehrveranstaltungen mit *affektiven Zielen* verstärkt eingesetzt wurden, waren das Rollenspiel sowie der Austausch in der Gruppe und das Verfassen von schriftlichen Reflexionen.

Methoden, welche Lehrpersonen für *Reflexionsziele* explizit anführten, waren Beobachtungsaufgaben, der Einsatz von Cartoons, sowie Selbsterfahrungsübungen und die Arbeit an einem Fall.

Als Methode für *Umsetzungsziele-wissenschaftliche Aufgabe* wurde die Durchführung eines Forschungsprojektes genannt.

Umsetzungsziele- Schulpraxis wurden mit der Abhaltung von Präsentationen und dem Einsatz der zu lernenden Unterrichtsmethode in der Lehrveranstaltung in Verbindung gebracht. Methoden, welche in Lehrveranstaltungen mit *Umsetzungsziel- Schulpraxis* eingesetzt wurden, waren das Üben eines Verhaltens, die Präsentation von Methoden durch die Lehrperson, sowie Beobachtungsaufgaben und das Durchführen einer Aufgabe in der Schulpraxis.

Für *soziale Ziele* wurde das Durchführen von Aufgaben in Teamarbeit als Methode genannt, außerdem Selbstreflexionsübungen, der Austausch und die Reflexion in der Gruppe.

Äußere Rahmenbedingungen wie die Anzahl der Studierenden, die räumliche Situation, sowie die Zeit, die für die Lehrveranstaltung zur Verfügung steht, wurden von verschiedenen Lehrpersonen wiederholt als Einschränkung in der Wahl und im Einsatz von Methoden empfunden.

Welche Indikatoren werden für die Überprüfung und Erkennung der Zielerreichung herangezogen?

Am häufigsten wurden verbale Aussagen von Studierenden sowie schriftliche Arbeiten als Indikator für die Zielerreichung genannt.

Welch Indikatoren werden für welche Ziele herangezogen?

Für *kognitive Ziele* wurden als Indikatoren für die Zielerreichung verbale Aussagen und schriftliche Arbeiten identifiziert, wobei Theoriearbeiten, Reflexionen über die Lehrveranstaltung, Fallarbeiten und Portfolios genannt wurden. Außerdem wurden Rückschlüsse aus der Beantwortung offener Prüfungsfragen gezogen.

Für *affektive Ziele* wurden schriftliche Reflexionen und verbale Aussagen, einerseits im Austausch in der Gruppe, sowie in Abschlussgesprächen mit der Lehrperson als Indikatoren herangezogen.

Als Indikatoren für die Zielerreichung bei *Reflexionszielen* wurden Portfolios und schriftliche Reflexionen, sowie verbale Aussagen und schriftliche Fallarbeiten genannt.

Um *Umsetzungsziele- wissenschaftliche Aufgabe* zu überprüfen wurden die Forschungsberichte der Studierenden herangezogen und die Präsentation der Forschungsergebnisse.

Für *Umsetzungsziele Schulpraxis* wurden verbale Aussagen von Studierenden, sowie schriftliche Reflexionen und Portfolios als Indikator genannt. Die Beobachtung des Verhaltens wurde nur selten genannt.

Für soziale Ziele wurden verbale Aussagen von Studierenden in der Betreuung durch die Lehrperson als Indikator herangezogen.

Welche Probleme und Schwierigkeiten berichten Lehrende hinsichtlich des Überprüfens und des Erkennens der Zielerreichung?

Hinsichtlich verbaler Aussagen wurde kritisch angemerkt, dass man basierend auf diesen nicht für alle Studierende Rückschlüsse ziehen könne, da sich Studierende unterschiedlich stark in Lehrveranstaltungen zu Wort melden würden und man so hinsichtlich einiger Studierender keine Information habe. Es wurde auch angeführt, dass die Zielüberprüfung bei sehr selbständigen Arbeiten der Studierenden schwierig sei, da man auch hier nur eingeschränkt Informationen erhalte. Eine Lehrperson berichtete, anhand von Selbstbeurteilung von Studierenden Informationen dazu zu erhalten. Schwierigkeiten im Überprüfen und Erkennen von *affektiven Zielen* wurden angemerkt und von einer Lehrperson als Anlass genommen, mit den Studierenden zusätzlich zu einer schriftlichen Arbeit ein Abschlussgespräch zu führen. Ebenso wurden Schwierigkeiten in der Überprüfung der Erreichung von *Reflexionszielen* in universitären Lehrveranstaltungen angeführt. Schwierigkeiten hinsichtlich der Überprüfung von *Umsetzungszielen - Schulpraxis* wurden besonders stark von der einzigen Lehrperson an einer Universität, welche Umsetzungsziele in Bezug auf die Schulpraxis formulierte, betont. Die Lehrperson führte an, nicht zu wissen, was die Studierenden mitnehmen würden, da sie in der Schulpraxis nicht involviert sei und musste daher auf verbale Aussagen als Indikator für die Zielerreichung zurückgreifen.

Welche Unterschiede können in Bezug auf die Institutionen identifiziert werden?

Die unterschiedliche Gestaltung der Ausbildung und die unterschiedlichen Schwerpunkte spiegeln sich in den Ergebnissen zu Zielart, Methoden und Indikatoren für die

Zielerreichung wider, wo Unterschiede in Bezug auf die Institutionen identifiziert werden konnten. *Umsetzungsziele - Schulpraxis* wurden bis auf eine Ausnahme nur für Lehrveranstaltungen an Pädagogischen Hochschulen formuliert. In Lehrveranstaltungen an Pädagogischen Hochschulen wurden über den Einsatz anderer Methoden berichtet, so wurde beispielsweise eine größere Bandbreite an Aufgaben in Bezug zur Schulpraxis gestellt. Studierende an Pädagogischen Hochschulen mussten als Aufgabe für Lehrveranstaltungen Informationen an Schulen recherchieren und Aufgaben im Schulunterricht durchführen, was für Lehrveranstaltungen an Universitäten nicht genannt wurde. Für Lehrveranstaltungen an Pädagogischen Hochschulen wurde berichtet, in den Lehrveranstaltungen bestimmte Verhaltensweisen zu üben und Rollenspiele einzusetzen. Für Lehrveranstaltungen an den Universitäten kommt hingegen deutlich der stärkere Theoriebezug, und das Ziel der Vermittlung der Fähigkeit, wissenschaftlich zu arbeiten, zum Ausdruck.

Ein weiterer Unterschied scheint im Austausch der Lehrenden mit den Studierenden zu bestehen. Abschlussgespräche wurden nur für Lehrveranstaltungen an den Pädagogischen Hochschulen genannt, die Betreuung von Studierenden bei verschiedenen Aufgaben wurde an der Universität nur einmal, an den pädagogischen Hochschulen hingegen zehn Mal genannt.

17 Bezug zur Literatur

Die Ergebnisse werden nun in diesem Teil mit der, im theoretischen Teil vorgestellten Literatur in Verbindung gesetzt. Die in dieser Arbeit gefundenen Ziele werden in Bezug zu verschiedenen Kompetenzmodellen und didaktischen Modellen gesetzt, die Ergebnisse werden mit anderen (qualitativen) Studien aus anderen Ländern verglichen und gefundene Unterschiede in Bezug gesetzt zur unterschiedlichen Gestaltung der LehrerInnenausbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen.

17.1 Aspekte professioneller Kompetenz als Ziele für Lehrveranstaltungen

Verschiedene Aspekte von professioneller Kompetenz und deren Aufbau, welche in unterschiedlichen Modellen formuliert werden, konnten in den formulierten Zielen für Lehrveranstaltungen wiedergefunden werden. Klieme und Hartig (2007) nennen deklaratives und prozedurales Wissen als Aspekte von Kompetenz. Auch die Lehrenden

in dieser Studie formulierten als Ziel ihrer Lehrveranstaltungen die Vermittlung von Faktenwissen, legten aber auch großen Wert auf die Anwendung und Verknüpfung dieses Wissens. Als weiterer Aspekt von Kompetenz nennen Klieme und Hartig (2007) Einstellungen, deren Aufbau und Änderung von den Lehrpersonen ebenfalls als Ziel formuliert wurde. Der Aufbau und die Reflexion von Selbstregulationsfähigkeit, welche im COAKTIV Modell als weiterer Aspekt von Kompetenz genannt wird (Baumert & Kunter, 2006), wurde in einer Lehrveranstaltung als Ziel genannt, die Reflexion des Umgangs mit Herausforderungen und persönlichen Ressourcen wurde von drei Lehrpersonen als Ziel formuliert.

Nach dem Modell von Frey (2004) werden vier Kompetenzklassen von Handlungskompetenz unterschieden. Alle vier Komponenten, oder Teile davon, wurden von den Lehrpersonen auch als Ziele formuliert. Fachkompetenz als Ziel findet sich in den kognitiven Zielen wieder, Fähigkeitskonzepte, welche Frey (2004) der Methodenkompetenz zuordnet, finden sich in den Reflexionszielen wieder, Konzepte der Personalkompetenz wurden als affektive Ziele identifiziert. Soziale Ziele wurden ähnlich der Definition der Sozialkompetenz nach Frey (2004) definiert und entsprechen dieser daher.

Kompetenz an sich, also die Fähigkeit, bestimmte Aufgaben und Probleme zu bewältigen, fand sich in der Kategorie Umsetzungsziel wieder, wobei hier unterschieden wurde einerseits in die Fähigkeit Aufgaben und Probleme in der Schulpraxis zu bewältigen, andererseits in die Fähigkeit zur Durchführung wissenschaftlicher Aufgaben.

17.2 Vergleich der Ergebnisse mit Studien aus anderen Ländern

Ähnlichkeiten in den Ergebnissen zeigt diese Untersuchung mit den Studien von Heil und Faust-Siehl (2000), sowie Stadelmann und Spirgi (1997). Für die universitäre LehrerInnenausbildung wurden deklaratives Wissen, Reflexionsfähigkeit und Forschungskompetenz als Ziele der Ausbildung genannt. Praktische Kompetenz und Können wurde hingegen nicht als Ziel genannt (Heil und Faust-Siehl, 2000). Diese Ergebnisse konnten auch in dieser Diplomarbeit repliziert werden. Ein Unterschied ist die Betonung des prozeduralen Wissens in dieser Studie, welches bei Heil und Faust-Siehl (2000) kaum erwähnt wurde.

In der Untersuchung von Stadelmann und Spirgi (1997) wurde der Aufbau von Haltungen als Ziel formuliert, welche sich als affektive Ziele auch in dieser Studie wieder finden.

Stadelmann und Spirgi (1997) unterschieden verschiedene Arten von Wissen, welche die Lehrpersonen vermitteln wollten, nämlich Orientierungswissen, Anwendungs- und Handlungswissen, sowie praxisnahes, handwerkliches Wissen. Vor allem für eine Institution wurde als übergreifendes Ziel stark die Vermittlung von Anwendungs- und Handlungswissen betont, anhand dessen Studierende, basierend auf verschiedenen Theorien, in die Lage versetzt werden sollen Situationen zu analysieren, zu planen und zu gestalten. Die Vermittlung von praxisnahem Wissen wurde eher für Lehrveranstaltungen an Pädagogischen Hochschulen als Ziel genannt.

Auch in Bezug auf Ziele der finnischen LehrerInnenausbildung konnten Gemeinsamkeiten gefunden werden. Tryggvason (2009) fand heraus, dass finnische Lehrpersonen basierend auf einer Vielzahl an Methoden, Theorien und Zugängen die Studierenden befähigen wollen, Lösungen für Situationen und Probleme zu finden. Dieses Anliegen konnte auch für Lehrende in Österreich gefunden werden. Besonders stark wurde dieses Anliegen bei einer Institution zum Ausdruck gebracht. Als weiteres Ziel in der finnischen LehrerInnenausbildung wurde die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit genannt, welche auch in dieser Untersuchung als Ziel genannt wurde. Die Verwendung von theoretischen und pädagogischen Aspekten in der Lehrveranstaltung, und zwar nicht nur die theoretische Auseinandersetzung damit, sondern auch das Erfahren dieser Aspekte wurde von finnischen wie auch von sechs österreichischen Lehrpersonen, als Anliegen formuliert.

Lehrmethoden, die bei erfolgreichen LehrerInnenausbildungsprogrammen in den USA eingesetzt werden, konnten auch in dieser Studie identifiziert werden. Fallstudien, Portfolios und schriftliche Reflexionen, ebenso wie die Durchführung von Forschungsprojekten wurden als wichtige Methoden identifiziert, welche von allen sieben, als besonders erfolgreich identifizierten, Programmen eingesetzt wurden (Darling-Hammond, 2006). In wie vielen Lehrveranstaltungen diese Methoden eingesetzt wurden war aus der Studie nicht ersichtlich. Portfolios wurden von interviewten Lehrpersonen dieser Studie in fünf Lehrveranstaltungen eingesetzt, schriftliche Reflexionen viermal, schriftliche Fallarbeiten sechsmal, und Forschungsprojekte dreimal. Andere Lehrmethoden wurden weitaus öfter eingesetzt.

17.3 Bezug zu didaktischen Modellen

Diese Studie wirft die Frage auf, inwieweit Lehrende in der LehrerInnenausbildung selbst ihren Unterricht basierend auf didaktischen Modellen gestalten. Die didaktischen Modelle, die die Grundlage für diese Arbeit lieferten, konnten nur teilweise wiedergefunden werden.

Auffallend war, dass die Lehrpersonen zwischen Inhalten, Zielen, und Methoden für ihre Lehrveranstaltung nicht immer genau unterschieden. So nannten Lehrpersonen bei der Frage nach den Inhalten zum Beispiel Ziele und Methoden für die Lehrveranstaltung, und Methoden wurden teilweise mit Zielen gleich gesetzt. Dies kann allerdings in dieser Arbeit nicht quantifiziert werden, da für die Unterscheidung von Inhalten, Zielen und Methoden durch die Lehrpersonen genaue Kriterien aufgestellt werden müssten und eine eigene Analyse notwendig wäre.

Fast die Hälfte der identifizierten Ziele war sehr vage formuliert und auch die Erkennung der Zielerreichung wurde teilweise nur sehr ungenau geschildert, indem beispielweise nur verbale Aussagen, oder die schriftliche Arbeit aber keine genaueren Kennzeichen genannt wurden. Die Auswahl der Methoden wurde teilweise nicht für bestimmte Ziele spezifiziert, sondern es wurden allgemein die Methoden der Lehrveranstaltung genannt, diese aber nicht in Bezug zu den Zielen gesetzt. Die Implementierung einer Erfolgskontrolle für das Erreichen der Lernziele und somit für das Gelingen der Lehre, und die damit einhergehende Notwendigkeit der Formulierung von überprüfbaren Zielen, war nicht in allen Lehrveranstaltungen erkennbar. Dies lässt vermuten, dass viele Lehrveranstaltungen nicht basierend auf lernziel- und ergebnisorientierten Theorien gestaltet wurden. Um diese Beobachtungen genauer quantifizieren zu können wären auch hier vertiefende Analysen notwendig, die über diese Arbeit hinaus gehen.

17.4 Unterschiede in Bezug auf die Institutionen

Die unterschiedliche Gestaltung der LehrerInnenausbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen und deren unterschiedliche Schwerpunkte bildeten sich auch in den Ergebnissen dieser Arbeit ab. Die Ergebnisse dieser Diplomarbeit zeigen deutlich den praktischen Schwerpunkt der Pädagogischen Hochschulen und den Stellenwert der Schulpraxis. Aufgrund des Stellenwerts der Schulpraxis in der Ausbildung gibt es auch andere Möglichkeiten im Einsatz von Methoden. Die wöchentliche Schulpraxis, welche an der Pädagogischen Hochschule implementiert ist, ermöglicht es andere Aufgaben in

Bezug zur Schulpraxis zu stellen. Das Durchführen einer Aufgabe im Unterricht oder Recherchen an Schulstandorten ist für Lehrveranstaltungen an der Universität schwerer umsetzbar, da es keine so enge Verbindung zur Schulpraxis gibt. Die starke Verbindung der Ausbildung mit der Schulpraxis führt auch dazu, dass Lehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule auf andere Indikatoren der Zielerreichung zurückgreifen können. Manche Lehrpersonen haben als PraxisbetreuerInnen die Möglichkeit, wenn auch nur für eine kleine Zahl an Studierenden, diese im Unterricht zu beobachten. Verbale Äußerungen sowie das Verfassen von schriftlichen Reflexionen, in denen Studierende von ihrer Erfahrung aus der Praxis berichten, diese reflektieren und in Bezug zur Theorie stellen, sind nur dann möglich, wenn die Studierenden schon Erfahrungen in der Praxis gesammelt haben. Es ist möglicherweise auch kein Zufall, dass die einzige Lehrperson, die Umsetzungsziele für eine Lehrveranstaltung an der Universität formulierte, auch das Problem der Überprüfung dieses Ziels (an der Universität) sehr deutlich formulierte. Eine Lehrperson an der Universität betonte in diesem Zusammenhang auch den Begriff der Vorbildung, anstelle von Ausbildung und verwies auf die zweite Phase der Ausbildung, das Unterrichtspraktikum, in welchem die Praxis im Vordergrund stehe.

Die stärkere Betreuung von Studierenden an der Pädagogischen Hochschule scheint auch im Curriculum verankert zu sein, wo für manche Lehrveranstaltungen ein gewisser Anteil einer Lehrveranstaltung als „betreutes Selbststudium“ definiert ist. Allerdings scheint nicht nur das Curriculum ein Grund für die stärkere Betreuung von Studierenden an Pädagogischen Hochschulen zu sein. So wurde von manchen Lehrpersonen an den Pädagogischen Hochschulen in Aussagen generell die Bereitschaft für Gespräche mit Studierenden formuliert, wenn diese mit Problemen oder Schwierigkeiten konfrontiert wären.

18 Kritik und Einschränkungen

Zu allererst ist anzuführen, dass aufgrund der anfallenden Stichprobe und der willkürlichen Auswahl der Institutionen und Lehrveranstaltungen keine Generalisierungen möglich sind.

Hinsichtlich des Interviewleitfadens und der Durchführung der Interviews können einige Kritikpunkte angemerkt werden, sowie Verbesserungsvorschläge abgeleitet werden.

Eine der ersten Fragen, die im Interview gestellt wurde, war die Frage nach den Inhalten der Lehrveranstaltung, was möglicherweise damit zusammenhängt, dass die zwei Diplomandinnen selbst stark von der Inputorientierung geprägt sind. Dies führte dazu, dass unter diesem Punkt teilweise schon Ziele, sowie Methoden genannt wurden. Für weitere Arbeiten, im Sinne der Outputorientierung, wäre es wohl sinnvoll zuerst nach Lernzielen beziehungsweise Lernergebnissen zu fragen, und auf die Inhalte der Lehrveranstaltung erst später einzugehen. Die Frage nach der Überprüfung der Zielerreichung erwies sich insofern als problematisch, als dies oft mit der Leistungsüberprüfung und dem Zustandekommen der Note gleich gesetzt wurde. Auch wenn die Überprüfung der Zielerreichung und die Leistungsüberprüfung oft Hand in Hand gehen, so ist dies nicht dasselbe, da für die Überprüfung der Zielerreichung auch Indikatoren herangezogen werden können, welche für die Benotung keine Rolle spielen. Das Wort „Überprüfung“ erscheint diesbezüglich etwas problematisch, es wurde nach dem Feststellen dieser Problematik, dann bei weiteren Interviews insofern reagiert, dass verstärkt nach dem Erkennen gefragt wurde. Möglicherweise sollte hier anstatt nach der Überprüfung nach der Feststellung der Zielerreichung gefragt werden.

Teilweise wurde der Leitfaden von den Interviewerinnen sehr frei verwendet, was dazu führte, dass sich das Gespräch sich von den Leitfragen manchmal weit weg bewegte. Manche Fragen des Leitfadens wurden nicht abgefragt, was anschließend Schwierigkeiten in Bezug auf die Auswertung machte. Manchmal wäre ein genaueres Nachfragen notwendig gewesen, zum Beispiel wurde teilweise nur angeführt, was zur Zielüberprüfung herangezogen wurde. Anhand welcher konkreten Kennzeichen die Zielerreichung aber erkannt wurde, darauf wurde oft nicht genauer eingegangen und teilweise auch nicht genauer nachgefragt. Auch bei sehr unpräzisen Zielen hätte eine Nachfrage zur Spezifizierung vielleicht noch genauere Angaben gebracht.

Eine größere Standardisierung des Interviewleitfadens sowie die Formulierung möglicher Nachfragen und Hinweise wann diese zu stellen seien, wären empfehlenswert.

Auffallend war, dass sich die Beantwortung der Fragen und die Art der Formulierung hinsichtlich verschiedener Lehrpersonen stark unterschieden. Während manche Lehrpersonen die Fragen aus Interviewleitfaden beantworteten und auch relativ klare Sätze formulierten, schweiften andere teilweise sehr vom Thema ab und formulierten äußerst lange und komplexe Sätze. Dies hat möglicherweise die Einschätzung der

Präzision des Ziels beeinflusst, welche also möglicherweise mit der generellen Art und Weise des Ausdrucks einer Person konfundiert ist.

Zur Absicherung und Rechtfertigung der Kategorisierung wäre die Berechnung einer Inter-coder Reliabilität wünschenswert, dies war im Rahmen dieser Arbeit aber leider nicht möglich, allerdings wurde versucht, die Qualität anderweitig sicherzustellen. Drei Interviews sowie die Kategorie der Ziele, basierend auf Aussagen aus dreiviertel der Interviews, wurden von einer zweiten Person kategorisiert und Probleme in der Übereinstimmung zum Anlass genommen, die Kategorien zu präzisieren und zu verfeinern. Unsicherheiten und Schwierigkeiten bezüglich der Kategorisierung wurden mit der zweiten Diplomandin diskutiert und so versucht, die Qualität des Kodierprozesses im Sinne des konsensuellen Kodierens nach Hopf und Schmidt (1993) zu gewährleisten.

19 Ausblick

Für die weitere Forschung wäre die Untersuchung des Einflusses der Gestaltung von Lehrveranstaltungen, von Lehr- und Lernmethoden, auf den Kompetenzerwerb ein aufschlussreiches Feld, welches bedeutsame Ergebnisse für die zukünftige Gestaltung der LehrerInnenausbildung liefern könnte. Die Untersuchung, welche Lehr und Lernmethoden für welche Aspekte des Kompetenzerwerbs wirksam sind, könnte wesentlich zu einer evidenzbasierten Gestaltung der Ausbildung beitragen und so zu einer Verbesserung des „outputs“, von Wissen und Können angehender LehrerInnen, beitragen.

In Bezug auf Implikationen der Ergebnisse für die LehrerInnenausbildung können einerseits Hinweise in Bezug auf die Fortbildung von Lehrpersonen sowie für die Gestaltung der neuen Ausbildung gegeben werden.

Hinsichtlich der Formulierung von Zielen, des Einsatzes von Methoden und der Zielüberprüfung in Lehrveranstaltung scheint die Fortbildung von Lehrpersonen in der LehrerInnenbildung wesentlich. Die Bedeutung von Zielen für die Lehrveranstaltungen, der Einsatz von geeigneten und vielfältigen Methoden um diese zu erreichen, sowie Möglichkeiten, die Erreichung des Ziels zu überprüfen und zu erkennen, sollten wesentliche Punkte in der Weiterbildung sein.

Die Kooperation von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen für die Ausbildung von Lehrkräften der Sekundarstufe 1 wird momentan heiß diskutiert, wie die genaue Umsetzung ausschauen wird, und ob es überhaupt zu einer Kooperation kommen wird, ist noch unklar.

Für die Gestaltung der Ausbildung generell, wie auch der allgemeinen fachübergreifenden Ausbildung, sollten zunächst verschiedene Überlegungen angestellt werden. Zuerst muss überlegt werden, welches Wissen und welches Können Studierende nach Absolvierung der allgemeinen fächerübergreifenden Ausbildung haben sollen. Dazu wurden in anderen Ländern schon Überlegungen angestellt und Standards formuliert, welche Grundlage für eine Diskussion sein könnten z.B. (Oser & Oelkers, 2001; Terhart, 2002). Zuerst sollte also die Überlegung anstehen, welche Ziele der allgemeine fachübergreifende Teil der LehrerInnenausbildung haben soll. Im Sinne einer evidenzbasierten Ausbildung sollte sowohl der Aufbau von Wissen als auch die Fähigkeit, wissenschaftliche Forschung zu verstehen und durchzuführen zu können, ein Ziel der Ausbildung zu sein. Desweiteren sollten die Fähigkeit zur Reflexion entwickelt werden. Inwiefern Handlungsfähigkeit ein Ziel des allgemeinen fächerübergreifenden Teils der Ausbildung sein soll, darüber herrscht Uneinigkeit.

Hinsichtlich der Verbindung von Aufgaben mit der Schulpraxis hat die Pädagogische Hochschule durch die andere Gestaltung der Ausbildung auch andere Möglichkeiten. Dies stößt die Diskussion an, wie die Schulpraxis in die zukünftige erste Phase der Ausbildung eingebunden werden soll, ob diese parallel zur theoretischen Ausbildung, oder erst nach Absolvierung der theoretischen Ausbildung erfolgen soll. Für eine kompetenzorientierte Gestaltung der LehrerInnenausbildung ist die Verbindung von Praxis und Theorie ein wesentlicher Punkt (Hilligus & Rinkens, 2008). Studierende sollen die Möglichkeit haben schulische Praxis basierend auf theoretischen Modellen zu reflektieren und die Bedeutung der Theorie in der Praxis zu überdenken und zu erfahren (Hilligus & Rinkens, 2008). Eine Möglichkeit der Verbindung von Theorie und Praxis sehen Schellak und Lemmermöhle (2008) in der Ausbildung eines forschenden Habitus, welcher das Verbindungsglied dieser beiden Bereiche sein kann. Auch Horstkemper (2004) sieht die Ausbildung eines wissenschaftlichen reflexiven Habitus als wesentlich und empfiehlt die Vermittlungsform des forschenden Lernens als eine Methode für die Erziehungswissenschaften.

Dies leitet über zu der Frage, welche Unterrichtsmethoden für die zukünftige Ausbildung empfohlen werden können. Horstkemper (2004) hebt Fallarbeit als eine Methode für die allgemeine fachübergreifende Ausbildung hervor, durch welche einerseits Wissen vermittelt werden soll, andererseits die Studierenden lernen sollen nach vielfältigen Erklärungen zu suchen und über die eigene Person zu reflektieren. Basierend auf der Untersuchung von Darling Hammond (2006) können außerdem der Einsatz von Portfolios und schriftlichen Reflexionen als Methoden für die zukünftige allgemeine fachübergreifende Ausbildung empfohlen werden. Aufgrund der hohen Nennung von verbalen Äußerungen als Indikator für die Zielerreichung, erscheint die Schaffung von Lernformen, in denen ein Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden möglich ist, als wesentlich. Dies bedeutet die Schaffung von Rahmenbedingungen für Lehrveranstaltungen und vor allem von Teilnehmerzahlen, die den Austausch auch ermöglichen.

Sowohl Pädagogische Hochschulen als auch Universitäten könnten in die zukünftige allgemeine fachübergreifende LehrerInnenausbildung Erfahrung und Know How einbringen. Eine Stärke der Pädagogischen Hochschule scheint die Betreuung der Studierenden durch die Lehrenden zu sein, ein Punkt, der an den Universitäten wahrscheinlich eher vernachlässigt ist. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen auch, dass Lehrveranstaltungen an Pädagogischen Hochschulen eine größere Bandbreite an Aufgaben in Bezug zur Schulpraxis aufwiesen, und außerdem verstärkt Übungen, wie das Üben eines Verhaltens, oder Rollenspiele eingesetzt wurden. Andererseits können die Universitäten sicher stärker zur Vermittlung eines forschenden Habitus beitragen.

Zusammenfassung

Ziel dieser Arbeit war es, die Gestaltung von Lehrveranstaltungen in der allgemeinen fachübergreifenden Ausbildung von Lehrkräften, basierend auf didaktischen Modellen, zu untersuchen. 22 Lehrpersonen von vier verschiedenen Institutionen der LehrerInnenausbildung in Österreich, zwei Pädagogischen Hochschulen und zwei Universitäten, wurden nach den Zielen für ihre Lehrveranstaltungen befragt, nach den Unterrichtsmethoden die sie einsetzten um diese Ziele zu erreichen und wie sie die Zielerreichung überprüfen und erkennen. 43 Lehrveranstaltungen wurden in Experteninterviews besprochen, welche nach der Methodik der strukturierenden Inhaltsanalysen ausgewertet wurden.

Es konnten sechs verschiedene Arten von Zielen identifiziert werden. Die Lehrpersonen formulierten am häufigsten kognitive Ziele, Ziele bei denen es um die Vermittlung von Wissen und Denkweisen geht. Es wurden außerdem affektive Ziele formuliert, Ziele bei denen die Vermittlung von Einstellungen und der Bereitschaft etwas zu tun im Vordergrund steht. Umsetzungsziele Schulpraxis, das sind Ziele, in denen die Fähigkeit bestimmte Situationen und Probleme aus der Schulpraxis zu bewältigen formuliert wurden, wurden verstärkt von Lehrenden an den Pädagogischen Hochschulen formuliert, wohingegen Umsetzungsziele- Wissenschaft, also die Fähigkeit bestimmte wissenschaftliche Arbeiten zu tätigen verstärkt von Lehrenden an den Universitäten genannt wurde. Außerdem wurden noch Reflexionsziele formuliert, welche das Nachdenken über pädagogische Situationen, und über die eigene Person in den Mittelpunkt stellen. Soziale Ziele, welche die Fähigkeit der Zusammenarbeit mit anderen beinhalten, wurden ebenfalls genannt. Hinsichtlich der Präzision der Zielformulierungen wurde etwas mehr als die Hälfte der Ziele als präzise eingestuft.

Unterrichtsmethoden, die am häufigsten genannt wurden, waren der Vortrag von Theorie, Präsentationen von Studierenden, das selbstständige Erarbeiten von Informationen und der Austausch in der Gruppe. In einem Großteil der Lehrveranstaltungen mussten schriftliche Arbeiten verfasst werden, wobei hier unterschiedliche Formen vorkamen, zum Beispiel Theoriearbeiten, welche am häufigsten genannt wurde, schriftliche Reflexionen, Forschungsberichte, Fallarbeiten und Portfolios. In fast der Hälfte der Lehrveranstaltungen wurden Aufgaben formuliert, welche in Bezug zur Schulpraxis standen, wo Studierende in Schulen, oder Klassen Aufgaben durchführen mussten, von schulnahen Personen Informationen einholen, oder Situationen aus der Schulpraxis

anhand von Transkripten analysieren mussten. Welche Methoden spezifisch für welche Ziele genannt wurden, wird in der Arbeit näher ausgeführt.

Als Indikator für die Zielerreichung berichteten die Lehrpersonen am häufigsten verbale Aussagen der Studierenden sowie schriftlichen Arbeiten heranzuziehen.

Unterschiede zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen konnten einerseits in der Formulierung von Umsetzungszielen in Bezug zur Schulpraxis, welche die Pädagogischen Hochschulen vermehrt nannten, identifiziert werden, wohingegen Umsetzungsziele, in Bezug zu wissenschaftlichen Aufgaben ein stärkerer Schwerpunkt an den Universitäten zu sein scheint. Hinsichtlich der Methoden wurde an den Pädagogischen Hochschulen eine größere Bandbreite an Aufgaben in Bezug zur Schulpraxis gestellt, sowie das Üben eines Verhaltens und Rollenspiele genannt. Ein weiterer Unterschied konnte in der Betreuung der Studierenden bei der Durchführung bestimmter Aufgabe gefunden werden, welche für Lehrveranstaltungen an Pädagogischen Hochschulen häufiger genannt wurde.

Außerdem wurden übergreifende Anliegen für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen identifiziert und eine Lehrveranstaltung, welche als besonders Zielorientiert eingestuft wurde, exemplarisch vorgestellt.

Abstract

The goal of this master thesis was to analyze courses in the general interdisciplinary part of teacher education in Austria. The analysis was based on didactical models and theories of instruction and influenced by competence and output orientation. 22 teacher educators of two universities and two “Pädagogische Hochschulen” were interviewed concerning goals of their courses, teaching methods, and evaluation and assessment of the achievement of their objectives. 43 courses were discussed in these expert interviews, which were analyzed using the method of structured content analysis.

Six different types of goals were identified. Most of the goals mentioned were assigned to the category of cognitive goals, in which teacher educators referenced transfer of knowledge and ways of thinking. Affective goals were expressed through statements in which teacher educators focused on attitudes and the willingness to take action. Transfer-into-practice goals were expressed primarily by teacher educators at “Pädagogische Hochschulen”, whereas scientific goals like the ability to conduct research and write research papers were emphasized by teacher educators at universities. Reflective goals were also identified, in which self-reflection and reflections of pedagogical situations were mentioned. As a social goal, the ability to work in a team was mentioned. More than half of the goal descriptions were categorized as precise goals.

Most common teaching methods were: Lectures by the teacher educators, student presentations, independent information gathering and group discussions. Assignments based on written work were present in the majority of the courses. While papers based on theory and models were most commonly required, research papers and reports, reflections, case studies and portfolios were among other forms utilized. In almost half of the courses students had to accomplish an assignment related to school practice. Students were required to develop short projects for their teaching in practice, gather information from persons related to school, or analyze situations based on transcripts of instruction. Teaching methods specific to the six goals outlined above are addressed in more detail in this master thesis. Verbal statements of students and written papers were the main methods used to evaluate and assess the achievement of a goal. Differences in teaching methods were identified in assignments related to school practice, where courses of “Pädagogische Hochschulen” showed a larger range of assignments than those at universities. Teaching methods like role plays and training of certain behaviors were only mentioned by teacher educators at “Pädagogische Hochschulen”. Another difference was

found in the support and supervision students received in connection with certain assignments, which was mentioned more often by teacher educators at “Pädagogische Hochschulen”.

Comprehensive objectives which influenced the design of courses were also identified, and one course is presented as an example of a course with goal orientation.

Literaturverzeichnis

- Abell Foundation. (2001). *Teacher Certification Reconsidered: Stumbling for Quality*. Baltimore: Abell. Letzter Zugriff 28.11.2012, unter http://www.nctq.org/p/publications/docs/ed_cert_1101_20071129024241.pdf
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520. doi: 10.1007/s11618-006-0165-2
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COAKTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV* (S. 29-53). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodzieki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59-91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Felbrich, A., & Müller, C. (2008a). Erziehungswissenschaftliches Wissen am Ende der LehrerInnenausbildung. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung* (S. 195-217). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Felbrich, A., & Müller, C. (2008b). Theoretischer Rahmen und Untersuchungsdesign. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung* (S. 15-48). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.). (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- BMUKK. (2010). *Fakten zur LehrerInnenbildung in Österreich*. Letzter Zugriff 05.01.2012, unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/fakten.xml>
- Buchberger, F., Buchberger, I., & Wyss, H. (2004). Lehrerbildung in Österreich und der Schweiz. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodzieki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 111-127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cochran-Smith, M. (2000). The future of teacher education: Framing the questions that matter. *Teaching Education*, 11(1), 13-24. doi: 10.1080/10476210050020327
- Cochran-Smith, M. (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 527-546. doi: 10.1016/s0742-051x(01)00012-9
- Darling-Hammond, L. (2000). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173. doi: 10.1177/0022487100051003002

- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education- Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey Bass.
- Dumman, K., Jung, K., Lexa, S., & Niekrenz, Y. (2007). *Einsteigerhandbuch Hochschullehre*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Felbrich, A., Müller, C., & Blömeke, S. (2008a). Lehrerausbildnerinnen und Lehrerausbildner der ersten und zweiten Phase. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung* (S. 363-389). Münster: Waxmann.
- Felbrich, A., Müller, C., & Blömeke, S. (2008b). Lerngelegenheiten in der LehrerInnenausbildung. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung* (S. 327-362). Münster: Waxmann.
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrberufes. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(6), 903-925.
- Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften - eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 30-46.
- Frey, A., & Jung, C. (Hrsg.). (2011). *Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Härtel, P., Greiner, U., Hopmann, S., Jorzik, B., Krainz-Dürr, M., Mettinger, A., . . . Stadelmann, W. (2010). *LehrerInnenbildung Neu. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der Expertengruppe. Endbericht. März 2010*. Letzter Zugriff 05.12.2012, unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf
- Heil, S., & Faust-Siehl, G. (2000). *Universitäre LehrerInnenausbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität - erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Hilligus, A., Rinkens, H. D., (2008). Kompetenzorientierung der LehrerInnenausbildung im Hochschulentwicklungsprozess. In C. Kraler., M. Schratz (Hrsg.) *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln*. Münster: Waxmann.
- Hopf, C., & Schmidt, C. (1993). *Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen*. Letzter Zugriff 28.11.2012 unter <http://w2.wa.uni-hannover.de/mes/berichte/TextRex93.pdf>

- Horstkemper, M. (2004). Erziehungswissenschaftliche Ausbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodzieki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 461-475). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Humboldt Universität (2010), *Teacher Education and and Development Study*. Letzter Zugriff 10.12.2012, unter <http://tedsm.hu-berlin.de/index.html>
- Humboldt Universität (2012). *TEDS-LT Teacher Education and Development Study: Learning to teach*. Letzter Zugriff 10.12.2012, unter <http://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/institut/abteilungen/didaktik/forschung/standardseite#tedslt>
- IEA. (2011). *Teacher Education and Development Study in Mathematics*. Letzter Zugriff 07.10.2012, unter <http://www.iea.nl/TEDS-m.html>
- Kleickmann, T., & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Komeptenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV* (S. 305-316). Münster: Waxmann.
- Klieme, E., & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 11-29. doi: 10.1007/978-3-531-90865-6_2
- KMK. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Letzter Zugriff 13.04.2012, unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- König, J., & Blömeke, S. (2009a). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 499-527. doi: 10.1007/s11618-009-0085-z
- König, J., & Blömeke, S. (2009b). Pädagogisches Wissen von österreichischen Lehramtsstudierenden. *Erziehung und Unterricht*, 1(2), 175-186.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung* Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Komeptenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV* (S. 55-68). Münster: Waxmann.
- Larcher, S., & Oelkers, J. (2004). Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodzieki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 128-150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mager, R. (1977). *Lernziele und Unterricht*. Weinheim: Beltz
- Mayr, J., & Neuweg, G. H. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht (Hrsg.),

- Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Bd.2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 99-119). Graz: Leykam.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Meyer, H. (1984). *Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse*. Königstein: Athenäum-Verlag.
- Meyer, H. (1994). *Unterrichtsmethoden*. Frankfurt am Main: Cornelsen.
- Oser, F., & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Peterßen, W. (2000). *Handbuch Unterrichtsplanung: Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Peterßen, W. (2001). *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Schellack, A., Lemmermühle, D. (2008). Universitäre Lehrer/innenbildung zwischen wissenschaftlichem Wissen und professionellen Kompetenzen. In C. Kraler, M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln*. Münster: Waxmann.
- Schermutzki, M. (2005). Learning outcomes- Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. In W. Benz (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nützen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen*. Berlin: Raabe.
- Seifried, J., & Ziegler, B. (2009). Domänenbezogene Professionalität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 83-92). Weinheim: Beltz.
- Spiel, C., Schober, B., & Reimann, R. (2006). Evaluation of Curricula in Higher Education. *Evaluation Review*, 30(4), 430-450.
- Stadelmann, M., & Spirgi, B. (1997). *Wie die Lehrerbildung bilden soll: Reflexionen von Dozentinnen und Dozenten der Lehrerbildung*. Bern: Paul Haupt.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Letzter Zugriff 05.12.2012, unter http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1151/Standards_fuer_die_Lehrerbildung_Eine_Expertise_fuer_die_Kultusministerkonferenz.pdf
- Tryggvason, M. T. (2009). Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators have for their teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 369-382. doi: 10.1080/02619760903242491
- Voss, T., & Kunter, M. (2011). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV* (S. 193-214). Münster: Waxmann.
- Voss, T., Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Assessing Teacher Candidates' General Pedagogical/Psychological Knowledge: Test Construction and Validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952-969. doi: 10.1037/a0025125

- Weinert, F. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. Rychen & L. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Wenninger, G. (Hrsg.). (2001a). *Lexikon der Psychologie: Band 1, A bis E*. Berlin: Spektrum.
- Wenninger, G. (Hrsg.). (2001b). *Lexikon der Psychologie: Band 3, M bis Ref.* Berlin: Spektrum.
- Winteler, A., & Forster, P. (2007). Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. *Das Hochschulwesen* 55(4), 102-109.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Kompetenzmodell nach COAKTIV (von: http://www.mpib-berlin.mpg.de/coactivr/studie/fragestellung/index.html)	24
Abbildung 2: Mehrebenenmodell Rahmenbedingung Kompetenzerwerb (aus Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008, S. 24)	27
Abbildung 3: Das Berliner Modell (aus Peterßen, 2001, S. 54)	39
Abbildung 4: Das Hamburger Modell (aus Peterßen, 2001, S. 64)	40

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Angeschriebene Personen, Antwortverhalten und Anzahl der Interviews nach Institutionen	52
Tabelle 3: Kennzeichnungsarten Ziele	59
Tabelle 5: Beispiel zur Kategorisierung Zielart	65
Tabelle 6: Kategorie Nicht präzises Ziel	66
Tabelle 7: Kategorie Präzises Ziel	68
Tabelle 8: Kategoriensystem Aufgaben Studierende	70
Tabelle 9: Kategoriensystem Aktivitäten Lehrperson	74
Tabelle 10: Kategoriensystem Verhalten.....	76
Tabelle 11: Kategoriensystem Produkte.....	77
Tabelle 12: Kategoriensystem Bezüge	78
Tabelle 13: Anzahl der Kodierungen und Lehrveranstaltungen nach Zielarten	82
Tabelle 14: Zielpräzision nach Zielart.....	83
Tabelle 16: Aktivitäten der Lehrperson.....	89

Anhang

Anhang 1: Interviewleitfaden.....	147
Anhang 2: Beispiel für Lehrveranstaltungsübersicht	159

Anhang 1: Interviewleitfaden

INTERVIEWLEITFADEN

Einleitend möchte ich noch einmal kurz den Zweck des Interviews erläutern.

Im Rahmen unserer Diplomarbeiten, die am Institut für Bildungspsychologie der Universität Wien von Univ. Prof. Christiane Spiel betreut werden, wollen meine Kollegin Frau Gorgi und den Ist- Stand der pädagogisch-psychologischen Ausbildung von Lehrkräften für die Sekundarstufe1 erheben. Nach Durchsicht diverser Curricula haben wir Experteninterviews als Forschungsmethode gewählt.

Ich möchte Sie nun im Interview zu den wesentlichsten Inhalten Ihrer Lehrveranstaltung(en) befragen und weiters dazu, welche Didaktiken Sie einsetzen um Ihre Ziele zu erreichen. Außerdem würde ich gern erfahren, welche Kompetenzen und welches pädagogische und psychologische Wissen sie für unverzichtbar für Lehrpersonen halten. Zum Schluss möchte ich noch auf eventuelle Änderungen, die Sie für die LehrerInnenausbildung vorschlagen, eingehen.

Sind Sie damit einverstanden, dass das Gespräch aufgezeichnet wird?

JA ☐

Nein ☐

Legen Sie Wert auf Anonymität?

JA ☐

Nein ☐

I. Fragen spezifisch zur Lehrveranstaltung

Name der Lehrveranstaltung:

1. Inhalte der Lehrveranstaltung

a. Was sind die wichtigsten Themen in Ihrer Lehrveranstaltung?

b. Wie bereiten Sie die Lehrveranstaltung vor?

Welche Literatur verwenden Sie zur Vorbereitung der LV?
(Wenn umfangreiche Angaben): Dürfen wir Sie um eine Liste per mail bitten?

c. Gibt es von Ihnen vorbereitete Skripten oder Unterlagen für die LV?

d. Gibt es für die Studierenden ein Literaturverzeichnis für die LV?
(Wenn ja) Ist dieses online einsehbar?
(Wenn nein) Dürfen wir Sie um eine Kopie dieses Verzeichnisses bitten?

e. Handelt es sich dabei um Literaturempfehlungen an die Studierenden, oder sind die Inhalte (teilweise) Prüfungsstoff oder Pflichtlektüre?

2. Ziele der Lehrveranstaltung

a. Was sind Ihre Ziele für diese Lehrveranstaltung?

b. Was sind die zwei wichtigsten Ziele?

1.

2.

3. Methoden, Didaktik und Überprüfung der Ziele der Lehrveranstaltung

Ziel 1:

- a. Welche Methoden, welche Didaktik wenden Sie an um dieses Ziel zu erreichen?

Was machen Sie?	Was müssen die Studierenden tun?

- b. Überprüfung des Ziels

Wie überprüfen Sie, ob dieses Ziel erreicht wurde?	Woran erkennen Sie, dass dieses Ziel erreicht wurde?

Ziel 2:

- a. Welche Methoden, welche Didaktik wenden Sie an um dieses Ziel zu erreichen?

Was machen Sie?	Was müssen die Studierenden tun?

- b. Überprüfung des Ziels

Wie überprüfen Sie, ob dieses Ziel erreicht wurde?	Woran erkennen Sie, dass dieses Ziel erreicht wurde?

II. Fragen zur LehrerInnenbildung im Allgemeinen

1.) Kompetenz

- a. Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen um erfolgreich den Beruf ausüben zu können?

Bei Unklarheiten zu Begriff oder keinen Antworten siehe S. 11

- b. Wie gut wird diese Kompetenz in der Ausbildung an Ihrer Institution vermittelt? Bitte schätzen Sie dies auf einer Schulnotenskala ein.

Einschätzung auf Schulnotenskala:

Kompetenz						keine Angabe
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	

2.) Inhalte

- a. Über welches pädagogisch-psychologische Wissen müssen Lehrkräfte verfügen um erfolgreich den Beruf ausüben zu können?

Bei Unklarheiten oder Nachfragen zu Begriff:

PPW: „Wissen, das für eine erfolgreiche Gestaltung und Optimierung der Lehr-Lernsituation in verschiedenen Unterrichtsfächern nötig ist und deklarative sowie prozedurale Aspekte beinhaltet“ (Voss & Kunter, S. 194).

- b. Wie gut wird dieses Wissen im Rahmen des Studiums an Ihrer Institution vermittelt? Bitte schätzen Sie dies auf einer Schulnotenskala ein.

Einschätzung auf Schulnotenskala:

Wissensbereich						keine Angabe
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	

Vorbereitung auf Beruf

- a. Wie gut bereitet die Ausbildung an Ihrer Institution die Studierenden auf den Lehrberuf vor? Bitte geben Sie eine Einschätzung auf einer Schulnotenskala.

Einschätzung

Vorbereitung	1	2	3	4	5	Keine Angabe
--------------	---	---	---	---	---	-----------------

3.) Änderungen in der Ausbildung

- a. Was würden Sie an der derzeitigen pädagogisch psychologischen Ausbildung für das Lehramt in der Sekundarstufe ändern?

Mögliche Nachfragen:

- Änderungen zu Inhalt
- Änderungen zur Didaktik
- Änderungen zum Aufbau
- Änderungen zu Verbindung von Theorie und Praxis
- Änderung zu Ausbildungsbestandteilen
- Änderungen zur LehrerInnenbildung allgemein

Haben Sie sonst noch Anmerkungen? Möchten Sie noch etwas hinzufügen?

III. Angaben zur Person**Alter:****Geschlecht:** M ☐ W ☐**Institution:****Lehrtätigkeit an anderen Institutionen:****Jahre als Lehrende/r an dieser Institution:****Wie lange unterrichten Sie in der LehrerInnenbildung:****Ausbildung:**

		Fach/Fächer
Pädagogische Akademie		
Universitätsstudium		
Doktorat		
Habilitation		

Sonstige Ausbildung(en):**Unterrichtserfahrung:** :

		Fach/Fächer	Jahre
Primarstufe			
Sekundarstufe 1			
Sekundarstufe 2			
Sonderpädagogik			
Erwachsenenbildung			

Anderweitige Berufserfahrung:

Forschung:

Sind Sie auch forschend tätig?	Ja ☐	Nein ☐
--------------------------------	-----------------------------	-------------------------------

Falls ja: Was sind ihre Forschungsschwerpunkte?

Haben Sie Ihre Forschungsarbeiten publiziert?	Ja ☐	Nein ☐
---	-----------------------------	-------------------------------

Falls ja: Wo?

IV. Gehaltene Lehrveranstaltungen in der LehrerInnenbildung

Name der Lehrveranstaltung	SWS) (Semester wochen stunden)	ECTS Punkte	Typ der LV: Vorlesung Seminar Übung Praktikum Sonstiges	Name der Institution, an der LV gelehrt wird	Parallel LV Ja/nein	Pflichtfach (P) Wahlfach (W) Fortbildung (F)	Zahl der Teil nehmerIn nen	Art der Leistungs- kontrolle: Prüfung schriftliche Arbeit Mitarbeit Referat Sonstiges

Bei Nachfrage zum Kompetenzbegriff: Definition von Kompetenz nach Weinert (2001 S. 27):

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Kompetenzen (vgl. Frey, 2004):

- **Fachkompetenz:** Fachwissen, pädagogische &psychologische Grundlagen, Fachdidaktik, Vermittlungskompetenz, Klassenführung, , Evaluationskompetenz, diagnostische Kompetenz, Beratungskompetenz,
- **Methodenkompetenz:** Analysefähigkeit, Flexibilität, zielorientiertes Handeln, Effizienz, Routine, Selbstorganisation, Ressourcenmanagement, Medieneinsatz
- **Sozialkompetenz:** Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit,, Empathie/Wertschätzung, Selbständigkeit, soziale Verantwortung, Konfliktfähigkeit, Führungsfähigkeit, situationsgerechtes Auftreten, Motivationsfähigkeit, Interaktion
- **Personalkompetenz:** Selbstreflexion/Selbstevaluation, Belastbarkeit, Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit, Gelassenheit und Geduld, Pflichtbewusstsein, Erfolgsorientierung, Neugierde und Kreativität , Selbstwirksamkeitserwartung, Frustrationstoleranz, Realismus etc.

Anhang 2: Beispiel für Lehrveranstaltungsübersicht

Übersicht: L1P4, LV1, SE, 1 SWS, Name der LV		
Übergreifendes Ziel: kein übergreifendes Ziel identifiziert		
Ziele	Methoden	Erkennen und Überprüfen
Implizites, präzises, affektives Ziel: <i>Hier geht es in erster Linie um ein Verständnis zu erzeugen, wie es diesen Menschen in Österreich geht, oder auch umgekehrt, dass es realistisch sein könnte, dass es auch uns einmal so gehen könnte. Das ist also einmal ein Teil der Lehrveranstaltung.</i> Explizites, präzises, affektives Ziel: <i>Zurück zu ihrer Frage, war konkret welche Ziele in dieser Lehrveranstaltung sind. Ziele heißt für mich Einblick gewinnen, Perspektiven übernehmen können, also nicht nur Verständnis zeigen, sondern auch Empathie dafür entwickeln.</i> Explizites, präzises, Kognitives Ziel, <i>Also in dieser, möchte ich sagen sehr kleinen knappen Lehrveranstaltung sind meine Ziele einmal die Situation fremder im Land, in unserem Land, kennen zu lernen, also Einblick</i> Explizites, präzises, Kognitives Ziel: <i>Ein Ziel ist auch der Umgang mit Heterogenität im Klassenraum, und das bezieht sich natürlich jetzt nicht nur auf das anders sein, jetzt von der äußeren Erscheinung, von der kulturellen Gegebenheit, sondern das umfasst natürlich wesentlich mehr. Das heißt Leistungsheterogenität, Geschlechterheterogenität, auch das Gender Thema gehört dazu, wird auch in allen Teilbereichen immer wieder diskutiert bin hin zur sozialen Heterogenität, und dann bis hin zur Leistungsbeurteilung, wie geht man auch mit dieser Verschiedenheit um, mit Bildungschancen, auch so etwas ist ein Thema. Warum gibt es so eine Chancengerechtigkeit, zwischen jenen die hier geboren worden sind und jenen die zugewandert sind, oder aus zugewanderten Kulturen stammen.</i> Explizites, präzises, Umsetzungsziel Schulpraxis: <i>Auch das ist ein Thema, oder ein Ziel in dieser Lehrveranstaltung, damit die jungen Menschen auch gerade im Sekundarstufen 1 Bereich, werden die Bildungswege sehr massiv entschieden und genau hier auch an dieser Stelle ist es wichtig, die Stärken der jungen Menschen erkennen zu können, unabhängig von der Kultur, woher sie stammen, welche Religion sie haben und ihnen auch Wege aufzuzeigen sie in die Richtung beraten wie sie sich weiterentwickeln können, das ist auch ein ganz wichtiger Punkt.</i> Explizites, präzises, Umsetzungsziel Schulpraxis: <i>Der Umgang mit der Verschiedenheit im Klassenzimmer und Methodenkompetenz, wie man damit umgehen kann. Also die Kenntnis alleine ist zu wenig, sondern auch man braucht Werkzeuge dazu um damit sinnvoll arbeiten zu können.</i>	Studierende: • Rollenspiel • Austausch in der Gruppe • Diskussionen • Reflexion • Aufgabe in der Schulpraxis/Unterricht • Präsentation Lehrende: • Exkursion (2x) • Einsatz von Medien • Vortrag Theorie • Vortrag Methoden • Betreuung von Studierenden • Einbezug von Experten • Reflexion	• Verbale Rückmeldungen • Produkt: Präsentation
Bezüge: Ziel-Methode: Ziel: Verständnis aufbauen, Methode: Filme		
Anmerkungen/ Besonderheiten: Sehr präzise Darstellungen des Erkennens, Beobachtung der Studierenden, verbale Aussagen		

Lebenslauf

Christina Liedlbauer

Ausbildung:

01/2010 - 04/2010: Joint Study Stipendium, Auslandssemester an der University of Ottawa, Kanada

seit 10/2006: Psychologiestudium an der Universität Wien

06/2005: Matura BRG Steyr

1997-2005: BRG Steyr

Studienschwerpunkte:

Kinder und Jugendpsychologie: 16-stündiges Pflichtwahlfach: Angewandte Kinder- und Jugendpsychologie; freie Wahlfächer

Bildungspsychologie: Fachliteraturseminar, Forschungspraktikum und Diplomarbeit im Fachbereich Bildungspsychologie

Arbeitserfahrung:

seit 07/2012: Kinderbetreuung Lollipop, Q19, Wien

11/2011 - 06/2012: Betreuung eines Mädchen mit Lese-Rechtschreibstörung im Rahmen der Lehrveranstaltung „Kinder- und jugendpsychologische Intervention“, Universität Wien

08/2011 - 09/2011: Freiwilliges Praktikum, Zentrum für Beratung und Begleitung, NÖ Hilfswerk, Mödling

04/2011- 07/2011: Pflichtpraktikum, Ambulanz Univ. Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, AKH, Wien

Sommer 2008/09/10/11: Parkbetreuung, Kinderfreunde, Linz

10/2008-05/2009: Kinderbetreuung für “Mama lernt Deutsch“, Interface, Wien

10/2007-05/2008:	Kinderbetreuung für „Mama lernt Deutsch“, Interface, Wien
Sommer 2007/08:	Kinderbetreuung, Kinderfreunde, Linz
09/2005 – 06/2006:	Europäischer Freiwilligendienst in Frankreich, Kinderheim Maison d'enfant "Plein Soleil", Albigny sur Saône

Sprachkenntnisse:

Englisch:	sehr gut (8 Jahre Wort und Schrift, Auslandssemester in Kanada)
Französisch:	fließend (6 Jahre Wort und Schrift, 10 Monate in Frankreich)
Italienisch:	Grundkenntnisse