



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Wandel der Lehrer/innenbildung zwischen Anspruch
und Wirklichkeit“

Verfasserin

Anita Mitkova

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Univ. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Mag.^a Ilse Schrittemser

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich sehr herzlich bei meinen Eltern, meinem Bruder und meinem Freund bedanken, die mich während des Studiums und dem Schreiben der vorliegenden Diplomarbeit unterstützt haben und mir immer viel Verständnis und Geduld entgegengebracht haben. Ein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Univ.-Prof. Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ilse Schritteser für die intensive wissenschaftliche Betreuung während des gesamten Schreibprozesses, sowie bei jenen Interviewpersonen, die durch ihre Mitarbeit zur Erstellung dieser Diplomarbeit beigetragen haben.

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	3
0. EINLEITUNG	6
1. BERUFSEINSTIEG ALS ZWEITE PHASE DER LEHRER/INNENBILDUNG	9
1.1. SCHWIERIGKEITEN BEIM BERUFSEINSTIEG	11
1.2. STUDIEN ÜBER DIE SCHWIERIGKEITEN BEIM BERUFSEINSTIEG	12
1.3. MÖGLICHKEITEN ZUR LÖSUNG DER SCHWIERIGKEITEN BEIM BERUFSEINSTIEG	17
1.4. SCHLUSSFOLGERUNGEN	18
2. PROFESSIONALISIERUNG DES LEHRER/INNENBERUFS	20
2.1. BEGRIFFSERKLÄRUNG: PROFESSION - PROFESSIONALISIERUNG - PROFESSIONALITÄT	21
2.2. ANSÄTZE PÄDAGOGISCHER PROFESSIONALITÄT	22
2.2.1. <i>Strukturtheoretischer Ansatz nach Oevermann (1996)</i>	23
2.2.2. <i>Systemtheoretischer Ansatz nach Stichweh (1996)</i>	24
2.2.3. <i>Theorie des professionellen Selbst nach Bauer (2000)</i>	26
2.3. SCHLUSSFOLGERUNGEN	28
3. KOMPETENZEN UND AUSBILDUNGSSTANDARDS FÜR DIE LEHRER/INNENBILDUNG	29
3.1. KOMPETENZEN UND STANDARDS NACH OSER (1997, 2001).....	31
3.2. KOMPETENZEN UND STANDARDS NACH TERHART (2002).....	37

3.3. MEHRPERSPEKTIVISCHES KONZEPT VON PROFESSIONALITÄT (SCHRATZ, ET. AL., 2011)	42
3.4. SCHLUSSFOLGERUNGEN	46
4. ANALYSE DER STUDIENZIELE DER CURRICULA DER KIRCHLICHEN PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE (KPH) KREMS / STREBERSDORF UND DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE (PH) WIEN	51
4.1. BEGRÜNDUNG DER METHODENWAHL	54
4.2. ANALYSEKRITERIEN.....	56
4.2.1. <i>Kategorie 1: Reflexionsfähigkeit</i>	57
4.2.2. <i>Kategorie 2: Diskursfähigkeit</i>	57
4.2.3. <i>Kategorie 3: Differenzfähigkeit</i>	58
4.2.4. <i>Kategorie 4: Professionsbewusstsein</i>	58
4.2.5. <i>Kategorie: 5: Diagnostizieren, Beurteilen Beraten</i>	59
4.2.6. <i>Kategorie 6: Forschung und Innovation</i>	59
4.3. ANALYSEERGEBNISSE DER CURRICULA DER PH WIEN UND KPH KREMS/STREBERSDORF	60
4.3.1. <i>Reflexionsfähigkeit</i>	60
4.3.2. <i>Diskursfähigkeit</i>	66
4.3.3. <i>Differenzfähigkeit</i>	70
4.3.4. <i>Professionsbewusstsein</i>	76
4.3.5. <i>Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten</i>	79

4.3.6.	<i>Forschung und Innovation</i>	84
4.4.	SCHLUSSFOLGERUNG	87
5.	QUALITATIVE BEFRAGUNG VON ABSOLVENTEN/INNEN DER PH WIEN UND KPH KREMS BZW. KPH STREBERSDORF	92
5.1.	BEGRÜNDUNG DER METHODENWAHL	93
5.2.	AUSWERTUNG UND INTERPRETATION DER INTERVIEWS	96
5.2.1.	<i>Themenbereich: Erfahrungen am Berufsanfang</i>	96
5.3.1.	<i>Themenbereich: Kollegialität</i>	103
5.3.2.	<i>Themenbereich: Professionsverständnis</i>	106
5.3.3.	<i>Themenbereich: Reflexionsfähigkeit</i>	111
5.3.4.	<i>Themenbereich: Differenzieren und Individualisieren</i>	113
5.3.5.	<i>Themenbereich: Forschung</i>	122
5.3.6.	<i>Themenbereich: Reflexion der Lehrer/innenausbildung</i>	125
5.4.	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE	131
6.	RESÜMEE	138
7.	LITERATURVERZEICHNIS	142
8.	ANHANG	151

0. Einleitung

Anschließend an die professionstheoretische Diskussion, welche Kompetenzen zukünftige Lehrer/innen haben sollten, lautet die zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit *„Inwiefern sind die im derzeitigen Curriculum der Volksschullehrer/innenbildung formulierten Studienziele (Grundkompetenzen) auf die gegenwärtigen Anforderungen an den Lehrer/innenberuf abgestimmt?“*. Laut Terhart ist davon auszugehen, dass Grundschullehrer/innen zur Berufsausübung andere Kompetenzen benötigen als beispielweise Lehrer/innen der Sekundarstufe I. (vgl. Terhart, 2007, S.43) Ausgehend von dieser Ansicht, erweist es sich als besonders wichtig, nicht nur nach allgemeinen Kompetenzstandards die Studienziele der Lehrer/innenbildung festzulegen, sondern diese in den Curricula auf die einzelnen Lehrer/innentätigkeiten abzustimmen (bspw. Kompetenzen für Volksschullehrer/innen oder Hauptschullehrer/innen). Erst nach einer solchen Abstimmung der zu erlernenden Kompetenzen auf den zukünftigen Beruf, können weitere Verbesserungen in der Lehrer/innenbildung vorgenommen werden und die Kompetenzentwicklung von zukünftigen Lehrer/innen gefördert werden.

In Österreich hat zu den derzeitigen Curricula der Lehrer/innenbildung eine Analyse, ob die Studienziele und die damit zu vermittelnden Kompetenzen mit dem jeweiligen Lehrer/innenberuf übereinstimmen, nicht stattgefunden. Ausgehend von dieser Forschungslücke wurde im Rahmen dieser Arbeit versucht, das beschriebene Desiderat zu bearbeiten. Dabei muss festgehalten werden, dass das Vorhaben sich nur auf die Volksschullehrer/innenbildung in Wien, genauer gesagt auf 3 Pädagogische Hochschulen (KPH Krems, KPH Strebersdorf und PH Wien), beschränkt und daher nur einen Teil der Forschungslücke füllt.

Die Ergebnisse dieser Arbeit können vor allem für die Professionsforschung von Bedeutung sein, da sie besonders in der Professionalisierung von Lehrer/innen zu Verbesserungen in den Curricula der Lehrer/innenbildung anregen können und somit zur Qualitätssicherung der Lehrer/innenbildung führen können.

Um die Beantwortung der Forschungsfrage zu ermöglichen wurde zunächst im theoretischen Teil eine Einführung ins Themengebiet - der Berufseinstieg und die damit

verbundenen Schwierigkeiten - gegeben. Weiters wurde das Verständnis von professionell pädagogischem Handeln, von welchem in dieser Arbeit ausgegangen wird, erläutert. Anschließend wurde anhand einer kritischen Auseinandersetzung mit den Standardmodellen nach Oser (1997, 2001) und Terhart (2002), ein genauerer Einblick in die bildungswissenschaftliche Diskussion rund um die Standardeinführung in der Lehrer/innenbildung, von der auch die drei hier analysierten pädagogischen Hochschulen betroffen sind, gegeben. Neben den beiden Standardmodellen wurde auch das Kompetenzmodell nach Schratz et. al. (2008, 2011) vorgestellt, welches ebenso wie die anderen beiden Modelle als Grundlage für die Standardformulierung in den Curricula des Volksschullehramts an der KPH Krems, KPH Strebersdorf und PH Wien herangezogen wurde.

Im empirischen Teil dieser Arbeit wurden eine Curriculumanalyse und 5 Experten/inneninterviews durchgeführt.

Für die Curriculumanalyse wurden die Curricula der pädagogischen Hochschule Wien (PH Wien), der kirchlichen pädagogischen Hochschule Krems (KPH Krems) und der kirchlichen pädagogischen Hochschule Strebersdorf (KPH Strebersdorf) herangezogen. Dabei sollten vor allem jene Lernziele, Lerninhalte und Lernmethoden aus den einzelnen Ausbildungsmodulen herausgearbeitet werden, die zur Erreichung der in den Curricula genannten Grundkompetenzen, formuliert wurden. Mithilfe der Analyse sollte folgende Frage beantwortet werden:

- Inwiefern kann anhand der in den einzelnen Ausbildungsmodulen genannten Lernziele ein Erwerb der Grundkompetenzen am Ende des Studiums erwartet werden?

Durch die Beantwortung dieser Frage sollte festgestellt werden, ob durch die angebotene Ausbildung an den drei pädagogischen Hochschulen, der Erwerb der in den Curricula formulierten Kompetenzen ermöglicht wird.

Anschließend wurden 5 Absolventen/innen der gewählten pädagogischen Hochschulen interviewt. Die Absolventen/innen sollten nach dem aktuellen Curriculum ausgebildet

worden sein und bereits im Berufsleben stehen bzw. sich in der Berufseinstiegsphase befinden. Anhand der Interviews sollten folgende Unterfragen beantwortet werden:

- Mit welchen Problemen wurden die Absolventen/innen in der Anfangszeit bzw. beim Berufseinstieg konfrontiert?
- Inwieweit kommen die erworbenen Kompetenzen die im Curriculum formuliert sind im Beruf tatsächlich zum Ausdruck?
- Was hat aus der Sicht der Absolventen/innen während der Ausbildung gefehlt, das für den Berufseinstieg wichtig gewesen wäre?

Durch die Beantwortung der Unterfragen sollte ein Rückschluss auf die Ausbildung an den drei analysierten Hochschulen gezogen werden und die Ergebnisse der Curriculumanalyse bestätigt oder auch verworfen werden. Ebenso sollte dadurch auch eine Antwort auf die leitende Forschungsfrage ermöglicht werden.

Im Schlusskapitel wurde eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Arbeit, sowie eine Antwort auf die hier leitende Forschungsfrage gegeben.

1. Berufseinstieg als zweite Phase der Lehrer/innenbildung

Der Begriff „Berufseinführung“ wurde erstmals im LEMO - Bericht (Lehrerbildung von morgen, Müller, et. al. 1975) erwähnt. Darin wurde die Lehrer/innenbildung anhand folgender vier Phasen definiert: (EDK, 1991, S.12)

- 1.) *Grundausbildung*
- 2.) *Berufseinführung*
- 3.) *Fortbildung*
- 4.) *Weiterbildung*

Mit dieser Beschreibung wurde zugleich die Vorstellung verworfen, dass Lehrer/innen einzig und allein mit einer guten Grundausbildung für den Beruf vorbereitet werden können (vgl. EDK, 1996, S.12), weshalb heute unter der Berufseinführung - auch Berufseinstieg genannt - die Weiterbildung von Lehrer/innen in den ersten Berufsjahren verstanden wird. (vgl. EDK, 1991, S.19). Anders formuliert bedeutet dies, dass Absolvent/innen der Hochschule zwar als Fachleute angesehen werden, sie aber nach Berufseintritt, die in der Grundausbildung erworbenen Kompetenzen und das erworbene Berufswissen, weiterentwickeln und vertiefen müssen. (vgl. Benz et. al., 2005, S.7) Ziel der sogenannten zweiten Phase ist es daher insbesondere jene Kompetenzen zu entwickeln, die für den Lehrer/innenberuf wichtig sind, aber in der Ausbildung selbst nur schwer bzw. nicht ausreichend vermittelt werden konnten. (vgl. ebd., S. 7). Dabei soll auch erstmals das theoretische Wissen mit den tatsächlichen Handlungen im Berufsalltag verbunden werden. (vgl. EDK, 1996, S.13)

Um dies zu ermöglichen sollten Lehrer/innen „*in den ersten Berufsjahren bei der Bewältigung des Berufsalltags, bei der Reflexion ihres beruflichen Handelns und beim Aufbau ihrer professionellen Kompetenzen und ihrer Berufsidentität*“ (vgl. Benz, et. al., 2005, S.6) unterstützt bzw. begleitet werden. Wichtig erweist sich dabei für Berufseinsteiger/innen auch das Berufswissen erfahrenerer Lehrer/innen, da sie durch den Vergleich des theoretischen Wissens mit dem Fallwissen ihr eigenes professionelles

Wissen erweitern können. (Dick, 1994 / Shulman, 1991 zitiert nach Benz et.al, 2005, S.7)

Wie bereits erwähnt stellt die Berufseinführung die Weiterbildung von Lehrer/innen dar, weshalb sich diese ebenso wie die Weiterbildung selbst an folgenden Grundsätzen orientiert: (Benz et. al, 2005, S.8)

1.) Ressourcenorientierung und Kooperation

„Dem Lernen in der Peergruppe, durch den Austausch unter den Berufseinsteigenden, wird eine hohe Bedeutung zugemessen. Die kollegiale Zusammenarbeit soll für die Berufseinsteigenden zur Selbstverständlichkeit werden, einerseits in der Einbettung in die lokale Schulkultur durch die lokalen Mentorate, andererseits durch die kontinuierliche Arbeit mit andern Berufseinsteigenden der gleichen Stufe und aus der Region in den regionalen Mentoraten“ (ebd., S.8)

2.) Eigenständiges Lernen und bedürfnisorientierte Weiterbildung

„Die Berufseinführung umfasst wie die Weiterbildung, neben den obligatorischen auch fakultative Angebote, bei denen eine Wahlpflicht besteht. Damit wird gewährleistet, dass sich die Berufseinsteigenden aufgrund ihrer individuellen Bedürfnisse Unterstützung und Impulse holen können. Die Angebote der Berufseinführung sind so gestaltet, dass sie einen aktiven und eigenständigen Lernprozess der einzelnen Teilnehmenden ermöglichen und unterstützen.“ (ebd., S.8)

3.) Reflexion des eigenen professionellen Handelns

„Für Berufseinsteigende ist es zentral, zur Bewältigung der Komplexität des Unterrichts und weiterer Tätigkeitsbereiche wirksame Routinen zu bilden. Die Reflexion des eigenen beruflichen Handelns unterstützt diesen Prozess.“ (ebd., S.8)

4.) Interaktion mit der lokalen Schulkultur

„Weiterbildung und professionelle Entwicklung steht in Zusammenhang mit der Schulentwicklung; Weiterbildung im Team der Schule hat an Bedeutung zugenommen. Auch innerhalb der Berufseinführung wird der lokalen Schule eine bedeutende Funktion im Rahmen der lokalen Mentorate übertragen, welche den Berufseinsteigenden hilft, die lokale Schulkultur kennen zu lernen und eine aktive Rolle innerhalb des Schulteams einzunehmen.“ (ebd., S.8)

Zusammenfassend stellt die Berufseinstiegsphase eine bedeutende Zeit dar, da Lehrer/innen innerhalb dieser die erlernten Kompetenzen erstmals in der realen Berufspraxis umsetzen und dabei ihre berufliche Identität aufbauen. (vgl. Terhart, 2000, S.128)

1.1. Schwierigkeiten beim Berufseinstieg

Die Berufseinstiegsphase erweist sich für viele Lehrer/innen als schwierig, da sie dabei mit einer Reihe von Problemen konfrontiert werden. Demnach ist eine Verbesserung dieser insofern notwendig, da insbesondere dadurch auch das Aussteigen aus dem Lehrer/innenberuf erheblich verringert werden kann. (Odell & Ferraro, 1992 - zitiert nach Benz et. al., 2005, S.6) Bezüglich der schwachen Wirksamkeit der Lehrer/innenbildung lassen sich folgende drei Ursachenbereiche unterscheiden: (EDK, 1996, S.15)

- 1.) *„Sozialisationsinflüsse, die bereits **vor der Ausbildung** liegen, seien stärker und würden durch die Ausbildung nie überwunden. Die empirische Fundierung dieser These ist allerdings nicht sehr stark.“ (ebd., S.15)*
- 2.) *„Es zeigt sich hingegen eine überwältigende Fundierung der These von der **schwachen Wirkung der Lehrerbildung**. Dies gilt sicher für den formellen Teil der Ausbildung, die Ergebnisse zu den Praktika als praktischen Teil der Ausbildung sind widersprüchlich, es scheint bereits in den ersten Praktika eine Einstellungsrevision stattzufinden. Als Gründe werden etwa genannt,*

dass die «subjektiven Theorien» der Studentinnen und Studenten zu wenig zum Ausgangspunkt des Unterrichts gemacht würden. Oder oft sei der Effekt des heimlichen Lehrplans der Lehrerbildung größer, die sozialen Praktiken in den Ausbildungskursen stünden häufig im Widerspruch zu den vertretenen «liberalen» Positionen.“ (ebd., S.15)

- 3.) *„Am bekanntesten sind die Untersuchungen zu den **Wirkungen der Berufspraxis**, hier wurden insbesondere die Veränderungen von jungen Lehrpersonen im Einstellungsbereich sowie ihre ersten beruflichen Schwierigkeiten ausführlich erforscht.“ (ebd., S.15)*

Zu erwähnen ist hierbei vor allem das Phänomen des „Praxisschocks“, das die Überforderung und den Einstellungswandel von „liberalen“ Ansichten, die in der Grundausbildung aufgebaut wurden, hin zu eher „konservativen“ Ansichten von Berufseinsteiger/innen beschreibt. (vgl. EDK, 1996, S.15 / siehe auch Müller - Fohrbrodt et. al., 1978) Genauer gesagt ändern Studierende *„während des Studiums ihre Einstellungen in Richtung mehr Liberalität, kommen aber bei den ersten Berufserfahrungen wieder davon ab“* (EDK, 1996, S.16)

Um einen Überblick über die Erkenntnisse im Hinblick auf die Schwierigkeiten, mit denen sich Lehrer/innen beim Berufseinstieg konfrontiert sehen, zu bekommen, werden dazu im Weiteren einige Studien und Forschungsergebnisse beschrieben.

1.2. Studien über die Schwierigkeiten beim Berufseinstieg

Das eigentliche Ziel der Grundausbildung liegt darin, den Lehrer/innen wichtige Voraussetzungen für einen erfolgreichen Berufseinstieg zu vermitteln. (vgl. Messner / Reusser, 2000, S.166) Die Realität zeigt jedoch, dass der Übergang von der Hochschule in den Beruf sehr schlagartig erfolgt. Das heißt, dass Lehrer/innen den geschützten Rahmen der Hochschule verlassen und *„im Gegensatz zu vielen anderen akademischen Berufen vom allerersten Tag ihres Berufseinstiegs an die volle Verantwortung für die Führung einer Klasse übernehmen. Zwischen dem, was sie oder was ein älterer Kollege oder eine ältere Kollegin beispielsweise mit 20 Jahren Erfahrung stimuliert, kontrolliert*

oder allgemein tut, besteht hinsichtlich Verantwortung und Last kein Unterschied.“ (EDK, 1996, S.6) In Österreich spiegelt sich diese Problematik nur in der Pflichtschullehrer/innenbildung wieder, da Lehrer/innen der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) und der berufsbildenden höheren Schulen (BHS) vor Berufseintritt ein Unterrichtspraktikum absolvieren müssen.

Um den raschen Übergang erfolgreich zu bewältigen, benötigen Lehrer/innen daher eine Kompetenz, die es ihnen ermöglicht die an der Hochschule erworbenen Ansichten und Vorstellungen in der Praxis umzusetzen. Die Realität zeigt jedoch, dass es der Hochschule nicht gelungen ist diese Kompetenz in der Grundausbildung zu vermitteln. (vgl. Müller- Fohrbrodt et. al., 1978, S.20) Ausgehend davon haben zahlreiche Studien den krisenhaften Berufseinstieg empirisch belegt.

Eine davon ist die Konstanzer Längsschnittstudie (vgl. Müller-Fohrbrodt et. al., 1978), die den schwierigen Berufseinstieg anhand des Einstellungswandel bei Berufseinsteiger/innen beschrieben hat. Die Studie verdeutlichte, dass angehende Lehrer/innen zu Studienbeginn konservative Einstellungen mitbringen und diese im Laufe des Studiums durch liberale Einstellungen ersetzen, wobei kurz nach Berufseintritt die an der Schule bestehenden konservativen Ansichten angenommen werden und sie sich somit an die bestehenden Schulverhältnisse anpassen. (vgl. ebd., S.195) Auffällig ist dabei, dass Lehrer/innen, die wenig über schulische Probleme klagen, eine besonders hohe Einstellungsveränderung erleben. Demnach erleben „progressive“ Lehrer/innen¹ bezüglich des Einstellungswandels einen geringeren Praxisschock, da sie von sich aus weniger dazu bereit sind sich anzupassen und ihre Ansichten zu ändern. (vgl. ebd., S.195) Zudem hängt die Einstellungsveränderung eng mit der Menge der Diskrepanzerfahrungen, die Lehrer/innen beim Berufseinstieg

¹ Unter progressiven Lehrer/innen sind laut Müller-Fohrbrodt (1978) jene zu verstehen, die die liberalen Vorstellungen und Einstellungen, die an der Hochschule vermittelt werden und daher die neuen Ideen, z.B. den „demokratischen Unterrichtsstil“, in der Berufspraxis umzusetzen versuchen. Konservative Lehrer/innen hingegen vertreten ältere Ansichten, wie z.B. den Frontalunterricht, die auf das Erzielen bestimmter Leistungen und deren Kontrolle konzentriert sind, die zum Teil in der tatsächlichen Berufspraxis noch vorzufinden sind. (vgl. Müller- Fohrbrodt, 1978, S.36f. und 66-71)

machen, zusammen. (vgl. ebd., S.196) Das heißt, je mehr sie „einen Bruch oder ein Auseinanderklaffen von Hochschulnormen bzw. Hochschultheorie und Schulnormen bzw. Schulpraxis erfahren“ (ebd., S.196), desto eher neigen sie dazu ihr Verhalten an die neue Situation anzupassen. „Diese Diskrepanzerfahrungen machen konservative wie progressive Lehrer/innen in gleicher Weise.“ (ebd., S.196)

Das Phänomen des Einstellungswandels wurde unter dem Begriff „Konstanzer Wanne“ (vgl. Müller-Fohrbrodt et. al., 1978) bekannt, wobei viele Forscher/innen dieser Zeit den Grund für diese Problematik in der Überforderung der Lehrer/innen beim Berufseinstieg sahen (vgl. EDK, 1996, S.15).

Ebenso konnte Veenman (1984) (zitiert nach Terhart et al., 1994) in seiner Studie solche starken Anpassungen feststellen:

„Die im Studium erworbenen pädagogischen Haltungen, Einstellungen und Beurteilungstendenzen, die in aller Regel pädagogisch `liberale` Inhalte und Muster aufwiesen, wurden nach Eintritt in die Berufspraxis rasch abgelegt; an ihre Stelle traten pädagogisch eher `konservative` Haltungen, die der Kultur der Schulpraxis sowie den psychischen Anforderungen des beruflichen Alltags eher zu entsprechen schienen.“ (Terhart, et al. 1994, S. 16)

Hänsel (1985) meint bezüglich des Einstellungswandels, dass dieser deutlich positiver zu bewerten sei und begründet dies wie folgt:

„Sie deuten nämlich auch und wahrscheinlich sogar in erster Linie auf einen fruchtbaren Lernprozeß hin, in dem im Studium gelernte illusionäre Vorstellungen aufgegeben und durch realitätsgerechte ersetzt werden.“ (Hänsel, 1985, S.643)

Auch Kolbe & Combe (2008) sehen diesen Einstellungswandel als „Ausdruck einer notwendigen Phase des Aufbaus neuer Ressourcen“ (Kolbe/ Combe, 2008, S.890) Zu beachten gilt hierbei, dass sich die Ergebnisse der Konstanzer Studie zum Einstellungswandel auf die Berufseinstiegssituation von vor 30 Jahren bezieht und die Aktualität dieser Problematik sich nicht zwingend in der heutigen Berufsrealität widerspiegeln muss. Ebenso kann auch davon ausgegangen werden, dass der Einstellungswandel ein wichtiger Schritt in der Kompetenzentwicklung von

Lehrer/innen ist, wie die obigen Zitate nach Hänsel (1985) und Kolbe / Combe (2008) gezeigt haben. Demnach wird heutzutage unter „Praxischock“ nicht nur die oben beschriebene Einstellungsveränderung nach Berufseintritt verstanden, sondern vielmehr die problematischen und überfordernden beruflichen Anfangssituationen von Berufseinsteiger/innen, die sich aus der praxisfernen Ausbildung ergeben. (vgl. Hericks, 2006, S.37)

Bezüglich der Probleme beim Berufseinstieg zeigt die Studie des Forschers Simon Veenman (1984) zusammenfassend die am häufigsten genannten beruflichen Anfangsschwierigkeiten von Lehrer/innen: (Veenman, 1984, zitiert nach EDK, 1996, S.16f.)

- 1.) *Klassenführung / -disziplin*
- 2.) *Motivierung der Schüler*
- 3.) *Umgang mit den individuellen Unterschieden von Schülern*
- 4.) *Einschätzen / Bewerten der Schülerarbeiten*
- 5.) *Beziehungen zu den Eltern*
- 6.) *Arbeitsorganisation im Unterricht*
- 7.) *Unzureichendes, mangelndes Schulmaterial*
- 8.) *Umgang mit Problemen einzelner Schülerinnen und Schüler*
- 9.) *Unterrichterschwerung durch ungenügende Vorbereitungszeit*
- 10.) *Beziehungen zu den Kolleginnen und Kollegen*
- 11.) *Vorbereitung von Lektionen und Schultagen*
- 12.) *Effektiver Einsatz verschiedener Lehrmethoden*

Demgegenüber führte Terhart (et. al., 1994) ebenso eine Studie zur Problematik beim Berufseinstieg durch. Seine Untersuchung bezog sich jedoch nicht nur auf Berufsanfänger/innen, sondern auf unterschiedliche Schulformen und Altersgruppen (30-35jährige, 40-45jährige, 55-60jährige). Die Studie ergab bezüglich der Anfangsschwierigkeiten von Grundschullehrer/innen folgende Ergebnisse: (vgl. Terhart et. al., 1994, S.80)

- 1.) *unzureichende materielle Ausstattung der Schule / des Schulmaterials*
- 2.) *Zwang der Schülerbeurteilung*

- 3.) Umgang mit den individuellen Unterschieden der Schüler
- 4.) Fachfremder Unterrichtseinsatz
- 5.) Disziplinprobleme im Unterricht
- 6.) Fülle der organisatorischen Aufgaben
- 7.) Druck durch Vorgesetzte
- 8.) Desinteresse der Schülerinnen und Schüler
- 9.) Anforderungen der Eltern
- 10.) Mangelndes Fachwissen
- 11.) Beziehungen zu den Kolleginnen und Kollegen
- 12.) Persönliche Probleme der Schülerinnen und Schüler

Zusammenfassend handelt es sich in der Studie nach Veenman (1984), um Fragebogenäußerungen von Berufseinsteiger/innen und in der Studie nach Terhart (et. al., 1994) um eine reflektierende Rückschau von erfahrenen Lehrer/innen auf den Berufsanfang. (vgl. Herricks, 2006, S.38) Der Vergleich beider Studien zeigte, dass die Schwierigkeiten beim Berufseintritt (z.B. Unterrichtsdisziplin) *„von den älteren Lehrkräften der Terhart-Studie insgesamt als weniger gravierend geschätzt wurden als von den jüngeren“*. (ebd., S.38) Anders formuliert werden die Anfangsschwierigkeiten reflektierend nach einigen Jahren Berufserfahrung als nicht so problematisch empfunden wie am Beginn. Terhart et al. (1994) gelangen daher zu folgendem Entschluss:

„In der nachträglichen Sicht auf den Berufseinstieg scheint es also so zu sein, daß es den Praxisschock vielleicht gar nicht gegeben hat oder aber dort, wo er doch vorhanden war, eben nur eine kurze Episode geblieben ist. Die Turbulenzen des Beginns werden im Lichte der eigenen Berufserfahrung als nicht mehr so gravierend bzw. belastend eingeschätzt.“ (Terhart et. al., 1994, S.72)

Die in Wien 2004 durchgeführte schriftliche Befragung von Berufsanfänger/innen (genauer Volksschullehrer/innen) nach Martinuzzi (2005) ergab bezüglich der Anfangsschwierigkeiten beim Berufseinstieg folgende Ergebnisse: (vgl. Martinuzzi, 2005, S.223)

- 1.) Elternarbeit
- 2.) Durchführung des Unterrichts

- 3.) Leistungsbeurteilung
- 4.) der Umgang mit Problemschüler/innen
- 5.) Unterrichtsplanung und -analyse
- 6.) Erziehungsziele und -vorstellungen
- 7.) Disziplin der Schüler/innen

Zusammenfassend zeigen die Studien, dass vor allem Probleme in den Bereichen der Leistungsbeurteilung, Elternarbeit, Disziplinierung der Schüler/innen, Differenzieren und Individualisieren, in der Unterrichtsplanung und -analyse, sowie in der Zusammenarbeit mit Kollegen/innen und Vorgesetzten bestehen, womit fast alle Bereiche der Schulpraxis gemeint sind. Da es sich bei den Studien größtenteils nur um Fragenbogenäußerungen und damit um vorgegebene Items handelt, kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle bestehenden Schwierigkeiten erfasst wurden. Ein tieferer Einblick in die Thematik könnte vor allem durch qualitative Interviews gewährt werden, da Lehrer/innen dabei auch Themen bzw. Schwierigkeiten ansprechen könnten, die bisher nicht bekannt, in der Berufspraxis jedoch vertreten sind.

1.3. Möglichkeiten zur Lösung der Schwierigkeiten beim Berufseinstieg

Das vorangegangene Kapitel zeigte welche Probleme Lehrer/innen beim Berufseinstieg wahrnehmen. Ausgehend davon wird deutlich, dass eine Berufseinführung wichtig ist und innerhalb dieser vor allem die genannten Probleme thematisiert, aber auch der Aufbau situationsspezifischer Handlungskompetenzen ermöglicht werden sollte. (vgl. EDK, 1996, S.22) Diesbezüglich sollten den Berufseinsteiger/innen vor allem Ansprechpartner/innen, für eine gemeinsame Zusammenarbeit und der Besprechung situationsspezifischer Probleme, zur Verfügung gestellt werden, aber auch der Austausch mit erfahreneren Kollegen/innen ermöglicht werden. (vgl. ebd., S.22f.) Zu beachten gilt dabei, dass diese Hilfestellungen sehr positiv auf die Identitätsentwicklung der Lehrer/innen wirken können, während externe Unterstützungsdienste wie z.B. die Schulleitungen, etc. als beurteilend empfunden werden und daher nicht sehr hilfreich

sind, da insbesondere bei Berufseinsteiger/innen die Angst vor Beurteilungen sehr stark ausgeprägt ist. (vgl. ebd., S.23)

Schließlich sollte die Berufseinstiegssituation, daher die Anstellung an einer Schule, die Übernahme einer Klasse, etc., nicht nur zufällig geschehen, sondern diese im Vorhinein schon geplant werden und der Berufseinstieg selbst daher gestuft erfolgen. (vgl. ebd., S.23) Diesbezüglich sollten auch die einzelnen Schulen selbst in den Integrationsprozess am neuen Arbeitsplatz mit einbezogen werden, denn die hier vorgeschlagene Planung der Berufseinführungsphase ließe sich nur vor Ort selbst planen und umsetzen. Daher sei eine Berufseinführung ohne die Mitwirkung der einzelnen Schulen unvorstellbar. (vgl. ebd., S.23)

„Huberman betont, wie wichtig es wäre, dass junge Lehrpersonen ihren Start an einer guten Schule hätten, wo Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung sowie Mechanismen zur Überwindung beruflicher Schwächen vorhanden sind. Gleichzeitig weist er aber darauf hin, dass den Schulen, die Berufseinsteigerinnen und -einsteigern gute Startbedingungen bieten, informelle Netzwerke zur Verfügung gestellt werden müssten.“ (zitiert nach ebd., S.23)

1.4. Schlussfolgerungen

Wie in diesem Kapitel gezeigt wurde, stellt der Berufseinstieg eine bedeutende Phase für die eigene berufliche Identitätsentwicklung dar. (vgl. Terhart, 2000, S.128) Deutlich wurde hierbei, dass der Großteil der Lehrer/innen diese Phase als sehr schwierig erlebt, da viele darüber klagen, dass sie das an der Hochschule Gelernte nicht in der Berufspraxis umsetzen können. (vgl. Cloetta / Hedinger, 1981, S.27) Dabei wird diese Problematik in der Literatur meist durch den Begriff „Praxisschock“ beschrieben, der auch als *„Phase der Überforderung der neuen Lehrperson bei Berufseintritt“* (EDK, 1996, S. 15) verstanden werden kann. Häufig ist dabei der Berufseinstieg mit spezifischen Problemen (vgl. ebd., S. 14) und *„mit einer Einstellungsveränderung von ‚liberalen‘ Einstellungen, die in der Grundausbildung aufgebaut werden, hin zu eher ‚konservativen‘ Einstellungen“* (ebd., 1996, S. 15) verbunden.

Daraus lässt sich schließen, dass die Wirkung und Wirksamkeit der Lehrer/innenbildung vor allem im Bereich pädagogischen Wissens und Könnens nicht nachhaltig ist. Diesbezüglich erscheint vor allem das Theorie - Praxis - Verhältnis ein gravierendes Problem zu sein, welches anhand bereits bestehender Reformprojekte, durch die engere Verknüpfung beider, zu lösen versucht wird. (vgl. Cloetta/Hedinger, 1981, S. 27)

Weitere Ursachen für den problematischen Berufseinstieg scheinen einerseits im Persönlichkeitsbereich der neuen Lehrer/innen und andererseits in der Schulumwelt (z.B. ungünstige Rahmenbedingungen, Anpassungsdruck, etc.) zu liegen. (vgl. EDK, 1996, S. 18).

Bezüglich der Lösung des krisenhaften Berufseintritts werden verschiedene Möglichkeiten vorgeschlagen, wie z.B. die des gestuften Berufseinstiegs unter Einbezug der Schule, um den Lehrer/innen gute Startbedingungen für die Eingliederung in den Beruf zu ermöglichen, sowie der Förderung einer guten Zusammenarbeit zwischen Berufsanfänger/innen und erfahreneren Lehrer/innen, um dabei den Berufseinsteiger/innen bei spezifische Anfangsschwierigkeiten zu helfen (vgl. ebd., S.22f.). Weiters darf nicht außer Acht gelassen werden, dass zur Lösung des problematischen Berufseinstieges und der Verbesserung der Lehrer/innenbildung selbst festgestellt werden muss, inwiefern Lehrer/innen aufgrund der Ausbildung an der Hochschule die Aufgaben und Anforderungen im Beruf bewältigen können und inwiefern sie von den Kompetenzen im Beruf Gebrauch machen bzw. machen können. (vgl. Cloetta/Hedinger, 1981, S.27)

Zusammenfassend zeigte die Auseinandersetzung mit dem Berufseinstieg in diesem Kapitel, dass nicht nur die Einführungsphase verbessert werden muss, sondern auch die Grundausbildung selbst. Diesbezüglich müssen jedoch vorerst die Mängel dieser gezeigt werden, um darauf aufbauend Verbesserungsvorschläge zu geben und diese durchzuführen.

2. Professionalisierung des Lehrer/innenberufs

Die Professionalisierung des Lehrer/innenberufs setzt zunächst das Verständnis des Professionsbegriffs voraus, das in der Literatur sehr unterschiedlich beschrieben wird. Diesbezüglich lassen sich zwei grobe Phasen der Theoriebildung unterscheiden, die die Merkmale einer Profession zu definieren versuchen:

Bis zum Ende der 1980er Jahren bestanden Professionskonzepte, daher Merkmalskataloge die versuchten die Besonderheiten bestimmter Berufe zu beschreiben. Als Grundlage wurden dabei die klassischen Professionen (Medizin, Rechtswissenschaften, etc.) herangezogen, wonach ein systematisches Wissen, ein Berufsethos, welches am Allgemeinwohl orientiert ist und eine gewisse Autonomie gegenüber außenstehenden Beurteilungen zu den Merkmalen einer Profession gezählt werden. (vgl. Tenorth, 1989, S.537 zitiert nach Languth, 2006, S.59)

Demgegenüber beziehen sich die seit Beginn der 1990er Jahren neueren Definitionen verstärkt auf die besonderen Aufgaben und der Bearbeitung der gesellschaftlichen Probleme durch die Professionen. (vgl. Schütze, 1996, S.185f. - Languth, 2006, S.59)

Die Professionalisierungsdiskussion bezüglich des Lehrer/innenberufs hat innerhalb dieser beiden Phasen zu zahlreichen theoretischen und empirischen Erkenntnissen, sowie zu einer großen Anzahl an professionstheoretischen Ansätzen geführt. Um einen besseren Überblick über die Thematik zu schaffen, werden im Weiteren die Begriffe Profession, Professionalität und Professionalisierung erklärt, sowie die wichtigsten professionstheoretischen Ansätze, bezüglich der pädagogischen Professionalität, mit ihren Hauptvertretern vorgestellt und beschrieben, wodurch erste wichtige Kompetenzen für den Lehrer/innenberuf herausgearbeitet werden können:

2.1. Begriffserklärung: Profession - Professionalisierung - Professionalität

Der Begriff „Profession“ beschreibt eine Gruppe von Berufen, die sich durch folgende drei Merkmale, die gleichzeitig erfüllt sein müssen, von anderen Berufen unterscheiden: (Radtke, 2000, S.1)

- a.) *eine wissenschaftliche Fundierung der Tätigkeit*
- b.) *in gesellschaftlich relevanten, ethisch normierten Bereichen der Gesellschaft wie Gesundheit, Recht, auch Erziehung und*
- c.) *ein besonders lizenziertes Interventions- und Eingriffsrecht in die Lebenspraxis von Individuen*

Ausgehend von dieser Definition gehören die klassischen Professionen (Medizin, Rechtswissenschaften, etc.), aber auch der Lehrer/innenberuf, da Lehrer/innen Einfluss auf die Bildungskarrieren von Schüler/innen haben, zu dieser Berufsgruppe dazu. (vgl. ebd., S.1)

Der Begriff „Professionalität“ beschreibt einen Zustand des absoluten Könnens. Dabei wird in einer ausgeübten Tätigkeit auf professionelles Wissen aufgebaut bzw. zurückgegriffen, wobei nur ein Professioneller / eine Professionelle Zugang zu diesem hat. (vgl. Combe, 2005, S.7) *„Professionalität kennzeichnet zum einen die Art und Qualität der Ausübung einer personenbezogenen Tätigkeit, zum anderen steht sie als Merkmal für die Eignung zur Berufsausübung.“* (Pietsch, 2009, S.5) Bezüglich der aktuellen bildungspolitischen Diskussion rund um die Lehrer/innenbildung wird der Begriff „Professionalität“ dabei *„auf den organisatorischen Rahmen der Lehrer/innenarbeit, auf die zu steigende Kompetenz der Lehrer/innen und auf individuelle Bildungs- und Lernprozesse“* (ebd., S.5) bezogen.

Unter dem Begriff „Professionalisierung“ versteht allgemein die Entwicklung eines Berufs zur Profession. (vgl. Combe, 2005, S.7) Allgemein aber auch für pädagogische Handlungsbereiche haben Professionalisierungsprozesse das Ziel, durch Qualitätsverbesserungen und Kontrolle, die Steigerung der Wirksamkeit zu erreichen.

(vgl. Koring, 1997, S.20) Dazu gibt es verschieden Kriterien, die das ermöglichen: (ebd., S.20f.)

- *Der Zugang zur pädagogischen Tätigkeit wurde reglementiert und an bestimmte Qualifikationen gebunden.*
- *Die Ausübung der Tätigkeit wurde in hierarchische Kontrollformen (z.B. Dienstaufsicht) eingebunden*
- *Die Ausbildung wird wissenschaftlich und fallbezogen fundiert.*
- *Die operativen Fähigkeiten werden in einer speziellen Praxisphase im Anschluß an die wissenschaftliche Ausbildung geschult.*

2.2. Ansätze pädagogischer Professionalität

Innerhalb der Professionalisierungsdiskussion lassen sich der strukturtheoretische (Oevermann, 1996), der systemtheoretische (Stichweh, 1996), der interaktionistische Ansatz (Schütze, 1992), sowie der berufsbiographische Ansatz (Terhart, 1992) und der kombinierte Ansatz als „*Theorie des professionellen Selbst*“ (Bauer, 2000) unterscheiden.

„Aus der interaktionistischen Perspektive lässt sich zeigen, wie Professionelle in der Interaktion mit Klienten/innen und Kollegen/innen ihre berufliche Identität finden. Der systemtheoretische Ansatz lenkt die Aufmerksamkeit auf gesellschaftliche Differenzierungsprozesse, bei denen Professionen eine besondere Rolle spielen. Und der strukturtheoretische Ansatz schließlich nimmt die Beziehung zwischen Professionsangehörigen und Klienten/innen mit dem Ziel in den Blick, die Logik professionellen Handelns zu rekonstruieren.“ (Bauer, 2000, S. 56)

Im Folgenden werden das systemtheoretische Modell, das strukturtheoretische Modell und die Theorie des professionellen Selbst, welche den kompetenztheoretischen, den berufsbiographischen und den interaktionistischen Ansatz verbindet (vgl. ebd., S.57), im Hinblick auf ein professionell pädagogisches Handeln beschrieben bzw. untersucht:

2.2.1. Strukturtheoretischer Ansatz nach Oevermann (1996)

Oevermann (1996) entwickelte den strukturtheoretischen Ansatz, in welchem er versuchte zu verdeutlichen, worauf professionelles Handeln und somit auch das Handeln von Lehrer/innen gerichtet ist. Diesbezüglich beschreibt er das Modell der „*autonomen Lebenspraxis*“ (Oevermann, 1996, S.77). Diese Lebenspraxis ist laut Oevermann charakterisiert durch Krisen (Normallfall), die bewältigt werden müssen und Routinen (bewährende Lösungen), die sich aus der Bewältigung der Krisen ergeben. (vgl. ebd., S.74) Wenn nun eine Person nicht in der Lage ist ihre Lebenspraxis alleine zu lösen, dann benötigt sie professionelle Hilfe. Professionelle haben dabei die Aufgabe die krisenhafte Lebenspraxis stellvertretend zu deuten. Genauer gesagt bedeutet dies: „[...] *der Professionelle beachtet die Beschaffenheit des Einzelfalles, ordnet den Fall unter sein bisheriges Theoriewissen ein und löst damit stellvertretend die lebenspraktischen Probleme des Klienten*“ (Heil/Faust/Siehl, 2000, S.18) Hierbei wird deutlich, dass im professionellen Handeln Theorie und Praxis, anhand des Transfers des theoretischen Wissens in den Alltag, miteinander verbunden werden. (vgl. Oevermann, 1996 / Dewe, 1998, S.79)

Ausgehend davon bedeutet dies, dass die Funktion des professionellen Handelns bzw. der Tätigkeit in der stellvertretenden Krisenbewältigung liegt. Nach Oevermann (1996) handelt es sich dabei um folgende Problemfelder:

„Die Aufrechterhaltung und Gewährleistung einer kollektiven Praxis von Recht und Gerechtigkeit im Sinne eines die jeweils konkrete Vergemeinschaftung konstituierenden Entwurfs (Recht) einerseits und die Aufrechterhaltung und Gewährleistung von leiblicher und psychosozialer Integrität des Einzelnen im Sinne eines geltenden Entwurfs der Würde des Menschen andererseits (Therapie) sowie die Kritik der diesbezüglichen Geltungsfragen und die methodische Sicherung, dessen, was Wahrheit ist, zum eigenlogischen Problembereich (Wissenschaft)“ (Oevermann, 1996, S.88)

Zwar muss in der Praxis auf alle drei Problemfelder (Recht, Therapie, Wissenschaft) eingegangen werden, dennoch ist nach Oevermann in jeder professionellen Praxis nur eines vorherrschend. (vgl. ebd., S.95) Im Hinblick auf die pädagogischen Berufe sind

die Normvermittlung und die Wissensvermittlung zentral für das pädagogische Handeln, wodurch Lehrer/innen zu Experten/innen ihres Berufes werden, sie letztlich aber nur durch das Erfüllen der therapeutischen Funktion zu Professionellen werden können. (vgl. ebd., S. 141-145)

Diesbezüglich beschreibt Oevermann „*ein Arbeitsbündnis zwischen dem Lehrer und dem einzelnen Schüler*“. (ebd., S.152) Genauer gesagt sind hierbei Kinder und Jugendliche, gemeint, die noch nicht voll entwickelt sind und daher der Unterstützung der Lehrer/innen bedürfen um „*diese Lücke zwischen den entwickelten und noch nicht entwickelten Anteilen einer Person zu schließen*“ (ebd., S.153)

Bezüglich dieses pädagogischen Arbeitsbündnisses spricht sich Oevermann für die mäeutische Pädagogik aus. (vgl. ebd., S.156f.) Daher sollen Lehrer/innen, wenn sie pädagogisch professionell handeln wollen, das Schüler/innenhandeln so betrachten, indem sie ihr Fachwissen und Erfahrungswissen so aufeinander beziehen, dass sie die Probleme der Schüler/innen stellvertretend deuten und in Kooperation mit ihnen bearbeiten können. (vgl. Koring, 1996, S.322) Anders formuliert sollen Schüler/innen bei der Problemlösung in einer „*sokratischen Hinführung zur selbsttätigen Einsicht*“ (Oevermann, 1996, S.157) gebracht werden.

2.2.2. Systemtheoretischer Ansatz nach Stichweh (1996)

Stichweh (1996) versucht im systemtheoretischen Ansatz zu klären, welche Bedeutung Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft haben. Diesbezüglich stellt er folgende Hauptthese auf und meint, dass „*Professionen ein Phänomen des Übergangs von der ständischen Gesellschaft des alten Europas zur funktional differenzierten Gesellschaft der Moderne sind und dass sie vor allem darin ihre gesellschaftsgeschichtliche Bedeutung haben*“ (Stichweh, 1996, S.50)

Dabei geht er von Funktionssystemen aus, die auf unterschiedliche Problemlagen von Menschen gerichtet sind. Innerhalb dieser unterscheidet er zwischen den Leistungs- und Komplementärrollen, auch bekannt als das Professionellen - Klienten/innen -

Verhältnis, wobei alle Gesellschaftsmitglieder über einer der beiden Rollen am Systemprozess teilnehmen können. (vgl. ebd., S.59ff.)

Genauer gesagt ziehen Klienten/innen bei der Lösung von Problemen die Unterstützung der Professionellen, daher deren Wissen und Können heran. Die Professionellen versuchen dabei nicht alleine das Problem zu bewältigen, sondern stellen dabei ihr Fachwissen als Hilfe bzw. Anleitung zur Verfügung. Demnach geht es hierbei nicht wie in anderen Berufen, um eine reine Dienstleistung, sondern um die gemeinsame Zusammenarbeit von Professionellen und Klienten/innen bei der Problemlösung. (vgl. ebd., S.62) Zu beachten gilt dabei, dass die Klienten/innen nicht als individuelle Akteure auftreten. (vgl. ebd., S.59ff.)

Als weiteren Unterschied zur reinen Dienstleistung nennt Bauer (2000) das Fehlen eines Vertrages, der den Zielzustand am Ende der Leistung beschreibt. Anders formuliert ist das Endprodukt nicht festgelegt und daher erst am Ende ersichtlich. (vgl. Bauer, 2000, S.58)

Zu beachten gilt hierbei, dass das Wissen der Professionellen alleine nicht ausreicht, um die Probleme der Klienten/innen erfolgreich zu lösen, da diese sehr komplex sind und das verfügbare Wissen des einzelnen Professionellen nicht problemlos angewendet werden kann. (vgl. Nolle, 2004, S.28) Beispielsweise besitzt ein Arzt nicht das ganze medizinische Fachwissen, sondern nur einen Teil davon, da der gesamte Wissensbestand sehr umfangreich ist und daher eine Differenzierung bzw. Spezialisierung unter den Ärzten / Ärztinnen notwendig ist. (vgl. ebd. S.28f.) Dies gilt auch für alle anderen Professionen, wie z.B. den Rechtswissenschaften. (vgl. ebd., S.29) Dadurch ergibt sich eine Unsicherheit im Umgang mit den Klienten/innen und deren Problemlagen, die charakteristisch für die professionelle Praxis sind. (vgl. Stichweh, 1996, S.61f.)

Schließlich versteht Stichweh unter Professionalisierung die Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, in denen eine spezialisierte Berufsgruppe auf Interaktionsebene bei der Bearbeitung von individuellen Problemlagen von Klienten/innen eingesetzt wird. (vgl. Stichweh, 1994, S.372f.)

Ausgehend von der systemtheoretischen Sicht kann der Lehrer/innenberuf zu den Professionen gezählt werden, da das Kriterium der Interaktion mit den Klienten/innen zum unterrichtlichen Handeln von Lehrer/innen passt. (vgl. Nolle, 2004, S.31) Demnach ist das Verhältnis zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen mit dem Professionellen - Klienten/innen - Verhältnis gleichzusetzen, wobei der Lernerfolg auch erheblich von der gegenseitigen Mitarbeit, insbesondere vonseiten der Schüler/innen, abhängt:

„Eine Kompetenz als Lernergebnis kann nicht wie eine beliebige Dienstleistung gegen Bezahlung auf Bestellung geliefert werden, sondern muss zu einem erheblichen Teil vom Klienten selbst erarbeitet werden.“ (vgl. Bauer, 2000, S.58)

Hierbei wird deutlich, dass ebenso auch das Fehlen eines „Vertrages“, der den Lernerfolg garantiert, für eine Profession spricht, da der schulische Lernerfolg nicht planbar ist. (vgl. Nolle, 2004, S.32) Was jedoch Lehrer/innen im Gegensatz zu anderen Professionen wie freiberuflichen Ärzten, Juristen, etc. fehlt ist das hohe Maß an Autonomie, denn diese sind an curriculare Normen gebunden, welche den Unterrichtsablauf größtenteils bestimmen. (vgl. ebd., S.32)

2.2.3. Theorie des professionellen Selbst nach Bauer (2000)

Der berufsbiographische Ansatz nach Bauer (2000) bezieht sich auf die pädagogischen Berufe, sowie auf das gesamte Berufsleben von Lehrer/innen. (vgl. Nolle, 2004, S.36) Dabei versteht er Professionalität als ein berufliches Entwicklungsprogramm, welches er damit begründet, dass sich die Anforderungen an Lehrer/innen im Berufsleben mit der Zeit immer wieder verändern. (vgl. Bauer, 2000, S.62) Die pädagogische Professionalität definiert er in seinem Ansatz anhand folgender Hauptpunkte, die die grundlegenden Handlungsmuster, über die alle Pädagogen/innen verfügen sollten, um Menschen in ihren Lernprozessen helfen zu können, zusammenfassen: (ebd., S.63)

- 1.) *Soziale Strukturbildung*
- 2.) *Kommunikation*
- 3.) *Interaktion*
- 4.) *Gestaltung*

5.) Hintergrundarbeit

Doch nicht nur die Beherrschung der grundlegenden Handlungsmuster erlaubt es Lehrer/innen pädagogisch professionell zu handeln, sondern auch weitere Fähigkeiten, die Bauer (2000) wie folgt beschreibt:

„...professionell wird pädagogisches Handeln dadurch, dass Handlungsrepertoires in spezifischer Weise eingesetzt werden, nämlich auf der Grundlage einer stellvertretenden Deutung der Situation von Klienten, Ratsuchenden, Lernenden. Hinzu kommt die Orientierung an gesellschaftlichen Werten und Zielen, die mit den persönlichen Zielen des Lernenden, Ratsuchenden, Klienten keineswegs deckungsgleich sind. [...] Und schließlich impliziert dieses Modell der pädagogischen Professionalität die Entwicklung eines Selbst, das sich der Unvollkommenheit und Vorläufigkeit aller gefundenen Lösungen bewusst ist und an sich selbst arbeitet, um wirkungsvoller handeln zu können.“ (Bauer, 2000, S.63)

Weiters nennt Bauer die Beherrschung einer gewissen Fachsprache, die Fähigkeit Handlungen aus empirisch wissenschaftlicher Sicht bzw. aus dem Berufswissen heraus, begründen zu können, sowie die Verantwortung für die eigenen Handlungen als wichtige Fähigkeiten für ein pädagogisch professionelles Handeln. (vgl. ebd., S.64)

Da auch andere Berufe die genannten Kriterien erfüllen können und somit zu den Professionen gezählt werden können, *„weicht Bauer vom Begriff Professionen ab und geht stattdessen von einer graduellen Ausprägung professionellen Handelns aus, das von nicht professionell bis voll-professionell reichen kann. Damit wird der enggefasste und auch auf die klassischen Berufsfelder (Arzt, Jurist) nicht immer zutreffende Begriff der Profession erfolgreich verworfen. Es erscheint zeitgemäßer, pädagogischem Handeln einen bestimmten Grad an Professionalität zuzusprechen, als über das Pro oder Kontra einer „Profession Pädagogik“ zu entscheiden. Damit wird es ermöglicht, ungeachtet der Zuschreibung des Begriffs „Profession“ Bedingungen für professionelles Lehrerhandeln zu diskutieren.“ (Nolle, 2004, S.37f. / siehe dazu auch Bauer, 2000, S.64)*

Nach Bauer (2000) beginnt sich dieses professionelle pädagogische Selbst bereits in der Grundausbildung zu entwickeln, was er wie folgt beschreibt:

„Das professionelle Selbst von Pädagogen entsteht durch einen inneren Prozess, in dem das Subjekt einen Ausgleich zwischen eigenen Wünschen, Zielen und Ansprüchen und den verinnerlichten Erwartungen eines vorgestellten, verallgemeinerten kritischen Beobachters sucht.“ (Bauer, 2000, S.65)

Dem Zitat zufolge handelt es sich bei dem professionellen Selbst um einen Prozess der Selbstreflexion, bei dem eigene Ziele und Wünsche, mit dem eigenen Wissen und Können und den sichtbaren Erfolgen und Misserfolgen in Verbindung gebracht werden und daraus sich weitere Handlungsmöglichkeiten erschließen. (vgl. Nolle, 2004, S.38) Nach Bauer kommt dieses professionelle Selbst bzw. diese Selbstreflexion in pädagogischen Trainingssituationen, wie z.B. den Schulpraktika, in der Praxis und in Beratungssituationen bzw. in Supervisionen zum Ausdruck. (vgl. Bauer, 2000, S.65)

Demnach ist für die Entwicklung der professionellen Selbst nach Bauer (2000) die Fähigkeit zur Selbstreflexion sehr wichtig. Diese soll aber nicht nur erzwungen werden, sondern auch aus eigenem Willen erreicht werden. Die konstante Überprüfung des eigenen beruflichen Selbstbildes, aber auch das Erkennen und Akzeptieren von eigenen Fehlern, muss erlernt werden und nicht einfach als von Natur aus gegeben gesehen werden. (vgl. Nolle, 2004, S.39)

2.3. Schlussfolgerungen

Aus den hier vorgestellten professionstheoretischen Ansätzen lassen sich einige Kompetenzen ableiten, die Lehrer/innen auch heutzutage im Beruf benötigen. Beispielsweise wird ein bestimmtes Verhältnis zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen beschrieben, das darauf aufbaut, dass der Lehrende mithilfe seines Berufswissens dem Schüler / der Schülerin in seiner Entwicklung hilft. Dabei scheint die gegenseitige Bereitschaft, vonseiten der Lehrer/innen und der Schüler/innen, zur Arbeit an dem

Entwicklungsprozess als eine notwendige Voraussetzung zur Erreichung des Ziels zu sein.

Neben dieser Kompetenz werden auch noch weitere Fähigkeiten, wie die Kommunikationsfähigkeit, daher auch die Beherrschung einer Fachsprache, die Selbstreflexion (wodurch neue Handlungsmöglichkeiten erschlossen werden können) und das Verantwortungsbewusstsein, etc. beschrieben, die ein pädagogisch professionelles Handeln ermöglichen.

Zu beachten gilt dabei, dass nicht nur die hier genannten Kriterien für professionelles Handeln relevant sind, sondern auch andere relevante Kompetenzen bestehen, die heutzutage innerhalb der Kompetenzdiskussion und der Standarddiskussion der Lehrer/innenbildung aufgegriffen und thematisiert werden, wie im nächsten Kapitel gezeigt wird.

3. Kompetenzen und Ausbildungsstandards für die Lehrer/innenbildung

Die Unzufriedenheit mit der Lehrer/innenbildung, aber auch mit der Lehrer/innenarbeit, ist in den letzten Jahren gestiegen, da sie für die schlechten Ergebnisse der Schulleistungsvergleichsstudien wie TIMSS und PISA verantwortlich gemacht wird. (vgl. Wilbers, 2005, S.137) Demnach wird ihr vorgeworfen, Lehrer/innen nicht ausreichend für die beruflichen Anforderungen vorbereitet zu haben, weshalb sich dies auf die Leistungen der Schüler/innen auswirken würde. (vgl. KMK, o.A., S.3 / siehe auch Messner, 2006, S.505)

Ausgehend von diesem Vorwurf wurden in vielen Ländern Reformprozesse eingeleitet, die sich einerseits mit Struktur- und Institutionsfragen, andererseits mit den Zielen, Inhalten und Formen bzw. Verfahren der Lehrer/innenausbildung beschäftigen, wodurch eine Verbesserung dieser erreicht werden soll. (vgl. KMK, o.A., S.3 / siehe auch Messner, 2006, S.505f.) Infolgedessen wurden Standards für die Lehrer/innenbildung entwickelt bzw. eingeführt und wie folgt begründet:

„Die Standards normieren die Bildung von Lehrkräften. Diese Normierung führt zu einer (veränderten) Bildung von Lehrkräften. Die (veränderte) Bildung von Lehrkräften setzt sich um in ein (verändertes) Lehren in Schulen. Dieses Lehren ‚begünstigt‘ bzw. ‚bewirkt‘ ein verändertes Lernen in Schulen. Dieses (veränderte) Lernen führt zu (anderen) Lernergebnissen.“ (Wilbers, 2005, S.137)

Das Zitat zeigt deutlich, dass durch die Einführung von Standards nicht nur eine Verbesserung der Lehrer/innenbildung, sondern auch eine Steigerung der Lernergebnisse von Schüler/innen erhofft wird. Um dieser Forderung bzw. diesem Wunsch nachzukommen, müssten Standards daher folgende Funktionen bei der Neustrukturierung der Lehrer/innenbildung erfüllen: (vgl. Tulodziecki/ Grafe, 2006, S.36f.)

- **Orientierungsfunktion:** Standards sollen zeigen was von zukünftigen bzw. berufstätigen Lehrer/innen erwartet wird. Daran können sich Studierende, aber auch Lehrende und die einzelnen Institutionen orientieren.
- **Curriculumfunktion:** Standards sollen als Bezugspunkte für die Entwicklung von Curricula herangezogen werden.
- **Reformfunktion:** Standards sollen die Reformbestrebungen anregen und unterstützen.
- **Qualifizierungsfunktion:** Standards sollen die Qualität der Lehrer/innenbildung, sowie die Qualifizierung zukünftiger Lehrer/innen und deren die bereits im Berufsleben stehen erhöhen bzw. sichern.
- **Professionalisierungsfunktion:** Standards sollen das professionelle Handeln von Lehrer/innen ermöglichen und dadurch das Ansehen der Lehrer/innen in der Öffentlichkeit erhöhen.
- **Evaluationsfunktion:** Anhand von Standards soll die Möglichkeit gegeben werden, die Erreichung und die Erfüllung der Kompetenzen von Lehrer/innen zu überprüfen.

Zusammenfassend soll mithilfe von Standards die Qualität der Lehrer/innenbildung geprüft werden (vgl. Oser, 1997), aber auch die Wirkung und Wirksamkeit der Lehrer/innenbildung erfasst werden, wodurch schließlich begründete Verbesserungen

eingeführt werden können. (vgl. KMK, o.A., S.3). Aus diesem Grund haben im deutschsprachigen Raum einige Autoren/innen bereits Kompetenz- und Standardmodelle für die Lehrer/innenbildung entwickelt, wie z.B. das Modell von Oser (1997, 2001) und Terhart (2002), aber auch das Konzept nach Schratz (et. al., 2008, 2011). Bei der Neustrukturierung der österreichischen Lehrer/innenbildung haben einerseits Analysen des Berufsfeldes, andererseits die genannten Kompetenz- und Standardkataloge *„Orientierungsfunktion bei der Gestaltung der Curricula, Qualifikationsfunktion im Sinne der Definition der für angehende LehrerInnen anzustrebenden Kompetenzen sowie Selektionsfunktion im Sinne der Überprüfbarkeit der Kompetenzerreichung“* (Seel, 2009, S.83, siehe auch Curricula der PH Wien, KPH Krems, KPH Strebersdorf / Neuweg, Mayr, 2009) geleistet.

Die Standardeinführung wird zum Teil als eine Möglichkeit zur Verbesserung der Lehrer/innenbildung gesehen, zugleich wird sie aber auch heftig kritisiert und diskutiert. Um dies zu veranschaulichen werden im folgenden Unterkapitel die bekanntesten bzw. einflussreichsten Modelle nach Oser (1997, 2001) und Terhart (2002) beschrieben, um dabei die Chancen und Gefahren, die mit Standards verbunden sind, aufzuzeigen. Weiters wird das mehrperspektivische Konzept von Professionalität nach Schratz (et. al., 2008, 2011) vorgestellt, welches professionell pädagogische Kompetenzen nennt, die sich für die Lehrer/innentätigkeit als notwendig erweisen.

3.1. Kompetenzen und Standards nach Oser (1997, 2001)

Das Standardkonzept nach Oser (1997, 2001) gilt als das erste Modell im deutschsprachigen Raum, welches zunächst zur Überprüfung der Wirkung und Wirksamkeit der schweizerischen Lehrer/innenbildung entwickelt wurde.

Unter Standards versteht er hochprofessionelle Kompetenzen, daher optimal ausführbare und in mehreren Situationen anwendbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nur von Lehrer/innen selbst und nicht von Laien bzw. Personen anderer Professionen angewendet werden können. (vgl. Oser, 1997, S.28) Um von professionellen Standards

sprechen zu können, müssen diese *„praktisch erprobt, theoretisch reflektiert, empirisch verifiziert und qualitätsmäßig evaluiert werden“*. (ebd., 1997, S.28)

Für die Standardkonzepterstellung wurden zunächst Experten/innenbefragungen durchgeführt. Dabei wurden vor allem jene Fähigkeiten als Standards übernommen, die nicht nur als notwendig gesehen wurden, sondern auch im Praxisfeld selbst mit einer gewissen Validität und Reliabilität gezeigt werden konnten und dabei auch von Fachleuten akzeptiert wurden. (vgl. Oser, 2001, S.215f.)

Die Ergebnisse der Studie brachten schließlich 88 Standards hervor, die in 12 Standardgruppen zusammengefasst und von Oser (1997, 2001) wie folgt beschrieben und begründet wurden: (vollständige Liste in Oser, 2001, S. 230 - 242)

1. Lehrer-Schüler-Beziehung und fördernde Rückmeldung

Die in dieser Gruppe enthaltenen *„Fähigkeiten braucht die Lehrkraft, um mit den Kindern eine positive Beziehung aufzubauen und im Klassenzimmer ein menschliches, angstfreies Klima zu schaffen, was natürlich eine Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist“* (Oser 1997, S.31)

2. Schüler/innen unterstützende Beobachtung (Diagnose) und unterstützendes Handeln

„Um bei kritischen Entwicklungen und auftretenden Problemen eingreifen und richtig handeln zu können, muss die Lehrkraft das Geschehen im Klassenzimmer einerseits und die einzelnen Schülerinnen und Schüler andererseits stets sorgfältig und aufmerksam im Auge haben.“ (ebd., S. 32)

3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schüler/innenrisiken

In dieser Standardgruppe werden die Fähigkeiten beschrieben, über die Lehrer/innen verfügen müssen, *„wenn in der Schulklasse Konflikte und Schwierigkeiten auftauchen“*. (ebd., S. 32)

4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten

Hierbei lernen Lehrer/innen wie sie das Sozialverhalten ihrer Schüler/innen fördern können und wie sie *„aus einer heterogenen Klasse eine Gemeinschaft*

von Menschen, die sich gegenseitig akzeptieren und unterstützen“ (ebd., S.32), bilden können.

5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten

Lehrer/innen lernen wie sie ihre Schüler/innen dazu befähigen selbstständig und effizient zu lernen. (vgl. ebd., S.32)

6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts

Lehrer/innen lernen wie sie einen abwechslungsreichen und methodisch reichhaltigen Unterricht gestalten können. (vgl. ebd., S.33)

7. Leistungsmessung

Hierbei erhalten Lehrer/innen jene Fähigkeiten, um „die Leistungen der Schülerinnen und Schüler vielseitig, gerecht und effizient zu überprüfen und zu beurteilen“. (ebd., S.33)

8. Medien des Unterrichts

Lehrer/innen lernen wie sie Medien im Unterricht sinnvoll einsetzen können. (vgl. ebd., S.33)

9. Zusammenarbeit in der Schule

Hierbei wird die Fähigkeit vermittelt um „mit Kollegen und Kolleginnen, mit der Schulaufsicht, mit der Schulleitung und mit den Eltern zusammenzuarbeiten, mit all denjenigen Personen also, die ebenfalls an der Gestaltung der Schule mitbeteiligt sind, eine Kooperation aufzubauen“ (ebd., S.34)

10. Schule und Öffentlichkeit

Lehrer/innen lernen „Kontakte mit der Öffentlichkeit herzustellen und die Schule nach außen zu vertreten“. (ebd., S.34)

11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft

Diese Standardgruppe *„beinhaltet das Wissen, die Fähigkeiten und persönlichen Ressourcen, die eine Lehrkraft benötigt, um den Schulalltag ohne unnötigen Kräfteverschleiss erfolgreich bewältigen zu können“*. (ebd., S.34)

12. Fachdidaktische Standards 1 /Fachdidaktische Standards 2

Diese Standardgruppe beinhaltet klassisch didaktische bzw. fachdidaktische Themen, weshalb nach Oser diese leichter zu erfüllen sind als andere Bereiche, da ihre Handlungswirkung leichter sichtbar ist. (vgl. ebd., S.35)

Die Standards von Oser (1997, 2001) zeigen, was gut ausgebildete Lehrer/innen am Ende ihrer Grundausbildung wissen und können sollten. (vgl. Terhart, 2002, S.24) Demnach erfüllen seine Standards die Orientierungsfunktion, da Lehrer/innen darüber informiert werden, welche Kompetenzen sie innerhalb der Lehrer/innenbildung erwerben können. Auffällig ist jedoch, dass er die fächerbezogenen Kompetenzen nicht ausreichend beschreibt, sondern diese als allgemeindidaktische Fächer formuliert. (vgl. Baumert / Kunter, 2006, S.478) Diesbezüglich stellt Oser klar, dass Fachwissen zwar wichtig für das Unterrichten sei, dieses aber nicht alleine als Standard gelten könne. (vgl. Oser 2001, S.243) Aus diesem Grund meint Terhart, dass das Modell nur eingeschränkt verwendbar ist, da aufgrund dieser Lücke keine gründliche Überprüfung der fächerbezogenen Kompetenzen gewährleistet wird. (vgl. Terhart, 2002, S.22)

Kritisch erscheint auch, dass sich Oser (1997, 2001), bei der Erstellung seines Standardmodells, verstärkt an die von Experten/innen genannten Handlungsanforderungen aus der Praxis orientiert. Dabei definiert er *„professionelles Lehrerhandeln nach dem Maßstab der von Experten attribuierten Wichtigkeit, operationalisiert es mittels des genannten Kompetenzansatzes und macht es durch die Standardisierung einer intersubjektiven Vergleichbarkeit zugänglich“*. (Müller, 2010, S.47) Herzog kritisiert hierbei, dass das Modell theoretisch schwach sei, da nicht entschieden werden könne, welche Theorien und Einzelstudien einen Standard stützen oder nicht. (vgl. Herzog, 2005, S.254) Oser bestätigt, dass die von ihm genannten

Standards nicht theoretisch abgeleitet wurden, sondern vielmehr von unterrichtlichen Situationen bestimmt wurden. (vgl. Oser, 2005, S.266f.) Doch anders als Herzog meint Oser, dass insbesondere dies für Professionelle ein wichtiger Aspekt sei, da nicht nur eine bestimmte Handlungsform im Unterricht bestimmend sei, sondern verschiedene Teilkompetenzen (Handlungsbündel), die Lehrer/innen besitzen sollten und die es ihnen ermöglichen in bestimmten Situationen angemessen zu reagieren. (vgl. ebd., S.266f.) Erst wenn diese Handlungsbündel optimal ausgeführt werden, kann von professionellen Standards gesprochen werden. (vgl. ebd., S.267)

Ausgehend davon meint Herzog, dass Oser vortäusche mit Hilfe von Standards eine ideale Lehrperson herstellen zu können. (vgl. Herzog, 2005, S.254) Daher stellt er die Frage, ob Lehrer/innen automatisch schlechter wären, wenn sie die Standards nicht gelernt bzw. von ihnen nichts gehört hätten. (vgl. ebd., S.254) Oser reagiert zwar nicht direkt auf den Vorwurf, versucht aber diesen anhand folgender Punkte weitestgehend zu entkräften:

- Zunächst nennt er empirische Befunde, die gezeigt haben, dass Lehrer/innen mit wenig Training im Schulalltag zum Scheitern verurteilt waren. (vgl. Oser, 2005, S.271)
- Weiters meint Oser, dass das Handeln in der Praxis mit den Theorien besser zu verbinden sei. Dabei sollte nicht zuerst die Theorie entwickelt werden und dieses auf das Lehrer/innenhandeln richten, sondern umgekehrt. Demnach seien die neuen theoretischen Erkenntnisse genauso notwendig wie die gesellschaftlichen Veränderungen, die auch Einfluss auf unsere heutigen Schüler/innen nehmen, um die Lehrer/innenbildung zu verbessern. (vgl. ebd., S.271)
- Schließlich meint er, dass die Auffassung von Professionalität bei Herzog nicht überzeugend sei. (vgl. ebd., S.271) Genauer gesagt setzt Herzog (vgl. 2005, S.256) die Kompetenz der Eltern mit der Kompetenz der Lehrer/innen gleich, was Oser insofern kritisiert, da er zwischen Laien und Professionellen unterscheidet und der Meinung ist, dass „*das was eine Gymnasiallehrperson an Handlungsweisen und Wissensbeständen können muss*“ (Oser, 2005, S.272) die Eltern selbst nicht können.

Herzog kritisiert wiederum, dass keine Systematik der Standards vorliegen würde und dass somit die Vollständigkeit dieser fragwürdig sei. (vgl. Herzog, 2005, S.254) Bezüglich dessen ist sich Oser bewusst, dass „*die vorgenommene Einteilung in 12 Standardgruppen nach Plausibilitätsgründen erfolgt*“ (Oser, 2005, S.268) ist, jedoch sei es bisher nicht gelungen, die Erziehungsrationalität umfassend und vollständig zu gliedern. (vgl. ebd., S.268) Dies sei auch nicht Osers Ziel, denn „*wer alles in ein System zwingt, erstickt die Möglichkeit der Entwicklung*“. (ebd., S.268) Demnach sind Standards nach Oser die Grammatik des Unterrichts, die ein Handlungswissen darstellen, welches theoriebezogen an die nächste Generation weitergegeben wird. (vgl. ebd., S.268) Daher genüge es nicht nur Diskurse zu führen oder sich mit der Bildungspolitik zu beschäftigen. (vgl. Oelkers, 2004, S.5 / siehe auch Oser, 2005, S.268f.) Diese Ansicht Osers führt auch zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen, nämlich zum Blick auf die Praxis und seine induktive Vorgehensweise, Standards aus dem praktischen Alltag der Lehrer/innen herzuleiten. (vgl. Oser, 2005, S.269)

Zusammenfassend sollen Standards nach Oser zukünftigen Lehrer/innen die Möglichkeit geben, in der Berufswelt professionell agieren zu können, weshalb er die von ihm formulierten Standards nicht als eine vollständige Theorie ansieht, sondern als den Beginn eines Entwicklungsprozesses zur Verbesserung der Lehrer/innenbildung. (vgl. Oser, 2005, S.272) Aus diesem Grund meint Oser, dass Standards nicht als eine abgeschlossene Theorie, sondern als ein theorieanschlussfähiges Konzept gesehen werden müssen. (vgl. ebd., S.269) Hierbei fügt er hinzu: „*Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist dynamisch zu fassen. Theorien können, wenn es um Unterricht geht, nicht 'blind' zur Anwendung kommen; die Praxis ist bestimmt ihre Anwendung; die Impulse aus der Praxis müssen mit berücksichtigt werden.*“ (ebd., S.270) Dabei kommt Oser zum Entschluss, dass durch die Befreiung von Überidealen und theoretischen Verkrustungen, neue empirische Erkenntnisse aus der Praxis gewonnen werden können (vgl. ebd., S.273), wodurch die gewünschte Verbesserung der Lehrer/innenbildung ermöglicht wird. Weiters geht er davon aus, dass durch Standardformulierungen mit der Zeit eine einheitliche Lehrer/innenbildung ermöglicht werden kann. (vgl. ebd., S.272)

3.2. Kompetenzen und Standards nach Terhart (2002)

Ausgehend von den Untersuchungen und dem Standardkonzept von Oser (1997, 2001) hat Terhart (2002) im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) eine Expertise zur Lehrer/innenbildung in Deutschland erarbeitet.

Terhart geht zunächst in seiner Untersuchung von Kompetenzen aus, die er als berufsbezogene Fähigkeiten, die Lehrer/innen in der 1. und 2. Phase der Lehrer/innenbildung erwerben und die im beruflichen Alltag notwendig sind, versteht. (vgl. Terhart, 2005, S.277) Seiner Meinung nach können diese Kompetenzen unterschiedlich hoch erworben werden, weshalb ein Standard benötigt wird, um letztendlich deren Ausprägungsgrad erfassen zu können. (vgl. ebd., S.277) Diesbezüglich muss nach Terhart ein Standard möglichst genau bestimmen, welche Eigenschaften notwendig sind, um bestimmten Qualitätskriterien zu genügen. (vgl. ebd., S.276) Die Wichtigkeit und Notwendigkeit von Standards begründet er wie folgt: Einerseits sind Standards wichtig, um die Zuteilung von Zertifikaten und Berechtigungen zu begründen und andererseits um nach Ausbildungsabschluss die erforderlichen und damit auch mitgebrachten Voraussetzungen für die nächste Phase, hier der Berufseintritt, den jeweiligen Institutionen zu garantieren. (vgl. ebd., S.276f.)

Standardisierung heißt bei Terhart die gesamte Lehrer/innenbildung in den Fokus zu nehmen und weiterzuentwickeln (vgl. Terhart, 2002, S.30) Daher müssen für jede Ebene der Ausbildung spezifische Standards gesetzt werden und ebenso unterschiedliche Evaluationsinstrumente eingesetzt werden. Aus diesem Grund unterscheidet Terhart in seiner Expertise zwischen

- *Absolvent/innenstandards* (getrennt nach erster und zweiter Phase mit klaren Evaluationsinstrumenten)
- *Standards für Ausbildungsinstitutionen* (erste und zweite Phase, Prüfungs- und Einstellungsmodalitäten)
- und *Standards für das Steuerungssystem* der Lehrer/innenbildung (Steuerung durch Wissen über die eigene Organisation). (vgl. ebd., S.33-48)

Aus den Vorstellungen was gute Lehrer/innen können sollten, wurden diejenigen Kompetenzen abgeleitet, die in der Lehrer/innenbildung letztendlich vermittelt werden sollten. Diesbezüglich wurde ein Ausbildungskonzept entwickelt, dass die Erreichung dieses Ziels ermöglichen soll. (vgl. ebd., S.10)

Der ersten Standardgruppe (Absolvent/innenstandards), die sich auf ausgebildete Lehrer/innen und Absolvent/innen bezieht, ordnet Terhart für die 1.Phase der Lehrer/innenbildung vier nur formal abgegrenzte Kompetenzen zu, die als aufeinander aufbauend betrachtet werden können -Stufen-Modell: (ebd., S.30)

- **Wissensbasis** für und über das spätere Berufsfeld,
- **Reflexionsfähigkeit** über Sachthemen, aber auch über die eigene Person in Verbindung mit den Anforderungen des beruflichen Feldes,
- **Kommunikationsfähigkeit** über Inhalte, Strukturen und Probleme des unterrichtsfachlichen, pädagogisch-didaktischen und schulbezogenen Bereichs, sowie
- **Urteilsfähigkeit** angesichts pädagogischer Handlungsprobleme und Entscheidungsfragen.

Weiteres gibt er im Bereich der Absolvent/innenstandards jeweils zehn Standards für die fachwissenschaftlichen, die fachdidaktischen und die erziehungswissenschaftlichen Anteile lehrerbildender Studiengänge an, sowie fünf Standards für schulpraktische Studien, die im Folgenden beschrieben werden: (ebd., S.34f.)

10 Standards für die Unterrichtsfächer:

1. *Allgemeine Struktur der Disziplin*
2. *Zentrale Konzepte und Inhalte der Disziplin*
3. *Zusammenhänge und Querverbindungen der Inhalte*
4. *Sich bewegen können in den Strukturen/Inhalten der Disziplin*
5. *Forschungsmethoden der Disziplin*
6. *Ausgewählte Spezialisierungen/Vertiefungen*
7. *Geschichte, Erkenntnisprobleme und Erkenntnisgrenzen der Disziplin*

8. *Ausgewählte Themen und Probleme an der Forschungsfront der Disziplin*
9. *Verbindungen zu anderen Disziplinen (Inter-/ Transdisziplinarität)*
10. *Bedeutung/Vermittlung der Disziplin für/an außerwissenschaftliche Kontexte*

10 Standards für die Fachdidaktiken:

1. *Verhältnis zwischen wissenschaftlicher Disziplin und Unterrichtsfach*
2. *Legitimation und Bedeutung des Faches als Schulfach*
3. *Geschichte des Schulfaches*
4. *Aufbau und die Inhaltlichkeit des fachspezifischen Lehrplans*
5. *Fachdidaktische Konzeptionen und fachdidaktische Lehr-Lern-Forschung*
6. *Schulbücher/Unterrichtsmaterial/Informationstechnologien im Fach*
7. *Lernen und Lernschwierigkeiten von Schülern in diesem Fach*
8. *Leistungsbeurteilung und Lernförderung im Fach*
9. *Methodische Formen/Lehr-Lern-Formen in diesem Fach*
10. *Verknüpfung des Faches mit anderen Fächern*

10 Standards für das erziehungswissenschaftliche Studium:

1. *Menschenbilder/Bildungstheorien/Erziehungsprozesse*
2. *Lernen, Entwicklung und Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*
3. *Schule und Schulsystem*
4. *Unterricht als Vermittlungs- und Interaktionsprozess*
5. *Lernstrategien und Lernmethoden für Schüler*
6. *Lerndiagnostik und Lernförderung*
7. *Lernschwierigkeiten, Heterogenität, Leistungsbeurteilung*
8. *Kooperation mit: Kollegen, Eltern, außerschulischen Institutionen*
9. *Schul- und Unterrichtsentwicklung*
10. *Lehrerberuf und Professionalität*

5 Standards für die schulpraktischen Studien:

1. *Erfahrung der eigenen Person im schulischen/unterrichtlichen Kontext*
2. *Reflektion auf die eigene Berufswahlentscheidung*
3. *Verknüpfung von Studieninhalten und den Erfahrungen während der schulpraktischen Studien*
4. *Grundformen und -methoden der Lehrerforschung (forschendes Lernen, teacher research)*
5. *Einbringen der Erfahrungen aus schulpraktischen Studien in das weitere Lehrerstudium*

Das Standardkonzept von Terhart wurde zum Teil von jenem Oser (1997, 2001) inspiriert (vgl. Terhart, 2002, S.27), dennoch weisen beide Modelle einige Unterschiede auf:

Erstens beziehen sich die Standards nach Terhart auch auf die Unterrichtsfächer und die dazugehörigen Fachdidaktiken, die Oser ganz auslässt. (vgl. Hidding - Kalde, 2010, S.51) Zweitens erweitert Terhart sein Standardkonzept, indem er nicht nur Standards für Personen, wie Oser es macht, beschreibt, sondern „auch für die Institutionen der Lehrer/innenbildung der ersten und zweiten Phase, für das `Steuerungssystem der Lehrer/innenbildung` und für den Einstellungsprozess“. (vgl. ebd., S.51) Drittens unterscheidet Terhart die von ihm formulierten Personenstandards nach Absolventen/innen der 1. und 2.Phase der Lehrer/innenbildung. (vgl. ebd., S.51) Zu bemerken gilt auch, dass Terhart in seiner Untersuchung zwischen Standards und Kompetenzen unterscheidet, während bei Oser die beiden Begriffe ineinander fallen. (vgl. ebd., S.51) Wie bereits beschrieben sind nach Terhart Kompetenzen ´Fähigkeiten in bestimmten Bereichen´. Standards hingegen sollen ´den Ausprägungsgrad der Kompetenzen´ kennzeichnen. (vgl. Terhart, 2005, S.277) Reh kritisiert hierbei, dass die von Terhart genannten Standards keine Zielformulierungen sind, sondern es sich hierbei vielmehr um bekannte inhaltliche Stichworte handeln würde. (vgl. Reh, 2005, S.261) Ihrer Meinung nach wird nicht deutlich, inwiefern z.B. das Stichwort „Menschenbilder / Bildungstheorien / Erziehungsprozesse“ Standard für eine Kompetenz wäre, weshalb die auf die Stichworte bezogenen Kompetenzen noch formuliert werden müssten. (vgl. ebd., S.261) Weiters sei nach Bischoff-Wanner & Reiber (vgl. 2008, S.123) auch keine Abgrenzung zu den Schlüsselqualifikationen gegeben, da manche Standards wie die

Reflexionsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und die Urteilsfähigkeit als solche bezeichnet werden könnten. *„Tatsächlich sind die vorgeschriebenen Standards nur allgemein umschriebene Inhalte der Ausbildung. Sie müssten durch Differenzierung und Spezifizierung erst noch in Kompetenzen und Standards umgeformt werden, wenn sie tatsächlich ein Leitbild für Evaluationen und Steuerung sein wollen“* (Hidding - Kalde, 2010, S.52)

Bezüglich Standards meint Terhart zudem, dass diese in der Lehrer/innenbildung keine Wundermittel darstellen, sondern helfen können *„eine gewisse Struktur und Kohärenz in das fragmentierte, chaotische System des gegenwärtigen wohl eher zufälligen beruflichen Lernens von Lehrern“* (Terhart, 2002, S.75) zu bringen. Dabei geht Terhart (2002) ebenso wie Oser (2005) nicht davon aus, dass mit dem Erlernen der Standards professionell ausgebildete Lehrer/innen hervorgebracht werden können. Vielmehr meint er:

„Zum vollständigen Kompetenzaufbau muss zusätzlich Berufserfahrung gemacht werden – und diese Erfahrung kann vorher nicht einmal ernsthaft simuliert werden. Deshalb ist die Lehrerbildung ja selbst nicht auf Erstausbildung beschränkt, sondern als ein von der Ausbildung ausgehender langandauernder berufsbiographischer Entwicklungsprozess zu verstehen.“ (Terhart, 2004, S.23)

Dem Zitat zu folge soll die universitäre Lehrer/innenausbildung nur die Grundlage für die Entwicklung der beruflichen Kompetenzen darstellen. Demnach werden wichtige Voraussetzungen in der Grundausbildung vermittelt, die es erlauben im Berufsleben die richtigen pädagogischen professionellen Kompetenzen zu entwickeln. Stiller (vgl. 2005, S.101) sieht die Standards hingegen weiters als eine gemeinsame Zielplattform für die Aus- und Weiterbildung von Lehrer/innen. Standards würden zudem *„die Anschlussfähigkeit der Phasen und ein kumulatives Professionslernen begünstigen“*. (vgl. ebd., S.101)

3.3. Mehrperspektivisches Konzept von Professionalität (Schratz, et. al., 2011)

In Österreich hat angesichts der Umgestaltung der österreichischen Lehrer/innenbildung in Richtung Bologna - Architektur, eine vom BMUKK² eingerichtete Arbeitsgruppe einen Vorschlag für die Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK) geliefert. Professionalität bzw. Professionalisierung beziehen die Mitglieder dieser Arbeitsgruppe auf die organisatorischen Rahmenbedingungen, sowie auf die individuellen Kompetenzen der Lehrer/innen. (vgl. Schratz, et. al, 2008, S.123) Hiermit ist gemeint, dass zur Entwicklung eines professionellen pädagogischen Handelns, nicht nur die individuelle Initiative von Lehrer/innen notwendig ist, sondern auch die Unterstützung bzw. auch Einschränkung durch entsprechende Rahmenbedingungen und Strukturen erforderlich ist. (vgl. ebd., 2008, S. 124) Ausgehend davon haben sich Schratz et. al. (2011) theoretisch sowie praktisch mit der Frage, welche Kompetenzen zukünftige Lehrer/innen haben sollten, auseinandergesetzt. Dabei sind sie von einer so genannten „Defizitanalyse“ ausgegangen, das heißt von Ergebnissen von Studien und Untersuchungen sowie der Praxiserfahrungen sowohl in den Bereichen Ausbildung als auch Fortbildung. (vgl. Schratz, et. al., 2011) Das Ergebnis lieferte dabei 5 Kompetenzfelder, die als Domänen von Professionalität verstanden werden können und hier näher erklärt werden:

1.) Reflexions- und Diskursfähigkeit: Das Teilen von Wissen und Können

Hierbei wird die Kompetenz beschrieben sich vom eigenen Handeln zu distanzieren und dadurch sein eigenes professionelles Handeln aus unterschiedlichen Perspektiven (Fachdidaktik, Fachwissenschaft, etc.) kritisch zu reflektieren. Die daraus resultierende Reflexionsfähigkeit soll Lehrer/innen die Möglichkeit geben, neue Handlungsmöglichkeiten für weiteres Handeln zu erschließen und somit nicht nur sich

² Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

selbst, sondern auch ihren Unterricht, etc. zu verbessern. (vgl. Schratz et. al., 2011, S.26f.)

Die Reflexionsfähigkeit ist aber zugleich auch an andere Kompetenzfelder gebunden wie z.B. an die Diskursfähigkeit. Gemeint ist damit die Fähigkeit von Lehrer/innen sich mit ihren Kollegen/innen, Vorgesetzten, etc. in einer besonderen Berufssprache zu verständigen und zugleich auch mit Erziehungsberechtigten und Schüler/innen in einer adäquaten und verständlichen Sprache zu kommunizieren. (vgl. ebd., S.27f.)

„Diskursfähigkeit wird von Lehrenden auf unterschiedlichen Ebenen gefordert: in der Kommunikation mit Lernenden, damit sie sich als Beteiligte von Wissen einbringen können; im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen als professionelle Lerngemeinschaft (über die Fachgrenzen hinaus); durch Inanspruchnahme von Supervisionsmöglichkeiten, in der Diskussion mit Vorgesetzten bzw. der Schulaufsicht; in der Beratung von Erziehungsberechtigten und - als Teil der gesamten Profession - im öffentlichen Diskurs.“ (ebd., S.28)

Zusammenfassend sind die Reflexionsfähigkeit und die Diskursfähigkeit Kennzeichen professionellen Handelns im Lehrer/innenberuf. (vgl. ebd., S.28)

2.) Professionsbewusstsein: Sich als Experte/Expertin wahrnehmen

Die Kompetenz des Professionsbewusstseins beschreibt die Fähigkeit von Lehrer/innen, sich von anderen sozialen Berufen abzugrenzen, sowie *„das eigene Wissen und Können, für einen genau definierten Bereich zu kennen und sich in diesem Bereich als Expertin bzw. Experte zu verstehen“*. (ebd., S.30) Zugleich wird auch die Fort- bzw. Weiterbildung angesprochen, die dazu dienen soll das eigene professionelle Wissen zu erweitern und es situationsadäquat im eigenen professionellen Handeln umzusetzen. (vgl. ebd., S.30)

Zusammenfassend ist mit der Kompetenz des Professionsbewusstseins gemeint, dass Lehrer/innen die Grenzen und Anforderungen an ihren Beruf kennen und auch zwischen der eigenen Berufsrolle und der eigenen Person zu unterscheiden bzw. zu trennen

wissen. (vgl. ebd., S.30) Schließlich sollen sie sich dadurch als Experten/innen in ihrem Berufsfeld verstehen, wodurch eine gewisses „*Selbstvertrauen und das Gefühl zum Wohl von Schüler/inne/n, Eltern und anderer betroffener Personen handeln zu können.*“ (ebd., S.30)

3.) Kooperation und Kollegialität: Die Produktion von Zusammenarbeit

Die Kooperationsfähigkeit beschreibt eine immer wichtiger werdende Lehrer/innenkompetenz dar, da durch Zusammenarbeit Fähigkeiten der einzelnen Lehrpersonen für ein gemeinsames Ziel, daher der Schul- und Unterrichtsqualität, genutzt werden können. (vgl. ebd., S.31) Eine besonders relevante Kooperationsform stellt die Kollegialität unter Lehrer/innen dar, die nicht nur im individuellen Bewusstsein, sondern auch im Professionsbewusstsein zu verankern ist. (vgl. Schratz et. al. 2008, S.132) Die Notwendigkeit der kollegialen Zusammenarbeit zeigt sich einerseits darin, dass sie erheblich zur Berufszufriedenheit beiträgt (vgl. Schratz et. al., 2011, S.31) und andererseits als Lerngemeinschaft von Experten/innen verstanden werden kann, in der die Mitglieder dieser Lerngemeinschaft voneinander lernen und sich selbst weiterentwickeln. (vgl. ebd., S.33)

4.) Differenzfähigkeit: Der Umgang mit großen und kleinen Unterschieden

Differenzfähigkeit zielt darauf ab, dass Lehrer/innen in der Lage sind Unterschiede innerhalb einer Klasse zu erkennen und Schüler/innen individuell in ihrer Entwicklung zu fördern. „*„Differenzfähige` Lehrerinnen und Lehrer gehen nicht von ihrem eigenen Bild des Idealschülers oder der Standardschülerin aus, sondern bemühen sich im Sinne individueller `Falldeutungen` um persönliche Lernförderung. Sie vertrauen darauf, dass alle Kinder und Jugendlichen fähig und bereit sind zu lernen, und planen und gestalten ihren Unterricht auf diese Vielfalt hin.*“ (ebd., S.34) Wichtig erscheint hierfür, dass Lehrer/innen über ein gewisses Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen und Wissen verfügen, welches ihnen ermöglicht auf individuelle Unterschiede adäquat zu reagieren. (vgl. ebd., S.34)

5.) *Personal Mastery: Die Kraft individueller Könnerschaft*

Die Kompetenz „Personal Mastery“ beschreibt die Fähigkeit von Lehrer/innen, einerseits über ihr eigenes Wissen und Können Bescheid zu wissen und andererseits diese miteinander zu verbinden. Genauer gesagt sollen Lehrer/innen anhand dieser Kompetenz in der Lage sein ihr professionelles Wissen in der Praxis erfolgreich umzusetzen. (vgl. ebd., S.36)

Die genannten Domänen sind als eine Bündelung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen zu verstehen. (vgl. ebd., S.26) Zwar ist die Diskussion um relevante Lehrer/innenkompetenzen und Standardformulierungen in der Schweiz (siehe Oser) und Deutschland (siehe Terhart) fortgeschrittener als in Österreich, weshalb es auch eine höhere Ausdifferenzierung von Kompetenzen und Standards für die Lehrer/innenbildung gibt, dennoch lassen sich auch einige Gemeinsamkeiten zu dem hier beschriebenen Kompetenzkonzept (EPIK) feststellen.

Beispielsweise lassen sich nach Terhart drei Grundlagen von Lehrer/innenkompetenzen unterscheiden: (vgl. Terhart, 2000, S.55)

- wissenschaftlich fundiertes Wissen
- situativ flexibel anwendbare Routinen
- ein besonderes Berufsethos

Die hier genannten Grundlagen lassen sich in den Domänen „Professionsbewusstsein“ und „Personal Mastery“ nach Schratz (et. al., 2011) wiederfinden.

Weiters nennt Terhart bezüglich der 1.Phase der Lehrer/innenbildung die Kompetenzen „Wissensbasis“, „Reflexionsfähigkeit“, „Kommunikationsfähigkeit“ und „Urteilsfähigkeit“ (vgl. Terhart, 2002, S.30), die mit den Beschreibungen der Domänen „Professionsbewusstsein“, „Reflexions- und Diskursfähigkeit“ und „Kollegialität“ nach Schratz (et. al., 2011) vergleichbar sind.

Zudem nennt Terhart jeweils 10 Standards bezüglich der Bereiche „*Unterrichtsfächer, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften, Schulpraktische Studien*“ (Terhart, 2002, S.33), die nach der 1.Phase der Lehrer/innenbildung erreicht werden sollten. Auch Oser (1997, 2001) formuliert bezüglich der 1. Phase 88 Standards. Hierbei ist eine Vergleichbarkeit mit den Domänen nach Schratz (et. al., 2011) nicht gegeben, da in Österreich bisher keine Standards definiert wurden. Ebenso ist auch bezüglich der Evaluierung der Domänen nach Schratz (et. al., 2011) kein Vergleich zu den beiden hier genannten Modellen möglich, da noch keine Vorschläge gegeben wurden.

Weiters meinen Terhart (2002) und Oser (1997, 2001), dass mit der Erreichung der Standards keine professionell ausgebildeten Lehrer/innen hervorgebracht werden können, sondern diese erst im Beruf zu solchen werden. Hierbei ist eine Vergleichbarkeit mit der Beschreibung der Domäne „*Personal Mastery*“ (Schratz, et. al., 2011) zu erkennen.

Die Studienpläne der hier zur Untersuchung stehenden Pädagogischen Hochschulen orientieren sich bereits teilweise an diesem Konzept (siehe Kompetenzaufstellung weiter oben).

3.4. Schlussfolgerungen

Innerhalb der bildungswissenschaftlichen Diskussion rund um die Lehrer/innenbildung ist derzeit die Rede davon, dass die Qualität der Lehrer/innenbildung nur dann gegeben sein kann, wenn sie „wirksam“ ist. (vgl. Mayr, 2007, S.139) Um diese Wirksamkeit zu erreichen müssen nach Blömeke und König (vgl. 2009, S.175) Lehrer/innen in der Grundausbildung berufsrelevante Kompetenzen erlernen, wobei sich das Wissen auf die Hauptaufgaben von Unterricht und Schule beziehen und zugleich „*über pädagogisches Alltagswissen hinausgehen und empirisch abgesichert sein*“ (ebd., 2009, S.175) sollte. In diesem Zusammenhang wurden im deutschsprachigen Raum unterschiedliche Standardmodelle entwickelt, die „*in den verschiedenen Ländern zu unterschiedlichen Standardformulierungen geführt*“ (Tulodziecki / Grafé, 2006, S.36) haben, die jedoch trotz allem die Orientierungs-, Curriculum-, Reform-, Qualifizierungs-,

Professionalisierungs- und Evaluationsfunktion gemeinsam haben. (vgl. ebd., 2006, S.36f.).

Zusammenfassend verweist die Entwicklung und Formulierung von Standards auf einen internationalen Wandel von der Input- zur Outputorientierung der Bildungssysteme, wodurch nicht nur Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten beschrieben werden, die Lehrer/innen am Ende der Grundausbildung erworben haben sollten, sondern auch die Erreichung dieser gesetzten Ziele überprüft wird. (vgl. Blömeke / König, 2009, S.175) *„Auf Grund ihrer Evaluationsfunktion stellen Standards somit ein Steuerungsinstrument zur systematischen Qualitätssicherung institutioneller Lehr- und Lernprozesse dar.“* (ebd., S.175) Hierbei wird kritisiert, dass die Lehrer/innenbildung dazu verführt wird sich nur auf diese Standards zu konzentrieren und ihre schnelle Umsetzung angestrebt wird. (vgl. Tulodzieckis / Grafe, 2006, S.40) Das Ganze würde noch dadurch verstärkt werden, dass Institutionen, die in möglichst kurzer Zeit viele Absolvent/innen vorweisen können, die die Standards erfüllen, auch mit Finanzmitteln belohnt werden. (vgl. ebd., S.40) Diesbezüglich *„verweist schon die pädagogische Auseinandersetzung mit früheren lernzielorientierten Ansätzen, dass vor allem die Prozesse sehr bedeutsam für das sind, was gelernt wird und dass gerade von vermeintlichen ‘Umwegen’ eine besondere bildende Wirkung ausgehen kann.“* (ebd., S.40) Dem Zitat zufolge sollte sich die Lehrer/innenbildung nicht nur am Output orientieren, sondern auch am Input (daher Lerninhalt, Lehrmethoden, etc.), die auch zur erfolgreichen Entwicklung von Kompetenzen verhelfen kann.

Die beiden in diesem Kapitel vorgestellten Kompetenzmodelle nach Oser (1997, 2001) und Terhart (2002) zeigen deutlich die Hinwendung zur Outputorientierung. Demnach formulieren sie was Lehrer/innen am Ende ihrer Ausbildung können sollten, um im Beruf erfolgreich und professionell handeln zu können.

Hierzu hat Oser (1997, 2001) Standards ausgehend von Experten/innenbefragungen formuliert. (siehe dazu Kapitel 3.1) Diesbezüglich meint er, dass Standards durch eine reflexive Vernetzung von Theorie, Übungen und Praxis zu erwerben sind. Für jeden Standard gilt daher *„eine Verbindung von sorgfältigem theoretischen und empirischen Wissen mit Qualitätsvorstellungen und mit einer repetitiven Praxis (was bedeutet, dass ein /eine Studierende/r so viele Male ausprobieren kann, bis das Gefühl der*

Beherrschung in schwierigen Situationen gegeben ist“ (Oser, 2002, S.10) Ob diese Form der Standardvermittlung wirksam ist, untersuchte Mayr (2002) anhand einer Befragung von österreichischen Volksschullehrer/innen. Ausgehend von dieser Studie bzw. Untersuchung erwies sich der Vorschlag von Oser zunächst als sinnvoll und wirksam, da festgestellt wurde, dass die Ausbildungsqualität und der Erwerb von professionellen Kompetenzen von den befragten Lehrer/innen positiv bewertet wurde. (vgl. Mayr, 2002, S.36) Nun stellt sich die Frage, weshalb Berufseinsteiger/innen dennoch Probleme in ihrer Anfangszeit haben, auch wenn sie die erforderlichen Kompetenzen angeeignet haben. Passend dazu wirft Mayr die Frage auf, ob die Schwierigkeiten in der Praxis vielleicht *„mit der in der Standards- und in der Professionalisierungs-Debatte oft bewusst vorgenommene Ausblendung aller nicht-planbaren und nicht rationalen Determinanten des Handelns“* (Mayr, 2006, S.161) zu tun haben könnten, etwa mit Aspekten wie informellem Lernen vor und außerhalb der Lehrer/innenbildung, Persönlichkeitsmerkmalen oder nur schwer fassbarem impliziten Wissen. (vgl. ebd., S.161) Daraus ließe sich folgern, dass der Vorschlag von Oser vielleicht doch nicht auf jeden Standard übertragbar ist, was auch innerhalb der Curriculumerstellung mitgedacht werden sollte.

Dem Konzept von Oser (1997, 2001) gegenüber, stehen die formulierten Standards nach Terhart (2002), der diese anders als Oser ausgehend von den theoretischen Überlegungen über eine gute Lehrperson erstellt hat. (vgl. Terhart, 2002, S.10) Reh (2005) wirft Terhart dabei vor, dass er nur Stichworte nennt, die aber keine Zielformulierungen, daher zu erwerbende Kompetenzen, beschreiben. Um dies zu verdeutlichen wird folgendes Beispiel aus den Standardkonzepten der beiden Autoren angeführt:

- Terhart Standard bezüglich des erziehungswissenschaftlichen Studiums: *„Menschenbilder / Bildungstheorien/ Erziehungsprozesse“* (Terhart, 2002, S.35)
- Oser Standard bezüglich der Standardgruppe `Zusammenarbeit in der Schule`: *„Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, auf welchen Gebieten und wie ich mit Kollegen kommunizieren und kooperieren kann und muss.“* (Oser, 1997, S.34)

Zwar ist Terhart bestrebt Standards zu nennen, die es ermöglichen die Kompetenzen und Fähigkeiten von Lehrer/innen am Ende ihrer Grundausbildung zu überprüfen (vgl. Terhart, 2005, S.277), jedoch wird fraglich, wie dies anhand der von ihm formulierten Standards geschehen soll. Diesbezüglich nennt Oser (2001) das Portfolio als eine Möglichkeit zur Überprüfung der Standard- bzw. Kompetenzerreichung und begründet dies wie folgt:

„Ein Portfolio enthält den berufsbiographischen Weg vom Novizen zum Beherrscher eines Standards und impliziert die Konstruktion von Lernwelten (Lektionen) für den Schüler und die Schülerin, in dem dieser Standard mehrere Male zur Anwendung kommt.“ (Oser, 2001, S.226)

Genauer gesagt wird mithilfe von Portfolios, das Resultat eines längeren Theorie-, Übungs- und Praxisumgangs im Hinblick auf die ausgewählten Standards aufgezeigt, wodurch Studierende nachweisen können, dass sie eine professionelle Kompetenz erreicht haben. In das Portfolio werden Unterrichtsmaterialien, analysierte Video-, Tagebuch- und Unterrichtsprotokolle, Berichte über die Zusammenarbeit mit den Praxislehrkräften etc. gelegt. (vgl. ebd., S.226)

So realisierbar die Standards und die dazugehörigen Vorschläge von Oser auch klingen mögen, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass sie vorwiegend den erziehungswissenschaftlichen Teil nicht aber den fachwissenschaftlichen / fachdidaktischen Teil abdecken. Demgegenüber stellt Terharts Modell insofern eine Ergänzung dar, da er die Fachwissenschaften miteinbezieht. (vgl. Terhart, 2002) Terharts Modell schließt weiteres im Gegensatz zu Oser *„direkt an die curricularen Komponenten der Lehrerausbildung an, die in allen Ländern in der einen oder anderen Weise unterschieden werden (Unterrichtsfächer, Didaktik der Fächer, Pädagogik/Erziehungswissenschaft und praktische Schulstudien sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung)“* (Baumert / Kunter, 2006, S.479) Oser (1997, 2001) hingegen nennt hierzu in einigen Bereichen wichtige Kompetenzen und Standards, die im Lehrer/innenberuf gefordert sind und das professionelle Handeln von Lehrer/innen ermöglichen könnten.

Die Auseinandersetzung mit den Standardmodellen von Oser (1997, 2001) und Terhart (2002) zeigten deutlich, dass beide Konzepte eine gute Grundlage für die Weiterentwicklung und Verbesserung der Lehrer/innenbildung darstellen. Zwar wird der Vorwurf gemacht, dass durch Standards das Gefühl vermittelt wird eine ideale Lehrperson herstellen zu können (vgl. Herzog, 2005, S.254), dennoch meinen diesbezüglich beide Autoren, dass durch die Vermittlung von Standards Lehrer/innen nicht voll ausgebildet sind, sondern ihre Kompetenzen im Beruf weiterentwickeln können bzw. müssen. (vgl. Oser 1997, 2001 / Terhart, 2002) Demnach hat nach Terhart die Grundausbildung nicht das Ziel eine kompetente Lehrperson hervorzubringen, sondern die Hervorbringung kompetenter Berufsanfänger/innen. (vgl. Terhart, 2002, S.27) Aus diesem Grund hat *„sich eine erfolgreiche und wirksame Lehrerbildung in ihren Inhalten und Prozessen eben daran zu orientieren“* (ebd., S.27) Mit anderen Worten: In der Lehrer/innenbildung soll kein Handwerk erlernt werden, sondern es sollen Fähigkeiten erworben werden, die es einem ermöglichen *„mit den Vorraussetzungen des Handwerks selbstständig und urteilsfähig umzugehen.“* (Lütgert / Kleinespel, 2007, S.13)

Diesbezüglich nennen Schratz et. al. (2011) wichtige Kompetenzen die ein professionell pädagogisches Handeln im Beruf ermöglichen sollten. Laut Schratz et. al. (2011) reicht es nicht aus, wenn diese Kompetenzen von angehenden Lehrer/innen entwickelt werden, sondern auch die entsprechenden Strukturen seien diesbezüglich auch wichtig. (vgl. Schratz, et. al., 2011, S.23) Ebenso sei es auch umgekehrt nicht ausreichend, wenn die Strukturen gegeben sind, die Lehrer/innen selbst aber nicht bereit sind sich im Prozess der Kompetenzentwicklung miteinzubringen. Demnach sei für die Entwicklung der professionell pädagogischen Kompetenzen eine wechselseitige Beziehung zwischen Struktur und dem Subjekt notwendig. (vgl. ebd., S.23f.) Letztendlich beschreiben die Domänen keine konkreten Lernziele und Lerninhalte für die einzelnen Schultypen und Schulfächer, sondern jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Bewältigung des Berufsalltags als unerlässlich zu verstehen sind. *„In der professionellen Praxis stehen sie aber immer in Beziehung zur inhaltlichen Orientierung des Schultyps, zum jeweiligen Unterrichtsfach bzw. zur (fach)didaktischen Umsetzung im Vermittlungsprozess.“* (ebd., S.25)

Zusammenfassend hat die Auseinandersetzung mit Standards und die Analyse der Standardmodelle nach Oser (1997, 2001) und Terhart (2002) verdeutlicht, dass die Lehrer/innenbildung sich nicht nur am Output orientieren sollte, da diese nur den IST-Zustand der Entwicklung von Lehrer/innen erfasst. Aus diesem Grund sollte auch der Input bei der Formulierung von Standards beachtet werden, da durch diesen ebenso wichtige Kompetenzen erreicht werden können. (siehe dazu auch Tulodziecki / Grafe, 2006, S.40) Demnach ist die Kritik an der Outputorientierung sehr wohl begründet und sollte nicht vollkommen ausgeblendet werden, sondern in der Curriculumentwicklung diskutiert und bedacht werden.

4. Analyse der Studienziele der Curricula der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) Krems / Strebersdorf und der Pädagogischen Hochschule (PH) Wien

Wie im vorigen Abschnitt dieser Arbeit gezeigt wurde, erweist sich der Berufseinstieg für viele Lehrer/innen problematisch. Das Ziel der heutigen Lehrer/innenbildung (insbesondere deren erste Phase) besteht somit darin, angehenden Lehrer/innen wichtige Voraussetzungen bzw. Kompetenzen zu vermitteln, um einen problemlosen Übergang von der Hochschule in den Beruf bzw. eine erfolgreiche Bewältigung der beruflichen Anforderungen zu ermöglichen. So wurden im Anschluss an die internationale Diskussion rund um Standards ebenso auch an der PH Wien und KPH Krems/Strebersdorf Kompetenzkataloge entwickelt, die jene Fähigkeiten und Fertigkeiten (daher Kernkompetenzen) beschreiben, die Absolvent/innen des Volksschullehramts erworben haben sollten, um im Berufsalltag pädagogisch professionell handeln zu können.

Die PH Wien erklärt dazu, dass durch das von ihr angebotene Studium Studierende „zur Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts, zur Förderung des Lernens und der Persönlichkeit von Schüler/innen, zur Übernahme von Erziehungsverantwortung

und zur Qualitätssicherung sowie forschendem Weiterentwickeln der eigenen Professionalität“ (PH Wien, 2008, S.2) befähigt werden. Demnach sollen professionell agierende Lehrer/innen ausgebildet werden, die den aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen gewachsen sind und ihre unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben und Pflichten bestmöglich erfüllen können. (vgl. ebd. S.2). Zugleich werden sie auf das lebensbegleitende Lernen im Lehrer/innenberuf vorbereitet. (vgl. ebd., S.2) Ebenso, nur anders formuliert, erklärt auch die KPH Krems/Strebersdorf, dass durch das von ihnen angebotene Studium die Studierenden „zur Planung, Gestaltung und Evaluierung des (eigenen) Unterrichts an Volksschulen, zur effektiven Diagnostik, Unterstützung und Förderung des Lernens von Grundschulkindern, zur sensiblen Wahrnehmung der Lebenswelten der SchülerInnen und Übernahme von Erziehungsverantwortung im Schulbereich, zur Qualitätssicherung und forschenden Weiterentwicklung eigener Unterrichtspraxis und zur professionellen Mitgestaltung von Schulentwicklung“ (KPH Krems, 2008, S.3) befähigt werden. Wie an der PH Wien sollen auch an der KPH Krems/Strebersdorf Studierende auf das lebensbegleitende Lernen im Lehrer/innenberuf vorbereitet werden. (vgl. ebd., S.3)

Deutlich wird hierbei, dass beide Hochschulen in der Formulierung ihrer Curricula den theoretischen Gedanken des lebenslangen Lernens mit gedacht haben und auch bewusst machen, dass mit Abschluss des Studiums nicht ein fertiges Handwerk erlernt wird, sondern dass mit der Ausbildung die Grundbasis für das weitere Lernen im Beruf gelegt wird. (siehe dazu auch Unterkapitel 3.3) Hierbei gilt zu beachten, dass die Curricula unter der Direktive des Bologna-Prozesses geschrieben wurden und dass das lebenslange Lernen darin auch ein gefordertes Prinzip ist.

Des Weiteren wurden bei der Formulierung der Grundkompetenzen für das Volksschullehramt bereits bestehende Kompetenz- und Standardformulierungen als Orientierungsgrundlage herangezogen, dazu bspw. Oser (1997, 2001), Terhart (2002), Schratz et. al. (2008) usw. (vgl. PH Wien, 2008, S.6 / KPH Krems, 2008, S.9). Wie bereits eingangs beschrieben wurde, ist das Ziel der Grundausbildung angehenden Lehrer/innen mit der Vermittlung berufsrelevanter Kompetenzen einen problemlosen Berufseinstieg und ein professionell pädagogisches Handeln im Berufsalltag zu ermöglichen. Das in dieser Arbeit leitende Forschungsinteresse beschäftigt sich

diesbezüglich mit der Frage, inwiefern diese Kompetenzen den heutigen beruflichen Anforderungen einer Volksschullehrer/in entsprechen und somit das vordergründige Ziel der Lehrer/innenausbildung erreicht werden kann. Zur Beantwortung dieser Frage soll in diesem Kapitel zunächst geklärt werden, inwiefern die berufsrelevanten Grundkompetenzen an den drei hier analysierten Hochschulen überhaupt erworben werden können. Die im vorigen Kapitel theoretische Auseinandersetzung mit Kompetenzen und Standards für die Lehrer/innenbildung zeigte diesbezüglich, dass eine Verbesserung der Ausbildung angestrebt wird und diese nicht nur oberflächlich, sondern insbesondere inhaltlich geschehen soll. Genauer gesagt reicht es nicht aus Kompetenzen bzw. Standards zu formulieren und davon auszugehen, dass diese von den Studierenden erworben bzw. erreicht werden. Vielmehr bedarf es einer genauen Überlegung vonseiten der Hochschulen anhand welcher Lernziele, Lerninhalte und Lernmethoden Standards erreicht bzw. relevante Kompetenzen vermittelt werden können.

Ausgehend davon werden in diesem Kapitel die Curricula der PH Wien, der KPH Krems und der KPH Strebersdorf analysiert. Genauer gesagt soll gezeigt werden, welche Lernziele in den einzelnen Ausbildungsmodulen formuliert sind, die zum Erwerb der Grundkompetenzen beitragen bzw. dafür verantwortlich sind. Schließlich soll dadurch ein Aufschluss darüber erhalten werden, inwiefern ein Erwerb der in den Curricula formulierten Grundkompetenzen am Ende der Ausbildung erwartet werden kann bzw. möglich ist. Demnach soll folgende Frage beantwortet werden:

- Inwiefern kann anhand der in den einzelnen Ausbildungsmodulen genannten Lernziele ein Erwerb der Grundkompetenzen am Ende des Studiums erwartet werden?

Diesbezüglich wird in diesem Kapitel zunächst die Methodenwahl für die hier vorliegende Analyse begründet und die einzelnen Analysekategorien, nach denen die Analyse erfolgt ist, beschrieben. Schließlich werden die Ergebnisse der Analyse erläutert, anhand welcher in der Schlussfolgerung dieses Kapitels eine Antwort auf die oben formulierte Frage gegeben wird.

4.1. Begründung der Methodenwahl

Die Dokumentenanalyse ist eine Erhebungstechnik der empirischen Sozialforschung, mit der schriftliche Daten aus bereits bestehenden Dokumenten, die nicht erst durch eine Datenerhebung geschaffen werden müssen, erhoben werden. (vgl. Mayring, 2002, S.47)

Da für die hier vorliegende Fragestellung Informationen zu detaillierten Inhalten wie Lernziele, Lerninhalte und Lehrmethoden nicht nur mithilfe qualitativer Methoden (Interviews, Befragungen oder Beobachtungen) ausreichend erfasst werden können, wurde aus diesem Grund die Dokumentenanalyse als Untersuchungsinstrument gewählt, da damit das reale Lehrangebot (Ziele, Inhalte und Methoden) analysiert und überprüft werden kann. Die für diese Arbeit gewählten Curricula wurden zunächst als Information für Studierende und Lehrende von den Hochschulen erstellt und erst nachträglich für den hier geplanten Untersuchungszweck herangezogen.

Bezüglich der Dokumentenanalyse hat Mayring (2010) für das inhaltsanalytische Vorgehen ein allgemeines analytisches Ablaufmodell entwickelt, welches im Folgenden kurz beschrieben wird:

Zunächst muss eine klare Fragestellung formuliert werden. Anschließend soll das Ausgangsmaterial bestimmt werden und mithilfe einer Quellenkritik der Aussagewert der gewählten Dokumente eingeschätzt werden. Schließlich wird dieses im Hinblick auf die Fragestellung nach interpretativen Methoden interpretiert. (vgl. Mayring, 2010, S.59-62)

Für die hier bevorstehende Dokumentenanalyse liegen die Daten, daher die Curricula, bereits vor, weshalb kein Erhebungsverfahren, sondern letztendlich nur ein Auswertungsverfahren benötigt wird. Diesbezüglich wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) gewählt, die jegliche Art von fixierter Kommunikation zum Gegenstand hat und demnach auch primär als kommunikationswissenschaftliche Technik verstanden wird. (vgl. Mayring, 2010, S.11) Ihr Ziel ist es Material, dass aus irgendeiner Form der Kommunikation entstanden ist, systematisch, daher strukturierend und regelgeleitet auszuwerten und zu interpretieren. (vgl. ebd., S.11) Genauer gesagt wird durch bestimmte Techniken das Material in

Einheiten zerlegt und nach strengen methodischen Regeln analysiert, wobei ein Kategoriensystem als zentrales Analyseinstrument für die Untersuchung herangezogen wird. Dieses systematische Vorgehen unterscheidet die qualitative Inhaltsanalyse von anderen, stärker interpretativen, hermeneutischen Auswertungsmethoden (vgl. ebd., S.11f.).

Zusammenfassend ist das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ein theoriegeleitetes sowie ein regelgeleitetes Textverstehen bzw. -interpretieren, um dabei komplexe Inhalte zu reduzieren und zu verdichten und schließlich durch Aussagen über das analysierte Material Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu gewinnen (vgl. ebd., S.12)

Nach Mayring (2010) lassen sich diesbezüglich drei Interpretationsformen qualitativer Inhaltsanalyse unterscheiden, die abhängig vom jeweils verfolgten Untersuchungsziel zu wählen sind:

Mithilfe der *zusammenfassenden Inhaltsanalyse* soll das Material so verkürzt werden, dass nur die wesentlichen Inhalte, die im Hinblick auf die Forschungsfrage als wichtig erscheinen, erhalten bleiben. Dadurch soll ein überschaubares Abbild des Grundmaterials mit den interessierenden Merkmalen gegeben werden. (vgl. Mayring, 2010, S.67-84)

Mit der *explikative Inhaltsanalyse* sollen einzelne fragliche Textbausteine beleuchtet, erklärt und klargestellt werden, indem diese anhand zusätzlichen Materials beschrieben bzw. umschrieben werden. (vgl. ebd., S.85-91)

Bei der *strukturierenden Inhaltsanalyse* soll eine bestimmte Struktur aus dem Material herausgearbeitet und nach vorher festgelegten Kriterien analysiert werden. Hierbei werden allgemeine Vorstellungen aus der Theorie deduziert und in Kategorien zusammengefasst. Das dabei entstandene Kategoriensystem wird an das Material herangetragen, wobei Textbestandteile die den Kategorien entsprechen systematisch herausgearbeitet werden. Um entscheiden zu können, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen, wird im Vorhinein ein Kategorienschema erstellt, welches die Definition der Kategorien, sowie jeweils eine Kodierregel und ein Ankerbeispiel

enthält.³ (vgl. ebd., 92f.) Bezüglich der strukturierenden Inhaltsanalyse lassen sich weiteres je nach Forschungsfrage verschiedene Richtungen unterscheiden: (vgl. ebd., S.94-101)

- *formale Strukturierung*: Die innere Struktur des Materials soll nach bestimmten formalen Strukturierungsgesichtspunkten herausgearbeitet werden.
- *inhaltlichen Strukturierung*: Das Material soll zu bestimmten Themen und Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst werden.
- *typisierende Strukturierung*: Markante Ausprägungen sollen im Material gefunden und genauer beschrieben werden.
- *skalierende Strukturierung*: Das Material soll auf einer Skala eingeschätzt werden. Genauer gesagt sollen Ausprägungen zu einzelnen Dimensionen in Form von Skalenpunkten definiert werden und das Material daraufhin analysiert werden.

Für den hier geplanten Untersuchungszweck wurde die *inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse* nach Mayring (2010) als Auswertungsmethode gewählt, da weder eine Zusammenfassung noch eine Explikation der hier gewählten Curricula gegeben werden soll, sondern eine nach theoriegeleiteten Kriterien bestimmte Struktur herausgearbeitet werden soll. Die Kriterien nach denen die Curricula analysiert werden sollen, werden im nächsten Kapitel vorgestellt und beschrieben.

4.2. Analysekriterien

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erläutert wurde, soll die hier vorliegende Analyse zeigen anhand welcher Lernziele, -inhalte und -methoden ein Erwerb der von den Hochschulen formulierten Grundkompetenzen erwartet werden kann. Diesbezüglich entstanden die für diese Analyse gewählten Kategorien aus dem zu analysierenden

³ Hierbei bestimmt das Forschungsinteresse des Forschers / der Forscherin, nach welchen Kriterien die Kategorien definiert werden.

Material (induktiv), die von den Hochschulen selbst aus theoretischen Überlegungen zu Kompetenzen und Standards nach Oser (1997, 2001), Terhart (2002) und Schratz et al. (2008, 2011) etc. (daher deduktiv) entwickelt wurden. Genauer gesagt wurden die in den Curricula der PH Wien und KPH Krems/Strebersdorf genannten 6 Grundkompetenzen als Analysegrundlage gewählt und unter folgenden Kategorien zusammengefasst:

4.2.1. Kategorie 1: Reflexionsfähigkeit

Unter dem Erwerb der Grundkompetenz „*Wissen, Können, Didaktik, Reflexion*“ (PH Wien, 2008, S.7) versteht die PH Wien die Fähigkeit von Lehrer/innen zum eigenen Handeln in Distanz zu treten und zugleich auch das eigene Wissen und Handeln zu reflektieren. (vgl. ebd., S.7) Hierzu wird im Curriculum geschrieben, dass anhand dieser Kompetenz auch die Basis für eine lebenslange Professionalisierung von Lehrer/innen gelegt werden kann. (vgl. ebd., S.7) Der Gedanke der ‘Reflexionsfähigkeit’ wird im Curriculum der KPH Krems/Strebersdorf insofern konkretisiert, dass davon ausgegangen wird, dass anhand der genannten Grundkompetenz „*Wissen und Können*“ (KPH Krems, 2008, S.15), Lehrer/innen ein Fachwissen und fachbezogene Fähigkeiten erwerben können, die sie „*auf dem Hintergrund eigener lebensweltlicher Erfahrungen reflektieren*“ (ebd., S.15) können. Demnach wird davon ausgegangen, dass Reflexion und Professionalität nicht zu trennen sind und dass Lehrer/innen ebenso dieses Wissen als eine lebenslange Lernaufgabe zu verstehen, kritisch damit umzugehen und dieses pädagogisch und fachdidaktisch umzusetzen haben. (vgl. ebd., S.15)

4.2.2. Kategorie 2: Diskursfähigkeit

Mit der Grundkompetenz „*wissenschaftliche Diskursfähigkeit*“ (PH Wien, 2008, S.7) ist im Curriculum der PH Wien die Fähigkeit von Lehrer/innen gemeint, „*Situationen und Phänomene auf der Basis wissenschaftlicher und situationsadäquater Begriffe*“ (ebd., S.7) zu beschreiben und „*eine gemeinsame Sprache zur berufsbezogenen Kommunikation*“ (ebd., S.7) zu finden. An der KPH Krems/Strebersdorf wird in den

Grundkompetenzen „Erziehen“ (KPH Krems, 2008, S.19) und „Verantwortlich leben“ (ebd., S.22f.) die Kommunikationsfähigkeiten von Absolventen/innen erwartet. Ebenso wie an der PH Wien sollen auch hierbei Absolventen/innen lernen sich in einer berufsspezifischen Sprache mit Kollegen/innen, sowie in einer kindsgerechten Sprache mit den Schüler/innen bzw. adäquaten Sprache mit den Eltern zu verständigen. (vgl. ebd., S.19 bzw. 22f.)

4.2.3. Kategorie 3: Differenzfähigkeit

Als dritte Domäne wird im Curriculum der PH Wien die „*Differenzfähigkeit und Umgang mit Heterogenität*“. (PH Wien, 2008, S.7) formuliert. Mit dem Erwerb dieser Kompetenz, können Lehrer/innen Lernvoraussetzungen und -prozesse von Schüler/innen erkennen, sowie an deren Stärken anknüpfen und diese fördern bzw. an vorhandenen Ressourcen und Defiziten arbeiten. (vgl. ebd., S.7) Zudem wissen Lehrer/innen auch wo sie Differenzen stehen lassen müssen, daher „*wo Schüler/innen nicht unterschiedlich behandelt werden wollen*“ (ebd., S.7), wodurch sie in der Lage sind Heterogenität zu verstehen und zu moderieren. (vgl. ebd., S.7) Im Curriculum der KPH Krems/Strebersdorf wird hierbei die Grundkompetenz „Erziehen“ (KPH, 2008, S.15) formuliert. Ebenso wie im Curriculum der PH Wien wird auch hier der Umgang mit Unterschieden verstanden. Anders als an der PH Wien wird hierbei jedoch konkret auch auf die sozialen und religiösen Unterschiede Bezug genommen und versucht die Schüler/innen in ihrer eigenen Entwicklung zu unterstützen, zu fördern und zu begleiten. (vgl. ebd., S.15)

4.2.4. Kategorie 4: Professionsbewusstsein

Als vierte Kompetenz wird im Curriculum der PH Wien das „*Professionsbewusstsein, personale und gesellschaftliche Verantwortung*“ (PH Wien, S.2008, S.7) formuliert. Durch den Erwerb dieser Kompetenz sollen Lehrer/innen sich der Anforderungen ihres Berufs und der Grenzen und Möglichkeiten des eigenen Berufsfeldes bewusst werden

bzw. diese kennen, sowie diese professionelle Position selbstbewusst und selbstkritisch vertreten können. (vgl. ebd., S.7) Anders formuliert verstehen Lehrer/innen sich als Mitglied einer Lerngemeinschaft, *„um Wissen und Können am jeweiligen Schulstandort bzw. in der Profession weiterzuentwickeln“* (ebd., S.7). Hierzu steht im Curriculum der KPH Krems/Strebersdorf die Grundkompetenz *„Verantwortlich leben“* (KPH, 2008, S.16). Mit dem Erwerb dieser Kompetenz sollen Lehrer/innen sich ihrer Verantwortung, Verpflichtung und der Anforderungen im Beruf bewusst werden und dabei ihre berufliche Entwicklung wahrnehmen und zugleich mit ihren persönlichen Ressourcen verantwortlich umgehen. (vgl. ebd., S.16)

4.2.5. Kategorie: 5: Diagnostizieren, Beurteilen Beraten

Als fünfte Grundkompetenz wird im Curriculum der PH Wien, sowie im Curriculum der KPH Krems/Strebersdorf *„Diagnostizieren, Beurteilen, Beraten“* beschrieben. (vgl. PH Wien, 2008, S.7f. bzw. KPH Krems, 2008, S.15f.) Mit dem Erwerb dieser Kompetenz können Lehrerinnen anhand professioneller Methoden der pädagogischen Diagnostik Lernleistungen, den Lernstand, etc. von Schüler/innen beobachten und erheben, sowie diese *„unter Berücksichtigung der geltenden Rechtslage und auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe“* (PH Wien, 2008, S.8 bzw. KPH Krems, 2008, S.16) beurteilen. Weiters können sie Schüler/innen durch individuelle Lernangebote fördern, sowie sie selbst und deren Eltern gezielt beraten. (vgl. PH Wien, 2008, S.8 bzw. KPH Krems, 2008, S.16)

4.2.6. Kategorie 6: Forschung und Innovation

Als sechste und letzte Grundkompetenz wird im Curriculum der PH Wien *„Forschung und Innovation“* (PH Wien, 2008, S.8) formuliert. Durch den Erwerb dieser Kompetenz können Lehrer/innen *„berufsrelevante Forschungsergebnisse über Schule, Unterricht und Professionalisierung sowie Forschungsmethoden und -strategien, die in der Bildungsforschung angewendet werden, kritisch rezipieren“* und *„Forschungsmethoden*

und -strategien für die Analyse und Bearbeitung berufsrelevanter Fälle und zur Entwicklung eines professionellen Habitus“ (ebd., S.8) nutzen. Weiters werden sie dazu befähigt bei Evaluationen bezüglich des Unterrichts und von Schulprojekten mitzuarbeiten und sich somit auch an der Schulentwicklung zu beteiligen. (vgl. ebd., S.8) Im Curriculum der KPH Krems/Strebersdorf wird diesbezüglich die Grundkompetenz „Forschen und Entwickeln“ (KPH, 2008, S.16) formuliert. Hierbei lernen Lehrer/innen wie sie aktuelle Forschungen für den schulischen Bildungsprozess nutzen können und sich in der Schulentwicklung aktiv einbringen können und somit „eine lernfreundliche Schulkultur und ein motivierendes Schulklima mitgestalten können“ (ebd., S.16).

4.3. Analyseergebnisse der Curricula der PH Wien und KPH Krems/Strebersdorf

Für die Analyse der vorhandenen Dokumente wurden zunächst die einzelnen Ausbildungsmodule der Reihe nach gelesen, wobei all jene Lernziele, sowie den dazugehörigen Lerninhalte und -methoden, die zu einer der oben beschriebenen Kategorien passen, im Text markiert und mit einem entsprechenden Code gekennzeichnet wurden. Anschließend wurden sie aus dem Text herausgeschrieben und unter den einzelnen Kategorien zusammengefasst.

In den folgenden Unterkapiteln werden nun die Ergebnisse der Curriculumanalyse der PH Wien und KPH Krems/Strebersdorf vorgestellt:

4.3.1. Reflexionsfähigkeit

PH Wien

Bezüglich des Aufbaus der Reflexionsfähigkeit zeigte die Analyse der Curricula das Studierende der PH Wien bereits im ersten Semester im Modul „Reflektieren“ (PH

Wien, 2008, S.49f.) erstmals eine „*Einführung in fachspezifische Grundlagen und Methoden von Reflexion*“ (ebd., S.50 - Lernziel) erhalten und lernen wie Reflexionsstrategien angewendet werden. (vgl. ebd., S.50 - Lernziel) Diesbezüglich wird ihnen vermittelt, wie sie Unterricht und Entwicklungsverläufe aus pädagogischen und fachspezifischen Perspektiven wahrnehmen, beobachten, analysieren und beschreiben können. (vgl. ebd., S.50 - Lerninhalt) Hierbei sind dem Curriculum keine konkreten Lernmethoden zu entnehmen.

Noch im selben Semester sollen Studierende im Modul „*Erziehen*“ (ebd., S.55f.) dazu befähigt werden verschieden relevante Aspekte für die Erziehung zu reflektieren und dadurch Schlussfolgerungen für das Lehrer/innenhandeln zu ziehen. Dazu folgende Lernziele als Beispiel:

„*Werte- und Normsysteme im Hinblick auf Erziehung reflektieren / Schlussfolgerungen für die Lehrer/innen-Rolle ableiten*“ (ebd., S.56 - Lernziele)

Demnach wird deutlich, dass Studierende hierbei auch erste Schlüsse für das eigene Erziehungsverhalten im Beruf ziehen sollen. Dies wird vor allem durch die Lerninhalte wie z.B. „*Sozialisations- und Erziehungstheorien / Erziehung unter Beachtung altersspezifischer und individueller Besonderheiten / Orientierungshilfen für Erziehungs- und Sozialisationsprozesse*“ etc. (ebd., S.56) vermittelt. Auch in diesem Modul werden keine konkreten Lernmethoden formuliert, die die Lernziele bzw. Lerninhalte stützen würden.

Im zweiten Semester sollen Studierende schließlich im Modul „*Beobachten und Schlussfolgern*“ (ebd., S.64f.) lernen aus Beobachtungen im Unterricht Schlüsse für das eigene pädagogisch professionelle Handeln zu ziehen. Hierzu beispielsweise einige Lernziele:

„*Systematische Beobachtung, Dokumentation und Reflexion von Unterricht sowie Schlussfolgerung auf der Basis (fach)didaktischer / fachtheoretischer sowie humanwissenschaftlicher Grundkenntnisse / eigenes Unterrichts- und Erziehungsverhalten wahrnehmen, reflektieren und entsprechende Konsequenzen setzen*“ (ebd., S.64 - Lernziele)

Diesbezüglich lernen Studierende unterschiedliche Beobachtungsinstrumentarien kennen und wie sie einen Perspektivenwechsel vornehmen können. Weiters lernen sie Unterrichtsbeobachtungen und -analysen richtig aufzubereiten, zu dokumentieren, auszuwerten, sowie theoriegeleitet bzw. didaktisch zu reflektieren. (vgl. ebd., S.64 - Lerninhalt) Methodisch gesehen werden hierbei ebenso wie in den bisher anderen Modulen keine Lernmethoden genannt.

Im dritten Semester sollen Studierende im Modul „*Aufbau von Handlungskompetenz 1*“ (ebd. S.79) dazu befähigt werden selbst Unterricht zu planen, durchzuführen und anschließend zu reflektieren, sowie ihr eigenes Lehrer/innenhandeln zu reflektieren:

„Den eigenen Unterricht und das eigene Lehrer/innenverhalten kriterienorientiert reflektieren und analysieren / Strukturierte Unterrichtseinheiten unter Berücksichtigung allgemein pädagogisch-didaktischer Grundlagen und fachspezifischer/ fachwissenschaftlicher Aspekte planen, vorbereiten und durchführen / Unterrichtliche Prozesse unter Einbeziehung fachdidaktischer, fachwissenschaftlicher und humanwissenschaftlicher Aspekte systematisch reflektieren und analysieren“ (ebd., S.80 - Lernziele)

Diesbezüglich erhalten sie Wissen darüber, wie sie das Lehrer/innenverhalten anhand eines Perspektivenwechsels analysieren und reflektieren können, sowie Unterricht planen, durchführen und anschließend reflektieren können. (vgl. ebd., S.80 - Lerninhalt)

Im gleichen Semester im Modul „*Aufbau von Handlungskompetenz 2*“ (ebd., S.86) sollen Studierende neben der Vertiefung und der Weiterentwicklung der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion, ebenso das eigene Rollenbild reflektieren und festigen. (vgl. ebd., S.86f. - Lernziel) Dazu werden die „*Vorstellungen von Lehrer/innenprofessionalität (Selbst, Fremdbild) / Entwicklung des pädagogischen Taktes*“ (ebd., S.87 - Lerninhalte) thematisiert.

Diesbezüglich zeigte die Analyse, dass Studierende im fünften Semester weiters die Möglichkeit haben im Wahlpflichtmodul „*Professionelles Selbstmanagement für Fortgeschrittene*“ (ebd., S.129) „*das eigene Eingebundensein in organisatorische und gesellschaftliche Zusammenhänge im Berufsfeld bewusst wahrnehmen und reflektieren*“

(ebd., S.158f. - Lerninhalt) zu lernen. Dadurch wird das eigene Rollenbild noch zusätzlich erweitert bzw. gefestigt. Passend dazu wird nur das Lernziel „*Selbstreflexion in Hinblick auf die angeführten Bildungsinhalte*“ (ebd., S.159) genannt.

Im vierten und fünften Semester sollen Studierende in den Modulen „*schulpraktische Studien*“ (ebd., S.98f. und S.142f.) letztlich dazu befähigt werden unterrichtliche und erzieherische Prozesse systematisch zu analysieren und zu reflektieren. (vgl. ebd., S.98, siehe auch S.142 - Lernziel) Inhaltlich wird dabei wiederum nur die Unterrichtsreflexion thematisiert, die anhand des Lerninhalts „*eigenständige Planung, schriftliche Vorbereitung, Durchführung und schriftliche Reflexion von Unterricht unter besonderer Berücksichtigung der Fachdidaktik / Fachwissenschaft*“ (ebd., S.98, siehe auch S.142) vermittelt wird. Der Reflexion von erzieherischen Prozessen kann innerhalb dieses Moduls kein konkreter Lerninhalt zugeordnet werden, weshalb es fraglich erscheint wie dieses Ziel erreicht werden soll. Weiteres wird die „*kollegiale Beobachtung und Feedback*“ (ebd., S.98, siehe auch S.142) als Lernziel genannt, wobei auch hier kein konkreter Lerninhalt zuzuordnen ist.

Zusätzlich zu den bisher genannten Modulen können Studierende die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Einstellung zu gewissen Unterrichtsthemen und -inhalten (z.B. Sexualität, Medieneinsatz, etc.) erlernen. Dies wird beispielsweise so als Lernziel im Wahlpflichtmodul „*Sexualpädagogik*“ (ebd., S.121) formuliert: „*Reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Einstellung zu Thema Sexualität und Sexualerziehung*“ (ebd., S.121, siehe auch S.161) Dabei soll das Ziel anhand des Lerninhalts „*Sexuelle Sozialisation von Lehrer/innen und deren Auswirkung auf die Sexualerziehung*“ (ebd., S.121) vermittelt werden.

KPH Krems/Strebersdorf

Die Analyse der Curricula zeigte, dass der Aufbau der Reflexionsfähigkeit zwar ähnlich wie an der PH Wien erfolgt dennoch einige Unterschiede bestehen. Anders als an der PH Wien, sollen Studierende an der KPH Krems / Strebersdorf bereits im ersten Semester Unterricht kriteriengeleitet reflektieren und dabei Unterrichtselemente und -

faktoren, sowie deren wechselseitige Abhängigkeit in Hospitationssituationen erkennen und analysieren und daraus Schlüsse für das eigene pädagogisch professionelle Handeln ziehen. (vgl. KPH Krems, 2008, S.33f. - Lernziel) Diesbezüglich bekommen sie Inhalte wie z.B. *„Unterrichtsbeobachtung unter spezifischer Schwerpunktsetzung / Lernprozesse von Kindern / Sicht- und Zugangsweisen zu Unterricht und Erziehung“* (ebd., S.33 - Lerninhalte) vermittelt. Auffallend ist bezüglich der Lerninhalte, dass keine Reflexionsmethoden vermittelt werden, von Studierenden aber am Ende des Moduls erwartet wird den Unterricht zu reflektieren. Inwiefern dies in den konkreten Lehrveranstaltungen erfolgt kann hierbei nicht konkret gesagt werden. Das gesamte Modul wird dabei durch die Lernmethoden *„summatives Portfolio, mitverantwortete Unterrichtsgestaltung, schriftliche Praxisreflexion“* (ebd., S.34) unterstützt.

Zu Beginn des zweiten Semesters sollen Studierende im Modul *„LehrerInnenpersönlichkeit, Professionalität und Berufsethos“* (ebd., S.35f.) dazu befähigt werden, sich selbst und die Wirkung der eigenen Person auf andere zu reflektieren. (vgl. ebd., S. 36 - Lernziel) Dabei lernen Studierende nicht nur ihr Handeln und sich selbst als Person in bestimmten Situationen kritisch zu reflektieren, sondern sich ebenso auch mit der Wirkung dessen auf andere auseinanderzusetzen. Um dieses Ziel zu erreichen werden Inhalte wie die *„Selbstwahrnehmung und die Fremdwahrnehmung / Feedbackmethoden“* (ebd., S.35 - Lerninhalte) vermittelt bzw. thematisiert. Als Lernmethoden werden hierbei *„Vortrag; schriftliche, mündliche und praktische Übungen; Fallarbeit; Projekt“* (ebd., S.36) genannt.

Im gleichen Semester noch sollen Studierende im Modul *„schulpraktischen Studien 2“* (ebd., S.47f.) lernen ihren Unterricht unter Beachtung spezifischer Schwerpunkte, sowie das eigene Handeln zu reflektieren, um daraus neue Handlungsmöglichkeiten entwerfen zu können. (vgl. ebd., S.47 - Lernziel) Als Lerninhalt wird diesbezüglich nur das Stichwort *„Unterrichtsreflexion“* (ebd., S.47) formuliert. Hierbei wird nicht klar, wie Studierende in Distanz zu ihrem eigenen Handeln treten sollen, um die geforderte Selbstreflexion zu erfüllen. Wie bereits weiter oben gezeigt wurde, vermittelt die PH Wien diesbezüglich den Perspektivenwechsel als Möglichkeit zur Selbstreflexion. (vgl. PH Wien, 2008), was an der KPH Krems/Strebersdorf offensichtlich nicht der Fall ist.

Als passende Lernmethode wird dazu nur die „*schriftliche Praxisreflexion*“ (KPH Krems, 2008, S.48) genannt.

Die Analyse zeigte aber, dass erst im dritten Semester Studierende im Modul „*Einführung in pädagogische Forschungsmethoden und Themenfelder*“ (ebd., S.49) unterschiedliche „*Möglichkeiten zur Reflexion und Evaluation des eigenen Unterrichts*“ (ebd., S.49, ähnliches siehe S.76 - Lerninhalt) vermittelt bekommen. Kritisch erscheint hierbei, dass Studierende bereits vorher Unterrichtsreflexionen vornehmen müssen und sie erst in diesem Modul die unterschiedlichsten Reflexions- und Evaluationsmöglichkeiten erlernen, die jedoch wie an der PH Wien (vgl. PH Wien, 2008, S.49f.) eher am Beginn des Studiums angeordnet werden sollten, um die Grundlage für das richtige und effektive Reflektieren zu legen. Weiters ist unklar inwiefern das dazugehörige Lernziel „*Studierende streben konkret danach, ihren Unterricht durch evaluative Forschung stetig zu verbessern*“ (PH Krems, 2008, S.50) überprüft werden kann. Problematisch erscheint es deswegen, da es eine Einstellungsveränderung beschreibt, die sich jedoch auf die Zukunft bezieht und am Ende dieses Moduls nicht festgestellt werden kann. Demnach ist auch nicht klar inwiefern, die in diesem Modul genannten Lernmethoden „*Einzelfallarbeit, Projekte, Gruppenarbeiten, forschendes Lernen, Workshops, Präsentationen*“ (ebd., S.50) zur Erreichung dieses Lernziels beitragen können.

Letztendlich sollen Studierende im vierten Semester im Modul „*schulpraktischen Studien 4*“ (ebd., S.74) den eigenen Unterricht differenziert wahrzunehmen und zu reflektieren lernen. (vgl. ebd., S.75 - Lernziel) Inwiefern der Lerninhalt „*Beobachtungsmanuale*“ (ebd., S.74) auf dieses Lernziel bezogen ist lässt sich nicht klar sagen, da sonst keine anderen Lerninhalte passend dazu erscheinen. Innerhalb dieses Moduls werden „*Übungen*“ (ebd., S.75) als Lernmethoden formuliert.

4.3.2. Diskursfähigkeit

PH Wien

Bezüglich der Kategorie „Diskursfähigkeit“ zeigte die Analyse, dass an der PH Wien bereits im ersten Semester im Modul „*Reflektieren*“ (PH Wien, 2008, S.49f.) ein erster Schritt in Richtung Aufbau der Diskursfähigkeit gemacht wird. Demnach sollen Studierende dazu befähigt werden „*Lehr- und Lernprozesse im Allgemeinen und unter fachspezifischen Aspekten*“ (ebd., S.50 - Lernziel) zu beschreiben. Um das Ziel zu erreichen wird dazu der Lerninhalt „*Beschreibung von Unterricht und Entwicklungsverläufen aus pädagogischen und fachspezifischen Perspektiven*“ (ebd., S.50 - Lerninhalt) formuliert. Lernmethoden sind diesbezüglich im Curriculum nicht genannt.

Ausgehend davon zeigte die Analyse, dass im dritten Semester im Modul „*Aspekte der Kommunikation*“ (ebd., S.76f.) der Aufbau der Diskursfähigkeit noch weiter vertieft wird, denn darin sollen Studierenden lernen Kommunikationssituationen zu gestalten und die Fachsprache zu verstehen bzw. sachgerecht anzuwenden. (vgl. ebd., S.7f - Lernziele) Diesbezüglich werden den Studierenden folgende Lerninhalte vermittelt:

„Formen von Kommunikation / Kommunikation unter verschiedenen Bedingungen / der pädagogische Dialog / Gesprächsführung - Beratung / Fachsprache als ein spezifisches Kommunikationsmedium / Störungen der Kommunikation (Artikulationsstörungen und Spracherwerbsstörungen / Kommunikation und Kooperation mit unterschiedlichen Bezugsgruppen, mit Institutionen und Einrichtungen, Themen und Techniken aus den Fachdidaktiken“ (ebd., S.76f.).

Anhand der formulierten Lerninhalte kann davon ausgegangen werden, dass Studierende auf die Kommunikation und Kooperation mit Kollegen/innen, Schüler/innen, Eltern, Institutionen, etc. vorbereitet werden. Bezüglich der Kooperation zeigte die Analyse weiters, dass Studierenden im vierten Semester im Modul „*Vernetzungen*“ (ebd., S.101f.) unterschiedliche Kooperationsformen mit schulischen und außerschulischen Institutionen und Beratungsnetzwerke für Lehrer/innen kennenlernen. (vgl. ebd., S.102 - Lerninhalt) Dadurch sollen Studierende „*fächerübergreifen und -verbindenden*

Unterricht sowie Projektunterricht planen / bei der Organisation, Durchführung mitarbeiten, dokumentieren, reflektieren, evaluieren, bewerten und beurteilen / Beratungsnetzwerke und schulrelevante Institutionen und ihre Angebote nutzen“ (ebd., S.102 - Lernziel) Außerdem können im Wahlpflichtmodul *„Professionelles Selbstmanagement für Fortgeschrittene“* (ebd., S.129f.) Studierenden *„Methoden der kollegialen Intervention, der Supervision, des Coachings zur Entlastung und Problemlösung in schwierigen professionellen Situationen kennenlernen und einsetzen“* (ebd., S.129, siehe auch S.158 - Lerninhalt) lernen.

Eine weitere Vertiefung erfolgt diesbezüglich auch im dritten und vierten Semester in den Modulen *„Fachdidaktik / Fachwissenschaft“* (ebd., S.83f.), denn darin wird nämlich die *„Weiterführung der Fachsprache, Fachsymbolik“* (ebd., S.83, siehe auch S.92, S.95) als Lerninhalt angeführt. Das Lernziel ist dabei die Anwendung der adäquaten Fachsprache und Symbolik, sowie die Formulierung von Lehr- und Lernzielen. (vgl. ebd., S.83, siehe auch S.92, S.95)

Die Kommunikation im Unterricht selbst wird im Studium im dritten Semester in den Modulen *„Aufbau der Handlungskompetenzen 1“* (ebd., S.79ff.) und *„Aufbau der Handlungskompetenz 2“* (ebd., S.86f.) durch die Schulung des professionellen Einsatzes von Sprache und Stimme, sowie der Körpersprache in der Klasse gefördert, etc. (vgl. ebd., S.80 - Lerninhalt) Dadurch sollen Studierende Kommunikationsstrategien kennen und entsprechend anzuwenden lernen. (vgl. ebd., S.80 - Lernziel) Genauer gesagt sollen Studierende ihr eigenes Kommunikationsverhalten situations- und entwicklungsgerecht einsetzen können. (vgl. ebd., S.86 - Lernziel)

Auch in den Elterngesprächen sollen Studierende eine gewisse Gesprächskompetenz erwerben. Dies wird im fünften Semester im Wahlpflichtmodul *„Pädagogik bei Verhaltensauffälligkeiten“* (ebd., S.151) angeboten und anhand des vorgegebenen Lerninhalts *„Elterngespräche – Gesprächskompetenz“* (ebd., S.151) ermöglicht.

Mithilfe des Wahlpflichtmoduls *„Auftrittskompetenz“* (ebd., S.106f.) im vierten Semester können Studierende zusätzlich dazu befähigt werden, ihre Stimme ökonomisch und effizient, insbesondere beim Vortrag und im Unterricht, einzusetzen. (vgl. ebd., S.106 - Lernziel) Demnach können sie eine *„stimmlich, gestisch und körpermotorisch*

entwickelte Kommunikationskompetenz“ (ebd., S.106 - Lernziel) entwickeln. Hierfür lernen die Studierenden ihre Stimme selbst als ein Instrument der Führung und der Motivation wahrzunehmen, etc. (vgl. ebd. S.106 - Lerninhalt)

Bezüglich der Fachsprache wird im Grundkompetenzkatalog der PH Wien von Studierenden verlangt, dass sie lernen „*Situationen und Phänomenen auf der Basis wissenschaftlicher und situationsadäquater Begriffe*“ (ebd., S.7) zu beschreiben. Dies wird in einzelnen Modulen durch Lerninhalte wie z.B. „*Politik-, Demokratiebegriff*“ (ebd., S.115) „*Freizeitbegriff*“, „*Begriffserklärung: Animation – Motivation – Manipulation*“ (ebd., S.123) „*Lernbehinderung – Begriff und Erscheinungsformen*“ (ebd., S.139) „*Verhaltensauffälligkeiten bzw. Verhaltensstörungen – Begriffserklärung*“ (ebd., S. 151) ermöglicht.

KPH Krems/Strebersdorf

Im Grundkompetenzkatalog der KPH Krems/Strebersdorf wird die Diskursfähigkeit nicht explizit angeführt, dennoch wird sie weitestgehend in der Ausbildung geschult. Laut einigen Lernzielen und -inhalten des Curriculums wird den Studierenden im Laufe der Ausbildung ein fundiertes Sach- und Fachwissen vermittelt, ebenso wie fachdidaktisches Wissen. (vgl. KPH Krems, S.47, 104, 113 - Lernziel) So wird beispielsweise im Fach Englisch sehr viel Wert darauf gelegt, dass Studierende ihren Wortschatz erweitern, die Grammatik erlernen, eine ausreichende mündliche Sprachkompetenz sowie ein phonetisch, sprachrhythmisches und sachlich vorbildliches sprachliches Ausdrucksvermögen, etc. sich aneignen. (vgl. ebd., S.32, 46 - Lernziel) Passend dazu wird ihnen inhaltliches Wissen zu den Themen „*Ausspracheschulung, classroom language, communicative competence, Wortschatzerweiterung, Grammatik*“. (ebd., S.30, 44, siehe auch S.51 - Lerninhalt) vermittelt. Schließlich sollen Studierende Methoden der kindgerechten Sprachvermittlung erlernen, die sie dazu befähigen den Wortschatz multisensorisch zu vermitteln. (vgl. ebd., S.52 und S.66 - Lernziel) Als Lerninhalt wird dazu beispielsweise das „*multisensorisches Lernen*“ (ebd., S.51- Lerninhalt) angeführt.

Auch im Fach Deutsch sollen Studierende die Grammatik und die Rechtschreibung so beherrschen, dass sie diese richtig anwenden und dementsprechend vermitteln können. (vgl. ebd., S.51 - Lernziel) Diesbezüglich lernen die Studierenden *„sachstrukturelle und lerntheoretische Zusammenhänge des Rechtschreibunterrichts“*, sowie *„kindgemäße Umsetzungsmöglichkeiten verschiedener Grammatikmodelle“* (ebd. S.51 - Lerninhalt) etc. kennen. Weiters wird im ersten Semester im Modul *„Schulpraktischen Studien 1: Beobachten, Erproben, Dokumentieren“* (ebd., S.33f.) das Lernziel *„kommunizieren mit Schüler/innen altergemäß und situationsgemäß“* (ebd., S.33) angeführt. Im Modul selbst finden sich dazu keine konkreten Lerninhalte, die die Erreichung des Lernziels unterstützen würden. Passende Lerninhalte werden erst im darauffolgenden Modul, daher im zweiten Semester *„Lehrer/innenpersönlichkeit, Professionalität und Berufsethos“* (ebd., S.35f.) angeführt. Darin lernen die Studierenden *„wesentliche Elemente der verbalen und nonverbalen Kommunikation, beratende Gesprächsführung (Coaching), Übungen zum effizienten Einsatz der Stimme bei Vortragstechniken, Übungen zur darstellerischen Ausdrucksfähigkeit“* (ebd., S.35 - Lerninhalt) kennen. Fraglich ist hierbei weshalb das formulierte Lernziel nicht mit den genannten Lerninhalten in einem gemeinsamen Modul zusammengefügt wurden.

Auch die Kommunikation mit den Eltern wird innerhalb der Ausbildung geschult, denn im fünften Semester im Modul *„Schuleingangsphase“* (ebd., S.81f.) sollen Studierende lernen wie sie Elternabende gestalten und Elterngespräche professionell führen können. (vgl. ebd., S.82 - Lernziel) Als Lerninhalt wird dazu die *„Elternarbeit“* (ebd. S.81) genannt, jedoch wird anhand dieses Stichworts nicht klar wie das Ziel erreicht werden soll. Diesbezüglich lassen sich die Lernmethoden *„Diskussion, Teamarbeit, Projektarbeit“* (ebd., S.82) zuordnen.

Im sechsten Semester sollen Studierende im Modul *„Interkulturelles und interreligiöses Lernen Deutsch als Zweitsprache“* (ebd., S.112ff.) *„dem Anspruch interkulturellen und interreligiösen Lernens als pädagogische und religionspädagogische (r.k., ev., orth., islam.) Aufgabe gerecht werden. Geeignete Konzepte für die Durchführung von Fördermaßnahmen soll sie befähigen, Deutsch als Zweitsprache kompetent zu unterrichten.“* (ebd., S.112 - Lernziel) Als Lerninhalte werden dazu der *„Erwerb einer Zweitsprache - Abbau von Sprachbarrieren / die Problematik der Zweisprache in einer*

heterogenen Gruppe“ (ebd., S.112) angeführt. Bezüglich der sprachlichen Unterschiede innerhalb einer Klasse sollen Studierende auch Grundkenntnisse der Sprachen der Herkunftsländer erhalten und diese mit der deutschen Sprache in Beziehung setzen können. (vgl. ebd., S.113 - Lernziel) Inhaltlich werden ihnen dazu die *„Besonderheiten der Sprache der Herkunftsländer (türkisch und verschiedene slawische Sprachen“* (ebd., S.113 - Lerninhalt) vermittelt. Als Lernmethoden werden hierbei *„Vorträge, seminaristische Arbeiten, Diskussionen, Exkursionen, gegenseitige Gastvorträge“* (ebd., S.113) genannt.

Zusammenfassend lernen Studierende sich mündlich und schriftlich standardsprachlichen Normen entsprechend auszudrücken, um dadurch auch Lernziele, Lernaufgaben und Arbeitsanweisungen präzise zu formulieren. Dies wird so als Lernziel im zweiten Semester im Modul *„schulpraktische Studien 2“* (ebd. S.47f.) formuliert, wobei hierbei keine konkreten Lerninhalte zugeordnet werden können. Inhaltlich wird dies jedoch vereinzelt in einigen Modulen gefördert, wie das die Analyse weiter oben gezeigt hat. Es fehlt aber die Schulung der Kooperation. Diese Kompetenz wird im Curriculum weitestgehend außer Acht gelassen. Zwar werden des Öfteren Gruppenarbeiten oder Partnerarbeiten als Lehr- und Lernmethoden angewendet, dennoch gibt es keine konkreten Inhalte und Ziele, die den Studierenden die Wichtigkeit von gemeinsamer Zusammenarbeit und gegenseitiger Hilfestellung vermitteln würde.

4.3.3. Differenzfähigkeit

PH Wien

Studierende werden an der PH Wien im Laufe des Studiums dazu befähigt unterschiedliche Differenzierungen in der Arbeit als Lehrer/innen vorzunehmen. Im Modul sollen sie beispielsweise Wissen über *„Lernprozesse aus den unterschiedlichen Perspektiven der Studienfachbereiche, Lern- und Entwicklungstheorien, hinderliche und förderliche Faktoren von Lernprozessen, Lernstrategien“* (PH Wien, 2008, S.52 - Lernziel) erwerben. Diesbezüglich werden Studierenden Lerntheorien, sowie entwicklungspsychologische Grundlagen des Lernens vermittelt. (vgl. ebd., 2008, S.52 -

Lerninhalt) Weiters werden ihnen Lernprozesse, Lernmodelle und Lerntechniken vorgestellt, die individuelle, fachspezifische und geschlechtsspezifische Aspekte berücksichtigen bzw. thematisieren. (vgl. ebd., S.52 - Lerninhalt) Mithilfe dieses Wissens sollen darauf aufbauend im Modul „*Individualisieren und Differenzieren*“ (ebd., S.139f.) die Studierende lernen entsprechende Lernsituationen und Lernumgebungen zu schaffen, die die kognitive, soziale und persönliche Entwicklung der Lernenden fördern. (vgl. ebd., S.139 - Lernziel) Inhaltlich lernen sie, wie sie individuelle Bedürfnisse erkennen und dazu Förderpläne erstellen können. (vgl. ebd., S. 139f. - Lerninhalt)

Weiters ist auch das Wahrnehmen, Beobachten und Beschreiben von Lehr- und Lernprozessen, sowie die Vermittlung von berufsrelevanten Wahrnehmungsstrategien vorgesehen. (vgl. ebd., S.50 - Lernziel) Inhaltlich lernen sie dazu wie sie Unterricht und Entwicklungsverläufe aus pädagogischen und fachspezifischen Perspektiven wahrnehmen, beobachten und beschreiben können. (vgl. ebd., S.50) Als Lerninhalt wird dazu auch im Modul „*Aufbau von Handlungskompetenz 2*“ (ebd., S.86f.) folgendes angeführt: „*Konstruktionen von individualisierten Lern- und Entwicklungsaufgaben*“ (ebd., S.87) Wichtig erscheint dabei auch, dass die Studierenden diese Beobachtungen unter Einbeziehung der Individuallage der Schüler/innen bzw. sozialer Differenzkriterien (z.B. ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht, etc.) vorzunehmen lernen, was im Modul „*schulpraktische Studien*“ (ebd., S.98f.) so auch als Lernziel formuliert wird. (vgl. ebd., S.98)

Bezüglich des Unterrichtens und der Wahl der Unterrichtsinhalte in den einzelnen Fächern, lernen die Studierende ebenso zu differenzieren. Im Modul „*politische Bildung*“ (ebd., S.115f.) sollen sie beispielweise „*Erfahrungen im Denken nach Gender- und Diversitätskriterien*“ (ebd., S.115 - Lernziel) machen und sich Wissen über die altersgemäße Behandlung politischer Themen, über den Umgang mit Konflikten und Vorurteilen sowie über den Umgang mit Benachteiligungen aneignen. (vgl. ebd., S.115 - Lernziel) Dabei sollen die Studierenden durch den kritischen Einsatz von Materialien, durch die Thematisierung handlungsorientierte Übungen für die politische Bildung, sowie der Erprobung unterschiedlicher Methoden und der Vermittlung von Gender und Diversität das Lernziel erreichen. (vgl. ebd., S.115 - Lerninhalt)

Innerhalb der Sexualerziehung lernen Studierende beispielsweise die damit verbundene Rollenproblematik kennen. (vgl. ebd., S.121 - Lerninhalt) In der Freizeitpädagogik erhalten sie Wissen über die grundlegenden Bedürfnisse und Bedürfnisdefizite der Freizeitbeschäftigung. (vgl. ebd., S.124 - Lernziel)

Innerhalb der Fachdidaktiken und Fachwissenschaften werden auch der „*Erwerb fachlicher Grundlagen für die Arbeit mit sprachbeeinträchtigten Kindern*“ und die „*Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen*“ (ebd., S.92) als Lernziele genannt. Hierfür haben Studierenden die Möglichkeit im Wahlpflichtmodul „*Unterricht in mehrsprachigen und kulturell heterogenen Klassen*“ (ebd., S.153f.) insbesondere für den Bereich der Migration sensibilisiert zu werden. Darin sollen Studierende Wissen über Bildungskarrieren und -barrieren, den Spracherwerbsverlauf inklusive Spracherwerbsdidaktik, sowie über unterschiedliche familiäre und schulische Sozialisation erhalten. (vgl. ebd., S.131 - Lernziel) Um das Ziel dieses Moduls zu erreichen werden ihnen dazu Inhalte wie der „*Berufseingliederungsprozess von Personen mit Migrationshintergrund / Alphabetisierungsprozess, Alphabetisierung in der Erst-, Zweitsprache*“ (ebd., S.132) etc. vermittelt. Daher lernen Studierende ihren Unterricht entsprechend der Problematiken, die mit Migration verbunden sind, zu gestalten.

Im Wahlpflichtmodul „*Religionspädagogik*“ (ebd., S.119f.) können Studierende diesbezüglich auch die unterschiedlichen Feiertage und Feste der einzelnen Religionsgemeinschaften, insbesondere des Christentums und des Islams, kennenlernen und dabei Wissen erhalten wie sie diese in ihrer Schuljahresplanung mit einbeziehen können bzw. sollen. (vgl. ebd., S.119 - Lernziel) genannt. Inhaltlich lernen sie dabei die wichtigsten Feiertage der Religionen kennen. (vgl. ebd., S.119 - Lerninhalt)

Im Bereich der Erziehung werden keine konkreten Lernziele zur Differenzfähigkeit genannt. Doch einige Lerninhalte lassen deutlich darauf schließen, dass Studierende auch in diesem Bereich lernen sollen Differenzierungen vorzunehmen. So werden ihnen beispielsweise im Modul „*Erziehen*“ (ebd., S.55f.) „*Sozialisations- und Erziehungstheorien (unter Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht in ihrer Verquickung mit anderen sozialen Differenzkriterien*“ (ebd., S.55 - Lerninhalt) vermittelt. Weiters erhalten sie Wissen über die „*Erziehung unter Beachtung*

altersspezifischer und individueller Besonderheiten“, über die unterschiedlichen *„Welt- und Menschenbilder; Werte und Normen“*, sowie *„Orientierungshilfen für Erziehungs- und Sozialisationsproblemen“*. (ebd., S.55 - Lerninhalt)

Des Weiteren sollen Studierende im Modul *„Heterogenität/Diversität“* (ebd., S.67f.) unterschiedliche Ausprägungen von Heterogenität und auch ihre Verschränkungen kennen und zu erkennen lernen. (vgl. ebd., S.67 - Lernziel) Demnach sollen sie Chancen und Schwierigkeiten, die damit verbunden sind im Bereich Schule kennenlernen und Kenntnisse von Handlungsmodellen zum Umgang mit Heterogenität erhalten. (vgl. ebd., S. 67 - Lernziel) Diesbezüglich erhalten Studierende Wissen über die einzelnen Aspekte der Heterogenität (z.B. soziale Schichten, ethnische Zugehörigkeit, Religion, Geschlecht, Begabung, Entwicklung, Sprache, Kultur und Alter, Sichtweisen und Definitionen von Behinderungen), über heterogene Lerngruppen und fachdidaktische Aspekte zum Umgang mit Heterogenität. (vgl. ebd., S.67 - Lerninhalt) Insbesondere sollen Studierende dazu befähigt werden, Unterschiede innerhalb einer Gruppe zu erkennen und dementsprechende Unterrichtsmodelle, die der Heterogenität der Lerngruppe Rechnung tragen einzusetzen. (vgl. ebd., S.68 - Lernziel) Grundlegend ist dabei, dass Studierende Unterschiede als eine Bereicherung wahrnehmen sollen. (vgl. ebd., S.67 - Lerninhalt) Anhand von Bildungsinhalten in einzelnen Modulen wie z.B. *„Umgang mit kreativem Potenzial“* (ebd., S.80) *„Umgang mit Ressourcen der Schüler/innen“*, *„Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten“* und *„Umgang mit Emotionen und Konflikten - Prävention und Intervention“* (ebd., S.87) soll ebenso auch der respektvolle Umgang innerhalb der Klasse gewährleistet werden.

In den Fachdidaktiken /Fachwissenschaften sollen Studierende schließlich auch anhand *„ausreichender methodisch-didaktischer Kenntnisse für den entsprechenden Unterricht als Integrationslehrer bzw. Integrationslehrerin“* (ebd., S. 136 - Lernziel) werden. Hierfür werden ihnen auch Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen vermittelt. (vgl. ebd., S.136 - Lerninhalt) Weiters sollen sie didaktische Modelle und erzieherische Maßnahmen situationsgebunden, zielorientiert und altersgemäß anwenden lernen. Dieses sollen sie dann auch unter Berücksichtigung der Geschlechtergerechtigkeit, Interkulturalität, Integration etc. zu begründen lernen. (vgl. ebd., S.143 - Lernziel)

KPH Krems/Strebersdorf

Um die Entwicklung der Differenzfähigkeit zu ermöglichen, werden die Studierenden zunächst dazu befähigt unterschiedliche Lernprozesse von Schüler/innen wahrzunehmen und demzufolge auch durch entsprechende Lehr- und Lernsituationen den Unterricht situations-, kinds- und altersgemäß zu planen und zu gestalten. In den „schulpraktischen Studien 5“ (KPH Krems, 2008, S.91f.) wird dazu beispielsweise folgendes Lernziel genannt: *„Studierende nehmen individuelle Voraussetzungen von Schüler/innen wahr und gestalten Lernsituationen unter dem Aspekt der Differenzierung und Individualisierung.“* (ebd., S.91, siehe ähnlich auch S.34, 72, 93) Dabei sollen sie selbst lernen wie sie sich in den Lernprozess ihrer Schüler/innen einbringen können und wie sie diesen unterstützen und anleiten können. Dazu lernen sie *„Modelle offener Lernsituationen (Lernen an Stationen, Wochenplanarbeit, freie Lernphasen, Werkstattunterricht, Projektunterricht)“* und machen auch *„Hospitationen in Klassen“* etc. (ebd., S.91f. - Lerninhalte)

Da unter den Schüler/innen oftmals unterschiedliche Voraussetzungen vorherrschen können, sollen Studierende Wissen darüber erhalten, wie sie damit umzugehen haben und ihren Unterricht führen können. Hierzu wird beispielsweise im Fach Deutsch von Studierenden erwartet, dass sie fachdidaktische Modelle und Konzeptionen sowie deren Relevanz für Bildungsprozesse in heterogenen Lerngruppen kennen, um somit in der Lage zu sein, ihren Unterricht auf der Basis der Kenntnisse des Unterrichtsfaches, der Voraussetzungen der Schüler/innen theoriegestützt zu planen und zu gestalten. (vgl. ebd., S.52 - Lernziel) Diesbezüglich lernen sie beispielsweise *„kindgemäße Umsetzungsmöglichkeiten verschiedener Grammatikmodelle“* (ebd., S.51 - Lerninhalt) kennen. Auch im Sachunterricht wie in vielen anderen Fächern wird die Differenzierungsfähigkeit geschult. So wird beispielweise im Sachunterricht das Berücksichtigen der Bedürfnisse und Interessen heterogener Lerngruppen als Lernziel formuliert. (vgl. ebd., S.56) Diesbezüglich sollen Studierende lernen eine *„Organisation und Gestaltung von Sachunterricht unter dem Anspruch heterogener Lernvoraussetzungen“* (ebd., S.54 - Lernziel) durchzuführen.

Um weitere Differenzierungen im Unterricht wahrnehmen zu können werden auch unterschiedliche Menschenbilder und Persönlichkeitsbilder (vgl. ebd., S.35 u. S.37 -

Lerninhalt) vermittelt, die den Studierenden helfen sollen Unterschiede in der Klasse wahrzunehmen und auftretende Konflikte zu lösen. (vgl. ebd., S.35 und S.36, sowie Wahlpflichtmodul, S.98) Anders formuliert sollen Studierende lernen in Beziehung zu anderen zu treten und dabei über Strategien zum Lösen von Konflikten zu verfügen. (vgl. ebd., S.36 - Lernziel) Als Lerninhalt wird hierbei *„Konflikte erkennen und lösen“* (ebd., S.35) genannt.

Weiters sollen sich Studierende auch mit geschlechterspezifischen Themen befassen. Hierbei werden beispielweise geschlechterspezifische Zugangsweisen zu Mathematik, Technik und Naturwissenschaften vermittelt. (vgl. ebd., S.39 - Lerninhalt) Aber auch unterschiedliche Lernwege unabhängig vom Geschlecht sollen Studierende zu differenzieren lernen. Hierfür befassen sich Studierende mit Denk- und Lernwegen von Grundschulkindern beispielweise im arithmetischen Bereich. (vgl. ebd., S.54, Lerninhalt) Anders formuliert sollen Studierende lernen verschiedene Wege beim Lernen von Arithmetik zu verstehen und Unterricht so zu gestalten, dass er für die Lernenden passend wird bzw. ist. (vgl. ebd., S.55 Lernziel) Studierende lernen dabei auch die Bedürfnisse heterogener Lerngruppen zu berücksichtigen. (vgl. ebd., S.56 - Lernziel) Differenzierungen werden auch in Mathematik und im Sachunterricht gelernt. Dazu als Beispiel der Lerninhalt: *„Heterogene Lernvoraussetzungen und Differenzierung im Sachunterricht und in der Mathematik“* (ebd., S.68) Anhand dieses Lerninhalts sollen Studierende lernen verschiedene Wege beim Lernen von Mathematik zu verstehen und Unterrichtssituationen, die für verschiedene Lernende angepasst sind, zu schaffen. (vgl. ebd., S.69 - Lernziel)

Bezüglich der Lernvoraussetzungen lernen Studierende unterschiedliche Behinderungsformen kennen (vgl. ebd., S.38 - Lernziel) Dazu werden der Lerninhalt *„Symptomatik und Ätiologie von Behinderungsformen“* (ebd., S.37) genannt. Weiters wird das Erkennen der individuellen und gesellschaftlichen Haltungen gegenüber Behinderung als Lerninhalt vorgegeben. (vgl. ebd., S.37) Um in diesem Bereich auch professionell handeln zu können werden den Studierenden auch unterschiedliche Integrations- und Inklusionsmodelle näher gebracht. (vgl. ebd., S.37 - Lerninhalt) Als Lernziel wird hier im Modul *„Ethik - Menschenwürde - Gewaltprävention“* (ebd., S.78f.) auch das Kennenlernen von *„pädagogischen Handlungsansätzen in der*

Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Stigmatisierungen“ (ebd. S.79) als Lernziel genannt.

Neben den verschiedenen Behinderungsformen sollen Studierende auch dazu befähigt werden Begabungen zu erkennen und zu fördern. (vgl. ebd., S.63 - Lernziel) Dazu lernen sie grundlegende Ansätze der pädagogischen, sonderpädagogischen und lernpsychologischen Diagnostik kennen. (vgl. ebd., S.64 - Lernziel) Hierzu wird der Lerninhalt *„pädagogische und lernpsychologische Diagnostik: Begabungen erkennen und fördern*“ (ebd., S.63) genannt.

Bezüglich des Bereichs der Migration wird ein eigenes Modul *„Interkulturelles und interreligiöses Lernen (DaZ)“*⁴ (ebd., S.112f.) angeführt. Das gesamte Modul befasst sich mit dem interkulturellen Lernen und dem Migrationsaspekt von Schüler/innen. Dabei sollen Studierende für die Unterschiede und die unterschiedlichen Vorraussetzungen von Schüler/innen aufgrund ihrer Migration sensibilisiert werden und dazu befähigt werden, diese in ihrem Unterricht zu berücksichtigen und Schüler/innen ausgehend davon so gut wie möglich zu unterstützen und zu fördern (Unterschied: Sprache, Religion, etc.) (vgl. ebd., S.112f.) Hierzu wird beispielsweise der Lerninhalt *„methodisch-didaktische Konzepte unter besonderer Berücksichtigung von Lerntypen und Lernformen*“ sowie *„Hilfestellungen im Rahmen der Phonetik und bei sprachlichen Fehlern in der Zweitsprache*“ (ebd., S.113) angeführt.

4.3.4. Professionsbewusstsein

PH Wien

Bereits im ersten Semester lernen Studierende im Modul *„Orientieren*“ (PH Wien, 2008, S.47f.) das Lehrer/innenberufsbild und die damit verbundenen pädagogischen Herausforderungen kennen. Ebenso wird ihnen der Alltag von Lehrer/innen und Schüler/innen näher gebracht, sowie auch die subjektive Vorstellung des Lehrer/innenberufsbildes mit dem realen Berufsbild thematisiert. Letztendlich werden

⁴ DaZ (Deutsch als Zweitsprache)

ihnen auch Maßnahmen zur Eignungsberatung (Stärkenanalyse) vermittelt. (vgl. ebd., S.48 - Lerninhalte) Mit Abschluss dieses Moduls sollen Studierende schließlich sich der persönlichen Verantwortung für die Selbstprofessionalisierung bewusst werden, sowie realistische Vorstellungen über die Anforderungen im Lehrer/innenberuf entwickeln, wodurch auch die *„Strukturen und Anforderungen der Hochschule und Fächer ihrer gewählten Studienrichtungen“* (ebd., S.48 - Lernziele) nachvollzogen werden sollten.

Ausgehend von diesem Modul sollen Studierende dazu bestärkt werden ihre bereits vorhandenen bzw. nichtvorhandenen Voraussetzungen für den Lehrer/innenberuf im Laufe des Studiums zu ergänzen, weiterzuentwickeln, zu vertiefen und zu festigen.

Im sechsten Semester und somit am Ende der Ausbildung sollen Studierende im Modul *„Evaluieren, Beurteilen, Leistungsmessung, Standards“* (ebd., S.170f.) *„die eigene schulpraktische Arbeit professionell reflektieren und ein persönliches Leitbild festlegen“* (ebd., S.171 - Lernziel) Diesbezüglich wird nur das Stichwort *„Selbst- und Fremdwahrnehmung“* (ebd., S.170) als Lerninhalt formuliert. Auch hier bleibt unklar anhand welcher Lernmethoden dieses Ziel erreicht werden soll. Im selben Semester wird im Modul *„Fachwissenschaft / Fachdidaktik“* (ebd., S.176f.) zusätzlich noch der Lerninhalt *„Erweiterung des Professionsbewusstseins“* (ebd., S.176) angeführt, wobei jedoch nicht klar wird, was damit gemeint ist. Vielmehr erscheint diese Formulierung als ein Lernziel, da Lehrer/innen in diesem Modul das bisher Gelernte bezüglich der Unterrichtsplanung und -umsetzung noch einmal vertiefen bzw. wiederholen. (vgl. ebd., S.176f.)

Bezüglich der Selbstprofessionalisierung haben Studierende im vierten Semester weiters die Möglichkeit das Wahlpflichtmodul *„Professionelles Selbstmanagement für Fortgeschrittene“* (ebd., S.129f.) zu absolvieren. Dabei sollen Lehrer/innen dazu befähigt werden das professionelle Selbstmanagement und die Psychohygiene als eine langfristige Grundlage für die Lebensqualität und die psychische Gesundheit von sich selbst und damit auch für ihre Schüler/innen zu erkennen, um dadurch auch den Burnout bei sich selbst zu vermeiden. (vgl. ebd., S.129 - Lernziel) Zur Erreichung dieses Ziels sind innerhalb des Moduls folgende Lerninhalte formuliert: *„Ressourcenmanagement / Empowerment / Zeitmanagement / Stressmanagement / Distanz, Nähe und Grenzen in professionellen Situationen adäquat handhaben / Selbstbewusstsein, Selbstwert und*

Autorität als Lehrer/in / Entwicklung von Lösungen für problematisch erlebte Situationen in professionellen Kontexten / Methoden der kollegialen Intervention, der Supervision, des Coachings zur Entlastung und Problemlösung in schwierigen professionellen Situationen kennen lernen und einsetzen“ (ebd., S.129 - Lerninhalte) Auch in diesem Modul sind keine konkreten Lernmethoden zur Erreichung des Ziels formuliert. Vielmehr wird aufgrund der Lerninhalte davon ausgegangen, dass hierbei eine theoretische Auseinandersetzung mit den Themen erfolgt.

KPH Krems/Strebersdorf

Im zweiten Semester sollen Studierende im Modul *„LehrerInnenpersönlichkeit, Professionalität und Berufsethos“* (KPH Krems, 2008, S.35f.) dazu befähigt werden ihre eigenen Ressourcen realistisch einzuschätzen und sie effizient einzusetzen. Weiters sollen sie mit ihrer eigenen Gesundheit und der Gesundheit der Schüler/innen verantwortlich umzugehen lernen, sowie konsequente Ziele setzen und diese verfolgen. (vgl. ebd., S.36 - Lernziel) Um dieses Ziel zu erreichen, lernen sie *„Konzepte zur Lehrerpersönlichkeit und Professionalisierungstheorien“* (ebd., S.35 - Lerninhalt) kennen, aber auch Bereiche wie *„Zeit- und Arbeitsmanagement / Gesundheitserziehung und gesunde Lebensführung / Gesundheitsstörungen im Schulalltag“* (ebd., S.35 - Lerninhalte) werden diesbezüglich thematisiert. Die Inhalte werden dabei anhand eines Vortrages vermittelt, wobei auch Übungen miteinbezogen werden. (vgl. ebd., S.36 - Lernmethode)

Im fünften Semester wird im Modul *„Ethik - Menschenwürde - Gewaltprävention“* (ebd., S.78f.) das Lernziel *„Studierende kennen ihre verantwortungsvollen Aufgaben ihrer künftigen Berufsrolle“* (vgl. ebd., S.79) genannt. Das Ziel erscheint hier sehr weit gefasst zu sein, da hierbei auch das Unterrichten als Aufgabenbereich verstanden werden kann. Doch werden die Lerninhalte genauer betrachtet, so wird klar, dass es sich hierbei nur um die Erziehungsaufgabe handelt: *„Religionen und Gewalt / Modelle der Werteerziehung / Moralische Entwicklung“* etc. (ebd., S.78 - Lerninhalte)

Grundsätzlich wurden in der weiteren Analyse keine konkreten Module bezüglich der Entwicklung der Professionalität festgestellt. Vielmehr wurde deutlich, dass sehr viele Bildungsinhalte und Bildungsziele in einzelnen Modulen genannt wurden, die die Vermittlung von Grundlagenwissen anstreben, um dadurch auch pädagogisch professionelles Handeln zu ermöglichen. Diesbezüglich hier ein konkretes Beispiel:

„Studierende sollen erziehungswissenschaftliches, unterrichtswissenschaftliches und pädagogisch-psychologisches Grundlagenwissen für theoriegeleitetes pädagogisches Handeln erwerben“. (ebd., S.24 - Lernziel)

Weiters wird sehr viel Fachwissen und fachdidaktisches Wissen vermittelt, wodurch sie ihre eigenen Defizite in den Fächern zu kompensieren und zugleich auch ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten auszubauen versuchen sollen. Diesbezüglich einige Beispiele aus dem Modul *„Didaktische Grundlagen in Kunst, Musik, Sport I – Individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten“* (ebd., S. 28-32)

„Studierende sollen didaktische Grundlagen in den Bereichen Kunst, Musik und Sport erwerben, Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbauen und ev. Defizite kompensieren, um die Qualifikation in den ausgewählten Fachbereichen als Lehrerinnen und Lehrer zu sichern.“ (ebd., S.28 - Lernziel)

„Vermittlung von musikalischen und musiktheoretischen Inhalten in Abstimmung mit dem jeweiligen Wissens- und Entwicklungsstand“ (ebd., S.29 - Lerninhalt)

„Individuelles Ergänzen und Vertiefen des technologischen Könnens“ (ebd., S.29 - Lerninhalt)

4.3.5. Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten

PH Wien

Im zweiten Semester sollen Studierende im Modul *„Beobachten und Schlussfolgern“* (PH Wien, 2008, S.64) dazu befähigt werden das *„Lern- und Sozialverhalten von Mädchen und Buben sowie deren Lernfortschritt beobachten, beschreiben und*

entsprechende Schlüsse ziehen“ (ebd., S.65 - Lernziel) zu können. Diesbezüglich werden Lerninhalte wie die *„Didaktische Reflexion - Unterrichtsbeobachtung: Auswertung, Aufbereitung, Dokumentation (Beobachtungsinstrumentarien - Perspektivenwechsel, ...) / Theoriegeleitete Unterrichtsreflexion“* etc. (ebd., S.64) vermittelt.

Die Analyse zeigte, dass diese Beobachtungen bezüglich des Diagnostizierens im dritten Semester im Modul *„Aufbau von Handlungskompetenz 1“* (ebd., S.79f.) noch weiter vertieft werden. Hierbei sollen Studierende die *„Grundlagen der Förderdiagnostik“* (ebd., S.79 - Lernziel) kennenlernen und dadurch eine pädagogisch-didaktische Handlungskompetenz im Bereich der Fördermaßnahmen aufbauen. (vgl. ebd., S.79 - Lernziel) Um dieses Ziel zu erreichen, werden Inhalte wie die *„Kind-Umfeld-Analyse, Kindbeobachtungen (Fallbeispiel) / Sozialformen / fachwissenschaftliche Inhalte – didaktischer Transfer, methodisch-didaktische Umsetzung“* (ebd., S.80 - Lerninhalte) vermittelt.

Vertiefend dazu sollen Studierende im selben Semester im Modul *„Aufbau von Handlungskompetenz 2“* (ebd., S.86f.) *„Adäquate Unterrichtsformen auswählen und anwenden / Schüler/innenverhalten beschreiben und ressourcenorientiert interpretieren; die Ressourcen von Schüler/innen erheben und in der Unterrichtsplanung berücksichtigen; förderpädagogische Präventionsmaßnahmen nennen und beschreiben; Feststellungsverfahren zum Sonderpädagogischen Förderbedarf und Gutachtererstellung kennen“* (ebd., S.87 - Lernziel) Diesbezüglich sind im Curriculum Lerninhalte wie die *„Konstruktion von individualisierten Lern- und Entwicklungsaufgaben; Sonderpädagogischer Förderbedarf: Prävention, Feststellung, Gutachtererstellung“* etc. (ebd., S.87) formuliert.

Bezüglich der Diagnose von Differenzen (z.B. Behinderung, etc.) sollen Studierende zusätzlich noch darin befähigt werden, entsprechende Förderpläne selbstständig zu entwickeln und anzuwenden. (vgl. ebd., S.136, 139, 168 - Lernziel) Dafür lernen sie wie sie auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler/innen eingehen können und dementsprechend Förderpläne erstellen können. (vgl. ebd., S. 136, 139f., 177 - Lerninhalt) Insbesondere in Bezug auf den integrativen Unterricht müssen Studierende diese Fähigkeit entwickeln und entsprechend anwenden.

Im Zusammenhang mit dem Lernen werden die Studierenden im fünften Semester im Modul *„Individualisieren und Differenzieren“* (ebd., S.139f.) über die *„Beeinträchtigungen des Lernens – Lernprobleme, Lernstörungen, Lernbehinderungen, Erscheinungsformen und Symptome“* (ebd., S.140 - Lerninhalt) informiert. Dadurch sollen die Studierenden in der Lage sein *„unterschiedliche Entwicklungsverläufe beschreiben“* (ebd., S.140 - Lernziel) zu können. Weiters können Studierende im selben Semester im Wahlpflichtmodul *„Pädagogik bei Verhaltensauffälligkeiten“* (ebd., S.151f.) *„Wissen um Möglichkeiten zur integrativen Betreuung bei Verhaltensproblemen im Schulwesen“* (ebd. S.151) erlangen. Dazu lernen sie *„die integrative Betreuung verhaltensproblematischer Schüler und Schülerinnen im Regelschulwesen“* (ebd., S.151 - Lerninhalt) kennen.

Bezüglich der Leistungsmessung und -beurteilung wird im sechsten Semester im Modul *„Evaluierten, Beurteilen, Leistungsmessung, Standards“* (ebd., S.170) näher darauf eingegangen. Hierbei sollen die Studierenden *„Kenntnis über Probleme und Chancen der verschiedenen Formen der Leistungsmessung, -bewertung und -beurteilung im Fächerkanon“* (ebd., S.170 - Lernziel) erwerben. Dazu werden Themen wie die *„Angst vor Leistungsbeurteilung / Formen, Funktionen der Leistungsbeurteilung / Durchführung von Leistungsbeurteilung / Lernzuwachs messen“* (ebd., S.171 - Lerninhalte) vermittelt. Dabei sollen Studierende lernen wie Leistungsdiagnosen durchgeführt werden, um daraus Konsequenzen für die weitere Unterrichtsarbeit ziehen zu können. (vgl. ebd., S.171 - Lernziel) Weiters werden Studierende dazu befähigt das Anliegen und die Funktionen von Beurteilung im schulischen Kontext verständlich zu begründen und verschiedene Formen der Beurteilung und verschiedene Beurteilungsinstrumente lernförderlich einzusetzen. (vgl. ebd., S.171 - Lernziel)

KPH Krems/Strebersdorf

Um richtig diagnostizieren, beurteilen und beraten zu können sollen Studierende im zweiten Semester im Modul *„Grundlagen: Menschenbilder - Schule - Gesellschaft“* (KPH Krems, 2008, S.37f.) grundlegende Kenntnisse zu den Behinderungsformen erwerben und dabei sonderpädagogische Fördermöglichkeiten kennenlernen. Dabei

sollen sie den Einsatz von sonderpädagogische Maßnahmen fall- und situationsspezifisch planen und zu begründen lernen. (vgl. ebd., S.38 - Lernziel) Inhaltlich werden ihnen dabei „*Förderkonzepte bei Wahrnehmungs-, Teilleistungs- und Verhaltensstörungen*“ sowie die „*Symptomatik und Ätiologie von Behinderungsformen*“ (ebd., S.37 - Lerninhalt) vermittelt, um diese beim Auftreten im eigenen Beruf richtig zu diagnostizieren und dementsprechend zu handeln. Durch Lernmethoden wie „*Vortrag, seminaristische Arbeiten*“ (ebd., S.38) sollen die Lernziele dieses Moduls erreicht werden.

Weiters zeigte die Analyse, dass bezüglich der einzelnen Unterrichtsfächer Studierende lernen sollen wie sie Unterschiede innerhalb einer Klasse feststellen können. Diesbezüglich sollen Studierende beispielsweise im dritten Semester im Modul „*Sprache 1: Deutsch u, LF Englisch*“ (ebd., S.50ff.) im Fach Deutsch dazu befähigt werden Entwicklungsstände und Lernvoraussetzungen von Schüler/innen im Schriftspracherwerb zu erheben. (vgl. ebd., S.52 - Lernziel) Diesbezüglich werden ihnen „*förderdiagnostische Verfahren im Deutschunterricht*“ (ebd., S.51 – Lerninhalt) vermittelt. Vertiefend dazu sollen sie im vierten Semester im Modul „*Sprache 2: Deutsch, LF Englisch*“ (ebd., S.65f.) lernen wie sie Lernfortschritte bzw. Lerndefizite beobachten, dokumentieren und diesbezüglich geeignete Maßnahmen einleiten können. (vgl. ebd., S.66 - Lernziel) Diesbezüglich wird der Lerninhalt „*förderdiagnostische Verfahren im Deutschunterricht 2*“ (ebd. S.65) genannt. In beiden Modulen werden dazu Lernmethoden wie „*seminaristische Arbeiten in Klein- und Partnergruppen, praktische Übungen*“ (ebd., S.52 - siehe dazu auch S.66) formuliert.

Zu Beginn des viertens Semesters im Modul „*Lernen, Individualisieren und Unterrichtsqualität: Forschung und Entwicklung*“ (ebd., S.63f.) sollen Studierende aber auch „*grundlegende Ansätze der pädagogischen, sonderpädagogischen und lernpsychologischen Diagnostik*“ (ebd., S.64 - Lernziel) kennen und in der Lage sein „*aus der gezielten Beobachtung kindlicher Lernprozesse individuelle Interventionsmaßnahmen abzuleiten*“. (ebd., S.64 - Lernziel) Passend dazu wird der Lerninhalt „*Pädagogische und lernpsychologische Diagnostik: Begabungen erkennen und fördern*“ (ebd., S.63 - Lerninhalt) genannt.

Insbesondere in den schulpraktischen Studien machen Studierende sehr viele Beobachtungen, die auch zum Diagnostizieren von Lernleistungen, etc. der Schüler/innen verhelfen können. Darauf wird aber vor allem im vierten Semester im Modul *„schulpraktische Studien 4: Diagnostizieren und Fördern, Beurteilen und Beraten“* (ebd., S.74f.) näher eingegangen. Darin sollen Studierende bezüglich der Diagnostik, Beurteilung und Beratung die *„grundlegenden Ansätze sowie Probleme der pädagogischen Diagnostik“* (ebd., S.74 - Lernziel), aber auch *„Möglichkeiten der Information und Beratung von Lernenden und Eltern auf der Basis einer für das Kind förderlichen Lernkultur und eines pädagogischen Leistungsverständnisses“* (ebd., S.75 - Lernziel) kennenlernen. Inhaltlich werden den Studierenden dazu *„Verfahren zur Erhebung individueller Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen in Theorie und Praxis / Lernstanderhebungen / Förderpläne und -maßnahmen / Feedbackvarianten“* (ebd., S.74 - Lerninhalt) vermittelt. Weiters werden Bereiche wie die *„pädagogische Diagnostik als Grundlage zur Förderung und Begleitung von Lernprozessen / Strukturen schulischer Förderung“* (ebd., S.74 - Lerninhalt) thematisiert. Hierbei werden vor allem *„Übungen“* (ebd., S.75) als Lernmethode angegeben.

Darauf aufbauend sollen Studierende im fünften Semester im Modul *„Leistungserziehung, -beurteilung, Schulrecht“* (ebd. 76f.) *„Formen der Informationsfeststellung, Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung entsprechend durchführen können, weiters die Funktionsbereiche der Schule und deren gesellschaftlichen Relevanz kennen und über entsprechende Kenntnisse vom Schulrecht verfügen“* (ebd., S. 76 - Lernziel). Letztendlich lernen die Studierenden hier die *„Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung und deren Grundlagen“*, sowie *„Funktionen der Lernkontrolle und der Bewertung des Lernerfolges“* (ebd., S.76 - Lerninhalt) kennen. Zusammenfassend dazu sollen Studierende sich der unterschiedlichen Formen der Leistungsbeurteilung bewusst werden und entsprechende Formen unter Berücksichtigung der geltenden Rechtslage einsetzen können. (vgl. ebd., S.77 - Lernziel) Weiters sollen sie Leistungsfeststellungen und -beurteilungen entsprechend den verschiedenen Bezugsnormen (individuell, sachlich, etc.) durchführen können. (vgl. ebd., S.77 - Lernziel) Das Modul wird dabei durch die Lernmethoden *„Vortrag, Übung, Diskussion, Projektarbeit, selbstständige und teamorientierte Arbeitsformen“* (ebd., S.77) unterstützt.

4.3.6. Forschung und Innovation

PH Wien

Bezüglich der Kompetenz „*Forschung und Innovation*“ erhalten Studierende im zweiten Semester im Modul „*Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens*“ (PH Wien, 2008, S.61f.) erstmals eine Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten und Forschen. Diesbezüglich wird als Lernziel der Erwerb von „*Grundwissen über Forschungsansätze, Forschungsmethoden, sowie die unterschiedlichen Möglichkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens.*“ (ebd., S.61 - Lernziel) genannt. Genauer gesagt sollen Studierende dazu befähigt werden, eigene wissenschaftliche Fragestellungen zu formulieren, diesbezüglich Untersuchungen (Datenerhebung, Datenauswertung) korrekt vorzunehmen und anschließend die Ergebnisse richtig zu interpretieren. (vgl. ebd., S.61f. - Lernziel) Um dieses Ziel zu erreichen werden Studierenden „*Methoden der Datenerhebung, Auswertung und Darstellung von Ergebnissen, Bewertungskriterien für Forschungsergebnisse, Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens*“ (ebd., S.61) vermittelt. Hierbei werden im Curriculum keine Lernmethoden genannt, dennoch ist davon auszugehen, dass es sich um eine theoretische Vermittlung der Lerninhalte handelt, da das Modul als Vorlesung bzw. Seminar angeboten wird. (vgl. ebd., S.17)

Weiters erhalten Studierende im Laufe ihres Studiums einen Einblick in die verschiedensten Bildungsbereiche, die ihnen helfen sollen ihren Unterricht in den einzelnen Fächern entsprechend zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Hierzu werden insbesondere im vierten und im sechsten Semester in den Modulen „*Fachdidaktik / Fachwissenschaft*“ (ebd., S.92f., 95f., 167f.) folgende Lernziele formuliert:

- „*Verständnis für aktuelle Inhalte entwickeln und Transfer für den Unterricht herstellen*“ (ebd., S.92 und S.95)
- „*aktuelle Fragestellungen, Forschungsergebnisse und Medienberichte mit speziellem Bezug zu den Fächern und zum Alltag der Schülerinnen und Schüler sachlich verstehen, einordnen und didaktisch aufbereiten*“ (ebd., S.167)

Bezüglich der Lernziele werden in den Fachdidaktiken / Fachwissenschaften keine konkreten Lerninhalte genannt, diese sind aber in anderen Module zu finden, denn Studierenden erhalten beispielweise im sechsten Semester im Modul „*Evaluieren, Beurteilen, Leistungsmessung, Standards*“ (ebd., S. 170f.) Wissen über Bildungsstandards und die damit verbundenen Probleme (vgl. ebd., S.170 Lerninhalt), sowie im darauffolgenden Modul „*aktuelle Entwicklungen im Bildungsbereich*“ (ebd., S.173f.) einen Einblick in unterschiedliche Forschungsbereiche, wie z.B. der Geschlechterforschung, Migrationsforschung, etc. (vgl. ebd., S.173f. - Lerninhalt), die sie kritisch reflektierend für den eigenen Unterricht gebrauchen können.

Im sechsten Semester im Modul „*Angewandtes wissenschaftliches Arbeiten und Forschen 1 und 2 /Bachelorarbeit*“ (ebd., S.179) sollen Studierenden letztendlich auf das eigenständige Verfassen einer Arbeit vorbereitet werden. Diesbezüglich vertiefen sie ihr Wissen darüber, wie sie eine wissenschaftliche Arbeit konzipieren können, Datenerhebungen durchführen können, Ergebnisse auswerten, dokumentieren, sowie unter Einbeziehung aktueller Fachliteratur interpretieren können. Insgesamt lernen sie dabei wie sie ein Forschungsprojekt schriftlich dokumentieren können. (vgl. ebd., S.179 - Lerninhalt) Das Modul wird dabei als Seminar mit Übungen angeboten, wobei keine genaueren Angaben über Lernmethoden diesbezüglich im Curriculum gefunden werden konnten. (vgl. ebd., S.36)

KPH Krems/Strebersdorf

An der KPH Krems /Strebersdorf sollen Studierende bereits im ersten Semester im Modul „*Grundlagen pädagogischen Denkens und Handelns 1*“ (KPH Krems, 2008, S.24f.) wichtige Forschungsergebnisse zur Unterrichtsqualität kennenlernen und „*diese in Beziehung zu den Strukturmerkmalen des Unterrichts setzen*“ (ebd., S.25 - Lernziel). Weiters sollen sie „*entwicklungspsychologische Konzepte des Kinder- und Jugendalters vor dem Hintergrund relevanter Forschungsergebnisse*“ kennen und „*diese in Beziehung zum Handlungsfeld Schule setzen*“ (ebd., S.25 - Lernziel) können. Um diese Ziele zu erreichen werden den Studierenden „*relevante Forschungsergebnisse aus der Entwicklungs- und Lernpsychologie / Merkmale und relevante Forschungsergebnisse in*

Bezug auf Unterrichtsqualität“ (ebd., S.24 - Lerninhalt) vermittelt. Diesbezüglich sind Lernmethoden wie *„Vortrag, Textarbeit, Diskussion, selbstständige und teamorientierte Arbeitsformen“* (ebd., S.25) im Curriculum formuliert.

Im zweiten Semester im Modul *„Wissen, Verstehen und Problemlösen im naturwissenschaftlich-technischen und mathematischen Bereich“* (ebd., S.39f.) sollen Studierende dazu internationale Vergleichsstudien und Forschungsergebnisse kennenlernen und sie auf das Lernen der Kinder beziehen. (vgl. ebd., S.40 - Lernziel) Inhaltlich werden ihnen dabei z.B. internationale Vergleichsstudien, aber auch Lösungswege, naturwissenschaftliche Methoden, Arbeitsweisen und Verfahren für den naturwissenschaftlichen Bereich, etc. vermittelt. (vgl. ebd., S.39 - Lerninhalt) Mithilfe der Lernmethoden *„Vorträge, Seminargespräch, Diskussion, handlungsorientierte und handlungsintensive Arbeitsweisen mit Kurz-/Impulsreferaten der Seminarleiter/in, Teamarbeit“* (ebd., S.40) werden zur Erreichung der Ziele genannt.

Im dritten Semester im Modul *„Einführung in pädagogische Forschungsmethoden und Themenfelder“* (ebd., S.49f.) wird das Lernziel *„Studierende sollen die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Forschung einsehen und zur Forschung in der Praxis bereit sein“* (ebd., S.49) formuliert. Diesbezüglich werden den Studierenden unterschiedliche wissenschaftliche Forschungsmethoden vermittelt und in Zusammenhang mit der Schule gebracht bzw. diskutiert. Dazu werden beispielsweise folgende Lerninhalte genannt: *„Gegenstandsbereich und Methoden, erziehungswissenschaftliche Forschung, aktuelle Forschungsthemen in der Bildungsforschung“*, etc. (ebd., S.49f.) Diesbezüglich werden als Lernmethoden die *„Einzelfallarbeit, Projekte, Gruppenarbeiten, forschendes Lernen, Workshops, Präsentationen“* (ebd., S.50) genannt.

Studierende sollen letztendlich im Studium dazu befähigt werden eigene Forschungsvorhaben zu planen und durchzuführen und sich in anderen Forschungsarbeiten einzubringen und mitzuwirken. In ihrem gesamten Wissen über unterschiedliche Forschungsthemen sollen Studierende sich letztendlich auch orientieren können. Das Befassen mit Forschungsergebnissen soll den Studierenden auch die Möglichkeit bieten ihre eigenen Erkenntnisse zu ergänzen bzw. zu erweitern. Diesbezüglich sollen sich Studierende beispielsweise vor allem im Modul *„Lernen, Individualisieren und Unterrichtsqualität: Forschung und Entwicklung“* (ebd., S.63f.)

„gezielt mit berufsrelevanten Forschungsergebnissen zu den Themenbereichen Lernen, Individualisieren und Unterrichtsqualität auseinander setzen und ihre Erkenntnisse durch aktive Forschungsprozesse ergänzen.“ (ebd., S.63 - Lernziel) Um das Ziel zu erreichen werden den Studierenden dabei folgende Lerninhalte vermittelt:

„Ausgewählte aktuelle schul- und unterrichtsbezogene Forschungsergebnisse / Methoden und Strategien zum kritischen Rezipieren von Forschung / Situations- und Fallanalysen / Teilverantwortliche Mitwirkung an Forschungsprojekten / Praxisforschung an ausgewählten pädagogischen und sonderpädagogischen Aspekten von Lernen und Unterricht / Konzeption von Forschungs- und Entwicklungsarbeiten in Hinblick auf eine mögliche Bachelorarbeit / Forschungsrelevante entwicklungs- und lernpsychologische Erkenntnisse zum Thema Lernen und Kreativität“ (ebd., S.63 - Lerninhalte)

Mithilfe der Lernmethoden *„Vortrag, einzelfallarbeit, Projekte, Gruppenarbeiten, forschendes Lernen, Workshops, Präsentationen“* (ebd., S.64) sollen die Lerninhalte vermittelt und somit die Lernziele erreicht werden.

Letztendlich werden Studierende damit auch vor allem auf die Bachelorarbeit am Ende der Ausbildung vorbereitet. Daher lernen sie wie sie eigenständig Fragestellungen formulieren können und wie sie eigene Untersuchungen planen, gestalten und durchführen.

4.4. Schlussfolgerung

Die hier vorgenommene Analyse der Curricula der PH Wien und KPH Krems/Strebersdorf sollte einen Überblick über die in den einzelnen Ausbildungsmodulen formulierten Lernziele, -inhalte und -methoden geben, die zum Erwerb der Grundkompetenzen führen sollten. Ausgehend von den Analyseergebnissen lässt sich diesbezüglich zusammenfassend folgendes festhalten:

Der Erwerb der *Reflexionsfähigkeit* wird zunächst durch das Erlernen unterschiedlicher Beobachtungsinstrumente und Reflexionsstrategien unterstützt. Ausgehend davon wird

die Selbst- und die Fremdrelexion geschult, wodurch Studierende Schlüsse für das eigene pädagogisch professionelle Handeln ziehen sollen bzw. können und somit auch das eigene Rollenbild festigen können. Nolle meint diesbezüglich, dass diese Kompetenz erlernt werden muss und nicht von Natur aus als gegeben gesehen werden darf. (vgl. Nolle, 2004, S.39) Die Analyse der Curricula zeigte diesbezüglich, dass schrittweise die Kompetenz im Laufe des Studiums aufgebaut und erprobt werden soll.

Der Erwerb der *Diskursfähigkeit* wird durch die Aneignung von Grundlagenwissen und Fachwissen ermöglicht, denn dadurch lernen die Studierenden die Fachsprache zunächst zu verstehen und schließlich sich in dieser auch zu artikulieren. Laut Bauer soll dadurch auch die Fähigkeit, Handlungen aus empirisch wissenschaftlicher Sicht bzw. aus dem Berufswissen heraus zu begründen, ermöglicht werden. (vgl. Bauer, 2000, S.64) Zusätzlich werden sie darin geschult sich situations- und kindsgerecht im Unterricht zu artikulieren. An der KPH Krems/Strebersdorf werden Studierende bezüglich dieser Kompetenz auch auf die Kommunikation mit den Eltern vorbereitet, deren Erwerb an der PH Wien nur mit Belegung eines Wahlpflichtmoduls ermöglicht wird. Weiters werden Studierende an der KPH Krems/Strebersdorf auch im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ ausgebildet, der an der PH Wien ebenso nur als Wahlpflichtfach angeboten wird. Fraglich erscheint hierbei, weshalb die PH Wien die beiden Bereiche nicht verpflichtend vermittelt, zumal vor allem die Kommunikation mit den Eltern auch eine geforderte Aufgabe in der Lehrer/innenarbeit darstellt. Andererseits zeigte die Analyse, dass an der PH Wien explizit auch die Notwendigkeit der Kooperation und der Kollegialität (siehe Schratz et. al., 2011, S.31ff.), vermittelt werden soll, die in der Ausbildung der KPH Krems/Strebersdorf weitestgehend fehlt bzw. nicht wirklich aus den Curricula herauszulesen ist.

Bezüglich des Erwerbs der *Differenzfähigkeit* und der Kompetenz des *Diagnostizierens, Beratens und Beurteilens* zeigte die Analyse, dass diese eng miteinander verbunden sind und meist auch zusammenhängend vermittelt werden. Diesbezüglich konnte festgestellt werden, dass Studierende an allen drei Hochschulen Wissen über unterschiedliche Lernprozesse und Entwicklungen von Kindern erhalten. Weiters werden sie darin geschult durch Beobachtungen, bestimmte Diagnostikverfahren, etc. Benachteiligungen und Begabungen bzw. Schwächen und Stärken von Schüler/innen zu erkennen. Darauf

aufbauend werden unterschiedliche Förderkonzepte vorgestellt und in der Praxis selbst erprobt. Auch für bestimmte Bereiche wie die Migration, Religion, etc. werden die Studierenden sensibilisiert, wodurch sie lernen diese auch in der Unterrichtsplanung bzw. bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten zu berücksichtigen. Grundsätzlich werden Studierende schrittweise dazu ausgebildet, Differenzen innerhalb einer heterogenen Gruppe festzustellen und darauf entsprechend zu reagieren, um die Entwicklung der Kinder positiv zu unterstützen. Letztlich werden auch Beurteilungsinstrumente vermittelt, um die Leistungen von Schüler/innen richtig zu erfassen bzw. zu benoten.

Im Hinblick auf das *Professionsbewusstsein* erhalten Studierende zunächst Wissen über die tatsächlichen Anforderungen im Lehrer/innenberuf, wodurch sie das reale Berufsbild kennen lernen. Bezüglich dieser Kompetenz wird Studierenden weiters Fachwissen, etc. vermittelt, welches die Grundlage für die Entwicklung eines Experten/innenbewusstseins bilden soll. Inwiefern anhand dessen Studierende sich tatsächlich am Ende der Ausbildung als Experten/innen sehen, kann anhand der Lernziele nicht wirklich überprüft werden, da dies individuell geschieht und aus einer Haltung der Studierenden herausgeht, die nicht gemessen werden kann, sondern erst im Beruf zum Ausdruck kommt. Letztlich zeigte die Analyse, dass Studierende an der PH Wien die Möglichkeit haben, mit der Belegung eines Wahlpflichtmoduls sich Methoden zum Schutz vor Überforderungen im Beruf anzueignen. Kritisch erscheint hierbei, weshalb dies nicht verpflichtend an allen drei Hochschulen vermittelt wird, zumal bereits auch im theoretischen Teil dieser Arbeit auf Basis zahlreicher Studien belegt wurde, dass insbesondere Berufseinsteiger/innen beim Berufseintritt von Überforderungen bzw. Überlastungen betroffen sind. (siehe dazu Unterkapitel 1.1 und 1.2)

Bezüglich des Erwerbs der Kompetenz des *Forschens* zeigte die Analyse, dass Studierende zunächst Forschungsmethoden erlernen und diese im weiteren Verlauf des Studiums selbst erproben und anwenden können. Weiters werden ihnen Forschungsergebnisse und -erkenntnisse vermittelt, die sie zum Unterricht und zur Schule in Bezug zu setzen lernen. Letztlich lernen Studierende Forschungen zu verstehen - zumindest ist diese Fähigkeit als eines der Ziele der Ausbildung in den Curricula festgehalten. Fraglich erscheint hierbei inwiefern ein Forschungsinteresse bei

den Studierenden entwickelt wird. Dieser Aspekt birgt eine Einstellungskomponente, die anhand von Lernzielen nicht erfasst werden kann, sondern ebenso wie das Experten/innenbewusstsein sich erst im Beruf zeigt bzw. gezeigt werden kann.

Zusammenfassend zeigte die Analyse - wie zu erwarten -, dass Lernziele, -inhalte und -methoden bezüglich des Erwerbs der Grundkompetenzen formuliert werden. Bei den *Lernzielen* handelt es sich genauer gesagt um Feinziele, die genau beschreiben, was Studierende am Ende eines Moduls können bzw. wissen sollten. Auch *Lerninhalte* werden passend zu den Lernzielen formuliert, die jedoch nicht allzu genau gefasst sind, sondern in vielen Fällen stichwortartig beschrieben werden, wodurch auch Lehrenden überlassen wird, inwieweit bestimmte Themen bearbeitet werden. Die Analyse zeigte weiters, dass Lehrende an der PH Wien selbst die *Lernmethoden* wählen können, da sie im Curriculum in keinem einzigen Ausbildungsmodul angeführt werden. Demnach wird hier dem professionellen Wissen von Lehrenden überlassen, wie sie bestimmte Inhalte vermitteln und damit die Lernzieleerfüllung erreichen. Künzli unterstützt diese Ansicht, die er damit begründet, dass Lehrende auch ohne Lehrpläne und aufgrund ihres Berufswissens bereits eine gewisse Vorstellung davon haben, wie etwas gelernt wird. (vgl. Künzli, 2007, S.36) Anders hingegen sind in den Curricula der KPH Krems/Strebersdorf *Lernmethoden* in den einzelnen Ausbildungsmodulen formuliert, die ungefähr darüber Auskunft geben anhand welcher Sozialformen, etc. die *Lerninhalte* unterstützt bzw. vermittelt werden sollen. Letztlich kann gesagt werden, dass anhand der Curricula Studierende die Möglichkeit erhalten, einen Einblick in die Inhalte der Lehrer/innenausbildung zu bekommen.

Bezüglich der Verknüpfung von Theorie und Praxis konnte hierbei deutlich festgestellt werden, dass die drei Hochschulen diese in den Curricula bedacht haben, weshalb versucht wurde durch einen ständigen Bezug zur Berufswirklichkeit einen Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis herzustellen. Diese Absicht bzw. dieser Versuch wird insbesondere durch eigene Unterrichtsbeobachtungen und -planungen noch zusätzlich unterstützt. Ebenso wird darauf Wert gelegt, dass das Wissen nicht nur verstanden, sondern auch angewendet wird, welches in den dafür vorgesehenen praktischen Teilen der Ausbildung erprobt wird. Weiters wird die Weiterbildung als Professionalisierungsgrundlage innerhalb der Curricula immer wieder betont. Daher

sollen Studierende sich in bestimmten Bereichen spezialisieren und anhand von Wahlpflichtmodulen ihr Wissen erweitern und vertiefen. Dadurch soll das Bewusstsein für das lebenslange Lernen bei den Studierenden geweckt werden.

Bezüglich der Fragestellung in diesem Kapitel: *„Inwiefern kann anhand der in den einzelnen Ausbildungsmodulen genannten Lernziele ein Erwerb der Grundkompetenzen am Ende des Studiums erwartet werden?“* kann daher gesagt werden, dass ein einschlägiger Erwerb durchaus erwartet werden kann. Die Analyse zeigte eine deutliche Abstimmung der Lernziele und -inhalte mit den in den Curricula geforderten Grundkompetenzen. Ebenso ist zu vermuten, dass anhand der Ordnung der meisten Lernziele vom Einfachen zum Speziellen eines Themenbereichs, auch ein ständiges Weiterlernen bzw. eine ständige Weiterentwicklung im Laufe des Studiums ermöglicht wird, was nach Künzli (vgl. 2007, S.31) für einen erfolgreichen Kompetenzerwerb notwendig ist.

Die Frage, ob Studierende tatsächlich die erwarteten Kompetenzen erworben haben, kann sich letztendlich nur in der professionellen Praxis erweisen. Die subjektive Einschätzung durch Studierende, ob sie für diese Praxis ausreichend vorbereitet sind, lässt sich explorativ in einer Befragung herausfinden. Eine solche Befragung, und zwar in Form von Expert/inneninterviews, wurde durch die Autorin der vorliegenden Arbeit vor dem Hintergrund der bislang gewonnenen Erkenntnisse durchgeführt.

Laut Teichler sind Befragungen *„ein wichtiges Instrumentarium, mit dem den Hochschulen Rückmeldungen über ihre Outcomes in Form der Berufswege und -tätigkeiten ihrer Absolventen und Absolventinnen gegeben werden kann“* (Teichler, 2009, S.87). Die Kritik am Ansatz der „learning outcomes“, etwa, machte diesbezüglich deutlich, dass anhand von Lernergebnissen nur die sichtbaren Teilkomponenten eines Lernprozesses überprüft werden können. (vgl. Schrittmesser, 2009, S.69 / Lanarés, 2007, S.4) Demnach kann beispielsweise Wissen und Können abgeprüft werden, aber nicht die Haltungen die über die zu erwerbenden Handlungskompetenzen hinausgehen wie z.B. die Entwicklung des Experten/innenbewusstseins, des Forschungsinteresses, die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen im Beruf etc. Um Klarheit darüber zu erhalten inwiefern die Kompetenzen tatsächlich erworben wurden und inwiefern sie im Beruf zum Ausdruck kommen bzw. gebraucht werden, wird daher im nächsten Kapitel eine

Experten/innenbefragung mit 5 Absolvent/innen dieser drei pädagogischen Hochschulen durchgeführt.

5. Qualitative Befragung von Absolventen/innen der PH Wien und KPH Krems bzw. KPH Strebersdorf

Ein wesentliches Ziel des Bologna-Prozesses ist, dass mithilfe des Bachelorstudiengangs Studierende relevante Qualifikationen für den europäischen Arbeitsmarkt vermittelt bekommen. (vgl. Bologna - Erklärung, 1999, S.3) Da die vorangegangene Curriculumanalyse nur einen Einblick in die einzelnen Modulziele und -inhalte und somit über die zu erwerbenden Kompetenzen des Ausbildungslehrganges zur Volksschullehrer/in geben konnte, soll in diesem Kapitel anhand von Experten/inneninterviews ein tieferer Einblick in das Thema gewährt werden, wobei folgende Fragen beantwortet werden sollen:

- Mit welchen Problemen wurden die Absolventen/innen in der Anfangszeit bzw. beim Berufseinstieg konfrontiert?
- Inwieweit kommen die erworbenen Kompetenzen die im Curriculum formuliert sind im Beruf zum Ausdruck?
- Was hat aus der Sicht der Absolventen/innen während der Ausbildung gefehlt, das für den Berufseinstieg wichtig gewesen wäre?

Durch die Beantwortung der hier gestellten Unterfragen soll ein Rückschluss auf die Ausbildung an den drei analysierten Hochschulen gemacht werden und die Ergebnisse der Curriculumanalyse bestätigt oder auch verworfen werden. Ebenso soll dadurch auch eine Antwort auf die hier in dieser Arbeit leitende Forschungsfrage gegeben werden.

Zunächst wird jedoch eine kurze Erläuterung und Begründung der Methodenwahl gegeben.

5.1. Begründung der Methodenwahl

Bezüglich der Beantwortung der in diesem Kapitel vorliegenden Forschungsfrage wurden 5 Absolvent/innen (der PH Wien, KPH Krems oder KPH Strebersdorf) interviewt. Diese sollten nach einem der im vorherigen Kapitel analysierten Curricula ausgebildet worden sein und bereits im Berufsleben stehen bzw. sich in der Berufseinstiegsphase befinden.

Da es sich bei Lehrer/innen zugleich um Expert/innen handelt, die sich in ihrem Berufsfeld gut bis sehr gut auskennen und Informationen haben, die nur Lehrende haben können, wurde für diese Forschung das Expert/inneninterview nach Gläser / Laudel (2009) als Erhebungsmethode gewählt. Die beiden Autoren verstehen unter Experten/innen, jene Personen, die aufgrund ihrer Position *„über besonderes Wissen verfügen, die sie auf Anfrage weitergeben oder für die Lösung besonderer Probleme einsetzen“* (Gläser / Laudel, 2009, S.12) können. Anders formuliert steht bei dieser Form des Interviews das Expert/innenwissen, das Wissen der Lehrer/innen aus ihrem Handlungsbereich, im Vordergrund und bildet somit den Gegenstand der Analyse, welches für diese Arbeit sehr wichtig ist.

In diesem Sinne werden die Begriffe „Experte/in“ und „Experten/innenwissen“ nach Gläser und Laudel (2009) wie folgt beschrieben: *„`Experte` beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen.“* (Gläser/Laudel, 2009, S.12) Experten/innen sind demnach nicht das Objekt der Befragung, sondern vielmehr „Zeugen“ der zu untersuchenden Prozesse, wobei sie eine besondere Position, im sozialen Kontext der erforscht wird, haben. (vgl. ebd., S.12f.)

Interviews an sich lassen sich aber weiters nach der Technik der Datenerhebung klassifizieren, wobei sich eine erste Unterscheidung nach dem Grad der Standardisierung der Interviews vornehmen lässt: (vgl. ebd., S.41)

- (voll)standardisierte Interviews (z.B. Fragebögen, bei denen Fragen und Antworten schon vorgegeben sind)

- halbstandardisierte bzw. teilstandardisierte Interviews (Fragen sind vorgegeben, jedoch kann der Interviewte/die Interviewte frei antworten)
- nicht standardisierte Interviews (weder Fragen noch Antworten sind vorgegeben)

Die standardisierten Interviews werden meist in der quantitativen Sozialforschung geführt, während die nichtstandardisierten Interviews zu den qualitativen Erhebungsmethoden zählen. (vgl. ebd., S.41) Mit den halbstandardisierten bzw. teilstandardisierten Interviews wird ausgedrückt, dass es gewisse Vorgaben für den Interviewer / die Interviewerin geben kann, weshalb dabei noch weiter unterschieden wird zwischen: (vgl. ebd., S.42)

- *Leitfadeninterview*: Hierbei wird mit einer Frageliste gearbeitet, die in jedem Interview beantwortet werden sollte. Die Frageformulierung und die Reihenfolge dieser sind aber nicht verbindlich, wodurch ein natürlicher Gesprächsverlauf ermöglicht werden soll. Gewisse Fragen können meist auch nur durch Nachfragen vollständig beantwortet werden, weshalb das Leitfadeninterview vielmehr als eine Richtschnur, die die unbedingt zu stellenden Fragen enthält, gesehen werden kann.
- *offene Interviews*: Hierbei wird mit frei formulierten Fragen gearbeitet, wobei der Interviewer / die Interviewerin nur die ihn / sie interessierenden Themen abarbeitet.
- *narrative Interviews*: Hierbei wird eine natürliche Gesprächsführung angestrebt. Daher stellt der Interviewer / die Interviewerin eine Einstiegsfrage, woraufhin der Interviewte / die Interviewte frei erzählen kann.

Für die hier vorliegende Arbeit wurde die Methode des leitfadengestützten Interviews gewählt, da wie bereits beschrieben einerseits eine gewisse inhaltliche Richtung vorgegeben wird und andererseits auch bei der Befragung auf neue Sichtweisen des Interviewten / der Interviewten eingegangen werden kann. Zudem wird durch die vorab formulierte Frageliste der Gefahr entgegengewirkt, relevante Aspekte des Forschungsgebietes zu vernachlässigen. (vgl. dazu auch Reinders, 2005, S.151ff.)

Für die Auswertung der in dieser Arbeit geführten Experten/inneninterviews wurde die Methode nach Meuser und Nagel (2005) gewählt, deren Ziel es ist, das Gemeinsame aus

den einzelnen Interviews herauszuarbeiten. (vgl. Meuser/Nagel, 2005, S. 80). Dabei stellen die Aussagen der Experten/innen den Gegenstand der Analyse dar, wobei die Experten/innen selbst als Repräsentanten/innen ihres Handlungsbereiches gesehen werden. (vgl. ebd., S.80) Da anhand der Interviews ein allgemeiner Rückschluss auf die Lehrer/innenausbildung gezogen werden soll, erschien diese Auswertungsmethode für die hier vorliegende Untersuchung als passend.

Nach Erstellung des Interviewleitfadens und der Durchführung der Interviews wurden die Interviews transkribiert, wobei Notationssystem nicht berücksichtigt und daher Pausen, etc. nicht transkribiert wurden. (vgl. ebd., S.83)

Als nächstes wurden die Interviews nach den 5 Schritten nach Meuser und Nagel ausgewertet: (2005, S.83-91)

Erstens wurden die Inhalte der Interviews nach dem Gesprächsverlauf paraphrasiert, wobei jede Paraphrase Meinungen, Ansichten, Beobachtungen und Äußerungen der interviewten Personen textgetreu wiedergibt.

Zweitens wurden den paraphrasierten Textteilen, je nachdem wie viele Themen angesprochen wurden, eine oder mehrere Überschriften zugeordnet. Dabei wurde textnah gearbeitet, indem die Überschriften die Aussagen der Interviewten aufgreifen. Weiters wurden ähnliche Themenbereiche unter einer Hauptüberschrift zusammengefügt.

Drittens wurden ähnliche Textpassagen aus allen durchgeführten Interviews herausgesucht und unter einer gemeinsamen Überschrift zusammengefügt. Dabei wurde ebenso wie bisher textnah gearbeitet und das gesamte Interviewmaterial erstmals thematisch geordnet. Die Zuordnung der einzelnen Textpassagen zu den Überschriften wurde danach nochmals überprüft.

Viertens wurden die im thematischen Vergleich herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten und Differenzen - im Rückblick auf theoretische Wissensbestände - begrifflich gestaltet. Genauer gesagt wurden Kategorien gebildet, die das Wissen der Interviewpartner/innen darstellt.

Schließlich erfolgte im abschließenden Auswertungsschritt erstmals eine Trennung zum Interviewmaterial, wobei die aus den Interviews gewonnenen Ergebnisse in Zusammenhang mit den theoretischen Wissensbeständen gebracht und interpretiert wurden.

Nach Meuser und Nagel (2005) müssen alle Auswertungsschritte eingehalten werden, was die Autorin dieser Arbeit auch gemacht hat.

5.2. Auswertung und Interpretation der Interviews

Bei den interviewten Expert/innen handelt es sich um 5 Volksschullehrerinnen, die alle im Zeitraum von 2007/08 - 2010 im Bachelorstudium studiert haben. Lehrerin E1 und E4 waren an der PH Wien, während Lehrerin E2, E3 und E5 an der KPH Strebersdorf waren. Alle Lehrerinnen sind seit über einem Jahr im Berufsleben, wobei nur eine von ihnen (E3) nicht als klassenführende Lehrerin tätig ist, sondern als Begleitlehrerin.

Die Auswertung der Interviews erfolgte mit Blick auf folgende 7 Themenbereiche, die sich im Kontext der Literatur- und Curriculumanalyse herauskristallisierten:

- Erfahrungen am Berufsanfang
- Kollegialität
- Professionsbewusstsein
- Reflexionsfähigkeit
- Differenzieren und Individualisieren
- Forschung
- Reflexion der Lehrer/innenausbildung

5.2.1. Themenbereich: Erfahrungen am Berufsanfang

Die Auswertung der Interviews zeigte, dass ein Großteil der Lehrerinnen bereits vor dem Berufseinstieg eine gewisse Erwartungsangst hatte. Hierzu wird das Zitat von E1

angeführt, die in ihrer Aussage alle wesentlichen Punkte nennt, welche zum Teil auch von einigen anderen Lehrerinnen genannt wurden:

„Und wovor hattest du Angst? - Ich glaube vor allem. Vor allem was man sich vorstellen kann. Ich meine, dass ist jetzt nicht von der PH aus gewesen: „Aber was für eine Direktorin werde ich haben? Was wird sie alles von mir verlangen? Wie wird die mich quasi unter Beobachtung halten?“ Elterngespräche, wahnsinnigen Bammel. Dann ständig allein mit den Kindern. Ich meine das weniger, aber dass man dafür was man hier tut und macht die Verantwortung hat. Oder was man ihnen nicht beibringt den Kindern, dass das dann einem auf den Kopf fällt. Also diese Ängste einfach, dass ich nicht genügend gut quasi erledigen kann oder halt den Job erledigen kann. Also das war am Anfang da, [...]“ (E1, Zeile 361-369)

Deutlich wurde dabei, dass einige Lehrerinnen sich unsicher waren, ob sie den Ansprüchen des Lehrer/innenberufs gerecht werden und diese auch erfüllen können. Mit dieser Unsicherheit gingen sie auch ins Berufsfeld hinein, wobei festgestellt werden konnte, dass sie zum Teil in der Anfangszeit auch mit diesen Ängsten zu kämpfen hatten. Dies wird vor allem in den Aussagen von E1 und E3 erkennbar:

„Also das war am Anfang da, aber mittlerweile weiß ich, ich bereite mich auf meinen Unterricht bestmöglich vor und wir sitzen nicht eben 5 Stunden auf unserem Platz, sondern wir machen ganz viel. Das stärkt einen. So gesehen, habe ich auch keine Angst mehr, weil ich weiß ich habe mich bestmöglich vorbereitet und ich schaue dann auf den Lehrplan und ich schaue dann, dass das abgedeckt ist alles und in meiner Jahresplanung auch und da ist der Gedanke dann auch schon weg.“ (E1, Zeile 369-374)

„Ja, die Unsicherheit, das war ein großer Faktor auch. Also ich habe irgendwie nicht genau gewusst: „Was ist jetzt richtig?“ unter Anführungsstrichen. „Was darf ich machen? Was soll ich machen?“ Ich habe mir immer gedacht: „Ja, ich schreie da jetzt drinnen herum und bin streng und so und was denkt sich jetzt die, was da vorbeigeht die Lehrerin oder die Direktorin. Was denkt die sich jetzt von mir? Also, darf ich das eigentlich machen oder?“ Ja, also die Unsicherheit beim Einstieg einfach. Es ist alles komplett neu. Es ist alles komplett anders als in der Praxis und einfach dieses: „Wie geht man um? Wie gehört es? Wie soll man es machen? Wie wird man selber irgendwie?“. Ja, das habe ich selber nicht gewusst: „Was ist jetzt mein pädagogisches Konzept oder wie, was mache ich für einen Unterricht oder worauf stehe ich oder was funktioniert und was

nicht? “ Also das erste halbe Jahr war eigentlich eher nur ausprobieren.“ (E3, Zeile 61-70)

Offensichtlich ist, dass die Ängste bzw. die Unsicherheit mit der Zeit und mit der Bewältigung gewisser Aufgaben bzw. Anforderungen von den Lehrerinnen eigenständig gemeistert wurden.

Die Auswertung der Interviews zeigte aber auch, dass nicht nur bereits bestehende Ängste und Unsicherheiten, Probleme beim Berufseinstieg bereiten können, sondern sich gewisse Schwierigkeiten im Berufsalltag selber ergeben können. Diesbezüglich wurde deutlich, dass aufgrund der unterschiedlichen Eingangssituationen in das neue Berufsfeld, die Lehrerinnen den Berufseinstieg daher auch sehr unterschiedlich erlebt haben. Anders formuliert gestaltete sich dieser für einige sehr schwierig, während andere ihn als weniger schwierig beschrieben. Grundsätzlich wurde jedoch von den meisten Lehrerinnen, die schlechte Vorbereitung vonseiten der Hochschule für die Schwierigkeiten im Beruf verantwortlich gemacht. Um dies zu verdeutlichen, werden hierzu insbesondere die Zitate von E2 und E3 angeführt, die zu Beginn mit vielen bürokratischen Aufgaben, daher Tätigkeiten, die neben dem eigentlichen Unterrichten und Erziehen noch hinzukommen, Probleme hatten, da laut ihnen diese nie an der Hochschule vermittelt wurden, sie aber im Beruf gemacht werden mussten:

„Aber es gibt eben so viel bürokratisches Zeug. Das Problem ist, da sagt dir niemand, dass du das tun musst. Es gibt dann nur eine Deadline und dann sagen sie so: „Hast du das, hast du das?“ und im Endeffekt, denkst du dir: „Aha, was ist das? Woher soll ich das wissen? Ja?“ Das war dann halt das Problem bei mir, dass mir das dann im Endeffekt in der Schule auch niemand gesagt hat: „Du musst das ausfüllen, du musst das ausfüllen und du musst das ausfüllen.“ Klassenbuch habe ich gewusst. Ok, das habe ich noch hinbekommen, aber alle anderen bürokratischen Sachen, weil du einfach gar nicht weißt, dass es sie gibt.“ (E2, Zeile 52-58)

„Und inwiefern hast du darüber etwas an der Hochschule gelernt? - Davon habe ich nichts gehört. Also Klassenbuch ja. Jahresplanen ja. Wie man einen Wochenplan schreiben sollte ja. Aber alles andere nein.“ (E2, Zeile 62-64)

„[...] dann alleine für diese Jahresnorm. Ja, ich komme jetzt in die Schule und welche Jahresnorm mache ich jetzt. Keine Ahnung was eine Jahresnorm ist. Lauter solche

Normen und mit Fortbildungen und all diese Sachen. Das haben wir auf der PH eigentlich gar nicht gemacht. Also vielleicht sollte man ein Seminar so wirklich Unterrichtspraxis rein theoretisch: „Was muss man wirklich alles nebenbei machen?“ Was man im Studium eigentlich davon nichts hört.“ (E3, Zeile 132-137)

Bezüglich dieser Problematik beschreibt E3 weiters, dass sie als Begleitlehrerin an ihrer jetzigen Schule aufgenommen wurde, sie jedoch zu Beginn gar nicht genau wusste, was die Aufgaben einer solchen Lehrerin sind, da sie diese ebenso wenig an der Hochschule erlernt hat:

„Ich habe gehört, früher hat es eine eigene Ausbildung, also eigene Seminare oder Fortbildung für Begleitlehrer gegeben. Das gibt es ja jetzt nicht. Ich weiß nicht warum. Aber auf der Pädak lernt man nur Klassenführer, aber die Aufgabe als Begleitlehrer habe ich überhaupt nicht gewusst. Das war auch so ein Unsicherheitsfaktor. Ich habe nicht gewusst, was macht ein Begleitlehrer. Keine Ahnung. Also mache ich jetzt mit der Kollegin Unterricht oder mache ich nur einen Teil oder nehme ich mir die Hälfte der Klasse. Keine Ahnung. Also wir haben gar nichts über Begleitlehrer oder Förderlehrer genauso wie über die Lesekompetenzförderung, die es jetzt gibt, habe ich auch noch nie etwas gehört auf der Pädak und auch Sprachförderung auch noch nie.“ (E3, Zeile 237-245)

Hierbei konnte festgestellt werden, dass die Lehrerinnen aufgrund des fehlenden Wissens in gewissen Bereichen den Berufseinstieg als problematisch erlebten, da von ihnen die Erfüllung gewisser Aufgaben erwartet wurde, die sie alleine nicht lösen konnten. Da die Berufseinsteigerinnen aber, die an sie gestellten Anforderungen erfüllen müssen, stellte das für viele einen enormen Druck dar. Insbesondere die Aussage von E5 verdeutlicht diesen Druck, in der sie beschreibt, dass sie in ihrer Anfangszeit plötzlich eine Klasse übernommen hat und in den ersten Monaten dadurch sehr gestresst war:

„Und wo ich die Klasse übernommen habe, war das nicht möglich, weil ich habe das drei Tage vorher erfahren. Ich habe den kompletten Stress bekommen. Ich habe mir gedacht: „Oh Gott, wie soll ich das machen?“ Und das hat wirklich zwei Monate gedauert, wo ich wirklich eigentlich tagtäglich Samstag, Sonntag Stunden gesessen bin.“ (E5, Zeile 282-286)

Auch E2, die ebenso eine Klasse recht plötzlich übernommen hat, lässt dabei anklingen, dass auch sie sich insbesondere in der Anfangszeit arbeitstechnisch überfordert gefühlt hat:

„Das hat mir gerade im letzten Jahr auch viel geholfen, weil ich dann schon so ein Wrack war, weil ich jeden Tag so lange gesessen bin und dann haben die mir gesagt: „Bist du deppat. Was tust du dir so viel an?““ (E2, Zeile 296-298)

Hierbei ist zu bemerken, dass vor allem die Unterstützung vonseiten der Schule gefällt hat. Genauer gesagt, sollten die Lehrerinnen einen gestuften Einstieg ins Berufsleben erhalten und nicht mit Aufgaben und Anforderungen schlagartig konfrontiert werden. Dieser Vorschlag wird vor allem auch als Lösung zum krisenhaften Berufseinstieg vorgeschlagen. (siehe dazu Unterkapitel 1.3) Da die Berufseinführung an jeder Schule anders verlaufen ist, zeigte demnach die Analyse der Interviews, dass Lehrerinnen aufgrund ihrer unterschiedlichen Berufseinstiegssituationen dementsprechend auch mit unterschiedlichen Schwierigkeiten zu kämpfen hatten. Dennoch konnten bei der Analyse auch einige Gemeinsamkeiten festgestellt werden, die der Großteil der Lehrerinnen als problematisch erlebt hat. Diesbezüglich beschrieben beispielsweise alle Lehrerinnen, dass es besonders am Anfang sehr schwer war, sich als neue Lehrerin in der neuen Klasse durchzusetzen und als solche mit den eigenen Regeln und Ansichten auch akzeptiert bzw. respektiert zu werden. Hierzu insbesondere jene Zitate, die diese Problematik verdeutlichen:

„[...] ein paar Eltern meinen, ich muss strenger sein und ich kann ihnen nicht so viele Freiheiten lassen. [...] sie hatten es vorher wirklich ganz streng. Da gab es einen ganz geregelten Rahmen und ja nur in diesem geregelten Rahmen bleiben. Das war für mich halt auch eine Umstellung, sie irgendwie von dort abzuholen und dann loszulassen.“ (E1, Zeile 270-279)

„Und es war am Anfang sehr schwierig für mich einzusteigen. Die andere Kollegin hatte 38 Dienstjahre. bei mir war es das Erste und es war am Anfang sehr schwierig die Eltern davon zu überzeugen, dass ich das kann und dass sie mir sozusagen vertrauen können.“ (E5, Zeile 229-231)

„Also ich habe da eine zweite Klasse übernommen und ich hätte mir z.B. nie gedacht, dass es so lange dauert bis sich die Kindern an mich gewöhnen. Das hätte ich mir echt nicht

gedacht, dass es so lange dauert und das sie sagen „Ok, du bist jetzt meine Lehrerin. Das ist vollkommen in Ordnung.“ Also dieses Annehmen von Regeln z.B. neuen Regeln. Also das war sehr schwierig [...]“ (E4, Zeile 38-41)

„Also ich habe mir das nicht so problematisch vorgestellt. Also so schwierig, vor allem das mit dem Disziplinieren und so [...] Also besonders als Begleitlehrerin, da gehst du in die Klasse hinein und da bist du natürlich nicht die Klassenlehrerin und sie probieren dann da aus bis zum geht nicht mehr. Ja, da ist eine neue Lehrerin, eine junge Lehrerin und das ist ein bisschen, weil in jeder Stunde ist es wieder eine andere Klasse. Da kämpfst du mit dem Disziplinieren und so.“ (E3, Zeile 36-43)

„Ja, ich meine das mit dem Disziplinieren und dem Ordnungsrahmen ist eine Herausforderung.“ (E2, Zeile 58-59)

Die Problematik mit der eigenen Positionierung und der Durchsetzung der eigenen Regeln in der neuen Klasse wurde zwar von allen Lehrerinnen genannt, dennoch empfanden E3 und E4, im Gegensatz zu den anderen, diese als sehr schwierig, was auch im weiteren Verlauf der Interviews deutlich hervorkam. Diesbezüglich kann festgehalten werden, dass vor allem Ansprechpartner/innen fehlen, die den Lehrerinnen in diesen oder auch anderen Problemsituationen zur Seite stehen und sie somit auch in der Eingliederung und Positionierung in der neuen Klasse und im Beruf unterstützen. (siehe dazu auch Lösungsvorschlag im Unterkapitel 1.3)

Weiters zeigte die Analyse der Interviews, dass auch die Eingliederung in das neue Team einigen Lehrerinnen schwieriger gefallen ist als den anderen. Diesbezüglich können die unterschiedlichen Erfahrungen insbesondere anhand folgender Zitate aufgezeigt werden:

„Ich muss zugeben, am Anfang wo ich in meine Schule gekommen bin, habe ich mich überhaupt nicht wohl gefühlt, weil das alles Leute sind, auf die man zugehen muss. Ok, dass heißt am Anfang habe ich mir gedacht: „Wo bin ich? Hilfe ich will hier weg.“ Und erst wenn du die Leute besser kennenlernst und auch auf sie zugehst, dann sind sie wirklich, da kann man echt sagen ein super Team ja. Aber da muss halt von einem selbst was kommen. Ja. Da habe ich auch ein bisschen gebraucht, weil ich nicht jemand bin, der wirklich reinkommt und ja jetzt bin ich da.“ (E2, Zeile 74-80)

„[...] das war damals so am ersten Schultag und das ist jetzt so, da hilft einem immer jemand. Egal, man kann immer jeden fragen. Ich kann immer zu meiner Direktorin gehen. Also die hat immer die Tür offen und da setzte ich mich rein und erzähle ihr von meinen Sorgen und sie gibt mir ein paar Ratschläge und das ist genauso mit meinen Kolleginnen.“ (E4, Zeile 52-56)

„Naja, man muss sich schon am Anfang in das Team einleben [...]“ (E1, Zeile 64)

„Also was ich da schwierig finde, ich meine es sind nicht nur Gleichaltrige da, es sind nicht alle freundlich, ich meine die Eine ist 60 Jahre alt, die Andere ist 55 und die Andere 30 und da sind nicht so Generationen beieinander. Also das ist, also da habe ich nicht gewusst, wie ich mich verhalten soll ihnen gegenüber. Ich bin dann einmal in die Schule gekommen und habe alle mal mit „Sie“ angeredet, obwohl das eigentlich überhaupt nicht üblich ist, aber einfach weil man nicht weiß: „Wie verhält man sich?“ und es ist eigentlich jedes Lehrerkollegium eigentlich anders. Also die Frage: „Wie verhält man sich anderen Kollegen, der Direktorin gegenüber?“ Das war für mich schwierig. Also „wie ist man der Direktorin gegenüber? Wie benimmt man sich?““ (E3, Zeile 121-129)

Wie anhand der Zitate zu erkennen ist und insbesondere im letzten Zitat auch angesprochen wurde, ist jedes Lehrer/innenkollegium anders, wodurch auch die Eingliederung in das neue Team von jeder Lehrerin anders erlebt wird. Aus diesem Grund wurde auch hier die Integration in das Lehrer/innenteam von den Junglehrerinnen selbst sehr unterschiedlich erlebt und empfunden.

Zusammenfassend machten die in diesem Abschnitt beschriebenen Anfangsschwierigkeiten deutlich, dass die Probleme nicht nur auf die Ausbildung an der Hochschule zurückzuführen sind, sondern diese vor allem durch fehlende Unterstützungsmaßnahmen vonseiten der Schulen entstanden sind, die jedoch zur Lösung einiger Probleme geführt hätten. Demnach sollten, wie bereits im Unterkapitel 1.3. dieser Arbeit beschrieben wurde, Lehrerinnen einen gestuften Berufseinstieg erhalten, durch welchen sie sich schrittweise in die neue Umgebung und somit in das Berufsfeld eingliedern bzw. darin positionieren können. Ebenso sollten ihnen insbesondere in der Anfangsphase auch Ansprechpartner/innen zur Seite stehen, die ihnen speziell bei auftretenden Fragen und Problemen zur Verfügung stehen. Wie

wichtig die Unterstützung von Berufsanfänger/innen ist und von ihnen selbst eingeschätzt wird, zeigt sich insbesondere im nächsten Abschnitt.

5.3.1. Themenbereich: Kollegialität

Insbesondere auch im Zusammenhang mit dem Berufseinstieg und den damit verbundenen Schwierigkeiten, zeigte die Analyse der Interviews, dass vor allem in der Anfangszeit mehrmals die Hilfe bzw. Beratung von Kollegen/innen in Anspruch genommen wurde. Hierzu einige Aussagen, die auch im Zusammenhang mit den Anfangsschwierigkeiten geäußert wurden:

„Also ich habe mir dann immer zu Hause Checklisten geschrieben, was muss ich fragen. Natürlich haben sie mir die Fragen gerne beantwortet.“ (E2, Zeile 66-67)

„Ich habe mit Kollegen geredet, die das schon länger machen.“ (E3, Zeile 247)

„[...]da war ich schon recht verzweifelt und da hat mir meine Teamlehrerin immer wieder gesagt: „Also du musst in dem und dem Punkt konsequenter sein. Du bist da zu lieb, zu freundlich und du musst sagen `So weit und weiter nicht` und das klappt dann auch besser. Das nehmen sie besser an.“ und im Endeffekt war das dann auch so. Und das war gut, dass ich sie hatte und dass sie auch mehr Erfahrung hat und dass sie mir das zeigen konnte.“ (E4, Zeile 80-85)

Diesbezüglich konnte auch festgestellt werden, dass besonders durch diese anfängliche Hilfe viele Lehrerinnen ihre Ängste und Unsicherheiten beim Berufseinstieg bewältigen konnten. Hierzu insbesondere die Aussage von E3, die das verdeutlicht:

„Eben es geht mit der Unsicherheit einher. Ich bin mir nicht sicher, ob das gut ist und deswegen frage ich dann: „Inwiefern handhabst du das, wenn die Situation so und so ist? Wie gehst du damit um, weil ich das jetzt so und so gemacht habe. Und ist das eh kein Fehler?“ Und es hat mich sehr bestärkt und hat mir viel Sicherheit gegeben, auch einfach Nachfragen zu können, wie handhaben das ältere Lehrer, die das jetzt schon 20 Jahre machen und die schon viel mehr Erfahrung haben wie ich. Wie machen die das. Ja und viel Sicherheit hat mir das gegeben.“ (E3, Zeile 108-114)

Weiters zeigte die Analyse, dass die hier interviewten Lehrerinnen alle zunächst als Teamlehrerinnen arbeiteten, wobei festgestellt werden konnte, dass sie besonders in dieser Zeit von verschiedenen Kollegen/innen Unterstützung erhalten haben. Hierzu einige Zitate als Beispiel:

„[...] dadurch da ich mit Begleitlehrerin angefangen habe, war ich in verschiedenen Klassen drinnen und da habe ich verschiedene Unterrichtsstile gesehen, aber jeden habe ich was fragen können. Wenn ich jemanden was gefragt habe, die haben mir das dann genau erklärt, ja: „Und wenn du was brauchst, dann melde dich. Und da könntest du das machen.“ oder was auch immer.“ (E3, Zeile 96-100)

„Also ich war eben bisschen mehr als 2 Monaten Teamlehrerin. Da habe ich das schon so empfunden, dass ich sehr viel Unterstützung bekommen habe, das mir viele Unterstützung angeboten haben. Da ich in so vielen Klassen war, bin ich auch mit vielen Lehrerinnen in Kontakt gekommen. Oft waren es auch Förderstunden, also wo man dann zu zweit drinnen ist. Und wenn man sieht wie der andere arbeitet, dann lernt man einander doch besser kennen [...]“ (E5, Zeile 56-61)

Im weiteren Verlauf der Auswertung wurde deutlich, dass mittlerweile die kollegiale Unterstützung nicht mehr von allen Kollegen/innen angenommen wird bzw. die Lehrerinnen für sich entscheiden, welche Ratschläge sie annehmen und welche nicht. Hierzu einige Zitate, die das verdeutlichen:

„Und ich habe halt auch einige Kollegen, die wirklich: „So Buch auf und das machen wir.“ Finde ich schade. Ich meine, das lasse ich gar nicht an mich heran, dass ich das jetzt so einreiße oder schleifen lasse. Ich gehe dann lieber zu den Kollegen, bei denen ich weiß die machen ein bisschen Montessori und schaue mir an was die machen. Das kommt dann schon auf einen selber an, was will man annehmen, was will man nicht annehmen. Denke ich mir.“ (E2, Zeile 478-483)

„Natürlich habe ich jetzt schon so meine klaren Linien, aber wenn ich dann nachfrage, dann kommen halt manchmal auch Tipps, die ich dann einfach nicht annehme. Ich finde, so kann man mit einem Kind nicht umgehen oder ja. Also jetzt noch einmal zusammengefasst: Ich gehe viel zu Kollegen und frage viele Kollegen und rede viel mit ihnen, aber ich überlege dann nachher für mich: „Ok. Was davon will ich anwenden? Was davon finde ich furchtbar?“ Also da gibt es Werte für mich, die ich vermitteln

möchte und überlege dann was davon sinnvoll und brauchbar ist und was nicht.“ (E2, Zeile 495-501)

„Ich habe schon so gewisse Kollegen, wo ich weiß, da kann ich auf jeden Fall hingehen und die arbeiten sehr ähnlich wie ich oder es gefällt mir gut. Da hole ich mir gern Unterstützung.“ (E5, Zeile 63-65)

Im Vergleich zur Anfangszeit kann hierbei festgehalten werden, dass der kollegiale Austausch nur mehr mit Kollegen/innen geführt wird und nur jene Ratschläge angenommen werden, die für die Lehrerinnen auch selbst passend sind, da viele von ihnen nun auch selber bereits klare Vorstellungen haben, wie sie ihren Unterricht führen wollen und sich daher nicht komplett von ihren Ansichten abbringen lassen wollen. Demnach ist die kollegiale Unterstützung bzw. Beratung nicht weniger geworden, sondern differenzierter. Dass der kollegiale Austausch an sich aber für viele Lehrerinnen sehr wichtig und als notwendig erachtet wird, machte sich in der weiteren Auswertung der Interviews besonders erkenntlich. Diesbezüglich betonten alle Lehrerinnen wie wichtig ihnen die kollegiale Beratung insbesondere auch in schwierigen Situationen ist, um im Beruf sich selbst auch weiterzuentwickeln bzw. darin auch weiterzukommen:

„Also ich tausche mich da schon aus und ich sage dann: „Du, das und das hat nicht so gut funktioniert.“ Also das man sich dann Tipps und Tricks holt oder so das schon.“ (E1, Zeile 197-198)

„Von dem her ist es mir schon wichtig, auch weil Kollegen einfach das Berufsfeld anders kennen und dir ganz andere Tipps geben können.“ (E5, Zeile 81-82)

„Schon sehr wichtig. Also das ist gerade im Alltag. Ich hatte gestern wieder ein Elterngespräch, das nicht so einfach war, wo ich dann die Direktorin hinzugeholt habe und dann. Also das braucht man einfach, weil man kann sich auch nicht immer alleine da durchwurschteln, da durchkämpfen. Da braucht man einfach diesen Austausch.“ (E1, Zeile 59-62)

Letztendlich zeigte die Auswertung der Interviews, dass das Kollegium und die Kollegialität in der Schule von allen Lehrerinnen sehr positiv bewertet wurden:

„Also wir haben ein super Kollegium.“ (E4, Zeile 50)

„Also die sind super da. Das war auch warum ich mich für die Schule da eigentlich auch entschieden habe, weil sehr fantastisch alle. Es kommt jeder daher und sagt: „Ja, wenn du etwas brauchst dann komm.“ (E3, Zeile 94-96)

„Und erst wenn du die Leute besser kennenlernst und auch auf sie zugehst, dann sind sie wirklich, da kann man echt sagen ein super Team ja.“ (E2, Zeile 77-78)

5.3.2. Themenbereich: Professionsverständnis

Das Professionsverständnis von Lehrerinnen setzt voraus, dass sie sich ihrer beruflichen Aufgaben bzw. Anforderungen bewusst sind und ihren Beruf mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung verstehen. (vgl. Schratz, et. al., 2008, 2011) Diesbezüglich zeigte die Analyse der Interviews, dass die befragten Lehrerinnen hauptsächlich das Unterrichten und Erziehen als eines ihrer Hauptaufgaben sehen. Hierzu insbesondere die Zitate:

„[...], aber ich glaube der Hauptbestandteil ist doch das Unterrichten, wobei das Erziehen natürlich nicht auf der Strecke bleiben kann, weil ohne klare Richtlinien und dem kann man natürlich auch nicht unterrichten.“ (E2, Zeile 8-11)

„[...], weil es ist einfach meine Aufgabe ihnen etwas beizubringen und sie auch in gewisser Weise auch zu erziehen und sie hinzuführen.“ (E5, Zeile 298-299)

Zu erkennen war ebenso, dass sich die Lehrerinnen ihrer Verantwortung und ihrer Verpflichtung gegenüber den Kindern bewusst sind und sie daher auch versuchen bestmöglich dieser nachzukommen. Hierzu folgende Aussagen, die das verdeutlichen:

„Also ich fühle mich dann manchmal zu verantwortlich als es eigentlich ist. Ja, der Verantwortung bin ich mir auf jeden Fall bewusst, wenn ich es nicht vielleicht sogar ein bisschen zu ernst nehme.“ (E3, Zeile 382-384)

„[...] ich bin verantwortlich für sie in der Schule und ich mag, dass sie aus der Schule rausgehen und im Leben etwas erreichen können und in eine andere Schule gehen können und dort erfolgreich sind und im Beruf und so weiter und so weiter. Die liegen mir am Herzen. Also ich kann nicht sagen: „Das geht mich nichts an.““ (E4, Zeile 143-146)

Weiters zeigte die Analyse der Interviews auch, dass einige Lehrerinnen über ihren Tätigkeitsbereich hinaus handeln. Dies ist deutlich bei E4 der Fall, die im Bereich des Erziehens auch Aufgaben übernimmt, für die eigentlich die Eltern verantwortlich wären:

„Da sind vielleicht Sachen, die gehören nicht in meinen Bereich, das ich das WC kontrollieren muss oder das ich meinen Kindern beibringe wie man „Bitte und danke“ sagt, oder Körperhygiene oder den Umgangston miteinander oder wie man mit dem Besteck isst und das man mit vollem Mund nicht spricht und und und. Das ist sicher nicht meine Aufgabe.“ (E4, Zeile 432-436)

„Also ich finde, dass ist nicht meine Aufgabe. Das heißt noch lange nicht, dass ich es nicht mache, aber, weil ich finde, wenn ich es nicht mache, dann macht es anscheinend niemand mehr.“ (E4, Zeile 135-136)

An diesem konkreten Beispiel ist zu erkennen, dass E4 nicht aufgrund von außenstehenden Anforderungen, über ihr Tätigkeitsfeld hinaus handelt, sondern aus persönlichen Gründen bzw. Ansichten dies tut. Diese Einstellung konnte auch bei einigen anderen Lehrerinnen festgestellt werden:

„[...], aber das ist wieder so ein persönliches Ding. Also wie weit ist es für mich noch ok? Oder wenn es das Ausmaß noch überschreitet, es aber für mich ok ist. Man muss einfach persönlich abschätzen: „Was mute ich mir zu? Was traue ich mir zu? Was halte ich aus? Ist es ok für mich vor allem?“ Und wenn es nicht ok ist für mich, dann muss ich nein sagen und es den Eltern gut verkaufen.“ (E1, Zeile 269-300)

„Also für Dinge wo ich weiß, dass ist eine Verpflichtung für länger gesehen, da versuche ich schon irgendwie darauf zu achten, dass ich da Grenzen ziehe, bei Dingen die, wo ich weiß, das mache ich nur mit mir aus und da geht es eigentlich schon über die Stunden drüber oder so.“ (E5, Zeile 267-270)

„Teilweise weiß ich das nicht, was ich jetzt genau nicht machen muss. Und ich bin eigentlich sehr gutmütig und teilweise lasse ich mir dann Sachen aufschwätzen oder komme selber auf die Idee: „Eigentlich könnte ich das machen.“ Wo ich mir dann selber irrsinnig viel Arbeit aufhalse, die nicht notwendig wäre, weil sie nicht von mir gemacht werden muss. Liegt wahrscheinlich einfach an meinem Wesen, dass ich recht gutmütig bin und dass ich mich gar nicht erkundige, ob ich das machen muss, sondern dass ich mir denke: „Ja, könnte ich ja machen. Ist ok.““ (E2, Zeile 269-274)

Dem letzten Zitat nach wird deutlich, dass E2 hierbei die Grenzen ihres Tätigkeitsfeldes zum Teil gar nicht kennt. Dieses Nicht-Wissen äußerte sich auch bei einigen anderen Lehrer/innen:

„[...] da gibt es zwar auch nicht unbedingt Grenzen oder zumindest sind die bis jetzt nicht gekommen, weil bis jetzt mache ich das, was mir auffällt oder was mich stört[...]“ (E4, Zeile 137-138)

„Und inwiefern kennst du die Grenzen deines Tätigkeitsfeldes? - Eigentlich nicht wirklich. [...] Es gehört viel die Grenze abgesteckt. Vielleicht dass man das auch. Ich weiß noch nicht genau, wo ist meine Grenze, wo und bis wie weit darf ich gehen. [...] Also ja ein bisschen weiß man es, zu viel weiß man es nicht. Man tut es trotzdem viele Sachen, die man nicht machen sollte wahrscheinlich.“ (E3, Zeile 154-168)

Ebenso wenig waren keiner Lehrerin Präventionsmaßnahmen zum Schutz vor Überlastungen bekannt. Hierzu einige Aussagen, die das verdeutlichen:

„Nicht wirklich, weil das jetzt nie wirklich zum Thema gestanden ist, dass man als Lehrer so überlastet ist. Ja, den Kindern muss es gut gehen und so, dass wird natürlich sehr vermittelt, aber so jetzt Seminar nur für uns selbst, dass es uns gut geht oder wie wir uns irgendwie schützen können vor so Burnout oder keine Ahnung was, fällt mir jetzt so spontan nicht ein, das wir was gehabt hätten. Nein.“ (E3, Zeile 197-201)

„Davon haben wir sicher was gehört, aber ich könnte dir da ehrlich gesagt jetzt nichts dazu sagen.“ (E2, 291-292)

Vielmehr nennen die Lehrerinnen ihre eigenen Methoden, die sie anwenden wenn sie sich überfordert fühlen bzw. was sie bereits vorher gegen Überlastungen machen:

„Also da schaue ich schon, dass ich Schlussstriche ziehe und mir da auch Freiräume nehme.“ (E5, Zeile 291-292)

„Dann lasse ich es am Arbeitsplatz liegen und schaue es mir nicht an ja. Oder dann bereite ich eine Unterrichtsstunde nicht so super toll oder mit so viel Material oder mache es halt irgendwie langweiliger oder halt normal. [...] Also das heißt, ich kann die Arbeit ein bisschen reduzieren, die ich hineinstecke [...]“ (E2, Zeile 284-288)

„Also ich habe einen Hund. Ich gehe sehr viel spazieren mit meinem Hund und ich mache viel Sport. Ich treffe mich mit Freunden. Also wenn ich beim Vorbereiten bin oder am Korrigieren und ich merke, ich kann nicht mehr oder es freut mich einfach wirklich nicht mehr, dann denke ich mir: „Ok, das mache ich noch und dann aus und dann mache ich Pause.“ Ich sitze dann nicht da und denke mir: „Ah, ich muss aber und.“ Ich denke mir einfach, ich finde einen anderen Weg und Pausen müssen sein und man kann sich dann selber halt irgendwie, wenn man sich mit Freunden trifft oder mal fortgeht, entspannen“ (E1, Zeile 302-308)

Die Auswertung der Interviews zeigte weiters, dass Lehrerinnen sich selbst von außenstehenden Personen, die nicht in diesem Berufsfeld tätig sind, z.B. den Eltern, sehr wohl abzugrenzen wissen und daher ihre Position selbstbewusst vertreten können:

„Also das sind dann eben so die Dinge, wo man dann gleich einfach abblockt. Da muss man schon sagen: „Ja klar, sie sind älter, aber ich bin die Fachfrau, die mit dem pädagogischen Aspekt und den decke ich ab.“ Oder es kommen auch oft welche: „Sie haben ja noch gar keine Kinder.“ Da muss man halt sagen: „Es geht nicht um das Muttersein oder um das Vatersein. Es geht hier um den pädagogischen Aspekt und den decke ich allemal ab.““ (E1, Zeile 49-54)

„Ich habe sicher mehr Ahnung davon, auch wenn die Ausbildung nicht der Hammer war. Also ich habe da sicher mehr Ahnung davon, was die Kinder lernen sollen, was in einem Schuljahr in einer bestimmten Klasse erreicht werden soll. Sicher habe ich da mehr Ahnung als die Eltern und wenn die Eltern meinen, dass man in der 3.Klasse nicht lesen muss, dann weiß ich, dass das nicht stimmt.“ (E4, Zeile 332-337)

„[...] das muss ich zugeben, das kann ich nicht vor den Eltern zugeben, aber manchmal habe ich keine Ahnung was ich tue, aber eigentlich bin ich die, die die Kompetenz hat und die der Experte dafür sein sollte. Und ich lasse mir da nicht von irgendwem dreinreden, der glaubt der weiß es besser“ (E2, Zeile 260-263)

Am letzten Zitat wird deutlich, dass sich die E2 zwar ihrem Professionsstatus gegenüber den Eltern bewusst ist, dennoch aber auch weiß, dass sie gewisse Defizite hat. Auch andere Lehrerinnen haben dazu geäußert, dass sie sich trotz der Ausbildung noch weiterbilden müssen, um einerseits Defizite zu beseitigen und andererseits vorhandene Kompetenzen zu erweitern:

„Mir geht es darum, dass ich weiß, ich habe eine Ausbildung gemacht, wir haben sehr viel gelernt, aber wenn man mit den Kindern wirklich arbeitet und es ist auch sicher klassenspezifisch, dann merkt man dass man in gewissen Bereichen einfach viel mehr Wissen haben könnte oder viel mehr Angebote haben könnte.“ (E5, Zeile 308-311)

„Ja, ich habe schon einige Sachen von der Pädak mitgenommen, aber einfach nicht so viel, weil es mich privat auch nicht interessiert hat. Und jetzt komme ich z.B. darauf: „Aha. Da habe ich jetzt Defizite und da muss ich jetzt eine Fortbildung machen.“ Und ich denke, dass man gerade Fortbildungen auch sehr viel mitnimmt[...]" (E2, Zeile 306-310)

Die Analyse der Interviews zeigte dabei deutlich, dass alle Lehrerinnen gerne an Fortbildungen teilnehmen und dies nicht nur, da es verpflichtend ist, sondern auch aus persönlichem Interesse heraus bzw. aus dem Bewusstsein heraus sich ständig weiterbilden zu müssen:

„Man muss ja verpflichtend 15 Stunden Fortbildung machen. Ja, aber keiner macht wirklich nur 15 Stunden, weil wenn du was machst, dann sind es ja weiß ich nicht 50 oder mehr.“ (E3, Zeile 139-140)

„Ich finde das auch super irgendwie, dass das verpflichtend ist, aber auch die Möglichkeit hat sich in verschiedenen Bereichen fortzubilden. Also, dass man sich ständig weiterbilden kann und nicht irgendwo stehen bleibt und vielen da Input kriegt.“ (E3, Zeile 149-152)

„Die sind super wichtig, weil ich mir denke, dass ich auf der PH nicht wirklich viel gelernt habe und das kann ich ja da schon ein bisschen mehr erfahren.“ (E4, Zeile 420-421)

„Ja. Also empfinde ich als wichtig und finde es jetzt auch nicht als: „Oh Gott. Jetzt muss ich schon wieder neben der Schule was machen und.“ Ich empfinde das jetzt nicht als zusätzliche Last, sondern eigentlich als Chance.“ (E2, Zeile 314-316)

„Ich denke einmal für ältere Lehrer ist das auch ganz wichtig, damit sie nicht am Stand vor 20 Jahren bleiben oder so.“ (E3, Zeile 152-153)

5.3.3. Themenbereich: Reflexionsfähigkeit

Die Reflexionsfähigkeit stellt im Lehrerinnenberuf, ebenso wie die vorher angesprochenen Fortbildungsmaßnahmen, eine Möglichkeit zur Weiterentwicklung und Verbesserung des professionellen Handelns in Unterricht und auch in der Erziehung dar. Diesbezüglich zeigte die Analyse der Interviews, dass die interviewten Lehrerinnen fast täglich ihren Unterricht reflektieren:

„Und ich bin schon jemand, also ich gehe nicht um 6 Uhr aus der Schule raus und schalte meinen Kopf ab. Also was ich nachdenke über meine Kinder und was könnte man anders machen oder wie könnte man das besser machen. Das ist schon sehr viel Zeit.“ (E4, Zeile 99-101)

„[...], so für mich selber reflektieren, mache ich beim Heimfahren in der Straßenbahn einfach. Das ist aber sicherlich auch eine halbe Stunde, dass man sich dann noch nachbeschäftigt.“ (E3, Zeile 278-279)

„Also ich setzte mich schon täglich hin. Also ich bleibe dann da. Ich bin keine, die, es läutet und ich gehe raus. Also ich bleibe dann da und setzte mich kurz mal hin und mache mir einen Kaffee und dann gehe ich schon so den Tag im Kopf durch: „Wie war es? Was hat gut funktioniert? Was hat nicht gut funktioniert?““ (E1, Zeile 176-179)

„Naja, so ein, zwei Stunden am Tag auf jeden Fall.“ (E5, Zeile 94)

Weiters konnte festgestellt werden, dass die Lehrerinnen es auch persönlich gesehen wichtig finden den Unterricht, das eigene Handeln, etc. zu reflektieren, da sie dabei eine Chance sehen sich selber und ihren Unterricht zu verbessern:

„Ja, es ist wichtig für mich zumal darüber nachzudenken, ob ich meine Ziele erreicht habe und warum und warum aber auch nicht, weil das gibt es ja natürlich auch. Ja, das ist sehr sehr wichtig und auch zum Weiterkommen in dem Ganzen. Ja, dass es vielleicht beim nächsten Mal besser abläuft oder es sich steigert oder wie auch immer.“ (E4, Zeile 107-110)

„Schon sehr wichtig, weil ich dadurch mich verbessern kann, weil wenn ich nicht darüber nachdenke: „Was war in Ordnung? Was war für mich angenehm? Was war für mich unangenehm?“ Wenn ich mir da dessen nicht bewusst werde, dann denke ich mir, dann

kann ich mich da nicht verbessern und ich kann meinen Unterricht nicht verbessern. Und dann stehe ich vielleicht in drei Monaten da und kann nichts mehr mit den Kindern machen, weil nichts mehr funktioniert, aber ja.“ (E1, Zeile 188-193)

„Ich muss sagen, es ist sehr gewinnbringend und es kann zum Teil auch stark den Unterricht verändern.“ (E5, Zeile 96-97)

Bezüglich der konkreten Methoden, um den eigenen Unterricht reflektieren zu können, zeigte die Analyse der Interviews keine Gemeinsamkeiten, da jede Lehrerin ihre eigene Art und Weise zur Reflexion des eigenen Unterrichts und Handelns hat. Hierzu einige Zitate, die das verdeutlichen:

„Das kann ich eigentlich nur anhand der Reaktionen oder der Leistungen der Kinder treffen. Also wenn ich sehe: „Ja ok, bei mehr als bei der Hälfte der Kinder sind Fehler drinnen.“, ja dann muss ich mir schon überlegen: „Wie hätte ich es anders erklären können? Oder vielleicht spricht das manche Kinder nicht so an.“. Also, dass ich eben mehr Sinne ansprechen muss oder das ich es besser erkläre[...]“ (E2, Zeile 99-103)

„Zur Nachbereitung gehört für mich auch einfach das ich schwierige Situationen, also es sind auch oft angespannte Situationen mit Kindern, wo ich mir denke: „Das ist irgendwie ein bisschen ungut gelaufen.“ und noch einmal schaue: „Was war genau? Welche Vorstufen hat es gegeben? Wie hat sich eigentlich dieser Vorfall schon vorher erkenntlich gezeigt?“ In diese Richtung. Und ich halte eben gewisse Dinge auch fest. Also wenn mir bei Kindern besondere Dinge auffallen, da habe ich eine Mappe, da gibt es für jedes Kind ein eigenes Fach. Das fällt dann auch in die Nachbereitung.“ (E5, Zeile 99-105)

Was aber alle Lehrerinnen nannten war das gemeinsame Reflektieren mit Kollegen/innen. Anders formuliert versuchen Lehrerinnen ihren Unterricht und ihr unterrichtliches Handeln durch den Austausch mit anderen Lehrer/innen bzw. durch eine kollegiale Rückmeldung zu reflektieren und dadurch auch zu verändern bzw. zu verbessern:

„Also wir haben auch in der Früh unsere viertel Stunde, die wir uns zusammensetzten und plaudern und es sind im Endeffekt wirklich meistens schulische Sachen. Und auch nach der Schule. [...] es wird irrsinnig viel ausgetauscht. Also das ist eine kleine Supervision jeden Tag.“ (E2, Zeile 82-86)

„[...] weil ich denke, wenn man in der Situation selbst steht, gewisse Dinge gar nicht so wahrnehmen kann. [...] Wir hatten auch letztes Jahr, habe ich eine Teamlehrerin in der Klasse gehabt, da waren wir zu zweit und da haben wir auch regelmäßig einfach das nachbesprochen, wenn sie mir Rückmeldung geben will, wie sie das Gefühl hat, wie das die Kinder aufnehmen, ob die Erarbeitungsphasen passen, ob wir genug üben und so.“ (E5, Zeile 87-92)

„... und da habe ich zusätzlich eine Chorleiterin und sie hat auch gesagt, dass es diese Woche schrecklich war, wo man da auch gemeinsam reflektiert und wo ich dann einfach auch selber überlege: „Woran hat es gelegen? Hat es an den Kindern gelegen? Hat es an mir gelegen?““ (E1, Zeile 181-184)

„Also ich finde das sehr wichtig auch mit Kollegen darüber zu reden, weil zwei Lehrer sind verschieden, sehen natürlich verschiedene Sachen und unterschiedliche Schwerpunkte und das ist sehr sinnvoll.“ (E3, Zeile 285-287)

„Gespräche sind zwar unregelmäßig, aber wir sitzen oft im Lehrerzimmer zusammen oder auch in der Klasse oder wir verbessern gemeinsam oder so und dann redet man halt viel über einzelne Kinder und so. Da reflektiert man schon sehr viel.“ (E3, Zeile 271-274)

„Also ich tausche mich da schon aus und ich sage dann: „Du, das und das hat nicht so gut funktioniert.“ Also das man sich dann Tipps und Tricks holt oder so das schon.“ (E1, Zeile 197-198)

5.3.4. Themenbereich: Differenzieren und Individualisieren

Der heutige Lehrerinnenberuf hat sich in den letzten Jahren insofern verändert, da immer mehr Unterschiede innerhalb einer Klasse unter den Schüler/innen bestehen. Diesbezüglich zeigte die Analyse der Interviews, dass diese Unterschiede größer sind bzw. meist häufiger auftreten, als vermutet. Hierzu meinten alle Lehrerinnen, dass die Unterschiede in deren Klassen sehr groß sind, was an folgenden Aussagen zu erkennen ist:

„Die Schere ist riesengroß. [...] Also wirklich von extrem hochbegabt bis in die erste Klasse ein Kind, das kein Wort Deutsch spricht, weil es einfach vor einer Woche nach

Österreich gekommen ist. Sprachlich gibt es extreme Unterschiede. Mathematisch extreme Unterschiede. Sozial extreme Unterschiede. Also in allen Bereichen eigentlich.“ (E3, Zeile 309-315)

„Was man jetzt vor allem in der zweiten Klasse merkt, ist das Tempo mit dem die Kinder arbeiten, dass es Kinder gibt die sehr schnell sind und Kinder, die eher langsamer sind.“ (E5, Zeile 139-141)

„Und da ist die Spanne extrem nicht nur in Mathematik auch in Deutsch. Und was die Sprache angeht. Alles. Also das sieht man im Turnsaal, das sieht man im Zeichnen oder wenn man musiziert miteinander, also überall.“ (E4, Zeile 177-179)

„Also ich habe eine riesen Spalte. [...] Eben in Mathe rechnen manche im Zahlenraum dreißig oder können kaum bis dreißig zählen oder tun sich sehr schwer oder manche rechnen mit dem Zahlenraum hundert und sagen das ist schon fad.“ (E1, Zeile 74-79)

„Also die Leistungsschere ist wirklich sehr groß. Also ich habe 5 wirklich sehr gute und 5 wirklich sehr schwache und die Anderen schwimmen halt dazwischen so herum. Die sprachlichen Schwierigkeiten, ja natürlich. Da habe ich ein paar, die wirklich schon lange da sind und die Sprache auch gut können und ich habe jetzt wieder 3 Kinder dazu bekommen, die können nicht einmal „Ja, nein, bitte, danke.““ (E2, Zeile 141-146)

Weiters zeigte die Analyse der Interviews, dass es für viele Lehrerinnen sehr schwierig ist, während dem Unterrichten selbst die Differenzen unter den Kindern festzustellen, weshalb einige dazu ihre eigenen Methoden haben, diese im Nachhinein zu erkennen. Diesbezüglich verdeutlichen dies folgende Zitate:

„Naja, ich sehe meistens im Endeffekt etwas, wenn ich es kontrolliere, weil ich in der Stunde, wenn ich herum gehe natürlich sehe ich wo sich wer bei was schwer tut. Es ist aber noch so viel, dass ich mir nicht genau merke: „Ok dieses Kind hat genau dieses Problem und dieses Kind.“ Ja, natürlich punktuell schon, also bei schwierigen Fällen oder so merke ich mir das schon. Aber ich merke mir nicht wirklich bei jedem Kind 100%, wer hat jetzt da seine Schwächen. Das sehe ich natürlich erst beim Verbessern.“ (E2, Zeile 179-184)

„Also mir ist es einfach sehr wichtig, dass ich die Hefte und die Bücher der Kinder noch einmal durchschaue, dass ich auch einen Überblick bekomme, wie sie gearbeitet haben

und ob da viele waren, die sich da schwer getan haben. Dann wiederholt man es noch einmal.“ (E5, Zeile 97-99)

An dieser Stelle war außerdem noch zu erkennen, dass die interviewten Lehrerinnen aufgrund dieser Unterschiede sehr wohl bei ihrer Unterrichtsplanung und bei der Umsetzung ihres Unterrichts etc. differenzieren und individualisieren bzw. sich dieser Verantwortung gegenüber den Kindern bewusst sind. Hierzu folgende Zitate:

„Also wenn wir eine Geschichte schreiben z.B., dann versuche ich es auf 4 verschiedenen Ebenen zu machen, für die einen, die das alleine schreiben, die das schon können und dann viele Hilfeleistungen für die Anderen. Also richtig abstuft. Der Eine braucht ein bisschen Hilfe, der Andere schon ein bisschen mehr und der Nächste braucht extrem viel Hilfe und das versuche ich schon zu berücksichtigen.“ (E4, Zeile 205-209)

„Ich arbeite sehr viel mit Freiarbeit oder ich lasse die Kinder, auch wenn wir gemeinsam arbeiten, dann bald einmal alleine arbeiten, also ich spreche davon, die arbeiten dann alleine, weil viele leistungsstarke Kinder in der Klasse sind und ich mir so den Freiraum freispielen kann, dass ich zu den Schwachen gehe, noch einmal mit ihnen den Anfang bearbeite. Bis dahin sind die Flotten fertig und ich kann mit ihnen wieder weiterarbeiten. Also so ist das Grundkonzept, sage ich einmal, wie ich das versuche auszugleichen.“ (E5, Zeile 152-157)

„Wir machen also Tagesplan sehr oft, wo ich mir dann die Kinder raushole, zusammenhole in Gruppen, gerade in Mathe in Gruppen, wo ich dann in Gruppen mit ihnen arbeite. Also mit einer Gruppe habe ich heute schon zum Malrechnen angefangen, während die anderen eben noch im Zahlenraum dreißig rechnen und so. Ja, in Deutsch ist es halt auch, dass man abstuft was kannst du. [...] Es ist halt jeder anders. Jeder braucht sein eigenes Ding und so ist das. Sie kriegen von mir auch individuelle Hausübungen und ja.“ (E1, Zeile 92-101)

„Ich kann ja nicht einfach sagen ja na gut, dass ist mir wurscht ich rechne jetzt einfach mit euch mal und es ist mir wurscht, ob ihr mitkommt oder nicht. Das geht ja nicht. Und ich muss sie ja dort abholen, wo sie sind [...]“ (E1, Zeile 87-89)

Deutlich wurde hierbei, dass die Lehrerinnen sehr bemüht sind auf die individuellen Fähigkeiten der Schüler/innen einzugehen. Dennoch meinten alle interviewten

Lehrerinnen, dass es sehr schwierig ist in jedem Fach zu differenzieren und daher individuell zu arbeiten:

„Ich versuche es extrem zu berücksichtigen, aber ich muss ganz ehrlich sagen, das ist super schwer, weil es gibt nicht nur zwei Grüppchen. Es gibt viele. Und wenn ich zu zweit bin mit meiner Teamlehrerin, dann können wir uns auch immer ganz gut aufteilen und in Kleingruppen Sachen arbeiten, aber wenn ich wirklich alleine drinnen stehe, dann ist es oft schwierig. Ist so. Aber ich versuche es. Also manche Sachen gehen recht gut und manche Sachen nicht so. Also kann man unterschiedlich machen.“ (E4, Zeile 200-205)

„Aber es ist schwierig für jede Stunde und das ist auch unmöglich sage ich. Also ich versuche es, aber es ist nicht immer möglich.“ (E4, Zeile 209-210)

„Du musst eine ganze Woche vorbereiten. Du musst jedes Fach, jede Stunde vorbereiten. Da sitzt du wirklich eh schon ewig und drei Tage und wenn du dann noch für das Kind und für das Kind was anderes machen musst. Also ich habe das nicht geschafft. Ich weiß nicht, vielleicht schaffen das andere, aber ich habe dann wirklich manchen Kindern manche Sachen gestrichen, von dem was andere Kinder machen mussten oder ja ich habe mich dann einfach zu ihnen gesetzt. Ich habe es aber nicht geschafft, für zehn verschiedene Kinder, zehn verschiedene Übungen zu machen. Das ist mir ehrlich gesagt zu blöd, weil ich die Zeit einfach nicht habe. Ich weiß, dass es notwendig wäre, aber ich schaffe es nicht.“ (E2, Zeile 196-204)

Ausgehend von den Äußerungen der Lehrerinnen wurde dabei erkenntlich, dass das Differenzieren und Individualisieren zwar angestrebt wird, jedoch bei den meisten aus zeitlichen bzw. organisatorischen Gründen nicht immer funktioniert. Die Analyse zeigte aber auch, dass an vielen Schulen Förderlehrerinnen, wie die auch hier interviewte E3, tätig sind, die versuchen in den einzelnen Klassen lernschwächere Kinder zu fördern und die Klassenlehrerinnen dabei im Unterricht zu unterstützen:

„Also es gibt drei Muttersprachlehrer z.B., die kommen und nehmen sich die Kinder raus oder sind bei mir im Unterricht und wir unterrichten gemeinsam. [...] Dann gibt es noch für diese Leseschwäche auch noch eine zusätzliche Betreuungslehrerin, die noch einmal zwei Stunden kommt.“ (E4, Zeile 221-224)

„... und ich bekomme jetzt eine Leseförderung. Also, die ist dann 3 Stunden in der Woche bei mir in der Klasse.“ (E4, Zeile 214-215)

„Ich habe jetzt die drei Migranten, die frisch gekommen sind, die werden jeden Tag mindestens eine Stunde herausgenommen. Also ein bis zwei Stunden pro Tag.“ (E2, Zeile 159-161)

„Also ich habe zwar Lehrerinnen für Muttersprache, aber die nehmen die Kinder raus. Und ich habe eine Zusatzlehrerin für den Deutschkurs, weil ich drei Quereinsteiger habe.“ (E2, Zeile 91-92)

Weiters ergab die Auswertung der Interviews, dass alle Lehrerinnen darum bemüht sind ihre Schüler/innen auch bei Schwierigkeiten und Problemen beim Lernen zu beraten und dadurch auch in ihrer Entwicklung zu fördern. Hierzu einige Zitate:

„Ich schaue immer, dass ich das mit dem Kind alleine mache. Das heißt, wenn die Anderen arbeiten, dass ich hingehge und dass ich mich vielleicht so hinhocke. Es ist mir wichtig, dass wir das zu zweit eben besprechen. Und dann frage ich einmal, wie es denn mit der Arbeit geht. Meistens sind die Kinder eh so, dass sie dann wirklich sagen: „Ich merke, das fällt mir schwer. Ich kann das nicht so gut.“ Und das ich dann eine Rückmeldung gebe z.B.: „Mir fällt auch auf, dass du dich sehr plagst. Das kenne ich sonst gar nicht von dir. Ich glaube, dass würde dir sehr helfen, wenn du es ein bisschen übst. Ich mache es jetzt mit dir gemeinsam. Wir können es noch einmal durch besprechen. Vielleicht findest du mit der Mama auch Zeit, dass ihr das zu Hause noch einmal durchschaut.“ Ja, das funktioniert eigentlich sehr gut, weil ich versuche immer anzusprechen, dass es halt für sie wichtig ist, dass es ihnen hilft, dass sie sich leichter tun.“ (E5, Zeile 198-207)

„Aber mit den Kindern selber im Unterricht ja z.B. was Materialien angeht, Freiarbeitsmaterialien, ja da sage ich schon: „Schau, das wäre gut für dich, das musst du noch üben.“ oder „Das brauchst du noch und das kannst du schon aber ganz ganz prächtig. Das musst du dir gar nicht anschauen. Das kannst du wieder ein anderes Mal machen. Aber jetzt ist es wichtig, du machst die Malreihen“ oder was auch immer die Begleiter üben.“ (E4, Zeile 245-249)

Ebenso konnte übereinstimmend festgestellt werden, dass nicht nur die Kinder beraten werden, sondern vor allem auch deren Eltern und diese auch zur Förderung des Kindes beim Lernen mit einbezogen werden. Dazu folgende Äußerungen:

„Und zusätzlich gibt es dann noch Sprechstage, bei denen ich die Eltern eben noch einmal, auch wenn sie dann fragen, gezielt berate, das heißt: „Mir fällt auf, diese und diese Punkte, die kann sie sehr gut, andererseits da sollte noch mehr geübt werden.“ bzw. gibt es auch laufend Elterngespräche, falls man merkt, dass einfach bei Kindern, das notwendig wäre da jetzt wirklich konkret und konsequent anzusetzen und weiterzuarbeiten.“ (E5, Zeile 222-226)

*„Das heißt, gleich beim ersten Elternabend informiere ich ja die Eltern über die Schwerpunkte im Schuljahr und jetzt dieses Jahr z.B. das kleine 1*1. Und da habe ich ihnen gesagt, dass es wir natürlich in der Schule erarbeiten, wir es auch in der Schule üben, aber dass man einfach weiß, dass die Schulstunden zu wenig sind, um das zu automatisieren, weil es eben eine bestimmte Anzahl an Wiederholungen braucht und dass sie das Kind unterstützen, wenn sie zu Hause üben und dann der Fortschritt für die Kinder auch deutlich sichtbar wird und das sie motivierter sind.“ (E5, Zeile 213-219)*

Problematisch zeigte sich bei einigen Lehrerinnen jedoch, dass sie Eltern aufgrund sprachlicher Barrieren nicht richtig beraten können oder diese generell von sich aus nicht daran interessiert sind bzw. gar nicht in die Schule kommen:

„Es fängt schon einmal damit an Elternabende an sich, da kommen von 20 Eltern kommen 5. Also von fünf Kindern die Eltern. Einfach, weil sie nicht daran interessiert sind und denen geht die Schule sonst wo vorbei. Das schlägt sich dann auch in der Förderung der Kinder nieder. [...] Teilweise können die Eltern den Kindern auch gar nicht helfen oder sie haben und wollen nicht. Sie haben keine Bereitschaft dazu. Ja, gut Elternabende. Also die, die kommen sind eh meistens eh die Netten, die sich meistens verständigen können, [...] Die nicht kommen sind eben die, wo es Probleme gibt, weil es sie einfach nicht interessiert. [...] Probleme habe ich auch damit, dass manche Eltern kein Wort Deutsch können und ich mich mit ihnen nicht verständigen kann. Da kommt dann die ältere Schwester oder der ältere Bruder des Kindes und übersetzt. Nur ich meine, ich weiß nicht, inwieweit ich mich jetzt auch darauf verlassen kann, dass das auch alles seine Richtigkeit hat, was die Kinder übersetzen.“ (E2, Zeile 219-243)

„Ich hatte jetzt auch nicht mit allen ein persönliches Gespräch unter vier Augen.“ (E1, Zeile 238-239)

„Also es gibt Elternsprechstage und da können sie zu mir kommen, aber in der Volksschule ist es nicht üblich. Also die Klassenlehrerinnen sind wichtig, weil schlussendlich gibt die

Klassenlehrerin die Note, aber Begleitlehrer sitzen dann bei Elternsprechtagen alleine.“
(E3, Zeile 260-263)⁵

Weiters zeigte die Analyse der Interviews, dass die Lehrerinnen nicht alle auf Elterngespräche an der Hochschule vorbereitet wurden. Deutlich wird dies an folgendem Beispiel, bei dem E3 meint, sie wäre nicht darauf vorbereitet worden, während E1 das Gegenteil behauptet:

„Elternarbeit war auf der Pädak ein Wahlfach. Ich habe das leider nicht gemacht. [...] Ich würde mir aber vorher auf jeden Fall Hilfe holen bei Kollegen, wie die das gemacht haben, wie ich das machen könnte.“ (E3, Zeile 265-269)

„Also bei Kommunikationssachen und bei Elterngesprächen, da hatten wir schon eine gute Vorbereitung. Also Elterngespräche und Gesprächsführung das hatten wir schon und das haben wir auch praktisch in Rollenspielen gemacht. Das ist aber schon was anderes, wenn der Papa dann doch fast 3 Köpfe größer ist und vor dir steht und auf 180 ist. Es ist halt doch was anderes, aber es gehört dazu ja.“ (E1, Zeile 244-248)

An dieser Stelle zeigte die Analyse weiters, dass Lehrerinnen bezüglich der Notengebung auch unterschiedliche Ansichten haben und sie das an der Hochschule Gelernte nicht klar wiedergeben können. Hierzu insbesondere folgende Zitate:

„Ich kann dir jetzt nicht die sachlichen Begriffe nennen, aber ich kann mich da noch da erinnern, da gibt es drei Arten: Eines, dass du wirklich nach Vorgaben gehst. Also Bildungsstandards, der Lehrplan. Das muss erfüllt werden. Das müssen sie können. Wer das kann, kriegt einen Zweier theoretisch. Ja, weil alles was über das Maß hinaus geht, werden Einser, ja aber ok. [...] Ja, also entweder du richtest dich eben nach den Zielen oder du richtest dich nach der Entwicklung des Kindes oder es gab noch ein Drittes, aber das weiß ich nicht mehr.“ (E2, Zeile 385-394)

⁵ Bei dieser Lehrerin handelt es sich um eine Begleitlehrerin, die in einigen Klassen auch als Förderlehrerin tätig ist.

„Also bei solchen Sachen, die die Leistungsbeurteilung und so etwas betreffen, gehe ich regelmäßig nachfragen, weil ich mir einfach nicht sicher bin.“ (E2, Zeile 368-370)

„Ich weiß jetzt nicht, ob es irgendwelche Regeln gäbe, die man befolgen muss.“ (E3, Zeile 221-222)

Weiters wurde festgestellt, dass die Lehrerinnen bei der Benotung sehr unterschiedlich vorgehen. Genauer gesagt zeigte die Analyse diesbezüglich, dass zum Teil nach dem eigenen Ermessen, nach Bildungsstandards bzw. Lernzielen, etc. benotet wird. Dies verdeutlichen folgende Zitate:

„Ja, also ich habe eben nur Werken und Zeichnen zu beurteilen. Da geht es halt nicht darum, dass er das schön macht oder genau, also es geht einfach darum, dass er dabei ist, aber das ist halt eine persönliche Sache. [...] Mein Ding ist einfach, ich schaue, ob er mitmacht, mittut, mitarbeitet. Das ist das Wichtigste.“ (E3, Zeile 29-223)

„Also ich werde schon versuchen, natürlich die intellektuelle Ebene, also ich schaue: „Wie sind die Leistungen?“ Dann mit der sozialen Ebene, also: „Wie ist der Klassendurchschnitt?“ und dann halt auch den persönlichen Fortschritt berücksichtigen [...]“ (E5, Zeile 173-176)

„Das wird schwierig, weil die Kinder auf unterschiedlichen Niveaus arbeiten, aber im Endeffekt ist es dann leider doch schon so, dass bestimmte Lernziele in diesem Schuljahr für die dritte Klasse erreicht werden müssen. Und wenn ein schwaches Kind die Hälfte erreicht, dann hat es die Hälfte, auch wenn es die Hälfte gut erreicht hat, aber das ist dann nicht das was es aber eigentlich in einer dritten Klasse nach österreichischem Lehrplan erreichen sollte.“ (E4, Zeile 232-237)

„Du kannst nicht nur nach Zielen gehen. Und wenn du dann siehst, da gibt es ein Kind, das sich so bemüht und der hat wirklich einen Leistungssprung gemacht, aber es ist halt trotzdem einfach. notentechnisch gesehen, wäre es nicht besser, aber es hat sich so viel getan, da gibst du ihm halt einfach eine Note besser. Das muss auch irgendwie einfließen, finde ich, weil das ist dann sonst eine Demotivation und das magst du einem Kind auch nicht wirklich antun, finde ich.“ (E2, Zeile 394-399)

„[...]“, weil wenn ich finde, dass das Kind ins Gymnasium gehört und das hat vielleicht durch die Schularbeit einen Zweier, dann werde ich sicher einen Einser geben. Aber wenn

die Eltern dauernd quengeln kommen, dann werde ich bockig irgendwie und dann werde ich stur und die versauen es dann vielleicht damit. Ist zwar dem Kind gegenüber nicht fair und nicht gerechtfertigt, aber irgendwie ist es so.“ (E2, Zeile 411-416)

Aus dem Zitat von E4 kommt deutlich hervor, dass die Beurteilung an und für sich aufgrund der vielen Unterschiede sehr schwer sein kann. Die Analyse der Interviews machte jedoch weiters noch erkenntlich, dass die Benotung allgemein sich als schwierig erweist, da nicht nur die interviewten Junglehrerinnen an sich die Kriterien der Notenbeurteilung nicht genau kennen, sondern diese allgemein in der Praxis auch anders verläuft. Diesbezüglich beschreibt E2, die auch die meiste Erfahrung mit der Benotung hat, die Problematik sehr genau:

„Was ich jetzt auch das Glück habe. Bei uns in der Schule, wir vergeben Einser, Zweier, Dreier an Kinder, die in einer anderen Schule einen Vierer hätten. Das heißt, da die ganze Schule ein relativ schlechtes Niveau hat, ist die Notengebung angepasst ja.“ (E2, Zeile 370-373)

„Ja, jetzt haben wir eine Diskussion wegen der Schularbeit. Wie vergebe ich, wie verteile ich die Punkte, dass ich nicht so viele Fünfer habe, dass ich die Schularbeit nicht wiederholen muss. Also da haben wir heute darüber diskutiert z.B. ist ab der Hälfte der Punkte ein Fünfer. Manche sagen: „Ja, das mache ich so. Das mache ich so. Das habe ich immer so gemacht.“ Andere sagen: „Nein, das darfst du gar nicht. Das steht irgendwo das darf man nicht.“ Wir Neue, also ich muss dazu sagen, wir haben vier vierte Klassen und ich bin die mit der meisten Erfahrung, weil alle drei anderen sind ganz neu. Die sind ganz neu gekommen. Also wir kennen uns alle nicht aus. Wir beraten uns regelmäßig. Wir fragen die Kollegen, aber es ist eine schwierige Sache eigentlich.“ (E2, Zeile 375-383)

Besonders im letzten Zitat wird deutlich, dass bei vielen Lehrerinnen eine Problematik bezüglich der Benotung besteht, da viele nicht genau wissen wonach und wie benotet werden soll bzw. dieses Wissen in der Schule durch den Einfluss anderer Kollegen/innen verworfen wird. Diesbezüglich insbesondere die Aussagen von E2, die das verdeutlichen:

„Also Bildungsstandards, der Lehrplan. Das muss erfüllt werden. Das müssen sie können. Wer das kann, kriegt einen Zweier theoretisch. Ja, weil alles was über das Maß hinaus

geht, werden Einser, ja aber ok. So macht es eh keiner. Kommt mir halt vor. Weißt du, weil wenn du eigentlich die Begriffsdefinition von den Einsern hast ja, über das erforderliche Maß hinausgehende Leistung. So benotet niemand. Ein Einser ist das, wenn du alles geschafft hast. Kommt mir so vor in der Praxis.“ (E2, Zeile 386-392)

„Also das wird auch von den Kollegen: „Bildungsstandards? Geh bitte.“ Es gibt zwar eine Bildungsstandardbeauftragte, die da immer zu Treffen geht und die uns das dann am Ende erzählt, aber im Endeffekt kümmert sich keiner darum.“ (E2, Zeile 470-473)

5.3.5. Themenbereich: Forschung

Die Auswertung der Interviews zeigte, dass das Interesse an Forschungen unter den Lehrerinnen sehr unterschiedlich ist und sich daher auch nicht alle mit Forschungen beschäftigen bzw. die Erkenntnisse dieser für den eigenen Unterricht nutzen. Diesbezüglich folgende Zitate:

„Ich halte schon sehr viel von Forschungen, weil es einfach selbst belegte Methoden sind und wissenschaftlich eben revidiert und ich berücksichtige es auch in der Planung und habe das den Eltern auch so weitergegeben z.B. haben wir die Druckschrift als Ausgangsschrift gewählt, weil es eben erwiesen ist, dass Kinder die mit Druckschrift zu schreiben beginnen sich beim Lesen leichter tun und einfach für den Schreibschrifterwerb von Vorteil ist. Also da haben wir z.B. die Bücher entsprechend bestellt, so zu schreiben begonnen haben, aber auch das. Man weiß ja z.B. wenn man täglich 5 Minuten übt, ist es besser, als einmal in der Woche 30 Minuten. Dann teile ich unsere Übungsphasen auch so ein oder wenn ich weiß, ja, solche Dinge eigentlich. Also ich versuche dann einfach den Unterricht so einzuteilen, dass sich das auf jeden Fall ausgeht.“ (E5, Zeile 326-334)

„So schulisch würde ich das im Augenblick überhaupt nicht tun, aber da ich gerade jetzt noch an meiner Bachelorarbeit schreibe.“ (E2, Zeile 422-423)

„Vielleicht hat es irgendeinen Grund gehabt, dass ich die gerade jetzt erst mache, weil ich total viel aus dem was ich jetzt wirklich lese was ich schreibe in meinem Unterricht auch verwenden kann. Und ich glaube auch, dass das auch was ist was die älteren Lehrer dann auf der Strecke lassen, dass sich die nicht mehr damit befassen. Und ich würde es jetzt eigentlich, wenn ich mich mit der Bachelorarbeit nicht befassen würde, vielleicht

auch nicht machen, ja. Aber dadurch merke ich jetzt eigentlich wie wichtig und wie gut das ist.“ (E2, Zeile 427-432)

„z.B. ich befasse mich auch mit eben der neuen Lernkultur, worauf basiert die? Die basiert auf dem Konstruktivismus, auf den kognitiven Lerntheorien. Ja lauter solche Dinge. Ich schaue mir, dass jetzt auch genauer an: „Wie funktioniert das? Wie lernen die Kinder? Aufgrund wovon? Was unterstützt dabei?“ Und das sind lauter Sachen, mit denen ich mich im Augenblick im Bezug auf die Bachelorarbeit beschäftige und das kann ich alles dann total gut brauchen. Das hilft mir wirklich.“ (E2, Zeile 434-439)

„Dieser Schulalltag ist für mich so anstrengend. Es kommen täglich neue Sachen und oft fehlt es mir oft noch an der Zeit. Und dass ich mich abends dann noch einmal hinsetzte und noch zwei Stunden ein nettes Buch lese, wie man es doch hätte besser machen können. Da fehlt mir oft die Kraft und aber auch die Lust. Ich meine, ich bin bis 7 oder 6 in der Schule, da denkt man sich: „Da muss doch einmal Feierabend sein.“ Ist schon so. Also ich versuche es. Ja.“ (E4, Zeile 400-404)

Hierbei verdeutlicht das Zitat von E4, dass Lehrerinnen neben den alltäglichen Aufgaben keine Zeit finden sich noch mit Forschungen zu beschäftigen. Da das persönliche Interesse an Studien nicht vorhanden ist, wird auch in der freien Zeit nicht viel Wert darauf gelegt. E3 verdeutlicht diese Verbindung zwischen persönlichem Interesse an Forschungen und der tatsächlichen Beschäftigung damit in ihrer Aussage sehr deutlich:

„...das was problematisch an Lehrern ist, liegt in der Eigenverantwortung, weil wenn ich nie irgendeinen Fachtext zu einem Thema durchlese, könnte es auch niemanden stören, weil es keiner weiß. Wenn ich mich jetzt zuschütte stundenlang zu Hause mit Fachbüchern zum Lesen, das ist dann auch meine eigene Sache. Das heißt, dass liegt im Eigenermaßen.“ (E3, Zeile 375-379)

Die Analyse zeigte jedoch nicht nur, dass die Beschäftigung mit Forschungen und deren Erkenntnissen vom persönlichen Interesse und der eigenen Bereitschaft abhängt, sondern dass dies an manchen Schulen selten ein Thema ist und daher dort auch kaum praktiziert wird:

„Außer an meiner Bachelorarbeit bis jetzt gar nicht. Nein.“ (E1, Zeile 341-342)

„Gar nicht. Eigentlich gar nicht. Bei mir läuft, dass eigentlich auch alles über die Uni so. Ich mache auch gerne Versuchungen auch so mit Interviews, ich bin aufgeschlossen, aber ich selbst mache keine Forschungen oder so.“ (E3, Zeile 368-370)

„Also außerschulisch. Nein, das mache ich nicht. Und innerschulisch. Forschungen? Also wir haben in unserer Schule. Da wurde in unserer Schule ein Konzept entwickelt, das nennt sich Sprachen-Karussell. Da geht es um die Vielfältigkeit der Sprachen bei uns an der Schule und da mache ich mit. Da unterrichte ich Französisch und da hat sich eine Entwicklung schon gezeigt. Also wie wichtig es ist, den Kindern, die eine andere Muttersprache als Deutsch haben, zu zeigen: „Deine Sprache ist extrem wertvoll. Das ist ein Diamant. Auf dem musst du aufpassen. Auf den kannst du stolz sein. Den kannst du allen zeigen.“ Und wie wichtig es ist ein Feingefühl für die Sprache zu bekommen. Da sieht man dann schon auch Ergebnisse. Also wie die Kinder respektvoller damit umgehen und das sie das auch wertschätzen, was die Eltern dann vielleicht nicht tun. Das machen wir jetzt an der Schule und das finde ich ganz spannend und auch sehr sehr wichtig. Ansonsten nicht. Nein. Aber Forschung würde ich das jetzt nicht nennen.“ (E4, Zeile 406-416)

„Also die Direktorin hat eben angeleitet, dass es in unserer Schule eben kollegiale Hospitationen geben soll. Eben das wir einander beim Unterrichten beobachten und auch Feedback geben und da ist jetzt für mehrere Jahre ein Konzept aufgestellt worden, wie das eingeführt werden soll und später auch gehandhabt werden soll. Das wird so freiwillig sein, dass man auch teilnimmt auch die freiwillige Partnerwahl. Später wird es verpflichtend sein und wird dann auch immer mehr Vorgaben geben: „Wie hospitiert werden soll? Also, wer mit wem? Alle Schulstufen? Welche Fächer? usw.““ (E5, Zeile 342-348)

An den letzten beiden Zitaten wird deutlich, dass Lehrerinnen sich zwar nicht privat mit Forschungen beschäftigen, dennoch im Zuge der Schule an verschiedenen Projekten teilnehmen und sich auch in der schulischen Entwicklung, etc. beteiligen, insofern dies gefordert bzw. ermöglicht wird.

5.3.6. Themenbereich: Reflexion der Lehrer/innenausbildung

Die Auswertung der Interviews zeigte, dass der Großteil der Lehrerinnen die Ausbildung als sehr theoretisch und nur wenig praktisch einschätzt, da sie zwar beruflich relevantes Wissen vermittelt bekommen hätten, jedoch nicht gelernt hätten dieses im Beruf umzusetzen. Hierzu einige Zitate:

„Es hat nicht gereicht, dass sie uns das Werkzeug quasi in die Hand gegeben haben und gesagt haben: „Die Literatur habt ihr hier.“, sondern wie man damit umgeht. Also das hat einfach gefehlt. Ja, das waren dann halt so konkrete Beispiele die man anfassen kann, wo man sich was vorstellen kann darunter.“ (E4, Zeile 449-452)

„Eben diese Differenzierung, darauf sind wir z.B. nicht vorbereitet worden und das wäre eigentlich schon sehr wichtig, weil eigentlich der Schulalltag daraus besteht. Also das waren eben oft die Fachbegriffe. Wie man das aber umsetzt eher wenig.“ (E5, Zeile 363-365)

„Natürlich sind die ganzen Grundlagen, die du auf der KPH lernst wichtig und gut, aber Endeffekt musst du es einmal gemacht haben. Ich finde das in allen Bereichen, also nicht nur beim Unterrichten auch beim Lernen, das sind Sachen. Also wenn du einmal was gemacht hast, dann kannst du es, das ist beim Kochen genau dasselbe. Wenn du das zum ersten Mal machst, dann weißt du es nicht genau.“ (E2, Zeile 209-213)

Diesbezüglich nannten einige Lehrerinnen auch konkrete Fächer, in denen sie aus ihrer Sicht nicht gut vorbereitet wurden, da ihnen der didaktisch-methodische Anteil fehlte:

„Wir haben z.B. du musst dir vorstellen die simpelsten Sachen nicht gelernt, wie bringst du einem Kind bei was ist 1+1. Da fängt es an und das geht rauf bis in die vierte Klasse. [...]das haben wir alles nicht gelernt. Ist einfach so. Und da geht es nicht nur mir so. Da muss man halt einfach schauen, dass man irgendwie drauf kommt und das ausführt.“ (E4, Zeile 364-369)

„Also ich habe an der Hochschule insgesamt 2 Semester Werken gehabt, also im technischen und ich traue mich über so viele Sachen einfach nicht darüber. Ich meine das Kleben in der 1. oder 2.Klasse, das ist kein Problem. Aber in der Vierten, da gibt es jetzt Stromkreis oder Tonarbeit und lauter so Sachen, das was ich selbst eigentlich irgendwie

nie wirklich gelernt habe, geschweige denn es gelernt habe zu vermitteln.“ (E3, Zeile 19-23)

Andererseits bewerteten sie besonders die Fächer positiv, in denen der methodisch-didaktische Teil gegeben war:

„Wir haben also hauptsächlich didaktische Sachen gehört, die auch wirklich sehr hilfreich sind. Also da muss ich auch sagen, die didaktischen Sachen waren kein Fehler, weil ohne die wären wir aufgeschmissen, glaube ich.“ (E2, Zeile 340-342)

„Also so Didaktik 2 Fächer und Turnen, Werken, Musik waren super, weil da tust du ja eh hauptsächlich was ja. Also da tust du hauptsächlich Dinge und nebenbei machst du dann noch die Didaktik und Planung. Ja, finde ich voll ok. Mathe, muss ich sagen, war auch gut. Deutsch war eigentlich die ganzen Schulfächer waren ok. Da haben wir wirklich viel gemacht.“ (E2, Zeile 535-538)

Die weitere Auswertung machte deutlich, dass grundsätzlich nicht die Ausbildung selbst kritisiert bzw. bemängelt wird, sondern vielmehr der Unterricht mancher Professoren. Diesbezüglich zeigen folgende Beispiele, dass der Unterricht von Professoren, bei denen viel praktisch gemacht wurde sehr positiv bewertet wurde und bei denen dieser fehlt negativ bewertet wurde:

„Ich glaube ich wurde im Sachunterricht sehr gut geschult. Das liegt aber nicht an der PH, sondern es liegt an der Professorin, die das gemacht hat. Die war super, die gibt es aber jetzt nicht mehr. Die ist in Pension. Die war ganz ganz toll. Die hat genau das gemacht, was mir überall gefehlt hat. Das war gut. Das war einfach eine Lehrperson, die lange unterrichtet hat und einfach wusste noch wie es in der Realität aussieht und wusste was ich brauche, damit ich rausgehe und mich in dem Fach gut fühle stark fühle, weil so und so mache ich das.“ (E4, Zeile 455-461)

„Also es kommt da an der PH sehr auf den Professor an. Also ich habe da einen gehabt, der hat die ganze Zeit irgendwie nur geredet und wir haben nicht viel gemacht. Ja, also so vom Theoretischen her, lernt man das Werken auch nicht wirklich. Also da hat mir sehr das Praktische gefehlt.“ (E3, Zeile 23-26)

„Schulrecht z.B. finde ich, ja für den Hugo nicht. Natürlich habe ich einmal etwas davon gehört, aber ich finde man könnte das anders und besser machen, dass man es sich besser

merkt. Weil gerade auf der Pädak wird dir immer gepredigt: „Ja, mit allen Sinnen muss man arbeiten und man muss was tun. Man muss es tun, um es zu können.“ Und dann stehen die 3 Stunden da vorne und labbern dir irgendwas vor. Und da frage ich dann halt schon, wo der pädagogische Wert jetzt bei denen bleibt, den sie da eigentlich vermitteln wollen.“ (E2, Zeile 524-530)

Diesbezüglich zeigte die Analyse, dass von fast allen Lehrerinnen gefordert wird, im Unterricht mehr praxisbezogene Dinge zu vermitteln und den Unterricht daher auch praxisnäher zu gestalten. Dazu insbesondere folgende Zitate:

„Man lernt viele Sachen, die man auch alle brauchen kann, aber es gibt halt auch Sachen, die du nur durch das Tun und in der Praxis lernst. Das heißt: Entweder noch mehr Praxis oder mehr Übungen und Seminare, also Übungen, wo du die Sachen auch umsetzen kannst, finde ich gut.“ (E2, Zeile 530-533)

„Und generell viele Seminare und viele Professoren praxisnäher machen, weil wenige die wirklich aus der Praxis erzählt haben und das waren dann aber die guten Sachen, die wirklich gesagt haben: „Das habe ich selbst so ausprobiert oder keine Ahnung oder das ist so und.“ Einfach einen reicheren Erfahrungsschatz haben, was manche nicht haben.“ (E3, Zeile 410-414)

„Viel mehr Praxisbezug, das habe ich eh schon gesagt. Viel mehr Ideen, Material, das wäre toll. Einfach viel mehr Möglichkeiten, viel mehr Arbeitsblätter kriegen oder Internetadressen oder Bücher empfohlen kriegen. [...] Einfach alle Fächer viel mehr Praxisbezug und einfach viel mehr Möglichkeiten und Ideensammlung und solche Sachen.“ (E3, Zeile 416-422)

Zudem zeigte die Analyse noch, dass auch die Praxis an der Hochschule kritisiert wird, da sie sehr realitätsfern abläuft, was von der Vorbereitung der Unterrichtsstunden bis hin zum eigentlichen Unterricht in der Klasse reicht. Hierzu einige Aussagen, die die wesentlichen Kritikpunkte verdeutlichen:

„Also an der Pädak kommt man in eine Klasse und man unterrichtet dort eine Stunde in der Woche. Diese eine Stunde hat man eine Woche lang geplant, das heißt, sie ist wirklich ausgefeilt im Minutentakt und so. Und die Kinder werden natürlich vorher vorbereitet darauf von der Lehrerin, dass sie ja lieb sein sollen und ja. Ja, es ist einfach unnatürlich. [...] da ist die Lehrerin immer anwesend und man muss nicht selber wirklich kämpfen und

manche Praxislehrer haben auch den Drang, wenn es zu laut wird, also dann reden sie drein: "Schhhh, ruhig jetzt." und so. Und ich weiß nicht. Also da lerne ich Unterrichten nicht, wenn da immer ein dritter sagt, die sollen jetzt ruhig sein.“ (E3, Zeile 72-81)

„Ich meine natürlich in der Praxis, in den Blockpraktika. Da wird jede Stunde super toll vorbereitet, mit supertoll viel Material und wenn du das für jede Stunde in der Praxis, ich meine im Berufsleben, machen würdest, würdest du daran zu Grunde gehen.“ (E2, Zeile 474-477)

„Auch in der Praxis ist das ein geschützter Rahmen und wenn etwas kippt dann greift schon auch die Lehrerin ein, aber da wenn mir der Unterricht kippt, muss ich schauen wie ich da rauskomme.“ (E1, Zeile 378-380)

„Wie man dort unterrichtet, das ist das reinste Theater, weil da hat man in 3 oder 4 Wochen seinen Auftritt und da macht man unglaublich tolle Stunden. Da bereitet man jede Stunde vor 17 Stunden quasi. Und das ist dann ganz toll, dass die Kinder so begeistert und dann: „Jupi, eine Studentin kommt. Dann wird es lustig“ Das ist nicht Realität und dass habe ich dort nicht gelernt.“ (E4, Zeile 375-379)

„Da wird man nämlich in so eine Unterrichtsblase gestopft und dann hat man eine Stunde perfekten Unterricht und dann ist es aber im Arbeitsalltag nicht annähernd so.“ (E3, Zeile 86-87)

Anders hingegen wurden die Hospitationen in den schulpraktischen Studien von allen Lehrerinnen positiv bewertet. Diesbezüglich zeigte die Analyse der Interviews, dass durch die Unterrichtbeobachtungen etc. viele Dinge neu entdeckt bzw. gesehen wurden, sowie einiges auch für den eigenen Unterricht mitgenommen wurde bzw. zur Entwicklung der eigenen Lehrer/innenpersönlichkeit beigetragen hat. Hierzu einige Zitate die das verdeutlichen:

„Also das ist was ich in der Praxis gelernt habe, weil ich eben zweimal, dreimal in einer Praxis war mit 100% Migrationshintergrund, wo sie gesagt hat, wo ich das also gesehen habe wie sie das lernen. Und wo ich einfach begeistert war und gesehen habe, dass es bei den Kindern gut ankommt und dass es ihnen nicht nur gefällt, sondern dass sie auch daraus lernen und ja.“ (E1, Zeile 227-231)

„Ich habe es aber sehr wichtig gefunden, dass wir in viele verschiedene Klassen schauen konnten, weil einfach jeder Lehrer Dinge anders macht und was man, finde ich, bei den schulpraktischen Studien vor allem lernt, wie man mit Kindern umgehen kann, weil das hat man z.B. in der Theorie, dass man halt die Kinder loben soll. Aber wie man z.B. in einer Situation, die schon angespannt ist oder wo das Kind etwas nicht richtig oder nicht so gemacht hat, wie man es eigentlich wollte oder besprochen hat, wie man dann umgeht, das kann man z.B. nur in der Praxis lernen.“ (E5, Zeile 110-116)

„Es ist halt ein Zusammenwürfeln. Man sucht sich dann halt überall das raus, was einem am besten gefallen hat, was einem am besten zugesagt hat. Ja und das pickt man sich raus und da wächst man da halt quasi selbst als Lehrperson zusammen und erstellt sich selber sozusagen etwas.“ (E1, Zeile 163-166)

„Das muss ich dir ehrlich sagen, Stunden die ich in der Praxis gesehen habe oder die ich selber in der Praxis gemacht habe, bei denen muss ich mich jetzt nicht so viel vorbereiten. Da weiß ich: „Ah, das habe ich so gemacht.“ auch wenn ich kein Material habe. Ich weiß ich habe einen Plan, so kann man das super machen und das funktioniert dann auch super. Nur andere Stunden, wo ich noch nie was davon gehört habe, da muss ich mich halt dann so richtig ins Zeug legen und mir etwas Gescheites überlegen dazu. Also die schulpraktischen Studien sind immer super gewesen. Und ich habe bei den Hospitationen viele tolle Sachen gesehen, viele tolle Lehrer, verschiedene Lehrer mit wirklich verschiedenen Persönlichkeiten, sage ich einfach jetzt so einmal. [...] Das habe ich auch spannend gefunden, zu sehen wie die Kinder jeweils, also wie die Klasse dann ist und wie die Kinder auf solche Lehrer reagieren.“ (E2, Zeile 125-136)

Auf die Frage, wie die Lehrerinnen die Ausbildung bewerten bzw. sich auf den Beruf vorbereitet gefühlt haben, wurde sehr unterschiedlich geantwortet. Dabei reichten die Antworten von sehr gut bis sehr schlecht. Hierzu einige Beispiele:

„Also ich habe die Ausbildung eigentlich sehr gut gefunden. [...] Also es sind ja 6 Semester, dass die echt gut genützt worden sind, wir viel gelernt haben [...] ich denke sie haben eh versucht alles zu berücksichtigen. (E5, Zeile 358-367)

„Ich habe mich nicht sehr gut vorbereitet gefühlt, weil ich ein falsches Bild davon hatte von der Praxis. Das war mir nicht klar. Und weil ich mich fachlich einfach nicht sehr ausgebildet gefühlt habe. Ganz ganz ehrlich. Nicht sehr gut. Aber nicht so, dass ich mir gedacht habe „Hilfe. Um Gottes Willen.““ (E4, Zeile 443-446)

„Also wenn ich ehrlich bin sehr schlecht.“ (E1, Zeile 351)⁶

„Jetzt für die Tätigkeit, die ich jetzt mache als Begleitlehrer, wenig.“ (E3, Zeile 386)

„Viele werden wahrscheinlich sagen „Gar nicht“. Ich finde es auch nicht. Würde ich gar nicht sagen. Ich finde es schon ganz gut wie es ist, weil du Grundfähigkeiten und Fertigkeiten lernst, die du dann brauchen kannst. Also die ganze Didaktik und das alles. Natürlich gibt es Defizite. Natürlich gibt es Sachen, die man besser ausbauen könnte oder mehr.“ (E2, Zeile 504-507)

Weiters zeigte die Analyse, dass Lehrer/innen sich insbesondere bezüglich erzieherischer Aufgaben oder Aspekte die damit verbunden sind sehr schwach ausgebildet gefühlt haben bzw. fühlen und dies aus ihrer Sicht innerhalb der Ausbildung verbessert werden sollte:

„Also das ist schon irgendwie auf der Strecke geblieben habe ich das Gefühl, dass sie dir, besonders bei Verhaltensauffälligkeiten, die laut älteren Kollegen, einfach doch zugenommen haben, das ist nicht von der Hand zu weisen, wie du da zu reagieren hast oder wie du reagieren sollst. Es war dann immer gesagt konsequent, ja schön, aber mit Konsequenz alleine, mit dem Begriff kann man nicht viel anfangen, finde ich.“ (E2, Zeile 563-568)

„Ich finde in der ganzen Ausbildung fehlt mir die Sozialarbeit irgendwie. Man hat mit so vielen Problemen zu kämpfen, mit so viele erzieherischen Sachen und ich meine, mir fällt das auf, obwohl ich keine Klassenlehrerin bin. [...] teilweise haben die Familienbedingungen zu Hause die Kinder, da schnallst ab und also da habe ich auf der Pädak nichts gelernt, wie ich umgehe damit, wenn ein Kind zu Hause geschlagen wird oder so, da habe ich mich ordentlich zu wenig vorbereitet gefühlt.“ (E3, Zeile 45-51)

„Inwiefern würdest du sagen wurdest du auf solche erzieherischen Probleme vorbereitet? - Nein, wie gesagt in der Ausbildung wurden wir nicht sehr viel darauf vorbereitet.“ (E4, Zeile 150-152)

⁶ Im weiteren Verlauf wird hierbei deutlich, dass E1 sich nicht von der PH aus schlecht ausgebildet gefühlt hat, sondern dieses Gefühl mit der Unsicherheit zu Beginn einhergeht.

Ebenso konnte auch festgestellt werden, dass es aus der Sicht der Lehrer/innen bestimmte Wahlfächer gibt, die jedoch in Pflichtfächer umgewandelt werden sollten, da sie für den Beruf wichtig erscheinen:

„Also solche Sachen wie Elternabende, die gehören verpflichtend gemacht. Genauso wie Montessori oder Alternativformen gehört auch verpflichtend gemacht. Also mehr Wahlfächer als Pflichtfächer machen, was sinnvoll wäre und dafür aber andere Sachen zu Wahlfächern umformen [...] Und Begleitlehrer, also Förderlehrer, Sprachförderung, Leseförderung, also auf das hätte man vielmehr eingehen können.“ (E3, Zeile 424-428)

„Darauf muss man als Lehrer vorbereitet sein und man muss wissen wie man diesen Kindern hilft und man muss ausgebildet werden in Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Zweitsprache. Und das ist nicht der Fall. Das ist ein Wahlfach. Und das muss Pflicht sein und das muss richtig durchgezogen werden. Finde ich. Das ist so wichtig und es muss auch auf die Integration eingegangen werden. Das ist ganz ganz wichtig und das fehlt und das finde ich schlecht. Das ist fast noch schlimmer als das, dass man einem nicht richtig zeigt wie man unterrichtet. Das ist so. Finde ich. Das ist so wichtig hier in Wien. Ja und das wird immer wichtiger und man braucht das immer mehr und mehr.“ (E4, Zeile 473-481)

5.4. Zusammenfassung der Ergebnisse

Ausgehend von der Analyse der Interviews wird eine Antwort auf die in diesem Kapitel gestellten Subfragen gegeben, die zur Beantwortung der hier leitenden Forschungsfrage führen sollten. Zu beachten ist dabei, dass die Ergebnisse der Untersuchung aufgrund der kleinen Befragtengruppe nicht repräsentativ sind und daher nicht verallgemeinert werden können.

Mit welchen Problemen wurden die Absolventen/innen in der Anfangszeit bzw. beim Berufseinstieg konfrontiert?

Bezüglich der Anfangszeit wurden von den hier interviewten Lehrerinnen zahlreiche aber auch unterschiedliche Schwierigkeiten genannt. Es ist davon auszugehen, dass die vorherrschenden Bedingungen an der Schule und die heterogenen Klassen einen großen

Einfluss auf die Erfahrungen beim Berufseinstieg haben und dieser daher von allen Lehrerinnen sehr unterschiedlich erlebt wird. Trotz allem konnten einige Gemeinsamkeiten festgestellt werden:

Die Unsicherheit bezüglich der eigenen Kompetenzen, ob man den beruflichen Anforderungen gerecht wird und seine Aufgaben als Lehrerin richtig erfüllen kann, stellte für die Mehrheit der interviewten Lehrerinnen beim Übergang von der Hochschule in den Beruf ein Problem dar. Genauer gesagt wurde dadurch der Berufsalltag in den ersten Monaten als besonders schwierig eingeschätzt, da der Großteil der Lehrerinnen ständig von der Angst etwas falsch zu machen begleitet wurde.

Zusätzlich wurde diese Unsicherheit noch durch die Konfrontation mit Aufgaben, die an der Hochschule nicht erlernt wurden, wie z.B. die Tätigkeiten von Begleitlehrer/innen, bürokratische Aufgaben etc., verstärkt. Demnach seien Lehrerinnen in gewissen Bereichen nicht vorbereitet worden, die jedoch von den jeweiligen Vorgesetzten und Kollegen/innen als selbstverständlich vorausgesetzt wurden.

Weitere Schwierigkeiten ergaben sich für viele Lehrerinnen durch die schlagartige Klassenübernahme. Beispielsweise seien dadurch für die Mehrheit der Interviewten längere Vorbereitungszeiten entstanden, die insbesondere in der Anfangszeit als überfordern empfunden wurden. Ebenso wurden auch Disziplinierungsschwierigkeiten genannt, da es vor allem zu Beginn sehr schwierig gewesen sei, einen Zugang zur neuen Klasse zu bekommen und die eigenen Regeln durchzusetzen. Zugleich sei es auch schwer gewesen, die Eltern der Schüler/innen von den eigenen Kompetenzen zu überzeugen. Genauer gesagt wurden die interviewten Lehrerinnen als zu jung und unerfahren angesehen.

Inwieweit kommen die erworbenen Kompetenzen die im Curriculum formuliert sind im Beruf zum Ausdruck?

Die Interviews zeigten deutlich, dass besonders in der Anfangszeit ein kollegialer Austausch bzw. kollegiale Beratung bezüglich des Unterrichts und des eigenen Handelns bestand bzw. noch immer besteht. Vor allem für den Berufseinstieg erwies

sich dies für viele Lehrerinnen als hilfreich, zumal dadurch auch Schwierigkeiten gelöst bzw. bewältigt werden konnten. Im theoretischen Teil dieser Arbeit (siehe Unterkapitel 1.3.) wurde dies auch als eine Möglichkeit zur Lösung des problematischen Berufseintritts genannt. (vgl. EDK, 1996, S.22f.) Demnach kann gesagt werden, dass die Kollegialität im Beruf sehr wohl zum Ausdruck kommt, da die Lehrerinnen versuchen voneinander zu lernen und das frühere vorherrschende Einzelkämpfertum hierbei nicht festgestellt werden konnte.

Weiters war zu erkennen, dass die Lehrerinnen klare Vorstellungen darüber haben wie sie ihren Unterricht führen wollen und sie sich dabei nicht von anderen Meinungen und Ansichten abbringen lassen. Diesbezüglich zeigten die Interviews, dass Lehrerinnen kollegiale Ratschläge und Tipps auch kritisch reflektieren und dabei jene verwerfen bzw. nicht annehmen, die gegen ihre eigenen Unterrichtsprinzipien verstoßen. (siehe dazu Zitate im Themenbereich „Kollegialität“) Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde diesbezüglich die Einstellungsveränderung als Problematik beim Berufseinstieg, daher der Wandel von liberalen Ansichten zu konservativen Ansichten, beschrieben. (siehe Unterkapitel 1.2.) Dies konnte hierbei nicht festgestellt werden, weshalb davon auszugehen ist, dass Lehrerinnen sehr wohl versuchen die an der Hochschule erworbenen Ansichten und Einstellungen eines liberalen Unterrichts zu vertreten und auch umzusetzen.

Ebenso konnte auch festgestellt werden, dass die interviewten Lehrerinnen ein gewisses Experten/innenbewusstsein entwickelt haben. Diesbezüglich zeigten die Interviews, dass die Lehrerinnen sich ihrer professionellen Kompetenzen bewusst sind und sich daher bspw. gegenüber den Eltern als kompetente Fachleute ihres Berufsfeldes verstehen. Demnach kann gesagt werden, dass ein gewisses Professionsbewusstsein durchaus vorhanden ist und sich die Lehrerinnen von Laienwissen durchaus abzugrenzen wissen. Weiters war zu erkennen, dass sich die Interviewten, auch ihrer Defizite bewusst sind und diese durch regelmäßige Fortbildungen zu kompensieren versuchen. Hierbei wurde vor allem das Verantwortungsbewusstsein zur konstanten Weiterprofessionalisierung im Beruf deutlich gezeigt. Genauer gesagt wurde die berufliche Weiterbildung von allen Lehrerinnen als eine lebenslange Berufsaufgabe verstanden. Dies wird auch so als Grundlage für professionelles Handeln von der EPIK-Gruppe verlangt. (vgl. Schratz et.

al., 2011, S.30 - siehe auch Curricula PH Wien, KPH Krems / Strebersdorf) Ebenso konnte festgestellt werden, dass die Lehrerinnen sich auch ihrer besonderen Verantwortung im Beruf, daher Kinder zu bilden, zu erziehen und sie in ihrer Entwicklung zu fördern und zu unterstützen, bewusst sind und dies bestmöglich versuchen zu erfüllen. Schließlich kann gesagt werden, dass die Kompetenz des Professionsbewusstseins im Beruf durchaus zum Ausdruck kommt.

Bezüglich der beruflichen Weiterbildung zeigten die Interviews, dass neben der Kollegialität und den Fortbildungen ebenso auch die tägliche Reflexion des eigenen Unterrichts und des eigenen Handelns als eine Möglichkeit der Verbesserung und der Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen gesehen wird. Insbesondere die Selbstreflexion, die auch nach Bauer zum Aufbau des professionellen pädagogischen Selbst gefordert wird (vgl. Bauer, 2000, S.65), wird am häufigsten im Beruf angewendet. Genauer gesagt war zu erkennen, dass alle Lehrerinnen das Reflektieren als eine Möglichkeit sehen sich selbst in ihrem professionellen Handeln zu verbessern, da immer wieder neue Erkenntnisse gemacht werden können, die für die weitere Arbeit wichtig sind. Demnach kann auch hier festgehalten werden, dass die Kompetenz der Reflexionsfähigkeit durchaus auch als Grundlage für die Entwicklung der Professionalität verstanden wird und durch die tägliche Anwendung im Beruf auch deutlich zum Ausdruck kommt.

Die Kompetenz des Diagnostizierens, des Differenzierens und des Beratens erwies sich anhand der Interviews als eng miteinander verbunden, weshalb diese hier zusammengefasst beschrieben werden. Genauer gesagt zeigten die Interviews, dass die interviewten Lehrerinnen durchaus in der Lage sind Unterschiede (Begabungen, Stärken, Schwächen) im Unterricht zu erkennen, zum Einen durch Leistungsfeststellverfahren und zum Anderen durch die tägliche Unterrichtsreflexion bzw. der Reflexion des Lernfortschritts der Schüler/innen (z.B. beim Korrigieren der Hausübungen, Durchsehen der Arbeitsbücher, etc.). Um die Schüler/innen in ihrer Entwicklung und im Lernen zu fördern, werden demnach von allen Lehrerinnen Förderkonzepte eingesetzt, die auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler/innen abgestimmt sind. Auch die individuelle Beratung der Schüler/innen und der Eltern wird dabei als eine Möglichkeit zur Unterstützung des Lern- bzw. Entwicklungsprozesses

gesehen. Hierbei konnte festgestellt werden, dass die Lehrerinnen durchaus auch in der Lage sind sich an bestimmte Kommunikationssituationen anzupassen und demnach eine kinds- bzw. situationsgerechte Interaktion ermöglichen können. Schließlich konnte somit auch die Diskursfähigkeit bei den interviewten Lehrerinnen festgestellt werden, die bereits weiter oben in der kollegialen Kommunikation gezeigt wurde bzw. zum Ausdruck kam. Schließlich kann insgesamt bezüglich der Kompetenz des Diagnostizierens, des Differenzierens und des Beratens gesagt werden, dass diese sehr wohl im Beruf zum Ausdruck kommen und neben dem eigentlichen Unterrichten als eine wichtige Aufgabe im Beruf verstanden wird.

Letztlich zeigten die Interviews, dass die Beurteilungsfähigkeit von Lehrerinnen sehr unterschiedlich erworben wurde. Einige der interviewten Lehrerinnen können sich noch an bestimmte Beurteilungskriterien, die an der Hochschule vermittelt wurden, erinnern, andere hingegen her weniger bis gar nicht. Zudem wurde am Beispiel von E2, die auch die meisten Erfahrungen im Beurteilen von Schüler/innenleistungen hat, deutlich, dass die an der Hochschule erlernten Kriterien im Berufsalltag bzw. an der Schule gar nicht angewendet bzw. berücksichtigt werden, weshalb es in ihrem Fall auch zu Missverständnissen kommt, da keine Klarheit darüber herrscht, wie genau die Beurteilung erfolgen muss bzw. nach welchen Kriterien genau. Hierbei konnte festgestellt werden, dass es der Hochschule in manchen Fällen (genauer gesagt bei E2) nicht gelungen ist, jenes Wissen zu vermitteln, dass die Lehrerinnen dazu befähigt sich gegen die an den Schulen vorherrschenden Beurteilungskriterien durchzusetzen und korrekte Benotungen durchzuführen und diese auch professionell begründen zu können. Ebenso zeigten die Interviews bezüglich der Kompetenz des Forschens, dass diese weitestgehend im Beruf untergeht. Genauer gesagt war zu erkennen, dass die Mehrheit der interviewten Lehrerinnen kein Forschungsinteresse haben und daher auch neue Forschungserkenntnisse und -ergebnisse im Unterricht nicht berücksichtigen bzw. mit einfließen lassen. Hierbei kann ebenso wie bezüglich der Beurteilungsfähigkeit festgehalten werden, dass an der Hochschule keineswegs ein Forschungsbewusstsein entwickelt wurde, weshalb die interviewten Lehrerinnen es nicht als notwendig erachten sich in der Schulentwicklung, etc. mit einzubringen. Nur eine von fünf Lehrerinnen nimmt an einem innerschulischen Projekt teil, während die anderen weder

innerschulische noch außerschulische Projekte nennen konnten an denen sie bisher teilgenommen hätten.

Was hat aus der Sicht der Absolventen/innen während der Ausbildung gefehlt, das für den Berufseinstieg wichtig gewesen wäre?

Insgesamt bewertet der Großteil der interviewten Lehrerinnen die Ausbildung an der Hochschule negativ, wobei folgende Kritikpunkte hauptsächlich genannt wurden:

Das Differenzieren im Unterricht ist laut der interviewten Lehrerinnen, aufgrund der zahlreichen Unterschiede innerhalb einer Klasse, unerlässlich für die individuelle Förderung des Lernens und der Entwicklung der Schüler/innen geworden. Kritisiert wird hierbei, dass an der Hochschule zwar die Notwendigkeit des Differenzierens und Individualisierens vermittelt wurde, jedoch keine konkreten Umsetzungsmöglichkeiten bzw. -beispiele für die Praxis genannt wurden. Genauer gesagt, meinte der Großteil der Lehrerinnen, dass in der Realität die Unterschiede unter den Schüler/innen zahlreicher und ausgeprägter sind, wodurch es schwer sei für jede Stunde und für jedes Unterrichtsfach individuelle Aufgaben zu erstellen und diese alleine ohne jegliche Hilfe im Unterricht aus organisatorischer Sicht nicht immer umzusetzen seien. Diese Schwierigkeit sei an der Hochschule nicht thematisiert worden, weshalb die Umsetzung in der Praxis auch für viele ein Problem darstellt.

Die Unterrichtspraxis an der Hochschule sei zudem auch realitätsfern, da dort disziplinäre Probleme entweder nicht auftreten bzw. bei Problemen die Praxislehrer/innen eingreifen. Demnach sei das Unterrichten in den Praxisklassen in einem problemlosen geschützten Rahmen erfolgt, was laut der interviewten Lehrerinnen im jetzigen Unterricht in der Berufsrealität nicht der Fall sei. Ausgehend davon fühlt sich der Großteil der Befragten nicht auf die Berufsrealität vorbereitet. Wünschenswert wäre hierbei eine realitätsnähere Unterrichtspraxis gewesen, die auch problematische Situationen beinhaltet, in denen die interviewten Lehrerinnen lernen alleine damit umzugehen und diese zu lösen.

Weiters sei auch der Unterricht mancher Professoren/innen an der Hochschule veränderungsbedürftig, da er zu theoretisch und wenig praxisbezogen sei. Ausgehend davon fühlen sich die interviewten Lehrerinnen in manchen Bereichen nicht ausreichend für den Beruf vorbereitet. Genauer gesagt wurden jene Lehrenden positiv bewertet, die das zu Lernende auch ständig mit der Berufsrealität verbunden haben und bei denen das Gelernte beispielsweise durch Übungen selber ausprobiert werden konnte. Diesbezüglich meinten die interviewten Lehrerinnen, dass insbesondere in solchen Lehrveranstaltungen sie besonders viel für den Beruf mitgenommen hätten und sich dadurch auch ausreichend für den Beruf vorbereitet gefühlt hätten. Anders hingegen wurden jene Lehrenden negativ bewertet, die diesen Realitätsbezug nicht herstellten und bei Fragen vonseiten der Studierenden keine Antworten gaben, sondern nur auf weiterführende Literatur hinwiesen. Zwar hätten sie in Hospitationen, die sehr positiv bewertet wurden, als Ergänzung zum theoretischen Input interessante Beobachtungen gemacht, dennoch seien einige Aspekte ausgeblieben. Vielmehr seien die Beobachtungen insofern hilfreich gewesen, da sie dabei einige Unterrichtsstile miterleben konnten, aus deren Beobachtungen sie Schlüsse für ihr eigenes Handeln ziehen konnten. Ebenso sahen sie wie bestimmte Inhalte vermittelt werden und welche Methoden in bestimmten Fächern bzw. Bereichen effektiv sind und den Kindern ebenso Spaß machen und sie dabei auch etwas lernen können. Diesbezüglich kann festgehalten werden, dass die Hospitationen vonseiten der Lehrerinnen als sehr gut und wichtig für die eigene Weiterentwicklung empfunden wurden. Dennoch hätten sie sich auch in den einzelnen Lehrveranstaltungen mehr Vorschläge bezüglich Materialien und Arbeitsblätter für den Unterricht, Umsetzungsbeispiele bzw. -möglichkeiten, Fallbeispiele aus der Berufspraxis gewünscht. Ebenso wären Lehrveranstaltungen in Form von Übungen, etc. sinnvoller gewesen, in denen das Gelernte auch selbst ausprobiert wird und somit auch gefestigt werden kann.

Konkrete Bereiche in denen sich die interviewten Lehrerinnen nicht ausreichend geschult fühlten bzw. fühlen sind zudem auch noch die Elternarbeit, Deutsch als Zweitsprache und der Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern. Diesbezüglich wurde betont, dass einige dieser Bereiche nur als Wahlfächer an der Hochschule angeboten werden, diese aber im Beruf tagtäglich gefordert sind und daher zu Pflichtfächern umgeformt werden sollten.

6. Resümee

Mit der hier vorliegenden Diplomarbeit sollte geklärt werden, inwiefern die in den Curricula der PH Wien, KPH Krems und KPH Strebendorf formulierten Lehrer/innenkompetenzen den beruflichen Anforderungen entsprechen und somit auch ein erfolgreicher Berufseinstieg ermöglicht wird.

Diesbezüglich wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit im ersten Kapitel die Problematik des Übergangs von der Hochschule in den Beruf, genauer gesagt die Schwierigkeiten beim Berufseinstieg thematisiert. Dabei wurde verdeutlicht, dass die Verbindung von Theorie und Praxis im Berufsalltag sich als schwierig erweist, wonach Lehrer/innen das an der Hochschule erworbene Wissen nicht mit den vorherrschenden praktischen Situationen im Beruf in Verbindung bringen können und sich daraus erhebliche Probleme beim Berufseinstieg ergeben. Diesbezüglich wurden auch einige Möglichkeiten zur Lösung der Anfangsschwierigkeiten genannt, wie z.B. der gestufte Berufseinstieg unter Einbezug der Schulen, Zusammenarbeit zwischen erfahreneren Kollegen/innen und Berufseinsteiger/innen, etc.

Ausgehend davon wurden im zweiten Kapitel die für die hier vorliegende Diplomarbeit zentralen Begriffe „Profession“, „Professionalität“ und „Professionalisierung“ näher erklärt und die wichtigsten professionstheoretischen Ansätze beschrieben, aus denen sich bereits einige wichtige Kompetenzen wie die Kommunikationsfähigkeit, die Selbstreflexion, etc. für den Lehrer/innenberuf ergeben haben.

Anschließend wurde die Auseinandersetzung mit den notwendigen Kompetenzen für den Lehrer/innenberuf anhand der Standardmodelle nach Oser (1997, 2001) und Terhart (2002) noch weiter vertieft, wobei es zugleich zu einer kritischen Betrachtung der Standardeinführung in der Lehrer/innenbildung gekommen ist. Hierbei wurde festgestellt, dass eine nur an Lernergebnissen orientierte Ausbildung nicht effektiv genug sein kann, da sie nur den IST-Zustand am Ende eines Entwicklungsprozesses feststellen kann, diesbezüglich aber auch der Input wichtig ist, da dadurch auch vor allem die nicht sichtbaren Komponenten eines Lernprozesses entwickelt und erreicht werden können. Zudem wurden auch die Kompetenzvorschläge nach Schratz (et. al., 2011) für pädagogisch professionelles Handeln vorgestellt, die einen Einblick in die

aktuelle professionstheoretische Diskussion in der Lehrer/innenbildung zeigt, von denen auch die drei hier analysierten Hochschulen in ihren Kompetenzformulierungen für das Volksschullehramt beeinflusst wurden.

Anschließend wurde im empirischen Teil dieser Arbeit eine Curriculumanalyse und Experten/inneninterviews durchgeführt.

Die im vierten Kapitel durchgeführte Analyse der Curricula der PH Wien und KPH Krems / Strebersdorf zeigte, dass innerhalb der einzelnen Ausbildungsmodule sehr wohl Lernziele, sowie dazu passende Lerninhalte und zum Teil auch Lernmethoden, formuliert wurden, die einen Erwerb der erwarteten Grundkompetenzen am Ende der Ausbildung erwarten lassen können. Da es sich hierbei jedoch nur um eine theoretische Schlussfolgerung handelte, wurden anschließend Experten/inneninterviews durchgeführt, die zeigen sollten, ob die Grundkompetenzen im subjektiven Erleben der Interviewpartnerinnen tatsächlich erworben wurden und inwiefern sie für den Beruf als wichtig eingeschätzt werden. Auch Cloetta und Hedinger meinen dazu (1981, S.27) dass zur Lösung des problematischen Berufseinstiegs und zur Verbesserung der Lehrer/innenbildung, festgestellt werden muss, inwiefern Lehrer/innen aufgrund der Ausbildung die beruflichen Aufgaben und Anforderungen der Berufspraxis bewältigen können und inwiefern sie von den erworbenen Kompetenzen im Beruf dazu Gebrauch machen.

Schließlich wurde im fünften Kapitel Experten/inneninterviews mit Absolventinnen der drei hier analysierten Hochschulen gemacht, die bereits im Berufsleben stehen bzw. sich in der Berufseinstiegsphase befinden.

Resümierend zeigten die Ergebnisse der Interviewauswertung im Hinblick auf die in dieser Arbeit leitenden Forschungsfrage, dass Lehrer/innen sehr wohl die an der Hochschule erworbenen Kompetenzen im Beruf benötigen und diese aufgrund der sich ständig wandelnden gesellschaftlichen Veränderungen immer dringender brauchen. Mithilfe dieser Kompetenzen wird ihnen nicht nur der Berufseinstieg erleichtert, sondern auch die Grundlage gelegt sich den immer neuen Herausforderungen im Beruf zu stellen und diese erfolgreich zu bewältigen.

Genauer gesagt wurde gezeigt, dass insbesondere die Kompetenzen „*Reflexionsfähigkeit und Diskursfähigkeit bzw. Kollegialität*“ den Berufseinstieg unterstützen und auch die berufliche Weiterentwicklung fördern. Bezüglich der Kompetenz „*Professionsbewusstsein*“ zeigte sich, dass Lehrer/innen sich durchaus ihrer Verantwortung im Beruf klar sind und sie auch die Professionalisierung im Beruf als eine lebenslange Berufsaufgabe verstehen. Wichtig für die Lehrer/innenarbeit zeigte sich dies insofern, dass Lehrer/innen sich dadurch ihrer Defizite bewusst werden und eine Verbesserung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten anstreben und dadurch den Schüler/innen eine qualitätsvolle Bildung ermöglichen. Die Kompetenz des „*Diagnostizierens*“ zeigte sich als notwendig, um die immer größer werdenden bzw. auftretenden Differenzen unter den Schüler/innen zu erkennen und darauf aufbauend einen lernförderlichen Unterricht zu planen bzw. zu gestalten. Bezüglich der Kompetenz „*Differenzfähigkeit*“ wurde festgestellt, dass diese ebenso im Beruf als wichtig und notwendig gesehen wird, da die Schüler/innen immer häufiger Unterschiede im Lernen, etc. aufweisen und darauf auch pädagogisch professionell reagiert werden muss, um es allen Kindern zu ermöglichen ein gewisses Bildungsniveau zu erreichen. Bezüglich des Erwerbs der Kompetenz wurde jedoch gezeigt, dass das an der Hochschule Erlernte nur schwer im Beruf umzusetzen war, weshalb hierbei einige Schwierigkeiten entstanden bzw. zum Teil noch bestehen. Ebenso konnte auch festgestellt werden, dass die Kompetenz „*Forschen*“ im Beruf nicht angewendet wird und auch nicht als relevant für die Bewältigung des beruflichen Alltags gesehen wird.

Resümierend kann hierbei noch gesagt werden, dass anhand der Ausbildung an der PH Wien, KPH Krems und KPH Strebersdorf durchaus berufsrelevante Kompetenzen vermittelt werden, diesbezüglich jedoch noch einige Verbesserungen notwendig sind. Die wichtigsten Punkte werden hierbei aus dem fünften Kapitel dieser Arbeit noch einmal kurz zusammengefasst:

- engere Verbindung von Theorie und Praxis durch vermehrte Übungen, in denen das Gelernte auch ausprobiert werden kann
- Professoren mit mehr Praxiserfahrung und stärkerem Bezug zur aktuellen Berufspraxis anbieten

- erzieherische Schwierigkeiten thematisieren und einige Handlungsmöglichkeiten vermitteln (insbesondere auch der Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern)
- Unterrichtspraxis in der Ausbildung realitätsnäher gestalten und dadurch einen richtigen Eindruck bzw. Einblick in die Berufsrealität ermöglichen

7. Literaturverzeichnis

BAUER, Karl-Oswald (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrerarbeit. In: Bastian, Johann / Helsper, Werner / Reh, Sabine / Schelle, Carla (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen. S.55-72.

BAUMERT, Jürgen / **KUNTER**, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. S.469-520.

BENZ, Andreas / **BIRRI**, Christian / **LEHNER**, Martin / **VOGT**, Franziska (2005): Konzept der Berufseinführung für Lehrpersonen der Volksschule im Kanton St. Gallen. Online unter URL: http://edudoc.ch/record/3846/files/Berufseinf%C3%BChrung_Konzept_Info_Schultr%C3%A4ger_juni06.pdf [20.4.2012]

BISCHOFF-WANNER, Claudia / **REIBER**, Karin (2008): Kompetenzorientierung und Standards in der Ausbildung für Pflegelehrer/-innen. In: Bischoff-Wanner / Reiber, Karin (Hrsg.): Lehrerbildung in der Pflege. Standortbestimmung, Perspektiven und Empfehlungen vor dem Hintergrund der Studienreformen. Weinheim und München. S.99-132.

BLÖMEKE, Sigfried / **KÖNIG**, Johannes (2009): Pädagogisches Wissen von österreichischen Lehramtsstudierenden. In: Erziehung und Unterricht. 1-2. S.175-186. Online unter URL: http://www.oebv.at/sixcms/media.php/504/koenig_bloemeke.pdf [20.4.2012]

BOLOGNA-ERKLÄRUNG (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. Online unter URL: http://www.bmwf.gv.at/eu_internationales/bologna_prozess/ueberblick/ [20.4.2012]

CLOETTA, Bernhard / **HEDINGER**, Urs, K. (1981): Die Berufssituation junger Lehrer. Bern.

COMBE, Arno (2005): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Eröffnungsreferat der ÖFEB Tagung 2003 in Wien. In: Kowarsch, Alfred / Pollheimer,

Klaus, M. (Hrsg.): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. ÖEFB Tagung. Purkersdorf. S. 7 - 16.

DEWE, Bernd (1998): Zur Relevanz der Professionstheorie für pädagogisches Handeln. In: Schulz, Wolfgang, K. (Hrsg.): Expertenwissen. Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven. Opladen. S.67-86.

DICK, Andreas (1994): Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion: Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn.

EDK - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren / Pädagogische Kommission (1991): Lehrerfortbildung von morgen (LEFOMO): EDK - Projekt, Vorprojekt, Schlussbericht. Bern.

EDK - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1996): Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. Bern. Online unter URL: <http://edudoc.ch/record/17408/files/D40A.pdf> [20.4.2012]

GLÄSER, Jochen / **LAUDEL** Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden.

HÄNSEL, Dagmar (1985): Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie. In: Zeitschrift für Pädagogik. 31. S. 631–645.

HEIL, Stefan / **FAUST-SIEL**, Gabriele (2000): Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Studie. Weinheim.

HERICKS, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden.

HERZOG, Walter (2005): Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. S.253-258.

HIDDING - KALDE, Claudia (2010): Das Programm „Reflexives Lernen“ in Schulentwicklung und Lehrerfortbildung. Frankfurt am Main.

KIRCHLICH PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE, Wien/Krems (2008): Curriculum des Studiengangs: Lehramt für Volksschulen (VL). Wien. Online im Internet: <http://www.kphvie.ac.at/ausbildungstudium/ausbildung-wien/erststudium/lehramt-volksschulen/curriculum.html> [20.4.2012]

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (o.A.): Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe. Online unter URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf [20.4.2012]

KOLBE, Fritz-Ulrich / **COMBE**, Arno (2008): Lehrerbildung. In Helsper, Werner / Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden. S.877-901.

KORING, Bernhard (1996): Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main. S.303-339.

KORING, Bernhard (1997): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Ein didaktisches Arbeitsbuch für Studierende und DozentInnen. Donauwörth.

KÜNZLI, Rudolf (2007): Kanon des Lernens. In: Göhlich, Michael / Wulf, Christph / Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel. S.23-41.

LANARÉS, Jacques (2007): Leitlinien für den Lernprozess. In: Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung: OAQ-Newsletter Bern. Online im Internet: URL: http://www.oaq.ch/pub/de/documents/Newsletter_04_2007_de.pdf [20.4.2012]

LANGUTH, Maike (2006): Schulleiterinnen und Schulleiter im Spannungsverhältnis zwischen programmatischen Zielvorgaben und alltäglicher Praxis. Eine empirische Studie zur Berufsauffassung von Schulleiterinnen und Schulleitern. Göttingen.

LÜTGERT, Will / **KLEINESPEL**, Karin (2007): Know that – Know how – Know why. Oder: Können Standards die Lehrerbildung verändern? In: Gröschner, Alexander / Lütgert, Will (Hrsg.): Reform durch Standards - Pädagogische und fachdidaktische Perspektiven für die Lehrerbildung. Jena. S.6-17.

MARTINUZZI, Susanne (2005): Der Berufseinstieg von Volksschullehrerinnen und Volksschullehrern. Eine empirische Untersuchung der Schwierigkeiten und Fortbildungsbedürfnisse während des Berufseinstiegs. Wien.

MAYR, Johannes (2002): Sich Standards aneignen: Befunde zur Bedeutung der Lernwege und der Bearbeitungstiefe. Journal für Lehrer/innen- und Lehrerbildung. S.29-37.

MAYR, Johannes (2006): Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? In: Allemann-Ghionda, Cristina / Terhart, Ewald (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Weinheim. S. 149-160.

MAYR, Johannes (2007): Standards in der Lehrerbildung: Wo stehen die pädagogischen Akademien? In: Radits, Franz (Hrsg.): Muster und Musterwechsel in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Wien. S.139-148

MAYRING, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Weinheim/Basel.

MAYRING, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel.

MESSNER, Helmut / **REUSSER**, Kurt (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 18 (2). S.157-171.

MESSNER, Rudolf (2006): Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. In: Erziehung und Unterricht. 5+6. S.504-524. Online unter URL: <http://www.oebv.at/sixcms/media.php/504/messner.pdf> [20.4.2012]

MEUSER, Michael / **NAGEL**, Ulrike (2005): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. S.71-94.

MÜLLER, Fritz / **GEHRIG**, Hans / **JENZER**, Carlo / **KAISER**, Lothar / **STRITTMATTER**, Anton (1975): Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Hitzkirch.

MÜLLER - FOHRBRODT, Gisela / **CLOETTA**, Bernhard / **DANN**, Hanns-Dietrich (1978): Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen-Ursachen-Folgerungen. Stuttgart.

MÜLLER, Katharina (2010): Das Praxisjahr in der Lehrerbildung: Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika. Bad Heilbrunn.

NEUWEG, Georg / **MAYR**, Johannes (2009): Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analyse bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz. S.99-119.

NOLLE, Alexander (2004): Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge. München.

ODELL, Sandra, J. / **FERRARO**, Douglas, P. (1992): Teacher Mentoring and Teacher Retention. In: Journal of Teacher Education. S. 200-204.

OELKERS, Jürgen (2004): Bildungspolitische Konsequenzen nach PISA: Neue Steuerung, Standards und Evaluation. Vortrag auf der ARGEV-Tagung vom 2. November 2004 in Baden. Online unter URL: http://www.argev.ch/files/Veranstaltungen/04_Tagung_021104/Referat_Oelkers.pdf [20.4.2012]

OEVERMANN, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische

Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main. S. 70-182.

OSER, Fritz (1997): Standards in der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15, 1.

OSER, Fritz / **OELKERS**, Jürgen (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich, Chur.

OSER, Fritz (2002): Standards in der Lehrerbildung: Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2. S.8-19.

OSER, Fritz (2005): Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen. Eine Replik auf Walter Herzog. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. S.266-274.

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE, Wien (2008): Curriculum für das Bachelor-Studium. Lehramt an Volksschulen. Wien. Online im Internet: <http://www.phwien.ac.at/ausbildung/institute-81/allgemein-bildende-pflicht-85/studienangebote-95/lehramt-an-volksschulen-71.html> [20.4.2012]

PIETSCH, Susanne (2009): Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit - ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung. Kassel.

RADTKE, Frank - Olaf (2000): Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. In: Hedtje, Reinhold / Jacke, Norbert (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung. In: Sowi-Onlinejournal, URL: <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/radtke.htm> [20.4.2012]

REH, Sabine (2005): Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. S.259-265.

REINDERS, Heinz (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München/ Wien.

SCHRATZ, Michael / **SCHRITTESSER**, Ilse / **FORTHUBER**, Peter / **PAHR**, Gerhard / **PASEKA**, Angelika / **SEEL**, Andrea (2008): Domänen der Lehrer/innen/professionalität : Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In: Kraler, Christian/ Schratz, Michael (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Münster u.a. S.123-138.

SCHRATZ, Michael / **SCHRITTESSER**, Ilse / **PASEKA**, Angelika (2011): Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In: Schratz, Michael / Schritteser, Ilse / Paseka, Angelika (Hrsg.): Pädagogische Professionalität - quer denken - umdenken neu denken. Impulse für next practise im Lehrerberuf. S.8-45.

SCHRITTESSER, Ilse (2009): Die Bologna - Reform: Ende oder Erneuerung der europäischen Universität? Überlegungen zur Zukunft universitärer Lehre vor dem Hintergrund der aktuellen Studienreformen und Universitätsentwicklung. In: Schritteser, Ilse (Hrsg.): University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen. Wien. S.51-76.

SCHÜTZE, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd / Ferchhoff, Wilfried / Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen. S.132-170.

SCHÜTZE, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno/ Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchung zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main. S.183-275.

SEEL, Andrea (2009): Anforderungen an den Lehrberuf. In: Erziehung und Unterricht. 1+2. S. 78-84. Online unter URL: <http://www.oebv.at/sixcms/media.php/504/seel.pdf> [20.4.2012]

SHULMAN, Lee S. (1991): Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, Ewald (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Beiträge zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen.

Studien und Dokumentationen zur Vergleichenden Bildungsforschung. Köln. S.145-160.

STICHWEH, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen. Frankfurt am Main.

STICHWEH, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main. S. 49-69.

STILLER, Edwin (2005): Lehrer werden – Lerner bleiben. Kompetenzen, Standards und Berufsbiografie. In: Kostrzewa, Frank (Hrsg.): Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. Tagungsband. Eitorf. S.91-104. Online unter URL: http://www.lbz.uni-koeln.de/download/isbn_3_932174_69_0/6_RSD_Edwin_Stiller.pdf [20.4.2012]

TEICHLER, Ulrich (2009): Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren. Altes und Neues im Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. In: Schrittemer, Ilse (Hrsg.): University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen. Wien. S.77-99.

TENORTH, Heinz- Elmar (1989): Professionstheorie für die Pädagogen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 35. S. 809-823.

TERHART, Ewald (1992): Lehrerberuf und Professionalität. In: Dewe, Bernd / Ferchhoff, Wielfried / Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen. S.103-131.

TERHART, Ewald / CZERWENKA, Kurt / EHRICH, Karin / JORDAN, Frank / SCHMIDT, Hans, J. (1994): Berufsbiografien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt/Main.

TERHART, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel.

TERHART, Ewald (2000): Lehrerbildung und Professionalität. Strukturen, Probleme und aktuelle Reformtendenzen. In: Bastian, Johannes / Helsper, Werner / Reh, Sabine / Schelle, Carla (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen. S.73-86.

TERHART, Ewald (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster. Online unter URL: http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1151/Standards_fuer_die_Lehrerbildung_Eine_Expertise_fuer_die_Kultusministerkonferenz.pdf [20.4.2012]

TERHART, Ewald (2004): Standards für die Lehrerbildung. In: Berntzen, Detlef / Gehl, Marcus (Hrsg.): Forum Lehrerbild: Standards und Evaluation. Tagungsdokumentation. Münster. S.17-30.

TERHART, Ewald (2005): Standards in der Lehrerbildung - ein Kommentar. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. S.275-279.

TERHART Ewald (2007): Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In: Lüders, Manfred / Wissinger, Jochen (Hrsg.): Kompetenzentwicklung und Programmevaluation - Forschung zur Lehrerbildung. Münster. S.37-62.

TULODZIECKI, Gerhard / Grafe, Silke (2006): Stellenwert und Kritik von Standards für die Lehrerbildung aus internationaler Sicht. Vergleiche und Einschätzungen zur Situation. In: Journal für die LehrerInnenbildung. S.34-44. Online unter URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1481/pdf/stellenwert_kritik_standards_lehrerbildung_D_A.pdf [20.4.2012]

VEENMAN, Simon (1984): Perceived Problems of Beginning Teachers. In: Review of Educational Research. S. 143–178.

WILBERS, Karl (2005): Standards für die Bildung von Lehrkräften. In: Gonon, Philipp / Klauser, Fritz / Nickolaus, Reinhold / Huisinga, Richard (Hrsg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. S.135-146.

8. Anhang

Interviewleitfaden

Gesprächseinstieg

Danke, dass Sie sich für das Interview Zeit genommen haben. Wie Sie ja bereits wissen, möchte ich gerne einiges über Ihren Berufseinstieg und ihren beruflichen Alltag erfahren.

Da ich nicht so schnell mitschreiben kann und ich Ihnen während dem Interview meine vollste Aufmerksamkeit schenken möchte, werde ich das Gespräch auf Diktiergerät aufzeichnen (Es liegt vor Ihnen auf dem Tisch). So kann ich mir sicher sein, keine wichtigen Informationen zu vergessen. Alle Daten und Inhalte bleiben anonym und geheim.

Sie müssen selbstverständlich keine Frage beantworten, die Ihnen unangenehm ist. Sollte etwas unklar sein, unterbrechen Sie mich bitte oder fragen Sie nochmals nach.

Es gibt kein „richtig“ und „falsch“, denn alles was Sie erzählen ist für die Untersuchung wichtig.

Das Interview dauert in etwa 1 Stunde. Am Schluss kommt noch ein Kurzfragebogen, damit ich ein paar soziale Daten (wie Alter, Ausbildung, ...) notieren kann.

Einstiegsfrage:

- Erzählen Sie mir von Ihrem beruflichen Alltag?
 - Welche Aufgabenbereiche gefallen Ihnen am besten? Warum?
 - Welche Aufgabenbereiche bereiten Ihnen Probleme? Warum?

Frühere Erfahrungen:

- Welche Erwartungen hatten Sie zu Beginn an den Lehrer/innenberuf?
- Mit welchen Schwierigkeiten hatten Sie in Ihrer Anfangszeit zu kämpfen?
 - Wie sind Sie mit diesen Problemen umgegangen?
- Inwiefern wurden Sie bei Problemen von Ihren Kollegen/innen unterstützt?

Kollegialität:

- Wie sieht derzeit die kollegiale Unterstützung in Ihrer Schule aus?
- Wie wichtig erscheint Ihnen kollegiale Zusammenarbeit bzw. Unterstützung? Warum?
- Wie wichtig ist Ihnen kollegiale Rückmeldung? Warum?

Reflexionsfähigkeit:

- Inwiefern haben Ihnen Erfahrungen aus den schulpraktischen Studien während der Ausbildung für den eigenen Unterricht geholfen?
- Wie viel Zeit verwenden Sie für Reflexion und Nachbereitung ihres Unterrichts im Schnitt – täglich, wöchentlich, monatlich?
- Welche Formen von Reflexion und Nachbereitung erachten Sie als besonders gewinnbringend?

Differenzfähigkeit:

- In welchen Bereichen fallen Ihnen besonders Unterschiede zwischen den Schüler/innen auf?
- Wie gehen Sie mit diesen Unterschieden z.B. bei der Planung von Unterricht oder auch bei der Beurteilung von Schüler/innenleistungen um?
- Wurden Sie in Ihrer Ausbildung auf die Unterschiede, die innerhalb einer Klasse auftreten können, vorbereitet?

Diagnostizieren, Beurteilen, Beraten:

- Wie erkennen und diagnostizieren Sie Unterschiede unter Ihren Schüler/innen?
 - Welche Probleme können dabei entstehen?
- Wie messen und beurteilen Sie unterschiedliche Leistungen Ihrer Schüler/innen?
 - Welche Probleme können dabei entstehen?
- Inwiefern setzen Sie Förderkonzepte in Ihrem Unterricht ein?
- Wie häufig beraten Sie ihre Schüler/innen?
- Inwiefern beraten Sie Eltern?

Diskursfähigkeit:

- Wie fruchtbar erleben Sie den Dialog mit Ihren Kollegen/innen wenn es um Fragen des Unterrichts und der Schulentwicklung geht?
- Wie gehen Sie mit unterschiedlichen Sprachniveaus in Ihrem Unterricht um?
 - Welche Schwierigkeiten können dabei entstehen?

Professionsbewusstsein:

- Beschreiben Sie wie Sie Ihre Rolle als Lehrer/in sehen bzw. einschätzen?
 - Wo sehen Sie die Grenzen Ihres Tätigkeitsbereichs?
 - Wie gehen Sie mit Anforderungen um, die Ihr Tätigkeitsfeld überschreiten?
 - Wie schützen Sie sich selbst vor Belastungen?
 - Was halten Sie von Weiterbildungsmaßnahmen?
- Wie begründen Sie gewisse Entscheidungen die Sie bezüglich Ihrer Unterrichtsplanung bzw. -durchführung treffen?

Forschung und Innovation:

- Inwiefern befassen Sie sich mit aktuellen Forschungsergebnissen?
- Welche Relevanz haben neue Forschungsergebnisse und -erkenntnisse Ihrer Meinung nach für Ihren Unterricht?
- Inwiefern beteiligen Sie sich an schulischen und außerschulischen Forschungen?

Reflexion in Bezug auf die Ausbildung:

- Inwiefern fühlen Sie sich durch die Ausbildung auf den Beruf vorbereitet?
 - Inwiefern konnte Ihnen die Ausbildung zur Ausübung Ihres Berufes helfen?
 - Was hat Ihnen während der Ausbildung gefehlt, das Ihnen im Beruf geholfen hätte?

Gesprächsausgang

- Gibt es noch etwas, was Sie mir gerne erzählen möchten?
- Wurde ein Thema noch nicht angesprochen, das Ihnen aber wichtig ist?

Kurzfragebogen:

- Wie alt sind Sie?
- Geschlecht?
- An welcher Hochschule haben Sie studiert?
- Seit wann arbeiten Sie als Lehrer/in?
- In welcher Schulstufe unterrichten Sie derzeit?

CD mit den Interviewtranskriptionen

Kurzzusammenfassung

Die schlechten Ergebnisse der Schulleistungsvergleichsstudien wie TIMSS und PISA haben zu einer Unzufriedenheit mit der Lehrer/innenbildung geführt. Genauer gesagt wird ihr vorgeworfen, Lehrer/innen nicht ausreichend den beruflichen Anforderungen entsprechend vorbereitet zu haben, weshalb sich dies auf die Schüler/innenleistungen auswirken würde. Ausgehend davon wurden Reformprozesse eingeleitet, die vor allem durch die Einführung von Standards für die Lehrer/innenbildung, eine Verbesserung dieser zu erreichen versuchen. Da auch die Lehrer/innenbildung in Österreich von diesen Reformen betroffen ist, geht die hier vorliegende Diplomarbeit der Frage nach, inwiefern die im derzeitigen Curriculum der Volksschullehrer/innenbildung formulierten Studienziele (Grundkompetenzen) auf die gegenwärtigen Anforderungen an den Lehrer/innenberuf abgestimmt sind. Die Forschung beschränkt sich dabei nur auf die Volksschullehrer/innenbildung an der PH Wien, der KPH Krems und der KPH Strebersdorf.

Diesbezüglich wird eine Einführung ins Themengebiet, der Berufseinstieg und die damit verbundenen Schwierigkeiten, gegeben. Weiters wird das Verständnis von professionell pädagogischem Handeln, von dem in dieser Arbeit ausgegangen wird, erläutert. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Standardmodellen nach Oser (1997, 2001) und Terhart (2002) und dem Kompetenzmodell nach Schratz et. al. (2011) gibt einen Einblick in die bildungswissenschaftliche Diskussion rund um Kompetenzen und Standards.

Eine Analyse der Curricula des Volksschullehramts der drei gewählten Hochschulen gibt einen Aufschluss inwiefern ein Erwerb der in den Curricula formulierten Grundkompetenzen erwartet werden kann. Anschließend daran wird anhand einer Experten/innenbefragung von 5 Berufseinsteigerinnen, die an einer der hier analysierten Hochschulen studiert haben, ein Rückschluss auf die Ausbildung an den drei Hochschulen gemacht.

Abstract

The bad results in school performance comparing studies like TIMSS and PISA lead to discontent as regards teacher training. More precisely, teacher training is accused of not preparing student teachers according to their professional demands, and it is claimed that this would affect the pupils' performance. Based on this claim, reform processes have been initiated which try to achieve an improvement in teacher training by implementing teacher training standards. Given that these reforms have an effect on teacher training in Austria as well, the diploma thesis at hand enquires in how far degree aims (i.e. standard competences) as formulated in the present curriculum concerning primary school teacher training match present teaching profession demands. At this, the conducted research is constricted to teacher training at the PH Wien, the KPH Krems and the KPH Strebersdorf.

In this regard, an introduction to the topic, an elaboration on the concerned career entry and the related difficulties are presented. Moreover, the notion of professional pedagogical action – on which this thesis is based – is illustrated. You gain an insight into educational discourse on competences and standards, firstly by critically examined standard models, such as provided by Oser (1997, 2001) and Terhart (2002), and secondly by the competence model as generated by Schratz et. al. (2011).

The analysis of primary school teacher training curricula, as provided by the above mentioned institutions, informs about in how far acquirement of the standard competences, as formulated in the curricula, can be expected. Subsequently, conclusions referring to these institutions are drawn on the basis of expert consultations of five young professionals, who have attended one of the institutes at hand.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Anita Mitkova
Geburtsdatum: 10.11.1986
Geburtsort: Wien

Schul- und Hochschulausbildung:

2005 Matura am BRG Ettenreichgasse (Wien)
seit 2005 Diplomstudium Pädagogik
Schwerpunkte: Aus- und
Weiterbildungsforschung
und berufliche Rehabilitation
2008 – 2011 Besuch und Abschluss des DaF / DaZ -
Moduls am Institut für Germanistik (Uni
Wien)
2011 Erlangung der Prüfer/innenberechtigung zum
österreichischen Sprachdiplom Deutsch (A1,
A2 und B1)

Berufliche Tätigkeiten und Praktika:

2006 – 2007 **Praktikum bei Leb**
(Lehreinsteigsbegleitung) mit Einblick in die
Arbeit von Jobcoaching
2007 – 2008 **Lernbetreuung** (Wiener Kinderfreunde)
2008 – 2010 **Lernhilfe** (Interface)
2009 – 2010 Projektassistentin an der PH Wien im
Rahmen des Forschungspraktikums „*Zum
IST-Stand des naturwissenschaftlichen und
mathematischen Unterrichts an Volksschulen
und den daraus resultierenden Konsequenzen
für Lehrer/innenaus- und -fortbildung*“
seit 2010 **DaF / DaZ – Sprachtrainerin** (Interface)