

LEBENS LAUF

Veronika Radlinger

Geburtsdatum: 1. September 1985
Geburtsort: Salzburg Stadt, Österreich

Ausbildung

Okt. 2008 Abschluss des Studiums der **Soziologie** (geistes- und kulturwissenschaftlicher Zweig) mit dem Bakkalaureat (Bakk. phil.)
Okt. 2005 Beginn des Doppelstudiums an der Universität Wien
Pädagogik: Schwerpunkte „Aus- und Weiterbildungsforschung“ & „Berufliche Rehabilitation“
Soziologie: Schwerpunkt „Familiensoziologie“
Juni 2004 Schulabschluss mit Matura am Akademischen Gymnasium (AHS), Salzburg Stadt

Berufliche/ Wissenschaftliche Tätigkeiten

Mai - Juni 2009 **Institut für Bildungswissenschaft** wissenschaftliches Forschungspraktikum im Bereich LehrerInnenbildung/ MentorInnen-Ausbildung, Wien
Seit April 2009 **Wiener Kinderfreunde** Freizeitpädagogische Parkbetreuung von Kindern & Jugendlichen, Wien
April 2009 **European Combustion Conference** wissenschaftliche Konferenz, Mitarbeitsbereich Registrierung, TU Wien
Seit März 2008 **BIV-integrativ: Akademie für Integrative Bildung**
Kursreferentin: Planung, Vor- und Nachbereitung allgemeiner Weiterbildungskurse für Erwachsene mit Behinderung, VHS Meidling, Wien
März - Dez. 2007 **Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (ÖIBF)** wissenschaftliches Forschungspraktikum, diverse Projekte, Wien
Juni 2005 **Diakoniezentrum Salzburg-Aigen** Praktikum, Betreuung & Pflege älterer Menschen, Salzburg Stadt

Abstract (English)

The thesis deals with the transition from a university teaching degree (secondary school level II) into the teaching profession. It examines the critical induction period in the context of current European discussions about professionalization as well as from the perspective on continuous professionalization of teacher education. The question is how as well as by which sort of competencies regarding the young professional entrants this induction period can be accompanied systematically and effectively. It is expected that mentors play a vital role both in accompanying trainee teachers, and also in their further professional socialization. Another assumption is that, by making the transition fruitful, a contribution to the quality discussion concerning professionalism in the teaching profession is made: The main transition problem manifests itself strikingly in the issue of mediation between theory and practice. The thesis is divided into two primary parts of investigation. It is dedicated first to working in hermeneutical methodology to analyse the public perception and social function of teacher education and the teaching profession, as well as theories to the education mission of the school and the topic of school competence requirements for teachers, which are analyzed in terms of sustainability. The relationship between theory and practice in the transition phase, and the importance of reflexivity in the context of developing professional and pedagogical action, is to be clarified. One of the declared aims of the research project is to involve professionalization trends in the European education area, which is why the hermeneutic section is rounded off with a synopsis of the mentoring models from five European countries. In the subsequent section of investigation the qualitative-empirical survey, using so called problem-centered interviews with trainee teachers and young teachers from the Vienna area, is presented. The obtained data material was analyzed by the method of qualitative content analysis. Overall, this research contributes to a better understanding of the problems of (Viennese) professional entrants, while revealing further key aspects for the systematic and didactic composition of induction programs. In far-reaching congruence with the theoretical part of the work, especially the competences reflexivity, cooperation and collegiality and the criterion of effectiveness regarding the main actors involved in the induction period (entrants, mentors, seminar leaders, teachers staff) became clear. In conclusion, the main results are summarized in key aspects and should be read as recommendations for future designs of the accompanied induction period.

Kompetenzbereiche Reflexivität, Kooperation und Kollegialität und das Kriterium der Effektivität als zentral betreffend alle in der Berufseingangsphase involvierten Akteure (BerufsanfängerInnen, MentorInnen, SeminarleiterInnen, Lehrerkollegium) heraus. Im Abschluss werden die Hauptergebnisse in Schlüsselaspekten resümiert und sind als Empfehlungen für zukünftige Gestaltungen der begleiteten Berufseingangsphase zu lesen.

Abstract (Deutsch)

Die Diplomarbeit hat den Übergang vom universitären Lehramtsstudium (Sekundarstufe II) in den Lehrerberuf zum Thema. Sie untersucht die kritische Berufseingangsphase vor dem Hintergrund aktueller europäischer Professionalisierungsdiskussionen sowie aus dem Blickwinkel der kontinuierlichen Professionalisierung der LehrerInnenbildung. Es wird in Frage gestellt, wie und mithilfe der Förderung welcher Kompetenzen bei den BerufsanfängerInnen diese Berufseingangsphase systematischer und effektiver begleitet werden kann. Es wird davon ausgegangen, dass MentorInnen in der Begleitung der angehenden LehrerInnen und für deren weitere berufliche Sozialisation eine elementare Rolle spielen. Eine weitere These besteht in der Annahme, dass durch eine Fruchtbarmachung des Übergangs, deren Schwierigkeit sich markant in der Vermittlungsproblematik von Theorie und Praxis äußert, ein Beitrag zur Qualitätsdiskussion rund um die Professionalität im Lehrerberuf geleistet wird. Die Diplomarbeit gliedert sich in zwei primäre Untersuchungsteile. Sie widmet sich in hermeneutischer Arbeitsmethodik zuerst der Analyse der öffentlichen Wahrnehmung und Funktion der LehrerInnenbildung bzw. des Lehrerberufs, sowie Theorien zum Bildungsauftrag der Schule und dem Thema der schulischen Kompetenzanforderungen an LehrerInnen, welche unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit analysiert werden. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Übergangsphase und die Bedeutung von Reflexivität im Rahmen der Entwicklung professionell-pädagogischen Handelns werden in diesem Untersuchungsteil ebenso geklärt. Ein weiteres Anliegen des Untersuchungsprojekts besteht im Einbezug von Professionalisierungstrends aus dem Bildungsraum Europa, weshalb der hermeneutische Teil mit einer Synopse zu den Mentoringmodellen fünf europäischer Staaten abgerundet wird. Im anschließenden Untersuchungsteil wird die qualitativ-empirische Erhebung mittels Problemzentrierter Interviews mit UnterrichtspraktikantInnen bzw. mit JunglehrerInnen aus dem Raum Wien dargestellt. Das dadurch gewonnene Datenmaterial wurde mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Insgesamt trägt diese Feldforschung zu einem besseren Verständnis über die Problematik des Berufseinstiegs bei Wiener BerufsanfängerInnen sowie zur Aufdeckung von weiteren Schlüsselaspekten für die Systematisierung und Didaktisierung von Berufseinführungsprogrammen bei. In weitgehender Kongruenz mit dem theoretischen Teil der Arbeit kristallisieren sich vor allem die

550 einfach, weil, ich denke, ich bin zufrieden mit allen Sachen, ich habe nicht gewechselt,
551 hat das gefallen, ich wollte auch nicht wechseln, aber zum Beispiel, der eine Betreuer
552 für mich ist kein Betreuer. Ich finde es wäre wichtig für die Zukunft, dass sie niemand
553 noch einmal bekommt, so einen Betreuer. Aber es gibt viele andere Leute, wo es
554 wirklich ganz schlimm ist und wo sie nicht wechseln können und wenn sie die
555 Möglichkeit haben, danach wirklich etwas auszufüllen, nicht nach schlecht oder gut,
556 sondern auch die Gründe zu geben und alles.

557 [wortähnliche WH]

558 Und auch, dass man die Ausbildung bei den Betreuungslehrer verbessert. Weil, wenn
559 man Rückmeldungen bekommt, okay, es gibt zum Beispiel Betreuer, die in der Klasse
560 ganz laut sprechen, das ist total schlecht, also, jetzt mach. Vor den Schülern, solche
561 Sachen. Wenn man das bekommt von mehreren Praktikanten, dann weiß man erst mal,
562 okay, bei diesen sind die Probleme und zweitens, dann kann man mit der Ausbildung
563 das besonders ansprechen, zum Beispiel.

564

565 [kommt vom Thema ab, Abschluss des Interviews]

500 Ich glaube, sobald man nicht mehr Praktikant ist, muss man eine gewisse Qualität
501 gewährleisten um irgendwie gerade zu stehen und sagen, ich bin professionell und bei
502 mir läuft die Sache so gut. Also, ich mache die Sachen alle super, und wenn es
503 Schwierigkeiten gibt, dann sind Problemschüler, die da sind. Es ist immer ganz
504 wichtig zu erfahren, dass, wenn ein Schüler bei dir Probleme macht, dass er bei den
505 anderen auch Probleme macht. Dann fühlen sie sich bestätigt, dass es, das Problem
506 nicht bei dir liegt.

507

508 I: Dann geht es dir wieder besser.

509

510 IP: Ja genau. Das Problem liegt beim Schüler und nicht bei dir

511 [bringt Beispiel ein]

512

513 I: Ich hätte noch eine abschließende Frage. Stell dir vor, du könntest selbst
514 Änderungen vornehmen an der Art und Weise wie das Unterrichtspraktikum abläuft
515 oder wie die ersten Berufsjahre dann auch ablaufen: Wo würdest du ansetzen?

516

517 [gemeinsame Klärung der Frage]

518

519 Also für mich, ich bin ganz zufrieden, im Grunde genommen, weil ich habe meinen
520 Weg gefunden, es ist nicht optimal, aber es ist okay. Wenn ich mir andere Geschichten
521 anhöre, denke ich mir, dass ich, dass es vielleicht wichtig wäre irgendwie die
522 Betreuungslehrer schon vorher kennenzulernen, vielleicht. Im vorigen Jahr und mit
523 denen vielleicht was anfangen kurz.

524

525 I: Mhm.

526

527 IP: Damit man sieht ob es geht oder nicht und eventuell die Möglichkeit zu wechseln
528 im akuten Fall. Es gibt wirklich Fälle, ganz schlimm, wo die Leute nicht ändern, also
529 nicht wechseln können, oder ganz spät.

530

531 I: Mhm.

532

533 IP: Und ich glaube, das ist kompliziert organisatorisch wieder, aber wenn im Juni, in
534 den letzten zwei Wochen man etwas machen könnte, also mit irgendwie Begegnung,
535 oder irgendetwas.

536

537 I: Aha. Ja.

538

539 IP: Ich weiß es nicht. Ich weiß nicht inwiefern es sinnvoll sein könnte, aber ein erstes
540 Kennenlernen, aber, ich meine gut, man kann es nicht beurteilen, eigentlich.

541 [wortähnliche WH]

542

543 Eine Rückmeldung über die Qualität von der Betreuung zum Beispiel, sodass ja etwas
544 so[

545

546 I:]von den Praktikanten zu erfragen[

547

548 IP:]genau, ich weiß nicht, ob es so etwas gibt. Das wäre, glaube ich, gut, sodass man
549 in einem sieht, dass es zum Beispiel wirklich Probleme gibt bei manchen Betreuern

450 Vielleicht abzuschätzen. Wie kann ich irgendwie immer die Schüler bei mir haben,
451 sodass sie immer noch dabei sind und das wäre etwas, jetzt ein Ziel, das ich jetzt hätte,
452 eine Konstante dabei zu haben. Wobei ich mich frage, ob es wirklich eine gibt und ob
453 es nicht irgendwie mehr eine Ego-Sache, immer irgendwie etwas so super anzubieten
454 für die Schüler, sodass ich mich besser fühle und ob es nicht dazu gehört auch
455 irgendwie Phasen zu haben. Weil die Schüler Schularbeiten haben in anderen Fächern,
456 weil sie müde sind, Stress und was weiß ich. Und dass es einfach nicht in jeder
457 Beziehung klappt. Aber ich möchte auch nicht gleich aufgeben und wie ein erfahrener
458 Lehrer da aufgeben und sagen, sie sind so.

459

460 I: Verstehe, ja, ja.

461

462 [wortähnliche WH]

463

464 Besteht die Möglichkeit, dass du das in den Begleitseminaren oder mit deinen
465 Betreuungslehrern besprichst oder dir da Rat holst?

466

467 IP: Das ist sehr schwierig

468

469 I: Das ist ja eine komplexere Frage, da gibt es keine Ja/Nein-Antwort.

470

471 IP: Das würde ich zum Beispiel nächstes Jahr im Lehrgang das fragen, bei dieser
472 Seminarleiterin, weil ich glaube, sie hat die Erfahrung. Ich schätze sie sehr viel, nicht
473 nur, weil sie die Erfahrung und Reflexionsvermögen hat und alles, sondern auch, weil
474 sie irgendwie die Ehrlichkeit hat. Weil Unterricht hat schon mit Ego zu tun.

475 [wortähnliche WH]

476 Und bei den anderen Lehrern inklusive Betreuungslehrern erwarte ich weniger, weil
477 eben es gibt diese ganzen Schutzmechanismen und man muss aufpassen, dir muss
478 bewusst sein, wenn du zu denen gehst, dass sie selber, egal wie viel Erfahrung sie
479 haben viele Schwierigkeiten erleben. Und sie werden oft irgendwie, nicht unbedingt,
480 sagen wie es wirklich geht, sondern einfach grob sagen, ja die Klasse ist schlimm, man
481 kann mit ihnen nichts anfangen.

482

483 I: Also um ihre eigene Kompetenz eigentlich nicht bloßzustellen?

484

485 IP: Ja genau. Zum Beispiel heute konkret, hätte ich bei zwei LehrerInnen hospitieren
486 sollen und bei zwei wurde es mir abgesagt, weil sie sieht voraus, dass sie morgen
487 keinen guten Unterricht leisten werden und wenn ich komme, dann ist es uninteressant.
488 Und das sind sehr erfahrene LehrerInnen, mit dreißig Jahren Erfahrung. Aber, solche
489 Sachen. [wortähnliche WH] Das sind diese Schutzmechanismen. Das ist verständlich,
490 wenn man keine Lösung findet einige Zeit, dann muss man eben so etwas finden.

491

492 I: Mhm.

493

494 IP: Aber dann ist es schwierig von diesen Leuten etwas zu lernen aus diesem Bereich,
495 auf dieser Ebene zumindest.

496

497 I: Mhm.

498

499 IP: [erzählt dazu ein weiteres Beispiel bzw. kommt vom Thema ab]

400

401 I: Ja. Ja. Absichtlich.

402

403 IP: Naja, das Praktikum läuft noch, ich bin noch in der Mitte eigentlich. Der größte
404 Teil ist vielleicht hinter mir, also die [Schlimmste ??] Teil, aber es läuft immer noch,
405 also ich lerne immer noch extrem viel. Und ich habe immer noch das Gefühl, ich bin
406 wirklich nur in der Mitte. Und was ich gelernt habe bis jetzt. Ja mir ist irgendwie
407 bewusst geworden was wirklich unterrichten heißt. Weil ich habe bis jetzt an
408 Sprachschulen gearbeitet und beim Sprachinstitut bist du automatisch an zwei Schulen
409 tätig, das heißt ich war jedes Mal an drei, insgesamt vier Schulen und dann bist du mit
410 sehr vielen Klassen unterwegs, bei sehr vielen verschiedenen Lehrern. Und dann ist es
411 eine super Schule und du erfährst sehr viel wie das Ganze läuft, weil du kriegst sehr
412 verschiedene Unterrichtsstile und alles. Und ich dachte, ich wüsste was unterrichten
413 ist, weil ich hatte das als Assistent erlebt und als Student auch, du musst Praktika
414 absolvieren. Aber, während des Studiums eigentlich, lernt man, ist man konzentriert
415 irgendwie zuerst überhaupt eine Unterrichtsstunde zu überleben. So wie trete ich auf,
416 gegenüber den Schülern und die eine Stunde hinter sich zu bringen und dann im Laufe
417 der Zeit Unterrichtseinheiten zu binden. Zwei, drei, vier, fünf Stunden vielleicht zu
418 bauen. Und am Anfang des, also immer noch, des Unterrichts ist mir bewusst
419 geworden, dass für mich eigentlich der Unterricht ist vor allem nicht, nicht so diese
420 oder nicht so sehr diese Unterrichtsstunden zu organisieren, das ist schon ein Teil
421 natürlich. Aber vor allem eigentlich diese Klassenbegleitung, also dieses ganze Jahr zu
422 organisieren und diese größere Einheit zu organisieren. Das ist das, was mir sehr
423 schwer gefallen ist.

424

425 I: Ja.

426

427 [Wortähnliche WH]

428

429 Und in der Uni wird das auch mehr oder weniger wie kannst du eine Stunde
430 organisieren. Und dann, die die Praktika, die du machst und am Ende wird es fertig
431 und diskutiert, wie ist es gelaufen, ja es ist gut gelaufen. Es geht nur um das Auftreten,
432 aber der Unterricht ist so viel vorher und danach. Die Vorbereitung ist enorm, kannst
433 du nicht nur diese 50 Minuten für den Unterricht, sondern überhaupt langfristig.

434

435 I: Mhm, die Planung der Entwicklung der ganzen Klasse.

436

437 IP: Ja, ja genau.

438

439 [wortähnliche WH]

440

441 I: Gibt es etwas, wo du noch Defizite siehst, also Lerndefizite sozusagen?

442

443 IP: [lacht]

444

445 I: Also natürlich ist eh klar, aber gibt es irgendwas Herausragendes, was dir bisher
446 noch abgeht.

447

448 IP: [überlegt laut und nähert sich dem Thema langsam]

449

350 IP: Also, die Tipps schon, das ist richtig, Literatur und so Empfehlungen. Aber mir
351 fehlt am Anfang sehr viel, einfach ein Ort wo ich hingehen könnte, weil was, sicher,
352 das kannst du machen, aber am Anfang bin ich zur ÖBV gegangen, diese
353 Buchhandlung für Lehrer. Kennst du ÖBV? Das ist in der Hegelgasse, also Stadtpark,
354 das ist sehr berühmt und dort gibt es sehr viele Lehrwerke für Lehrer und alles. Und
355 ich bin eben ständig hingegangen vor allem für Informatik, weil du hast keine
356 Lehrbücher in Informatik. Da habe ich mir die Sachen gekauft, aber das kostet so
357 Einiges. Und das ist auch nicht sehr viel, das sind nur praktische Sachen. Aber ich
358 finde, was mir gefällt, du hast praktische Werke für jedes Fach auch Literatur für
359 Seminare, für Unterrichtsgestaltung und solche Sachen, die ich mir jetzt kaufen kann,
360 aber so viel verdiene ich nicht und ich möchte mir das schon durchblättern können.
361 Oder auf der Uni, wenn sie das überhaupt haben, aber da muss ich Student sein, das ist
362 auch nicht selbstverständlich. Und, wenn man so viel spricht von Weiterbildung und
363 alles, das ist für mich wirklich abnormal, dass es keine, bundesweit zum Beispiel einen
364 Ort, eine Pädagogische Hochschule zum Beispiel sogar dort, ein Ort wo man wirklich
365 hingehen kann, wo man Sachen ausborgen kann. Als Lehrer und vor allem als
366 Praktikant. Weil, das fehlt. Und in den Schulen, in meiner Schule haben sie überhaupt
367 nichts, sie haben kein einziges Werk, keine einzigen Sachen für, ja nur Bücher für
368 Schüle, aber sonst gar nichts zum Lehrermaterial.

369

370 I: Da wo du jetzt Praktikant bist.

371

372 IP: Ja, in einer von den Schulen. In der anderen haben sie das für Französisch, Vieles,
373 so Einiges, aber und in der anderen wo ich in Informatik bin, gibt es überhaupt nichts.

374

375 [Wortähnliche WH]

376 Gerade am Anfang, die Sache ist so, du lernst in den Stunden gut, aber erst wenn du
377 anfängst zu unterrichten, dann tauchen wirklich Fragen auf. Du verstehst mehr die
378 Problematik und dann, dann brauchst du zum Beispiel Bücher um das neu zu lesen
379 irgendwie. Auch wenn du es schon einmal gelesen hast. Einfach Sachen, die eben,
380 Unterrichtsmethoden, ganz rein praktische Sachen oder allgemein auch, so Sprach,
381 Sprachdidaktik und alles, weil, dann habe ich plötzlich Fragen die ich vorher nicht
382 hatte oder die, die ich nicht so genau durchblicken konnte. Die nicht so akut waren.

383

384 I: Mhm. Mhm.

385

386 IP: Da sucht man nicht die Antwort in der gleichen Art wie jetzt, wenn man es
387 wirklich braucht. Ja.

388

389 [kurzer Austausch abseits des Themas]

390

391 I: Wenn du jetzt noch einmal zurückschaust auf die Monate Unterrichtspraktikum:
392 Was hast du da gelernt in dieser Zeit?

393

394 IP: [lacht]

395

396 I: Was, was hat dir das quasi gebracht an Vorbereitung, an, für den richtigen
397 Berufseinstieg?

398

399 IP: Das ist wieder eine sehr allgemeine Frage.

300 Die ganze Hilfe habe ich ganz inoffiziell von der anderen Schule bekommen, weil dort
301 sind zwei hervorragende Informatiklehrer und sie haben mir alles gezeigt, gegeben, sie
302 waren so großartig, großzügig, weil das, alles das Material, die die Sachen machen, ich
303 habe dort hospitiert mal, ich habe alles von dort bekommen.

304

305 [wortähnliche WH]

306

307 Und für Französisch. Für meinen weiteren Beruf könnte ich nicht sagen, dass es sehr
308 hilfreich ist, ich kann sagen, dass es sehr prägend war oder ist. Weil die Person hat nur
309 eine Französischklassse, das ist alles, die Rückmeldungen, die ich bekomme, das ist
310 immer, es sind sehr praktische Sachen, die sie mir gibt, Dinge zu halten, solche
311 Sachen, wo ich aufpassen muss, das ist so eine Referenzperson, die mir erklärt wo die
312 Sachen sind, von der ich Hilfe bekomme, mir holen kann, eine Ansprechperson, aber
313 nicht eine Art Mentor ist es sicher nicht. Nein. So, es ist nicht einfach. Hätte ich mehr
314 gebraucht diese Person, wie die Seminarleiterin, die wirklich sehr in Reserve hat, sie
315 kann sehr viel anbieten, weil sie wirklich einen Überblick hat über diese Analyse,
316 Überblick, mit ihr kann man diskutieren.

317

318 I: Ja, ja. Also, du hast von den Betreuungslehrern erzählt, auch vom Begleitlehrgang an
319 den Schulen und Fachdidaktik. Das sind ja quasi die zwei Unterstützungsstrukturen,
320 die man hat als Unterrichtspraktikant. Einerseits den Betreuungslehrer, das persönliche
321 Betreuungsverhältnis andererseits den Begleitlehrgang. Gibt es irgendetwas, wo du
322 sagst, dass dir noch Unterstützung fehlt? Mangelt es dir irgendwo noch an
323 Unterstützung?

324

325 IP: Nein. Die Sachen, die mir fehlen, hole ich mir in den Schulen selber, wenn ich
326 KollegInnen frage, aber. Was mir fehlen würde, ich weiß nicht, ob man das
327 Unterstützung nennen kann, aber wäre eine Möglichkeit, wo ich mir Material holen
328 könnte. Wie ich also, das kenne ich aus Frankreich, das gibt es zum Beispiel, ich
329 glaube nicht, dass es so etwas gibt hier in Österreich, das wundert mich, wenn es so ist
330

331 I: Mhm.

332

333 IP: Eine Art Bibliothek oder Informationszentrum oder wie auch immer, wo man
334 einfach didaktische Werke sich holen kann. Also sowohl rein praktische Sachen, als
335 auch Theorie, mehr Theoriegeleitet. das, also, das kenne ich nicht. Ich weiß nicht, ob
336 du das kennst?

337

338 I: Weiß ich auch nichts davon. Das Einzige, was ich dazu weiß ist, dass in, mir haben
339 Interviewpartner erzählt, dass im Fachdidaktikseminar auch Literatur weitergegeben
340 wird und[

341

342 IP:]Ja, das stimmt.[

343

344 I:]Tipps und welche Bücher.

345

346 IP: Ja, richtig.

347

348 I: Aber sonst.

349

250 IP: Bei mir habe ich Informatik, Informatik ist ein junges Fach und die Informatiker
251 sind auch ein, eine eigene Sorte von Leuten, auch introvertiert und alles. Das spürt man
252 schon an der Uni, wenn man das studiert und das ist weiter so irgendwie bei der
253 Weiterbildung. Der Seminarleiter ist sehr erfahren. Er macht sehr viel Seminare
254 überall, das heißt viel mit Erfahrung, das heißt wenig über die Qualität, also die
255 Kompetenz. Es ist so, dass er das schon sehr lange macht, er kann das gut, gut, sage
256 ich. Und bei Informatik ist es eigentlich wie bei meiner Betreuung. Er kann geben,
257 sagen, alles was er macht, so zu sagen Beispiele, aber er kann das überhaupt nicht
258 argumentieren, didaktisch ja. Und wenn du Sachen sagst, er kann das überhaupt nicht
259 argumentieren und er versucht mit Theorie ein bisschen didaktisch färben und einmal
260 habe ich zum Beispiel nachgefragt warum so. Und dann, seine einzige Antwort,
261 obwohl er ein sehr Erfahrener bei den Weiterbildungsseminaren als Lehrer auch ist,
262 dann hat er gesagt, ich weiß nicht, das habe ich aus einem Buch geholt und das ist
263 schon schockierend ja. Und Französisch, da ist es glücklicher, weil die Person ist eine
264 sehr erfahrene Lehrerin, vor allem sie kann sehr gut, die Sachen didaktisch analysieren
265 und weitergeben. Hervorragend, aber das ist eine[

266

267 I:]Im Fachdidaktikseminar jetzt.

268

269 IP: Ja genau. Eben in diesem Lehrgang in Französisch. Und da bekommt man wirklich
270 super Hilfe, weil sie nicht nur gut ist in ihrem Fach, sie kann sich wirklich überlegen,
271 es geht bei ihr nicht nur um Sachen, darum zu sagen so mache ich es, so mache ich es,
272 sondern du kannst zum Beispiel mit einem Problem oder einem Vorschlag kommen, so
273 habe ich es gemacht und sie ist in der Lage dazu zu analysieren. [??] Sondern sie
274 analysiert mit dir, sie ist in der Lage, kritisch durchzublicken und andere Lösungen
275 anzunehmen, aber das zu argumentieren. Sie ist in der Lage dann zu argumentieren,
276 jedes Mal.

277

278 I: Mhm.

279

280 IP: Und das können wenig Leute machen, also das Problem zu analysieren.

281

282 I: Ja. Wenn du das jetzt so, du reflektierst ja eh gerade darüber: Wie wirksam würdest
283 du die Betreuung durch die BetreuungslehrerInnen einschätzen, in der Schule in
284 Informatik und Französisch? Wie wirksam für dich als Unterrichtspraktikant im
285 Hinblick auf deine berufliche Weiterentwicklung?

286

287 IP: Ja, also für Informatik ist es gleich Null. Da hat es Null, Null Wirkung. Das ist
288 eigentlich mehr eine Belastung, aber eine kleine Belastung, weil er, jeden Tag, wenn er
289 zu mir kommt,, er braucht irgendwas. [lacht] Das ist alles. Aber für mich, meine
290 weiteren Beruf, der Lerneffekt, es ist wirklich Null. Ohne zu übertreiben. Weil alles,
291 was ich, die Hilfe, die ich für Informatik bekommen habe, habe ich von
292 Informatiklehrern von der zweiten Schule, wo ich tätig bin, für Französisch, habe ich
293 dort viel Hilfe bekommen. Weil noch dazu muss man auch sagen, das ist wirklich
294 schlimm, die Schule, wo ich als Informatik-Praktikant bin, also meine Begleitung,
295 mein Betreuungslehrer hat keine Stunden hat nur eine achte Klasse, aber, die er
296 betreut, das ist alles, ich kann kaum hospitieren.

297

298 [wortähnliche WH, wie bereits oben]

299

201 gelaufen, das, das merke ich selber, aber vielmehr die Analyse fehlt irgendwie. Aber
202 das kann eben nicht jeder, das ist das Problem. Das ist nicht einfach.

203

204 I: Okay. Also du sagst, bei deinem ersten in Informatik ist quasi überhaupt kein[

205

206 IP:]Da wird nichts zurückkommen[

207

208 I:]Feedback vorhanden, bei der Zweiten schon, aber da kann es nicht analysieren
209 werden. Da ist dann einfach nicht.

210

211 IP: Ja, aber wenn ich eine konkrete Frage das sagen, aber sie kann nur sagen, was sie
212 tut und das ist es. Aber sie kann, also wenn ich etwas zum Beispiel mache und das
213 gefällt ihr mäßig, dann frage ich sie, okay, was passt nicht. Und dann kann sie es nicht
214 sagen. Sie kann nur, mir sagen, wie sie das macht. Also warum, warum geht es nicht
215 gut bei mir, warum es ihr nicht gefällt, weil das ist anders als bei ihr.

216

217 [wortähnliche WH]

218

219 Einen großen Teil der Arbeit muss ich selber machen.

220

221 [wortähnliche WH]

222

223 I: Gibt es da Konzepte zur Reflexion, die da angewandt werden?

224

225 IP: Nein.

226

227 I: Gibt es da Hilfestellungen quasi für Feedback und Reflexion?

228

229 IP: Es gibt im Lehrgang verschiedene Module, die man besuchen muss. Also,
230 Allgemeine Pädagogik, wo man paper auch schreiben muss, auch über Reflexion und
231 solche Sachen, aber das ist für mich [ideal?]. Diese Sachen, die man schreiben muss,
232 ich weiß nicht inwiefern du informiert bist?

233

234 I: Ja, ich weiß darüber.

235

236 IP: Das ist für mich reine, wir müssen das so formhalber in Händen haben, dass sie
237 sagen können, okay, damit haben wir unserem Praktikant beschäftigt. Aber man
238 schreibt Sachen und bekommt überhaupt keine Rückmeldung darüber. Reflexion, das
239 kann man schon sagen, aber das ist reine, du schreibst, du musst das abgeben, und das
240 ist es.

241

242 [wortähnliche Wiederholungen]

243

244 Die einzige Hilfe ist bei diesen didaktischen Modulen. Man hat für jedes Fach, für
245 mich Französisch und Informatik. Dann kann man hoffen, dass man bei einem oder
246 einer guten Seminarleiter, Leiterin, landet, wo man Hilfe bekommen kann.

247

248 I: Mhm.

249

151 und wieder zum Unterricht und währenddessen macht er etwas anderes und ruft an,
152 herum. Das ist keine richtige Betreuung, aber ich beklage mich nicht, weil ich weiß
153 von anderen Praktikanten, dass das schon sehr belastend sein kann, wo andere Lehrer
154 sehr präsent sein können und keine und nicht so viel Begleitung anbieten.

155

156 I: Mhm.

157

158 IP: So während des Lehrgangs trifft man sehr viele andere Praktikanten und bei
159 manchen, das ist wirklich dramatisch, ist es wirklich dramatisch.

160

161 I: Mhm.

162

163 IP: und daher, also ich, er ist überhaupt nicht präsent, aber ich beklage mich nicht weil
164 wäre er präsent ist das eine Katastrophe, weil er ist nicht in der Lage fachlich, er kennt
165 sich wenig mit Informatik aus, noch didaktisch. Er gehört zu einer alten Generation,
166 Informatik ist ein junges Fach, die Leute in dem Alter, die haben das nebenbei gelernt
167 und Didaktik, gut, weiß ich nicht. Also ich habe einen Unterricht von ihm gesehen, wo
168 es nur drei Studenten, drei Schüler gab, es sind drei achte Klassen und diese drei hat er
169 nicht im Griff gehabt und es war total langweilig [???]. Und ich glaube seine
170 Ausbildung, seine Betreuungslehrausbildung, das hat mir ein anderer Lehrer gesagt,
171 das war die alte Ausbildung, dass er so ein oder zwei Tage genauer, entsprechend die
172 Leistung.

173 Bei der anderen Betreuerin ist die Situation ähnlich, sie hat nur eine Französischklasse
174 und das heißt, das ist eine achte Klasse und das sind nur zwei Stunden pro Woche, das
175 heißt ich kann bei ihr kaum hospitieren, weil, die eine Stunde ist, ich kann überhaupt
176 nicht, wegen meiner Arbeitszeit

177

178 I: Ja.

179

180 IP: Das heißt ich kann nur eine Stunde maximal und das ist eine achte Klasse,
181 meistens, die haben andere, also, Ausflüge oder Projekte oder irgendwas und ich war
182 bis jetzt eigentlich, ich war nie bei ihr eigentlich noch nicht. Das heißt meine beiden
183 Betreuungslehrer, ich kann nie an einem Unterricht dabei sein, bei denen, weil sie
184 keinen, oder kaum Unterricht haben.

185

186 I: Mhm.

187

188 IP: Sonst von der Betreuung her, das ist besser. Das ist konstruktiver, sie ist mehr
189 präsent, sie hat mir schon sehr viel geholfen am Anfang, aber von mehr praktischen
190 Seiten, das mir zu erklären, wo sind Sachen in der Schule, mich sehr viel aufmerksam
191 machen auf die Deadlines, man ist dann so unter Stress, es gibt sehr viel wichtige
192 Sachen, die man machen muss, wegen Schularbeiten zum Beispiel oder Schülern, die
193 gefährdet sind muss man Frühwarnungen erteilen. Dabei hat sie mir geholfen für den
194 Überblick, aber man muss auch sagen, dass die die Leute betreuen ist auch nicht so
195 einfach, wenn man überlegt, das können sehr wenige Leute, egal wie viel Erfahrung
196 sie haben, es gibt viele Lehrer, die da sehr gut sind, glaube ich, aber auch ein guter
197 Lehrer ist nicht immer in der Lage, sein Wissen zu vermitteln. Das ist sehr schwierig,
198 glaube ich. Und, bei ihr zum Beispiel, kann sie mir nicht genau sagen, was ihr nicht
199 passt, zum Beispiel bekomme ich weniger konstruktive negative Rückmeldungen
200 irgendwie. Sie kann mir sagen okay, es ist gut gelaufen oder es ist nicht so super

101 Art [???], die nicht besprochen wird, weil das ist sehr pragmatisch irgendwie, aber ich
102 glaube schon, dass es wichtig ist, weil ich kenne schon viele persönlich schon viele
103 Leute, weil, die während des Studiums aufgehört haben das Lehramt, die gesagt haben,
104 nein, eigentlich Lehrer will ich nicht werden. Und noch mehr Leute, die nach dem
105 Unterrichtspraktikum doch nicht Lehrer geworden sind, ich kenne so viele, die das
106 Unterrichtspraktikum gemacht haben und danach, und vor dem Unterrichtspraktikum
107 schon wussten, danach werde ich das sicher nicht machen, haben das Praktikum
108 absolviert, nicht alle nämlich und danach was anderes gemacht, weil der Beruf ist nicht
109 unbedingt so attraktiv wie [???]

110 [Wortähnliche WH]

111

112 I: Ja. Jetzt bist du im Unterrichtspraktikum und du wirst betreut von zwei
113 Betreuungslehrern. Einen in Informatik und einen in Mathematik.

114

115 IP: Französisch.

116

117 I: äh Französisch, natürlich.

118

119 IP: Ja, genau.

120

121 I: Und, ja, jetzt würde mich interessieren, wie zufrieden du mit den Betreuungslehrern
122 bist?

123

124 IP: Das ist wieder eine sehr vage Frage. [lacht]

125

126 I: [lacht] Kurz von mir. Ich habe mir natürlich Gedanken gemacht zu den Fragen und
127 die sollen natürlich nicht zu suggestiv sein.

128

129 IP: ja, ja.

130

131 I: Und auch nicht sehr vorgehend. Deshalb so offen. Also, ganz bewusst so. Ich will
132 dich nicht provozieren, sondern nur die Möglichkeiten offen halten, dass du dir
133 aussuchen kannst selber, was dir da wichtig ist.

134

135 IP: Ja, die zwei Betreuer, Betreuungslehrer, ich bin grundsätzlich zufrieden, weil für
136 mich, die sind ganz okay. Das sagt eigentlich nicht sehr viel über den Wert von meiner
137 Betreuung, von dem Betreuungslehrer. Bei einem Lehrer, bei einem Lehrer, hat
138 erstmal keine Zeit, weil er ist Administrator, da hat er halt wenig Zeit. Er hat, er
139 unterrichtet kaum, das heißt ich kann bei ihm kaum, nicht wirklich hospitieren, weil er
140 hat kaum Unterricht, das ist auch wieder [???], weil man sollte bei dem
141 Betreuungslehrer dabei sein um zu sehen, bei ihm kann ich nicht, weil er hat kaum
142 Unterricht. Das Wenige, das er hat, er ist einfach, ist von der anderen Generation,
143 sagen wir es so. Sein Unterricht gehört zu einem anderen Jahrhundert ungefähr. Das
144 heißt zum Lernen gibt es überhaupt nichts.

145

146 I: ah.

147

148 IP: Also sowohl fachlich als auch didaktisch ist einfach nichts da. Die Betreuung ist
149 überhaupt nicht vorhanden, wenn er kommt, er hat mir noch nie eine Rückmeldung
150 gegeben, weder positiv noch negativ und er kommt eigentlich nur fünf Minuten hin

51
52 I: Ja, ja, ja klar, es ist eine breite Frage. Gibt es da irgendwas, was da herausragend
53 positiv war in den letzten sechs Monaten in dieser Umstiegsphase?
54
55 [kurzer Austausch zur Klärung der Frage]
56
57 IP: Positiv ist, dass der Beruf ist alt, aber nicht langweilig. Das ist ein sehr spannender
58 Beruf, ja spannend, egal ob man das als Belastung empfindet oder nicht.
59 [wortähnliche WH]
60 Und was für mich besonders negativ ist, sind die Arbeitsbedingungen, allgemein für
61 mich sehr, was mich sehr, ich habe es deshalb sehr negativ empfunden. Ganz am
62 Anfang, jetzt immer noch. Konkret für mich geht es vor allem darum, dass als Lehrer
63 man ist nicht sehr [??] das ist bekannt, das ist dir natürlich bewusst, das alles, aber ich
64 war mir nicht bewusst, wie schlecht die Organisation mit dem Stadtschulrat ist,
65 chaotisch sehr [??] und als Lehrer, als Lehrer ist es extrem schwierig sich so eine
66 Karriere vorzustellen. Das ist sehr träge, du weißt nicht wie viele Stunden, du weiß es
67 überhaupt nicht. Also ich habe, in der Schule wo ich angefangen habe, also an einer
68 Schule wollten wir nicht unbedingt, weil wir einen Informatiklehrer brauchen, also es
69 gab zusätzliche Stunden und ich habe aber nicht erfahren können wie viele Stunden sie
70 mir geben würden, weil das ist einfach, das erfährst du in der letzten Sekunde, nicht
71 einmal das, auch während des Jahres ändert sich das.
72
73 [Wortähnliche WH]
74
75 Und in der Schule wo ich jetzt tätig bin, sie hätten einen zusätzlichen Informatiklehrer
76 für zehn Stunden gebraucht.
77
78 I: Ja.
79
80 IP: Ganz offiziell und statt mir, ich habe auch, diesen Wunsch geäußert, dass ich mehr
81 Stunden brauche, so viele wie möglich. Und statt mir Stunden zu geben, haben sie die
82 Stunden einer Studentin gegeben. Also nicht einmal eine[
83
84 IP:]Einer Lehramtsstudentin.
85
86 I: Ja. Nicht einmal, ja genau, nicht einmal abgeschlossen mit dem Studium, nicht
87 einmal Unterrichtspraktikant, sondern ein Student. Und ich bin daneben, sie wollen
88 mich behalten, ich wünsche mir so ein Minimum an Stunden, weil ich muss davon
89 leben und nein, das wurde mir nicht einmal im Voraus gesagt.
90
91 [Wortähnliche WH bzw. Ausführungen abseits des Themas]
92
93 Das Problem ist auch, dass die Leute, die bereits, in dem Beruf zu arbeiten also, die
94 Leute die das studieren und dann die Leute, die bereit sind dann das Praktikum zu
95 absolvieren, die Leute die bereit sind weiter in dem Bereich zu arbeiten. Das Ganze
96 hängt auch davon ab, wie, welche Arbeitsbedingungen geboten werden, also nicht nur
97 der ganze Stress in der Schule und wenig Platz und was weiß ich, sondern rein
98 vertragsmäßig, ich meine als Akademiker nur in den ersten fünf Jahren, fast als
99 Teilzeitjob zu arbeiten, viele studieren woanders, darf der Stadtschulrat [??], das ist
100 schon problematisch. Nicht einmal mit einem Minimum an Stunden und das ist eine

- 1 **6. Interview-Datum:** 28.01.2010
2 Ort: Kaffeehaus in Wien
3 Dauer: 59 Minuten
4 Kontaktaufnahme über: Aufruf-Schreiben an alle UPs in Lernplattform
5 des Instituts für Fortbildung der PH Wien
6 Geschlecht: männlich
7 Alter: 33
8 Gewählte Unterrichtsfächer
9 im Wiener Lehramtsstudium: Französisch und Informatik
10 Im Lehrerberuf seit: UP seit Sept. 2009
11 **Zusatzinfo:** Der UP ist gebürtiger Franzose. Die Sprache
12 wurde teilweise grammatikalisch bereinigt, an
13 manchen Stellen bleibt es sprachlich etwas
14 holprig, um die Authentizität zu wahren.
-
- 15
16 Start bei 1:50 min.
17
18 I: Du hast dich ja für den Lehrerberuf entschieden. Wie ist es denn dazu gekommen?
19
20 IP: [führt den Entscheidungsweg kurz aus]
21
22 I: Ja, und jetzt bist du dabei in den Lehrerberuf einzusteigen. Du hast die Ausbildung
23 gemacht, jetzt kommst du in den Beruf hinein: Wie geht es dir bei dem Umstieg in die
24 Praxis, wenn du jetzt auf die letzten sechs Monate zurückschaust? Wie erlebst du den
25 Umstieg?
26
27 IP: Ja, das ist eine sehr breite Frage. Man kann sehr viel sagen. Der erste Monat ist
28 sehr fordernd, weil es ist sehr neu.
29
30 I: Mhm.
31
32 IP: Es ist neu und das Schuljahr ist so gestaltet, dass man sich immer am Anfang an
33 sehr viel Pflichten zu halten hat, Jahresplanung abzugeben, Schularbeitendaten
34 abzugeben und währenddessen sich zu orientieren und an den Beruf sich auch
35 gewöhnen. Und daher ist der erste Monat extrem anstrengend. Vor allem bei mir, ich
36 bin jetzt an zwei Schulen tätig, das ist noch mehr, das ist noch anstrengender, weil man
37 muss eben die Leute auch kennenlernen wer wofür zuständig ist. Allein schafft man
38 gar nichts, man ist auf andere Leute angewiesen. SekretärInnen, KollegInnen,
39 Klassenvorstände und so weiter.
40
41 I: Mhm.
42
43 IP: ja und dann ist eine, eine, eine zweite Phase vielleicht, Oktober, November, wo es
44 weiter anstrengend ist mehr in der Klasse dann, wenn mit der Klasse mehr arbeiten,
45 weniger in der Schule, sondern mehr in der Klasse vielleicht. Und ab Dezember ist, ab
46 Mitte November fängt es an, ein bisschen einfacher zu werden. Man bekommt eine
47 leichte Routine. Man hat sich an die Klasse gewöhnt beziehungsweise die Klasse hat
48 sich an die Unterrichtform gewöhnt. [??] gegenseitiges Kennenlernen und ab Mitte
49 November sind die Sachen schon einfacher. So, so grob geschildert, es ist viele
50 Aspekte ja.

710 drinnen gestanden ist, dann weiß man wie es ist und macht es beim nächsten Mal
711 besser. Also deswegen wüsste ich auch gar nicht. Aber ja. Wie gesagt, diese
712 allgemeinen Seminare währenddessen, die bringen mir persönlich nicht sonderlich
713 viel, sondern stehlen mir einfach nur die Zeit. Ja.

714

715 I: Ja, das hast du gesagt.

716

717 IP: ja. [...] Das einzige glaube ich was, vielleicht was, wie gesagt, ich weiß nicht wie
718 das System mit der Auswahl der Betreuungslehrer ist. Ich habe am Anfang ein
719 bisschen Schwierigkeiten gehabt, wobei wie gesagt, die Schwierigkeiten waren nur,
720 wie ich damit umgegangen bin, ich habe nie mit ihr gestritten oder so was, weil das
721 hätte ich mich erstens nicht getraut und ich weiß nicht ob es von ihr überhaupt so
722 gemeint war, dass sie so arg ist. Also es war eher, dass sie mich aufgehalten hat, aber
723 ich weiß nicht wie das System ist mit Feedback über Betreuungslehrern geben, dass
724 wir sie bewerten und, dass man die dann raushaut, also, das weiß ich nicht wie das
725 funktioniert, aber das wäre sicher eine Möglichkeit, wobei es natürlich, ich weiß, dass
726 es ein Mangel an Betreuungslehrern ist und jedem, den man raushaut kommt nicht
727 unbedingt einer nach und deswegen, dann würde es ja immer weniger
728 Ausbildungsplätze geben, was natürlich auch ein Blödsinn ist, weil wir wollen ja, dass
729 die Leute, die fertig werden auch einsteigen können. Also, ja irgendwie.

730

731 I: Ja, das wird jetzt, also, eh auch diskutiert. also die Betreuungslehrausbildung auch
732 zu verbessern, zu schauen, dass sie sich regelmäßig auch fortbilden müssen,
733 verpflichtend

734

735 IP: Ja. Ich habe mal irgendwo gehört, dass die ja.

736

737 I: Fünfzigjährige oder fünfundfünfzigjährige, die draußen sind aus dem Uni Kontext
738 und vielleicht nicht up to date sind, was eigentlich die Studierenden von Heute, woher
739 die kommen ja, welchen background die dann haben.

740

741 IP: Ja. Ich habe mal gehört, dass die Lehrer und die Anwälte oder so was, die einzigen
742 zwei Berufsgruppen sind, die nicht zur Fortbildung verpflichtet sind. Aber, keine
743 Ahnung.

744

745 [wortähnliche WH]

746

747 I: Gibt es von deiner Seite noch irgendeinen Aspekt zum Thema? Sonst würde ich
748 einfach mal Stopp drücken und ja

749

750 IP: Puh.

751

752 [wortähnliche WH wie oben]

753

754

755

756

757

758

759

760

659 IP: Das weiß ich eigentlich auch nicht so genau. Es steht zwar, glaube ich, man soll
660 zwischen zwei und vier oder fünf, ich weiß es nicht genau, Stunden pro Woche bei den
661 Betreuungslehrern hospitieren. Aber bis jetzt hat noch niemand kontrolliert, es hat mir
662 niemand sagen können, ob es kontrolliert wird, also die Leute haben mit dann gesagt,
663 ja, ich soll mir dann mal im Kalender aufschreiben, wann ich mitgegangen bin, falls
664 ich eine Liste abgeben muss. Meine Betreuungslehrerin hat gesagt, sie hat ein Jahr
665 gehabt, wo sie es, die Liste abgeben musste, ein Jahr wo das denen völlig wurscht war.
666 Ich kenne Leute, die bei denen geht sich das nicht mal vom Stundenplan her aus, dass
667 sie mitgehen können. Ich glaube, das ist nicht so streng, aber, keine Ahnung ja.

668

669 I: Mhm, okay. Ja wenn du jetzt noch einmal auf die letzten sechs Monate
670 zurückschaust, wo, was hast du im Unterrichtspraktikum bisher gelernt? Was sind
671 deine Lernerfahrungen und kannst du die festmachen an irgendwelchen Punkten?

672

673 IP: Einerseits, schon das, schon die Sicherheit, das in der Klasse stehen. Also es war
674 vorher nicht so, das sich mich geschreckt hätte vor einer Gruppe von Menschen
675 irgendwas zu tun oder so so Präsentationen halten und auch im vorigen Job halt vor
676 dem Team halt zu reden und irgendwas zu tun, habe ich nie Schwierigkeiten gehabt,
677 aber es schon was anderes, wenn du dann da so, ich meine, meine Klassen sind klein,
678 wenn du dann da so, fünfzehn und elf, vor denen stehen und einfach zu schauen, dass
679 man da einfach der Chief drinnen ist und niemand anderer und nur. Einfach
680 durchzugreifen und fest zu bleiben in dem was man sagt.

681

682 [wortähnliche WH]

683

684 Oder generell, was ich nicht gedacht habe, man redet zwar immer davon, dass man als
685 Lehrer zusätzlich zum Lehrauftrag auch den Erziehungsauftrag hat. Ich habe mir nicht
686 gedacht, dass das so unglaublich anstrengend ist wie ein Haftlmacher zu schauen, dass
687 sie ihre sieben Zwetschken beinander haben. Also ich stehe jedes Mal, vor allem bei
688 den Kleinen, drinnen mit einer Liste von Sachen

689

690 [Erzählbeispiel und wortähnliche WH]

691

692 [Frage zu Lerndefizite bringt ähnliche Beantwortungen wie bereits oben]

693

694 I: Gut, ich wäre dann eh schon so bei einer allerletzten Frage, dann haben wir es
695 geschafft. [lacht] Und zwar, stell dir vor, du könntest eben selbst Änderungen an der
696 Art und Weise wie das Unterrichtspraktikum abläuft, wie auch die ersten Berufsjahre
697 als Junglehrerin ablaufen werden vornehmen, wo würdest du da ansetzen?

698

699 IP: Ich glaube ich würde das eh schon, wie ich gesagt habe, ich würde die Seminare
700 während des Ganzen reduzieren, vor allem diese allgemeinen Sachen und würde die
701 auf davor verlegen, irgendwie auf so ein, Intensivwochen, wobei es natürlich für
702 einige, ja, aber ich meine, jeder Beruf hat so seine Sachen, die man machen muss, das
703 muss man sich da einteilen, ich glaube es ist sinnvoller wenn man, wenn man drauf
704 eingestellt wird, als dass wenn man da hinget und so, mach mal in den ersten Stunden
705 und dann lernt man es erst. Wobei, wie gesagt, ich weiß nicht mal, ob auch das
706 sinnvoll ist, weil ich habe es ja erst gelernt wie ich es selber ausprobiert habe und
707 gesehen habe, dass es so nicht funktioniert hat, also man kann einem erzählen und
708 erzählen und erzählen und ich kann es meinen zukünftigen, denen die Praktikum
709 machen erzählen und erzählen und ich glaube aber erst, wenn man wirklich einmal

609 IP: Oder vor zwei Jahren, ich weiß nicht was da drinnen zu tun war, was man da
610 machen musste, aber meine war erstaunt wie ich das erzählt habe, weil heuer ist es das
611 zweite oder das erste Jahr anscheinend für sie war es neu oder ist es neu, also beim
612 nächsten Mal wird sie es wahrscheinlich wissen, aber.

613

614 I: Also, da muss man sich im Prinzip selber darum kümmern.

615

616 IP: ja. ja.

617

618 I: Also das organisieren, auch das Hospitieren quasi dann mit der Betreuungslehrerin
619 abzusprechen.

620

621 IP: Das Hospitieren ist wieder so eine Sache, dafür dieses, für das reflective paper war,
622 war das Hospitieren eigentlich, dass ich meine Unterrichtspraktikumskollegin
623 hospitiere, diese Hospitationsstunden, die man bei der Betreuungslehrerin hat [...], ja,
624 finde ich auch nicht, nicht sinnvoll über das ganze Jahr hinweg. Ich meine, meine hat
625 zum Beispiel zu mir gesagt, ja, das findet sie auch blöd, weil wenn man im April noch
626 immer zuschauen muss, um was zu lernen, dann ist es eh fast zu spät, weil ich meine
627 du musst fünf Monate später eh selber alles machen können. Und deswegen hat sie
628 gesagt, ich soll halt im ersten Semester viel machen, dass man halt auf ein gewissen
629 Stundenkontingent kommt, wobei wenn ich mir jetzt die Listen anschau, so viel war
630 es auch nicht und im zweiten Semester brauche ich es halt dann nicht mehr zu machen
631 und ich habe mir auch nach ein paar mal drinnen stehen auch gedacht, ja jetzt weiß ich
632 wie sie unterrichtet, jetzt kenne ich ihren Stil, wozu muss ich jetzt noch mitgehen. Es
633 ist, es ist wirklich so, dass halt, manche machen immer, machen immer das gleiche und
634 dann ja.

635

636 I: Mhm. Mhm.

637

638 IP: Ich glaube man muss, ein, ein anderer Praktikant bei uns in der Schule, der hat
639 weniger Stunden, also ich habe mit meinem Englisch und Spanisch habe ich das, fast
640 das Maximum an Unterrichtsstunden die man im Unterrichtspraktikum haben kann,
641 ich habe sieben, sieben Stunden.

642

643 I: Genau, vier bis sieben Stunden sind das immer.

644

645 IP: Genau, genau, ich glaube acht könnte man auch noch haben, aber ja. Aber
646 jedenfalls, bin ich eh ziemlich ausgelastet und der hat nur mit Musik und Geschichte
647 nur vier Stunden und der andere mit Religion überhaupt nur zwei oder drei, das heißt,
648 der hat extrem viel Zeit woanders mitzugehen und der geht dann halt nicht zu den
649 Fachkollegen, sondern irgendwelchen Lehrern im Lehrkörper mit und schaut sich die
650 unterschiedlichsten Stunden an und hat gesagt, da, da lernt man eigentlich unglaublich
651 viel, weil du siehst wie andere mit Kindern umgehen, weil du siehst, wie andere,
652 andere Dinge unterrichten oder dieselben Lehrinhalte unterrichten, aber dazu habe ich
653 noch überhaupt keine Zeit gehabt, weil ja [...].

654

655 I: Musst du eine gewisse Anzahl von Stunden bei deiner Betreuungslehrerin oder bei
656 deinen Betreuungslehrerinnen machen? Das kannst du nicht aufteilen auf verschiedene
657 Lehrer?

658

559 Unterrichtspraktikumskollege soll dich hospitieren und du ihn und [??] und darüber
560 reflektieren.

561

562 I: Mhm.

563

564 IP: Das Dritte wird jetzt sein, eine TeamTeaching Sequenz zu halten mit deinem
565 Betreuungslehrer und dann darüber reflektieren und das letzte ist dann sich das vom
566 ersten Mal durchlesen, wie man sich vor dem Einstieg als Lehrer gefühlt hat und jetzt
567 am Ende des eben April dann oder Mai, noch einmal darüber reflektieren, wie man es
568 jetzt nach dem ersten Jahr sozusagen sieht. Und ja, und für mich ist es so, ich schaue
569 auf den Kalender ups, und sehe, morgen ist Deadline, dann setze ich mich hin und
570 dann klopfe ich halt in drei Stunden da meine fünf Seiten runter und so, ich weiß nicht,
571 was schön Schmalziges hinschreiben und das war es.

572

573 I: Mhm.

574

575 IP: Habe bis jetzt noch kein Feedback dazu gekriegt und keine Ahnung, meiner
576 Meinung nach auch Zeitverschwendung, aber, ja.

577

578 I: Mhm. Warum meinst du ist es Zeitverschwendung?

579

580 IP: Ich weiß es nicht, weil es so, ich meine, ich sehe schon ein, dass man reflektieren
581 muss über das, was man macht und über das was man gelernt hat oder was einem fehlt
582 oder dass man irgendwie, ich weiß es nicht, aber ich sehe irgendwie nicht so den Sinn
583 dahinter, also für mich persönlich ist es einfach nur, ich muss mich hinsetzen und ich
584 muss was schreiben und wem schicken. Das lesen dann zwei Leute und ich weiß nicht
585 was wir dann, wir haben zwar großartig angekündigte Besprechungen davon, aber wir,
586 ich finde, wir besprechen es nicht wirklich, ich meine, ich bin auch nicht heiß darauf,
587 das sie dann meine Arbeit nimmt und sagt, zack-zack-zack-zack und das könnten wir
588 alles bereden und ich wüsste auch nicht wie man das System, ich meine wie gesagt, es
589 wäre vielleicht mit so Mediationssachen, dass jeder wobei das, ich weiß nicht, ob sich
590 kostenmäßig irgendwie das, ich weiß nicht, wie viele Unterrichtspraktikanten wir sind
591 und für jeden Einzelstunden da irgendwas zu haben. Aber, also ich könnte die Zeit
592 sinnvoller in Stundenvorbereitungen investieren als Sachen schreiben und machen und
593 was ich jetzt auch gehört habe, von einer Kollegin, in ihrem Kurs sitzen welche
594 drinnen, die das einfach schlichtweg erfinden, die keine Zeit dafür haben, diese
595 Hospitationen zu machen, die da verlangt sind oder diese TeamTeaching Sequenz, die
596 man halten muss mit seinem Betreuungslehrer und die erfinden dann einfach was in
597 dem Paper.

598

599 I: Aha. [lacht] Die Betreuungslehrer wissen, dass sie zum Beispiel einmal dann so eine
600 TeamTeaching Session machen müssen?

601

602 IP: Meine hat es nicht gewusst. Meine hat es nicht gewusst. Wobei ich glaube, das
603 liegt daran, dass es, dass das reflective paper erst seit diesem Jahr gibt. Sie mussten,
604 man musste immer irgendwas schreiben Schriftliches machen, letztes Jahr hat es
605 Portfolio geheißen.

606

607 I: Ja.

608

508 I: Mhm.

509

510 IP: Aber genauso geht es mir ab, dass, dass man eben Leute hat, die dir dann sagen wie
511 man es, wie sie es machen und, dass man sich so austauscht. Ich habe zwar meine
512 Kollegen im Unterrichtspraktikum, aber man sieht sich in diesen, in diesen
513 Fachdidaktiksachen auch nur, weiß ich nicht, alle drei Wochen oder was und die Leute
514 in der Schule, die ja auch schon Erfahrung haben, da kommt niemand auf die Idee,
515 dass er zu dir hingehet und sagt, du hast auch eine dritte Klasse, welche Unit bist denn
516 du, wie machst denn du das oder schau, ich habe da, keine Ahnung, einen Fragebogen
517 zum Thema London magst du das nicht auch machen oder so etwas. Es ist so, dass ich
518 so ein bisschen angefangen habe halt so Sachen, die ich gemacht habe, halt oft an
519 meine Kollegen zu schicken, aber, das, das, das ist halt echt was wo du dir dann am
520 Anfang, wo du dir dann bei jedem, ich meine mittlerweile, mittlerweile gehe ich die
521 Sachen auch lockerer an und oft denke ich mir ja, ich habe keine Lust jetzt was da
522 Großartiges zu basteln oder mir einfallen zu lassen, dann mache ich es halt einmal
523 streng nach Buch und die, ich meine, ist ja eh wurscht, einmal sozusagen. Und wenn,
524 wenn es da einfach Ideen gäbe, du ich habe da die ur super Idee wie man die, ich weiß
525 nicht, die if-sentences mit ihnen machen könnte oder so was, einfach nur diese kleinen
526 Kniffe, wo man dann nicht eine Viertelstunde sitzt und darüber nachdenkt, wie man es
527 machen kann, sondern da hat es wen, der dir das sagt, dass das irgendwie, schade, dass
528 das irgendwie nicht, dass das irgendwie nicht existiert oder so. [??] Aber, das ist
529 generell, glaube ich, überall ein Problem, weil du auch nicht wirklich die Zeit dazu
530 hast.

531

532 [wortähnliche Wiederholung]

533

534 Ich finde, es wird einem teilweise, schwerer gemacht als es sein müsste. Ich sehe schon
535 ein, dass man am Anfang im Praktikum in Ausbildung ist und, dass man da etwas tun
536 muss, dass man diese Ausbildung irgendwie geschafft hat, aber gerade so mit diesen
537 Seminaren, wo man dann irgendwie eh nur, ich weiß es nicht, bla bla nach meiner
538 Meinung hat. Ich glaube es wäre für manche, glaube ich, wäre es, glaube ich
539 gescheiter, wenn es so etwas wie Mediation gäbe oder so etwas, dass, dass man
540 irgendwie, weil viele dieser Einheiten, die wir haben in, ich sage jetzt einmal,
541 Selbsthilfegruppen ausarten, weil wenn dann jeder sich gegenseitig anjammert, geht es
542 irgendwie allen besser und jeder gibt sich gegenseitig Tipps und haben schon einige
543 gesagt, dass Supervisionsstunden vielleicht nicht schlecht wären, aber sonst.

544

545 I: Mhm.

546

547 IP: Und dann gibt es ja dieses reflective paper, ich weiß nicht, ob du das

548

549 I: Hat mir schon ein Interviewpartner erzählt. Ja.

550

551 IP:]Genau, das ist für mich auch so etwas, was für mich irgendwie[

552

553 I:]Das sind vier Stück, oder so.

554

555 IP: Genau, das ist so eine Art Seminararbeit, die sich aus vier Teilstücken
556 zusammensetzt, die unterschiedliche Aufgaben oder Angaben haben, die man dann
557 erfüllen muss. Das erste war, wie ich meine Rolle als Lehrer sehe. So, bevor ich
558 anfang, was ich mir dazu denke. Das Zweite, ein zweiter

457 Workshops zu irgendwelchen Themen, die zwar schon relevant sind, aber so
458 kompensiert, ich war so fertig nach diesen Tagen, dass ich kaum etwas, also
459 aufgenommen habe, es ist einfach man sitzt da drin, denkt sich, wann ist es vorbei,
460 also es sollte irgendetwas zwei Wochen einen Kurs geben, all das, was du dann über
461 das Jahr hinweg lernst und kriegst, sollte man schon vorher wissen, also so etwas wie
462 halte ich eine erste Stunde wie wichtig ist es, dass du mit deinen Schülern einen, eine
463 Beziehung aufbaust, dass die ersten Stunden wirklich nur Beziehungsarbeit sind, dass
464 man sich kennenlernt, dass man Rituale festlegt, das habe ich alles eigentlich ziemlich
465 verabsäumt in beiden Klassen und bin erst später draufgekommen wie wichtig das ist,
466 dass man das nämlich auch vorher weiß, was man will.

467

468 I: Okay, ja.

469

470 IP: Genau, ich kann mich erinnern in Englisch habe ich dann irgendwann, weil es
471 nämlich so, man sollte es zwar nicht, aber in den Fächern, wo sie halt dann was lernen,
472 also eh in allen Fächern wenn sie disziplinar anstrengend werden, dann gibt man,
473 kommt man ihnen über den Lehrstoff und die Noten, das heißt sie sind mir halt
474 irgendwann zu nervig geworden und ich habe ihnen eine Vokabelüberprüfung
475 angesetzt und dann habe ich das Ganze noch einmal gemacht und noch einmal und
476 dann wollte ich das System ändern und dann hat meine Betreuungslehrerin gesagt,
477 nein, jetzt hast du es schon drei Wochen hintereinander so gemacht, ich würde das jetzt
478 beibehalten und dann hat sich, ohne, dass ich es gemerkt habe ein Ritual daraus
479 entwickelt und wenn ich das vorher gewusst hätte, hätte ich das irgendwie besser
480 planen können, die Art des Rituals.

481

482 [wortähnliche Wiederholungen]

483

484 [Interviewfrage zu Erfahrungen mit der Kooperation von Schule und Uni bzw. mit den
485 Begleitseminaren – keine themenrelevante Beantwortung.]

486

487 Gesprächsunterbrechung für wenige Minuten wg. Getränkbestellung/ Toilette.

488

489 I: Ja. Wenn du jetzt noch einmal so zurückschaust auf das was du mir bis jetzt erzählt
490 hast: Gibt es irgendetwas wo du sagst, da fehlt mir noch Unterstützung? Da bräuchte
491 ich noch Hilfe?

492

493 IP: Konkret fällt mir jetzt nichts ein, es sind immer wieder kleine Situationen wo ich
494 dann halt meine Betreuungslehrer frage irgendwas, oder meinst du jetzt eher auf die,
495 das ganze System des, des [

496

497 I:]genau, das wäre dann so mein, ja, ja. Wenn dir da irgendetwas von der Struktur her
498 irgendetwas gibt, das dir fehlt.

499

500 IP: Jetzt selber am Unterrichtspraktikum nicht, was mir nur aufgefallen ist, dass es
501 eine, kaum, kaum Vernetzung da ist. Innerhalb der Lehrergruppe oder der Fachgruppe
502 oder ich weiß nicht, weil man sitzt, also ich meine, das war zwar, was, was ich positiv
503 am Lehrberuf gesehen habe, weil ich habe vorher in einem Team gearbeitet und ich
504 habe jeden Tag mit drei Leuten den ganzen Tag engstens zusammengearbeitet, was
505 auch ur anstrengend war und ich mich auch schon darauf gefreut habe, dass ich da
506 sozusagen in meiner Klasse bin ich der Herrscher und kann machen was ich will.

507

406 IP: Ja, irgendwie ist das alles mühsam. Wie gesagt, der glorreiche Einfall ist noch nicht
407 gekommen, aber.

408

409 I: Und wie, gut, ja vielleicht erübrigt sich das jetzt schon, aber wirksam würdest du die
410 Begleitseminare einstufen?

411

412 IP: Da gibt es die zwei, die sich auf die Fächer beziehen also die, die die
413 Fachdidaktiksachen, die finde ich gut. Also, das finde ich super, weil du da einfach
414 zusätzlich, es hat natürlich jeder Lehrer hat mit der Zeit so eine gewisse Art wie er halt
415 die Sachen macht, und dadurch hat man, dadurch, dass man da noch einmal andere
416 Methoden kennenlernt, einerseits durch den Leiter des Seminars, andererseits auch
417 durch die anderen Seminarteilnehmer, weil jeder erzählt natürlich wie es er macht, wie
418 er es von seinem Betreuungslehrer gelernt hat, dadurch ist es wieder ein
419 Erfahrungsaustausch und das finde ich schon sehr gut, es entwickelt sich dadurch auch,
420 das habe ich gedacht, dass das nur in unseren Gruppen ist, aber das dürfte in allen
421 vorhergehenden Gruppen genauso sein und in den Parallelgruppe, dass sich die
422 Schüler, die Studenten untereinander, achso, wir sind ja keine Studenten mehr [lacht]

423

424 I: [lacht]

425

426 IP: die Unterrichtspraktikanten selber austauschen, da gibt es überall Mailinglisten wo
427 wir uns Materialien zuschicken und alles was wir halt ausgearbeitet haben wird
428 ausgetauscht insbesondere bei Leuten die dieselbe, dasselbe Buch und Schulstufe
429 haben, weil da halt viel parallel läuft. Das ist, das ist absolut praktisch. Diese anderen
430 Seminare, diese allgemeinen finde ich Zeitverschwendung.

431

432 I: Mhm.

433

434 IP: Und ja. Geht nicht nur mir so, ich meine vielleicht haben wir wirklich Pech mit den
435 Übungsleitern die ich da so in den Gruppen habe, aber ja. Das ist irgendwie schade [...],
436 weil ich denke mir man könnte schon, was ich, was mir abgegangen ist, ganz am
437 Anfang, was ich, wobei ich auch nicht weiß wie man es am besten umsetzen könnte,
438 wir haben oft, also diese, diese Begleitseminare fangen erst Mitte oder Ende
439 September, wenn nicht sogar erst Anfang Oktober an, ich kann mich nicht genau
440 erinnern.

441

442 I: Ja, weil vorher gibt es Einführungstage[

443

444 IP: Genau, genau, da gibt es zwei Tage, bevor die Schule beginnt und dann hat man ein
445 paar Tage Schule und dann sind erst die ersten Seminare.

446

447 I: Mhm.

448

449 IP: Und wir haben in diesen ersten Seminaren Ende September gelernt unter
450 Anführungszeichen wie man erste Unterrichtsstunden hält. Nachdem ich schon drei
451 Wochen in der Klasse drinnen stehe und praktisch alles schon gelaufen ist, weil was in
452 den ersten Wochen passiert, das, das ist das, was dein Jahr dann prägt, das habe ich
453 vorher auch nicht gedacht, aber das ist echt so, die ersten Stunden sind so bedeutend
454 und ich finde man sollte, bevor die Schule beginnt irgendetwas Längerfristiges haben,
455 was dich genau darauf vorbereitet, diese zwei Tage finde ich, die waren auf für'n
456 Hugo, da wird man durch Seminare durchgeschleust, lauter Dreiviertelstunden

356 IP: Nein, nein. Also, wir haben einmal geredet über Elterngespräche und wie man sich
357 Feedback gibt, aber was ich konkret zu Eltern sage, habe ich noch überhaupt nicht
358 mitgekriegt, also da haben wir zwar eineinhalb Stunden irgendwie darüber geredet,
359 aber es ist nichts rausgekommen, es ist immer viel blablabla, aber es ist irgendwie nie
360 was Greifbares dabei. Das finde ich dann eben, bevor meine, ich habe Frühwarnungen
361 austeilen müssen an die Eltern, habe die Eltern herbestellt und bevor das war, also ich
362 war schon irgendwie nervös, wie sagt man das den Eltern, dass die Kinder halt
363 irgendwie voll daneben gegriffen haben bei der letzten Schularbeit oder so was und
364 was, was um denen zu helfen den richtigen Weg für das Kind zu finden. Noch dazu ist
365 es selber mein erstes Jahr, ich habe keine Kinder, wie soll ich da jemandem der ein
366 dreizehnjähriges Kind hat, wahrscheinlich schon viele Sachen mit dem Kind
367 durchgemacht hat, auf einmal da jetzt die große, die große Weisheit kommen. Da war
368 dann meine Betreuungslehrerin diejenige, die dann gesagt hat, so Floskeln, so Sachen,
369 die ma´ halt, die man halt so sagen kann. So etwas wie, Wir machen uns alle Sorgen
370 um ihr Kind und wir wollen doch alle, dass es ihm gut geht und, ist irgendetwas
371 passiert im Zuhause, weil ich merke, ich beobachte seit einiger Zeit, dass die
372 Hausübungen fehlen, das und das und das und das. Also einfach so gewisse[

373

374 I:]praktische Sätze, Phrasen[

375

376 IP:]ja, genau, das habe ich mir so eingetrichtert. Da habe ich halt meine
377 Aufzeichnungen immer sitze da und sage genau das und, und hat ein bisschen mehr
378 gebracht als die eineinhalb Stunden in dem Seminar, wo wir genau dasselbe Thema
379 behandelt haben.

380

381 I: Mhm.

382

383 IP: Also ich weiß es nicht, ich wüsste auch nicht, wie man es anders machen kann und,
384 und habe schon, habe schon oft darüber wie das generell, dass das Ausbildungssystem
385 irgendwie verbessert werden kann, weil man redet natürlich zusammen miteinander,
386 wir sind vier Unterrichtspraktikanten an meiner Schule, jetzt ist eine Fünfte gekommen
387 und haben alle ungefähr ähnliche Meinungen, was das betrifft, aber niemand hat den
388 glorreichen Einfall gehabt, was irgendwie wirklich besser wäre.

389

390 I: Mhm. Hm.

391

392 IP: Und auch mit meiner Betreuungslehrerin habe ich darüber geredet und sie selber
393 hat auch gesagt, das System ist irgendwie nicht so, nicht so super, weil ich meine, ich
394 merke es ja selber, jetzt habe ich zwei Klassen von acht Schulstufen, die es gibt und
395 nächstes Jahr ist die Wahrscheinlichkeit nicht groß, dass ich genau dieselben Klassen,
396 in genau denselben Fächern, also Schulstufen in den Fächern, wiederkriege. Das heißt,
397 ich habe jetzt zwar Tipps und Tricks, wie ich mit der dritten und der siebten Klasse
398 umgehe, aber wenn ich jetzt eine erste Klasse kriege, sind es natürlich ganz andere
399 Schwierigkeiten, die da sind und da ist dann niemand da, der mich unterstützt und so
400 was, das ist dann learning by doing oder so. Aber, meine Betreuungslehrerin hat
401 gemeint es wäre, etwas Zweijähriges wäre gut, wobei sie natürlich sieht, ich meine
402 zwei Jahre will niemand in Ausbildung sein. Irgendwie ist alles[

403

404 I:]Das ist eine lange Zeit.

405

306 nichts drauf gehabt haben, hat mich das ur schnell fadisiert, also ich brauche, also es
307 muss irgendwie schon etwas geboten werden, ich bin da vielleicht überkritisch oder so,
308 aber ich habe auch mit den Kollegen gesprochen und wir sind uns bei einigen, bei
309 einigen Leitern bei den Seminaren doch zu gleichen Ergebnissen gekommen, was
310 unsere Meinung betrifft. Also in Englisch habe ich glaube ich Glück gehabt, weil es
311 gibt ja, wir sind ja, wenn es viele Praktikanten in einem Fach gibt, gibt es mehrere
312 Gruppen und da habe ich anscheinend mit dem Übungsleiter oder Seminarleiter oder
313 wie man da sagt, ziemliches Glück gehabt, der ist wirklich gut, also wenn wir da drin
314 sitzen, das macht dann Spass, man kriegt irrsinnig viel Material, wir tauschen uns als
315 Gruppe untereinander aus. Was er auch forciert hat, er unterstützt uns in allem und ich
316 gehe jedes Mal, die anderen auch, aus dem Seminar heraus und man denkt sich, boah
317 jetzt sofort unterrichten und wow, ur cool.

318 In Spanisch ist es genauso, der versorgt uns auch immer mit Unmengen von
319 Materialien, mit Ideen, mit neuen Ansätzen, wir tauschen uns aus und es ist, es ist reger
320 Betrieb.

321

322 I: Mhm.

323

324 IP: Aber dann gibt es noch Schulrecht und ADSE, Allgemeine Didaktik und
325 Schulerziehung. Das ist echt Zeitverschwendung. Also, ich glaube zum Beispiel, beim
326 Schulrecht habe ich, ich glaube, einmal war ich nicht und [??] weiß ich nicht, ja,
327 Zeitverschwendung, ich nehme mir immer etwas anderes zum Arbeiten mit, weil ich es
328 nicht aushalte, weil da diskutieren wir über irgendwelche Sachen, sie hat selber keine
329 Ahnung, es wäre sinnvoller, sie hätte uns einmal dieses Schulunterrichtsgesetz
330 ausgedruckt und hätte gesagt, da, bitte lesen und wir diskutieren zu diesen fünf
331 Punkten dann, diskutieren wir es wie vorbereitet. Ich habe bis heute das Gesetz noch
332 nicht gut gelesen gehabt, natürlich wäre das natürlich meine Aufgabe gewesen, habe
333 das nicht gemacht, ich komme auch nicht zeitlich dazu und habe auch nicht das Gefühl
334 als ich würde mich großartig auskennen.

335

336 I: Mhm. okay.

337

338 IP: Und, das, das Andere ist überhaupt zum Vergessen, meiner Meinung nach, da
339 sitzen wir drinnen und ich weiß nicht, plaudern immer über irgendwas, also sie sagt
340 dann immer, erzählen sie, ist was passiert, aktuelle Sachen aus der Praxis,
341 irgendwelche Fälle in der Schule, was ist vorgefallen und dann können wir uns
342 gegenseitig Tipps geben, aber manche Kollegen, die wirklich Schwierigkeiten mit
343 ihren Klassen und mit den Betreuungslehrern haben, trauen sich schon überhaupt nicht
344 mehr etwas sagen, weil dann kommen immer irgendwelche ach so super Tipps, die
345 man dann eh, ich meine, wenn man nicht selber in der Situation ist, hat man einfach
346 Schwierigkeiten, was dazu zu sagen, weil ich sehe es ja, wenn ich, wenn ich von mir
347 ein Beispiel bringe in dem Seminar und es kommen von allen anderen irgendwelche
348 Tipps, dann denke ich mir ja, mag sinnvoll sein, aber es passt trotzdem irgendwie nicht
349 auf meine Situation und wir tun nie irgendwie, ich weiß nicht, ich weiß auch nicht ob
350 es noch Sinn macht, wenn ich jetzt schon in der Schule stehe, dass ich dann noch
351 Allgemeine Didaktik und Schulerziehung irgendwas mache. Oder ich, ich weiß nicht
352 mehr genau was es ist, weil wir inhaltlich [...], keine Ahnung.

353

354 I: Inhaltlich wird nicht viel gemacht?

355

255 noch nicht als voll, also, ich weiß es nicht. Weil ich halt Unterrichtspraktikantin bin,
256 bin ich nicht eigenständig, sondern bin halt ihr, ihr, keine Ahnung Assistent oder so
257 etwas.

258

259 I: Mhm.

260

261 IP: Das ist ein bisschen mühsam irgendwie, weil jedes Mal, wenn es mal um die
262 Klasse geht, dann sagt sie nicht, die von meiner Kollegin, sondern unsere Klasse. Sie
263 kann überhaupt nicht loslassen irgendwie und sie muss immer Bescheid wissen und
264 bei, sie will ja meine Liste mit den Noten haben und sie will immer alles ganz genau
265 wissen und welche Arten von Hausübungen, sie will dabei sein und sich das
266 anschauen. Also ich habe ihnen eine Lesehausübung gegeben.

267

268 [wortähnliche WH]

269

270 Während die andere Betreuungslehrerin sofort, wenn ein Kollege, in, in allen Listen
271 von der Schule werden wir als zwei Lehrer in einer Klasse geführt, also da steht dann
272 der Name von der Betreuungslehrerin und mein Name und natürlich Kollegen, die das,
273 die einerseits das System nicht so gut kennen, nie, nie selber, also nicht selber
274 Betreuungslehrer sind oder so, die sehen dann in der Liste, aha und sehen den Namen
275 den sie kennen und wenden sich an die und die eine sagt eben das ist unsere Klasse
276 und die andere Betreuungslehrerin sagt nein, sie ist es.

277

278 I: Mhm.

279

280 IP: Ich frage dann auch und rede über die Schüler und wie wenn wirklich ich ein
281 eigenständiger Lehrer da bin, das ist ganz unterschiedlich aber, ja, hat wie gesagt
282 beides seine Vor- und Nachteile und es hat das am Anfang ziemlich aufgeregt, wie sie
283 mich vor allem vor allem in Englisch behandelt hat. Aber wenn ich so im Vergleich
284 mit den Kollegen, die man dann in diesen Seminaren dann kennenlernt, mit denen sich
285 austauscht, denke ich mir, habe ich es eigentlich eh ganz gut erwischt, da darf ich mich
286 überhaupt nicht aufregen, weil manche dürften da echt nicht, ich weiß es nicht

287

288 I: Mhm.

289

290 IP: in Tyrannei üben oder so, ich weiß es nicht.

291

292 I: Ja. Ja, gibt es unterschiedliche Erfahrungen. [lacht]

293

294 IP: Ja [lacht]

295

296 I: Mhm. Ja hast sie jetzt eh schon erwähnt die Seminare, das wäre auch so ein Punkt,
297 der mich interessieren würde. Wie zufrieden bist du mit den Begleitseminaren? Die
298 sind ja an verschiedenen Schulen immer und die werden von Lehrern, also Praktikern
299 quasi, geleitet.

300

301 IP: Genau. Ganz unterschiedlich. Ich bin generell jemand, der Seminaren nicht viel
302 abgewinnen kann, also ich habe das Studium versucht so schnell wie möglich hinter
303 mich zu bringen ohne große zusätzliche Sachen, weil ich, ich weiß es nicht, das hat
304 mich nie so sonderlich interessiert und auch wie ich vorher gearbeitet habe, habe ich so
305 Fortbildungen immer wieder gemacht, aber diese, diese ganzen Seminarleiter, wenn sie

204 sparsam mit loben. Aber findet auch, dass ich jetzt besser zurechtkomme und dann hat
205 es einfach mit ihr funktioniert.

206

207 I: ja, ja, verstehe.

208

209 IP: Und ich, ich glaube, das weiß ich eben nicht, ob es zu einem Teil daran liegt, dass
210 ich vorher etwas Anderes gemacht habe und nicht direkt aus der Ausbildung
211 gekommen bin, aber einige Kollegen an der Schule waren bei ihr auch schon
212 Unterrichtspraktikanten und haben mir erzählt, dass sie mit ihr nicht so gut zurecht
213 gekommen sind oder so. Und ich könnte mir vorstellen, dass ein Grund ist, wenn man
214 direkt aus der Ausbildung kommt und einfach total, viele Leute sind halt dann einfach
215 schüchtern und trauen sich da nicht irgendetwas zu machen. Ich, ich rede halt schon
216 auch dagegen irgendwas, ich meine, es ist eine gute Mischung aus Unterordnung, weil
217 sie beurteilt mich ja, ich will eine gute Beurteilung von ihr haben, aber so, so auf das
218 ist jetzt meine Klasse und das mache ich so. Ja.

219

220 I: Mhm. Also deine Stimme zählt da auch. Also du schaust darauf, dass du dich da
221 eben auch einbringst und deine Freiheiten[

222

223 IP: Ja, ja. Es natürlich wenn sie sagt, wenn ich eine neue Methode ausprobieren will
224 und ich frage sie immer, was sie davon hält und wenn sie dann sagt, nein, das findet
225 einen kompletten Blödsinn, dann mache ich es nicht, weil ich, ich mein, ich habe noch
226 ein Leben lang, wo ich Sachen ausprobieren kann, da werde ich mich mit ihr nicht da
227 jetzt irgendwie übers Kreuz legen, noch dazu wenn, die Klasse noch dazu nächstes
228 Jahr sie hat und nicht mich, dann möchte ich sicher nicht sozusagen die Klasse
229 verziehen unter Anführungszeichen, weil das ist ja, sie führt sie dann weiter. Alle
230 Sachen die ich mal einführen will in, in einer Klasse, das kann ich immer noch machen
231 wenn ich eine eigene Klasse habe.

232

233 I: Mhm. Ja. Wie wirksam würdest du die Betreuung durch die Lehrerinnen
234 einschätzen?

235

236 IP: In welchem Sinne wirksam?

237

238 I: Also einfach, ich sage jetzt mal für deine berufliche Weiterentwicklung. Sind zwei
239 unterschiedliche Beispiele aber.

240

241 IP: Ich glaube es ist, prinzipiell das System ist gut, dass man jemanden hat, an den man
242 sich wenden kann, den man fragen kann, alle Sachen, das schätze ich auch sehr, weil
243 ich dadurch einfach schon mal vom, ich sage jetzt mal, vom Gesetz her jemanden
244 habe, dem ich blöde Fragen stellen kann, weil dazu sind sie da. Wenn ich mich nicht
245 auskenne irgendwo, sei es administrativ oder im Konferenzzimmer oder Hausgebrauch
246 oder Hausordnung oder wie ich mit Schülern umgehe oder so was, dann wende ich
247 mich an die zwei Leute und ich muss, eigentlich, darf nicht damit rechnen, dass sie
248 mich, ich weiß nicht, auslachen oder sich wundern, warum ich das nicht weiß, weil
249 dazu sind sie ja da.

250

251 I: Genau. Genau.

252

253 IP: Also von dem her finde ich das auf jeden Fall gut. Manchmal habe ich das Gefühl,
254 dass gerade die, also, die eine halt immer, so ein bisschen, mich nicht als vollwertige,

154

155 IP: Das ist schon, das ist schon, sehr angenehm. Wobei es natürlich für die Schüler,
156 das ist mir schon aufgefallen, unterschiedlich, aber in beiden Klassen, also sowohl bei
157 meiner Dritten als auch in der Siebten. Die, die fassen das mit dem
158 Unterrichtspraktikant-Sein schon irgendwie, also wie soll ich sagen, anders oder
159 komisch oder sie kennen sich nicht aus, also irgendwie, ich fühle mich wohl und gut
160 dabei, dass ich jemanden habe, wo ich sagen kann sie ist auch meiner Meinung. Vor
161 den Schülern, also wenn es um irgendwas geht, was wir eben bei den Noten

162

163 I: Um Noten noch einmal zu legitimieren.

164

165 IP: Genau, genau. Weil sie wissen ja ganz genau, ich bin in beiden Klassen vorgestellt
166 worden als jemand, der jetzt hier unterrichtet, die siebte Klasse hat sehr wohl
167 überrascht, dass ich in Ausbildung bin, die Dreizehnjährigen, die schnallen das nicht so
168 ganz, dass ich noch Praktikantin bin, in dem Sinne. Aber die in der Siebten haben mich
169 dann nach ein paar Monaten gefragt, wie das jetzt ist, ob ich mein Studium schon
170 abgeschlossen habe. Also, sie haben das nicht, einfach vom System, die wissen halt
171 nicht. Man studiert, schließt ab, macht dann sein Unterrichtsprak-, ich mein eh, woher
172 sollen sie es wissen. Und ich glaube, deswegen versuchen sie es ein bisschen auch
173 auszunützen. Und fangen zu diskutieren an und wie gesagt, da ist es wirklich gut, das
174 System des Betreuungslehrers, dass wen der da auch zuständig ist für die Klasse
175 sozusagen.

176

177 I: Mhm. Okay, ja. Du hast vorhin erzählt eben, von, von der Englischlehrerin, dass es
178 da am Anfang sehr schwierig war, aber jetzt ist es besser.

179

180 IP: Ja.

181

182 I: Was war da, hat es da so einen Wendepunkt gegeben? Kannst du das irgendwie
183 festlegen?

184

185 IP: Also mir kommt vor, dass es sehr stark mit der Klasse zu tun gehabt hat, weil die
186 Klasse, den Teil, also, die Klasse ist geteilt in Englisch und ich habe einen Teil davon.
187 Eh nur, unter Anführungszeichen, aber fünfzehn ziemlich Anstrengende, ich habe echt
188 einen Großteil der, der anstrengenden jungen Herren erwischt und ich war am Anfang
189 einfach eine Spur überfordert und nachdem sie die ganze Zeit kritisiert hat, dass es zu
190 laut ist, also die haben natürlich gemerkt ich bin jung und ich bin frisch und wir
191 probieren es einfach mal aus, wie weit wir gehen können. Und ich war ziemlich, bin
192 teilweise noch immer, mit der Disziplin einfach beschäftigt, dass es ruhig ist. Und das
193 war immer ihr Kritikpunkt. Es ist laut und ich muss strenger sein und ich muss
194 reinfahren und ich muss das und das und das machen. Und dann, irgendwann hat die
195 Klasse eine neue Sitzordnung bekommen und ich weiß nicht, nicht, dass es jetzt
196 mucksmäuschen still war, aber es ist einfach besser gewesen ich, ich hab mich durch
197 diese Ar-, Arrangement der Tischordnung und der Sitzordnung und der Leute in der
198 Klasse irgendwie wohler gefühlt und ich kann mich da jetzt freier bewegen können,
199 weil, ich weiß auch nicht, beim Fenster sitzen jetzt keine Schüler mehr und ich kann da
200 auf- und abmarschieren und kann alle bis nach hinten gescheit erreichen und da habe
201 ich das Gefühl, dass ich sie jetzt bessere Kontrolle habe und das dürfte sie gemerkt
202 haben, dass ich, dass ich jetzt die Klasse irgendwie mehr im Griff habe und seither ist
203 sie dann weniger mitgekommen und hat gesagt, ja, okay, also sie sagt, sie ist generell

103 Betreuungslehrerin so, so arg zu mir, dass ich mir gedacht habe, das gibt es einfach
104 nicht, das ist völlig verkehrt. Was sich mittlerweile geändert hat. Also, ich habe
105 komplett [??] ich kann, weiß nicht, in unserer Art der Kommunikation, das
106 funktioniert mittlerweile besser und ich verstehe mich irrsinnig gut mit ihr, wir
107 tauschen uns aus in vielen Dingen und sie hilft mir wirklich in vielen Dingen, sie
108 hat[...] aber, das funktioniert super. Während im, im Spanisch, da ist sie zwar, netter,
109 wie man halt so schön, so sagt [lacht] lässt mir einerseits viel mehr Freiheiten, in
110 Englisch ist sie die ersten drei Monate, glaube ich, jede Stunde mitgegangen und
111 hinten drin gesessen und hat nachher Feedback gegeben, wobei, wohl eher, Kritik
112 geübt also wirklich, am Anfang war das unglaublich mühsam, weil ich mir gedacht
113 habe, ich habe den falschen Beruf gewählt, wenn sie nur schlechte Sachen sagt. Ich
114 habe immer gefunden, ich bin da gut drin, das ist das, was ich machen will, den Rest
115 meines Lebens.

116

117 I: Mhm.

118

119 IP: Und die in Spanisch war eben selten mit und hat immer irgendwie nette Sachen
120 gesagt und hat mir von Anfang viel mehr Freiheiten gelassen, was für mich auch die
121 Schwierigkeit war, dass ich nicht, also in, in der zweiten Fremdsprache hat man einen
122 ganz anderen Lehrplan vor allem hat man, hält man nicht so stark am Buch fest oder
123 die Schüler haben gar kein eigenes Buch mehr in der siebten Klasse gekriegt, das heißt
124 ich kann, und darf und soll und muss irgendwie lauter freie Sachen machen, was
125 natürlich für jemanden der das noch nie gemacht hat und noch kein Repertoire an
126 Hunderttausend, Millionen Methoden und Materialien hat, glaube ich, schwer ist, weil
127 ich nicht gewusst habe, wo kriege ich es her, was soll ich machen, was sind die
128 Erfahrungen, was unterrichte ich zuerst, wie kommt was an, ist zwar einerseits gut,
129 dass ich die Freiheiten habe und machen kann, wie ich will, aber andererseits brauche
130 ich, hätte ich eigentlich schon gerne wen, der sagt so so so so. Das hat sich bewährt
131 und das nicht. Und wir laufen glaube ich, wir sehen uns zwar jeden Tag im
132 Konferenzzimmer, aber immer so, ja, geht eh alles gut, Frau Kollegin. Ja, passt, okay,
133 aus. Und das ist es. Also, da gibt es keine fixen Treffpunkte und keine, keine, wie soll
134 ich sagen Besprechungen und keine halt Schularbeiten korrigieren wir ge-, das ist in
135 beiden Fächern so, korrigieren wir gemeinsam, mehr oder weniger und besprechen
136 Noten und ja.

137

138 I: Was sicherlich jetzt aktuell ist.

139

140 IP: Eben, das war auch, ist irgendwie total spannend, was da für unterschiedliche
141 Sachen rauskommen, aber auch, das ist das Gute daran, glaube ich, an diesem ersten
142 Jahr, ich habe gemerkt, wie in der siebten Klasse, wie eine Schülerin zu mir
143 gekommen ist und sich beschwert hat über die Note, die ich ihr gegeben habe. Ich habe
144 ihnen die Noten vorgelesen und in der nächsten Stunde ist sie dann zu mir
145 hergekommen und hat sich beschwert, dass sie einen Zweier kriegt und kein Sehr Gut.
146 Und da war es für mich schon gut, irgendwie so zu wissen, dass meine
147 Betreuungslehrerin genau hinter mir steht, also wir haben die Noten besprochen und
148 bei der Schülerin hat sie gesagt, das ist ein glattes Gut und da gibt es nichts. Also das
149 sieht sie aus meinen Unterlagen und vom Gefühl her weiß sie das auch und das war
150 einfach für mich die Sicherheit, dass ich da jetzt nicht alleine bin, mich verunsichern
151 lasse, sondern nein, wir sind zu zweit, wir meinen das beide.

152

153 I: Ja.

52

53 IP: ja, ja.

54

55 I: Viel vorzubereiten, stressig.

56

57 IP: Genau, ja. ja. Wobei ich sagen muss, jetzt geht es schon wesentlich besser, wenn
58 ich mich wirklich an die ersten zwei Monate zurückerinnere, gab es durchaus
59 Momente, wo ich mir gedacht habe, ich schmeiß' das hin, weil es einfach so
60 anstrengend war und ich war so lange auf und es gab nicht so etwas wie früher, wo ich
61 gesagt habe, ja wenn ich heute nicht fertig werde, dann mache ich es halt morgen.
62 Nein, die Stunde musste vorbereitet sein und, nein, ich muss die Hausübungen fertig
63 korrigiert haben und, und ich muss morgen, die Sachen für die Schüler da haben oder
64 so, ich kann nicht hineingehen und keine Ahnung, irgendwie da jetzt großartig
65 improvisieren, also, da war ich einfach noch nicht so weit, also da war ich, mittlerweile
66 habe ich ein paar Sachen am Zettel oder es geht leichter und mittlerweile nehme ich
67 mir auch schon Freiheiten heraus, wo ich sage, okay, wenn ich es heute nicht schaffe,
68 die Hausübungen, dann fertig zu korrigieren, dann kriegen sie es morgen halt einmal
69 nicht, sondern einfach nächste Stunde.

70

71 I: Mhm.

72

73 IP: Geht wirklich schon ein wesentlich besser. Und wenn man dann ein bisschen mehr
74 den Überblick hat, wofür man wie lange braucht in, in der Stunde, dann kann man
75 auch irgendwie, also besser abschätzen und plant irgendwie die Stunden ganz anders,
76 ich habe mittlerweile Konzepte, die dann schon über Wochen hinweggehen, wo ich
77 weiß, okay, das will ich in den nächsten drei Wochen machen.

78

79 I: okay ja.

80

81 IP: Am Anfang habe ich wirklich nur, was mache ich morgen und, und, und morgen
82 dann, was, was mache ich morgen, also immer nur auf den nächsten Tag gearbeitet und
83 jetzt wird dann schon längerfristig, das ist dann wirklich angenehmer.

84

85 I: Mhm. Okay, verstehe. Ja, du wirst ja begleitet von BetreuungslehrerInnen in beiden
86 Fächern, wie zufrieden bist du mit den BetreuungslehrerInnen im
87 Unterrichtspraktikum?

88

89 IP: Ganz unterschiedlich. Es hat sich nämlich in beide Richtungen meine Meinung
90 grundsätzlich, am Anfang hat sie sich grundsätzlich geändert. Also ich habe zwei nicht
91 mehr ganz Junge, wobei ich glaube, die eine dürfte wirklich schon in den nächsten
92 zwei, drei Jahren in Pension gehen, also ich kann sie nicht gut abschätzen, und am
93 Anfang habe ich mit der in Englisch ziemlich, ziemliche Schwierigkeiten ist
94 übertrieben, aber sie war sehr direkt und sehr streng, und sehr, hat immer etwas
95 auszusetzen gehabt, also ich habe wirklich unglaublich selten etwas Positives gehört
96 und das war die ersten zwei Monate einfach nur anstrengend. Noch dazu für mich war
97 und ist Englisch die stärkere Seite und das für mich das stärkere Fach, das war der
98 Bereich in dem ich auch gearbeitet habe vorher und das, war mich einfach stärker. Da
99 habe ich auch die jüngere Klasse, wo ich mir immer gedacht habe, mit denen tue ich
100 mir sicher leichter, weil da bin ich halt einfach körperlich größer, ich bin um vieles
101 älter als sie, ich bin erwachsener für sie und Englisch, ich mein, Englisch, ist auch,
102 auch meine stärkere Seite im Gegensatz zum Spanischen. Und dann war da die

1	5. Interview-Datum:	26.01.2010
2	Ort:	Kaffeehaus in Wien
3	Dauer:	57 Minuten
4	Kontaktaufnahme über:	Aufruf-Schreiben an alle UPs in Lernplattform
5		des Instituts für Fortbildung der PH Wien
6	Geschlecht:	weiblich
7	Alter:	26
8	Gewählte Unterrichtsfächer	
9	im Wiener Lehramtsstudium:	Englisch und Spanisch
10	Im Lehrerberuf seit:	UP seit Sept. 2009

11

12

13 I: Du hast dich für den Lehrerberuf entschieden. Wie bist du dazu gekommen?

14

15 IP: [führt den Entscheidungsweg näher aus]

16

17 I: Ja, und jetzt bist du eben dabei in den Beruf. Wie, wenn du dich jetzt so an die
18 letzten fünf, sechs Monate zurückerinnerst, wie erlebst du den Umstieg? Wie geht es
19 dir dabei von, eben von der Ausbildung in, du hast ja vorher auch gearbeitet, aber eben
20 diesen Einstieg in den Beruf direkt, wie erlebst du den?

21

22 IP: Es ist schon die volle Umgewöhnung, auch, ich meine jetzt einerseits, wenn ich
23 mich jetzt an mein Studium zurückerinnere, aber auch an den anderen Job, allein von
24 den Zeiten her, also allein rein vom Tagesablauf her, das frühe Aufstehen und, und
25 solche Sachen. Man ist halt einfach jetzt, also ich finde viel mehr beobachtet
26 irgendwie. Also ich fühle mich die ganze Zeit, man muss immer hundertzwanzig
27 prozentig da sein. Es gibt irgendwie keinen Moment, wo man unbeobachtet ist, oder
28 wo man, wo man, wie soll ich sagen [..]

29

30 I: Ja, du stehst vor der Klasse

31

32 IP: Ja, eben und muss auch dann immer an hundert Sachen gleichzeitig denken. Du
33 hast dann genau fünf Minuten Zeit, wo du von der Klasse in das Konferenzzimmer
34 gehst, die nächste Klasse hast, etwas trinkst, vielleicht ein Keks iss und vielleicht geht
35 sich noch aus, dass du auf das Klo gehst und zwischendurch hält dich irgendein
36 Kollege auf, weil er dich etwas fragen will und du musst schon in Gedanken bei der
37 nächsten Klasse sein, die dann auch erwartet, dass du dann hundertzwanzig Prozent da
38 bist und natürlich sich genauso erwartet, dass du die kleinen Problemchen, die sie in
39 der letzten Stunde hatten wieder weißt und, ich weiß nicht, Frau Professor, ich habe die
40 Hausübung vergessen und was war die Hausübung und du musst alles immer sofort
41 präsent haben und das ist einfach schon irrsinnig anstrengend, also ich finde, jetzt geht
42 es schon besser, aber die ersten Wochen bin ich einfach immer heimgekommen und
43 ich war fix und fertig und ich habe eigentlich nicht viele Stunden, also ich bewundere
44 Leute die Zusatzstunden haben und, das habe ich nicht, und da würde ich, glaube ich,
45 wie gesagt, ich bewundere die Leute und ich denke mir schon die ganze Zeit, es sagen
46 zwar alle das Unterrichtspraktikumsjahr ist das Schlimmste und Anstrengendste, aber
47 ich weiß nicht, wie es Leute mit einer vollen Lehrverpflichtung schaffen, die einfach,
48 keine Ahnung, noch viel mehr Stunden haben und noch viel mehr vorbereiten, aber,
49 aber es kommt natürlich die Routine dazu, das ist eh klar.

50

51 I: Also es ist für dich einfach, ja, extrem viel zu tun

561 I: mmh, Für mehr vollgenommen werden, das höre ich jetzt raus.
562
563 IP: Genau das ist es, also ich weiß zwar nicht, wie man das realisieren kann, aber das
564 einfach, dass man mal so heißt, diesen Status hat, das erschwert dir mal das Leben.
565 [Wortähnliche WH]
566 Keine Ahnung, vielleicht sollte man das einfach so nicht nennen. Weiß ich nicht. Und
567 außerdem, immer der Hintergedanke, ich werde benotet.
568
569 I: Mhm.
570
571 IP: Das stört.
572
573 I: Du wirst auch noch benotet, so wie die Schüler eigentlich.
574
575 IP: Genau. Gut was ist so, welchen Fehler darf ich nicht machen, immer dieser
576 Hintergedanke, gut, kriege ich jetzt ein zufriedenstellend nur deswegen. Solche
577 Sachen, weil Zufriedenstellend, das ist schon mal die halbe Katastrophe. Da nehmen
578 dich ein paar Schulen schon gar nicht. Also, du solltest immer dieses sehr
579 zufriedenstellend haben, mit sehr gutem Erfolg teilgenommen, glaube ich, heißt das, es
580 gibt da eben drei Stufen eben. Sehr gut, zufriedenstellend und nicht bestanden quasi.
581 [Wortähnliche Wiederholung]
582 Welche Fehler darf ich mir leisten, oder ist das machbar und was muss ich überhaupt
583 machen, damit ich diesen Einser kriege, quasi.
584
585 I: Ja. ja, wenn es, also gibt es von deiner Seite Anmerkungen, irgendeinen Aspekt, den
586 wir vielleicht noch nicht angesprochen haben?
587
588 IP: Ehrlich gesagt, nein, ich glaube.
589
590
591
592
593
594
595
596
597
598
599
600
601
602
603
604
605
606
607
608
609
610
611

510

511 [IP bestätigt und erklärt das]

512

513 I: Ja, dann wäre ich eigentlich eh schon bei so einer abschließenden Frage und dann
514 sind wir es.

515

516 IP: Mhm.

517

518 I: Stell dir vor, du könntest selber Änderungen vornehmen am Unterrichtspraktikum
519 oder an der Art und Weise wie die ersten Berufsjahre ablaufen: Wo würdest du da
520 ansetzen?

521

522 IP: Ich meine einerseits finde ich es gut, wie es ist, also, dass man nach der Uni gleich
523 einmal das Unterrichtspraktikum macht und, dass man quasi so zwei Personen an der
524 Seite hat, die eben daneben stehen, dabei sind und dich halt unterstützen, andererseits
525 bist du so die zweite Lehrerin unter Anführungszeichen und die Kinder wissen das
526 ganz genau. Zum Beispiel mein, nicht mein Auftreten, du wirst anders
527 wahrgenommen, zum Beispiel jetzt an der anderen Schule, in meinem Fall, es ist ganz
528 anders, für mich als normale Lehrerin auch und als Unterrichtspraktikantin aufzutreten.
529 Du wirst anders wahrgenommen, sobald die Kinder wissen, du bist
530 Unterrichtspraktikantin, dieses Wort an sich schon, ja.

531 [Wortähnliche WH]

532 Du bist Unterrichtspraktikantin, du kannst ja noch gar nichts und du kannst Fehler
533 machen, die dir auch verziehen werden, ich meine, es ist dein erstes Jahr. Das hat auch
534 positive Seiten, aber andererseits, du wirst manchmal nicht ernst genommen, das ist
535 das Problem.

536

537 I: Vor allem von Seiten der SchülerInnen.

538

539 IP: Schüler und Kollegen. Also, beides. Das ist ja so, ah, die Unterrichtspraktikantin,
540 das ist so achgeh, so zweite Klasse, quasi. [lacht] Das kommt vor ja. Achso, nur die
541 paar Stunden, die du hast, das ist ja nicht so, oder so, also, das kommt schon vor, aber
542 in der anderen Schule, obwohl ich Junglehrerin, also an dem Jungsein allein kann das
543 nicht liegen, also wenn ich, ich bin ja trotzdem noch jung, aber an der anderen Schule,
544 da wirst du als vollwertige Lehrerin akzeptiert.

545

546 I: Mhm.

547

548 IP: Also da bist du nicht zweite Klasse und hast mal gleich kein eigenes Fach, keinen
549 eigenen Tisch, sondern das ist ganz normal. Naja, schauen wir mal, ob wir dir einen
550 Tisch finden, naja Fach, UnterrichtspraktikantInnen kriegen alle zusammen ein Fach,
551 wir sind fünf Leute, zum Beispiel ja.

552

553 I: Mhm.

554

555 IP: Solche Sachen ja, da merkst du es einfach.

556

557 I: Also da würdest du dir irgendwie eine andere Situation wünschen.

558

559 IP: Mhm. Ja, weil

560

459 I: Für die normal, irgendwie.

460

461 IP: Genau für sie normal, genau. Du musst einmal auf diese Stufe wieder runter, weil
462 du bist so in deinem Fachvokabular, was für dich ganz normal ist und ja natürlich diese
463 Jahreszahl, ganz normal, das sollte jeder wissen. Stimmt ja nicht, das sind Kinder, die
464 haben noch nie davon gehört, [???] Klasse haben sie Geschichte gehabt, schon wieder
465 vergessen. Das ist ja so, gut, das war Teststoff, gut, dann haben wir es wieder
466 vergessen.

467

468 I: Mhm.

469

470 IP: Brauchen wir nicht mehr. Und das halt schrittweise noch einmal lernen, oder
471 wiederholen sage ich einmal, lernen vielleicht nicht, aber wiederholen, dass du halt
472 sattelfest bist und die Details auch erklären kannst für die Kinder oder für die
473 Jugendlichen jetzt, das ist ja auch ein Unterschied, ob du eine zweite Klasse
474 unterrichtest oder eine siebte Klasse, musst dich auch anpassen können. Siebte Klasse,
475 wenn du das zu kindisch machst, möchten sie auch nicht mitmachen so, okay, wie
476 behandelt sie uns quasi. Das ist ein großer Lerneffekt, was man so auf der Uni nicht
477 bekommt, einfach diese ganzen wissenschaftlichen Dinge jetzt mal jugendgerecht oder
478 kindgerecht erklären können, das lernt man auf jeden Fall. Sonst, was habe ich noch
479 gelernt. Organisation, improvisieren, also zum Beispiel sagen wir mal, ich habe jetzt
480 zwei Stunden, in jeder Klasse unterrichte ich, das heißt, was ich in zwei Stunden
481 machen wollte, in einer Stunde machen, muss ich das so kurz und prägnant machen, da
482 muss ich mir was einfallen lassen, zum Beispiel. Weil wenn ich das jetzt nicht in
483 dieser Woche schaffe, dann hängt mir das nach quasi. Sicher kann ich es auslassen,
484 kann ich machen, aber wenn das ein wichtiger Punkt ist, zum Beispiel in Geschichte ist
485 es halt so, es ist aufbauend, ich kann nicht den ersten Weltkrieg auslassen, geht halt
486 nicht. Ich kann auch nicht sagen, der war, und jetzt gehen wir weiter. [lacht] Und da
487 muss ich halt improvisieren und halt kürzer machen und das Kreative geht halt
488 verloren.

489

490 [Holt aus, Erzählt über ihre Klasse/Schüler]

491

492 I: Gibt es irgendwo Bereiche, wo du sagst, da habe ich noch Defizite? Da muss ich
493 noch Lernerfahrungen sammeln?

494

495 IP: Zum Beispiel, mir persönlich ist das nicht passiert, aber ich habe von einer
496 Kollegin gehört, wenn sie sich die Eltern einmischen. Das ist jetzt gerade, weil es eben
497 so aktuell ist, einer Kollegin war das so, ein Elternteil hat angerufen und gemeint, das
498 Kind sollte eine andere Note haben.

499

500 I: Mhm.

501

502 IP: Wie man damit umgeht. Zum Beispiel und im konkreten Fall keine Ahnung, wie
503 man damit umgeht, aber, wie transparent ist das eben, weil man sollte ja transparent
504 sein. Notenvergabe, da vielleicht noch, also da braucht man einfach Erfahrung.

505

506 [Wortähnliche Wiederholungen]

507

508 I: Mhm. okay. Das heißt, du hast eigentlich ziemlich viel lernen können in den letzten
509 Monaten und kommst soweit eigentlich ganz gut mit dem Unterrichten klar.

408

409 [Austausch zur Klärung der Fragestellung „also ob es sonstige Dinge in deiner
410 Umgebung bräuchte, im Job, damit du quasi noch besser, sage ich, für den Beruf
411 vorbereitet werden würdest“]

412

413 IP: Das auf jeden Fall, aber ich wüsste nicht, wie ich das zur Sprache bringen könnte,
414 also wie man das sagt, weil, zum Beispiel, du hast ein Problem sagen wir mal, egal, ob
415 das ein Organisatorisches oder ein Problem mit einem Schüler oder Note oder einfach
416 nur Material oder so, du kannst entweder, wenn du eine Betreuungslehrerin hast sie
417 fragen oder du kannst Fachkollegen fragen oder im schlimmsten Fall Direktor oder wie
418 auch immer, ja, fragen. Nur, das geht so in die Richtung auch manchmal, hah, du weißt
419 das nicht? Von Fachkollegen, ja, das kann in die Richtung gehen so, Gerüchte oder
420 Bloßstellung in diese Richtung, ja. Vielleicht so etwas wie eine Anlaufstelle oder so
421 ich habe keine Ahnung, wie man so etwas einrichten könnte. Für, für irgendwelche
422 Sachen, die du halt besprechen kannst wenn es Betreuungslehrer nicht gibt. Also in
423 meinem Fall gibt es sie ja, aber, so etwas allgemein in der Schule zu haben, aber ich
424 glaube, das würde nicht funktionieren, also weil ein Lehrer, der für alles verantwortlich
425 ist, kann ich mir nicht vorstellen oder so ein Gremium oder so, ich habe keine Ahnung.
426 So bestimmte Lehrer, die sich zusammentun und wo man halt irgendwie fragen kann,
427 so Personalvertretung gibt es ja, aber die kannst du nicht alles fragen, das geht ja nicht.
428 Das vielleicht aber sonst fällt mir eigentlich nicht viel ein.

429

430 I: Mhm.

431

432 IP: Nein, sonst.

433

434 I: Ja. Ja, interessante Idee, ja. Okay. Ja, wenn du jetzt so zurückschaust: Was hast du
435 bisher im Unterrichtspraktikum gelernt?

436

437 IP: Gelernt.

438

439 I: Mhm.

440

441 IP: Mhm. Den Stoff meiner Klassen. [lacht]

442

443 I: Okay [lacht]

444

445 IP: Weil das ist ja nicht so, auf der Uni ist das ja nicht so aufgebaut, nicht so
446 klassenweise, in der ersten Klasse lernst du das in der zweiten Klasse lernst du das, das
447 ist jetzt voll vorgegeben ja. Auf der Uni machst du eher so, sagen wir mal Geographie,
448 physische Geographie, da hast du ein paar Vorlesungen, ein paar Übungen, das
449 erledigst du. Oder Bevölkerungsgeographie, also so, diese ganzen Themen. Nur in der
450 Schule ist das so richtig klassenweise aufgebaut, zum Beispiel siebte Klasse ist
451 Wirtschaft oder sechste Klasse ist das und das. Auf der Uni lernst du das viel
452 wissenschaftlicher, natürlich eh klar und auf, in der Schule musst du das jetzt einmal
453 kindesgerecht erklären können. Dieser Schritt, das ist sehr schwer. Also du verwendest
454 Sachen, die für dich ganz normal sind, die Schüler sind, was, wie bitte, welche
455 Fremdwörter, noch nie gehört, jetzt musst du mal, aha. Okay, ein Schritt zurück und
456 jetzt einmal ganz normal erklären können. Was für dich eigentlich normal ist, aber für
457 die.

458

357 halt den Lehrgang am Mittwoch. Und das war jetzt nicht so viel, also ich habe, in
358 meinen Fächern, ich habe vier Stunden in der Woche unterrichtet, ich musste aber
359 nebenbei auch hospitieren bei meiner Betreuungslehrerin oder eben bei Fachkollegen
360 oder auch so, also ich konnte mir das aussuchen und das war eigentlich, ich hab mich
361 schon daran gewöhnt, ja also, das war so ein zeitlicher Ablauf, ich habe mir einen
362 Stundenplan so wie auf der Uni eingerichtet an diesem Tag unterrichte ich und so und
363 auf einmal kam eben das Angebot einer anderen Schule, da kannst du jetzt
364 unterrichten, natürlich habe ich das sofort angenommen. Das war eben ab September,
365 das hat mir das System ein bisschen durchgemischt, sag ich jetzt einmal. Weil, auf
366 einmal musste ich an zwei Schulen sein, also pendeln an einem Tag, einmal dort,
367 einmal dort und ich musste mehr vorbereiten. Die Kinder genau dort abholen, also die
368 haben ja schon Stoff gemacht, mitten im Unterricht halt noch einmal, wiederholen
369 kann ich nicht, weil sonst komme ich mit dem Stoff nicht durch, muss ich einmal
370 schauen, wie weit die gekommen sind, was die wissen und so, das hat ein bisschen
371 gedauert und ja, das war so ein bisschen, das war so ein bisschen ein Durcheinander
372 am Anfang, dass ich mich mal zurecht gefunden habe und da bräuchte ich die
373 Unterstützung gut. Wie komme ich jetzt zurecht.

374

375 I: Und vor allem in der Schule, wo du als volle Lehr[

376

377 IP:]Genau und auch es kommt halt vor, dass ich bin ich in der Schule und da hab ich
378 Konferenz und da muss ich rüber und so, diese praktischen Dinge kriegst du halt wie,
379 wo machst du das. Wenn du jetzt ein Problem hier hast, jetzt musst du kurz einmal
380 länger bleiben, geht aber nicht, du solltest schon in der anderen Schule sein und das zu
381 koordinieren, das lernst du halt irgendwo. Musst du halt irgendwie selber beibringen
382 wie du das halt machst, sagt dir halt keiner, keine Ahnung und die Schulen sind sehr
383 verschieden und die Lehrer sind ganz anders, die Schule an sich, die Atmosphäre, die
384 Schüler. Und du musst halt einmal so, einmal so sein, zwei verschiedene Welten
385 schwierig ist halt die Transparenz bei den Noten. Gut, wie gibt man eine Note. Es heißt
386 immer ja, Mitarbeit ist so wichtig, dann gibt es noch den Test, also in meinen Fächern
387 und Heft, ja, nein soll ich das zur Note dazuzählen oder nicht. Verhalten ist so ein
388 Problem ja, aber es stört so dermaßen den Unterricht und kommt dadurch aber nicht
389 mit, also hat auch keine Mitarbeit. Wie kann man das jetzt trennen

390

391 [WH]

392

393 Da tut man sich am Anfang schwer.

394

395 I: Das heißt jetzt wo du im Unterrichtspraktikum bist, wo du betreut wirst von
396 Betreuungslehrerinnen, da kannst du dich ja rücksprechen. Also wenn du da Fragen
397 hast oder dir unsicher bist, dann hast du da eigentlich jemanden mit dem du da drüber
398 reden kannst.

399

400 IP: Genau.

401

402 I: Und dann vielleicht auch besser die Noten argumentieren oder transparenter machen
403 kannst. An der anderen Schule bist du auf dich alleine gestellt.

404

405 IP: Genau, So ist es. Und wenn einmal zum Beispiel ein Elternteil anruft, dann hast du
406 keinen Rückhalt. Dann musst du mal erklären, naja, wie hast du das zustande gebracht,
407 diese Note.

306 Lehrer waren ziemlich nett und auch sehr kompetent, aber das war zu kurz und sagt
307 nicht viel aus, wenn ich das jetzt bedenke. Weil, das ist eine Klasse, die du überhaupt
308 nicht kennst, gehst also mal davor und du musst unterrichten, das war einmonatig, aber
309 du hast nur drei Stunden unterrichten dürfen, glaube ich. Eine war so eine
310 TeamTeaching Stunde mit einer Kollegin, mit einem Kollegen und zwei Stunden hast
311 du unterrichtet oder halt irgendwie anders aufgebaut, oder auf jeden Fall drei Stunden,
312 soweit ich mich erinnern kann und das sagt nicht viel aus, also das ist wirklich so kurz
313 und du bist meistens zu gut vorbereitet, weil für diese drei Stunden, das ist
314 normalerweise hast du nie Zeit dafür dich so gut zu vorbereiten, das ist eher so zack-
315 zack-zack ja ich nehme den Stoff, du kannst gar nicht, du kannst gar nicht kreativ sein,
316 weil es zu viele Klassen hast und das war eigentlich gar nicht repräsentativ, weil diese
317 drei Stunden machst du so intensiv ja, jeden Stundenplan, Stundeneinteilung, ich
318 mache in diesen fünf Minuten das, in den nächsten zehn Minuten das machst du
319 eigentlich nicht mehr dann.

320

321 I: Okay, also in der Praxis schaut das dann ganz anders aus.

322

323 IP: Mhm, ganz anders. Das ist auch so, da planst du so viel rein in diese eine Stunde
324 und schaffst das auch in dieser einen Stunde, weil du halt sehr kreativ bist und so, in
325 der Praxis, wenn ich jetzt unterrichte, das ist eher so, gut, diese eine Seite schaffe ich
326 heute und das schaffst du auch gerade noch, also das schaut ganz anders aus. Das ist
327 fast gar nicht machbar, weil Zeitmangel, die Klassen fehlen oft, die haben
328 irgendwelche Lehrausgänge, irgendwelche Projekte, dann sind sie auf Schikurs oder
329 die Hälfte der Kasse ist auf Lehrausgang mit der Hälfte kannst du nicht unterrichten.

330

331 I: Mhm.

332

333 IP: Und auch solche Sachen, du musst schnell den Stoff durchbringen, weil du kommst
334 sonst in, mit dem Jahresstoff nicht durch und dann kannst du halt nicht mehr kreativ
335 sein, das geht halt nicht, ich muss eh improvisieren, wie ich das jetzt schaffe.
336 Deswegen, das ist so unterschiedlich, wo ich mir denke, was ich mir da angetan habe
337 auf der Uni, ich meine gut, ich wollte auch eine gute Note haben auf dieses
338 Fachdidaktik, aber ganz anders, also.

339 Ja und sonst, umgekehrt, dass die Schule mit der Uni was zu tun hat, eigentlich habe
340 ich nur gehört, dass zum Beispiel Schüler der Siebten oder Achten Klasse
341 Lehrausgänge

342 [kommt vom Thema ab]

343

344 I: Ja, vor allem von Seiten der LehrerInnen, ob du da bemerkst, ob du da einen Konnex
345 siehst zwischen deiner Schule, wo du jetzt unterrichtest, also die LehrerInnen, die da
346 drin arbeiten und der Uni.

347

348 IP: Nicht wirklich.

349

350 [Unterbrechung um vom Tee zu trinken]

351

352 I: Vor allem im Hinblick auf das Unterrichtspraktikum in der Schule, wo, wo mangelt
353 es dir noch an Unterstützung?

354

355 IP: Muss ich mal überlegen. Ja das ist so schwierig, in meinem Fall war das eher so,
356 ich hab mit dem Unterrichtspraktikum angefangen, ich habe zwei Klassen gehabt und

255 Informationen holen, wo kann ich hin Lehrausgänge machen, ist wichtig, aber das
256 Problem ist manchmal, dass wir bestimmte Sachen öfters hören.

257

258 I: Oh.

259

260 IP: Also, in dem Allgemeinbildenden auch, in Fachdidaktik auch und in Schulrecht
261 dann auch, das passiert schon. Dann sagen wir ah, Entschuldigung, wir haben das
262 schon gehört. Ich habe es vielleicht, weil wir sind ja nicht immer in denselben Kursen,
263 ich habe es vielleicht in Schulrecht schon gehört, er hat es aber nicht gehört und hört es
264 erst in Fachdidaktik. Das passiert.

265

266 I: Wie kann so etwas passieren, frage ich mich.

267

268 IP: Wie kann so etwas passieren. Das ist letztens in Geschichte passiert,
269 Prüfungsverhalten, also Prüfungsstoff wie das alles abläuft, haben wir in Geschichte
270 noch einmal durchgenommen. Obwohl wir das in Schulrecht schon intensiv gemacht
271 haben. Das sollte nicht sein, aber eigentlich fachspezifisch ist das ja nicht. Egal in
272 welchem Fach, es schaut gleich aus, es wird gleich lang dauern, zwei Fragen und so
273 weiter und trotzdem kam es vor. Oder Internetseiten, machen sie auch gerne, fast jedes
274 Mal, jedes mal die gleichen Internetseiten.

275

276 I: Mhm.

277

278 IP: Außer das in Geschichte, wo es die Kollegin macht, das war echt voll auf, voll auf
279 Geschichte konzentriert, ja. Weiß nicht, geschichtlich, historische Karten kann man
280 dort finden oder weiß nicht, Biedermeier-Zeit auf dieser Internetseite, so richtig gute
281 Sachen, aber zum Beispiel so www.schule.at, das hörst du in allen Kursen oder
282 Stadtschulrat, das und das, also solche Sachen, die kommen halt dann doppelt, dreifach
283 oder vierfach vor, das ist schon ein bisschen, naja, ob das so notwendig ist, man sollte
284 sich absprechen, nur dadurch, dass da so viele Vortragende sind so viele Kurse, ich
285 glaube, das ist nicht machbar und wir sind ja immer verschieden gekoppelt in jedem
286 Kurs. Obwohl ich glaube sie haben es versucht nach Bezirken einzuteilen, doch kommt
287 es vor, dass ich zum Beispiel eine Person in einem Kurs sehe und die andere halt
288 viermal sehe, also sehr unterschiedlich

289

290 [WH]

291 Ich habe keine Ahnung, wie man das koordinieren könnte.

292

293 I: Ja das wäre eh jetzt, es ist witzig, dass du das jetzt schon so angesprochen hast. Das
294 wäre meine Frage gewesen, was deine Erfahrungen mit der Kooperation Schule und
295 Uni sind?

296

297 IP: Okay, also eigentlich auf der Uni, wo wir wirklich mit Schule zu tun gehabt haben
298 war eigentlich nur der Punkt, da hat es so einmonatige Praktika gegeben, wo wir in der
299 Schule unterrichtet haben, das war eigentlich die erste Zeit, wo wir eigentlich dann
300 wirklich mit Schule zu tun gehabt haben. Weil vorher, es sind Fächer so egal ob
301 Geschichte oder Geographie, hast du nicht viel zu tun. Eigentlich fast gar nicht, du hast
302 immer nur so dein Fach, du machst deine Prüfungen, so wie auch in den
303 Diplomstudien, und irgendwann im Zweiten Abschnitt kommt dir, ah wir studieren
304 Lehramt, wir sollten mal Fachdidaktik machen. So kommt das eigentlich. Und dann
305 hat man eben die Praktika, die waren zwar gut, auch gut koordiniert und auch die

205 I: Du sagst, man erzählt. Man erzählt dann aus der Praxis quasi, also das was man im
206 Unterrichtspraktikum erlebt. Und da wird dann versucht, also wie kann man sich das
207 vorstellen, das mit der Theorie zu verknüpfen?

208

209 IP: Eben nein, nicht wirklich, nicht wirklich. Es ist eher so, du erzählst einmal, oder
210 die ganze Gruppe erzählt einmal, die Woche ist das vorgefallen, da ist das passiert und
211 jenes und die anderen sagen, ja mir passiert das auch oder so. Und das war es total, das
212 war es dann eigentlich. Also, da steht nicht viel dahinter, das ist eher nur eine
213 Gesprächsrunde. Ich meine, ist gut, ja aber, wenn sie konkrete Fragen haben, dann will
214 man wenden sie sich an Schulrecht, dann wenden sie sich an Fachdidaktik, wird da
215 immer gesagt. Gut, das ist für mich dann nicht so hilfreich. [lacht]

216

217 I: Und in Fachdidaktik?

218

219 IP: In Fachdidaktik also in meinen Fächern ist es sehr unterschiedlich. Also in
220 Geographie ist es sehr gut aufgebaut, wir machen viele Lehrausgänge, wo wir zum
221 Beispiel Unterrichtsmaterialien finden, wo wir Lehrausgänge mit unseren Klassen
222 machen können, war sehr positiv. Oder zum Beispiel sie haben Schulbücher
223 besprochen, welches ist gut, welches nicht, war bis jetzt eigentlich sehr interessant und
224 in Geschichte, da kann ich das eigentlich nicht so genau so vergleichen, weil sie haben
225 zwar auch einen Lehrausgang gemacht, aber es war sehr eigenartig, da hat zum
226 Beispiel mal ein Kollege mal was vorgetragen über Interquellen, welche
227 Internetquellen wir im Unterricht verwenden können, das war gut, aber sonst bin ich
228 nicht so begeistert. Ich glaube, das hängt halt doch mit der Vortragenden zusammen
229 Also wenn die kompetent ist oder sich halt sehr einsetzt dafür, da kommt es halt dann
230 anders rum, wenn nicht, dann halt nicht. Sie ist auch super nett und auch alles, aber
231 Geographie bringt mir mehr, kann ich sagen.

232

233 I: Wie wirksam würdest du die Seminare bewerten? Also ähnlich wie beim
234 Betreuungslehrer, da habe ich dich gefragt, wie wirksam du das sehen würdest.

235

236 IP: Jetzt für den Unterricht an sich oder für mich?

237

238 I: Ja jetzt für dich als Lehrerin, als angehende LehrerIn und einerseits für den Beruf an
239 sich und andererseits praktisch im Unterricht.

240

241 IP: Mhm. okay. Ja, auf jeden Fall Schulrecht, also ohne Schulrecht, glaube ich, wäre
242 man ein bisschen aufgeschmissen. Also weil wir das auch schwarz auf weiß alles
243 haben, wir haben einfach diese ganz praktischen Dinge, eigentlich so richtig, wenn
244 man so sagen kann, so deppensicher, wenn das eintritt, dann passiert das, und darum
245 ist es ziemlich wichtig. Es gibt auch Kollegen, die eben das nicht haben, also die gleich
246 zu unterrichten beginnen, also die haben keine Ahnung von solchen Sachen. Also ich
247 habe zum Beispiel eine Kollegin an der einen Schule und ich habe ihr das eben
248 gegeben, weil sie das noch nie gehört hat, weiß nicht wie sie das aufbauen soll und ja,
249 eh klar. Und da haben wir schon den Vorteil

250

251 I: Mhm.

252

253 IP: Sonst, ja also das Fachdidaktik ist eigentlich gut gedacht, weil man eben
254 fachspezifisch das jetzt lernt, wo kann ich nachschauen, wo kann ich mir

154 IP: Ja und sonst eigentlich. Und es ist auch gut zu wissen, dass du jemanden hast,
155 wenn es wirklich eskaliert, dass sie da eingreifen können. Gott sei Dank ist es bei mir
156 nicht vorgekommen, aber das wissen ist schon gut.

157 [WH]

158

159 I: Du hast ja auch diesen Begleitlehrgang, an verschiedenen Schulen findet der dann,
160 glaube ich, statt.

161

162 IP: Mhm. Genau.

163

164 I: Wie zufrieden bist du mit dem, mit den Seminaren?

165

166 IP: Also ehrlich gesagt, ich finde es nett, dass es so etwas gibt, es ist mal ein freier
167 Tag, ein Tag, wo du nicht unterrichtest. Das mal zu haben ist gut. Weil es ist halt der
168 Mittwoch, wo du dann nicht unterrichtest.

169

170 I: Mhm.

171

172 IP: Und mal was Anderes, der Austausch mit Kollegen, mit Unterrichtspraktikanten,
173 das ist super. Aber die Ausbildung an sich, dieser Lehrgang. Es gibt solches und
174 solches. Also wir haben vier verschiedene Seminare.

175

176 I: Genau.

177

178 IP: Wir haben Schulrecht. Das ist super, also, das hilft mir sehr, weil ich genau weiß,
179 was meine Rechte sind, was meine Pflichten sind. Das zu wissen konkret, wie mache
180 ich eine Prüfung, wie lange dauert sie, wie ist der Prüfungsstoff aufgebaut und so
181 solche Sachen, einfach, das zu wissen, ist schon wichtig. Weil, im schlimmsten Fall,
182 wenn ich jetzt Probleme bekomme mit einem Elternteil oder dem Stadtschulrat oder
183 so, dass ich genau weiß, ich habe richtig gehandelt. Weil, das wird genau geklärt, wir
184 können auch den Vortragenden fragen.

185

186 I: Mhm.

187

188 IP: Das finde ich positiv. Dann gibt es dieses Allgemein Einführende

189

190 [kurzer Austausch, gemeinsames Rätseln, wie das Seminar genau heißt]

191

192 Da haben wir die meisten Kurse. Das ist sehr nett, da können wir uns quasi
193 aussprechen.

194

195 I: Mhm.

196

197 IP: Also wenn wir Probleme haben oder irgendetwas in der Richtung. Das ist zwar
198 sehr nett, aber so richtig Praktisches kriegen wir dort nicht. Also, wo ich sage ja, das
199 hat mir sehr geholfen oder so, es ist eher so wie eine Gesprächsrunde. Sprechen wir
200 mal, was ist vorgefallen, möchte jemand, was erzählen. Die meisten erzählen auch,
201 weil sie sich eben mitteilen wollen, oder mal hören wollen, war das jetzt richtig oder
202 nicht oder wie auch immer. Eine sehr nette Atmosphäre, aber ja, so praktische Sachen
203 sind da jetzt nicht wirklich drin.

204

103 I: Ja.

104

105 IP: Sie machen jedem eine kurze Einführung. Andere Schule, du machst das so und so
106 und, damit du dich halt wohler fühlst und so weiter. Und sie geben dir Informationen
107 über die Schüler, was du vielleicht andersrum nicht hättest. Okay, das ist die Klasse,
108 und die unterrichten sie auch. Und umgekehrt ist es ja so, sie führt dich einmal ein,
109 meistens sind sie auch Klassenvorstände, also sie kennen die Klasse schon und
110 erzählen mal okay, da gibt es Problemfälle, da solltest du aufpassen, die sind gut, oder
111 zum Beispiel, bei mir war es eher so, sie sind nicht oft mitgegangen. Nur ganz am
112 Anfang waren sie mit, in der ersten Stunde war die eine mit, die andere nicht, sie hat
113 mich mal gelassen, ob ich das so mal schaffe. Und das war super, also, eigentlich war
114 beides in Ordnung. Das alleine Reingehen war für mich positiver, mal zu schauen, wie
115 die Kinder darauf reagieren. Andererseits bei der anderen Kollegin, wo sie mitgegangen
116 ist, war das eher so, okay, das ist eure Lehrerin, ich stelle sie mal vor. Das war nicht so
117 positiv, finde ich. Also besser ist, einmal alleine reingehen und sagen, ich bin eure
118 Lehrerin.

119

120 I: Damit du [...], warum findest du das besser so?

121

122 IP: Das wirkt besser. Das ist so, die wissen klipp und klar, das ist unsere Lehrerin und
123 andersrum ist das eher so, ich stelle sie mal vor und als wärst du so die zweite Person
124 quasi. Das kommt nicht so gut rüber. Sicher wissen sie dann im Laufe der Zeit, dass du
125 Unterrichtspraktikantin bist und so weiter, sie kriegen das ja mit, vor allem die
126 Oberstufenklassen. Aber gleich am Anfang das so zu sagen.

127

128 I: Okay, der Ersteindruck einfach[

129

130 IP:]genau.

131

132 [kurze Unterbrechung, da die IP etwas bestellt]

133

134 Ja und sonst ist es wichtig, zum Beispiel vor allem, Notevergabe. Das ist bei mir
135 gerade so aktuell.

136

137 I: Mhm. Semesterende.

138

139 IP: Ja genau, dass sie zum Beispiel Tipps geben. Meistens ist es nicht eindeutig. Du
140 stehst zwischen zwei Noten bei einem Schüler, okay, was gibst du ihm. Es ist halt so,
141 dass die Betreuungslehrer praktische Tipps geben, du könntest Prüfung machen und sie
142 können auch die Schüler einschätzen so, der schafft das sicher, der schafft das sicher
143 nicht oder so. Ja. Und wie eine Prüfung aufgebaut ist, auf was du achten solltest, kann
144 dir ein anderer Fachkollege auch geben, aber das ist anders. Also, sie bemüht sich, dass
145 du das hier gut machst.

146

147 I: Mhm.

148

149 IP: Und bei den anderen ist das halt sehr subjektiv. Ja, ich mach das so und so. Und ob
150 du das gut machst, ist denen eigentlich egal. Also, das ist irgendwie der Unterschied.

151

152 I: Ja. Mhm, verstehe.

153

52 machst deine Prüfungen, aber das Pädagogische fehlt schon. Also das lernst du so auf
53 der Uni nicht. Gut, das kann man vielleicht auch so nicht lernen, man muss halt seine
54 eigenen Erfahrungen damit machen mit jeder Klasse, jede Klasse ist anders, andere
55 Schüler. Ja, also der Unterschied war sehr groß.

56

57 I: Gibt es etwas, was du positiv erlebt hast, im Unterrichtspraktikum?

58

59 IP: Positiv. Positiv ist, dass ich die Betreuungslehrerinnen habe.

60

61 I: Ja.

62

63 IP: Also das ist super, weil ich erlebe den Gegensatz mit der anderen Schule, wo ich
64 niemanden habe quasi. Da bin ich auf mich alleine gestellt und im
65 Unterrichtspraktikum habe ich immer eine Ansprechperson, wenn es irgendetwas gibt,
66 ja. Angefangen von Kleinigkeiten, organisatorische Sachen, wo finde ich das und
67 jenes, sicher kann man Kollegen fragen, ja. Aber, das ist anders. Die
68 Betreuungslehrerin ist wirklich zuständig für dich und die macht das auch gerne. Bei
69 mir, ich habe zwei Damen in meinem Fall, das andere musst du mal fragen, sich mal
70 auskennen, wo ist jenes, welche Sachen und dann noch die größeren Dinge, wenn es
71 irgendwelche Probleme bei der Notenvergabe gibt, was machst du.

72

73 I: Mhm.

74

75 IP: Oder bei irgendeinem Test, oder beim Schummeln oder irgendwas. Da kannst du
76 gleich einmal jemanden fragen und der steht auch hinter dir, also entweder [??] oder
77 nicht okay oder ja, sehr gut, hast du gut gemacht und das ist schon ein Vorteil, auf
78 jeden Fall. Also, wenn ich gleich zu unterrichten begonnen hätte ohne
79 Betreuungslehrerin, würde ich ins kalte Wasser fallen auf einmal. Naja, das ist so,
80 musst dich einmal herumkämpfen. Ja, und die Konkurrenz im Lehrerzimmer ist ja
81 auch nicht ohne. Wenn man nicht eine Ansprechperson hat, die es wirklich gut mit dir
82 meint ist es schon schwierig. Vor allem als Junglehrerin.

83

84 I: Also du bist froh über diese, die Unterstützung[

85

86 IP:]Ja, genau. Ich glaube das liegt auch daran, dass meine Betreuungslehrerinnen
87 beide sehr nett sind und sehr zuvorkommend. Also ich habe auch schon andere Dinge
88 gehört von Kolleginnen, die eben gar nicht klarkommen. Ich glaube, da ist sicher, da
89 kommt schon mal etwas anderes raus. Also, die sind dann nicht so froh, aber bei mir
90 auf jeden Fall. Das hat gut geklappt, also ich bin sicher eine der Glücklichen.

91

92 I: Wie wirksam ist für dich diese Begleitung durch die Betreuungslehrerinnen?

93

94 IP: Wie wirksam.

95

96 I: Ja, also für deine, ich sage jetzt, berufliche Weiterentwicklung und in punkt
97 Unterstützung.

98

99 IP: Mhm. Also, es ist so. Am Anfang ist es sehr wichtig, weil sie mal kurz erklären,
100 wie es hier abläuft in einer Schule. Jede Schule hat ja so seine eigenen, sage ich mal,
101 Bereiche und wie man handelt und wie man ist und so.

102

1	4. Interview-Datum:	26.01.2010
2	Ort:	Kaffeehaus
3	Dauer:	47 Minuten
4	Kontaktaufnahme über:	Arbeitskollegin einer Freundin
5	Geschlecht:	weiblich
6	Alter:	26
7	Gewählte Unterrichtsfächer	
8	im Wiener Lehramtsstudium:	Geographie und Geschichte
9	Im Lehrerberuf seit:	UP seit Sept. 2009; Vertragslehrer seit Dez. 2009

10

11

12 I: Du hast dich für den Lehrerberuf entschieden. Wie ist es dazu gekommen?

13

14 IP: [führt den Entscheidungsweg näher aus]

15

16 I: Und wenn du dich jetzt noch einmal so zurückerinnerst an das Studienende und jetzt
17 die Zeit wo du einsteigst in den Beruf: Wie, wie erlebst du diese Zeit gerade? Wie ist
18 für dich dieser Übergang?

19

20 IP: Dieser Übergang. Ein schwerer Übergang eigentlich. Also bei mir war auch immer
21 diese Pause nicht so gut für mich .Obwohl mir auch viele gesagt haben, das ist
22 eigentlich sehr gut, also nicht gleich dem Studium sofort unterrichten zu gehen,
23 sondern eine längere Pause ist eigentlich gut, ich habe es aber nicht so gut empfunden.
24 Ich bin nämlich November fertig geworden, letztes Jahr, das heißt ich habe bis
25 September warten müssen.

26

27 I: Mhm.

28

29 IP: Das war schon eine lange Zeit und das ist einfach so der Punkt nach dem Studium.
30 Diese Lehre, du bist so unter Stress, Diplomarbeit hin und her, Diplomprüfung und du
31 hast immer was zu tun und dann hast du nichts zu tun. So quasi ich bin fertig, und was
32 jetzt. So richtig einen anderen Job habe ich nicht beginnen können, weil es eben eine
33 kurze Zeit war, es waren eigentlich nur so Gelegenheitsjobs, dass ich halt mal Geld
34 verdiene und dann habe ich eine Nachmittagsbetreuung angefangen, damit ich halt im
35 Beruf bleibe und halt, mit den Kindern was mache. Das war so quasi die
36 Überbrückung. Dann habe ich eben im September angefangen, das war einfach ganz
37 anders. Wenn man sich zurückerinnert, Uni und Schulalltag, das sind ganz andere
38 Welten. Auch die Sachen die man auf der Uni lernt, das ist gar nicht so, man muss das
39 mal erleben. Ja also, es wurden viele Sachen auf der Uni gesagt, die so nicht stimmen
40 und die Erfahrung halt dort machen. Also Theorie und Praxis sind schon zwei Welten.

41

42 I: Okay. Gibt's da irgendetwas, was du besonders negativ erlebt hast in den letzten
43 Monaten in der Schule?

44

45 IP: Naja, es ist halt so das Unterrichten an sich ist eigentlich an zweiter Stelle. Es ist
46 eher so die erzieherische Funktion. Vor allem am Anfang, du musst mal mit der Klasse
47 gut auskommen, damit das Unterrichten überhaupt klappt. Ja zum Beispiel es gibt
48 verhaltensauffällige Schüler oder Schüler die irgendwelche Probleme haben und nicht
49 zuhören können, die sind nicht motiviert der so. Da musst du sie dazu bringen, dass sie
50 dir mal zuhören, dass sie mitmachen und dann erst kommt der Unterricht. Das wird dir
51 so auf der Uni nicht beigebracht. Also eigentlich nur, du kannst dein Fach urgut, du

511

512 I: Im Rahmen von Allgemeiner Didaktik[

513

514 IP: Genau. Das ist im Rahmen von Allgemeiner Didaktik und Schulerziehung, ADSE,
515 dem Kurs, da müssen wir, ich glaube, vier solche kleine Arbeiten abgeben im Umfang
516 von vier Seiten, ist nicht viel, aber ehrlich ich schreibe es, wenn um null Uhr
517 Abgabetermin ist, schreibe ich es weg von zweiundzwanzig Uhr. Also das macht man
518 halt so nebenbei. Ist eine lästige Verpflichtung. Da geht es halt um so Sachen wie noch
519 einmal das Lehrerbild überdenken, so wie man es im Studium schon mal gemacht hat.
520 Ich meine, vielleicht gibt es Kolleginnen und Kollegen, die das nicht gemacht haben,
521 das wäre eher schade. Das würde ich im ersten Semester machen. Warum will ich
522 Lehrer werden, natürlich, die Einstellungen verändern sich und es ist jetzt sicher eine
523 andere als es damals war. Vor allem seit vorigem Jahr ist sie eine andere als sie vorher
524 war, als diese große mediale Diskussion war über Lehrerbild, Lehrerinnen und so
525 weiter, aber das ist so wischi-waschi, was wir da abgeben müssen. Davon halte ich
526 nichts. Ich finde, das könnte man streichen. [??] Also, ich lese es mir auch nicht
527 durch. Ich schreibe es runter, dann schicke ich es ab, dann ist es erledigt, abgegeben.

528 [WH]

529

530 I: Werden die benotet dann die Begleitseminare oder nur a la teilgenommen?

531

532 IP: Bestanden. Teilgenommen, Nur bestanden oder nicht bestanden.

533 [nähere Ausführungen dazu]

534

535 I: Ja. Gibt es von deiner Seite noch irgendwelche Anmerkungen, einen Aspekt den du
536 noch unbedingt einbringen möchtest?

537

538 IP: Nein, Abgesehen davon, dass ich wirklich ein Glück gehabt habe, sowohl mit den
539 Schulen als auch mit den Schülern.

540 [WH]

541

542

543

544

545

546

547

548

549

550

551

552

553

554

555

556

557

558

559

560

561

460 Monat, wie ich schon langsam alle kennengelernt habe mit den Eigenheiten. Bin ich
461 bewusst mitgegangen mit anderen Lehrern in die Klasse, natürlich haben die Schüler
462 geschaut, haben wir jetzt Geo, sag ich nein, ich sitze hinten, schaue mir das an und ich
463 wollte halt sehen wie sie auf andere Lehrer reagieren, ob da irgendetwas anderes
464 anders ist, dass manche Schüler vielleicht bei denen auffälliger sind negativ oder
465 positiv. Wie auch immer. Das habe ich auch gemacht, das war mir auch, das wollte ich
466 auch unbedingt machen. Was ich noch machen werde ist, auf die Idee hat mich eine
467 andere Unterrichtspraktikantin gebracht, ist eine Klasse zum Beispiel den ganzen Tag
468 lang zu beobachten. Also wirklich mit der fünften Klasse zum Beispiel mitzugehen
469 von der ersten bis zur sechsten Stunde, weil dann sieht man auch, wie die Klasse bei
470 allen anderen Lehrern reagiert.

471

472 I: An einem Tag den direkten Vergleich.

473

474 IP: [WH]

475

476 I: Gut. Jetzt wären wir eh schon fast am Schluss und zwar hätte ich so eine
477 Abschlussfrage und zwar: Wenn du dir vorstellst, du könntest selbst Änderungen am
478 Unterrichtspraktikum und an der Art und Weise wie die Berufseingangsphase so
479 organisiert ist im Moment vornehmen. Wo würdest du da ansetzen?

480

481 IP: An der Auswahl der Betreuungslehrer. Und zwar nicht, weil, nicht, weil, mich
482 betrifft es nicht. Nur ich habe es schon von anderen Kollegen und Kolleginnen
483 mitbekommen, wo teilweise recht große Defizite sind bei den Betreuungslehrern. Also
484 die Ausbildung würde ich auf jeden Fall intensivieren. Vor allem verpflichtende
485 Weiterbildung für Betreuungslehrer, oder Fortbildung, damit die immer am neuesten
486 Stand sind. Weil, was bringt mir einer, der vor vierzig Jahren oder fünfzig Jahren seine
487 Ausbildung gemacht hat in einem Wochenend-Crashkurs. Und, der hat zwar die
488 Erfahrung, natürlich, aber so am neuesten Stand der Wissenschaft ist er sicher dann
489 auch nicht. Und da würde ich mir schon wünschen, dass die Betreuungslehrer
490 behutsamer ausgewählt würden.

491

492 I: Die Frage wird gerade, also kann ich nur einwerfen, auch diskutiert und gerade an
493 der Uni immer mehr verbessert, die Ausbildung der BetreuungslehrerInnen, auch die
494 Fortbildungsverpflichtung.

495

496 IP: Ich denke mir, man kommt wirklich von der Uni, man hat keine Ahnung vom
497 Schulalltag und es sollten schon BetreuungslehrerInnen sein, die fachlich top sind und
498 auch sonst wissen wovon sie reden. Das sind die ersten Ansprechpartner in der Schule
499 und ich glaube, wenn man da mal, ich sage, der erste Eindruck zählt immer, einen ganz
500 Schlechten hat, vermiesen wird er es einem vielleicht nicht gerade, aber es ist der
501 Einstieg in den Beruf. Ich sag immer, man soll von den Besten lernen und wenn ich
502 dann Betreuungslehrer habe, die eigentlich nicht qualifiziert sind dafür, dann ist das
503 nicht förderlich. Ist auch für die Unterrichtspraktikanten nicht wirklich was, weil die
504 sollen ja lernen davon.

505 [WH]

506 Natürlich diese Begleitseminare auf den PHs. Man hat halt die Schule und dann muss
507 man halt noch diese PH-Seminare auch machen, das verkommt dann da auch zum
508 Neben, ja zum Beiwagerl. Das macht man so nebenbei. Ist eine lästige Verpflichtung.
509 Und wir müssen auch so ein reflective paper anfertigen. Da sind kleinere Aufgaben
510 abzugeben und das ist, teilweise halte ich nicht viel davon.

409

410 IP: Was habe ich gelernt. [...]

411

412 I: Oder gibt es Unterschiede überhaupt zwischen nach dem Studiumsende und quasi
413 jetzt. Hast du da einen Lernfortschritt bei der gesehen? Und wenn ja, dann wo?

414

415 IP: Schon langsam stellt sich bei mir, ich will nicht sagen Routine, aber ich glaube die
416 Vorbereitungszeit wird, man kriegt schneller heraus, wie man, wie man was
417 vorbereitet. Am Anfang bin ich wirklich ewig gesessen. Bin ich wirklich sehr lange
418 gesessen, um ein Arbeitsblatt zu machen, das hat ewig gedauert. Und das geht,
419 irgendwann einmal weiß man eh, auf was die Schüler besser reagieren, man kriegt eine
420 gewisse Erfahrung auch schon im ersten halben Jahr. [Wortähnliche Wiederholung]

421 Also ich glaube von der Planung her bin ich rationeller, sag ich mal, also es geht ein
422 bisschen zügiger. Noch nicht zügig genug, aber es geht etwas flotter. Sonst, was habe
423 ich noch gelernt. Natürlich im Umgang mit den Schülern, den hatte ich vorher nicht.
424 Da war, das war eher so der Unsicherheitsfaktor, welche Schüler kriege ich, wie sind
425 die. Die ersten paar Wochen, Monate ist ohnehin mal nur Eingewöhnungsphase,
426 Kennenlernen und jetzt lerne ich jeden Schüler besser kennen und weiß sie auch zu
427 schätzen, das ist sehr wichtig. Und sonst vom Lernen her, fachlich natürlich Einiges.
428 Aber sonst, gibt es nicht etwas Aufregendes, Lernen tut man eh immer, bei allem.
429 [WH]

430

431 I: Ist dir etwas aufgefallen wo du ganz gern noch Lernerfahrungen machen würdest?
432 Gibt es einen Bereich, wo du siehst, ah, da habe ich noch Defizite?

433

434 IP: Ja. Das ist die Sprache, weil das im Feedback sowohl von den Direktoren als auch
435 von den Betreuungslehrern, weil das eigentlich ein Punkt ist, der immer wieder
436 kommt. Betonungen, rede zu schnell, habe ich eh schon gesagt. Also da, es werden eh
437 Schulungsangebote von der PH, also so etwas werde ich sicher in Anspruch nehmen.
438 Nicht jetzt im Unterrichtspraktikum, weil mir die Zeit jetzt fehlt, aber später dann
439 einmal auf jeden Fall. Das will ich auf jeden Fall weiterentwickeln. Was ich noch in
440 Anspruch nehmen werde und das vor allem jetzt im Unterrichtspraktikum, das ist,
441 möglichst viele Kolleginnen und Kollegen zu hospitieren.

442

443 I: Mhm.

444

445 IP: Ich denke mir, es ist so, vom Plan her ist es vorgesehen, dass wir die
446 Betreuungslehrer hospitieren müssen. Macht, glaube ich, wenig Sinn wenn man ein
447 Jahr lang immer nur denselben hospitiert, ich glaube, da hat man nach ein, zwei
448 Monaten, weiß man schon ungefähr wie der tickt, was er für Eigenheiten hat und ich
449 glaube, es ist viel sinnvoller, wenn man eine ganze Palette an unterschiedlichen
450 Lehrern hospitiert, weil da kriegt man von jedem ein bisschen etwas mit und von
451 jedem kann man sich die guten Sachen anschauen und die Schlechten ablehnen. Ich
452 glaube, das würde viel mehr Sinn machen und ich nehme das auch in Anspruch. Ich
453 war bei meinen Betreuungslehrern bis jetzt sehr selten hospitieren, aber im Gegensatz
454 dazu bei Unterrichtspraktikanten öfters, bei anderen Kollegen öfters, also ich schaue
455 schon, dass ich nicht immer dieselben hospitiere, sondern wirklich eine breite Streuung
456 reinkriege.

457 [WH]

458 Und vor allem man sieht auch wie die, wie die Schüler sind bei anderen Lehrern. Das
459 habe ich, das habe ich in der fünften Klasse bewusst einmal gemacht. So nach einem

358 IP:]Es ist ein Unterschied ob ich in der Wendtgasse bin oder ob ich hier bin. Als
359 Unterrichtspraktikant ist man, also ich weiß nicht, ob man da schon so als vollwertig
360 anerkannt wird von den anderen Kollegen. Zumindest von Anfang an, da wird
361 hergeschaut, lassen wir ihn mal probieren. In der Wendtgasse da bin ich eigentlich als
362 vollwertig, die wissen auch, dass ich Unterrichtspraktikant bin, nur dort bin ich halt
363 irgendwie so als vollwertiger Kollege. Das ist, ich glaube vom Umgang her schon ein
364 großer Unterschied, ob man nur Unterrichtspraktikant ist oder ob man als, ich sage
365 einmal, als Vertragslehrer engagiert ist. Was war die Frage noch einmal? [lacht]

366

367 I: Ob es dir irgendwo noch an Unterstützung fehlt?

368

369 IP: Nein, würde ich nicht sagen. Also wenn ich Fragen habe, dann frage ich. Da
370 bekomme ich auf alle Fragen eigentlich Antwort.

371 [Bezieht sich nochmals kurz auf das Fehlen zu Feedback von den Betreuungslehrern
372 zum Inhalt]

373

374 I: Und wie geht es dir in der anderen Schule damit, wo du ja keine Betreuung hast?

375

376 IP: Das geht komplett problemlos. Also ich habe, es gibt, an der anderen Schule gibt es
377 aber zwei Lehrerinnen, die sind zuständig für die Einführung von neuen Lehrern.

378

379 I: Ah.

380

381 IP: Das, muss ich muss sagen, ist sehr gut. Das war die Vorstellung immer so von mir,
382 dass man wenn man so in eine neue Schule kommt, begrüßt man mal alle Lehrer und
383 im Endeffekt kennt man halt zwei, drei Namen. Die haben sich dann gleich bei mir
384 vorgestellt, ja, wir sind zuständig für die Einführung der Unterrichtspraktikanten und
385 auch der Junglehrer, wenn es Fragen gibt, bitte zu mir kommen. Also wenn ich
386 irgendetwas gebraucht habe, bin ich zu ihnen gegangen und ich habe das Glück, ich
387 kenne eine Lehrerin, die dort ist auch und sie kommt zu mir und sagt, schau auf das,
388 auf das muss man aufpassen, das ist aber, sage ich einmal, ein persönlicher Glücksfall,
389 dass ich die kenne. Aber die zwei Junglehrerbetreuer zu denen muss ich sagen, die sind
390 sehr gut, geben eine sehr gute Einführung.

391

392 I: Also die Unterrichten auch und zusätzlich haben sie die Funktion als[

393

394 IP:]Genau[

395

396 I:]Anlaufstelle, Ansprechpartner.

397

398 IP: Genau. [Bestätigt das ausführlicher] Komm wir erklären dir wie das mit dem
399 Supplieren funktioniert, mit dem Supplierplan, wie der Raumplan aufgeteilt ist, das hat
400 eigentlich von Anfang an gut funktioniert. Gibt es glaube ich an der Schule nicht,
401 soviel ich weiß.

402

403 [kurze Wiederholung des Gesagten und Austausch über räumliche Ausstattung an den
404 Schulen und Arbeitsplatzsituation für Praktikanten [Schreibtisch] und kommt etwas
405 vom Thema ab]

406

407 I: Wenn du jetzt zurückschaust auf die letzten Monate im Unterrichtspraktikum: Was
408 hast da da bist jetzt gelernt für den Lehrerberuf?

307 besondere Probleme und Interessen, die er halt besprechen möchte und wir haben da
308 eigentlich fast immer eine Stunde reserviert für den Austausch. Und auch sonstige
309 Themen so angelegt, dass man viel, relativ viel diskutieren kann und aus dem eigenen
310 Unterrichtspraktikum mit einfließen kann. Also ich, das ist für mich, da freue ich mich
311 am meisten drauf, immer, weil ich gespannt bin wie es den anderen geht. Und das
312 relativiert dann auch die eigene Situation oft. So wie es bei mir halt war mit dem
313 Betreuungslehrer, bei dem ich am Anfang skeptisch war und dann habe ich halt
314 gesehen okay eigentlich, schau dir mal die anderen an, wie es denen geht und ich habe
315 eigentlich keine Berechtigung, dass ich irgendwelche Zweifel habe. Es gibt es echt
316 unschöne, unschöne Geschichten.

317

318 I: Unterschiedliche Erfahrungen ja. Ja und werden in dem Begleitlehrgang so
319 Reflexionskonzepte durchgenommen?

320

321 IP: Das war in ADSE ein Thema. Wie man Feedback gibt, das war ein Punkt. Haben
322 so die Sandwich-Methode durch besprochen und das heiß diskutiert. Aber das war das
323 Einzige was wir dazu gemacht haben, also vielleicht da ist es mehr drum gegangen um
324 eine Feedback-Kultur, eine anständige. Wir müssen uns ja auch gegenseitig
325 hospitieren, also ich muss meine Betreuungslehrer hospitieren und auch
326 Unterrichtspraktikanten und da ist es darum gegangen, wenn ich Feedback bekomme
327 und Feedback gebe, was ist, was sollte man nicht machen, was, was bietet sich da an.
328 Das war das Einzige, was wir in die Richtung gemacht haben.

329

330 I: So eine nächste Frage: Wie ist denn deine Erfahrung mit der Zusammenarbeit von
331 Uni und Schule

332

333 IP: Ich merke in der Schule überhaupt nichts von einer Kooperation zwischen Schule
334 und Uni. Ich habe ein bisschen so den Eindruck, es gibt an jeder Schule vielleicht ein,
335 zwei Lehrer, die irgendwie mit der Uni noch was zu tun haben und das war es dann
336 schon. Aber, also ich selber merke jetzt überhaupt nichts, also regelmäßige
337 Kooperationen mit der Universität oder sonstige Zusammenarbeiten, das beschränkt
338 sich dann immer auf den einzelnen Lehrer in den einzelnen Schulen. Aber so groß
339 angelegt dürfte das nach meiner Einschätzung nicht sein. Es wird auch oft auf der, also
340 die Uni wird in der Schule fast belächelt. So die Weltfremden auf der Uni, die wollen
341 uns etwas beibringen und haben aber keine Ahnung wovon sie reden. Den Eindruck
342 habe ich, sollen sie sich doch einmal in die Klasse stellen mit dreizehn-,
343 vierzehnjährigen Unmotivierten oder siebzehn-, achtzehnjährigen, die eigentlich nur
344 die Matura haben wollen. Und dann sollen sie ihre neuen Konzepte ausprobieren. Das
345 ist so der Grundtenor, den ich da oft, der oft so mitspielt. Wobei auch, nicht bei allen,
346 ich will jetzt auf keinen Fall alle in einen Topf werfen. Aber oft hat man schon den
347 Eindruck, dass [???].

348

349 [führt das noch näher aus]

350

351 I: Wenn du jetzt noch mal auf das Ganze zurückschaust was du erzählt hast: Wo, wo
352 mangelt es dir noch an Unterstützung bisher?

353

354 IP: Du meinst von[

355

356 I:] Im Unterrichtspraktikum, beim Unterrichten, im Schulbetrieb, als Junglehrer[

357

256 Allgemeindidaktik bin ich in der [???]strasse. Find ich aber ganz gut, ich meine sicher,
257 es ist eine Fahrerei in den dreiundzwanzigsten Bezirk ist nicht gerade der kürzeste
258 Weg, aber man lernt andere Schulen kennen. Also, das finde ich das Interessante.

259

260 I: Das heißt, der wird eigentlich nur von PraktikerInnen geleitet.

261

262 IP: Genau. Es kann sein, dass einige vielleicht einen Lehrauftrag an der Uni haben,
263 sind aber alles Lehrer, Lehrerinnen oder Direktoren.

264

265 I: Und wie zufrieden bist du mit denen?

266

267 IP: Unterschiedlich. Also, Allgemeindidaktik und Schulerziehung, ADSE, da sind die
268 zwei Lehrveranstaltungsleiter sehr engagiert, vor allem sie gehen auch sehr viel auf,
269 auf unsere Wünsche ein.

270

271 I: Mhm.

272

273 IP: Es wurde am Anfang durchgenommen, wer hat welche Anliegen, wer würde gerne
274 welche Schwerpunkte haben dann. Und bis jetzt haben sie genau das, was wir wollten
275 haben sie durchgenommen. Da war dabei zum Beispiel [???] da war dabei Lernformen,
276 da war dabei Umgang mit Eltern, Elterngespräche und so weiter, sie sind auch so vom
277 Typ her sehr angenehm die Lehrveranstaltungsleiter. Und dann gibt es manche, die
278 machen das trockener, die machen es spannender, das ist eh überall so, aber generell,
279 muss ich sagen, bin ich mit den Lehrveranstaltungsleitern schon zufrieden.

280

281 I: Und jetzt eigentlich wieder ähnlich wie beim Betreuungslehrer: Wie wirksam sind
282 für dich diese Seminare, die dich ja begleiten im Berufseinstieg?

283

284 IP: Also die Fachdidaktikeinheiten, da ist nicht viel Neues dabei. Da ist relativ
285 Weniges dabei, was ich nicht schon auf der Uni gehört hätte. Es gibt sicher andere
286 Fachdidak-, andere Fachrichtungen, die auf der Uni weniger in dem Bereich gearbeitet
287 haben, für die ist es sicher[

288

289 [kurze Unterbrechung wegen Mikrofon]

290

291 Bei uns war Geographie und Geschichte nichts Neues dabei. Vielleicht hie und da ein
292 paar Hinweise wo man Materialien herkriegt, ist ganz sinnvoll und hilfreich, aber vom
293 Wesentlichen her, kommt nichts, nicht viel Neues eigentlich. Schulrecht ist halt, ja,
294 muss man können, zum Teil aus Selbstschutz, sagen sogar die Leiter selber. Da muss
295 man halt, muss man sich in den Grundzügen auskennen. Und dann ist noch ADSE,
296 sehe ich so als großen Meinungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen. Es ist
297 wirklich so, dass da diskutiert wird, wie es den einzelnen Praktikanten geht, was die
298 für Probleme haben. Also ich finde das so für mich das Sinnvollste von all den an-,
299 von all den Lehrveranstaltungen, weil es wirklich so um den Austausch mit den
300 anderen UnterrichtspraktikantInnen und so weiter geht.

301

302 I: Das heißt da wird nicht mehr so viel Inhaltliches gearbeitet, sondern da liegt der
303 Schwerpunkt auf dem Austausch mit den Anderen.

304

305 IP: Genau. Es ist meistens so zweigeteilt und auch, wenn so, ja genau, es ist eigentlich
306 so am Anfang der Stunde wird gefragt, gibt es brennende Fragen, hat irgendwer

205 Bereite dich darauf vor, dass das lange dauert, dass das zu kurz dauert, solche
206 Hilfestellungen würde ich mir zwischendurch wünschen.

207

208 I: Gibt es eine Möglichkeit für dich da zu fragen, zu den Inhalten für die
209 Unterrichtseinheit?

210

211 IP: Ich könnte sie sicher fragen.

212

213 I: Ja, aber von sich aus gehen sie nicht darauf ein.

214

215 IP: Genau, von sich aus gehen sie nicht darauf ein. Ich habe dann auch schon was
216 gefragt wegen einigen Dingen, aber von sich aus, gehen sie nicht darauf ein.

217

218 I: Ja und wendet ihr im Unterrichtspraktikum mit den Betreuungspersonen so
219 Konzepte zur Reflexion an? Ist das ein Thema?

220

221 IP: Du meinst so ein Raster wo man einzelne Punkte abarbeitet?

222

223 I: Allgemein ob es etwas gibt, das zur Reflexion verwendet wird, wenn es etwas gibt,
224 dann wäre meine Frage, ob es Reflexionshilfen gibt und ob von den Betreuungslehrern
225 Reflexion gefordert wird.

226

227 IP: Nein gar nicht, wird nicht gefordert. Reflexion meinerseits schriftlich wird nicht
228 gefordert. Wenn ich, wenn wir über die Stunden reden, dann fragen sie mich schon
229 immer, wie hast du das gesehen.

230

231 I: ja.

232

233 IP: Wo glaubst du, warst du gut, wo glaubst du warst du schlecht, wo könntest du
234 besser sein, was war eh Norm. Das ist aber dann im Rahmen des, des lockeren
235 Gesprächs. Das ist immer so der Einstieg, da fragen sie vorher so, wie es aus meiner
236 Sicht war, und danach kommt dann die Sicht der Betreuungslehrer, aber es gibt, einen
237 fixen Ablauf haben wir da nicht.

238

239 I: Gut. Du hast ja parallel auch den Begleitlehrgang, von der PH ist der.

240

241 IP: Von der PH wird er geführt und durchgeführt an der Schule[

242

243 I:]An der Schule.

244

245 IP: An der Schule, genau, an verschiedenen Schulen findet er statt. Ich weiß nur, dass
246 es neu ist, wir haben Schulrecht, wir haben Allgemeine Didaktik und Schulerziehung
247 und dann jeweils zwei, also in jedem Fach eine Fachdidaktikveranstaltung. Und wir
248 sind immer jeweils an der Schule von den Lehrveranstaltungsleitern.

249

250 I: Okay.

251

252 IP: Das heißt ich habe Schulrecht an der Hagenmüllergasse, weil der Leiter der
253 Lehrveranstaltung dort der Direktor ist. Ich habe Fachdidaktik Geographie in der
254 Ödenburger, weil halt die Geographen halt dort [??] und dann bin ich für Geschichte
255 in der Anton-Baumgartner-Straße im dreiundzwanzigsten. Und in der

154 halt, wie ich die Klasse ruhig stellen kann. Sie sind eh, sie sind prinzipiell alle sehr,
155 machen sehr gut mit, sind ruhig, nur es gibt halt immer wieder Einzelne, die halt
156 tratschen und andere Sachen machen und da gibt er mir Hilfestellungen was man
157 machen könnte, damit auch die dann ruhig gestellt sind. Also nicht jetzt im Sinne von
158 böartigen Strafen, sondern von, von irgendwelchen Aufgaben

159

160 I: Konfliktlösung oder so?

161

162 IP: Ja, genau, genau. Unter Anfü-, er sagt mir dann immer, auch wenn es mir noch
163 nicht passiert ist, ich sollte immer solche Lösungen im Hinterkopf haben, wenn es mal
164 soweit ist, dass ich nicht überrascht bin, sondern auf gewisse Situationen vorbereitet
165 bin. Das sind so in Geographie bei dem Betreuungslehrer die Hauptpunkte, die immer
166 wieder kommen bei den Besprechungen. Er sagt immer didaktisch, es passt alles, du
167 variiert die Methoden, das passt sehr gut. Aber mit der Disziplin pass halt da und da
168 ein bisschen auf das und schau wer eben wirklich mitmacht, weil ich selber [??]
169 Überblick. Aber mit dem bin ich sehr zufrieden. Und beide Betreuungslehrer lassen
170 mich sehr eigenständig arbeiten. Also sie reden mir gar nicht rein. In Geschichte habe
171 ich das Gefühl gehabt, also ich war die ersten Stunden alleine immer in der Klasse. Ist
172 auch oft ein Thema, fragen die Betreuungslehrer sehr oft, ob sie die ersten Stunden
173 mitgehen sollen, ob sie vielleicht die ersten Stunden überhaupt selber halten sollen,
174 und du hinten drinnen sitzt, oder ob ich gleich alleine drinnen sein will. Und in
175 Geographie, der hat mich zwar alleine vor der Klasse stehen lassen, aber er war hinten
176 drinnen. Und in Geschichte, den habe ich gebeten, den Betreuungslehrer, dass er die
177 ersten Stunden gar nicht in der Klasse ist. Ich wurde einfach, habe die Angst gehabt,
178 dass man dann auf ewig das Beiwagerl ist[

179

180 I:]Genau[

181

182 IP: So unter Führungszeichen. Es, es steht der Betreuungslehrer vorne, der hält
183 vielleicht noch die ersten zwei Stunden und hinten sitzt der Lehrbua und wenn dann
184 der große Wechsel kommt, schaffen die Schüler das Umdenken nicht, da ist man dann
185 auf ewig das Beiwagerl. Das wollte ich nicht riskieren.

186 [näherer, ähnlicher Austausch über diese Situation]

187

188 I: Wie wirksam würdest du die Begleitung von den beiden einschätzen?

189

190 IP: Fachlich-didaktisch würde ich mir noch mehr wünschen. Sie sehen die
191 Stundenbilder, ich glaube sie haben die letzte, ich weiß nicht inwieweit das noch
192 vorgesehen ist, das man solche Fortbildungen für Begleitlehrer noch macht, das weiß
193 ich nicht, aber ich habe das Gefühl sie sind beide so alte Schule. Schauen eher, dass die
194 Verhaltensformen passen, sie schauen auch auf die Sprache. Ich habe oft die
195 Angewohnheit, ich rede zu schnell, ich rede zu leise und gelegentlich [??] auf das
196 schauen sie auch. Da sind sie mir schon eine große Hilfe. Aber, aber sonst vom
197 didaktischen, fachlichen her nicht, nicht wirklich. Aber sonst alles, von den
198 Rückmeldungen und so, Hilfestellungen, wenn ich was brauch kann ich zu ihnen
199 kommen. Das geht ganz offen, das passt wirklich sehr gut. Aber wie gesagt, ab und zu
200 würde ich mir mehr Rückmeldungen zu, zum Inhaltlichen, zur Ausgestaltung vom
201 Unterricht selber wünschen. Also ich habe auch schon Stunden gehabt mit denen war
202 ich nachher überhaupt nicht zufrieden. Und wenn, ich denke mir, das wäre vielleicht
203 im Vornhinein für einen [Routinee] absehbar gewesen, dass das so nicht funktionieren
204 wird, dass man da vielleicht schon sagt, okay, schau, da kann es Probleme geben.

103 IP: Ja andere Ursachen, als während der Studienzeit, also in der Vorlesungszeit. Aber
104 sonst eigentlich, habe ich ein ziemliches Glück mit den Schulen habe ich echt eine sehr
105 angenehme Klasse bekommen

106

107 I: Mhm.

108

109 IP: Durchwegs auch sehr gute Klassen. Also, wenn ich in der Schule mit anderen
110 Lehrern rede oder mit anderen Unterrichtspraktikanten oder –Praktikantinnen, die
111 haben das Glück halt nicht. Und deshalb habe ich, war mit den Schülern eigentlich
112 sehr wenig zu kämpfen. Mit dem Lehrernumfeld habe ich auch überhaupt keine
113 Probleme

114

115 I: Okay.

116

117 IP: Das passt alles sehr gut. Da habe ich ein Glück gehabt.

118

119 I: Na, gut. Und wie zufrieden bist du mit deinen BetreuungslehrerInnen da bzw. an der
120 anderen Schule bist du ja normal[

121

122 IP: Jklar, bin ich normal [angestellt, Anm. d. A.]. Ja, eigentlich schon sehr zufrieden.

123

124 I: Mhm.

125

126 IP: Es war so, dass ich am Anfang natürlich, braucht es Zeit, bis man einander
127 kennenlernt und mit dem in Geschichte bin ich sehr schnell auf gleich gekommen, also
128 da waren wir sehr schnell auf einer Wellenlänge, der ist auch, der lässt mich sehr
129 eigenständig arbeiten, da habe ich von Anfang an nie Bedenken gehabt. In Geographie
130 war ich am Anfang etwas zurückhaltender mit meinem Urteil, hat sich aber sehr
131 schnell wieder revidiert, weil ich die Berichte der anderen Unterrichtspraktikanten
132 gehört habe, die teilweise wirklich erschreckend sind, hätte ich mir nicht gedacht und
133 dann sehr schnell meine eigene Situation überdacht habe, so schlecht geht es mir gar
134 nicht mit meinem Betreuungslehrer, ich muss sagen, ich bin jetzt wirklich sehr
135 zufrieden mit beiden.

136

137 I: Mit was warst du da am Anfang unzufrieden?

138

139 IP: Ich habe ihn so, nicht einschätzen können. Hätte mir oft, er war zwar immer dabei,
140 mit drinnen, aber am Anfang hat er mir fast kein Feedback gegeben und da war ich mir
141 unsicher, ob das jetzt eh gut ist was ich mach, weil unsicher ist man immer noch. Man
142 macht alles zum ersten Mal, man weiß im Vorneherein nicht, wie wird das ankommen,
143 man hat keine Erfahrungswerte und dann sitzt da der Betreuungslehrer da hinten und
144 sagt eigentlich nichts, sitzt nur drinnen [WH] Aber danach hat er eigentlich eh ständig
145 Rückmeldungen gegeben. Ich glaube er hat sich wirklich die ersten Einheiten
146 angeschaut und mich einmal machen lassen. Und hat danach so ein Resümee aus den
147 ersten eineinhalb Monaten gezogen. Sehr positiv, also er gibt wirklich gute
148 Rückmeldungen. Wobei ich bei beiden Betreuungslehrern das Gefühl habe, dass sie
149 mich inhaltlich nicht wirklich weiterbringen und auf das schauen sie auch gar nicht.
150 Sie schauen nicht auf das inhaltliche, ich kann Arbeitsblätter machen im Prinzip wie
151 ich es will, sie registrieren es, aber sie [??] mit diesen Dingen nicht. Auf was sie sehr
152 wohl schauen ist, ob ich, wie ich mit der Klasse auskomme. Vor allem in Geographie,
153 da habe ich eine zweite Klasse, da ist immer wieder ein Punkt, vom Betreuungslehrer

52 neu erlernen. Und im Studium sind zum Beispiel in Geschichte Nischenthemen
53 behandelt worden, aber nicht die Themen, die man jetzt wirklich im Unterricht
54 braucht, auch behandelt. Also das finde ich, ja, im Studium nicht so gut. In
55 Geographie, gilt aber jetzt für Geschichte auch, da ist die Breite einfach so groß und da
56 kann man fast nicht alles abdecken und wir haben, ich finde, wir haben uns zu wenig
57 auf die wesentlichen Dinge, die dann in der Schule gelehrt werden, irgendwie
58 konzentriert. [??] Im Gespräch mit anderen Praktikanten komme ich drauf, dass es
59 den meisten so geht.

60

61 I: Mhm.

62

63 IP: Es sagt ein jeder, sie müssen sich fast alles wieder neu erarbeiten und von alleine
64 alles erarbeiten. Auf der Uni haben wir halt das praktische Rüstzeug mitbekommen, da
65 habe ich auch den Umstieg erlebt vom alten Studienplan auf den neuen. Im Alten ist
66 eigentlich auf Fachdidaktik wenig Wert gelegt worden, da war von neuen Lernformen,
67 offenen Lernformen, war da noch sehr wenig die Rede.

68

69 I: Mhm.

70

71 IP: Das ist dann mit dem neuen Studienplan viel besser forciert worden und das ist
72 Rüstzeug, finde ich, haben wir in meinen beiden Fächern schon mitbekommen,

73

74 I: Ja.

75

76 IP: also ich glaube, wir sind da ziemlich auf der Höhe, am neuesten Stand, was die
77 neuen Lernformen betrifft. Das heißt wir wissen, wie wir es vermitteln sollten, aber
78 was wir vermitteln sollten, müssen wir uns eigentlich alles selber erarbeiten.

79

80 I: Mhm.

81

82 IP: Hat auch Vorteile, also ich kann da aus einer breiten, ich kann das machen, was
83 mich heute interessiert und was die Schüler interessiert, ich bin da sehr flexibel. Das ist
84 der Vorteil.

85

86 I: Mhm. Okay, verstehe. Also die, ihr habt inhaltlich an der Uni sicher auch viel
87 gemacht, aber das was ihr gemacht habt, könnt ihr nicht wirklich anwenden.

88

89 IP: Genau, genau. Also, Eins zu Eins kann ich das nicht anwenden. Wobei ich glaube,
90 das ist der Anspruch von der Uni, dass sie halt sagen, wir bieten, wir geben euch das
91 theoretische Rüstzeug, wir sind keine Pädagogische Hochschule, die euch nur auf das
92 vorbereitet [führt das noch weiter aus]

93 Und es ist noch einmal ein großer Unterschied zwischen Theorie auf der Uni und dann
94 dem eigentlichen Schulalltag, dem man dann ausgesetzt ist.

95

96 I: Ja, gibt es da irgendetwas, das herausragend positiv oder negativ war in den letzten
97 Monaten bei diesem Umstieg?

98

99 IP: Nein. Also herausragend nicht. [lacht]

100

101 I: [lacht]

102

1 **3. Interview-Datum:** **22.01.2010**
2 Ort: Arbeitszimmer für Geographie an der Schule
3 Dauer: 44 Minuten
4 Kontaktaufnahme über: Aufruf-Schreiben an alle UPs in Lernplattform
5 des Instituts für Fortbildung der PH Wien
6 Geschlecht: männlich
7 Alter: 30
8 Gewählte Unterrichtsfächer
9 im Wiener Lehramtsstudium: Geographie und Geschichte
10 Im Lehrerberuf seit: UP seit Sept. 2009 + „Vertragslehrer“ seit Dez.
11 2009

12
13
14 I: Du hast dich für den Lehrerberuf entschieden. Wie ist es dazu gekommen?

15
16 IP: Das waren fast zwei Phasen würde ich sagen. Also ich hab gleich nach der Matura
17 mit dem Lehramtsstudium begonnen und eigentlich deshalb, weil mich die Fächer in
18 der Schule interessiert haben. Ich habe in der Schule mit den Lehrern gesprochen,
19 welche, was kann man studieren, was ist interessant und wo hat man Aussichten. Und
20 dann ist halt gekommen, BWL mach nicht, weil BWL macht jeder und brechen das
21 Studium ab und da gibt es so viele Arbeitslose. Das Gleiche mit Jus.

22 [führt das noch näher aus]

23 Ich bin dann auch in einen neuen Studienplan gefallen. Da wurde von Anfang an eben
24 mehr verlangt, dass man die eigene Position reflektiert und die eigene Studienwahl
25 reflektiert. Das war im alten Studienplan noch nicht so, da hat man einfach angefangen
26 und dann hat man studiert. Die Fachdidaktik ist eigentlich zu kurz gekommen und im
27 neuen Studienplan in Geographie und auch in Geschichte ist da von Anfang an schon
28 vom Lehrplan her viel mehr Wert gelegt worden auf eigene, eigene Reflexion. Und,
29 also, ich hab dann gemerkt, dass mir eigentlich, Geographie und Geschichte sowieso,
30 dass mir das Spass macht und noch viel mehr eigentlich, dass ich, ich sag einmal, das
31 klingt jetzt vielleicht pathetisch, aber, dass ich sie ein bisschen an das Leben
32 heranzuführen möchte. Wenn man dann eine Klasse wirklich acht Jahre hat, hoffe ich
33 doch, dass man da ein Stück mitgeben kann

34
35 I: Mhm.

36
37 IP: auf dem Weg. Das sind eigentlich so die Hauptgründe, warum ich Lehrer geworden
38 bin.

39
40 I: Mhm. Ja. Und jetzt bist du grad mitten im, mitten drin im Berufseinstieg, jetzt wirst
41 du eingeführt. Wenn du jetzt auf die letzten Monate zurückschaust, auf das
42 Unterrichtspraktikum: Wie erlebst du den Umstieg, vom Studium in das
43 Unterrichtspraktikum im Schulbetrieb?

44
45 IP: Ich weiß, dass ich nichts weiß.

46
47 I: Ah. Ja.

48
49 IP: Was wir auf der Uni lernen, ist vom praktischen her, sehr theoretisch, teilweise,
50 und ich habe in der Schule, allein vom Fachlichen her, habe ich ganz andere Inhalte als
51 die, die ich während des Studiums gelernt habe. Also eigentlich muss ich mir alles

460 IP: und ich bestimme, wer mir da zuschauen darf. Das, das, wo gibt es das.
461
462 I: ja.ja. mhm.
463
464 IP: Ich meine, abgesehen davon, dass es gesetzlich ein Blödsinn ist, weil das stimmt
465 nicht. In meine Stunde kann jeder immer reinkommen, wann immer er mag. Und ich
466 kann nichts machen. Finde ich das [??] Ich glaube Lehrer sollten es gewöhnt sein,
467 auch reden zu können. Ich fände es am Anfang ganz wichtig, dass man ganz viel
468 präsentiert, dass man ganz viel Gruppen anleitet, zum Beispiel. Dass man ein Seminar
469 hat, wie leite ich eine Gruppe an. Das kann die blödeste Gruppenarbeit sein, es kann
470 nicht sein, dass Leute im zweiten Abschnitt Lehramt studieren, die vor einer
471 Präsentation wie Espenlaub scheppern, weil sie nicht vor Leuten reden können. Das ist
472 unser Geschäft. Wenn du das nicht kannst, dann brauchst du es nicht machen.
473
474 I: Also für so etwas bereitet die Uni nicht vor?
475
476 IP: Wenn du, naja, wenn du Präsentationen machst, machst du sie ja immer zur Sache.
477 Das heißt du stehst und redest. Du agierst ja nicht.
478
479 I: Es ist nur der Inhalt ja.
480
481 IP: Eben. Das finde ich schon wichtig, das haben wir auf der Anglistik ganz spät
482 gehabt, wo wir halt so Unterrichtssequenzen entworfen haben und dann getan haben
483 als wären Sechzehnjährige vor uns, was ja auch in Wirklichkeit ein Schaaß ist, weil
484 eine Gruppe Studenten verhält sich nun mal anders als eine Gruppe Sechzehnjähriger.
485 (erzählt von ihrem pädagogischen Praktikum (PÄP) an der Schule und von ihren
486 Forderungen, die sie daran stellte)
487 Ich habe einfach das Gefühl, dass im Schulsystem ein großes Problem ist, dass es
488 keine Qualitätssicherung gibt. In der Privatwirtschaft, wenn sich die Kollegen in der
489 Privatwirtschaft so aufführen würden, wären sie dort die längste Zeit angestellt
490 gewesen.
491 (führt das weiter in ähnlicher Weise aus)
492
493 I: Ich danke dir ganz, ganz herzlich für deine interessanten Ausführungen.
494
495
496
497
498
499
500
501
502
503
504
505
506
507
508
509
510

409 ich habe sehr lange Jahre meines Lebens getanzt, ich habe ein relativ, eine relativ raue
410 Oberfläche. Solche Dinge treffen mich nicht persönlich, aber ich drehe sie halt relativ
411 effektiv und schnell ab.

412 [weitere ähnliche Ausführung des Themas]

413 Oder auch, es gibt doch so viel. Die Ärzte machen das doch auch so. Es reicht ja auch
414 zum Beispiel, wenn du an einem Nachmittag in der Woche an einer Schule bist und
415 einfach nur da bist. Dann kriegst du mit, wie gehen die Kinder miteinander um, wie
416 wird, was weiß ich, dann passiert halt irgendwann mal was, und dann setzt du dich halt
417 zu einem Gespräch, da hast du die Möglichkeit zuzuhören, wie werden solche
418 Gespräche geführt, wie werden Elterngespräche geführt, einfach, einfach mal nur, so
419 diese Luft zu schnuppern, dieses Gefühl zu kriegen, weil es ist schon ein relativ
420 einsamer Beruf. Also, es ist, man trägt schon relativ viel Verantwortung und relativ
421 allein. Erstens ist es fad, weil ich mich gern mit Kollegen austausche und, weil ich das
422 spannender finde. Und zweitens ist es halt, je nach Kollegium, verzeiht man dir halt
423 die Fehler, du hast einmal falsch entschieden ist wurscht, so in unserem Kreis ist das
424 überhaupt keine G'schicht, habe ich ihn halt schreiben lassen, wir rechnen die
425 Schularbeit nicht, wir schreiben noch einmal, egal. Ich weiß auch Schulen, wo das
426 einen, so einen Aufstand geben würde, wo du [???].

427

428 I: Mhm. Angenommen, du könntest jetzt selbst Änderungen vornehmen im Lehramt
429 oder im Lehrerbildungssystem: Wie würdest du den Berufseingang gestalten? Gibt es
430 da von deiner Warte Veränderungen, die, die nötig wären?

431

432 IP: Ich fände es zum Beispiel irrsinnig spannend, ob das möglich wäre, weiß ich nicht,
433 wenn man zum Beispiel die Eingangsvorlesungen, oder das, was halt relativ am
434 Anfang steht, diese ganzen Bildungstheorien

435

436 I: Genau.

437

438 IP: und die ganzen didaktischen Theorien. Das zum Beispiel mit einer VO und mit
439 einer angehängten Übung zu machen. Wir hatten das auf der Anglistik ganz oft, dass
440 wir eine Vorlesung hatten und eine angehängte Übung, dann hast du halt
441 Sprachwissenschaft gehabt und angehängt hast du gelernt zu transkribieren. Oder so
442 wie ein transkribiertes Interview auf bestimmte Aspekte zu analysieren, das heißt, du
443 hast immer diese Balance gehabt zwischen, was muss ich im Hinterkopf haben, immer
444 an Theorie, und die brauchen wir, unbedingt, aber was tue ich damit. Und diese
445 Verbindung herzustellen fände ich total wichtig und es reicht ja, wenn du hörst über,
446 was weiß ich, kontextbezogenes Lernen

447

448 I: Mhm.

449

450 IP: Und du sitzt an einem Nachmittag mal dabei und schaust dir an, wie Kinder lernen
451 und hilfst ihnen halt bei der Hausaufgabe und hast die Theorie im Hinterkopf und
452 siehst die Kinder ja dadurch ganz anders und hast eine Chance zu sehen, der lernt halt
453 besser über angreifen, machen, Fragen stellen und dieses Kind lernt unglaublich
454 langsam, aber super genau. Und, und einfach die Leute hinauszuschicken und Schulen
455 zu öffnen, ich finde es lächerlich, dass man, dass, dass Unterricht immer so als etwas,
456 das ist meine Stunde

457

458 I: Mhm.

459

358 intelligentes Kind auf die Idee kommt, den Feuerlöscher zu aktivieren. Und in dem
359 Raum einfach alles zur Hölle fährt und, ja, dann diskutiert man halt stundenlang, wer
360 hat es gemacht und, natürlich muss es irgendwer zahlen, es sind dann Konsequenzen.
361 [bringt eine weitere Schulgeschichte ein]
362 Wir versuchen jetzt an der Schule zu implementieren, dass es eine Art sozialen Dienst
363 gibt, also die Schüler, die das wollen können bestimmte Aufgaben übernehmen und
364 dadurch Punkte sammeln, das heißt wenn sie Klassenbucheintragungen bekommen,
365 die relativ schlimm sind, weil, wenn sie vier Klassenbucheintragungen haben fliegen
366 sie von der Schule, können sie die durch soziale Leistungen zum Beispiel durch
367 Nachhilfe geben, durch Lehrern beim Organisieren helfen, solche, also nicht
368 Strafarbeiten, also nicht Putzen oder so, sondern wirklich Dinge, die in irgendeiner
369 Form sinnvoll sind.
370
371 I: Gemeinschaftsförderlich irgendwie so.
372
373 IP: Genau. Einfach quasi zurückgeben, das was man der Gemeinschaft weggenommen
374 hat durch, was kaputtmachen oder so was.
375
376 I: Ja, verstehe.
377
378 IP: Konflikterzeugend. Das ist halt jetzt ein Versuch. Es wird sich zeigen, wie das sich
379 [???]. Wir haben hohe Hoffnungen, aber.
380 [längere Sprechpause]
381 I: Mhm. Danke. Ja, Gibt es von deiner Seite aus, irgendwas, noch einen Aspekt, den
382 wir noch nicht angesprochen haben? Wenn ja dann kannst du den gerne noch
383 einbringen.
384
385 IP: Ja, ich habe einen Aspekt, der vielleicht, ein Aspekt, der mich beschäftigt, weil
386 mein Fachgebiet selbst teilweise, Dinge wie Erstselektionen, also ob es sich als
387 sinnvoll erweist oder nicht, Menschen im ersten oder zweiten Semester des Studiums
388 als geeignet oder ungeeignet für den Lehrberuf zu qualifizieren. Das glaube ich, ist
389 eine Richtung, die unglaublich unfair ist, weil ich glaube, alle, die wir jetzt Lehrer
390 sind, hatten nie auch nur ansatzweise eine Idee, wie die Praxis aussehen würde bis wir
391 drinnen gestanden sind. Und, es muss irgendeine Möglichkeit geben, mehr Praxis zu
392 haben. Ich weiß es aus Amerika, die Leute mit denen ich dort gearbeitet habe, die
393 haben verpflichtend in jedem Semester mindestens ein Seminar gehabt, wo sie
394 tatsächlich in der Praxis unterrichtet haben mit wem gemeinsam mit einem erfahrenen
395 Lehrer. Auf der anderen Seite gibt es auch Bundesstaaten wo du gar keine
396 Zertifizierung brauchst, kann auch sein, aber [
397
398 I: Jein buntes Chaos.
399
400 IP: das ist, das ist, glaube ich, ganz essenziell. In einem so praktischorientierten Beruf
401 keine Praxis zu inkludieren in die Ausbildung ist fatal, und man sieht es ja auch. Man
402 sieht es ja am Ergebnis. Also, es gibt Leute, die machen fertig, ihr Studium, beginnen
403 das UP, und haben noch nie konsekutiv zehn Stunden hintereinander eine Klasse
404 geführt. Was, was ganz anderes ist, wenn du einmal eine Unterrichtssequenz gestaltest
405 oder einmal zwanzig Minuten oder von mir aus auch zwei Stunden hintereinander
406 gestaltest. Das ist total, das ist eine andere Welt. Wenn du dich einmal mit einem
407 Schüler auseinandersetzen musst, der einfach Konflikt sucht, und der, das erste Mal
408 total verloren dasteht und je nach seinem Naturell halt reagiert, mein, mein Naturell ist,

307 sei Dank ziemlich gut, aber die sind sicher auch noch besser geworden, ganz klar und
308 die müssen auch gut bleiben. Weil, wenn man da einmal auslässt, dann fährt das Schiff
309 in den Abgrund. (längere Sprechpause) Gesprächsführung.

310

311 I: Mhm.

312

313

314 IP: Wie kann ich in einer Konfliktsituation agieren, mit einem Puffer zwischen mir als
315 Person und der Situation. Das ist etwas, was ich im Studium gar nicht gelernt habe,
316 weil Gesprächsführung gab es nicht, da habe ich ein Seminar gemacht und das war
317 eigentlich für Bildungswissenschaftler und nicht für uns. Das habe ich schon gelernt,
318 dass man, dass es nicht um einen als Person geht und, dass man, auch wenn man als
319 Person angegriffen wird, das einfach abstreifen muss, wenn man es nicht tut, dann ist
320 man nicht lange dabei. Was habe ich noch gelernt für den Lehrberuf? Ja, dass es
321 unglaublich wichtig ist, Aufzeichnungen zu haben, je mehr Aufzeichnungen desto
322 besser, je detaillierter desto besser und sich auch nicht, sich nicht unter Druck setzen
323 lassen in keiner Hinsicht. Sich nicht rein, keinen Kompromiss eingehen bei den
324 Dingen, wo man weiß, was richtig und was falsch ist. Das ist klar, Schüler machen das,
325 können Sie nicht noch einen Punkt finden, oder können wir die Prüfung nicht
326 verschieben oder können wir die Schularbeit nicht verschieben. Dass es am Ende in
327 letzter Konsequenz besser ist. Für die Kinder besser und für einen selbst besser und für
328 die Organisation des Unterrichts besser

329

330 I: Mhm.

331

332 IP: wenn man sich auf solche Verhandlungen nicht einlässt. Das hat man sich vorher
333 überlegt, man entscheidet und dann bleibt. Und wenn die Entscheidung falsch war.

334

335 I: Mhm.

336

337 IP: Dann dazu zu stehen und zu sagen, okay, ich habe so entschieden, das war mein
338 Grund, das war die falsche Entscheidung. Das kundzutun, zu sagen, okay, auch
339 Erwachsene sind, haben nicht immer recht, auch Erwachsene können sich irren, auch
340 Erwachsene, letztens, blöder, blöder Fehler passiert, ich hab einen Schuler, Schüler,
341 Schularbeit schreiben lassen, obwohl er die ganzen Ferien krank war und am Montag
342 erst wieder zum Unterricht kam.

343 [erzählt die Geschichte]

344

345 I: Und gibt es von deiner Seite aus irgendwie, also du hast das eh schon so, Defizite
346 oder Probleme, angesprochen, irgendetwas was vermisst hast, an Lernerfahrungen
347 bisher?

348

349 IP: Im Uniteil, oder?

350

351 I: Nein, schon wieder auch auf die Praxis bezogen, im Unterricht jetzt an den zwei
352 Schulen. Also einfach auf das letzte halbe Jahr bezogen, wo gibt's Punkte,
353 Lernerfahrungen, die dir eigentlich noch abgehen?

354

355 IP: Also ganz, ganz stark im Bereich Konfliktlösung bzw. Prävention, ganz klar im
356 Bereich Gesprächsführung, immer wieder die Situation, dass etwas passiert, blöde
357 Kleinigkeiten oder auch nicht Kleinigkeiten, dass zum Beispiel irgendein unglaublich

256 ich mein, ich weiß nicht wie sinnvoll es ist wenn, wenn du dir versuchst bei mir was
257 abzuschauen, die hat schon Erfahrung. Aber sie hat gesagt, sie will das machen, ich
258 sag cool, habe mich gefreut auf Feedback
259
260 I: Mhm.
261
262 IP: (lacht kurz) und dann saß die irgendwie die ganze Stunde am Computer hinten im
263 Eck und hat ihre Emails gelesen.
264
265 I: Mhm.
266
267 IP: Und hat dann irgendwie für sich wahrscheinlich nichts mitgenommen und mir aber
268 auch nichts zurückgeben, weil ich halt gerne eine Rückmeldung gehabt hätte. Vor
269 allem in der Klasse sind vier Schüler drinnen gewesen und die waren nicht zu
270 bändigen. Wenn man vier Kinder im Alter von dreizehn nicht bändigen kann, dann, ist
271 es echt schlimm. Aber die hat das halt abgesessen und das ist auch bekannt in der
272 Schule
273
274 [kurzer weiterer Austausch über dasselbe Thema]
275
276 I: Und hast du so eine Hospitation schon gemacht?
277
278 IP: Ich habe eine gemacht, ja. Bei einem Kollegen der, was hat der denn, Geographie
279 und noch irgendwas, keine Ahnung, aber ich war in einer Geographiestunde dabei und
280 das war ganz cool, weil der Kollege war eben vorher der Assistent der Schulleitung in
281 der einen Schule und ist mein Direktor in der anderen, was irgendwie ganz lustig ist.
282
283 I: Ah. Ja.
284
285 IP: Und der ist extrem gut, erstens weil er es schon ewig macht, zweitens weil es ihm
286 einfach gegeben ist, drittens weil er ungefähr zwei Meter groß ist und hundertfünfzig
287 Kilo hat und Autorität darstellt bevor er überhaupt den Mund aufmacht und von dem
288 zu lernen war schon cool. Also, wie der auch Konflikte aufnimmt, ohne sie
289 auszutragen, zum Beispiel,
290
291 I: Mhm.
292
293 IP: Diese Elemente waren irrsinnig wichtig für mich, auch hilfreich zu sehen, wie der
294 das macht.
295
296 I: Mhm. Da wäre ich eh schon bei der Abschlussfrage oder einer der Abschlussfragen.
297 Wenn du so zurückschaust auf die, ja, auf das letzte halbe Jahr: Was hast du da in
298 diesem ersten halben Jahr gelernt für den Lehrerberuf?
299
300 IP: (längere Sprechpause) Ich weiß nicht, ich glaube, ich habe am allermeisten über
301 mich gelernt und über den Lehrerberuf, ich leite das nicht so ab, weil, wie gesagt, meine
302 zwei Schulen sind ein bisschen die Ausnahme wahrscheinlich. Aber Nummer eins, ich
303 glaub jede, also die Lehrtätigkeit in diesem System hängt an der
304 Organisationsfähigkeit, es hängt an Logistik, immer und zu jedem Zeitpunkt. Wenn die
305 Logistik aus dem Fenster fliegt, geht alles das Klo runter, dann ist, dann ist gar nichts
306 mehr zu retten. Das heißt, wer, meine, meine organisatorischen Fähigkeiten sind Gott

205 verpflichtet sie nachzuholen oder nicht. Kann er eine Prüfung machen stattdessen und
206 wenn er sie macht gilt das als sein Rechtsanspruch auf eine Prüfung im Semester
207
208 I: Mhm. Ja, ganz praktische Dinge eigentlich.
209
210 IP: Genau. Einfach so Dinge, die relativ simpel zu klären sind, aber urmühsam, wenn
211 man nicht weiß wie. Ist ganz wichtig.
212
213 I: Ja Schulrecht wird eh in den Begleitseminaren durchgenommen.
214
215 IP: Das wäre schon praktisch. Auch rechtliche Sachen wie Bezahlung, zum Beispiel.
216 Ich habe keine Ahnung wie das Bezahlungsschema ist und wie Kündigungsfrist, ich
217 mein in der Privatwirtschaft sind Kündigungen ein ganz essenzieller Bestandteil.
218 Meine Verträge mit den Privatschulen sind so schwammig formuliert, dass mir zum
219 Beispiel meine Kündigungsfristen nicht klar sind, ich weiß nicht, wenn ich jetzt im
220 April kündige, kriege ich dann im Sommer immer noch bezahlt oder nicht oder wie
221 wirkt sich das das sind dann so viele Dinge, die sind, die rennen halt so irgendwie. Die
222 rennen auch gut, wenn nichts passiert, aber wenn was passiert weißt du eigentlich nicht
223 wirklich.
224
225 I: Okay. Ja. Wie es denn im Moment an den zwei Schulen, wo du unterrichtest? Wird
226 da die regelmäßige Selbstreflexion von den LehrerInnen gefördert durch irgendwelche,
227 durch irgendwelche Rahmenbedingungen? Selbstevaluation, Reflexion.
228
229 IP: Ich, bei uns ist glaube ich die Situation in beiden Schulen, dadurch, dass wir so nah
230 an den Kindern sind, weil es auch Privatschule ist und weil es schwierige Kinder sind,
231 glaub ich, kann man dort gar nicht arbeiten ohne über sich zu reflektieren, weil wir es
232 auch mit Eltern zu tun haben, vor allem in der einen Schule, die, die unglaublich klar
233 sagen, was sie für richtig und falsch halten und man sich in irgendeiner Form damit
234 auseinandersetzen muss. Institutionell vorgegebene Möglichkeiten haben wir nicht bis
235 auf die Weisung bzw. die Vorgabe, dass wir hospitieren müssen bei Kollegen.
236
237 I: Aha.
238
239 IP: Du musst im Jahr, oder im Halbjahr? So, im Halbjahr drei Hospitationen machen,
240 die auch dokumentieren, da gibt es eine Liste, die hängt im Lehrerzimmer
241
242 I: Mhm.
243
244 IP: Mit Datum und Name, bei wem du halt warst und mindestens eine muss von einem
245 Mitglied der Schulleitung sein, also entweder von der Direktorin, ihrem Assistenten
246 oder von dem der vorher Assistent war. Und das ist mit Datum und Name festzuhalten.
247 Obwohl ich jetzt ehrlich gestehen muss, ich kenne viele Kollegen, die das nicht
248 machen, weil sie das einfach nicht interessiert und denen passiert nichts.
249
250 I: Okay. Es gibt diese Regelung, aber es wird nicht so sehr darauf geschaut, ob sie
251 wirklich[
252
253 IP:]vor allem wird nicht darauf geschaut, wie sinnvoll sie durchgeführt wird. Eine
254 Kollegin hat sich bei mir reingesetzt, hat mich gefragt, ob sie das machen kann, ich
255 hab gesagt, du, du kannst, mein Unterricht ist immer offen, nur ich bin im ersten Jahr,

154 sparen können. Da gibt es so viele Wege wie das effizienter geht. Solche Sachen.
155 Arbeitszettel aufheben, oder Literatur für Schüler anlegen, oder wie man ein Projekt
156 plant mit Schülern und so. Das wäre sehr hilfreich. Oder sehr hinderlich, wenn die
157 Person extrem dominant ist und, was ich jetzt höre von Kollegen, die im
158 Unterrichtspraktikum sind, manche lernen total viel und sind da echt gut dabei und
159 andere plagen sich wahnsinnig mit ihren Betreuern und kämpfen und können es nicht
160 recht machen und sind echt verzweifelt.

161

162 (Kurzer Austausch darüber, wenn die IP ihr UP „nachholen“ wird)

163

164 IP: Für mich ist es ein Sicherheitsnetz. Für mich, ist es ein, ich mache es, damit ich
165 voll zertifiziert bin. Damit es etwas ist, worauf ich zurückkommen kann, wenn mir
166 nichts Besseres gelingt im Leben (lacht) sozusagen. Das ist ein reines Sicherheitsnetz.
167 Und ehrlich gesagt aus heutiger Sicht freue ich mich ein Stück weit darauf, weil ich
168 jetzt natürlich eine Chance kriege, dieses eine Jahr relativen Chaos, nächstes Jahr so
169 quasi zu reflektieren und dann Kollegen zu haben mit denen ich mich beraten kann und
170 von anderen höre, um Fragen beantwortet zu kriegen, die ich jetzt halt nicht
171 beantwortet kriege. Information zu bekommen. Also aus heutiger Sicht freue ich mich
172 darauf. Und die Leerarbeit, ja, ist mir jetzt egal. Also ich freue mich auf den
173 Austausch. Für mich ist das ist nicht so ein, so, ein accomplishment in dem Sinn, aber
174 ich freue mich auf den Austausch mit den anderen Leuten. Das fehlt mir auch. Es gibt
175 sehr wenige Möglichkeiten sich mit Kollegen zu beraten, zu reden, zu tratschen,
176 gemeinsam Strategien zu entwerfen [???] Ja, die Zeit ist einfach nie da. Bei den
177 Kollegen die wollen, die nehmen sich dann die Zeit außerhalb, aber es kocht doch im
178 Prinzip jeder ein bisschen sein eigenes Süppchen und lässt sich, viele lassen sich sehr
179 ungern da reinschauen.

180

181 I: Mhm.

182

183 IP: Was ich schade finde.

184

185 I: Das heißt eben, dieser Austausch, Reflexion, das wären Erwartungen, die du an das
186 Unterrichtspraktikum stellst.

187

188 IP: Ganz stark.

189

190 I: Gibt es noch andere Erwartungen, die du[

191

192 IP:]Ja, eine ganz, ganz starke Erwartung sind rechtliche Grundlagen. Ich habe, es ist
193 im Prinzip eine Schande, aber ich agiere als voll rechtsgültige Lehrperson und hab im
194 Prinzip keine verlässliche Ahnung von irgendwas. Das ist eine Katastrophe in
195 Wirklichkeit, das ist eigentlich etwas, was gar nicht geht. Es kann nicht sein, dass man
196 bei jedem kleinen Dreck nachfragen muss, das hat man eigentlich zu wissen. Ich habe
197 zuhause die ausgedruckten Rechtspassagen über die Leistungsfeststellung, die habe ich
198 mir ausgedruckt und gelesen im Sommer, weil ich gewusst habe, ich muss jetzt in
199 diese Position gehen, ohne, das zu bekommen vorher und hab mich da ein bisschen
200 versucht einzulesen, aber gewisse Dinge sind einfach unklar formuliert, schwammig,
201 sind nicht enthalten und einfach Vorgehensweisen, die jetzt nicht im Gesetz explizit
202 dargelegt sind, sondern die halt so Usus sind, die sind mir halt nicht klar. Was weiß
203 ich, gestern gab es ein Beispiel, hat ein Schüler, dritte Klasse, also Unterstufe, hat eine
204 Schularbeit verpasst von zwei im Semester. Und die große Frage war, ist er jetzt

103 von Eltern und Lehrern, das heisst es ist eine Schule in der sich all die Kinder
104 sammeln, die sonst rausgefallen sind, weil sie Verhaltensprobleme haben, weil sie
105 psychologisch betreut wurden über längere Zeit, weil sie Suchtverhalten gezeigt haben,
106 weil sie gewalttätig, egal, die ganze Liste.

107

108 I: Mhm.

109

110 IP: Das heisst, das ist eine außergewöhnliche Situation, weil wir zum Beispiel jeden
111 Tag im Kollegium Emails schreiben über einen bestimmten Schüler. Das heisst, da ist
112 der Austausch sehr rege, aber das ist keine Supervision in dem Sinn. Ich kann alle
113 meine Kollegen alles fragen. Aber es ist niemand zuständig für mich. Also, ich, ich,
114 muss mein Zeug irgendwie machen und frag halt wenn ich was brauch und dann
115 kommt auch eine sinnvolle Antwort, aber es erklärt dir niemand was. Es kommt erst
116 immer auf, auf Nachfragen. Die andere Schule, da haben wir nur eine Unterstufe,
117 haben nur muslimische Schüler, eine Schule, die gesponsert wird von der Österreich-
118 Slawischen Gesellschaft. Da arbeiten wir auch sehr eng zusammen, aber, ja, da schaut
119 der Direktor einfach sehr, dass die Leute, von Anfang an, also der Direktor schickt
120 immer wieder Emails aus mit Informationen zum Beispiel, Achtung die Deadline für
121 die Jahresplanung ist hier und hängt dann meistens ein Dokument an, Richtlinien für
122 die Jahresplanung.

123

124 I: Okay, ja. So Hilfestellungen quasi für die Arbeit.

125

126 IP: Ja. Aber das ist noch das Höchste der Gefühle.

127

128 I: Mhm.

129

130 IP: Man kann immer jeden fragen, nur die Hilfe sozusagen, also es gibt auch
131 niemanden der zuständig ist für mich oder so und natürlich tappst du halt in alle Fallen.
132 Ist klar, weil du halt aus vollem Bewusstsein Dinge tust, die nachher halt falsch sind.
133 Die, dir als richtig vorkommen und wo du nachher sagst, was kann ich machen. Was
134 weiß ich, Schularbeitenstellungen oder wann du prüfen darfst oder wie lange die Tests
135 sein dürfen, ja oder solche Dinge, die man im Praktikum hoffentlich lernt.

136

137 I: Also da bist du mal in eine Fall getappt bei, bei Testerstellungen.

138

139 IP: Ja. Also bei Testerstellungen bin ich relativ gut, aber Prüfen. Aber ich frag jedes
140 Mal die Schulleitung wenn wer zu prüfen ist. Einfach um sicher zu gehen, dass das
141 auch okay ist, dass das den Richtlinien entspricht und, dass ich nicht unbewusst was
142 falsch mach oder auflade oder über die Zeit prüfe
143 (führt dieses Beispiel näher aus)

144

145 I: Wie wirksam wäre für dich so etwas?

146

147 IP: Sehr. Wenn ich jemanden hätte, den, der einfach da wäre, für Fragen, für
148 Hilfestellungen oder einfach, um über etwas drüber zu schauen oder einfach nur um
149 meine Schularbeit einmal durchzulesen und sagen, ja das passt. Oder einfach
150 aufmerksam machen, wie man es besser, nicht unbedingt nicht falsch, sondern
151 vielleicht auch, wie man es effektiver machen könnte. Man, man verschwendet am
152 Anfang so unglaublich viel Zeit und in einem halben Jahr später oder vier Monate
153 später komme ich drauf, okay, das war genau für die Katze, das hätte ich mir genau

52

53 IP: Trotzdem muss ich sagen, ist es jetzt, also ich bin jetzt seit September an eine
54 normale Schule gekommen, wo man halt, sozusagen, Staatsbedienstete ist, und so,
55 diesen ganzen administrativen Dingen ausgesetzt ist. Es ist sehr anders. Es ist sehr
56 anders als meine Unterrichtstätigkeit davor, und es ist sehr anders, noch sehr viel mehr
57 anders, als ich es mir vorgestellt habe. Es ist 80 Prozent administratives Getue mit
58 Konferenzen, Zettel ausfüllen, Klassenbucheintrag, Jahresplanungen abgeben, wir sind
59 eine Privatschule, das heisst wir schauen noch viel genauer, das heisst wir schreiben
60 zum Beispiel auch Monatsberichte über alle meine Schüler.

61

62 I: Mhm.

63

64 IP: Jedes Monat haben, ich hab ein persönliches Meeting mit meinem Direktor jeden
65 Monat. Wir sprechen über jede Klasse die ich hab, also es ist sehr viel Drumherum zu
66 tun. Und vom Unterrichten selbst, also von dem, was mir eigentlich Spass macht hab
67 ich zu wenig für mich. Und zu, klingt vielleicht blöd, zu wenig anspruchsvoll für mich.

68

69 I: Mhm.

70

71 IP: [führt den Erfahrungen mit dem Regelschulsystem näher aus]

72 Das sind schon Dinge, die sehr, sehr anders sind als man sie vermittelt bekommt oder
73 als man sie sich vorstellt.

74

75 I: Ja. ja versteh. Also es ist gar nicht so sehr der Umstieg für dich gewesen vom
76 Studium in den Beruf an sich, sondern einfach diese Privatwirtschaft und staatlicher
77 Schulbetrieb.

78

79 IP: Ja, genau. Ja, das war heftig. Das ist immer noch heftig. Also, ich bin jetzt seit
80 September dabei, das heisst ich hab September, Oktober, November, Dezember, ich
81 bin jetzt im vierten Monat und im achten Jahr (lacht) und ich bin jetzt sehr sicher, dass
82 ich im Bildungssystem, im schulischen Bildungssystem sicher nicht alt werde. Also,
83 das mache ich jetzt und sammle meine Erfahrungen und lern was draus für mich, aber
84 ich werde sicher nicht die nächsten 30 Jahre eine volle Lehrverpflichtung an einer
85 Schule haben.

86 [führt das noch näher aus]

87

88 I: Gehen wir mal aus von der Zeit seit September, wo du in einer Regelschule
89 unterrichtest, wie hast du dich da betreut gefühlt in deiner Schule. Du bist ja nicht im
90 Unterrichtspraktikum, du bist volle Lehrerin, aber wie geht es dir trotzdem als quasi
91 Neue, als Junglehrerin. Wie zufrieden bist du da mit dem Betreuungsumfeld?

92

93 IP: Es gibt kein Betreuungsumfeld. Das existiert nicht. Ich hab das Glück muss ich
94 jetzt dazusagen, dass ich an zwei Privatschulen, die wahnsinnig klein sind. Wir haben
95 an beiden Schulen, wenn überhaupt nur 70 Schüler, das ist unglaublich wenig. Meine
96 Kollegenschaft sind, wenn es hochkommt fünfzehn Leute.

97

98 I: Mhm.

99

100 IP: Die ich dauernd sehe, weil wir an der einen Schule eine Schule haben die zwar alle
101 Klassen, also im Gymnasiums-bereich, alle acht Klassen anbietet, aber keine Matura
102 abnimmt, weil das Niveau so unglaublich niedrig ist, diese Schule wurde gegründet

1 **2. Interview-Datum:** **13.01.2010**
2 Ort: Kaffeehaus
3 Dauer: 42 Minuten
4 Kontaktaufnahme über: Arbeitskollegin einer Freundin
5 Geschlecht: weiblich
6 Alter: 25
7 Gewählte Unterrichtsfächer
8 im Wiener Lehramtsstudium: Englisch, Philosophie/Psychologie
9 Im Lehrerberuf seit: Sept. 2009, Studienabschluss Dez. 2009, kein UP

10

11 I: Du hast dich für den Lehrerberuf entschieden. Wie ist es dazu gekommen?

12

13 IP: Ich habe immer schon Lehrer sein wollen. Das stand irgendwie nie zur Debatte.
14 Wie ich jünger war halt irgendwie für den Volksschulberuf und als ich älter wurde für
15 das Gymnasium und jetzt, als ich noch älter wurde, überlege ich an mein Studium ein
16 PhD anzuhängen.

17

18 I: Mhm.

19

20 IP: Es gibt eine, ein volles PhD, also nicht nur ein Doktorat, ein PhD in Innsbruck, das
21 mich interessiert und dann auch universitäre Forschung wäre sehr interessant.

22

23 I: Aja.

24

25 IP: Also für mich ist im Moment noch nicht klar, ob Schule, Schulsystem,
26 Regelschulsystem, das ist, in dem ich jetzt 25 Jahre lang bleibe. Das wird sich erst
27 herausstellen. Aber Unterrichten als solches mache ich total gern, nur halt nicht im
28 konventionellen Setting. Ich bin in der Privatwirtschaft, ich unterrichte bei HP, einer
29 Computerfirma, ich arbeite viel mit, mit, disadvantaged students, also Leute die aus
30 sozialen oder ökonomischen oder, oder sonst irgendwelchen Hintergründen kommen,
31 andere Kulturen

32

33 I: Mhm.

34

35 IP: Mehrsprachigkeit, alle diese Themen. Also, alles das, was halt nicht so, das 08/15
36 Schema von Schule ist.

37

38 I: Genau ja. Und wenn du dich jetzt noch mal zurückerinnerst an, ja gut, du bist ja jetzt
39 eigentlich erst fertig geworden mit dem Lehramtsstudium, wie war für dich damals
40 dieser Umstieg vom Studium in den Beruf. Also, wie hast du das erlebt?

41

42 IP: Das ist witzig. Weil für mich war das nicht so extrem wie für viele andere. Ich hab
43 2002 im Juni maturiert, ich hab 2002 im Oktober begonnen zu unterrichten an einem
44 Nachhilfeinstitut. Ich hab das seitdem immer gemacht, immer am selben
45 Nachhilfeinstitut und es war, also unter der Woche, so was man halt so als Nachhilfe
46 kennt, aber eben auch, Sommerintensivkurse. In denen ich wirklich unglaublich viel
47 gelernt habe. Also, das war halt dann meine Chance immer parallel was lernt man jetzt
48 im Studium und die ganzen Theorien, die Methodik und die Didaktik wirklich
49 einzubauen.

50

51 I: Mhm.

760 IP: Eben durch Praxisbesuche und dann schon Seminare von der Uni aus, auf die
761 Schule gerichtet hin, dass man halt, also so wie wir es hatten. Wir hatten ein Seminar,
762 das war Musikvermittlung, da haben, da haben wir bei einem Konzept mitgearbeitet,
763 sind dann in die Schule gegangen und haben es dort umgesetzt. So etwas, das finde ich
764 sehr sinnvoll. Ja. Ich meine, ich wäre vielleicht auch für die, für die Ansprüche, die die
765 Uni stellt mal ganz interessant mal in die Schule zu gehen und zu sehen wie niedrig
766 dort das Niveau ist. Jetzt, in meinem Fall zum Beispiel, dass die Instrumentallehrer
767 extrem viel verlangt haben und dann keine Ahnung haben wie niedrig das Niveau in
768 der Schule ist. Für die wäre es vielleicht auch manchmal hilfreich, mal in der Praxis
769 nachzuschauen. Was dort ist, und, dass es dort wichtiger ist, keine Ahnung, zwanzig
770 Arten, wie ich eine C-Dur Tonleiter spielen kann, nicht wie ich, weil das wirst du auf
771 der Schule nicht bekommen. Das ist einfach dieses Niveau so ein Unterschied und es
772 würde manchen Unilehrern gut tun. Es war dasselbe mit Gesang, ich muss bei uns in
773 der Schule halbwegs sauber ein einstimmiges Lied singen.

774

775 [wortähnliche WH]

776

777 Mir ist es wichtig, sie haben den Überblick, können die Grundlagen, sie wissen wie sie
778 sich in Sachen einlesen können, wenn sie es interessiert, auch wenn es sie nicht
779 interessiert, dann haben sie den Überblick.

780

781 I: Mhm.

782

783 IP: Und das. Reicht mir.

784 [Nochmalige, wortähnliche Betonung, dass sie nicht vorerst auch nicht mehr arbeiten
785 wird]

786

787

788

789

790

791

792

793

794

795

796

797

798

799

800

801

802

803

804

805

806

807

808

809

810

710 IP: Mehr Unterstützung. Vielleicht auch eben von, von Chefseite, von der Direktion
711 oder vom Stadtschulrat, vielleicht doch das Angebot, dass einmal im Monat eine
712 Supervision eine öffentlich ist wo man hingehen kann.

713

714 I: Für alle LehrerInnen, die das Anliegen haben.

715

716 IP: Ja. ja. Nicht verpflichtend, weil wie gesagt, jeder ist anders. Aber ich glaube, das
717 würden schon viele brauchen, dass viele am Anfang überfordert sind. Ich habe auch im
718 Unterrichtspraktikum mitbekommen, dass einige extrem frustriert waren und es sehr
719 anstrengend war und wie sollen die dann heuer alles selber hinkriegen.

720

721 I: Ja

722

723 IP: Und halt Praxis während des Studiums. Was in meinem Studium war, aber in
724 anderen vielleicht nicht. Es sollte nicht so sein, dass du ein, ein Fachstudium machst
725 und dann nachher eben Lehrer sein möchtest und nie in einer Klasse gestanden bist
726 vorher. Und was ist, wenn du dann draufkommst, ja super, in Musik bin ich gut oder
727 auf dem Instrument, aber in der Klasse bin ich total fehl am Platz. Also vielleicht,
728 weiss nicht, eine Eingangsphase wo ein Praktikum ist, wo man mit einem Lehrer
729 mitgeht und das mal mitbekommt, weil manche da gar keine Ahnung haben,

730

731 I: Mhm.

732

733 IP: wie es ist in einer Klasse. Also, Praktikum von, von, von Anfang an oder, als
734 Eingangsphase, so wie bei Physiotherapie, die haben vorher auch so ein, so
735 Aufnahmsprüfungen schon,

736

737 I: Mhm.

738

739 IP: die voraussetzen, dass sie sie schon mal ein Praktikum gemacht haben. Und wie
740 kann dann ein Lehrer nie in einer Klasse gestanden sein und Schüler [bändigen?].

741

742 I: Ja, das diskutieren sie auch.

743

744 IP: Das würde ich ändern. Ich meine, in meiner Uni war es eben nicht so.

745

746 I: Mhm.

747

748 IP: Aber eben bei anderen Fächern. Also das würde ich mir wünschen.

749

750 I: Ja.

751

752 IP: Ja.

753

754 I: Gut, dann sind wir beim Letzten. Wir haben vorher schon ein bisschen angesprochen
755 mit dem Unterrichtspraktikum und den begleitenden Seminaren. Da habe ich dich
756 gefragt, was deine Erfahrungen waren zur Kooperation zwischen Uni und dem
757 Praktikum an der Schule. Jetzt wäre so meine Frage, wie könnte die Zusammenarbeit
758 zwischen Uni und Schule verbessert werden?

759

660 auch jetzt mir zutraue, dann Hundert Prozent zu arbeiten, also das wird sicher noch
661 dauern. Da bin ich sicher, dass es nicht, nicht so schnell gehen wird.

662

663 I: Okay da bist du also im Prozess irgendwie noch drin.

664

665 IP: Auf jeden Fall. Also ich sehe mich noch nicht als ganz vollwertig. Was für mich
666 auch okay ist. Man muss nichts überstürzen, man muss Sachen lernen, wenn ich den
667 Schülern die Zeit gib Sachen zu lernen, wieso sollt ein Lehrer, mit dem Ende das
668 Unterrichtspraktikums auf einmal ein hundertprozentiger Lehrer sein, der standfest in
669 allen Situationen ist, was aber von vielen erwartet wird. Das ist das Problem. Aber ich
670 bin einfach fest der Meinung, ich muss nicht alles können.

671

672 I: Mhm.

673

674 IP: Sondern man muss es halt lernen.

675

676 I: Mhm. Okay. Stell dir mal vor, du könntest jetzt Änderungen am
677 Unterrichtspraktikum oder an der Art und Weise wie die ersten Berufsjahre ablaufen
678 vornehmen. Wo würdest du da ansetzen?

679

680 IP: Vielleicht diese begleiteten Kurse, dass man da eine Wahlmöglichkeit hat, weil ich
681 glaube, dass diese Didaktik brauchen, die allgemeine Didaktik. Aber manche eben
682 auch nicht. Und, dass es da Möglichkeiten geben muss, dass man da was anderes
683 macht. Weil ich hätte zum Beispiel gerne mehr Fachdidaktik gehabt. Vielleicht haben
684 da andere dann nicht so das Bedürfnis. Also Wahlmöglichkeiten bei den
685 unterstützenden, wie heisst es[

686

687 I:]bei den begleitenden Seminaren

688

689 IP: Und eine längere Supervision für Junglehrer. Also wirklich auch eine Anlaufstelle.
690 Von mir aus auch irgendwo, dass ich auf die Uni fahr und das muss nicht
691 fachspezifisch sein, dass die mir eben helfen können. Weil ich finde, man muss nicht
692 als Lehrer alles neu erfinden, sondern es gibt auch schon genug Möglichkeiten.

693

694 I: Mhm.

695

696 IP: Mehr Zusammenarbeit. Ich habe zum Beispiel auch nicht eingesehen, wieso ich
697 alle Jahrespläne selber, neu entwickeln muss, wo doch jeder Lehrer eigentlich
698 Jahrespläne machen muss. Warum kann man das nicht irgendwie, zentral irgendwo
699 auflegen und den nehme ich dann und verwende ihn.

700

701 I: Mhm.

702

703 IP: Ich sehe das nicht ein.

704 [führt das Beispiel näher aus]

705 Aber die Kooperation ist einfach nicht gegeben. Also da würde ich mir einfach mehr
706 wünschen.

707

708 I: Mhm.

709

609 IP: Zurück. Ja. Ja. Es bringt nichts, du kriegst keine Anerkennung, wenn du dich extra
610 engagierst. Ich habe einen, einen Gitarrenklassenabend gemacht und habe so was wie
611 ein Gitarrenorchester auf die Beine gestellt und es ist keiner gekommen und ich habe
612 den Direktor auch eingeladen, habe gesagt, bitte, da und da ist das und er ist gerade
613 zum Schluss, zum allerletzten Stück gekommen. Hat das überhaupt nicht
614 mitbekommen, was ich da gemacht habe. Es hat einfach nichts gebracht. Gar nichts.
615 Außer halt für mich mehr Arbeit und für die Schüler mehr Arbeit, wenn ich das jetzt
616 sehe ich fahr wirklich Sparschiene. Es bringt nichts.

617

618 I: Mhm.

619

620 IP: Du wirst von der Schule nicht honoriert, im Gegenteil. Es wird von den Kollegen
621 nicht, nicht angesehen in meiner Schule wenn du was Neues machst oder was
622 Besonderes.

623 [unterstreicht in weiteren, ähnlichen Aussagen die Situation]

624

625 I: Gibt es etwas, was du bis jetzt noch nicht so ganz gelernt hast? Etwas wo du noch
626 Defizite bei dir siehst?

627

628 IP: Stimmt. Also in fachlicher Sicht auf jeden Fall. Also, ich habe einfach, bei
629 Musikerziehung noch nicht alle Klassen durch zum Beispiel, dass ich da lernen muss,
630 was man in welcher Klasse macht und wie man es macht und was es da alles gibt und
631 so. Also auf jeden Fall, also da muss ich auf jeden Fall noch viel lernen.

632

633 I: In fachlicher Sicht vor allem.

634

635 IP: Ich meine beim Unterrichten wahrscheinlich auch. Obwohl ich da halt mehr
636 Erfahrung habe, also da, es gibt sicher Situationen, die noch auf mich warten, da bin
637 ich hundertprozentig sicher, aber da seh ich nicht so das Problem. Also ich muss
638 einfach fachlich was lernen.

639

640 I: Mhm. Okay. Gut, also, wenn du jetzt auf deine ganzen Berufserfahrungen jetzt
641 zurückschaust, alles was du mir jetzt so erzählt hast, kannst du da eine Professionelle
642 Weiterentwicklung bei dir beobachten?

643

644 IP: Ich verstehe die Frage nicht.

645

646 I: Mhm. Ok, also wenn du das Ganze noch mal so revue passieren lässt, deine
647 Ausbildung, dein Unterrichtspraktikum, dein letztes Berufsjahr, kannst du da bei dir
648 irgendwie eine Professionalisierung als Lehrerin beobachten?

649

650 IP: Natürlich.

651 [Auslassung]

652 Es ist jetzt auch so, dass mir Schwierigkeiten, die ich jetzt habe, sicher auch
653 weiterhelfen. Weil ich mich mit den Situationen einfach auseinandersetzen muss. Zum
654 Beispiel eben mit dem, was ist machbar, das ist gerade ein wichtiges Thema.

655

656 I: Ja. ja.

657

658 IP: Hat mir alles geholfen. Ich brauch noch viel und es dauert sicher noch bis ich
659 richtig angekommen bin und richtig und richtig hundertprozentig zufrieden bin und

558 was wichtig ist, dass sich die Schüler nicht die Köpfe einschlagen. Alles andere ist
559 egal. Das interessiert sie nicht.

560

561 I: Mhm.

562

563 IP: Solang du deine Arbeit ablieferst und sich keiner darüber aufregt, sich keiner
564 verletzt, [Lautes Sesselrücken, Gespräche des Nebentisches] Nein, gar keine
565 Reflexion.

566

567 I: Wenn man so eingespannt ist, bleibt keine Zeit für das. OK. Nächstes Thema, deine
568 Lernerfahrungen in den ersten Berufsjahren. Was hast du in den ersten Berufsjahren
569 gelernt? Gibt es da so herausragende Aspekte die dir einfallen?

570

571 IP: Was ich auf jeden Fall gelernt habe ist, dass weniger mehr ist. Wir haben auf der
572 Uni so wahnsinnig viel gelernt.

573

574 I: Mhm.

575

576 IP: Also auch jedes Thema so detailliert behandelt. Und in der Schule geht's
577 manchmal wirklich nur um den Überblick. Dass die Schüler den Überblick bekommen.
578 Dass sie groß, große Bögen spannen können, du musst nicht ins Detail gehen, und dass
579 man als Lehrer auch schaut, wichtiger ist es, dass die ganze Klasse den Überblick hat.
580 Wer interessiert ist, der kann sich das dann eh irgendwie, bei Wikipedia nachschauen
581 oder nachlesen oder sich eine CD besorgen oder irgendwas. Also das habe ich glaube
582 ich gelernt, wirklich reduzieren, weniger machen, da würde ich weniger machen, dafür
583 gründlich.

584

585 I: Mhm.

586

587 IP: Also jetzt auch beim Singen. Dass es wichtiger ist, dass alle die erste Stimme
588 singen können, dass es nichts bringt, wenn du ehrgeizig bist und das dann irgendwie
589 dreistimmig möchtest mit irgendwelchen Instrumenten. Sondern wirklich reduzieren,
590 ich überfordere die Schüler nicht, gebe ihnen ein Blatt, das haben sie gelernt. Wirklich.
591 Weniger machen.

592

593 I: Weniger ist mehr.

594

595 IP: Ja. Wirklich weniger. Alles weniger.

596

597 I: Okay.

598

599 IP: Mit dem Niveau auch vielleicht runtergehen. Weil auf der Uni, die Ansprüche sehr
600 hoch sind im Instrumentalunterricht und in der Schule musst du wirklich komplett
601 runterfahren und mit deinen Ansprüchen komplett zurückgehen, weil ich glaube, sonst
602 schafft man es gar nicht. Da wäre man nur frustriert, wenn man das was man an der
603 Uni selber hat können müssen oder was man selber, die Ansprüche die an einen
604 gestellt waren auf die Schule überträgt. Gar nicht, gar nicht.

605

606 I: Also die Umstände bringen dich eigentlich dazu, dass du dein Engagement
607 zurückschraubst.

608

508 I: Mhm. ja. Ich springe noch mal ein bisschen zurück ins Unterrichtspraktikum.
509 Nämlich wieder, ob dein selbstständiges, selbstorganisiertes Lernen da gefördert
510 worden ist? Und auf der anderen Seite, ob du Konzepte zur Reflexion durchgenommen
511 hast?

512
513 IP: Ja, Konzepte haben auf jeden Fall nicht gefehlt. Und so zum selbstorganisierten
514 Lernen, das ist jetzt die Frage, wir haben, wenn das gemeint ist, wir haben gelernt, wo
515 wir was finden. Ich weiss nicht, ob das damit gemeint ist,

516
517 I: Also ein selbstständiges Weiterlernen, wo man eine Eigenständigkeit entwickelt.
518

519 IP: Ja, aber das musst du im Studium schon machen. Ich hätte eher gesagt, beim
520 Unterrichtspraktikum lernt man Selbstorganisation. Oder halt, im Bezug auf den
521 Unterricht, Unterrichtsorganisation.

522
523 I: Okay. Gut. Und Konzepte zur Reflexion sind in den Begleitseminaren
524 durchgekommen worden?

525
526 IP: Ja, auf jeden Fall. Aber das war für mich halt nix Neues, weil wir das auf der Pädak
527 ständig gehabt haben.

528
529 I: Mhm. War das hilfreich?

530
531 IP: Vielleicht in Problemsituationen, aber meinen normalen Unterricht würde ich jetzt
532 nicht mehr reflektieren. Vielleicht nachher kurz, eigentlich nicht, du hast nicht die Zeit.
533 Wenn du sechs Stunden hintereinander in der Klasse stehst, kannst du, eben du hast
534 keine Pause.

535
536 I: Mhm.

537
538 IP: Da bist du so beschäftigt, dass du dann die nächste Stunde vorbereitest, und wenn
539 was schiefgeht, dann kann es auch an den Schülern gelegen haben, und wenn du dich
540 dann wirklich zerfleischt nach der Stunde und sagst, warum hat das nicht funktioniert,
541 warum hat das und jenes nicht funktioniert. Vielleicht eben in Problemsituationen, also
542 wenn eben was [??] passiert ist und du denkst, warum ist das da jetzt so
543 schiefgegangen, oder warum hat das nicht so funktioniert. Aber generell reflektiere ich
544 eigentlich wenig,

545
546 I: Okay. Das wäre jetzt nämlich gleich meine nächste Frage gewesen, ob an deiner
547 Schule eine regelmäßige Selbstevaluation[

548
549 IP: Nein.

550
551 I: Joder Selbstreflexion gefördert wird.

552
553 IP: Gar nicht. Ich mein, ich habe das Gefühl, dass es noch mehr von Gitarre ist, ich
554 mein, ich sitz in meinem Zimmer, bei uns gibt es einen Turm im sechsten Stock und es
555 ist ihnen egal was ich tu, fragt auch keiner, ich habe mein individuelles Klassenbuch,
556 prüft keiner nach was ich tu, es interessiert keinen was ich tu, und es fragt auch nach
557 wie vor keiner nach wie es läuft. Das ist wirklich den Leuten egal. [??] Das Einzige

457 bisschen runterfahren, weil ich finde das nicht sinnvoll, einen, der vom Studium
458 kommt und vielleicht erst mal anfangen muss mit dem Unterrichten und dann gleich
459 immer alles zu verlangen.

460

461 I: Mhm.

462

463 IP: Weniger Stunden, mehr Unterstützungsangebote, vielleicht eine Supervision.
464 Weiss nicht, ob die fachspezifisch sein muss, oder vielleicht an der Schule, dass man
465 da einen hat, den man ansprechen kann, und, was weiss ich, ich habe da und da das
466 Problem, kannst du mir da helfen. Aber das gibt es in meiner Schule nicht.

467

468 I: Das heisst eigentlich, also im jetzigen System ist es ja so, du machst das einjährige
469 Unterrichtspraktikum und dann sollst du vollständig gerüstet sein für den Einstieg.

470

471 IP: Ja.

472

473 I: Aber wie du das jetzt sagst, man braucht nicht nur das eine Jahr, sondern schon noch
474 1,2, ich weiss nicht wie viel Jahre danach.

475

476 IP: Ja. Ja. Alleine weil, wenn du dann in die Schule kommst, mir haben sie am Anfang
477 ja sechs verschiedene Schulstufen zugeteilt, ich musste dann innerhalb von drei oder
478 vier Wochen alle, alle Jahrespläne machen. Und ich habe keinen Einblick gehabt, was
479 man in welcher Klasse macht. Allein schon das, dass man da Hilfestellung bekommt
480 oder halt nicht [??] und ich habe das Gefühl, vielleicht in meiner Schule, ich weiss
481 nicht wie es an anderen Schulen ist, dass sie das Gefühl haben, ah, jetzt kommt ein
482 Junger und dem hauen wir rein und der soll das alles tun. Der soll jetzt den frischen
483 Wind bringen und kommt noch grad von der Uni

484

485 I: Mhm.

486

487 IP: Ein neues Image vielleicht für das Fach, weil die andern Lehrer halt alle älter sind
488 und Junge sollen cool sein, und vielleicht noch eine Band machen[

489

490 I: engagiert

491

492 IP:] ja alles.

493

494 I: Mhm.

495

496 IP: Das find ich zu viel.

497

498 I: Mhm. Okay.

499

500 IP: Ich mein, ich hätte das vielleicht anders einschätzen sollen und von mir aus sagen,
501 dass ich nicht gleich so viel arbeit will. Aber ich mein, das habe ich nicht gewusst.

502

503 I: Mhm.

504

505 IP: Ich hätte gedacht, dass der Direktor da besser einschätzen kann, was ein junger
506 Lehrer leisten kann.

507

406 IP: Der wollte mich verheizen. Und wenn ich dann nicht die Notbremse gezogen hätte
407 im [...] im Oktober dann in Krankenstand gegangen wäre und gesagt hätte, ich mache
408 das so nicht, wirklich, ich war dann so weit, dass ich überhaupt kündige und aus dem
409 Schulbetrieb aussteige, weil der hat wirklich, von Früh bis Spät war ich auf der Schule
410 und am Wochenende, das ganze Wochenende bin ich gesessen und habe die Stunden
411 vorbereitet. [...] Auch wenn es dafür Geld gab, für die Überstunden, aber, das ist es
412 mir nicht wert. Und jetzt habe ich eben 75 Prozent und damit läuft es viel besser.

413

414 I: Mhm. mhm.

415

416 IP: Auch wenn die nicht voll ist und auch wenn der Direktor gerne hätte, weil es wenig
417 Musikerzieher gibt, dass man dafür weniger in der Schule hat und die dafür alles
418 abdecken. Aber ich habe gesagt, ich mach das nicht. Das war hart, da hast du, da habe
419 ich auf der Uni dann noch angesucht, da gibt es eine Supervision oder gibt es
420 irgendwelche Hilfestellungen, nichts, nichts. Auch wenn die Musikuni, auf der
421 Homepage hatte sie so einen Link, Supervision für Berufseinsteiger, haben Sie
422 Probleme. Habe ich hingeschrieben und ist zurückgekommen, ach, das ist grad im
423 Aufbau [???].

424

425 I.: Ah, das war von der Musikuni aus.

426

427 IP: Ja. War aber noch nicht im Angebot. Und ich war aber wirklich, bei mir hat es
428 gebrannt, also ich war vier Wochen in Krankenstand. Habe gesagt, ich schaffe das
429 nicht, ich werde verheizt dort.

430

431 I: Mhm.

432

433 IP: [schildert nochmals ihre damaligen Arbeitsbedingungen]

434 Es gibt keine Unterstützung, überhaupt keine. Also ich habe keine gefunden.
435 Frustrierend.

436

437 I: [fordert IP auf vom Tee zu trinken, bevor er kalt ist]

438 Du bist jetzt eigentlich eh schon ins nächste Thema rübergesprungen, da wären deine
439 Rahmenbedingungen in den ersten Berufsjahren gefragt, also, ob es irgendwie Aspekte
440 gibt im beruflichen Umfeld jetzt – das hast du eh schon breit erzählt eigentlich – die
441 gefehlt haben. Also von der Schule her, vom Unterricht, im Unterricht, vom Rahmen
442 her, von Kolleginnen[

443

444 IP: Also ich bin der Meinung, man sollte Junglehrer mehr unterstützen. Man sollte
445 vielleicht auch die Junglehrer nicht so viel arbeiten lassen, weil du am Anfang wirklich
446 die Stunden alle einzeln vorbereiten musst. Vielleicht hast du später mal ein Repertoire,
447 dass du schneller bist. Aber, gerade Berufsanfänger sollten nicht komplett voll
448 arbeiten, weil, man verheizt sich. Ich finde, eben, das Problem ist auch, dass die
449 Junglehrer viel weniger verdienen als Alte. Was ich auch nicht einsehe, weil
450 Junglehrer noch die Energien haben. Die sollte man halt nicht, nicht ausschachten.
451 Man sollte vielleicht sagen, was weiss ich, die ersten fünf Berufsjahre, dass man doch
452 einen, einen, eine Ansprechperson bekommt. Sei es jetzt, dass von jeder Fachgruppe
453 irgendein Lehrer zuständig ist, den man fragen kann, aber du wirst, also bei mir war es
454 so, dass es wirklich, dass ich wirklich reingeschliffen worden bin und ja da mach und
455 da sind die Schulbücher und fertig. Das und da und da ist die Schulmesse und das
456 Adventsingen und das hast du dort zu tun. Das heisst wirklich, die Ansprüche ein

356 IP: Also letztes Jahr hatte ich da neben dem Unterrichtspraktikum eine halbe Stelle, es
357 war letztes Jahr auf jeden Fall leichter weil ich immer eine Ansprechperson im
358 Unterrichtspraktikum hatte. Eben, die Probleme, die Probleme, zum Beispiel, dass ich
359 die, eine Matura abhalten musste, das konnte ich dann mit dieser Betreuungslehrerin
360 eben besprechen. Da konnte ich sie eben auch direkt fragen, wie macht das und wie
361 soll ich das machen und das war sehr viel leichter. Und jetzt, dieses Jahr, ist eben mein
362 zweites Dienstjahr, aber das erste wo ich eben keinen Betreuungslehrer habe und das
363 ist schon sehr viel schwieriger. Also wenn ich irgendwo anstehe, habe ich eigentlich
364 keine Ansprechperson. Also bei uns, also man sagt nur, dass die Fachgruppen
365 zusammenhalten. Die eine Kollegin schätzt mich nicht, die hat mich als Schülerin auch
366 nicht geschätzt. Die kann ich auch nicht fragen, also da ist grad eine
367 Instrumentalkollegin, die ich fragen kann, die aber auch nicht so viel Einblick hat.
368 Also wenn du dann keinen Betreuungslehrer mehr hast, dann bist eigentlich allein an
369 der Schule. Da hast du keine Ansprechperson. Das Dumme war, ich hatte jetzt am
370 Schuljahresanfang große Probleme, weil, mein Direktor mir viel zu viel Arbeit
371 gegeben hat, er hat mir zu viel Stunden gegeben, weil wir gesagt haben, du hast es
372 geschafft, das Unterrichtspraktikum und eine halbe Stelle. Jetzt wollte er mir
373 eineinhalb Stellen geben und hat mir das, also ich hab es fünf Wochen durchgezogen,
374 dann habe ich so was wie einen Burnout und bin dann im Krankenstand gewesen, vier
375 Wochen. Weil er mir, also ich hatte glaube ich 28 Stunden in der Schule oder so.

376

377 I: okay.

378

379 IP: Und das habe ich nicht geschafft. Der hat mich zugeballert von oben bis unten und
380 ohne Hilfestellung und da habe ich mich dann geweigert und war dann eben im
381 Krankenstand und habe jetzt ab November dann reduziert[

382

383 I:]Mhm[

384

385 IP:]um die Hälfte eigentlich. Jetzt habe ich nur noch 75 Prozent, statt 150 [lacht] und
386 es reicht trotzdem.

387

388 I: [lacht]

389

390 IP: Also wirklich.

391

392 I: ja

393

394 IP: Also ich war in dem Fall dann wirklich alleine. Der Direktor hat das nicht
395 eingesehen, dass man als Junglehrer vielleicht doch etwas länger braucht seine
396 Stunden vorzubereiten und, dass man das nicht einfach[

397

398 I:]Sehr gefordert.

399

400 IP: Extrem. Ich durfte alle Schulmessen noch machen, eben das machst du in deiner
401 Freizeit, das ist Extraengagement, alles noch, also, den Stundenplan, den er mir
402 gegeben hat, der war wirklich von Früh bis Spät. Also [...]

403

404 I: Mhm.

405

306
307 I: Also, das war wegen der Wiederholung einfach.
308
309 IP: Ja. ja. Alles mindestens dreimal gehört.
310
311 I: Wenn es neu gewesen wäre, hätte es dir dann etwas gebracht?
312
313 IP: Vielleicht. Weiß ich nicht, ist schon lange her, dass ich das zum Ersten mal gehört
314 habe.
315
316 I: Ja.
317
318 IP: Aber es war einfach zu oft.
319
320 I: Mhm. Und was war so deine Erfahrung mit der Kooperation vom Lernort Schule,
321 wo du dein Unterrichtspraktikum gemacht hast und, oder die ersten Berufsjahre
322 gemacht hast und den Lernort Begleitseminar an der Uni? [...] Also wie hast du da eine
323 Zusammenarbeit erlebt zwischen Schule und den Seminaren an der Uni? Hat es da
324 irgendwie einen Konnex gegeben?
325
326 IP: Ich überlege gerade. Also, ich hatte nicht das Gefühl, dass sie sich groß
327 miteinander abgesprochen hätten. Ich meine, ich glaube schon, dass bei der
328 allgemeinen Didaktik, die immer wieder gefragt haben über die Praxis [...] aber so
329 großartig kooperiert haben sie nicht. Hatte ich nicht das Gefühl irgendwie.
330
331 I: Mhm.
332
333 IP: Dass da die Betreuungslehrer großartig informiert wären, was, was wir da jetzt
334 machen. [...]
335
336 I: Du hast vorhin gesagt, eine Betreuungslehrerin von dir hat die Fachdidaktik an der
337 Uni das Seminar geleitet.
338
339 IP: Genau, ja.
340
341 I: Das könnte ein Punkt sein wo[
342
343 IP: Also, ja. Auch wenn es dieselbe Person war, hat sie aber trotzdem in der Praxis
344 dann nicht so viel Bezug genommen zu dem was sie in der Fachdidaktik gesagt hat
345
346 I: Achso.
347
348 IP: Ich weiss nicht, das waren trotzdem zwei Paar Schuhe. Wie gesagt, in der
349 Fachdidaktik haben wir das Material bekommen und in der Praxis ging es um, um
350 praktische Unterrichts[??], wie man es besser machen kann.
351
352 I: Okay. Mhm. Ja wenn du jetzt mal vom Unterrichtspraktikum wegschaust und zu den
353 ersten Berufsjahren, oder eben zu deinem ersten Berufsjahr in der Schule, wie fühlst du
354 dich da betreut, unterstützt als Lehreranfängerin quasi?
355

255 I: Mhm.
256
257 IP: Aber die allgemeinen Sachen waren zum Vergessen.
258
259 I: Okay. Ich habe mich da informiert. Es gibt ja Schulrecht einerseits[
260
261 IP:]Ja. Genau. Das war aber nicht schlecht, genau.
262
263 I:]Mit einem kleinen Anteil
264
265 IP: Das hat mir auch gefallen.
266
267 I: Einen allgemein-pädagogischen Anteil
268
269 IP: Genau, das kannst du vergessen.
270
271 I: Fachdidaktik und irgendein anderer Aspekt noch mal.
272
273 IP: Etwas Allgemeines.
274
275 I: Vier, vier Inhalte, glaube ich.
276
277 IP: Genau. Und die Allgemeinen kannst du vergessen. Ich meine Schulrecht war in
278 Ordnung, das war nicht sehr viel.
279
280 I: Mhm.
281
282 IP: Weil sie uns dann genau gesagt haben, wo unsere Grenzen sind, was ein Lehrer
283 darf, fand ich auch hilfreich [???], also wie viele, wie viele Lehrer und welche Rechte
284 du hast und wie man das mit Schularbeiten und Tests macht, also das[
285
286 I:]Mhm.
287
288 IP:]das fand ich in Ordnung.
289
290 I: Das heisst, wenn du das jetzt bewerten müsstest, wie wirksam waren für dich diese
291 Seminare, die begleitenden?
292
293 IP: Fachdidaktik und Schulrecht sehr, wobei Fachdidaktik noch mehr. Und die
294 allgemeinen, Didaktik oder was wir da gehabt haben [...] hätten sie sich sparen können.
295 Gar nicht. Zeitverschwendung.
296
297 I: Aha.
298
299 IP: Gar nicht. Es war nur blödes Bla Bla. Gar nicht.
300
301 I: Mhm. Ok.
302
303 IP: Aber vielleicht in meinem Fall. Also, vielleicht brauchen das Andere, die nicht so
304 viel Praxiserfahrung haben. Oder halt noch nicht so viele pädagogischen Sachen
305 gemacht haben.

204 I: Mhm.

205

206 IP: Ich meine, er hat mir halt wenig Platz gegeben [...], jetzt, zu schauen, wie ich gern
207 unterrichten möchte. Aber sein Weg funktioniert gut,

208

209 I: Mhm.

210

211 IP: Und damit, das hatte seine Berechtigung. Und im Instrumentalunterricht genauso.
212 Also, ich glaube, dass die Kombination schon so in Ordnung war, wie es war.

213

214 I: Mhm, mhm.

215

216 IP: Und ich habe auch den Vorteil gehabt, dass zum Beispiel der, der
217 Musikerziehungslehrer ein sehr strenger Lehrer ist, und da waren seine Schüler, ahm,
218 die hatten eine gute Vorbildung auch. Ich glaube in anderen Schulen hätte ich es
219 schwerer gehabt.

220

221 I: Aja.

222

223 IP: Also, war schon gut wie es war, war zufrieden.

224

225 I: Okay. Wie zufrieden warst du mit den einführenden und begleitenden Seminaren?
226 Die waren ja an der Uni dann.

227

228 IP: Ja. Die waren ein Schrott. Grad weil ich soviel Pädak vorher gemacht habe und
229 Erziehungswissenschaften genauso. Ich habe ja wirklich schon so viel gemacht. Und
230 da musst du dich dann hinsetzen und dann den ganzen Scheiss noch mal anhören. Das
231 Einzige[

232

233 I: ja?

234

235 IP:]das wirklich interessant war. Wirklich. Wir haben genau dasselbe wie auf der
236 Pädak oder auf der Uni, hat es ja auch diese pädagogischen Phasen.

237

238 I: Genau.

239

240 IP: Einfach alles noch mal wieder durchgekau. Das war wirklich ein Blödsinn. Zeit
241 absitzen, das Einzige was wirklich interessant war, war die Fachdidaktik, weil wir da
242 auch Material bekommen haben. Also da hatte ich eben auch meine
243 Betreuungslehrerin, meine eigene, in der einen Fachdidaktik.

244

245 I: Ah. Ja.

246

247 IP: Das Problem war nur, dass die Fachdidaktik, glaube ich nur, die halbe Anzahl an
248 Stunden hatte. Also die anderen Fächer. Ich weiss nicht, ich glaube, das ist nur in
249 Musikerziehung so, also wir hatten, glaub ich vier Termine oder so, oder drei. Ganz
250 wenig, aber das waren wirklich die, die hilfreich waren. Da ist die Liste, dort findest du
251 Literatur, die Schulbücher gibt es, dann vor Weihnachten haben wir ein Packerl
252 bekommen, da sind Weihnachtslieder, und einfach auch Tipps. Also Fachdidaktik war
253 gut.

254

153 I: Wie zufrieden warst du mit deiner Betreuungslehrerin oder mit deinem
154 Betreuungslehrer im Unterrichtspraktikum?

155

156 IP: Also, ich habe ja zwei Fächer und habe zwei Betreuungslehrer.

157

158 I: ok.

159

160 IP: Das heisst, die würde ich eigentlich auch trennen. Im Instrumentalunterricht hatte
161 ich eine sehr kompetente Betreuungslehrerin, die auch am Fach [???], das heisst die hat
162 auch Ahnung von dem was sie sagt, sie hat auch die Fachdidaktik gemacht. Und hat
163 das bei mir auch geschätzt, dass ich eben 13 Jahre Unterrichtserfahrung habe. Das
164 heisst, sie hat mir freie Hand gelassen, hat gesagt, man merkt, dass du weißt was du
165 tust.

166

167 I: mhm.

168

169 IP: Ich konnte aber mit Fragen und Problemen zu ihr gehen. Zum Beispiel, was weiss
170 ich, ich bräuchte wieder neue Literatur, oder so, sie hat mir dann eben auf einer
171 anderen Ebene eben weitergeholfen. Sie hat auch gemeint, das war nicht das typische
172 Unterrichtspraktikumsverhältnis, sondern sie hat mich wirklich so akzeptiert aufgrund
173 meiner Praxiserfahrung. Sie hat mich relativ gleichwertig genommen. Aber trotzdem
174 konnte ich sie immer fragen, was mir sehr geholfen hat. Die ganzen Sachen, ich hatte
175 bei meinem Unterrichtspraktikum schon meine erste Matura, die ich abgenommen
176 habe und da konnte ich sie auch fragen wegen Richtlinien und wie man das genau
177 macht, also das hat mir sehr geholfen.

178 Der von Musikerziehung war aber ganz anders [..]

179

180 I: Ok.

181

182 IP: Der hat mich eben nicht als vollwertig gesehen, sondern da war ich halt die
183 Studentin und er war der große Meister, wo er genau weiss, was richtig ist und ich
184 muss es genauso tun wie er. Also, da hat er mir ganz genau vorgegeben wie ich es
185 machen muss und war auch sehr streng und ich musste alle seine Probleme vernehmen,
186 also ich meine es hat dann auch funktioniert, habe es gerichtet, ich mein, ich wollte
187 dann nicht wechseln oder so,

188

189 I: Mhm.

190

191 IP: Zwei verschiedenen Professoren, habe ich das Gefühl gehabt. Er war da sehr. Sehr
192 dominant.

193

194 I: Und wenn du die beiden Betreuungslehrer jetzt vergleichst, wie wirksam war der
195 eine, wie wirksam war der andere?

196

197 IP: Ich glaube, dass beides gut war. Es war auch dieser Lehrer, also Musikerziehung
198 war das Fach, also ich habe noch nicht so viel Musikerziehung unterrichtet vorher, das
199 heisst, es war schon für mich vielleicht ganz angenehm, seine Strukturen übernehmen
200 zu können. Also er hat mir wirklich genau vorgegeben wie bei ihm Unterricht abläuft
201 und ich habe es dann auch relativ, glaube ich, kopiert mit seinem Ziel und damit läuft
202 das auch sehr gut, also er hat sehr viel Erfahrungen und er weiss wie man es macht

203

102 gesagt, dass mit meiner Fächerkombination es schwierig wird einen Platz zu
103 bekommen.

104

105 I: Mhm.

106

107 IP: Weil ich eben zwei Saiteninstrumente habe. Das ist sehr ungewöhnlich. Die
108 meisten (Stuhlrücken) Gesang und so was. Bei Geige eben, gibt es glaub ich nur einen
109 Praktikumsplatz in Wien. Diesen habe ich nicht bekommen. Ich habe den für Gitarre
110 bekommen. Und deswegen habe ich eben alles abgesucht und bei meiner alten Schule
111 haben sie gemeint, sie suchen noch ganz dringend einen Lehrer für Gitarre und ob ich
112 das machen möchte. Und das war halt mit den Kollegen ganz eigenartig, weil vorher
113 waren das meine Professoren eben und jetzt war ich dann die Kollegin[

114

115 I:]genau

116

117 IP: und ich glaub das war auch für meine Kollegin schwierig nicht [???] Also die eine
118 Lehrerin, die jetzt Kollegin ist, die hatte ich eben selber und mich nicht sehr geschätzt
119 als Schülerin, die hat mir große Probleme damals gemacht und ist jetzt auch nicht sehr
120 froh, dass ich da bin und die hat mich dann auch so von oben herab, nicht so kollegial,
121 sondern naja, du bist doch die kleine Schülerin und, also das war schwierig. Das hat es
122 mir auch nicht einfach gemacht, zu kapieren, dass ich jetzt gleichwertig bin[

123

124 I:]mhm

125

126 IP: war schwierig.

127

128 I: Ok, ja, ja, die Rolle als Professorin vor den Schülern und auf der anderen Seite auch
129 mit den Kollegen, den anderen Lehrern an der Schule[

130

131 IP:]ja auch mit den Eltern. Weil die kommen zu mir am Elternsprechtag und, ich bin
132 halt, was weiss ich, erstes Dienstjahr und dann sagen sie mir am Elternsprechtag,
133 meine Tochter, mein Sohn der macht da so Probleme, was soll ich denn tun, na woher
134 soll ich denn das wissen. Ich habe nicht die persönliche Erfahrung und nicht die
135 berufliche Erfahrung, dass ich die Eltern da jetzt berate, was jetzt die Kinder für
136 Erziehungsmittel benötigen, zum Beispiel. Und die Eltern kommen zu dir und du bist
137 die Frau Professor und sie erwarten sehr viel von dir. Das war auch[

138

139 I:]mhm

140

141 IP:]also, von den Eltern gegenüber war das [...] schwierig.

142

143 I: Okay, ja. Ja. Okay, ich mach jetzt einen Sprung. Nämlich zu deinen
144 Betreuungserfahrungen[

145

146 IP:]ah.

147

148 I:]in den ersten Berufsjahren, beim Unterrichtspraktikum, aber dann auch in den
149 ersten Jahren als Lehrerin.

150

151 IP: Ja.

152

- 51 Und ich habe auch neben meiner Schulzeit schon angefangen Instrumentalunterricht zu
52 geben,
53
54 I: Mhm.
55
56 IP: Das heisst, ich hatte eigentlich die Praxis. Und auch bei der Pädak, da hast du jede
57 Woche einen Praxistag gehabt und dann haben wir auch Blockpraktika gehabt, das
58 heisst ich hatte, sehr viel Praxis und habe nicht so ein großes Problem gehabt dann
59 umzusteigen von der Uni dann richtig ins Unterrichtspraktikum.
60
61 I: Also du hast den Umstieg relativ positiv erlebt.
62
63 IP: Ja. es war nicht [...]
64
65 I: Gibt es da etwas, was für dich negativ war oder schwierig?
66
67 IP: Also mit der Rolle hatte ich schon Schwierigkeiten. Weil, ich meine, ich war dann
68 zwar schon älter, weil ich mit 27 das Studium fertig gemacht habe und andere machen,
69 die sind früher fertig mit dem Lehramt. Aber, dass du dann auf einmal die Frau
70 Professor bist [...]
71
72 I: Mhm.
73
74 IP: Damit hatte ich echt Schwierigkeiten. Und gerade in meinem Fach, also, ich habe
75 Instrumental unterrichtet. Ich meine, es ist sehr schwierig die Leistung zu bewerten.
76 Und wenn du dann in die Schule kommst, dann musst du Noten geben. Dann bist du
77 die Frau Professor und dann musst du Prüfungen machen und die
78 Klassenbucheintragung. Solche Sachen, das hatte ich vorher nicht und damit hatte ich
79 Schwierigkeiten. Da habe ich echt gebraucht, bis ich mich dran gewöhnt habe.
80
81 I: Mhm. Deine Rolle als LehrerIn.
82
83 IP: Ja als Professorin dann auch. Weil vorher als Instrumentallehrer warst du auch der
84 Lehrer, aber ist irgendwie, da war noch Einzelunterricht, und das ist irgendwie mehr
85 ein freundschaftlicheres Verhältnis
86
87 I: Ja
88
89 IP: und in der Schule solltest du doch die Autorität sein und, also, in der Rolle hatte ich
90 am Anfang Schwierigkeiten.
91
92 I: Mhm. ok, ja.
93
94 IP: Vor allem mit den Kollegen zum Beispiel. Weil ich habe in meiner Schule, wo ich
95 maturiert habe dann [??] angefangen. Das heisst, die Lehrer waren dann für mich
96 auch [...]
97
98 I: Na witzig.
99
100 IP: Naja das war nicht witzig. Das war weil ich ahm, weil ich das Praktikum auch
101 schon dort machen wollte, weil die Schule bei mir in der Nähe liegt, und die hatten mir

- 1 **1. Interview-Datum:** **18.12.2009**
2 Ort: Kaffeehaus
3 Dauer: 39 Minuten
4 Kontaktaufnahme über: Schwester einer Studienkollegin
5 Geschlecht: weiblich
6 Alter: 29
7 Gewählte Unterrichtsfächer
8 im Wiener Lehramtsstudium: Musik und Instrumentalerziehung
9 Im Lehrerberuf seit: Sept. 2008 (1/2 Stelle), parallel auch Beginn des
10 UPs, Seit Sept. 2009 Lehrtätigkeit
-
- 11
12
13 I: Wie bist du denn zum Lehrberuf gekommen? Also, du hast dich dafür entschieden.
14 Wie ist es dazu gekommen?
15
16 IP: Also, meine Mutter war Volksschullehrerin, ich glaube das ist relativ typisch, weil
17 viele Lehrerkinder dann selber auch Lehrer sind, weil sie einfach mit dem Beruf was
18 anfangen können, weil, ich habe meiner Mutter auch schon geholfen, und, und, wie sie
19 gearbeitet hat.
20
21 I: Mhm.
22
23 IP: Manchmal, was weiss ich, bei Weihnachtsfeiern oder beim Herstellen von
24 Material, das heisst, ich habe auch schon gewusst, worauf ich mich einlasse. Das war
25 auch der Grund, warum ich dann zuerst eben, Volksschullehramt studiert habe. Nur ich
26 habe ja neben der Schulzeit schon fix studiert, und mir ist bei der Ausbildung, wie ich
27 Volksschullehramt gemacht habe, immer mehr ins Bewusstsein gekommen, dass mir
28 die Musik wahnsinnig fehlt und ich habe dann auch meine Diplomarbeit darüber
29 geschrieben, wie man Musik überall einsetzen kann in der Volksschule und ich habe
30 eigentlich alles mit Musik gemacht und mit 21 war ich dann fertig mit der Pädak. Und
31 es hat sehr schlecht mit Stellen ausgeschaut, da habe ich mir gedacht, warum studierst
32 du nicht noch Musik. Wo mein Herz eben der Musik gehört. Wenn ich eh alles mit
33 Musik mache, dann kann ich es gleich auch gscheid machen. Und deswegen habe ich
34 dann noch Musik studiert.
35
36 I: Mhm. ok ja. Wenn du dich noch mal zurückerinnerst von der Uni ins
37 Unterrichtspraktikum an der Schule. Das liegt jetzt 2 Jahre oder so zurück.
38
39 IP: Ja.
40
41 I: Wie war für dich dieser Übergang? Wie hast du den erlebt?
42
43 IP: Hm. Also wir hatten ja auf der Musikuni schon während des Studiums schon sehr
44 viele Praktika. Wir haben auch zum Beispiel bei den Instrumenten, weil, ich habe ja
45 auch Instrumentalunterricht studiert,
46
47 I: Mhm, ja.
48
49 IP: Habe ja sehr, also auch Probeschüler zum Beispiel oder sind in Schulen gegangen
50 und haben dort Praktika gehabt, das heisst, ich habe gewusst, worauf ich mich einlasse.

Anhang VI

Hinweise zur Transkription

[...]	Anzahl der Punkte gibt Dauer der Sprechpause in Sekunden an
[???	Unverständliche/s Wort/Wörter
[	InterviewpartnerIn wird im Redefluss unterbrochen
]	Unterbrechende/r InterviewpartnerIn setzt mit Rede fort
[abcde]	Beschreibungen nonverbaler Handlungen oder der Gesprächssituation oder Hinweise auf wortähnliche Wiederholungen, welche aufgrund ihrer Redundanz nicht transkribiert werden

Anhang VII

Interviewtranskripte (1-6) (siehe folgende Seiten)

Effektivität der Diskussionen, Materialien und praktische Information, Notwendigkeit der Kenntnis des Schulrechts)

- 7 Entlastung von JunglehrerInnen:** Zusätzliche Unterstützungsangebote zur Entlastung und Professionalisierung von JunglehrerInnen (Supervision für JunglehrerInnen, gegenseitige Hospitationen innerhalb des Lehrerkollegiums)
- 8 Unterstützungspotenzial Lehrerkollegium:** Problematische und geringe Unterstützung vom Lehrerkollegium (Konkurrenz und Selbstschutzmechanismen im Lehrerkollegium, kaum Vernetzung und Kooperation, eingeschränkte Reflexionszeit durch Zeitmangel)
- 9 Mentoring-Ausbildung:** Bedeutung der Ausbildung der MentorInnen (Verpflichtende Weiterbildung, Schriftliches, standardisiertes Feedback)
- 10 Betreuungskompetenzen:** Betreuungskompetenzen der MentorInnen und SeminarleiterInnen (Anleitung in Erziehungsfragen, Analysefähigkeit zur konstruktiven Unterstützung in Problemlagen, Fachliche Qualifikation)

Anhang V

Hauptkategorien: Überblick

- 1 Konfrontation mit Beruf
- 2 Positivdarstellung
- 3 Vollwertigkeit trotz UnterrichtspraktikantInnen- Status
- 4 Negative Betreuungsaspekte
- 5 Positive Betreuungsaspekte
- 6 Ineffektivität der Begleitseminare
- 7 Entlastung von JunglehrerInnen
- 8 Unterstützungspotenzial Lehrerkollegium
- 9 Mentoring-Ausbildung
- 10 Betreuungskompetenzen

Hauptkategorien mit Unterkategorien in Klammern

- 1 **Konfrontation mit Beruf:** Unmittelbar auftretende Problematiken bei Berufseinstieg (Orientierung, Diskrepanz universitärer und schulischer Ansprüche)
- 2 **Positivdarstellung:** Positives Betreuungserleben durch den Vergleich mit Peers (Relativierung zum Positiven durch Vergleich mit subjektiv schlechterer Betreuung Anderer)
- 3 **Vollwertigkeit trotz UnterrichtspraktikantInnen- Status:** Behandlung als vollwertige/r LehrerIn trotz UnterrichtspraktikantInnen- Status (Legitimität von Fehlern und Fragestellungen, Beurteilung des Praktikums)
- 4 **Negative Betreuungsaspekte:** Negatives Erleben der Begleitung durch die BetreuungslehrerInnen (minimale Betreuungsleistung, hierarchisches Betreuungsverhältnis)
- 5 **Positive Betreuungsaspekte:** Positives Erleben der Begleitung durch die BetreuungslehrerInnen (Kollegialität, Mentoring und andere unterstützende Leistungen)
- 6 **Ineffektivität der Begleitseminare:** Ineffektive der Gestaltung des Begleitlehrgangs (Reflektierter, offener Austausch mit peers, Sinnhaftigkeit/

	dir nicht weiterhelfen	erwarten	
T6/Z500-506 Anker!	Als Lehrer muss man eine gewisse Qualität gewährleisten („bei mir läuft die Sache gut, Also, ich mache die Sachen alle super“)	Professionelles Auftreten auch bei Inkompetenz/Problemen vermitteln	
T6/Z520-535	Kennenlernen der BL vor UP-Beginn, Möglichkeit im Akutfall zu wechseln		
T6/Z543-556 Anker!	Schriftliche Rückmeldemöglichkeit zur Qualität der Betreuung „dass sie niemand noch einmal bekommt so einen Betreuer“	Schriftliches Feedback zur Evaluation der Betreuung um Qualität der BL anzuheben	
T6/Z558-563	Ausbildung der BL verbessern und Probleme ansprechen	Problematiken in Mentoring-Ausbildung berücksichtigen	

202 Anker!	konstruktive negative Rückmeldungen, kann Feedback nicht analysieren	Feedback, Analysefähigkeit nötig	Lehrerbibliothek mit Literatur für Theorie und Praxis - Kennenlernen der BL vor UP-Beginn - Im Akutfall Wechselmöglichkeit - Schriftliches Feedback zur Betreuung (Qualitäts- steigerung) - Berücksichtigung von Betreuungsproblematiken in der BL-Ausbildung K7: Unterstützung von Kollegium - Durch Schutzmechanismen keine Unterstützung zu erwarten - Vermittlung von Professionalität auch bei eigener Inkompetenz
T6/Z236- 240 Anker!	Reflective Papers sind formhalber, damit „sie sagen können, okay, damit haben wir unseren Praktikant beschäftigt“, ohne Feedback	Reflective Papers formhalber	
T6/Z244- 246; 253- 263	FD-Leiter ist erfahren, aber kann Praxishandeln nicht argumentieren	Vortragende müssen Praxis mit Theorie argumentieren können	
T6/Z263- 276 Anker!	Kann didaktisch analysieren, vermitteln und Lösung aufzeigen	Didaktische Analyse und Hilfestellung	
T6/Z300- 303	Externe Hilfe von anderer Schule, Material, Hospitation	Hospitationen und Material aus anderer Schule	
T6/Z327- 335	Bibliothek oder Informationszentr um für Lehrer mit Literatur für Theorie und Praxis	-, -	
T6/Z376- 379	Bei Berufseinstieg tauchen neue Fragen auf, verstehst die Problematik besser	Bei Berufseinstieg neue Fragen	
T6/Z418- 423	Klassenbegleitung während des Jahres zu organisieren	Ganzjährige Organisation und Unterrichtsplanung	
T6/Z429- 433 Anker!	Schulpraktika geht es nur um das Auftreten, „aber der Unterricht ist viel vorher und nachher“	Schulpraktika nicht repräsentativ (für Aufgaben im Lehrerberuf)	
T6/Z476- 481 Anker!	Schutzmechanism en unter Kollegium, deshalb werden sie	Durch Schutzmechanismen im Kollegium keine Unterstützung zu	

	rauszuholen		
--	-------------	--	--

Tabelle 6: Zusammenfassung zur Reduktion ausgewählter Textpassagen

Transkript 6: T6/Z	Paraphrase	Generalisierung	Offene Kategorie
T6/Z34-39	Umstieg ist extrem anstrengend, Orientieren, gewöhnen, Zuständigkeiten herausfinden	Umstieg erfordert Orientierung, Gewöhnung, Anstrengung	K1: Anstrengender Umstieg - Orientierung (Zuständigkeiten) - Schwierige Ganzjährige Unterrichtsplanung - Schulpraktika nicht repräsentativ (für Aufgaben im Lehrerberuf)
T6/Z137-142	BL hat wenig Zeit und Unterrichtsstunden, ich kann kaum hospitieren	Geringe Betreuung durch BL, Hospitationsmöglichkeiten eingeschränkt	
T6/Z142-148 Anker!	Fachlich-Didaktisch ist er „von der anderen Generation (...). Sein Unterricht gehört zu einem anderen Jahrhundert ungefähr.“	Fachlich-Didaktisch nicht auf dem Neuesten Stand	K2: Betreuungsverhältnis - Minimale Betreuung - Eingeschränkte Hospitationsmöglichkeit - Fachlich-Didaktisch veraltetes Wissen - Kein Feedback - Konstruktives Feedback mit didaktischer Analyse nötig Positiv: - Praktische Einführung in den Schulalltag
T6/Z148-152	Betreuung nicht vorhanden, ich bekomme keine Rückmeldungen	Keine Rückmeldungen	
T6/Z152-156	Beklage mich nicht, weil Präsenz der BL für andere UPs sehr belastend sein kann	Relativierung der eigenen Lage durch Vergleich mit anderen UPs	K3: Relativierung der eigenen Lage: - Vergleich mit den belastenden Betreuungserfahrungen anderer UPs
T6/Z173-180	Kann nicht Hospitieren bei BL	-,,-	
T6/Z188-194	Unterstützung in praktischen Angelegenheiten und Überblick zu bekommen	Praktische Einführung in den Schulalltag	K4: Reflective Paper - Abgabe rein formhalber K5: Vortragende/BL - Praxis mit Theorie argumentieren können K6: Verbesserung/ Wünsche - Öffentliche
T6/Z198-	Bekomme wenig	Konstruktives	

452	are über erste Unterrichtsstunden sollte früher sein	Einführungsseminare auf vor Unterrichtsbeginn (Thema: Erste Unterrichtsstunden)	
T5/Z500-503, 510-511	Kaum Vernetzung innerhalb der Lehrer- und Fachgruppen		
T5/Z527-530	Kein Austausch weil Zeitmangel	Zeitmangel	
T5/Z538-543	Mediation und Supervision wäre sinnvoller als ADSE-Selbsthilfegruppen	Mediation und Supervision anstatt ADSE	
T5/Z580-584	Reflective Paper prinzipiell gut, aber sehe keinen Sinn darin das schreiben zu müssen	Verpflichtendes Reflective Paper ist sinnlos	
T5/Z621-627, 648-653	Hospitation bei einer BL sinnlos	Hospitationen sinnvoll gestalten und ausweiten	
T5/Z684-687 Anker!	Erziehungsauftrag sehr wichtig („wie ein Haftlmacher zu schauen, dass sie ihre sieben Zwetschken beinander haben“)	Erzieherische Funktion als Lehrerin zentral	
T5/Z699-701	Begleitende Seminare reduzieren und Allgemeine Seminare vor dem UP machen	Reduktion der Seminare und ADSE vor Beginn des UP	
T5/Z705-711 Anker!	Man kann erzählen und erzählen, aber den Schulalltag erst begreifen „wenn man wirklich einmal drinnen gestanden ist“	Sinn der Seminare fragwürdig, weil Praxis begreife ich erst durch Konfrontation	
T5/Z717-718; 723-727 Anker!	System der Auswahl der BL durch Feedback und Bewertung möglich sie	Möglichkeit des Feedback-Gebens an BL	

	für mein Unwissen ausgelacht zu werden		- Mediation und Supervision - Kaum Vernetzung innerhalb der Kollegium (Zeitmangel?) - Reflective Paper sinnlos - Ausweitung verpflichtender Hospitationen bei mehreren LehrerInnen - K8: Sinnhaftigkeit der Seminare - Praxis begreifen durch Konfrontation damit - K9: System der BL-Auswahl - Ermöglichung Feedback zu geben
T5/Z253-257 Anker!	Werde nicht als vollwertige, eigenständige LehrerIn betrachtet	Wahrnehmung als nicht vollwertige LehrerIn	
T5/Z280-283	Einerseits positive Unterstützung im UP, andererseits nicht als eigenständiger Lehrer	Praktikantenstatus: Unterstützung vs. Nicht vollwertig	
T5/Z283-286 Anker!	Im Vergleich zu Kollegen „habe ich es eigentlich eh ganz gut erwischt, da darf ich mich überhaupt nicht aufregen“	Relativierung eigener Situation durch Situation anderer UPs	
T5/Z310-320	FD macht Spass, irrsinnig viel Material, Austausch in der Gruppe und Unterstützung durch Seminarleiter	FD für Material, Gruppenaustausch und Unterstützung vom Vortragenden	
T5/Z324-329	ADSE und Schulrecht ist Zeitverschwendung, Vortragende haben wenig Ahnung	ADSE & Schulrecht sinnlos, da Vortragende wenig Ahnung haben	
T5/Z338-352 Anker!	Diskussion über aktuelle Probleme in der Schule nicht hilfreich für die eigene konkrete Situation	Hilfe und Diskussion in ADSE nicht passend für eigene Situation	
T5/Z392-400	UP unzureichend um Umgang mit verschiedenen Schulstufen zu lernen	Umgang mit allen Schulstufen ist nicht im UP abzudecken	
T5/Z400-402	Zwei Jahre währen gut, aber lange Ausbildung	Zweijähriges UP, Problem ist lange Ausbildung	
T5/Z449-	Einführungssemin	Verlegung der	

109-115 Anker!	positive Rückmeldung bekommen „am Anfang war das unglaublich mühsam, weil ich mir gedacht habe, ich habe den falschen Beruf“	führt zu Unverständnis und Verunsicherung	- Rückhalt: Legitimiert Handeln der UPs - Fragen explizit erlaubt K3: Feedback- Geben: - Kein Positives, nur Positives gleichsam negativ. - Strenge und kein positives Feedback K4: Status als UP - Unterordnung weil Beurteilung - Wahrnehmung als nicht vollwertige LehrerIn von SchülerInnen/ KollegInnen K5: Paradoxon: - Baldiges Selbständiges Unterrichten vs. Nicht vollwertig K6: Relativierung eigener Situation durch Situation anderer UPs K7: Elemente des Begleitlehrgangs - FD für Material, Gruppenaustausch, Unterstützung vom Vortragenden - ADSE & Schulrecht nicht hilfreich, da Vortragende inkompetent - Tipps und Diskussion nicht passend für eigene Situation K8: Wünsche/ Verbesserung - Zweijähriges UP (Problem: Zwei Jahre in Ausbildung) - Einführungs- und ADSE-Seminare vor UP-Beginn in Intensivwoche, Reduktion der Seminare während UP
T5/Z104-108 Anker!	Kommunikation funktioniert besser, gegenseitiger Austausch und Hilfestellung	Wandel des Verhältnisses zum Positiven und zu kollegialer Zusammenarbeit	
T5/Z119-121 Anker!	Wenig Anwesenheit und viele Freiheiten („immer irgendwie nette Sachen gesagt“)	Zu viele Freiheiten sind nicht hilfreich	
T5/Z123-131	Selbst noch kein Repertoire (Methoden, Materialien) und ahnungslos ohne Erfahrungswerte und Orientierung	Erfahrungswerte und Vorgaben hilfreich für orientierungslose UPs	
T5/Z143-151	Sicherheit, nicht alleine zu sein, nicht verunsichern lassen	Mehr Sicherheit durch Stütze der BL	
T5/Z157-160	Unterrichtspraktik ant- Sein ist für Schüler komisch, gut, jemand hinter sich zu haben	Rückhalt durch BL vor SchülerInnen	
T5/Z170-175 Anker!	Schüler nutzen UP-Status aus, deshalb „ist es wirklich gut das System des Betreuungslehrer ...“	Keine Ernstnahme von SchülerInnen	
T5/Z216-218	Unterordnung, weil ich will eine gute Beurteilung	Beurteilung erzeugt Unterordnung	
T5/Z241-249	Habe gesetzlich jemanden, dem ich blöde Fragen stellen kann, ohne	Persönliche Ansprechperson nimmt Fragen der UPs ernst	

	begünstigt Gerüchte	Inkompetenz	
T4/Z420-425	Allgemeine Anlaufstelle an der Schule in Form von Gremium	Schulisches Gremium als Anlaufstelle	
T4/Z471-473	Fachwissen neu lernen für die Schule	Fachwissen muss „schulgerecht“ aufbereitet werden	
T4/Z495-498	Umgang mit Eltern, Gespräche um Notenvergabe	Zu lernen: Elterngespräche	
T4/Z502-504	Man sollte bei der Notenvergabe transparent sein	Zu lernen: Transparenzierung von Leistungsbeurteilung	
T4/Z563-566	Status als UnterrichtspraktikantIn erschwert dir das Leben	Problem: Status UnterrichtspraktikantIn	
T4/Z566-583 Anker!	Du wirst benotet immer im Hintergrund	Fehler erlaubt vs Benotung für das UP	

Tabelle 5: Zusammenfassung zur Reduktion ausgewählter Textpassagen

Transkript 5: T5/Z	Paraphrase	Generalisierung	Offene Kategorie
T5/Z22	Es ist die eine starke Umgewöhnung	Umstieg als starke Umgewöhnung	K1: Anstrengender Umstieg - Permanenter Beobachtungsdruck - Überblick verschaffen - Erzieherische Funktion zentral K2: Betreuungsverhältnis - Zu viele Freiheiten - Erfahrungswerte und Vorgaben hilfreich für orientierungslose UPs - Kann Umgang mit allen Schulstufen nicht abdecken Positiv: - Austausch - Kollegialität - Orientierung, Stütze, Sicherheit
T5/Z25-28	Fühle mich immer beobachtet und muss immer hundertzwanzig Prozent präsent sein	Permanente Beobachtung und geistige Anwesenheit erforderlich	
T5/Z57-61	Die ersten zwei Monate sind anstrengend, ich dachte, „ich schmeiß’ das hin“	Anstrengende erste Monate im UP	
T5/Z73-77	Überblick haben, längerfristige Zeiteinteilung	Verschaffen von Überblick	
T5/Z92-96; 102-104,	BL war direkt und streng, habe selten	Strenge und kaum positives Feedback	

	normale Lehrerin wahrgenommen wirst		Problem: Nicht vollwertig, keine Ernstnahme von SchülerInnen K6: Paradoxon bei UP: - Fehler sind legitim vs. Keine Ernstnahme seitens KollegInnen und SchülerInnen - Fehler erlaubt vs Benotung für das UP K7: Gestaltung des Begleitlehrgangs: - Kompetenz der Vortragenden essenziell - Inhaltliche Absprache zwischen Vortragenden - Schulrecht notwendig - positiv: offener Austausch mit peers - ADSE: kein Praxisbezug - FD hat Praxisbezug K8: Lerndefizite: - Elterngespräche führen - Transparent machen von Leistungs-beurteilung
T4/Z143- 145 Anker!	Unterschied zwischen Hilfe von Fachkollegen und BL, weil „sie bemüht sich, dass du das hier gut machst“	Differenz zwischen Unterstützung seitens Fachkollegen und BL	
T4/Z178- 184	Schulrecht ist super, weil es wichtig ist die eigenen Recht und Pflichten zu kennen	Schulrecht notwendig, um Rechte und Pflichten zu kennen	
T4/Z197- 203 Anker!	ADSE ist eine sehr nette Gesprächsrunde, aber enthält keine praktischen Sachen		
T4/219-223	FD ist sehr interessant und viel praktische Informationen	FD hat Praxisbezug	
T4/Z228- 231	Qualität der Seminare hängt von Kompetenz der Vortragenden ab	Kompetenz der Vortragenden ist essenziell	
T4/Z255- 256; 283- 288	Bestimmte Inhalte werden mehrmals in verschiedenen Seminaren erzählt, Absprache zwischen Vortragenden	Absprache zwischen Vortragenden um Wiederholungen zu vermeiden	
T4/Z311- 319	Praxisstunden während Studium sind nicht repräsentativ für Schulalltag	Schulpraktika während Studium nicht repräsentativ für Schulalltag	
T4/Z333- 335; Z486- 488	Im Schulalltag musst du den Stoff durchbringen, keine Zeit für Kreativität	Schulalltag erfordert pragmatischen Unterricht, Verlust von Kreativität	
T4/Z414- 420	Fachkollegen zu Fragen ist eine Bloßstellung und	Fachkollegen zu fragen erweckt Anschein von	

T3/Z506-510	Begleitseminare sind lästige Verpflichtung, laufen nebenbei	Begleitseminare zweitrangig und lästige Verpflichtung	
-------------	---	---	--

Tabelle 4: Zusammenfassung zur Reduktion ausgewählter Textpassagen

Transkript 4: T4/Z	Paraphrase	Generalisierung	Offene Kategorie
T4/Z20-23	Ein schwerer Übergang, weil ich nach dem Studium eine lange Pause gemacht habe	Schwerer Übergang	K1: Schwerer Übergang - Uni und Schulalltag stehen voneinander isoliert - Studium: Schulpraktika nicht repräsentativ - Schulalltag: erzieherische Funktion, Pragmatische, Stoffvermittlung, kein Platz für Kreativität
T4/Z37-40	Uni und Schulalltag sind zwei verschiedene Welten	Uni und Schulalltag stehen nebeneinander	
T4/Z45-51 Anker!	Erzieherische Funktion als Lehrer wird dir an der Uni nicht beigebracht	Keine universitäre Vorbereitung auf erzieherische Lehrerfunktion	
T4/Z63-68	Betreuungslehrerinnen ist bei Fragen wirklich zuständig für dich, im Gegensatz zu Kollegen	Festgelegte Zuständigkeit ist optimaler als Kollegenschaft	K2: Persönliche Ansprechperson - Fixe Regelung der zuständigen Ansprechperson - Rückhalt und Feedback - Individuelle Förderung K3: Kollegenschaft bei Fragen suboptimal - Konkurrenz und Kampf in Kollegenschaft - Inkompetenten Anschein bei Fragestellungen - Generell: Schulisches Gremium als Anlaufstelle
T4/Z75-82 Anker!	BL steht hinter dir und gibt Feedback, ohne Ansprechperson („musst dich einmal herunkämpfen“)	BL gibt Rückhalt und Feedback Ohne BL ist es Kampf und Konkurrenz	
T4/Z87-90	Glück gehabt mit BL im Gegensatz zu anderen UPs	Vergleich: Andere Betreuungsverhältnisse sind nicht so gut	
T4/Z117-126; Z522-530, Z532-535 Anker!	Alleine Unterrichten in ersten Stunden, damit („die wissen klipp und klar das ist unsere Lehrerin“) du von Kindern als	Eigenständige Haltung erster Unterrichtsstunden zur Wahrnehmung als volle Lehrperson seitens Schüler	K4: Vergleich/Relativierung - Andere UPs erleben inkompetente Betreuung K5: Bezeichnung UP: - Eigenständiges Halten erster Unterrichtsstunden notwendig - dann: Wahrnehmung als „volle Lehrperson“ - Bezeichnung verursacht

T3/Z191-194	Die Begleitlehrer „sind beide so alte Schule“ und achten auf Verhaltensformen	Achten auf Verhaltensformen	- Nebenbei; lästige Verpflichtung K5: JunglehrerInnen/neue Lehrer - Ansprechpersonen für Einführung K6: Hospitationen ausweiten - Bei mehreren LehrerInnen K7: Verbesserung der BL-Ausbildung - Auswahlverfahren, - Bessere Qualifizierung und Intensivierung - Verpflichtende WB
T3/Z227-229	Nachbesprechungen, Reflexion über Unterricht in Form eines lockeren Gesprächs	Nachbesprechungen/ Reflexion mit BL in lockerer Gesprächsform	
T3/Z267-269; 295-300	In ADSE wird auf unsere Wünsche und Probleme eingegangen, Austausch und Diskussion mit anderen UPs	ADSE: Eingehen auf individuelle Bedürfnisse in Diskussion und Austausch mit UPs	
T3/Z291-295 Anker!	Materialhinweise in FD, Schulrecht muss man sich auskennen	FD: Materialhinweise Schulrecht notwendig	
T3/Z385-365	Als UP nicht als vollwertig anerkannt von Kollegen	Praktikantenstatus zum Verhängnis, keine Anerkennung als vollwertiger Lehrer	
T3/Z376-377; 383-386	In der anderen Schule sind zwei Lehrerinnen für Einführung von neuen Lehrern zuständig	Zwei LehrerInnen für Einführung neuer Lehrer zuständig	
T3/Z439-456	Viele andere KollegInnen hospitieren ist sinnvoller als nur bei BL	Hospitationen ausweiten auf mehrere LehrerInnen	
T3/Z481-490	Auswahl der Betreuungslehrer, Defizite bei Betreuungslehrern, Ausbildung intensivieren, verpflichtende Weiterbildung	BL-Ausbildung verändern: Auswahlverfahren, Intensivierung und Verbesserung der Ausbildung, Verpflichtende WB	
T3/Z496-504 Anker!	BL sollten fachlich top sein als erste Ansprechpartner, man soll von den Besten lernen	Bessere Qualifizierung der BL, da erste Ansprechpartner	

	im Studium gefordert, Fach neu erlernen	Anforderungen der Uni und der Schule	Schule Neues Erlernen des Fachwissens für Schule nötig
T3/Z76-78	Auf dem neuesten Stand der Lernformen, aber wissen nicht was wir vermitteln sollen	Studium: Fachdidaktik wurde gelernt, Fachwissen vernachlässigt	K2: Betreuungsverhältnis: Positiv: - Erste schulische Ansprechpartner - Relativierung eigener Situation zum Positiven, weil Vergleich mit anderen UPs - Kollegialität - Eigenständiges Arbeiten - Hilfestellung im Bereich: Disziplin/Verhaltensform/ Klassenmanagement - Nachbesprech-ungen/ Reflexion in lockerer Gesprächsform
T3/Z89-94 Anker!	Anspruch der Uni ist Vermittlung theoretischen Rüstzeug, Unterschied zwischen Uni dem eigentlichen Schulalltag	Diskrepanz zwischen Universitären und Schulischen Ansprüchen	Negativ: - Unsicherheit durch wenig Praxiserfahrung/ Erfahrungswerte - Unsicherheit ohne Feedback - Keine fachlich-inhaltliche Anleitung - Unterschiedliche
T3/Z109- 113; 129- 135; 311- 316 Anker!	Habe im Vergleich zu anderen UPs Glück mit Betreuungslehrern, habe die eigene Situation überdacht	Relativierung der Betreuungssituation zum Positiven durch Vergleich mit anderen UPs	K3: Praktikantenstatus: - zum Verhängnis bei Kollegen und Schülern: keine Anerkennung als vollwertiger Lehrer - Effekt der Abhaltung erster Stunden alleine vs in Anwesenheit des BL -
T3/Z126- 129 Anker!	Mit Betreuer auf einer Wellenlänge und lässt eigenständig Arbeiten	Kollegiales Betreuungsverhältni s Ermöglichung von eigenständigem Arbeiten	K4: Begleitseminare Positiv: - Austausch und Diskussion mit peers - Berücksichtigung individueller Bedürfnisse - Schulrecht = Notwendigkeit - FD bietet Materialhinweise Negativ:
T3/Z139- 144; 423- 427	Eingewöhnungsph ase: Unsicher, keine Erfahrungswerte und kein Feedback vom BL	Unsicherheit durch keine Erfahrungswerte und kein Feedback	
T3/Z148- 152	Fördern inhaltlich nicht, sondern disziplinär, im Umgang mit der Klasse	Keine Inhaltliche Förderung, aber Förderung in sozialem Umgang mit Klasse	
T3/Z172- 177 Anker!	Entweder hält man die ersten Stunden alleine oder der Betreuungslehrer sitzt hinten drin	Unterschied: Abhaltung erster Stunden alleine oder mit Beobachtung durch BL	
T3/Z177- 185 Anker!	Auf ewig das Beiwagerl/Lehrbu a, weil Schüler das Umdenken nicht schaffen	Risiko: Wahrnehmung durch Schüler als nicht vollwertig, als Praktikant	

235	Schule nicht arbeiten ohne über sich zu reflektieren. Institutionell vorgegebene Möglichkeit bietet nur die Vorgabe der Hospitation	benötigt Reflexion, Hospitationen bei KollegInnen als Reflexionsmöglichkeit	
T2/Z267-272	In der Hospitation hat sie für sich nichts mitgenommen und mir kein Feedback gegeben	Sinnvolle Durchführung der Hospitationen durch gegenseitiges Feedback	
T2/303-309	Lehrtätigkeit hängt im Schulsystem von der Organisationsfähigkeit, Logistik ab	Organisationsfähigkeit als Schlüsselkompetenz im Lehrerberuf	
T2/Z400-408 Anker!	Für einen praktisch orientierten Beruf sind im Studium Praxisstunden zu inkludieren. Mehrere Stunden konsekutiv nacheinander	Im Studium sind zur Praxisvorbereitung mehrere konsekutive Stunden zu organisieren und abzuhalten	
T2/Z438-446	An eine Vorlesung eine Übung anhängen, um Balance und Verbindung herzustellen	Theoretische Inhalte mit Übung und Praxis verknüpfen	
T2/Z487-490	Das Problem im Schulsystem ist, dass Qualitätssicherung fehlt	Qualitätssicherung nötig im Schulsystem	

Tabelle 3: Zusammenfassung zur Reduktion ausgewählter Textpassagen

Transkript 3: T3/Z	Paraphrase	Generalisierung	Offene Kategorie
T3/Z49-64	In der Schule werden fachlich andere Inhalte wie	Inhaltliche Diskrepanz zwischen fachlichen	K1: Probleme am Übergang: - Inhaltliche Diskrepanz im Fach zwischen Uni und

	Betreuungsumfeld für JunglehrerInnen		K3: Ohne Begleitung als JL Austausch mit KollegInnen, aber Zeitmangel wenig Kooperation in Kollegium K4: Aufgaben der BL Positiv wenn: - Prävention von Fehlern im Lehrerhandeln - Hilfestellung, Bestätigung und Korrektur - Anleitung, Erklärungen, Information - soll Weiterlernen ermöglichen Negativ wenn: - dominant K5: In UP: - Austausch mit anderen UnterrichtspraktikantInnen - Gemeinsames Reflektieren - Vereinfachter Zugang zu Informationen - Organisations-fähigkeit. Gesprächsführung, Konflikt-management K6: Begleitseminar: - Schulrecht als Notwendigkeit K7: Förderung von (Jung)lehrerInnen - Hospitationen bei KollegInnen: regelmäßig, verpflichtend, gegenseitiges Feedback
T2/Z110-116	Regel Austausch und möglich nachzufragen in Kollegenschaft, aber es erklärt niemand etwas	Kollegenschaft bietet Austauschmöglichkeit, bietet aber keine Berufseinführung an	
T2/Z130-133	Zitat ...tappst du in alle Fallen...	Ohne Einführung und Erklärungen sind Fehler vorprogrammiert	
T2/Z147-152	Jemanden, der für Fragen, Hilfestellungen, Bestätigung und Korrektur zuständig ist	Aufgabe der Begleitung umfasst Hilfestellung, Bestätigung und Korrektur	
T2/Z156-160	Wenn die Person dominant ist, dann kann man nicht viel lernen	Begleitung soll Weiterlernen ermöglichen	
T2/Z167-176	Jahr ohne Begleitung ist ein Jahr relativen Chaos. Im UP soll es durch Reflexion, Austausch, Beratung, Zugang zu Information geordneter sein	Begleitung bringt Ordnung in die Berufseinführung	
T2/Z176-179 Anker!	Im Lehrerberuf bleibt keine Zeit zur gegenseitigen Hilfe und zum Austausch	Gegenseitige Unterstützung in Kollegenschaft fehlt	
T2/Z192-196	Rechtliche Grundlagen müssen voll rechtsgültige Lehrpersonen haben.	Kenntnis rechtlicher Grundlagen bei voll rechtsgültigen Lehrpersonen notwendig	
T2/Z210-211	Informationen wären simpel zu klären, aber schwierig, weil man nicht weiß wie.	Zugang zu Informationen vereinfachen	
T2/Z229-	Man kann an der	Lehrerhandeln	

Anker!	nichts, sondern reduzieren des Lernstoffs und auch des Stoffniveaus	Unterrichtsstoff herunterschrauben	
Z667-672 Anker!	Ich bin noch nicht vollwertig, weil ich noch lernen muss, was von vielen Seiten erwartet wird	Problem: Noch keine Standfestigkeit im Beruf, wird aber erwartet	
Z682-686	Wahlmöglichkeit in begleitenden Kursen je nach Bedürfnis	Bedürfnisorientierte Wahl der Begleitseminare	
Z691-692; Z712-718	Supervision für Junglehrer als Anlaufstelle, einmal im Monat öffentliche, nicht verpflichtende Supervision	Monatliche, freiwillige, öffentliche Supervision für Junglehrer	
Z718-721	Am Anfang sind viele überfordert, müssen alles selbst bewältigen und sind frustriert	Supervision für überforderte, frustrierte Junglehrer	
Z721	Wie sollen Junglehrer heuer alles selbst bewältigen	Junglehrer im ersten Dienstjahr tragen hohe Verantwortung	

Tabelle 2: Zusammenfassung zur Reduktion ausgewählter Textpassagen

Transkript 2: T2/Z	Paraphrase	Generalisierung	Offene Kategorie
T2/Z42	Der Umstieg war nicht so extrem	Umstieg nicht extrem	K1: Relativ einfacher Berufseinstieg K2: Bessere Vorbereitung für Berufseinstieg - Parallelität von Theorie und Praxis - Mehr Praxisstunden (konsekutiv) während des Studiums - Theoretische Inhalte mit Praxis verknüpfen
T2/Z42-49	Habe neben dem Studium immer unterrichtet, habe parallel die Theorien zu Methodik und Didaktik zum Studium in die Praxis eingebaut	Durch Unterricht neben dem Studium wird Verknüpfung von Theorie mit Praxis geübt	
T2/Z91-93	Es existiert kein		

	Fachgruppen auch nicht zusammenhalten		- Mangel an Evaluation des Lehrerhandelns
Z371-383	Große Probleme, weil ich eineinhalb Stellen übernommen habe, habe ich nicht geschafft, war ohne Hilfestellung	Eineinhalb Stellen überfordern ohne Hilfestellung	- Frustration über keine Förderung von eigenem Engagement im Schulsystem
Z420-422	Habe auf der Uni für Supervision angesucht, nichts bekommen	Uni bietet keine Supervision für Berufseinsteiger an	
Z446-450	Junglehrer sollten nicht voll arbeiten, da anfangs jede Stunde einzeln vorbereitet werden muss, kein Repertoire vorhanden	Reduktion der Unterrichtsstunden für Junglehrer, da mehr Vorbereitungszeit	
Z453-457	Die ersten fünf Jahre sollte man eine Ansprechperson bekommen, ein Lehrer ist bei Fragen zuständig für dich	Persönliche Ansprechperson in den ersten fünf Dienstjahren	
Z458-461	Ansprüche herunterfahren und bei Berufseinstieg weniger verlangen	Reduzierung der Ansprüche bei Berufseinstieg	
Z533-540 Anker!	Normaler Unterricht wird nicht reflektiert, da dazu keine Zeit ist	Keine Reflexion des Unterrichts, da keine Zeit	
Z543-546	Reflexion vielleicht bei Problemen, aber wenig	Wenig Reflexion bei Problemen	
Z555-567	Keiner überprüft was ich tue oder wie es läuft, das Einzige, die Schüler sollen sich nicht die Köpfe einschlagen	Keine Überprüfung des Handelns der Lehrer, Wichtig ist nur Gewaltprävention	
Z589-606	Ehrgeiz bringt	Erwartungen an	

	gleichwertig genommen		Betreuungslehrern: Wissen zu Fachdidaktik
Z184-185 Anker!	Nicht als vollwertig gesehen, sondern er war der große Meister	Selbst nicht vollwertig – Betreuungslehrer als großer Meister	K4: Erleben des Begleitseminars - ADSE ist überflüssig - Unterstützendes Materialangebot durch FD - Aufstockung auf mehr FD- Seminare - Theorie und Praxis als zwei Paar Schuhe - Universitäre Ansprüche sind nicht auf das Lernen im Klassenzimmer übertragbar
Z185-189; Z199-204	Er weiß was richtig ist, da Erfahrung. Vorgabe wie es gemacht werden muss, Übernehmen seiner Strukturen funktioniert	Übernahme der erprobten Strukturen des BL, Strukturen funktionieren	
Z208-213	Er überlässt nicht zu schauen, wie ich unterrichten möchte, aber der Weg funktioniert	Kann nicht herausfinden wie ich unterrichten möchte	
Z242	ADSE wurde alles durchgekaut und Zeit abgesessen	ADSE bietet nichts Neues nur Wiederholung	K5: Schlüsselfunktion der BL - Persönliche Ansprechpartner erleichtern das UP - Fachkollegen ersetzen persönliche Ansprechperson nicht
Z243-245	Fachdidaktik war interessant, weil Material bekommen	FD bietet neues Material	
Z249-252	Problem, dass FD weniger Stunden sind als die anderen Fächer	In FD werden zu wenig Stunden angeboten	
Z345-352	In Praxis wird von Betreuungslehreri n nicht viel Bezug zu Aussagen im Seminar Fachdidaktik genommen, sind zwei Paar Schuhe	Geringe Bezugnahme in Praxis auf theoretische Grundlagen	K6: JunglehrerInnen: - Mangel an Supervision Junglehrer: - Reduktion der Belastung durch Stundenreduktion - persönliche Ansprechperson für die ersten fünf Dienstjahre - Adäquate Reduzierung der Anforderungen an Berufseinsteiger - Bedürfnisorientierte Wahl der Begleitseminare Supervisionsangebot für Junglehrer: - monatlich - öffentlich - freiwillig - beugt Überforderung und Frustration vor
Z358-363 Anker!	Im UP war es leichter, weil Ansprechperson immer da war, um direkt zu fragen, wie man etwas macht	Erleichterung im UP durch die persönliche Ansprechperson	
Z363-371	Ohne Betreuungslehrer ist es schwieriger, weil die	Auf sich gestellt als LehrerIn, kein Fachzusammenhalt	
			K7: Reflexion im Beruf - Beruf lässt keine Zeit für Unterrichtsreflexion - Vernachlässigung von Reflexion im Beruf

Anhang IV

Auszüge aus den Auswertungen nach der qualitativ-zusammenfassenden Inhaltsanalyse

Tabelle 1: Zusammenfassung zur Reduktion ausgewählter Textpassagen

Transkript 1: T1/Z	Paraphrase	Generalisierung	Offene Kategorie
Z58-61	Durch viel Praxiserfahrungen kein Problem beim Umstieg von Uni in Schule	Kein Problem beim Umstieg	K1: Problemloser Einstieg in Beruf durch Praxiserfahrungen - Paradox: Erwartungen an berufliche Standfestigkeit vs Weiterlernen im UP - Im UP: Abrupter Anstieg der Verantwortung bei Junglehrern
Z69-72	Schwierigkeiten mit neuer Rolle, Leistungen zu bewerten	Leistungsbeurteilung schwer	
Z119-124	Von Betreuungslehrerinnen als UP nicht für vollwertig oder als Kollegin genommen, sondern von oben herab behandelt.	Ungleiche Behandlung von KollegInnen an Schule	
Z133-139	Mangel an persönlicher und beruflicher Erfahrung um den Erwartungen von Eltern in Beratungsgesprächen gerecht zu werden	Hohe Erwartungen von Eltern an JunglehrerIn	K2: Rolle als Lehrerin - Schwierigkeit der Leistungsbeurteilung - Nicht für vollwertig genommen - Elternberatung: Hohe Ansprüche der Eltern nicht erfüllbar K3: Beschreibung des Betreuungsverhältnisses Positiv: - Kollegialität im Betreuungsverhältnis - Vorgaben, wenig Handlungsfreiheit (Funktioniert aber) Negativ: - Hierarchische Betreuungsstruktur - Wenig Handlungsfreiheit keine Entwicklung des eigenen Unterrichtsstils - Aufgaben der Betreuungslehrerin - Kompetenz von
Z162-164	Habe eine kompetente Betreuungslehrerin, weil sie Hintergrundwissen zu Fachdidaktik hat	Betreuungslehrerin soll Hintergrundwissen zu Fachdidaktik haben	
Z171-176	Zu ihr gehen bei Fragen und Problemen, aber hat mich akzeptiert und	Hilfe bei Fragen und Problemen, trotzdem kollegiale Akzeptanz	

Anhang III

Sozialdatenblatt für die InterviewpartnerInnen

ANGABEN ZU MEINER PERSON

Alter _____

Geschlecht

☐ männlich

☐ weiblich

1. Ihr Ausbildungsweg (kurze Aufzählung)

2. Berufliche Tätigkeiten bisher (kurze Aufzählung der für Sie *Wichtigsten*)

3. An welcher Fakultät der Uni Wien haben Sie ihr Lehramtsstudium absolviert?

4. Welche zwei Unterrichtsfächer haben Sie belegt?

5. Wann haben Sie ...

... das Lehramtsstudium abgeschlossen? _____

... das Unterrichtspraktikum begonnen? _____

... das Unterrichtspraktikum abgeschlossen? _____

... den Berufseinstieg in den Lehrerberuf getätigt? _____

6. An welcher/n Schule/n und welcher/n Klassenstufe/n ...

... sind/waren Sie im UP tätig? _____

... sind Sie aktuell als LehrerIn angestellt? _____

Sämtliche aus diesem Fragebogen wie aus dem Interviewgespräch gewonnenen
Daten werden anonymisiert und nur für den Zweck der Diplomarbeit verwendet!

Danke für Ihre Mitarbeit!

Anhang II

Leitfaden: Im Unterrichtspraktikum

I Vorhergehende Klärungen über das Thema, dem Rahmen und die Interviewform

II Einstiegsfrage Du hast dich für den Lehrerberuf entschieden. Wie ist es dazu gekommen?

III Fünf Themenkomplexe

1. Übergang vom Studium in das UP (teilweise auch Einstiegsfrage)

- Du bist gerade mitten im Berufseinstieg. Wenn du dich an die letzten Monate im UP erinnerst: Wie erlebst du den Umstieg vom Studium ins UP?
- EF: Gibt es etwas, was du besonders positiv/negativ erlebst?

2. Betreuungs- und Begleitaspekte im UP

- Wie zufrieden bist du mit deinen BetreuungslehrerInnen im UP? Wie wirksam ist diese Begleitung für dich? Werden im UP Konzepte zur Reflexion mit deinen Betreuungspersonen angewandt?
- Wie zufrieden bist du mit dem Begleitlehrgang an den Schulen? Wie wirksam sind diese Seminare für deine berufliche Weiterentwicklung? Werden im Begleitlehrgang Konzepte zur Reflexion behandelt?
- Was ist deine Erfahrung mit der Kooperation von deiner/n Schule/n mit den Begleitseminaren bzw. mit der Kooperation Schule und Universität?
- Wo mangelt es dir bisher an Unterstützung?

3. Rahmenbedingungen im UP

- Welche strukturellen Aspekte (System der Betreuungspersonen und Begleitseminare) in deinem jetzigen Berufsumfeld fehlen dir bisher?
- EF: Wird im UP deine berufliche Weiterentwicklung (Selbstorganisation und Selbständigkeit) gefördert?

4. Einschätzung der eigenen Lernerfahrungen im UP

- Was hast du bisher in deinem UP gelernt?
- Wo siehst du noch Defizite bei dir?

5. Reflexion zur begleiteten Berufseinführung und Ausblick

- Stell dir vor, du könntest selbst Änderungen am Unterrichtspraktikum (und an der Art und Weise wie die ersten Berufsjahre ablaufen) vornehmen. Wo würdest du ansetzen?

IV Persönliche Anmerkungen

- Gibt es aus deiner Sicht noch einen wichtigen Aspekt zum Thema, die wir noch nicht angesprochen haben?

14 Anhänge I – VII

Anhang I

LEITFADEN: Nach dem Unterrichtspraktikum oder bei direktem Berufseinstieg nach Lehramtsstudium

I Vorhergehende Klärungen über Thema, Rahmen und Interviewform

II Einstiegsfrage Du hast dich für den Lehrerberuf entschieden. Wie ist es dazu gekommen?

III Fünf Themenkomplexe

1. Übergang in den Beruf (teilweise auch Eingangsfrage)

- Erinnere dich noch mal zurück an den Umstieg von der Uni ins UP an der Schule. Wie war der Übergang? Was hast du damals besonders positiv/negativ erlebt?

2. Betreuungsaspekte im UP/ den ersten Berufsjahren

- Wie zufrieden warst du mit deinen BetreuungslehrerInnen (2 Fächer) im UP? Wie wirksam war für dich die eine/ die andere Betreuung aus jetziger Sicht?
- Wie zufrieden warst du mit den Einführungs- und Begleitseminaren? Wie wirksam waren für dich diese Seminare für deine berufliche Weiterentwicklung?
- Was war/ist deine Erfahrung mit der Kooperation deiner Schule mit dem Begleitlehrgang bzw. mit der Kooperation Schule und Universität?
- Wie fühlst du dich heute als JunglehrerIn betreut und unterstützt in deiner Schule? Wird an deiner Schule die regelmäßige Selbstevaluation von LehrerInnen gefördert?

3. Rahmenbedingungen in den ersten Berufsjahren

- Welche unterstützenden Aspekte in deinem jetzigen Berufsumfeld (Schule, Unterricht, Kollegen) haben dir bisher gefehlt?

4. Einschätzung der eigenen Lernerfahrungen in den ersten Berufsjahren

- Was hast du in deinem UP und in den ersten Berufsjahren gelernt? Wo siehst du noch Defizite bei dir?

5. Reflexion zur begleiteten Berufseinführung und Ausblick

- Stell dir vor, du könntest selbst Änderungen am Unterrichtspraktikum und an der Art und Weise wie die ersten Berufsjahre ablaufen, vornehmen. Wo würdest du ansetzen?

IV Persönliche Anmerkungen

- Gibt es aus deiner Sicht noch einen wichtigen Aspekt zum Thema, den wir nicht angesprochen haben?

13 Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1:** Organigramm zum Untersuchungsdesign (eigene Erstellung).
- Abb. 2:** Professionalisierung durch Lehrerbildung (vgl. WILDT 2005, S. 184).
- Abb. 3:** Salzburger Modell (eigene Erstellung).
- Abb. 4:** Fünf Bereiche schulpraktischer Kompetenzentwicklung (vgl. das Modell bei BOLLE/ DENNER 2005).
- Abb. 5:** Zentrale zehn Kategorien zur Gestaltung der Berufseinführung (eigenes Modell).
- Abb. 6:** Paradoxon bei Berufseinführung (eigenes Modell).
- Abb. 7:** Unterschiedliche Betreuungsstrukturen und deren Effekte auf den individuellen Handlungsspielraum in der Berufseingangsphase (eigenes Modell).
- Abb. 8:** Bedeutung der Feedbackqualität für die Professionalisierung (eigenes Modell).

Study of Teaching and Policy: Washington. Online im Internet. URL: <http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf> [Stand 20.6.2009].

Wilson, Suzanne, M./ Floden, Robert, E./ Ferrini-Mundy, Joan (2001b): Teacher Preparation research. Current knowledge, gaps, and recommendations. An Executive Summary of the Research Report. Center for the Study of Teaching and Policy: Washington. Online im Internet. URL: <http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/TPExecSummary-03-2001.pdf> [Stand 27. 6. 2009].

Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Campus: Frankfurt.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research, 1 (1), Artikel 22. Online im Internet. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132> [Stand 30.7. 2009].

Zymek, Bernd (2004): Geschichte des Schulwesens und des Lehrberufs. In: Helsper, Werner/ Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 205 – 240.

StRV - Studienrechtsvertretung Geisteswissenschaften (2010): Lehramt abgeschlossen, was dann? Online im Internet. URL:http://www.univie.ac.at/fv_gewi/publikationen/la-zeitung/32-abgeschlossen.html [Stand 25.2.2010].

TDA (2009): Training and Development Agency for Schools. Informationswebsite. Online im Internet. URL: <http://www.tda.gov.uk/> [Stand 8.10.2009].

Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Lehrerarbeit – Strukturprobleme und Wandel der Anforderungen. In: Beckmann, Udo/ Brandt, Hjalmar/ Wagner, Heinz (Hrsg.): Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA. Beltz Verlag: Weinheim/ Basel, S. 14 – 25.

Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrgang, Heft 4/2006: Berlin, S. 580 – 597.

Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Beltz Verlag: Weinheim.

Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte: Weinheim.

Terhart, Ewald (2002a): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Westfälische Wilhelms- Universität Münster. Online im Internet. URL: http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate1151/Standards_fuer_die_Lehrer_bildung_Eine_Expertise_fuer_die_Kultusministerkonferenz.pdf [Stand 28.7.2009].

Terhart, Ewald (2002b): Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Europäische Verlagsanstalt: Hamburg.

Tulodziecki, Gerhard/ Grafe, Silke/ Moon, Hyesung (2007): Standards für die Lehrerbildung in der Diskussion - Vergleiche und Einschätzungen aus internationaler Sicht. In: Hilligus, Annegret H./ Kreienbaum, Maria A. (Hrsg.): Europakompetenz – durch Begegnung lernen. Verlag Barbara Budrich. Opladen & Farmington Hills: o.O.

Universität Wien, Studienprogrammleitung LehrerInnenbildung (2009): Modellcurriculum LehrerInnenbildung. Online im Internet. URL: <http://ssc.univie.ac.at/index.php?id=modellcurriculum> [Stand 17.12.2009].

Weinert, Franz, E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, S. 17 – 31.

Wildt, Johannes (2005): Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung? In: Beiträge zur Lehrerbildung, 23 (2), S. 183 – 190.

Wilson, Suzanne, M./ Floden, Robert, E./ Ferrini-Mundy, Joan (2001a): Teacher Preparation research. Current knowledge, gaps, and recommendations. Center for the

- Schellack, Antje/ Lemmermöhle, Doris (2008): Universitäre Lehrer/innen/bildung zwischen wissenschaftlichem Wissen und professionellen Kompetenzen. In: Kraler, Christian/ Schratz, Michael (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Waxmann: Münster, S. 139 – 149.
- Schläfli, André/ Gonon, Philipp (1999): Weiterbildung in der Schweiz. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Frankfurt.
- Schratz, Michael/ Schrittemser, Ilse/ Forthuber, Peter/ Pahr, Gerhard/ Paseka Angelika/ Seel, Andrea (2007): Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK). Online im Internet. URL: <http://hubertmitter.8ung.at/didaktik/web-data/Komponenten/EPIK%20Artikel%2007.pdf> [Stand 17.11.2009].
- Schrittemser, Ilse (2004): Zur Grundlegung und Implementierung neuer Ausbildungsorte für professionalisiertes Handeln. In: Krainz-Dürr, Marlies/ Enzinger, Hildegard/ Schmoczner, Michaela (Hrsg.): Grenzen überschreiten in Bildung und Schule. Drava: Kärnten.
- Schrittemser, Ilse (2005): Die Wirkungsmacht des Ortes. Ein Beitrag zur Professionalisierungsdebatte am Beispiel der Bezogenheit von Universität und LehrerInnenbildung. In: Dzierzbicka, Agnieszka/ Kubac, Richard/ Sattler, Elisabeth (2005): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Erhard Löcker: Wien, S. 161 – 186.
- Schrittemser, Ilse (2006): Die Professional Community: Zur Gestaltung einer geeigneten Lernumgebung für die Entwicklung und Vertiefung professionalisierten Handelns. Eine erste Bestandsaufnahme eines von der Universität Wien geförderten anwendungsbezogenen Forschungsprojekts. Online im Internet. URL: http://www.univie.ac.at/profcomm/publikationen/eLearning_an_Uni_Schrittemser2006.pdf [Stand 24.6.2009].
- Schrittemser, Ilse (Hrsg.) (2009): Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung. Lang: Frankfurt am Main/ Wien u.a.
- Schützenmeister, Jörn (2007): Synopse der Lehrerausbildung europäischer Staaten. In: Schulz, Dieter/ Kruze, Aida/ Lippke, Wolfgang (Hrsg.): Lehrerbildung in Europa – Lehrerbildung für Europa. Leipziger Universitätsverlag: Leipzig, S. 77 – 124.
- Sliwka, Anne (2008): Professionalisierung durch Selbstregulierung: Teaching Councils in Irland, Kanada und Australien. In: Schratz, Michael/ Schrittemser, Ilse (Hrsg.): Journal für LehrerInnenbildung. Schnittstelle Lehrerbildung und Schule im internationalen Kontext. 8. Jahrgang 3/2008, Studienverlag: Innsbruck u.a., S. 45 – 51.
- Snoek, Marco (2008): Lehrerausbildung: Gemeinsame Verantwortung von Lehrerbildungsinstituten und Schulen. In: Schrittemser, Ilse/ Schratz, Michael (Hrsg.): Journal für LehrerInnenbildung. Schnittstelle Lehrerbildung und Schule im internationalen Kontext. 8. Jahrgang 3/2008, Studienverlag: Innsbruck u.a., S. 22 - 29.

- Neuweg, Georg H. (1999): Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung: Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. In: Erziehung und Unterricht. Jg. 149, Heft 5-6, S. 363 – 372.
- Neuweg, Georg H. (2004): Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Hackel/ Neuweg, Georg (Hrsg.), Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. LIT Verlag: Münster, S. 1 – 26.
- OECD (2004): Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Summary in German. OECD Multilingual Summaries.
- OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Projekt Definition and Selection of Competencies. Zusammenfassung. Online im Internet. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> [Stand 20.11.2009].
- Oelkers, Jürgen (2002): Die „Wissenschaftlichkeit“ der Lehrerbildung. In: Sertl, Michael/ Falkinger, Barbara: LehrerInnenbildung in Bewegung? Zur Reform der Pädagogischen Akademien. Schulheft Nr. 108, Pädagogischer Buchversand: Wien, S. 134 – 154.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/ Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp: Frankfurt am Main, S. 70 – 182.
- Oser, Fritz/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Rüegger: Chur/ Zürich.
- Parmentier, Michael/ Rittelmeyer, Christian (2006): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. 2. Aufl., Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, S. 43 – 47.
- Pongratz, Ludwig (2003): Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung. Beltz: Weinheim.
- Rat der Europäischen Union (2002): Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Online im Internet. URL: <http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11086.htm> [Stand 3.6.2009].
- Reh, Sabine (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik (3), S. 358 - 372.
- Rittelmeyer, Christian (2003): Was kennzeichnet hermeneutische Forschung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrgang, Heft 4/2003, S. 532 – 549.
- Sattler, Elisabeth (2007): Theorie-Praxis-Transformation-Bildungswissenschaft: eine Disziplin zwischen Theorie und Praxis. Vorlesungsskriptum. Universität Wien: Wien.

- Rotermund, Manfred (Hrsg.): Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen. Neue Wege und erste Evaluationsergebnisse. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Band 4, Leipziger Universitätsverlag: Leipzig, S. 151 – 168.
- Lamnek, Siegfried (1989): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. Deutsche Verlags Union: München.
- Logar, Sylvia/ Schrittemser, Ilse (2006): Professional Communities: gestaltete Lernorte für Professionalisierungsprozesse in Aus- und Weiterbildung. Online im Internet. URL: http://www.univie.ac.at/profcomm/publikationen/DGWF_Logar_Schrittemser_AUCE_N.pdf [Stand 24.6.2009].
- Loser, Fritz/ Terhart, Ewald (1986): Über die begrenzten Möglichkeiten der Schule. Warnung vor falschen Ansprüchen. In: Lernen. Ereignis und Routine. Jahresheft IV aller pädagogischen Zeitschriften, Friedrich Verlag/Klett, 1986, S. 124 - 127.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) (2010): COACTIV-Studie. Online im Internet. URL: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/coactiv/studie/fragestellung/index.html> [Stand 17.2.2010].
- Mayr, Johannes (2009): LehrerIn werden in Österreich. Empirische Befunde zum Lehramtsstudium. In: Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. 1-2/2009, 159. Jg., S. 14 – 33.
- Mayr, Johannes/ Neuweg, Georg H. (2010): Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. Bundesinstitut (bifie) für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Online im Internet. URL: <http://www.bifie.at/buch/773/a/5> [Stand 22.1.2010].
- Mayring, Philipp (1999): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Beltz Verlag: Weinheim.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Beltz Verlag: Weinheim/ Basel.
- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl., Beltz UTB: Weinheim/ Basel.
- Mettinger, Arthur (2007): Entwicklungslinien der integrierten LehrerInnenausbildung an der Universität Wien. Präsentation 24. Mai 2007, Universität Wien: Wien. Online im Internet. URL: http://zsusmelz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/spowi/ISW/Abteilungen/Fachdidaktik/Weiterbildung/FD_Tagung/Mettinger.pdf [Stand 30.1.2010].
- Meyer-Drawe, Käte (2009): Theorie als Vorgriff auf die Praxis. Zur Bedeutung des Studiums für pädagogisches Handeln. In: Bolle, Rainer/ Rotermund, Manfred (Hrsg.): Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen. Neue Wege und erste Evaluationsergebnisse. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Band 4, Leipziger Universitätsverlag: Leipzig, S. 11 – 29.

- Huwendiek, Volker/ Gutzwiller-Helfenfinger, Eveline/ Maresch, Günter (2009): Der Berufseinstieg im deutschen Sprachraum: Deutschland, Österreich und Schweiz im Vergleich. In: Justus, Monika/ Mayr, Johannes (Hrsg.): Journal für LehrerInnenbildung. Den Berufseinstieg gestalten. 9. Jahrgang 3/2009, Studienverlag: Innsbruck u.a., S. 32 – 39.
- Iucu, Romita (2007): Neue Qualitätsmaßstäbe für die Lehrerbildung – Die Bedeutung des Bologna-Prozesses für die Bildungspolitik in Rumänien. In: Hilligus, Annegret H./ Kreienbaum, Maria A. (Hrsg.): Europakompetenz – durch Begegnung lernen. Verlag Barbara Budrich. Opladen & Farmington Hills: o.O.
- Keller-Schneider, Manuela (2009): Sich neue Wege erschließen! Supervision im Berufseinstieg von Lehrpersonen. In: Justus, Monika/ Mayr, Johannes (Hrsg.): Journal für LehrerInnenbildung. Den Berufseinstieg gestalten. 9. Jahrgang 3/2009, Studienverlag: Innsbruck u.a., S. 40 – 46.
- Keuffer, Josef/ Oelkers, Jürgen (2001): Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim: KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder).
- Klieme, Eckhard/ Avenarius, Hermann/ Blum, Werner/ Döbrich, Peter/ Gruber, Hans/ Prenzel, Manfred/ Reiss, Kristina/ Riquarts, Kurt/ Rost, Jürgen/ Tenorth, Heinz-Elmar/ Vollmer, Helmut J. (Hrsg.) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Online im Internet. URL: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklun~nationaler_bildungsstandards.pdf [Stand 10.3.2010].
- Köhler, Gerd (2000): Die Reform der LehrerInnenbildung in Deutschland. In: Achs, Oskar (Hrsg.): Bildung oder Ausbildung. Schule und Beruf - Jugendarbeitslosigkeit - Reform der LehrerInnenbildung; Vorträge und Diskussionen des 8. Internationalen Glöckel-Symposiums 1999, öbv & htp: Wien.
- Kraler, Christian (2008): „Was ich eigentlich will“. LehrerbildnerInnen und ihr heimlicher Lehrplan. Powerpoint-Präsentation am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck. Online im Internet. URL: <http://homepage.uibk.ac.at/~c62552/papers/klagenfurt2008.pdf> [Stand 23.6.2009].
- Kremer-Hayon, Lya/ Zuzovsky, Ruth (1995): Themes, Processes and Trends in the Professional Development of Teacher Educators. In: Russel, Tom/ Korthagen, Fred: Teachers who teach Teachers. Reflections on Teacher Education. Falmer Press: London/ Washington D.C., S. 155 – 171.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1999): Anhörung zur Reform der Lehrerbildung. Pressemitteilung 1999. Online im Internet. URL: [http://www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/pm1999/anhoerung-zur-reform-der-lehrerbildung.html?sword_list\[0\]=lehrerinnen&sword_list\[1\]=terhart](http://www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/pm1999/anhoerung-zur-reform-der-lehrerbildung.html?sword_list[0]=lehrerinnen&sword_list[1]=terhart) [Stand 20.11.2009].
- Küster, Oliver/ Müller, Katharina (2009): Lerngelegenheiten im Praxisjahr – Attribuierung von Lernpotentialen in Theorie oder Praxisphasen. In: Bolle, Rainer/

General Teaching Council for England (GTC) (2010): Information zur Aufgabe des GTC. Online im Internet. URL: <http://www.gtce.org.uk/> [Stand 30.4.2010].

Gennep, van Arnold (1999): Übergangsriten (Les rites de passage). Aus dem Französischen von Schomburg, Klaus/ Schomburg-Schwerff, Sylvia M., Campus Verlag: Frankfurt/New York.

Gruber, Elke (2001): Beruf und Bildung - (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Studienverlag: Innsbruck/Wien/München.

Gruber, Elke (o. J.): Modularisierung als Grundprinzip eines Strukturmodells zukünftiger beruflicher Bildung - dargestellt am Beispiel der Kompetenzentwicklung im bühnen- und veranstaltungstechnischen Bereich. Online im Internet. URL: <http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Modularisierung.pdf> [Stand 6.2. 2010].

Gruschka, Andreas (2002): Didaktik: Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Büchse der Pandora: Wetzlar.

Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer "doppelten Professionalisierung" des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung. Forschen Lernen. 3/2001, Studienverlag: Innsbruck u.a., S. 7 – 15.

Hericks, Uwe (2009): Entwicklungsaufgaben in der Berufseingangsphase. In: Justus, Monika/ Mayr, Johannes (Hrsg.): Journal für LehrerInnenbildung. Den Berufseinstieg gestalten. 9. Jahrgang 3/2009, Studienverlag: Innsbruck u.a., S. 32 – 39.

Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Hofmann, Franz/ Thonhauser, Josef (2002): Lehramt für höhere Schulen – ein verleugneter Schwerpunkt universitärer Curricula. In: Sertl, Michael/ Falkinger, Barbara: LehrerInnenbildung in Bewegung? Zur Reform der Pädagogischen Akademien. Schulheft Nr. 108, Pädagogischer Buchversand: Wien S. 114 – 133.

Hopmann, Stefan T. (2008): Lehrer/innenbildung in internationaler Perspektive. In: Schrittmesser, Ilse/ Schratz, Michael (Hrsg.): Journal für LehrerInnenbildung. Schnittstelle Lehrerbildung und Schule im internationalen Kontext. 8. Jahrgang 3/2008, Studienverlag: Innsbruck u.a., S. 6 – 13.

Horvath, Wolfgang (2009): Auf der Suche nach den guten Lehrerinnen und Lehrern. In: Schrittmesser, Ilse (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung. Lang: Frankfurt am Main/ Wien u.a. , S. 21 – 35.

Hubermann, Michael (1991): Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Terhart, Ewald (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern. Köln, S. 249 – 267.

EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2009): Weiterentwicklung der Lehrdiplom-Kategorien für die Vorschulstufe/ Primarstufe. Generalsekretariat Bern.

Eilerts, Katja (2009): Kompetenzorientierung in der Mathematik-Lehrerbildung. Empirische Untersuchung zu ihrer Implementierung. Univ. Diss., Lit Verlag: Paderborn.

Europa - Zusammenfassungen der EU-Gesetzgebung (2009): Die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme. Referenzdokument. Online im Internet. URL: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_de.htm [Stand 24.8.2009].

Europäische Kommission (1993): The Green Paper on the European dimension of education. Brüssel.

Europäische Kommission (2007): Mitteilungen der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament zur Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung. Online im Internet. URL: http://ec.europa.eu/education/com392_de.pdf [Stand 22.1.2010].

Eurydice - Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa (2002a): Schlüsselthemen im Bildungsbereich in Europa. Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Bericht II – Angebot und Nachfrage. Allgemein bildender Sekundarbereich I. Band 3, Eurydice: Brüssel.

Eurydice - Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa (2002b): Schlüsselthemen im Bildungsbereich in Europa. Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Bericht I – Lehrerbildung und Maßnahmen für den Übergang in das Berufsleben. Allgemein bildender Sekundarbereich I. Band 3, Eurydice: Brüssel.

Eurydice - Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa (2005): Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2005. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg. Online im Internet. URL: http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/052DE.pdf [Stand 22.1.2010].

Eurydice - Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa (2009): Online im Internet. URL: <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryPage?country=AT&lang=DE&fragment=525> [Stand 7.6. 2009].

Fend, Helmut (1981): Theorie der Schule. 2. durchges. Aufl., Urban und Schwarzenberg: München u.a.

Flick, Uwe (1996). Qualitative Forschung. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Hamburg.

Fried, Lilian (2003): Dimensionen pädagogischer Professionalität. Lehrerbildungsforschung in internationaler Sicht. In: Lemmermöhle, Doris/ Jahreis, Dirk (Hrsg.): Professionalisierung der Lehrerbildung. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Beiheft 7, S. 7 – 26.

Buchberger, Friedrich/ Buchberger, Irina (2002): Aktuelle Entwicklungslinien von LehrerInnenbildung in Europa. In: Sertl, Michael/ Falkinger, Barbara: LehrerInnenbildung in Bewegung? Zur Reform der Pädagogischen Akademien. Schulheft Nr. 108, Pädagogischer Buchversand: Wien, S. 9 – 30.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (bifie) (2009): PISA 2006 – Ziele und Methoden. Online im Internet. URL: <http://www.bifie.at/pisa2006eb-2> [Stand 18.6.2009].

Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) (2006): The Extent and Impact of Higher Education Curricular Reform Across Europe. Twente: CHEPS. Online im Internet. URL: http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/curricular3_en.pdf [Stand 18.6.2009].

Christoph, Eveline/ Sattlberger, Eva (2008): Studienplan des Universitätskurses „Betreuungslehrerin und Betreuungslehrer für die schulpraktische Ausbildung“. Universität Wien: Wien.

Combe, Arno/ Kolbe, Fritz-Ulrich (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner/ Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 833 – 851.

Corcoran, Ellen (1981): Transition shock: The beginning teacher's paradox. Journal of Teacher Education, 32/3, S. 19 – 23.

Denner, Liselotte (2000): Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung. Klinkhardt: Bad Heilbronn/ Obb.

Denner, Liselotte/ Bolle, Rainer (2005): Portfolio „Schulpraktische Studien“. Modell - Fünf Bereiche schulpraktischer Kompetenzentwicklung In: Karlsruher Pädagogische Beiträge, Heft 62, S. 25-39.

Denner, Liselotte (2009): „... irgendwann hat man seine Linie gefunden.“ Der Portfolioansatz in der Lehrerbildung – Konzeption und Evaluation. In: Bolle, Rainer/ Rotermund, Manfred (Hrsg.) (2009): Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen. Neue Wege und erste Evaluationsergebnisse. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Band 4, Leipziger Universitätsverlag: Leipzig, S. 96 – 112.

Dewe, Bernd/ Ferchhoff, Wilfried/ Radtke, Frank-Olaf (1992): Erziehung als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Leske + Budrich: Opladen.

EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1996): Berufseinführung von Lehrern und Lehrerinnen. Dossier 40A. Bern.

EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007): Lehrerinnen und Lehrer und anderes Personal im Bildungsbereich. Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF).

Teil IV: LITERATUR UND ANHÄNGE

12 Literatur

Adorno, Theodor W. (1966): Tabus über den Lehrberuf. In: Gesammelte Werke, Band 10/2, S. 656 – 673.

Bellenberg, Gabriele/ Thierack, Anke (2002): Bewegung in der deutschen LehrerInnenbildung. In: Sertl, Michael/ Falkinger, Barbara: LehrerInnenbildung in Bewegung? Zur Reform der Pädagogischen Akademien. Schulheft Nr. 108, Pädagogischer Buchversand: Wien, S. 31 – 55.

Benner, Dietrich (1995): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. 2. korr. Aufl., Juventa: Weinheim u.a.

Benner, Dietrich (2001): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. 4. Aufl., Beltz: Weinheim und Basel.

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) (2009): LehrerInnenausbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Online im Internet. URL: http://www.bmwf.gv.at/neuigkeiten/lehrerinnenausbildung_neu/ [Stand 28.10.2009].

Blömeke, Sigrid (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn/Obb, S. 59 – 91.

Blömeke, Sigrid (2005): Das Lehrerbild in Printmedien. Inhaltsanalyse von „Spiegel“- und „Focus“-Berichten seit 1990. In: Die Deutsche Schule. Ausgabe 97 (1), S. 24 – 39.

Blömeke, Sigrid/ Paine, Lynn (2009): Berufseinstiegs-Programme für Lehrkräfte im internationalen Vergleich. In: Justus, Monika/ Mayr, Johannes (Hrsg.): Journal für LehrerInnenbildung. Den Berufseinstieg gestalten. 9. Jahrgang 3/2009, Studienverlag: Innsbruck u.a., S. 18 – 25.

Brunner, Martin/ Kunter, Mareike/ Krauss, Stefan/ Klusmann, Uta/ Baumert, Jürgen/ Blum, Werner et al. (2006): Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften. Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In: Prenzel, Manfred/ Allolio-Näckle, Lars (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Waxmann: Münster, S. 54 – 82.

Buchberger, Friedrich/ Campos, Bartolo P./ Kallos, Daniel/ Stephenson, John (Hrsg.) (2000): Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. Thematic Education on Teacher Education in Europe.

S. 249) decken sich ebenso mit dem Wunsch der Wiener BerufsanfängerInnen auch als JunglehrerInnen ein persönliche Ansprechperson zu haben und Unterstützungsangebote wie Supervisionen in Anspruch nehmen zu können.

Neben *Reflexivität*, *Kollegialität* und *Kooperation* ist am Übergang eine Weiterentwicklung von Kompetenzen in den Bereichen der Unterrichtsgestaltung, des Fachs, der Fachdidaktik sowie Leistungsbeurteilung und Erziehungsfragen systematisch zu fördern. Basierend auf der Feldforschung im Raum Wien würden Instrumente wie die effektive Durchführung von Hospitationen, Supervisionen, eine bedürfnisorientierte Wahl von Begleitseminaren und qualifizierte MentorInnen und SeminarleiterInnen, die im Übrigen auch den Austausch in den Peer-Netzwerken verbessern würden, bei der Stabilisierung der genannten Kompetenzbereiche unterstützen. Schriftliche Reflexionen (im Wiener Unterrichtspraktikum: reflective papers) werden hingegen als wenig unterstützend erachtet, wobei hier wiederum infrage zu stellen ist, ob dies nicht an der konkreten, ineffektiven Durchführung der reflective papers liegt. Insofern wäre zu den Schlüsselaspekten Reflexivität, Kollegialität und Kooperation durchaus der Aspekt der *Effektivität* hinzuzufügen, ein Aspekt, der in der Gestaltung von Berufseinführungsprogrammen scheinbar häufig vernachlässigt wird. Die Zusammenschau der Mentoringmodelle zeigte auf, dass systematische Reflexionsarbeit in der Schweiz und in Deutschland stattfindet. Insbesondere die Einführung von regelmäßigen, strukturierten Evaluations- und Reflexionsstationen mit den MentorInnen zur Bestimmung des eigenen Standortes wäre einen Versuch wert. Ginge es nicht über den Umfang der vorliegenden Arbeit hinaus bzw. würde sich der Zugang zu verlässlichen Daten einfacher gestalten, dann wäre eine nähere Begutachtung europäischer Mentoringmodelle aufschlussreich. Die Recherchen in unserer Untersuchung sind leider lückenhaft, wodurch etwaige zusätzliche Schlüsselaspekte (zu jenen in Kapitel 8) im Hinblick auf die Themenstellung nicht aufgedeckt werden konnten.

Obwohl sich die theoretischen Analysen in vielen Punkten mit den empirischen Erkenntnissen decken, d.h. dass Konzepte zur Verbesserung der didaktischen Gestaltung bereits entwickelt wurden und einige Erkenntnisse vorhanden sind, ist eine effektive *Realisierung* dieser Konzepte vielerorts oder zumindest in Teilbereichen der Berufseinführungsprogramme noch ausständig. In Anbetracht der in der Studie dargelegten maßgeblichen Bedeutung des Lehrerberufs in der Gesellschaft sind keine Mühen zu scheuen und diese Gestaltungsaufgabe in Angriff zu nehmen.

BerufsanfängerInnen kritisieren, dass sie durch ihren Status als UnterrichtspraktikantInnen wie *zweitrangige* LehrerInnen betrachtet und behandelt werden. Dies erleben sie nicht durchgehend von ihren MentorInnen, aber weitestgehend vom (Fach)kollegium. Im Hinblick auf die Schlüsselaspekte in der Berufseinführung ist zu resümieren, dass Kollegialität stark mit *Kooperation* zusammenhängt. Würden im Lehrerkollegium enge Kooperationen stattfinden, so würden die angehenden LehrerInnen in ein Berufsumfeld hineinwachsen, in dem Kollegialität kein Fremdwort, sondern professionelle Selbstverständlichkeit ist. Im Rückblick auf die Synopse der Mentoringmodelle europäischer Länder ist hier ein Aspekt des deutschen Referendariat-Modells empfehlenswert, um Kooperationen der beteiligten Akteure ins Leben zu rufen bzw. zu intensivieren. BerufsanfängerInnen werden dort in ihrem Unterricht an der Schule besucht, um so ein tieferes Verständnis über die individuelle Situation des/r BerufsanfängerIn zu bekommen (siehe Kapitel 8). Dem wäre hinzuzufügen, dass diese Besuche in regelmäßigen Abständen geschehen und jeweils mit einem kollegialen Gespräch im Kreise der Seminarleitung, BerufsanfängerIn und MentorIn abgeschlossen werden. Damit ist der Ausbau von Feedbackschleifen und Kommunikationsstrukturen zwischen schulischen MentorInnen und SeminarleiterInnen, den BerufsanfängerInnen (Schnittstelle Universität-Schule) und der universitären Mentoring-Ausbildung zu empfehlen.

Wie oben erwähnt erleben BerufsanfängerInnen, dass sie in ihrer Tätigkeit nicht voll anerkannt werden und wünschen sich eine gleichwertige Behandlung trotz ihres Status'. Dieses Ergebnis wird durch die Kollegialitäts- und Kooperationsdefizite im Lehrerkollegium noch gestützt und untermauert letztendlich eine Perspektive, die zu Beginn des Diplomarbeitprojekts eingenommen wurde: Die Berufseingangsphase wäre im besten Fall nicht als Verlängerung der Ausbildungsphase aufzufassen (vgl. OELKERS, TERHART, HERICKS und Andere), sondern die angehenden LehrerInnen wären bereits als „kompetente AnfängerInnen“ (KELLER-SCHNEIDER 2009, S. 40, Hervorh. i. O.) zu betrachten, deren Weiterbildung nach der Ausbildung nahtlos und systematisch fortzusetzen ist. Im kollegialen, aber trotzdem systematisch begleiteten Lernumfeld sehen sich die kompetenten AnfängerInnen optimaler unterstützt und entlastet als in hierarchischen Betreuungsstrukturen und den Druck der Leistungsbeurteilung (siehe Ergebniskapitel). Die europäischen Forderungen zur Verlängerung der systematischen Begleitung auf die ersten drei Berufsjahre (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2007, S. 14, HERICKS 2009, S. 32, HUBERMANN 1991,

als eine der nachhaltigsten Kompetenzen bei der Berufseinführung angehender LehrerInnen zu fördern und von den MentorInnen vorzuleben, weil dadurch Lernpotenziale entwickelt und breitere Handlungsressourcen für den Beruf aufgebaut werden können. TERHART meint, dass die „Entwicklung und Erprobung der eigenen beruflichen Handlungs- und Reflexionsfähigkeit“ (TERHART 2002a, S. 30) über die eigene Berufsrolle sowie die Selbstorganisation zum kontinuierlichen Weiterlernen zentrale Anliegen in der Berufseinführung sind (vgl. ebd.). Der reflexive Arbeitshabitus, der im Zusammenhang mit HELSPER bzw. SCHRITTESSER besprochen wurde, erfährt in den Ergebnissen der Feldforschung eine massive Kritik. Angehende LehrerInnen wünschen sich in Feedbacks, Vor- und Nachbesprechungen oder Austauschrunden im Rahmen der Begleitseminare konstruktive Rückmeldung seitens der ExpertInnen (MentorInnen und SeminarleiterInnen). Konstruktiv und effektiv für die Praxis würden die Rückmeldungen erst, wenn dabei eine reflexive, situationsadäquate Verknüpfung von Theorie und Praxis gemacht wird. De facto beobachten BerufsanfängerInnen ein Reflexionsdefizit im Lehrerkollegium und häufig auch bei ihren MentorInnen, wodurch sie kaum Anleitung in der Weiterentwicklung dieser Schlüsselkompetenz erhalten. Ein reflexiver Habitus würde somit prinzipiell gerne erlernt bzw. weiterentwickelt, wird aber nicht vorgelebt. In diesem Kontext ist noch einmal auf die erhellende Sicht auf MentorInnen von MAYR und NEUWEG (2010) hinzuweisen: Die Mentoringtätigkeit wäre für LehrerInnen eine von mehreren „interessante[n] Betätigungsfelder[n], die zur Vielfältigkeit ihres Berufs und zur Reflexion und Verbesserung ihres eigenen Unterrichts beitragen“ (MAYR/ NEUWEG 2010, o.S.). In einer Betreuungsbeziehung, die kollegial ausgerichtet ist, können beide Seiten Lernerfahrungen sammeln und der „individualistischen Ausrichtung des Berufes“ (ebd.) gegensteuern (vgl. ebd.).

Kollegialität ist einer der Kompetenzbereiche, der sich sowohl in den Aufstellungen von TERHART und OSER als auch in der österreichischen Arbeitsgruppe EPIK wiederfindet: Durch die Feldforschung in Wien wird der Kompetenzbereich mit einer unerwarteten Deutlichkeit bestätigt bzw. vielmehr der akute Verbesserungsbedarf unübersehbar: Das Schulklima wird als wenig kollegial beschrieben und von Konkurrenz innerhalb des Lehrerkollegiums bestimmt. Dieser Umstand fördert eher den Aufbau von voneinander isolierten Handlungsrouinen als reflexive, offene Kooperationen von *professionals* und wirkt sich erwartungsgemäß auf die Betreuungsbeziehung zwischen MentorIn und BerufsanfängerIn aus.

TERHART, KEUFFER/ OELKERS, HERICKS oder HUBERMANN). Die empirische
Ergebnis zeigte vor allem die Bedeutung der Förderung in der Berufseingangsphase.
BerufsanfängerInnen suchen in dieser Zeit Orientierung und Unterstützung ohne die sie
den (zur Universität differenten) schulischen Ansprüchen nicht gerecht werden können.
Sie erleben, dass ihre eigene berufliche Weiterentwicklung maßgeblich von der
Betreuungsqualität der MentorInnen abhängt und, dass, sofern diese ungenügend erlebt
wird, ihr beruflicher Professionalisierungsprozess gehemmt wird. Eine weitere
Hypothese kann bestätigt werden. Sie betraf die Annahme, dass MentorInnen zur
fruchtbaren Übergangsgestaltung maßgeblich beitragen. In den Interviewgesprächen
wird die Schlüsselfunktion der MentorInnen stark hervorgehoben und dieser
Zusammenhang wird durch die theoretischen Analysen mehrfach belegt: “Cooperating
teachers have a powerful influence on the nature of the student teaching experience“
(WILSON et al. 2001a, S. 19). In dieser Aussage wird den MentorInnen sogar noch
mehr Bedeutung zugeschrieben, denn sie nehmen starken Einfluss auf die berufliche
Sozialisation der BerufsanfängerInnen (vgl. ebd.). Professionelle MentorInnen und eine
insgesamt professionelle Berufseinführung würden den Aufbau professionell-
pädagogischen Handelns stützen, individuelle Berufsmisserfolge vorbeugen, unter
Umständen zum Verbleib von LehrerInnen im Beruf und langfristig gesehen zur
Imageverbesserung des Lehrerberufs in der Öffentlichkeit beitragen.

Anhand der Feldforschung konnte einerseits Einblick in die Problematik des
Übergangs gewonnen werden, andererseits wurde deutlich, in welchen
Kompetenzbereichen die BerufsanfängerInnen zu begleiten sind. Da die Stichprobe
durchgehend aus Personen bestand, die sich am Anfang der Berufseingangsphase
befinden (max. ein Dienstjahr als volle VertragslehrerIn), wäre sie in zukünftigen
Untersuchungen auf die ersten drei Dienstjahre auszuweiten. Nicht zu vernachlässigen
sind neben der erwähnten Kompetenzentwicklung der BerufsanfängerInnen jedenfalls
die Kompetenzbereiche in denen die MentorInnen und SeminarleiterInnen
systematisch aus- und kontinuierlich weiterzubilden sind (siehe Ergebniskapitel 10:
Einführung standardisierter Feedbacks zu den MentorInnen und Qualitätssicherung in
der Mentoring-Ausbildung). Eine Systematisierung der begleiteten Berufseinführung
mithilfe von Kompetenzstandards wird deshalb empfohlen, da entsprechende
Standards die gezielte Förderung der *young professionals* sinnvoll abstecken: Im Sinne
des berufsbiographischen Professionalisierungsansatzes, der für das kontinuierliche
Weiterlernen im Beruf plädiert, bildet die *Reflexivität* eine Schlüsselkompetenz. Sie ist

11 Resümee und Ausblick

Wir erlauben uns mit einer Parabel in dieses Resümee einzusteigen. *Wir sind mit dem Auto unterwegs und wollen einen breiten Fluss überqueren, um unsere Reise fortzusetzen. Links entdecken wir einen Fußgängerübergang, der sich allerdings aufgrund der Breite und eventuell auch der Konstruktion nicht für unser Vorhaben eignet. Schließlich finden wir eine zweispurige, robuste Brücke, die uns sicher an das andere Ufer führt und wodurch wir unsere Reiseroute fortsetzen können.* BerufsanfängerInnen benötigen am Übergang in ähnlicher Weise eine stabile Brücke, welche sie an das andere Ufer der Berufstätigkeit befördert, damit sie ihre Berufsbiographie von dort aus professionell fortsetzen können. Ist die Brückenkonstruktion instabil, kommen die BerufsanfängerInnen zwar an das Ufer der Berufstätigkeit, aber die Entwicklung der Professionalität wurde bei der Überquerung unter Umständen behindert. Die Übergangsgestaltung betrifft beide Seiten, weshalb in der vorliegenden Arbeit mehrmals für ein Ineinander-Greifen und eine engere Kooperation zwischen (universitärer) Ausbildung, Schnittstellen-Akteuren und Schule plädiert wird. Dies betrifft einerseits institutionelle und personelle Verflechtungen, andererseits auch inhaltliche Verknüpfungen, die Theorie und Praxis in ein vermittelndes Verhältnis stellen und konnte in den theoretischen wie empirischen Untersuchungen bestätigt werden.

Professionalisierung angehender LehrerInnen zwischen Universität und Beruf: Schlüsselaspekte für die Gestaltung der Berufseingangsphase lautet der Titel der vorliegenden Arbeit. In diesem letzten Kapitel resümieren wir die theoretischen und empirischen Ergebnisse (Hauptergebnisse siehe Kapitel 10.4) im Hinblick auf diese Themenstellung und nicht zuletzt das Ziel des Diplomarbeitprojekts: Ein Perspektiven-Konzept für die Wiener Berufseingangsphase soll Schlüsselaspekte enthalten, die an Nachhaltigkeit orientiert sind und zum Professionalisierungskontinuum beitragen. Die weiteren Überlegungen heben die markantesten Schlüsselaspekte hervor, die sich in unserer bescheidenen Untersuchung herauskristallisierten und als Empfehlungen für zukünftige Gestaltungen der Berufseinführung zu verstehen sind.

Eine Grundannahme bestand darin, dass die Professionalisierung der Lehreraus- und Weiterbildung eine nachhaltige Investition darstellt, die die Qualität des Lehrerberufs längerfristig anhebt. Professionalisierung pädagogischen Handelns ist in sämtlichen Phasen der LehrerInnenbildung kontinuierlich und prozessorientiert zu fördern. (vgl.

konstruktives Feedback zu geben (inkludiert die Reflexionsfähigkeit) (*Vernetzungen 9, 10 und 6*).

Die Begleitseminare wären dazu da, einen Bezug zwischen Theorie und Praxis herzustellen, also konkrete Fragen aus dem Schulalltag im theoretischen Seminarrahmen zu situationsadäquat zu analysieren. Diese Situationsadäquatheit wird in den Begleitseminaren größtenteils nicht geleistet, wodurch die offenen Reflexionsrunden nur prinzipiell, nicht aber die Art der Umsetzung gut geheißen wird. Sie schätzen derartige Angebote insofern, weil sie den gemeinsamen Austausch mit Peers ermöglichen. Peer-Netzwerke stellen zentrale Schlüsselfaktoren dar, die zur Entlastung während der Berufseinführung beitragen (*Vernetzungen Kategorien 6 und 1*). Mit Kategorie 7 wird das Stichwort der (In)Effektivität ebenfalls angeschnitten. Im Wunschkontext der stärkeren Verankerung von Hospitationen innerhalb des Lehrerkollegiums wird betont, dass diese Idee nicht nur prinzipiell, sondern auch in effektiver Weise zu gestalten ist: Regelmäßigkeit, Verpflichtung, Hospitation unterschiedlicher LehrerInnen und Feedback zu geben werden als Schlüsselaspekte für die effektivere Gestaltung der Hospitationen betrachtet (*Vernetzungen Kategorien 6 und 7*).

Im Zusammenhang mit der Bedeutung der Feedbackqualität (siehe Abbildung 8) werden die Bereiche Mentoring-Ausbildung (Kategorie 9) und Betreuungskompetenzen (Kategorie 10) wichtig. Insgesamt ist an einer Verbesserung und Intensivierung der Mentoring-Ausbildung (unter Umständen eine Ausweitung dieser auf die SeminarleiterInnen im Rahmen von Begleitlehrgängen) zu arbeiten und zwar entsprechend der Betreuungskompetenzen, die BerufsanfängerInnen am Übergang von ihren persönlichen MentorInnen benötigen. Bei der Konzeption der Mentoring-Curricula wären Evaluations-Feedbackbögen von den BerufsanfängerInnen einzubeziehen: In derartigen Feedbackbögen, die an die Schulleitung und Ausbildungsstätten der Mentoring-Ausbildung weitergeleitet werden, bekämen BerufsanfängerInnen die Chance ihre Betreuung zu bewerten. Derartige Feedbackbögen wären auch von den SeminarleiterInnen auszufüllen, da an sie ebenso hohe Kompetenzerwartungen gestellt werden, die aber laut den Ergebnissen der Untersuchung selten erfüllt werden. Eine spezifische Schulung der SeminarleiterInnen z.B. in Bereichen der Beratung oder Feedback würde zur Qualität und Effektivität der Begleitlehrgänge beigetragen werden. Zusammenfassend schätzen bzw. erwarten die BerufsanfängerInnen vor allem folgende Kompetenzbereiche von ihren MentorInnen und SeminarleiterInnen: Anleitung in Disziplinar- und Erziehungsfragen, versiertes und aktuelles Wissen im Unterrichtsfach und Fachdidaktik sowie die Fähigkeit,

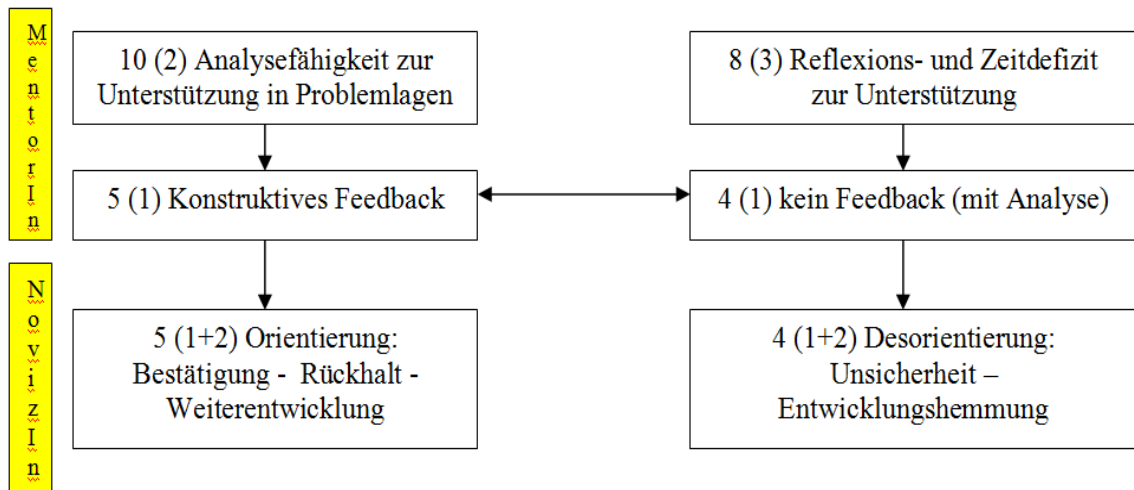


Abb. 8: Bedeutung der Feedbackqualität für die Professionalisierung (eigenes Modell).

Ebenso wie eine Intensivierung der Betreuung (nicht nur Ansprechpersonen, sondern MentorInnen) gewünscht wird, wird eine Ausdehnung der begleiteten Berufseingangsphase auf JunglehrerInnen gefordert. Die erwähnte gering ausfallende Unterstützung seitens des Lehrerkollegiums forciert diesen Wunsch. Das professionelle Potenzial des (Fach)kollegiums kann kaum ausgeschöpft werden, da Konkurrenzdenken eine Konstante im Kollegium darstellt. Ein kollegiales Kollegium ist damit ein Paradox, weil Selbstschutzmechanismen erstens ein kritisches professionelles Arbeiten erschweren und zweitens dem offenen Austausch unter professionals und einer konstruktiven Unterstützung der BerufsanfängerInnen im Wege stehen. Dieses Ergebnis deckt sich mit dem Befund der gering ausfallenden Reflexionszeiten, wodurch professionelle pädagogische Arbeit und ein kontinuierliches Infragestellen der eigenen Berufsrolle in den Hintergrund tritt. Einige der angesprochenen Aspekte bestätigen leider das teilweise schlechte öffentliche Lehrermimage, welches in Kapitel 1 dieser Arbeit diskutiert wurde. In Anbetracht des festgestellten negativen Schulklima, wäre an den Schulen ein Tagesablauf zu schaffen, welcher Zeit und Raum für Reflexion und Kommunikation zwischen den (Fach)gruppen, im Lehrerkollegium und im persönlichen Betreuungsverhältnis lässt. Eine Praxisreflexion würde den Abbau von einschränkenden Routinehandlungen ermöglichen und insgesamt zur Anhebung der Qualität beitragen. Es ist naheliegend, dass UnterrichtspraktikantInnen die fixe Regelung der Zuständigkeit im BetreuungslehrerInnensystem aufgrund der Konkurrenzerlebnisse im Kollegium umso mehr schätzen (*Vernetzungen Kategorien 7 und 8*).

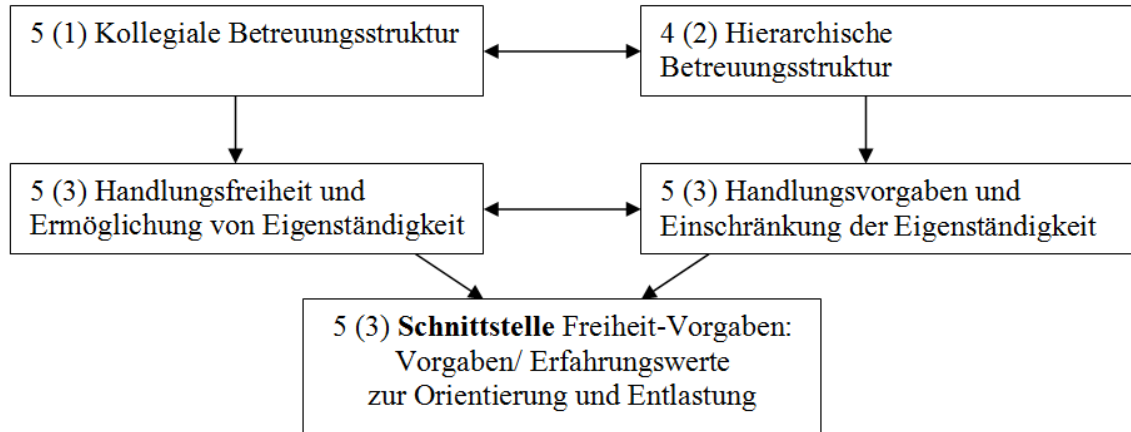


Abb. 7: Unterschiedliche Betreuungsstrukturen und deren Effekte auf den individuellen Handlungsspielraum in der Berufseingangsphase (eigenes Modell).

Mindestens von der Betreuungsperson wäre eine kollegiale Unterstützung in allen beruflichen Anliegen sicherzustellen. Sie ist eine der zentralsten Faktoren dafür, ob der Einstieg in den Beruf positiv oder negativ erlebt wird, was wiederum vom Kompetenzprofil der BetreuerInnen abhängt. Es zeichnet sich stark ab, dass nicht eine Ansprechperson im Falle von Fragestellungen erwünscht sind, sondern Unterstützungsleistungen, die dem Mentoring nahe kommen: Konstruktives Feedback, Bestätigung, Rückhalt, Ermutigung, gewünschte Supervision und ähnliche Bereiche wären von ihnen abzudecken. Viele Erwartungen an die MentorInnen lassen sich also mit dem Stichwort „Feedback“ zusammenfassen, welches nur dann als konstruktiv erlebt wird, wenn es eine z.B. fachliche oder didaktische Analyse der Situation enthält. Es ist besonders diese Kompetenz der Analysefähigkeit bei Feedbacks (siehe Kategorie 9) in der Mentoring- Ausbildung zu schulen (*Vernetzungen Kategorie 4, 5 und 9*).

nach Jahresende wird dieser Umstand noch verstärkt. Prinzipiell stünden den BerufsanfängerInnen die MentorInnen⁴⁷ und das (Fach)kollegium an der Schule als professionelles Unterstützungspotenzial zur Verfügung. Dadurch, dass ihnen weniger Kompetenz, sondern vielmehr Defizite zugesprochen werden, fällt eine kollegiale, umfangreiche Unterstützung zumeist weg. Ein damit verbundenes zentrales Paradoxon ist die Beurteilung des Praktikums bei Jahresende durch die BetreuungslehrerInnen, wobei aber Fehler in dieser Phase explizit erlaubt sind (vgl. **Abb. 6**) (*Vernetzung Kategorien 3 und 8*).

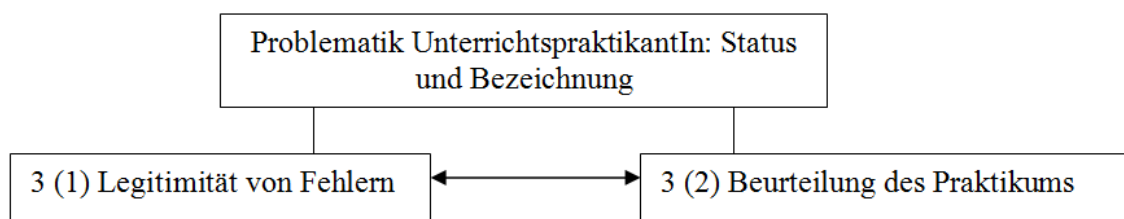


Abb. 6: Paradoxon bei Berufseinführung (eigenes Modell).

Im Hinblick auf das Betreuungsverhältnis bedeutet das nicht selten, dass die Kollegialität leidet: Die Orientierung an den Defiziten der berufsfähigen Neulinge verleiht dem Betreuungsverhältnis einseitigen Charakter, wobei die BetreuungslehrerInnen sämtliche Handlungen bestimmen. Das erschwert gegenseitige Lernprozesse und unter Umständen die Professionalisierung der UnterrichtspraktikantInnen: Wird ihnen nämlich Eigenständigkeit in der Unterrichtsgestaltung ermöglicht, ihr Handeln als JunglehrerInnen wertgeschätzt, also insgesamt ihre *Berufsfähigkeit* (in Erinnerung an TERHART) Ernst genommen, dann sehen sie sich in ihrer beruflichen Professionalisierung besonders gefördert. Dieses Ergebnis ist ein sehr zentrales, weshalb wir es nochmals auf den Punkt bringen: Der Ausgang von der Kompetenz und von der Lernfähigkeit unterstützt die individuelle Professionalisierung der BerufsanfängerInnen (*Vernetzungen Kategorien 3, 4 und 5*).

⁴⁷ In der Folge werden BetreuungslehrerInnen und MentorInnen bedeutungsgleich angeführt. Die Ergebnisse der Untersuchung stellen allerdings die Annahme nahe, dass die Bezeichnung MentorInnen trefflicher für die Eigenschaften ist, die sich die BerufsanfängerInnen von den Begleitpersonen wünschen.

10.4 Hauptergebnisse: Perspektiven für die Gestaltung der begleiteten Berufseinführung

Die oben beschriebenen Kategorien sind einmal mehr und einmal weniger alle miteinander verbunden, da sie aus der Schnittstellenproblematik der Berufseingangsphase resultieren. Gemeinsam ist ihnen auch, dass sie Hinweise auf Schlüsselaspekte für die Gestaltung der Berufseinführung geben. Im Folgenden werden die übergreifenden Auswertungsergebnisse und maßgeblichen engen Zusammenhänge zwischen ein oder mehreren Kategorien präsentiert (vgl. **Abb. 5** sowie siehe Hauptkategorien: Überblick in Anhang IV):

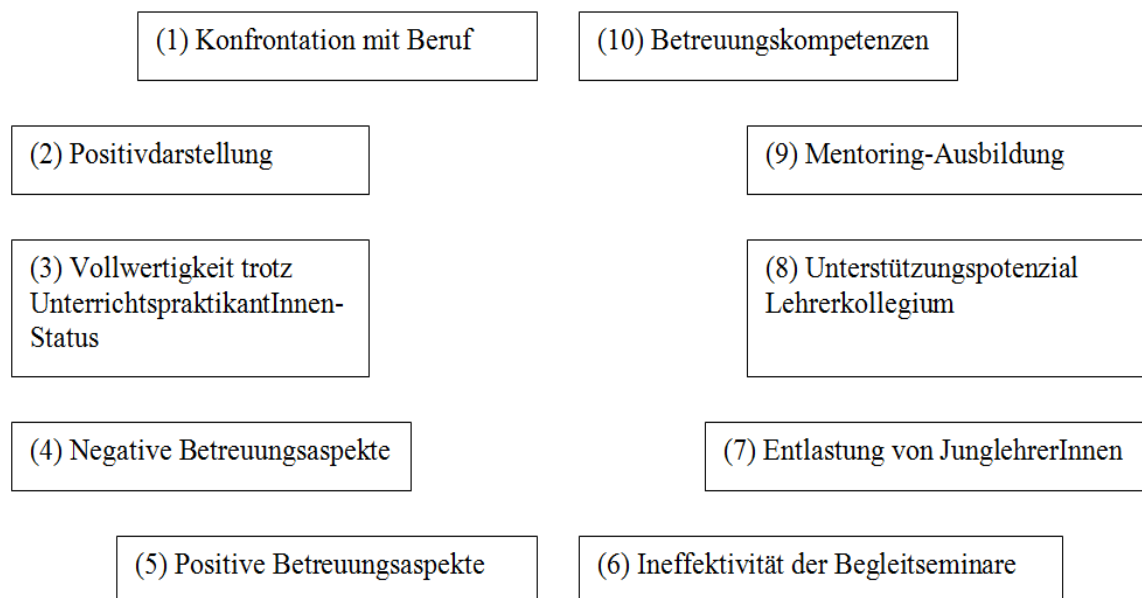


Abb. 5: Zentrale zehn Kategorien zur Gestaltung der Berufseinführung (eigenes Modell).

Eine grundlegendes Problem beim Berufseinstieg besteht darin, die angehenden LehrerInnen im Rahmen der Ausbildung an einer hochschulischen Institution auf den Schulalltag vorzubereiten, weil die Fülle der Komplexität des Berufseintritts in Übungen und einzelnen Praxisstunden nicht vorweg genommen werden kann. Umso mehr benötigen und suchen die BerufsanfängerInnen Orientierung und Stabilität in dieser komplexen, neuen Situation (*Auswirkungen Kategorie 1*).

Ein zentrales Problem, welches zahlreiche Folgen mit sich zieht, ist die Nicht-Anerkennung der UnterrichtspraktikantInnen/ JunglehrerInnen als vollwertige Lehrkräfte. Durch den Status als UnterrichtspraktikantInnen und Leistungsbeurteilung

jeder, das ist das Problem. Das ist nicht einfach“ (T6/Z200-202). In sämtlichen Vor- und Nachbesprechungen sind die BetreuungslehrerInnen also gefordert das Praxishandeln (ihrer Selbst oder der UnterrichtspraktikantInnen) mit Theorie adäquat zu argumentieren. Auch in dieser Anforderung wird der Zeitmangel als bereits genannte Kategorie relevant: BetreuungslehrerInnen sind aufgefordert die Betreuungsqualität trotz beschränkter Zeitressourcen aufrecht zu halten und gemeinsame Reflexionszeiten zugunsten der Professionalisierung der BerufsanfängerInnen zu reservieren.

(3) Fachliche Qualifikation: Die BetreuungslehrerInnen sollen aus der Perspektive der UnterrichtspraktikantInnen bzw. JunglehrerInnen auch fachlich kompetent sein, um den Lerneffekt zu erhöhen. An einer Transkriptstelle heißt es hierzu, *„(...) es sollten schon BetreuungslehrerInnen sein, die fachlich top sind und auch sonst wissen wovon sie reden“ (T3/Z497-498).* Die fachliche Qualifikation schließt für UnterrichtspraktikantInnen *fachdidaktische* Kenntnis und auch die Vermittlungsfähigkeit dieser Kenntnisse mit ein. Die Ausbildung der MentorInnen (und SeminarleiterInnen; siehe Kategorie 9) sollte diese Aspekte dementsprechend in ihre Curriculagegestaltung einbeziehen.

in dieser Passage überlegt: „*[D]ass wir sie bewerten und, dass man die dann raushaut (...) (T5/Z724).* Durch diese Maßnahme würden die Betreuungsleistung transparenter werden bzw. festgestellte Betreuungsdefizite auch Konsequenzen für die Berechtigung der jeweiligen Betreuungspersonen haben. In den Aussagen der UnterrichtspraktikantInnen wird der Nachdruck deutlich mit dem für die Verbesserung der Mentoring-Ausbildung samt verpflichtender Weiterbildung und schriftlicher Feedbackmöglichkeit plädiert wird. Bei subjektiv inkompetenten BetreuungslehrerInnen, die also einen (relativ zu anderen BetreuungslehrerInnen) destruktiven Beitrag zur reibungsloseren Schnittstellenbewältigung leisten, ist es „*wichtig für die Zukunft, dass sie niemand noch einmal bekommt, so einen Betreuer*“ (T6/Z552-553).

10.3.10 Betreuungskompetenzen der MentorInnen und SeminarleiterInnen

Zur Vereinfachung werden die Erwartungen der UnterrichtspraktikantInnen bzw. BerufsanfängerInnen an das Kompetenzprofil der MentorInnen und SeminarleiterInnen in einer Kategorie zusammengefasst. **(1) Anleitung in Erziehungsfragen:** Sie erleben (wie bereits in Kategorie 6 im Zusammenhang zum Thema Mediation erwähnt), dass ihre Funktion als ErzieherInnen eine zentrale Bedeutung hat, für die sie nach ihrer subjektiven Wahrnehmung an der Universität nicht ausreichend vorbereitet wurden. Insofern kommt den BetreuungslehrerInnen die Aufgabe der Anleitung in Erziehungsfragen und Klassenmanagement zu: „*Ich habe mir nicht gedacht, dass das so unglaublich anstrengend ist wie ein Haftlmacher zu schauen, dass sie ihre sieben Zwetschken beinander haben*“ (T5/Z685-687).

(2) Analysefähigkeit zur konstruktiven Unterstützung in Problemlagen: Gemeinsame Reflexionsgespräche mit den BetreuungslehrerInnen werden positiv bewertet, vor allem dann, wenn die Analysefähigkeit der BetreuungslehrerInnen (oder SeminarleiterInnen) in der konkreten Fragestellung weiterhilft. Diese Subkategorie ist verknüpft mit dem Gegensatzpaar Kategorie 5 und 4 (positives und negatives Betreuungserleben), wo auch deutlich wurde, dass Feedback allein nicht ausreichend ist, sondern erst durch eine (z.B. didaktisch) adäquate Analyse fruchtbar wird. „*Sie kann mir sagen okay, es ist gut gelaufen oder es ist nicht so super gelaufen, das, das merke ich selber, aber vielmehr die Analyse fehlt irgendwie. Aber das kann eben nicht*

die Zeit. Wenn du sechs Stunden hintereinander in der Klasse stehst, kannst du, eben du hast keine Pause. (...) Da bist du so beschäftigt, dass du dann die nächste Stunde vorbereitest (...) (T1/Z533-540). Die gering ausfallenden (gemeinsamen) Reflexionszeiten werden kritisch betrachtet, da ein kritisches Arbeiten und kontinuierliches Infragestellen der eigenen Berufsrolle stark in den Hintergrund tritt.

10.3.9 Bedeutung der Ausbildungsqualität der MentorInnen und BetreuungslehrerInnen

„Das Wenige, das er hat, er ist einfach, ist von der anderen Generation, sagen wir es so. Sein Unterricht gehört zu einem anderen Jahrhundert ungefähr. Das heißt zum Lernen gibt es überhaupt nichts. (...) Also sowohl fachlich als auch didaktisch ist einfach nichts da“ (T6/Z142-148). Die Kompetenzen der SeminarleiterInnen im Begleitlehrgang sowie die der BetreuungslehrerInnen sind ausschlaggebend für die Qualität der Berufseinführung, die die UnterrichtspraktikantInnen erleben. Die Untersuchungen legen einige Problembereiche in der Berufseinführung offen, welche durch eine Verbesserung und Intensivierung der Qualifizierung insbesondere der BetreuungslehrerInnen reduziert werden können: *„[H]abe es von anderen Kollegen und Kolleginnen mitbekommen, wo teilweise recht große Defizite sind bei den Betreuungslehrern. Also die Ausbildung würde ich auf jeden Fall intensivieren“ (T3/Z482-484).* Um die Qualität der BetreuungslehrerInnen zu forcieren und aufrecht zu erhalten werden zwei weitere Bereiche thematisiert: **(1) Verpflichtende Weiterbildung:** Eine verpflichtende Weiterbildung für alle BetreuungslehrerInnen würde dazu beitragen, dass sie *„immer am neuesten Stand sind“ (T3/Z485-486)* und die Begleitung nicht *„einem anderen Jahrhundert“ (T6/Z143)* angehört, sondern zu einem Weiterlernen entsprechend der aktuellen Herausforderungen im Lehrerberuf anregt.

(2) Schriftliches, standardisiertes Feedback zu den BetreuungslehrerInnen durch die UnterrichtspraktikantInnen: Die Qualitätssicherung kann durch *standardisierte*, schriftliche Feedbackbögen noch verschärft werden. Auf diese Weise bekommen UnterrichtspraktikantInnen in der Auswahl der BetreuungslehrerInnen eine Stimme und können zur Verbesserung des Systems beitragen. Insofern würden nachfolgende UnterrichtspraktikantInnen negative Erfahrungen mit bestimmten BetreuungslehrerInnen nicht mehr über sich ergehen lassen müssen. In dem Sinne wird

10.3.8 Problematische und geringe Unterstützung vom Lehrerkollegium

Wie bereits angesprochen, ist die Unterstützung von (Fach)kollegInnen an der Schule wenig kollegial. Aus diesem Grund sind sie für die UnterrichtspraktikantInnen kein Ersatz für eine strukturierte Berufseinführung, wie sie durch die persönliche Ansprechperson der/s BetreuungslehrerIn gegeben ist (sein sollte): *„[D]as System ist gut, (...) weil ich dadurch einfach (...) vom Gesetz her jemanden habe, dem ich blöde Fragen stellen kann (...). (...) ich muss, eigentlich, darf nicht damit rechnen, dass sie mich, ich weiß nicht, auslachen oder sich wundern, warum ich das nicht weiß, weil dazu sind sie ja da“ (T5/Z241-249).*

Das eingeschränkte Unterstützungspotenzial des Kollegiums entsteht durch folgenden Zusammenhang: **(1) Konkurrenz und Selbstschutzmechanismen im Lehrerkollegium:** Die UnterrichtspraktikantInnen erleben den Konkurrenzkampf, der zwischen den KollegInnen und ihnen selbst gegenüber herrscht als negativ. Das kompetente und professionelle Auftreten der LehrerInnen wird nach Möglichkeit gewahrt, selbst, wenn Problemlösungen nicht gefunden werden. Um dieses Phänomen verständlicher zu machen, hier eine Passage: *„Bei den Kollegen die wollen, die nehmen sich dann die Zeit außerhalb, aber es kocht doch im Prinzip jeder ein bisschen sein eigenes Süppchen und lässt sich, viele lassen sich sehr ungern da reinschauen“ (T2/Z176-179).* Die eigene Inkompetenz, oder positiver formuliert, der Lernbedarf, soll also nicht bloßgestellt, sondern geschützt werden.

(2) Kaum Vernetzung und Kooperation: In weiterer Folge wird der Berufseinstieg für UnterrichtspraktikantInnen durch die eigenen KollegInnen erschwert, welche nämlich kaum bzw. problematische Unterstützung anbieten. Die Qualität der Hilfestellungen wird durch den Konkurrenzdruck beeinträchtigt und zur Wahrung der eigenen Professionalität wird auf enge Vernetzungen und einen transparenten, offenen Austausch an vielen Orten verzichtet. **(3) Reflexions- und Zeitdefizit:** Es ist anzunehmen, dass mit dem geringen Kooperationsausmaß ein Verlust gemeinsamer Reflexion mit (Fach)kollegInnen einhergeht. Der von UnterrichtspraktikantInnen festgestellte Zeitmangel im Alltag des Lehrerberufs geht insgesamt auf Kosten der Reflexionszeit, die sowohl im Kollegium als auch im Betreuungsverhältnis (mehr zu diesem Zusammenhang in Kategorie 10) zumeist minimal stattfindet. Eine JunglehrerIn berichtet aus ihrem Schulalltag: *„Vielleicht in Problemsituationen, aber meinen normalen Unterricht würde ich jetzt nicht mehr reflektieren. (...) du hast nicht*

10.3.7 Zusätzliche Unterstützungsangebote zur Entlastung und Professionalisierung von JunglehrerInnen

UnterrichtspraktikantInnen schlagen vor, die Betreuung durch eine persönliche Ansprechperson über einen längeren Zeitraum, auch für JunglehrerInnen, einzurichten. Generell würde eine schulische Anlaufstelle für alle LehrerInnen geschätzt werden, weil die eigenen KollegInnen als AnsprechpartnerInnen wenig kooperationsbereit empfunden werden (mehr zu dieser Thematik siehe Kategorie 8 Unterstützung durch Lehrerkollegium). Die Empfehlung eines Interviewpartners in diesem Zusammenhang ist noch anzuführen, welche die Einrichtung von öffentlichen Lehrerbibliotheken als breiteren Ressourcenpool betrifft: Ein Wunsch, der womöglich aus der gering ausfallenden Kooperation im Kollegium resultiert. Die weiteren Empfehlungen bewegen sich in zwei Bereichen: **(1) Supervision für JunglehrerInnen:** Supervisionsangebote werden als Chance gesehen, berufliche Überforderung und Frustrationen vorzubeugen. Zur Prävention von fehlerhaften Habitualisierungen können sie ebenso dienen, denn ohne eine reflektierte Praxis *„tappst du halt in alle Fallen. Ist klar, weil du halt aus vollem Bewusstsein Dinge tust, die nachher halt falsch sind. Die, dir als richtig vorkommen und wo du nachher sagst, was kann ich machen“* (T2/131-133).

(2) Gegenseitige Hospitationen innerhalb des Lehrerkollegiums: Effektive Hospitationen, das heißt Unterrichtsbeobachtungen, Feedback zum Unterricht von KollegInnen zu geben sowie Feedback zum eigenen Unterricht zu bekommen wird als zentrale Kategorie zur Professionalisierung von JunglehrerInnen (oder: aller LehrerInnen) betrachtet. Sofern Hospitationen bereits Usus an Schulen sind, ist insbesondere auf folgende Aspekte zu achten: Eine Intensivierung (Anhebung der Hospitationsstunden) und eine effektive Durchführung durch Feedback, Regelmäßigkeit und die Verpflichtung dazu: *„Und hat dann irgendwie für sich wahrscheinlich nichts mitgenommen und mir aber auch nichts zurückgeben, weil ich halt gerne eine Rückmeldung gehabt hätte. (...) Aber die hat das halt abgesessen und das ist auch bekannt in der Schule“* (T2/286-272).

Schuljahr abzuliefernden, *reflective papers* wird auf ähnliche Weise stark kritisiert, da daraus keine Konsequenzen gezogen werden: „[W]ir müssen das so formhalber in Händen haben, dass sie sagen können, okay, damit haben wir unserem Praktikant beschäftigt. Aber man schreibt Sachen und bekommt überhaupt keine Rückmeldung darüber“ (T6/Z236-238).

(3) Materialien und praktische Information: Die Seminare in Fachdidaktik werden deshalb größtenteils positiv bewertet, weil die UnterrichtspraktikantInnen in dem Rahmen mit Lehrmittel-Materialien und praktischen Informationen für die Unterrichtsgestaltung versorgt werden („(...) *man kriegt irrsinnig viel Material*“ (T5/Z314) oder „(...) *Hinweise, wo man Materialien herkriegt*“ (T3/Z292)). Diese Ressourcen werden von ihnen dankbar entgegengenommen und haben unmittelbaren Praxisbezug. Sofern die SeminarleiterInnen qualifiziert sind, wird der fachdidaktische Austausch geschätzt und als keine „*Zeitverschwendung*“ (T1/Z297; T5/Z325) betrachtet. **(4) Notwendigkeit der Kenntnis des Schulrechts:** Die Seminare in Schulrecht werden überwiegend positiv bewertet, wiederum deshalb, weil sie in direktem Bezug zum Schulalltag stehen, wo die Kenntnis über die eigenen Rechte und Pflichten essenziell ist: „*Das ist super, also, das hilft mir sehr, weil ich genau weiß, was meine Rechte sind, was meine Pflichten sind*“ (T4/Z178-179).

Weitere Schlüsselaspekte: Zur Verbesserung der Gestaltung des Begleitlehrgangs wird vorgeschlagen, den UnterrichtspraktikantInnen die Option zur bedürfnisorientierten Wahl der Begleitseminare zu bieten. Z.B. Sind die UnterrichtspraktikantInnen in ihrer erzieherischen Funktion (Disziplin, Klassenmanagement) stärker gefordert als von ihnen erwartet: Mediations- und Supervisionsangebote werden in diesem Kontext für unterstützender als die Seminare in ADSE befunden (siehe z.B. T5/Z538-543). Ein nennenswerter Vorschlag betrifft die Reduktion der Seminare während des Unterrichtspraktikums, was damit begründet wird, dass der Großteil der einführenden und allgemein-pädagogischen Inhalte bereits vor Beginn vermittelt werden müsste und danach primär die Praxiskonfrontation in der Schule anzusetzen ist. Denn „*man kann Einem erzählen und erzählen und erzählen und ich kann es meinen Zukünftigen, denen die Praktikum machen erzählen und erzählen und ich glaube aber erst, wenn man wirklich einmal drinnen gestanden ist, dann weiß man wie es ist und macht es beim nächsten Mal besser*“ (T5/Z707-711).

Erfahrungswerte der BetreuungslehrerInnen im Klassenzimmer funktionieren. Dieses Paradox wird an einer Stelle folgendermaßen beschrieben: *„(...)ist zwar einerseits gut, dass ich die Freiheiten habe und machen kann, wie ich will, aber andererseits brauche ich, hätte ich eigentlich schon gerne wen, der sagt so so so so. Das hat sich bewährt und das nicht“ (T5/Z128-131).*

10.3.6 Ineffektive Gestaltung des Begleitlehrgangs

Der Begleitlehrgang ist für die UnterrichtspraktikantInnen verpflichtend und umfasst drei Bereiche: Der Bereich *Allgemeine Didaktik und Schulerziehung* (in der Folge nur mehr mit ADSE abgekürzt), welcher anteilmäßig die meisten Stunden umfasst, weiters zwei *Fachdidaktikseminare* (eines für jedes Unterrichtsfach) und als dritten Bereich *Schulrecht*, welchem anteilmäßig die geringste Stundenanzahl zukommt.

(1) Reflektierter, offener Austausch mit Peers: ADSE wird positiv erlebt, weil dabei individuelle Fragestellungen und Bedürfnisse berücksichtigt und im Kreise der Peers diskutiert werden. Haben JunglehrerInnen direkt nach Studienende zu unterrichten begonnen und das Unterrichtspraktikum ist noch ausständig, dann freuen sie sich *„(...) Kollegen zu haben mit denen ich mich beraten kann und von anderen höre, um Fragen beantwortet zu kriegen, die ich jetzt halt nicht beantwortet kriege. Information zu bekommen. Also aus heutiger Sicht freue ich mich darauf“ (T2/169-172).*

UnterrichtspraktikantInnen schätzen prinzipiell das Angebot für den offenen Austausch mit KollegInnen, die in derselben Situation sind, kritisiert wird allerdings weitestgehend die **(2) Sinnhaftigkeit/ Effektivität der Diskussionen:** *„Das ist zwar sehr nett, aber so richtig Praktisches kriegen wir dort nicht. Also, wo ich sage ja, das hat mir sehr geholfen oder so, es ist eher so wie eine Gesprächsrunde“ (T4/Z197-199).*

Individuelle Problemlagen werden im Kreise der peers und unter der Anleitung der SeminarleiterInnen analysiert. Das Reflexionsangebot im Seminarrahmen hat aus Sicht der UnterrichtspraktikantInnen allerdings wenig Effekte, denn die praktische Hilfe für die eigene konkrete Situation im UP an der Schule wird stark angezweifelt: *„(...) [E]s kommen von allen anderen irgendwelche Tipps, dann denke ich mir ja, mag sinnvoll sein, aber es passt trotzdem irgendwie nicht auf meine Situation und wir tun nie irgendwie, ich weiß nicht (...)“ (T5/Z347-349).* Hier kommt die Verknüpfung von Theoriewissen und Praxis im Schulalltag zum Tragen, die laut der Kritik der UnterrichtspraktikantInnen weitestgehend nicht hergestellt wird. Die Idee der vier, im

Betreuungsverhältnis betont werden. Die Subkategorie Kollegialität steht in Zusammenhang mit Kategorie 3 (Behandlung als vollwertige/r LehrerIn trotz UnterrichtspraktikantInnen- Status), da sie die Kompetenz der UnterrichtspraktikantInnen aufwertet und die Beteiligten auf eine gleiche Ebene stellt.

(2) Mentoring und andere unterstützende Leistungen: Erklärende Einführungen in praktische Angelegenheiten im Berufsumfeld Schule dienen den UnterrichtspraktikantInnen der Orientierung. Weiters schätzen sie den *Rückhalt*, der ihnen durch das Betreuungsangebot zugestanden und geboten wird. Besonders in Situationen wo die Kompetenz der UnterrichtspraktikantInnen angezweifelt wird (Kollegium, SchülerInnen, Eltern) stehen die BetreuungslehrerInnen zur Handlungslegitimation hinter den UnterrichtspraktikantInnen (*„einfach für mich die Sicherheit, dass ich da jetzt nicht alleine bin(...)“ (T5/Z150)*). Als unterstützend wird *konstruktives Feedback* wahrgenommen. Es ist umso hilfreicher, je mehr die BetreuungslehrerInnen dabei die aktuelle Problematik didaktisch analysieren (*„vor allem sie kann sehr gut die Sachen didaktisch analysieren und weitergeben“ (T6/Z264-265)*), wodurch selbst negatives Feedback aufgewertet wird und die individuelle berufliche Weiterentwicklung fördert. Von Bedeutung für das Erleben des Betreuungsverhältnisses ist das Feedback auch im Hinblick auf die Bestätigung und Ermutigung, die die UnterrichtspraktikantInnen dadurch erfahren. In dieser exemplarischen Passage wird deutlich wie bedeutsam Erfolgserlebnisse an der Schnittstelle sind: *„Da kannst du gleich einmal jemanden fragen und der steht auch hinter dir (...) nicht okay oder ja, sehr gut, hast du gut gemacht und das ist schon ein Vorteil, auf jeden Fall. Also, wenn ich gleich zu unterrichten begonnen hätte ohne Betreuungslehrerin, würde ich ins kalte Wasser fallen auf einmal“ (T4/Z75-79)*.

(3) Eigenständigkeit vs Vorgaben von BetreuungslehrerInnen: Wird den UnterrichtspraktikantInnen eigenständiges Arbeiten ermöglicht, fühlen sie sich in ihrem professionellen Handeln ernst genommen. Durch die Übernahme von Verantwortung wird ihnen Raum gegeben, ihr pädagogisches Wissen und Können zu üben und zu professionalisieren. Viele Vorgaben seitens der BetreuungslehrerInnen stehen zwar im Gegensatz zur Ermöglichung eigenständigen Arbeitens, allerdings werden sie unter folgenden Umständen als unterstützend bei der Schnittstellenbewältigung erachtet: Die Erfahrungswerte und Vorgaben entlasten die UnterrichtspraktikantInnen ein Stück weit von ihrem Handlungsdruck. Wenig Handlungsfreiheit im Unterrichtspraktikum kann somit positiv sein, wenn die

sich in Kategorie 5 zeigt, ist die Absicherung und Bestätigung durch die BetreuungslehrerInnen ein zentraler Aspekt für die PraktikantInnen, die Orientierung suchen. Die minimale Betreuungsleistung schließt mit ein, dass BetreuungslehrerInnen nicht in der Lage sind, fachlich-inhaltlich anzuleiten. Das wird ebenso als negativ empfunden.

(2) Ein hierarchisches Betreuungsverhältnis: Es äußert sich in einer Unterordnung der UnterrichtspraktikantInnen gegenüber den BetreuungslehrerInnen, welche den UnterrichtspraktikantInnen durch ihr dominantes Handeln wenig bis keine Handlungsfreiheit überlassen. Dieses einseitige Verhältnis wird so geschildert: „(...) *da war ich halt die Studentin und er war der große Meister, wo er genau weiss, was richtig ist und ich muss es genauso tun wie er*“ (T1/Z184-186). Durch die strengen Vorgaben der BetreuungslehrerInnen fühlen sich UnterrichtspraktikantInnen allerdings nur bedingt unterstützt, da die Entwicklung und Übung ihres eigenen Unterrichtsstils behindert wird.

10.3.5 Positives Erleben der Begleitung durch die BetreuungslehrerInnen

Andererseits wird das System der persönlichen BetreuungslehrerInnen von den UnterrichtspraktikantInnen (und JunglehrerInnen) durchgehend befürwortet. Es wird auch festgestellt, dass mit der Person der/s BetreuungslehrerIn hohe Erwartungen und Hoffnungen geknüpft sind. Positiv ist dieses Betreuungsverhältnis vor allem, weil es die Zuständigkeit einer Person für die UnterrichtspraktikantInnen regelt und dadurch eine relativ verbindliche, fixe Ansprechperson vor Ort ist („*immer eine Ansprechperson*“ (T1/Z359)), „(...) *sind die ersten Ansprechpartner in der Schule* (...)“ (T3/Z498)). Neben der Verbindlichkeit als Grundvoraussetzung wurden im Kontext der Schlüsselaspekte für eine unterstützende Begleitung weitere drei Bereiche genannt. **(1) Kollegialität:** Wird die Betreuungsbeziehung kollegial wahrgenommen, entlastet sie die UnterrichtspraktikantInnen (im Gegensatz zu einer hierarchischen, einseitigen Betreuungsbeziehung). Es wird berichtet „(...) *mit dem in Geschichte bin ich sehr schnell auf gleich gekommen, also da waren wir sehr schnell auf einer Wellenlänge* (...)“ (T3/Z127-128). An anderer Stelle heißt es „(...) *wir tauschen uns aus in vielen Dingen* (...)“ (T5/106-107), wodurch exemplarisch die Wichtigkeit der kollegialen Zusammenarbeit und das gemeinsame Lernen durch dieses

professionell agieren: „*Und außerdem, immer der Hintergedanke, ich werde benotet (...). Gut was ist so, welchen Fehler darf ich nicht machen, immer dieser Hintergedanke (...)*“ (T4/Z567-575). Wie sich auch in Kategorie 5 und 8 zeigt, steht die Nicht-Anerkennung als vollwertige LehrerInnen vor allem dem Verhältnis mit den eigenen BetreuungslehrerInnen bzw. Kollegium im Wege und erschwert kollegiale Unterstützung.

Weitere Schlüsselaspekte: Ein wirksamer Schritt, um diesen Rollenzuschreibungen vorzubeugen, liegt darin, die ersten Unterrichtsstunden als UnterrichtspraktikantIn alleine und ohne die Anwesenheit der/s BetreuungslehrerIn abzuhalten. Insbesondere die ersten Unterrichtseinheiten sind entscheidend für die Wahrnehmung: „*(...) [H]inten sitzt der Lehrbua und wenn dann der große Wechsel kommt, schaffen die Schüler das Umdenken nicht, da ist man dann auf ewig das Beiwagerl*“ (T3/Z183-185). Ebenso wird deutlich, dass die Bezeichnung der BerufsanfängerInnen als UnterrichtspraktikantInnen problematisch ist, weil sie die Lage derselben noch erschwert (Defizitorientierung).

10.3.4 Negatives Erleben der Begleitung durch die BetreuungslehrerInnen

Es kristallisierten sich mit weitgehender Kongruenz einige gemeinsame Faktoren heraus, die das Erleben der Betreuung als negativ begünstigen. Zwei Extreme werden von UnterrichtspraktikantInnen wenig konstruktiv für die berufliche Professionalisierung eingestuft. **(1) Eine minimale Betreuungsleistung** durch die persönliche Ansprechperson: Das kann sich in Zeitmangel und allgemein *zu viel* Handlungsfreiheit, also kaum Anleitung seitens der BetreuungslehrerInnen, äußern: „*Und die in Spanisch war eben selten mit und hat immer irgendwie nette Sachen gesagt und hat mir von Anfang viel mehr Freiheiten gelassen, was für mich auch die Schwierigkeit war*“ (T5/Z119-121). Weiters kann sich diese defizitäre Betreuungsleistung im Bereich Feedback äußern, insofern, dass keine oder kaum Rückmeldungen zum Unterricht gegeben werden. „*Die Betreuung ist überhaupt nicht vorhanden, wenn er kommt, er hat mir noch nie eine Rückmeldung gegeben, weder positiv noch negativ*“ (T6/Z148-150). Ohne konstruktives Feedback wird die bereits vorhandene Unsicherheit bei den UnterrichtspraktikantInnen am Übergang noch verstärkt („*(...) unsicher, ob das jetzt eh gut ist was ich mach (...)*“ (T3/Z141).) Wie

relativiert und positiver wahrgenommen („*bin sicher eine der Glücklichen*“ (T4/Z90)). Durch den Austausch mit anderen Peers werden die hohen Maßstäbe, die an die BetreuungslehrerInnen gelegt werden, reduziert. „*In Geographie war ich am Anfang etwas zurückhaltender mit meinem Urteil, hat sich aber sehr schnell wieder revidiert, weil ich die Berichte der anderen Unterrichtspraktikanten gehört habe, die teilweise wirklich erschreckend sind (...) und dann sehr schnell meine eigene Situation überdacht habe, so schlecht geht es mir gar nicht mit meinem Betreuungslehrer (...)*“ (T3/Z129-134). **Schlüsselaspekt:** Der Vergleich mit der subjektiv schlechteren Lage anderer UnterrichtspraktikantInnen hilft die eigene Betreuungslage zu bewältigen, womit diese Kategorie positiv aufgefasst wird. Würde die Kategorie negativ aufgefasst, würde dies bedeuten: Nur durch die Relativierung wird die Betreuung positiv, gäbe es keine Vergleichsmöglichkeit würde die eigene Betreuungslage negativer eingeschätzt werden.

10.3.3 Vollwertige LehrerInnen trotz UnterrichtspraktikantInnen-Status

UnterrichtspraktikantInnen erleben am Übergang, dass sie vom Lehrerkollegium und von SchülerInnen als *nicht vollwertige* LehrerInnen wahrgenommen und derartig behandelt werden („*nicht vollwertig*“ T1/Z184, „*auf ewig das Beiwagerl*“ (T3/Z178), „*noch nicht als voll*“ (T5/255)). Würden die UnterrichtspraktikantInnen mehr Akzeptanz im schulischen Umfeld bekommen, würden ihnen also mehr Kompetenzen anstatt von Defiziten zugesprochen, könnte diese optimaler gefördert und weiterentwickelt werden.

Die Problematik äußert sich in einem Paradoxon: **(1) Legitimität von Fehlern und Fragestellungen:** Einerseits werden an die UnterrichtspraktikantInnen hohe Erwartungen gestellt, andererseits dürfen sie im Unterrichtspraktikum als Ausbildungsphase weiterlernen. Fehlerhaftes Handeln, berufliche Fehltritte sind im Status als UnterrichtspraktikantIn genauso wie das Stellen von Fragen explizit erlaubt, allerdings wird die Leistung der UnterrichtspraktikantInnen (im Widerspruch dazu) beurteilt. **(2) Beurteilung des Praktikums:** Durch den Druck der Leistungsbeurteilung stehen sie in einem Zwiespalt, nämlich einerseits dem Status der lernenden und übenden UnterrichtspraktikantInnen, andererseits sollen sie in ihrer zweiten Ausbildungsphase in möglichst wenige Fallen tappen bzw. bereits

universitärer und schulischer Praxis. **(a)** Einerseits wird dies deutlich durch die Schulpraktika während des Studiums, welche als nicht repräsentativ für den Schulalltag gesehen werden. Es wird empfohlen die Praktika während der Studienzeit in konsekutiver Form zu organisieren, was bedeuten würde, mehrere Stunden nacheinander Unterrichtsstunden zu halten: *„[W]as ganz anderes ist, wenn du einmal eine Unterrichtssequenz gestaltest oder einmal zwanzig Minuten oder von mir aus auch zwei Stunden hintereinander gestaltest. Das ist total, das ist eine andere Welt“* (T2/Z404-406). Die konsekutive Gestaltung würde den Schulalltag (z.B. das Ausmaß der Gesamtvorbereitungszeit: *„der Unterricht ist viel vorher und danach“* (T6/Z432)) besser repräsentieren. **(b)** Andererseits zeichnet sich das in den anderen fachlichen Ansprüchen ab, die im Unterricht an der Schule gefordert sind. Diese Diskrepanz erfordert ein neues Erlernen des Faches speziell für den schulischen Kontext: *„Was wir auf der Uni lernen, ist vom praktischen her, sehr theoretisch, teilweise, und ich habe in der Schule, allein vom Fachlichen her, habe ich ganz andere Inhalte als die, die ich während des Studiums gelernt habe. Also eigentlich muss ich mir alles neu erlernen“* (T4/Z49-51). Die fachlichen Anforderungen sind auch insofern anders, weil sie geringer sind. Am Übergang muss das an der Universität angeeignete breite Wissen im Unterrichtsfach einerseits kind- und jugendgerecht adaptiert und den Heranwachsenden andererseits in reduziertem Umfang näher gebracht werden. *„Sondern wirklich reduzieren, ich überfordere die Schüler nicht, gebe ihnen ein Blatt, das haben sie gelernt. Wirklich. Weniger machen. (...) Mit dem Niveau auch vielleicht runtergehen. (...) Da wäre man nur frustriert, wenn man das was man an der Uni selber hat können müssen oder was man selber, die Ansprüche die an einen gestellt waren auf die Schule überträgt. Gar nicht, gar nicht“* (T1/Z589-606). Die Diskrepanz zwischen universitären und schulischen Ansprüchen wird in dieser konkreten Problemlage bzw. Kompetenzanforderung an die BerufsanfängerInnen besonders deutlich.

10.3.2 Positives Betreuungserleben in Relation zu den Peers

UnterrichtspraktikantInnen werden in ihren zwei Fächern von zwei BetreuungslehrerInnen begleitet. Diese Begleitung wird von ihnen unterschiedlich positiv oder negativ erlebt, jedoch im Vergleich zu den Betreuungserfahrungen der Peers (KollegInnen, die ebenfalls ihr Unterrichtspraktikum absolvieren) insgesamt

und vier *UnterrichtspraktikantInnen* angelegt, um eventuell einen Kontrast zwischen betreuten und nicht betreuten BerufsanfängerInnen herzustellen, andererseits um die Lage sowohl aus akuter, aktueller Sicht als auch aus rückblickender Sicht mit etwas mehr Abstand zum Erlebten zu beleuchten (siehe auch in Kapitel 9.4). Eine gesonderte Analyse der Schwerpunktsetzungen der JunglehrerInnen und denen der UnterrichtspraktikantInnen findet in der Ergebnispräsentation nicht statt, weil aus den Daten keine nennenswerte andere Wahrnehmung der Schnittstelle bzw. der gewünschten Schlüsselaspekte zur Betreuung herausgeschält werden konnte. Zweierlei wurde trotzdem deutlich: JunglehrerInnen ohne Betreuung würden eine persönliche Begleitung schätzen und sie stellen hohe, bereits präzise formulierte Erwartungen an Begleitpersonen, vor allem dann, wenn ihr Berufseinstieg unmittelbar nach Studienende stattfindet und das Unterrichtspraktikum also noch ansteht. Weiters ist festzustellen, dass der Einbezug der Stimmen von JunglehrerInnen zu einem umfassenderen und tiefgreifenderen Bild über die Situation und Probleme am Übergang beiträgt.

Die **Ergebnisse** werden **in zehn Kategorien** summiert und in Prosaform präsentiert. Kapitel 10.4 enthält zudem eine **Zusammenfassung der Hauptergebnisse** inklusive eigens erstellter grafischer Modelle. Wortwörtliche Zitate aus den Interviews werden ebenso herangezogen, denn „[k]omplizierte Sinnzusammenhänge sind [...] im direkten Zitat am besten darzustellen“ (MAYRING 1999, S. 66). Bei den Zitaten handelt es sich vor allem um Ankerbeispiele, also Textpassagen, einzelne Wörter oder kurze Sätze, die eine Kategorie verdeutlichen.

10.3.1 Unmittelbar auftretende Probleme bei Berufseinstieg

Mit Beginn des Unterrichtspraktikums steigt die Verantwortung der JunglehrerInnen abrupt an. Zwei zentrale Probleme kristallisieren sich heraus, die beim Einstieg in den Beruf unmittelbar auftreten. **(1) Neuorientierung und Stabilisierung:** Sie geben an, im Studium wenig authentisch-praktische Erfahrungswerte gesammelt zu haben, wodurch die persönliche Unsicherheit mit der neuen Situation begünstigt wird. Die BerufsanfängerInnen sind herausgefordert, sich mit den neuen Anforderungen und dem beruflichen Umfeld auseinanderzusetzen und einen Überblick zu verschaffen.

(2) Diskrepanz universitärer und schulischer Ansprüche: Die Problematik liegt nicht nur in der Neuorientierung, sondern auch im Umgang mit der Differenz

JunglehrerInnen mit dem Berufseinstieg in Wien. Das Konzept spiegelt einen kleinen Ausschnitt einer gesellschaftlichen Problematik wieder und entspricht damit dem Ziel problemzentrierter Interviews, welches, wie erwähnt, in der Erforschung „individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (WITZEL 2000, S. 1) besteht.

10.3 Ergebnisse der Befragungen zur Berufseingangsphase

Sämtliche ausgewählte Analysesequenzen der sechs Transkripte bilden die Grundlage für die Analysen, welche sich an Kategorien entlang bewegen. Wie bereits erwähnt, wurden die Kategorien in einem ersten Schritt deduktiv, das heißt auf Grund der theoretischen Vorüberlegungen, gebildet und spiegeln sich in der Gestaltung der Leitfäden bzw. auch der Auswahl der Transkriptsequenzen (wiederum Grundlage der Themenkomplexe in den Leitfäden) wider. Während der Analyse wurden außerdem zusätzliche Kategorien induktiv gebildet, also direkt aus markanten, mehrmals auftretenden Passagen des empirischen Datenmaterials abgeleitet. Die Ergebnisse in Form der Kategorien basieren auf den Datenmaterialien, die im Rahmen der empirischen Untersuchung erstellt wurden. Dies sind mp3-files der Interviews, Transkripte, Memos, ausgefüllte Sozialdatenblätter und die im Laufe der zusammenfassenden Inhaltsanalyse erstellten Notizen und Tabellen. Die einzelnen Analyseschritte erfolgten konkret in dieser Reihenfolge:

- (1) Mehrmaliges Lesen/Markierung/ Kommentierung der Transkripte,
- (2) Erstellung von Tabellen zur Datenreduktion und –verdichtung (siehe Anhang XX),
- (3) Markierung/Farbliche Sortierung markanter vorläufiger Kategorien,
- (4) Tabellarische Gegenüberstellung der jeweiligen Fallkategorien,
- (5) Bündelung fallübergreifender Kategorien und Zuordnung der fallspezifischen Kategorien inkl. Ankerbeispiele,
- (6) Mehrmaliges Lesen/Korrektur und Erstellung der inneren Zusammenhänge zwischen zwei oder mehreren Kategorien.

In den letzten drei Schritten wurde zudem untersucht, ob sich signifikante Unterschiede in den Schwerpunktsetzungen *der zwei männlichen und vier weiblichen BerufsanfängerInnen* finden. Es konnte keine Differenz festgestellt werden. Aus diesem Grund wird im Folgenden auf eine geschlechterspezifische Analyse verzichtet. Die Untersuchung wurde außerdem mit einer Befragung von *zwei JunglehrerInnen*

generalisieren und zu abstrakten Konzepten zu bündeln (vgl. LAMNEK 2005, S. 520; basierend auf den Überlegungen MAYRINGS). Ergebnis dieser Analyse sind fallübergreifende Kategorien, welche auch zum besseren Verständnis des Einzelfalls (hier z.B. das Erleben des Übergangs in den Beruf aus Sicht einer Unterrichtspraktikantin aus Wien) verwendet werden.

Die Analyse erfolgt nach MAYRING in vier Schritten:

(1) Paraphrasierung

Nicht oder nur wenig relevante Aussagen (Ausschmückungen, Füllwörter, Wiederholungen, grammatikalische Fehler und dergleichen) werden aus den ausgewählten Kodiereinheiten der Transkripte entfernt. Die pointierten Aussagen werden nun „auf eine einheitliche Sprachebene“ und „eine grammatikalische Kurzform“ (ebd.) gebracht. Die Kodiereinheiten können im Übrigen ein einziges Wort, einen Satzteil bis hin zu einer Textpassage von mehreren Zeilen umfassen.

(2) Generalisierung auf das Abstraktionsniveau

Inhalte und Prädikate der Paraphrasen werden auf ein weiteres Abstraktionsniveau gehoben und dadurch generalisiert. Die Generalisierungen sollen jedenfalls so formuliert sein, dass relevante Inhalte aus den Paraphrasen nicht verloren gehen.

(3) Erste Reduktion

Zusätzliche Paraphrasen, die identische Inhalte haben, werden gestrichen. Ebenso werden zusätzliche inhaltsidentische Paraphrasen des ersten Abstraktionsniveaus (2) gestrichen. In diesem Schritt werden also die zentralsten abstrakten Paraphrasen ausgewählt, die in den weiteren Analysen Bedeutung haben sollen.

(4) Zweite Reduktion

Paraphrasen mit ähnlichen Themen werden zusammengefasst und in einer verdichteten Paraphrase gebündelt. Durch die Methoden der Konstruktion und Integration werden unterschiedliche Aussagen zu demselben Gegenstand ebenso gebündelt. Paraphrasen zu ähnlichen Themen, aber unterschiedlichen Aussagen werden durch dieselbe Methode zusammengefasst.

Die Zusammenfassende Inhaltsanalyse der Interviews schließt nach der *fallbezogenen* Analyse mit einer *fallübergreifenden* Analyse. Sämtliche Kategorien (gebündelte, abstrakte Paraphrasen) werden in Bezug zueinander gesetzt, integriert und in die Ergebnisse in Bezug auf die Hauptfragestellung interpretiert und aufbereitet (vgl. MAYRING 2003, S. 62). Wir erhalten nun ein komplexes Konzept über den persönlichen Umgang und das subjektive Erleben von UnterrichtspraktikantInnen bzw.

zusammenfassend, strukturierend und an manifesten Kommunikationsinhalten orientierend gearbeitet. Prinzipiell gliedert sich die Auswertung in vier Phasen:

- „(1) Transkription,
- (2) Einzelanalyse,
- (3) generalisierende Analyse und
- (4) Kontrollphase“ (LAMNEK 2005, S. 402).

In Phase (2) werden die Interviewtranskriptionen herangezogen und diese Texte in Erzähltypen der Argumentation, Beschreibung oder Erzählung eingeordnet (vgl. LAMNEK 2005, S. 367). Dadurch wird auch deutlich, ob bestimmte Textpassagen für das Interview ungültig oder nicht relevant sind. Zentrale Abschnitte werden markiert und Passagen abseits der Thematik entfernt (Datenreduktion). Der nun dichte Transkriptionstext erhält Kommentare, um eine vorläufige Charakterisierung des Interviews vorzunehmen. Immer im Hinblick auf den Gesamtkontext der ausgewählten Textpassagen wird versucht „die mögliche Allgemeingültigkeit der Besonderheiten“ (ebd., S. 404) herauszuschälen. Erste Tendenzen werden in einer Fallcharakteristik (Verknüpfung wörtlicher oder paraphrasierter Interviewpassagen mit den Erstinterpretationen der Forscherin) dokumentiert (vgl. ebd.). Phase (3) sucht nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die in den Fallcharakteristiken der Interviews auftauchen. Die generalisierende Analyse führt zu ersten Erkenntnissen auf allgemeiner Ebene. Die Erkenntnisse in Form von Typen werden nochmals auf die Einzelfälle rückbezogen und vertiefend interpretiert (vgl. ebd.). Eine abschließende Kontrollphase (4) soll Fehlinterpretationen, die durch die starken Verkürzungen entstehen können, aufspüren: Bei Unsicherheiten werden die vollständigen Transkripte, nach Bedarf die Audiodaten und zusätzliche ForscherInnen für die eventuelle Modifizierung der Gesamtinterpretation herangezogen (vgl. ebd.).

Um die Analysemethode zu spezifizieren stützen wir uns zusätzlich auf die Ausführungen MAYRINGS. Noch vor der Bestimmung der Analysetechnik wurden die einzelnen Fragestellungen, mit denen an die Analyse der Transkriptionen herangegangen wird, klar formuliert (siehe Kapitel 9.5 zum Hintergrund des Aufbaus der Interviewleitfäden). Im nächsten Schritt wird entschieden, welche der drei von MAYRING aufgestellten, inhaltsanalytischen Techniken sich am besten für die Untersuchung eignet: Es stehen die Methoden der *Zusammenfassung*, *Explikation* und *Strukturierung* zur Wahl. Es wurde eine Entscheidung für die *Zusammenfassende Inhaltsanalyse* getroffen, welche darauf zielt das Material zu reduzieren, zu

10 Auswertungsverfahren und Ergebnisse

10.1 Transkriptionsverfahren

Der erste Schritt der Auswertung geschieht bereits bei der Beschäftigung mit dem erhobenen Tonmaterial. Hier entstehen Ersteindrücke und Vorahnungen, über mögliche Ergebnisse. Als Verfahren für die Aufbereitung der verbalen Daten wird die Transkriptionsweise nach MEUSER und NAGEL (1997) gewählt. Bei ExpertInneninterviews favorisieren sie die Transkription der für die Fragestellung relevanten Abschnitte (vgl. MEUSER/ NAGEL 1997, S. 481f): „Anders als beim biographischen Interview ist die Transkription der gesamten Tonaufnahme nicht der Normalfall“ (MEUSER/ NAGEL 1997, S. 488). Die Arbeitsmethode ist zwar auf das ExpertInneninterview zugeschnitten, aber scheint sie für die inhaltliche Analyse der Problemzentrierten Interviews ebenso vernünftig.

Die im Anhang (siehe Anhang VII) einzusehenden Transkriptionen legen offen, dass die Gespräche nicht im Dialekt wiedergegeben werden (es sei denn, es handelt sich um eine sehr pointierte Phrase), sondern in deutscher Schriftsprache. Der Schwerpunkt liegt nicht auf linguistischen Ausformulierungen. Laute wie „Ähm“ oder akustische Betonungen der SprecherInnen werden nicht berücksichtigt, da es sich beim Problemzentrierten Interview nicht um ein biographisch-narratives Interview handelt. Überlappungen, also gleichzeitiges Sprechen der InterviewpartnerInnen und Pausen werden jedoch berücksichtigt genauso wie non-verbale, markante Handlungen im Sinne eines Beobachtungsprotokolls festgehalten werden (siehe Anhang VI mit Hinweisen zur Transkriptionsweise).

10.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Für die Auswertung der Transkriptionstexte ist ein *beschreibend-reduktives* Verfahren sinnvoll. Es eignet sich als Anknüpfung an den Stil der Erhebungsmethode. Klassischerweise stützten wir uns bei den Analysen auf die Vorgehensweise der *Qualitativen Inhaltsanalyse* von Phillip MAYRING (2002). Um die Analysen mit einer weiteren Literaturgrundlage zu stützen werden die methodologischen Überlegungen von Siegfried LAMNEK (2005) einbezogen. In der Qualitativen Inhaltsanalyse wird

Auswertungsteil auch die Grundlage für die *Kategorienbildung*, die vor allem deduktiv geschah:

1. Übergang vom Studium in das Unterrichtspraktikum bzw. den Beruf (= teilweise eine allgemeine Sondierungsfrage)
2. Erfahrung und Erleben der Betreuung im Unterrichtspraktikum bzw. in den ersten Berufsjahren
3. Sonstiges Erleben der Rahmenbedingungen im Unterrichtspraktikum bzw. in den ersten Berufsjahren
4. Einschätzung der eigenen Lernerfahrungen im Unterrichtspraktikum bzw. in den ersten Berufsjahren
5. Resümee zur begleiteten Berufseinführung und Ausblick in die Zukunft

Wie im Problemzentrierten Interview empfohlen, wird den InterviewpartnerInnen nach diesen so genannten Leifadenfragen mit der Frage „*Gibt es aus deiner Sicht noch einen wichtigen Aspekt zum Thema, den wir nicht angesprochen haben?*“ die Möglichkeit eröffnet, weitere persönliche Anmerkungen oder aber auch Richtigstellungen oder Verstärkungen des bereits Gesagten hinzuzufügen.

Das ebenfalls im Problemzentrierten Interview übliche *Sozialdatenblatt* (siehe Anhang) mit statistischen Angaben zur eigenen Person wird vor Gesprächsbeginn an den/die InterviewpartnerIn gereicht. Es erscheint zu Beginn wiederum deshalb optimaler als nach dem Interview, da es die angehenden LehrerInnen bzw. JunglehrerInnen gedanklich auf die Thematik einstimmt und sie so persönliche Erinnerungen und die aktuelle Situation vergegenwärtigen können. Zudem sind die Sozialdatenblätter im Nachhinein hilfreich als Erinnerungsstütze bei den Auswertungen.

KandidatInnen mit einem einzigen Schreiben erreicht werden. Der Rücklauf darauf war optimal und neun Personen stellten sich freiwillig für ein Interview zur Verfügung, wodurch eine selektivere Wahl der InterviewpartnerInnen getroffen werden konnte. Dadurch konnten letztendlich auch zwei männliche angehende Lehrer für die Interviewgespräche rekrutiert werden. Die Erhebungsgrundlage setzt sich aus einer Stichprobe von *sechs Personen - vier weiblichen und zwei männlichen* BerufsanfängerInnen im Lehrerberuf - zusammen. Die eine Hälfte der Untersuchungsgruppe befindet sich soeben im Unterrichtspraktikum, die andere Hälfte arbeitet eigenverantwortlich als JunglehrerIn. Die während der Erhebungsphase gemachten Erfahrungen hinsichtlich einer überraschend hohen Erzählbereitschaft, Offenheit und Genauigkeit von Seiten der InterviewpartnerInnen deckten sich mit den von MAYRING festgehaltenen Erfahrungen mit dieser Gesprächsmethode (vgl. MAYRING 1999, S. 51).

9.5 Aufbau der Interviewleitfäden

Der Entwicklung des Leitfadens ging eine nähere Beschäftigung mit der Methodologie des Problemzentrierten Interviews voraus. Entsprechend der methodischen Rahmenvorgaben und dem Einbezug des theoretischen Vorwissens wurden *zwei ähnliche Leitfäden* entwickelt, welche in minimalen Abwandlungen fünf Themenkomplexe ansprechen. Der erste Leitfaden ist für Personen, welche soeben mitten im Unterrichtspraktikum sind – also eine persönliche Betreuung und Begleitung bzw. theoretische Begleitseminare erhalten. Der zweite Leitfaden ist für Personen, welche einer voll-authorisierten Lehrtätigkeit als JunglehrerIn nachgehen – unabhängig davon, ob sie davor das Unterrichtspraktikum absolviert haben oder (noch) nicht.

Nach den einleitenden Klärungen zur Interviewform und zum Thema steht eine „einfache“, offene Einstiegsfrage, um das Gespräch anzuregen und die Atmosphäre aufzulockern. Wie auch den Leitfäden im Anhang zu entnehmen ist, lautet sie „*Du hast dich für den Lehrerberuf entschieden. Wie ist es dazu gekommen?*“. Im Anschluss folgen fünf Themenkomplexe, die für die Forscherin relevante Fragestellungen enthalten und sich im Laufe der hermeneutischen Forschungen in Teil Eins sowie durch die Pretests als zentral herauskristallisierten. Jene Themenkomplexe bilden im

so genannte *Ad-hoc-Fragen* gestellt werden. Die Interviewerin darf nun auf noch nicht angesprochene Themen eingehen und explizit nachfragen.

9.4 Zugang zu den InterviewpartnerInnen und soziodemographische Eigenschaften der Stichprobe

Die Bestimmung der Stichprobeneigenschaften entwickelte sich im Laufe der Beschäftigung mit der Literatur, der Wissensaneignung und Entwicklung eigener Theorien zur Problematik der Berufseingangsphase. Schließlich wurde ein Rahmen an Eigenschaften entwickelt, dem die KandidatInnen der Stichprobe entsprechen sollen:

- Das Lehramtsstudium wurde an der Universität Wien absolviert.
- *Entweder* befinden sie sich seit September 2009 im Unterrichtspraktikum (UP)
- *oder* haben das UP vor Kurzem abgeschlossen
- *oder* stiegen in den Lehrerberuf direkt nach Abschluss des Studiums ein
- *oder* sind seit max. 3 Jahren "frisch" im Lehrerberuf.
- Für die Untersuchung sind LehrerInnen aller Unterrichtsfächer gefragt. Es wird in den auswertenden Analysen kein Unterschied im Bezug auf Unterrichtsfächer gemacht.

Die Beschränkung auf die Universität Wien wurde vorgenommen, da die InterviewpartnerInnen dadurch eine *ähnliche Ausbildungssozialisation* hinter sich haben und so Tiefenanalysen ermöglicht werden. Die Befragung von zwei Gruppen, UnterrichtspraktikantInnen und JunglehrerInnen, geschieht aus zwei Gründen: Einerseits, um einen Kontrast zwischen betreuten und nicht betreuten BerufsanfängerInnen herzustellen, andererseits um die Lage sowohl aus *akuter, aktueller Sicht* als auch aus *rückblickender Sicht* mit etwas mehr Abstand zum Erlebten zu beleuchten. Die Kontaktaufnahme zu Personen, die den Anforderungen für das Interview entsprechen, erfolgte über Rundmails im Bekanntschaftskreis, über das Weitererzählen über das Projekt in persönlichen Gesprächen und außerdem durch einen Aufruf in einer Lernplattform des *Instituts für Fortbildung* der Pädagogischen Hochschule Wien. Das Institut für Fortbildung ist zuständig für die Organisation des Begleitlehrgangs für Personen, die zurzeit (im Schuljahr 2009/2010) in Wien ihr Unterrichtspraktikum absolvieren. Durch die freundliche Unterstützung eines Herrn im Bereich der Lehrveranstaltungsadministration konnten somit sehr viele potenzielle

(WITZEL 2000, S. 1), um im Analyseprozess weitere Theorien zu generieren und Bestehende zu überprüfen.⁴⁵ Das Verfahren orientiert sich somit an „manifesten Kommunikationsinhalten, also Aussagen von Befragten, die diese bewusst und explizit von sich geben“ (LAMNEK 2005, S. 513; in Anlehnung an MAYRING 2003)

Neben dem leitenden Prinzip der *Offenheit* für die, in unserem Fall Sichtweisen, Einschätzungen und eigens erstellten Zusammenhänge der UnterrichtspraktikantInnen bzw. JunglehrerInnen, soll die Forscherin gemäß der Methodologie durch gezieltes Nachfragen eine leicht strukturierende Funktion übernehmen (vgl. MAYRING 2002, S. 67). Das angeeignete Vorwissen über eine gesellschaftliche Problemstellung darf die Interviewerin somit in konfrontativer Weise in das Gespräch einwirken lassen.⁴⁶ Die Kombination aus dezenter Strukturierung durch die InterviewerInnen und zugleich den starken Einbezug der subjektiven Theorien der InterviewpartnerInnen, erscheint für die Beleuchtung der „*Wiener Lage*“ optimal und ermöglicht es anschließend, die befragten Fälle im Zuge der Auswertungen im Rückschluss auf die Leitfadenfragen besser miteinander vergleichen zu können (vgl. MAYRING 1999, S. 52).

Nach MAYRING (1999) sollte das Interview somit in drei Schritten ablaufen: Erst werden die einzelnen Aspekte der Problemstellungen herausgefiltert und geordnet. Ein Leitfaden darf verwendet werden und darf für die Fragen innerhalb der übergeordneten Aspekte „Formulierungsvorschläge (eventuelle Formulierungsalternativen)“ (MAYRING 1999, S. 52) festhalten. Jene Fragen dienen im Gespräch dazu trotz dem Prinzip der Offenheit möglichst nahe am Problembereich zu bleiben. Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Interviewstruktur in drei Phasen. Einfache, mit Erzählbeispielen angereicherte *Sondierungsfragen* zu Beginn erleichtern den Einstieg in das Gespräch und dienen der Anregung des Gesprächsflusses bei den InterviewpartnerInnen.

Zentral sind anschließend die *Leitfadenfragen* hinsichtlich der Hauptaspekte rund um die gesellschaftliche Problematik. Der Gesprächsverlauf wird nun durch die Stimuli der Interviewerin spezifischer und das Verständnis kann durch die Methoden „Zurückspiegelung“, „Verständnisfrage“ und „Konfrontation“ (LAMNEK 2005, S. 365f; in Anlehnung an WITZEL 1982) präzisiert werden. Die Interviewerin darf spontan auf von den InterviewpartnerInnen eingebrachte neue, ergänzende oder für die Problematik relevante Aspekte durch Nachfragen reagieren (vgl. ebd.). In der dritten Phase können

⁴⁵ Witzel spricht in diesem Zusammenhang vom Prinzip der Prozessorientierung bei der Ergebnisgewinnung (vgl. Witzel 1982, S. 72).

⁴⁶ Witzel spricht in diesem Zusammenhang vom Prinzip der Problemzentrierung auf eine gesellschaftliche Fragestellung (vgl. Witzel 1982, S. 72; Flick 2006, S. 135).

Der *Ablauf der Erhebungsphase* gestaltet sich folgendermaßen:

- In einem ersten Schritt wurden Leitfäden, basierend auf der Methodologie des Problemzentrierten Interviews, konstruiert.
- Durch mehrere Pretests wurden die Leitfäden, wie auch der abzusehende zeitliche Rahmen der Interviews erprobt und überprüft. Im Zuge dessen kristallisierten sich fünf Fragekomplexe heraus, welche nachstehend explizit erklärt werden.
- Es wurde Kontakt zu den GesprächspartnerInnen aufgenommen und ein Termin abgemacht. Die Interviewdauer pendelte sich auf rund 40 Minuten pro Gespräch ein.
- Vor dem Gespräch wird ein Kurzfragebogen zu soziodemographischen Daten an die zu interviewende Person ausgehändigt. Er enthält Angaben zum Alter, Ausbildungs- und Berufsweg und zeitliche Angaben zum Studienabschluss/Unterrichtspraktikumsbeginn/Lehrtätigkeitsbeginn (einzusehen im Anhang).
- Möglichst unmittelbar nach jedem Einzelgespräch wird von der Forscherin ein Memo geschrieben. Es enthält erste Eindrücke und Beschreibungen zum Gespräch sowie sonstig Relevantes, was in den Gesprächen vor bzw. nach der digitalen Aufnahme erzählt wurde.
- Die Interviewgespräche werden digitalisiert, transkribiert und nach dem gewählten, kodierenden Analyseverfahren ausgewertet.

9.3 Methodologie des Problemzentrierten Interviews

Für die Erforschung unserer Thematik werden Problemzentrierte Interviews als adäquate Methode erachtet, da es sich dabei weitestgehend um keine explorative Fragestellung handelt, sondern bereits Theorien zu dem Themenbereich vorhanden sind. Diese Theorien wurden durch die systematische Auseinandersetzung im ersten Teil dieser Arbeit erarbeitet.

Wie die Bezeichnung *Problemzentriertes Interview* bereits erahnen lässt, ist das Gespräch dabei „zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt“ (MAYRING 1999, S. 50). Das Ziel dieses Gesprächs besteht in der Erforschung „individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“

Kurz vor Antritt des Praktikums lernen sie ihre, in der Regel zwei (eine Person pro Fach), ausgebildeten BetreuungslehrerInnen kennen, von denen sie während des gesamten Schuljahres begleitet und nach Bedarf unterstützt werden (vgl. StRV Gewi 2010, o.S.).

9.2 Vorüberlegungen zu den Zielen der empirischen Erhebung

Die Fragestellung für den ersten Teil der vorliegenden Arbeit lautete: *Durch welche Schlüsselaspekte kann die Berufseingangsphase von angehenden LehrerInnen in Wien so gestaltet werden, dass ein nachhaltiger Beitrag zum so genannten Professionalisierungskontinuum⁴⁴ geleistet wird?* Das Ziel der empirischen Erhebung (qualitative Befragungen) deckt sich mit dem Ziel unseres Gesamtprojekts: Es wird ein Perspektiven-Konzept mit Schlüsselaspekten für die Gestaltung der kritischen Schnittstelle, der Berufseingangsphase, für den Raum Wien erstellt. Die Perspektive von *Wiener UnterrichtspraktikantInnen und JunglehrerInnen* und der Einbezug deren Lebenswelt ist daher besonders relevant. Die Fragestellung konzentriert sich auf die Aufdeckung der subjektiven Erlebnisse, Erfahrungen, Einschätzungen und Zukunftswünsche der GesprächspartnerInnen hinsichtlich der Gestaltung des Berufseinstiegs bzw. der bis zu mehrjährigen Berufseingangsphase, in welcher sie sich soeben befinden. Detailfragen rund um dieses Vorhaben lauten:

- (1) Wie gehen Wiener UnterrichtspraktikantInnen/ BerufsanfängerInnen – sofern erlebt – mit dem so genannten Praxisschock bzw. dem Übergang in den Beruf um?
- (2) Wie sollte sich das Unterrichtspraktikum aus der Sicht der PraktikantInnen gestalten, damit eine effektive und fruchtbare Einführung in die Praxis gelingt (Zukunfts- und Änderungswünsche)?
- (3) Welche Kompetenzen konnten sie im Rahmen des Unterrichtspraktikums aneignen/ erweitern bzw. welche Kompetenzen sind noch erweiterbar (ausständige Lernerfahrungen)?

⁴⁴ Unter einem Professionalisierungskontinuum wird hier eine fließende Gestaltung der Übergänge von der Ausbildung über das Unterrichtspraktikum und den Berufseintritt bis hin zur Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf verstanden. Die Herstellung einer Anschlussfähigkeit sämtlicher Phasen und dadurch eines nahtlosen und vernetzten Kontinuums, soll Lücken und Reibungsverlusten weitestgehend entgegenwirken. Die Förderung eines solchen Professionalisierungskontinuums wird positiv bewertet und stellt ein zentrales Anliegen dieser Diplomarbeit dar.

Teil III: EMPIRISCHE ERHEBUNG UND AUSWERTUNG

9 Konzeption der empirischen Untersuchung

9.1 Das Forschungsfeld: Die Situation von UnterrichtspraktikantInnen und JunglehrerInnen in Wien

Vor dem Hintergrund des ersten, theoretischen Teils dieser Arbeit soll nun vom Allgemeinen auf das Spezifische fokussiert werden: Die Sichtweise von UnterrichtspraktikantInnen bzw. JunglehrerInnen in Wiener Schulen steht nun im Brennpunkt und soll die theoretischen Analysen ergänzen.

Im Anschluss an ein universitäres Lehramtsstudium ist in Österreich das einjährige, betreute Unterrichtspraktikum im Umfang von 10 ECTS- Punkten an einer Schule zu absolvieren. Wie sich durch die Auseinandersetzung mit dem Forschungsfeld und den Gesprächen mit den BerufsanfängerInnen herausstellte, gelangen viele JunglehrerInnen - entgegen der Regelung durch das Unterrichtspraktikumsgesetz - bereits gegen Ende ihres Studiums oder sofort nach Studienabschluss zu einer festen Anstellung als Lehrperson. Auch gehen Einige bereits während ihres Unterrichtspraktikums einer „vollwertigen“ Unterrichtstätigkeit im Ausmaß von ein paar Stunden an einer Schule nach. Wie erwähnt unterrichten die UnterrichtspraktikantInnen etwa ein Drittel der vollen Lehrtätigkeit, in Österreich vier bis sieben Stunden pro Woche, und besuchen parallel dazu einen Begleitlehrgang, welcher Seminare an verschiedenen Schulen umfasst. Dieser parallel stattfindende Lehrgang wird vom Institut für Fortbildung der Pädagogischen Hochschule Wien gemeinsam mit den regionalen Schulbehörden organisiert. Abgehalten werden die einzelnen Seminare von PraktikerInnen, also von an den jeweiligen Schulen tätigen LehrerInnen. Der Lehrgang beginnt für die UnterrichtspraktikantInnen in den letzten Schulferienwochen, kurz vor Schuljahresbeginn und in Form einer verpflichtenden, mehrtägigen Einführungslehrveranstaltung.

Die Seminare umfassen die Fächer *Schulrecht*, *Allgemeine Didaktik* und *Schulerziehung* (ADSE) und *Fachdidaktik* (je ein Seminar pro Fach), in welchen die Erfahrungen und Fragestellungen aus dem Unterrichtspraktikum an der Schule reflektiert werden können. Im Laufe des Begleitlehrgangs sind zudem drei *reflective papers* im Umfang von vier Seiten von den UnterrichtspraktikantInnen anzufertigen.

- **Reflexionsarbeit II:** Zuzüglich dessen wären einige gemeinsame Evaluations- und Reflexionsstationen mit den MentorInnen während der Berufseinführung festzulegen. Diese ersetzen die Vor- und Nachbesprechungen des Unterrichts nicht, sondern wären dazu da, den eigenen Standort (Erfolge, Probleme, Bedürfnisse und dergleichen) im kollegialen Austausch zu bestimmen und zu analysieren. Auf dieser Grundlage wären Entwicklungspläne (z.B. Deutschland, Schweiz) angepasst an die individuelle Lage zu erstellen.
- **Erweiterte und intensivte Kooperationen:** Eine Kooperation sämtlicher Beteiligten bzw. der Einbezug mehrerer Unterstützungspersonen und -Ressourcen im Mentoringmodell ist ein weiterer Schlüsselaspekt. Ähnlich wie die Wiener Kooperationsschulen dazu beitragen, die universitären Ausbildungsinhalte mit den Schulen abzustimmen bzw. dort zu erproben, wäre in der Berufseinführung eine Zusammenarbeit von hoher Bedeutung: Schulen und ihre LehrerInnen, BetreuungslehrerInnen und die an der begleiteten Ausbildung beteiligten SeminarleiterInnen wären einzubeziehen und in einen Dialog zu stellen.
- **Personale Verflechtungen:** Eine konkrete Möglichkeit für die SeminarleiterInnen bestünde darin, die BerufsanfängerInnen in ihrem Unterricht an der Schule zu besuchen, um so ein tieferes Verständnis über die individuelle Situation des/r BerufsanfängerIn zu bekommen (z.B. Deutschland). Ein anschließendes kollegiales Gespräch im Kreise der/s Seminarleitenden, BerufsanfängerIn und MentorIn könnte das Unterstützungspotenzial noch erhöhen.
- **Lehrerberufsorganisation:** Dieser Aspekt knüpft an die Empfehlung zur stärkeren institutionellen wie personellen Kommunikation an. Mit der Gründung einer gemeinsamen Organisation, in der verschiedenste schulische, universitäre und andere hochschulische VertreterInnen aus den eigenen Reihen zusammenarbeiten (z.B. in England und Kanada), würden kohärente Strategien z.B. für die Verbesserung der begleiteten Berufseingangsphase entwickelt werden. Gemeinsame Planungen, Standards und Regelungen wären damit stärker aufeinander abgestimmt bzw. wirklichkeitsnahe (am Lehrerberuf; z.B. durch PraktikerInnen als VertreterInnen). Dies könnte wiederum Reibungsverluste in der Berufseinführung minimieren. Infrage zu stellen wäre bei diesem Modell, inwieweit eine *professionsexterne* Qualitätssicherung nicht noch zusätzlich die Qualität der Entscheidungen anheben würde.

8 Zusammenschau europäischer Mentoringmodelle

Die Berufseingangsphase bildet die Übergangsphase von der Ausbildung in den Beruf. Bei Berufseintritt steigt die Verantwortung sprunghaft an, wodurch die angehenden LehrerInnen besonders herausgefordert sind: Obwohl über diese kritische Phase in Europa weitgehend Einigkeit besteht, werden die BerufsanfängerInnen in unterschiedlicher Form und Intensität während dieser Zeit betreut. Die Synopse der Mentoringmodelle zur Berufseinführung von fünf europäischen Staaten bringt allerdings einige Anregungen für die Themenstellung der vorliegenden Arbeit ein:

- **Kompetenz und Kollegialität:** Die Betrachtung angehender LehrerInnen bzw. JunglehrerInnen als berufsfähige, „kompetente Anfänger/innen“ (KELLER-SCHNEIDER 2009, S. 40, Hervorh. i. O.) würde die Kollegialität im Betreuungsverhältnis stärken.
- **Eigenständigkeit:** In weiterer Folge würde die Eigenständigkeit und die persönliche berufliche Entwicklung verstärkt gefördert. MentorInnen sollten als kollegiale BegleiterInnen und Reflexionsstützen (z.B. Schweiz), nicht als bloße Ansprechpersonen fungieren (z.B. England). Zudem würde erhöht eigenständiges Üben und Ausprobieren den Lerneffekt und die Festigung von Kompetenzen.
- **Entlastung:** MentorInnen haben Entlastungsfunktion. Sie dienen nicht dem zusätzlichen Druckaufbau, sondern einem Druckabbau zugunsten der BerufsanfängerInnen. Insofern wäre auch die Sinnhaftigkeit der Beurteilung ihrer Leistungen in der Berufseinführung in Frage zu stellen.
- **Qualitätssicherung in der Mentoring-Ausbildung:** Auf die Qualität der Ausbildung der MentorInnen und BetreuungslehrerInnen ist besonders zu achten (z.B. siehe Bestrebungen in Österreich). Sie wird in den untersuchten Ländern unterschiedlich wichtig genommen bzw. variiert in Inhalten und Dauer. Die Ausbildungsgänge sind deshalb zentral, da sie eine Grundlage für die Kompetenzen der MentorInnen legen, welche wiederum die berufliche Sozialisation der werdenden LehrerInnen beeinflussen.
- **Reflexionsarbeit I:** Portfolioarbeit stellt ein chancenreiches Medium zur Förderung von ebenso kontinuierlichen wie strukturierten, schriftlichen Unterrichtsreflexionen dar. Dieser Schlüsselaspekt würde herausfordern, Theorie und Praxis aktiv in ein Verhältnis zu setzen, mit erlebten Spannungen umzugehen und die jeweiligen Potenziale zu nutzen (z.B. Projekt aus Deutschland).

Ontario College of Teachers in Kanada, welches im Zuge der Teaching Councils „Standards der Lehrpraxis“ (ebd., S. 48; Hervorh. i. O.) und „einen ethischen Verhaltenskodex“ (ebd.) für alle Lehrkräfte in Ontario konzipierte. Um die Standards flexibel zu halten werden sie alle fünf bis sechs Jahre erneut diskutiert und den aktuellen gesellschaftlichen und bildungsbezogenen Anforderungen angepasst (vgl. ebd.). Mit den *Standards der Lehrpraxis* wird „professionelles Wissen“ (ebd.) als die Handlungsgrundlage für den Beruf definiert. Weiters wird eine „professionelle Praxis“ in der Förderung individueller Lernprozesse verpflichtend. „Leadership in professionellen Lerngemeinschaften“ und die Verpflichtung zur „fortlaufende[n] Professionalisierung“ (ebd.) sowohl durch Weiterbildungen als auch durch die eigene Praxisreflexion schließen diese Lehrerstandards mit ein. Die LehrerInnen selbst schufen damit ein gemeinsames Verständnis über die Kriterien von Professionalität im Lehrerberuf. Mit dieser Ausgangslage werden wirklichkeitsnahe Anforderungen erstellt, die LehrerInnen beim Berufseinstieg vorweisen sollen. Im Standard zur „fortlaufenden Professionalisierung“ wird vom Kanadischen Teacher Council deutlich, dass die berufliche Weiterentwicklung nicht an einem Punkt der Berufsbiographie abzuschließen ist, sondern als kontinuierliche Entwicklung betrachtet wird.

7.5.1 Gestaltung des Mentoring

Dem universitären Lehramtsstudium folgt eine individuell erstellte *induction period* von einem Jahr: Hier wird eine bedürfnisorientierte, systematische Begleitung, Hilfestellung und Beratung geboten (vgl. EURYDICE 2002b, S. 84). In dieser Phase arbeiten die JunglehrerInnen in einem Ausmaß von 90 – 100% und erhalten volles Gehalt (vgl. SCHÜTZENMEISTER 2007, S. 90). Sigrid BLÖMEKE und Lynn PAINE (2009) stellen den Grad der Systematik englischen Berufseinführung in Frage: Die den BerufsanfängerInnen zugewiesenen schulischen *induction tutors* sind primär Ansprechpersonen und haben abgesehen davon keine anderen Aufgaben. Was die BerufsanfängerInnen angeht, so sind ihre Unterrichtsstunden um zehn Prozent reduziert, um (gering ausfallende) zusätzliche zeitliche Ressourcen für Hospitationen und ihre Unterrichtsplanungen zur Verfügung zu haben (vgl. BLÖMEKE/PAINE 2009, S. 21). Das englische Mentoringmodell ist somit verhältnismäßig wenig strukturiert und betont die Bedürfnisorientierung, was im Endeffekt eine Individualisierung der Berufseingangsphase bedeutet: Die BerufsanfängerInnen werden z.B. im Vergleich zum österreichischen Modell weniger intensiv betreut. Ebenso wie zum finnischen Mentoringmodell ist die Informationslage für England dürftig, weshalb hier keine weiteren Angaben gemacht werden können.

7.6 Exkurs: Kanadische Teaching Councils zur berufsgruppeninternen Professionalisierung

Das Modell der *Teaching Councils* bewährt sich in den englischsprachigen Ländern Irland, England, Kanada und Australien, um Theorie- und Praxisanteile und einzelne Phasen der LehrerInnenbildung aneinander zu binden. Durch die Teaching Councils wird dort Qualitätssicherung bzw. die Professionalisierung der gesamten Ausbildungs- und Berufstätigkeitsspanne von den LehrerInnen vorgenommen. In diesem Konzept sind es die LehrerInnen selbst, die „bei der Festlegung der Kriterien für den Berufszugang, der Standards für den beruflichen Aufstieg sowie der maßgeblichen Regeln für den Entzug der Erlaubnis zur Berufsausübung“ maßgebliche Entscheidungsträger darstellen. Teaching Councils sind für die (Re)-Akkreditierung aller LehrerInnenbildungsprogramme zuständig, wodurch die gezielte Verknüpfung und ein aufeinander abgestimmter Aufbau einzelner Phasen der LehrerInnenbildung gesichert werden kann (vgl. SLIWKA 2008, S. 45ff). Als Beispiel eignet sich das

Mentoringmodell (Ausbildung der MentorInnen, Betreuungsintensität, Inhalte und Aufgaben der MentorInnen sowie die Frage der weiterführenden systematischen Berufseinführungsprogramme für JunglehrerInnen) erfolgen.

7.5 Englisch Modell

Das englische Modell gestaltet sich in vielerlei Hinsicht kontrovers zum finnischen Modell. Zum einen dadurch, dass die Lehrerausbildung sowohl mit integrierter als auch mit konsekutiver Struktur angeboten wird (vgl. HOPMANN 2008, S. 9). Laut Jörn SCHÜTZENMEISTER geschieht die Ausbildung für SekundarschullehrerInnen allerdings zumeist (wie z.B. in Österreich) konsekutiv (vgl. SCHÜTZENMEISTER 2007, S. 89). Laut der *Training and Development Agency for Schools* (TDA) werden Hunderte verschiedene Kurse in *Initial Teacher Training* (ITT) angeboten. Sie sind in drei Typen einzuordnen: Einerseits gibt es schulisch organisierte Programme, welche stark praxisorientiert arbeiten und den Besuch von Lehrveranstaltungen der Universitäten enthalten können. Andererseits bilden Universitäten und Colleges zum *Qualified Teacher Status* (siehe bereits in Kapitel 4.1.1) aus, wobei an diesen Institutionen auch eine postgraduate Ausbildung belegt werden kann. Schließlich besteht die Möglichkeit, das Lehramtsstudium online von Zuhause aus zu absolvieren (vgl. TDA 2009, o.S.). Das englische Modell ist somit vielgestaltig, insbesondere durch die Anbieter der LehrerInnentrainings. Positiv hervorzuheben ist die flexible Gestaltung vor allem im Hinblick auf die postgraduale Ausbildung, die durch die Modularisierung ermöglicht wird. Wiederum kontrovers zur (als Beispiel herangezogenen) finnischen LehrerInnenbildung ist die starke Orientierung an Performanzstandards, wenn es um die Professionalität angehender LehrerInnen oder berufstätiger LehrerInnen geht. Die Konzeption der Curricula basiert nicht auf Studienfächern, sondern auf definierten Performanzstandards, welche von den teacher trainees nachweisbar erreicht werden müssen (vgl. BUCHBERGER/ BUCHBERGER 2002, S. 24f). Mit dem *General Teaching Council* werden in England Bestimmungen über die Lehrerausbildung und die Arbeitsbedingungen im Lehrerberuf aus den eigenen Reihen heraus konzipiert. Mit dieser Lehrerberuforganisation geschieht die Qualitätssicherung und Gestaltung der LehrerInnenbildung nicht ausgehend von professionsexternen Institutionen, sondern selbstregulativ (vgl. GTC 2010, o.S.).

Berufseingangsphase“ wirft: Die Phase der Berufseinführung ist in der Schweiz der erste Teil der Weiterbildung und wird nicht als zweiter Ausbildungsteil verstanden.

7.4 Finnisches Modell

Das Bildungswesen von Finnland ist in europäischen, leistungsorientierten Rankings wie PISA zumeist in den oberen Rängen platziert, wodurch ein genauer Blick auf das System der LehrerInnenbildung und das der Berufseinführung aufschlussreich erscheint. Die Ausbildung der LehrerInnen findet dort seit Jahren in einem universitären Setting statt, wobei Schulen mit der Weiterbildung ihrer LehrerInnen betraut sind (vgl. BUCHBERGER/ BUCHBERGER 2002, S. 21 ff). Finnland setzte die Bestimmungen der Bologna-Erklärung so um, dass sämtliche Ausbildungen im pädagogischen Bereich nun mit einem Master abgeschlossen werden. Es werden keine Abstufungen zwischen den Ausbildungen vorgenommen (vgl. HOPMANN 2008, S. 9). Die Ausbildung der LehrerInnen erfolgt größtenteils nach einem simultanen Modell (vgl. EURYDICE 2002b, S. 7), was bedeutet, dass ein einjähriges Schulpraktikum an speziellen Ausbildungsschulen während der Studienzeit absolviert wird: So genannte *Professional Development Schools* agieren in enger Kooperation mit den Universitäten, um Praxiserfahrungen bestmöglich an das Lehramtsstudium zu koppeln. Damit ist in Finnland eine enge Einbindung der Praxis in die Ausbildung gelungen. Mit Studienabschluss erhalten die ehemaligen StudentInnen schließlich ihre volle Lehrberechtigung (vgl. BUCHBERGER/ BUCHBERGER 2002, S. 19ff).

7.4.1 Gestaltung des Mentoring

In die einphasige Ausbildungsphase ist eine begleitete Berufseinführung (Schulpraktikum) integriert, in welcher die angehenden LehrerInnen von ausgebildeten MentorInnen betreut werden. Es besteht eine Zusammenarbeit der schulischen MentorInnen mit den Universitäten. In der so genannten Fachlehrerausbildung (für die Sekundarstufe) sind drei Praktika enthalten, welche 22% des Gesamtstudienumfangs ausmachen: Ein optionales Orientierungspraktikum, ein Basispraktikum und ein abschließendes Praktikum (vgl. SCHÜTZENMEISTER 2007, S. 85f). Aufgrund des erschwerten Zugangs zu Informationen zum finnischen LehrerInnenbildungssystem können an dieser Stelle leider keine weiteren Beschreibungen zum finnischen

Lehrerberuf ihre Zusatztätigkeit als MentorIn auszuüben. Die so genannten Trainings konzentrieren sich auf die Themen Unterrichtsbeobachtung, Feedback-Geben und eigene Supervisionsstunden, wobei das Unterrichtshandeln der zukünftigen MentorInnen beobachtet und besprochen wird. Ein besonderes Anliegen der Ausbildung besteht in der Förderung von Reflexivität gegenüber dem eigenen beruflichen Handeln (vgl. BLÖMEKE/ PAINE 2009, S. 23; vgl. HUWENDIEK/ GUTZWILLER-HELFENFINGER/ MARESCHE 2009, S. 11f).

Im Sinne der kontinuierlichen Professionalisierung supervidieren, beraten und unterstützen die MentorInnen ihre zugeteilten JunglehrerInnen am Übergang. Eine zentrale Dimension des schweizerischen Modells besteht für Letztere darin, regelmäßige schriftliche Reflexionen über den eigenen Unterricht und ihre Persönlichkeitsentwicklung zu verfassen (vgl. BLÖMEKE/ PAINE 2009, S. 21). Im Gegensatz zum österreichischen Modell wird das Schlusspraktikum der JunglehrerInnen explizit nicht beurteilt, sondern man plädiert für einen „bewertungsfreien Raum“ (BENZ/ LEHNER 2009, S.30), um den Druck, der von Seiten der Eltern, Schulleitung, SchülerInnen und LehrerkollegInnen gegeben ist, nicht noch zu erhöhen. Durch die Umstände der Komplexität der schulischen Anforderungen sowie die prozesshafte Entwicklung professionellen Handelns sind Fehler explizit erlaubt und unvermeidbar. In Konsequenz dessen unterliegen die MentorInnen der Schweigepflicht über die JunglehrerInnen (vgl. BENZ/ LEHNER 2009, S. 26f, 30). Da die schweizerische Perspektive auf die Berufseinführung im Vergleich zu den anderen ausgewählten Staaten andersartig ist, wird dieser kompetenzorientierte Ansatz mithilfe des EDK- Modells näher argumentiert (siehe bereits in Kapitel 4.1): Unter der Leitung von Fritz OSER wurde ein Vier-Stufenmodell zur Gestaltung der schweizerischen Berufseingangsphase erarbeitet (vgl. EDK 1996, S. 36ff). Den Anfang bildet dabei das „Anpassungsmodell“, das hierarchisch anschließende Modell stellt das „Unterstützungsmodell“ dar. An dritter hierarchischer Position steht das „Modell der verlängerten Ausbildung“. Wird in der Lehrerausbildung eines der genannten Modelle praktiziert, dann wird bei den Studierenden laut EDK von fehlenden Kompetenzen für die Bewältigung des Berufseinstiegs ausgegangen. In dieser Perspektive wird eine weitere, zusätzliche Ausbildungsphase benötigt (vgl. ebd., S. 24ff). Defizitorientierte Konzepte werden als ungeeignet betrachtet und daher ein stärkenorientiertes Modell favorisiert, welches den Blick auf die „professionelle Entwicklung in der

EDK 2007, S. 7). Das bedeutet, dass die LehrerInnenbildung seit wenigen Jahren gänzlich auf Hochschulebene stattfindet bzw. primär eine Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen ist. Es konnte bisher ausgehend von den Empfehlungen der Bologna-Erklärung noch kein Konsens zu den Ausbildungen für pädagogische Berufe getroffen werden, wodurch unterschiedliche Modelle parallel durchgeführt werden (vgl. HOPMANN 2008, S. 9). Mittlerweile werden die so genannten *Lehrdiplome* schrittweise in den einzelnen Kantonen von der überkantonalen EDK akkreditiert, womit die Mobilität der LehrerInnen in der Schweiz erhöht werden soll. Mit den bilateralen Verträgen mit der EU wird außerdem die Mobilität im europäischen Raum angestrebt. Im Zuge der Reformen wird die Professionalisierung der LehrerInnenbildung in der Schweiz vor allem als engere „Verknüpfung von Grundausbildung und Weiterbildung mit Forschung und Entwicklung im Bildungsbereich“ (BUCHBERGER/ BUCHBERGER 2002, S. 47) aufgefasst. Diese Verknüpfung lässt sich vor allem darin beobachten, dass die Pädagogischen Hochschulen auch für die Weiterbildung der LehrerInnen verantwortlich sind, was vor wenigen Jahren nicht der Fall war (vgl. ebd., S.50). Angehende schweizerische LehrerInnen gelangen zu ihrem Lehrdiplom auf zwei verschiedene Weisen: Entweder wird nach dem fachwissenschaftlichen Studium ein einjähriges Schlusspraktikum absolviert (konsekutiv) oder die Praxis wird während dem Studium geleistet (simultan). Mit dem Lehrdiplom erhalten sie die volle Berechtigung zur Berufsausübung.

7.3.1 Gestaltung des Mentoring

Die praktische Ausbildung der angehenden LehrerInnen, welche didaktische, pädagogische und unterrichtspraktische Aspekte abdeckt, erfolgt wie erwähnt wahlweise *simultan neben* oder *konsekutiv nach* dem Studium. Nach Erwerb des Lehrdiploms beginnen die JunglehrerInnen mit voller Lehrberechtigung und auch in vollem Stundenausmaß eine zumeist zweijährige und in den meisten Kantonen obligatorische, begleitete Berufseinführungsphase. Wie anhand der EDK-Studie (siehe unten) erklärt wird, wird diese Berufseinführung bereits zur Weiterbildung gerechnet, in der den BerufsanfängerInnen spezielle Angebote zur Unterstützung in dieser sensiblen Phase bereitgestellt werden. Neben einer breiten Auswahl an begleiteten Lehrveranstaltungen bilden die MentorInnen ein zentrales Unterstützungsangebot. Sie haben eine spezifische, mehrtägige Ausbildung absolviert, die sie berechtigt, neben dem

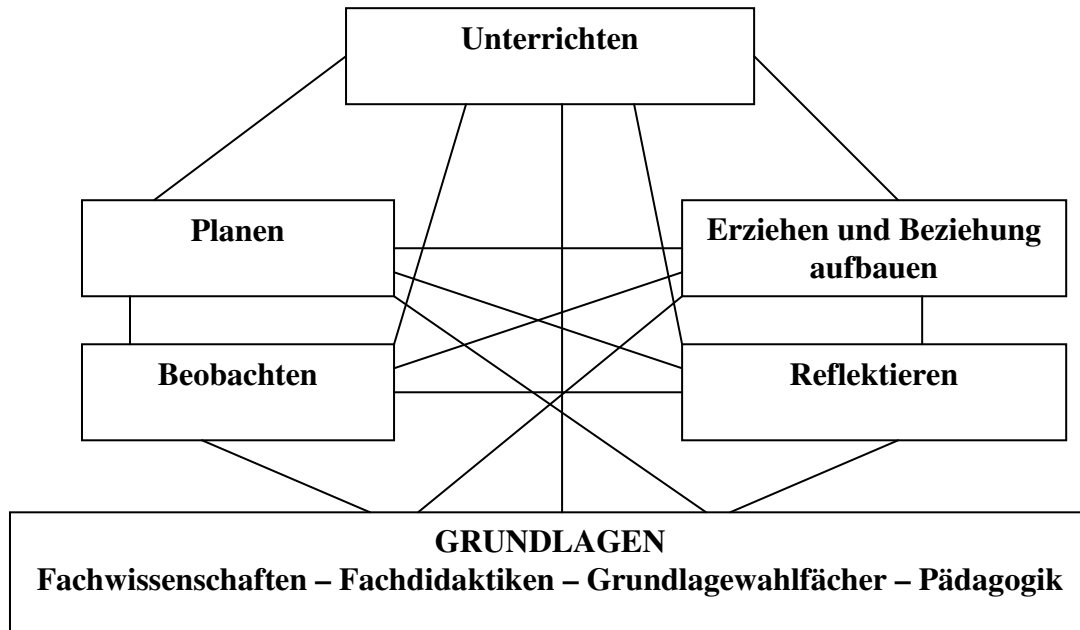


Abb. 4: Fünf Bereiche schulpraktischer Kompetenzentwicklung (vgl. das Modell bei BOLLE/ DENNER 2005).

Die Ergebnisse der Studie bestätigen, dass Portfolioarbeit von den Studierenden als positiv für Lernprozesse wahrgenommen wird. Bewährt haben sich außerdem „von der Hochschule betreute Tagespraktika einerseits und unbetreute Blockpraktika andererseits“ (ebd.). Aus den Ergebnissen werden Konsequenzen für die Gestaltung schulpraktischer Studien bzw. allgemein die Berufseinführung, gezogen. Sie werden hier stark gekürzt wiedergegeben:

- (1) Portfolioarbeit sollte in Zusammenarbeit mit Studierenden, ausgebildeten Betreuungspersonen und den jeweiligen Institutionen geschehen.
- (2) Portfolioarbeit könnte durch best-practice Beispiele exemplifiziert und dadurch die „unterstützende Anleitung und hilfreiche Rückmeldung“ (ebd.) von Betreuungspersonen verbessert werden.
- (3) Portfolioarbeit könnte Bestandteil von Prüfungen im Fach Erziehungswissenschaft werden. Gesamtportfolios als Leistungspapier können zu Studienende zur engeren Verzahnung angefertigt werden (vgl. ebd., S. 121ff).

7.3 Schweizerisches Modell

Seit dem Jahre 2006 findet der Großteil der Schweizer LehrerInnenbildung im Hochschulbereich an drei Universitäten und 13 Pädagogischen Hochschulen statt (vgl.

Studium erworbenen theoretischen Wissens zu beobachten und zu analysieren. Problematisch ist, inwieweit Studierende dabei einen Zusammenhang zwischen ihren theoretischen Wissensbeständen, der eigenen Person sowie ihrem künftig geforderten professionell-pädagogischen Handeln herstellen können (vgl. DENNER 2000, S. 54ff). Eine Verzahnung der Theorie mit der Praxis sollte demgemäß bereits früh im Curriculum geschehen (DENNER 2007 zit. n. DENNER 2009, S. 97). Im *dritten Leitbild* soll ein Transfer von fachwissenschaftlichen, wie –didaktischen und pädagogischen Kenntnissen in die Praxis gelingen. Hier wird mit der Annahme einer optimalen Verschränkungsmöglichkeit von Theorie und Praxis gearbeitet. Hierbei würden die Fähigkeiten der Studierenden wie auch die Betreuungsleistungen während der Praxis überschätzt (vgl. DENNER 2009, S. 97; STADELMANN 2006, S. 43ff). Geschieht die Konzeption schulpraktischer Studien nach dem *vierten Leitbild*, werden sie als gezielte Einführung der Studierenden in die Unterrichtstätigkeit betrachtet. Praktika in den Schulen werden als Übergangsweg in die Berufstätigkeit gesehen; die schulpraktische Ausbildung geschieht durchgehend unter der Perspektive der anschließenden Berufstätigkeit und offen bleibt, welche (prekäre) Rolle die forschende Studierweise spielt (vgl. DENNER 2009, S. 98).

In diesem Kontext wurde für die Pädagogische Hochschule in Karlsruhe ein Modell von fünf zentralen Kompetenzbereichen für die schulpraktischen Studien angefertigt (DENNER/ BOLLE 2004 zit n. DENNER 2009, S. 102). Die schulpraktischen Studien sind dabei der pädagogisch-wissenschaftlichen Ausbildung nicht zeitlich hintangestellt, sondern integrierter Bestandteil. Mittels der übergreifenden Portfolioarbeit, der Absolvierung von fünf Praktika mit unterschiedlichen Foki und pädagogisch-wissenschaftlichen Seminaren sollen schrittweise die folgenden Mindeststandards bis zum Abschluss des Studiums erreicht werden: Fünf Kompetenzbereiche bauen auf die theoretischen Grundlagen auf und gliedern sich in drei Niveaus (vgl. **Abb. 4**):

wählbare Seminare. Die SeminarleiterInnen, die gleichzeitig praktizierende LehrerInnen sind, besuchen zudem die Referendare in ihrem Unterricht an den Schulen (vgl. ebd.). Durch die theoretische Fundierung und praktische Anleitung sollen sie „zunehmend eigenverantwortlich im Unterricht arbeiten und die Ergebnisse, Prozesse und ihre Rolle/n reflektieren“ (ebd., S. 11). Im deutschen Modell wird der Vorbereitungsdienst deutlich als berufsqualifizierende Ausbildungsphase betrachtet⁴³, wodurch in dieser Zeitspanne noch einige vorgegebene Kompetenzen erworben werden müssen. Nach dem Referendariat bzw. Vorbereitungsdienst und der daran anschließenden Zweiten Staatsprüfung können die ausgebildeten LehrerInnen ihren Beruf ausüben (vgl. BELLENBERG/ THIERACK 2002, S. 31ff, EURYDICE 2002b, S. 84f), allerdings sind sie nun für weitere zwei Jahre auf Probezeit angestellt.

Exkurs: Portfolioarbeit in den Theorie- und Praxisanteilen der LehrerInnenbildung

Portfolioarbeit stellt im Hinblick auf die Thematik der vorliegenden Arbeit eine chancenreiche Form der Übergangsgestaltung (Verbindung von Theorie- und Praxisanteilen) dar, weshalb die Untersuchung an der PH in Karlsruhe Liselotte DENNER an dieser Stelle eingeführt wird. In Zuge der Untersuchung wird untersucht inwieweit der Portfolioansatz in der LehrerInnenbildung akzeptiert wird, inwiefern dabei die Qualität stimmt; außerdem werden die Studierenden nach Studienabschluss zum Mentoring während des Praxisjahres befragt (vgl. DENNER 2009, S. 95f). Von Portfolioarbeit wird erwartet, dass sich die „[s]chulpraktischen Studien mit den anderen Feldern des Lehramtsstudiums so [...] vernetzen, dass sie sich gegenseitig befruchten und den berufsbezogenen Bildungsprozess der Studierenden befördern, also zwischen Theorie, Praxis und studentischer Person vermitteln“ (DENNER 2009, S. 101).

DENNER bringt vier divergierende Auffassungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis im Studienabschnitt der schulpraktischen Studien nahe. Es werden vier Leitbilder berufstätiger LehrerInnen behandelt, wobei vorwegzunehmen ist, dass jede der vier Herangehensweisen an das Theorie-Praxis-Problem Schwachstellen in sich birgt: Das *erste Leitbild* nimmt an, dass Theorie und Praxis in der LehrerInnenbildung zwei voneinander getrennte Materien darstellen, welche nicht miteinander zu verbinden sind. LehrerInnen, die sich am *zweiten Leitbild* orientieren, fassen die schulpraktischen Studien als Gelegenheit auf, den Unterricht von erfahrenen LehrerInnen entlang des im

⁴³ Im Gegensatz zur Schweiz, wo die Berufseinführung als postgradual bezeichnet werden könnte.

Weiters bemerken sie, dass der Anteil erziehungswissenschaftlicher Stunden in einem Studium für LehrerInnen der AHS-Oberstufe geringer ist als beim Studium für den Pflichtschulbereich (vgl. BELLENBERG/ THIERACK 2002, S. 32 ff) (ebenso in Österreich). Die Bestimmungen der Bologna-Erklärung in Deutschland werden sehr heterogen umgesetzt. 13 von 16 Bundesländern haben sich infolge der Studienarchitektur in Bachelor und Master dafür entschieden, das Lehramtsstudium konsekutiv anzubieten. Aufgrund der nicht durchgehend einheitlichen Studienarchitektur (vgl. HOPMANN 2008, S. 9) muss bei der Analyse des deutschen Mentoringmodells pauschalisiert werden und über unterschiedliche Gewichtungen, z.B. betreffend der Phasen der Berufseinführung im Referendariat, hinweggesehen werden.

7.2.1 Gestaltung des Mentoring

Dem Lehramtsstudium für die Sekundarstufe II folgt in den deutschen Bundesländern ein zweijähriges Referendariat, welches an einer Schule mit betreuter Unterrichtstätigkeit und durch ein praxisnahes Begleitseminar absolviert wird. Die persönliche Begleitung für die Einführung in den Beruf im Vorbereitungsdienst übernehmen MentorInnen. Die lange Dauer der Berufseinführung ist darauf zurückzuführen, dass sie in zwei Phasen gegliedert ist: In der Eingangsphase, welche in der Regel drei bis sechs Monate dauert, sollen die AnfängerInnen den Schulbetrieb kennenlernen und werden noch intensiv betreut. In der zweiten, längeren, so genannten Intensivphase wird Unterrichtspraxis gesammelt. Die Referendare übernehmen nun Unterrichtsstunden im Ausmaß von acht bis zwölf Wochenstunden (vgl. HUWENDIEK/ GUTZWILLER-HELFENFINGER/ MARESCH 2009, S.10) und werden dabei von MentorInnen begleitet und beraten. Sie übernehmen Unterrichtsnachbesprechungen und „besondere Entwicklungsgespräche an verschiedenen Etappen“ (ebd.), wodurch regelmäßig eine gemeinsame Reflexion der beruflichen Entwicklung geschieht. Seitens der Universitäten wird allerdings Kritik an der Qualifikation der schulischen MentorInnen bzw. an den AusbilderInnen in den Seminaren geleistet, da eine Systematisierung der Ausbildung der Betreuungspersonen nötig wäre (vgl. ebd., S. 13). Ebenso wie in Österreich nehmen die BerufsanfängerInnen parallel zum Praktikum an der Schule an begleiteten Seminaren teil, die die Inhalte Pädagogik, Psychologie und zwei Fachdidaktiken (eines pro Unterrichtsfach) abdecken. Im Gegensatz zu Österreich gibt es neben einem obligatorischen Curriculum für den Begleitlehrgang auch frei

werden. Dadurch wurde eine direkte Zusammenarbeit von PraktikantInnen (**P**), MentorInnen (**M**), Lehrenden des Begleitseminars (**L**) und den schulischen BetreuungslehrerInnen (**B**) ins Leben gerufen. Die Kooperation wird in den gemeinsamen Vor- und Nachbesprechungen, dem fachlichen Austausch und Hospitationen wirksam. Zusätzlich geschieht eine individuelle Standortbestimmung und Zielformulierung entlang der Wünsche und Probleme der UnterrichtspraktikantInnen (HUWENDIEK/ GUTZWILLER-HELFENFINGER/ MARESCH 2009, S. 14). Dieses Konzept könnte in graphischer Version folgendermaßen aussehen:

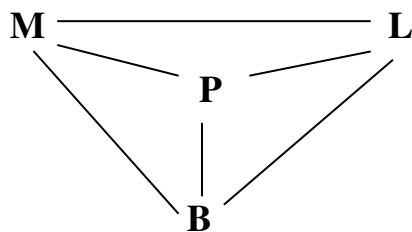


Abb. 3: Salzburger Modell (eigenes Modell).

Eine derartige Orientierung an den Bedürfnissen der PraktikantInnen im Salzburger Modell ließe sich im Unterrichtspraktikum nach dem universitären Lehramtsstudium ebenfalls etablieren. Es erscheint vielversprechend, da es durch den Einsatz von Unterstützungspersonen mit je unterschiedlicher Kompetenz Reibungsverluste am Übergang gering halten kann bzw. die Intensität des Berufseinstiegs abgeschwächt werden kann.

7.2 Deutsches Modell

Die konkrete Struktur der Studienpläne für das Lehramt an Universitäten in Deutschland ist eine Angelegenheit der einzelnen Bundesländer, allerdings bilden die Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft, Allgemeindidaktik und einige schulpraktische Übungseinheiten gemeinsamen Grundpfeiler des Studiums. Tendenziell werden der Fachwissenschaft mehr Stunden zugesprochen als der Erziehungswissenschaft und allgemein kann festgestellt werden, dass die schulpraktischen Stunden im Lehramtsstudium an der Universität eine Aufwertung erfahren. BELLENBERG und THIERACK erwähnen in ihrer Darstellung auch die Vorwürfe, „dass das erziehungswissenschaftliche Studium durch eine gewisse Beliebigkeit der Inhalte gekennzeichnet ist“ (BELLENBERG/ THIERACK 2002, S. 34).

darauffolgende Unterrichtspraktikum in einer Schule voneinander getrennt durchgeführt. Die das Praktikum begleiteten Seminare werden von der Pädagogischen Hochschule Wien organisiert⁴¹.

Konkret umfasst das österreichische Unterrichtspraktikum an der Schule den eigenständigen Unterricht unter Nachbearbeitung und Vorbesprechung mit dem/r eigenen BetreuungslehrerIn, Hospitationen (in der Regel im Unterricht der eigenen BetreuungslehrerInnen), Reflexion dieser Beobachtungen gemeinsam mit den BetreuungslehrerInnen, die Pflicht Supplimentstunden zu übernehmen sowie an Veranstaltungen des Schulbetriebs teilzunehmen (vgl. HUWENDIEK/ GUTZWILLER-HELFENFINGER/ MARESC 2009, S. 10ff). Die Zusammenarbeit von UnterrichtspraktikantIn und MentorIn ist eine Konstante, die während eines Jahres bleibt und zu einem erfolgreichen Abschluss des Unterrichtspraktikums beitragen soll: Es sind die BetreuungslehrerInnen, die abschließend einen Leistungsbescheid über die PraktikantInnen verfassen. Diese Beschreibung fließt maßgeblich in die Beurteilung ein, welche schließlich die Schulleitung vornimmt (vgl. ebd., S. 12). Eben dieses Procedere der Beurteilung wird momentan hinsichtlich mangelnder „Transparenz und Vergleichbarkeit“ (ebd., S. 13) kritisiert und benötigt demgemäß eine Überarbeitung (im Gegensatz zum schweizerischen Modell siehe unten, in dem auf eine Bewertung verzichtet wird). Für das aktuelle Mentoringmodell wünscht man sich in Österreich „[k]ontinuierliche Schulungsmaßnahmen, systematische Kommunikationsforen, gemeinsame inhaltliche Planungskonferenzen und Supervisionsangebote für Betreuungslehrer/innen, Fachdidaktiker/innen und Mentor/innen“ (ebd., S. 14). Nach Beendigung des Unterrichtspraktikums sind JunglehrerInnen auf sich gestellt, da es keine weiteren begleiteten Berufseinstiegsprogramme gibt⁴².

Als kleinen Exkurs in diesem Zusammenhang wird das Pilotprojekt der Pädagogischen Hochschule Salzburg angeführt. In dem Projekt wird versucht, die bemängelte Kommunikation herzustellen, indem qualifizierte MentorInnen als Schnittstellenakteure zwischen *dem Begleitlehrgang und dem Unterrichtspraktikum an der Schule* eingesetzt

⁴¹ Bald soll die bisherige Trennung „durch ein Kooperationsmodell zwischen universitärer Ausbildung und Schulbehörden/ Pädagogischen Hochschulen“ (METTINGER 2007, S. 9) ersetzt werden. Ziel dieser Neuorganisation ist es, die Schulpraxis der LehrerInnen im Sinne einer Qualitätssicherung an die Institution Universität anzubinden und bei der Weiterentwicklung von professionellem pädagogischem Handeln zu begleiten.

⁴² Wie dies etwa in den Staaten „Australien, England und Wales, Frankreich, Griechenland, Israel, Italien, Japan, Nordirland, Südkorea“ (vgl. BLÖMEKE/ PAINE 2009, S. 20) und der Schweiz der Fall ist. Hier sind die Berufseinstiegsprogramme weitgehend verpflichtend, wobei darauf hinzuweisen ist, „dass vor allem jene Länder auf Berufseinstiegsprogramme setzen, die nur wenige Praxisphasen in der Erstausbildung haben“ (ebd.).

7.1.1 Gestaltung des Mentoring

In Österreich werden angehende LehrerInnen in ihren Praktika seit den 1950er Jahren von ausgebildeten BetreuungslehrerInnen, die über eine mindestens dreijährige Berufserfahrung verfügen müssen, begleitet. Deren heute zweisemestrige Ausbildung für die Ausübung der Betreuungstätigkeit an Schulen der Sekundarstufe II wird vom Institut für Bildungswissenschaft durchgeführt. Pädagogische Hochschulen bieten die Ausbildung für die Betreuung angehender Lehrer im Primarschulbereich und der Sekundarstufe I an. Im Rahmen des Wiener Universitätskurses zur Ausbildung von BetreuungslehrerInnen sollen die zukünftigen BetreuungslehrerInnen den eigenen „Beruf in der Organisation Schule reflektieren, ihre fachdidaktischen Kompetenzen vertiefen, gezielt auf die spezifische Situation von Lehramtsstudierenden Bezug nehmen“ weiters „in den Lehrerberuf als Mentorinnen und Mentoren begleiten“ und sich selbst „als Teil einer „Scientific Community“ (analog zur „Professional Community“) begreifen“ (CHRISTOPH/ SATTLBERGER 2008, S. 4f). Die Inhalte des Universitätskurses umfassen die Beschäftigung mit Theorien zu den Themen „Lehren und Lernen, Erziehen und Beraten, Führung und Mentoring“ (ebd., S. 6), Fachdidaktik und die Reflexion und Supervision der eigenen Praxis. Die angehenden BetreuungslehrerInnen betreuen also bereits während ihrer Ausbildung SchulpraktikantInnen⁴⁰ und werden dabei supervidiert (vgl. ebd.).

Österreichweit besteht eine aktuelle Herausforderung darin, das eben am Wiener Beispiel angesprochene Ausbildungskonzept für BetreuungslehrerInnen zu verbessern: Laut HOFMANN/ THONHAUSER sollte verstärkt eine bedarfsgerechte und eignungsorientierte Rekrutierung sowie fortlaufende Weiterqualifizierung der Betreuungspersonen stattfinden. So gibt es beispielsweise einen Mangel an Betreuungspersonen in bestimmten Fächern, wodurch die Betreuung von UnterrichtspraktikantInnen an Qualität und Intensität verliert. Eine weitere Frage stellt die Einbindung langjähriger und neuer Betreuungspersonen in verpflichtende Weiterbildungsveranstaltungen dar, um so deren Qualifikationen zu sichern bzw. auszubauen (vgl. HOFMANN/ THONHAUSER 2002, S. 125f). Im Hinblick auf eine Förderung des Berufseinstiegs angehender LehrerInnen, plädiert die Universität im Übrigen für eine Integration des Unterrichtspraktikums in den Zuständigkeitsbereich der universitären LehrerInnenbildung. Bisher werden das Lehramtsstudium und das

⁴⁰ Im Unterschied zum Unterrichtspraktikum (einjährig, nach dem Studium) ist das Schulpraktikum während des Studiums und ist in ein pädagogisches und ein fachliches Praktikum gegliedert.

7.1 Österreichisches Modell³⁸

Die Ausbildung für LehrerInnen der Sekundarstufe II liegt in Österreich in der Verantwortung von Universitäten. Insgesamt sind es acht Universitäten und sechs Kunstuniversitäten, welche in ihrer forschungsorientierten Lehrpraxis einen Schwerpunkt auf fachwissenschaftliche und –didaktische Ausbildungselemente legen (vgl. BMWF 2009, o.S.). Der Aufbau des universitären Lehramtsstudiums basiert prinzipiell auf vier Säulen: Der pädagogisch-wissenschaftlichen, der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen sowie der schulpraktischen Ausbildung, welche aus einem pädagogischen und aus einem fachbezogenen Schulpraktikum während der Studienzeit besteht³⁹. Der Lehrgang umfasst das Studium von zwei Unterrichtsgegenständen und wird mit dem Titel Master abgeschlossen. Das anschließend einjährige Unterrichtspraktikum an einer oder auch zwei Schulen berechtigt, sofern es positiv abgeschlossen wurde, zur vollen Berufsausübung.

Durch das Inkrafttreten des Universitätsstudiengesetzes (UniStG) vom Jahre 1997 erlebte das Lehramtsstudium im Jahr 2002 einige Veränderungen, die insgesamt das Studienprofil stärkten. Zudem wurden die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen verbessert und anteilmäßig erhöht. Die Universität Wien setzt sich - das lässt sich z.B. in der Präsentation im Internet bzw. in den Curricula feststellen - aktuell für den Aufbau und die Erweiterung ihrer fachdidaktischen, praxisorientierten Forschungseinrichtungen ein: Diese sollen zwischen Fachdidaktik, Schulpraxis und Fachwissenschaft vermitteln. Neue Kooperationsmodelle zwischen der Universität und Schulen leisten mit ihrem forschenden Charakter einen Beitrag zur Förderung des Professionalisierungskontinuums. Durch die Kooperationsprojekte zur engeren Zusammenarbeit mit Schulen aus dem AHS- und BHS- Bereich lernen die Studierenden in praxisorientierten Forschungsprojekten einen reflektierten Umgang mit der Praxis (vgl. METTINGER 2007, S. 8ff).

³⁸ Es sei vorweggenommen, dass das österreichische Modell ausführlicher als die übrigen Modelle dargestellt wird, da es im empirischen Teil zentral ist und so das Verständnis über die österreichische Situation vertieft wird.

³⁹ Neben dieser Entwicklung bietet das Institut für LehrerInnenbildung und Professionalisierungsforschung seit einigen Jahren das neu konzipierte Modellcurriculum unter dem Titel „Professionalisiertes pädagogisches Handeln“ an. Es entstand durch das so genannte Theorie-Praxis-Labor (TPL) und wurde in seiner ursprünglichen Form erstmals im Studienjahr 1996/1997 durchgeführt. Durch dieses Programm ist den Studierenden eine alternative Möglichkeit geboten, die pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung (PWB) sowie die Schulpraktische Ausbildung (SPA) des Lehramtsstudiums abzudecken. Es wird dadurch ermöglicht, ihr „pädagogisch-wissenschaftliches Grundwissen (...) in Verbindung mit professionsbezogenem Können und dem dazu notwendigen handwerklichen Repertoire“ (Universität Wien, Studienprogrammleitung LehrerInnenbildung 2009, o.S.; Hervorh. i.O.) zu bringen.

7 **Synopse der Mentoringmodelle zur Berufseinführung von fünf europäischen Staaten**

Welche Modelle für die Berufseinführung von angehenden LehrerInnen werden im europäischen Raum praktiziert? Wie gehen ausgewählte Länder an die Gestaltung der Schnittstelle heran und was sind Schlüsselaspekte, die deren Berufseinführungspraxis charakterisieren? Die Betrachtung der nationalen Praktiken konzentriert sich hier zur gezielten Begrenzung auf die jeweiligen *Mentoringmodelle* für die systematische Begleitung während des Berufseinstiegs. In diesem Kapitel werden die Mentoringmodelle hinsichtlich ihrer *Organisationsform*, der spezifischen *Inhalte* und *Zielsetzungen* aus *fünf europäischen Ländern* beleuchtet³⁷.

Die Begrenzung auf Mentoring- bzw. Betreuungsmodelle erscheint resultierend aus folgenden Zusammenhängen sinnvoll: Die persönliche Betreuung durch kompetente Begleitpersonen wird in zahlreichen Befunden als zentrale Unterstützungsmaßnahme, die die weitere Professionalisierung der angehenden LehrerInnen oder JunglehrerInnen fördert, anerkannt. Mentoringmodelle eröffnen den LehrerInnen die Möglichkeit, den noch ungewohnten beruflichen Anforderungen gerecht zu werden und ihre Kompetenzen nach der universitären Ausbildung in der Schulpraxis zu üben, zu festigen bzw. zu erweitern. Mentoren und Mentorinnen leiten an, beraten, evaluieren mit den JunglehrerInnen gemeinsam, fördern die berufliche Eingliederung im Sinne einer optimalen beruflichen Entwicklung. Ihnen kommt auf diese Weise eine *ausgleichende, harmonisierende Funktion* in der Übergangsphase zu.

Die Betrachtung wird aufzeigen, dass das Mentoring unterschiedlich gestaltet und von verschiedenen Ansätzen geleitet wird. Dies ergibt sich bereits dadurch, dass die Ausbildungsstruktur an einem Ort einphasig (integrierte Berufseinführung) und an einem anderen Ort zweiphasig (konsekutive Berufseinführung) ist, wobei erkenntlich wird, dass eine gelungene Berufseinführung nur bedingt von der Struktur (ein- oder zweiphasig) abhängt. Die Heterogenität zwischen und innerhalb der europäischen Staaten wird vielmehr als Chance dafür gesehen, ein Spektrum an Gestaltungsmöglichkeiten auszubreiten und daraus Anregungen für die Gestaltung der begleiteten Berufseingangsphase zu erhalten.

³⁷ Kanada wird als Exkurs angeführt, allerdings nicht in Bezug auf das dortige Mentoringmodell, sondern auf die für die vorliegende Arbeit aufschlussreichen Teaching Councils.

einschätzender, reflexiv-wissenschaftlicher Habitus, welchem die Grenzen der situationsbedingten Handlungsmöglichkeiten und des eigenen Wissens bewusst sind. Es wird weiters in Frage gestellt, ob ein *integrativer* Habitus im Umgang mit Theorie und Praxis optimal gelingen kann, da die Theorie- und Praxisanforderungen situationsbedingt variieren und diskontinuierlich auftreten. Zudem lässt sich mit den bisherigen Analysen vorerst zusammenfassen, dass das Verhältnis gegenüber Theorie und Praxis - selbst wenn es ein enges ist und sofern wir dabei eine kritische Haltung beibehalten - stets ein *brüchiges* Verhältnis sein wird. Die *Komplexität* der Aufgabe der LehrerInnenbildung bringt SCHRITTESSER auf den Punkt, wenn sie eine „Infrastruktur (...) als Situationsangebot (...) zwischen akuter Situationsbewältigung und reflektierender Rekonstruktionsfähigkeit, zwischen Habitusformation und Enthabitualisierung, zwischen Wissensgenerierung und Wissensbegrenzung“ (SCHRITTESSER 2005, S. 167) als Setting für die (universitäre) LehrerInnenbildung fordert. Wie unterschiedliche europäische Länder jener Komplexität am Übergang begegnen wird im nachfolgenden Kapitel untersucht.

In *konzentrierter* und für die BerufsanfängerInnen in intensiv erlebter Form äußert sich die zu bewältigende Differenz zwischen Theorie und Praxis beim Berufseinstieg bzw. auch noch in den ersten Berufsjahren. Es wurde erkenntlich, dass in dieser Phase eine Fundierung und Stabilisierung des *forschenden Habitus* – nun in der Berufspraxis – von Nöten wird. JunglehrerInnen müssen am Übergang von „kompetenten Händen“ aufgefangen werden und die Weiterentwicklung des *forschenden Habitus* muss in seiner praktischen Anwendung *supervidiert* werden. Auch die Relationierung von Theorie und Praxis muss wieder geordnet werden: Das neue Verhältnis (abrunder Anstieg der praktischen Anforderungen an die jungen LehrerInnen bei Berufseinstieg) sollte daher gemeinsam durch eine persönliche Betreuung reflektiert werden.

Um wiederum beide Komponenten (Theorie- und Praxiswissen) einzubeziehen, wäre insofern eine *Reflexionsstütze in zweierlei Hinsicht* angebracht: Eine persönliche, arbeitsnahe Stütze in der Schule durch erfahrene PraktikerInnen sowie eine theoretische Stütze durch den wissenschaftlichen Seminarrahmen. Beide bieten den JunglehrerInnen *Orientierung* und Hilfe bei der neuen, stetig engeren Verknüpfung und beugen irreführende Habitualisierungen, die starre Handlungsmuster beinhalten, vor. Die systematische Unterstützung darf somit nicht in simplen Tipps und Ratschlägen erfolgen, sondern soll die reflexive Fähigkeit eines *problemorientierten* Arbeitens ausbauen. Einseitige, funktionale Förderung schränkt das zu professionalisierende Lehrerhandeln ein: Es wird resümiert, dass Theorie und Praxis speziell während des Berufseinstiegs und auch in der Gesamtberufsbiographie in enger Korrelation stehen sollte. Desgleichen zeigen die Analysen die Dringlichkeit auf, den Aspekt der Theorie-Praxis-Verzahnung beispielsweise durch *Partnerschaften* von LehrerInnenbildungsinstitutionen und Schulen zu realisieren und letztendlich von der Möglichkeit, nicht der Unmöglichkeit, der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis auszugehen³⁶. Professionalisierung pädagogischen Handelns im Kontext der Schnittstelle Ausbildung - Beruf baut auf der Entwicklung eines *doppelten Habitus*, auf zwei Arbeitsmodalitäten, im Beruf auf (vgl. z.B. HELSPER, SCHRITTESSER): Einerseits ein Fach- und Handlungswissen, andererseits ein die jeweilige Situationslage entsprechend

³⁶ Gingen wir von der Unmöglichkeit aus, so würden sich die jeweiligen Lehrerbildungsinstitutionen und Schulen konträr entwickeln. Z.B. wäre in diesem Verständnis eine Beachtung der Anschlussfähigkeit der Universität nicht von Nöten bzw. eine Kooperation der Schule mit Universitäten nicht von Relevanz. Die großen Lehrerbildungsinstitutionen in Österreich (Universitäten und Pädagogische Hochschulen) haben höchst unterschiedliche Zugangsweisen. Die PHs kooperieren mit Praxisschulen, in denen die Studierenden von Anfang an in das Unterrichten eingeübt werden. Die Struktur der Ausbildung an Universitäten sieht solche Praxisschulen nicht vor: Das an das Lehramtsstudium knüpfende Unterrichtspraktikum verläuft weitestgehend entkoppelt von der Universität.

Widersprüchen im Berufsalltag möglich. Als Beispiel für einen Widerspruch nennt er den Umgang mit den SchülerInnen, einerseits im Sinne individueller Förderung, andererseits als soziale Gruppe (vgl. TENORTH 2004, S. 16ff).

So trefflich bei TENORTH auch die inhärente pädagogische Widersprüchlichkeit benannt wird, sein Professionalisierungsverständnis und die Bezeichnung der Lehrertätigkeit als Technologie sowie die starke Handlungsorientierung lassen jedenfalls infrage stellen, ob LehrerInnen damit den faktischen Anforderungen gewappnet sind. Anhand seines Zugangs lässt sich nochmals betonen, dass mit den Anforderungen des Berufs nicht durch Methoden zur Reduktion von Komplexität angemessen umgegangen werden kann. Die Theorie wird am Übergang mit der Praxis konfrontiert und zwar in noch nie erlebter Intensität. Ein Bezug auf funktionale Arbeitstechniken wird in dieser Situation nicht als nachhaltiger Arbeitsmodus für die weiteren Berufsjahre, die damit verbundenen Veränderungen und Herausforderungen erachtet. Zudem könnten derartige pädagogische Techniken nicht ad hoc von den BerufsanfängerInnen vorausgesetzt werden. Professionalisierung übersteigt die reine Aneignung eines technischen Habitus. Vielmehr ist flexibles, problemorientiertes und situationsadäquates Handeln durch eine Relationierung des Routinewissens mit dem wissenschaftlich-reflexiven Theoriewissen im Prozess der Professionalisierung zu fördern: Erst in der handlungsentlasteten Ausbildung, später in der handlungsintensiven Unterrichtstätigkeit.

6.4 Zusammenfassung des Kapitels

Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist je nach Phase in der LehrerInnenbildung anders gewichtet, bleibt allerdings immer komplex. Die Komplexität und die anspruchsvolle Verzahnung der beiden voneinander untrennbaren und differenten Komponenten lassen sich nicht reduzieren. Durch die Aneignung eines *reflexiv-forschenden* Habitus in der Ausbildung und die Weiterentwicklung dessen in der Berufsbiographie, kann der Umgang mit der Diskrepanz ermöglicht werden. Durch die Schaffung und den Erhalt eines Bewusstseins für die Diskrepanz wird eine Professionalisierung pädagogischen Handelns im Beruf eröffnet. Nicht punktuell oder phasenweise, sondern kontinuierlich und phasenübergreifend ist eine Verknüpfung von Theorie- und Praxiswissen zu sichern.

591) für die anschließende Praxis lernt (vgl. ebd.)³⁵. Eine Mission der Universität als Ausbildungsstätte besteht darin „den Studierenden eine Blickschulung“ (MEYER-DRAWE 2009, S. 20) für die zukünftige praktische Arbeit anzubieten. In ihren weiteren Ausführungen unterstreicht MEYER-DRAWE nochmals die Wichtigkeit der Theorie, welche „deshalb nicht unschuldig [ist], weil ich so, wie ich die Sache denke, sie auch behandle“ (ebd., S. 22). Viele unserer Blickwinkel sind somit angelernt und „Effekte von Normalisierungsprozessen“ (MEYER-DRAWE 2009, S. 24) - und nehmen unreflektiert Einfluss auf das Praxishandeln. Theorie wird in diesem Verständnis als relevant für das Praxishandeln angenommen – noch mehr: Sie ist nicht nur relevant, sondern gar unabhängig von der Berufsgruppe stets fester Bestandteil jedes Praxishandelns. Im Zuge des Studiums biete sich nach TENORTH die Chance in einer forschenden Studienform eine „Habitualisierung von Reflexivität“ zu erlernen. Dies erinnert an die „Blickschulung“ bei MEYER-DRAWE (2009) und fördert die Aneignung eines Arbeitsmodus‘ der systematischen Reflexion, welcher ebenfalls Einfluss auf das Praxishandeln nehmen kann. Dieser Vergleich wird mit Vorbehalt gezogen, denn es ist vor Augen zu halten, dass TENORTH und MEYER-DRAWE in ihren weiteren Argumentationen unterschiedliche Theorien über das Theorie-Praxis-Problem entwickeln. Wie im vorherigen Kapitel betont wurde, spielt Reflexivität im professionellen pädagogischen Handeln eine große Rolle (siehe bei OEVERMANN, SCHRITTESSER, TERHART oder HELSPER): Vor allem durch die differente Herangehensweise von TENORTH an pädagogische Professionalität wird die Interpretation des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den ersten Berufsjahren um ein Weiteres spezifiziert: Wenn TENORTH von der Habitualisierung von Reflexivität spricht, dann meint er dies in technischer sowie lösungs- und handlungsorientierter Hinsicht. Pädagogische Professionalität bedeutet nach TENORTH eine Kopplung sämtlicher Paradoxa inklusive der Theorie-Praxis-Problematik, nämlich insofern, dass LehrerInnen „ihren Alltag gestalten können, obwohl die Vielfalt und Widersprüchlichkeit der Vorgaben existiert, kein Konsens erwartbar und das Informationsdefizit unübersehbar ist“ (TENORTH 2004, S. 16). Der Lehrerberuf sei möglich, sofern die performative Fähigkeit der „Reduktion von Komplexität“ (ebd.) in Form von so genannten paradoxen Technologien und komplexen Problemlösungskompetenzen entwickelt wird (vgl. TENORTH 2006, S. 587f). Die Ausübung des Lehrerberufs, ist durch eine direkte Auseinandersetzung mit den

³⁵ Auf TENORTHS stark differenten Zugang zur Professionalisierung wird weiter unten noch explizit eingegangen.

umfangreiches Wissen zu aktuellen Forschungserkenntnissen (damit ist sowohl pädagogisches als auch Wissen im Unterrichtsfach gemeint) aufweisen, auf der anderen Seite erfordert die Berufstätigkeit auf individuelle Situationen einzugehen und dabei „die Grenzen dieses Wissens angesichts der Anforderung der Situation bzw. der jeweils subjektiven Perspektive zu erkennen“ (LOGAR/ SCHRITTESSER 2006, S. 1f). LOGAR und SCHRITTESSER (2006) gehen hier einerseits von der hohen Relevanz der Theorie für die Praxis, andererseits von der Überbrückbarkeit und Möglichkeit der situationsadäquaten Verbindung von forschendem und handlungsorientiertem Wissen aus.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis wird in diesem Zuge fruchtbarer, allerdings in der Struktur nicht einfacher. Pädagogische Profession steckt zwar in einem strukturellen Dilemma, wird beschrieben als defizitär, diskrepant und widersprüchlich (vgl. z.B. HORVATH 2009, S. 32; COMBE 2004, S. 833), aber kann sich mit Optimismus und Selbstbewusstsein an die Professionalität im Lehrerberuf heranwagen. Der Transfer von Theorie in die Praxis der Lehreraarbeit und die reflexive Verknüpfung der beiden elementaren pädagogischen Elemente wird explizit als nötig und möglich befunden. Es wird von der Möglichkeit, nicht von der Unmöglichkeit ausgegangen, welche - wie wir bereits wissen - von vielen Seiten gefordert wird.

6.3 Ein reflexiv-integratives Konzept

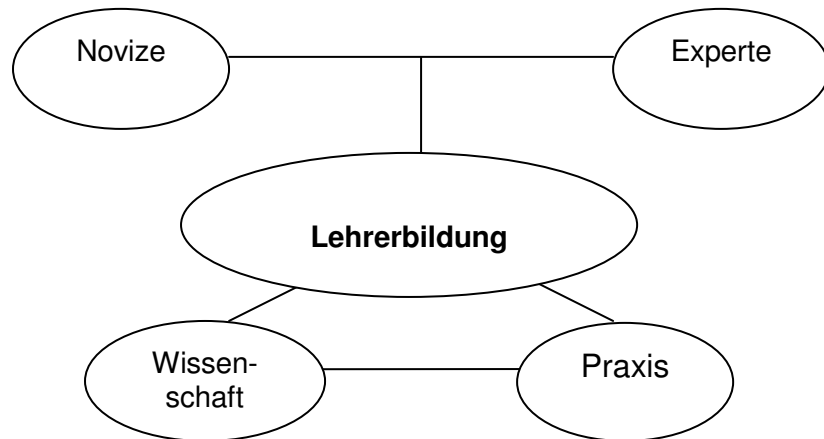
Laut Käte MEYER-DRAWE ist Pädagogik „stets beides: Wissenschaft und Handlungslehre“ (MEYER-DRAWE 2009, S. 12). Werdenden LehrerInnen wird im Rahmen ihrer Ausbildung an der Universität „das letzte Mal die Gelegenheit [gegeben], über Voraussetzungen sowie Folgen ihres Denkens und Handelns nachzudenken, ohne zugleich mitunter schwerwiegende und irreversible Entscheidungen treffen zu müssen“ (MEYER-DRAWE 2009, S. 19). Die Studierenden erhalten im Studium somit die Gelegenheit fernab vom Praxisdruck Fehler zu machen – mit dem Vorteil, dass diese revidierbar sind. In der realen Praxissituation müssten die Konsequenzen für das Lehrerhandeln sofort gezogen werden. Auch nach TENORTH (2006) sollte ein Lehramtsstudium, also eine akademische Ausbildung, am Beginn der Professionalisierung stehen, da es sich „unter den entlastenden Bedingungen der Hochschulen leichter als unter dem Handlungsdruck des Alltags“ (TENORTH 2006, S.

Handeln (vgl. auch bei NEUWEG 2004, S.1ff). HELSPER betrachtet den Professionalisierungsprozess von LehrerInnen insofern als einen Prozess der Entwicklung eines „*doppelten Habitus*“ (HELSPER 2001; Hervorh. V.R.). Die Differenzierung in zwei Habitusformen (wissenschaftlich-reflexiv und routinisiert-praktisch; siehe bereits in Kapitel 3) bleibt im Lehrerberuf aufrecht und sei ein System „unaufhebbarer Antinomien“ (HELSPER 2001, S. 39ff). Im Lehrerberuf stehen Theorie und Praxis damit in enger Beziehung: Praxisroutine und Handlungswissen ist verknüpft mit Reflexivität und Wissenschaftsfundierung.

WILDT und HELSPER sowie nachfolgend auch HORVATH gehen mit unterschiedlichem Optimismus an die Differenz zwischen Theorie und Praxis heran. Vor allem bei HELSPER und in der Folge HORVATH soll das Verhältnis von Theorie und Praxis im Laufe der Berufsausübung immer mehr Bestandteil *eines* Habitus werden. Nach TERHART wäre insgesamt ebenso von einer Differenzthese auszugehen, die zwischen dem Wissen, welches in der Wissenschaft generiert wird und jenem, das im praktischen Handeln im Beruf erforderlich wird, unterscheidet. Diese Erkenntnis der Unterschiedlichkeit von Theorie und Praxis bedeutet allerdings nicht, dass eine Verbindung von Theorie- und Anwendungswissen nicht möglich wäre: TERHART hält sie nicht nur für möglich, sondern auch für notwendig, um die Differenz fruchtbar zu machen (vgl. TERHART 2001, S. 47).

Im 4-Säulen-Modell des Wiener Lehramtstudiums soll beispielsweise eine reflexive und forschende Grundhaltung (siehe auch bei HELSPER) vermittelt werden. Neben den Praktika kann in den Lehrveranstaltungen „durch angeleitete Beobachtungen oder durch das forschende Lernen“ (TERHART 2000, S. 70) Reflexivität und Analysefähigkeit für Praxissituationen vermittelt werden. Mit dem Beginn des Unterrichtspraktikums (Beginn der Berufseingangsphase) wird der reflexiv-forschende Habitus mit der Praxis und den jeweiligen Handlungsanforderungen konfrontiert. Entgegen der öffentlichen Forderung nach mehr *Praxis* im Studium, kann nach dieser Auffassung nicht nur die konkrete Unterrichtspraxis, sondern bereits die Universität im Voraus *praxisrelevantes* leisten. Gelingt BerufsanfängerInnen der Transfer von Reflexivität in Praxissituationen, so wird die Differenz zwischen Theorie- und Anwendungswissen fruchtbar und die Praxis schafft die *Anbindung an die Theorie*. In Erinnerung an den doppelten Habitus bei HELSPER sind es also zwei Arbeitsweisen, welche im Lernprozess der Ausbildung anzueignen und im Beruf schrittweise professioneller auszuüben sind: Auf der einen Seite sollen LehrerInnen ein möglichst

ExpertInnen des Lehrberufs bewältigt werden (vgl. WILDT 2005, S. 183). Er unterstützt wie HORVATH die Differenzthese, betrachtet eine Verknüpfung trotz Dilemma als realisierbar in der Lehrarbeit (vgl. Abb. 2):



Lehrerbildung hat die Aufgabe, Novizen in ihrem Professionalisierungs-prozess zum Experten durch die Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handlungswissen zu unterstützen.

Abb. 2: Professionalisierung durch Lehrerbildung (vgl. WILDT 2005, S. 184).

Mit Optimismus geht WILDT hier an das Theorie-Praxis-Verhältnis heran. Sein Professionalisierungsverständnis ist bei näherem Hinsehen allerdings ein Stufendenken: Ist die Stufe vom Novizen zum Experten einmal erreicht, hat auch die Lehrerprofessionalität ihren Entwicklungshöhepunkt erreicht. Im Sinne des Professionalisierungskontinuums sind die LehrerInnen herausgefordert Theorie und Praxis in der Lehrarbeit täglich professioneller zu relationieren. In allen Abschnitten der Berufsbiographie ist an der immer engeren Verknüpfung von Theorie mit der Praxis zu arbeiten, wobei sich die Konfrontation Theorie-Praxis besonders während des Berufseinstiegs stellt: In Anbetracht des unbestimmten Verhältnisses schreitet die kritische Phase hier nach einer adäquaten Verknüpfung des Theorie- und Praxiswissens, um berufliche Kompetenz optimal zu entwickeln.

Die Widersprüchlichkeit der pädagogischen Struktur, die sich der geforderten Relationierung entgegen setzt, lässt sich mit HELSPER verdeutlichen: Ein theoretischer und praktischer Habitus seien beim Lehrerberuf je eine Seite derselben Medaille und sie können „nur als antinomische Einheit fungieren“ (HELSPER 2001, S. 13): Die Struktur des Lehrerhandelns bestehe immer aus einer Spannung zwischen Theorie und Praxis. Eine einfache Relationierung von Theorie und Praxis ist demnach nicht möglich, sondern nur in diversen Formen einer komplexen In-Bezug-Setzung von Wissen und

HERICKS bereits Teil der berufsbegleiteten Weiterbildungsphase ist und wodurch die BerufsanfängerInnen als kompetent betrachtet werden - wächst der Praxisanteil jedenfalls sukzessive an: In den ersten Jahren sollen „berufliche Kompetenzen, Haltungen und Routinen“ (TERHART 2000, S. 71) aufgebaut werden. In den einzelnen Phasen der LehrerInnenbildung ist der Praxis- bzw. Theorieanteil einmal signifikant höher; einmal merklich niedriger. Vielfach kritisiert und problematisiert wird in der LehrerInnenforschung die starke Differenzierung bzw. das Auseinanderklaffen der beiden Komponenten, was wiederum einen Hinweis auf die Struktur der Pädagogik gibt. Wolfgang HORVATH (2009) vermutet, dass die Differenz „eigentlich selbst als ein möglicher Kern des Pädagogischen“ (HORVATH 2009, S. 32) zu sehen ist³⁴. Die Ausbildungsphase sieht er demgemäß als „Öffnung im Hinblick auf die Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln“ (ebd., S. 31) sowie in der Aufgabe, die angehenden LehrerInnen zu befähigen, im Beruf ein Gleichgewicht zwischen den Anforderungen der Schulpraxis und den pädagogisch-wissenschaftlichen Wissensbeständen herzustellen (vgl. HORVATH 2009, S. 31). Pädagogische Theorie und professionelle Praxis können erst dann in engem Verhältnis stehen, wenn mit dem Theorie- und Handlungswissen im Bewusstsein um die Diskrepanz umgegangen wird. Das diskrepante Verhältnis zwischen Theorie und Praxis kann also nur durch den aktiven Versuch einer Verbindung der beiden in einen engeren Zusammenhang gestellt werden. Professionelles Handeln kennzeichnet sich insofern dadurch, dass nie optional entweder Theorie oder Praxis für die Problemlösung herangezogen wird.

Johannes WILDT (2005) betrachtet das Theorie-Praxis-Verhältnis in ähnlicher Weise und sieht die LehrerInnenbildung im universitären Kontext in einem „strukturellen Dilemma“ verhaftet: Einerseits muss sie sowohl an die Wissenschaft als auch die Berufspraxis anknüpfen; andererseits soll im Zuge einer Professionalisierungsinitiative und durch die Verbindung von Theorie und Praxis die Entwicklung von NovizInnen zu

³⁴ Johann Friedrich HERBART (1767 – 1841) beschäftigt sich ebenfalls, KANT nachfolgend, mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis, nimmt allerdings an, dass ein Transfer der Theorie in die Praxis möglich und folglich der Unterschied überbrückbar ist (vgl. Sattler 2007, S. 1ff). HERBART begründet – lt. Dietrich BENNERS Interpretation - „ein Verhältnis von Theorie und Praxis indem die Theorie ihre kritische Orientierungsfunktion wahrnehmen kann, ohne zur praxisnormierenden Instanz verabsolutiert zu werden oder auf ein bloßes Bewusstsein des faktischen Lebens zu redigieren [...]“. So würde etwa Bildungstheorie praktisch, „indem der Erzieher sein Handeln an ihren Aufgabenbestimmungen orientiert“ (BENNER 2001, S. 76). Diese Bezugnahme zur Theorie-Praxis-Relation hinterlässt den Eindruck, dass der „Praxiswert“ der Theorie darin besteht, Pädagoginnen und Pädagogen eine reflektierte, fundierte und angemessene Systematik zu bieten. Im Zuge der Anforderungen des Unterrichts wird sodann adäquat auf die Bildungstheorien als Orientierungs- und keinesfalls als Normierungsfunktion Bezug genommen. Wie bereits vorweggenommen, schafft die Theorie bei HERBART den Sprung in die Praxis. Für gegenwärtige Ansätze wird diese Vorstellung jedoch meist als verkürzt dargestellt.

(2009) entwickelte Modell der Portfolioarbeit in Kapitel 7. Orientiert man sich an der Theorie TERHARTS, dann geschieht Professionalisierung lebenslang, kontinuierlich und im Hinblick auf einen integrativen Umgang mit Theorie und Praxis.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis in den einzelnen Phasen der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen bleibt ein schwer zu Bestimmendes. Es besteht summa summarum eine Forschungslücke darüber, „wie das theoretische Wissen zu professionellen und erfolgreichen Handlungsstrategien im Unterricht wird“ (BELLENBERG/ THIERACK 2002, S. 41f). Plakativ könnte auch HERZOG (1995) herangezogen werden, der festhält: „Vom Wissen aber führt kein direkter Weg zum Handeln, von Theorie keine gerade Linie zur Praxis“ (HERZOG 1995, S.263). Die Ausbildung bereitet daher ungenügend auf den Berufseintritt vor bzw. das erforderliche Lernkontinuum wird nicht gewährleistet (vgl. z.B. SCHAARSCHMIDT 2004). Eine gesteigerte Wachsamkeit gegenüber dieser Phase könnte nachfolgende Überforderung mit den Berufsanforderungen minimieren bzw. die LehrerInnen zum professionelleren Umgang damit befähigen.

6.2 Trotz Differenz: Vermittlung zwischen Theorie und Praxis durch Entwicklung eines „doppelten Habitus“ im Beruf

Die universitäre LehrerInnenbildung verläuft in Europa weitestgehend nach einem zweiphasigen Modell bzw. wird zweiphasig interpretiert. In der ersten Phase sollen theoretische Grundlagen vermittelt und ein Grundstein für weitere Lernprozesse gelegt werden. Bestandteil der Erstausbildungsphase sind Praktika, welche je nach europäischem Land unterschiedlich gestaltet sind: „semesterbegleitende Praktika, Tagespraktika, Blockpraktika, Praxissemester“ (TERHART 2000, S. 69) sind die Varianten, in denen durch eine professionelle Vorbereitung, Begleitung und Evaluation bereits *praxisrelevantes* gelernt und eine Anknüpfung an das wissenschaftliche Studium gelingen soll. Die österreichische LehrerInnenbildung an der Universität geht hierbei konkret von einer Verschränkung von Fach, Fachdidaktik, Pädagogik und schulpraktischer Ausbildung, dem so genannten 4-Säulen-Modell, aus. Schulpraktische Studien im Rahmen der universitären Lehrerbildung können einen ersten grundlegenden Beitrag für die Anforderungen des Berufs leisten. In welchem Verhältnis pädagogische Theorie und Praxis in den ersten Berufsjahren der Lehrerausbildung stehen ist schwer zu bestimmen. In dieser Phase - welche in der Interpretation von

(und nicht als eine allein durch das Lehramtsstudium abzuschließende Professionalisierungsphase) gestaltet werden (vgl. ebd., S. 18, 33)³³. Der kurzlebige und geringe Effekt der Ausbildung wird auch von BUCHBERGER et al. (2000) problematisiert: „Research with beginning teachers on their induction into the professional cultures of schools and the teaching profession while in their first position, clearly indicates that many positive effects of initial teacher education are “wiped out” when beginning teachers reach schools” (BUCHBERGER et al. 2000, S. 54, Hervorh. i. O.). Nach dieser Darstellung geschieht am Übergang in den Lehrerberuf ein starker Kompetenzverlust bei den BerufsanfängerInnen. Ergänzend dazu problematisiert SCHRITTESSER (2006) die Einführungsweise der Studierenden in den Beruf, da sie „den Großteil an Ausbildungsanteilen im Nu in Vergessenheit geraten lässt und anstelle des Erlernten Routinen und Habitualisierungen einschleust, die sich den Strukturen professionalisierten Handelns entgegen stellen“ (SCHRITTESSER 2006, S. 7).

In besonders *konzentrierter* Form tritt das Theorie-Praxis-Problem in der Phase der Berufseinführung auf. Hier stellt sich die Frage, wie Theorie nachhaltig in Bezug zur Praxis gesetzt werden kann und keine isolierte Behandlung beider Komponenten, sondern ein beides *integrierender Habitus* entwickelt wird. Schwierigkeiten und Strittigkeiten gibt es zudem im Hinblick auf die Fragen, die die jeweiligen Lernpotenziale von so genannten praxisorientierten und so genannten theorieorientierten Phasen betreffen: Oliver KÜSTER und Katharina MÜLLER (2009) bringen eine erweiternde Perspektive ein. Sie betrachten allgemeine Annahmen (z.B. die der Öffentlichkeit) zu Lernpotenzialen, die „die Theorie“ und „die Praxis“ mit sich bringen, kritisch. Es ist zu klären bzw. nachzuprüfen, welche Effekte eine vermeintliche Theoriephase in der Ausbildung der LehrerInnen tatsächlich haben kann bzw. haben sollte. Sie nehmen an, dass das Theorie-Praxis-Verhältnis in der öffentlichen Wahrnehmung allgemein schräg wahrgenommen wird und durch die insbesondere beim Lehrerberuf starke Ähnlichkeit der Ausbildung mit dem Berufsprofil vermeintlicherweise ein Ausbau von so genannten Praxisphasen von Nöten wäre (vgl. KÜSTER/ MÜLLER 2009, S. 151f; OSER/ OELKERS 2001 - zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung). Bevor also eine Verknüpfung von Theorie und Praxis in der LehrerInnenbildung angestellt wird, sollte das Theorie-Praxis-Verhältnis in und zwischen den Studienbausteinen und die darin jeweils enthaltenen Möglichkeiten der Kompetenzausbildung geklärt werden. Vergleiche dazu das in der Studie von DENNER

³³ Siehe bereits in Kapitel 3 zur berufsbiographischen Entwicklung von Professionalität.

6 Theorie-Praxis-Verhältnis in der LehrerInnenbildung: Eine Analyse

6.1 Probleme im Grenzbereich zwischen Ausbildung und Berufseinstieg

Am Übergang von der Ausbildung in den Beruf sind JunglehrerInnen herausgefordert, Theorie und Praxis in ein vermittelndes Verhältnis zu stellen. Bei der Verbindung von pädagogischer Theorie und Praxis handelt es sich um ein problematisches Unterfangen, weshalb wir uns diese Problemlage anhand einiger Studienergebnisse und theoretischen Analysen näher ansehen. TERHART (2001) beschäftigt sich, wie erwähnt, mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis aus einer berufsbiographischen Entwicklungsperspektive. Er berichtet von Untersuchungsergebnissen auf internationaler und deutschsprachiger Ebene, die sich mit den Berufsbiographien von LehrerInnen befassen. In diesen wird behauptet, „dass einerseits die Erfahrungen der Erstausbildung [...] zwar wichtige Grundlagen für die spätere berufliche Kompetenz legen, dass andererseits aber mit der formellen Ausbildung und den Staatsexamina noch keine wirkliche, sowohl unmittelbar umzusetzende, die das Berufsleben überdauernde Berufsfertigkeit vorhanden ist“ (ebd., S. 127). Die LehrerInnenausbildung passiert demgemäß fern von der Berufspraxis, der Berufsbezug wird ungenügend hergestellt bzw. er zeigt sich daran, dass der Lern- und Qualifizierungsprozess länger als die formelle Ausbildung dauert. TERHART geht soweit zu behaupten, dass „die eigentliche und volle Herausbildung der Lehrerkompetenz [...] in den ersten Jahren der Berufstätigkeit“ (ebd.) geschieht. Des Weiteren kann aufgrund der Ergebnisse mehrerer Studien angenommen werden, „dass etwa im Referendariat eher auf die zurückliegende eigene Schulerfahrung zurückgegriffen wird als auf das eben abgeschlossene Studium“ (vgl. TERHART 2001, o.S. zit. n. MEYER-DRAWE 2009, S. 19).

Was verdeutlichen derartige Studienergebnisse? Sie weisen auf die Komplexität der Professionalisierung für den Lehrerberuf hin und stellen in Frage, wie die Ausbildung und Vorbereitung für den Beruf wirkungsvoller gestaltet werden kann und direkten Einfluss auf das Lehrerhandeln nimmt. Erfolgreiche LehrerInnenbildung fände eben dann statt, wenn zu einem „kompetenteren Umgang mit Theorie, Empirie und Praxis“ (TERHART 2000, S. 107f) angeleitet wird (vgl. ebd.). Dieser kompetente Umgang sollte in einem fortlaufenden Lernprozess und als Aufgabe der gesamten Berufsbiographie

Erwartungen und schulischen Ansprüche an die LehrerInnen hoch, höher als die tatsächlichen Möglichkeiten und Kapazitäten der einzelnen Lehrpersonen.

Eine große Chance zur Förderung eines Professionalisierungskontinuums bietet das in vielen europäischen Ländern praktizierte Mentoring am Lernort Schule und Begleitseminar nach Studienabschluss (z.B. Österreich, Deutschland). Ebenso werden beispielsweise schweizerische LehrerInnen in der Berufseingangsphase unterstützt, allerdings werden sie als „vollwertige“ LehrerInnen betrachtet. Durch kompetentes Mentoring werden die BerufsanfängerInnen am Übergang nicht sich selbst überlassen, sondern erhalten eine strukturierte, *kollegiale Förderung* in Form ausgebildeter persönlicher Mentorinnen und Mentoren. Damit können in präventiver Weise Berufsmisserfolge reduziert werden und der Aufbau professionell-pädagogischen Handelns gesichert werden. Die elementare Rolle der MentorInnen ist europaweit zwar unbestritten (um dies ein weiteres Mal zu betonen), wird allerdings nicht überall bzw. höchst unterschiedlich in Intensität und Länge praktiziert. Qualitätssicherung ist ebenso in der *Aus- und Weiterbildung der MentorInnen* unerlässlich. Obwohl sie derart relevant eingestuft werden, wird eine strukturierte und verpflichtende Aus- und Weiterbildung dieser Begleitpersonen am Übergang in Europa vielfach nicht umgesetzt.

Professionalisierungstheorie für die vorliegende Arbeit sieht pädagogische Kompetenzen also in einem nicht abschließbaren, *kontinuierlichen Entwicklungsprozess*. Kompetenz wird stets als ausbaufähig betrachtet. Als ein Kern der Lehrerkompetenz wird die Fähigkeit betrachtet, theoretisches Wissen und Handlungswissen zu vernetzen und bei der Berufsausübung in ein *vermittelndes Verhältnis* stellen. Nicht zuletzt wurde Reflexivität als Schlüsselkompetenz erkannt, mithilfe derer angehende LehrerInnen Lernpotenziale entwickeln und *breitere Handlungsressourcen* für den Beruf aufbauen können.

Ein weiterer Aspekt wird in den Ausführungen deutlich: Die Entwicklung von Professionalität geschieht einerseits gesteuert durch die Individuen und ist durch die persönliche Motivation für den Lehrerberuf beeinflusst, andererseits wird Professionalisierung durch den *institutionellen Kontext systematisiert und strukturiert*. Sie darf damit nicht Einzelpersonen der Profession oder nur professionsexternen Akteuren (z.B. Wirtschaft und Bildungspolitik) überlassen werden, sondern ist aus den Reihen der ProfessionsexpertInnen und der Bildungswissenschaft zu definieren und zu gestalten. Die Berufseingangsphase bedarf daher vermehrt einer professionsnahen und professionsinternen Gestaltung (Kooperation von BildungswissenschaftlerInnen und PraktikerInnen), um den BerufsanfängerInnen eine adäquate Unterstützung zu bieten. Von einer allzu hohen Gewichtung wirtschaftlicher und politischer Interessen ist bei der Gestaltung der Berufseingangsphase Abstand zu nehmen. Dies wird durch die Beschäftigung mit policy-Texten wie EURYDICE, bei PISA, mit WEINERT oder TENORTH als Devise für die vorliegende Arbeit erkannt. In diese Gedanken binden wir die Überlegungen von GRUBER zur *integrierten Aus- und Weiterbildung* ein. So wie wir uns nicht prinzipiell von Kompetenzen für JunglehrerInnen, sondern vom rein funktional-performativen, kognitiven Begriffsverständnis, distanzieren, so wäre die Aus- und Weiterbildung derart zu gestalten, dass sowohl *individuell-subjektorientierte als auch ökonomische Bildungsansprüche* berücksichtigt werden (vgl. GRUBER).³²

Eine integrierte Aus- und Weiterbildung der LehrerInnen erscheint konstruktiv für die Gestaltung der LehrerInnenbildung da sie Einseitigkeit in der Professionalisierung ausschließt. In Erinnerung an die Erkenntnisse von ADORNO oder BLANKERTZ und aus schulpädagogischer Sicht TENORTH und LOSER/ TERHART sind die öffentlichen

³² In diesem Zusammenhang ist bei der Gestaltung der Lehrerausbildung, wobei hier die universitäre Lehrerausbildung zentral ist, darauf zu achten, dass Anschlussfähigkeit gegeben sein sollte. LehrerInnen sind gemäß der Möglichkeiten der Universität auf den anschließenden Berufseinstieg und die professionelle Berufsausübung vorzubereiten (mehr dazu in OELKERS' (2002) Ausführungen in Kapitel 6.3.1).

5 Zusammenfassung bisheriger Analysen

Zu Beginn des dritten Kapitels wurden der Bildungsauftrag der Schule und dessen Konsequenzen für die Gestaltung der LehrerInnenbildung näher betrachtet. Es besteht weitestgehend Einigkeit darüber, dass ein enger Zusammenhang zwischen der Professionalität der LehrerInnen und dem schulischen Bildungserfolg von Heranwachsenden gegeben ist, selbst wenn auf den „Bildungserfolg“ zahlreiche andere Faktoren (z.B. sozialer Hintergrund) ebenso einwirken. Die Korrelation ist jedenfalls ein Ansporn, Überlegungen zur Professionalisierung von LehrerInnen anzustellen: Auf der einen Seite, um berufliche Erfolge der einzelnen LehrerInnen sicherzustellen, Reibungsverluste an der Schnittstelle Theorie-Praxis aktiv zu verringern und Kompetenzentwicklung zu fördern, auf der anderen Seite, um die Fähigkeit eigenständigen Lernens bei den SchülerInnen, welche die Zukunft des jeweiligen Landes gestalten werden, professionell zu fördern.

Um LehrerInnen entsprechend den Anforderungen im Beruf vorzubereiten und darin zu begleiten wird eine Professionalisierung im Sinne einer *kontinuierlichen, prozessorientierten* Gestaltung sämtlicher Phasen der LehrerInnenbildung erforderlich (vgl. TERHART, HUBERMANN oder HERICKS). Diese hier dargelegte Theorie wird in den folgenden Kapiteln weiterhin verfolgt. Wir resümieren aufgrund der Analysen subjektorientierter und ökonomieorientierter Bildungsbeschreibungen und Kompetenzansätze, dass eine Definition von Kompetenzen für den Lehrerberuf und für die Ausbildung erforderlich ist. Allerdings unter bestimmten Bedingungen: Sie sollen kein Ablaufdatum haben, sondern *nachhaltige Kompetenzen* sein, die auch die Qualität von LehrerInnenbildung langfristig anheben. Außerdem sind sie als Chance zu sehen, über die *Qualität* der Lehrerausbildung und Lehreraufgabe öffentlich *zu reflektieren* und vor allem die didaktische Gestaltung der *Berufseingangsphase nicht außer Acht zu lassen, sondern zu systematisieren*. Denn insbesondere an der Schnittstelle universitäre Ausbildung-Beruf befindet sich die Entwicklung der Kompetenzen in einer kritischen Phase und kann bei nicht professioneller Supervision und Begleitung für die einzelnen LehrerInnen schwerwiegende Nachwirkungen haben. Im Laufe der Berufsbiographie sollten LehrerInnen jedenfalls ihre Kompetenzen weiterentwickeln, sie stehen dieser Ansicht nach in einem ständigen *Reifungsprozess* und werden im Lehrerhandeln fruchtbar. Kompetenzen sind in dem Verständnis nicht „einfach“ einmal zu erreichen und danach vernachlässigbar (vgl. meine Kritik an DIAMOND s.o.). Die

Berufsleben wird das drei-Personen-Unterstützungsmodell eingebracht: Den BerufsanfängerInnen wird ein „*tuteur* (Mentor)“ zur Einführung in den Arbeitsplatz, ein „*formateur* (Ausbilder)“ zur Anleitung der Begleitlehrveranstaltungen an der Universität sowie ein „*coordinateur* (Koordinator)“ (EURYDICE 2002b, S. 86f, Hervorh. i.O.) bereitgestellt. Jenem so genannten Koordinator ist vor allem die Aufgabe zugeteilt, die Theorie-Praxis-Verzahnung herzustellen (vgl. ebd.).

Resümierend auf die Rolle der MentorInnen hin ist zu vermuten, dass deren Gewichtung stark von den Kompetenz abhängt, die den BerufsanfängerInnen zugeschrieben bzw. zugetraut wird. Das luxemburgische Modell betrachtet diese als stark unterstützungsabhängig und wenig autonom. Die elementare Rolle der MentorInnen ist europaweit zwar unbestritten, allerdings bleibt in Frage zu stellen, ob die Berufseingangsphase *entweder* als eigene Professionalisierungs- und berufsidentitätsstiftende Phase betrachtet wird³¹ *oder* als zweiter Teil der Ausbildungsphase, wodurch den PraktikantInnen weniger Kompetenz, ein noch nicht „voller Lehrstatus“, zugesprochen wird. Die jeweils eingenommene Perspektive verändert den Erwartungs- und Anforderungshorizont an die MentorInnen sowie Gestaltung und Systematisierungsgrad der Berufseingangsphase.

³¹ Diese Perspektive trifft etwa in Polen, Griechenland, Spanien, der Schweiz und Italien zu. Hier wird die Berufseingangsphase als eigene, zweite Phase in der LehrerInnenbildung betrachtet. In Polen gelten die JunglehrerInnen nach dem Ausbildungsabschluss als voll qualifiziert und werden in einem Probejahr als VertragslehrerIn angestellt und während dieser Zeit von einem/r MentorIn begleitet (vgl. EURYDICE 2002b, S. 80).

wird als „*inventive or conjectural*“ beschrieben. LehrerbildnerInnen supervidieren nun verstärkt werdende LehrerInnen und helfen ihnen deren latente Theorien offenzulegen. Sie befähigen eigene Theorien kritisch zu überdenken und weiterzuentwickeln. LehrerbildnerInnen verstehen sich als PartnerInnen, die für die Entwicklung der Arbeitsweise von Studierenden verantwortlich sind. Die letzte Phase wird als „*emancipatory*“ bezeichnet, in der die LehrerbildnerInnen als „*conversational scientists*“ (ebd.) agieren. Sie kooperieren mit den Studierenden auf kollegiale Weise (vgl. ebd.).

DIAMONDS Modell unterstreicht zunächst eines: Die Wichtigkeit der Qualifizierung von BetreuungslehrerInnen, denn durch das bloße Vorhandensein einer Betreuungsperson für JunglehrerInnen ist eine qualitätsvolle Betreuung, Begleitung und Kooperation nicht gewährleistet. Außerdem ist demgemäß anzunehmen, dass im Laufe einer langjährigen Betreuungstätigkeit ohne jegliche regelmäßige Fort- und Weiterbildungsaktivitäten, Rückschritte möglich sind. Das würde bedeuten, dass LehrerbildnerInnen etwa zurück in Phase zwei rutschen und „dogmatism and decision-making“ die Grundlagen ihrer Betreuungsbeziehung bilden. Eine solche Betreuungsqualität könnte wiederum Auswirkungen auf den Kompetenzausbau der betreuten JunglehrerInnen haben, sie einschränken oder auch auf einen vorhergehenden Ausbildungszeitpunkt „zurückschrauben“. Die starren Stufen in denen DIAMOND die Entwicklung der Professionalität von MentorInnen denkt verdeutlichen, dass dieses Verständnis mit unserem Professionalisierungsverständnis für angehende LehrerInnen wenig zu tun hat: Diamonds Verständnis ist defizitorientiert und geht zu Beginn von der Inkompetenz erfahrener LehrerInnen im Betreuungsverhältnis aus. Ebenso wie wir die Professionalisierung von LehrerInnen nicht in schrittweise absolvierbaren Stufen und in einem Ankommen im „Endstadium“ verstehen (bei DIAMOND hieße dies *emancipatory* und ein *conversational scientist* zu sein), verhält es sich auch mit der Professionalisierung der MentorInnen. Ein technisches Modell, welches die professionelle Entwicklung in rigiden Stufen denkt, eignet sich für diesen Zugang wenig. Das Zurückfallen in eine vorhergehende Stufe ist in Hinblick auf die Vorstellung, wie Menschen lernen oder auch etwas wieder verlernen, einfach gestrickt. Aufgrund der nicht geringen Anforderungen an Betreuungspersonen entwickelte Luxemburg ein eigenes Konzept, welches nun skizziert wird, da es den Anschein erweckt für JunglehrerInnen einen umfassenden Unterstützungspool zu bieten. Im EURYDICE-Bericht *Lehrerausbildung und Maßnahmen für den Übergang in das*

europäischen LehrerInnenbildung von EURYDICE (2002a), der die Vorschläge eines Memorandums des Jahres 2001 aus Dänemark festhält. Es wird empfohlen, die „Einführung von Eingliederungsmaßnahmen für Berufsanfänger, insbesondere de[n] Ausbau der Teamarbeit, eine systematische Betreuung durch einen persönlichen Mentor sowie eine Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung“ (EURYDICE 2002a, S. 110) umzusetzen. Letztgenanntes wird auch von Johannes MAYR und Georg H. NEUWEG (2010) genannt und empfohlen. Die BerufsanfängerInnen im ersten Jahr sollen zu einem Drittel des Lehrtätigkeitsausmaßes von „vollen“ Lehrkräften bzw. im zweiten Jahr zu zwei Dritteln eingesetzt werden (vgl. MAYR/ NEUWEG 2010, o.S.). Ein solches Drittel im ersten Einführungsjahr als JunglehrerIn trifft in Österreich für LehrerInnen an Höheren Schulen zu und entspricht maximal sieben Wochenstunden.

MAYR und NEUWEG beleuchten die Funktion von MentorInnen zudem von einer anderen Seite: Für die MentorInnen selbst sind dies „interessante Betätigungsfelder, die zur Vielfältigkeit ihres Berufs und zur Reflexion und Verbesserung ihres eigenen Unterrichts beitragen“ (MAYR/ NEUWEG 2010, o.S.). Beide Seiten können in diesem Betreuungsverhältnis Lernerfahrungen sammeln und der „individualistischen Ausrichtung des Berufes“ (ebd.) gegensteuern (vgl. ebd.). Für JunglehrerInnen stellt ein solches kollegiales Verhältnis die Chance dar, aus dem Erfahrungs- sowie Wissensschatz der BetreuungslehrerInnen zu lernen. Unterrichtsdurchführung, -planung und -organisation sind in diesem Lernverhältnis nicht weniger zentral als soziale Aspekte wie die Einführung in den Schulbetrieb und der Umgang mit KollegInnen oder Elternarbeit (vgl. EURYDICE 2002b, S. XXXI). Betrachtet man diese Aufgabenbereiche auf einer abstrakteren Ebene, so wird deutlich, dass MentorInnen maßgeblich beim Aufbau der Berufsidentität der JunglehrerInnen mitwirken (im Sinne TERHARTS 2000). Ein erweiterter und kontrastierender Blick auf das Mentoring kann mit dem älteren Modell von C. T. Patrick DIAMOND (1988) zur Entwicklung von Professionalität von LehrerbildnerInnen gewonnen werden. Aus der Perspektive der LehrerbildnerInnen geht DIAMOND von fünf Phasen aus: Erst befänden sich LehrerbildnerInnen in einem „*pre-conjectural stage*“ (DIAMOND 1988, S. 138f zit. n. KREMER-HAYON/ ZUZOVSKY 1995, S. 156f; Hervorh. i. O.), in dem sie allmählich eigene Theorien entwickeln. Es folgen zwei Stadien, welche er „*dogmatism and decision-making*“ benennt. An diesem Punkt werden höhere Abschlüsse abgelegt und praktizierende LehrerInnen supervidiert. Außerdem würde auf „top-down“ Studienerkenntnisse und kompetenzorientierte Zugänge zurückgegriffen, um UnterrichtspraktikantInnen anzuleiten. Die vierte Phase

II³⁰ absolvieren ihre begleiteten Praktika ebenso wie in der Schweiz bereits während der ersten Ausbildungsphase (vgl. EDK 2009, S. 24). Die schulpraktische Ausbildung ist somit in einigen der genannten Länder institutionell und didaktisch verankert, wodurch sie stärker strukturiert wird. Welche Bedeutung eine strukturierte schulpraktische Ausbildung bzw. Berufseinführungsphase als Bindeglied zwischen Studium und Berufspraxis hat und in welchem Verhältnis Theorie und Praxis in dieser kritischen Phase stehen, wird im anschließenden Kapitel 6 erörtert.

4.1.2 MentorInnen an der Schnittstelle

MentorInnen übernehmen in den schulpraktischen Ausbildungsteilen sowie in der anschließenden Berufseingangsphase eine Schlüsselrolle. Darüber besteht weitgehender Konsens im europäischen Raum. Als persönliche Betreuungspersonen, welche selbst erfahrene LehrerInnen an der Schule der BerufsanfängerInnen sind, können sie den JunglehrerInnen in der sensiblen Phase des Berufseinstiegs sowohl Beratung und Supervision bieten als auch Vorbild und Reflexionsstütze sein. Die Bezeichnung für diese Stütze während der Berufseinführung variiert je nach Nation, wird vor allem als MentorIn, aber auch BeraterIn, TutorIn, KoordinatorIn oder BetreuungslehrerIn benannt (vgl. EURYDICE 2002b, S. 86).

Dass eine professionelle Begleitung *durch*, allerdings auch die systematische Ausbildung *von* MentorInnen unerlässlich ist, wird unter Anderem aus einer amerikanischen Studie von Suzanne E. WILSON et al. deutlich (vgl. WILSON et al. 2001a, S. ii). Es werden elementare Faktoren für die Herausbildung qualifizierter LehrerInnen genannt, die sich in traditionellen LehrerInnenbildungsprogrammen bewährt haben. Wieder taucht das Mentoring auf: Programs that pursue „high standards for entry and require substantial pedagogical training, mentoring, and evaluation (...) tend to be successful in their production of qualified teachers” (WILSON et al. 2001b, S. 4). Der Faktor der Evaluation verweist auf die Absicht – im besten Fall - eine reflexive Komponente einzuführen. Mithilfe einer begleiteten Evaluierung kann die Berufsqualifikation auf den Prüfstand gestellt und bei den kompetenten AnfängerInnen weitere Lernbedarfsfelder offengelegt werden. Forderungen für die Berufseingangsphase auf europäischer Ebene finden sich in einem Bericht zur

³⁰ Die so genannte Fachlehrerausbildung im Gegensatz zur Klassenlehrerausbildung für die Lehrbefugnis an der Gesamtschule, welche sich über neun Klassen erstreckt.

Berufseintritt nahtlos anzuschließen, um keine Lücken im Professionalisierungskontinuum entstehen zu lassen.

Für das in Österreich so genannte *Unterrichtspraktikum*, welches für die angehenden Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schule zu absolvieren ist²⁹, sind international unterschiedliche Begriffe gebräuchlich. In Deutschland wird nach Abschluss des Lehramtsstudiums ein so genanntes *Referendariat* absolviert, in England ein *induction year*, in der Schweiz konsekutiv oder simultan mit dem fachwissenschaftlichem Studium die *Ausbildung zum Lehrdiplom* mit dem so genannten *Übungs- und Schlusspraktikum* oder in Finnland das *Schulpraktikum*. Diese stark berufspraktische, zumeist obligatorische, Phase in der Schule dauert in den europäischen Ländern in Summe zumindest ein Jahr, in manchen Fällen auch länger und wird in einigen Fällen in Begleitung eines fachwissenschaftlichen und -didaktischen Begleitlehrgangs absolviert. Die Induktionsphasen sind in den genannten Ländern für LehrerInnen der Sekundarstufe II entweder verpflichtend nach Studienabschluss zu absolvieren oder bereits in die Lehrergrundausbildung integriert:

In *Deutschland* gibt es generell für alle Lehramtstypen von der Grundschule bis hin zur Sekundarstufe II und zu Sonderpädagogischen Schulen einen verpflichtenden Vorbereitungsdienst, der zwischen 18 und 24 Monaten dauert (für die Sekundarstufe größtenteils 24 Monate). In *England* folgt dem Lehramtsstudium eine verpflichtende *induction period* als zweite Ausbildungsphase, welche für LehrerInnen aller Schultypen einjährig ist. Danach erhalten sie den *Qualified Teacher Status* (QTS) (vgl. EURYDICE 2002b, S. 79). In der *Schweiz* wird die insgesamt einjährige praktische Ausbildung für die Sekundarstufe II entweder in vollständig integrierter, teilweise integrierter oder gänzlich im Anschluss an das Master-Studium absolviert. Die schweizerische Lehrerausbildung erfolgt für alle Schulstufen einphasig. Dem Erwerb des Lehrdiploms folgt eine zweijährige so genannte Induktionsphase, welche genau genommen bereits Bestandteil der selbständigen Berufstätigkeit ist, da sie nicht als berufsqualifizierende Ausbildungsphase betrachtet wird (wie dies z.B. in Deutschland der Fall ist). Die Induktionsphase ist in den meisten Kantonen obligatorisch. In *Finnland* erfolgt ein einjähriges, begleitetes Schulpraktikum für alle Schulstufen bereits parallel während der universitären, generalistisch ausgerichteten Ausbildung. LehrerInnen der Sekundarstufe

²⁹ Die anderen österreichischen Schultypen – Grundschule und Hauptschule – verlangen eine andere Ausbildung, welche an nicht-universitären Institutionen stattfindet. Diese Ausbildung ist zumeist simultan; das heißt, dass die so genannte Schulpraktische Ausbildung integraler Bestandteil der Grundausbildung ist. Die konkrete didaktische Struktur des österreichischen Unterrichtspraktikums wird im empirischen Teil dieser Arbeit näher erläutert.

Die Phase des Eingangs in den Beruf erstreckt sich gemäß HERICKS über einige Jahre und bedeutet nicht einen abrupten Abbruch des Lernens (nach Studienabschluss), allerdings ein zunehmend autonomes Lernverhalten, welches möglichst nahtlos an Vorangegangenes anknüpft. Wir gehen zudem davon aus, dass nach Absolvierung des Lehramtsstudiums bereits ein Pensum an Mindestkompetenzen für die Ausübung des Lehrberufs bei den angehenden LehrerInnen vorhanden ist. Angehende LehrerInnen weisen bereits professionelles, pädagogisches Handeln auf und können dies anwenden. Obwohl diese Kompetenzvoraussetzungen an der Realität der LehrerInnenbildung vorbeizugehen scheinen und durch die hohen, professionsspezifischen Anforderungen auf eine harte Probe gestellt werden, werden sie hier als ein erstrebenswertes Ideal betrachtet, um angehende LehrerInnen zu stärken. Wie TERHART es ausdrückt, verfügen BerufsanfängerInnen noch über keine Berufsfertigkeit, jedenfalls aber über die Berufsfähigkeit (vgl. TERHART 2000, S. 15).

Die EU ist in einer Hinsicht kongruent mit HERICKS' Auffassung die Eingangsphase auf einen längeren Zeitrahmen als bisher weitestgehend üblich festzulegen. In dem Paper der EU mit Empfehlungen zur Verbesserung der Qualität der LehrerInnenbildung wird der Aufbau von Programmen zur Einführung von JunglehrerInnen während der *ersten drei Berufsjahre* gefordert (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2007, S. 14; Hervorh. V.R.). Der Georg H. NEUWEG spricht gar von einer systematischen Betreuung in den ersten fünf bis sechs Unterrichtsjahren (vgl. NEUWEG 1999). Eine Zeitspanne von drei Jahren gilt laut HERICKS erwiesen als entscheidende und kritische Phase für die professionelle, pädagogische Entwicklung von LehrerInnen (vgl. HERICKS 2009, S. 32)²⁸.

4.1.1 Unterrichtspraktikum

Das Unterrichtspraktikum (UP) im Rahmen der (österreichischen) universitären Lehrerausbildung bildet den ersten, strukturierten Teil der Berufseingangsphase, welche sich, wie oben festgestellt, über mehrere Jahre erstreckt. Das Unterrichtspraktikum hat noch Ausbildungscharakter und dauert für die UnterrichtspraktikantInnen ein Schuljahr. Idealerweise wäre dieser Übergang von der Ausbildung über das Unterrichtspraktikum in den Beruf möglichst fließend zu gestalten und die anschließende Weiterbildung dem

²⁸ Michael HUBERMANN (1991) teilte die Entwicklung im Lehrerberuf in Stadien nach Berufsjahren ein und bezeichnet die ersten ein bis drei Jahre als „Berufseinstieg: „Überlegen und Entdecken“. In den Folgejahren vier bis sechs sollte eine „Stabilisierung“ (HUBERMANN 1991, S. 249) geschehen.

und begleitet wird um ihre erworbenen Wissensbestände sowie Kompetenzen anzuwenden (vgl. HERICKS 2006, S. 26). Er schließt damit an TERHART und OELKERS an, die die Berufseingangsphase ebenfalls *nicht* als eine Verlängerung der Ausbildungsphase auffassen. Ebenso betrachtet er Professionalisierung im Sinne eines Lernkontinuums und als berufsbiographischen Entwicklungsprozess (vgl. TERHART 2002a, S. 128; KEUFFER/ OELKERS 2001, S. 65). Laut der Novizen-Expertenforschung sind die JunglehrerInnen als „>kompetente AnfängerInnen<“ (KELLER-SCHNEIDER 2009, S. 40, Hervorh. i. O.) aufzufassen, allerdings mit dem Vorbehalt, dass das Weiterlernen nach der Ausbildung nahtlos und systematisch fortgesetzt wird und keine Unterbrechung stattfindet (vgl. ebd.). Ein solcher Ausgang von der Kompetenz der BerufsanfängerInnen würde auch deren Verhältnis zu den persönlichen MentorInnen in einigen europäischen Staaten reformieren. Durch eine aktivere Einbindung der Studierenden in die Schulpraxis bzw. die Vernetzung zwischen Ausbildung und Schule würden sie dort „als gleichwertige Kolleg/innen betrachtet. Sie erhalten ein deutlicheres Bild von der komplexen Wirklichkeit der Schule und eine höhere Motivation, den Beruf des Lehrers/ der Lehrerin auszuüben“ (ebd., S. 26). Mittels dieser kooperativen Schritte kann ein Beitrag zur Bewältigung der Schnittstelle Theorie und Praxis geleistet werden (vgl. ebd., S. 24ff).

Die Terminologie der EURYDICE-Studie (2002b) unterscheidet sich beispielsweise von der Position HERICKS'. Die Berufseingangsphase wird als „Berufsqualifizierende Ausbildungsphase am Arbeitsplatz Schule“ bezeichnet, da sie von allen angehenden LehrerInnen verpflichtend durchgeführt werden muss und ohne diese keine Aufnahme in den Lehrerberuf möglich ist. Die Berufseingangsphase wird also zur Ausbildung hinzu gezählt und hat ihren Schwerpunkt in der „Unterstützung, Beaufsichtigung und Evaluierung ihrer beruflichen Kompetenzen als Voraussetzung für die Zulassung zum Beruf“ (EURYDICE 2002b, S. XXIII). Das hinterlässt den Eindruck der Berufseingangsphase als Prüfungsphase, in der die Qualifikation der angehenden LehrerInnen kontrolliert wird und die bislang erworbenen beruflichen Kompetenzen als nicht ausreichend und unterstützungsbedürftig betrachtet werden. Im Sinne der EURYDICE- Terminologie qualifiziert erst die Praxis an der Schule für den Beruf. Im Vergleich der Begriffsauffassungen von HERICKS und EURYDICE ist die Erste stark kompetenzorientiert, die Zweite wirft einen tendenziell defizitorientierten Blick auf die angehenden LehrerInnen.

anzunehmen, dass der Übergang in das Berufsleben stabil, unterstützend und fundiert zu konstruieren ist.

4.1 Berufseingangsphase

Die LehrerInnenbildung wird in den Untersuchungen dieser Arbeit als Modell in Phasen aufgefasst (siehe Modell von BUCHBERGER und BUCHBERGER (2002) in Kapitel 1.3). Für die genauere Definition des Begriffs der Berufseingangsphase wird an der Auffassung von Uwe HERICKS (2006) festgehalten. HERICKS betrachtet den Berufseingang als eigene und als die dritte Phase in der LehrerInnenbildung. „Der Bereich der anschließenden lebenslangen Fort- und Weiterbildung (...) ist integraler Teil der *Dritten Phase* der Lehrerbildung – dem *Lernen im Beruf*“ (HERICKS 2006, S. 24; Hervorh. i. O.). Er plädiert für ein „*Modell der professionellen Entwicklung*“ und begründet dies damit, dass Modelle, welche die Erstausbildung durch eine schulische Praktikumsphase verlängern von einer „nicht gelungenen Theorie-Praxis-Vermittlung“ (ebd., S. 25) ausgehen. HERICKS stützt sich dabei auf ein von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1996) differenziertes 4-Stufen-Modell zur Gestaltung der Berufseingangsphase in der LehrerInnenbildung (vgl. EDK 1996, S. 36ff; siehe auch in Kapitel 7.3):

Der Anfang wird mit dem so genannten „*Anpassungsmodell*“ gesetzt, das hierarchisch anschließende Modell stellt das „*Unterstützungsmodell*“ für die Phase des Berufseingangs dar. An dritter hierarchischer Position steht das „*Modell der verlängerten Ausbildung*“. Wird in der Lehrerausbildung eines der genannten Modelle praktiziert, dann wird bei den Studierenden laut EDK von fehlenden Kompetenzen für die Bewältigung des Berufseinstiegs ausgegangen. In dieser Perspektive wird eine weitere, zusätzliche Ausbildungsphase benötigt (vgl. HERICKS 2006, S. 24ff). Die defizitorientierten Konzepte werden aus der schweizerischen Perspektive²⁷ und aus der Sicht HERICKS als ungeeignet betrachtet und daher ein stärkenorientiertes Modell favorisiert, welches den Blick auf die erwähnte „*professionelle Entwicklung in der Berufseingangsphase*“ wirft. Diese Phase wird nicht mehr als Bestandteil der Ausbildungsphase betrachtet, sondern vielmehr als bewertungsfreie, bereits selbstständige Tätigkeit der JunglehrerInnen im Beruf, welche allerdings gezielt betreut

²⁷ Mehr zur schweizerischen Auffassung (anhand EDK und OSER) hinsichtlich der LehrerInnenbildung in Kapitel 7.3.

4 Der kritische Übergang in den Lehrerberuf

Die Berufseingangsphase ist eine Übergangsphase, in der der Sprung von der Ausbildung in die Praxis bewältigt werden soll. Die Idee der *Les rites de passage* (dt. Übergangsriten) von Arnold van GENNEP (1999) veranschaulicht die zahlreichen Formen von Riten in verschiedenen Gesellschaften. Seiner Theorie gemäß geschieht auch die Aufnahme in Berufe in den verschiedenen Völkern und Teilen der Erde mit einem Initiationsritus (vgl. GENNEP 1999, S. 100f), wobei jegliche Riten ein typisches Strukturschema haben: In einer ersten Phase wird ein *Trennungsritus* vom alten Zustand durchlaufen. Anschließend folgen die *Übergangsriten* und *Umwandlungsphasen*, „die manchmal eine gewisse Autonomie aufweisen“ (ebd., S. 183) und, so heißt es auch, „die ökonomischen und rechtlichen Beziehungen verändert, manchmal sogar völlig außer Kraft setz[en]“ (ebd., S. 112). In diesem Sinne sind angehende LehrerInnen in den ersten Berufsjahren vor allem in einer rechtlich verankerten Zeit der Übung und Erprobung (siehe z.B. das österreichische Unterrichtspraktikum) und in einer herausragenden, unter Umständen stark sich selbst überlassenen Position. In der Phase der Berufseinführung „können die jungen Leute stehlen und plündern, soviel sie nur wollen, und sich auf Kosten der Gemeinschaft ernähren und schmücken“ (ebd., S. 113; Anm.: Er bezieht sich hier auf die Novizen in der Bevölkerungsgruppe Vai in Liberia).

Obwohl GENNEP über die Übergangszeit derartig illustrativ-plakativ schreibt, trifft er einen Kern, der auch für heutige UnterrichtspraktikantInnen im europäischen Raum gilt. Sie befinden sich in einem Übergangsstadium - weder in der Ausbildung noch vollends im Beruf - und dürfen Fehler machen. An der Schwelle zum Beruf dürfen sie ihre Kompetenzen erproben, üben und ausbauen, wobei Fehlschlüsse oder -Handlungen unvermeidlich bzw. völlig legitim sind. Die dritte, abschließende Phase des Initiationsritus besteht im *Angliederungsritus*, wobei die neue Zugehörigkeit z.B. zu einer Berufsgruppe zum Ausdruck gebracht wird (vgl. ebd.).

Die Zeitspanne des Berufseinstiegs wird nach diesem Ansatz zum obligatorischen Ritus, der durchlaufen werden muss, um in den Lehrerberuf eintreten zu können. Wenn wir Österreich als Beispiel heranziehen, dann soll das rechtlich und institutionell verankerte Unterrichtspraktikum²⁶ schließlich in die volle und eigenständige Berufstätigkeit als LehrerIn münden. Ähnlich wie die Konstruktion einer Brücke ist

²⁶ Das Unterrichtspraktikum gilt allerdings nur für die Lehrerbildung der Höheren allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen.

„Reflexivität erfordert relativ komplexe Denk- und Handlungsprozesse. Sie verlangt, dass das Subjekt zum Objekt des Denkens wird. So ermöglicht die Reflexivität den Menschen [...] in Bezug mit anderen Aspekten ihrer Erfahrungen zu stellen und sie abzuändern oder anzupassen. Reflexiv denkende Menschen setzen solche Denkprozesse in die Praxis oder in Handlungen um“ (OECD 2005, S. 10f). Durch Reflexivität können Erfahrungen in Relation zu anderen Erfahrungen und Wissenslagen gesetzt werden und es kann kritischer agiert werden. Der OECD nach ist Denken im Kontext von Reflexivität stets mit einer Reaktion im Praxishandeln verknüpft. In der Erklärung zum so genannten „doppelten Habitus“ professioneller LehrerInnen wird bei Werner HELSPER (2001) deutlich, was Reflexivität eben *nicht* bedeutet. Er differenziert zwischen dem „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ und dem „Habitus des routinisierten, praktischen Könnens“, wobei beides als die zwei Seiten derselben Medaille betrachtet werden können „und somit nur als antinomische Einheit fungieren können“ (HELSPER 2001, S. 13). Mehr dazu in Kapitel 6 zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der LehrerInnenbildung bzw. speziell in der Phase des Berufseinstiegs. Reflexivität wird also dem Routineverhalten, traditionalisierten Verhaltensmustern und einer rein praktischen Handlungsorientierung gegenübergestellt. Eine auf die Ausbildung von Reflexivität hin konzipierte LehrerInnenbildung fördert, so wird summiert, forschende, wissenschaftliche, methodische und rationale Aspekte in den (angehenden) LehrerInnen. Reflexivität, dies wurde bei TERHART, SCHRATZ et al., aber auch bei OSER deutlich, spielt eine große Rolle in der Entwicklung von Professionalität. Sofern Reflexivität vorhanden ist bzw. sofern deren (Weiter)entwicklung durch professionelle Begleitprogramme gestützt wird, könnten damit der Berufseinstieg und zukünftige Anforderungen im Lehrerberuf professioneller bewältigt werden. Oder anders gesagt, Reflexivität bildet deshalb eine Schlüsselkompetenz, da angehende LehrerInnen dadurch Lernpotenziale entwickeln und breitere Handlungsressourcen für den Beruf aufbauen können.

maßgeblich für die Professionalisierung von LehrerInnen erscheinen. LehrerInnenbildung betrifft bei ihm die ausbildenden Institutionen und die Etablierung von Standards für das Steuerungssystem der LehrerInnenbildung. Gerade die involvierten Institutionen sind für den Kompetenzausbau von JunglehrerInnen von herausragender Bedeutung. Professionelle Weiterentwicklung wird nicht nur vom Individuum gesteuert, sondern auch durch institutionelle Rahmenbedingungen.

Angepasst an den *österreichischen Bildungsraum* gilt es offizielle Mindeststandards für die (Aus)bildungsphasen von LehrerInnen zu erstellen, um Professionalität grundzulegen: Das bedeutet einerseits, zu einem möglichst gelungenen Einstieg in den Beruf beizutragen (Verringerung des Praxisschocks), andererseits professionalisiertes Handeln in der gesamten Berufsbiographie zu fördern. Ein erstes Konzept in diese Richtung wurde von der Arbeitsgruppe *Entwicklung von Professionalität im Internationalen Kontext* (EPIK) des BMUKK entwickelt. Die fünf so genannten Domänen der Professionalität von LehrerInnen könnten sich als ein quer zum Standardbegriff liegendes Konzept etablieren. Das Domänen-Modell ist dabei als eine „Verschränkung von subjektiven Kompetenzen und strukturellen Rahmenbedingungen“ aufzufassen (vgl. SCHRATZ et al. 2007, S. 5ff; PASEKA 2009, S. 134f). Als Kernkompetenzen professioneller LehrerInnen werden von EPIK „Reflexions- und Diskursfähigkeit“, „Professionsbewusstsein“, „Kollegialität“, „Differenzfähigkeit“ und „Personal Mastery“ ermittelt (vgl. ebd.). Sie erinnern an die Schwerpunktsetzung in der Kompetenzaufstellung von TERHART und gemeinsam sollen sie eine Grundlage bilden, die die beruflichen Anforderungen von BerufsanfängerInnen erfasst.

3.3.1 Reflexivität als eine Schlüsselkompetenz?

In Professionalisierungsdiskussionen wird vielfach gefordert, sämtliche Tätigkeiten bei der Ausübung des Lehrberufes zu reflektieren, da ansonsten auch keine Anhebung der Professionalität erzielt würde (vgl. THONHAUSER 1995 zit. n. HOFMANN/THONHAUSER 2002, S. 118). In diesen Passagen wird nun untersucht, was Reflexivität in einem allgemeinen Begriffsverständnis und im Zusammenhang mit dem Berufseinstieg bedeutet.

Die OECD bezeichnet den Begriff der Reflexivität als eine Kompetenz und betrachtet ihn als Kern der Schlüsselkompetenzen eines erweiterten Referenzrahmens von Kompetenzen, der für die PISA- Studie erstellt wurde (vgl. OECD 2005, S. 10).

auch im Sinne einer Professionalisierung und engeren Verzahnung). Da es relevant für den Kontext dieser Arbeit ist, wird näher auf die deutschen Kompetenzstandards universitär ausgebildeter LehrerInnen (Ebene 1) eingegangen. TERHART definiert hier

„Wissensbasis“,

„Reflexionsfähigkeit“,

„Kommunikationsfähigkeit“ und

„Urteilsfähigkeit“ (TERHART 2002a, S. 30ff)

als den aufbauenden Kompetenzkreis, welcher im Ausbildungszeitraum zu erwerben wäre. In der Phase des Referendariats soll die „Entwicklung und Erprobung der eigenen beruflichen Handlungs- und Reflexionsfähigkeit“ (ebd.) im Vordergrund stehen. Mit der Absolvierung des Referendariats sollen die AbsolventInnen zehn Kompetenzstandards für den Berufseintritt erfüllen:

1. „Unterrichts-/Klassenführung
2. Unterrichtsplanung (Halbjahre, Unterrichtseinheiten, Stunden)
3. Beurteilung, Diagnose und Förderung
4. Einsatz eines breiten Methodenrepertoires
5. Einsatz neuer Informationstechnologien
6. der eigenen Arbeit (Selbstevaluation)
7. Überprüfung Selbstbild und Selbstentwicklung als Lehrer
8. Formelle und informelle Fort- und Weiterbildung
9. Berufliche Belastung und ihre Bewältigung
10. Kooperation mit Kollegen/Schulentwicklung“ (ebd., S. 34f).

Bei einem direkten Vergleich der von OSER und TERHART konzipierten Kompetenzkomplexe als Standards für schweizerische bzw. deutsche LehrerInnen fallen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen ins Auge. Wo sich OSER stark auf soziale Kompetenzen im Hinblick auf das Geschehen in der Klasse bzw. im Unterricht und im direkten Umgang mit den SchülerInnen konzentriert, legt TERHART den Schwerpunkt mehr auf den Lehrerberuf allgemein, die Reflexionsfähigkeit über die eigene Rolle und das Selbstmanagement zur fortlaufenden Professionalisierung. Diese tendenziell nicht an die Unterrichtstätigkeit oder das Klassenzimmer gebundenen Kompetenzen halten die Waage mit Kompetenzen, die das Klassenhandeln (Unterrichtsführung, Förderung, Beurteilung, Methodeneinsatz und dergl.) betreffen.

OSER konzentrierte sich daher auf einen Teilaspekt professionellen Lehrerhandelns: Das Handeln im Unterricht. TERHART bezieht weitere Dimensionen ein, die uns

die Vermutung, dass diese mit einer qualifizierten Begleitung optimaler erfüllt werden könnten. Da OSER diese Standards als Indikatoren für kompetente LehrerInnen betrachtet, wird noch etwas deutlich: BerufsanfängerInnen können bei der Erfüllung dieser Standards mit dem Zeitpunkt des Berufseintritts nicht mit der Sicherheit und Stabilität erfahrener LehrerInnen mithalten. Derartige Standards entstehen in einem allmählichen Arbeiten, Üben und Reflektieren über die eigene Professionalität. Wo WEINERT das kognitive Handlungswissen stark aufwertet, ist bei OSERs Modell auffällig (bzw. wurde auch kritisiert), dass dem fachlichen Wissen geringe Beachtung geschenkt wird (vgl. z.B. TERHART 2002a, S. 24; EILERTS 2009, S. 47) und stattdessen der Schwerpunkt auf sozialen Kompetenzen liegt.

In Anbetracht der ernüchternden Ergebnisse (die zwölf Standards wurden von keinen der befragten LehrerInnen erreicht) argumentiert TERHART (2002a) für seine berufsbiographische Sicht auf Lehrerstandards. Im Zuge der Kultusministerkonferenz (KMK) in Deutschland Ende des Jahres 2002 wurde ebenfalls auf ein Fehlen von Standards für die LehrerInnenbildung aufmerksam gemacht. Ausschlaggebend für die Erstellung von Bildungsstandards, „die die Qualität wie die Wirksamkeit der verschiedenen Bildungsphasen im Lehrberuf gestalten und bewerten helfen“, ist die festgestellte „offensichtliche Theorie-Praxis-Diskrepanz“ (BELLENBERG/ THIERACK 2002, S. 36). TERHART (2002a) knüpfte in seiner Expertise an die Vorarbeit von OSER an und konzipiert eigene differenzierte Standards für Deutschland. Die Kompetenz der LehrerInnen sollte – und dieser Sichtweise schließen wir uns hier an – „die gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen“ (TERHART 2000, S. 48) im Hinblick auf die SchülerInnen umfassen. In jedem Fall übersteigt sie in dieser Interpretation eine reine Vermittlung von fachlichem Wissen bzw. Lehrmethoden für den Kompetenzerwerb der SchülerInnen (wie bei TENORTH). Eine systematische Förderung von „fachübergreifendem, problembezogenem und kooperativem Lernen [...] auch [...] von selbst organisiertem Lernen“ (ebd.) soll nach der KMK ein Leitbild zur Lehrerkompetenz umfassen. Anders als OSER gliedert er ausgehend von diesem Leitbild Standards in drei Ebenen. Die erste Ebene legt Standards für ausgebildete LehrerInnen (AbsolventInnen) in differenzierten Phasen fest. Die Zweite betrifft die Standards für jene Institutionen, welche die Ausbildungen anbieten. Auf der dritten Ebene werden „Standards für das Steuerungssystem der Lehrerbildung“ aufgestellt, um die Fragmente der LehrerInnenbildung in zunehmendem Maße aufeinander abzustimmen und als ein Ganzes zu organisieren (vgl. TERHART 2002a, S. 30ff; Anm.

Schweiz (siehe auch Kapitel 4.4.). Unter einem Standard für die Lehrerkompetenz versteht OSER „eine komplexe, sich dauernd unter verschiedenen Kontexten und bezüglich verschiedener Inhalte adaptiv zu wiederholende[n] Verhaltensweise, die sich aus verschiedenen Theorien speist, die auf der Folie verschiedener Forschungsergebnisse erhellt werden kann, die besser oder schlechter ausgeführt werden (Qualität), und die letztlich in der Tat kontextuell in verschiedensten Varianten erfolgreich ausgeführt wird“ (OSER/ OELKERS 2001, S. 225f; Hervor. i. O.). OSER vertritt hier einen durchaus differenten Kompetenzbegriff zum Ansatz WEINERTS. Er spricht nicht von einer kognitiven, motivationalen oder anderen Fähigkeit zur Problemlösung, sondern er macht Kompetenz zu einem Produkt aus dem Umgang mit unterschiedlichen Inhalten, Theorien, Forschungsergebnissen und Kontexten. Kompetenz schließt damit eine Fähigkeit zur reflexiven Verknüpfung von Theorie und Praxis mit ein. In der sechsjährigen Untersuchung wurden die entwickelten Standards AbsolventInnen bzw. LehrerInnen im ersten Dienstjahr zur persönlichen Prüfung und Einschätzung vorgelegt. Abgesehen von desillusionierenden Ergebnissen, werden nun in Kürze die in zwölf Themenbereiche zusammengefassten Standards genannt, da sie uns OSERS Kompetenzanforderungen für JunglehrerInnen in spezifizierter Form nahebringen. Die Reihenfolge orientiert sich an den Studienergebnissen beginnend bei den höchsten Werten:

- „Gestaltung von Unterricht“,
 - „Lehrer-Schüler-Beziehung“,
 - „Medien des Unterrichts“,
 - „Fachdidaktik (Deutsch)“,
 - „Leistungsmessung“,
 - „Förderung von Sozialverhalten“,
 - „Lernstrategien entwickeln“,
 - „Beobachtung und Diagnose“,
 - „Bewältigung von Problemen“,
 - „Kooperation in der Schule“,
 - „Schule und Öffentlichkeit“
- und „Selbstorganisationskompetenz“ (OSER 2001, S. 226ff).

Nach Durchlaufen von drei Stufen wird in diesem Verständnis die vierte Stufe, eine Kompetenz betreffend alle zwölf Ausprägungen, erreicht. Die Liste macht nicht nur die Fülle an Anforderungen an die BerufsanfängerInnen deutlich, sondern verstärkt auch

Erfahrung, Motivation“ (KLIEME et al. 2003, S. 59). Situationsadäquat wird mit den individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten auf kognitiver, sozialer oder motivationaler Ebene umgegangen. Erwähnt werden muss, dass WEINERTS Konzept eine ganze Latte an Kritik aus bildungswissenschaftlicher Sicht auslöste. Wie schon in Kapitel 3.1.1 angesprochen, wird Bildung beim modernen Bildungsbegriff häufig durch den Begriff der Kompetenz ersetzt. Die Bildungsleistungsstudien bedienen sich hier eines operationalen, technischen Kompetenzbegriffs, der allerdings auch *zwischen* den Vertretern der Bildungswissenschaft Kontroversen erzeugte.

Das Konzept kann auf dem Weg zur Analyse der Lehrerkompetenz zumindest die umfassenden Anforderungen verdeutlichen. Von einer fachlichen, pädagogisch-wissenschaftlichen, fachdidaktischen, sozialen (im Umgang mit SchülerInnen, Eltern und dem Lehrerkollegium) Kompetenz bis hin zu Motivation und Willen im Hinblick auf die hohe Verantwortungsübergabe auf LehrerInnen und oftmals geforderte Entwicklung der Berufsidentität (etwa im aktuellen Curriculum des Lehramtsstudiums an der Universität Wien) integriert diese Definition zahlreiche Aspekte²⁵. Die Analyse der Kompetenzstandards steht in direktem Zusammenhang mit unserer Thematik: In der Berufseingangsphase werden an angehende LehrerInnen „auf einen Schlag“ spezifische Anforderungen herangetragen. Auch wenn das Kompetenzverständnis von WEINERT hinsichtlich der propagierten Funktionalität zu kritisieren ist; Kompetenzstudien machen Eines deutlich: Kompetenzen befinden sich in der Berufseingangsphase in einem heiklen Stadium. Sie sind nicht aus Prinzip abzulehnen, da sie die Chance bieten, über die Qualität der Lehrerausbildung und Lehrerarbeit öffentlich zu reflektieren. Wir werfen daher ausgehend von den allgemeinen Annäherungen an den Kompetenzbegriff einen Blick auf konkret für den Lehrerberuf entwickelte Kompetenzstandards im deutschsprachigen Raum.

Fritz OSER unternahm erst im Alleingang, dann in Zusammenarbeit mit Jürgen OELKERS (2001) eine Untersuchung zur Wirksamkeit der schweizerischen LehrerInnenbildung. In Zuge dessen erarbeiteten sie im Vorfeld der empirischen Studien 88 professionelle Lehrerstandards für die Schulsysteme der deutschsprachigen

²⁵ Laut Mayr (2009) gilt es als empirisch gesichert, dass im Lehramtsstudium fachdidaktisches, fachliches und pädagogisches Wissen angeeignet werden sollte (vgl. Mayr 2009, S. 26). Zudem betonen neue Studien wie etwa von Martin Brunner et al. (2006) im Rahmen des COACTIV-Projekts aufzeigen, dass dieses Wissen für das Handeln im Lehrerberuf von hoher Bedeutung ist (vgl. Brunner et al. 2006, S. 54ff). Das COACTIV-Projekt, ausgehend vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, hat das „Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz“ (MPIB 2010, o.S.) zum Thema.

3.3 Professionalisierung der Berufseinführung durch Kompetenzstandards?

Wie wäre die Lehrerausbildung und Berufseingangsphase zu gestalten, um welche nachhaltigen und ausbaufähigen Kompetenzen herauszubilden? „There is a widespread recognition that countries need to clear and concise statements of what teachers are expected to know and be able to do, and these teacher profiles need to be embedded throughout the school and teacher education system“ (OECD 2004, S. 9). Dass Kompetenzen in zahlreichen Ländern als notwendig für die Qualitätssicherung in der LehrerInnenbildung erachtet werden, wird in unter anderem in dieser OECD-Studie zum Thema *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* deutlich. Ein Bildungsstandard ist nach TULODZIECKI et al. (2007) „als Ausdruck für ein Kompetenzniveau [zu verstehen], das eine Person nach einer bestimmten Phase ihrer beruflichen Karriere erreicht haben sollte“ (TULODZIECKI et al. 2007, S. 133). Durch dieses Vorhaben zur Einführung nationaler LehrerInnenbildungsstandards geschieht einerseits eine Normierung anhand von graduell zu erreichenden Stufen, andererseits eine (scheinbare) Sicherung der Qualität. Allein durch Studien zur Leistungsmessung geschieht allerdings keine Anhebung der Qualität. Diese würde allein durch Strategien und Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität erreicht werden (vgl. kritisch auch bei TERHART 2002b, S. 18).

Was könnte unter dem Begriff Kompetenz für den Lehrerberuf verstanden werden? Das Konzept für die Beschreibung von Kompetenzen allgemein von Franz E. WEINERT (2001) wurde viel diskutiert. In mehreren großen Schulleistungstudien zu Bildungsstandards und dergleichen (das OECD-Kompetenzprojekt, PISA, KMK-Studie oder die Studie von KLIEME et al.) bildet es die Grundlage der Untersuchungen: „Unter Kompetenzen versteht man 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 Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (WEINERT 2001, S. 27f). WEINERT differenziert zwischen den vorhandenen und den durch die Kompetenz erwerbbaaren Fähigkeiten und Fertigkeiten. Kompetenzen sind durch weitere Lernerfahrungen ausbaufähig und dadurch können weitere Potenziale sichtbar werden. Kompetenz setzt sich durch die jeweilige Komposition folgender Elemente zusammen, welche auch von KLIEME et al. vertreten werden: „Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln,

Bestimmungsebene sind Professionelle und ihr Handeln durch eine „methodische Explizitheit der personalen Charismatisierung [...] entzogen“ (vgl. ebd., S. 86). Professionelles, pädagogisches Handeln distanziert sich somit von der Person, vom Individuum, und verpflichtet sich der Methodologie (vgl. ebd.). OEVERMANN stellt die Frage der Professionalität hier aus einem gesellschaftlich-strukturtheoretischen Blickwinkel, womit sein Modell im Hinblick auf die Entwicklung von Professionalität in der Phase des Berufseinstiegs weniger aufschlussreich ist. Seine Merkmale professionellen Handelns behandeln im Gegensatz zum Professionalisierungsverständnis bei TERHART nicht den individuellen Prozesscharakter der Entwicklung, Verbesserung und des Ausbaus professionell-pädagogischen Handelns. In Bezug auf die Schnittstelle Ausbildung-Berufspraxis ist diese prozessorientierte Sicht allerdings schwerwiegend, um für unterstützende Maßnahmen während dieser Phase der Berufsbiographie zu argumentieren. In einer Hinsicht betont sein Strukturmodell allerdings die Wichtigkeit der Berufsidentität und der Bewusstseinserschaffung indem man Mitglied in der spezifischen scientific and professional community ist. Dieser Aspekt ist Bestandteil unserer Professionalisierungstheorie und sowohl in die Gestaltung der Ausbildungs- als auch der Weiterbildungsphasen von LehrerInnen einzuweben.

Kurz anzumerken ist nicht zuletzt, dass Teile von OEVERMANNs Modell von Seiten der Bildungswissenschaft kritisiert werden, da er Pädagogik und Therapie in seinen Ausführungen zu den Professionen gleich behandelt bzw. beide in denselben Professionsbereich einordnet. Pädagogik wird in dieser Sicht zur Sozialpädagogik, der Lehrerberuf wird dementsprechend zu einer therapeutischen Aufgabe, wovon wir uns durch eine Zuwendung auf das terhart'sche Verständnis distanzieren²⁴. Der Erziehung- und Sozialisationssaufgabe der LehrerInnen sind also Grenzen zu setzen (vgl. TERHART 2000, S. 51). Dieser Hinweis am Rande unterstreicht wiederum, welche Ansprüche das Möglichkeits- und Kompetenzspektrum des Lehrerberufs bei weitem überfordern würden.

²⁴ TENORTH distanziert sich ebenso, weil damit unter anderem eine „Abwertung von Unterricht und Lehrarbeit [geschieht], die dafür sorgt, dass die wirklichen Schwierigkeiten in der Organisation systematischen Lernens (...) professionstheoretisch nicht in den Blick genommen kommen, ja bewusst gering geschätzt werden“ (TENORTH 2006, S. 586).

auftretenden neuen Problemlage, die ihnen weitgehend unbekannt und für sie ungewohnt ist, durch ihre konstruktive Problembewältigung weiterhin handlungsfähig. Es ist die Rede von einer *Problemorientierung* anstatt einer pragmatisch-routinierten oder technokratischen *Lösungsorientierung*. Eine solche Feststellung bestätigt wiederum die Notwendigkeit BerufsanfängerInnen nach Abschluss der universitären Ausbildung nicht auf sich gestellt zu lassen, sondern in der Schnittstelle systematisch einzugreifen, um bei der Verknüpfung von Theorie und Praxis, bei auftretenden Widersprüchlichkeiten im Arbeitsumfeld, zu professionalisieren.

Ulrich OEVERMANN (1996) sieht professionalisiertes Handeln von drei Kernmerkmalen charakterisiert. Zuerst erkennt er den „gesellschaftliche[n] Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis“²³ unter Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität, das heißt unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösung in der Praxis“ (OEVERMANN 1996, S. 80, Hervorh. i.O.). Professionalisiertes Handeln geschieht an einem gesellschaftlichen Ort. Im Kontext des Lehrerberufs konzentriert sich der Ort der Vermittlung auf den Unterricht im schulischen Kontext. In Anbetracht der erhöhten öffentlichen Aufmerksamkeit, welche das Schulsystem und ihre LehrerInnen erfahren und der Verantwortung, sind Professionelle beauftragt Theorie, (Wissenschaft) und Praxis (Lebenswelt) in ein vermittelndes Verhältnis zu setzen. Im Zuge dessen werden Praxisphänomene durch eine wissenschaftlich-methodische Herangehensweise behandelt. Seine weiteren soziologischen Überlegungen führen ihn zur Frage nach dem „gesellschaftlichen Strukturort der systematischen [...] *Erzeugung des Neuen durch Krisenbewältigung*“ (ebd. S. 81; Hervorh. i. O.). Er skizziert, dass eine Krisenbewältigung und Erzeugung von Neuem prinzipiell in allen Gesellschaftsformationen und ihren Praktiken geschieht, sich jedoch im Zuge des „Rationalisierungsprozeß[es]“ (ebd.) Spezialisten – eben Professionelle – in unterschiedlichen Funktionsbereichen herausbilden, um im Gegensatz zur „Routine-Exekution“ oder „bürokratischem Handeln“ die erwähnte methodisch-rationale Erneuerung durch Problemlösung sicherzustellen (vgl. ebd., S. 81f). OEVERMANN distanziert sich somit von einem Verständnis, welches Professionalität als erlernbare Technik begreift. Rationalität und Wissenschaftsbezug sollten das problemorientierte Handeln leiten. In der Konsequenz dieser zweiten

²³ Die nähere Beschäftigung mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der LehrerInnenbildung wird in Kapitel 5 zentral sein. Dieser Aspekt wird separat behandelt, da damit ein besseres Verständnis über die Schnittstelle Ausbildung und Schulpraxis erarbeitet werden soll.

stabilisieren, andererseits erfordert die Vermittlung mehr als brauchbare Praxisschemata oder -methoden und sollte in Anbetracht der Komplexität ebenso systematisch begleitet werden. Weiters heißt dies: Wenn der Lehrerberuf als kontinuierliche Entwicklung pädagogischer Professionalität im Lebenslauf aufgefasst wird, so sollte dieser Prozess besonders an der Stelle der Berufseinführung nicht gehindert, sondern strukturiert begleitet, gefördert und unterstützt werden. Dadurch könnte verhindert werden, dass sich didaktische oder pädagogische Routinen in den Lehrerhabitus einschleichen, welche später ohne Rückkopplung, Feedbackschleifen und dergleichen nicht mehr kritisch hinterfragt werden. Damit würden jene LehrerInnen ihr teilweise negatives Image, welches ihnen seitens der Öffentlichkeit zugeschrieben wird, nur verstärken (siehe Kapitel 1.1). Nicht zuletzt ist eine kontinuierliche Qualitätssicherung und Professionalisierung nötig, da LehrerInnen in der Verantwortung für die Schulbildung von Kindern und Jugendlichen stehen, jenen Akteure, die die Zukunft gestalten werden²². Im Hinblick auf BerufsanfängerInnen im schulischen Arbeitsumfeld wird in den Überlegungen zur Professionalität die Aneignung eines speziellen Handlungsmusters notwendig, nämlich „in der Alltagspraxis auftretende Handlungsprobleme [...] aus der Distanz stellvertretend wissenschaftlich reflektiert zu bearbeiten“ (DEWE/ FERCHHOFF/ RADTKE 1992, S. 14). Professionalisiertes Handeln kennzeichnet sich in dieser Formulierung durch die Reflexion und den Wissenschaftsbezug, welcher vor allem im Kontext der Professionalisierung der Hochschullehre an Bedeutung gewinnt: Wie schon REH (2004, s.o.) festhält, charakterisiert sich professionelles Lehrerhandeln insbesondere durch die Reflexivität in der Praxis.

Zwei weitere Ansätze zur Lehrerprofessionalität, nämlich jene von Ilse SCHRITTESSER (2004) mit Bezug auf Ulrich OEVERMANN (1996) sollen dieses herausragende Merkmal des Lehrerhandelns verständlicher machen. SCHRITTESSER beschreibt es folgendermaßen: „Professionalisiertes Handeln sehe ich als problemorientiertes Handeln *entlang der Grenze zwischen Routine und Neuem*. Professionals/Professionelle sind überall dort gefragt, wo *das Lösen von Handlungsproblemen in noch unbestimmten, widersprüchlichen und risikoreichen Situationen* im Mittelpunkt steht und Routinelösungen daher noch nicht zur Verfügung stehen“ (SCHRITTESSER 2004, S. 1; Hervorh. i. O.). Professionelle LehrerInnen bleiben also bei einer im Beruf

²² Die Frage wie sie bei der berufsbezogenen Professionalisierung, auch bei der Sicherstellung der Schulbildung unterstützt werden können ist eine andere. Ihr wird in Kapitel 4 im Zusammenhang mit den MentorInnen als zentrale Schnittstellenakteure nachgegangen.

3.2 Bildungsauftrag: Konsequenzen für die Professionalisierung angehender LehrerInnen in der Berufseingangsphase

Theoriegrundlage für unser Verständnis von Ausbildungsprozessen und der Berufseingangsphase von LehrerInnen bildet, wie bereits argumentiert, eine Theorie der Professionalisierung in berufsbiographischer Perspektive²¹. Welche Dimensionen pädagogischer Professionalität tragen zu Zielen der Schulbildung bei und sind daher in der Gestaltung der Lehrerausbildung und Berufseinführung zu beachten? „Konkret ist die Antwort einfach – wofür sonst als für Erziehung und Unterricht?“ (TENORTH 2004, S. 16), heißt es bei TENORTH in einer Zusammenfassung über die Lehrerarbeit. Ungelöst bleibt dabei, worauf sich die Erziehung und der Unterricht beziehen sollen. Das Verhältnis in dem die LehrerInnen zu den SchülerInnen stehen bleibt dabei nach TERHART vage und ungeklärt (vgl. TERHART 2001, S. 52) und er selbst summiert die leitende Aufgabe insofern, als dass LehrerInnen „[d]urch Lehren das Lernen unterstützen und anleiten“ (TERHART 2000, S. 47) sollten. Trotz aller Heterogenität besteht in den bildungswissenschaftlichen Begriffsverständnissen Einigkeit über einen weiteren Aspekt, nämlich darüber, dass pädagogische Professionalität und Reflexivität in engem Zusammenhang stehen (vgl. REH 2004, S. 360).

Der Bildungsauftrag der Schule steht im Kontext der Berufseingangsphase und im noch zu reifenden Handeln der BerufsanfängerInnen womöglich auf unsicheren Beinen: Einen Teil der Verantwortung trägt die Lehrerausbildung an der jeweiligen pädagogischen Institution, in welcher eine vielseitige Förderung „der kognitiven ebenso eine wichtige soziale und personale, eine intuitive und kreative Dimension“ (TERHART 2001, S. 167) geschehen sollte. Schwierig wird die Vermittlung von Schulbildung für die Neulinge an der Schule aus folgenden Gründen: Zunächst ist augenscheinlich, dass sie selbst noch keine Routine in einem reflexiv-pädagogischen Arbeitshabitus haben können. Im Rückblick auf die Argumentationen GRUSCHKAS wird nun noch etwas deutlich: JunglehrerInnen befinden sich mitten im Professionalisierungsprozess; auch im Hinblick auf ihr, in der praktischen Unterrichtsumgebung noch gering erprobtes, angewandtes und selten aufbereitetes Fachwissen, welche sie sich an der Universität angeeignet haben. Sie benötigen insofern einerseits Unterstützung um dieses Wissen zu

²¹ TERHART formuliert seine Theorie folgendermaßen: „Für mich ist pragmatische Professionalität im Lehrerberuf ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem, d.h., professionelle Haltung besteht gerade darin, dass man sich eigentlich nie als ‘fertig’ betrachtet, sondern ein Gespür für vergangene und zukünftig noch anstehende berufsbiographische Veränderungen und Veränderungsnotwendigkeiten hat“ (TERHART 2002b, S. 102).

Elke GRUBER hat als ebenfalls relevante Stimme in der Aus- und Weiterbildungsforschung einen ähnlichen Zugang und erarbeitet ein praktikables, innovatives Konzept für die „strukturelle Verknüpfung von Erstausbildung, Vorbereitung auf einen Berufsabschluss auf dem Zweiten Bildungsweg (Fortbildungsberufe) und beruflicher Weiterbildung“ (GRUBER o.J., S. 25). Im Zuge einer Ökonomisierung von Bildung treten kurzlebige Qualifikationen und Kompetenzen auf Kosten von Bildung in den Vordergrund. Sie resümiert mit dem erwähnten Modell für die integrierte Aus- und Weiterbildung, welches „zwischen individuellen und betrieblichen Bildungsansprüchen zu vermitteln sucht. Es stellt einen Kompromiß dar zwischen der Notwendigkeit einer möglichst effizienten Aneignung moderner beruflicher Qualifikationen und der Möglichkeit des Erwerbs von humanen Kompetenzen, ganz im Sinne einer subjektorientierten Bildung“ (GRUBER 2001, S. 393; Anm. V. R. Kompromiß i. O.). Die Bildung und Weiterentwicklung der eigenen Identität steht in diesem Reformkonzept in einem vermittelnden, nicht in einem repressiven Verhältnis zur beruflichen, qualifikationsorientierten Ausbildung. Umgelegt auf die an der Ausbildung von LehrerInnen beteiligten Institutionen werden in Österreich die gegensätzlichen Ansprüche der Pädagogischen Hochschule und der Universität deutlich. Wobei Universitäten auf eine breit angelegte, wissenschaftlich-fundierte LehrerInnenbildung (Abschluss mit Master) Wert legen, konzentrieren sich Pädagogische Hochschulen von Studienbeginn an auf die anschließende Berufstätigkeit und haben neben einer kürzeren Studiendauer (Abschluss mit Bachelor) einen signifikant höheren Anteil an schulischen Praxisstunden im Studienplan. Die Aus- und Weiterbildung für Berufe sollte gemäß GRUBER - um ständiges Umlernen sowie Brüche im Ausbildungskontinuum zu reduzieren - nicht in spezifische Sparten getrennt werden, sondern verwandte Berufsausbildungen zu einer gemeinsamen Grundlagenausbildung zusammengelegt werden (vgl. GRUBER o.J., S. 31). Dies würde für die Lehrerausbildung bedeuten, dass LehrerInnen aller Schulstufen eine gemeinsame, umfassende Ausbildung an derselben Institution absolvieren²⁰. Die Beschäftigung mit PONGRATZ und GRUBER wirft für die LehrerInnenbildung die Frage nach Kompetenzen auf: Kompetenzen, die sich kontinuierlich weiterentwickeln, also langlebig und nachhaltig sind (mehr in Kapitel 3.3).

²⁰ Die finnische Klassenlehrausbildung für den Primarschulbereich qualifiziert beispielsweise für einen mehrere Schuljahre (Jahre 1 – 6) als in Österreich. Zudem hat Finnland ein Gesamtschulsystem für die Schulstufen 1 – 9. Mehr dazu in den Kapiteln 4 und 7.

Effekte auf die Entwicklungen im pädagogischen Sektor der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen hat, wird kurz ausgeholt: In diese pädagogische Disziplin fällt eine mittlerweile breite Palette an Bildungsangeboten und sie wird allgemein definiert als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach dem Abschluss einer ersten Bildungsphase in Schule, Hochschule und Beruf mit dem Ziel, die erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erneuern, zu vertiefen oder neue Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlernen“ (SCHLÄFLI/ GONON 1999, S. 11). Die Weiterbildung knüpft nach dieser vielzitierten Definition von SCHLÄFLI und GONON an eine vorangegangene Bildung an. In der weit gefassten Formulierung findet informelles und formalisiertes Lernen und Weiterbildung, außerdem allgemeine, berufliche, politische, betriebliche Weiterbildung Platz. Eine scharfe Trennlinie zwischen Ausbildung und Weiterbildung ist allerdings schwer zu ziehen, da ein Übergang fließend passieren kann.

Im Rückblick auf den traditionellen, aufklärerischen Begriff von Bildung zeigt sich ein Unterschied, der darin besteht, dass das Individuum beim Stichwort Bildung primär von sich ausgehend reflexiv lernt, Kritik leistet bzw. das Selbst bildet (vgl. PONGRATZ 2003, GRUBER 2001, BENNER 1995, 2001; vgl. u.a.). Auch haben in dieser Interpretation von Bildung der gesamtgesellschaftliche Zusammenhang und weniger eine Spezialqualifizierung für den Arbeitsmarkt Gewicht. Bei der Weiterbildung verhält es sich anders, sie kann selbstbestimmt organisiert sein oder Mängel in der Erstausbildung kompensieren, wenn sie die Funktion der Anknüpfung hat. Ebenso wäre eine Zweitausbildung oder berufliche Umschulung als Weiterbildung zu verstehen. Ludwig PONGRATZ kritisiert den neuen Begriff der Weiterbildung, da er „die tendenzielle Ablösung des alten Bildungs- durch den Qualifikationsbegriff schon erkennen [lässt]: Weiterbildung ist Qualifizierung, vornehmlich berufliche Qualifizierung, also: Fortbildung, Umschulung und – ganz am Schluss erst – Erwachsenenbildung“ (PONGRATZ 2003, S. 13). Weiterbildung nimmt die funktionale, wertschöpfende Seite von Bildung in den Blick, der aufklärerische Bildungsbegriff nimmt das Subjekt und seine Fähigkeit mit Widersprüchen im Gesamtbild umzugehen, Neues zu schaffen sowie Kritik zu üben in die Mitte (vgl. PONGRATZ 2003, S. 13ff). Weiterbildung könnte insofern als bedarfsorientierte Bildung verstanden werden; eine Bildung, die einer kurzen Lebensdauer unterworfen ist, da sie im Zuge von Gesellschafts- oder Arbeitsmarktveränderungen wertlos wird und den Zyklus des beständigen Lernens-Weiterlernens-Umlernens vorantreibt.

sondern primär für eine Steuerung von Bildungsprozessen nach Kriterien der Effizienz und Effektivität gefordert. Der Auftrag der Schulbildung steht im Spannungsfeld zwischen Nutzen- und Subjektorientierung in der Gefahr überwiegend von politischen und wirtschaftlichen Interessen geleitet zu werden. Nicht zuletzt fordert die breite Öffentlichkeit ebenso pauschal eine Verbesserung des Bildungssystems, denn sie meint durch ihren eigenen Bezug dazu die Leistungen von Schule und LehrerInnen beurteilen zu können (vgl. TERHART 2002b, S. 93). Hier besteht die Gefahr, dass die Offensiven der EU und der medialen Berichterstattung und weniger die kritischen, bildungswissenschaftlichen Einsichten Einfluss auf die Meinungsbildung haben.

Kann Lehreraufbeit unter Kriterien einer leistungsorientierten Qualitätssicherungsoffensive verbessert werden? Die Bildungswissenschaft geht an die Beurteilung der Leistungen von LehrerInnen ebenso vorsichtig wie unterschiedlich heran (siehe GRUSCHKA, TENORTH oder TERHART etc.) und ist sich, sofern wir idealistische Bildungstheorien außer acht lassen, darüber einig, dass die Möglichkeiten des Lehrerberufs begrenzt sind. Die Komplexität der Anforderungen an LehrerInnen ebenso wie im Hinblick auf außerschulische Faktoren, die ebenso auf Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern einwirken, verdeutlicht dies. Eine empirische Forschung zum Leistungsstand der LehrerInnenbildung, welche ja eine Qualitätsmesslatte für die Wirkungen der Lehreraufbeit erstellt, stößt hier somit ebenso an ihre Grenzen (z.B. ein tiefgreifendes Verständnis von Lernprozessen bei SchülerInnen). Im ständigen Bewusstsein dieser Grenzen ist die empirische Lehrerforschung aber erforderlich und notwendig. Die vorliegende Arbeit geht selbst qualitativ-empirisch vor, um Schlüsselaspekte für die Professionalisierung der Berufseingangsphase herauszuschälen, allerdings ist sie sich ebenfalls der Grenzen dieser Ergebnisse bewusst. In diesem Sinne wird hier von einem überwiegend ökonomischen Blick auf die Lehreraufbeit Abstand genommen und eine Orientierung an der Professionalisierung der einzelnen Lehrer favorisiert.

3.1.2 Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen: Kontinuierlich und nachhaltig?

Über den Bildungsauftrag der Schule gibt es konkurrierende Auffassungen. Was geschieht mit der LehrerInnenbildung, wenn darauf ökonomische Denkfiguren projiziert werden? Da die moderne europäische Bildungstheorie bemerkenswerte

Fähigkeiten“ (TERHART 2002b, S. 22) anhand der in der Schule erworbenen Grundbildung. Diese Tendenz haben wir schon im Zusammenhang mit dem literacy-Konzept und der Schultheorie TENORTS angesprochen: PISA untersucht bei den SchülerInnen konkret Leistungen wie die Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung und möchte so internationale „Bildungsleistungen“ vergleichbar machen.

Wir werden nun das *Green Paper on the European Dimension of Education* des Jahres 1993 (noch vor Österreichs Beitritt in die EU) als relativ frühes Beispiel heranziehen, um die bildungswissenschaftliche Perspektive aus den darin abgegebenen europäischen Bildungszielen kontrastierend herauszuarbeiten. Die Ziele sind dreigestaltig: Die europäische Dimension der Bildung soll zum (1) Bewusstsein als europäische/r StaatsbürgerIn beitragen und daher transnationale Bildungsprojekte wie Sprachenförderung, Austauschprogramme oder die Verfügungsstellung von Informationen zu den einzelnen Ländern etablieren. Weiters soll die (2) Qualität von Bildung verbessert werden. In Bezug auf die LehrerInnenbildung heißt es schon in diesem Paper, dass transnationale Kooperationen zwischen den Bildungsinstitutionen für „initial and in-service teacher training“ sowie bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterial initiiert werden sollen (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 1993, S. 5ff). Diese Kooperationen und Partnerschaften als Synergie-Maßnahmen gegen die Fragmentierungen in der Lehrerausbildung vieler europäischer Staaten werden im Übrigen im *Green Paper* des Jahres 2000 aufs Neue gefordert (vgl. BUCHBERGER et al. 2000, S. 64ff). Im Hinblick auf die gegenwärtige europäische Lage gilt dieses Plädoyer nach wie vor und birgt Potenzial für die Professionalisierung der LehrerInnen. An dritter Stelle wird der (3) Übergang von jungen Menschen ins Arbeitsleben thematisiert. Berufliche Mobilität und die Integration von Jugendlichen am Arbeitsmarkt soll durch transnationale Partnerschaften erleichtert werden ebenso soll eine engere Verbindung zwischen der allgemeinen und beruflichen Bildung hergestellt werden (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 1993, S. 5ff).

Der Bildungsbegriff ähnelt in diesem EU-Papier einer Strategie für die Vernetzung von nationalen Unternehmungen namens „Bildung“. Von dieser so genannten *europäischen* Bildung werden gesellschaftliche und wirtschaftliche Gewinne, wird also ein Nutzen, erwartet. Bildung ist in europäischer Perspektive ein gesamtgesellschaftliches Produkt, wobei der Blick auf das Individuum vernachlässigt wird. Eine Qualitätssteigerung und -Sicherung des Bildungssystems wird nicht vorrangig für die individuelle Förderung,

Fertigkeiten) aufbauen, Fähigkeiten und Haltungen ausprägen“ (TERHART 2000, S. 66). Die Ziele der Schulbildung sind komplex und erfordern daher mehr als eine Technologie des Unterrichtshandelns seitens der LehrerInnen (vgl. z.B. kritisch TERHART 2001, S. 53). Zudem würde Schulbildung durch den Erwerb von beliebig konkreten Basiskompetenzen auf abprüfbares Wissen reduziert werden.

Wie sich sowohl bei TENORTH, GRUSCHKA, TERHART als auch bei einem Policy Report wie EURYDICE zeigt, besteht der Bildungsauftrag, welcher - und darin besteht weitgehende Einigkeit, maßgeblich von den LehrerInnen getragen wird – nicht nur in der Vermittlung von konkretem Fachwissen¹⁹, sondern vielmehr soll dadurch die Mündigkeit der Heranwachsenden gefördert, zum selbständigen Lernen befähigt und Reflexivität gegenüber sich selbst, anderen Menschen und der Welt entwickelt werden. Einige Kontroversen sind allerdings unübersehbar: Das was die Schule leisten soll, wird aus differenten Motivationen festgelegt: Einmal steht die individuelle, subjektorientierte Bildung und Förderung der SchülerInnen, ein anderes Mal die gesellschaftlich und an effektiven Leistungen orientierte Bildung im Vordergrund.

3.1.1 Schul- und LehrerInnenbildung zwischen gesellschaftlicher Nutzen- und Subjektorientierung

Über das, was die Schulbildung und auch darüber, was die Lehrerbildung leisten soll, gibt es wie erwähnt kontroverse Debatten. Mehr und mehr ist gegen Ende des 20. Jahrhunderts die Leistungsfähigkeit der europäischen Bildungssysteme (z.B. Debatte rund um PISA, siehe bereits in Kapitel 1) in den Blick des öffentlichen Diskurses gekommen. In diesem Verständnis wird der gesellschaftliche und wirtschaftliche Nutzen der Schulbildung auf Kosten einer Subjektorientierung und Bildung im HUMBOLT'schen Sinne zentral. Jene Interpretationen werden etwa in Überlegungen zu europäischen Bildungsstandards, ebenso spezifischen Standards für die LehrerInnenbildung (siehe Kapitel 3.4), konkretisiert. Kompetenz wird eng in Zusammenhang mit dem Bildungsbegriff gebracht: Der performative Charakter von Bildung wird in diesem funktionalen Bildungsbegriff wichtig; es geht um „ein Umgehen mit Wissen, um ein Erschließen von Problemen und um das Anwenden von

¹⁹ Rückblickend auf das vorher Gesagte wertet TENORTH das kognitive, konkret überprüfbare Wissen allerdings auf. Selbstverständlich ist das Fachwissen nicht wegzudenken, spielt es doch eine grundlegende Rolle *für* den Aufbau von Reflexionsfähigkeit. Wie sollte diese sonst weiter gegeben werden, wenn nicht über die Unterrichtsgegenstände, über welche die LehrerInnen dementsprechend ein solides Verständnis haben sollten.

erkennbar wird¹⁷. Können der Schule derartige Aufgaben gelingen? Ist ein Unterricht möglich, der nur auf den Erwerb und die Anwendung von Wissen abzielt, ohne dabei aber erzieherisch-normierend zu wirken? Andreas GRUSCHKA lenkt den Blick auf die Didaktik, mithilfe derer jegliche Unterrichtsgegenstände an die SchülerInnen weitergegeben werden: Er erkennt die hohe Bedeutung der Didaktik im Unterricht an, was wiederum ein Stück weit an TENORTS Formulierung der Lehrerprofessionalität als „Organisation systematischen Lernens“ (vgl. TENORTH 2006, S. 586) erinnert. Die Wirkung und Leistungsfähigkeit von Schulen bezweifelt GRUSCHKA hingegen bzw. ließe sich die Didaktik nicht nur technokratisch im Sinne einer lerntheoretischen Vermittlung, sondern ebenso als inhaltliche Vermittlung im Sinne einer Förderung von Bildungsprozessen auffassen (vgl. GRUSCHKA 2002, S. 8f). Durch die Didaktik würde das Wissen von den LehrerInnen nämlich bereits geordnet und es bestünde die Gefahr, dass das Wissen derart normierend aufbereitet und weitergegeben, sodass Schulbildung verunmöglicht wird¹⁸. „Gerade durch die Art und Weise, wie die Welt mittels Didaktik erschlossen wird, gerät sie aus dem Blickfeld eines möglichen Bildungsinteresses vieler Heranwachsender“ (GRUSCHKA 2002, S. 95). Ein reflexives Verhältnis zur Welt zu entwickeln würde unter diesen Umständen schwierig. Die didaktischen Herangehensweisen mit denen LehrerInnen arbeiten würden die Entwicklung des eigenen Denkens über eine Sache und die Mündigkeit bei den lernenden SchülerInnen behindern. GRUSCHKA geht noch einen Schritt weiter und plädiert für eine kritische Theorie der Vermittlung, welche Einfluss auf die Vermittlungspraxis und den faktischen Kompetenzerwerb bei SchülerInnen nimmt (vgl. ebd. S. 19f).

GRUSCHKA vereinfacht die Ziele der Schulbildung somit nicht, sondern stellt die Lehrerprofessionalität mit seiner *kritischen Theorie der Vermittlung* vor eine hohe Herausforderung. Im Gegensatz dazu tritt die Lerntheorie TENORTS, auch für diese vorliegende Arbeit, in den Hintergrund: Der Bildungsauftrag allgemeinbildender Schulen „verlangt, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht gesellschaftlich und kulturell bedeutsames Grund- und Orientierungswissen (einschließlich

¹⁷ TENORTH ist in der Bildungswissenschaft nicht ganz unumstritten, vor allem seit er in der Studie von KLIEME et al. (2003) behauptet, der literacy-Begriff sei mit dem Bildungsbegriff gleich zu setzen bzw. würde diesen ablösen. Das literacy-Konzept geht davon aus, dass eine Grundbildung, ein Pensum an Basiskompetenzen, für die gesellschaftliche Teilhabe und Partizipation ausreichen. PISA, TIMSS, KLIEME et al. und ähnliche Studien vertreten eine moderne Bildungstheorie, welche als funktionalistisch und pragmatisch kritisiert wird. Diese Kontroverse zwischen einer Nutzen- und einer Subjektorientierung wird in Kapitel 3.1.2 thematisiert.

¹⁸ Dies wäre also ein weiterer Widerspruch hinsichtlich der Struktur pädagogischen Handelns. Einerseits soll durch die Didaktik Bildung vermittelt werden, andererseits steht die Didaktik im Weg und erschwert autonome Bildungsprozesse.

3.1 Bildungsauftrag der Schule

Was soll also die Schulbildung leisten? Aus der Klärung des Bildungsauftrags sollte auch ein Anforderungsspektrum für LehrerInnen resümieren, jene Akteure, welche im Schulsystem maßgebliche Verantwortung tragen. Es wird nun ein kleines Spektrum an Annahmen über die Ziele der Schulbildung eröffnet, um die Position der vorliegenden Arbeit zu verdeutlichen. Vorweg sei gesagt, dass die Möglichkeiten der Schule genauso wie die der LehrerInnen begrenzt sind und nicht allen gesellschaftlichen (paradoxen) Erwartungen entsprechen kann (vgl. dazu TENORTH 2004, S. 14f, LOSER/ TERHART 1986, S. 124; ADORNO 1966, S. 672; Zum Scheitern pädagogischer Praxis in der Schule vgl. auch BLANKERTZ 1975, S.11).¹⁶

Sehen wir uns die Frage nach der Schulbildung aus einer ersten Perspektive an: Der EURYDICE-Bericht (2002) sieht die Rolle von LehrerInnen im Schulsystem darin das „Schulmanagement und -verwaltung“, die „neuen Informations- und Kommunikationstechnologien“ sowie die „Menschenrechte und die staatsbürgerliche Erziehung“ (EURYDICE 2002, S. X) zu übernehmen. Zudem soll den SchülerInnen die Fähigkeit zum Weiterlernen „in der Perspektive des Lebenslangen Lernens“ vermittelt werden (vgl. ebd.). EURYDICE bleibt in dieser Wortwahl generalisierend und bezieht sich in der Aufgabenbeschreibung nicht nur auf Erziehung und Unterricht. Heinz-Elmar TENORTH (2006) deklariert demgegenüber z.B. die „Alphabetisierung, Vermittlung von Basiskompetenzen, Vorbereitung auf anspruchsvolles Lernen und auf den kognitiven Umgang mit Problemen der Welt“ (TENORTH 2006, S. 587) als zentrale Aufgaben der Schule. Er sieht das Kerngeschäft der Schule in der Förderung von Kompetenzen sowie das Lernen systematisch und „ergebnisbezogen zu organisieren“ (ebd., S. 585). Die Aufgaben der Schule sind definiert durch wissens- und informationsorientierte Lernresultate, die bei TENORTH keine erziehende, sozialisierende Absicht haben sollen bzw. auch nur geringfügig haben können (vgl. ebd., S. 585ff). Der Bildungsauftrag der Schule besteht in diesem Verständnis also in einem kognitiven, prozeduralen Lernerfolg, der an Basisfertigkeiten und Fähigkeiten

¹⁶ Auf diese Widersprüchlichkeit, die Erwartungshaltungen sowie komplexen Anforderungen mit denen die Lehrerausbildung und -Beruf konfrontiert sind, wird in Kapitel 6 (Problematik des Theorie-Praxis-Verhältnisses) eingegangen. Eine Ausführung an dieser Stelle, würde den Rahmen dieses Kapitels sprengen.

Teil II: THEORETISCH-HERMENEUTISCHE ANALYSEN

3 Die Bedeutung der kontinuierlichen Förderung pädagogischer Professionalität

In diesem Kapitel werden die zentralen Argumentationen für die Entwicklung und Stärkung pädagogischer Professionalität vor allem in der kritischen Berufseingangsphase erläutert. Konkret werden zunächst Theorien zur Schulbildung und das Aus- und Weiterbildungsverständnis im Kontext der LehrerInnenbildung, Professionalisierungstheorien und dann der Kompetenzbegriff im Kontext der Berufseinführung sowie Reflexivität als ein Schlüsselaspekt im Professionalisierungskontinuum beleuchtet.

Die Bildung im schulischen Kontext soll Heranwachsenden die Möglichkeit zur Teilhabe und Partizipation am gesellschaftlichen Leben eröffnen. An dieser Stelle wird kritisch hinterfragt, was Schulsysteme im Hinblick auf Bildung leisten können. Es wird überlegt, inwiefern die Lehrerausbildung in dieser Frage eine Rolle spielt bzw. im Besonderen dann die Berufseinführung, die jene markante Schnittstelle darstellt, in der Ausbildung und Praxis aufeinander treffen. Die Ausbildung von LehrerInnen soll dazu führen, die Vermittlung von entsprechendem Wissen und Können an die Heranwachsenden sicher zustellen. Da sich gerade in der Phase des Übergangs vom Studium in den Beruf das Theorie-Praxis-Problem auf besondere Weise stellt wird das Augenmerk der Überlegungen auf diesen „wunden Punkt“ gelegt: Was können/ sollen LehrerInnen in der Berufseingangsphase im Hinblick auf die Schulbildung von Heranwachsenden leisten? Wie und inwieweit kann dazu eine systematische Berufseingangsphase beitragen? Sofern die Berufseingangsphase von JunglehrerInnen einen Beitrag zur Sicherstellung der Schulbildung leistet, dann ist bei der Gestaltung der Berufseingangsphase jedenfalls verstärkt auf die Förderung des Professionalisierungskontinuums (z.B. in Form von systematischer Unterstützung durch MentorInnen) zu achten. Die Ausbildung und kontinuierliche Förderung entsprechender Kompetenzen in der Berufseingangsphase könnte die Qualität der Schulbildung erhöhen: Dies wird von BUCHBERGER et al. (2000) im *Green Paper on Teacher Education in Europe* als unbestritten erachtet.

sich von der eigenen Lebenswelt stark unterscheiden, hat allerdings ebenso wie die Ausgangsperspektive der/s Autors/Autorin ihr Eigenrecht. Dieses Eigenrecht gilt es zur Geltung zu bringen.

6. „Beachtung des historischen und sozialen Zusammenhangs, in dem ein Objekt hermeneutischer Analyse steht“

In der Frage nach Schlüsselaspekten für die Gestaltung der Berufseingangsphase angehender LehrerInnen ist der historische und gesellschaftliche Kontext, in dem die einbezogenen Quellen verfasst wurden, zu berücksichtigen. Es macht etwa einen Unterschied, ob ich mich mit einem von der Europäischen Union publizierten Dokument befasse oder mit einem Artikel in einem Fachjournal, welcher etwa die Auswirkungen der Bologna-Erklärung auf die LehrerInnenbildung kritisch betrachtet.

7. „Die Bedeutung formaler bzw. struktureller Merkmale eines Interpretationsobjektes“

Hier ist die rhetorische Vorgehensweise in Texten zu klären. Eine methodische Interpretation bedeutet ein Wissen um die zentralen Motive des Textes, Argumentationslinien, die Art und Weise der Textkonstruktionen oder die Reichweite der Fragestellung und dergleichen.

8. „Beachtung der Eigentümlichkeit des interpretierten Objekts, der interpretierten Person oder sozialen Situation“

Diese Grundsatz der methodischen Interpretation wird ähnlich wie Punkt (5) vorrangig bei der Analyse des empirischen Datenmaterials geltend. Der spezifische Charakter des Interpretationsgegenstands (Person, Transkription, Text u.ä.) ist unbedingt einzubeziehen und dessen Bedeutung zu erörtern.

9. „Die Klärung zentraler Begriffe der Analyse“ (PARMENTIER/ RITTELMAYER 2006, 43ff).

Nicht zuletzt sind für die Untersuchung relevante Begrifflichkeiten zu definieren und können nicht von den LeserInnen vorausgesetzt werden. Im anschließenden Kapitel 3 werden daher die zentralen Argumentationen rund um die Thematik eingeführt.

2.2.1 Hermeneutische Methode

Für den theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde die Hermeneutik als wissenschaftlich-philosophische Bearbeitungsmethode gewählt. Ein für bildungswissenschaftliche Fragestellungen aktuelles Verständnis von Hermeneutik, mithilfe dessen in dieser Arbeit vorgegangen wird, ist der Ansatz von Michael PARMENTIER und Christian RITTELMAYER (2006). PARMENTIER und RITTELMAYER explizieren in ihrer Einführung in die pädagogische Hermeneutik *neun methodische Grundsätze für die hermeneutische Interpretation* von Texten:

1. „Die methodische Prüfung von Voreinstellungen und Interpretationsperspektiven am interpretierten Sachverhalt“

In diesem Zusammenhang wird der eigene Blick, die Perspektive, auf die Thematik geprüft. Im Zuge der Erstellung von Vorannahmen in Form von Hypothesen in dieser Arbeit kann dieser Schritt bewusst gemacht werden.

2. „Prüfung der Frage, ob sich die Interpretation strikt am Objekt orientiert“

Dieser Detailpunkt stützt sich in diesem Kontext bei der Fokussierung auf den Gegenstand der Fragestellung und bei der Eingrenzung der Untersuchungsreichweite. Für die systematische Interpretation bedeutet dieser Grundsatz konkret, dass anhand der Texte als Basis zum Thema der Schnittstellenproblematik eine ständige Rückkopplung und Überprüfung der eigenen Thesen und Vorannahmen geschieht.

3. „Prüfung ob neue Erkenntnisse oder nur Paraphrasen vorliegen“

Das Zusammentragen von Wissensbeständen und Materialien zur Beschreibung von Rahmenbedingungen ist zunächst bewusst deskriptiv und kommt Exzerpten nahe. In einem nächsten Schritt wird aber bei der interpretativen Arbeit angestrebt, dass neue Zusammenhänge, Klärungen, Einsichten und Vernetzungen hergestellt werden.

4. „Quellenkritik“

Die herangezogenen Quellen (Internet, Fachjournals, Fachliteratur, Forschungsberichte) sind hinsichtlich ihrer Seriosität kritisch zu überprüfen.

5. „Das Problem der „Lebenswelt““

Bei der Befassung von Texten, insbesondere im Zuge der Auswertung der empirischen Daten, ist die Lebenswelt der beobachteten/befragten Personen wahrzunehmen. Die Lebenswelt von AutorInnen oder InterviewpartnerInnen kann

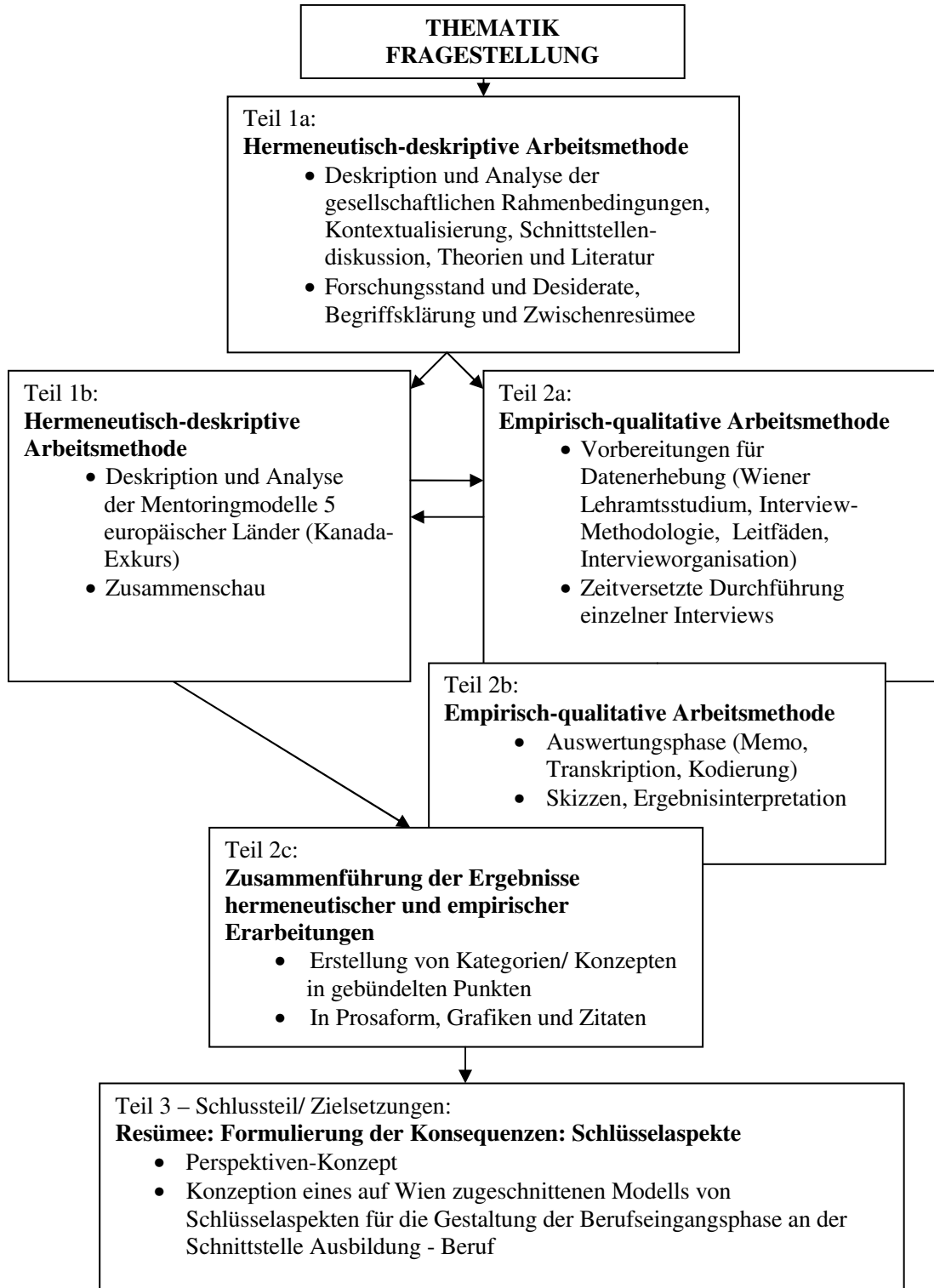


Abb. 1: Organigramm zum Untersuchungsdesign (eigene Erstellung).

2.2 Anlage der Untersuchung

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über den Aufbau der Studie. Die Struktur des Designs sieht vor, dass nach dem Abschluss des ersten Teils der hermeneutischen Arbeitsphase eine „dual-organisierte Arbeitsphase“ folgt. Das bedeutet, dass einerseits deskriptiv-analytisch im Sinne der hermeneutischen Methodik (Zweiter Teil) gearbeitet wird, andererseits zeitgleich das empirisch-qualitative Arbeitsverfahren aufgenommen wird. So wird in dieser zentralen dual-organisierten Arbeitsphase auf der einen Seite eine Datenrecherche und -analyse zu fünf europäischen Ländern (plus das kanadische Modell der Teaching-Councils als Exkurs) und ein Zwischenresümee des theoretischen Teils der Diplomarbeit verfasst. Die Zusammenfassung wird spezifisch im Hinblick auf die zentrale Fragestellung verfasst. Zeitgleich dazu geschehen auf der anderen Seite die Vorbereitungen für die Erhebungsphase: Die deskriptive Befassung mit dem Unterrichtspraktikum in Wien, generell der Situation von angehenden LehrerInnen, ebenso mit der Methodologie des Problemzentrierten Interviews, Erstellung von Gesprächsleitfäden, Pretests sowie mit adäquaten Kodierungsverfahren zur Auswertung (Festlegung auf die qualitativ-zusammenfassende Inhaltsanalyse nach MAYRING (2002)), der Rekrutierung und Organisation von Interviewpersonen und –Terminen.

Danach folgt die zeitversetzte Durchführung einzelner Interviewgespräche mit UnterrichtspraktikantInnen (sechs InterviewpartnerInnen). Mit den Interviews, die, wie erwähnt, schrittweise durchgeführt werden, beginnt auch die bewusst etappenweise Durchführung der Auswertungen. Sie umfassen Memos zur Gesprächssituation und ersten Eindrücken, Transkriptionen und insbesondere die Kodierung. Diese Analysen geschehen wieder im Hinblick auf Gestaltungsperspektiven für die Berufseingangsphase – nun allerdings auf der Grundlage der Aussagen und subjektiven Wahrnehmungen von (ehemaligen) Wiener UnterrichtspraktikantInnen. Wissenschaftliche Grundlage für das methodische Vorgehen in der Erhebung und Auswertung bilden Andreas WITZEL (1982, 2000), Philipp MAYRING (2002) und Siegfried LAMNEK (1989, 2005).

Im Schlussteil der Arbeit wird eine Zusammenfassung der Hauptergebnisse sowie ein Resümee mit Ausblick erstellt. Das Ziel besteht darin, ein Modell für die LehrerInnenbildung zu konzipieren, welches *Schlüsselaspekte für die professionalisierende und nachhaltige Gestaltung der Berufseingangsphase* aufzeigt. Nachstehend befindet sich das Untersuchungsdesign in grafischer Aufbereitung (vgl. **Abb.1**):

(3) Mithilfe welcher didaktischen Veränderungen in der zweiten und dritten Phase der LehrerInnenbildung¹⁵ kann bereits der Übergang auf der Grundlage professionellen Handelns geschehen?

(3a) Wie lässt sich ein Professionalisierungskontinuum (schon in der Ausbildung und jedenfalls dann) im Übergang zur Berufspraxis grundlegen?

(4) Welche Relevanz haben MentorInnen als BegleiterInnen am Übergang aus Sicht von UnterrichtspraktikantInnen?

(5) Welche Anforderungen professionellen Handelns angehender LehrerInnen werden durch die hermeneutischen und empirischen Analysen ersichtlich und was bedeutet das für die Gestaltung der Berufseingangsphase?

Die Untersuchung wird von einigen **Vorannahmen** begleitet:

(1) Die Verzahnung von Ausbildungsphase und Berufseingangsphase leistet einen konstruktiven und nachhaltigen Beitrag zur Professionalisierung von LehrerInnen. Die didaktische Verzahnung der Ausbildungs- und Berufseingangsphase ist in den für die Analyse herangezogenen europäischen Ländern nicht hinreichend entfaltet.

(2) Eine Theorie-Praxis-Verzahnung, die zwischen und innerhalb der Phasen in der LehrerInnenbildung implementiert wird, fördert die Entwicklung eines Professionalisierungskontinuums in der Berufsbiographie von LehrerInnen (vgl. IUCU 2007, S. 121).

(3) MentorInnen an der Schnittstelle Ausbildung-Praxis tragen zu einer fruchtbaren Übergangsgestaltung maßgeblich bei.

(4) Mindeststandards für den Berufseintritt von LehrerInnen wirken sich positiv auf die weitere Professionalisierung des Lehrerberufs aus.

(5) Die in den theoretischen Elementen der Ausbildungsphase entwickelte Reflexionsfähigkeit und Weiterentwicklung dieser in der Berufseingangsphase ist essentiell für pädagogisch-professionelles Handeln.

¹⁵ Grundlegung dieser Begriffe auf den Ausführungen von HERICKS (2006). Die Phasen der LehrerInnenbildung inklusive der Berufseingangsphase werden in Kapitel 5 behandelt.

Die kritische Berufseingangsphase wird vor allem aus dem Blickwinkel der kontinuierlichen Professionalisierung der LehrerInnenbildung behandelt, sowohl im theoretischen als auch im empirischen Untersuchungsteil dieser Arbeit. Der erste Untersuchungsteil widmet sich in hermeneutischer Arbeitsmethodik vor allem Theorien zum Bildungsauftrag der Schule, dem Thema der schulischen Kompetenzanforderungen an LehrerInnen, welche unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit analysiert werden. Die Vermittlungsproblematik von Theorie und Praxis, wodurch sich der Übergang stark kennzeichnet, soll ebenfalls geklärt werden. Um die „europäische“ Perspektive bewusst einzubeziehen schließt der hermeneutische Teil mit einer Synopse zu den Mentoringmodellen von fünf europäischen Staaten ab. Die nachfolgende qualitativ-empirische Erhebung mittels Problemzentrierter Interviews mit UnterrichtspraktikantInnen bzw. mit JunglehrerInnen aus dem Raum Wien integriert die regionale Perspektive und vertiefende methodische Analyse zum besseren Verständnis der Problematik der begleiteten Berufseinführung.

Die vorliegende Arbeit liefert einen Beitrag zur Förderung des Professionalisierungskontinuums in den Phasen der LehrerInnenbildung, da Faktoren zur Fruchtbarmachung der Problematik der Übergangsphase herausgearbeitet werden.

2.1.1 Subfragestellungen

Weiterführende Fragestellungen sind Teil der Hauptfragestellung und sollen Beantwortung im Zuge der Untersuchungen finden:

- (1) Wie verhält sich die aktuelle Schnittstellendiskussion in der universitären LehrerInnenbildung in Europa?
- (2) Welche chancenreichen Modelle hinsichtlich einer Verzahnung der Ausbildungs- und Berufseingangsphase¹⁴ werden bei der Bestandsaufnahme der LehrerInnenbildungssysteme in ausgewählten europäischen Ländern offengelegt?
 - (2a) Welche dieser Modellansätze sind für Wien, Österreich, empfehlenswert bzw. realisierbar?

¹⁴ Grundlegung dieses Begriffs auf den Ausführungen von HERICKS (2006). Die Berufseingangsphase wird hier auf drei Jahre fixiert. Eine nähere Befassung mit der Berufseingangsphase erfolgt in Kapitel 4.

2 Untersuchungsdesign

2.1 Zentrale Fragestellung

Kapitel 1 bildet den kontextuellen Hintergrund für die geplante hermeneutische wie empirische Untersuchung. Innerhalb des dargestellten gesellschaftlichen, bildungspolitischen und -wissenschaftlichen sowie professionstheoretischen Kontextes wird nun die nachstehende Fragestellung das leitende Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit sein:

- **Durch welche Schlüsselaspekte kann die Berufseingangsphase von angehenden LehrerInnen so gestaltet werden, dass ein nachhaltiger Beitrag zum so genannten Professionalisierungskontinuum¹² geleistet wird?**
-

UnterrichtspraktikantInnen¹³ bewegen sich bei Berufseinstieg im Spannungsfeld zwischen universitärer LehrerInnenbildung und Berufspraxis an der Schule. Das Forschungsinteresse besteht darin herauszufinden, mithilfe welcher Maßnahmen eine Brücke zwischen der Ausbildungs- und Berufseingangsphase geschlagen werden kann. Es wird in also untersucht, wie und mithilfe der Förderung welcher Kompetenzen bei den BerufsanfängerInnen eine systematischere Berufseinführung geschehen kann. Die theoretisch-hermeneutischen wie empirischen Untersuchungen der vorliegenden Arbeit ergänzen einander, um ein *Perspektiven-Konzept für die Berufseingangsphase* - zu erstellen. sollte.

¹² Unter einem **Professionalisierungskontinuum** wird hier eine fließende Gestaltung der Übergänge von der Ausbildung über das Unterrichtspraktikum und den Berufseintritt bis hin zur Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf verstanden. Die Herstellung einer Anschlussfähigkeit sämtlicher Phasen und dadurch eines nahtlosen und vernetzten Kontinuums, soll Lücken und Reibungsverlusten weitestgehend entgegenwirken. Zentrale Vertreter für die Förderung einer *berufsbiographischen Professionalisierung* im Sinne einer *prozesshaften Entwicklung* stellen für uns Ewald TERHART und Uwe HERICKS dar (siehe in nachfolgenden Erörterungen). Die Förderung eines solchen Professionalisierungskontinuums insbesondere im Lehrerberuf ist das zentrale Anliegen der vorliegenden Arbeit.

¹³ Das österreichische Lehramtsstudium an der Universität ist konsekutiv organisiert und ihm folgt ein einjähriges, obligatorisches Unterrichtspraktikum an einer Schule. Nach erfolgreichem Abschluss sind die JunglehrerInnen berechtigt an AHS und BMHS (in der Sekundarstufe II) zu unterrichten. Die anderen österreichischen Schultypen – Grundschule und Hauptschule – verlangen eine andere Ausbildung, welche an nicht-universitären Institutionen stattfindet. Diese Ausbildung ist zumeist simultan; das heißt, dass die Schulpraktische Ausbildung integraler Bestandteil der Grundausbildung ist.

ein Praxismangel für diagnostiziert – in jedem Fall ist die Anschlussfähigkeit an die Praxis gefragt. Eine zu kittende Schnittstelle besteht somit in der inhaltlichen und strukturellen Verknüpfung der Bestandteile des Ausbildungscurriculum bzw. der beteiligten Institutionen durch Kooperationen (vertiefend in Kapitel 6). Um Studierende möglichst optimal für den Berufseinstieg vorzubereiten, ist bereits in der Ausbildung die Kompetenz professionellen Handelns zu fördern und zu entwickeln. Kritisch ist auch die Tätigkeit der BetreuungslehrerInnen, welche als MentorInnen in der Einführungsphase bzw. am Übergang in die Arbeitswelt agieren, zu betrachten. Deren Aus- und Weiterbildung ist im Sinne der Professionalisierung der JunglehrerInnen zu sichern (vertiefend in Kapitel 4).

Die derzeit laufenden Studienpläne, etwa an der Universität Wien, beanspruchen die Grundlegung von Professionalisierungsprozessen für den Werdegang der LehrerInnen. Die ebenso umfangreichen wie diskutablen Reformvorhaben der EU bergen also gleichzeitig die Chance bestehende Schnittstellen zu „kitten“ und LehrerInnen effektiver, reibungsloser und nachhaltiger zu qualifizieren.

Berufsbiographie fruchtbarer machen (vgl. dazu wieder die Einsichten von TERHART 2000 oder auch KRALER 2008).

Gerd KÖHLER (2000) bringt ein, dass die LehrerInnen selbst Unzufriedenheit aufgrund des „häufig unverbundenen Nebeneinander fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Teile in ihrer Ausbildung, mit der unzureichenden Verbindung von Wissenschafts- und Berufsorientierung, mit der Sprachlosigkeit zwischen Hochschule und Schulpraxis [...]“ (KÖHLER 2000, S. 48) ausdrücken. Diese Formulierung rückt einen neuen Reformaspekt, den der erforderlichen Kommunikation aller beteiligten Institutionen, in den Blick. Als besondere Schwachstelle wurde von der LehrerInnenbildungsforschung - vor allem für den deutschsprachigen Raum - der *Übergang in den Beruf* erkannt. Es wird die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis und die (Nicht-)Wirksamkeit der Ausbildungssysteme der LehrerInnenbildung kritisiert, wodurch eine gelungene Praxiseinführung nicht gewährleistet werden kann. Über das Wirkungsausmaß verschiedener LehrerInnenbildungssysteme gibt es bisher wenig gesicherte Befunde (vgl. z.B. BELLENBERG/ THIERACK 2002, S. 36; TERHART 2000, S. 19, 25; BLÖMEKE 2004, S. 76).

Im Zusammenhang mit der Forderung einer engeren Verzahnung von Theorie und Praxis im Bildungskontinuum lassen sich bei einzelnen europäischen Staaten sehr unterschiedliche Reaktionen beobachten. So sind beispielsweise die Länder Deutschland, Schweden und Norwegen zu nennen, die gemeinsam von einem akut werdenden LehrerInnenmangel betroffen sind. Als problematisch werden von Stefan HOPMANN die aktuellen LehrerInnenbildungssysteme betrachtet, in welchen vernachlässigt wird, einen Bezug zur Berufspraxis herzustellen sowie die jeweilige Schulentwicklung in den Blick zu nehmen. Die Niederlande, England oder die USA schließen aus dem LehrerInnenmangel, dass Maßnahmen zu entwickeln sind, die Seiten- und QuereinsteigerInnen (wieder) für den Lehrerberuf erreichen (HOPMANN 2008, S. 10f). Dem gegenüber stehen Länder wie Österreich und Dänemark „mit stärker ausgeprägten seminaristischen Traditionen“ und weniger akutem LehrerInnenmangel¹¹, wobei in diesem Fall die „mangelnde wissenschaftliche Grundlage“ (ebd., S. 11) in den Ausbildungssystemen für die hinterfragte Wirksamkeit verantwortlich gemacht wird. Hier wird verstärkt an Maßnahmen gearbeitet, die Qualität der Ausbildung zu steigern (vgl. ebd.). Einerseits wird für Probleme am Übergang ein Theoriemangel, andererseits

¹¹ Die in Kapitel 1 genannten Zahlen für Österreich sprechen zwar nicht akut allerdings im Hinblick auf die nahe Zukunft dafür, einen anstehenden LehrerInnenmangel zu nehmen und daraus Konsequenzen für eine verstärkte Rekrutierung bzw. den Erhalt von LehrerInnen im Beruf zu ziehen.

Ausbildungslaufbahn von LehrerInnen als System aufgefasst, so findet sie in einzelnen definierten Schritten statt:

1. „Rekrutierung in den Lehrerberuf“,
2. „Lehrergrundbildung sowie Zertifizierung“,
3. „Induktion in den Lehrerberuf („Berufseingangsphase“)“,
4. „kontinuierliche professionelle Entwicklung („Lehrerfortbildung“)“,
5. „Lehrerweiterbildung (zum Erwerb zusätzlicher beruflicher Qualifikationen)“,
6. „Teilnahme an der Schulentwicklung“,
7. „professionsrelevante[...] Forschung und Entwicklung“

(BUCHBERGER/ BUCHBERGER 2002, S. 16).

Lange Zeit wurde die LehrerInnenbildung als ein Konzept aufgefasst, in welchem die einzelnen Phasen und Elemente für sich stehen und nacheinander durchlaufen, allerdings isoliert voneinander betrachtet werden. Nachdem die LehrerInnenbildung in den 1970er bis 1990er Jahren primär hinsichtlich Struktur- und Orientierungswegen analysiert wurde, wird ein Prozessansatz seit einigen Jahren stark diskutiert (vgl. FRIED 2003, S. 20): In den neueren, europäischen Konzepten wird sie als fortlaufender Lernprozess aufgefasst, wobei die einzelnen Phasen ineinander übergehen. TERHART (2000) betont die, in der Lehrerkarriere aufeinander aufbauenden bzw. ineinander übergehenden, Lernprozesse und setzt sich dafür ein, die *LehrerInnenbildung als Aufgabe der gesamten Berufsbiographie* zu gestalten (vgl. TERHART 2000, S. 18, 33) (vertiefend in Kapitel 4).

Ob sie nun als System oder Prozess aufgefasst wird, die diversen Ausgestaltungen der LehrerInnenbildung in Europa weisen über Problemstellen (und damit Professionalisierungshindernisse) wie etwa Fragmentierungen auf. Zahlreiche Literaturquellen bestätigen, dass eine Verknüpfung der Ausbildungsinhalte und –phasen in der LehrerInnenbildung oft nicht hinreichend gegeben ist. Die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) hält in einer Pressemitteilung die Frage fest: „Bedürfen die Phaseneinteilung der Ausbildung in Studium, Referendariat und Fort- und Weiterbildung, die Inhalte und die Verzahnung der Phasen der Veränderung?“ (KMK 1999, o.S.). Gefragt ist ein Ausbildungssystem, in dem alle beteiligten Institutionen inhaltlich und organisatorisch zusammenarbeiten, um fragmentierte Ausbildungsteile in Zukunft besser aufeinander abzustimmen. Das würde bedeuten, dass die einzelnen Phasen in der LehrerInnenbildung enger ineinander greifen. Eine konsistente und konsequente Organisation könnte den Lernprozess im Laufe der

Bildungsleistungsstudien lenken den Blick auf die Messbarkeit der Kompetenzen und Fertigkeiten von SchülerInnen; wenig später wurde diese Herangehensweise auf die Ausbildung und Tätigkeit von LehrerInnen übertragen. Es ist in Frage zu stellen, ob Schulleistungstests im Zuschnitt von PISA tatsächlich einen Trend zur Professionalisierung von LehrerInnen darstellen, zumal sie der LehrerInnenprofession die jeder Profession selbst zukommende Evaluation der eigenen Leistungen so gut wie aus der Hand nehmen. Bei PISA kommen VertreterInnen der (Arbeitsmarkt)Politik und Wirtschaft eine stärkere Stimme als jene aus der Bildungswissenschaft und Lehrpraxis. Diese Frage weiter zu erläutern, würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit und deren Problemstellung überschreiten – daher nur dieser Hinweis am Rande. PISA lenkt jedenfalls die mediale Aufmerksamkeit auf sich und wirft Debatten zu Bildungsfragen auf, was wiederum positiv zu bewerten ist. Aktuelle Schulentwicklungen machen zudem die Notwendigkeit einer effizienteren, professionalisierenden Organisation der LehrerInnenbildung ersichtlich (vgl. BUCHBERGER/ BUCHBERGER 2002, S. 9f).

Ein strategisches Ziel der EU liegt im Bereich der Qualitätssteigerung der allgemeinen und beruflichen Bildung von LehrerInnen und ihren AusbilderInnen (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2002, o. S.). Dies soll vor allem durch die Bestimmung von Fähigkeiten, von Kompetenzstandards geschehen, welche die LehrerInnen und AusbilderInnen im europäischen Bildungsraum verfügen sollen (vgl. RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2002, o. S.). Jene Thematik wird heute stark von bildungswissenschaftlicher Seite aufgegriffen. Es wird eine kritische Einführung von Standards für die LehrerInnenbildung gefordert: Mehr dazu und allgemein zum Thema Kompetenzstandards vor allem im deutschsprachigen Raum in Kapitel 3.3.

1.3 Fokus: Schnittstellenproblematik in der Berufseingangsphase

Nachdem im vorigen Abschnitt ein Einblick in gegenwärtige europäische Professionalisierungstrends gegeben wurde, die sich auf die Erwartungen und Gestaltungsfragen der LehrerInnenbildung auswirken⁹, untersucht der anschließende Abschnitt im Speziellen die Schnittstellenproblematik des Berufseinstiegs¹⁰. Wird die

⁹ Die Sicht der nationalen, professionalisierenden Institutionen, die Universitäten und Hochschulen, und ihre eigenen ExpertInnen für die LehrerInnenprofession treten in Anbetracht der dominierenden Initiativen der EU etc. in Hintergrund – ihnen sollte aufgrund der soeben genannten Qualitäten allerdings mehr Beachtung geschenkt und Verantwortung übertragen werden.

¹⁰ In Kapitel 6 wird der Versuch unternommen einen theoriefundierten Problemaufriss zum Theorie-Praxis-Verhältnis, jene zentrale Schnittstelle, in der LehrerInnenbildung zu geben.

Für eine genauere Verortung des Eckpfeilers sind die europäischen Bestimmungen zur Modularisierung und Vereinheitlichung sämtlicher Studienangebote in Europa in Bachelor, Master und Doktorat (engl. Ph.D.) zu nennen. Bislang wurden die Studienangebote zur LehrerInnenbildung länderspezifisch umgesetzt. Nun stellt sich für die einzelnen Nationen die Frage, wie die LehrerInnenbildung gemäß der neuen Studienarchitektur gestaltet und dann realisiert werden kann. Diese sollte trotzdem länderspezifisch und adäquat konzipiert sein und keiner Schablone ähneln, die europaweit aufgelegt wird. Momentan variieren die Abschlüsse für gleiche/ ähnliche pädagogische Berufe in Europa stark. Ebenfalls variiert die Abfolge der Module innerhalb der Curricula. Ein Großteil der europäischen Länder praktiziert aktuell eine integrierte Lehrerbildung, wobei die Praxis parallel mit der Theorie (Pädagogik, Fach und Didaktik) gelehrt und gelernt wird. In selteneren Fällen erfolgen die Ausbildungsinhalte streng getrennt; wenige Länder bieten beide Möglichkeiten an (vgl. HOPMANN 2008; S. 9; CHEPS 2006, S. 89). Auf Details zu einzelnen ausgewählten Ländern wird weiter unten in den Kapiteln 4 und 7 eingegangen.

PISA und weitere groß angelegte Schul- und Bildungsleistungsstudien

Ein Trend macht sich seit Kurzem somit in der Bildungslandschaft bemerkbar: Nationale und individuelle Bildungsleistungen werden erstens als messbar und zweitens als international vergleichbar angesehen. Die Studien von PISA der OECD nehmen die Frage nach der „Leistungsfähigkeit der jeweiligen Schulsysteme und damit auch nach der der jeweiligen Lehrer/innenbildung“ (HOPMANN 2008, S. 8) in den Blick. Spätestens durch PISA wecken Schulsysteme großes öffentliches sowie mediales Interesse (siehe in Kapitel 1.1). Seit der im Jahre 1998 erstmaligen und nun regelmäßigen Durchführung von PISA wird mit im Vorfeld der Untersuchung erstellten Bildungsstandards zur Leistungsmessung operiert. Die Messbarkeit von Lern- und Unterrichtsleistungen ist genauso wie die Gleichsetzung von Bildung mit Kompetenzstandards aus bildungswissenschaftlicher Sicht diskutabel⁸. Entgegen der verbreiteten Zahlengläubigkeit stellen BildungswissenschaftlerInnen in Frage, ob Reflexions- und Kritikleistungen tatsächlich operationalisierbar, messbar und in statistischen Zahlen darstellbar sind. Ebenso wäre die internationale Vergleichbarkeit dieser Bildungsleistungen nicht als selbstverständlich vorauszusetzen. PISA und andere

⁸ Die moderne Bildungstheorie seitens europaweiter Studien im Stil von PISA wird in Kapitel 3 mit den Schultheorien von TENORTH (2006), TERHART (2001) und GRUSCHKA (2002) konfrontiert.

es nach dieser Berechnung etwa 60.000 LehrerInnen treffen (vgl. ebd.). Eine Annahme für die Ursache dieses zu erwartenden LehrerInnenmangels besteht außerdem darin, dass der Theorie-Praxis-Transfer in den Ausbildungen der LehrerInnen nur eingeschränkt gelingt und mit dem Berufseinstieg häufig ein so genannter Praxisschock einher geht (vgl. z.B. SNOEK 2008, S. 24, FLAAKE 1989, S. 61ff). Die Überforderung mit der Unterrichtssituation bezeichnet Ellen CORCORAN (1981) auch als „transition shock“ (Übergangsschock) (CORCORAN 1981, S. 19). EURYDICE (2002b), das so genannte *Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa*, gibt an, dass in der Literatur „oft auch die mangelnde Unterstützung für Junglehrer beim Übergang in das Berufsleben und in der Eingewöhnungszeit angeführt [wird]. Die mangelnde Vorbereitung auf die Berufspraxis kann in manchen Staaten, so wird vermutet, dann dazu führen, dass die jungen Lehrer ihren Beruf im Laufe der ersten Dienstjahre wieder aufgeben“ (EURYDICE 2002a, S. XI; vgl. auch EURYDICE 2002b, S. XXVII). Es werden daher spezifische Maßnahmen innerhalb der Lehrerausbildung gefordert, um bereits ausgebildete, aber nicht den Beruf ausübende LehrerInnen zu ermutigen, ihren Beruf wieder zu ergreifen (vgl. EURYDICE 2002a, S. 93). Als erstrebenswert wird in dieser vorliegenden Arbeit erachtet, Professionalisierungsmaßnahmen bereits in der Ausbildung grundzulegen, das heißt vorausschauend auszubilden, um spätere „Korrekturen“ weitgehend zu vermeiden. Eine Förderung der pädagogischen Professionalität sollte demgemäß früh beginnen und konsequent in allen Phasen der LehrerInnenbildung (hier: Fokus auf der *herausragenden, kritischen Phase des Berufseintritts*) systematisch gefördert werden.

Eine europaweite Studienarchitektur durch Bologna

In der *Bologna-Erklärung* (1999) wird die Auffassung vertreten, dass die (Aus)bildungslage einzelner Länder miteinander verglichen werden bzw. im Zuge weiterer Maßnahmen vergleichbar gemacht werden sollte. Die *Lissabon-Erklärung* hält im folgenden Jahr (2000) das neu konzipierte, strategische Ziel fest, die „Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“ (EUROPA – Gesetzgebung 2009, o. S.). Dadurch sollen viele zusätzliche und sichere Arbeitsplätze geschaffen und generell ein nachhaltiges Wachstum im Wirtschaftsraum erreicht werden (vgl. ebd.).

Ausbildung der LehrerInnen, in den verschiedenen Ländern Europas hat⁷. Die Beschäftigung mit dem Berufsprestige von LehrerInnen und deren Ausbildung wäre für die LehrerInnenbildung als Anregung zu verstehen sich kritisch mit den eigenen Traditionen und Praktiken auseinanderzusetzen.

1.2 Aktuelle Professionalisierungsansätze und -Trends

Aktuelle Debatten und Gedanken zur LehrerInnenbildung wären, wie erwähnt, dafür zu nutzen, festgefahrene Strukturen zu reformieren und die Berufsgruppe der LehrerInnen insgesamt zu professionalisieren. Getragen werden die Professionalisierungsvorhaben vor allem von einer politischen Institution, der Europäischen Union (EU), weniger allerdings von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, jenen Institutionen, die das Lehramtsstudium anbieten und durchführen. Die pädagogischen Professionalisierungsinitiativen werden somit vorrangig bildungspolitisch und in einer europäischen Perspektive und weniger von einer national ausgehenden, bildungswissenschaftlichen Perspektive getragen. Die Reformwünsche sind in der Folge an einigen Eckpunkten festzumachen:

Die Bologna- Erklärung

Durch die Bestimmungen der Bologna- Erklärung im Juni des Jahres 1999 wurde ein Arbeitsprogramm für die Entwicklung eines europaweiten Bildungsraumes bis zum Jahre 2010 festgelegt. Diese Erklärung initiierte bzw. trieb zahlreiche Veränderungsprozesse voran. Auch durch Statistiken vom Europäischen Rat zum (anstehenden) LehrerInnenmangel in einigen europäischen Ländern werden diese Reformvorhaben gestützt. Der besagte LehrerInnenmangel wird aufgrund der demographischen Entwicklungen und der Pensionierung von zahlreichen LehrerInnen in Teilen Europas prognostiziert (vgl. EURYDICE 2002a, S. 1ff; BUCHBERGER/BUCHBERGER 2002, S. 9f). So hält etwa das österreichische Ministerium für Wissenschaft und Forschung fest, dass in den Jahren „2012 und 2025 [...] die Hälfte aller Lehrerinnen und Lehrer in Pension [geht]“ (BMWF 2009, o.S.). In Österreich wird

⁷ In einem Bericht von EURYDICE (2002), dem Bildungsinformationsnetz der Europäischen Union (EU), wird genau diese Frage nach der Attraktivität des Lehrerberufs im 21. Jahrhundert in Europa eruiert. Fokus des Reports liegt auf dem Sekundarschulbereich I, allerdings ist anzunehmen, dass die Ergebnisse teilweise Tendenzen darstellen, die auf die gesamte Berufsgruppe der LehrerInnen anzuwenden sind. Eine inhaltliche Behandlung des Reports ist in diesem Rahmen nicht möglich.

verabschieden und Neues zu lernen. Sie würden ständig nach Gehaltsangleichung oder Verbeamtung fragen, zugleich aber Fortbildungsseminare in den Fremdsprachen sausen lassen“ (*Der Spiegel* 14/1994 zit. n. ebd.). Der Arbeitsumfang von LehrerInnen wird in der nachfolgenden Kategorie behandelt. LehrerInnen hätten laut den journalistischen Berichten wenig Arbeitsstunden und viel Zeit für Aktivitäten in der Freizeit. Nennenswert ist die mediale Schilderung der gesundheitlichen Verfassung von LehrerInnen, da sie konträr zum angeblich geringen zeitlichen Arbeitsaufwand steht. Demgemäß ist der Lehrerberuf mit gesundheitlichen Risiken und tendenziell psychischen Belastungen, verbunden (vgl. ebd., S. 29). Ebenfalls anzuführen ist die mediale Darstellung der Lehrerausbildung, wobei einerseits der fehlende Bezug zur Praxis im Lehramtsstudium an der Universität kritisiert, andererseits von positiven Reformmaßnahmen zur stärkeren und früheren Einbindung der Praxiserprobung berichtet wird. Allerdings werden vor allem „Persönlichkeitseigenschaften (z.B. Souveränität und Gelassenheit)“ als grundlegend für den Beruf dargestellt; der Beruf würde fast ausschließlich „in der Praxis erlernt“ und „fachliches Wissen [...] sogar als in der Schule nicht brauchbar abqualifiziert“ (vgl. ebd., S. 32). Letztere Darstellung der Lehrerausbildung wird von BLÖMEKE (2005) nicht unterstützt. Allerdings stimmt sie den Autoren von *Der Spiegel* und *Focus* zu, dass „weniger miteinander verknüpfte Lehrveranstaltungen, überlange Studienzeiten, Beliebigkeit der Ausbildungsinhalte“ (ebd., S. 33) reale Mängel in der LehrerInnenbildung darstellen.

Die These, dass durch eine Ausdehnung der Praxisanteile in der Ausbildung eine Anhebung der Qualität der LehrerInnenbildung erzielt werden kann, konnte laut SCHELLACK/ LEMMERMÖHLE (2008) bisher nicht belegt werden. Eine oftmals von der Öffentlichkeit geforderte Neugewichtung der praxisorientierten Anteile in der LehrerInnenbildung kann mit den Ergebnissen der Bildungsforschung nicht geteilt werden. Vielmehr ist noch „völlig unzureichend untersucht und geklärt, was denn genau durch und in der Praxis gelernt werden könnte und wie mit der Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen produktiv umgegangen werden kann“ (SCHELLACK/ LEMMERMÖHLE 2008, S. 139)⁶. Durch die mediale Darstellung wird dieser schräge Blick der Öffentlichkeit auf die Lehrerausbildung jedoch stets reproduziert. Nach Beschäftigung mit der Studie von BLÖMEKE stellt sich die Frage, welches Ansehen, welche Attraktivität der Lehrerberuf, speziell die

⁶ Kapitel 6 hat das Theorie-Praxis-Problem in der LehrerInnenbildung und insbesondere in der Berufseingangsphase zum Thema, welche im Sinne eines Professionalisierungskontinuums einer strukturierten und systematischen Gestaltung bedarf.

ebenso durch den Anteil an Männern in der Berufsgruppe³. Bei einem Blick auf die PrimarschullehrerInnen in Finnland fällt der hohe Attraktivitätsgrad und eine strenge Numerus Clausus Regelung für die Ausbildung ins Auge. Die finnischen Ausbildungsstätten wollen „[n]ur die Besten“ (EU-Kommissar E. LIKANEN zit. n. BUCHBERGER/ BUCHBERGER 2002, S. 23) für den Lehrerberuf gewinnen (vgl. ebd.). Hier geschah mit einer Aufwertung der Lehrerausbildung auch eine Aufwertung des Lehrerberufs. Dieses Beispiel wirft die Frage auf, welche Faktoren das öffentliche Image des Lehrerberufs beeinflussen. Ein problematisches gesellschaftliches Image kann durch Defizite in der Lehrerausbildung entstehen ebenso durch die Art und Weise der Berichterstattung in den Medien, welche die öffentliche Meinung prägen. Gerade in den aktuellen Jahren 2009 und 2010, in denen die vorliegende Arbeit verfasst wird, wird dem Lehrerberuf in Österreich hohe mediale wie politische Aufmerksamkeit gewidmet und der weitreichende Reformbedarf thematisiert bzw. stark politisiert.

Für die skizzierte Thematik wird eine Untersuchung von Sigrid BLÖMEKE (2005) herangezogen, da sie zwei deutsche Nachrichtenmagazine, *Der Spiegel* und *Focus*, hinsichtlich deren Berichterstattung über den Lehrerberuf in den Blick nimmt. Die Ergebnisse zeigen auf, dass in 32 von 41 herangezogenen Artikeln, in welchen der Lehrerberuf explizit im Zentrum steht, ein negatives Bild über den Lehrerberuf vermittelt wird. Die für die quantitative wie qualitative Inhaltsanalyse ausgewählten Artikel wurden im Zeitraum 1990/93 bis 2004 publiziert⁴. Sie propagieren in diverser Hinsicht ein negatives Bild, etwa, „dass Lehrpersonen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten abgesprochen werden“, des Weiteren seien sie „überfordert, unmotiviert, zu alt, nicht auf dem aktuellen Stand des Geschehens“ (*Der Spiegel* 23/1992, S. 53 zit. n. BLÖMEKE 2005, S. 27f), „intrigant, larmoyant“⁵ – und sogar gewalttätig“ (*Der Spiegel* 24/1993, 28/2000 zit. n. 2005, S. 28).

In einem *Der Spiegel* - Artikel werden von BLÖMEKE weitere Pauschalisierungen festgehalten: „Den Lehrern fehlt es zudem am Willen [...], sich von Gewohntem zu

³ Die OECD (2004) listet in *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* einige Umstände auf, welche die Attraktivität des Lehrerberufs beeinflussen. Unter anderem werden „starke Bedenken (...) vor allem angesichts der schrumpfenden Anzahl an (...) männlichen Lehrkräften“ (OECD 2004, S. 2) geäußert. Weiters heißt es, dass die „relative Lehrgehälter in den meisten Ländern gesunken“ (ebd.) sind.

⁴ Die Artikel wurden in einem ersten Schritt einer quantitativen Analyse unterzogen. Sie ist nach BLÖMEKE (2005) deskriptiv und arbeitete in deduktiven wie induktiven Verfahren zur Erstellung eines Kategoriensystems. Die qualitative Inhaltsanalyse arbeitet hermeneutisch und untersuchte zwei Problematiken, die bei der Erstellung von Kategorien auftraten: Einerseits den stark „assoziativen Überblickscharakter“ und die „hohe Redundanz“ innerhalb der Texte, andererseits „versteckte Konnotationen“ die die Kategorisierungen von Textabschnitten erschwerte (vgl. ebd.).

⁵ In diesem Kontext steht larmoyant für empfindlich; leicht verletzlich.

viertens die „Professionalisierung“ und zuletzt die „(bildungspolitische) Systemsteuerung“ (KRALER 2008, S. 3) angeführt werden. Die zwei letzten Funktionsbereiche KRALERS werden herausgegriffen, da sie in den Kontext der vorliegenden Arbeit passen: Die Funktion der *Systemsteuerung* kommt FENDs Funktion der „gesellschaftlichen Kontrolle des Schulsystems“ (FEND 1981, S. 50) nahe. LehrerInnenbildung bietet einen Einflussbereich für die Entscheidungen der nationalen und internationalen Bildungspolitik (vgl. KRALER 2008, S. 3). In diesen Konzepten wird sichtbar, dass das Ausmaß des Einflusses sowie die öffentliche Wahrnehmung und gesellschaftliche Akzeptanz der LehrerInnenbildung von der Bildungspolitik (z.B. sichtbar in der Gesetzeslage) gesteuert werden können. Erfährt das Image der Ausbildung und Tätigkeit von LehrerInnen eine Auf- oder Abwertung, so kann dies durch die Politik und mediale Darstellung verursacht werden. Die Auswirkungen der LehrerInnenbildung reichen laut KRALER so weit, dass dadurch gesellschaftliche Entwicklungen gesteuert werden (vgl. ebd.). Dazu meint Bernd ZYMEK: „Wer Schulen einrichten darf, wer welche Fächer unterrichten darf, wer Schulträger sein darf, wer Lehrer werden darf, welche Fächer und Prinzipien den Unterricht bestimmen war über Jahrhunderte hinweg nicht etwa nur die Suche nach der besten pädagogischen Lösung, sondern eine Machtfrage“ (ZYMEK 2004, S. 216). Jene Macht wird heute (ungleich) auf Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Medien aufgeteilt, welche einige der Hauptakteure für die Entwicklungen in der LehrerInnenbildung darstellen. Ebenfalls relevant, da sie ganz die Thematik unserer Untersuchung trifft, ist die Funktion der *Professionalisierung*, die der LehrerInnenbildung obliegt. Gemäß KRALERS Theorie muss sich die LehrerInnenbildung mit dem „professionsspezifische[n] Verständnis der Berufsgruppe“ auseinandersetzen und für die „berufsbiographische Entwicklung des Individuums“ (KRALER 2008, S. 3) sorgen. Durch Professionalisierungsarbeit, durch das Wagnis Reformen in der LehrerInnenbildung zuzulassen, kann, wo nötig, das Image dieser Berufsgruppe in der Öffentlichkeit aufgewertet werden.

Damit wurde die Wahrnehmung der LehrerInnenbildung in der Öffentlichkeit thematisch angeschnitten: Der Lehrerberuf wird in den einzelnen Ländern unterschiedlich bewertet. In logischer Folge divergiert auch die nationale Wertschätzung der Ausbildung. Stark wird die Bewertung durch die Lohnhöhe deutlich,

Teil I: BESTANDSAUFNAHME

1 Europäische Diskurse zur Professionalisierung von LehrerInnen in der Berufseingangsphase

1.1 Lehrerberuf und -Ausbildung: Gesellschaftliche Funktionen und öffentliche Wahrnehmung

Der Lehrerberuf nimmt eine verantwortungsvolle Stellung in der Gesellschaft und eine Schlüsselrolle im Schulbildungssystem ein. Fortlaufende Diskussionen über die Ausbildung der Berufsgruppe von Seiten der Wissenschaft, Politik und Wirtschaft tragen die Relevanz an die Öffentlichkeit und lenken aktuell die Aufmerksamkeit auf die Qualität sämtlicher Ausbildungssysteme beginnend bei frühkindpädagogischen Institutionen über Hochschulen bis hin zu Einrichtungen der Erwachsenenbildung¹. Die Tätigkeit von LehrerInnen steht ebenfalls im Brennpunkt und nicht selten unter „Beschuss“.

Wie werden LehrerInnen und die Institutionen der LehrerInnenbildung von der Öffentlichkeit wahrgenommen bzw. welche gesellschaftlichen Funktionen übernehmen sie? Die gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens, insbesondere des Schulsystems, nimmt Helmut FEND (1981) näher in den Blick. In *Theorie der Schule* differenziert er vier gesellschaftliche Funktionen institutionalisierter Bildung: die „Qualifikationsfunktion“, die „Selektionsfunktion“, die „Legitimationsfunktion“ und viertens die „gesellschaftliche Kontrolle“, welcher das Schulsystem ausgesetzt ist (vgl. FEND 1981, S. 13 – 54). Seine Zusammenfassungen und Erörterungen resümiert FEND in dem Ergebnis, dass Bildungseinrichtungen eine normative Dimension haben, wodurch ihnen wenige freie Gestaltungsräume bleiben. Einerseits durch die Gesetzgebung und Regierung, andererseits durch die Berufsausübung der LehrerInnen wird Schule tagtäglich normativ gestaltet (vgl. FEND 1981, S. 277f)². In Anlehnung an die Funktionstheorie FENDS beschäftigt sich Christian KRALER (2008) mit den gesellschaftlichen Funktionen der LehrerInnenbildung. Er bestimmt fünf ähnliche Bereiche: Die Funktionen der „Selektion“, „Allokation“ und „Legitimation“, wobei

¹ Kapitel 3 widmet sich daher den Kompetenzstandards im Bereich der LehrerInnenbildung, welche in groß angelegten Schulleistungsstudien wie PISA propagiert werden.

² In Kapitel 3 wird im Zusammenhang mit den Zielen und Aufgaben der Institution Schule ebenfalls auf die normative Dimension eingegangen und die kritische Sicht Andreas GRUSCHKAS (2002) eingebracht: LehrerInnen stehen einerseits im Auftrag der Schulbildung, andererseits wirken sie durch die didaktische Organisation des Unterrichtsgegenstands normierend (vgl. GRUSCHKA 2002).

und auf diese Weise eine Reihe von Empfehlungen für die zukünftige Gestaltung der begleiteten Berufseingangsphase abgegeben.

Die Unterlagen im Anhang in *Teil IV* liefern den LeserInnen einen Einblick in die Vorbereitung für die empirische Feldforschung und Analyseschritte in der Auswertung. Die Transkriptionen zu den sechs Interviews sind ebenfalls angehängt, um die Untersuchung transparenter zu machen.

wird in diesem Kapitel in ihren bildungspolitischen wie -wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und demographischen Kontext gerückt. Nach dem Problemaufriss wird in Kapitel 2 das Untersuchungsdesign samt Fragestellungen und Hypothesen vorgestellt.

Kapitel 3 bildet das erste Kapitel von *Teil II*. In diesem Kapitel wird die Bedeutung von Professionalität im Lehrerberuf im Hinblick auf die Schulbildung Heranwachsender argumentiert und untersucht, welche Kompetenzen bei den BerufsanfängerInnen in der Berufseingangsphase verstärkt zu fördern sind. Kapitel 4 widmet sich der kritischen Übergangsphase im Speziellen. Es wird ein detaillierter Blick auf das Verständnis zum Begriff Berufseingangsphase geworfen, auf die Berufseinführungsprogramme verschiedener europäischer Staaten eingegangen und nicht zuletzt auf die Bedeutung von persönlichen MentorInnen an der Schnittstelle hingewiesen. Die bisherigen Analysen werden in Kapitel 5 zusammengefasst. In Kapitel 6 wird das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in der LehrerInnenbildung analysiert. Trotz festgestellter Diskrepanzen und Differenzen, wird von der Möglichkeit der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis im Lehrerberuf ausgegangen und ein Konzept professionellen pädagogischen Handelns erfasst. Der Ansatz zum reflexiv-integrativen Habitus bietet in diesem Kontext eine Möglichkeit, um mit der Komplexität schulischer Anforderungen umzugehen. Die Synopse der Mentoringmodelle zur Berufseinführung in fünf europäischen Staaten wird in Kapitel 7 erstellt, um die bildungstheoretischen Analysen mit europäischen Praxisbeispielen zu ergänzen. Österreich, Deutschland, Schweiz, Finnland, England und das Teaching Council Modell aus Kanada bilden den Kreis der Staaten aus denen in Kapitel 8 Schlüsselaspekte im Hinblick auf das Mentoring herausgefiltert werden.

Teil III des Diplomarbeitprojekts besteht aus der empirischen Erhebung und Auswertung. In Kapitel 9 werden die Vorüberlegungen zur empirischen Untersuchung näher gebracht: Diese betreffen einerseits die Detailziele und die Methodologie der Untersuchung, andererseits schildern sie den Zugang zu den InterviewpartnerInnen und die Gestaltung des Gesprächsleitfadens. Das Auswertungsverfahren und die Ergebnisse werden in Kapitel 10 präsentiert. Die Hauptkategorien werden zunächst einzeln und schließlich übergreifend mit eigenen grafischen Modellen unterbreitet, wobei die inneren Zusammenhänge deutlich gemacht werden. In Kapitel 11 wird ein Resümee aus den *Teilen I-III* gezogen, empirische und theoretische Befunde verknüpft

Einleitung

Der Titel der vorliegenden Arbeit lautet *Professionalisierung angehender LehrerInnen zwischen Universität und Beruf: Schlüsselaspekte für die Gestaltung der Berufseingangsphase*. An der LehrerInnenbildung hängt die Ausbildung der heranwachsenden Kinder und damit die Zukunft des Landes. Die Themenstellung der vorliegenden Arbeit hat insofern große gesellschaftliche Relevanz, weil sie einen Beitrag zur Professionalisierung der LehrerInnen leisten will. Ihnen wird große Verantwortung in den Bereichen der Grundlegung von Bildungsprozessen und der beruflichen Weiterentwicklung aller BürgerInnen übertragen. Die Bearbeitung dieser zukunftsweisenden Fragestellung zur Lehrerberufsentwicklung trägt damit zur nachhaltigen Investition in die Zukunft bei. Mit einem Blick auf Österreich und aus Österreich heraus in den europäischen Kontext werden Schlüsselaspekte für die Gestaltung der begleiteten Berufseingangsphase herausgearbeitet, die einen nachhaltigen Beitrag zum Professionalisierungskontinuum in der LehrerInnenbildung leisten.

Die Themenstellung dieser Arbeit ist stark eingebettet in aktuelle bildungspolitische Diskussionen sowohl im österreichischen als auch im europäischen Raum. Der Sektor der Forschung zur LehrerInnenbildung expandierte in den vergangenen Jahren merklich. Es konstituier(t)en sich ExpertInnengruppen, Fachjournale widmen sich diesem Schwerpunktthema, bildungswissenschaftliche und –politische Tagungen finden statt und es bilden sich diverse andere Plattformen, die die Ausbildung und den Beruf der LehrerInnen thematisieren. In Österreich wurde zu Beginn des Jahres 2009 vom BMWF und BMUKK eine Arbeitsgruppe mit internationalen ExpertInnen ins Leben gerufen, die die Aus- und Weiterbildung der LehrerInnen neu überdenken. In dem im März des Jahres 2010 erschienenen Endbericht *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe* wird der Reformwunsch in zahlreichen Bereichen – auch in der Verbesserung der begleiteten Berufseinführungsphase – deutlich.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in vier Teile. In *Teil I* wird eine Übersicht zu aktuellen Debatten rund um die Professionalisierung an der Schnittstelle und allgemein über die Qualitätsdiskussion in der LehrerInnenbildung gegeben. Dabei wird auf zentrale Problembereiche in Europa und vordergründig auf das diagnostizierte mangelhafte Ineinandergreifen von Theorie und Praxis im Hinblick auf die Berufseingangsphase von LehrerInnen hingewiesen. Die Thematik der Diplomarbeit

Abkürzungsverzeichnis

ADSE	Allgemeine Didaktik und Schulerziehung (Begleitseminar während Unterrichtspraktikum)
BL	BetreuungslehrerIn (Bezeichnung in Österreich)
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BMWF	Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EPIK	Entwicklung von Professionalität im Internationalen Kontext
EU	Europäische Union
ITT	Initial Teacher Training (in England)
KMK	Kultusministerkonferenz
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
TDA	Training and Development Agency for Schools (in England)
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
UP	Unterrichtspraktikum (Bezeichnung in Österreich)
QTS	Qualified Teacher Status (in England)

10.3.5 Positives Erleben der Begleitung durch die BetreuungslehrerInnen	104
10.3.6 Ineffektive Gestaltung des Begleitlehrgangs	106
10.3.7 Zusätzliche Unterstützungsangebote zur Entlastung und Professionalisierung von JunglehrerInnen	108
10.3.8 Problematische und geringe Unterstützung vom Lehrerkollegium	109
10.3.9 Bedeutung der Ausbildungsqualität der MentorInnen und BetreuungslehrerInnen	110
10.3.10 Betreuungskompetenzen der MentorInnen und SeminarleiterInnen	111
10.4 Hauptergebnisse: Perspektiven für die Gestaltung der begleiteten Berufseinführung	113
11 Resümee und Ausblick	119
 Teil IV: LITERATUR UND ANHÄNGE	 124
12 Literatur	124
13 Abbildungsverzeichnis	134
14 Anhänge I – VII	134

6	Theorie-Praxis-Verhältnis in der LehrerInnenbildung: Eine Analyse	61
6.1	Probleme im Grenzbereich zwischen Ausbildung und Berufseinstieg	61
6.2	Trotz Differenz: Vermittlung zwischen Theorie und Praxis durch Entwicklung eines „doppelten Habitus“ im Beruf	63
6.3	Ein reflexiv-integratives Konzept	67
6.4	Zusammenfassung des Kapitels	69
7	Synopse der Mentoringmodelle zur Berufseinführung von fünf europäischen Staaten	72
7.1	Österreichisches Modell	73
7.1.1	Gestaltung des Mentoring	74
7.2	Deutsches Modell	76
7.2.1	Gestaltung des Mentoring	77
7.3	Schweizerisches Modell	80
7.3.1	Gestaltung des Mentoring	81
7.4	Finnisches Modell	83
7.4.1	Gestaltung des Mentoring	83
7.5	Englisches Modell	84
7.5.1	Gestaltung des Mentoring	85
7.6	Exkurs: Kanadische Teaching Councils zur berufsgruppeninternen Professionalisierung	85
8	Zusammenschau europäischer Mentoringmodelle	87
	Teil III: EMPIRISCHE ERHEBUNG UND AUSWERTUNG	89
9	Konzeption der empirischen Untersuchung	89
9.1	Das Forschungsfeld: Die Situation von UnterrichtspraktikantInnen und JunglehrerInnen in Wien	89
9.2	Vorüberlegungen zu den Zielen der empirischen Erhebung	90
9.3	Methodologie des Problemzentrierten Interviews	91
9.4	Zugang zu den InterviewpartnerInnen und soziodemographische Eigenschaften der Stichprobe	93
9.5	Aufbau der Interviewleitfäden	94
10	Auswertungsverfahren und Ergebnisse	96
10.1	Transkriptionsverfahren	96
10.2	Qualitative Inhaltsanalyse	96
10.3	Ergebnisse der Befragungen zur Berufseingangsphase	99
10.3.1	Unmittelbar auftretende Probleme bei Berufseinstieg	100
10.3.2	Positives Betreuungserleben in Relation zu den Peers	101
10.3.3	Vollwertige LehrerInnen trotz UnterrichtspraktikantInnen- Status	102
10.3.4	Negatives Erleben der Begleitung durch die BetreuungslehrerInnen	103

Inhalt

Einleitung	9
 Teil I: BESTANDSAUFNAHME	 12
 1 Europäische Diskurse zur Professionalisierung von LehrerInnen in der Berufseingangsphase	 12
1.1 Lehrerberuf und -Ausbildung: Gesellschaftliche Funktionen und öffentliche Wahrnehmung	12
1.2 Aktuelle Professionalisierungsansätze und -Trends	16
1.3 Fokus: Schnittstellenproblematik in der Berufseingangsphase	19
 2 Untersuchungsdesign	 23
2.1 Zentrale Fragestellung	23
2.1.1 Subfragestellungen	24
2.2 Anlage der Untersuchung	26
2.2.1 Hermeneutische Methode	28
 Teil II: THEORETISCH-HERMENEUTISCHE ANALYSEN	 30
 3 Die Bedeutung der kontinuierlichen Förderung pädagogischer Professionalität	 30
3.1 Bildungsauftrag der Schule	31
3.1.1 Schul- und LehrerInnenbildung zwischen gesellschaftlicher Nutzen- und Subjektorientierung	33
3.1.2 Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen: Kontinuierlich und nachhaltig?	35
3.2 Bildungsauftrag: Konsequenzen für die Professionalisierung angehender LehrerInnen in der Berufseingangsphase	38
3.3 Professionalisierung der Berufseinführung durch Kompetenzstandards?	42
3.3.1 Reflexivität als eine Schlüsselkompetenz?	47
 4 Der kritische Übergang in den Lehrerberuf	 49
4.1 Berufseingangsphase	50
4.1.1 Unterrichtspraktikum	52
4.1.2 MentorInnen an der Schnittstelle	54
 5 Zusammenfassung bisheriger Analysen	 58

Ganz herzlich möchte ich mich bei meinem Partner, meiner Familie und meinen Freunden bedanken. Ihr habt mich in der Zeit der Vorbereitungen und des Schreibens dieser Diplomarbeit begleitet, mir zugehört und mich mit Anregungen versorgt bzw. ermutigt weiterzuarbeiten. Meinen Eltern ein besonderes Dankeschön, denn ohne euch wäre es mir gar nicht möglich gewesen diesem Studium nachzugehen. Herzlichen Dank an meine verlässlichen „co-workers“ Hilda und Debbie: Ihr habt mir bei den Interviewleitfäden geholfen und einen ersten Zugang zu InterviewpartnerInnen verschafft. Nadine und Julia: Tausend Dank für die aufmerksame Beschäftigung mit meinen Texten und die Stunden, die ihr mit Korrekturlesen verbracht habt. Marcel, tiefsten Dank, dass du einfach da bist, für deinen Beistand und deine Treue.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer andern Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, Mai 2010



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Professionalisierung angehender LehrerInnen
zwischen Universität und Beruf:
Schlüsselaspekte für die Gestaltung der
Berufseingangsphase

Verfasserin

Bakk. phil. Veronika Radlinger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

a.o. Univ.- Prof. Dr. Ilse Schrittmesser