



universität
wien

Diplomarbeit

Was wir können & was wir können sollen

Selbsteinschätzung von Kompetenzen bei
Lehramtsstudierenden

verfasst von

Mag. Lisa Bell

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Psychologie

Betreut von: Univ.-Prof. DDr.ⁱⁿ Mag.^a Christiane Spiel

Danke...

...an meine Eltern, die mir das Studium überhaupt erst ermöglicht haben und mich jederzeit, in dem was ich tue, unterstützen!

...an meine Großmutter, die mir während der gesamten Studiums die Daumen gedrückt hielt!

...an meine Freunde, Freundinnen und Brüder, die mir während der Diplomarbeitsphase mit Rat und Tat zur Seite gestanden sind!

...an meine bessere Hälfte, die mir in Momenten der Aussichtlosigkeit immer mit Ruhe und Gelassenheit begegnet ist!

...an meine Diplomarbeitsbetreuerin Univ.-Prof. DDr.ⁱⁿ Mag.^a Christiane Spiel für die Anleitung meiner Diplomarbeit!

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	7
I. THEORETISCHER TEIL		
2	LEHRERINNENBILDUNG IN ÖSTERREICH	9
2.1	Universitäten	9
2.2	Pädagogische Hochschulen	10
2.3	Vergleich der beiden Institutionen	11
3	LEHREN ALS PROFESSION	13
3.1	Profession, Professionalität & professionstheoretische Ansätze	13
3.1.1	Strukturtheoretischer Ansatz	14
3.1.2	Kompetenztheoretischer Ansatz	15
3.1.3	Berufsbiographischer Ansatz	16
3.1.4	Zusammenfassung	17
4	DER KOMPETENZBEGRIFF	19
5	KOMPETENZMODELLE	23
5.1	Der Prototyp des Lehrexperthen	24
5.2	Hierarchisches Strukturmodell von Handlungskompetenz	26
5.3	Der Expertise-Ansatz	27
5.4	Das Angebots-Nutzungs-Modell	29
5.5	Das Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrerberuf	30
5.6	Zusammenfassung	35
6	STANDARDS IN DER LEHRERBILDUNG	37
6.1	Standards in der Lehrerbildung nach Oser	37
6.2	Standards für die Lehrerbildung nach Terhart	40
6.3	InTASC-Standards	41
6.4	Zusammenfassung	43
7	METHODEN DER KOMPETENZMESSUNG & FORSCHUNGSSTAND	44
7.1	Objektive Kompetenzmessung	44
7.2	Subjektive Kompetenzmessung	45
7.3	Forschungsergebnisse für Österreich	46
8	ZIELSETZUNG & FRAGESTELLUNGEN	51

II. EMPIRISCHER TEIL

9	METHODE UND VORGEHEN	54
9.1	Untersuchungsplan	54
9.2	Das Erhebungsinstrument	54
9.3	Durchführung	58
9.4	Stichprobe	58
10	AUSWERTUNGSVERFAHREN	62
11	ERGEBNISSE	64
11.1	Wie schätzen Lehramtsstudierende der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien ihr Professionswissen und die Vermittlung dessen ein und unterscheiden sich die beiden StudentInnengruppen in ihrer Selbsteinschätzung und der Beurteilung der Vermittlung?	64
11.1.1	Selbsteinschätzung	65
11.1.2	Vermittlung	68
11.2	Gibt es Unterschiede in der Selbsteinschätzung des Professionswissens und der Vermittlung dessen in Abhängigkeit vom Geschlecht?	71
11.2.1	Selbsteinschätzung	71
11.2.2	Vermittlung	72
11.3	Gibt es Unterschiede zwischen der Selbsteinschätzung des Professionswissens und der Vermittlung dieser?	74
11.4	Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung des Professionswissens und der Vermittlung dessen?	77
12	DISKUSSION UND ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE	79
12.1	Beantwortung der Fragestellungen	79
12.2	Einschränkungen, offene Fragen, Ausblick	82
13	ZUSAMMENFASSUNG	84
14	ABSTRACT	85
15	LITERATURVERZEICHNIS	86
16	ANHANG	95

1 Einleitung

Die Ergebnisse aus nationalen und internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA (Programme for International Student Assessment) oder TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) haben vermehrt zu Bemühungen geführt die Wirksamkeit schulischer Bildung und deren Rahmenbedingungen empirisch zu untersuchen.

Damit sind auch die LehrerInnen, welche die Verantwortung für die Unterrichtsgestaltung tragen und somit Lehr-Lern-Prozesse wesentlich beeinflussen, ins Zentrum des Interesses empirischer Bildungsforschung gerückt.

Verbunden mit diesem Fokuswechsel beschäftigte man sich in weiterer Folge auch vermehrt mit Fragen zur Qualität bzw. Wirksamkeit der LehrerInnenausbildung.

Als Wirksamkeitskriterien dienen dabei meist jene Kompetenzen, welche als notwendig erachtet werden, um als Lehrkraft professionell und handlungsfähig zu sein. Diese Kompetenzen werden vermehrt in Standards konkretisiert - welche als Qualitätsmaßstäbe dienen - und damit einer Überprüfung zugänglich gemacht.

So erfuhr die Forschung zur LehrerInnenbildung in letzten Jahren zwar einen regelrechten „Boom“ (Mayr, 2012, S. 1) im deutschsprachigen Raum, dies beschränkte sich in Österreich aber lange Zeit auf die Pädagogischen Hochschulen (ehemals Pädagogischen Akademien). Studien über die LehrerInnenausbildung an Universitäten sind im internationalen Vergleich nach wie vor Mangelware.

In diesem Zusammenhang hielten Larcher und Oelkers 2004 (S. 129) bereits fest: „Wenn es eine Krise der Lehrerausbildung gibt, dann ist es wesentlich eine Krise der fehlenden Daten.“

So fehlt zur Neustrukturierung der LehrerInnenbildung eine empirisch gesicherte Datengrundlage und die Umgestaltung der Lehramtsausbildung in konsekutive Studiengänge, der Bologna-Struktur entsprechend, erfolgt vorwiegend ohne, für die Qualitätsentwicklung, notwendige Evaluation der bisherigen universitären Ausbildung und deren Ergebnisse.

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel die Kompetenzen, die in Bezug auf den späteren Beruf als notwendig erachtet werden, von den Lehramtsstudierenden selbst zu erheben und die Angaben von LehramtsanwärterInnen der Universität und der Pädagogischen Hochschule Wien abzubilden und zu vergleichen.

Darüber hinaus sollen eventuelle Unterschiede in der Vermittlung dieser Kompetenzen, durch Beurteilung der Studierenden, aufgedeckt werden.

Für den Vergleich der beiden Ausbildungseinrichtungen werden zunächst die strukturellen Unterschiede der LehrerInnenausbildung in Österreich dargestellt und im Speziellen auf den curricularen Aufbau der Ausbildung an der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien eingegangen.

Anschließend wird der LehrerInnenberuf aus der Perspektive verschiedener professionstheoretischer Zugänge beleuchtet und versucht den Kompetenzbegriff anhand verschiedener Definitionen zu erörtern.

Außerdem werden verschiedene Kompetenzmodelle, darunter auch jenes, das für die vorliegende Studie herangezogen wurde, sowie Standards, die für die LehrerInnenbildung entwickelt wurden, vorgestellt.

Darauf folgt ein Überblick über die verschiedenen Verfahren zur Messung von Kompetenzen angehender LehrerInnen und dem Forschungsstand auf diesem Gebiet.

Des Weiteren werden Forschungsergebnisse aus österreichischen und internationalen Untersuchungen wiedergegeben, die im Zusammenhang mit der durchgeführten Studie relevant sind.

Im Anschluss an die theoretische Situierung wird auf die Untersuchung und die verwendeten Methoden eingegangen, die Ergebnisse werden präsentiert und diskutiert.

I. THEORETISCHER TEIL

2 LehrerInnenbildung in Österreich

Die Lehramtsausbildung in Österreich ist durch Uneinheitlichkeit gekennzeichnet. So erfolgt die Ausbildung von PflichtschullehrerInnen an Pädagogischen Hochschulen und LehrerInnen für höhere Schulen an Universitäten. Die Unterschiede liegen dabei nicht nur im Aufbau und in der Dauer des Studiums, sondern vor allem auch in der Schwerpunktsetzung. Während an den Pädagogischen Hochschulen berufspraktische Übungen im Vordergrund stehen, wird das Hauptaugenmerk an den Universitäten auf die fachliche Ausbildung der Studierenden gelegt (vgl. Mayr, 2012). Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel zunächst die unterschiedlichen Strukturen der Lehramtsausbildung in Österreich und im Speziellen in Wien dargestellt.

2.1 Universitäten

Die Ausbildung für LehrerInnen an höheren Schulen ist in Österreich an insgesamt acht Universitäten und sechs Kunstuniversitäten möglich. Dabei bieten diese Einrichtungen eine variierende Anzahl und Kombinationsmöglichkeit von Unterrichtsfächern aus folgenden Bereichen an (bmukk, 2010a):

- geistes- und kulturwissenschaftliche Unterrichtsfächer
- naturwissenschaftliche Unterrichtsfächer
- künstlerische Unterrichtsfächer
- theologische Unterrichtsfächer

Aus diesem Angebot müssen zwei Unterrichtsfächer ausgewählt und kombiniert werden. Will man zwei Lehramtsstudien studieren, müssen entweder drei Unterrichtsfächer, davon eines zweimal, oder vier Unterrichtsfächer ausgewählt werden (Studentpoint, o.J.). Das Studium für das Lehramt an höheren Schulen umfasst eine Mindeststudiendauer von neun Semestern aufgeteilt auf zwei Studienabschnitte und wird mit dem Magisterium abgeschlossen (bmukk, 2010a).

An der Universität Wien gliedert sich das Lehramtsstudium je nach gewählten Unterrichtsfächern in fachspezifische Lehrveranstaltungen, pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung und schulpraktische Ausbildung. Wobei die pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung und die schulpraktische Ausbildung für alle Lehramtsstudien ident sind (LehrerInnenbildung, o.J.).

Die pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung ist im Umfang von 14 Semesterwochenstunden zu absolvieren, welche auf beide Studienabschnitte aufgeteilt sind (Universität Wien, 2012).

Die schulpraktische Ausbildung setzt sich aus einem pädagogischen und einem fachbezogenen Praktikum zusammen, wobei das pädagogische Praktikum (3 SSt.) nur einmal und das fachbezogene Praktikum für jedes der beiden gewählten Unterrichtsfächer zu durchlaufen ist. Insgesamt umfasst die schulpraktische Ausbildung 165 Stundeneinheiten und ist innerhalb von 12 Wochen abzuschließen. Das fachbezogene Praktikum (3 SSt.) besteht aus 15 Blöcken, welche sich jeweils aus einer Vorbesprechung, mindestens fünf selbst gestalteten Unterrichtsstunden und einer Nachbesprechung zusammensetzen (SSS LehrerInnenbildung, 2012a; SSS LehrerInnenbildung, 2012b).

Der Stundenrahmen für Unterrichtsfächer der geistes- und kulturwissenschaftlichen Fakultät setzt sich etwa folgendermaßen zusammen – dabei ist zu beachten, dass der angegebene Stundenumfang nur für ein Unterrichtsfach gilt, bei zwei gewählten Unterrichtsfächern der geistes- und kulturwissenschaftlichen Fakultät würde sich die Stundenzahl verdoppeln (Universität Wien, 2012):

- 7 SSt. auf die pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung
- 13 SSt. Fachdidaktik
- 60 SSt. fachspezifische wissenschaftliche Ausbildung inkl. Wahlfächer
- schulpraktische Ausbildung (SSt. siehe oben)

2.2 Pädagogische Hochschulen

Das Lehramt für den Pflichtschulbereich und den berufsbildenden Bereich kann in Österreich an neun Pädagogischen Hochschulen des Bundes und fünf privaten Pädagogischen Hochschulen erworben werden. Die Studienzeit beträgt mindestens

sechs Semester und wird mit einem Bachelor of Education abgeschlossen (bmukk, 2010a).

Da sich die vorliegende Arbeit mit dem Studium für das Hauptschullehramt in Wien beschäftigt, soll an dieser Stelle lediglich auf dessen Aufbau und Schwerpunktsetzung eingegangen werden.

Auch hier müssen zunächst zwei Unterrichtsfächer gewählt werden. Diese sind in 30 Modulen zusammengefasst, welche sich je nach Modul in die Bereiche Humanwissenschaften, Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Schulpraktische Studien und Ergänzende Studien unterteilen lassen. Das Studium besteht aus zwei Studienabschnitten, in denen insgesamt 180 ECTS-Punkte im Umfang von 164 SSt. zu erbringen sind. Diese ECTS-Punkte beschreiben das erforderliche Arbeitspensum (PH Wien, 2007).

Für das Lehramtsstudium für die Hauptschule ergibt sich folgende Aufteilung der Semesterstunden auf die Fachbereiche (PH Wien, 2007):

- 26 SSt. Humanwissenschaften
- 59 SSt. Fachwissenschaften und Fachdidaktiken
- 31 SSt. schulpraktische Studien
- 10 SSt. ergänzende Studien

Die restlichen 38 SSt. entfallen auf weitere betreute Studienanteile (Genaueres dazu unter: www.phwien.ac.at).

2.3 Vergleich der beiden Institutionen

Ein Vergleich der Stundenaufteilungen macht schon deutlich, wie unterschiedlich die Lehramtsstudien an der Universität und der Pädagogischen Hochschule aufgebaut sind. Demnach entfallen an der Universität mehr als doppelt so viele Semesterwochenstunden auf Fachwissenschaften und Fachdidaktiken als an der Pädagogischen Hochschule. Umgekehrt stellt sich diese Verteilung hinsichtlich der schulpraktischen Ausbildung der beiden Studien dar.

„Gemäß der universitären Tradition der forschungsgeleiteten Lehre liegen die Schwerpunkte der Lehramtsstudien in der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung“ (bmukk, 2010a, <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/fakten.xml>). Das bedeutet, dass wie bei den meisten Universitätsstudien auch in der universitären LehrerInnenbildung die Vermittlung einer wissenschaftlichen Arbeitsweise und einer umfangreichen Wissensbasis zur Berufsvorbildung im Vordergrund steht. An Pädagogischen Hochschulen hingegen liegt der Fokus konkret auf der Berufsausbildung als Lehrkraft auf einer wissenschaftlichen Grundlage (AMS, 2012). Diese Ausbildung ist durch einen hohen Anteil an Praxis während des gesamten Studiums gekennzeichnet. So werden hier erste praktische Erfahrungen bereits ab dem ersten Semester gesammelt, zunächst als BeobachterIn und ab dem zweiten Semester durch selbstständig geführten Unterricht an den zum Teil eigens dafür eingerichteten Praxisschulen der Pädagogischen Hochschulen (PH Wien, o.J.).

Die universitäre Ausbildung umfasst zwar ebenfalls, wie oben beschrieben, Praktika, die tatsächliche Einführung in den Beruf als LehrerIn findet aber erst in dem einjährigen Unterrichtspraktikum im Anschluss an das Studium statt (Mayr, 2012).

Diese unterschiedliche curriculare Schwerpunktsetzung führt dazu, dass PflichtschullehrerInnen ihre Profession vorwiegend im pädagogischen Bereich sehen und LehrerInnen an höheren Schulen in ihrem jeweiligen Fach (bmukk, 2010b).

„Es ist jedoch ein „feiner Unterschied“ (vgl. Bourdieu, 1982), ob man sich in seiner Profession als LehrerIn definiert, die ein Fach unterrichtet oder als Fachexpertin, die auch Unterricht erteilt“ (bmukk, 2010b, S. 24). Zur Professionalisierung der LehrerInnenbildung wäre demnach eine Verknüpfung dieser beiden Bereiche wünschenswert (Fischer & Grossmann, 2010).

Was nun genau Begriffe wie Profession und Professionalisierung im Zusammenhang mit dem Lehrberuf und der LehrerInnenbildung zu bedeuten haben, wird im nächsten Kapitel erläutert.

3 Lehren als Profession

Wie bereits eingangs erwähnt, führten Entwicklungen wie der Bologna-Prozess sowie die Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA oder TIMSS, welche den Blick auf Lehrkräfte in Zusammenhang mit den Lernerfolgen von SchülerInnen richteten, zu der Forderung die LehrerInnenbildung neu zu strukturieren, um damit einen höheren Grad an Professionalität bei angehenden LehrerInnen zu erwirken.

In welchem Zusammenhang Begriffe wie Profession und Professionalität mit dem Lehrberuf stehen und was sie bedeuten, soll in diesem Kapitel geklärt werden.

3.1 Profession, Professionalität & professionstheoretische Ansätze

Eine Lehrkraft hat im Laufe ihres Berufsalltags eine Vielzahl an Anforderungen zu bewältigen, dies gelingt ihr mit Hilfe verschiedener erworbener Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche unter dem Begriff „Professionalität“ zusammengefasst werden (Cramer, 2012). Professionalität ist demnach als „Zielkriterium“ (Cramer, 2012, S. 22) zu verstehen und Professionalisierung als „Herausbildung kompetenten individuellen Handelns“ (Blömeke, 2001, S. 133).

Traditionell wurden unter Professionen - im berufssoziologischen Kontext - zunächst die alten akademischen Berufe (Arzt, Anwalt und Pfarrer) gefasst, welche sich am Gemeinwohl anderer ausrichteten (Cramer, 2012; Terhart, 2011). Diese Professionen hoben sich von sonstigen Berufen durch mehrere Merkmale ab (Cramer, 2012):

- sie beschäftigen sich mit generellen Anliegen der Gesellschaft (Gesundheit, Recht, Seelenheil)
- sie stehen im Dienst der Gesellschaft
- sie erfordern umfangreiches Wissen und viel Erfahrung
- sie sind weitgehend autonom und beruflich sehr angesehen
- folgen einer eigenen Berufsethik und werden professionsintern kontrolliert

Professionalisierung meint damit den Prozess des Aufstiegs eines herkömmlichen Berufs in den Status einer Profession (Mieg, 2005; Terhart, 2011). Auf individueller Ebene wäre dies das Hineinwachsen eines/einer Anfängers/in in den Beruf und dem damit assoziierten Status und den erwarteten Kompetenzen. Dazu sind ein Studium sowie eine intensive Sozialisation in dem jeweiligen Beruf erforderlich. Berufe, die nur einen Teil dieser Kriterien erfüllen, werden unter dem Begriff „Semi-Professionen“ subsumiert (bspw.: KrankenpflegerInnen, SozialarbeiterInnen). Dazu würde auch der Lehrberuf zählen. Diesen anhand des klassischen Professionsverständnisses zu definieren wäre jedoch aus zwei Gründen nicht angebracht. Zum einen deshalb, weil das klassische Verständnis von Professionen vielfach kritisiert wurde und nicht in der Lage ist die Entwicklungen heutiger Berufe adäquat abzubilden und zum anderen, weil die damals klassischen Professionen die oben genannten Kriterien aus heutiger Sicht zum Teil selbst nicht mehr eindeutig erfüllen (Cramer, 2012; Terhart, 2011).

Aus diesem Grund wurden im Laufe der Zeit verschiedene Ansätze entwickelt, die die LehrerInnenprofessionalität zu bestimmen versuchen. In der deutschsprachigen Literatur werden der strukturtheoretische, der kompetenztheoretische sowie der berufsbiographische Ansatz unterschieden (Terhart, 2011).

3.1.1 Strukturtheoretischer Ansatz

Aus strukturtheoretischer Sicht sind die Aufgaben und Anforderungen, die an eine Lehrkraft gestellt werden, durch eine Vielzahl an Widersprüchlichkeiten und Paradoxien gekennzeichnet (Cramer, 2012; Terhart, 2011).

Terhart (2011) führt dazu folgende „Antinomien“ an:

- Nähe/ Distanz zum Schüler: zum einen treffen in der Schule und im Klassenzimmer „ganze“ (Terhart, 2011, S. 206) Personen aufeinander und zum anderen ist rollenspezifisches Verhalten gefordert
- Subsumption/ Rekonstruktion: jede/r SchülerIn und jede Situation unterscheiden sich und erfordern eine eigene Rekonstruktion, dies muss allerdings im Zuge des für die Schule und die Lehrtätigkeit vorgesehenen allgemeinen Regelsystems erfolgen

- Person des Schülers/ Anspruch der Lern-Sachen: individuelle Bedürfnisse der SchülerInnen sollen bei gleichzeitiger Durchsetzung allgemeiner curricularer und inhaltlicher Erfordernisse berücksichtigt werden
- Einheitlichkeit/ Differenz: auf der einen Seite müssen SchülerInnen formal gleich behandelt werden und auf der anderen Seite sollte Rücksicht auf die individuelle Situation genommen werden
- Organisation/ Interaktion: die administrativ auferlegten Regeln der Schule und die Interaktion, die zwischen allen Beteiligten stattfindet, sind zueinander in Beziehung zu setzen
- Autonomie/ Heteronomie: SchülerInnen sollen zwar Autonomie erlangen, aber durch den „Pflicht-Apparat Schule“ (Terhart, 2011, S. 206)

Professionalität äußert sich aus strukturtheoretischer Perspektive in der Fähigkeit die bestehenden Antinomien und Spannungen in entsprechender Weise bewältigen bzw. handhaben zu können. Das Kernelement pädagogischer Professionalität besteht in einem reflektierten Umgang mit der entstandenen, unauflösbaren Unsicherheit und Undeterminiertheit. Professionelles Handeln ist damit unsicher, sowohl situativ als auch berufsbiographisch (Terhart, 2011).

Der strukturtheoretische Ansatz unterscheidet, neben dem Streben nach genauer Definition und Beschreibung tiefgreifender Antinomien des Lehrberufs, auch zwischen verschiedenen Ebenen/Qualitäten der Bewältigung bestehender Unsicherheit. Die Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen wird dabei vor allem durch den selbstkritischen und reflektierten Umgang mit dem eigenen Handeln angetrieben (Terhart, 2011).

3.1.2 Kompetenztheoretischer Ansatz

„Der Kompetenzansatz orientiert sich am Aufgabenprofil des Lehrerberufs und fragt, wie berufsrelevante Kompetenzen in der Ausbildung angebahnt bzw. entwickelt werden können“ (Cramer, 2012, S. 33).

Dabei werden zunächst die Wissens- und Kompetenzbereiche, die zur Bewältigung der Aufgaben erforderlich sind, definiert. Dies geschieht vor allem auf Basis empirischer Forschung. Aus kompetenztheoretischer Sicht ist ein/e LehrerIn dann professionell, wenn er/ sie möglichst weit entwickelte Kompetenzen in den diversen

Anforderungsbereichen aufweisen kann. Diese werden unter dem Begriff „professionelle Handlungskompetenz“ subsumiert. Anhand des jeweils erlangten Kompetenzniveaus bzw. der Lernerfolge der SchülerInnen lässt sich der erreichte Professionalitätsgrad feststellen. Dabei wird aber auch einer situativen Unsicherheit und der grundsätzlichen Kontingenz des Zusammenhangs zwischen dem LehrerInnenhandeln und dem Lernerfolg der SchülerInnen Rechnung getragen, wonach kompetentes Handeln nicht vollständig standardisiert werden kann (Terhart, 2011). Dennoch stellt der kompetenztheoretische Ansatz „(...) die empirische Erforschbarkeit des komplexen unterrichtlichen Geschehens, (2) die nicht zuletzt auf dieser Forschungsbasis erfolgende Erlernbarkeit eines erfolgreichen Lehrerhandelns und (3) den zwar nie deterministisch-kausalen, aber doch optimierbaren Lernerbezug von Lehrerkompetenzen in den Mittelpunkt“ (Terhart, 2011, S. 207 f.).

In diesem Zusammenhang werden in den folgenden Kapiteln der Kompetenzbegriff sowie damit zusammenhängende Modelle, die der Erfassung pädagogischer Kompetenzen dienen, genauer erörtert und diskutiert.

3.1.3 Berufsbiographischer Ansatz

Unter Berücksichtigung der Dimension beruflicher Entwicklung, spricht Terhart (2011) von LehrerInnenprofessionalität als „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (S. 208).

Hauptfokus wird dabei auf den schrittweisen Aufbau und die Entwicklung von Kompetenzen, der Entwicklung eines beruflichen Habitus, der Verknüpfung von Privatem und Beruflichem sowie auf weitere Aspekte der gesamten beruflichen Laufbahn gelegt. Dies ermöglicht ein stärker individualisiertes, erweitertes und ebenso dynamisches Verständnis von LehrerInnenprofessionalität. Als problematisch erweist sich in diesem Ansatz allerdings die Verknüpfung empirisch feststellbarer Berufsbiographien mit den Vorstellungen über gelungene und erfolgreiche Biographien. Dabei ist es wichtig, begründet zwischen gelungener und nicht gelungener Entwicklung zu unterscheiden, mögliche Auslöser von Entwicklungsprozessen zu bestimmen sowie Stillstand oder Rückgang von Kompetenzniveaus erklären zu können (Terhart, 2011).

„Erst vor diesem Hintergrund lassen sich Konzepte des Aufbaus und der kontinuierlichen, das Berufsleben durchziehenden Kompetenzentwicklung, der adäquaten Unterstützung bei Belastungen etc. konstruieren“ (Terhart, 2011, S. 208).

3.1.4 Zusammenfassung

Während der strukturtheoretische und der kompetenzorientierte Ansatz im wissenschaftlichen Diskurs häufig als konkurrierende Ansätze betrachtet werden, so sieht Terhart (2011) im berufsbiographischen Ansatz eine Art Bindeglied zwischen den beiden ersteren. Er ist der Meinung, dass sich die Bestimmungsversuche von Lehrerprofessionalität trotz „eklatanter“ Unterschiede in bestimmten Bereichen ergänzen können. Sie beschreiben mit Hilfe unterschiedlicher Begrifflichkeiten und Methodiken teils ähnliche oder gleiche, teils verschiedene Aspekte des Lehrberufs (Terhart, 2011).

Betrachtet man Professionalität nämlich als ein „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“, so wäre der Entwicklungsprozess berufsspezifischer Kompetenzen nie abgeschlossen, sondern würde durch berufsbiographische Veränderungen, welche mit der Reflexion bisheriger beruflicher Erfahrungen verbunden sind, weiter voranschreiten. Berührungspunkt zwischen dem strukturtheoretischen und dem kompetenzorientierten Ansatz stellt dabei die Annahme dar, dass Selbstreflexivität eine Kompetenz ist, die auch erlernt werden kann (Cramer, 2012). „Professionalität entsteht dann in der wissens- aber auch erfahrungsgestützten produktiven Verarbeitung beruflichen Erlebens“ (Cramer, 2012, S. 34).

Zusammen genommen lässt sich festhalten, dass die verschiedenen theoretischen Zugänge eine Ausbildung fordern, die auf einen produktiven Umgang mit bestehenden Antinomien vorbereitet, eine grundsätzliche Handlungsfähigkeit im beruflichen Alltag durch Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen ermöglicht sowie der Tatsache Rechnung trägt, dass die Entwicklung professioneller Kompetenz nie als „fertig“ (vgl. Cramer, 2012) zu betrachten ist und über das Studium hinausgeht.

Weitgehend durchgesetzt hat sich der an Kompetenzen orientierte Ansatz, welcher auch im Zusammenhang mit der Professionalisierung der LehrerInnenbildung vielfach diskutiert wird (siehe bspw. „Das Innsbrucker Modell“ von Kraler, 2008).

Professionalisierung im Lehrberuf soll hier außerdem als ein Entwicklungsprozess verstanden werden, der bereits während des Lehramtstudiums einsetzt und über die gesamte Spanne des Berufslebens anhält.

So kann Professionalität aktuell zwar noch nicht mit Abschluss der LehrerInnenausbildung erreicht werden (vgl. Fischer & Grossmann, 2010), dennoch trägt sie wesentlich dazu bei, notwendige Kompetenzen zukünftiger Lehrkräfte derart auszubilden, dass sie den Anforderungen im weiteren Berufsleben handlungsfähig gegenüberstehen können.

Welche Kompetenzen dazu erforderlich sind und was genau unter dem Begriff Kompetenz zu verstehen ist, soll in den nächsten Kapiteln erörtert werden.

4 Der Kompetenzbegriff

Over the last few decades, competence has become a fashionable term with a vague meaning not only in public use, but also in many social sciences. One can even refer to a conceptual 'inflation', where the lack of precise definition is accompanied by considerable surplus meanings. (Weinert, 2001a, S. 45)

Kompetenz ist eines der am häufigsten verwendeten Wörter im deutschsprachigen Raum, seine Bedeutung ist allerdings, wie auch Weinert schon feststellte, nicht einheitlich (Hartig, 2008). So findet man den Kompetenzbegriff mit seinen unterschiedlichen Definitionen nicht nur im alltäglichen Sprachgebrauch, sondern ebenso in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen. Aber nicht nur zwischen den Wissenschaftsdisziplinen, sondern auch innerhalb dieser liegen Unterschiede im Verständnis von Kompetenz vor. Der Grund dafür liegt in der Tatsache begründet, dass der Begriff in unterschiedlichen Forschungszusammenhängen angewendet wird (Hartig, 2008; Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel, 2011).

In empirischen Studien, die sich mit der Entwicklung und Änderung von menschlichen Ressourcen und der Qualität des Bildungswesens beschäftigen, nimmt der Kompetenzbegriff ebenfalls eine zentrale Rolle ein. Vor allem zur Bestimmung von veränderten funktionalen Anforderungen der Lebens- und Arbeitswelt als auch damit verbundenen Bildungszielen findet der Kompetenzbegriff Anwendung (Klieme, 2004; Klieme & Leutner, 2006). In diesem Zusammenhang stellt Klieme (2004) in einem Artikel zur Messung von Kompetenzen fest, dass es auf Grundlage der bestehenden Literatur nicht nur zwischen kognitiven und affektiven Kompetenzen zu unterscheiden gilt, wie dies unter anderem Weinert vorschlägt, sondern auch eine Differenzierung hinsichtlich des Kompetenzbezuges, fachspezifisch und übergreifend möglich ist. Folgend wird auf einige Kompetenzdefinitionen Bezug genommen, die einen wesentlichen Beitrag zur Kompetenzdiskussion geleistet haben.

Aus einer Perspektive mit kognitionsbezogenem Fokus ist Kompetenz als „individuelle kognitive Disposition zur erfolgreichen Bewältigung einer Situation oder einer beruflichen Aufgabe“ (Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel, 2011, S. 220) zu verstehen. Disposition meint in diesem Zusammenhang die individuelle

Voraussetzung einer Person das eigene Handeln regulieren zu können (Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel, 2011).

Ein derartiges Verständnis findet sich beispielsweise in den Sprachwissenschaften bei Chomsky (1972), welcher den Begriff der ‚Performanz‘ in die Kompetenzdiskussion integrierte. Sein Ziel war es, die kognitive Basis sprachlicher Kommunikation, die allen Menschen gemein ist, zu verstehen. Unter Kompetenz versteht er dabei das zum Teil unbewusste Potential eines Menschen, Sprache zu generieren. Performanz hingegen ist für ihn die Fähigkeit zur tatsächlichen Anwendung der Sprache in einem spezifischen situativen Kontext (Klieme & Hartig, 2007). Dieser Auffassung zufolge ist Kompetenz also die allen Menschen innewohnende kognitive Basis des sprachlichen Handelns. Die unterschiedliche Ausprägung zeigt sich lediglich in der jeweiligen Performanz (Umsetzung der Sprache), auf die personale und situative Faktoren Einfluss haben können, die aber aus theoretischer Sicht keine weitere Berücksichtigung finden (Klieme & Hartig, 2007).

Weinert (2001b), der sich vor allem in einem Gutachten über Kompetenzen für die OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) mit dem Kompetenzbegriff beschäftigt hat, fasst Kompetenzen als „(...)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“ (Weinert, 2001b, S.27f.). Neben kognitiven Fähigkeiten sind somit auch motivationale, volitionale und soziale Komponenten an der Kompetenzentwicklung beteiligt; diesen schenkt Weinert allerdings zunächst keine weitere Aufmerksamkeit (Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel, 2011; Klieme, Maag-Merki & Hartig, 2007).

Klieme und Leutner (2006) orientieren sich bei ihrer Definition ebenfalls am Kompetenzverständnis von Weinert und definieren Kompetenzen in weiterer Folge als „*kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen*, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten *Domänen* beziehen“ (S. 4).

In einem handlungsorientierteren Verständnis von Kompetenz wird das Hauptaugenmerk auf das gelegt, was Chomsky unter Performanz versteht (Klieme & Hartig, 2007).

In diesem Zusammenhang ist besonders das Begriffsverständnis von Roth (1971) hervorzuheben, welcher als erster den Kompetenzbegriff in der Pädagogik diskutiert haben soll. Er betont in seiner „pädagogischen Anthropologie“ Mündigkeit als „Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ (Klieme & Hartig, 2007, S. 19), welche eines der zentralen Bildungsziele sei:

Mündigkeit (...) ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als Selbstkompetenz (self competence), d.h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als Sozialkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können. (Roth, 1971, S. 180)

Diese Klassifikation war sehr bedeutend für die weitere Diskussion um den Kompetenzbegriff und diente als Orientierung für viele darauf folgende Typologien (siehe bspw. unten das Kompetenzmodell von Frey) (Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel, 2011).

Einen ersten Versuch Kompetenz und Motivation in einer Kompetenzdefinition zu verknüpfen, lieferte White (1959, S. 317): „I shall argue that it is necessary to make competence a motivational concept, that there is a competence motivation.“

Er verstand Kompetenz als die Motivation eines Menschen in wirkungsvoller Weise mit seiner Umwelt in Interaktion zu treten (White, 1959; Klieme & Hartig, 2007). Außerdem unterstellt White den Menschen ein Bedürfnis nach Kompetenz, also nach einem effektiven Austausch mit ihrer Umwelt (Hartig & Klieme, 2007; Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel, 2011).

Auch der Aufsatz „Testing for Competence rather than for ‚Intelligence‘“ von McClelland (1973, S.1) trug zur Kompetenzdiskussion bei. Er forderte darin die Abkehr von der traditionellen Intelligenzdiagnostik und die Entwicklung von Erhebungsverfahren, welche die kontextbezogene Abhängigkeit des menschlichen Handlungsvermögens berücksichtigen. So beschreibt er Kompetenz als die notwendige Disposition für eine spezifische Handlung. Eine konkretere theoretische Begriffsklärung fehlt jedoch (Klieme & Hartig, 2007).

Zlatkin-Troitschanskaia und Seidel (2011) führen darüber hinaus noch die Kompetenzdefinition von Wollersheim an, der Kompetenz als die Basis für

erfolgreiches Bewältigungsverhalten sieht. Kompetenz setzt sich ihm zufolge aus Wissen, Motivation, Selbstständigkeit und Identität zusammen. Das heißt Kompetenz setzt „ein Kennen (Wissen) voraus, impliziert ein sich daraus ableitendes Können (Organisation des Wissens und Kreativität), das zu seiner Realisierung an ein prinzipielles Wollen (Kompetenzwillen) gebunden ist“ (Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel, 2011, S. 222).

Das für die vorliegende Arbeit herangezogene Kompetenzmodell von Baumert & Kunter (2011), das in einem der folgenden Kapitel vorgestellt wird, orientiert sich am kognitionsbezogenen Begriffsverständnis von Weinert (2001b), welches allerdings um Überzeugungen und Werthaltungen sowie um selbstregulative Fähigkeiten erweitert wurde. Genauer dazu findet sich in Kapitel 5.5.

5 Kompetenzmodelle

Will man nun die Kompetenzen einer oder mehrerer Personen erfassen, so stellt sich die Frage anhand welcher Modelle entsprechende Messinstrumente entwickelt werden sollen bzw. anhand welcher Modelle die erhobenen Messergebnisse interpretiert werden sollen (Klieme et al., 2007).

Es müssen also zunächst theoretische Modelle formuliert werden, die der systematischen Aufbereitung von Kompetenzdimensionen und Kompetenzstufen, die zur erfolgreichen Bewältigung bestimmter Anforderungen als relevant erachtet werden, dienen (Frey & Jung, 2011). Kompetenzmodelle dienen laut Klieme et al. (2003) im Zusammenhang mit Bildungsstandards zwei Zwecken, zum einen stellen sie das Gefüge an Anforderungen bzw. Leistungserwartungen dar, welches es zu bewältigen gilt („Strukturmodell“) und zum anderen stellen sie wissenschaftlich gestützte Aussagen über mögliche Kompetenzstufen und –niveaus zur Verfügung („Niveaumodell“). Kompetenzstrukturmodelle dienen demnach der Differenzierung verschiedener Kompetenzdimensionen in einem bestimmten Bereich. Wohingegen sich Kompetenzniveaumodelle damit beschäftigen, welche Anforderungen verschiedene Personen, in Abhängigkeit ihrer jeweiligen Kompetenzausprägungen, zu bewältigen in der Lage sind (Klieme & Leutner, 2006). Diese theoretischen Modelle werden dann, nach empirischer Überprüfung ihrer Gültigkeit, um psychometrische Modelle, welche als mathematische Regelsysteme, Schlüsse aus Unterschieden im Antwortverhalten auf Unterschiede in der Kompetenzausprägung ermöglichen, ergänzt und bilden gemeinsam die Grundlage für die Entwicklung entsprechender Messinstrumente (Klieme & Leutner, 2006).

Da im Bereich der LehrerInnenbildung mittlerweile eine Vielzahl an Kompetenzmodellen mit unterschiedlichen Schwerpunkten entwickelt wurde, soll anhand der folgenden Auswahl ein Überblick über diese Vielfalt geschaffen werden. Vorgestellt werden der Prototyp des Lehrerexperten von Sternberg und Horvath (1995), das hierarchische Strukturmodell von Handlungskompetenz von Frey (2008), der Expertise-Ansatz von Bromme (2008), das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2004) sowie abschließend das Kompetenzmodell des COACTIV-Forschungsprogramms (2011), welches als theoretisches Rahmenmodell für die vorliegende Studie diente und deshalb ausführlicher beschrieben wird.

5.1 Der Prototyp des Lehrexperthen

Sternberg und Horvath (1995) definieren in ihrer, von kognitionspsychologischen Erkenntnissen geprägten, Abhandlung darüber was eine Lehrexpertin/einen Lehrexperthen ausmacht einen entsprechenden Prototyp. Diese Definition erfolgt anhand einer Gegenüberstellung der Expertin/des Experten und der „Novizin/des „Novizen“. Eine Novizin/ein Novize kann laut Sternberg und Horvath auch eine Lehrkraft sein, die zwar erfahren in ihrem Beruf ist, aber das Niveau einer Expertin/eines Experten noch nicht erreicht hat. Eine Expertin/ein Experte unterscheidet sich von der Novizin/vom Novizen durch ihre/seine Fähigkeiten in den Bereichen Wissen, Effizienz und Erkenntnis (Sternberg & Horvath, 1995).

Wissen

Sternberg und Horvath (1995) folgen der Unterteilung von Shulman (1987) in Fachwissen und pädagogisches Wissen und erweitern diese um das pädagogisch-fachliche Wissen, das Wissen darüber wie man den spezifischen Lehrstoff vermitteln kann.

Eine Expertin/ein Experte zeichnet sich aber nicht nur durch ihre/seinen größeren Wissensumfang aus, sondern vor allem auch durch die Organisation ihres/seines Wissens, die es ihr/ihm ermöglicht effektiver an Probleme heranzugehen (Sternberg & Horvath, 1995).

„Experts bring knowledge to bear more effectively on problems within their domains of expertise than do novices“ (Sternberg & Horvath, 1995, S. 10).

Neben einem gut strukturierten Fach- und pädagogischem Wissen verfügt eine Expertin/ein Experte außerdem über praktisches Wissen in Bezug auf die politischen und sozialen Kontexte, in denen Unterricht stattfindet. Dieses Praxiswissen wird weiter in explizites und implizites Wissen unterteilt. Vor allem dem impliziten Wissen wird große Bedeutung zugeschrieben, da es zum einen laut Studien beruflichen Erfolg besser prognostiziert als der Intelligenzquotient und zum anderen hilfreich dabei ist als Experte Anerkennung zu erlangen (Sternberg & Horvath, 1995).

Effizienz

„Experts do more in less time (in their domain of expertise) than do novices“ (Sternberg & Horvath, 1995, S. 10). Das lässt sich primär auf die gute Strukturierung ihres Wissens und den hohen Umfang an praktischer Erfahrung zurückführen. Sternberg und Horvath (1995) weisen in diesem Zusammenhang auf folgende wichtige Prozesse hin:

- Automatisierung: bestimmte kognitive Prozesse, die zu Beginn mühevoll und zeitaufwändig waren, werden mit zunehmender Erfahrung und Wiederholung automatisiert und zu Routinen. Dies wird durch eine gute Strukturierung des vorhandenen Wissens begünstigt.
- Metakomponenten: ExpertInnen nutzen häufiger so genannte Metakomponenten, um ihre Handlungen zu planen, zu kontrollieren und zu evaluieren.
- Re-Investition von kognitiven Ressourcen: ExpertInnen re-investieren die durch Routine erworbenen kognitiven Fähigkeiten, um dadurch zu adäquateren Problemlösungen zu gelangen

Erkenntnis

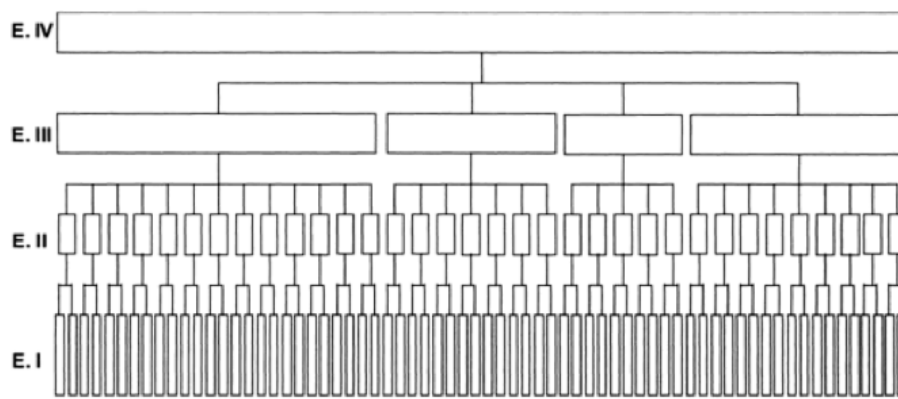
„Experts are more likely to arrive at novel and appropriate solutions to problems (again within their domains) than are novices“ (Sternberg & Horvath, 1995, S. 10). Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass ExpertInnen Probleme häufig neu definieren und dadurch zu geistreicheren und erkenntnisreicheren Lösungen gelangen. Für diese kreativen Problemlösungen sind folgende Prozesse verantwortlich (Sternberg & Horvath, 1995):

- selektive Verarbeitung: bezieht sich auf die Fähigkeit relevante Informationen von irrelevanten zu trennen.
- selektive Kombination: beschreibt die Fähigkeit Informationen so zu kombinieren, dass sie für die Lösung des Problems von Nutzen sind.
- selektiver Vergleich: ist die Fähigkeit Analogien herzustellen und Informationen aus anderen Kontexten für ein bestehendes Problem zu nutzen.

5.2 Hierarchisches Strukturmodell von Handlungskompetenz

Frey entwickelte sein hierarchisches Strukturmodell von Handlungskompetenz im Laufe seiner Untersuchungen zur Kompetenzstruktur von angehenden LehrerInnen. Sein Modell folgt der in der Literatur gängigen Unterteilung der Handlungskompetenz in die vier Kompetenzklassen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz. Kompetenzen definiert er „(...) als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten (...), die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln“ (Frey, 2004, S. 904). Das Modell ist zunächst sehr allgemein gehalten, weswegen es sich nicht auf die Lehrtätigkeit alleine beschränkt, sondern auch auf andere Berufsarten anwenden lässt. Die Kompetenzklassen sind dann berufsbezogen zu spezifizieren und ergeben sich folgendermaßen (Frey, 2004, 2008):

- Fachkompetenz: bezieht sich auf fachspezifische Fähigkeiten, welche der Spezialisierung einer Person dienen und die meist diszipliniert ausgerichtet sind. Im Zusammenhang mit der LehrerInnenbildung orientiert sich Frey an den unten beschriebenen 12 Standardgruppen von Oser (1997).
- Methodenkompetenz: umfasst Kompetenzen, die es jemanden erlauben in einem bestimmten Fachbereich handlungs- und denkfähig zu sein. Darunter fallen die Fähigkeitsdimensionen Analysefähigkeit, Flexibilität, Reflexivität, zielorientiertes Handeln und Arbeitstechniken.
- Sozialkompetenz: umfasst jenen Fähigkeitsbereich, der in der Zusammenarbeit mit anderen Personen zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels nötig ist. Dieser Bereich subsumiert die Dimensionen: Selbstständigkeit, soziale Verantwortung, Kooperations-, Kommunikations-, Führungs- und Kritikfähigkeit.
- Personalkompetenz: schließt jene Fähigkeiten ein, die für selbstverantwortliches und motiviertes Handeln verantwortlich sind. Diesen Fähigkeiten werden neun Tugenden zugrunde gelegt: Gelassenheit und Geduldigkeit, Einfühlsamkeit und Hilfsbereitschaft, Neugierde und Erfolgsorientiertheit, Genussfähigkeit und Freiheitsstreben sowie Pflichtbewusstsein.



(Frey, 2004, S. 907)

Abbildung 1: Hierarchisches Strukturmodell von Handlungskompetenz

Die vier Kompetenzbereiche sind nicht als voneinander unabhängig zu betrachten, sie sind miteinander verbunden und bilden die berufliche Handlungskompetenz einer Person. Diese entwickelt sich laut Frey entlang dreier Ebenen. Auf der untersten Ebene (E.I) befinden sich einzelne Fertigkeiten, welche gruppiert verschiedene Fähigkeitsdimensionen (E. II) bilden. Fertigkeiten definiert Frey als „(...) ein konkretes und inhaltlich bestimmbares Können (...), welche durch Übung soweit automatisiert wurden, dass sie auch unter weit gehender Ausschaltung des Bewusstseins vollzogen werden können“ (Frey, 2004, S. 906). Eine Fähigkeitsdimension ist „(...) ein theoretisches Konstrukt zur Bezeichnung der Gesamtheit der psychischen und physischen Fertigkeiten (...)“ (Frey, 2004, S. 906). Diese Fähigkeitsdimensionen lassen sich dann wiederum einer der vier Kompetenzklassen (E.III) zuordnen, welche in weiterer Folge die generalisierte Handlungskompetenz (E.IV) konstituieren (Frey, 2004, 2008).

5.3 Der Expertise-Ansatz

„Lehrerexpertise bezeichnet das berufsbezogene Wissen und Können von Lehrerinnen und Lehrern“ (Bromme, 2008, S.1). Dieses Wissen und Können wird sowohl während der Ausbildung als auch im Berufsleben erworben und stellt die Voraussetzung für den Erfolg als LehrerIn dar (Bromme, 2008).

Das Konstrukt der Lehrerexpertise vereinigt zwei theoretische Entwicklungen, die kognitionspsychologische Expertiseforschung und das Prozess-Produkt-Paradigma. Die kognitionspsychologische Expertiseforschung beschäftigt sich mit der

Entwicklung und Anwendung von Expertise im Zusammenhang mit bestimmten Anforderungen, wohingegen das Prozess-Produkt-Paradigma das Ziel hatte den Zusammenhang zwischen umschriebenen, beobachtbaren Verhaltensweisen der LehrerInnen („Prozesse“) und dem Lernerfolg der SchülerInnen („Produkte“) zu analysieren (Bromme, 2008).

Da sich zwischen dem Ausmaß an Erfahrung und der Arbeitsleistung kein linearer Zusammenhang feststellen lässt, kommen andere Kriterien als das Ausmaß an Bildung und praktischer Erfahrung bei der Charakterisierung von ExpertenlehrerInnen zum Einsatz. Diese Kriterien wären beispielsweise der Lernzuwachs der SchülerInnen, die Teilnahme an Fortbildungen, Vorgesetzten- oder Kollegenurteile sowie direktes Beobachten während des Unterrichtens (Bromme, 2008).

Anforderungen an ExpertenlehrerInnen:

Laut Bromme ist das professionelle Wissen und Können von ExpertInnen immer unter Berücksichtigung der an sie gestellten Anforderungen zu betrachten, welche er dabei wie folgt unterscheidet (Bromme, 2008, S. 162):

- Organisation & Aufrechterhaltung einer Struktur von Schüler- und Lehreraktivitäten: Dies soll durch Antizipation eventueller Störungen im Unterrichtsablauf und schnelles Eingreifen seitens der LehrerInnen möglich sein
- Gemeinsame Entwicklung des Unterrichtsstoffes: Etwa der Einsatz unterschiedlicher Unterrichtsmethoden, Interesse der SchülerInnen wecken und für Erfolgserlebnisse auf Seiten der SchülerInnen sorgen
- Organisation der Unterrichtszeit: effizientes Nutzen der Unterrichtszeit und Rücksichtnahme auf das unterschiedliche Tempo der SchülerInnen

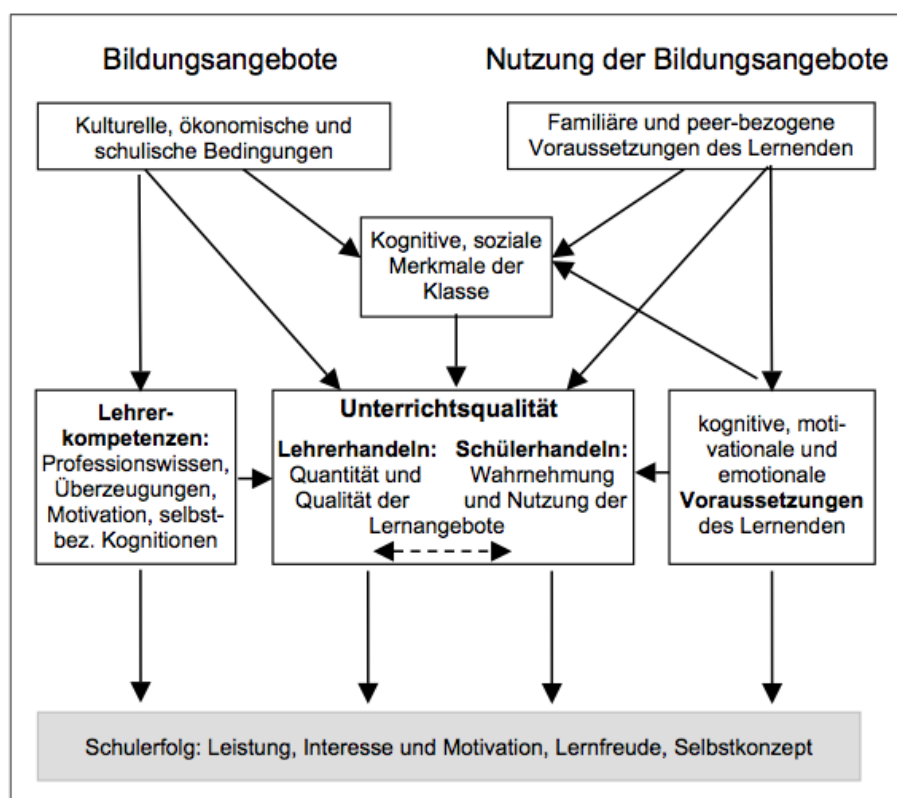
Darüber hinaus definiert er unter Anknüpfung an Shulman (1986) folgende Inhaltsbereiche des Expertenwissens:

- Fachliches Wissen: Wissen, das sich auf das jeweilige Schulfach bezieht
- Curriculares Wissen: Wissen darüber, welches fachspezifische Wissen vermittelt werden soll

- Philosophie des Schulfaches: Überzeugungen über Entstehung, Veränderbarkeit und Begründung von Wissen
- Allgemeines pädagogisches Wissen: Wissen über Anwendung verschiedener Unterrichtsmethoden
- Fachspezifisches pädagogisches Wissen: Wissen über fachbezogene Unterrichtsgestaltung
- Diagnostische Kompetenz: Beurteilung der SchülerInnen sowie Wahrnehmung individueller Verständnisfehlern und Lernschwierigkeiten
(Bromme, 2008, S. 164)

5.4 Das Angebots-Nutzungs-Modell

Das Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke (2004) beschäftigt sich mit den Determinanten des Lernerfolgs von SchülerInnen, dabei unterscheidet er zwischen den Faktoren LehrerInnenpersönlichkeit, Unterricht und individuellen Voraussetzungen der Lernenden. Diese Faktoren sind dem Konzept von Angebot und Nutzen unterstellt.



(Lipowsky, 2006, S. 48)

Abbildung 2: Vereinfachtes Angebots-Nutzungs-Modell

Grundgedanke des Modells ist es, dass das Angebot ‚Unterricht‘ durch die Lehrenden nur dann wirkungsvoll sein kann und den gewünschten Erfolg erzielen kann, wenn von diesem Angebot auch Gebrauch gemacht wird. Ob dieses Angebot nun entsprechend genutzt und wahrgenommen wird, hängt von so genannten Mediationsprozessen auf Seiten der SchülerInnen ab (Helmke, 2004).

Guter Unterricht hängt nach Helmke (2004) von folgenden Kriterien ab:

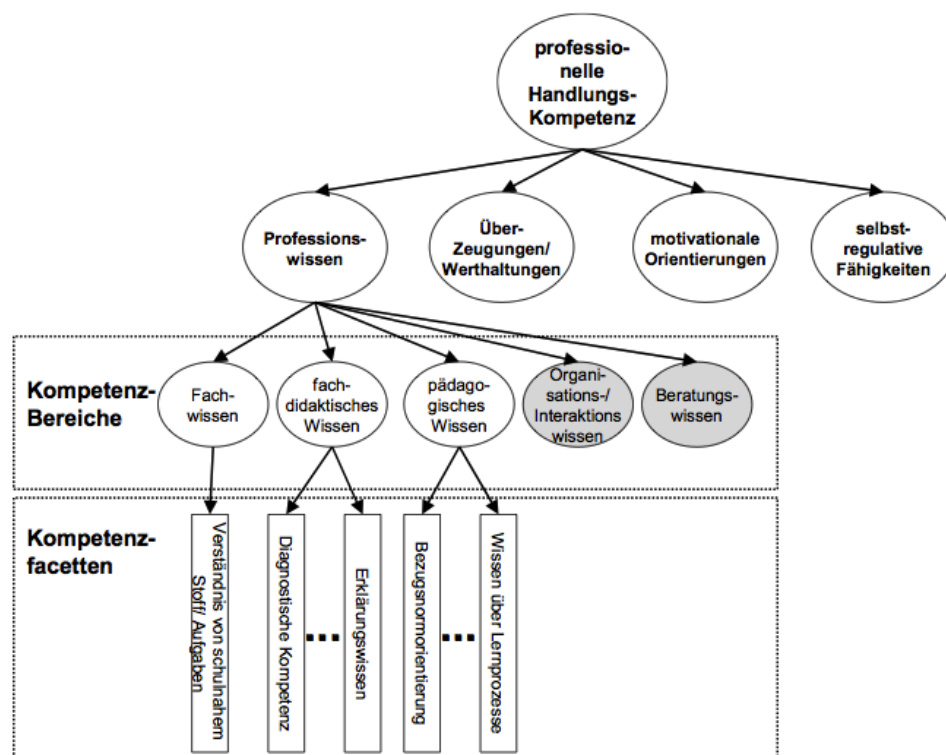
- Merkmale der Lehrperson & Unterrichtsqualität
 - Engagement & Lehrmotivation: Einstellung und Enthusiasmus im Zusammengang mit dem Unterrichtsfach
 - Subjektive Theorien & epistemologische Überzeugungen: sie leiten das Verhalten und dienen der Erklärung und Vorhersage, allerdings ohne wissenschaftlichen Gehalt
 - Fähigkeit & Bereitschaft zur Selbstreflexion und Selbstverbesserung: Fähigkeit zur selbstkritischen Hinterfragung des eigenen Unterrichts
 - Fachwissenschaftliche Expertise: Wissen und Beherrschen der Lehrinhalte
 - Didaktische Expertise: Beherrschen unterschiedlicher Unterrichtsmethoden
 - Motivierungsqualität: Motivieren der SchülerInnen zur Beschäftigung mit dem Unterrichtsstoff
 - Klassenführung: effiziente Führung zur Optimierung des zeitlichen und motivationalen Rahmens in dem Unterricht stattfindet
 - Diagnostische Expertise: umfasst sowohl implizite als auch explizite Urteile über SchülerInnenleistungen
 - Unterrichtsquantität: Effiziente Nutzung der Unterrichtseinheiten
 - Qualität des Lehr- und Lernmaterials: Anregungsgehalt des vorgegebenen Unterrichtsmaterials
- (Helmke, 2004, S. 49 ff.)

5.5 Das Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrerberuf

Das Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrerberuf wurde im Zuge der Studie „Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV)“ (Baumert et al., 2011, S. 7) entwickelt. Ziel dieser Studie war es – eingebettet in die

beiden Erhebungswellen der PISA-Studie 2003/2004 - die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften zu erfassen (Krauss et al., 2004; Baumert, Kunter, Blum, Klusmann, Krauss, & Neubrand, 2011).

Das Modell stützt sich dabei auf die oben erwähnte Definition des Kompetenzbegriffs von Weinert (2001), wonach Kompetenzen „(...) 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“ (S. 27f.), sind.



(Krauss et al., 2004, S. 35)

Abbildung 3: Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrerberuf

Professionelle Handlungskompetenz

Die notwendige professionelle Handlungskompetenz für den Lehrerberuf, die hier als die Kompetenz im weiteren Sinne (Krauss et al. 2004) zu verstehen ist, umfasst jene berufsspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die notwendig sind, um die Anforderungen, die an eine Lehrperson gestellt werden, bewältigen zu können (Kunter, 2009).

Diese berufsspezifischen Fähigkeiten ergeben sich aus dem Wechselspiel der Kompetenzaspekte Professionswissen (spezifisches deklaratives und prozedurales Wissen), Werthaltungen und Überzeugungen sowie motivationale Komponenten und selbstregulative Fähigkeiten (Baumert & Kunter, 2006; Baumert & Kunter, 2011).

Professionswissen

Die Kompetenz im engeren Sinne (Krauss et al., 2004) stellt das Professionswissen dar, welches unmittelbar für den Unterricht von Relevanz ist. Dieses gliedert sich in fünf Kompetenzbereiche. Dabei wurde auf die Einteilung von Shulman (1986) in Fachwissen (subject matter content knowledge), fachdidaktisches Wissen (pedagogical content knowledge), allgemeines pädagogisches Wissen (general pedagogical knowledge) zurückgegriffen und diese um die Bereiche Organisationswissen (Sternberg & Horvath, 1995; Hiebert, Gallimore & Stigler, 2002; Fried, 2003) und Beratungswissen (Bromme & Rambow, 2001; Hertel, 2009) erweitert (Baumert & Kunter, 2006; Baumert & Kunter, 2011; Krauss et al., 2004).

Die Kompetenzbereiche können in weiterer Folge wiederum in Kompetenzfacetten unterteilt werden, die sich aus den verschiedenen Elementen deklarativen, prozeduralen oder konzeptuellen Wissens zusammensetzen und für eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung notwendig sind (Krauss et al., 2004).

Fachwissen

Das Fachwissen stellt das tiefe Verständnis von schulnahe Stoff dar, welches zur Vermittlung der fachbezogenen Sachverhalte erforderlich ist (Kunter, 2009; Baumert & Kunter, 2011).

Fachdidaktisches Wissen

Neben einem fundierten Fachwissen müssen Lehrkräfte sowohl über verschiedene Methoden zur Vermittlung der Unterrichtsinhalte verfügen als auch über deren Rahmenbedingungen Bescheid wissen (Kunter, 2009). In der COACTIV-Studie wurden dabei folgende Wissensdimensionen unterschieden (Baumert & Kunter, 2006; Baumert & Kunter, 2011, S. 37f.):

- Wissen über kognitives und diagnostisches Potenzial verschiedener Aufgaben

- Wissen über Vorstellungen der SchülerInnen und die diagnostische Kompetenz im Hinblick auf das Wissen der SchülerInnen und die Lernprozesse der SchülerInnen
- Erklärungswissen und Wissen über vielfältige Darstellungsmethoden der Lehrinhalte

Pädagogisch-psychologisches Wissen

Lehrkräfte sollen aber neben dem Fach- und fachdidaktischem Wissen auch fachunabhängiges Wissen über die Unterrichtsgestaltung und die Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen besitzen. Krauss et al. (2004) differenzieren in ihrer Studie folgende Kompetenzfacetten pädagogisch-psychologischen Wissens:

- Wissen über das allgemeine didaktische Handeln
- Wissen darüber Unterricht zu organisieren
- Wissen über Standards zur Bewertung und deren Auswirkungen

Diese drei Facetten umfassen generelle pädagogische Handlungsstrategien, das Wissen über individuelle Lernprozesse, Unterrichtsmethoden, Klassenführung sowie das Wissen über fächerübergreifende Prinzipien der Leistungsbeurteilung (Kunter, 2009; Baumert & Kunter, 2011).

Organisationswissen

Bei dem Organisationswissen handelt es sich um Kenntnisse über die Funktionsweise des jeweiligen Bildungssystems und dessen verschiedenen Bildungseinrichtungen. Es umfasst die Facetten (Baumert & Kunter, 2011, S. 40):

- Bildungssystem und seine Rahmenbedingungen
- Steuerung, Governance und Transparenzsicherung
- Schulorganisation, -ökologie, -verfassung, Rechtsstellung von SchülerInnen, Eltern und Lehrkräften sowie Aufgaben der Schulleitung
- Schulqualität und -effektivität
- Schultheorien

Beratungswissen

Das Beratungswissen beschreibt jenen fachunabhängigen Kompetenzbereich, auf den Lehrkräfte in der Kommunikation mit Laien zurückgreifen. Personen, mit denen Lehrkräfte in Beratungssituationen zu tun haben, sind zum einen SchülerInnen - einzelne als auch Gruppen - und zum anderen Eltern oder auch Familien. Anlässe für eine Beratung im schulischen Kontext können Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten, Laufbahnberatung sein (Hertel, 2009; Baumert & Kunter, 2011).

Überzeugungen & Werthaltungen

Aber auch Komponenten wie Überzeugungen und Werthaltungen, die LehrerInnen in Bezug auf die Unterrichtssituation haben, spielen eine wichtige Rolle bei der Bewältigung der Anforderungen, die der Lehrberuf mit sich bringt. Das Modell geht davon aus, dass LehrerInnen ihren Unterricht in Abhängigkeit ihrer Überzeugungen und Werthaltungen planen und gestalten. Dabei differenziert es zwischen konstruktivistischen und transmissiven Überzeugungen. Tendiert man zu ersterem, so ist man eher davon überzeugt, dass Lernen subjektiv konstruiert ist und eine selbstständige, problemlösungsorientierte Herangehensweise an Lernthemen notwendig macht. Tendiert man eher zu zweiterem, folgt man eher der Überzeugung, dass der Wissenserwerb von den vom Lehrenden präsentierten Fakten abhängt (Kunter, 2009; Baumert & Kunter, 2011).

Motivationale Orientierungen & Selbstregulation

Das COACTIV-Modell beinhaltet neben kognitiven Bereichen aber auch nicht-kognitive Aspekte wie motivationale Orientierungen und die Fähigkeit zur Selbstregulation, von denen ebenfalls ein wichtiger Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen angenommen wird. Um den Anforderungen der Lehrtätigkeit gerecht zu werden, ist es erforderlich über ein gewisses Maß an Motivation für den Lehrberuf zu verfügen. In diesem Modell werden folgende Aspekte motivationaler Orientierung unterschieden (Baumert & Kunter, 2011):

- Kontroll- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
- Intrinsische motivationale Orientierung
- Professionelle Selbstregulation

So hat sich beispielsweise herausgestellt, dass Lehrpersonen mit höherer Selbstwirksamkeit größeren Enthusiasmus für die Tätigkeit, eine stärkere normative Bindung an ihre Tätigkeit und eine höhere Verweilwahrscheinlichkeit im Beruf aufweisen (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998; Baumer & Kunter, 2011). Unter intrinsischer motivationaler Orientierung versteht das Modell den Enthusiasmus für die Lehrtätigkeit. Die Fähigkeit zur Selbstregulation bezieht sich auf den verantwortungsvollen Einsatz der eigenen Ressourcen. So konnte gezeigt werden, dass Personen, denen es gelingt eine gewisse Balance zwischen dem Engagement für den Beruf und der Distanzierungsfähigkeit herzustellen, eine höhere Zufriedenheit mit ihrer Tätigkeit und ein geringeres Stressempfinden aufweisen. Dies wiederum wirkt sich positiv auf die Verbleibsdauer im Beruf aus (Baumert & Kunter, 2006; Kunter, 2009).

5.6 Zusammenfassung

Die beschriebenen Modelle verstehen unter Kompetenzen so genannte latente Fähigkeiten, die einer Messung nicht direkt zugänglich sind. Sie konzentrieren sich deshalb bei der Operationalisierung der verschiedenen Kompetenzen auf die Anforderungen, die an eine Lehrperson gestellt werden (Cramer, 2012).

Während der Prototyp des Lehrexperthen von Sternberg und Horvath, der Lehrerexpertiseansatz von Bromme, das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke sowie das Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert & Kunter speziell für den Lehrberuf entwickelt wurden, ist das hierarchische Strukturmodell von Frey so allgemein gehalten, sodass es sich auf verschiedene Berufe anwenden lässt.

Das Modell von Sternberg und Horvath konzentriert sich neben dem Wissensumfang einer Lehrperson in den Bereichen Fachwissen, pädagogisches Wissen, fachlich-pädagogisches Wissen sowie praktisches Wissen vor allem auch auf die Aufbereitung und Organisation dieses Wissens. Bromme berücksichtigt in seinem Ansatz darüber hinaus die Anforderungen, die an eine Lehrperson gestellt werden und eine zentrale Rolle bei der Definition von professionellem Wissen spielen. Helmke integriert in seinem Angebots-Nutzungs-Modell neben den LehrerInnenkompetenzen, welche bei ihm unter anderen auch epistemologische Überzeugungen umfassen, außerdem außerschulische Bedingungen und individuelle

Voraussetzungen auf Seiten der SchülerInnen. Frey und Baumert und Kunter fokussieren hingegen die hierarchische Struktur professioneller Handlungskompetenz. Wobei die Untersuchung von Frey sehr breit - auf alle Kompetenzbereiche gerichtet - angelegt ist und Baumert und Kunter - zwar zunächst auch ausgehend von einem breiten Modell - nur einen Aspekt, das Professionswissen, differenzierter betrachten.

Es lassen sich also zwei Herangehensweisen unterscheiden, zum einen eine eher allgemeine, die sämtliche Kompetenzaspekte gleichermaßen untersucht und zum anderen eine detailliertere, die einen einzigen Aspekt mit seinen verschiedenen Facetten genauer zu beschreiben versucht (Terhart, 2007).

Im Zusammenhang mit dem Vorhaben der vorliegenden Arbeit erscheint ein detaillierteres Kompetenzmodell als theoretische Ausgangsbasis geeigneter zu sein. Aus diesem Grund wurde das Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter zur Entwicklung eines Erhebungsinstruments herangezogen.

6 Standards in der Lehrerbildung

Durch den Wandel weg von einer reinen Input- (Lehr- und Lerninhalte etc.) hin zu einer Output-Orientierung (Lern- und Leistungsergebnisse/ Kompetenzen) kam es zunehmend zu Bemühungen Standards für die LehrerInnenbildung zu formulieren (König & Blömeke, 2009).

„Standards für die Bildung von Lehrkräften umschreiben Voraussetzungen für ein professionelles Handeln der Lehrkraft (Kompetenzen)“ (Wilbers, 2006, S. 2). Aus der Sicht von Terhart (2005) sind Standards deswegen notwendig, da es im Zusammenhang mit der Wirkung von LehrerInnenbildung nicht genügt von schwach, mittel oder stark ausgeprägten Kompetenzen der Studierenden zu sprechen und diese damit von einem bestimmten Durchschnitt abhängig zu machen. Die Kompetenzen müssen vielmehr in Standards derart konkretisiert werden, damit die Wirkung der Ausbildung daran bemessen werden kann (Terhart, 2005).

Standards fungieren dementsprechend als Qualitätsmaßstäbe, deren Überprüfung den tatsächlichen Erwerb umschriebener Kompetenzen gewährleisten und somit eine Evaluation der Ausbildung ermöglichen soll.

Im Folgenden werden beispielhaft die Standards in der Lehrerbildung nach Oser (1997), die Standards für die Lehrerbildung nach Terhart (2002) sowie die Standards des Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (2011) vorgestellt.

6.1 Standards in der Lehrerbildung nach Oser

Oser (1997) entwickelte seine Standards für die LehrerInnenbildung auf der Basis von Gesprächen mit ExpertInnen bzw. Verantwortlichen der LehrerInnenbildung. Diese Standards dienen heute als Ansatzpunkt für viele folgende Modelle und Ansätze (Frey & Jung, 2011).

Er definiert Standards als „(...) optimal ausgeführte bzw. optimal beherrschte und in vielen Situationen anwendbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nur von Professionellen Verwendung finden können, aber nicht von Laien oder von Personen anderer Professionen“ (Oser, 1997, S. 28).

Eine professionelle Handlung muss zunächst vier Kriterien erfüllen, um als Standard gelten zu können (Oser, 1997):

- Kriterium der Theorie: Es müssen Theorien über die Rahmenbedingungen optimaler Lernprozesse vorhanden sein.
- Kriterium der Empirie: diese Theorien über die verschiedenen Handlungsformen müssen empirisch überprüft werden.
- Kriterium der Qualität: ExpertInnenhandeln unterscheidet sich von NovizInnenhandeln in seiner Wirkungsweise.
- Kriterium der Ausführbarkeit: Standards müssen ausführbar und wiederholbar sein.

Standards sind „(...) darauf angelegt, übungsintensiv ausgeführt und wiederholt in kontextueller Vielfalt eingesetzt zu werden“ (Oser, 1997, S. 36). Das unterscheidet Standards von „Skills“. „Skills“ zeichnen sich durch ihren voll automatisierten und sicheren Ablauf in ähnlichen Situationen aus, wohingegen der Einsatz von Standards „(...) reflexiv, unter Anwendung von Theorien in je unterschiedlichen Situationen geschieht“ (Oser, 1997, S. 30).

Oser unterscheidet 88 Standards, die in 12 Standardgruppen zusammengefasst werden und unterschiedliche Relevanz aufweisen (Oser, 1997).

An dieser Stelle werden allerdings nur die Gruppen und ihre inhaltliche Bedeutung dargestellt, da dieses Kapitel lediglich einen Überblick über die verschiedenen Standardmodelle geben soll.

Tabelle 1

Standardgruppen nach Oser (1997, S. 31)

1. Lehrer-Schüler-Beziehungen: Aufbau einer positiven Beziehung zu den SchülerInnen, Schaffung eines menschlichen, angstfreien Klimas in der Klasse
2. Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose: SchülerInnen sorgfältig und aufmerksam im Auge behalten, um bei Problemen eingreifen zu können
3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken: Umgang mit Schwierigkeiten und Konflikten in der Klasse
4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten: Förderung des sozialen Verhaltens und der Gemeinschaft in einer heterogenen Schulklasse
5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten: SchülerInnen zum selbstständigen und effizienten Lernen befähigen
6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts: Unterricht methodisch vielseitig und abwechslungsreich strukturieren
7. Leistungsmessung: vielseitige, gerechte und effiziente Überprüfung und Beurteilung der SchülerInnenleistungen
8. Medien: sinnvoller Einsatz von Medien im Unterricht
9. Zusammenarbeit in der Schule: Zusammenarbeit mit allen Beteiligten der Schulgestaltung (KollegInnen, Schulaufsicht, Schulleitung, Eltern)
10. Schule und Öffentlichkeit: Kontakt mit Öffentlichkeit herstellen und Schule nach Außen vertreten
11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft: Wissen, Fähigkeiten und persönliche Ressourcen zur Bewältigung des Schulalltags ohne unnötigen Kräfteverschleiß
12. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen: klassische didaktische und fachdidaktische Kompetenzen

Oser verweist auf die Unvollständigkeit seiner Standardübersicht und auf mögliche Akzentuierungen und Erweiterungen von Standardgruppen verschiedener Ausbildungsstätten (Oser, 1997).

Darüber hinaus erwähnt er die Wichtigkeit jenes Wissens, welches sich nicht unmittelbar auf Standards bezieht und zum Verständnis von pädagogischen Zusammenhängen herangezogen werden kann. Dieses Wissen besteht für ihn in so genannten Schlüsselqualifikationen, also professionsübergreifenden Kompetenzen wie etwa der Abstraktionsfähigkeit, der Reflexionsfähigkeit oder der Kritikfähigkeit (Oser, 1997).

6.2 Standards für die Lehrerbildung nach Terhart

Terhart erstellte 2002 im Auftrag der Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland eine Expertise über Standards zur LehrerInnenbildung. Die Leitfrage für die Entwicklung dieser Standards lautete wie folgt (Terhart, 2002, S. 3): „*Was sind die Qualitätskriterien für eine ‚gute‘ Lehrerbildung?*“

Er differenziert dabei zwischen Standards für ausgebildete Personen, Standards für Institutionen und Standards für das jeweilige Steuerungssystem.

Hier wird das Augenmerk auf die interessierende Gruppe von Standards für ausgebildete LehrerInnen (Absolventenstandards) (Terhart, 2002) gelegt.

Diese Standards unterteilt er wiederum in Standards der universitären Phase der LehrerInnenbildung und Standards der zweiten Phase im Studienseminar.

In diesen beiden Phasen der LehrerInnenbildung sollen die angehenden Lehrkräfte, seinem Stufenmodell entsprechend, verschiedene Kompetenzen erwerben, welche als aufeinander aufbauend zu betrachten sind. Dabei handelt es sich um ein solides systematisch, methodisch und wissenschaftsgeschichtlich gestütztes Wissen über das künftige Berufsfeld, Reflexionsfähigkeit über Sachinhalte und die eigene Person, Kommunikationsfähigkeit über Strukturen, Themen und Probleme im Tätigkeitsbereich und Urteilsfähigkeit in Bezug auf pädagogische Entscheidungs- und Handlungsprozesse sowie um die Erprobung der Handlungs- und Reflexionsfähigkeit (Terhart, 2002).

Die jeweiligen Standards ergeben sich dann zum einen aus den verschiedenen inhaltlichen Bereichen und zum anderen aus den jeweils zu erwerbenden Kompetenzen (Terhart, 2002).

Die Standards der ersten Phase setzen sich folgendermaßen zusammen (Terhart, 2002):

- 10 Standards für die Unterrichtsfächer
- 10 Standards für die Fachdidaktiken
- 10 Standards für die Erziehungswissenschaften
- 5 Standards für die schulpraktischen Studien

Zweitere umfassen folgende Standards (Terhart, 2002):

1. Unterrichts- & Klassenführung
2. Unterrichtsplanung
3. Beurteilung, Diagnose & Förderung
4. Einsatz breiten Methodenrepertoires
5. Einsatz neuer Informationstechnologien
6. Selbstevaluation
7. Selbstbild & Entwicklung als LehrerIn
8. Formelle & informelle Weiterbildung
9. Berufliche Belastung & deren Bewältigung
10. Kooperation mit KollegInnen/ Schulentwicklung

Terhart (2005) weist außerdem darauf hin, dass sich die einzelnen Kompetenzbereiche unterschiedlich schnell entwickeln und unterschiedlich stark ausgeprägt sein können. Bei Beurteilung der beruflichen Kompetenz einer angehenden Lehrkraft ist dann die unterschiedliche Bedeutung der Kompetenzbereiche zu gewichten (Terhart, 2005).

Dieses Standardmodell weist somit jeder Kompetenz, die im Zuge der Ausbildung zu erwerben ist, einen Standard zu, anhand dessen festgestellt werden soll, in welchem Ausmaß diese erreicht worden ist.

6.3 InTASC-Standards

Das Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) veröffentlichte 2011 eine überarbeitete Version ihrer bereits 1992 veröffentlichten 10 Kernstandards, welche beschreiben was angehende und bereits im Beruf stehende LehrerInnen, unabhängig von ihrem gewählten Fachgebiet und der jeweiligen Schulstufe, können und wissen sollen, um entsprechende SchülerInnenleistungen gewährleisten zu können (InTASC, 2001). Die Standards beziehen sich auf folgende Bereiche:

Tabelle 2

InTASC-Standards (2011)

1. Learner Development
2. Learning Differences
3. Learning Environments
4. Content Knowledge
5. Application of Content
6. Assessment
7. Planning for Instruction
8. Instructional Strategies
9. Professional Learning and Ethical Practice
10. Leadership and Collaboration

Für jeden dieser Standards werden Indikatoren für die Umsetzung (*performances*), das essentielle Wissen (*essential knowledge*) und die kritischen Dispositionen (*critical dispositions*) vorgeschlagen. Dies soll beispielhaft anhand des 4. Standards dargestellt werden (InTASC, 2011):

Content knowledge

„The teacher understands the central concepts, tools of inquiry, and structures of the discipline(s) he or she teaches and creates learning experiences that make these aspects of the discipline accessible and meaningful for learners to assure mastery of the content“ (InTASC, 2011, S. 13).

- Umsetzung: Der/die LehrerIn nutzt mehrere Arten der Darstellung und Erklärung seiner/ihrer Disziplin, leitet Lernprozesse an und fördert SchülerInnenleistungen.
- Essentielles Wissen: Der/die LehrerIn versteht die wichtigen Konzepte, Annahmen, Debatten, Forschungsentwicklungen seiner Disziplin.
- Kritische Dispositionen: Der/die LehrerIn erkennt verschiedene Perspektiven innerhalb seiner/ihrer Disziplin an und fördert die kritische Betrachtung der SchülerInnen in Bezug auf diese Perspektiven.

(InTASC, 2011; Frey & Jung, 2011)

6.4 Zusammenfassung

Standards dienen als Qualitätsmaßstäbe und sollen die Überprüfung erworbener Kompetenzen ermöglichen, die Wirksamkeit der Ausbildung kann damit evaluiert werden.

In diesem Kapitel wurden die Standards für die Lehrerbildung von Oser, Terhart und des Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) dargestellt.

Während sich die Standards von Oser und der InTASC lediglich auf die Gruppe der Lehrenden beziehen, hat Terhart mit seinen Standards auch die Institutionen und die jeweiligen Steuerungssysteme bedacht. Oser und die InTASC (auch für AbsolventInnen) haben ihre Standards für noch in der Ausbildung Stehende formuliert, wohingegen Terhart seine Standards ausschließlich für AbsolventInnen entwickelt hat.

Oser's Aufstellung umfasst 88 Standards, die auf 12 Gruppen aufgeteilt und so angelegt sind, dass sie eine direkte Beobachtung des Lehrerhandelns möglich machen. Eine professionelle Handlung wird laut Oser durch die Erfüllung der Kriterien der Theorie, der Empirie, der Qualität und der Ausführbarkeit zum Standard. Diese Standards grenzt er außerdem von ‚Skills‘ ab, die im Gegensatz zu Standards durch ihren automatisierten Ablauf gekennzeichnet sind. Darüber hinaus verweist Oser auf die Unvollständigkeit seiner Standards und das Vorhandensein so genannter Schlüsselqualifikationen, professionsübergreifender Kompetenzen wie Abstraktionsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit und Kritikfähigkeit.

Terhart's Taxonomie ist unterteilt in Standards für die erste, universitäre Phase der Lehrerbildung und Standards für die zweite Phase im Studienseminar, insgesamt sind das 45 Standards. Nach Terhart bauen die verschiedenen Kompetenzen aufeinander auf, dabei unterscheidet er zwischen einer breiten Wissensbasis, Reflexionsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Urteilsfähigkeit sowie der Erprobung der erworbenen Handlungs- und Reflexionsfähigkeit.

Das InTASC hat 10 Kernstandards formuliert, für die jeweils Indikatoren für die Umsetzung, die Einstellung und für das Wissen angeführt werden. Diese 10 Standards sollen gewährleisten, dass angehende und bereits im Beruf stehende LehrerInnen über jene Kompetenzen verfügen, die für entsprechende SchülerInnenleistungen ausschlaggebend sind.

7 Methoden der Kompetenzmessung & Forschungsstand

Aufgrund der Vielfalt an Definitionen des Kompetenzbegriffs ergeben sich ebenso viele verschiedene Möglichkeiten Kompetenzen empirisch zu erfassen, wobei grundsätzlich zwischen objektiven und subjektiven Erhebungsverfahren unterschieden wird. In diesem Kapitel sollen deshalb Aspekte objektiver und subjektiver Kompetenzmessung erörtert werden sowie ein Überblick zu dem bisherigen Forschungsstand im Hinblick auf die LehrerInnenbildung im deutschsprachigen Raum gegeben werden. Dabei wird vor allem auf die Ergebnisse zweier österreichischer Studien und einer internationalen Studie, auf Grund ihrer Relevanz für die vorliegende Arbeit, Bezug genommen.

7.1 Objektive Kompetenzmessung

Objektive Verfahren zur Kompetenzmessung verfolgen das Ziel Kompetenzen wie naturwissenschaftliche Größen zu behandeln und zu erfassen, um dann auf messtheoretischer und statistischer Basis kausale Aussagen über sie treffen zu können (Erpenbeck & Rosenstiel, 2007). Der Vorteil dieser Verfahren liegt in der Unabhängigkeit der erhaltenen Daten von den untersuchten Personen. Hierzu zählen beispielsweise Tests, Fremdbeurteilungen oder Beobachtungen.

Studien aus Deutschland, die sich bei der Erhebung von LehrerInnenkompetenzen auf objektive Messverfahren stützen, wären beispielsweise die Forschungsprogramme COACTIV und COACTIV-R von Baumert und Kunter (2006) und Brunner et al. (2006), welche sich mit den Kompetenzen von bereits erfahrenen Lehrpersonen und ReferendarInnen in dem Fach Mathematik beschäftigen.

Eine weitere Untersuchung stammt von Blömeke, Bremerich-Voss, Kaiser, Lehmann, Nold, Schwippert, Willenberg, Doll, König, Buchholtz, Roters, Buchholtz und Dämmer (o.J.), die TEDS-LT-Studie, eine Erweiterung der IEA-Studie „Teacher Education and Development: Learning to Teach Mathematics (TEDS-M)“. In dieser Studie interessieren die Kompetenzen von Lehramtsstudierenden der Bachelor-Master-Struktur und der alten Lehramtsausbildung sowie ReferendarInnen der Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch. Beide Studien konzentrieren sich darauf

fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen der jeweiligen Zielgruppe sowohl im zeitlichen Verlauf als auch auf Länder- und Bundesebene zu erfassen. Sie stützen sich dabei auf eigens entwickelte Kompetenzmodelle (Zlatkin-Troitschanskaia & Kuhn, 2010).

Studien aus Österreich, die sich mit dem Erwerb von Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden befassen, liegen überwiegend für Studierende der – damals noch - pädagogischen Akademien (Mayr, 2012) vor.

So untersuchten Blömeke und König (2009) beispielsweise mittels eines im Zuge ihrer IEA-Studie „Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics“ (TEDS-M) entwickelten Tests das fächerübergreifende pädagogische Wissen von StudienanfängerInnen und bereits fortgeschrittenen StudentInnen einer pädagogischen Hochschule in Österreich.

7.2 Subjektive Kompetenzmessung

Bei subjektiven Verfahren zur Erfassung von Kompetenzen handelt es sich um Verfahren, die auf der Selbsteinschätzung der jeweils befragten Personen basieren (Zlatkin-Troitschanskaia & Kuhn, 2010). Aus diesen subjektiven Selbstwahrnehmungen wird dann auf die Kompetenz einer Person geschlossen. Dementsprechend geht es dabei nicht darum eine objektivierbare Aussage über das tatsächliche Vorhandensein einer Fähigkeit zu machen, sondern über die subjektive Überzeugung, inwieweit eine derartige Kompetenz beherrscht wird (Müller, 2010).

Diese Methode der Kompetenzerfassung birgt infolgedessen einige Schwierigkeiten. So ist in diesem Zusammenhang – wie bei allen weiteren subjektiven Erhebungstechniken - die Möglichkeit der Über- oder Unterschätzung der eigenen Fähigkeiten zu nennen. Abgesehen von der Problematik sich selbst realistisch einschätzen zu können, kann es auch passieren, dass manche Personen im Sinne sozialer Erwünschtheit antworten und ihre Antworten an den vermuteten Erwartungen ihres Gegenübers ausrichten (Müller, 2010; Zlatkin-Troitschanskaia & Kuhn, 2010).

Nichtsdestotrotz handelt es sich hierbei um ein äußerst ökonomisches Mittel, um einen Einblick in die Überzeugungen der Studierenden zu bekommen und die LehrerInnenbildung aus Sicht dieser zu bewerten bzw. zu evaluieren.

Dementsprechend liegt eine Vielzahl an Studien vor, die subjektive Kompetenzeinschätzungsverfahren bei Lehramtsstudierenden einsetzen.

Ein Beispiel dafür ist das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp) von Braun & Hannover (2008), welches die Handlungsbereiche Methoden-, Präsentations-, Kommunikations-, Kooperations- und Personalkompetenz zu erfassen versucht. Ziel ist es den subjektiven Kompetenzzugewinn durch den Besuch einer bestimmten Lehrveranstaltung den Anforderungen der klassischen Testtheorie entsprechend zu messen (Braun & Hannover, 2008).

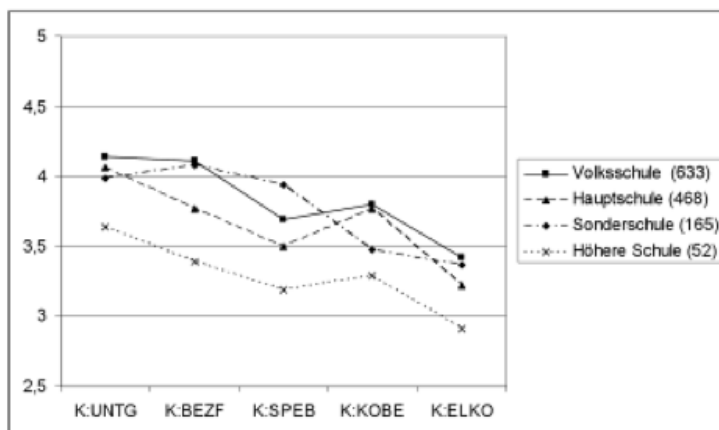
Eine weitere - als large-scale Design angelegte – Studie ist die PaLea-Studie von Bauer (2009), welche versucht die selbst eingeschätzte professionsbezogene Entwicklung von Lehramtsstudierenden im Verlauf ihres Studiums abzubilden. Erhoben wird dies an StudienanfängerInnen und fortgeschrittenen Studierenden von zwölf deutschen Hochschulen (Bachelor, Master, Staatsexamen) (Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel, 2010).

7.3 Forschungsergebnisse für Österreich

Wie schon eingangs erwähnt beschränken sich Studien über Lehramtsstudierende in Österreich in erster Linie auf Pädagogische Hochschulen bzw. früher auf Pädagogische Akademien, da diese aufgrund ihres schulähnlichen Aufbaus leichter beforschbar sind (Mayr, 2012).

Dementsprechend wenige Ergebnisse existieren zu den Kompetenzen bzw. Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden an österreichischen Universitäten bzw. zu möglichen Unterschieden zwischen den Einschätzungen von Studierenden an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Da es eine derartige Aufteilung und einen derartigen Aufbau der Lehramtsausbildung auf die Institutionen Hochschule und Universität sonst nirgendwo gibt, werden im Folgenden einige Ergebnisse aus Studien, die sich mit einem Vergleich eben dieser beschäftigen, dargestellt. Außerdem erscheint es sinnvoll zu erörtern, wo sich Österreich im internationalen Vergleich einordnet, was anhand einer Studie von Frey (2004) aufgezeigt wird.

Eine Studie - und die wohl umfassendste - zur LehrerInnenbildung in Österreich stammt von Johannes Mayr. Es handelt sich dabei um eine Längsschnittstudie (sechs Befragungswellen von 1994/95 - 2005) zur Kompetenzentwicklung von angehenden PflichtschullehrerInnen (n=1700) eines kompletten Jahrgangs aller pädagogischen Akademien. Die Lehramtsstudierenden mussten sich am Ende ihrer Ausbildung (Befragungswelle D, 1998), unter anderem, hinsichtlich der berufsbezogenen Kompetenzen *Gestalten von Unterricht, Fördern sozialer Beziehungen, Eingehen auf spezifische Bedürfnisse, Kontrollieren und Beurteilen von Verhalten, Zusammenarbeiten mit Eltern und KollegInnen* selbst einschätzen. Um einen Vergleich mit Lehramtsstudierenden österreichischer Universitäten zu ermöglichen, wurde dieser Datensatz um die Daten einer Querschnittstudie von Studierenden (n=315) aller österreichischen Universitäten mit Lehramtsstudien ergänzt (Mayr, 2012).



K:UNTG = Kompetenz im Gestalten von Unterricht,
K:BEZF = Kompetenz im Fördern sozialer Beziehungen,
K:SPEB = Kompetenz im Eingehen auf spezifische Bedürfnisse,
K:KOB = Kompetenz im Kontrollieren und Beurteilen von Verhalten,
K:ELKO = Kompetenz im Zusammenarbeiten mit Eltern und Kolleg/innen
Fünfstufige Ratingskalen; 5 = die Tätigkeiten des betreffenden Bereichs werden „sehr gut“ (vs. 1 = „nicht gut“) beherrscht

(Mayr, 2012, S.17)

Abbildung 4: Berufsbezogene Kompetenzen Lehramtsstudierender

Wie sich an obiger Grafik erkennen lässt, weisen die ermittelten Kompetenzprofile der Studierenden des Hauptschullehramts und des Lehramts für höhere Schulen starke Ähnlichkeiten auf, die angehenden HauptschullehrerInnen schätzen sich allerdings deutlich kompetenter ein. Den Grund für den beachtlichen Unterschied von

mindestens einem Drittel der Standardabweichung sieht Mayr (2012) in dem unterschiedlichen Aufbau der Ausbildung:

Während die angehenden Hauptschullehrer/innen (...) eine einphasige, kontinuierlich berufspraktische Übungen beinhaltende Ausbildung absolvieren, erfahren die künftigen Lehrkräfte der höheren Schulen eine „wissenschaftliche Berufsvorbildung“. Diese beinhaltet zwar Praktika, die eigentliche Berufseinführung erfolgt jedoch erst im einjährigen Unterrichtspraktikum nach Abschluss des Universitätsstudiums (und damit nach dem Zeitpunkt der Befragung). (Mayr, 2012, S. 17)

Darüber hinaus wurde in der Längsschnittstudie (Welle E) erhoben, wie gut die Studierenden ihrer Meinung nach von der jeweiligen Pädagogischen Akademie auf die obigen Tätigkeiten vorbereitet worden sind. Die hier erhaltenen Ergebnisse deuten gemeinsam mit den zuvor beschriebenen darauf hin, dass die Ausbildung der Pädagogischen Akademien gut auf die unmittelbare Arbeit im Unterricht, aber zu wenig auf sozial-interaktive Tätigkeiten und den Umgang mit Eltern und KollegInnen vorbereitet (Mayr, 2012).

Ähnliches wurde in einer Studie des Instituts für empirische Sozialforschung (IFES) 2009 im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung untersucht.

Hier wurden Lehramtsstudierende (n=3240) Pädagogischer Hochschulen und Universitäten dahingehend befragt, wie gut ihrer Ansicht nach fachliche, pädagogische und soziale Kompetenzen während der Ausbildung vermittelt werden (IFES, 2009). Dabei hat sich herausgestellt, dass PH-Studierende ihre pädagogische und didaktische Ausbildung deutlich besser beurteilen als dies Universitätsstudierende tun. Universitätsstudierende hingegen bewerten die Vermittlung des Fachwissens besonders gut und deutlich positiver als Studierende der Pädagogischen Hochschulen (IFES, 2009).

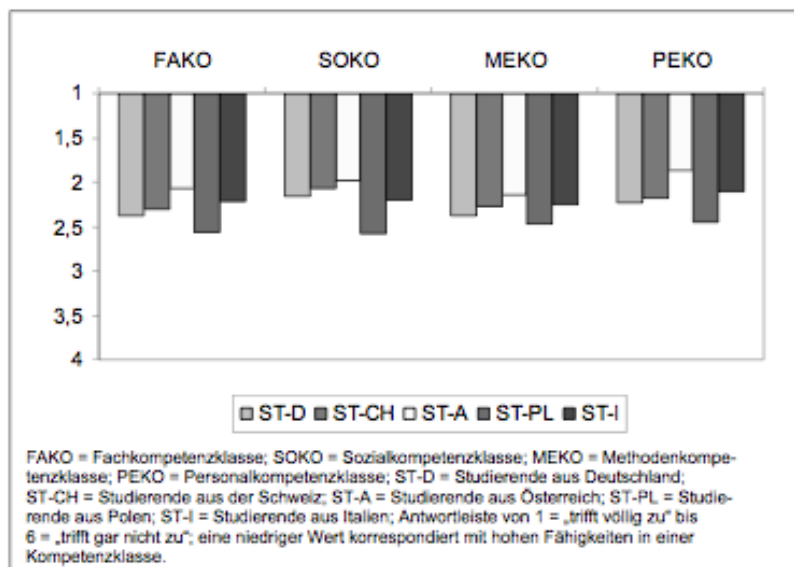
Defizite sehen die Lehramtsstudierenden beider Einrichtungen vor allem in den folgenden Bereichen (IFES, 2009): Methoden der Klassenführung, gewaltfreie Konfliktlösung, Umgang mit Gewalt in der Klasse, Umgang mit Vorgesetzten und mit Eltern als auch in der Vorbereitung auf lebenslanges Lernen.

Auffallend ist darüber hinaus die Bewertung der Lehrinhalte im Zusammenhang mit dem Studienfortschritt. So bewerten sowohl Studierende an den Universitäten als auch an den Pädagogischen Hochschulen die Lehrinhalte mit zunehmendem Semester schlechter (IFES, 2009).

Eine weitere Studie von Frey aus dem Jahr 2004, die in diesem Zusammenhang ebenfalls von Interesse ist, stellt die selbst wahrgenommenen Kompetenzen österreichischer Lehramtsstudierender jenen deutscher, schweizerischer, italienischer und polnischer LehramtsstudentInnen gegenüber. Die Studierenden wurden hier nach ihren Einschätzungen bezüglich der in Kapitel 5.2 dargestellten Kompetenzklassen Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz befragt. Erfasst wurde dies mit einem Selbstbeurteilungsbogen, welcher nach 214 Fertigkeiten auf 34 Fähigkeitsdimensionen fragt, die sich wiederum den vier Kompetenzklassen zuordnen lassen.

Die Stichprobe setzte sich aus 1313 StudentInnen aus Deutschland, 75 StudentInnen aus der Schweiz, 88 StudentInnen aus Österreich, 208 StudentInnen aus Polen und 157 StudentInnen aus Italien zusammen.

Die Mittelwertanalysen (siehe Abbildung unten) zeigten, dass die österreichischen Studierenden in beinahe allen fachlichen Fähigkeitsdimensionen bessere Werte als die übrigen Länder aufweisen. Ähnliches konnte für die sozialen und methodischen Fähigkeitsdimensionen festgestellt werden, auch hier warten die österreichischen Studierenden vorwiegend mit höheren Werten auf. In der Personalkompetenzklasse haben die österreichischen Studierenden ebenfalls die besten Werte erreicht. Am schlechtesten schneiden die polnischen StudentInnen ab, die übrigen Länder reihen sich zwischen Österreich und Polen ein.



(Frey, 2004, S. 918)

Abbildung 5: Mittelwertsanalysen der Kompetenzklassen im Ländervergleich

Die Korrelationsanalysen belegten, dass insbesondere für Österreich und die Schweiz kein Zusammenhang zwischen den Außenbezügen Alter, Geschlecht, Semester, Ausbildungszufriedenheit, Berufsaussichten und den vier Kompetenzklassen nachzuweisen war. Insgesamt konnte für alle Gruppen ein mittleres Anwendungsniveau aller Fähigkeitsdimensionen festgestellt werden (Frey, 2004).

Die vorliegende Untersuchung bedient sich der Methoden der subjektiven Kompetenzmessung und verfolgt, ähnlich wie die Studie von Mayr, einen Vergleich der Kompetenzeinschätzungen von Studierenden an einer Pädagogischen Hochschule und Studierenden des Lehramts an einer Universität. Näheres dazu findet sich in den folgenden Kapiteln.

8 Zielsetzung & Fragestellungen

Wie bereits weiter oben erwähnt orientiert sich die Studie an dem Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011), wonach sich die professionelle Handlungskompetenz in die Kompetenzaspekte Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten gliedert. Da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde jeden dieser Kompetenzaspekte zu erfassen, findet hier lediglich das Professionswissen und dessen Kompetenzbereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisations- und Beratungswissen Berücksichtigung.

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es demnach, anhand einer Stichprobe von Lehramtsstudierenden an der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien, herauszufinden, wie Lehramtsstudierende ihre Kompetenzen in den von Baumert et al. (2011) definierten Bereichen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisations- und Beratungswissen einschätzen. Ähnlich wie bei der Evaluationsstudie von Spiel, Schober und Reimann (2006) über das Medizincurriculum der Karl-Franzens-Universität Graz, interessiert hier neben der Selbsteinschätzung des Professionswissens auch die Beurteilung der tatsächlichen Vermittlung dieses Wissens durch die Studierenden. Anhand dieser Ergebnisse soll dann festgestellt werden, inwieweit signifikante Unterschiede zwischen den beiden Ausbildungseinrichtungen bestehen und ob es Unterschiede in Abhängigkeit von Geschlecht und Studienfortschritt gibt.

Folgend sind die aus der Literatur abgeleiteten Fragestellungen angeführt.

Der Begriff Professionswissen bezieht sich dabei auf alle fünf Kompetenzbereiche: Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisations- und Beratungswissen.

Fragestellung 1:

Wie schätzen Lehramtsstudierende der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien ihr Professionswissen und die Vermittlung dessen ein und unterscheiden sich die beiden StudentInnengruppen in ihrer Selbsteinschätzung und der Beurteilung der Vermittlung?

Diese Fragestellung zielt darauf ab herauszufinden, auf welchem Niveau die Lehramtsstudierenden der beiden Ausbildungseinrichtungen ihre Kompetenzen ansiedeln und in welchen Teilbereichen sie sich als gut bzw. schlecht wahrnehmen. Außerdem interessiert, für wie gut sie die Vermittlung der verschiedenen Kompetenzbereiche im Rahmen ihrer Ausbildung befinden.

Ausgehend von den Ergebnissen von Mayr (2012) wäre anzunehmen, dass Studierende der Pädagogischen Hochschule ihre Kompetenzen in sämtlichen Bereichen besser einschätzen, als dies Studierende der Universität tun. Allerdings ist davon auszugehen, dass die Studierenden ihre Kompetenzen den jeweiligen Lehrplänen entsprechend ansiedeln, wie dies in Kapitel 2 dargestellt wurde. Demzufolge würden Studierende der Universität ihre Stärke im Fach- und fachdidaktischen Wissen und Studierende der Pädagogischen Hochschule im pädagogischen Wissen vermuten.

Darüber hinaus wird angenommen, dass die Studierenden der Universität die Kompetenzvermittlung in dem Bereich Fachwissen besser und in den Bereichen fachdidaktisches und pädagogisches Wissen schlechter beurteilen als die Studierenden der Pädagogischen Hochschule. Diese Annahmen basieren auf der in Kapitel 2.3 beschriebenen unterschiedlichen curricularen Schwerpunktsetzung der beiden Institutionen sowie auf den in Kapitel 7.3 (IFES, 2009) dargestellten Ergebnissen bereits durchgeführter Studien.

In Bezug auf die Bereiche Organisations- und Beratungswissen werden keine Annahmen angestellt, da diese in der Form zuvor noch nicht untersucht wurden.

Fragestellung 2:

Gibt es Unterschiede in der Selbsteinschätzung des Professionswissens und der Vermittlung dessen in Abhängigkeit von Geschlecht und Studienabschnitt?

Es erscheint im Zusammenhang mit der Kompetenzeinschätzung und der Beurteilung der Kompetenzvermittlung außerdem interessant, ob es Geschlechterunterschiede gibt. In der Studie von Frey (2004) konnte dies für

die österreichische Stichprobe nicht festgestellt werden, in den weiteren Stichproben fanden sich jedoch geringe Effekte.

Außerdem wird davon ausgegangen, dass die Kompetenzeinschätzung mit zunehmendem Fortschritt im Studium und damit assoziierten Kompetenzzuwachs ansteigt.

Gemäß den Ergebnissen der IFES-Studie (2009) wäre des Weiteren anzunehmen, dass das Studium bzw. die Kompetenzvermittlung in einem höheren Studienabschnitt schlechter bewertet wird als in einem niedrigeren.

Fragestellung 3:

Gibt es Unterschiede zwischen der Selbsteinschätzung des Professionswissens und der Vermittlung dessen?

Diese Fragestellung beabsichtigt herauszufinden, ob die Kompetenzeinschätzung der Studierenden der Beurteilung der Kompetenzvermittlung in den verschiedenen Bereichen entspricht. Dabei wird davon angenommen, dass eine Entsprechung vorhanden ist.

Fragestellung 4:

Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung des Professionswissens und der Vermittlung dessen?

Anhand dieser Fragestellung soll festgestellt werden, ob Personen, die ihr Professionswissen höher einschätzen auch die Vermittlung dessen besser bewerten.

II. EMPIRISCHER TEIL

9 Methode und Vorgehen

Dieses Kapitel dient der Vorstellung des Untersuchungsplans, des verwendeten Erhebungsinstruments, der Beschreibung der herangezogenen Stichprobe sowie der tatsächlichen Durchführung der Untersuchung.

9.1 Untersuchungsplan

Es sollten 300 Wiener Lehramtsstudierenden, davon 150 Studierende der Universität und 150 Studierende des Hauptschullehramts der Pädagogischen Hochschule, Fragebögen zur Ermittlung ihrer Selbsteinschätzung in Bezug auf ihre Kompetenzen vorgegeben werden mit dem Ziel eines Vergleiches der beiden StudentInnengruppen.

Als Referenzgruppe für die Studierenden der Universität wurden die Studierenden des Hauptschullehramts deshalb ausgewählt, weil der Fragebogen unter anderem auch die Einschätzung des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens erfasst. Da sich an der Pädagogischen Hochschule lediglich die Studierenden des Hauptschullehramts auf zwei Fächer spezialisieren müssen, sind sie, wie die Studierenden der Universität, in der Lage ihr Wissen in Bezug auf das jeweilige Fach einzuschätzen.

Dies sollte, einerseits mittels Schnellballsystem via E-Mail und andererseits anhand von Face-to-Face Interviews vor Ort geschehen.

9.2 Das Erhebungsinstrument

Für die Untersuchung wurde, da es sich um ein Selbsteinschätzungsverfahren handelt, ein Fragebogen als Erhebungsinstrument gewählt, welcher sich aus mehreren Teilen zusammensetzt. Dabei wurden aus ökonomischen Gründen vorwiegend geschlossene Fragen verwendet, welche auch eine einfachere Auswertung der erhaltenen Daten ermöglichen.

Der erste Teil des Fragebogens besteht aus allgemeinen Angaben zur Person und zum jeweiligen Studium (insgesamt 15 Fragen):

- Geschlecht, Alter
- Semester, Studienabschnitt, Studiengang
- Hauptstudium, welches Lehramt
- gewählte Unterrichtsfächer
- Studienzufriedenheit
- Unterrichtserfahrung
- Wunschberuf LehrerIn
- Soziale Unterstützung
- Tätigkeit, Finanzierung des Studiums, Einkommen

Der anschließende Teil, bestehend aus 14 Items, wurde in Anlehnung an das Kompetenzverständnis des Modells professioneller Handlungskompetenz aus dem Forschungsprogramm COACTIV (Krauss et al., 2004) entwickelt.

Dabei mussten die Studierenden beurteilen wie gut ihrer Ansicht nach die Kompetenzbereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisations- und Beratungswissen in ihrem jeweiligen Studium vermittelt werden.

Wobei im Zusammenhang mit den fachbezogenen Kompetenzbereichen (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen) zunächst das Unterrichtsfach anzugeben war, um sicherzustellen, dass sich die folgenden Einschätzungen der Studierenden auch tatsächlich auf das jeweilige Fach beziehen.

Die Fragen zu den fachbezogenen Kompetenzen wurden demnach zweimal gestellt, einmal für das eine Unterrichtsfach und einmal für das andere Unterrichtsfach.

Die Items waren jeweils auf einer fünfstufigen Rating-Skala (1 = „sehr schlecht“ bis 5 = „sehr gut“) zu beantworten.

Ebenso wurde bei der Einschätzung der eigenen Kompetenzen vorgegangen.

Im Folgenden werden einige Items genauer dargestellt:

- Beispiel-Items zur Beurteilung der Vermittlung des Professionswissens:

Wie gut werden deiner Meinung nach folgende Bereiche in deinem Studium vermittelt?
Bezogen auf dein 1. Unterrichtsfach _____

Fachwissen (Notwendiges, tiefes Verständnis der jeweiligen Unterrichtsfächer)

Sehr schlecht sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Fachdidaktisches Wissen (Wissen darüber, wie man die Lehrinhalte den SchülerInnen vermitteln kann; Fähigkeit, fachbezogene Sachverhalte vielseitig erläutern zu können)

Sehr schlecht sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Wie gut werden deiner Meinung nach folgende Bereiche in deinem Studium vermittelt?
Bezogen auf dein 2. Unterrichtsfach _____

Fachwissen (Notwendiges, tiefes Verständnis der jeweiligen Unterrichtsfächer)

Sehr schlecht sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Fachdidaktisches Wissen (Wissen darüber, wie man die Lehrinhalte den SchülerInnen vermitteln kann; Fähigkeit, fachbezogene Sachverhalte vielseitig erläutern zu können)

Sehr schlecht sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Wie gut werden deiner Meinung nach folgende Bereiche in deinem Studium vermittelt?

Pädagogisches Wissen (fächerübergreifendes Wissen über Gestaltung und Optimierung von Unterrichtssituationen; Wissen über individuelle Verarbeitungsprozesse und Besonderheiten im Lernkontext, Unterrichtsplanung und -methoden oder Strategien der Klassenführung; Wissen um Leistungsbeurteilung)

Sehr schlecht sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Organisationswissen (bezieht sich auf die Funktionslogik des Bildungssystems und der Bildungseinrichtungen; Wissen über Bildungssystem und seine Rahmenbedingungen, Schulökologie, Schulorganisation, Schulverfassung, Rechtsstellung von Eltern, Lehrern und

Schülern und Aufgaben der Schulleitung, Schulqualität und Schuleffektivität sowie Schultheorien)

Sehr schlecht sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Beratungswissen (Beratung von Eltern, einzelnen SchülerInnen oder -gruppen im schulischen Kontext zu Anlässen wie etwa Schullaufbahnberatung, Lernschwierigkeiten oder Verhaltensprobleme)

Sehr schlecht sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Beispiel-Items zur Selbsteinschätzung des Professionswissens:

Wie schätzt du deine Fähigkeiten in den folgenden Bereichen ein? Bezogen auf dein 1. Unterrichtsfach ____

Fachwissen (Notwendiges, tiefes Verständnis des Unterrichtsstoffes)

Sehr schlecht sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Fachdidaktisches Wissen (Wissen darüber, wie man die Lehrinhalte den SchülerInnen vermitteln kann; Fähigkeit, fachbezogene Sachverhalte vielseitig erläutern zu können)

Sehr schlecht sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Die Definitionen der Kompetenzbereiche wurden den Arbeiten zum Forschungsprogramm COACTIV (Baumert & Kunter, 2011) und COACTIV-R (Kunter, 2009) entnommen.

Da die Erhebung in Kooperation mit den StudienkollegInnen Amélie Aichhorn und Josef Sucec durchgeführt wurde, beinhaltet der Fragebogen darüber hinaus noch eine Kurzversion des NEO-FFI von Hanfstingl und Rollett (2004), eine leicht modifizierte Version der Irritationsskala von Mohr, Rigotti und Müller (2005), eine Skala zur Erhebung der generalisierten Kompetenzerwartung von Schwarzer und Jerusalem (1992), die um eine Instruktion erweitert wurde sowie vereinzelte Items,

die im Zusammenhang mit den beiden anderen Arbeiten von Relevanz sind. Diese Variablen werden im Rahmen der entsprechenden Diplomarbeiten ausführlicher vorgestellt.

Der vollständige Fragebogen kann im Anhang D eingesehen werden.

9.3 Durchführung

Im März 2013 wurde zunächst ein Pretest an bekannten Lehramtsstudierenden durchgeführt, um etwaigen Missverständnissen und Unklarheiten im Zusammenhang mit dem Fragebogen vorzubeugen und einen Überblick über die durchschnittliche Bearbeitungsdauer zu erlangen.

Die eigentliche Erhebung fand im Zeitraum von April bis Juni 2013 statt und wurde zum Teil persönlich an der Universität bzw. der Pädagogischen Hochschule und zum Teil mittels online erstelltem Fragebogen, welcher per E-Mail („Schnellballverfahren“) versandt bzw. in fach einschlägigen Foren gepostet wurde, umgesetzt.

9.4 Stichprobe

Der Fragebogen wurde von insgesamt 349 StudentInnen ausgefüllt, davon wurden 12 ausgeschlossen, da sie entweder nicht der Zielgruppe angehörten oder die Fragebögen zu viele fehlende Werte für eine statistische Auswertung aufwiesen. Die Gesamtstichprobe umfasste demnach 337 Personen, davon waren 86 Studierende der Pädagogischen Hochschule Wien und 251 Studierende der Universität Wien.

Die angestrebte Gleichverteilung der beiden Gruppen konnte trotz mehrmaliger Besuche auf der Pädagogischen Hochschule leider nicht erreicht werden.

Tabelle 3

Häufigkeiten Geschlecht x Ausbildungseinrichtung x Studienabschnitt

Geschlecht	Pädagogische Hochschule		Universität		Gesamt	
	1.Abschnitt	2.Abschnitt	1.Abschnitt	2.Abschnitt	1.Abschnitt	2.Abschnitt
männlich	3	32	35	27	38	59
weiblich	6	45	89	100	95	145
Gesamt	9	77	124	127	133	204

Wie in Tabelle 3 ersichtlich haben deutlich mehr StudentInnen der Universität (n=251) als der Pädagogischen Hochschule (n=86) an der Befragung teilgenommen. Das liegt zum einen daran, dass es wesentlich mehr Lehramtsstudierende an der Universität als an der Pädagogischen Hochschule gibt und zum anderen daran, dass die Studierenden an der Pädagogischen Hochschule lediglich vor Ort zu erreichen waren. Wohingegen die Studierenden der Universität zum Großteil durch die Links in facheinschlägigen Foren auf den Fragebogen aufmerksam wurden und diesen online beantwortet haben.

Die Geschlechterverteilung besteht sowohl an der Universität als auch an der Pädagogischen Hochschule vorwiegend aus weiblichen Personen (Uni: n=189; PH: n=51). Dies entspricht der bekannten Geschlechterverteilung in den Lehramtsstudiengängen.

133 der befragten Studierenden befinden sich im ersten Studienabschnitt, davon sind neun Personen von der Pädagogischen Hochschule und 124 von der Universität, 204 befinden sich im zweiten Studienabschnitt.

Die Studierenden der Pädagogischen Hochschule sind im Durchschnitt 25.98 Jahre alt (SD=5.913), die Studierenden der Universität 23.08 Jahre (SD=4.314). Der Altersdurchschnitt der gesamten Stichprobe liegt bei 23.82 (SD=4.931).

Tabelle 4

Häufigkeiten bezahlte Tätigkeit x Ausbildungseinrichtung

		Ausbildungseinrichtung		Gesamt
		PH	UNI	
bezahlte Tätigkeit	ja	45	154	199
	nein	41	97	138
Gesamt		86	251	337

199 der teilnehmenden Personen gehen neben ihrem Studium einer bezahlten Tätigkeit nach, davon sind 45 Studierende der Pädagogischen Hochschule und 154 Studierende der Universität.

Tabelle 5 und Tabelle 6 stellen die Häufigkeiten der gewählten Fächer dar. Vereinzelt wurden von den StudentInnen auch drei Fächer gewählt, Berücksichtigung finden hier allerdings nur jene, welche auch von den StudentInnen in Bezug auf ihr Professionswissen und die jeweilige Vermittlung beurteilt wurden. In der Stichprobe der Universität wurden am häufigsten die Fächer Englisch (n=89), Geschichte (n=75), Deutsch (n=72) und Psychologie/Philosophie (n=55) gewählt.

Tabelle 5

Fächerverteilung Universität

Fach	n	Fach	n
Englisch	89	Latein	8
Geschichte	75	Physik	8
Deutsch	72	Informatik	6
Psychologie/Philosophie	55	Bildnerische Erziehung	6
Mathematik	33	Musikerziehung	6
Geographie	28	Russisch	5
Biologie	27	Werken	3
Französisch	20	Ernährung & Haushaltsökonomie	2
Spanisch	20	Polnisch	2
Italienisch	13	Religion	1
Sport	12	Ungarisch	1
Chemie	9	Griechisch	1

In der Stichprobe der Pädagogischen Hochschule fiel die Wahl am häufigsten auf die Fächer Mathematik (n=38), Englisch (n=34), Geschichte (n=24) und Sport (n=18).

Tabelle 6

Fächerverteilung Pädagogische Hochschule

Fach	n	Fach	n
Mathematik	38	Physik/Chemie	11
Englisch	34	Bildnerische Erziehung	8
Geschichte	24	Ernährung & Haushaltsökonomie	5
Sport	18	Biologie	5
Deutsch	14	Musikerziehung	3
Geographie	12		

10 StudentInnen sind mit ihrem Studium sehr unzufrieden, 47 eher unzufrieden, 119 geben an, dass sie weder zufrieden noch unzufrieden damit sind, 136 sind eher zufrieden und 25 sind sehr zufrieden. In Tabelle 7 ist dies getrennt nach Ausbildungseinrichtung ersichtlich.

Tabelle 7

Ausbildungseinrichtung x Studienzufriedenheit

		Ausbildungseinrichtung		Gesamt
		PH	UNI	
Studienzufriedenheit	sehr unzufrieden	2	8	10
	eher unzufrieden	18	29	47
	weder noch	33	86	119
	eher zufrieden	25	111	136
	sehr zufrieden	8	17	25
Gesamt		86	251	337

Für 300 der befragten StudentInnen ist der Lehrberuf ihr Wunschberuf, lediglich 37 sehen das anders.

10 Auswertungsverfahren

Die Auswahl der verwendeten Auswertungsverfahren erfolgte entsprechend der Güte und der erfüllten Voraussetzungen der erhobenen Daten. Sämtliche Analysen des Datensatzes wurden mit dem Statistikprogramm SPSS Version 21 für Mac Os durchgeführt, zur Erstellung der Diagramme wurde das Programm Microsoft Excel verwendet.

Die statistischen Auswertungen beruhen je nach Art der Fragestellung auf Häufigkeitsanalysen oder Mittelwertsvergleichen.

Um herauszufinden, wie gut bzw. wie schlecht Lehramtsstudierende ihr Professionswissen sowie die Vermittlung davon beurteilen, wurden Mittelwerte für die fünf Kompetenzbereiche getrennt für Studierende der Universität und der Pädagogischen Hochschule berechnet. Die Ergebnisse werden in Profildiagrammen je nach Zustimmung zu den präsentierten Items im Vergleich mit der Referenzgruppe, den Studierenden der Pädagogischen Hochschule, dargestellt.

Um signifikante Unterschiede zwischen den beiden StudentInnengruppen hinsichtlich der erfassten Kompetenzbereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisations- und Beratungswissen feststellen zu können, wurden Varianzanalysen gerechnet. Dabei wurden alle relevanten Variablen gemeinsam in eine einfaktorielle multivariate Varianzanalyse (MANOVA) einbezogen.

Ob etwa das Geschlecht oder der Studienfortschritt Einfluss auf die Selbsteinschätzungen und Bewertungen der StudentInnen haben, wurde ebenfalls mittels multivariater Varianzanalysen (MANOVA) ermittelt.

Varianzanalysen mit Messwiederholung kamen bei der Untersuchung möglicher Unterschiede zwischen der Selbsteinschätzung und der Vermittlung des Professionswissens zum Einsatz.

Um herauszufinden, ob ein Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung des Professionswissens und der Vermittlung dessen besteht, ob also Studierende, die ihr Professionswissen höher einschätzen auch die Vermittlung besser beurteilen, werden Korrelationen nach Pearson für die jeweiligen Variablen berechnet.

11 Ergebnisse

Das folgende Kapitel dient der Darstellung und Beschreibung der gewonnenen Ergebnisse, der Übersichtlichkeit halber ist es der Reihenfolge der Fragestellungen entsprechend gegliedert. Vor Durchführung der Mittelwertsvergleiche wurden jeweils die Voraussetzungen mittels Kolmogorov-Smirnov-, Levene- und Box-M-Test geprüft.

11.1 Wie schätzen Lehramtsstudierende der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien ihr Professionswissen und die Vermittlung dessen ein und unterscheiden sich die beiden StudentInnengruppen in ihrer Selbsteinschätzung und der Beurteilung der Vermittlung?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurden zunächst die Mittelwerte für die Selbsteinschätzung in Bezug auf das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen, das pädagogische Wissen, das Organisationswissen und das Beratungswissen pro StudentInnengruppe berechnet. Ebenso wurde bei der Kompetenzvermittlung in den fünf Bereichen vorgegangen. Abbildung 5 und Abbildung 6 veranschaulichen die Resultate dieser Berechnungen.

Des Weiteren wurden zwei einfaktorielle multivariate Varianzanalysen mit dem zweistufigen Faktor Ausbildungseinrichtung zum einen mit den abhängigen Variablen „Selbsteinschätzung Fachwissen“, „Selbsteinschätzung Fachdidaktisches Wissen“, „Selbsteinschätzung Pädagogisches Wissen“, „Selbsteinschätzung Organisationswissen“ und „Selbsteinschätzung Beratungswissen“ und zum anderen mit den abhängigen Variablen „Vermittlung Fachwissen“, „Vermittlung Fachdidaktisches Wissen“, „Vermittlung Pädagogisches Wissen“, „Vermittlung Organisationswissen“ und „Vermittlung Beratungswissen“ gewählt.

Da die Selbsteinschätzungen und die Beurteilungen der Vermittlung des Fachwissens und des Fachdidaktischen Wissens für beide gewählten Unterrichtsfächer erhoben wurden, wurden mittels Zufallsverfahren die Werte der Selbsteinschätzung in Bezug auf das Professionswissen und der Beurteilung der

Vermittlung für nur eines der Fächer ausgewählt und bei den weiteren Berechnungen berücksichtigt.

Um eine multivariate Varianzanalyse durchführen zu können, mussten zunächst die Voraussetzungen für dieses Verfahren geprüft werden. Dazu zählen die multivariate Normalverteilung der abhängigen Variablen, die Zufälligkeit der Stichproben, die Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrizen, die Unabhängigkeit der Beobachtungen sowie die Intervallskalierung der abhängigen Variablen (Field, 2009). Aufgrund des verwendeten Antwortformats und der Vorgehensweise bei der Datenerhebung, können die beiden letzteren Voraussetzungen für sämtliche folgenden Berechnungen als erfüllt erachtet werden.

Die Ziehung der Stichprobe erfolgte zwar nicht zufällig, man begnügt sich häufig aber auch mit so genannten „anfallenden“ Stichproben, wie es auch hier der Fall ist (Bortz, 2005).

Die Erfüllung der weiteren Voraussetzungen wird bei der Darstellung der jeweiligen Ergebnisse diskutiert.

11.1.1 Selbsteinschätzung

Die Profile für die Selbsteinschätzungen der beiden StudentInnengruppen präsentieren sich sehr ähnlich, sowohl die StudentInnen der Pädagogischen Hochschule als auch der Universität verorten ihr Wissen größtenteils im positiven Bereich.

Die Studierenden der Pädagogischen Hochschule schätzen sich im Hinblick auf das Beratungswissen ($M = 2.87$, $SD = .97$) leicht negativ ein und die Studierenden der Universität im Hinblick auf das Organisationswissen ($M = 2.68$, $SD = 1.05$) und das Beratungswissen ($M = 2.45$, $SD = 1.02$).

Deutlich zu erkennen ist, dass die Studierenden der Pädagogischen Hochschule ihre Kompetenzen über alle fünf Bereiche hinweg besser einschätzen als dies die Studierenden der Universität tun. Ob diese Unterschiede signifikant sind, wird anhand der folgenden Ergebnisse geklärt.

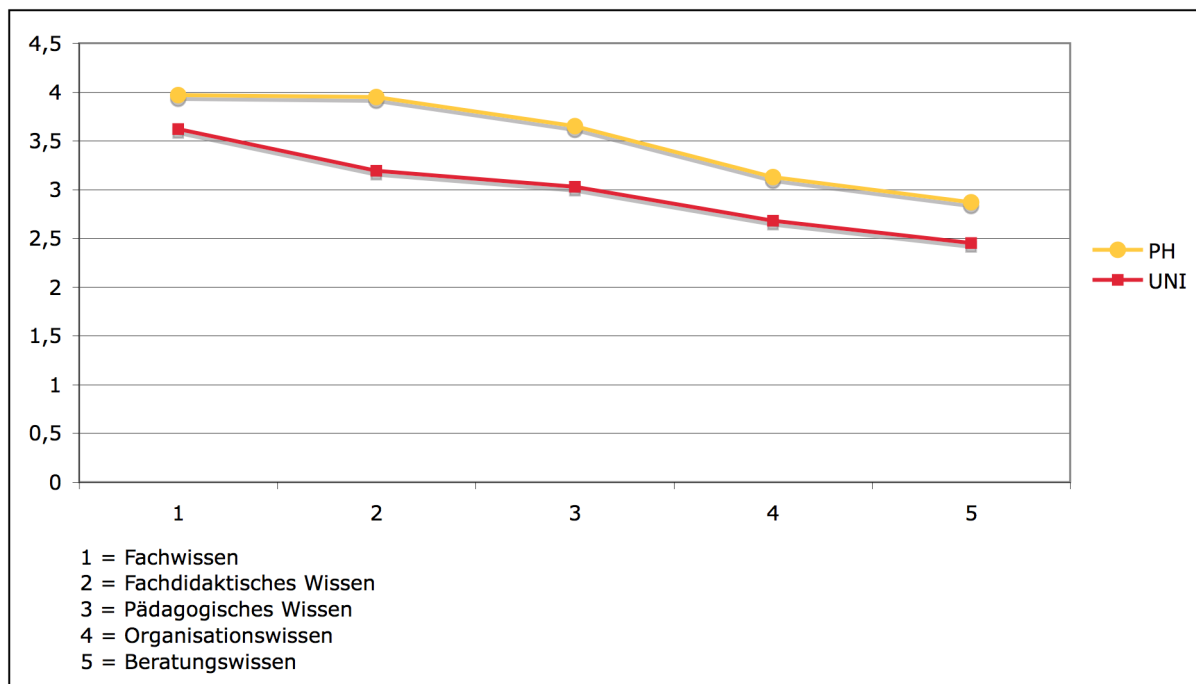


Abbildung 6: Mittelwerte der Selbsteinschätzungen in Bezug auf die Kompetenzbereiche der StudentInnen der PH und der Universität

Vor Berechnung der ersten multivariaten Varianzanalyse erfolgte eine Prüfung der Voraussetzungen. Wie bereits oben erwähnt, werden drei der Voraussetzungen bereits als erfüllt erachtet.

Die Prüfung der multivariaten Normalverteilung ist mit dem Statistikprogramm SPSS nicht möglich, aus diesem Grund wird die Normalverteilung der abhängigen Variablen pro Faktorstufe mittels Kolmogorov-Smirnov-Test überprüft. Dies ergab für jede der abhängigen Variablen ein signifikantes Ergebnis ($p < .05$; siehe Tabelle 6 Anhang C), es könnte somit keine Normalverteilung angenommen werden. Da aber die MANOVA als ein sehr robustes Verfahren gilt, findet sie häufig trotz Verletzung der Normalverteilung Anwendung (Field, 2005).

Die Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrizen der beiden Gruppen wurde mittels Box-M-Test getestet, welcher ebenfalls ein signifikantes Ergebnis ($F(15, 104409.55) = 2.113, p < .05$) lieferte und damit gegen die Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrizen spricht. Da der Box-M-Test aber ein sehr sensibles Verfahren ist, wird er bei großen Stichproben trotz gleicher Varianz-Kovarianz-Matrizen leicht signifikant. Aus diesem Grund und weil kein vergleichbares parameterfreies Ersatzverfahren zur Verfügung steht, erfolgt die Auswertung trotzdem mittels multivariater

Varianzanalyse. Ebenso wurde bei den weiteren Berechnungen vorgegangen, wenn dieses Problem auftrat.

Da Pillai's Spur laut Field (2005) bei Verletzungen der Voraussetzungen am robustesten sein soll, wird diese Testgröße zur Darstellung der Ergebnisse herangezogen. Dementsprechend besteht ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor Ausbildungseinrichtung $V = .129$, ($F(5, 331) = 9.829$, $p < .05$).

Die weitere Auswertung erfolgte mittels univariater Varianzanalysen, um feststellen zu können, in Bezug auf welche der abhängigen Variablen signifikante Unterschiede bestehen.

Dazu musste zunächst die Voraussetzung der Homogenität der Varianzen mittels Levene-Test überprüft werden. Die Variablen „Selbsteinschätzung Pädagogisches Wissen“ ($F(1, 335) = .054$, $p > .05$), „Selbsteinschätzung Organisationswissen“ ($F(1, 335) = 2.325$, $p > .05$) und „Selbsteinschätzung Beratungswissen“ ($F(1, 335) = 3.400$, $p > .05$) erfüllen diese Voraussetzung, die Variablen „Selbsteinschätzung Fachwissen“ ($F(1, 335) = 13.349$, $p < .05$), „Selbsteinschätzung Fachdidaktisches Wissen“ ($F(1, 335) = 17.025$, $p < .05$) jedoch nicht. Da aber auch dieser Test bei größeren Stichproben, trotz homogener Varianzen, leichter signifikant wird, werden die Ergebnisse dennoch interpretiert.

Die univariaten Analysen zeigen signifikante Unterschiede zwischen den beiden Ausbildungseinrichtungen in Bezug auf alle einbezogenen Variablen. Dementsprechend unterscheiden sich die Studierenden der Pädagogischen Hochschule und der Universität in ihrer Selbsteinschätzung im Fachwissen ($F(1, 335) = 9.253$, $p < .05$), Fachdidaktischen Wissen ($F(1, 335) = 37.718$, $p < .05$), Pädagogischen Wissen ($F(1, 335) = 29.735$, $p < .05$), Organisationswissen ($F(1, 335) = 12.293$, $p < .05$) und Beratungswissen ($F(1, 335) = 11.309$, $p < .05$).

Betrachtet man nun in weiterer Folge die Mittelwerte der beiden StudentInnengruppen in Tabelle 8, so stellt sich heraus, dass die StudentInnen der Pädagogischen Hochschule ihre Kompetenzen in den Bereichen Fachwissen ($M = 3.97$, $SD = .80$), Fachdidaktisches Wissen ($M = 3.95$, $SD = .85$), Pädagogisches Wissen ($M = 3.65$, $SD = .88$), Organisationswissen ($M = 3.13$, $SD = .96$) und

Beratungswissen ($M = 2.87$, $SD = .97$) signifikant besser einschätzen als dies StudentInnen der Universität tun.

Tabelle 8

Mittelwerte & Standardabweichungen Selbsteinschätzungen getrennt nach Ausbildungseinrichtung

	Pädagogische Hochschule	Universität
	M (SD)	M (SD)
Fachwissen	3.97 (.80)	3.62 (.95)
Fachdidaktisches Wissen	3.95 (.85)	3.19 (1.04)
Pädagogisches Wissen	3.65 (.88)	3.03 (.92)
Organisationswissen	3.13 (.96)	2.68 (1.05)
Beratungswissen	2.87 (.97)	2.45 (1.02)

Anmerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

11.1.2 Vermittlung

Die Profile, die sich aus den Mittelwerten der Beurteilungen der Vermittlung des Professionswissens durch die StudentInnengruppen ergeben, sind bis auf den Bereich Fachwissen ebenfalls sehr ähnlich. Auffallend ist, dass auch hier die Urteile der PH-StudentInnen besser ausfallen als bei den Uni-StudentInnen. Lediglich der Bereich Fachwissen schneidet bei den StudentInnen der Universität besser ab als bei jenen der Pädagogischen Hochschule.

Ob diese Unterschiede statistisch signifikant sind, wird im Folgenden geklärt.

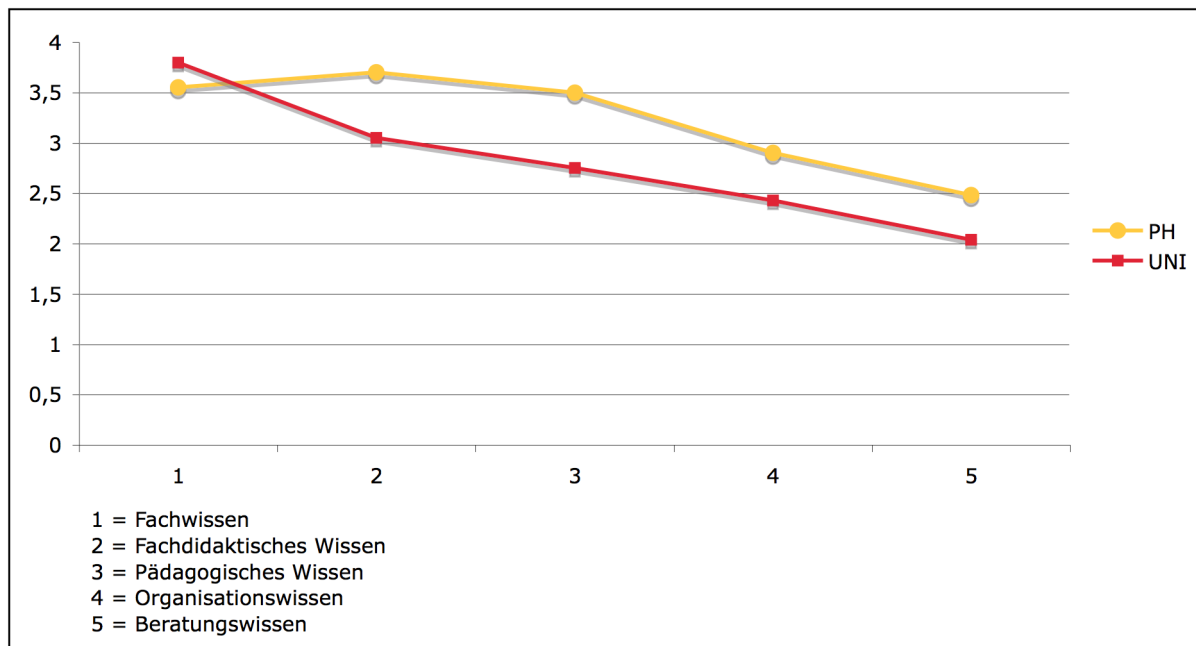


Abbildung 7: Mittelwerte der Beurteilungen der Vermittlung in Bezug auf die Kompetenzbereiche von StudentInnen der PH und der Universität

Auch in Bezug auf die Vermittlung des Professionswissens konnte keine Normalverteilung der abhängigen Variablen „Vermittlung Fachwissen“, „Vermittlung Fachdidaktisches Wissen“, „Vermittlung Pädagogisches Wissen“, „Vermittlung Organisationswissen“ und „Vermittlung Beratungswissen“ festgestellt werden, der Kolmogorov-Smirnov-Test erwies sich als signifikant ($p < .05$; siehe Tabelle 7 Anhang C).

Die Prüfung der Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrizen mittels Box-M-Test ergab mit einem nicht signifikanten Ergebnis ($F(15, 104409.55) = 1.522, p > .05$) homogene Varianz-Kovarianz-Matrizen.

Die verwendete Teststatistik Pillai's Spur zeigt auch hier einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor Ausbildungseinrichtung $V = .171, (F(5, 331) = 13.634, p < .05)$.

Mittels univariater Tests sollte in weiterer Folge herausgefunden werden, in welchen abhängigen Variablen signifikante Unterschiede vorhanden sind. Dazu wurde zunächst die Voraussetzung der Homogenität der Varianzen mittels Levene-Test überprüft. Die Variablen „Vermittlung Fachdidaktisches Wissen“ ($F(1, 335) = .178, p > .05$), „Vermittlung Pädagogisches Wissen“ ($F(1, 335) = .013, p > .05$) und

„Vermittlung Organisationswissen“ ($F(1, 335) = 1.371, p > .05$) erfüllen diese Voraussetzung, die Variablen „Vermittlung Fachwissen“ ($F(1,335) = 10,691, p < .05$), „Vermittlung Beratungswissen“ ($F(1, 335) = 9,552, p < .05$) hingegen nicht. Wie bereits oben erwähnt, wird dieser Test bei großen Stichproben leichter signifikant, auch wenn die Varianzen homogen sind.

Univariat gibt es signifikante Unterschiede zwischen den beiden Ausbildungseinrichtungen in Bezug auf vier der einbezogenen Variablen. Die Studierenden der Pädagogischen Hochschule und der Universität unterscheiden sich demzufolge in ihren Bewertungen der Kompetenzvermittlung bezüglich Fachdidaktischem Wissen ($F(1, 335) = 23.882, p < .05$), Pädagogischem Wissen ($F(1, 335) = 39.625, p < .05$), Organisationswissen ($F(1, 335) = 14.074, p < .05$) und Beratungswissen ($F(1, 335) = 13.084, p < .05$).

Die Mittelwerte der beiden StudentInnengruppen in Tabelle 9 veranschaulichen, dass die StudentInnen der Pädagogischen Hochschule die Vermittlung in den Bereichen Fachdidaktisches Wissen ($M = 3.70, SD = 1.03$), Pädagogisches Wissen ($M = 3.50, SD = .93$), Organisationswissen ($M = 2.90, SD = 1.00$) und Beratungswissen ($M = 2.48, SD = 1.09$) signifikant besser beurteilen als die StudentInnen der Universität.

Tabelle 9

Mittelwerte & Standardabweichungen der Beurteilung der Vermittlung getrennt nach Ausbildungseinrichtung

	Pädagogische Hochschule	Universität
	M (SD)	M (SD)
Fachwissen	3.55 (1.18)	3.80 (.98)
Fachdidaktisches Wissen	3.70 (1.03)	3.05 (1.10)
Pädagogisches Wissen	3.50 (.93)	2.75 (.96)
Organisationswissen	2.90 (1.00)	2.43 (.99)
Beratungswissen	2.48 (1.09)	2.04 (.92)

Anmerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

11.2 Gibt es Unterschiede in der Selbsteinschätzung des Professionswissens und der Vermittlung dessen in Abhängigkeit vom Geschlecht?

Ursprünglich war geplant, neben dem Geschlecht auch den Studienabschnitt in die Berechnungen mit einzubeziehen, da dies aber aufgrund der Verteilung der Studierenden nicht möglich war, wurde darauf verzichtet und lediglich die Variable Geschlecht berücksichtigt.

Dementsprechend wurden an dieser Stelle zwei einfaktorielle multivariate Varianzanalysen mit dem zweistufigen Faktor Geschlecht zum einen mit den abhängigen Variablen „Selbsteinschätzung Fachwissen“, „Selbsteinschätzung Fachdidaktisches Wissen“, „Selbsteinschätzung Pädagogisches Wissen“, „Selbsteinschätzung Organisationswissen“ und „Selbsteinschätzung Beratungswissen“ sowie zum anderen mit den Variablen „Vermittlung Fachwissen“, „Vermittlung Fachdidaktisches Wissen“, „Vermittlung Pädagogisches Wissen“, „Vermittlung Organisationswissen“ und „Vermittlung Beratungswissen“ berechnet.

11.2.1 Selbsteinschätzung

Vor Berechnung der einfaktoriellen multivariaten Varianzanalyse mit dem Faktor Geschlecht und den fünf abhängigen Variablen der Selbsteinschätzung, wurden wiederum die statistischen Voraussetzungen überprüft.

Der K-S-Test auf Normalverteilung deutet auf nicht normalverteilte Daten über beide Gruppen hinweg hin ($p < .05$). Die tabellarisch dargestellten Werte sind der Übersichtlichkeit halber im Anhang C in Tabelle 8 zu finden. Da aber auch hier wieder davon auszugehen ist, dass eine Normalverteilung der Daten vorhanden ist, wird diese Tatsache vernachlässigt.

Der Box-M-Test spricht mit einem nicht signifikanten Ergebnis ($F(15, 75855.872) = 1.001, p > .05$) auch hier wieder für homogene Varianz-Kovarianz-Matrizen.

Die Werte der Teststatistik Pillai's Spur deuten auf einen signifikanten Haupteffekt des Faktors Geschlecht $V = .038$ ($F(5, 331) = 2.642, p < .05$) hin.

Der Levene-Test auf Homogenität der Varianzen fällt für alle abhängigen Variablen nicht signifikant aus ($p > .05$), die Voraussetzung homogener Varianzen ist damit erfüllt. Detailliertere Angaben finden sich in Anhang C in Tabelle 14.

Univariat ergeben sich keine signifikanten Geschlechterunterschiede, was darauf zurückzuführen ist, dass die multivariaten Tests eine größere Teststärke aufweisen und Korrelationen zwischen den abhängigen Variablen berücksichtigen, wodurch sie sensibler für Gruppenunterschiede werden als univariate Tests (Field, 2005).

Tabelle 10 zeigt die Ergebnisse der Mittelwertsberechnungen des Professionswissens für Männer und Frauen.

Tabelle 10

Mittelwerte & Standardabweichungen der Selbsteinschätzungen getrennt nach Geschlecht

	Männlich M (SD)	Weiblich M (SD)
Fachwissen	3.82 (.98)	3.66 (.90)
Fachdidaktisches Wissen	3.49 (1.05)	3.34 (1.05)
Pädagogisches Wissen	3.07 (1.01)	3.23 (0.93)
Organisationswissen	2.88 (1.02)	2.76 (1.06)
Beratungswissen	2.67 (1.02)	2.51 (1.02)

Anmerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

11.2.2 Vermittlung

Eine weitere einfaktorielle multivariate Varianzanalyse wurde, wie bereits erwähnt, mit dem Faktor Geschlecht sowie mit den abhängigen Variablen „Vermittlung Fachwissen“, „Vermittlung Fachdidaktisches Wissen“, „Vermittlung Pädagogisches Wissen“, „Vermittlung Organisationswissen“ und „Vermittlung Beratungswissen“ erstellt.

Auch hier erweist sich der K-S-Test auf Normalverteilung über alle Faktorstufen für die abhängigen Variablen als signifikant ($p < .05$; siehe Tabelle 9 Anhang C).

Der Box-M-Test ist ebenfalls signifikant ($F(15, 141604.037) = 1.394, p < .05$), was bedeutet, dass die Voraussetzung homogener Varianz-Kovarianz-Matrizen nicht erfüllt ist. Aufgrund der Sensibilität des Tests gegenüber großen Stichproben und da kein parameterfreies Ersatzverfahren verfügbar ist, wird das Ergebnis des multivariaten Verfahrens dennoch herangezogen.

Pillai's Spur weist einen signifikanten Haupteffekt des Faktors Geschlecht $V = .041$ ($F(5, 331) = 2.827, p < .05$) auf.

Vor der weiteren Auswertung mittels univariater Analysen, wird der Levene-Test auf Homogenität der Varianzen durchgeführt. Diese Voraussetzung ist für die Variablen „Vermittlung Fachdidaktisches Wissen“ ($F(3, 333) = .323, p > .05$), „Vermittlung Organisationswissen“ ($F(3, 333) = 1.487, p > .05$), „Vermittlung Beratungswissen“ ($F(3, 333) = 1.027, p > .05$) erfüllt, für die Variablen „Vermittlung Fachwissen“ ($F(3, 333) = 3.614, p < .05$) und „Vermittlung Pädagogisches Wissen“ ($F(3, 333) = 3.647, p < .05$) nicht.

Die Ergebnisse der univariaten Tests liefern signifikante Geschlechterunterschiede in den Variablen „Vermittlung Organisationswissen“ ($F(1, 335) = 5.105, p < .05$) und „Vermittlung Beratungswissen“ ($F(1, 335) = 12.400, p < .05$). Männer bewerten die Kompetenzvermittlung in diesen Bereichen (Organisationswissen: $M = 2.74, SD = .98$; Beratungswissen: $M = 2.44, SD = 1.01$) demnach signifikant besser als Frauen (Organisationswissen: $M = 2.47, SD = 1.03$; Beratungswissen: $M = 2.03, SD = .95$).

Tabelle 11

Mittelwerte & Standardabweichungen der Beurteilungen der Vermittlung getrennt nach Geschlecht

	Männlich M (SD)	Weiblich M (SD)
Fachwissen	3.71 (1.18)	3.75 (.98)
Fachdidaktisches Wissen	3.33 (1.17)	3.17 (1.10)
Pädagogisches Wissen	3.04 (1.04)	2.90 (.99)
Organisationswissen	2.74 (.98)	2.47 (1.03)
Beratungswissen	2.44 (1.01)	2.03 (.95)

Anmerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

11.3 Gibt es Unterschiede zwischen der Selbsteinschätzung der Professionswissens und der Vermittlung dieser?

Mit dieser Fragestellung soll geklärt werden, ob die befragten StudentInnen ihre Kompetenzen und die Vermittlung dieser Kompetenzen unterschiedlich beurteilen. Dazu wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung herangezogen. Die Bedingungen stellen dabei die Kompetenzeinschätzung und die Kompetenzvermittlung der fünf Kompetenzbereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen dar, welche von allen teilnehmenden Personen bearbeitet wurden. Weswegen die Voraussetzung unabhängiger Treatmentstufen nicht gegeben ist.

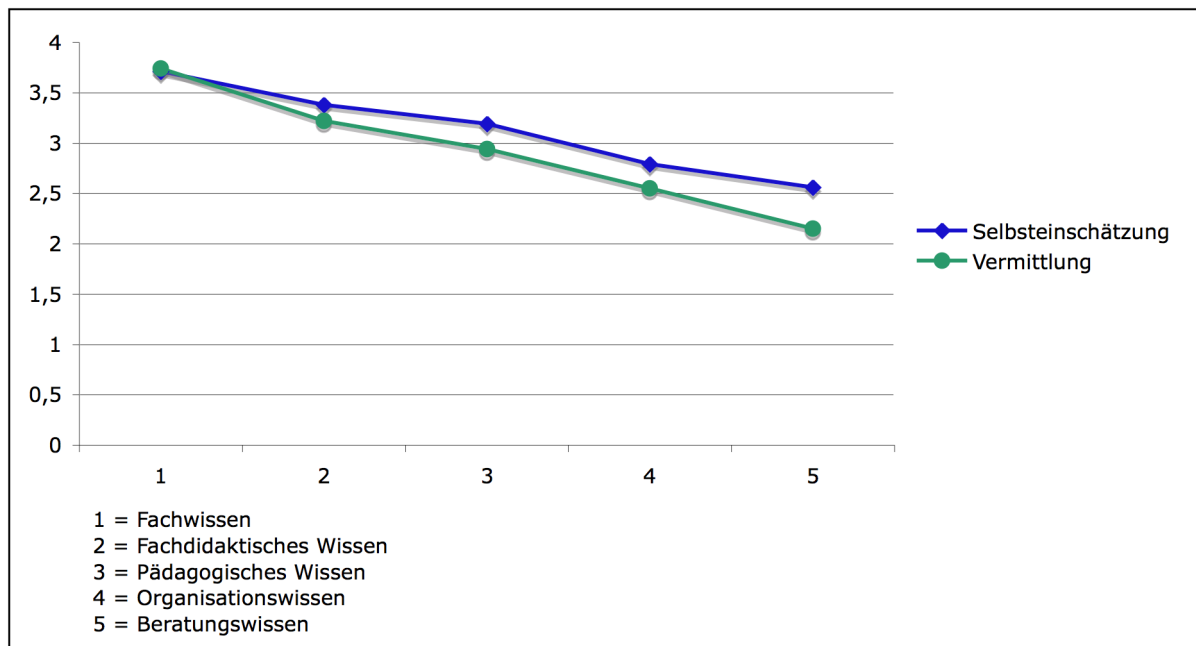


Abbildung 8: Mittelwerte der Selbsteinschätzungen & Beurteilungen der Vermittlung

Wie man in Abbildung 8 erkennen kann, weichen das Profil für die Selbsteinschätzungen in Bezug auf das Professionswissen und das Profil für die Beurteilungen der Vermittlung in den Bereichen Fachdidaktisches Wissen, Pädagogisches Wissen, Organisations- und Beratungswissen voneinander ab. In dem Bereich Fachwissen liegen die beiden Profile annähernd übereinander.

Ob diese Abweichungen signifikant sind, wird, nachdem die Voraussetzungen für die Varianzanalyse mit Messwiederholung geprüft wurden, geklärt.

Die Tests auf Normalverteilung nach Kolmogorov-Smirnov sind für beide Bedingungen „Kompetenzeinschätzung“ und „Kompetenzvermittlung“ über alle Kompetenzbereiche hinweg signifikant ($p < .05$; siehe Tabelle 10, Anhang C) und sprechen damit gegen normalverteilte abhängige Variablen. Wiederum wird hier das Argument der Robustheit multivariater Varianzanalysen angeführt und weitergerechnet.

Die Voraussetzung der Sphärizität kann aufgrund des zweistufigen Messwiederholungsfaktors nicht überprüft werden, weswegen eine Korrektur nach Greenhouse-Geisser vorgenommen wurde.

Da es mir in SPSS nicht möglich war eine multivariate Varianzanalyse mit Messwiederholung zu berechnen, wurden für die fünf Kompetenzbereiche einzelne Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt.

Die erste Varianzanalyse mit Messwiederholung liefert, wie schon Abbildung 8 vermuten ließ, ein nicht signifikantes Ergebnis für die abhängige Variable „Fachwissen“ $V = .001$ ($F(1, 336) = .265$, $p > .05$). Das bedeutet es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen der Kompetenzeinschätzung und der Beurteilung der Kompetenzvermittlung im Bereich Fachwissen.

Die zweite Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigt, dass ein signifikanter Unterschied zwischen der Kompetenzeinschätzung und der Beurteilung der Kompetenzvermittlung im Bereich „Fachdidaktisches Wissen“ $V = .026$ ($F(1, 336) = 8.967$, $p < .05$) besteht. Das heißt, die Kompetenzeinschätzung in Bezug auf das Fachdidaktische Wissen ($M = 3.38$, $SD = 1.05$) ist signifikant höher als die Beurteilung der Kompetenzvermittlung ($M = 3.22$, $SD = 1.12$).

Die Varianzanalyse mit Messwiederholung für die abhängige Variable „Pädagogisches Wissen“ erweist sich ebenfalls als signifikant $V = .062$ ($F(1, 336) = 22.195$, $p < .05$). Das bedeutet, die Kompetenzeinschätzung im Bereich Pädagogisches Wissen ($M = 3.19$, $SD = .95$) ist signifikant höher als die Beurteilung der Kompetenzvermittlung ($M = 2.94$, $SD = 1.00$).

In Bezug auf die abhängige Variable „Organisationswissen“ konnte mittels Varianzanalyse mit Messwiederholung ein weiteres signifikantes Ergebnis $V = .059$ ($F(1, 336) = 21.033$, $p < .05$) gewonnen werden. Das Organisationswissen wird demzufolge von den Studierenden besser eingeschätzt ($M = 2.79$, $SD = 1.05$) als dessen Vermittlung beurteilt wird ($M = 2.55$, $SD = 1.02$).

Auch für die Variable „Beratungswissen“ stellte sich ein signifikanter Unterschied $V = .137$ ($F(1,336) = 53.268$, $p < .05$) zwischen den beiden Bedingungen Kompetenzeinschätzung und Kompetenzvermittlung heraus. So schätzen die Studierenden ihre Kompetenzen im Bereich Beratungswissen ($M = 2.56$, $SD = 1.05$) signifikant besser ein als sie die Vermittlung dieser bewerten ($M = 2.15$, $SD = .98$).

Tabelle 12

Mittelwerte & Standardabweichungen der Selbsteinschätzungen und Beurteilungen der Vermittlung

	Selbsteinschätzung	Vermittlung
	M (SD)	M (SD)
Fachwissen	3.71 (.93)	3.74 (1.04)
Fachdidaktisches Wissen	3.38 (1.05)	3.22 (1.12)
Pädagogisches Wissen	3.19 (.95)	2.94 (1.00)
Organisationswissen	2.79 (1.05)	2.55 (1.02)
Beratungswissen	2.56 (1.02)	2.15 (.98)

Anmerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

11.4 Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung des Professionswissens und der Vermittlung dessen?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurden Korrelationen zwischen den Variablen „Selbsteinschätzung Fachwissen“ und „Vermittlung Fachwissen“, „Selbsteinschätzung Fachdidaktisches Wissen“ und „Vermittlung Fachdidaktisches Wissen“, „Selbsteinschätzung Pädagogisches Wissen“ und „Vermittlung Pädagogisches Wissen“, „Selbsteinschätzung Organisationswissen“ und „Vermittlung Organisationswissen“ sowie „Selbsteinschätzung Beratungswissen“ und „Vermittlung Beratungswissen“ berechnet.

Für die Variablen „Selbsteinschätzung Fachwissen“ und „Vermittlung Fachwissen“ ergibt sich eine mittlere positive Korrelation $r(335) = .428$, welche auch signifikant ist ($p < .05$).

Die Variablen „Selbsteinschätzung Fachdidaktisches Wissen“ und „Vermittlung Fachdidaktisches Wissen“ korrelieren ebenfalls mittel stark positiv $r(335) = .531$ ($p < .05$) miteinander.

Auch zwischen der „Selbsteinschätzung Pädagogisches Wissen“ und „Vermittlung Pädagogisches Wissen“ konnte ein mittlerer Zusammenhang von $r(335) = .531$ ($p < .05$) festgestellt werden.

Und auch die Variablen „Selbsteinschätzung Organisationswissen“ und „Vermittlung Organisationswissen“ sowie die Variablen „Selbsteinschätzung Beratungswissen“ und „Vermittlung Beratungswissen“ zeigen mit $r(335) = .545$ und $r(335) = .479$ einen mittleren Zusammenhang ($p < .05$).

Es kann also über alle Kompetenzbereiche hinweg gesagt werden, dass Studierende, die ihr Professionswissen höher einschätzen auch die Vermittlung dieses Professionswissens besser bewerten.

12 Diskussion und Zusammenfassung der Ergebnisse

Ziel der vorliegenden Studie war es herauszufinden, wo Wiener Lehramtsstudierende der Universität und der Pädagogischen Hochschule ihre Kompetenzen und deren Vermittlung einordnen. Darüber hinaus sollten die Kompetenzeinschätzungen und die Bewertungen der Kompetenzvermittlung der Studierenden der Universität jenen der Pädagogischen Hochschule gegenübergestellt werden sowie eventuelle Unterschiede in Abhängigkeit von Geschlecht und Studienfortschritt aufgedeckt werden.

Im Folgenden werden die erhaltenen Ergebnisse diskutiert und mit der zuvor besprochenen Literatur in Beziehung gesetzt. Dem folgt eine kritische Auseinandersetzung mit der Arbeit sowie eine Behandlung etwaiger offener Fragen und ein Ausblick auf mögliche weitere Forschungsarbeiten.

12.1 Beantwortung der Fragestellungen

Wie in der Studie von Mayr (2012) ähneln auch in der hier durchgeführten Studie die Kompetenzprofile der Studierenden der Universität und der Pädagogischen Hochschule einander sehr stark.

Beide Gruppen erzielten die höchsten Werte im Bereich Fachwissen und die niedrigsten Werte im Bereich Beratungswissen, welche infolge bei den Universitätsstudierenden auch leicht ins Negative reichen. Das bedeutet, sie sehen ihre Stärken vor allem in dem für den Unterricht notwendigen Verständnis der jeweiligen Unterrichtsfächer und empfinden ihre Kompetenzen in Beratungssituationen mit Eltern oder SchülerInnen als eher mäßig.

Dazwischen liegen die Kompetenzeinschätzungen in Bezug auf das fachdidaktische Wissen, das pädagogische Wissen und das Organisationswissen. Auch bei Frey (2004) und Mayr (2012) wurden die Kompetenzen, die im Umgang mit anderen von Bedeutung sind, von den StudentInnen am niedrigsten eingestuft.

Auffallend ist des Weiteren, dass sich die angehenden LehrerInnen an Hauptschulen als deutlich kompetenter einschätzen als die zukünftigen LehrerInnen an höheren Schulen. Dieser Unterschied erwies sich in allen erhobenen Kompetenzbereichen als

signifikant. Die Annahme, dass sich Universitätsstudierende bezüglich des Fachwissens als kompetenter erleben, konnte demnach nicht bestätigt werden, dass sich die PH-StudentInnen im pädagogischen Bereich besser einschätzen hingegen schon.

Eine weitere Annahme bezog sich auf Unterschiede in den Bewertungen der Vermittlung an den beiden Ausbildungseinrichtungen Universität und Pädagogische Hochschule. So wurde davon ausgegangen, dass pädagogisches und fachdidaktisches Wissen an der Pädagogischen Hochschule besser vermittelt wird, das Fachwissen jedoch an der Universität. Dies wird zum Teil durch die Ergebnisse gestützt. Die Vermittlung des pädagogischen, des fachdidaktischen sowie des Organisations- und Beratungswissens wird von den StudentInnen der Pädagogischen Hochschule signifikant besser beurteilt. Deskriptiv lässt sich zwar auch im Fachwissen eine Tendenz in Richtung der vermuteten Unterschiede erkennen, diese stellte sich allerdings als statistisch nicht signifikant heraus.

Betrachtet man weiters die Mittelwerte, die sich aus den Bewertungen der Vermittlung in den einzelnen Kompetenzbereichen ergeben, trifft man auf ein ähnliches Bild wie schon bei den Selbsteinschätzungen. Dementsprechend werden die Vermittlung des Fachwissens von den Universitätsstudierenden am besten und die Vermittlung des Beratungswissens am schlechtesten beurteilt. Zwischen diesen liegt die Vermittlung des fachdidaktischen Wissens, gefolgt vom pädagogischen Wissen und Organisationswissen. Die PH-StudentInnen sehen die Vermittlung des fachdidaktischen Wissens an erster Stelle.

Frey (2004) konnte geringe Effekte der Außenbezüge Geschlecht und Semester in Bezug auf die von ihm erhobenen Kompetenzklassen nachweisen. Da die Gruppe der Studierenden von der Pädagogischen Hochschule doch relativ gering ausfiel und dadurch nur eine sehr geringe Zellenbesetzung zustande kam, wurde hier auf den Einbezug der Variable Studienabschnitt verzichtet und lediglich ein Geschlechtervergleich durchgeführt.

Die statistischen Auswertungen lieferten für den Faktor Geschlecht einen signifikanten Haupteffekt in den Selbsteinschätzungen und den Bewertungen der Vermittlung. Konkret konnten diese Geschlechterunterschiede in den Bewertungen

der Vermittlung in den Bereichen Organisations- und Beratungswissen gefunden werden. Die befragten Männer beurteilten diese deutlich besser als Frauen.

Darüber hinaus wurde untersucht, ob die Studierenden ihre Kompetenzen und die Vermittlung dieser Kompetenzen durch die jeweiligen Ausbildungseinrichtungen unterschiedlich beurteilen. Die Studierenden schätzten ihre Fähigkeiten in den Kompetenzbereichen fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisations- und Beratungswissen signifikant höher ein als die Vermittlung dieser Kompetenzbereiche. Lediglich zwischen den Selbsteinschätzungen im Fachwissen und den Bewertungen von dessen Vermittlung gab es keinen signifikanten Unterschied.

Ähnliches wurde bei Spiel et al. (2006) im Zuge der Evaluation des Medizincurriculums der Karl-Franzens-Universität Graz erhoben, wobei hier ein Vergleich zwischen der Kompetenzvermittlung und Kompetenzeinschätzung aus Sicht der Lehrenden und der Kompetenzvermittlung und Kompetenzeinschätzung aus Sicht der Studierenden angestellt wurde. Dabei stellte sich heraus, dass die Fremdeinschätzungen der Kompetenzen niedriger ausfielen als die Selbsteinschätzungen, wohingegen die Lehrenden die Vermittlung der diversen Kompetenzbereiche höher einstufen als dies die Studierenden taten.

Ein weiterer Punkt galt der Untersuchung des vermuteten Zusammenhangs zwischen der Selbsteinschätzung und der Beurteilung der Vermittlung des Professionswissens besteht. Dem ging die Vermutung voraus, dass die Kompetenzeinschätzungen im Großen und Ganzen den Bewertungen der Kompetenzvermittlung entsprechen müssten, da davon auszugehen wäre, dass der Kompetenzzugewinn der Studierenden und damit ihre Kompetenzeinschätzung von der Qualität der Kompetenzvermittlung abhängig ist. Dies konnte insofern bestätigt werden als, dass für die verschiedenen Kompetenzbereiche mittlere positive Korrelationen zwischen Selbsteinschätzung und Vermittlung zu verzeichnen waren. Studierende, die ihr Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisations- und Beratungswissen höher einstufen, bewerten also auch die Vermittlung dieses Wissens durch die jeweilige Ausbildungseinrichtung besser.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass sich die Studierenden der Universität und der Pädagogischen Hochschule in ihren Selbsteinschätzungen in Bezug auf alle Kompetenzbereiche voneinander unterscheiden und sich angehende LehrerInnen an der Hauptschule als kompetenter betrachten als angehende LehrerInnen an höheren Schulen. Dies lässt sich eventuell auf die Tatsache zurückführen, dass die angehenden LehrerInnen an der Pädagogischen Hochschule bereits im Zuge ihrer einphasigen Ausbildung die Möglichkeit haben ihre Fähigkeiten in der Praxis zu erproben und zu reflektieren, während dies die Lehramtsstudierenden der Universität erst nach Abschluss ihres Studiums tun können.

Die Ergebnisse, sowohl jene zur Selbsteinschätzung als auch jene zur Vermittlung, deuten in Zusammenschau außerdem darauf hin, dass die Lehramtsausbildung aus Sicht der Studierenden relativ gut auf fachbezogene Herausforderungen im Unterricht vorbereitet, wohingegen Fertigkeiten, auf die Lehrende im Umgang mit Laien im schulischen Beratungskontext (etwa bei Lernschwierigkeiten oder Verhaltensproblemen der SchülerInnen) zurückgreifen können sowie Wissen über das Bildungssystem und seine Funktionsweise, aus Sicht der Studierenden, zu wenig vermittelt werden.

12.2 Einschränkungen, offene Fragen, Ausblick

Die vorliegende Untersuchung liefert lediglich einen allgemeinen Überblick über die Selbsteinschätzungen der Kompetenzen und die Bewertungen der Kompetenzvermittlung von Studierenden. Detailliertere Untersuchungen zu den einzelnen Fragestellungen würden sich also durchaus anbieten. Umfangreichere Ergebnisse würde man beispielsweise erzielen, wenn die einzelnen Kompetenzbereiche anhand mehrerer Items erfasst werden würden und weitere mögliche Determinanten der Lehramtsausbildung, die Beiträge zur Erklärung der Kompetenzstruktur der Studierenden leisten könnten, Berücksichtigung finden würden. Persönlichkeitsmerkmale etwa können einen Einfluss auf die Nutzung von Lerngelegenheiten und in Folge auf die Lernergebnisse (Mayr, 2012) bzw. die subjektiven Kompetenzeinschätzungen der Studierenden haben.

Im Zusammenhang mit der Stichprobe muss festgehalten werden, dass diese nicht repräsentativ für die beiden StudentInnengruppen ist. Studierende der Universität sind deutlich überrepräsentiert und auch die Auswahl der StudienteilnehmerInnen erfolgte nicht nach Zufallsprinzip. Eine Erhebung, die Lehramtsstudiengänge aller Bundesländer inkludiert, wäre aussagekräftiger für einen Vergleich und die Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf die Gesamtpopulation Universitätsstudierender und PH-Studierender wäre gewährleistet.

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die Vorgehensweise bei der Datenerhebung. Studierende der Pädagogischen Hochschule wurden fast ausschließlich persönlich befragt, während Studierende der Universität den Fragebogen überwiegend online ausgefüllt haben. Die Art der Datenerhebung könnte sich unterschiedlich auf das Antwortverhalten der befragten Personen ausgewirkt haben.

Außerdem erscheint es sinnvoll, neben den Selbsteinschätzungen der Studierenden auch Fremdeinschätzungen durch Lehrende der beiden Ausbildungseinrichtungen - ähnlich wie dies Spiel et. al (2006) an der Karl-Franzens-Universität in Graz gemacht haben - in die Erhebung mit einzubeziehen und zu untersuchen ob bzw. inwieweit diese voneinander abweichen. In diesem Zusammenhang würde sich ein Vergleich der Fremdeinschätzungen der beiden Lehrendengruppen anbieten, um herauszufinden, ob hier die gleichen Unterschiede bestehen wie zwischen den Selbsteinschätzungen der beiden StudentInnengruppen.

Eine weitere Möglichkeit wäre natürlich auch die zusätzliche Erhebung der verschiedenen Kompetenzbereiche mittels objektiver Verfahren, um zu testen inwieweit die StudentInnen dazu neigen ihre erworbenen Kompetenzen zu über- bzw. zu unterschätzen. Selbsteinschätzungen sind, wie bereits in Kapitel 7.2 erwähnt, aufgrund dieser Problematik nur beschränkt aussagekräftig.

Darüber hinaus wäre es interessant zu untersuchen, inwieweit sich die subjektiven und auch die objektiven Kompetenzen der Studierenden im Längsschnitt – etwa zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Studiums - verändern, so wie dies auch Mayr (2012) in seiner Studie gemacht hat.

13 Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit den Selbsteinschätzungen des Professionswissens und der Beurteilung von dessen Vermittlung von Studierenden der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien. Ziel war es herauszufinden, inwieweit sich diese beiden Gruppen in ihren Einschätzungen und Urteilen unterscheiden und ob Außenbezüge wie Geschlecht oder Studienabschnitt zu Unterschieden in den Kompetenzeinschätzungen und den Bewertungen der Kompetenzvermittlung führen. Dies wurde zum Teil persönlich und zum Teil mittels Online-Fragebogen an einer Stichprobe von 251 StudentInnen der Universität und 86 StudentInnen der Pädagogischen Hochschule im Zeitraum von April bis Juni 2013 untersucht.

Sowohl die StudentInnen der Pädagogischen Hochschule als auch jene der Universität erreichten die höchsten Werte im Fachwissen und die niedrigsten Werte im Beratungswissen, die Einschätzungen der übrigen Kompetenzbereiche lagen dazwischen. Bei der weiteren Analyse der Daten mittels Mittelwertsvergleichen stellte sich heraus, dass sich die StudentInnen der pädagogischen Hochschule in allen relevanten Kompetenzbereichen kompetenter einschätzen als ihre KollegInnen von der Universität. Auch in den Bewertungen der Kompetenzvermittlung fanden sich signifikante Unterschiede in den Bereichen fachdidaktisches, pädagogisches, Organisations- und Beratungswissen. Diese fielen bei den StudentInnen der PH ebenfalls höher aus.

In Bezug auf den Faktor Geschlecht konnte ein signifikanter Haupteffekt in Bezug auf die Selbsteinschätzung des Professionswissens festgestellt werden. Die Vermittlung des Professionswissens wurde in den Bereichen Organisations- und Beratungswissen von den männlichen Befragten besser bewertet als von den weiblichen. Der Studienabschnitt fand aufgrund zu geringer Zellenbesetzungen keine weitere Berücksichtigung. Eine weitere Analyse betraf mögliche Unterschiede zwischen den Selbsteinschätzungen und den Bewertungen der Vermittlung. Die Selbsteinschätzungen fielen in vier der fünf Kompetenzbereiche höher aus als die Beurteilung der Vermittlung. Außerdem wurden die Zusammenhänge zwischen den Variablen der Selbsteinschätzung und der Vermittlung analysiert, dies ergab für jeden Kompetenzbereich einen mittleren positiven Zusammenhang zwischen Selbsteinschätzung und Vermittlung.

14 Abstract

This thesis deals with the self-assessments of acquired skills and ratings of the extent to which these skills are imparted by students at the University of Vienna and the Vienna College of Education (PH). The aim was to find out to what extent these two groups differ from each other and whether external references, such as gender or stage of study are leading to differences in the self-assessments and reviews of the extent to which these skills are imparted. This was tested on a sample of 251 students of the University of Vienna and 86 students from the College of Education in the period from April to June 2013.

Both, students of the College of Education as well as those of the University of Vienna achieved the highest scores in content knowledge and the lowest in consulting knowledge, the ratings of the other competences are in between.

Upon further analysis of the data using mean comparisons, it was found that the students of the College of Education assessed their skills consistently higher than their colleagues from the University did.

Also in regards to the ratings of the extent to which skills are imparted, significant differences in the pedagogical content knowledge, general pedagogical knowledge, knowledge of educational context and consulting knowledge have been found. These were also higher among students of the College of Education (PH).

In relation to the factor gender a significant main effect could be confirmed in the self-assessments of knowledge. Other significant differences have been found in regards to the impartment of the knowledge of educational context and consulting, where the male participants rated better than females. Because of low cell casts the stage of study has not been considered in further analysis.

Further analysis concerned possible differences between the self-assessments of acquired skills and the reviews of the extent to which these skills are presently imparted, with the acquired skills being rated higher than the impartment of the skills in four of the five relevant areas of knowledge.

15 Literaturverzeichnis

Arbeitsmarktservice Österreich (2012). *Jobchancen Studium. Lehramt an höheren Schulen*. Zugriff am 29.03.2013 unter

http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_JCS_2013_Lehramt_an_hoeheren_Schulen.pdf

Bauer, J. (2009): PaLea: Panel zum Lehramtsstudium. Zugriff am 29.03.2013 unter

<http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/ipnblatt/ip109/index.html>

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, (9) 4, 469-520.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter et al. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-54). Münster: Waxmann.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In M. Kunter et al. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 7-25). Münster: Waxmann.

Blömeke, S. (2001). Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehrerausbildung und die Aufgabe von Zentren für Lehrerbildung. Folgerungen aus einer Theorie universitärer Lehrerausbildung. In N. Seibert (Hrsg.), *Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche* (S. 131-162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Blömeke, S., Bremerich-Voss, A., Kaiser, G., Lehmann, R., Nold, G., Schwippert, K. et al. (o.J.). *Teacher Education and Development Study: Learning to Teach (TEDS-LT)*. Zugriff am 24.04.2013 unter <http://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/institut/abteilungen/didaktik/forschung/standardseite#tedslt>

bm:ukk (2010a). *Fakten zur LehrerInnenbildung in Österreich*. Zugriff am 27.03.2013, unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/fakten.xml>

bm:ukk (2010b). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe*. Zugriff am 29.03.2013 unter, http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf

Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Braun, E. & Hannover, B. (2008): Kompetenzmessung und Evaluation von Studienerfolg. In Jude, N., Hartig, J. & Klieme, E. (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden* (S.153-160).

Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.). *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 159-167). Göttingen: Hogrefe.

Bromme, R. & Rambow, R. (2001). Experten-Laien-Kommunikation als Gegenstand der Expertiseforschung: Für eine Erweiterung des psychologischen Bildes vom Experten. In R. K. Silbereisen & M. Reitzle (Hrsg.), *Psychologie 2000: Bericht über den 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena* (S. 541-550). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Dubberke, T. et al. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 521-544.

Chomsky, N. (1972). *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts: Cambridge.

Combe, A. & Helsper W. (1996). Einleitung. Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus professionellen Handelns* (S. 9-48). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. (2007). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. London: SAGE Publications.

Fischer, R. & Grossmann, R. (2010). Lehrerinnenbildung Neu - Trägereinrichtungen mit Gesamtverantwortung und ihr organisationale Entwicklung. In bmukk (Hrsg.), *Lehrerbildung Neu. Die Zukunft der pädagogischen Berufe*. Zugriff am 29.03.2013 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19694/expertise_lehrerinn.pdf

Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (6), 903-925.

Frey, A. (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Frey, A., Jung C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 540-572). Münster: Waxmann.

Fried, L. (2003). Pädagogisches Professionswissen als Form und Medium der Lehrerbildungskommunikation - empirische Suchbewegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (1), 112-126.

Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen*

Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden (S. 15-25). Bonn, Berlin: BMBF.

Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität - erfassen, bewerten, verbessern*. 2. Auflage. Seelze: Kallmeyer.

Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern: Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.

Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession. *Educational Researcher*, 31 (5), 3–15.

IFES (2009). *Befragung von Lehramtsstudierenden 2009*. Wien: Institut für empirische Sozialforschung.

InTasc, (2011). *Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*. Washington: Council of Chief State School Officers. Zugriff am 30.03.2013, unter http://www.ccsso.org/documents/2011/intasc_model_core_teaching_standards_2011.pdf

Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*, 56 (6), 10-13.

Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 8*, 11-29.

Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6). 876-903.

Klieme, E., Maag-Merki, K. & Hartig, J. (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In J. Hartig. & E. Klieme, *Möglichkeiten und*

Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, (S. 5-16). Bonn: BMBF.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Doebrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.* Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

König, J., Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von österreichischen Lehramtsstudierenden. *Erziehung und Unterricht, (1-2), 175-186.*

Kraler, C. (2008). Kompetenzorientierte Lehrerbildung und ihre Wirkung. Überlegungen zur Nachhaltigkeit in Forschung und Praxis. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung (S.151-180).* Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.

Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Neubrand, M., Jordan, A. et al. (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerforderung als Strategien der Qualitätsverbesserung (S. 31-53).* Münster: Waxmann.

Kunter, M. (2009). *COACTIV-R: Kompetenzerwerb von Lehramtskandidat(inn)en im Vorbereitungsdienst.* Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Larcher, S. & Oelkers, J. (2004). Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung (S. 128-150).* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

LehrerInnenbildung, (o.J.). *Studium und Weiterbildung.* Zugriff am 26.3.2013, unter <http://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/studium-und-weiterbildung/>

Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 47-70.

McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for „intelligence“. *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.

Mayr, J. (2012). Lehrer/in werden in Österreich. Empirische Befunde zum Lehramtsstudium. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 1-29). Wien: LIT VERLAG.

Mieg, H. A. (2005). Professionalisierung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildungsforschung* (S. 342-349). Bielefeld: Bertelsmann.

Mohr, G., Rigotti, T. & Müller, T. (2005). Irritation – ein Instrument zur Erfassung psychischer Beanspruchung im Arbeitskontext. Skalen- und Itemparameter aus 15 Studien. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 49(1), 44-48.

Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26-37.

PH Wien (2007). *Curriculum für das Bachelor-Studium. Lehramt an Hauptschulen*. Zugriff am 27.03.2013, unter http://www.phwien.ac.at/fileadmin/Benutzerdateien/Menuepunkt_Ausbildung/Menuepunkt_Ausbildung_APS/Curricula/Curriculum_HS_2008-09-StuKo_01maerz2009.pdf

PH Wien (o.J.). *Institut Schulpraktische Studien*. Zugriff am 27.03.2013, unter <http://www.phwien.ac.at/index.php?id=167>

Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Band 2. Hannover: Schroedel.

Shulmann, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

Shulman, L. S. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal*, 98 (5), 511-526.

Spiel, C., Schober, B. & Reimann, R. (2006). Evaluation of Curricula in Higher Education. Challenges for Evaluators. *Evaluation Review*, 30 (4), 430-450.

SSS LehrerInnenbildung, 2012a. *Schulpraktikum Phase 1. Pädagogisches Praktikum (PÄP)*. Zugriff am 05.04.2013, unter http://sss-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/LehrerInnenbildung-div/Info-Paedagogisches_Praktikum_sept12.pdf

SSS LehrerInnenbildung, (2012b). *Schulpraktikum Phase 2. Fachbezogenes Praktikum (FAP)*. Zugriff am 05.04.2013, unter http://sss-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/LehrerInnenbildung_FAP/FAP-Informationsblatt_2013.pdf

Sternberg, R. & Horvarth, J. (1995). A prototyp view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24 (6), 9-17.

Studentpoint (o.J.). *Lehramtsstudien an der Universität Wien*. Zugriff am 30.03.2013, unter http://studentpoint.univie.ac.at/vor-dem-studium/lehramtsstudien/?no_cache=1

Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Universität Münster.

Terhart, E. (2005). Standards für die Lehrerbildung. Ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), 275-279.

Terhart, E. (2006). Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In A. H. Hilligus & H. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der*

Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive (S. 29-42). Berlin: LIT VERLAG.

Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S.38-62). Münster: Waxmann.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202-224). Weinheim: Beltz.

Tschannen-Moran, M. Woolfolk Hoy, A., Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: It's meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.

Universität Wien (2012). *Studienplan für das Lehramtsstudium an der (vormaligen) Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät*. Zugriff am 27.03.2013, unter http://studentpoint.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/studentpoint_2011/Curricula/Lehramt/LA_GeistesKulturwissenschaften_Version_2012.pdf

Weinert, F. E. (2001a). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-65). Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.

Weinert, F. E. (2001b). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-32). Weinheim/ Basel: Beltz.

White, R.H. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66 (5), 297-333.

Wilbers, K. (2006). *Standards für die Bildung von Lehrkräften*. Zugriff am 09.04.2013, unter <http://www.wipaed.wiso.uni-erlangen.de/pubs/Wilbers-2004-Standards-Bildung-Lehrkraefte.pdf>

Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Kuhn, C. (2010). *Messung akademisch vermittelter Fertigkeiten und Kenntnisse von Studierenden bzw. Hochschulabsolventen – Analyse zum Forschungsstand*. Johannes Gutenberg-Universität Mainz: Arbeitspapiere Wirtschaftspädagogik, 56.

Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Seidel, J. (2011). Kompetenz und ihre Erfassung - das neue „Theorie-Empirie-Problem“ der empirischen Bildungsforschung?. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung: Traditionslinien und Perspektiven*, (S. 218-233). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

16 Anhang

A Tabellenverzeichnis

B Abbildungsverzeichnis

C Weitere Ergebnisse

D Fragebogen

A Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1 Standardgruppen nach Oser</i>	39
<i>Tabelle 2 InTASC-Standards</i>	42
<i>Tabelle 3 Häufigkeiten Geschlecht x Ausbildungseinrichtung x Studienabschnitt</i>	59
<i>Tabelle 4 Häufigkeiten bezahlte Tätigkeit x Ausbildungseinrichtung</i>	60
<i>Tabelle 5 Fächerverteilung Universität</i>	60
<i>Tabelle 6 Fächerverteilung Pädagogische Hochschule</i>	61
<i>Tabelle 7 Ausbildungseinrichtung x Studienzufriedenheit</i>	61
<i>Tabelle 8 Mittelwerte & Standardabweichungen der Selbsteinschätzungen getrennt nach Ausbildungseinrichtung</i>	68
<i>Tabelle 9 Mittelwerte & Standardabweichungen der Beurteilung der Vermittlung getrennt nach Ausbildungseinrichtung</i>	70
<i>Tabelle 10 Mittelwerte & Standardabweichungen der Selbsteinschätzungen getrennt nach Geschlecht</i>	72
<i>Tabelle 11 Mittelwerte & Standardabweichungen der Beurteilungen der Vermittlung getrennt nach Geschlecht</i>	74
<i>Tabelle 12 Mittelwerte & Standardabweichungen der Selbsteinschätzungen und Beurteilungen der Vermittlung</i>	77

B Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Hierarchisches Strukturmodell von Handlungskompetenz</i>	<i>27</i>
<i>Abbildung 2: Vereinfachtes Angebots-Nutzungs-Modell</i>	<i>29</i>
<i>Abbildung 3: Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrerberuf</i>	<i>31</i>
<i>Abbildung 4: Berufsbezogene Kompetenzen Lehramtsstudierender</i>	<i>47</i>
<i>Abbildung 5: Mittelwertsanalysen der Kompetenzklassen im Ländervergleich</i>	<i>50</i>
<i>Abbildung 6: Mittelwerte der Selbsteinschätzungen in Bezug auf die Kompetenzbereiche der StudentInnen der PH und der Universität</i>	<i>66</i>
<i>Abbildung 7: Mittelwerte der Beurteilungen der Vermittlung in Bezug auf die Kompetenzbereiche von StudentInnen der PH und der Universität</i>	<i>69</i>
<i>Abbildung 8: Mittelwerte der Selbsteinschätzungen & Beurteilungen der Vermittlung</i>	<i>75</i>

C Weitere Ergebnisse

Deskriptive Ergebnisse

Tabelle 1 Ausbildungseinrichtung x 1. Unterrichtsfach

		Ausbildungseinrichtung		Gesamt
		PH	UNI	
1. Unterrichtsfach	Italienisch	0	8	8
	Geschichte	0	24	24
	Biologie	0	18	18
	Englisch	34	64	98
	Mathematik	38	22	60
	Latein	0	4	4
	Geographie	0	12	12
	Deutsch	14	45	59
	Informatik	0	1	1
	Sport	0	4	4
	Französisch	0	11	11
	Psychologie/Philosophie	0	9	9
	Physik	0	4	4
	Chemie	0	5	5
	Musik	0	4	4
	Russisch	0	2	2
	Religion	0	1	1
	Spanisch	0	10	10
	BE	0	2	2
	Werken	0	1	1
Gesamt		86	251	337

Tabelle 2 Ausbildungseinrichtung x 2. Unterrichtsfach

		Ausbildungseinrichtung		Gesamt
		PH	UNI	
2. Unterrichtsfach	Italienisch	0	5	5
	Geschichte	24	51	75
	Biologie	5	9	14
	Englisch	0	25	25
	Mathematik	0	11	11
	Latein	0	4	4
	Geographie	12	16	28
	Deutsch	0	27	27
	Informatik	0	5	5
	Sport	18	8	26
	Französisch	0	9	9
	PuP	0	46	46
	Physik	11	4	15
	Chemie	0	4	4
	Musik	3	2	5
	Russisch	0	3	3
	Polnisch	0	2	2
	Spanisch	0	10	10
	Ernährung	5	2	7
	BE	8	4	12
	Werken	0	2	2
	Ungarisch	0	1	1
	Griechisch	0	1	1
Gesamt		86	251	337

Tabelle 3 Ausbildungseinrichtung x Studienabschnitt

		Ausbildungseinrichtung		Gesamt
		PH	UNI	
Studienabschnitt	1. Abschnitt	9	124	133
	2. Abschnitt	77	127	204
Gesamt		86	251	337

Tabelle 4 Ausbildungseinrichtung x Studienzufriedenheit

		Ausbildungseinrichtung		Gesamt
		PH	UNI	
Studienzufriedenheit	sehr unzufrieden	2	8	10
	[1]	18	29	47
	[2]	33	86	119
	[3]	25	111	136
	sehr zufrieden	8	17	25
Gesamt		86	251	337

Tabelle 5 Ausbildungseinrichtung x Wunschberuf

		Ausbildungseinrichtung		Gesamt
		PH	UNI	
Wunschberuf	ja	78	222	300
	nein	8	29	37
Gesamt		86	251	337

Ergebnisse der K-S-Tests

Tabelle 6 : Tests auf Normalverteilung Ausbildungseinrichtung x Selbsteinschätzung

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
		Ausbildungs- einrichtung	Statistik	df	Signifikan	Statistik	df	Signifikanz
		Z						
Selbsteinschätzung:	PH	,312	86	,000	,818	86	,000	
FachdidaktischesWissen	UNI	,188	251	,000	,907	251	,000	
Selbsteinschätzung:	PH	,296	86	,000	,828	86	,000	
Fachwissen	UNI	,262	251	,000	,881	251	,000	
Selbsteinschätzung:	PH	,271	86	,000	,862	86	,000	
Pädagogisches Wissen	UNI	,205	251	,000	,899	251	,000	
Selbsteinschätzung:	PH	,203	86	,000	,895	86	,000	
Organisationswissen	UNI	,202	251	,000	,906	251	,000	
Selbsteinschätzung:	PH	,227	86	,000	,897	86	,000	
Beratungswissen	UNI	,192	251	,000	,893	251	,000	

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

Tabelle 7: Tests auf Normalverteilung Ausbildungseinrichtung x Vermittlung

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Ausbildungs- einrichtung	Statistik	df	Signifikan	Statistik	df	Signifikanz
		Z					
Vermittlung:	PH	,242	86	,000	,874	86	,000
Fachwissen	UNI	,234	251	,000	,870	251	,000
Vermittlung:	PH	,239	86	,000	,878	86	,000
FachdidaktischesWissen	UNI	,180	251	,000	,912	251	,000
Vermittlung:	PH	,216	86	,000	,894	86	,000
Pädagogisches Wissen	UNI	,235	251	,000	,891	251	,000
Vermittlung:	PH	,193	86	,000	,910	86	,000
Organisationswissen	UNI	,207	251	,000	,888	251	,000
Vermittlung:	PH	,205	86	,000	,897	86	,000
Beratungswissen	UNI	,230	251	,000	,854	251	,000

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

Tabelle 8: Tests auf Normalverteilung Geschlecht x Selbsteinschätzung

	Geschlecht	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Selbsteinschätzung:	weiblich	,232	240	,000	,899	240	,000
Fachdidaktisches Wissen	männlich	,210	97	,000	,899	97	,000
Selbsteinschätzung:	weiblich	,269	240	,000	,874	240	,000
Fachwissen	männlich	,293	97	,000	,845	97	,000
Selbsteinschätzung:	weiblich	,204	240	,000	,895	240	,000
Pädagogisches Wissen	männlich	,224	97	,000	,886	97	,000
Selbsteinschätzung:	weiblich	,197	240	,000	,908	240	,000
Organisationswissen	männlich	,198	97	,000	,903	97	,000
Selbsteinschätzung:	weiblich	,188	240	,000	,900	240	,000
Beratungswissen	männlich	,237	97	,000	,867	97	,000

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

Tabelle 9: Tests auf Normalverteilung Geschlecht x Vermittlung

	Geschlecht	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Vermittlung:	weiblich	,239	240	,000	,878	240	,000
Fachwissen	männlich	,236	97	,000	,863	97	,000
Vermittlung:	weiblich	,183	240	,000	,911	240	,000
Fachdidaktisches Wissen	männlich	,222	97	,000	,901	97	,000
Vermittlung:	weiblich	,218	240	,000	,905	240	,000
Pädagogisches Wissen	männlich	,206	97	,000	,901	97	,000
Vermittlung:	weiblich	,190	240	,000	,896	240	,000
Organisationswissen	männlich	,232	97	,000	,898	97	,000
Vermittlung:	weiblich	,231	240	,000	,850	240	,000
Beratungswissen	männlich	,216	97	,000	,897	97	,000

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

Ergebnisse Box-M-Tests

Tabelle 10 Box-Test Ausbildungseinrichtung x Selbsteinschätzung

Box-M-Test	32,439
F	2,113
df1	15
df2	104409,556
Sig.	,007

Tabelle 11 Box-Test Ausbildungseinrichtung x Vermittlung

Box-M-Test	23,360
F	1,522
df1	15
df2	104409,556
Sig.	,088

Ergebnisse der Levene-Tests

Tabelle 12 Levene-Test Ausbildungseinrichtung x Selbsteinschätzung

	F	df1	df2	Sig.
Selbsteinschätzung: Fachdidaktisches Wissen	17,025	1	335	,000
Selbsteinschätzung: Fachwissen	13,349	1	335	,000
Selbsteinschätzung Pädagogisches Wissen	,054	1	335	,816
Selbsteinschätzung: Organisationswissen	2,325	1	335	,128
Selbsteinschätzung: Beratungswissen	3,400	1	335	,066

Tabelle 13 Levene-Test Ausbildungseinrichtung x Vermittlung

	F	df1	df2	Sig.
Vermittlung: Fachwissen	10,691	1	335	,001
Vermittlung Fachdidaktisches Wissen	,178	1	335	,674
Vermittlung: Pädagogisches Wissen	,013	1	335	,909
Vermittlung: Organisationswissen	1,371	1	335	,242
Vermittlung: Beratungswissen	9,552	1	335	,002

Tabelle 14 Levene-Test Geschlecht x Selbsteinschätzung

	F	df1	df2	Sig.
Selbsteinschätzung: Fachdidaktisches Wissen	,402	3	333	,752
Selbsteinschätzung: Fachwissen	,435	3	333	,728
Selbsteinschätzung: Pädagogisches Wissen	1,683	3	333	,170
Selbsteinschätzung: Organisationswissen	,250	3	333	,861
Selbsteinschätzung: Beratungswissen	1,849	3	333	,138

Tabelle 15 Levene-Test Geschlecht x Vermittlung

	F	df1	df2	Sig.
Vermittlung: Pädagogisches Wissen	,265	1	335	,607
Vermittlung: Organisationswissen	1,727	1	335	,190
Vermittlung: Beratungswissen	3,479	1	335	,063
Vermittlung: Fachwissen	6,994	1	335	,009
Vermittlung: Fachdidaktisches Wissen	1,718	1	335	,191

Ergebnisse der Korrelationen

Tabelle Korrelation Selbsteinschätzung x Vermittlung Fachwissen

		Selbsteinschätzung: Fachwissen	Vermittlung: Fachwissen
Selbsteinschätzung: Fachwissen	Korrelation nach Pearson	1	,428**
	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	337	337
Vermittlung: Fachwissen	Korrelation nach Pearson	,428**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	337	337

Tabelle Korrelation Selbsteinschätzung x Vermittlung Fachdidaktisches Wissen

		Selbsteinschätzung: FachdidaktischesWis sen	Vermittlung: FachdidaktischesW issen
Selbsteinschätzung:	Korrelation nach Pearson	1	,561**
FachdidaktischesWis	Signifikanz (2-seitig)		,000
sen	N	337	337
Vermittlung:	Korrelation nach Pearson	,561**	1
FachdidaktischesWis	Signifikanz (2-seitig)	,000	
sen	N	337	337

Tabelle Korrelation Selbsteinschätzung x Vermittlung Pädagogisches Wissen

		Selbsteinschätzung: Pädagogisches Wissen	Vermittlung: Pädagogisches Wissen
Selbsteinschätzung:	Korrelation nach Pearson	1	,531**
Pädagogisches	Signifikanz (2-seitig)		,000
Wissen	N	337	337
Vermittlung:	Korrelation nach Pearson	,531**	1
Pädagogisches	Signifikanz (2-seitig)	,000	
Wissen	N	337	337

Tabelle Korrelation Selbsteinschätzung x Vermittlung Organisationswissen

		Selbsteinschätzung: Organisationswissen	Vermittlung: Organisationswissen
Selbsteinschätzung:	Korrelation nach Pearson	1	,545**
Organisationswissen	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	337	337
Vermittlung:	Korrelation nach Pearson	,545**	1
Organisationswissen	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	337	337

Tabelle Korrelation Selbsteinschätzung x Vermittlung Beratungswissen

		Selbsteinschätzung: Beratungswissen	Vermittlung: Beratungswissen
Selbsteinschätzung: Beratungswissen	Korrelation nach Pearson	1	,479**
	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	337	337
Vermittlung: Beratungswissen	Korrelation nach Pearson	,479**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	337	337

D Fragebogen



universität
wien

Lieber Kollege, liebe Kollegin!

Im Zuge unserer Diplomarbeit führen wir eine Befragung unter Lehramtstudierenden zum Thema „Bewertung des eigenen Studiums“ durch, bei der wir dich um deine Mithilfe bitten.

Selbstverständlich ist die Teilnahme anonym, alle deine Angaben werden vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Es gibt weder richtige noch falsche Antworten, überlege nicht zu lange, sondern antworte gemäß deiner ersten Reaktion. Vielen Dank für deine Teilnahme!

Allgemeines

1. Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich
2. Alter: ____ Jahre
3. ____ Semester
4. Studienabschnitt
 - ☐ 1. Abschnitt
 - ☐ 2. Abschnitt
5. Studiengang
 - ☐ Lehramt alte Studienordnung
 - ☐ Bachelor
 - ☐ Master
6. Ist das Lehramtsstudium dein Hauptstudium?
 - ☐ nein
 - ☐ ja
7. Welches Lehramt strebst du an?
 - ☐ die Hauptschule / Kooperative Mittelschule / Neue Mittelschule (Sekundarstufe I)
 - ☐ das Gymnasium (Sekundarstufe II)

8. Welche Unterrichtsfächer studierst du?

1. Fach: _____

2. Fach: _____

ggf. 3. Fach: _____

9. Wie zufrieden bist du mit deinem Studium?

sehr zufrieden

☐☐☐☐☐

sehr unzufrieden

10. Haben Sie bereits studienbezogene Praxiserfahrungen sammeln können?

☐ ja

☐ nein

11. Ist Lehrer/in dein Wunschberuf?

☐ ja

☐ nein

12. Fühlen Sie sich ausreichend sozial unterstützt in Ihrem Studium (beispielsweise durch Familie, Partnerin/Partner, Freunde)

ja

☐☐☐

nein

☐

13. Gehst du einer bezahlten Tätigkeit nach?

☐ nein

☐ ja

14. Wie finanzierst du dir hauptsächlich dein Studium?

☐ Eigene Erwerbstätigkeit

☐ Eltern/Verwandte

☐ PartnerIn

☐ Stipendium

☐ Sonstiges: _____

15. Wie viel Geld hast du schätzungsweise monatlich insgesamt zur Verfügung?

☐ bis 300€/Monat

☐ mehr als 300€, weniger als 600€/Monat

☐ 600€ bis 1000€/Monat

☐ mehr als 1200 €/Monat

Kompetenzen

1. Wie gut werden deiner Meinung nach folgende Bereiche in deinem Studium vermittelt? Bezogen auf dein 1. Unterrichtsfach _____

Fachwissen (Notwendiges, tiefes Verständnis der jeweiligen Unterrichtsfächer)

Sehr schlecht sehr gut

□ □ □ □ □

Fachdidaktisches Wissen (Wissen darüber, wie man die Lehrinhalte den SchülerInnen vermitteln kann; Fähigkeit, fachbezogene Sachverhalte vielseitig erläutern zu können)

Sehr schlecht sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2. Wie gut werden deiner Meinung nach folgende Bereiche in deinem Studium vermittelt? Bezogen auf dein 2. Unterrichtsfach _____

Fachwissen (Notwendiges, tiefes Verständnis der jeweiligen Unterrichtsfächer)

Sehr schlecht sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Fachdidaktisches Wissen (Wissen darüber, wie man die Lehrinhalte den SchülerInnen vermitteln kann; Fähigkeit, fachbezogene Sachverhalte vielseitig erläutern zu können)

Sehr schlecht sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3. Wie gut werden deiner Meinung nach folgende Bereiche in deinem Studium vermittelt?

Pädagogisches Wissen (fächerübergreifendes Wissen über Gestaltung und Optimierung von Unterrichtssituationen; Wissen über individuelle Verarbeitungsprozesse und Besonderheiten im Lernkontext, Unterrichtsplanung und -methoden oder Strategien der Klassenführung; Wissen um Leistungsbeurteilung)

Sehr schlecht sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Organisationswissen (bezieht sich auf die Funktionslogik des Bildungssystems und der Bildungseinrichtungen; Wissen über Bildungssystem und seine Rahmenbedingungen, Schulökologie, Schulorganisation, Schulverfassung, Rechtsstellung von Eltern, Lehrern und Schülern und Aufgaben der Schulleitung, Schulqualität und Schuleffektivität sowie Schultheorien)

Sehr schlecht sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Beratungswissen (Beratung von Eltern, einzelnen SchülerInnen oder -gruppen im schulischen Kontext zu Anlässen wie etwa Schullaufbahnberatung, Lernschwierigkeiten oder Verhaltensprobleme)

Sehr schlecht

sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4. Wie schätzt du deine Fähigkeiten in den folgenden Bereichen ein? Bezogen auf dein 1. Unterrichtsfach _____

Fachwissen (Notwendiges, tiefes Verständnis des Unterrichtsstoffes)

Sehr schlecht

sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Fachdidaktisches Wissen (Wissen darüber, wie man die Lehrinhalte den SchülerInnen vermitteln kann; Fähigkeit, fachbezogene Sachverhalte vielseitig erläutern zu können)

Sehr schlecht

sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5. Wie schätzt du deine Fähigkeiten in den folgenden Bereichen ein? Bezogen auf dein 2. Unterrichtsfach _____

Fachwissen (Notwendiges, tiefes Verständnis des Unterrichtsstoffes)

Sehr schlecht

sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Fachdidaktisches Wissen (Wissen darüber, wie man die Lehrinhalte den SchülerInnen vermitteln kann; Fähigkeit, fachbezogene Sachverhalte vielseitig erläutern zu können)

Sehr schlecht

sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

6. Wie schätzt du deine Fähigkeiten in den folgenden Bereichen ein?

Pädagogisches Wissen (fächerübergreifendes Wissen über Gestaltung und Optimierung von Unterrichtssituationen; Wissen über individuelle Verarbeitungsprozesse und Besonderheiten im Lernkontext, Unterrichtsplanung und -methoden oder Strategien der Klassenführung; Wissen um Leistungsbeurteilung)

Sehr schlecht

sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Organisations- und Interaktionswissen (bezieht sich auf die Funktionslogik des Bildungssystems und der Bildungseinrichtungen; Wissen über Bildungssystem und seine Rahmenbedingungen, Schulökologie, Schulorganisation, Schulverfassung, Rechtsstellung von Eltern, Lehrern und Schülern und Aufgaben der Schulleitung, Schulqualität und Schuleffektivität sowie Schultheorien)

Sehr schlecht

sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Beratungswissen (Beratung von Eltern, einzelnen SchülerInnen oder -gruppen im schulischen Kontext zu Anlässen wie etwa Schullaufbahnberatung, Lernschwierigkeiten oder Verhaltensprobleme)

Sehr schlecht

sehr gut

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Kurzform des Neo-FFi von Hanfstingl und Rollett (2004)

Bitte gib im Folgenden an, wie sehr du jeder dieser Aussagen zustimmst!

	Starke Ablehnung	Ablehnung	Neutral	Zustimmung	Starke Zustimmung
1. Ich habe gerne Leute um mich herum.					
2. Ich finde philosophische Diskussionen langweilig.					
3. Ich halte mich für besonders fröhlich.					
4. Manche Leute halten mich für selbstsüchtig und selbstgefällig.					
5. Ich unterhalte mich wirklich gerne mit anderen Menschen.					
6. Ich versuche, alle mir aufgetragenen Aufgaben sehr gewissenhaft zu erledigen.					
7. Ich fühle mich oft angespannt und nervös.					
8. Ich bin gerne im Zentrum des Geschehens.					
9. Poesie beeindruckt mich wenig oder gar nicht.					
10. Im Hinblick auf die Ansichten anderer bin ich eher zynisch und skeptisch.					
11. Ich habe eine Reihe von klaren Zielen und arbeite auf sie zu.					
12. Manchmal fühle ich mich völlig wertlos.					
13. Ich arbeite hart, um meine Ziele zu erreichen.					
14. Ich bin ein fröhlicher, gut gelaunter Mensch.					
15. Manche Menschen halten mich für kalt und berechnend.					

	Starke Ablehnung	Ablehnung	Neutral	Zustimmung	Starke Zustimmung
16. Zu häufig bin ich entmutigt und will aufgeben, wenn etwas schief geht.					
17. Wenn ich Literatur lese oder ein Kunstwerk betrachte, empfinde ich manchmal ein Frösteln oder eine Welle der Begeisterung.					
18. Ich bin selten traurig oder deprimiert.					
19. Ich habe wenig Interesse, über die Natur des Universums oder die Lage der Menschheit zu spekulieren.					
20. Ich versuche, stets rücksichtsvoll und sensibel zu handeln.					
21. Ich bin eine tüchtige Person, die ihre Arbeit immer erledigt.					
22. Ich fühle mich oft hilflos und wünsche mir eine Person, die meine Probleme löst.					
23. Ich habe oft Spaß daran, mit Theorien oder abstrakten Ideen zu spielen.					
24. Um zu bekommen was ich will, bin ich notfalls bereit, Menschen zu manipulieren.					
25. Bei allem was ich tue, strebe ich nach Perfektion.					

Abgeänderte Version der Skala generalisierte Kompetenzerwartung von Schwarzer und Jerusalem (1992)

Im folgenden Teil findest du 8 Aussagen. Kreuze bitte die passenden Antworten an!

1. Es fällt mir schwer, nach dem Studium abzuschließen.

trifft nicht zu

trifft zu

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2. Ich muss auch zu Hause an Schwierigkeiten beim Studium denken.

trifft nicht zu

trifft zu

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3. Wenn andere mich ansprechen, kommt es vor, dass ich mürrisch reagiere.

trifft nicht zu

trifft zu

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4. Selbst im Urlaub muss ich manchmal an Probleme beim Studium denken.

trifft nicht zu

trifft zu

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5. Ich fühle mich ab und zu wie jemand, den man als Nervenbündel bezeichnet.

trifft nicht zu

trifft zu

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

6. Ich bin schnell verärgert.

trifft nicht zu

trifft zu

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

7. Ich reagiere gereizt, obwohl ich es gar nicht will.

trifft nicht zu

trifft zu

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

8. Wenn ich müde vom Studieren nach Hause komme, bin ich ziemlich nervös.

trifft nicht zu

trifft zu

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Irritationsskala von Mohr, Rigotti und Müller (2005)

Im folgenden Teil findest du 10 allgemein gehaltene Aussagen. Bitte beziehe diese Aussagen **ausschließlich auf dein Studium!**

1. Wenn mir jemand Widerstand leistet, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.

stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

☐☐☐☐

2. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.

stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

☐☐☐☐

3. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.

stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

☐☐☐☐

4. In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.

stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

☐☐☐☐

5. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut damit zurechtkommen werde.

stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

☐☐☐☐

6. Schwierigkeiten sehe ich gelassen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann.

stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

☐☐☐☐

7. Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.

stimmt nicht stimmt kaum stimmt eher stimmt genau

☐☐☐☐

8. Für jedes Problem finde ich eine Lösung.

stimmt nicht

stimmt kaum

stimmt eher

stimmt genau

☐☐☐☐

9. Wenn ich mit einer neuen Sache konfrontiert werde, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.

stimmt nicht

stimmt kaum

stimmt eher

stimmt genau

☐☐☐☐

10. Wenn ich mit einem Problem konfrontiert werde, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich damit fertig werde.

stimmt nicht

stimmt kaum

stimmt eher

stimmt genau

☐☐☐☐

Vielen Dank für deine Mitarbeit!!

Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Arbeit in allen relevanten Teilen selbstständig durchgeführt wurde.

Wien, am 4. September 2013

Lebenslauf

Name:

Lisa Bell

Schulische Ausbildung

September 2009

Abschluss des Soziologiestudiums

Seit Oktober 2005

Studium der Psychologie an der
Universität Wien

2004-2009

Studium der Soziologie an der
Universität Wien

1996-2004

BG/BRG Schärding, Sprachlicher
Zweig

1992-1996

Volksschule Sankt Florian am
Inn, Oberösterreich

Berufliche Erfahrungen

April, Mai, Juli 2013

Mitarbeit bei der Auswertung der
Eignungsprüfungen für die Aufnahme von
Studierenden an der FH Krets

Oktober 2012

Mitarbeit und Teilnahme bei der Konferenz
„Bullying and Cyberbullying: The Interface
between Science and Practice“

März, April 2012

Mitarbeit bei der Auswertung der
Eignungsprüfungen für die Aufnahme von
Studierenden an der FH Krets

Oktober 2011- Jänner 2012

Praktikum im Bereich der klinischen
Psychologie im Herz-Jesu Krankenhaus
Wien

März, Juni 2011

Mitarbeit bei der Auswertung der
Eignungsprüfungen für die Aufnahme von
Studierenden an der FH Krets

Juni 2011

Mitarbeit und Teilnahme bei der 12th
European Conference on Traumatic Stress:
Menschenrechte & Psychotraumatologie

Dezember 2010

Aushilfstätigkeit in der Personalabteilung im
Haus der Barmherzigkeit Wien

November 2009 - Jänner 2010

Praktikum in der Präventionsabteilung der
Aidshilfe Wien