universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Das Professionsverständnis der angehenden Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I: Eine komparative Betrachtung der Ausbildungsansätze zweier lehrerbildender Institutionen, im Speziellen der Universität Wien und der Privaten Pädagogischen Hochschule der Stiftung der Erzdiözese Wien“

Verfasserin

Birgit Huber

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Jänner 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A297
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Pädagogik
Betreuerin:	Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittesser

Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder nicht veröffentlichten Schriften entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit ist in gleicher oder ähnlicher Form noch nicht als Seminararbeit oder Diplomarbeit eingereicht worden.

Wien, Jänner 2010 Birgit Huber

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei meinem Lebensgefährten Clemens Auer und meinen Eltern Margarete und Dr. Maximilian Huber bedanken, die mich während meines Studiums und während des Schreibens meiner Diplomarbeit in jeglicher Weise unterstützt haben.
Für ihre Unterstützung bei der Erstellung meiner Diplomarbeit möchte ich weiters meiner Betreuerin Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Schrittesser danken.
Allen am Mobilitätsprojekt Beteiligten, in besonderer Form Frau Mag. Dr. Helene Miklas, M. Ed, den Praktikantinnen des Forschungspraktikums und den teilnehmenden Studierenden, bin ich ebenfalls zu Dank verpflichtet.

Inhaltsverzeichnis

1 Einführung in die Thematik 4

2 Lehrerinnen und Lehrer im Kontext der Professionstheorien 9

2.1 Der Lehrberuf – eine (Semi-)Profession 9

2.2 Ausbildung 13

2.3 Aufgaben der Schule 15

2.3.1 Aufgaben der Sekundarstufe I 17

3 Sekundarstufe I, Lehrerbildung für die Sekundarstufe I in Österreich inklusive Blick über die Grenzen nach Deutschland undin die Schweiz. 19

3.1 Sekundarstufe I 19

3.2 Lehrerbildung für die Sekundarstufe I 22

3.3 Professionalisierungsbestrebungen der Lehrerbildung 27

4 Analyse der Studienziele der lehrerbildenden Institutionen der Sekundarstufe I in Österreich 34

4.1 Gesetzliche Hinweise zum Professionalitätsbezug der Institutionen 34

4.2 Vergleich der allgemeinen Studienziele 37

5 Kooperationen zwischen Universität und Pädagogischer Hochschule ... 42

5.1 Gesetzliche Hinweise 42

5.2 Kooperationen in Österreich 42

5.2.1 Alpen-Adria-Universität und PH-Kärnten 42

5.2.2 Universität Wien und Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems 43

6 Empirischer Teil 44

6.1 Forschungsdesign inkl. dessen Begründung 44

6.2 Lerntagebücher 45

6.2.1 Kriterien zur Auswertung der Lerntagebücher 45

6.2.2 Auswertung der Lerntagebücher 46

6.2.2.1 Auswertung der Lerntagebücher – nach der 1. Lehrveranstaltung 47
6.2.3 Auswertung der Lerntagebücher – Einmal im Monat 50
6.2.4 Auswertung der Lerntagebücher – Midterm 53
6.2.5 Auswertung der Lerntagebücher – Am Ende der Lehrveranstaltung 57
6.2.6 Zusammenfassung der Ergebnisse 61
6.3 Interviews 64
6.3.1 Interviewdaten verschriftlichen 65
6.3.2 Interpretation der Interviewdaten 66
6.3.3 Auswertung der Interviews mit der Projektleitung 66
6.3.3.1 Kategorie 1 – Gefühle vor dem Projektstart 67
6.3.3.2 Kategorie 2 – Durchführung 67
6.3.3.3 Kategorie 3 – Perspektiven für die Lehrerbildung 68
6.3.3.4 Kategorie 4 – Beweggründe der Studierenden 70
6.3.3.5 Kategorie 5 – Schwierigkeiten 71
6.3.3.6 Zusammenfassung der Ergebnisse 72
6.3.4 Auswertung der Interviews mit den Studierenden 73
6.3.4.1 Kategorie 1 – Studienbeginn 73
6.3.4.2 Kategorie 2 – Fächer 74
6.3.4.3 Kategorie 3 – andere Studienerfahrungen 74
6.3.4.4 Kategorie 4 – Gründe für die Entscheidung zur Lehramtsausbildung 75
6.3.4.5 Kategorie 5 – Gründe für die jeweilige Institution 76
6.3.4.6 Kategorie 6 – Gründe für die Projektteilnahme 77
6.3.4.7 Kategorie 7 – Weiterempfehlung des Projekts 78
6.3.4.8 Kategorie 8 – Bereicherung durch das Projekt 79
6.3.4.9 Kategorie 9 – Vorschläge für die Weiterführung des Projekts 81

6.3.4.10 Kategorie 10 – Erleben der Universität im Vergleich zur KPH 82
6.3.4.11 Kategorie 11 – Erleben der KPH im Vergleich zur Universität 83
6.3.4.12 Kategorie 12 – Aufnahme durch die anderen Studierenden 84
6.3.4.13 Kategorie 13 – Verhalten untereinander 84
6.3.4.14 Kategorie 14 – Verantwortung der Institutionen 85
6.3.4.15 Kategorie 15 – Besser aufgehoben 86
6.3.4.16 Kategorie 16 – weiteres Studium an der anderen Institution 87
6.3.4.17 Kategorie 17 – Gesamtzusammenhang des Studiums durch das Projekt erkennbar 87
6.3.4.18 Kategorie 18 – Aufteilung Fachwissen – Pädagogik 88
6.3.4.19 Kategorie 19 – Lehrerbildung der Sekundar- stufe I 89
6.3.4.20 Kategorie 20 – Selbstverständnis als Lehrerin bzw. Lehrer 91
6.3.4.21 Kategorie 21 – vermitteltes Professionsverständnis 92
6.3.4.22 Zusammenfassung der Ergebnisse 93
6.4 Konklusion der empirischen Ergebnisse 94
6.4.1 Erkenntnisfunktion 95
6.4.2 Optimierungsfunktion 97
6.4.3 Kontrollfunktion 98
6.4.4 Entscheidungsfunktion 98
6.4.5 Legitimationsfunktion 99
7 Konklusion 100
8 Literaturverzeichnis 105
9 Anhang I
9.1 Leitfragen der Lerntagebücher I
9.2 Interviewleitfaden III
9.2.1 Projektleitung III
9.2.2 Studierende IV

Einleitung

Im Rahmen meiner Diplomarbeit möchte ich mich mit zentralen Fragen der Lehrerausbildung für die Sekundarstufe I und den daran maßgeblich beteiligten Institutionen Universität und Pädagogische Hochschule auseinandersetzen. Als Repräsentanten dieser Ausbildungsinstitutionen konzentriert sich meine Ausarbeitung auf eine vergleichende Analyse der Institutionen Universität Wien (im weiteren Verlauf der Arbeit mit UNI abgekürzt) und Private Pädagogische Hochschule der Stiftung der Erzdiözese Wien (aufgrund der alltagssprachlichen Bezeichnung Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems im Folgenden mit KPH abgekürzt). Im empirischen Teil der Arbeit sollen die Curricula der genannten Institutionen und deren Umsetzung anhand eines so genannten Mobilitätsprojektes[1] in Bezug auf die Lernerfahrungen der Studierenden und die vermittelten Professionalisierungsansätze der jeweiligen Lehrerbildungsstätten analysiert werden.

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Professionsverständnis, welches die theoretische Grundlage für jegliche weitere Annahmen bildet, wird im ersten Kapitel vorgestellt. Als Ausgangspunkt dienen hierzu die Positionen von Combe, Helsper, Pfadenhauer, Stichweh, Leonhard, Radtke, Dubs, Reh, Derrida, Bauer, Kopka und Brindt.

Im zweiten Kapitel wird die Position des Lehrerberufs als Profession bzw. Semi-Profession diskutiert. Aufgrund der vorgestellten Gründe wird in weiterer Folge der Lehrerberuf als Profession betrachtet und in Bezug auf dessen Ausbildung gefragt, welche Leistung diese für die Profession erbringt. Im Zuge dessen bedarf es an Klärung, ob die Professionsentwicklung in den Bereich der Ausbildung fällt oder ob es sich um einen sich in der Berufspraxis fortsetzenden Prozess handelt. Bezüglich der Berufsausübung ist es in weiterer Folge von Interesse, auf welche Aufgaben der Schule die angehenden Lehrerinnen und Lehrer vorbereitet werden müssen.

Das nächste Kapitel soll einen Blick über die Landesgrenzen hinaus ermöglichen und im Vergleich zu Österreich zeigen, wie die Sekundarstufe I sowie deren Lehrerbildung in anderen deutschsprachigen Ländern (Deutschland, Schweiz) organisiert ist. Weiters werden die Ansätze bzw. Maßnahmen der jeweiligen Länder diskutiert, die eine Professionalisierung der Lehrerbildung zum Ziel haben.

---

[1] Eine genaue Projektbeschreibung erfolgt weiter unten.

Hinsichtlich der spezifisch österreichischen Situation werden die Curricula der Lehrerbildung an der Universität Wien und an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, stellvertretend für die Lehrerbildung in Österreich, anhand der Kriterien: Dauer und Gliederung, Ziele der Studienabschnitte, Lehrveranstaltungstypen, Professionsverständnis, Kompetenzen, Theorie-Praxis-Verhältnis und Sonstiges verglichen. Angesichts dieser Kategorien stellt sich die Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden.

Die u. a. im Hochschulgesetz festgelegte und von der Universitätenkonferenz geforderte Kooperation zwischen Universität und Pädagogischer Hochschule wird seit Herbst 2008 durch ein Mobilitätsprojekt zwischen der Universität Wien und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems realisiert. Das Projekt ermöglicht Studierenden des Lehramts ab dem 3. Semester in sechs ausgewählten Fächern (Deutsch, Englisch, Mathematik, Geographie sowie evangelischer und katholischer Religionspädagogik) aus einem Studienangebot frei wählbare Lehrveranstaltungen als außerordentliche Studierende an der jeweils anderen Institution zu besuchen und diese für das eigene Studium anrechnen zu lassen. Als Basis des empirischen Teils dieser Arbeit sollen Daten erfasst werden, die erste Schlüsse zulassen, ob ein solches Mobilitätsprojekt die Entwicklung des professionellen Selbst vorantreibt sowie das Bewusstsein für die persönliche Entwicklungsaufgabe im Lehrberuf gefördert wird. Weiters ergibt sich die Frage, aus welchen Gründen sich Studierende für eine Projektteilnahme entscheiden und ob bei Studierenden eine Tendenz zu bestimmten Lehramtsfächern erkennbar ist. Mit welchen Erwartungen gehen die Studierenden in das Projekt und welche Vorstellungen haben sie von der anderen Institution? Ermöglicht die Projektauswertung einen Blick in diese Richtung und inwieweit decken sich die empirischen Ergebnisse mit den theoretischen Vorannahmen? Das empirische Material in Form von Lerntagebüchern und Interviews wird mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet und im Sinne der Evaluationsforschung nach Bortz/Döring analysiert.

Die abschließende Konklusion fasst die wichtigsten Punkte der Arbeit zusammen und lässt Platz für etwaige offene Punkte.

Verwendete Abkürzungen

UNI ..... Universität Wien

KPH ..... Private Pädagogische Hochschule der Stiftung der Erzdiözese Wien, alltagssprachlich und laut http://www.kphvie.at/ auch als Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems bezeichnet

VO ..... Vorlesung

LV ..... Lehrveranstaltung

1 EINFÜHRUNG IN DIE THEMATIK

Bevor der Professionsbegriff im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit behandelt wird, soll ein allgemeiner Überblick über den Kontext gegeben werden, in welchen der Professionsbegriff in Funktion der hier bearbeiteten Forschungsfrage einzubetten ist.

Als ursprüngliche Professionen sind Recht, Medizin und Theologie zu nennen. Diese beschäftigen sich – so heißt weitgehend konsensuell im aktuellen professionstheoretischen Diskurs – mit weit reichenden Problemen der Gesellschaft: ganz allgemein mit dem „Verhältnis zu Gott (Theologie), zu anderen Menschen (Recht) und zu sich selbst (Medizin)“ (Combe/Helsper 1997, S. 15.) Die Frage, welche Berufe heutzutage als Profession angesehen und welche Eigenschaften, Strukturmerkmale, Funktionen etc. einer Profession zugesprochen werden, ist schwierig zu beantworten, da laut Combe eine klare Begriffsdefinition schwer zu finden sei. Zur Verdeutlichung dieses Problems wird die u. a. von Combe der Profession zugesprochene wissenschaftliche Ausbildung als zentrale Erfordernis herangezogen (vgl. Combe 1997, S. 501), welche in der vorliegenden Arbeit neben Autonomie, Kommunikation mit Professionsangehörigen und professionelle Persönlichkeit als wesentliche Charakteristika der Profession angenommen wird.

Die wissenschaftliche Ausbildung als Unterscheidungsmerkmal heranzuziehen wird aufgrund der steigenden Anzahl an Berufen, die ihr Wissen in dieser Form weitergeben, immer schwieriger (vgl. Combe 1997, S. 501). Vor dem Hintergrund einer gewissen Strittigkeit des Professionsbegriffs wird Professionalisierung als Erwerb von für die Tätigkeit als Professionelle/r erforderlichen Wissen und Können gesehen. Dieser Prozess erfolgt laut Pfadenhauer durch soziale Verfestigung, deren Teil die spezifische Ausbildung darstellt (vgl. Pfadenhauer 2003, S. 127). Stichwehs Position hierzu ist, dass die Ausbildung zu Professionen mittels akademischer Lehrbarkeit erfolge, trotz der eingangs angeführten steigenden Anzahl von Berufen mit wissenschaftlicher Ausbildung (vgl. Stichweh 1997, S. 51). Als Professionsmerkmal hat die wissenschaftliche Ausbildung aber auch eine Entscheidungsfunktion inne, Helsper spricht sich in diesem Zusammenhang dafür aus, auf Grund von fehlenden Merkmalen – unter anderem der wissenschaftlichen Ausbildung – pädagogische Berufe als Semiprofessionen zu bezeichnen (vgl. Helsper 2002, S. 576). Der hier nur angedeutete Begriff der Semiprofession verweist auf die Diskussion, ob die Lehrerschaft eine

Profession oder Semiprofession darstellt. Dieser Frage ist in der vorliegenden Arbeit ein eigenes Kapitel gewidmet. Die wissenschaftliche Ausbildung leistet zwar einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung, wird aber von Leonhard (vgl. 2008, S. 11) nur als Ansatzentwicklung aufgefasst, da die Professionalisierung einen das gesamte Berufsleben andauernden Prozess darstellt. Nach Leonhard wird Professionalität nicht nur durch Wissen sichtbar, sondern durch das – auf das theoretische Wissen aufbauende – Handeln. Trotz der auch von Radtke (vgl. http://www.jsse.org/lehrerbildung/radtke.htm) geforderten wissenschaftlichen Fundiertheit spricht sich neben Leonhard u. a. auch Tenorth dafür aus, die wissenschaftliche Ausbildung nur als Teil der Professionalisierung aufzufassen. Die Gründe hierfür sind wohl auch in der Vermeidung einer erneuten Entwicklung, wie sie in den 60er und 70er Jahren stattfand, zu sehen, als Professionalisierung fälschlicherweise mit „Verwissenschaftlichung“ gleichgesetzt wurde und somit „den Beigeschmack des Unbeteiligten, Kalten, Unmenschlichen, Technokratischen, des Expertenhaften“ (Terhart 1995, S. 228) zugeschrieben bekam. Die akademische Ausbildung ermöglicht durch das vermittelte Wissen die Reflexion und damit einhergehend die Begründung des Verhaltens der Professionellen (vgl. Dubs 2008, S. 12). Im Anschluss daran stellt sich die Frage, wie für eine Profession ausgebildet werden soll, um professionelles Handeln zu ermöglichen. Die Lehrerschaft wird in dieser Arbeit ebenfalls den Professionen zugeordnet – obwohl es durchaus Gegenargumentationen gibt, die an späterer Stelle angeführt werden. Wie also muss die Lehrerbildung beschaffen sein? Die Grundlagen manifestieren sich in vertexteter Form als Gesetze bzw. Curricula, wodurch ein von Stichweh genanntes Definitionsmerkmal der Profession gegeben ist (vgl. Stichweh 1997, S. 51). Im Zuge der komparativen Betrachtung der lehrerbildenden Institutionen Universität Wien und Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems werden an späterer Stelle die jeweiligen Gesetze einem Vergleich unterzogen.

In dem der Arbeit zugrunde liegenden Professionsverständnis stellt neben der wissenschaftlichen Ausbildung – deren alleiniger Bezug, wie er in der einschlägigen Literatur diskutiert wird, von Combe (vgl. 1997, S. 501) kritisch gesehen wird – die Autonomie einen Ansatz zur Definitionsfindung dar. Diese Position wird u. a. Pfadenhauers Argumenten entnommen, deren Definition folgend diejenigen Berufe als Professionen bezeichnet werden, die „über eine weitreichende Autonomie hinsichtlich der Gestaltung und Regelung ihrer berufseigenen Belange verfügen“ (Pfadenhauer 2003, S. 30). Ein kleiner Autonomiebereich ist, wie auch Helspers Zugang (vgl. 2002,

S. 576) zeigt, folglich nicht ausreichend. Das nächste Kapitel wird zeigen, inwieweit der Autonomieanspruch die Frage beeinflusst, ob die Lehrerschaft den Professionen zugerechnet werden kann. Drängt die u. a. von Pfadenhauer und Helsper geforderte Autonomie in ihrer mangelhaften Ausbildung im Lehrerberuf in Richtung Semi-Profession oder schafft gerade erst die Organisation Schule Handlungsspielräume für professionelles Handeln (vgl. Reh 2008, S. 165)? Diesen Argumenten wird im weiteren Verlauf der Arbeit nachgegangen.

Unter Einbeziehung der systemtheoretischen Perspektive, wie sie vor allem von Stichweh vertreten wird, kann als weiteres Charakteristikum der Professionen die Kommunikation mit Professionsangehörigen erläutert werden, wobei Pfadenhauer kritisiert, dass der/dem Professionellen oft alleine auf Grund ihrer/seiner Professionszugehörigkeit Professionalität zugeordnet wird (vgl. Pfadenhauer 2003, S. 127). Die Begriffe Leistungs- und Komplementärrolle sind hierbei gleichfalls wichtige Faktoren. Inhaber der Leistungsrolle spezialisieren sich auf die Kommunikation, Träger der Komplementärrolle hingegen stellen das Publikum, wobei die Mitglieder einer Gesellschaft beide Rollen partizipieren können. Der Inhaber der Leistungsrolle kann auch als Professioneller bezeichnet werden, die Komplementärrolle entspricht dem Klienten, hierbei muss es sich allerdings nicht um Einzelpersonen handeln. Die Möglichkeit der Partizipation an der Leistungs- als auch an der Komplementärrolle ermöglicht unterschiedliche Blickwinkel (vgl. Stichweh 1992, S. 59 f.). Pfadenhauer definiert als charakteristisches Merkmal der Kommunikation zwischen Professionellen und Klienten das deutliche Wissensgefälle (vgl. Pfadenhauer 2003, S. 127).

Dem in dieser Arbeit verwendeten Professionsbegriff werden als letztes die Facetten professionelles Selbst, Reflexionsfähigkeit, öffentliches Bekenntnis, Verantwortung sowie Handlungsrepertoire zugeordnet, die unter dem Begriff professionelle Persönlichkeit zusammengefasst werden. Der von Bauer definierte Ansatz des professionellen Selbst beschreibt dieses als „die auswählende, ordnende, entscheidende und wertorientiert handelnde Instanz, die den Zusammenhang zwischen beruflicher Erfahrung, Diagnosekompetenz, Handlungsrepertoire und pädagogischen Werten und Zielen herstellt“ (Bauer/Kopka/Brindt 1996, S. 234). Das professionelle Selbst stellt damit ein wichtiges Bindungsglied zwischen den anderen Begriffen dar. Die reflexive Haltung zeigt sich im Nachdenken über die Berufsidee (vgl. Stichweh 1997, S. 51) sowie auf der Ebene der eigenen Fähigkeiten und deren Umsetzung (vgl. Reh 2008, S. 165). Die Reflexion der eigenen Fähigkeiten beinhaltet das Nachdenken

über eigene Stärken und Schwächen (vgl. Bauer/Kopka/Brindt 1996, S. 95) und die Differenzierung des für das berufliche Handeln notwendigen Persönlichkeitsanteils von der Gesamtperson (vgl. a. a. O., S. 234). Das Erkennen der eigenen Unvollkommenheit als Veränderungspotential begünstigt die Entwicklung des professionellen Selbst (vgl. Bauer 1998, S. 355). Die Bekenntnis zum Beruf stellt in dem hier verwendeten Begriff der professionellen Persönlichkeit einen weiteren Anhaltspunkt dar. Vom lateinischen Wortursprung ausgehend enthält der Begriff „das subjektive Moment des Bekenntnisses“ (Pfadenhauer 2003, S. 31). Als weiteren sprachlichen Bezug ist die von Derrida betonte, auf die französische Bedeutung des Wortes verweisende Verpflichtung zum Beruf zu nennen (vgl. Derrida 2001, S. 34 f.). Im direkten Kontext zum Bekenntnis ist die Verantwortung zu sehen, dies wird etwa im Zitat von Derrida deutlich: „zu seiner Verantwortung zu bekennen“ (Derrida 2001, S. 50). Die Verantwortung bezieht sich einerseits auf die Folgen des eigenen Handelns (vgl. Bauer/
Kopka/Brindt 1996, S. 95), als deren Voraussetzung das Bestehen von adäquaten Handlungsrepertoires zu nennen ist, andererseits auf die Auseinandersetzung mit der persönliche Entwicklungsaufgabe (vgl. Bauer 1998, S. 34) und der angestrebten „Identifikation mit dem Beruf“ (Bauer/Kopka/Brindt 1996, S. 234) sowie der Verantwortung gegenüber anderen bzw. der Gesellschaft. Zum besseren Verständnis des zitierten Handlungsrepertoires trägt die Definition von Bauer bei: „Das Handlungsrepertoire besteht aus motorischen Abläufen, die mit Wissenskernen in hochverdichteter Form verknüpft sind und zügiges, flüssiges, gekonntes Interagieren ermöglichen“ (Bauer 1998, S. 345). Vorhandene Handlungsrepertoires ermöglichen der/dem Professionellen nicht nur Handlungsweisen zu verstehen und zu begründen, sondern auch diese in neuer Art und Weise zu verknüpfen (vgl. Dubs 2008, S. 12).

Die in dieser Arbeit unter dem Begriff professionelle Persönlichkeit zusammengefassten Facetten werden als Kernelement der Profession aufgefasst und dementsprechend als Grundlage für die Auswertung der empirischen Daten betrachtet. Die am Mobilitätsprojekt partizipierenden Studierenden reflektieren in den Lerntagebüchern und Interviews ihre Erfahrungen im Projekt aber auch das ihnen vermittelte Professionsverständnis und ihre eigene Berufsidee.

Daraus ergibt sich die Frage, ob sich die Lehramtsstudierenden mit dem von ihnen gewählten Beruf schon identifizieren und inwieweit bereits in der Ausbildung das Berufsethos kultiviert wird. In Bezug auf die Forschungsfrage sind in diesem Zusam-

menhang die den Studierenden vermittelten Ansichten der untersuchten Institutionen von Interesse.

Für die Bezeichnung eines Berufs als Profession ist – das wurde in der bisherigen Darstellung versucht zu zeigen – das reflexive Nachdenken über den Beruf essentiell, weiters muss man sich seiner Position in der Gesellschaft und der damit verbundenen Anforderungen bewusst sein. Die Ausbildung zu einer Profession, im Sinne der akademischen Lehrbarkeit, ermöglicht das fortlaufende Sichern der Position und das Etablieren in der Gesellschaft.

Die vorgestellten Aspekte der Profession werden im weiteren Verlauf der Arbeit wieder aufgegriffen und im jeweiligen Kontext näher ausgeführt und es wird der Frage nachgegangen, wie die Ausbildung diese Ansprüche bedienen kann.

2 LEHRERINNEN UND LEHRER IM KONTEXT DER PROFESSIONSTHEORIEN

Die im vorigen Abschnitt für diese Arbeit definierten Professionscharakteristika Autonomie, Kommunikation mit Professionsangehörigen sowie professionelle Persönlichkeit dienen als Anhaltspunkte für die Diskussion der Lehrerschaft als Profession vs. Semi-Profession. Die Funktion der wissenschaftlichen Ausbildung im Hinblick auf die Lehrerbildung wird in einer eigenen Passage thematisiert. Weiters wird der Bezug zum Tätigkeitsfeld der Lehrerinnen und Lehrer und damit die Eingebundenheit der Schule in diesen Kontext dargestellt.

2.1 DER LEHRBERUF – EINE (SEMI-)PROFESSION

Den Beginn der Professionalisierungsdebatte der Lehrer setzt Terhart Ende der sechziger Jahre mit dem sich steigernden Einfluss der Sozialwissenschaften in der Erziehungswissenschaft an, verweist aber darauf, dass es auch schon früher Diskussionen über die Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer gegeben hat. Die Befürworter der Professionalisierung sehen darin eine Modernisierung, die Gegner eine Technokratisierung der Lehrertätigkeit. (vgl. Terhart 1997, S. 449) Professionalisierung wird zu einem Hoffnungswort, da Gegner und Befürworter Professionalisierung mit Wissenschaft gleichsetzen, obwohl es – wie eingangs zu zeigen versucht wurde – viel mehr umfasst. Mit der Verwissenschaftlichung und Akademisierung z. B. der Volksschullehrerbildung und der Ausbildung einer Erziehungswissenschaft werden Standesinteressen getroffen, die für positive Einstellungen sorgen. (vgl. Terhart 1997, S. 450) Im nächsten Entwicklungsschritt wird die Verwissenschaftlichung kritisiert, aufgrund des Expertentums wird dem Professionellen mehr Nutzen als dem Klienten zugeschrieben. Die daraus resultierende Phase der Gegenreaktionen fand ihren Abschluss in der eingehenden Beschäftigung und Entwicklung von Konzepten zur pädagogischen Professionalität. (vgl. Terhart 1995, S. 451 f.) Der Lehrerberuf wird teils den Professionen teils den Semi-Professionen zugerechnet. Der Begriff Profession wurde bereits im vorigen Abschnitt erläutert. Semi-Professionen bezeichnen Berufe, deren Strukturen Ähnlichkeiten mit jenen der Professionen aufweisen, jedoch Defizite erkennen lassen. Ein hierbei häufig genanntes Unterscheidungsmerkmal stellt z. B. der Autonomiemangel durch die Einbindung in staatliche Organisationsstrukturen dar. (vgl. Merten/Olk 1997, S. 579) Zur Abgrenzung des Profes-

sionsbegriffs dienen weiters folgende Bezeichnungen: Stichweh versteht den Lehrerberuf als vermittelnde Profession, da die meisten Gegenstände einen eigenen Wissenschaftszweig, der das Wissen produziert, haben, dies beim Lehrberuf aber nicht zutrifft. In diesem Fall wird „nur“ die Technik der Vermittlung hinzugefügt. (vgl. Stichweh 1994, S. 323) Obwohl Helsper im Lexikon der Pädagogik pädagogisches Handeln als Profession versteht, spricht er von einer bescheidenen Profession. Er begründet dies damit, dass die Wissensbasis zu wenig vom Alltagswissen abgegrenzt sei, das Handlungsfeld sehr heterogen sei, es zu viele unterschiedliche Ausbildungswege gebe und die staatliche Organisation nur eine geringe Autonomieausprägung ermögliche. (vgl. Helsper 2002, S. 577) Die nun folgenden Begründungen sollen keine Defizitanalyse entlang der klassischen Eigenschaften darstellen (vgl. Koring 1992, S. 171), sondern die Professionalisierungswürdigkeit des Lehrberufs anhand der Stärken verdeutlichen.

Autonomie

Die Autonomie der Lehrerschaft wird, wie schon angedeutet, von etlichen Autoren als mangelhaft beschrieben und demnach als Kriterium der Zuordnung zu den Semiprofessionen aufgefasst. Fehlende Autonomie wird z. B. in der Lebenspraxis der Schülerinnen und Schüler (Brunkhorst 1997, S. 364) oder in der „vergleichsweise gering ausgeprägte[n] professionelle[n] Autonomie“ (Terhart 1992, S. 108) gesehen. Dem ist entgegen zu halten, dass in Entscheidungen zum Wohle der Klientel professionelle Autonomie in Anspruch genommen werden kann, indem unabhängig von anderwertigen Ansprüchen gehandelt wird (vgl. Schratz u. a. 2008, S. 126). Einen weiteren Hemmfaktor der Autonomie stellt die Schulorganisation dar (vgl. Daheim 1992, S. 26; Terhart 1992, S. 108 f.; Merten/Olk 1997, S. 579). Der Einfluss der staatlichen Schulorganisation wird von Dewe/Ferchhoff/Radtke insofern relativiert, als der Staat auf die ursprünglichen Professionen ebenfalls Einfluss hat. Als Gegenargument ist weiters die Position Rehs zu nennen, wonach die Organisation den Rahmen für professionelles Handeln im Unterricht ermöglicht (vgl. Reh 2008, S. 165). Die Überwindung dieser Differenz ist als Bestandteil des Professionalisierungsprozesses zu sehen und erfolgt in der Bildung einer widersprüchlichen Einheit zwischen den notwendigen Organisationselementen und dem pädagogischen Arbeitsbündnis (vgl. Oevermann 2008, S. 71 f.). Trotz Gegenargumenten sind Organisationen und Professionen komplementär „weil Organisationen es erst ermöglichen, dass die Profession bzw. ihre Mitglieder (hier: die Lehrkräfte) überhaupt mit ihren Fällen (den Kindern und Jugend-

lichen als Schülern) in Kontakt geraten.“ (Pfadenhauer/Brosziewski 2008, S. 8) Die Mehrdeutigkeit des Verhältnisses zwischen Organisation und Profession wird von Göhlich auf der einen Seite in der strukturgebenden Funktion der Organisation als „Unsicherheitsbewältigung“ gesehen. Doch gerade aufgrund dieser Grenzen wird sie wieder zur Aufgabe der Profession. Als Lösungsansatz wird die Entwicklung von „professionellen Organisation[en]“ (Göhlich 2008, S. 40) gefordert.

Die Organisation des Schulsystems schränkt die Autonomie der Lehrerinnen und Lehrer zwar ein, dies ist aber – wie zu zeigen versucht wurde – kein Hindernis für die Professionalisierung der Lehrerschaft. Außerdem ermöglichen andere Bereiche die Ausbildung einer sekundären Autonomie (vgl. Brunkhorst 1997, S. 364). Lehrerinnen und Lehrer sind zwar wenig organisationsautonom, jedoch relativ klientenautonom. Sie können daher in gewissen Handlungsspielräumen ihre Autonomie nutzen (vgl. Daheim 1992, S. 26). Dies wird beispielsweise durch die Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern gefördert (vgl. Terhart 1995, S. 240). Lehrerinnen und Lehrer erfahren weiters Autonomie in der Gestaltung der eigenen Arbeitsbedingungen (vgl. Bauer/Koka/Brindt 1996, S. 11) sowie in der situations- und fallspezifischen Anwendung ihres Wissens (vgl. Terhart 1992, S. 108). Von dieser Stärke ausgehend kann das autonome Handeln im Beruf in seiner Erfüllung als Merkmal von Professionalität herangezogen werden (vgl. Schrittesser 2009a, S. 16).

Kommunikation mit Professionsangehörigen

Die im vorigen Abschnitt definierten Facetten einer Profession in Hinblick auf die Kommunikation mit Professionsangehörigen sind im Lehrer-Schüler-Verhältnis gegeben. Lehrerinnen und Lehrer haben die Leistungsrolle inne, die sich auf die Kommunikation von Inhalten konzentriert, die Komplementärrolle wird durch die Schülerinnen und Schüler gestellt. Die partizipierenden Parteien werden auch als Professionelle und Klienten bezeichnet, deren Kommunikation durch ein deutliches Wissensgefälle charakterisiert ist (vgl. Pfadenhauer 2003, S. 127). Das Wissensgefälle manifestiert sich in der Schule durch das zu vermittelnde Wissen der Lehrerinnen und Lehrer und die Unwissenheit der Schülerinnen und Schüler. Die eben genannte Unwissenheit begründet die Entstehung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses, um diese zu überwinden. Die Anleitungen im pädagogischen Arbeitsbündnis erfolgen in spezifischen und diffusen Momenten, ohne die Entwicklung zur Autonomie zu behindern. (vgl. Oevermann 1997, S. 253 f.) In diffusen Momenten agieren Lehrerinnen

und Lehrer naturgemäß, d. h. nicht rollenkonform, hingegen treten sie in spezifischen Momenten entsprechend ihrer Rolle auf (vgl. Schratz u. a. 2008, S. 126). Oevermann nennt in diesem Zusammenhang als Voraussetzung für Professionalisierung, dass die widersprüchliche Einheit von Diffusität und Spezifität aufrechterhalten wird (vgl. Oevermann 1997, S. 155 f.). Das Arbeitsbündnis manifestiert sich auf drei Ebenen: Lehrerinnen und Lehrer – Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer – Schulklasse sowie Lehrerinnen und Lehrer – Eltern (vgl. a. a. O, S. 76).

Die Erfüllung der, für Professionen definierten, Kommunikationseigenschaften im Lehrer-Schüler-Verhältnis spricht demnach für die Betrachtung der Lehrerschaft als Profession.

Professionelle Persönlichkeit

Inwieweit werden nun die im vorigen Abschnitt unter dem Begriff professionelle Persönlichkeit zusammengefassten Facetten des professionellen Selbst, Reflexionsfähigkeit, Bekenntnis, Verantwortung und Handlungsrepertoire von der Lehrerschaft erfüllt und sprechen damit für bzw. gegen die Betrachtung der Lehrerschaft als Profession?

Das professionelle Selbst der Lehrerinnen und Lehrer hat u. a. die Erkennung der Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem zur Aufgabe. Daraus entstehen Offenheit für Veränderungen und die Erkenntnis der Unabgeschlossenheit der Entwicklung der professionellen Haltung. (vgl. Terhart 2002b, S. 101 f.) In dieser Erkenntnis ist weiters die Reflexionsfähigkeit jeder Lehrerin/jedes Lehrers gefragt sowie die Übernahme von Verantwortung für den Beruf und das eigene Handeln.

Die Betrachtung der Wissenskerne (vgl. Bauer 1998, S. 345) als Basis des Handlungsrepertoires bringt nach Stichweh Defizite der Lehrerschaft zum Vorschein, da der Begriff Profession nur für Berufsgruppen verwendet werden sollte, die Wissensbestände monopolistisch oder dominant verwalten (vgl. Stichweh 1994, S. 369). Das Spannungsverhältnis zwischen dem Berufswissen – das laut Bauer/Kopka/Brindt umstrittener als das der ursprünglichen Professionen ist (vgl. Bauer/Kopka/Brindt 1996, S. 11) – sowie den Erziehungsabsichten ist bei keiner anderen Profession anzutreffen und erschwert dadurch die Professionalisierung. Trotz dieser Argumente überzeugen die Gegenargumente von Leonhard: „Professionalität erschöpft sich [zweitens] nicht im Wissen, sondern zeigt sich in der Qualität des Handelns. Wenn dieses Handeln zudem vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien begründet

werden kann, ist von professionellem Handeln zu sprechen.“ (Leonhard 2008, S. 11) In dieser Argumentation wird der Schwerpunkt auf das professionelle Handeln gesetzt, das von Lehrerinnen und Lehrern auf Basis des erlernten Wissens erfolgen kann.

Die Verantwortung der Lehrerschaft gegenüber der Gesellschaft besteht in der Sicherung der Schulbildung, wobei diese aufgrund des Einflusses sämtlicher gesellschaftlicher sowie technologischer Entwicklungen als krisenanfällig aufgefasst wird. Eben diese Krisenanfälligkeit sowie die Tätigkeit in einem „überlebensrelevante[n] gesellschaftliche[n] Bereich“ (Schrittesser 2009b, S. 147) erlaubt laut aktuellem Diskurs die Zuordnung der Lehrerschaft zu den Professionen. (vgl. Schrittesser 2009b, S. 147) Neben der für die Gesellschaft relevanten Aufgabe (vgl. http://www.jsse.org/2000/2000-0/radtke.htm) der Bildung darf laut Terhart die Selektions- und Zertifizierungsfunktion durch Leistungen und Noten nicht vernachlässigt werden (vgl. Terhart 2002b, S. 103). Neben der angeführten gesellschaftlichen Verantwortung handeln Professionelle in einer „berufsethischen Verantwortlichkeit“ (http://www.jsse.org/2000/2000-0/radtke.htm), sodass sie die Folgen ihres Handelns verantworten können.

Die Bestandsaufnahme anhand der, im letzten Kapitel definierten, Professionscharakteristika der Lehrerschaft legitimiert die Zuordnung der Lehrerschaft zu den Professionen. Weiters lassen sich daraus die Aufgaben der Lehrerin/des Lehrers ableiten. An den Anfang ist die Erkenntnis zu stellen, dass es sich bei der Professionalisierung um einen lebenslangen Prozess handelt, dessen Grundlegung in der Lehrerbildung stattfindet. Welche Leistung die Ausbildung für die Profession erbringt, ist das Thema des nächsten Abschnittes. Die Ausbildung des Handlungsrepertoires und des professionellen Selbst stellt eine Kernkompetenz dar. Aufgrund dessen ist im Kommunikationsschema zwischen Professionellen und Klienten ein Handeln möglich, das sekundäre Autonomiespielräume eröffnet sowie verantwortungsvolles Handeln im Sinne der Klientel gewährleistet.

2.2 AUSBILDUNG

Die Professionalisierung der Lehrerin/des Lehrers wird durch die Lehrerausbildung maßgeblich initiiert. Der Prozess umfasst aber das gesamte Berufsleben, wodurch in der Lehrerbildung nur Ansätze professionellen Handelns zu erwarten sind (vgl. Leonhard 2008, S. 11). Die akademische Ausbildung stellt dementsprechend nur den

ersten Teil der Professionalisierung dar, weitere Schritte folgen in den jeweiligen Phasen wie z. B. in der Einführung in das Berufsfeld (vgl. http://www.jsse.org/2000/2000-0/radtke.htm). In diesem Zusammenhang wird die professionelle Haltung der Lehrerin/des Lehrers deutlich, die darin besteht die eigene Entwicklung als nie abgeschlossen zu sehen, sondern für Veränderungen bereit zu sein (vgl. Terhart 2002b, S. 101 f.). In diesem Zusammenhang ist Horvaths Position zu erwähnen, wonach Lehrerbildung „nicht bereits ‚fertige' Lehrkräfte in die Bildungslandschaft wirft, sondern professionalisierungsfähige Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger" (Horvath 2009, S. 31).

Mittels Analyseaufgaben soll die Schulwirklichkeit gezielt im Blickwinkel der Lehrerin/des Lehrers und nicht mehr in der Schülerrolle betrachtet werden (vgl. Schrittesser 2009a, S. 9), da Studierende vor allem in Stresssituationen dazu neigen in selbst erlebte Handlungsmuster zurück zu fallen. Die Professionalisierung kann als Lernen auf zwei Wegen betrachtet werden. Einerseits stellt der wissenschaftliche Diskurs das zu erlernende Grundwissen dar, das auf einem zweiten Weg im Sinne des pädagogischen Arbeitsbündnisses fallbezogen angewandt wird. (vgl. Schrittesser 2009a, S. 10) Weitere Ziele der Lehrerbildung werden von Schrittesser genannt: „ein wissenschaftlich-reflexiver Habitus und das für dessen Entfaltung erforderliche (pädagogische) Wissen sowie die Entwicklung einer differenzierten Fachsprache" (Schrittesser 2009a, S. 10)

In der Lehrerbildung sowie Professionsthematik wird immer wieder das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis diskutiert. Laut Oevermann kann die Theorie die Aufgaben der Praxis nicht übernehmen, „sondern lediglich deren Leistungen rekonstruieren" (Oevermann 1997, S. 79). Diese Rekonstruktion erfolgt mittels wissenschaftlicher Aufarbeitung, deren theoretische und praktische Ergebnisse im professionellen Handeln weitergegeben werden. Die Diskussion setzt sich im Beruf fort: Arbeiten Lehrerinnen und Lehrer im theoretischen Bereich, wird ihnen vorgeworfen, sie seien keine guten Praktiker. Pädagoginnen und Pädagogen im Schulbereich haben selten die Möglichkeit sich zusätzlich wissenschaftlicher Theorie zu widmen. Während die Ausbildung der Gymnasiallehrerinnen und -lehrer an der Universität wissenschaftliche Theorie umfasst, werden Volks-, Haupt-, Sonder- und Berufsschullehrerinnen und -lehrer in subuniversitären Einrichtungen eher mit erfahrungsbedingtem Wissen konfrontiert. Der Transformationsprozess von Pädagogischen Akademien zu Pädagogischen Hochschulen hat ebenfalls mit dieser Thematik zu tun.

(vgl. Combe/Helsper 1997, S. 23) Diese Annahme ist zwar schon etliche Jahre alt, deckt sich aber – wie der empirische Teil zeigen wird – mit den Vorannahmen der Studierenden bezüglich der jeweils anderen Institution. Inwieweit diese Annahmen evidenzbasiert sind und ob eine Überprüfung im Rahmen des Projekts überhaupt möglich ist, zeigt das Kapitel 6.2.2.1. Von großer Bedeutung ist, dass Studierende eines Lehramtes durch die erlernte Theorie in der Lage sind die Praxis, die ihnen das erste Mal in den Schulpraktika begegnet, zu reflektieren. Mit der Reflexion ist die Ausbildung eines forschenden Habitus verbunden, der die Kluft zwischen Theorie und Praxis verbinden soll. (vgl. Abel/Lunkenbein/Rahm 2008, S. 36 f.) In Zeiten steigender Belastungssituationen stellen Lehrkräfte eine Diskrepanz zwischen theoretischem Wissen und dessen Umsetzung fest, wodurch zeitweise dem Druck Praxis auf Kosten der Theorie nachgegeben wird. Wie schon weiter oben in Bezug auf Oevermann die Wichtigkeit von Theorie **und** Praxis angeführt wurde, fasst Dubs zusammen: „Eine Praxis ohne Theorie kann es nicht geben“ (Dubs 2008, S. 12), hier würde die Reflexionsgrundlage verloren gehen (vgl. Dubs 2008, S. 12).

Auf der Basis des Verständnisses der Lehrerschaft als Profession und den daraus entstehenden Eigenschaften der Lehrerbildung widmet sich das nächste Kapitel den Aufgaben der Schule, im Besonderen der Sekundarstufe I, um zu erfahren, welche Aufgaben angehende Lehrerinnen und Lehrer erwartet.

2.3 Aufgaben der Schule

Schulen sind als „Orte der Auseinandersetzung mit den die Gesellschaft bewegenden Themen und auch mit den von der Gesellschaft für wahr gehaltenen Tatsachen zu betrachten“ (Schrittesser 2009b, S. 149) und damit dem Wandel der Zeit bzw. der Gesellschaft unterworfen. Ein Beispiel hierfür wäre der Wechsel von der Idee der ganzheitlichen Bildung des Menschen zur ökonomischen Betrachtungsweise in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts (vgl. Fend 2006, S. 37). Das Schulsystem entwickelt sich weiters unter dem Einfluss des jeweiligen politischen Systems, wobei die jeweilige Herrschaft entscheidet, wer zu welchem Wissen Zugang erhält (vgl. a. a. O., S. 165). Das Schulsystem wird als „Erziehungs- und Sozialisationsmilieu“ (Fend 2006, S. 95) verstanden, in dem der Druck auf die Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler immer größer wird, was zum Entstehen von Verlierer- und Gewinnerrollen führt. Die erzieherische Aufgabe wird aufgrund der familiären und gesellschaftlichen Situation immer größer. Lehrerinnen und Lehrer müssen sich öffent-

lich bewähren, sie beeinflussen die Gestaltung einer positiven Lernumgebung maßgeblich. (vgl. Fend 2006, S. 95)

Die Aufgaben der Schule als Institution bestehen darin, gemeinsam mit den Lehrerinnen und Lehrern die Schule zu betreiben. Der Begriff der Institution beinhaltet außerdem den Bezug zu Bildung, Chancengleichheit, Förderung und Individualität als gesellschaftlich relevante Werte. Die Position der Gesellschaft wird außerdem von der Profession vertreten. Die Regelung von Details wie z. B. Krankmeldungen obliegt der Organisation, die aber im Schatten der Institution eher als Notwendigkeit anzusehen ist. (vgl. Pfadenhauer/Brosziewski 2008, S 85 f.) Der Organisation kommt aber – wie schon erwähnt – die wichtige Aufgabe des Arrangierens von Zusammentreffen der Professionellen und ihren Klienten zu (vgl. a. a. O, S. 90). In Bezug auf die pädagogischen Werte darf diese Verantwortung nicht als alleinige Aufgabe der Profession der Lehrerschaft betrachtet werden. Die Schule als Institution hat diese zu fördern. (vgl. a. a. O., S. 91)

Die gesetzlich definierten Aufgaben der Österreichischen Schule sind in dem aus dem Jahre 1962 stammenden und zuletzt 2008 geänderten Schulorganisationsgesetz zu finden. Die im Paragraf zwei definierten Aufgaben beziehen sich auf zwei Ebenen der Schulbildung. Einerseits wird der Umgang mit dem Wissen und dessen Vermittlung thematisiert, andererseits bezieht sich ein weitaus größerer Teil der Bestimmungen auf die soziale Kompetenz bzw. Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Der Unterricht der Schülerinnen und Schüler soll ihrem Bildungsweg und dem jeweiligen Stand der Entwicklungsstufe entsprechen. Das vermittelte Wissen und Können soll sie für das Leben und den künftigen Beruf vorbereiten und die Ausbildung eines selbständigen Bildungserwerbs fördern. (vgl. http://bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01xml#02) Die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler soll unter Berücksichtigung der „sittlichen, religiösen und sozialen Werte“ (http://bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01xml#02) erfolgen. Dadurch wird die Partizipation an der Gesellschaft und die Teilhabe am kulturellen und wirtschaftlichen Leben Österreichs und Europas ermöglicht sowie die Ausbildung selbständiger Urteilsfähigkeit und sozialen Verständnisses gefördert. Die Schülerinnen und Schüler sollen dem Denken anderer aufgeschlossen sein und Freiheit und Frieden fördern. (vgl. ebd.)

Nach ihrem Bildungsinhalt können die österreichischen Schulen in allgemein bildende, berufsbildende Schulen sowie Anstalten der Lehrerbildung und Erzieherbildung eingeteilt werden. Weiters wird nach der Bildungshöhe in Primar- und Sekundarschule differenziert. (vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml#02). Im Anschluss an die Ausführung der allgemeinen Ziele der Schule werden im nächsten Abschnitt – bedingt durch den Bezug dieser Arbeit – die Aufgaben der Sekundarstufe I dargestellt.

2.3.1 Aufgaben der Sekundarstufe I

Für die einzelnen Schulen des österreichischen Bildungssystems sind vom zuständigen Bundesminister durch Verordnung Lehrpläne festzusetzen, die die allgemeinen Bildungsziele, Lehraufgaben, Lehrstoff, dessen Aufteilung, Stundenausmaß sowie didaktische Grundsätze der einzelnen Gegenstände regeln (vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml#02).

Im 2. Hauptstück – Besondere Bestimmungen über die Schulorganisation – finden sich im Teil A die Bestimmungen für die einzelnen Schultypen in Bezug auf die Aufgabe des Schultyps, Lehrplan, Aufnahmevoraussetzungen, Aufbau, Sonderformen, Lehrer und Klassenschülerzahl. Im Kontext dieser Arbeit ist ein Vergleich der Hauptschule und der allgemein bildenden höheren Schule in Bezug auf deren Aufgabe sinnvoll. Im Bereich der Allgemeinbildung sind hierzu Unterschiede erkennbar. Die Zielsetzung der Hauptschule liegt in der Vermittlung von grundlegender Allgemeinbildung und unterscheidet sich von dem Ziel des Gymnasiums, umfassende und vertiefende Allgemeinbildung zu vermitteln. Das in der Hauptschule vermittelte Wissen befähigt für den Beruf oder den Übertritt in mittlere oder höhere Schulen, das Gymnasium hingegen führt zur Universitätsreife. (vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml#02)

Als wortident fällt die Formulierung bezüglich der unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer auf: „§ 20 (1) Der Unterricht in den Hauptschulklassen ist durch Fachlehrer zu erteilen.“ sowie „§ 42 (1) Der Unterricht in den Klassen der allgemeinbildenden höheren Schulen ist durch Fachlehrer zu erteilen“ (http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml#02) Interessant ist der Aspekt, dass sowohl bei Hauptschulen als auch bei allgemein bildenden höheren Schulen der idente Ausdruck „Fachlehrer“ verwendet wird und keinerlei Hinweis auf Art oder Abschluss der Lehrerausbildung angeführt wird, obwohl Hauptschullehrerinnen und -lehrer an Pädagogischen

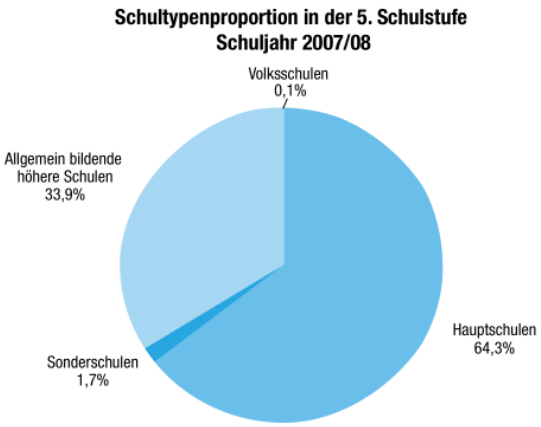
Hochschulen ausgebildet werden und mit dem Titel Bachelor of Education (BEd) abschließen und Lehrerinnen und Lehrer für Gymnasien an der Universität ein Diplomstudium absolvieren und (derzeit noch) mit dem Titel Magister (Mag.) abschließen.

3 SEKUNDARSTUFE I, LEHRERBILDUNG FÜR DIE SEKUNDARSTUFE I IN ÖSTERREICH INKLUSIVE BLICK ÜBER DIE GRENZEN NACH DEUTSCHLAND UND IN DIE SCHWEIZ

3.1 SEKUNDARSTUFE I

Der Versuch eines Vergleichs der Sekundarstufe I und der Lehrerbildung für diese Schulstufe soll einen „Blick über den Tellerrand“ ermöglichen und zeigen, welche Schulformen in anderen deutschsprachigen Ländern in die Kategorie der Sekundarstufe I fallen und wie deren Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden. Ähnlichkeiten und Unterschiede der Zielsetzungen, Aufgaben sowie Strukturen werden hierbei beleuchtet.

In Österreich wird die Sekundarstufe I, also die 5. bis 8. Schulstufe, die von 10 bis 14-jährigen Schülerinnen und Schülern besucht wird, durch die Hauptschule, Allgemein bildende höhere Schule Unterstufe, Neue Mittelschule sowie Sonderschule repräsentiert (vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17604/zahlenspiegel_2008.pdf, S. 2). Im Kontext dieser Arbeit wird besonderes Augenmerk auf die Hauptschule und Allgemein bildende höhere Schule Unterstufe gelegt, deren Schülerinnen und Schüler sich im Schuljahr 2007/08 folgendermaßen verteilt haben:



(http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17604/zahlenspiegel_2008.pdf, S. 18)

Das dargestellte Diagramm präsentiert Daten des Schuljahres 2007/08. Aus diesem Grund ist die Neue Mittelschule noch nicht vertreten, dafür – mit einem sehr geringen Prozentsatz – die Oberstufe der Volksschule. Die Neue Mittelschule stellt einen Modellversuch zur Weiterentwicklung der Sekundarstufe I dar, in der die Bildungslauf-

bahnen individualisiert und deren Entscheidungen zeitlich verschoben werden sollen (vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml#02).

Die Neue Mittelschule wird in allen österreichischen Bundesländern als Schulversuch ab dem Schuljahr 2009/10 angeboten. Die Schwerpunkte der neuen Schulform der Sekundarstufe I sind durch folgende Hauptpunkte charakterisiert:

- „moderne pädagogische Konzepte“
- „neue gemeinsame Lernkultur“
- „innere Differenzierung und Individualisierung“
- „Lehrplan der AHS-Unterstufe“
- Orientierung an „Bildungsstandards“
- Wissenschaftliche Begleitung
- „frühe Festlegung auf bestimmte Bildungswege wird vermieden“

(http://www.neuemittelschule.at/hintergrundinformationen.html)

Die Aufgaben der Hauptschule und des Gymnasiums wurden bereits im vorigen Kapitel erläutert.

Ein Blick über die Landesgrenzen hinaus zu anderen deutschsprachigen Ländern führt zuerst nach Deutschland mit seinem dezentral organisierten Schulwesen. Aus diesem Grund können sich je nach Bundesland Teile des Schulsystems unterscheiden. Generell bietet das deutsche Bildungssystem im Bereich der Sekundarstufe I ebenfalls Hauptschulen und Gymnasien an, diese werden von Real- und Gesamtschulen ergänzt und schließen mit dem Haupt- bzw. Realschulabschluss ab, letzterer wird auch als mittlere Reife bezeichnet. Die mittlere Reife mit Qualifikationsvermerk erlaubt den Besuch der gymnasialen Oberstufe. Weiters erstreckt sich für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen die Sonderschule über die Primar- und Sekundarstufe I. Die Vorbereitung für die Berufsausbildung stellt das Ziel der Hauptschule dar, eine Tatsache, die auch auf die österreichische Hauptschule zutrifft. Die Hauptschule in Deutschland wird von Kritikern als Restschule bezeichnet. Es herrscht ein deutliches Land-Stadt-Gefälle, welches in Österreich mit der Situation von Wiener Hauptschulen und Hauptschulen im ländlichen Bereich vergleichbar ist. In sechs deutschen Bundesländern existiert die herkömmliche Hauptschule, in anderen Bundesländern führt eine Zusammenfassung mit der Realschule zu den Mittel-

schulen bzw. erweiterten Realschulen. In Österreich gibt es kein Äquivalent zur Realschule. Ihre Zielsetzung liegt in der Vermittlung von anspruchsvoller Berufsausbildung, neben dem Zugang zu Ausbildungsberufen wird nach Abschluss eines anschließenden beruflichen Gymnasiums oder Aufbaugymnasiums die Hochschulreife erlangt. (vgl. http://wiki.bildungsserver.de/index.php/Deutsches_Bildungssystem) Die Aufgabe des Gymnasiums besteht in der Hinführung zur allgemeinen Hochschulreife und entspricht damit dem Ziel des österreichischen Gymnasiums, Universitätsreife zu vermitteln (vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml#02). Die gymnasiale Bildung erstreckt sich in beiden Ländern über die Sekundarstufe I und II. Das Gymnasium wird in Deutschland von mehr Schülerinnen und Schülern besucht als die Real- oder Hauptschule. In Österreich verhält es sich umgekehrt. Die aktuellste verfügbare Statistik des Schuljahres 2007/2008 zeigt, dass 64,3 % der österreichischen Schülerinnen und Schüler die Hauptschule und nur 33,9 % das Gymnasium besuchen (vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17604/zahlenspiegel_2008.pdf, S. 18). Die deutsche Gesamtschule ist in ihrer Zielsetzung mit der österreichischen Neuen Mittelschule vergleichbar. Die Gesamtschule fordert mehr Chancengleichheit im Bildungswesen und wie die Neue Mittelschule eine Verschiebung von Bildungslaufbahnentscheidungen. Als weitere Gemeinsamkeit ist das Ziel der individuellen Förderung und eine innere Differenzierung anstelle von verschiedenen Schultypen zu nennen. (vgl. http://wiki.bildungsserver.de/index.php/Deutsches_Bildungssystem, http://www.neuemittelschule.at/hintergrundinformationen.html)

Das Schweizer Bildungssystem ist wie das deutsche dezentral organisiert, die Kantone sind für die Organisation der Sekundarstufe I zuständig. Aus diesem Grund kann z. B. der Schulbesuch der Sekundarstufe I drei bis fünf Jahre dauern. Je nach Region erfolgt der Unterricht auf Deutsch, Französisch, Italienisch oder Rätoromanisch. (vgl. http://educa.ch/dyn/43963.asp) Im Ländervergleich ist hier auffallend, dass nur Österreichs Bildungswesen zentral geregelt ist und alle Bundesländer die gleiche Schulbildung anbieten. In einem Großteil der Schweizer Kantone erfolgt die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler nach ihrem Leistungsniveau in verschiedene Schultypen. Dieses System wird als geteiltes Modell bezeichnet. Weiters bietet das kooperative Modell Unterricht in Stammklassen mit unterschiedlichem Niveau an, wobei in bestimmten Fächern Niveaugruppen existieren. Dem integrierten Modell folgend gibt es weder eine Differenzierung nach Schultypen noch nach Klassen sondern nur in bestimmten Fächern. (vgl. http://www.educa.ch/dyn/43963.asp) In der

Mehrheit der Kantone wird entsprechend dem geteilten Modell in zwei bis drei unterschiedlichen Schultypen unterrichtet. Es existieren Schultypen mit Grundansprüchen und Schultypen mit erweiterten Ansprüchen, wobei dieser Schultyp in einigen Kantonen weiter differenziert wird in den Schultyp mit mittleren bzw. höheren Ansprüchen. (vgl. http://www.educa.ch/dyn/43963.asp) In der Primarstufe und Sekundarstufe I existieren weiters Schulen/Klassen mit besonderem Lehrplan, diese entsprechen der deutschen und österreichischen Sonderschule (vgl. http://www.edk.ch/dyn/14861.php). Die generelle Aufgabe der Schweizer Sekundarstufe I liegt in der Vermittlung grundlegender Allgemeinbildung, Vorbereitung der beruflichen Bildung und des Übertritts in die Sekundarstufe II. Der Schultyp mit Grundansprüchen fördert die Allgemeinbildung und praktische Fertigkeiten in Hinblick auf Berufslehren, eine Vergleichbarkeit mit der österreichischen Hauptschule sowie der deutschen Haupt- und Realschule ist daher gegeben. Der Schultyp mit erweiterten Ansprüchen führt aufgrund der höheren Ansprüche zu Maturitätsschulen, Fachmittelschulen und anspruchsvollen Berufslehren und ist mit dem Gymnasium in Österreich und Deutschland vergleichbar (vgl. http://www.educa.ch/dyn/43963.asp). Das, in einigen Kantonen wirksame, integrierte Modell zeigt Gemeinsamkeiten mit der österreichischen Neuen Mittelschule und der deutschen Gesamtschule, da auch in der Schweiz das Ziel dieses Schultyps in Klassen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus aber innerer Differenzierung liegt.

3.2 LEHRERBILDUNG FÜR DIE SEKUNDARSTUFE I

Im Kalenderjahr 2008 gab es in Österreich zahlreiche Informationen und Pressemeldungen zur Vereinheitlichung der Lehrerausbildung für alle Schultypen in Österreich. Ausgehend von der derzeit gültigen Regelung, dass Volks-, Haupt- und Sonderschullehrerinnen und -lehrer an Pädagogischen Hochschulen und AHS-Lehrerinnen und Lehrer an den Universitäten ausgebildet werden, werden von Repräsentanten der Politik und Vertreterinnen und Vertretern von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen verschiedene Varianten diskutiert sowie öffentlich präsentiert. Hierbei handelt es sich allerdings vorerst nur um Diskussionen und keine Gesetzesanträge zur tatsächlichen Umsetzung. Im Rahmen dieser Diplomarbeit erscheint es aufgrund der Thematik durchaus passend, diese Diskussionsbeiträge (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) anzuführen. Eine Veränderung der Struktur der Lehrerbildung scheint in Zukunft durchaus möglich.

Die Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur (derzeit Claudia Schmied) und der Bundesminister für Wissenschaft und Forschung (derzeit Johannes Hahn) haben bis 2010 ein Konzept angekündigt dessen Umsetzung anschließend erfolgen soll.[2]

Die Universitätenkonferenz spricht sich dafür aus, dass AHS-Lehrerinnen und -Lehrer an den Universitäten bleiben und Hauptschullehrerinnen und -lehrer mittelfristig auch ein Universitätsstudium absolvieren (vgl. http://www.ots.at/presseaussendung.php?schluessel=OTS_20080702_OTS0193). Nähere Informationen hierzu finden sich im Positionspapier „Zur Zukunft der Lehrer/innenbildung – Eine Position der österreichischen Universitäten“ vom 16. Juni 2008: Die Universitätenkonferenz spricht sich für eine mindestens zehn Semester dauernde Ausbildung (300 ECTS) aus. In einer Übergangsphase soll die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für die Hauptschule gemeinsam von Universität und Pädagogischer Hochschule getragen werden. Eine universitäre Ausbildung für die Sekundarstufe I und II, wie sie in anderen EU-Staaten existiert, wird angestrebt. (vgl. Österreichische Universitätenkonferenz 2008, S. 2) Weiters wird über eine zeitliche Staffelung von BA-Abschluss, Berufspraxis und MA-Spezialisierung nachgedacht: „BA-Lehrer/innen können (gegebenenfalls nach Erwerb zusätzlicher Qualifikationen) an Schulen als Teamlehrer/innen, Förderlehrer/innen, Stützlehrer/innen sowie klassenführende Lehrer/innen, die einem/r MA-Lehrer/in zugeordnet sind, eingesetzt werden.“ (Österreichische Universitätenkonferenz 2008, S. 3)

Im Rahmen der Regierungsverhandlungen im Herbst 2008 wurde von der Rektorenkonferenz der öffentlichen Pädagogischen Hochschulen Österreichs eine Petition an die für Bildungsfragen Verantwortlichen betreffend die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten als pädagogische Kompetenzzentren weitergeleitet, die unter anderem die folgenden Fragen enthält: „Wie gestaltet sich eine von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten gemeinsame Lehrerbildung?“ „Auf welchen Säulen ruht die Lehrerbildung und wie sind sie miteinander verbunden?“ (http://www.paedagogischehochschulen.at/downloads/petitionderrektorenkonferenzderoeffentlichenpa.pdf, S. 2)

---

[2] Nach der jüngst erfolgten Bestellung zur EU-Kommission ist die Nachfolge Hahns noch nicht geklärt und dementsprechend können noch keine Intentionen der Nachfolgerin/des Nachfolgers angegeben werden.

Greiner (Rektorin KPH Wien) spricht sich anlässlich einer Pressekonferenz am 25. November 2008 in Wien, unter anderem aufgrund der Herausforderungen eines drohenden Lehrermangels, für eine notwendige Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschule aus, deren Zielsetzung eine „überparteiliche und gesamtgesellschaftlich getragene Offensive in der Lehrerbildung und der Schulentwicklung" (http://www.katholisch.at/content/site/presse/otoene/article/31479.html) darstellt. Dem Standard vom 5./6. September 2009 ist im Bereich Bildung & Karriere zu entnehmen, dass Greiner im Grundschulbereich einen vierjährigen Bachelor bzw. einen berufsbegleitenden verpflichtenden Mastergang andenkt. Sie spricht sich für Kooperationen zwischen den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen aus, da sie die Bewältigung der Lehrerbildung durch eine Institution für nicht sinnvoll bzw. erfolgversprechend erachtet. (vgl. Standard 5./6. September 2009, S. K21) Greiner ist übrigens Mitglied jener Expertenkommission, die bis Ende 2009 Vorschläge für eine Änderung der Lehrerbildung z. B. in Bezug auf die Bologna-Struktur formulieren soll. Die Zielsetzung besteht außerdem darin zu klären, wie die Zusammenarbeit zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten organisiert werden kann. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass – trotz anders lautender Forderungen etwa der Universitäten (siehe oben) – eine gemeinsame Ausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer nicht aktuell zu sein scheint. (vgl. www.plattform-educare.org/Reformkommission.doc, S. 1)

Die Regierungserklärung der im Dezember 2008 angelobten neuen Bundesregierung (mit gleich bleibenden Ministern für Unterricht und Wissenschaft) formuliert in einer Absichtserklärung Ziele für die Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen. Diese soll u. a. durch die Öffnung für weitere pädagogische Berufe sowie die Stärkung der Autonomie gefördert werden. Kooperationen zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sollen z. B. in Form von gemeinsamen Ausbildungsmodulen realisiert werden. (www.goed-ooe.at/files/2007/9/8/Regierungsprogramm%202007.doc, S. 6)

Die Presseaussendung des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung vom 26. Jänner 2009 fasst die geplanten Schwerpunkte und Zielsetzungen zusammen:

- Neugestaltung der Lehrerausbildung

- ➲ fundierte Basisausbildung auf akademischem Niveau mit aufbauenden Modulen als Zielsetzung
- ➲ Expertengruppe mit Vertreterinnen und Vertretern von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten sowie ausländischen Expertinnen und Experten wird beauftragt
- ➲ Ergebnisse sollen im Herbst 2009 vorliegen
- ➲ Studienbeginn nach neuem Schema noch in dieser Legislaturperiode möglich
- ➲ Anreize für Männer
- ➲ Vernünftige Zusammenarbeit zwischen den Universitäten und den pädagogischen Hochschulen
- ➲ Bologna Architektur im Bereich der Lehrerausbildung
- ➲ Bachelor stellt eine Berufsqualifizierung dar

(vgl. http://www.bmwf.gv.at/submenue/presse_und_news/news_details /cHash/34e6ab0b36/article/hahn-und-schmied-stellen-ausbildung-fuer-lehrer-auf-neue-schienen/newsback/1/)

Die Umsetzung der Bologna Struktur wird ebenfalls im Entwicklungsplan Universität Wien 2012 thematisiert. Hierin wird die Zielsetzung formuliert, die Lehrerbildung der Sekundarstufe I und II mit Master abzuschließen. Der Bachelorabschluss befähigt für Tätigkeiten im schulischen und außerschulischen Bereich, wobei diese nicht näher definiert werden. (vgl. http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/rektorat/ Aktuelles/Entwicklungsplan/UW_Entwicklungsplan_2009.pdf, S. 27)

Laut Medienberichten ist die Qualitätssteigerung der Lehrerbildung auch ein Anliegen von Schrittesser, Institutsvorständin des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer sollen sich nicht für ein Lehramtsstudium als 2. Wahl entscheiden, weil sie sich etwa fachlich nicht zu den Besten zählen, sondern sollen das Lehramtsstudium gerade deshalb wählen, weil sie zur Spitze gehören und ihr Wissen weitergeben wollen. Weiters sollen die Studierenden in den Bereichen Pädagogik und Fachdidaktik Grundvoraussetzungen mitbringen. Auf Basis der Analyse dieser Voraussetzungen sowie erster Erfahrungen in der Schulpraxis sollen die Studierenden von den Lehrenden ein Feedback bezüglich der Berufseignung erhalten. (vgl. http://diepresse.com/home/bildung/schule/467650/ index.do?from=suche.intern.portal)

Die im Expertenbericht „LehrerInnenbildung Neu“ festgehaltenen Überlegungen zur Lehrerbildung wurden am 18. Dezember 2009 Unterrichtsministerin Schmied und Wissenschaftsminister Hahn übergeben. Laut diesem soll die Erstausbildung im Rahmen eines Bachelorstudiums erfolgen. Dessen Abschluss stellt die Voraussetzung für die Berufseinführungsphase sowie die Berufsfähigkeit in bestimmten Bereichen dar. Im Rahmen dieser Ausbildung werden gemeinsame Kernkompetenzen sowie das Wissen für spezifische Betätigungsfelder vermittelt. Im Anschluss erfolgt die zweite Phase, die Berufseinführung. Im Rahmen dieser Phase ist eine Turnustätigkeit, auch in wechselnden pädagogischen Bereichen, vorgesehen. Der positive Abschluss dieser Phase sowie der Erwerb von zusätzlichen vertiefenden Qualifikationen, z. B. ein berufsbegleitendes Masterstudium, sind Voraussetzung, um dauerhaft als selbständige Lehrerin/Lehrer arbeiten zu können. (vgl. http://www.bmukk.gv.at /medienpool/18839/labneu_empfexpgr.pdf, S. 11 f.) In Bezug auf die auszubildenden Institutionen wird ein „Clusteransatz“ vorgeschlagen in welchem Österreich in 4 Cluster-Regionen geteilt wird in welchen universitäre Lehrerbildung angeboten wird, sowie Pädagogische Hochschulen existieren. Innerhalb dieser Cluster sollen Lehrangebote gemeinsam entwickelt sowie Doppelgleisigkeiten verhindert werden (vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18839/labneu_empfexpgr.pdf, S. 18 f.).

Die hier angedeutete Diskussion über die Struktur der Lehrerbildung wirft die Frage auf, wie diese in Deutschland und der Schweiz organisiert ist. Sind hier wie in der Sekundarstufe I Ähnlichkeiten erkennbar oder entsprechen die Organisationen evtl. der in Österreich diskutierten Richtungen?

In Deutschland (vgl. http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=5740) und in der Schweiz (vgl. http://www.educa.ch/dyn/43977.asp) ist die Lehrerbildung so wie die Schulbildung im Gegensatz zu Österreich in den Bundesländern bzw. Kantonen unterschiedlich organisiert. Zur Veranschaulichung werden die deutschen Bundesländer Baden-Württemberg und Bayern herangezogen. In Baden-Württemberg existieren wie in Österreich Pädagogische Hochschulen und Universitäten, die für die Lehrerbildung zuständig sind. Die Ausbildung für die Lehrämter der Sekundarstufe I erfolgt an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Für das Lehramt an Haupt- und Realschulen wird an Pädagogischen Hochschulen und für das Gymnasium an der Universität studiert. (vgl. http://www.bildungsserver.de/eigen.html ?seite=5845) Im Gegensatz dazu erfolgt die Lehramtsausbildung in Bayern zwar schulartenspezifisch, für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an Haupt-, Re-

alschulen und Gymnasien ist jedoch ausschließlich die Universität zuständig (vgl. http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=5863). In der Schweiz erfolgt die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrer für die Sekundarstufe I zum größten Teil an Pädagogischen Hochschulen, nur geringfügig an universitären Hochschulen (vgl. http://www.educa.ch/dyn/43977.asp). Dementsprechend ist ein deutlicher Unterschied zu Deutschland und Österreich erkennbar, wo die Lehrerbildung auch an Universitäten angesiedelt ist und es in Deutschland nur noch in einem Bundesland, Baden Württemberg, Pädagogische Hochschulen gibt, die allerdings deutlich universitären Charakter haben. Die Organisation der Lehramtsausbildung in Baden-Württemberg entspricht jener in Österreich. Die Ausbildung in Bayern und in der Schweiz entspricht dagegen im Großen und Ganzen jener Vorstellung, die Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I gemeinsam auszubilden, um.

3.3 Professionalisierungsbestrebungen der Lehrerbildung

In diesem Abschnitt wird aufgezeigt, welche Professionalisierungsbestrebungen die Lehrerbildung beeinflussen, wobei wiederum andere deutschsprachige Länder vergleichsweise herangezogen werden. Die Definition von Standards, Kompetenzfeldern, Anregungen oder Ähnlichem verfolgt das Ziel, die Vorstellungen bezüglich einer guten Lehrerin/eines guten Lehrers in die Ausbildung zu transferieren. Die Grundlage bildet die Annahme, dass eine gute Ausbildung gute Lehrerinnen und Lehrer hervorbringt und diese wiederum bei Schülerinnen und Schülern bessere Erfolge erzielen. (vgl. Terhart 2002b, S. 105)

In Österreich hat das Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur eine Arbeitsgruppe beauftragt, Möglichkeiten der „Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext“ (EPIK) zu untersuchen. Die Diskussion über die Umgestaltung der Lehrerbildung enthält ebenso Fragen nach den Kompetenzen von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern. Die Mitglieder von EPIK repräsentieren die unterschiedlichen Bereiche des Bildungssystems: Universität, Pädagogische Hochschule, Schulaufsicht und Ministerium. Um hierzu über Standards in der Lehrerausbildung nachzudenken und zu überlegen, wie diese in den Pädagogischen Hochschulen und in der universitären Lehrerbildung umgesetzt werden, formuliert die Arbeitsgruppe vorerst ihr Verständnis von Professionalität. (vgl. Schratz u. a. 2008, S. 123) Dieses ist hier vor allem von Interesse, da es sich in vielen Bereichen mit jenem der Arbeit

deckt und die vorgestellten Professionalisierungsansätze u. a. im Curriculum der KPH zu finden sind.

Schratz u. a. beziehen Professionalität und Professionalisierung auf die organisatorischen Rahmenbedingungen sowie auf individuelle Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer. In der Analyse beider Perspektiven – der individuellen und der strukturellen – wird auf die gleichwertige Berücksichtigung beider Perspektiven verwiesen, da es als essentiell erachtet wird, dass die Strukturen des Bildungssystems in den Blick genommen werden, aber auch, dass jede Lehrerin, jeder Lehrer selbst gefordert ist, professionell zu handeln. Zur Entwicklung der Dialektik von individuellen Handlungen und gegebenen Strukturen beruhenden Kompetenzfelder, die als „Domänen" bezeichnet werden, bedarf es zwar individueller Initiative, die aber ohne die Unterstützung bzw. auch Einschränkung durch entsprechende Rahmenbedingungen und Strukturen nicht denkbar ist. (vgl. Schratz u. a. 2008, S. 124) Entsprechende Ausführungen hierzu wurden bereits im Kapitel „Der Lehrberuf – eine (Semi)Profession" dargestellt. Fünf Kompetenzfelder, auch Domänen genannt, deren Ausbildung den „professionellen Habitus" (Schratz u. a. 2008, S. 126) fördern, werden hierzu vorgestellt:

Ein Kompetenzfeld stellt die **Reflexions- und Diskursfähigkeit** dar, die auf die Reflexivität, die einerseits als den ganzen Berufstand betreffend z. B. von Reh und Stichweh postuliert wird, andererseits auf die Einzelperson von z. B. Oevermann angeregt wird. Die Reflexivität ist jedoch an weitere Kompetenzfelder gebunden, z. B. an die Fähigkeit, einen Fachdiskurs unter Kollegen zu führen (Diskursfähigkeit). (vgl. Schratz u. a., 2008, S. 124 f.) Die Reflexionsfähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer wurde im Rahmen dieser Arbeit gleichfalls als wichtige Eigenschaft der professionellen Persönlichkeit definiert.

Als zweites Kompetenzfeld wird **Professionsbewusstsein** angeführt, dieses zu haben zeigt sich z. B. in der Erkenntnis, wie sich der Lehrerberuf definiert (vgl. Schratz u. a., 2008, S. 131) und deckt sich mit dem weiter oben definierten Bekenntnis zum Lehrberuf und der Verantwortung als Eigenschaften der professionellen Persönlichkeit. Weitere Bereiche stellen die Weiterbildung und die Erkenntnis der eigenen Wissensbereiche dar, für die bereits der Begriff Handlungsrepertoire verwendet wurde. Nicht außer Acht zu lassen ist die Fähigkeit des Professionellen, zwischen seiner/ihrer Rolle als Professionelle/Professioneller und als ganzer Person zu unter-

scheiden. Hierbei beziehen sich Schratz u. a. auf Oevermanns diffuse und spezifische Beziehungsaspekte. In diffusen Momenten begegnen sich Lehrerinnen/Lehrer und Schülerinnen/Schüler nicht als Inhaberin/Inhaber ihrer Rolle sondern als ganze Person. Spezifische Sozialbeziehungen sind durch die Begegnung als Stellvertreter einer bestimmten Rolle bzw. Position gekennzeichnet. (vgl. Oevermann 1997, S. 148) Das Professionsbewusstsein zeichnet sich in diesem Zusammenhang dadurch aus, dass die Professionelle/der Professionelle bewusst zwischen ihren/seinen Rollen unterscheiden und wechseln kann.

Schratz u. a. beziehen sich auf die von Bauer definierte Eigenschaft des professionellen Selbst (siehe Kapitel „Einführung in die Thematik“), das von ihnen unter Rückgriff auf Peter Senge als Domäne der **Personal Mastery** bezeichnet wird. Dieser geht davon aus, dass das menschliche Potential der in einer Organisation arbeitenden Individuen optimal genutzt werden sollte, da eine Organisation lernt, wenn die darin tätigen Menschen lernen. (vgl. Schratz u. a. 2008, S. 129) Dies entspricht der schon erwähnten Konzentration sowohl auf Individuen als auch auf Strukturen und zeigt auch, dass Individuen Strukturen gestalten bzw. Spielräume in gegebenen Bedingungen eröffnen können. „Persönliche Meisterschaft [der Versuch einer deutschen Übersetzung des genannten Begriffs, B. H.] umfasst neben der Fähigkeit, Professionswissen erfolgreich umzusetzen, den Umgang mit sich selbst. Dazu gehört, die eigene Persönlichkeit als Lernaufgabe zu verstehen, aus Fehlern zu lernen und Neues zu (er)finden.“ (Schratz u. a. 2008, S. 135) Die hier angesprochenen Eigenschaften stimmen mit der, in Bezug auf Terhart schon ausgeführten, Erkenntnis der Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem überein.

Als weitere Domäne wird **Kollegialität** genannt, die, aufgrund der Fokussierung dieser Arbeit auf die Lehrerbildung, noch nicht explizit ausgeführt wurde. Einschlägige Untersuchungen legen die Vermutung nahe, dass bei einer guten Kommunikation zwischen den Kolleginnen und Kollegen die Schülerleistungen besser sind und die Belastung der Lehrerinnen und Lehrer geringer ist. (vgl. Schratz u. a. 2008, S. 126 f.)

Die fünfte und letzte Domäne stellt die **Differenzfähigkeit** dar. Diese beschreibt kurz gefasst den „Umgang mit großen und kleinen Unterschieden“ (Schratz u. a. 2008, S. 128) der notwendig ist, um die Chancen einer heterogenen Lerngruppe zu nutzen und gewisse Grenzen des Möglichen zu erkennen (vgl. ebd.).

Alle genannten Domänen stehen in Verbindung zueinander und verlangen immer Strukturveränderungen und persönliche Entwicklung (vgl. Schratz u. a. 2008, S. 127).

Die Umsetzung der Domänen hat während der Strukturierung der neuen Pädagogischen Hochschulen bereits zu ersten Abstimmungen geführt. An den Universitäten sind sie im Bereich der pädagogischen Ausbildung und Fachdidaktik im Gange (vgl. a. a. O., S. 136). Auch die im Entwicklungsplan für die Universität Wien 2012 festgeschriebenen Kompetenzen für Lehrerinnen und Lehrer orientieren sich an dem genannten Ansatz (vgl. http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/rektorat/Aktuelles/Entwicklungsplan/UW_Entwicklungsplan_2009.pdf). Eine Betrachtung des Domänenansatzes scheint aufgrund der geplanten Umsetzungen, der Übereinstimmung mit der in dieser Arbeit definierten Professionsmerkmale und der Tatsache, dass er bereits in das Curriculum u. a. der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems aufgenommen wurde, unverzichtbar. Zum Beispiel findet sich im eben genannten Curriculum zur Differenzfähigkeit das Pflichtmodul: „Kulturelle und schulische Heterogenität und Individualisierung“ (http://www.kphvie.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/Curriculum_HL.pdf, S. 2). Als weitere Grundlage – um der internationalen Entwicklung zur Formulierung von Standards zu folgen – bezieht sich laut Curriculum die KPH auf die Beschreibung der Standards und Kompetenzen der Autoren Weinert, Klieme, Terhart, Oelkers und Oser. Detaillierte Ausführungen existieren hierzu nicht. (vgl. http://www.kphvie.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/Curriculum_HL.pdf) Der folgende Vergleich mit Deutschland und der Schweiz zeigt, dass es in diesen Ländern eine höhere Ausdifferenzierung der Standards und Kompetenzen für die Lehrerbildung gibt.

Der Blick zu den Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland führt zu den Veröffentlichungen von Terhart (2000, 2002), die für die Kultusministerkonferenz erstellt wurden. Er spricht sich für eine gleich bleibende Grundstruktur aus (Terhart 2000, S. 16), empfiehlt aber ein Studienmodell, „in dem Fächer, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften und schulpraktische Elemente grundständig und zeitlich parallel studiert werden“ (Terhart 2000, S. 16), wobei alle Studienelemente stärker am Berufsfeld ausgerichtet werden müssen. Professionalität wird von Terhart als berufsbiografisches Entwicklungsproblem aufgefasst, da Lehrerbildung nicht zeitlich abgegrenzt ist, sondern an der Universität, im Vorbereitungsdienst und im Beruf erfolgt. Aus diesem Grund müssen entsprechende Maßnahmen in allen Bereichen gesetzt werden. (vgl. Terhart 2000, S. 33) Dieser Ansatz lässt gleiche Bestrebungen wie die

eben vorgestellte Domäne der Personal Mastery erkennen. Der Fokus ist aber hierbei vermehrt auf die Organisation von Lehren und Lernen gerichtet, welche den Kernbereich der professionellen Kompetenz darstellt (vgl. Terhart 2000, S. 38). Die Lehrerkompetenzen beruhen auf drei Grundlagen: wissenschaftlich fundiertes Wissen, situativ flexibel anwendbare Routinen und ein besonderes Berufsethos (vgl. Terhart 2000, S. 55). Hierbei ist eine direkte Vergleichbarkeit mit den Kompetenzfeldern in Österreich gegeben. Die angeführten Grundlagen finden sich in Österreich in den Domänen Professionsbewusstsein und Personal Mastery wieder. In weiterer Folge geht es darum, Standards für die Lehrerbildung zu erarbeiten, „an denen dann die ausgebildeten Personen, die Ausbildungsinstitutionen und deren Programme sowie schließlich das für die Lehrerbildung insgesamt verantwortliche Steuerungssystem bemessen werden können“ (Terhart 2002a, S. 14). Hierbei erfolgt durch die Definition von Zielen eine Abwendung von einer Inputsteuerung und eine Hinwendung zu einer Outputsteuerung (vgl. Terhart 2002a, S. 7), wobei die Standards nicht zu streng und nicht zu vage formuliert und immer wieder überarbeitet werden sollten. Wichtiger als die Formulierung scheint jedoch eine wirkungsvolle Umsetzung. (vgl. a. a. O., S. 22). In der ersten Studienphase sollten die Ziele „Wissensbasis“, „Reflexionsfähigkeit“, „Kommunikationsfähigkeit“ sowie „Urteilsfähigkeit“ (Terhart 2002a, S. 30) aufeinander aufgebaut werden. Der Bezeichnung folgend ist die Erkenntnis der Wissensbasis mit der Domäne Professionsbewusstsein vergleichbar. Reflexionsfähigkeit und Urteilsfähigkeit entsprechen der Domäne Reflexions- und Diskursfähigkeit und die Kommunikationsfähigkeit kommt unter anderem in der Kollegialität zum Tragen. In der zweiten Studienphase erfolgt, aufbauend auf die vorigen Kompetenzen, die „Entwicklung und Erprobung der eigenen beruflichen Handlungs- und Reflexionsfähigkeit“ (Terhart 2002a, S. 30), die der Domäne Personal Mastery gleichzusetzen ist. Um die vorgestellten Bildungsziele zu erreichen, werden nach der ersten Phase für die Bereiche Unterrichtsfächer, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften und Schulpraktische Studien jeweils zehn Standards definiert. Beispielhaft wird hier ein Standard pro Bereich angeführt: „Forschungsmethoden der Disziplin“, „Geschichte des Schulfaches“, „Schule und Schulsystem“, „Erfahrung der eigenen Person im schulischen/unterrichtlichen Kontext“ (Terhart 2002a, S. 35). Für die Absolventinnen und Absolventen der zweiten Phase werden zehn Standards definiert, darunter z. B.: „Unterrichts-/Klassenführung“, „Einsatz eines breiten Methodenrepertoire“, „Überprüfung der eigenen Arbeit (Selbstevaluation)“ (Terhart 2002a, S. 35 f.).

Die Evaluierung der Standards kann in Form von Selbsteinschätzung, durch Testverfahren, Beobachtung und Beurteilung sowie Lernleistung/Erfahrung der Schülerinnen und Schüler erfolgen (vgl. a. a. O., S. 37). In diesem Bereich ist die Vergleichbarkeit nicht gegeben, da in Österreich (noch) keine Standards definiert wurden.

Ein weiteres Land, in dem über Standards diskutiert wird, ist die Schweiz. Die Diskussion wird maßgebend von Oser beeinflusst, der Standards als Teil professionellen Lehrerhandelns auffasst (vgl. Geyer 2008, S. 36). Oser verwendet den Begriff Standards „für eine professionelle Kompetenz als auch für deren optimale Erreichung“ (Oser 2001, S. 216), dementsprechend kann man mit dem Begriff eine besondere Qualität beschreiben, aber auch andeuten, inwiefern diese erreicht wird (vgl. ebd.). Dem Autor folgend gibt es eine professionelle Lehrpersonenwelt, deren Professionelle nicht durch Personen mit allgemeinen Fähigkeiten ersetzt werden können, weil sie kein berufsspezifisches Wissen vermittelt bekommen haben und dies deren Legitimation darstellt (vgl. Oser 2001, S. 219). Im Rahmen der Auswertung der Standards ist es wichtig, die Studierenden zu befragen, deren subjektiv empfundene Verarbeitungstiefe gibt an, inwieweit ein Standard aufgebaut wurde (vgl. Oser 2001, S. 228). Im Gegensatz zu Terharts Expertise wird hier der Evaluation weit mehr Bedeutung zugeschrieben. Im Rahmen der Beschreibung der Domänen der Arbeitsgruppe in Österreich wurde die Evaluierung der Domänen noch nicht erwähnt. Ein Auszug der von Oser definierten Standards lässt die Fokussierung auf das Lehrerhandeln erkennen: „1. Lehrer-Schüler-Beziehungen und fördernde Rückmeldungen 2. Diagnose und Schüler unterstützendes Handeln […] 6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts […] 9. Zusammenarbeit in der Schule“ (Oser 2001, S. 230) In den insgesamt 12 Gruppen befinden sich 88 Standards, die ergänzt und verändert werden können. Weiters muss eine Auswahl jener getroffen werden, die in der Lehrerbildung nicht fehlen sollten. (vgl. Oser 2001, S. 242) Sie können allerdings nur in Kombination mit dem Fachwissen, das alleine kein professioneller Standard sein kann, verstanden werden (vgl. Oser 2001, S. 243).

Für die Lehrerbildung empfiehlt Oser unter anderem, dass die Standards neben der fachlichen und berufswissenschaftlichen Ausbildung einen hohen Stellenwert haben sollten. Eine tiefgründige Erfassung weniger Standards ist der oberflächlichen Behandlung vieler Standards vorzuziehen. Die Studierenden müssen über Standards informiert werden und diese so verinnerlichen, dass sie ihr Studium danach ausrichten. (vgl. Oser 2001, S. 334 – 336) Oelkers weist in diesem Zusammenhang darauf

hin, dass Standards erfüllbar, beschränkbar und überprüfbar sein müssen, sie sollen einen Mindeststandard festlegen. Oser zeigt aber auf, dass die Lehrerbildung nicht nur aus dem Erwerb von Standards bestehen kann: „Die jungen Lehrpersonen müssen auch einen sozialen Sinn im Zusammenhang mit Standards erarbeiten, d. h. sie müssen die professionellen Kompetenzen in einen Lebenshorizont einbauen und ihn biographisch verankern.“(Oser 2002, S. 18)

Der letzte Punkt lässt eine Gemeinsamkeit der Bemühungen in Österreich, Deutschland und der Schweiz erkennen: Die Domäne der Personal Mastery, die Betrachtung der Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem und die biographische Verankerung bestätigen die im Kapitel Lehrerinnen und Lehrer im Kontext der Professionstheorien getätigte Aussage, dass die akademische Ausbildung Grundvoraussetzungen für die Professionalisierung schafft, die eigene Entwicklung aber als nie abgeschlossen zu betrachten ist.

4 ANALYSE DER STUDIENZIELE DER LEHRERBILDENDEN INSTITUTIONEN DER SEKUNDARSTUFE I IN ÖSTERREICH

In den letzten Kapiteln wurde bereits versucht zu zeigen, dass die Institutionen der Lehrerbildung die Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer maßgeblich beeinflussen, indem sie den Grundstock des Professionalisierungsprozesses setzen. Deren Aufgabe wird anhand des Zitates von Heil/Faust-Siehl zusammengefasst: „Die universitäre Ausbildung ist […] ein konzeptioneller und institutioneller Bestandteil eines Professionalisierungsprozesses, der zu einer Profession hinführt und ihr vorausgeht." (Heil/Faust-Siehl 2000, S. 13.) Die folgenden Abschnitte versuchen zu zeigen, inwiefern die Institutionen Universität Wien und die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems den Professionsbezug in ihren Gesetzen bzw. Studienzielen verankert haben. Als gesetzliche Grundlage dient hierzu das Universitätsgesetz 2002 und für die KPH das Hochschulgesetz 2005. Die Studienziele werden dem Curriculum der Ausbildung zur Hauptschullehrerin/zum Hauptschullehrer und dem Studienplan für Lehramtsstudien an der Universität Wien entnommen.

4.1 GESETZLICHE HINWEISE ZUM PROFESSIONALITÄTSBEZUG DER INSTITUTIONEN

Die Erfüllung der im Kapitel „Einführung in die Thematik" geforderten Ausbildung eines Handlungsrepertoires, um der/dem Professionellen eine Handlungsgrundlage zu bieten und neue Handlungsverknüpfungen zu kreieren, ist durch die Ausbildung in den Bereichen humanwissenschaftliche, fachwissenschaftliche, fachdidaktische, pädagogische und schulpraktische Ausbildung laut § 8 des Hochschulgesetzes 2005 durch die KPH zu leisten (vgl. Jonak/Münster 2007, S. 44). Das angebotene Fachwissen soll auf den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen und durch adäquate Lehrkompetenz vermittelt werden, um die Unterrichtsqualität der angehenden Lehrerinnen und Lehrer zu sichern. Der § 9 des Hochschulgesetzes definiert den Grund der Professionalisierungsbestrebungen, die einem zeitlichen Wandel unterworfen sind, darin, die Lehrerinnen und Lehrer für die gesellschaftlichen Herausforderungen zu wappnen, um die bereits in dieser Arbeit definierte Verantwortung gegenüber der eigenen Person und der Gesellschaft wahrzunehmen. Die Studienangebote müssen natürlich diesem Wandel angepasst werden. (vgl. Jonak/Münster 2007,

S. 48) Die Gründung der Pädagogischen Hochschule wird im Hochschulgesetz 2005 mit dem 1. Oktober 2007 festgelegt (a. a. O., S. 157). Das Hochschulgesetz 2005 beinhaltet auf Grund seiner Aktualität viele Bezugspunkte zur Professionalisierung.

Im Universitätsgesetz 2002, mit Stand 2006, finden sich keine gesetzlichen Verankerungen zur Professionalisierung bzw. spezifische Paragrafen zur Lehrerausbildung. „Verbindung von Forschung und Lehre", „Vielfalt wissenschaftlicher und künstlerischer Theorien, Methoden und Lehrmeinungen", „Lernfreiheit" (Kasparovsky/Perle 2006, S. 15) sind Schlagwörter, die am ehesten einen Zusammenhang mit der Thematik erkennen lassen, deren Bezugsrahmen aber vor allem durch die Lehre an der Universität gestellt wird. Das Hochschulgesetz weist in dieser Thematik die gleichen Prämissen auf. Im Universitätsgesetz wird die Vermittlung von „Bildung im Medium der Wissenschaft" als eines der Ziele der Universität betrachtet. Die Darstellung des Entwicklungsplans der Universität Wien sowie die Analyse der Studienziele der allgemeinen Lehrerausbildung erfolgt im nächsten Abschnitt. Die geringe Ausführung der gesetzlichen Hinweise im Bereich der Universität kann auch darin begründet sein, dass sich das Universitätsgesetz auf alle universitären Ausbildungen bezieht und zu wenig Raum hat, auf einzelne Studienrichtungen, wie hier die Lehrerbildung, einzugehen. Die Universitätsgesetze vermitteln implizit ein Professionsverständnis, dessen Mittelpunkt die Wissenschaft und im Anschluss daran die Lehre ist. Da die Lehrerausbildung die Hauptaufgabe der KPH darstellt, weist das Hochschulgesetz weit mehr Bezugspunkte auf. Der Wissenschaft wird jedoch, zumindest in den gesetzlich festgelegten Rahmenbedingungen an der KPH, als Grundstück für Unterricht und Erziehung, ebenfalls ein hoher Stellenwert zugeschrieben.

Wie bereits erwähnt weist der Entwicklungsplan der Universität Wien 2012, Stand April 2009, einen höheren thematischen Bezug auf als das Universitätsgesetz. Die Weiterentwicklung der Lehrerbildung wird als wichtig erachtet, da 15 % der Studierenden an der Universität Wien ein Lehramt studieren und das öffentliche Interesse an deren Qualität steigt. Die Grundlage der Lehrerbildung wird durch die vier Säulen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und Schulpraktikum gebildet, deren Verschneidung in fachdidaktischen Zentren und einem neuen Modell des Unterrichtspraktikums gewährleistet werden soll. (vgl. http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/rektorat/Aktuelles/Entwicklungsplan/UW_Entwicklungsplan_2009.pdf, S. 27) Die Befähigung für professionelles pädagogisches Handeln stellt das Ziel der Lehrerbildung dar, welches sich im „Zusammenspiel von fachwissenschaftlicher und

fachdidaktischer Kompetenz, Situationsdiagnose, Selbstreflexion und Gesellschaftsanalyse“ (http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/rektorat/Aktuelles/Entwicklungsplan/UW_Entwicklungsplan_2009.pdf, S. 27) äußert. In dieser Definition sowie in der Betrachtung der Lehrerkompetenzen als Einheit von Expertenwissen und Berufsethos ist die Umsetzung des für diese Arbeit definierten Professionsverständnisses erkennbar. Die Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer wird im Entwicklungsplan wie in dieser Arbeit als biografische Entwicklung betrachtet. (vgl. ebd.)

Die Zielsetzung, durch die Lehramtsausbildung in Zukunft die folgenden sechs Kompetenzen auszubilden, lassen weitere Zusammenhänge erkennen:

- Theorie- und methodenorientierte fachbezogene Sachkompetenz
- Fachbezogene Analyse- und Problemlösungskompetenz
- Theoriegeleitete fachdidaktische Reflexions- und Vermittlungskompetenz
- Systematische Erkundungsfähigkeit, Planungsfähigkeit und Evaluierungsfähigkeit unterrichtlichen Handelns
- Kommunikationskompetenz, Diagnose-, Differenzierungs- und Integrationsfähigkeit
- Professionsethos (http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/rektorat/Aktuelles/Entwicklungsplan/UW_Entwicklungsplan_2009.pdf, S. 27 f.)

Die Forderung nach Sachkompetenz ist der Ausbildung eines Handlungsrepertoires gleichzusetzen. Die Eigenschaften des professionellen Selbst sind in der Analyse und Problemlösungskompetenz wieder erkennbar. Reflexions- sowie Planungs- und Evaluierungsfähigkeit können unter dem weiter oben angeführten Begriff Reflexionsfähigkeit zusammengefasst werden. Kommunikationskompetenz, Diagnose-, Differenzierungs- und Integrationsfähigkeit wurden in Bezug auf die von Schrittesser geforderte Entwicklung einer differenzierten Fachsprache (vgl. Schrittesser 2009a, S. 10) und der beschriebenen Domäne Differenzfähigkeit (vgl. Schratz u. a. 2008, S. 128) bereits vorgestellt. Die Ausbildung eines Professionsethos wird als sechste Kompetenz gefordert. Das damit verbundene Bekenntnis zur Profession und die entsprechende Verantwortung und der lebenslange Ausbildungsprozess wurden schon mehrfach angeführt. (vgl. http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/rektorat/Aktuelles/Entwicklungsplan/UW_Entwicklungsplan_2009.pdf, S. 27 f.)

4.2 VERGLEICH DER ALLGEMEINEN STUDIENZIELE

Der Vergleich der Curricula der Universität Wien und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems ist auf Grund der unterschiedlichen Dokumentstruktur hinsichtlich der angebotenen Studien der Lehrerbildung nicht leicht durchzuführen.

An der KPH informiert ein allgemeines Curriculum „Curriculum des Studiengangs Lehramt für Hauptschulen (HL) Jahrgang 2005 Nr. 1 mit Erstbeschluss 21.11.2006“, (http://www.kphvie.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/Curriculum_HL.pdf) vom 16. Jänner 2008 über Qualifikationsprofil, Aufbau des Studiums, Prinzipien und Kompetenzen der Ausbildung zur Hauptschullehrerin/zum Hauptschullehrer. Im Anschluss daran folgt die Erläuterung der einzelnen Module der Ausbildung unter Einbeziehung folgender Punkte: Thema, Kategorie, Niveaustufe, Studienjahr, Semester, Dauer, Modulverantwortliche/r, Voraussetzungen, Anzahl der Credits, Bildungsziele, Bildungsinhalte, Teilkompetenzen, Literatur, Lernformen, Leistungsnachweis usw. Eine unstrukturierte Seitennummerierung sowie das Fehlen des Inhaltsverzeichnisses erschweren die Orientierung. Das gesamte Curriculum bezieht sich auf das Studienjahr 2007/2008, aktuelle Lehrveranstaltungen können nach dem Titel gesucht oder im Online-Vorlesungsverzeichnis (https://www.ph-online.ac.at/kphvie/webnav.ini) recherchiert werden.
An der Universität Wien informiert der „Studienplan für das ‚Lehramtsstudium’ an der Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät“, erschienen im Mitteilungsblatt der Universität, Stück XXXII, Nummer 321 vom 26.6.2002 (http://www.univie.ac.at/mtbl93/nummer/2001_02_321.pdf) über allgemeine Bestimmungen zum Lehramtsstudium, diese beziehen sich allerdings nur auf die Ausbildung zum Sprachlehrer. Seit 2006 wird die Geistes- und Kulturwissenschaftliche Fakultät als Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät bezeichnet, der Studienplan weist noch die alte Bezeichnung auf (vgl. http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/public/pdf/organisationsplan UG2002.pdf). Zu jeder möglichen Unterrichtssprache (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Latein, Russisch, Slowenisch, Spanisch, Tschechisch, Ungarisch) sowie zum Lehramtsfach Geschichte gibt es als Unterpunkte eigene Studienpläne. Den detaillierten Studienplan für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde findet man an der Fakultät für Geowissenschaften, Geographie und Astronomie, für Mathematik an der Fakultät für Mathematik, katholische Religion an der Katholisch-Theologischen Fakultät und evangelische Religion an der Evangelisch-Theologischen Fakultät. (Die Erläuterung

dieser Fächer begründet sich im Bezug des Mobilitätsprojektes auf die eben genannten Fächer.)

Das Curriculum der KPH beinhaltet neben der Beschreibung einzelner Module keine konkreten Studienpläne für die einzelnen Fächer. Einzig die Ausbildung zum Religionslehrer wird eigens ausgewiesen (vgl. http://ausbildung.kphvie.at/de/studienangebote/religionslehrerin.html#c2975), ebenfalls durch Auflistung der zu absolvierenden Module.

Dementsprechend gibt es an der KPH allgemeine Definitionen für die Lehrerbildung. An der Universität Wien existieren diese nur für die Ausbildung an der Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät. Dennoch wird ein Vergleich versucht, indem der Studienplan der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät stellvertretend herangezogen und mit dem Curriculum der KPH verglichen wird.

Es folgt ein Vergleich der lehrerbildenden Institutionen für die Sekundarstufe I, anhand der Hauptkategorien Dauer und Gliederung, Ziele der Studienabschnitte, dem vermittelten Professionsverständnis sowie dem allgemeinen Qualifikationsprofil. (Die Auswertungstabelle befindet sich auf der beigelegten CD.)

Beide Lehramtsausbildungen ermöglichen das Unterrichten in der Sekundarstufe I, wobei mit der Ausbildung an der Universität die Qualifizierung für die Sekundarstufe II einhergeht. Die Curricula der untersuchten Institutionen gliedern sich in zwei Abschnitte, in denen es teilweise in den freien Wahlfächern (Universität) oder wählbaren Fächerkombinationen (KPH) Möglichkeiten zur eigenen Schwerpunktsetzung gibt. Die Studiendauer unterscheidet sich massiv: An der KPH werden 120 ECTS in sechs Semestern erworben, an der Universität sind es 270 ECTS in ca. neun Semestern, wobei die Studiendauer an der Universität eher variieren kann und an der KPH zum Großteil in diesem Zeitrahmen bleibt. Als weiterer Unterschied ist der Studienabschluss zu erwähnen. An der KPH wird durch Verfassen einer Bachelorarbeit der Grad „Bachelor of education“ (BEd) erworben (vgl. http://www.kphvie.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/Curriculum_HL.pdf). An der Universität wird nach der Erstellung der Diplomarbeit und Ablegung der Diplomprüfung der akademische Grad „Magister/Magistra“ (Mag.) (http://studieren.univie.ac.at/index.php?id=232) verliehen. Für abgeschlossene Studien an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät wird der Grad „Mag. phil.“, für naturwissenschaftliche Fächer „Mag. rer. nat.“ und für

theologische Unterrichtsfächer „Mag. theol.“ verliehen (http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/hochschulwesen/ag_univ_theol.pdf).

An beiden Ausbildungsstätten ist das Hauptziel des ersten Studienabschnittes die Einführung in die Lehrerbildung und die Vermittlung von Basiswissen sowie dessen Anwendung. Der erste Studienabschnitt an der KPH „dient vor allem der Einführung in das Berufsfeld und der humanwissenschaftlich-didaktischen Grundlegung des erforderlichen Basiswissens sowie der professionellen Entwicklung im Bereich Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit.“ (http://www.kphvie.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/Curriculum_HL.pdf) An der Universität dient „der erste Studienabschnitt der Grundausbildung und wird mit der ersten Diplomprüfung abgeschlossen“ (http://www.univie.ac.at/mtbl93/nummer/2001_02_321.pdf). Als Gemeinsamkeit ist hier die Entwicklung des Handlungsrepertoires in Bezug auf das Grundwissen zu nennen. Im Curriculum der KPH ist die Schaffung des Ausgangspunktes für die Professionsentwicklung verankert.

Der zweite Studienabschnitt hat die Vertiefung des im ersten Abschnitt erlernten Fachwissens, sowie die Fachdidaktik im Sinne von schulpraktischen Studien, Unterrichtsplanung und -durchführung etc. als Hauptpunkte festgelegt. Weiters erfolgt die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Arbeiten und das Kennenlernen unterschiedlicher Methoden.

Die Universität kann in ihrem Curriculum mit weitaus unterschiedlicheren Lehrveranstaltungstypen aufwarten. Ein Grund hierfür liegt sicher in der Bewältigung einer höheren Studierendenanzahl.

Das Professionsverständnis, das laut Curriculum an der KPH vermittelt wird, ist durch aktuelle wissenschaftliche Standards, Kompetenzorientierung, Verzahnung von Theorie, Forschung und Praxis geprägt. Zur Ausbildung der Lehrerpersönlichkeit gehört „die ständig herausfordernde Anfrage nach einem christlichen Welt- und Menschenbild mit möglichen Implikationen für eine spezifische Lern-, Erziehungs- und Schulkultur“ (http://www.kphvie.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/Curriculum_HL.pdf) und die Ausbildung von interkulturellen, interreligiösen sowie interkonfessionellen aber auch problemlösenden Kompetenzen. Als weiterer Punkt hierzu wird die Fortbildung der Lehrerin/des Lehrers als lebenslanges Professionalisierungskontinuum bezeichnet. Die Schwerpunkte der universitären Lehrerbildung liegen in der Vermittlung von fachlichen und didaktischen Qualifikationen und der Ausbildung von Selbstreflexion, so-

zialen, kommunikativen und organisatorischen Kompetenzen (vgl. http://www.univie.ac.at/mtbl93/nummer/2001_02_321.pdf). Die hier angeführten Studienziele lassen bei beiden Institutionen die Ausbildung des Handlungsrepertoires als Grundvoraussetzung erkennen. Im Studienplan der KPH ist weiters (wie schon an anderer Stelle erwähnt) die Domäne der Differenzfähigkeit und an der Universität die Reflexions- und Diskursfähigkeit zu finden.

Der Bezug auf das Handlungsrepertoire bleibt im allgemeinen Qualifikationsprofil erhalten. Das erworbene Wissen bildet die Handlungsgrundlage für den Unterricht und das wissenschaftliche Arbeiten. (vgl. (http://www.kphvie.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/Curriculum_HL.pdf, http://www.univie.ac.at/mtbl93/nummer/2001_02_321.pdf)

Ein weiterer wichtiger Punkt ist in beiden Ausbildungen die Forderung, die Verantwortung zur Erziehung, auf Basis des erlernten Wissens (z. B. psychologische Ansätze, Entwicklungsstände), zu übernehmen. An der KPH werden noch der Kompetenzbereich „Verantwortlich leben“ sowie gesellschaftliche Kompetenzen, z. B. der Umgang mit religiösen Pluralitäten, erwähnt. In dieser Schwerpunktsetzung sind die Professionalisierungsbestrebungen erkennbar, da laut der in dieser Arbeit vorweggenommenen Begriffsdefinition Verantwortung ein Kriterium von Professionalisierung darstellt.

Beide Institutionen betonen die Verbindung zwischen Theorie und Praxis durch Verknüpfung theoretischer Ausbildung und Anwendung in konkreten Situationen wie z. B. Unterrichtspraktika, aber auch in der Aufarbeitung der Praxis durch die Theorie. An der Universität erfolgt dies z. B. durch „die Verknüpfung von theoretischer Ausbildung und unterrichtspraktischer Erfahrung während des Studiums“ (http://www.univie.ac.at/mtbl93/nummer/2001_02_321.pdf). An der KPH geschieht dies durch die Fähigkeit, „die in Theorie und Praxis des Studiums erworbenen Kenntnisse in neuen Handlungssituationen adäquat transformieren zu können“ (http://www.kphvie.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/Curriculum_HL.pdf).

Eine weitere Gemeinsamkeit stellt die Beschäftigung mit Gender-Aspekten und die Auseinandersetzung mit Bildungsfragen – z. B. Bildungsstandards oder internationalen Bildungssystemen – dar.

Im Studienplan der pädagogischen, wissenschaftlichen Berufsvorbildung und der schulpraktischen Ausbildung der Lehramtsstudierenden sind die Ziele der Lehramtsausbildung an der Universität Wien genauer definiert. Der Erwerb persönlicher,

sozialer und fachlicher Kompetenzen soll die Studierenden dazu befähigen, basierend auf die erworbene wissenschaftliche Grundlage, in Eigenverantwortung und sozialer Verantwortung den Anforderungen des Lehrberufs zu entsprechen. Die genauere Ausführung der Kompetenzen lässt Schwerpunkte erkennen, die in dieser Arbeit bereits unter anderem Namen in den Kapiteln 1 sowie 3.3 angeführt wurden. Hierbei entspricht etwa die Kompetenz, mit anderen Lehrenden zusammenzuarbeiten, der Domäne Kollegialität. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion wird hier vor allem für soziale, pädagogische, fachwissenschaftliche, didaktische und kommunikative Angelegenheiten gefordert. Dieser Schwerpunkt der Reflexionsfähigkeit wurde bereits als wichtige Fähigkeit der professionellen Persönlichkeit definiert. Die im Verlauf der Arbeit vorgestellte Domäne Differenzfähigkeit ist in diesem Studienplan in der Kompetenz, sich mit gesellschaftlichen Spannungen und Konflikten auseinanderzusetzen, sowie dem Verständnis für unterschiedliche Ethnien und religiöse Überzeugungen wieder zu finden. Die Ausbildung eines Handlungsrepertoires, das als Facette der professionellen Persönlichkeit definiert wurde, wird durch die selbständige Wissensaneignung, durch das wissenschaftliche Denken und auf diese Grundlagen basierendes Handeln deutlich. Verantwortung und Bekenntnis als weitere Charaktere der professionellen Persönlichkeit sind in diesen Ausführungen ebenfalls wieder zu finden. Mit der Kompetenz der Wahrnehmung bildungsrelevanter gesellschaftlicher Veränderungen geht das professionelle Selbst einher, dessen Aufgabe die Erkennung der Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem ist. (vgl. http://ssc-philbild.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/Studienplan_PWB-SPA/Studienplan_PWB-SPA.pdf, S. 1)

Die Verankerung des Professionsbezugs in den Gesetzen und Curricula ist essentiell, da die akademische Lehrbarkeit einer Profession erreicht wird, wenn sie „das Wissen und das Ethos eines Berufs bewusst kultivieren, kodifizieren, vertexten“ (Stichweh 1997, S. 51) kann. Dem wird durch die eben angeführten Verschriftlichungen entsprochen sowie im Kultivieren und Vermitteln im Rahmen der Lehrveranstaltungen.

5 KOOPERATIONEN ZWISCHEN UNIVERSITÄT UND PÄDAGOGISCHER HOCHSCHULE

5.1 GESETZLICHE HINWEISE

Das Hochschulgesetz 2005 verlangt, dass Pädagogische Hochschulen mit anderen Hochschulen und Universitäten im In- und Ausland zu kooperieren haben: „Die Kooperation erstreckt sich neben der berufsfeldbezogenen Forschung und Entwicklung auch auf die Evaluation und insbesondere auf die Erstellung der Curricula und auf die Studienangebote sowie deren Durchführung und soll die Durchlässigkeit von Bildungsangeboten im Sinne einer gegenseitigen Anrechenbarkeit von Studien und Studienteilen im Rahmen der bestehenden Möglichkeiten sicherstellen.“ (Jonak/Münster 2007, S. 53 f.) Das Hochschulgesetz weist damit deutlich auf eine mögliche, und durchaus erwünschte Kooperation zwischen unterschiedlichen Institutionen hin. Einen wichtigen Punkt stellt hierbei die Anrechenbarkeit von Studienteilen dar, die in den Curricula verankert sein muss.

Die Universitätenkonferenz spricht sich für die „Notwendigkeit einer Klärung der Kooperationsstrukturen mit den Pädagogischen Hochschulen“ (Österreichische Universitätenkonferenz 2008, S. 3) aus. Eine gemeinsame Durchführung von Modulen würde die „Durchlässigkeit im tertiären Bildungssektor“ (ebd., S. 5) fördern, als sinnvoller Bereich wird hier vor allem das Unterrichtspraktikum und die Fort- und Weiterbildung gesehen (vgl. Österreichische Universitätenkonferenz 2008, S. 6).

5.2 KOOPERATIONEN IN ÖSTERREICH

5.2.1 ALPEN-ADRIA-UNIVERSITÄT UND PH-KÄRNTEN

Zwischen der Alpen-Adria Universität in Klagenfurt und der PH-Kärnten (Viktor Frankl Hochschule) gibt es eine Reihe von Kooperationen, teilweise mit Kooperationsvertrag, um die Ressourcen und Stärken der jeweiligen Institution zu nutzen und dadurch den Anforderungen der Wissenschaft und Praxis zu genügen. Im Rahmen dieses Projekts sollen gemeinsame Initiativen in der Ausbildung gestartet und ein gemeinsames Ausbildungskonzept entwickelt werden. Das Projekt startet im Wintersemester 2008/2009 und erstreckt sich über zwei Semester inklusive Abschlussevaluation. (vgl. Portfolio Lehren und Lernen in der neuen Mittelschule, Kooperationsprojekt der Alpen-Adria-Universität und der Pädagogischen Hochschule Kärnten, S. 1)

5.2.2 UNIVERSITÄT WIEN UND KIRCHLICHE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE WIEN/KREMS

Das Mobilitätsprogramm zwischen der Universität Wien und der KPH ist – neben der eben beschriebenen Kooperation – das einzige Projekt in Österreich, das einen konkreten Kooperationsversuch auf der Basis eines gemeinsamen und für die Studierenden beider Institutionen frei wählbaren Studienangebots darstellt. Dementsprechend ist die Frage nach den unterschiedlichen Lernerfahrungen und dem Erleben einer anderen Ausbildungsinstitution im Zuge der Lehramtsausbildung in Österreich noch weitgehend unerforscht.

Am 28. Mai 2008 wird von Helene Miklas, Vizerektorin der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule in Wien/Krems, in einem Kooperationsgespräch der Universität Wien und der KPH ein gemeinsam initiiertes Mobilitätsprogramm vorgestellt. Es startet ab dem Wintersemester 2008/2009 als Pilotprojekt und ermöglicht Studierenden des Lehramts ab dem 3. Semester in sechs ausgewählten Fächern (Deutsch, Englisch, Mathematik, Geographie sowie evangelischer und katholischer Religionspädagogik) Lehrveranstaltungen als außerordentliche Studierende an der jeweils anderen Institution zu besuchen und diese für das eigene Studium anrechnen zu lassen. Die Studierenden haben dadurch die Möglichkeit, die jeweils andere Ausbildungskultur kennen zu lernen. Die eigenen Lernprozesse und Erfahrungen werden in einem Lerntagebuch notiert und auf einer Lernplattform für die wissenschaftliche Auswertung, für die sie anonymisiert werden, zur Verfügung gestellt. (vgl. Kooperationsgespräch Universität Wien – Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems)

Ziel des Projekts ist es, neben der anderen Ausbildungskultur auch die unterschiedlichen Schulen, für die die Institutionen ausbilden, kennen zu lernen. Dadurch ist es auch möglich, unterschiedliche Anforderungen, Lernniveaus, didaktische Umsetzungen von Lehrenden sowie Ähnlichkeiten und Differenzen zu erfahren. Die Studierenden erweitern durch das Projekt ihr Professionsverständnis und können ihre Berufsentscheidung reflektieren. Weiters ermöglicht das Projekt Kooperationen zu erproben, um Impulse für mögliche Qualitätsverbesserungen in der Lehrerbildung zu setzen und (nicht zuletzt) voneinander zu lernen. (vgl. Kooperationsgespräch Universität Wien – Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems)

Das Projekt wird durch ein evaluierendes Forschungsvorhaben begleitet. Die vorliegende Arbeit stellt einen Teil dieser Begleitforschung dar.

6 EMPIRISCHER TEIL

6.1 FORSCHUNGSDESIGN INKL. DESSEN BEGRÜNDUNG

Im Anschluss an Bortz/Döring können fünf zentrale Ziele des Begleitforschungsvorhabens genannt werden: Erkenntnisfunktion, Optimierungsfunktion, Kontrollfunktion, Entscheidungsfunktion sowie Legitimationsfunktion (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 97).

Im Sinne der Erkenntnisfunktion werden wissenschaftliche Erkenntnisse über die Eigenschaften und Wirkungen des Mobilitätsprojektes gesammelt (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 97). Die Auswertung des Mobilitätsprogramms soll Erkenntnisse über die Erfahrungen der Studierenden an einer anderen Institution sowie über deren Lernerfahrungen dokumentieren. Der Austausch der Studierenden soll nicht unreflektiert und ohne Kenntnisnahme absolviert werden, sondern zeigen, ob und in welcher Form die Studierenden davon profitieren.

Die Analyse der Stärken und Schwächen und Überlegungen wie diese verstärkt bzw. reduziert werden können, fallen in den Bereich Optimierungsfunktion (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 97). Die Analyse des Projekts wird zeigen, wo diese liegen und wie sie für einen weiteren Durchgang positiv beeinflusst werden können.

Im Rahmen der Kontrollfunktion erfolgt die Kontrolle der korrekten Umsetzung der Projektziele (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 97). Hierbei wird sich zeigen, ob die Studierenden wirklich die jeweiligen Lehrveranstaltungen, für die sie Interesse angemeldet haben, besuchen und ob sie dazu das vereinbarte Lerntagebuch führen. Weiters soll herausgefunden werden, ob das Projekt den Professionalisierungsprozess der Studierenden beeinflusst.

Die Entscheidung, ob eine bestimme Intervention weiter bestehen soll, fällt in den Zuständigkeitsbereich der Entscheidungsfunktion. In diesem Zusammenhang ist die Legitimationsfunktion zu erwähnen, deren Aufgabe in der Legitimation des Projekts nach außen liegt. (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 97) Die Auswertung des Mobilitätsprojektes wird zeigen, inwieweit die Weiterführung und der Ausbau des Projekts mit den Projektzielen kompatibel ist und sich dadurch auch legitimieren lässt.

Bortz/Döring (2006, S. 110) unterscheiden zwei Arten von Evaluation: „Die summative Evaluation beurteilt zusammenfassend die Wirksamkeit einer vorgegebenen Intervention, während die formative Evaluation regelmäßig Zwischenergebnisse erstellt

mit dem Ziel, die laufende Intervention zu modifizieren oder zu verbessern.“ Laut dieser Definition handelt es sich in diesem Forschungsvorhaben um eine formative Evaluation. Die Fortsetzung des Projekts wird durch die Zwischenergebnisse beeinflusst. Die Evaluationsforschung wird als qualitative Forschung durchgeführt, d. h. es wird verbales bzw. nichtnumerisches Material ausgewertet, wobei die Auswertung intersubjektiv nachvollziehbar sein sollte (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 331).

Für das vorliegende Forschungsvorhaben stehen zwei unterschiedliche Materialtypen zur Verfügung. Die erste Komponente wird durch Lerntagebücher, die von den Studierenden auf die Lernplattform moodle geladen werden, gestellt und durch vertiefende Interviews ergänzt. Die Interviews werden in zwei Ausprägungen unterteilt: Die Projektleiterinnen der UNI und KPH sowie die teilnehmenden Studierenden wurden befragt. Aus den durchgeführten Studierendeninterviews werden die sechs aussagekräftigsten für die Auswertung herangezogen. Im Kapitel 6.4 werden die Auswertungsergebnisse zusammengeführt und in Bezug auf die eben genannten Ziele diskutiert.

6.2 LERNTAGEBÜCHER

6.2.1 KRITERIEN ZUR AUSWERTUNG DER LERNTAGEBÜCHER

Die Lerntagebücher werden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet, deren Zielsetzung in der Interpretation der Inhalte im jeweiligen Kontext liegt (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 329). Die Inhaltsanalyse stellt laut Mayring einen Klassiker der qualitativ-interpretativen Analyse dar (vgl. Mayring 2002, S. 46). Diese Analyseform stellt eine Art der Dokumentenanalyse dar und bezieht sich auf die Analyse des geschriebenen Wortes. Die Dokumentenanalyse beschäftigt sich hingegen mit der Auswertung unterschiedlicher Dokumenttypen. (vgl. Denz 1989, S. 28) Dokumente können laut Mayring z. B. auch Filme, Tonbänder, Kunstgegenstände etc. sein, sie müssen nur in Hinblick auf menschliches Fühlen, Denken und Handeln interpretierbar sein (vgl. Mayring 2002, S. 46).

Trotzdem zählen laut Lamnek Texte zu der häufigsten, durch Inhaltsanalyse ausgewerteten, Dokumentform. Texte, obwohl ebenfalls in Form von Dokumenten oder Akten existierend, werden zumeist als „schriftliches Protokoll alltagsweltlicher sprachlicher Kommunikation“ (Lamnek 2005, S. 492) aufgefasst. In dieser Arbeit liegt

der Text in Form von Lerntagebüchern und zu einem späteren Zeitpunkt als Transkriptionen von Interviews vor.

Den Ausgangspunkt jeder Inhaltsanalyse sieht Atteslander in den Kategorien, wobei deren Qualität die gesamte Auswertung beeinflusst. Kategorien stellen Ausprägungen einer Antwort bzw. eine Antwortvariante dar (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 329). Die Kategoriensysteme können entweder induktiv aus dem Material entwickelt oder deduktiv aus der Theorie erschlossen werden. (vgl. a. a. O., S. 299, 330) Im Falle dieser Auswertung werden die Kategorien induktiv gebildet. Diese Herangehensweise wird von Atteslander unterstützt, um der Sichtweise der Forscherin/des Forschers einen Gegenpol zu liefern. Dennoch muss das Kategoriensystem theoretisch fundiert sein. Die Kategorien und ihre Ausprägungen zeichnen sich durch Unabhängigkeit voneinander sowie eindeutiger Definition aus. (vgl. Atteslander 2008, S. 189 ff.)

Die Erstellung von Unterkategorien ermöglicht Exklusivität, später sollen alle Texteile einer Kategorie zuordenbar sein. Das Kategoriensystem hat noch eine weitere wichtige Funktion, es ermöglicht Intersubjektivität, d. h. die Analyse wird auch für andere nachvollziehbar (vgl. Mayring 2008, S. 43). Weiters muss die Untersuchung valide und reliabel sein (vgl. Atteslander 2008, S. 190). Validität bedeutet, dass die Untersuchung das misst, was sie messen soll (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 200). In diesem Fall lautet daher die Frage, ob die Untersuchung in der Lage ist, Informationen in Hinblick auf die fünf Projektziele zu beschaffen. Die Reliabilität gibt die Genauigkeit einer Untersuchung an (vgl. ebd.).

Die qualitative Inhaltsanalyse nimmt laut Mayring (vgl. 2008, S. 7) einen Platz zwischen qualitativer und quantitativer Forschung ein, da Ergebnisse von Kategorienhäufigkeiten oft quantitativ weiterverarbeitet werden, die Kategorienzuordnung bleibt aber Interpretation. In der Auswertung sollten vor allem extreme Ausprägungen, d. h. Ausprägungen von besonderem theoretischen Interesse oder jene, die besonders häufig vorkommen, beschrieben werden (vgl. a. a. O., S. 90).

6.2.2 Auswertung der Lerntagebücher

Die Struktur der Lerntagebücher wurde im Herbst 2008 im Rahmen eines wissenschaftlichen Praktikums in Form von Leitfragen erstellt und bei der Projekteinführung am 16. Oktober 2008 vorgestellt. Die Vorgaben zu den Lerntagebüchern wurden in der Folge als Dateien auf der Internet-Plattform moodle den Studierenden zur Verfügung gestellt. Auf eben dieser Plattform wurde auch ein Bereich zur Abgabe der

ausgefüllten Lerntagebücher eingerichtet. Die Fragen der Lerntagebücher sind im Anhang unter 9.1 nachzulesen. Die Lerntagebücher der Studierenden sowie die dazugehörigen Auswertungstabellen befinden sich auf der beigelegten CD.

Die Auswertung der Lerntagebücher beginnt am 9. Februar 2009 mit allen Dokumenten, die bis zu diesem Zeitpunkt auf die Plattform geladen wurden. Im Herbst 2008 starten ca. 25 Studierende im Projekt, aufgrund von teilweise fehlenden bzw. gar nicht abgegebenen Lerntagebüchern können nur acht vollständig ausgewertet werden.

Die Lerntagebücher werden, wie schon weiter oben dargestellt, mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Analyse gliedert sich in vier Kapitel: Auswertung der Lerntagebücher nach der 1. Lehrveranstaltung, monatliche Auswertung, Auswertung im Midterm und Auswertung am Ende der Lehrveranstaltung. Im Anschluss daran erfolgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse.

Die abgegebenen Lerntagebücher werden anonymisiert, indem die jeweiligen Verfasser mit S1-S6 und Sa-Se bezeichnet werden. S steht für die Studentin bzw. den Studenten, die Zahlen 1 bis 6 nummerieren die Studierenden der Universität und a bis e die Studierenden der KPH.

Die von den Studierenden ausgewählten Lehrveranstaltungen sind hauptsächlich Übungen und Seminare, nur eine/ein Student/in wählt eine Vorlesung. Der angestrebte Fächerkanon von Deutsch, Englisch, Mathematik, Geographie und Religion (katholisch und evangelisch) ist nicht vollständig gegeben. Die abgegebenen Lerntagebücher stammen von Studierenden, die in den Fächern evangelische bzw. katholische Religion (3), Englisch (4), Geographie (3) und Deutsch (1) Lehrveranstaltungen wählten. Die Studentin/Der Student mit einer gewählten Lehrveranstaltung für das Lehramtsfach Deutsch gibt ihr bzw. sein Tagebuch nur nach der 1. Lehrveranstaltung ab, weitere Einträge fehlen. Für das Unterrichtsfach Mathematik gibt es keine Lerntagebücher.

6.2.2.1 AUSWERTUNG DER LERNTAGEBÜCHER – NACH DER 1. LEHRVERANSTALTUNG

> *„Im Vorlesungsverzeichnis werde ich über den Inhalt sowie über das LV-Ziel informiert.“ (Se)*

Die Lerntagebucheinträge zeigen, dass die Studierenden die Informationen bezüglich der zu besuchenden Lehrveranstaltungen den Vorlesungsverzeichnissen entnehmen

bzw. den Erklärungen der Lehrveranstaltungsleiterinnen und -leitern. Es kann aber nicht eruiert werden, ob sich die Studierenden nur aufgrund der Fragestellung auf die Suche nach Informationen machten, oder ob sie sich prinzipiell zu jeder Lehrveranstaltung im Vorlesungsverzeichnis informieren.

> *„Für diese Vorlesung gibt es keine Auflistung der Studienziele, zumindest habe ich keine gefunden." (Sa)*

Die Stellungnahmen der Studierenden ergeben, dass pro Institution jeweils eine/ein Studierende/r kein Vorlesungsverzeichnis bzw. keine Auflistung der Studienziele gefunden hat, in diesen Fällen erfolgt die Information offenbar nur durch die Lehrveranstaltungsleitern/den Lehrveranstaltungsleiter (Sa, S4). Das Nichtauffinden von Studieninformationen ist im Falle von Sa auf die Tatsache zurück zu führen, dass im Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien keine genau Beschreibung der von ihr/ihm besuchten Lehrveranstaltung zu finden ist. Im Zuge der Recherche für die Diplomarbeit wurden auf Nachfrage bei der Sekretärin des Lehrveranstaltungsleiters die Unterlagen per E-Mail gesandt.

> *„Consult 2-4 books or articles on speaking und writing – connect this with an actual lesson." (Sc)*

Vier Studierende (S2, S3, S6, Sb) geben an, aufgrund der Lehrveranstaltungsbeschreibung bzw. der Erklärung der Lehrenden einen theoretischen Hintergrund zu erkennen. In den meisten Fällen (S2, S3, Sb, Sc, Se) erfolgt die Auseinandersetzung mit der Theorie im Selbststudium, d. h. durch Lektüre von Fachliteratur, die teilweise selbst gewählt werden kann.

> *„Ich besuchte an der Universität einige Lehrveranstaltungen aus Literaturwissenschaft und Fachdidaktik. Aus diesen bringe ich einiges an Vorwissen mit." (S2)*

Entsprechend der Angabe der Studierenden kann das Vorwissen der Studierenden in vier Kategorien gegliedert werden:

- Vorwissen durch Unterrichtserfahrung
- Vorwissen durch bereits besuchte Lehrveranstaltungen
- Vorwissen durch andere Informationsquellen
- kein Vorwissen

Die Kategorien sind bereits nach ihrer Häufigkeit geordnet. Jeweils zwei Studierende der Universität (S4, S5) sowie der KPH (Sb, Sc) verfügen über Vorwissen aufgrund

von Unterrichtserfahrungen, die sie im Rahmen der Ausbildung, d. h. in pädagogischen Praktika bzw. in der Schulpraxis gesammelt wurden. Weitere vier Studierende (S2, S3, S6, Se) geben an, zu diesem Thema bisher zumindest eine Lehrveranstaltung besucht zu haben. Die Kategorie „Vorwissen durch andere Informationsquellen" wird durch zwei Studierende repräsentiert. S1 konnte im Rahmen der Leitung eines Chors Erfahrungen sammeln und Sa hat ihr/sein Vorwissen aus Büchern angeeignet. Lediglich eine/ein Studierende/r (Sd) gibt an, über fast kein Vorwissen zu verfügen. Eine/Ein Studierende/r (S6) verfügt im theoretischen Teil über Vorwissen, im praktischen aber nicht.

> *„Ich erwarte mir, in dieser Lehrveranstaltung Grundsätze der Moralphilosophie kennen zu lernen und anhand von Beispielen und verschiedensten Philosophen einen Bezug zur heutigen Moral herstellen zu können." (Se)*

Bei der nächsten Fragestellung lassen sich deutliche Unterschiede bezüglich der Erwartungen der Studierenden an der UNI und der KPH feststellen. Die Studierenden der Universität an der KPH erwarten sich vor allem Vertiefungen im Bereich Fachdidaktik, Methode und Möglichkeiten zu unterrichten, beispielsweise: S1: „Methoden professionalisieren", S3: „Tipps und Tricks, wie man Literatur in den Unterricht gut einbauen kann; SchülerInnen beim Lesen in der Fremdsprache unterstützen", S4: „Möglichkeiten zu unterrichten", S5: „weniger theoretisch wie die UNI, sondern praktisch". Im Gegensatz dazu erhoffen sich die Studierenden der KPH an der Universität, ihr Fachwissen zu vertiefen bzw. zu erweitern. Das kann etwa den folgenden Aussagen entnommen werden: Sa: „Erweiterung des literarischen Horizonts", Sb: „Erweiterung meines fachlichen Horizonts". Die Stellungnahmen der Studierenden lassen sehr stereotype Haltungen erkennen, diese können im ersten Blick durch den Vergleich der Semesterwochenstunden untermauert werden. An der Universität ist im Rahmen des Lehramtsstudium ein pädagogisches Praktikum mit 2 Semesterwochenstunden und in jedem Unterrichtsfach ein fachbezogenes Praktikum mit 3 Semesterwochenstunden Seminar und 1 Stunde Supervision vorgesehen (vgl http://ssc-philbild.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/Studienplan_PWB-SPA/studienplan_uebersicht.pdf). Dem entgegen zu setzen sind 30 Semesterwochenstunden schulpraktische Studien an der KPH (vgl. http://www.kphvie.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/Curriculum_HL.pdf). Diese Zahlen unterstützen natürlich die Ausbildung von Vorurteilen. Hierbei darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass an der Universität Seminare schulpraktische Übungen

enthalten, obwohl sie nicht eindeutig als solche ausgewiesen sind. Weiters stellt sich die Frage, inwieweit das Unterrichtsjahr der Universitäts-Studierenden, welches an der KPH nicht existiert, in die Rechnung miteinzubeziehen ist.

> *„Besonders wertvoll finde ich die Möglichkeit, eine Woche lang in meinem Erstfach (mein Zweitfach Spanisch wird in der Übungshauptschule leider nicht unterrichtet) in verschiedenen Hauptschulklassen unterrichten zu dürfen.“ (S6)*

Die bereits festgestellten Tendenzen bestätigen sich bei der Auswertung zur Frage „Welche Erwartungen habe ich an mich und welche Lernziele setze ich mir?“ Die Antworten sind den vorherigen ähnlich, als Grund ist hierfür wohl auch die thematische Nähe zu nennen. Hierbei werden ebenfalls Tendenzen deutlich, dass sich die Studierenden der Universität erwarten, mehr über die Unterrichtsvorbereitung zu lernen sowie Unterrichtserfahrung zu sammeln. Die andere Gruppe der Studierenden legt hingegen Wert darauf, ihr theoretisches Wissen zu vertiefen. Zwei Studierende beziehen ihre Lernziele nicht nur auf die eben genannten Ebenen, sondern ebenso auf die persönliche Ebene: Sie möchten sich gut in die Gruppe einfügen (S2) sowie Freundschaften schließen (Sb).

> *„Es ist schwer zu sagen, wie der praktische Teil wird, da ich noch nicht weiß, was genau von uns erwartet wird.“ (S4)*

Drei Studierende (S2, S6, Sd) merken an, es sei nicht einfach, den Schwierigkeitsgrad der Lehrveranstaltung anzugeben. Als Gründe hierfür werden der Zeitpunkt im Semester (S2, S6) bzw. das prinzipielle Problem, einen Schwierigkeitsgrad für Praktisches zu bestimmen (Sd), angegeben. Einige Studierende gehen von einem etwa gleichen Niveau der Lehrveranstaltungen an beiden Institutionen aus (S1, Sc). Die Definitionen „mittelschwer“ (S3) und „mittel“ (Sb) lassen sich ebenfalls zu dieser Gruppe zuordnen, da sie keine Auskunft darüber geben, ob die eine oder andere Institution anspruchsvoller ist und nicht darauf schließen lassen, ob sich die jeweiligen Studierenden unter- oder überfordert fühlen. Die KPH wird in Bezug auf die Theorie von S4, Sa sowie Sd als einfacher empfunden, die Praxis hingegen wird als aufwendiger (S4) beschrieben.

6.2.3 Auswertung der Lerntagebücher – Einmal im Monat

Die zweite Auswertung – der einmal pro Monat auszufüllenden Tagebücher – zeigt einen Rückgang bei der Anzahl der hochgeladenen Dateien. S5 hat das Lerntagebuch nach der 1. Lehrveranstaltung ausgefüllt, bei den monatlichen Einträgen aller-

dings nur mehr den Oktober und wird deswegen nicht in die Auswertung miteinbezogen. Aufgrund der ebenfalls fehlenden Tagebücher zu Midterm und zum Ende der Lehrveranstaltung wird S5 in der weiteren Auswertung nicht mehr aufscheinen. Die Bemühungen um eine Kontaktaufnahme bleiben aufgrund der fehlenden Reaktion leider erfolglos. Ähnliches gilt für Sa, es wurde nur das Tagebuch nach der ersten Lehrveranstaltung ausgefüllt. Sd hat nur jenes für November ausgefüllt und wird deshalb ebenfalls nicht in die Auswertung einbezogen. Bei den verbleibenden Tagebüchern zu Midterm und zum Ende der Lehrveranstaltung liegen jedoch wieder Eintragungen von Sd vor. Insgesamt reduziert sich dadurch die Zahl der abgegebenen Lerntagebücher von zehn (jeweils fünf pro Institution) bei der ersten Auswertung auf acht. Fünf Lerntagebücher liegen von Studierenden der Universität vor und drei von den Studierenden der KPH.

„Ich bin der Meinung, dass man immer lernt." (S3)

Grundsätzlich stellen alle Studierenden einen Lernerfolg für sich fest. Nähere Ausführungen zeigen, dass Sc und S4 den Eindruck haben, weniger inhaltlich, dafür mehr vom Verhalten des Lehrers in der besuchten Schule und den Erfahrungen beim Unterrichten profitiert zu haben. S6 vermittelt durch ihre/seine Äußerungen den Eindruck eines geringen Lernertrages. Als Grund dafür wird zum einen genannt, dass zweimal ein Block entfallen bzw. verschoben wurde, ohne dass sie/er davon wusste, und darüber hinaus dann im stattgefundenen, letzten Block, lt. Angabe, nichts Neues vermittelt wurde.
Die Erwartungen der Studierenden der Universität an der KPH, die aus den Lerntagebüchern nach der ersten Lehrveranstaltung hervorgehen (Fachdidaktik, Methodik, Unterricht), decken sich weitgehend mit ihren Angaben zum Gelernten. Beispielsweise: „Unterrichtsmethode" (S1), „Planung und Durchführung einer ganzen Stunde" (S1), „Methoden im Englischunterricht" (S2), „Aufbereitung der Materialien" (S3), „Stoffwahl und Planung" (S4), „Anwendung von Lehr- und Unterrichtsmethoden" (S4)

Sb hatte von der Lehrveranstaltung erwartet, ihren/seinen fachlichen Horizont und die Fachdidaktik-Kompetenz ausbauen zu können. Diese Erwartungen wurden, lt. Angabe, ebenfalls erfüllt, da zuerst das Wissen zu dem Thema „speaking and writing activities" im Unterrichtsfach Englisch erweitert und dann die Umsetzung erlernt wurde. Die Erwartungen von Sc waren aufgrund des geringen Wissens bezüglich der vorkommenden Themen nach der ersten Lehrveranstaltung gering, deswegen kann

nicht beurteilt werden, ob diese erfüllt wurden. Bei Se verhält es sich einfacher: die Erwartung lag darin, einen Überblick vermittelt zu bekommen. Die große Themenvielfalt, die angeführt wurde, lässt darauf schließen, dass diese Erwartung erfüllt wurde.

> *„Weil ich das Thema als sehr interessant und wichtig für mein späteres Berufsleben erachte.“ (S6)*

Aus den Antworten der Studierenden zur Frage „Warum habe ich gelernt?“ lassen sich fünf Hauptkategorien erkennen:

- Lernen aufgrund von Interesse
- Lernen aufgrund von praktischer Umsetzung
- Lernen aufgrund der guten Aufbereitung des Lehrveranstaltungsleiters
- Lernen für den Abschluss der Lehrveranstaltung
- Lernen für Forschungsarbeit

Zur ersten Kategorie zählen vor allem die Lerntagebücher von S1, S2 und S3 also Studierende der Universität an der KPH. Es ist davon auszugehen, dass das Interesse auch damit verbunden ist, dass es sich um neue Inhalte handelt, denen an der eigenen Institution, dem Eindruck der Studierenden nach, zu wenig Beachtung geschenkt wird (S2).

Das Lernen aufgrund von praktischer Umsetzung beziehungsweise einer gelungenen Verbindung von Theorie und Praxis wird von Studierenden an beiden Institutionen erwähnt. Die Studierenden der Universität an der KPH hatten dies auch als Erwartung an ihre Lehrveranstaltung zu Semesterbeginn angegeben. Überraschend ist hingegen die Antwort von Studierenden der KPH, die „Praxisorientierte Vortragende“ (Sb) und „Theorie + Praxis verbunden“ (Sc) erlebten, da die Universität tendenziell eher, hier vor allem von den eigenen Studierenden, z. B. S4, als zu wenig praxisnah beschrieben wurde. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Einschätzungen stark mit den gewählten Lehrveranstaltungen zusammenhängen. Eine weitere Einflussgröße stellt natürlich die Vermittlung der Lehrinhalte durch die/den jeweiligen Vortragende/n dar. Als nächster Punkt wird die Aufbereitung des Lehrveranstaltungsleiters als Grund für das Lernen in der Lehrveranstaltung angegeben: „angenehme praxisnahe Prof.“ (S1), „gute Vortragende“ (Sb), „sehr gute Gliederung der Vorlesung“ (Se), „Professor fragt auch nach, steht auch in Pausen für Fragen zur Verfügung“ (Se),

„Professor geht auf Fragen ein“. S6 führt in ihrem/seinem Lerntagebuch zwei weitere Motivationsgründe an, die von anderen Studierenden nicht erwähnt werden: Lernen, um einen positiven Abschluss der Lehrveranstaltung zu erreichen, und für die Forschungsarbeit.

> *„Weiters lernten wir im Verlauf der theoretischen LV wie man eine Arbeit im Microsoft Word schreibt. Diese Hilfestellungen erwiesen sich für einen Studenten der Universität als sinnlos, da wir bereits seit dem 1. Semester alle Arbeiten nach den gängigen Methoden der Textverarbeitung (Microsoft Word, etc…) schreiben.“ (S6)*

Die letzte Frage der monatlichen Lerntagebücher, ob jemand nichts/wenig mitgenommen hat, wirft aufgrund der hohen Nichtbeantwortung (-) ein gutes Licht auf die Lehrveranstaltungen. Anscheinend hat der Großteil der Studierenden – dies deckt sich auch mit den bisherigen Antworten – ein positives Resümee aus den Lehrveranstaltungen gezogen. Lediglich Sc und in geringerer Ausprägung S3 und S6 konnten aufgrund schon gehörter Inhalte wenig von der gewählten Lehrveranstaltung profitieren.

6.2.4 AUSWERTUNG DER LERNTAGEBÜCHER – MIDTERM

Die Auswertung der Lerntagebücher im Midterm bezieht sich auf die Lerntagebücher von neun Studierenden, vier von der KPH und fünf von der UNI.

> *„Die Anzahl der Studierenden hat sich nicht verändert.“ (S2)*

Alle Studierenden, bis auf Se, besuchten Lehrveranstaltungen des Typs Seminar. Die Angaben zur Gruppengröße variiert zwischen 7 und 20 Personen, wobei diese nicht von allen Studierenden angegeben wurde. Die Teilnehmerzahl blieb laut Angaben konstant. Die von Se gewählte Lehrveranstaltung kann als klassische Vorlesung mit anfangs 90 Studierenden bezeichnet werden, wobei sich diese Zahl bis Weihnachten auf ca. 20 reduzierte.

> *„Die Atmosphäre ist sehr angenehm und viel familiärer als an der Universität. Es gibt richtige ‚Klassen’, die immer zusammen unterrichtet werden.“ (S2)*

Die (Lern-)Atmosphäre wird von den Studierenden der Universität an der KPH aufgrund der klassenähnlichen Struktur als sehr familiär beschrieben. Durch die Situation (über Semester hinweg) gleich bleibender Gruppen war es aber für S6 anfangs schwierig sich einzugewöhnen, sie/er gibt an als „Spion“ betrachtet worden zu sein. Von den Studierenden der KPH an der Universität wird die (Lern-) Atmosphäre nicht

so einheitlich, vor allem nicht mit ähnlicher Wortwahl wie bei der anderen Gruppe beschrieben. Im Allgemeinen erlebten aber auch sie eine gute Atmosphäre.

> *„Die Bänke sind sehr gut erhalten und ich habe nichts auszusetzen." (Se)*

Die Räume der KPH werden als neu und sauber beschrieben aber teilweise heiß. Zur Abhilfe wird jedoch öfters gelüftet. Die Frischluft beeinflusst die „Lernatmosphäre und Lernfähigkeit positiv" (S2). An Kritik wird geäußert, dass die Räume zu klein und das Institut mit öffentlichen Verkehrsmitteln schlecht erreichbar ist. Die Studierenden der KPH beurteilen die Räume der Universität als technisch gut ausgestattet, „klein, aber angenehm" (Sc) und die Sitzgelegenheiten werden als gut beschrieben.

> *„Ich bin mir sehr sicher, dass die anderen Studierenden aufgrund ihrer Lehrveranstaltungen, die sie außer dieser an der UNI belegen einen besseren Hintergrund als ich haben." (Se)*

Der Background der anderen Studierenden wird sehr unterschiedlich wahrgenommen. S1 ist aufgefallen, dass vier Studierende nebenbei berufstätig und daher „ausgepowert" (S1) sind. S2 und S3 merken an, dass die anderen Studierenden über geringere praktische und theoretische Vorkenntnisse verfügen, diese studieren erst im 3. Semester an der KPH und absolvierten meist kein Auslandssemester. Aus diesem Grund wird auch das Niveau im Umgang mit der Sprache als geringer beschrieben. S2 und S4 schreiben den anderen mehr Unterrichtserfahrung zu. Sb bezieht sich beim Background nur darauf, dass die übrigen Studierenden von der Universität sind und zwei sich in einem Erasmus-Programm befinden. Von Sc und Sd fehlen hierzu Angaben, Se bemerkte in der Vorlesung, dass die anderen Studierenden durch bereits absolvierte Lehrveranstaltungen über größeres Hintergrundwissen verfügen.

> *„Im Verlauf dieser LV müssen alle Studierenden eine Forschungsarbeit zu einem selbst gewählten Forschungsvorhaben schreiben. Diese LV hatte das Ziel, dass die Studierenden lernen, wie sie eine Forschungsarbeit zum Thema ‚Action Research' erstellen können." (S6)*

Die Frage nach dem Bezug zur Forschung ist nur von S6 als positiv aufzufassen, er/sie konnte im Rahmen der Lehrveranstaltung zum Thema Action Research ein eigenes Forschungsvorhaben durchführen. Besonders auffallend ist, dass weder die restlichen Studierenden an der Universität noch an der KPH angeben, in den besuchten Lehrveranstaltungen einen Forschungsbezug erfahren zu haben.

„Es gab einen breiten Mix von Gruppenarbeit, Diskussionsrunden, Rollenspiele etc.“ (Sd)

Sieben von neun Studierenden geben an, dass unterschiedliche Unterrichtsmethoden von den Vortragenden eingesetzt werden. Lediglich S3 und Se werden hauptsächlich in Form von Frontalunterricht gelehrt, wobei im Falle von S3 zumindest selten Gruppenarbeiten für Abwechslung sorgen.

„Die Prüfungsmodalitäten wurden gleich am Anfang erklärt.“ (S1)

Die Frage nach den Prüfungsmodalitäten überschneidet sich thematisch mit der Frage nach den Studienzielen in der Auswertung nach der ersten Lehrveranstaltung. Aus diesem Grund wurde die Frage von vielen Studierenden bereits weiter vorne beantwortet. Aus den Antworten lässt sich ableiten, dass alle Studierenden prinzipiell über die Prüfungsmodalitäten Bescheid wissen. Nur S1 gibt Auskunft, wie darüber informiert wird, und zwar zu Beginn der Lehrveranstaltung. Den Angaben der Studierenden zu Folge erfolgt die Leistungskontrolle in schriftlicher Form (z. B. book report (S2, S3), als Hospitationsbericht, Portfolio (Sb), Forschungsbericht (S6)), in mündlicher Form (z. B. Prüfungsgespräch (S4), mündliche Prüfung (S3)) oder in praktischer Form (z. B. Beobachtung in einer Schule (Sc), Unterrichtsstunde (S2)).

„[…] die Ausstattung an der UNI Wien stellt jedoch jene an der KPH in den Schatten. Die übliche Arbeitsform ist mit Tafel und Overheadprojektor.“ (S3)

Die Verwendung technischer Hilfsmittel wird von den Studierenden in Bezug auf alle Hilfsmittel beantwortet, wobei S4 und Sd keine Antwort geben und Se angibt, dass in der gewählten Lehrveranstaltung keine technischen Hilfsmittel eingesetzt werden. Internet-Plattformen kommen in keiner Lehrveranstaltung zum Einsatz. An der KPH dominieren als Medium die Tafel und der Overhead-Projektor, weiters werden noch Filme, Tafelbilder, TV und Spiele eingesetzt. Im Rahmen der Lehrveranstaltungen an der Universität stellten die Studierenden fest, dass PC und Beamer am häufigsten im Einsatz sind.

„Der Umfang und Schwierigkeitsgrad der Texte ist angemessen. Die Lektüre wird entweder in der LV direkt verwendet, oder es sind einzelne Kapitel selbständig für die Prüfung zu verwenden oder in einer Arbeit anzuwenden.“ (S2)

Zum Thema Pflichtliteratur fallen drei Ausprägungen auf:

- keine Pflichtliteratur

- selbständige Erarbeitung der Literatur
- Verwendung in der Lehrveranstaltung

S1 gibt an, dass keine Pflichtliteratur genannt wird. In der von Sd besuchten Lehrveranstaltung wird die Literatur zwar in der Lehrveranstaltung besprochen, aber diesbezüglich keine Vorbereitung erwartet. Ebenso gibt S6 an, dass keine Pflichtliteratur zu lesen ist, weil das Ziel der Lehrveranstaltung in der Umsetzung der Action Research liegt.

Die selbständige Erarbeitung ist die am häufigsten genannte Form des Umgangs mit Literatur. Die Studierenden müssen beispielsweise Gelesenes in einer Arbeit anwenden (S2), Leselisten erstellen (S3), Texte selbständig bearbeiten (S4) (Sb) oder Exzerpte als Hausübung erstellen (Sc). Die Situation von Se zeigt, dass auch die Möglichkeit besteht selbst zu entscheiden, inwieweit sich die Studierenden mit der angegebenen Literatur beschäftigen.

Die direkte Verwendung der Literatur in der Lehrveranstaltung wird nur von S2 angegeben, S3 äußert sich nicht dazu, inwiefern die 2 Pflichtwerke behandelt werden.

In den Referenzlehrveranstaltungen an der Universität Wien wurden, nach Angaben der Austauschstudierenden, immer Quellenangaben bekannt gegeben. Zur Situation an der KPH gibt es unterschiedliche Äußerungen. Jeweils eine/ein Studierende/r stellt fest, dass die Quelle angegeben, nicht angegeben oder nur teilweise angegeben wird. Zwei Studierende äußern sich zu diesem Thema nicht.

Die weiteren Fragen zur Literatur wurden von S4 und Sd nicht beantwortet, dementsprechend bezieht sich der Vergleich auf nunmehr sieben Studierende.

„Die Kopien werden zu jeder LV vom Professor mitgebracht.“(Se)

Die vorgegebene Literatur ist für alle Studierenden leicht zugänglich. Die Bücher können, lt. Angaben der Studierenden, entweder gekauft oder ausgeborgt werden, auch ist es möglich Kopien zu erstellen. In der Lehrveranstaltung von Se und S6 werden diese sogar zur Verfügung gestellt.

Der Großteil der Studierenden (alle außer Sg) gibt an, dass die gewählte Literatur einen Einstieg in die Thematik erlaubt. S6 empfiehlt für einen umfangreicheren Einstieg mehr Literatur, weist allerdings darauf hin, dass Literatur nicht im Mittelpunkt der Lehrveranstaltung steht.

Laut den Angaben von S2 und S3 wird mehr als die Pflichtliteratur gelesen. Bei Sc und Se trifft dies manchmal, bei Sb gar nicht zu.

> *„Die Möglichkeiten zur Vertiefung des Themas sind sehr gut vorhanden.“ (Se)*

Die Aussagen der KPH-Studierenden lassen darauf schließen, dass in allen Lehrveranstaltungen der Universität explizit auf vertiefende Literatur hingewiesen wurde. Bei den Lehrveranstaltungen an der KPH gibt es nur ein deutliches „ja“, wobei die Anmerkung von S3: „eher nein, manchmal nebenbei erwähnt“ auch eher für ja spricht und S2, obwohl keine vertiefende Literatur angegeben wird, davon ausgeht, dass diese bei Nachfrage genannt wird.

6.2.5 Auswertung der Lerntagebücher – Am Ende der Lehrveranstaltung

Die Auswertung der Lerntagebücher am Ende der Lehrveranstaltung bezieht sich auf die Dokumente von neun Studierenden, fünf der UNI und vier der KPH.

> *„Im Großen und Ganzen konnten die Lernziele erreicht werden.“ (S6)*

Alle Studierenden geben an, dass die Lehrziele der Lehrveranstaltung, nach eigener Einschätzung, erreicht wurden. S3 merkt allerdings an, dass die KPH als weniger theoretisch erwartet wurde und die praktische Anwendung des Erlernten zu kurz gekommen sei, und S1 führt an, dass nicht alle erwarteten Themen behandelt wurden.

> *„Ich habe bewusst keine Erwartungen ausformuliert, weil ich das Projekt einfach auf mich zukommen ließ. Dennoch war ich positiv überrascht, wie viel ich mir aus diesem Austauschprogramm mitnehmen konnte.“ (S1)*

Die Studierenden der Universität an der KPH geben in den Lerntagebüchern nach der ersten Lehrveranstaltung an, dass sie sich vor allem Vertiefungen im Bereich Fachdidaktik, Methode und Möglichkeiten zu unterrichten erwarten. S2, S4 und S6 sehen ihre Erwartungen durch die jeweilige Lehrveranstaltung erfüllt, wenn auch nicht immer in voller Überzeugung, z. B. wurde von S2 mehr Praxisnähe erwartet. S3 zeigt sich enttäuscht, dass sie/er nicht viel Neues lernte. S1 merkt an, dass sie/er keine Erwartungen hatte. Im Lerntagebuch nach der ersten Lehrveranstaltung hat sie/er aber als Erwartung das Kennenlernen von weiteren Methoden angegeben. In jedem Fall ist sie/er aber überrascht, wie viel sie/er aus dem Mobilitätsprogramm mitnehmen konnte.

> *„At the beginning of the term I expected that I would not profit very much (in field of methodology). In fact, every Wednesday afternoon was kind of a boost, a source of new ideas where I could get new activities for my teaching at school. First it was mainly the speaking that I profited from but then I obviously came to the point where I could start concentrating on other things again, namely methodology und classroom management." (Sc)*

Die Studierenden der KPH an der Universität erwarteten sich in den Lerntagebüchern nach der ersten Lehrveranstaltung eine Vertiefung des Fachwissens. Diesen Vorstellungen konnte, lt. ihren Angaben, entsprochen werden. Sc stellt fest, dass sie/er sogar in einem Bereich lernte, an den sie/er eigentlich weniger Erwartungen gestellt hat. In der Gruppe der KPH Studierenden gibt es eine/einen Studierende/n, deren/dessen Erwartungen nicht erfüllt werden. Se hatte sich erwartet, der Vorlesung leichter folgen zu können, wobei diese Erwartung zu Beginn laut Tagebuch nicht formuliert wurde. Im Lerntagebuch nach der ersten Vorlesung wurde lediglich als Erwartung formuliert, einen Überblick zu erhalten und in Lernschritten das Ziel zu erreichen.

Die Frage „Ich rufe mir die von mir formulierten, persönlichen Lehrziele zu Beginn des Semesters in Erinnerung: Wurden diese erfüllt? (warum ja/warum nein?)" überschneidet sich inhaltlich sehr mit der vorigen Frage nach der Erfüllung der persönlichen Erwartungen. In den Lerntagebüchern nach der ersten Lehrveranstaltung wird die Frage nach den Erwartungen und persönlichen Lernzielen in einem gestellt. Es kann davon ausgegangen werden, dass aus diesem Grund die Frage von Sc gar nicht beantwortet, und von S3 und Sd auf die vorige Frage verwiesen wird. Laut Eindruck der verbleibenden vier Studierenden wurden die Lernziele erfüllt, bei einer/einem Studierenden jedoch nur teilweise.

> *„Ich konnte die Aufgaben der LV, die Praxiswoche an der Übungshauptschule des KPH sowie die Forschungsarbeit zu meiner persönlichen Zufriedenheit erledigen, weil wir gut darüber informiert und vorbereitet wurden wie man Aktionsforschung betreibt und wie man in Folge dessen seine Forschungsresultate verschriftlicht." (S6)*

Die Antworten zur Frage nach der persönlichen Zufriedenheit können in drei Kategorien gegliedert werden:

- ➲ persönlich zufrieden
- ➲ nicht zufrieden
- ➲ keine eindeutige Angabe

„Ja, ich denke, dass ich die Aufgaben gut erfüllen konnte.“ (S2)

S1, S2, S4, S6, Sb, Sd sind mit der Erfüllung ihrer Aufgaben zufrieden. S3 ist nicht zufrieden, da von ihr/ihm an der Universität schon zwei Lehrveranstaltungen zum gleichen Thema besucht wurden und die im Rahmen des Mobilitätsprojektes besuchte Lehrveranstaltung trotzdem nur mit Gut abgeschlossen wurde. Die Antworten von Sc und Se geben keine eindeutige Auskunft darüber, ob sie selbst zufrieden sind. Sc erwähnt nur, dass der letzte Teil sehr anstrengend war, aber nicht, ob sie/er trotzdem zufrieden ist. Die Antwort von Se legt nahe, dass in der gewählten Vorlesung noch keine Aufgaben zu erfüllen waren und die Aufgabe erst in Form der Prüfung folgt.

„Ich habe gelernt, dass es verschiedene Ansichten gibt, und dass verschiedene Universitäten auf unterschiedliche Aspekte Wert legen. Man sollte immer kritisch sein und verschiedene Meinungen zulassen.“ (S2)

In Bezug auf den persönlichen Lernprozess wird der subjektive Charakter dieser Frage deutlich. Die Antworten spiegeln die persönlichen Empfindungen in den doch sehr unterschiedlichen Lehrveranstaltungen wider. Zwei Studierende, jeweils eine/einer der KPH und der Universität Wien, vergleichen in ihren Antworten die beiden Institutionen. S2 stellt fest, dass die Institutionen auf unterschiedliche Aspekte Wert legen. Se empfindet die Ansprüche an der Universität als höher und dementsprechend ist es schwieriger einer Lehrveranstaltung zu folgen. Sechs Studierende, und damit der Großteil, nehmen positive Aspekte für ihren Lernprozess mit, wie die folgenden Zitate belegen: z. B.: „verschiedene Meinungen zulassen“ (S2), „Neue Erfahrungen in der Praxis“ (S4), „Repertoire an Methoden“ (S1), „Möglichkeiten der Aktionsforschung“ (S6), „keine Angst vor schwierigen Aufgaben zu haben“ (Sb) oder „abwechslungsreiche, didaktische Ideen“ (Sd) Nur eine Lernerfahrung ist als eher negativ zu betrachten und zwar „auswendig lernen, ohne zu verstehen“ (S3). Diese lässt im Kontext mit den bisherigen Aussagen von S3 auf Unzufriedenheit schließen.

„Das Fachwissen auf der UNI ist sicherlich größer (nicht umsonst erhält man hier den Magister-Titel), jedoch glaube ich für die Schulpraxis in der Pflichtschule ausreichend Wissen an der KPH zu erhalten.“ (Se)

In der Frage nach den vier „Säulen der LehrerInnenbildung“ bestätigen viele Studierende ihre schon mehrmals angeführte Annahme, dass an der Universität das Fachwissen und an der KPH die Schulpraxis federführend ist, z. B.: „Schulpraktische

Ausbildung an der Universität zu wenig während die Ausbildung an der KPH meiner Meinung nach zu wenig Fachwissen vermittelt“ (S1), „Fachwissen: UNI breiter gestreut und genauer, Praktische Ausbildung: KPH weitaus praxisbezogener“ (S4), „über allem stand das Fachwissen“ (Sb), „Das Fachwissen auf der UNI ist sicherlich größer“ (Se). S1 bezieht sich auf alle vier Säulen, deren Beherrschung sie/er als wesentlich erachtet. Aus diesem Grund hat sie/er sich entschlossen, an beiden Institutionen die Lehrerbildung zu durchlaufen.

> *„Ich persönlich finde, dass die Fachdidaktik LVs an der Uni Wien die Relevanz der Verbindung von Fachwissen – Fachdidaktik – Unterrichtspraxis besser vermitteln als jene an der KPH.“ (S3)*

Bezüglich der Vernetzung von Fachwissen und Fachdidaktik gibt es zwei entgegengesetzte Meinungen. S3 empfindet die Verbindung an der Universität als gelungener, S2 – ebenfalls Studierende/r an der Universität – befindet selbiges für die KPH.

S6 liefert – obwohl eigentlich nicht zu der Frage passend – wichtige Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten, die in der folgenden Zusammenfassung behandelt werden.

> *„Auf jeden Fall hat mir diese Lehrveranstaltung weitergeholfen, mein Professionsverständnis zu vertiefen und mir nochmals bewusst gemacht, dass man nie aufhört zu lernen.“ (Sb)*

Die Beantwortung der nächsten Frage zeigt, dass alle Studierenden den Eindruck haben, dass sich ihr Professionsverständnis weiterentwickelt hat. Die Gründe, die hierfür angegeben werden, sind sehr vielfältig und gehen von der Anwendung neuer Methoden (S2, S4, Sd), über Reflexion (S3, S4, Sd, S6, S1), erweitertes Theoriewissen (S4, Se) bis zur Erkenntnis, „dass man nie aufhört zu lernen“ (Sb) und motiviert ist, weitere Kurse zu besuchen (Sc). Die hier angeführten Punkte lassen einen deutlichen Zusammenhang mit den in den vorigen Kapiteln ausgearbeiteten Professionscharakteristika erkennen. Weiters spiegeln sie die große Bandbreite der Eigenschaften wider, die die Lehrerprofession ausmachen. Aus den Lerntagebüchern lassen sich vor allem die Punkte Handlungsrepertoire, Reflexion und die Erkenntnis, dass es sich bei der Professionsausbildung um einen lebenslangen Prozess handelt, herauslesen.

> *„Genau passend für die Übung. Ziel war es Bibliodrama zu ERLEBEN.“ (Sd)*

Die Studienziele werden vor allem von den Studierenden der KPH als gut formuliert aufgefasst. Zwei von drei Studierenden der Universität geben dies ebenfalls an, S2 und S6 erwarten sich eigentlich noch mehr Informationen. S2 und S3 kritisieren – obwohl eigentlich nicht zur Frage passend – die Kommunikation und Betreuung zwischen der KPH und Universität, hier gibt es vor allem in der Weiterleitung beim Entfall von Lehrveranstaltungen und beim Eintragen von Noten Schwachpunkte.

6.2.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Lerntagebücher fast aller Studierenden, bis auf S3, auf Zufriedenheit mit der Projektteilnahme schließen lassen. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass die monatlich gestellte Frage „Habe ich nichts/wenig mitgenommen? Warum nicht?“, kaum beantwortet wird. In den anfangs elf und später nur mehr acht bzw. neun ausgewerteten Lerntagebüchern zeigt sich nur eine/ein Studierende/Studierender unzufrieden. Für alle Studierenden ist die Aussage zulässig, dass sich ihr Professionsverständnis weiterentwickelt hat.

Die monatlichen Auswertungen zeigen, dass sich alle Studierenden in einem Lernprozess befinden, wobei sich hier drei Hauptfaktoren herauskristallisieren:

1. Viele Studierende geben an, aufgrund von Interesse zu lernen;
2. Die praktische Umsetzung von Gelerntem erhöht lt. Eindruck der Studierenden den Lernfaktor;
3. Eine Lehrveranstaltung lebt lt. Studierenden durch die/den Lehrveranstaltungsleiter/in, deren/dessen Unterricht beeinflusst – das ergeben die Stellungnahmen der Studierenden – maßgeblich den Lernprozess.

Alle Studierenden geben an, das Lehrziel der Lehrveranstaltung ihrem Eindruck nach erreicht zu haben. Weiters geben sechs Studierende (4 UNI, 2 KPH) an, dass sie die Aufgaben zu ihrer persönlichen Zufriedenheit erfüllen und so nochmals etwas für ihren persönlichen Lernprozess mitnehmen konnten.

Die anfangs elf Studierenden sind über ihre Lehrveranstaltungen offenbar gut informiert, wobei allerdings jeweils eine/ein Studierende/r pro Institut dem Vorlesungsverzeichnis keine Informationen entnehmen konnte. Neun von elf Studierenden verfügen zu Beginn der Lehrveranstaltung bereits über Vorwissen. Nur in einer der gewählten Lehrveranstaltungen wird ein Bezug zur Forschung wahrgenommen. Keine der Lehrveranstaltungen verwendet eine Internet-Plattform.

Die Studierenden der Universität erwarteten sich in den Lehrveranstaltungen an der KPH vor allem Fachdidaktik und Praxis. Laut den monatlichen Auswertungen konnten diese Erwartungen auch erfüllt werden. Die Endauswertung zeigt allerdings hierzu keine vollkommene Überzeugung („An sich wurden die Lehr- und Lernziele wie [ich] sie formuliert habe erreicht; im Nachhinein gesehen muss ich jedoch hinzufügen, dass der theoretische Ansatz an der KPH noch stärker war als an der Universität.“ S3), eine/ein Studierende/r hat sich mehr Neues erwartet.

Die Studierenden der KPH an der Universität erhoffen sich vor allem eine Erweiterung des Theoriewissens, diese Erwartung wird bei allen bis auf eine/n erfüllt. Diese/r eine Studierende hatte allerdings in den Lerntagebüchern keine genauen Vorstellungen zu ihren/seinen Erwartungen angegeben. Die Auswertung am Ende der Lehrveranstaltung zeigt, dass auch die Erwartungen dieser Gruppe weitgehend erfüllt werden konnten. Eine/Ein Studierende/r (KPH) hätte gehofft, der gewählten Vorlesung leichter folgen zu können.

Das Lernniveau an den Institutionen wird von vier Studierenden (2 UNI, 2 KPH) als ähnlich beschrieben. Drei Studierende (1 UNI, 2 KPH) geben in ihren Lerntagebüchern an, dass die Universität ein höheres Lernniveau hat. Von S4 wird der Theorieanspruch an der Universität als schwieriger empfunden und die Praxisanforderungen an der KPH als aufwendiger. Damit übereinstimmend wird an der Universität das Fachwissen und im Gegensatz dazu an der KPH die Praxis als federführend beschrieben.

Darüber hinaus hat die Auswertung des Mobilitätsprojekts einige Schwachpunkte des Vorhabens aufgezeigt:

Nur 11 von 25 vorgemerkten Studierenden stellen bis zum Abgabetermin Lerntagebücher zur Verfügung. Vielleicht kann in Zukunft, bei Weiterführung des Projekts, eine bessere Information der Studierenden bezüglich der moodle-Plattform und dem Dateiupload die Abgaberate erhöhen. In jedem Fall wäre die beste Lösung für diese Problematik, das Ausfüllen der Lerntagebücher als verpflichtend anzugeben. Weiters zeigten sich in den Leitfragen zu den Lerntagebüchern einige Schwächen, z. B. die Tendenz zu einer gewissen Redundanz der Fragen, auf die die Studierenden mehrheitlich mit Nicht-Beantwortung reagierten. Die Leitfragen wurden im Projektteam durch Angehörige der KPH und der Universität Wien verfasst mit dem Ziel, möglichst ausführliche Informationen zu den von den Studierenden im Projekt gemachten Er-

fahrungen in Hinblick auf eine mögliche Fortführung des Projekts zu erhalten. Dabei haben sich wohl die Interessen überlagert – hier Fragen aus Sicht des Managements, da Fragen aus Sicht der Lehrenden und der Begleitforschung. Diese Überfrachtung der Fragestellungen hat sich zumindest an manchen Stellen als ungünstig erwiesen.

> *„Damit das Mobilitätsprogramm optimal genutzt werden kann ist es besonders wichtig, die Kommunikationsschwachstellen, welche zwischen KPH und Universität Wien bestehen, zu beheben." (S6)*

Dieses Zitat zeigt weitere Verbesserungsvorschläge auf. Abgesehen von S6 kritisieren zwei weitere Studierende die unzureichende Kommunikation zwischen den Institutionen. Zu Schwierigkeiten kommt es hierbei vor allem in organisatorischen und administrativen Belangen. S6 plädiert für bessere Aufklärungsarbeit, da sie/er sich aufgrund der Äußerungen und des Verhaltens der anderen Studierenden als „Spion" gefühlt hätte. Sie/Er findet jedoch auch, dass das Mobilitätsprogramm eine ausgezeichnete Möglichkeit ist, von den jeweiligen Vorteilen der Institutionen zu profitieren und vieles für sich mitzunehmen.

Auffallend ist, wie stereotyp die Erwartungen der Studierenden mit dem in der Öffentlichkeit gezeichneten Bild der beiden Institutionen zusammen fallen: die Pädagogische Hochschule steht für mehr Praxiskompetenz, die Universität wird als Ort der Theorie und des Wissens wahrgenommen. Nun sind diese Wahrnehmungen insofern auch an Hand der Curricula (siehe Kapitel „Analyse der Studienzeile der lehrerbildenden Institutionen der Sekundarstufe I) zu bestätigen, als ja an den Pädagogischen Hochschulen tatsächlich mehr schulpraktische Übungen angeboten werden und die Curricula der Lehrerbildung an der Universität auf den ersten Blick mehr Lehrveranstaltungen mit Theorie-Schwerpunkt aufweisen. Dennoch wäre hier noch zu hinterfragen, ob erstens nicht die Erwartungen von vornherein den Blick der Studierenden verengt haben und zweitens, ob die schulpraktischen Studien an der Pädagogischen Hochschule tatsächlich mit „Praxis" gleichzusetzen sind und die zunächst als theorielastig wahrgenommenen Lehrveranstaltungen an der Universität dieses Etikett nicht überschreiten. So können schulpraktische Studien durchaus theoriegeleitet und methodologisch fundiert gestaltet sein und damit neben praktischen Übungen auch Theoriewissen vermitteln; ebenso können Lehrveranstaltungen an der Universität, die zunächst thematisch als Theorie vermittelnd eingeordnet werden, mit

praktischen Facetten (etwa Unterrichtsbesuche an Partnerschulen, Praxisforschung und dergleichen) gestaltet sein.

6.3 INTERVIEWS

Die Studierenden wurden am Semesterende mittels teilstandardisierten Einzelinterviews mit dem Ziel befragt, relevante Aspekte der im Projekt gemachten Erfahrungen noch einmal aus individueller Sicht herauszuarbeiten. In der gewählten Interviewart werden teils offene, teils geschlossene Fragen gestellt, die in einem Interviewleitfaden vordefiniert sind (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 239). Der Interviewleitfaden legt die Struktur der Interviews fest und ermöglicht aufgrund der identen Fragestellung die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten (vgl. Mayer 2006, S. 36). Angesichts dieser Vorteile sollte aber laut Friebertshäuser darauf geachtet werden, die Fragen nicht abzuhacken sondern genügend Freiraum für weitere Äußerungen zu lassen (vgl. Friebertshäuser 2003, 376 f.).[3] Die Interviewleitfäden für das Interview mit den Studierenden bzw. der Projektleitung sind im Anhang ersichtlich.

Die Interviews entsprechen den Eigenschaften eines Experteninterviews, welches eine besondere Form des Leitfadeninterviews darstellt. „Der Befragte ist hier weniger als Person (wie z. B. bei biographischen Interviews), sondern in seiner Funktion als Experte für bestimmte Handlungsfelder interessant." (Mayer 2006, S. 37) Als Experte repräsentiert er/sie eine Gruppe, in diesem Falle die Gruppe von Studierenden, die an dem Mobilitätsprogramm teilnehmen. Der Position von Gläser/Laudel folgend gibt es keine einheitliche Definition der Begriffe „Experteninterview" sowie „Experte". In einer sehr engen Begriffsfassung, wie z. B. von Meuser, Nagler, Bogner, Littig und Menz vertreten, sind Expertinnen und Experten Menschen, die „aufgrund ihrer beruflichen Stellung über besonderes Wissen verfügen" (Gläser/Laudel 2004, S. 11). Gläser/Laudel gehen von einem weiter gefassten Begriff aus, indem sie Menschen als Experten bezeichnen, wenn diese in sozialen Sachverhalten über besonderes Wissen verfügen (vgl. a. a. O., S 10). Aus dieser Position heraus ermöglichen sie den Forscherinnen und Forschern Einblick in das, aus ihren Erfahrungen erworbene, Expertenwissen (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 11). In den Interviews zum Forschungsprojekt werden die Studierenden und Leiterinnen in diesem Sinne als Expertinnen

[3] Die Interviewerinnen – in diesem Fall die wissenschaftlichen Praktikantinnen – werden ausreichend eingeschult. (vgl. Friebertshäuser 2003, S. 376 f.)

und Experten betrachtet, da sie ihre spezifischen Erfahrungen aus dem Projekt weitergeben.

6.3.1 INTERVIEWDATEN VERSCHRIFTLICHEN

Die Verschriftlichung von Gesprochenem wird als Transkription bezeichnet. Die Qualität der Transkription hat einen wesentlichen Einfluss auf die Auswertung, etwaige Fehler in diesem Stadium kommen später zum Tragen. (vgl. Mayring 2002, S. 88)

Mayring unterscheidet die wörtliche und kommentierte Transkription: Die wörtliche Transkription ermöglicht eine vollständige Texterfassung, hier gibt es verschiedene Vorgehensweisen, z. B. ist es mit dem Einsatz des Phonetischen Alphabets möglich alle Sprachfeinheiten festzuhalten, wobei dies nicht immer unbedingt notwendig ist. Außerdem sind die Texte schwer zu lesen und müssen oft gelesen werden, um sie nachvollziehen zu können. Daher wird in der wichtigsten Protokolliertechnik das Gesagte in normales Schriftdeutsch übertragen, indem Dialekt bereinigt und Satzbaufehler behoben werden. (vgl. Mayring 2002, S. 89 – 91) Im Rahmen der kommentierten Transkription werden wichtige Informationen, die über das Wortprotokoll hinausgehen, durch bestimmte Zeichen wie z. B. (.) = Senken der Stimme, (?) = Frageintention, festgehalten. Eine direkte Ergänzung im Text erschwert den Lesefluss, daher empfiehlt es sich gerade bei Gruppendiskussionen eine eigene Spalte neben dem Text für Kommentare anzulegen. (vgl. Mayring 2002, S. 93 f.)

In den Transkriptionen des Forschungsvorhabens wird die Interviewerin bzw. der Interviewer mit „I“ abgekürzt und die befragten Studierenden mit S1 – S6 (Universität) sowie Sa – Sc (KPH). Aus den durchgeführten Interviews mit den Studierenden werden die sechs aussagekräftigsten ausgewertet, dabei handelt es sich um jene von S2, S3, S5, Sb, Sc, Se sowie mit PLU (Projektleitung Universität) und PLPH (Projektleitung Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems). In der Literatur zu diesem Thema wird empfohlen, die Zeilen zu nummerieren, um sich in der Interpretation besser zurecht zu finden. Für die Transkription scheint die kommentierte Transkription sinnvoll, bei dem auf das von W. Kallmeyer und F. Schütze entwickelte System für Wortprotokolle zurückgegriffen wird, das in Mayring 2002 angeführt ist. Aufgrund der Einzelinterviews ist es nicht notwendig, eine eigene Spalte für die Anmerkungen zu verwenden, sie werden direkt in den Text eingebaut. Da Emotionen und Stimmlagen für diese Interviewauswertung keine tragene Rolle spielen, reicht die Kennzeichnung von .. für eine kurze Pause, … für eine lange Pause, (lachen) (geht hinaus) etc.

für nichtsprachliche Vorgänge und (…) für unverständliche Textpassagen. (vgl. Mayring 2002, S. 93)

6.3.2 Interpretation der Interviewdaten

Bei der Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse zur Auswertung von Experteninterviews empfehlen Gläser/Laudel, die Daten in Hinblick auf für die Untersuchung relevante Informationen zu extrahieren und Kategorien zuzuordnen. Das hierbei verwendete Kategoriensystem basiert auf den theoretischen Vorüberlegungen, kann jedoch im Zuge des Extrahierens erweitert werden. (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 193 f.)

6.3.3 Auswertung der Interviews mit der Projektleitung

Basierend auf den theoretischen Vorüberlegungen und dem Interviewleitfaden werden die Transkriptionen (diese können auf der beigelegten CD nachgelesen werden) der Interviews analysiert. Hierbei wird die Projektleiterin der Universität mit PLU und diejenigen der KPH mit PLPH verschlüsselt. Werden zur Verdeutlichung von Aussagen Zitate eingesetzt, folgt hinter dem Kürzel die Angabe Z für Zeile und die Zahl bzw. Zahlen für die jeweilige Zeile oder jeweiligen Zeilen, in der bzw. denen das Zitat zu finden ist.

Die Interviews werden anhand des folgenden Kategoriensystems ausgewertet. Der Großteil der Hauptkategorien wurde deduktiv aus dem Interviewleitfaden gebildet. Die Findung der Subkategorien erfolgte induktiv, im Prozess der Datenextraktion.

- Gefühle vor dem Projektstart
  - Unsicherheit
  - Zuversicht
- Durchführung
  - Unterstützung
  - Einführung/Aufklärung
- Perspektiven für die Lehrerbildung
  - allgemeine Zielsetzungen
  - erwünschte Kooperationen Universität – PH
- Beweggründe der Studierenden
  - Studienwahl reflektieren
  - andere Institution kennen lernen

- Schwierigkeiten
  - organisatorische Probleme
  - studienrechtliche Probleme
  - keine Probleme
  - unterschiedliche Systeme

Details können der Auswertungstabelle, die sich auf der beigelegten CD befindet, entnommen werden.

6.3.3.1 KATEGORIE 1 – GEFÜHLE VOR DEM PROJEKTSTART

Die Antworten zur ersten Frage nach der organisatorischen und inhaltlichen Durchführung manifestieren sich in der Auswertung in den Hauptkategorien „Gefühle vor dem Start“ und „Durchführung“.

Die Kategorie „Gefühle vor dem Projektstart“ wurde induktiv, aus den häufigen Äußerungen von PLPH, gebildet und den zuvor bereits bestehenden Kategorien aus dem Interviewleitfaden vorangesetzt. Im Interview von PLU finden sich hierzu keine Anmerkungen.

> *„Werden alle mitziehen?“ (PLPHZ7)*

In der Erinnerung an den Projektstart werden Erwartungen und Befürchtungen artikuliert, die sich in die Subkategorien „Unsicherheit“ und „Zuversicht“ einteilen lassen. Die Unsicherheit wird beispielsweise durch die bereits zitierte Frage, durch die empfundene Vorsicht (vgl. PLPHZ20) sowie fragwürdige Akzeptanz (vgl. PLPHZ19) seitens der übrigen Projektteilnehmenden gestellt. Die anderen Beteiligten haben PLPH aber auch Zuversicht vermittelt, indem sie Möglichkeiten der Durchführung (vgl. PLPHZ22 – 23) gefunden haben, mit „großer Freude“ (PLPHZ22) dabei waren und es ein „schönes Erlebnis [war: Anm. B. H.] zu sehen, dass alle eingestiegen sind“ (PLPHZ21).

6.3.3.2 KATEGORIE 2 – DURCHFÜHRUNG

> *„Also organisatorisch war es für mich aus meiner Funktion heraus relativ unproblematisch […]“ (PLUZ3)*

Die Auswertung nach der Kategorie „Durchführung“ zeigt, dass die Projektleitungen, aufgrund der erfahrenen Unterstützung, die Durchführung des Projekts als eher unproblematisch sehen. Dementsprechend bildet „Unterstützung“ die erste Subkatego-

rie, weitere wichtige Punkte sind in der Subkategorie „Einführung/Aufklärung“ zu finden.

Die Projektleiterinnen geben an, durch unterschiedliche Bereiche/Personen in ihrer Arbeit unterstützt worden zu sein: „Universitätsleitungsebene“ (PLUZ5), „Forschungspraktikum“ und „Diplomarbeit“ (PLUZ9), „Studienprogrammleiter und Koordinatoren“ (PLPHZ44), „Studierenden-Infopoints“ (PLPHZ59) Diese Kategorie zeigt, dass ein so umfassendes und viele Ebenen einbindendes Projekt wie dieses Mobilitätsprojekt offenbar viele unterstützende Hände benötigt.

PLPH sieht in verschiedenen Einführungs- und Aufklärungsmaßnahmen Gründe für die gelungene Durchführung. Hierbei wird vor allem ein Treffen der Studienprogrammleiterinnen und -leiter am „18. Mai“ (PLPHZ8 – 9) sowie die Auftaktveranstaltung, in der die Lerntagebücher und Ziele des Projekts vorgestellt wurden (vgl. PLPHZ63 – 66), genannt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Erfahrungen der Leiterinnen bezüglich der organisatorischen und inhaltlichen Durchführung des Mobilitätsprogramms als positiv empfunden wurden. Die Auswertung der Lerntagebücher der Studierenden hat allerdings gezeigt, dass die andere Seite – die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Projekts – gerade in diesem Punkt Schwachstellen wahrnahmen. Von ihnen wird vor allem die unzureichende Kommunikation zwischen den Institutionen sowie Schwierigkeiten in organisatorischen und administrativen Belangen (z. B. Stundenentfall) bemängelt. Für eine möglicherweise geplante Weiterführung des Projekts wären daher an dieser Stelle Adaptionen vorzunehmen.

6.3.3.3 KATEGORIE 3 – PERSPEKTIVEN FÜR DIE LEHRERBILDUNG

Die zweite Frage des Interviewleitfadens „Welche Punkte stellen für Sie die Hauptziele des Mobilitätsprogramms zwischen der Universität Wien und der KPH dar?“ wird von den Projektleiterinnen der Universität und KPH vor allem in Richtung „Perspektiven für die Lehrerbildung“ beantwortet. Weiters können die Antworten in die Subkategorien „allgemeine Zielsetzungen“ und „erwünschte Kooperation Universität – PH“ eingeteilt werden, wobei der zweiten Kategorie deutlich mehr Bemerkungen zugeordnet werden können.

> *„weil ich eine starke Verfechterin von Zulassungsverfahren für Lehramtsstudien bin“ (PLUZ154 – 155)*

Die Aussagen zu den allgemeinen Zielvorstellungen – da nicht gezielt danach gefragt wurde, gibt es davon nur wenige – können in direktem Zusammenhang mit den aktuellen Diskussionen zur Lehrerbildung gebracht werden. So definiert etwa das Positionspapier „Zur Zukunft der Lehrer/innenbildung – eine Position der österreichischen Universitäten“ die Zielsetzung, einen Rahmen für die zukünftige Lehrerbildung zu formulieren (vgl. Österreichische Universitätenkonferenz 2008, S. 2.). Innerhalb dessen sind etwa „Zulassungsverfahren für Lehramtsstudien“ (PLUZ155) anzudenken, da diese die Selbstreflexion der Studierenden fördern (vgl. PLUZ165 – 166). Diese Maßnahme wird ebenfalls von der Österreichischen Universitätenkonferenz (2008, S. 6) gefordert, die neben der Forderung von gleichen Zulassungsbedingungen für alle Lehramtsstudierenden die Entwicklung von geeigneten Aufnahmeverfahren befürwortet.

> *„Verschiedene Welten kennen zu lernen und dadurch auch gestärkt werden“ (PLPHZ141 – 142)*

Von Seiten der PLPH sind Verschränkungen der Institutionen wünschenswert, etwa mit dem Ziel, „später vielleicht noch nach dem Studium auf eine andere Institution [zu] wechseln“ (PLPHZ141 – 142). Durch das Mobilitätsprojekt ist es möglich, Mut zu beweisen um das eigene Institut zu verlassen, wodurch die Hürde eines späteren Wechsels verkleinert wird. Im oben genannten Positionspapier wird weiters die „Notwendigkeit einer Klärung der Kooperationsstrukturen“ (Österreichische Universitätenkonferenz 2008, S. 3.) verlangt, sowie ein verstärkter „Dialog zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen über Studieninhalte sowie die gemeinsame Durchführung von Modulen“ (ebd. S. 5) eingefordert. Als Grundvoraussetzung hierfür sieht PLU, dass es einen Dialog über die „grundsätzlichen Definitionen von dem was Lehrerbildung bedeutet“ (PLUZ113 – 114) geben muss. Hierzu wird als Lösung ein Treffen in der Mitte angedacht: „eine abgeschwächtere akademische Freiheit auf der einen Seite und abgeschwächtere Verschulungstendenzen auf der anderen Seite“ (PLUZ124 – 125) PLPH regt an darüber nachzudenken, welche Ressourcen verloren gehen würden, wenn nur eine Institution die Lehrerbildung übernehmen würde (vgl. PLPHZ99 – 100) und wie Kooperationen organisatorisch umgesetzt werden könnten, beispielsweise durch „Blockunterricht“ (PLPHZ121).

Rückblickend zeigt sich deutlich das Potential des Mobilitätsprojekts, den Beteiligten viele Denkanstöße für die aktuelle Lehrerbildungsdiskussion zu liefern. Zum einen zeigt es, dass Kooperationen zwischen den verschiedenen Institutionen möglich sind

und Annäherungen der Ausbildungswege ermöglichen. Weiters erweitert es den Horizont der Studierenden, indem zwei unterschiedliche Institutionen kennen gelernt werden, und fördert die Offenheit für eine eventuell folgende Ausbildung am jeweils anderen Institut. Die Weiterentwicklung des Professionsverständnisses zählt ebenfalls zu den Potentialen des Projekts. Welchen weiteren Profit die Studierenden aus der Projektteilnahme ziehen können, stellt das Thema des nächsten Abschnittes dar.

6.3.3.4 KATEGORIE 4 – BEWEGGRÜNDE DER STUDIERENDEN

Über die Gründe, die Studierende dazu bewegen, an solch einem Mobilitätsprojekt teilzunehmen, kann laut PLU nur spekuliert werden (vgl. PLUZ62). Dennoch werden von beiden Projektleiterinnen sehr viele Gründe angeführt, die in die Subkategorien „Studienwahl reflektieren“ sowie „andere Institution kennen lernen“ unterteilt werden können.

> *„Andererseits ist das auch verlockend. Zu wissen, ob die eigene Entscheidung damals für die Institution eine richtige Entscheidung war.“ (PLPHZ137 – 139)*

Im Bereich „Reflexion der Studienwahl“ geht es PLU vor allem darum, dem Mythos nachzugehen, ob sich die Praxisausbildung an der KPH wirklich deutlich von der an der Universität unterscheidet, oder ob die Ausbildungen eigentlich sehr ähnlich sind, aber unterschiedliche Erwartungshaltungen existieren (vgl. PLUZ79 – 81). Bezüglich der Theorie-Praxis-Gewichtung wäre es für PLPH sinnvoll, die unterschiedlichen Herangehensweisen der Institutionen für Interessenten des Lehramtsstudiums erfahrbar zu machen, damit sich diese für die ihrem Eindruck nach jeweils passendere Ausbildung entscheiden können (vgl. PLPHZ84 – 86). Weiters ist es durch das Projekt möglich andere Schultypen kennen zu lernen (vgl. PLUZ71 – 72). Laut PLPH könnte es in diesem Zusammenhang auch für die Studierenden interessant sein zu erkennen, ob sie sich für die richtige Ausbildung entschieden haben (vgl. PLPHZ139 – 141).

> *„Vielleicht einfach die Universität kennen zu lernen. Wie geht es an einer Universität zu?“ (PLUZ76 – 77)*

Weitere Argumente für die Teilnahme an einem Mobilitätsprojekt werden unter der Subkategorie „andere Institution kennen lernen“ zusammengefasst. Die Argumentationen hierfür reichen von „Neugier“ (PLUZ75) über „Anhaltspunkte für unterschiedliche institutionelle Kulturen“ (PLUZ44) kennen lernen bis hin zu unterschiedliche Vorstellungen von Lehren, Lernen, Wissen, didaktische Vorstellungen, Professions-

verständnis, sowie Stellenwert der Forschung (vgl. PLUZ48 – 55) zu erfahren. In der Auffassung von PLPH gehört auch Mut dazu, in ein anderes System zu schnuppern (vgl. PLPHZ139), der Austausch ist außerdem wichtig um Klischees zu ergründen.

Ob die eben von der Projektleitung vermuteten Gründe auch den Beweggründen der Studierenden entsprechen, wird in weiterer Folge die Auswertung der Interviews mit den Studierenden zeigen. (vgl. Kapitel 6.3.4)

6.3.3.5 KATEGORIE 5 – SCHWIERIGKEITEN

Obwohl die Projektdurchführung ohne gröbere Komplikationen verlief (vgl. 6.3.3.2), zeigt die letzte Kategorie die von den Projektleiterinnen angesprochenen Schwierigkeiten. Diese werden in „organisatorische Probleme“, „studienrechtliche Probleme“, „unterschiedliche Systeme“ und „keine Probleme“ eingeteilt.

> *„[…] halte ich die Dislozierheit durchaus für ein Problem, da ist da der eine Ort und doch relativ weit der andere Ort und da entsteht schon im wahrsten Sinne des Wortes Mobilität.“ (PLUZ86 – 88)*

Die schwierige Kontaktherstellung zu den Studierenden wird von beiden Projektleiterinnen genannt und den organisatorischen Problemen zugeordnet. Es ist einerseits schwierig die Studierenden an der UNI zu erreichen (vgl. PLUZ62 – 64), im besonderen Fall dieses Projekts waren die Studierenden zum Zeitpunkt der Entscheidung für das Projekt nicht mehr in den Lehrveranstaltungen. Als Beweggrund ist hierfür das bereits abgeschlossene Semester zu nennen (vgl. PLPHZ40). Ein weiteres Problem stellt die „Dislozierheit“ (PLUZ86) dar, die ebenfalls von den Studierenden angemerkt wird: „wenn man diesen weiten Weg hinausfährt“ (S3Z42), auch die „lange nervige hin und her Fahrerei“ (S5Z92 – 93) wird als negativ erachtet. Neben der räumlichen Distanz führt auch die zeitliche Distanz in Form von „unterschiedlichen Anfangszeiten“ (PLPHZ172) im Sommersemester zu organisatorischen Problemen. PLPH geht davon aus, dass eine „unheimliche Menge“ (PLPHZ172) an Problemen noch folgen wird, so etwa bei den Anmeldungen zu Lehrveranstaltungen, obwohl diese im ersten Projektdurchlauf eigentlich gut funktioniert haben (vgl. PLPHZ170). Weiters wird hier die teilweise fehlende Information und Kommunikation (vgl. PLPHZ181) angegeben, dieser problematische Bereich wurde ebenfalls von den Studierenden angesprochen.

Als studienrechtliche Probleme werden die unterschiedlichen Zulassungsvoraussetzungen (vgl. PLUZ151 – 153) wie auch die Anrechnungen thematisiert (vgl. PLPHZ52).

PLU sieht in den „unterschiedlichen Systemen“ der Institutionen Schwierigkeiten. Dies bezieht sich einerseits auf die unterschiedlichen Traditionen und Grundsätze (vgl. PLUZ114 – 119), andererseits auf die Studierenden, die sich als Außenstehende eingliedern müssen (vgl. PLUZ96 – 98).

> *„Also organisatorisch war es für mich aus meiner Funktion heraus relativ unproblematisch“ (PLUZ3 – 4)*

Obwohl die eben beschriebenen Subkategorien eine Reihe von möglichen Schwierigkeiten aufzeigen, zeigt die letzte Kategorie „keine Probleme“, dass es wenige schwerwiegende Angelegenheiten gab. Wie im bereits angeführten Zitat erkennbar, gab es wenig Komplikationen (vgl. PLUZ3 – 4) und auch die bereits erwähnte Thematik der Inskription „lief recht gut“ (PLPHZ170).

6.3.3.6 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE

Die Interviews zeigen, dass das Projekt, aus der Sicht der Projektleiterinnen der Universität und KPH, weitgehend gut funktioniert hat. Hierzu hat die organisatorische sowie inhaltliche Unterstützung durch z. B. die beteiligten Studienprogrammleiterinnen und -leiter oder durch das begleitende Forschungspraktikum, aber auch die Zuversicht der beteiligten Personen und die Einführungsveranstaltung beigetragen. Das Projekt stellt einen gelungenen Weg der Kooperation zwischen Universität und Pädagogischer Hochschule dar und liefert somit Inputs für die aktuelle Lehrerbildungsdiskussion.

Neben dem Interesse der Projektleitung, realistische Daten – wenn auch in einer gewissen „Laborsituation“ (PLPHZ131) – zu erfassen, anstatt sich nur auf theoretische Überlegungen zu beziehen, ist die Teilnahme – aus der Sicht der Projektleiterinnen – auch für die Studierenden interessant, um die eigene Studienwahl zu reflektieren und eine andere Institution der Lehrerbildung kennen zu lernen. Trotz des weitgehend guten Gelingens des Pilotprojekts werden von den Befragten explizit Schwierigkeiten, vor allem im organisatorischen Bereich, gesehen, die es zu lösen gilt. Diese wurde bereits im Kapitel 6.3.3.5 behandelt. Aus den Interviews sind implizit weitere Problemfelder herauszulesen: Die Akzeptanz und Unterstützung der beteiligten Personen stellt einen wichtigen Faktor im Verlauf des Projektes dar. Ist diese Kompo-

nente fragwürdig oder nicht gegeben, wäre die Durchführung eines solchen Projekts kaum vorstellbar. Eine Intensivierung der Kooperation erfordert die Übereinstimmung der beteiligten Institutionen in der Grundfrage der Bedeutung von Lehrerbildung.

6.3.4 Auswertung der Interviews mit den Studierenden

Aus den zwölf – von den wissenschaftlichen Praktikantinnen durchgeführten – Interviews werden die sechs aussagekräftigsten zur qualitativen Auswertung herangezogen. Von den sechs interviewten Personen studieren jeweils drei an der Universität bzw. an der KPH. Die Studierenden der Universität haben die Anonymisierungskürzel S2, S3 und S5, die Studierenden der KPH werden durch Sb, Sc und Se anonymisiert. Von den befragten Personen sind fünf weiblich und einer männlich. Die Transkriptionen können auf der beigelegten CD nachgelesen werden, auf dieser befinden sich ebenfalls die Audiodateien der durchgeführten Interviews. Die Auswertung wird durch 21 deduktive, aus dem Interviewleitfaden erschlossene, Kategorien sowie deren induktiv gebildeten Subkategorien gegliedert. Die, ebenfalls auf der beigelegten CD befindliche, Auswertungstabelle gibt hierzu eine Übersicht.

6.3.4.1 Kategorie 1 – Studienbeginn

Die erste Kategorie widmet sich im Teil „Einstiegsfragen“ des Interviewleitfadens der Frage nach dem Studienbeginn der Studierenden. Die angegebenen Jahreszahlen reichen von 2001 bis 2007, wobei sowohl in der Gruppe der Studierenden der Universität mit „2001/02“ (S3Z3), „2004“ (S5Z17) und „2006“ (S2Z4) wie auch der KPH mit den Angaben „2002“ (ScZ16), „2005/2006“ (SbZ4) und „2007“ (SeZ14) eine große Streuung zu finden ist und keine Tendenz erkennbar ist, ob sich speziell Studierende mit kürzeren oder längeren Studienzeiten für dieses Projekt entschieden haben. Auffallend ist der Studienbeginn von Sc, da ein Studium an der KPH mit drei Jahren einen eher fixen Zeitrahmen hat. Der Grund hierfür ist, dass die Studierende die Ausbildung zur Volksschullehrerin (vgl. ScZ16) schon absolviert hat und nun die Ausbildung zur Hauptschullehrerin begonnen hat.

Der heterogene Studienbeginn stellt für diese Untersuchung kein Hindernis dar, da entsprechend der Projektbeschreibung nur Studierende ab dem 3. Semester teilnehmen dürfen, so ist sichergestellt, dass schon alle in ihrer Ausbildung ausreichend Erfahrungen gesammelt haben, um über das Projekt und die unterschiedlichen Erfahrungen reflektieren zu können.

6.3.4.2 Kategorie 2 – Fächer

Bei den Fächern der gewählten Lehrveranstaltungen ist Englisch mit vier Nennungen (2 UNI, 2 KPH) vorherrschend, danach folgt Französisch – es wurde von zwei Studierenden (1 UNI, 1 KPH), die als zweites Fach Englisch haben, angegeben – und mit jeweils einer Nennung Mathematik, Geographie, Deutsch, Geschichte, Bildnerische Erziehung sowie Religion.

Diese Verteilung könnte die Vermutung nahe legen, dass Lehramtsstudierende, die sich für eine Sprache entschieden haben, neuen Erfahrungen aufgeschlossener gegenüber stehen als ihre Kolleginnen und Kollegen. Eine Ursache hierfür könnte sein, dass die Studierenden von Fremdsprachen aufgrund der empfohlenen Auslandsaufenthalte eher auf einen Standortwechsel eingestimmt sind und sich deshalb das Zurechtfinden an einer anderen Institution eher zutrauen und daher offener dafür sind. Diese Einschätzung bleibt aber natürlich angesichts der geringen und daher nicht im entferntesten repräsentativen Stichprobe eine bloße Vermutung.

6.3.4.3 Kategorie 3 – andere Studienerfahrungen

> *„Ja, ich hab im Zuge von Campus Europae, das auch über die Pädagogik so gelaufen ist, in Portugal studieren können. Für ein ganzes Jahr. Und das war super.“ (S5Z22 – 23)*

In den Interviews wurde danach gefragt, ob die Studierenden bereits an anderen Institutionen oder im Ausland studiert haben. Aus den Antworten geht hervor, dass die Hälfte der Studierenden (2 UNI, 1 KPH) bereits anderwärtige Erfahrungen gesammelt hat, die übrigen (1 UNI, 2 KPH) kannten vor dem Projekt nur die Ausbildung an der eigenen Institution. Als „andere Studienerfahrungen“ werden von den Universitätsstudierenden Auslandssemester angegeben, die/der Studierende der KPH hat „vier Semester Jus“ (SbZ9) studiert. S3 hat in Paris Erfahrungen gesammelt (vgl. S3Z7 – 9). Der weitere Interviewverlauf zeigt, dass für S3 das Beherrschen der Fremdsprache den Hauptteil der Lehramtsausbildung darstellt: „Es hilft nichts, wenn ich tausende tolle Spiele kenne, aber in der Fremdsprache eigentlich fast noch selbst SchülerIn bin.“ (S3Z33 – 34) Dies stellt offenbar auch die Hauptmotivation für das Auslandssemester dar. Ihrer/Seiner Ansicht nach bietet die Universität eine bessere Sprachausbildung als die KPH an und sie/er spricht sich dafür aus, dass KPH-Studierende, aus dem genannten Grund, Sprachkompetenz Lehrveranstaltungen an der UNI besuchen sollten: „Ich persönlich finde, dass auch KPH Studierende an die Universität sollten, vor allem, was Sprachkompetenzkurse betrifft.“ (S3Z36 – 37) S5

sammelte in Portugal Erfahrungen im Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache (vgl. S5Z26 – 35).

Werden diese kleinen Studierendengruppen als Repräsentanten der jeweiligen Institutionen aufgefasst, muss bemerkt werden, dass KPH-Studierende – auch wenn sie eine Sprache gewählt haben – aufgrund der nicht absolvierten Auslandssemester wenig Bereitschaft zeigen, im jeweiligen Land die Sprache zu erleben. Inwieweit ein Auslandsaufenthalt aufgrund der Curricula und Organisation überhaupt möglich als auch erwünscht ist, ist eine andere Frage. Im Curriculum des Studiengangs Lehramt für Hauptschulen (HL) wird zwar auf den Indikator Mobilität, der im Hinblick auf die Lissabonziele als wichtig erachtet wird, mit seinem besonderen Stellenwert hingewiesen, in welchen Bereichen Mobilität stattfindet und wie sich dieser Stellenwert auszeichnet, wird nicht angeführt. (vgl. http://www.kphvie.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/Curriculum_HL.pdf) Der Fremdsprachenerwerb soll, laut Curriculum, auf allen Ebenen gefördert werden. Als Beispiele werden hierzu „Englisch als Arbeitssprache, Sekundarstufendidaktik/Schulpraxis, Europäische Dimension der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (http://www.kphvie.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/Curriculum_HL.pdf) genannt. Auslandssemester werden hierbei – und auch nicht an anderer Stelle des Curriculums – nicht angeführt.

Das Beherrschen der Unterrichtssprache wird, wie schon angeführt, von S3 als sehr wichtig aufgefasst. Das Sprachniveau der anderen Studierenden wird von S3 kritisiert, indem er/sie – wie schon angeführt – meint, dass nicht das Wissen um die Unterrichtsdurchführung ausreichend ist, wenn das Sprachniveau der Lehrerin/des Lehrers einer Schülerin/einem Schüler entspricht. (vgl. S3Z33 – 34)

6.3.4.4 Kategorie 4 – Gründe für die Entscheidung zur Lehramtsausbildung

> *„weil also ich hab da auch Diplom eben auch studiert und hab dann auch als Tutorin gearbeitet und hab gemerkt, dass mir das Unterrichten eigentlich gefällt und liegt“ (S2Z9 – 11)*

Die Aussagen der Studierenden können in drei Subkategorien gegliedert werden:

- positive pädagogische Erfahrungen
- Überzeugung
- Versuch

„Positive pädagogische Erfahrungen“ haben vor allem S2, S5 und Sb bei ihrer Berufswahl beeinflusst. S2 hat als Tutorin an der Universität gearbeitet und dabei festgestellt, dass ihr das Unterrichten gefällt (vgl. S2Z10 – 11). Die Erfahrungen in einer Theatergruppe (vgl. S5Z40 – 41) oder in der Nachmittagsbetreuung (vgl. SbZ15) werden als weitere Motivationsgründe genannt.

Die Aussagen von S3 und Sc werden mit dem Begriff „Überzeugung“ zusammengefasst, da sich S3 schon seit ihrer/seiner Volksschulzeit in diesem Beruf sieht (vgl. S3Z13) und Sc meint auf Grund ihrer/seiner Eigenschaft gut beobachten und daraus Schlüsse ziehen zu können, ein/e gute/r Lehrer/in zu werden (vgl. ScZ26 – 27).

Die Aussagen von Sb legen die Vermutung nahe, dass sie/er die Lehramtsausbildung als „Versuch“ sieht. Ihre/Seine Mutter übt zwar diesen Beruf aus und sie/er hat in der Nachmittagsbetreuung pädagogische Erfahrungen (vgl. SbZ15) gesammelt, das Statement „probier einmal Lehrerin zu werden“ (SbZ19), mit deutlichem Ich-Bezug, begründet jedoch diese Vermutung. Se spricht von einem spontanen Entschluss, der sich aber auch im geregelten Ablauf der Ausbildung begründet (vgl. SeZ24).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Studierenden den Eindruck hinterlassen, dass – bis auf Sc – ihre Entscheidungen wenig durchdacht sind. Neben pädagogischen Vorerfahrungen prägen Erwartungen in Bezug auf einen geregelten Ablauf der Ausbildung oder „die Ausbildung als Experiment“ die Vorstellungen der Studierenden. Sc jedoch analysiert ihre/seine Eigenschaften und erkennt diese als für den Lehrberuf wichtige pädagogische Fähigkeiten an.

6.3.4.5 Kategorie 5 – Gründe für die jeweilige Institution

> *„Das erste war die lokale Nähe, war auch ein Grund. Vor allem aber weil ich E und BE gleichzeitig studieren kann, das wäre an der UNI nicht möglich gewesen. Das hätte ich nur an der Angewandten studieren können, wenn sie mich überhaupt aufgenommen hätten.“ (ScZ30 – 33)*

Die letzte Einstiegsfrage versucht Gründe für die Wahl der Institution zu Studienbeginn zu eruieren. In einem weiteren Schritt wird die Reflexion der Wahl angeregt. Hierzu ergeben sich aus den Antworten drei Unterkategorien:

- Gründe für die UNI
- Gründe für die KPH

- Reflexion der Entscheidung

Die Aussagen der Studierenden, die an der Universität studieren, lassen darauf schließen, dass sie sich aufgrund der Zielgruppe, d. h. ihrer künftigen Schülerinnen und Schüler (vgl. S3Z16 – 18) als auch der Schulen (vgl. S2Z16, S5Z46), für die Universität entschieden haben.

Die Gründe der KPH-Studierenden „Stundenplan“ (SbZ26, SeZ30), „Unisystem einfach zu viel für mich“ (SbZ29), aber auch „lokale Nähe“ (ScZ29) orientieren sich offenbar mehr an der Organisation der Ausbildung als am angestrebten Beruf selbst.

Die Reflexion der Entscheidung zeigt, dass fünf der sechs Studierenden, nachdem sie im Zuge des Projekts die andere Institution kennen gelernt haben, ihre Entscheidung nicht bereuen. Nur ein/e Studierende/r (S5) gibt an, dass sie/er die Entscheidung nicht bereut, weil sie/er in ihrer/seiner Ausbildung schon so weit ist, hätte sie/er die KPH aber vielleicht an einem Schnuppertag früher kennen gelernt, hätte sie/er sich evtl. anders entschieden (vgl. S5Z52 – 55).

Zusammenfassend kann hier bemerkt werden, dass sich die befragten Studierenden aus sehr unterschiedlichen Gründen für die Universität bzw. KPH entschieden haben. Die Universität wurde vor allem wegen der Art der Ausbildung, die KPH hingegen eher wegen der Organisation der Ausbildung gewählt. Das Mobilitätsprojekt ließ sie diese Entscheidung (im Großen und Ganzen) nicht anzweifeln.

6.3.4.6 Kategorie 6 – Gründe für die Projektteilnahme

> *„Ich war immer schon neugierig inwieweit es Unterschiede geben würde, was die unterschiedlichen Inhalte betrifft, an der KPH und an der Universität Wien, wie das Feeling ist an der UNI, ob die Studierenden hilfsbereit sind oder eher Einzelgänger wie man sagt. Ich wollte mich einfach überzeugen, wie das aussieht.“ (SCZ41 – 44)*

Im Anschluss an die Fragen zum Lehramtsstudium steht die Thematik Projekt im Mittelpunkt der folgenden Fragen. Die Antworten der Studierenden zu der Frage „Aus welchen Gründen haben Sie sich dazu entschlossen an dem Mobilitätsprojekt teilzunehmen?“ lassen drei Unterkategorien erkennen:

- andere Institution kennen lernen
- Studium abschließen
- Neugierde/Interesse

Die erste Kategorie „andere Institution kennen lernen“ ist hauptsächlich bei KPH-Studierenden als Motivationsgrund für die Projektteilnahme zu erkennen. Ihren Aussagen zu Folge hoffen sie, sich dadurch an der UNI besser zurecht zu finden (vgl. SbZ44), festzustellen „wie das Feeling [ist] an der UNI“ (ScZ41 – 42) ist, die Universität (SeZ36) sowie deren Hörsäle (SeZ40) kennen zu lernen und die Anonymität (SeZ38-39) einer großen Institution zu erfahren.

S3 gibt einen sehr pragmatischen Grund an, sie/er möchte ihr/sein Studium abschließen und sieht in dem Projekt eine Möglichkeit, noch fehlende Lehrveranstaltungen zu absolvieren.

Der Punkt „Neugierde/Interesse“ fasst die Aussagen von S2, S5 und Sb zusammen. Dieses Interesse, einmal etwas Neues zu machen (vgl. S2Z24), „das man auch unterrichten kann“ (S5Z59), „neue Leute kennenzulernen“ (SbZ37) und „Erfahrungen zu sammeln“ (SbZ39 – 40) zeigt die Motivation für einen individuellen Bildungsprozess und die Offenheit für neue Erfahrungen, um daraus für den Lehrberuf zu profitieren. Der individuelle Bildungsprozess wird von Schratz u. a. im Zusammenhang mit der *Personal Mastery* (siehe Kapitel 3.3) eingefordert, welche sich nicht nur im „Konsumieren“ einer Ausbildung entwickelt, sondern in einem individuellen Bildungsprozess, der dem eigenen Weg folgt (vgl. Schratz u. a. 2008, S. 135).

Den Ausführungen folgend haben sich fünf von sechs Studierenden (2 UNI, 3 KPH) aus Interesse, sei es jetzt aus Interesse an der anderen Institution oder prinzipiell aus Interesse, für das Projekt entschieden. S3 hingegen hat nicht aus Interesse gehandelt, sondern nur weil sie/er ihr/sein Studium abschließen will.

6.3.4.7 Kategorie 7 – Weiterempfehlung des Projekts

> *„.. Ich denke .. schon, weil es ganz gut ist, wenn man sich die PH einmal ein Semester anschaut .. also weils eben ein anderer Zugang ist und mehr praxisorientiert und man lernt einfach auch mehr für die Unterstufe, was man an der UNI jetzt eher nicht so lernt, also es ist doch eher auf Oberstufe BHS fokussiert“ (S2Z37 – 40)*

In der vorigen Kategorie wurde deutlich, dass die Entscheidung für die Projektteilnahme von S3 anders motiviert war als die der übrigen Studierenden. Die Unzufriedenheit von S3 fiel ebenfalls in der Auswertung der Lerntagebücher auf und begründet sich offenbar vor allem darin, dass ihre/seine Erwartungen enttäuscht wurden, beispielsweise in der Beurteilung ihrer/seiner Leistungen mit Gut, der geringen praktischen Anwendung des Erlernten und der unzureichenden Kommunikation

zwischen UNI und KPH. Dementsprechend kann sie/er die Projektteilnahme nicht weiterempfehlen.

S2, S5, Sb und Sc geben an, dass sie die Projektteilnahme weiterempfehlen würden. S5, Sb und Sc würden noch einmal daran teilnehmen und Sc plädiert sogar für den Ausbau des Projekts bis hin zu einer gemeinsamen Institution (vgl. ScZ182 – 184). Se würde das Projekt schon weiterempfehlen (SeZ47 – 48), obwohl es für sie/ihn selbst nicht optimal passte (vgl. ebd.). Gründe hierfür sind vor allem Schwierigkeiten im Zeitmanagement (SeZ45).

Die Resonanz bezüglich des Projektes ist vom überwiegenden Teil der teilnehmenden Studierenden als positiv zu betrachten.

6.3.4.8 Kategorie 8 – Bereicherung durch das Projekt

> *„Sehr viel, ich habe mal gesehen, wie die KPH funktioniert, als, als Ausbildungszentrum, im Gegensatz zur Universität und aber vor allem hab ich halt unterrichten können, und gesehen, wie funktioniert das mit den Kindern, bin ich nervös, wenn ich da vorne steh oder eigentlich ganz ruhig und, ja, wie viel kann ich in eine Stunde packen.“ (S5Z69 – 72)*

Im Anschluss an diese generell positiven Rückmeldungen auf das Projekt ist es aufschlussreich zu erfahren, in welchem Ausmaß bzw. in welchen Bereichen die Studierenden eine persönliche Bereicherung feststellen konnten. In diesem Bereich ließen sich folgende Subkategorien bilden:

- gering
- für den Lehrberuf
- andere Institution kennen gelernt
- Teil einer Forschung sein

In die Kategorie „gering“ können die Aussagen von zwei Studierenden (1 UNI, 1 KPH) eingeordnet werden. Sb gibt an, inhaltlich wenig gelernt zu haben (vgl. SbZ53) und auch S3 meint insgesamt wenig mitnehmen zu können (vgl. S3Z30). Ihr/sein nächster Satz verdeutlicht aber, dass S3 zumindest eine Erkenntnis aus dem Projekt gezogen hat: „Es wurde mir wieder einmal klar, dass Fachkompetenz oft vor pädagogischem und fachdidaktischem Handeln steht.“ (S3Z30 – 31) Im weiteren Interviewverlauf wird deutlich, dass es laut ihrer/seiner Ansicht nicht ausreicht, den Unterricht gestalten zu können, es müssen bei den Lehrerinnen und Lehrer Kompetenzen

vorhanden sein. Dem ist hinzuzufügen, dass es natürlich wichtig ist sich als Experte/Expertin“ (Schratz u. a. 2008, S. 127) im Fach wahrzunehmen, laut Oevermann (1997, S. 79) kann die Theorie aber die Aufgabe der Praxis nicht übernehmen, „sondern lediglich deren Leistungen rekonstruieren“. Schratz u. a. (2008, S. 128 f.) beziehen sich auf die Lehrerforschung von Bastian und Helsper, die zeigt, dass – wie bei S3 – der Trend abzulesen ist, dass Studierende an der Universität dem pädagogischen Wissen wenig Bedeutung zugestehen. Als Konsequenz stellten Bastian und Helsper einen Mangel in der Ausbildung des professionellen Selbst fest. (vgl. Bastian & Helsper 2000, S. 169 zit. nach Schratz u. a. 2008, S. 128 f.)

„Für den Lehrberuf“ stellen vor allem S2, S5 und Sb eine Bereicherung fest. S2 führt hierbei den Bereich Methodik (vgl. S2Z45) an, da Unterrichtsmethoden für die Unterstufe besprochen wurden (vgl. S2Z189 – 190), die sie/er auch für die Oberstufe übernehmen (vgl. S2Z46) möchte. S5 beschreibt neben „unterrichten“ (S5Z70), dass sie/er sich besser als Lehrerin/Lehrer kennen gelernt hat, da sie/er sich zuvor nur in der Schülerrolle kannte (vgl. S5Z75 – 76). Dies stellt einen bedeutsamen Schritt dar, erst die Differenzierungs- und Distanzierungsfähigkeit ermöglicht die Selbstbeobachtung im Unterricht. Die Ausbildung dieser Eigenschaften wird als Kennzeichen professionellen Handelns verstanden. (vgl. Schratz u. a. 2008, S. 130) Ansätze dieser Fähigkeit sind ebenfalls in den Aussagen von S5 zu bemerken, da sie/er sich damit beschäftigt „Dinge (…) auszuprobieren, die man als Lehrer machen kann“ (S5Z256 – 257), da sie/er schon erkennt, dass man als Lehrerin oder Lehrer bestimmte Handlungen vollzieht, die dann in einem nächsten Schritt auch reflektiert werden müssen. Sb profitiert durch die besuchte Lehrveranstaltung im Bereich „Kompetenzen der Fachdidaktik“ (SbZ55), auch wenn sie/er angibt, inhaltlich wenig gelernt zu haben.

Die Unterkategorie „andere Institution kennen lernen“ stellte bereits in der Hauptkategorie „Gründe für die jeweilige Institution“ einen Unterpunkt dar. In der Beantwortung der Frage nach der Bereicherung durch das Projekt meint S5 „gesehen [zu haben; Anm. B. H.] wie die KPH funktioniert“ (S5Z69), für Sb war es hingegen interessant zu erleben, wie die Studierenden der Universität „das Studium überhaupt angehen“ (SbZ57 – 58) und Se konnte Erfahrungen im Hörsaal sammeln (vgl. SeZ53).

Die Aussage von Sb, dass sie/er es interessant fand „Beforschte zu sein“ (SbZ61) stellt die einzige Ausprägung der dritten Kategorie „Teil einer Forschung sein“ dar.

Die Auswertung dieser Frage zeigt, dass zwei Studierende (1 UNI, 1 KPH) dem Projekt eine geringe Bereicherung zuschreiben, die restlichen vier (2 UNI, 2 KPH) haben den Eindruck, für sich etwas mitgenommen zu haben.

6.3.4.9 Kategorie 9 – Vorschläge für die Weiterführung des Projekts

„Ja also besser organisieren (lacht), besser informieren würde ich sagen ..“ (S2Z48)

Die letzte Frage des Teilaspektes „Projekt“ ist für die Weiterführung des Mobilitätsprojekts besonders wichtig, die Frage soll zeigen, in welchen Bereichen die Studierenden Veränderungs- bzw. Verbesserungsmöglichkeiten sehen. Aus den Aussagen der befragten Studierenden können die Subkategorien „keine Vorschläge – zufrieden“, „bessere Organisation“ sowie „vermehrte Kommunikation/Information“ gebildet werden. Die beiden Kritikpunkte wurden bereits in der Auswertung der Lerntagebücher erwähnt.

In der ersten Kategorie zeigen sich zwei Studierende (S5, Sc) zufrieden. Sc regt keine Veränderungen an. S5 äußert trotz der Bemerkung „eigentlich war’s ganz perfekt“ (S5Z80) Kritik am mühsamen Weg (vgl. S5Z93) und an der noch nicht eingetragenen Note (vgl. S5Z84).

Zu „bessere Organisation“ gibt es mit neun Bemerkungen die meisten Anregungen, wobei sieben auf die Studierenden der Universität und zwei auf die KPH entfallen. Laut den Studierenden der Universität funktioniert die Noteneintragung nicht, diese hat anscheinend auf Seiten der KPH-Studierenden durch die Universität besser funktioniert, da von dieser Seite keine Klagen kommen. S2 (vgl. Z30 – 31) und S3 (vgl. Z 41 – 44) zeigen sich verärgert, weil sie nicht über freie Tage an der KPH Bescheid wussten. Veränderungsvorschläge bezüglich der Organisation werden bei den KPH-Studierenden nur von Se geäußert. Sie/Er fand es sehr aufwendig, eine neue Matrikelnummer zu bekommen (SeZ62 – 63) und meint, dass es notwendig sei, einen zeitlichen Rahmen für die Projektteilnahme zu schaffen (SeZ152 – 153).

Bezüglich Kommunikation/Information gehen die Wünsche nach einer „Informationsbroschüre“ (S2Z125) und mehr Anleitung (SbZ66 – 67) bei den Studierenden beider Institutionen in die gleiche Richtung. Laut S3 sollte die Kommunikation zwischen den Studierenden beider Institutionen gefördert werden (vgl. S3Z39 – 40).

Generell fällt in dieser Kategorie auf, dass von Seiten der Studierenden der Universität weit mehr Verbesserungsmöglichkeiten für die Weiterführung des Projekts geäußert werden. Als Grund hierfür gibt es zwei Annahmen: Entweder erlebten die Studierenden an der KPH mehr Schwierigkeiten oder die Studierenden der Universität sind kritikfreudiger.

6.3.4.10 Kategorie 10 – Erleben der Universität im Vergleich zur KPH

> *„… mein bisheriges Studium an der KPH war doch sehr arbeitsauftragzentriert, das musst du machen, diesen Text musst du bearbeiten, und auf der UNI war es wirklich so, man konnte etwas selbständig machen, ahm das zwar einen Rahmen gehabt hat, aber man konnte sich aussuchen welche Bücher, oder woher man das jetzt bekommt.“ (SbZ92 – 96)*

Die nächsten vier Fragen des Interviewleitfadens werden der Gruppe „Erfahrungen im Projekt/mit den beiden Institutionen Universität und Pädagogische Hochschule“ zugeordnet. In der ersten Frage sollen die Studierenden von ihren Erfahrungen in der anderen Institution berichten. Dementsprechend behandelt die 10. Kategorie das Erleben der Universität im Vergleich zur KPH und die 11. Kategorie den umgekehrten Fall. Im Erleben der jeweils anderen Einrichtung haben sich die Studierenden beider Institutionen vor allem zu „räumlichen Gegebenheiten“, zur „unterschiedlichen Gewichtung“ und zur „Lernumgebung“ geäußert.

Bezüglich der „räumlichen Gegebenheiten“ äußert sich S3 positiv über die großen Räume (vgl. S3Z54) und Se über das große Gebäude der Universität (vgl. SeZ72). Sc gefällt das alte AKH (vgl. ScZ73), die „Hauptuni“ jedoch weniger (vgl. ScZ73 – 74).

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass von beiden Studierendengruppen, vor allem in Vertretung von S2, Sb und Se, eine unterschiedliche Gewichtung innerhalb der Institutionen erlebt wird. S2 hat das Gefühl, dass an der Universität die Erstellung eigener Unterrichtsmaterialien einen höheren Stellenwert hat (vgl. S2Z206 – 207) und in das Lehrerhandeln verstärkt Theoriewissen eingebaut werden muss (vgl. S2Z169 – 197). Sb und Sc schreiben der Universität eine größere Verarbeitungstiefe der Inhalte zu (vgl. SbZ89, SeZ80). Weiters empfindet Sb die Position der Studierenden in der Universität als „vollkommen frei“ (SbZ91), im Vergleich zur KPH, die eher „auftragszentriert“ (SbZ92) agiert.

Die Lernumgebung wird von Sb als „sehr sehr positiv“ (SbZ84) beschrieben und sie/er hatte auch das Gefühl gut umkümmert zu sein. Sc konnte zwischen der KPH und Universität keine großen Unterschiede feststellen, da eine Lehrveranstaltung in Form eines Seminars gewählt wurde (vgl. ScZ68). Se schreibt der Universität die Eigenschaft zu, dass es „viele Möglichkeiten neue Menschen kennen zu lernen“ (SeZ74 – 75) gibt.

6.3.4.11 Kategorie 11 – Erleben der KPH im Vergleich zur Universität

> *„was eben auffällig ist, dass also PH Studierende sind wirklich in Klassen also die sind immer in einer Klasse in den einzelnen Unterrichtsstunden also als Klassenverband was an der UNI nicht so ist wo man einmal mit den Leuten einmal mit den Leuten (…) und das merkt man schon also die Studierenden kennen sich untereinander sehr gut.“ (S2Z68 – 72)*

In der Auswertung des Erlebens der KPH im Vergleich zur Universität, werden dieselben Unterkategorien herangezogen.

In diesem Fall gibt es allerdings bezüglich der räumlichen Gegebenheiten nur eine Äußerung, S2 findet, dass die „Gebäude und Seminarräume [sind] toll“ (S2Z67) sind.

Im Gegensatz zur Kategorie 10, in der sich auch ein/e UNI-Studierende/r über die unterschiedliche Gewichtung der eigenen Institution Gedanken machte (S2), liegen bei den Beobachtungen der KPH nur Äußerungen von UNI-Studierenden vor. S2 empfindet die KPH als fachlich „schwächer“ (S2Z101), laut S5 ist die Leseliste kürzer (S5Z97 – 98). Daraus lässt sich schließen, dass die Studierenden der Universität den Eindruck haben, verhältnismäßig weniger mit theoretischen Grundlagen zu arbeiten. Ähnliche Beobachtungen werden in Bezug auf Sb und Sc bereits im vorigen Kapitel beschrieben. Es wird ein stärkerer Praxisbezug bemerkt (vgl. S2Z75), da jede Woche unterrichtet (vgl. S2Z103) und viel konkreter auf Unterrichtssituationen eingegangen (vgl. S2Z179 – 180) wird. S5 fällt weiters ein unterschiedlicher Umgang mit Literatur auf, erstens bekam sie/er diese von der Professorin ausgeteilt und sie/er hatte durch das langsame Durchgehen das erste Mal das Gefühl, etwas richtig erklärt zu bekommen (vgl. S5Z97 – 106).

In Bezug auf die Lernumgebung ist S2 und S5 aufgefallen, dass die Studierenden der KPH einen „Klassenverband“ (S2Z70 – 71) haben und in diesem „familiär“ (S5Z119) agieren, vielleicht führen auch diese Eigenschaften zur folgenden Äuße-

rung von S3: „Studierende der KPH teilweise noch wie SchülerInnen, [die; Anm. B. H.] manchmal schon fast wie Kinder behandelt wurden“ (S3Z48 – 49) Zur Lernumgebung trägt außerdem der geringere organisatorische Aufwand (S5Z127) der Studierenden bei, aufgrund der Existenz vorgegebener Stundenpläne haben die Studierenden Gewissheit, in die angestrebten Lehrveranstaltungen zu kommen (S3Z83 – 84).

In dieser Auswertung fällt auf, dass die zu Beginn in den Lerntagebüchern gestellten Erwartungen an die Institutionen erfüllt werden. Das fachliche Niveau wird von Vertretern beider Institutionen an der Universität als höher, hingegen die praktische Umsetzung an der KPH als intensiver beschrieben. Ein weiterer Unterschied zeigt sich in der Lernumgebung, während an der KPH in einer klassenähnlichen Struktur gelernt wird, ist es an der Universität einfacher neue Kontakte zu knüpfen (vgl. SeZ74 – 75), da sich die Zusammensetzung der Lerngruppen immer wieder ändert.

6.3.4.12 Kategorie 12 – Aufnahme durch die anderen Studierenden

„sie waren interessiert, und wirklich sehr nett“ (S5Z140)

Die Aufnahme durch die Studierenden der jeweils anderen Institution lässt sich in die Ausprägungen „positiv“ und „distanziert“ einteilen. Von einer positiven Aufnahme an der KPH kann S5 berichten: „Sehr sehr nett“ (S5Z130), ihr oder ihm wurde auch im privaten Bereich (beim Finden des schnellsten Heimweges) geholfen (vgl. S5Z132 – 133). Alle drei Teilnehmerinnen und Teilnehmer der KPH berichten ebenfalls von einer guten Aufnahme an der Universität durch die ansässigen Studierenden.

Im Gegensatz hierzu sind die Äußerungen von S2 und S3 als distanziert zusammenzufassen. S3 spricht von einer „bestimmten Haltung“ (S3Z59) und S2 meint, „dass man gemerkt hat, also wir kommen zwei Stunden, wir gehen wieder“ (S2Z87 – 88).

In einer Zusammenfassung dieser Eindrücke muss angemerkt werden, dass die Studierenden der KPH einheitlich von einer positiven Aufnahme durch die Studierenden der Universität sprechen. Bei der anderen Gruppe wird dies nur von einer/einem so empfunden. Die von den anderen Studierenden empfundene Distanz kann auf den zuvor bereits beschriebenen familiären Klassenverband zurückgeführt werden.

6.3.4.13 Kategorie 13 – Verhalten untereinander

„Es waren alle gegenüber dem Lehrveranstaltungsleiter sehr respektvoll, auch von seiner Seite her.“ (SeZ89 – 90)

Die Frage „Was fiel Ihnen am Umgang der Studierenden untereinander als auch mit dem/der Lehrveranstaltungsleiter/in auf?“ wurde nur von drei Studierenden (S5, Sc, Se) explizit beantwortet, es ist daher anzunehmen, dass den anderen keine bestimmten Verhaltenszüge aufgefallen sind.

S5 – die/der sich als einzige/r UNI-Studierende/r gut aufgenommen gefühlt hat – beschreibt das Verhalten der KPH-Studierenden untereinander als „sehr nett“ (S5Z143). Er/Sie war vor allem davon begeistert, als sich eine Professorin um eine noch nicht eingetragene Note kümmern wollte (S5Z144 – 146), da eine derartige Hilfestellung an der Universität eher unüblich sein dürfte. Sc bezieht sich in ihrer/seiner Antwort auch auf die Lehrveranstaltungsleiterin, die als sehr professionell beschrieben wird (vgl. ScZ83 – 84). Sie/Er sieht aufgrund der wechselnden Zusammensetzungen – im Gegensatz zur KPH (wie schon mehrfach erwähnt) – ein nicht so enges Verhältnis (vgl. ScZ92) der Studierenden an der Universität, spricht aber dennoch von einem freundlichen Umgang miteinander (vgl. ScZ94). Se beschreibt das Verhalten als „respektvoll“ (SeZ88) und bemerkt, dass unterschiedliche Altersgruppen gut miteinander auskommen (vgl. SeZ89 – 91).

6.3.4.14 Kategorie 14 – Verantwortung der Institutionen

> *„Ich persönlich finde, dass die Verantwortung eher in den Händen der UNI Wien liegen sollte, was die UNI Wien StudentInnen betrifft, in den Händen der KPH, was die KPH Studierenden betrifft.“ (S3Z70 – 72)*

Diese Kategorie beschäftigt sich mit der Frage, welche Meinung die Studierenden über die Verantwortung der Institutionen haben, wenn diese eine Kooperation, wie dieses Projekt, durchführen. Die Antworten gehen nicht nur auf das Mobilitätsprojekt ein, die Studierenden überlegen schon ansatzweise, wie eine gemeinsame Lehrerbildung auszusehen hätte. Das Kapitel 19 wird sich diesen Überlegungen im Detail widmen.

Aus den Aussagen ergeben sich zwei Unterkategorien:

- eine Institution übernimmt die Verantwortung
- gemeinsame Verantwortung

Die/Der Studierende S5 sieht als einzige/einziger die Verantwortung in der Hand einer Institution. S5 ist von Seiten der Universität „von niemanden wirklich betreut worden“ (S5Z160), hingegen hat sie/er von der KPH öfters E-Mails erhalten (vgl.

S5Z162) und dadurch das Gefühl, dass das Projekt von Seiten der KPH ausgegangen ist (vgl. S5Z154 – 155).

S3 vertritt die Ansicht, dass die Institutionen gemeinsam Verantwortung übernehmen sollten, aber nicht für die gesamte Kooperation sondern für die jeweiligen Studierenden (vgl. S3Z70 – 74). In dem Projekt hat er/sie sich aber „weder von der Anglistik noch vom Institut für Bildungswissenschaften“ (S3Z70 – 74) betreut gefühlt. Obwohl S5 bezüglich des Projekts in einer Institution mehr Verantwortung sieht, kann sie/er sich eine gemeinsame Verantwortung vorstellen, indem die „Universität das Fachwissen irgendwie lernt und an der KPH das Unterrichten“ (S5Z173 – 174). In dieser Überlegung sieht Sc Probleme, die aber nicht weiter ausgeführt werden (ScZ97 – 99). Sonst wird die gemeinsame Verantwortung nur von Sc (Z105) und Se (Z101) mit einem deutlichen Ja bestätigt.

Den Ausführungen folgend war eine gemeinsame Verantwortung der Institutionen für das Projekt nur für zwei Studierende (2 KPH) deutlich erkennbar. Zwei Studierende der Universität fühlten sich vor allem von ihrer eigenen Institution unzureichend betreut.

6.3.4.15 Kategorie 15 – Besser aufgehoben

> *„Also ich mein die Universität Wien ist wie mein Zuhause, weil jetzt studier ich da ja schon lange genug, aber in diesem einen Semester habe ich mich an der KPH ausgezeichnet aufgehoben gefühlt. Also fast besser als an der UNI, es war, von dem was sie jetzt gesagt haben, ich war besser informiert, über das, was ich machen muss, ich hab nach jeder Stunde eine Nachbesprechung gehabt und hab dann wieder erfahren was ich zur nächsten Stunde machen muss, ich habe eben genau gewusst welche Leistungen ich bringen muss um eine Note zu kriegen oder so, und das ist an der UNI halt oft eher schwierig solche Informationen zu erlangen.“ (S5Z180 – 187)*

Die induktive Kategorienbildung zur Kategorie 15 hat die folgenden Subkategorien ergeben:

- an der KPH
- an der UNI
- gleich

Die Kategorien sind bereits nach ihrer Häufigkeit geordnet. An der KPH fühlen sich drei Studierende (1 UNI, 2 KPH) – wobei eine/einer davon in der Anonymität der Uni-

versität durchaus Vorteile sieht (vgl. SbZ134) – besser aufgehoben, an der Universität zwei (2 UNI) und eine Person fühlt sich an beiden Institutionen gleich wohl (KPH).

Die Begründungen von S2 (vgl. S2Z119) und Sb (vgl. SbZ133) lassen trotz unterschiedlicher Präferenzen – jeder fühlt sich an der eigenen Institution am wohlsten – eine Gemeinsamkeit entdecken: ausschlaggebend für den Eindruck, sich am eigenen Institut wohler zu fühlen, ist die Vertrautheit, die durch die Dauer des Studiums entstanden ist. S5 schätzt an der KPH die gute Information (vgl. S5Z183), S3 ist lieber selbst für ihre/seine Sachen verantwortlich und bevorzugt daher die Universität (vgl. S3Z82).

6.3.4.16 Kategorie 16 – weiteres Studium an der anderen Institution

„Aber es wär vielleicht nicht so schlecht wenn jetzt Gymnasium und Hauptschule näher zusammenrücken und diese neuen Schulformen und so entstehen, wärs vielleicht gar nicht so schlecht, das auch noch zu machen.“ (S5Z197 – 200)

Der nächste Fragenkomplex thematisiert die Perspektiven der Studierenden. Die Antworten auf die Frage „Können Sie sich vorstellen, nach Ihrem Studienabschluss ein Studium an der PH/Universität anzuschließen?“ zeigen einen eindeutigen Trend. Keiner der Studierenden der Universität kann sich vorstellen, ein Studium an der KPH anzuschließen, die Studierenden der KPH hingegen schon. S5 begründet ihre/seine Aussage damit, dass sie/er nach der Ausbildung „endlich mal arbeiten“ (S5Z196) möchte. Allgemein kann vermutet werden, dass die Antworten nicht ausschließlich auf die im Projekt kennen gelernten Institutionen zurückzuführen sind, als mehr auf die Tatsache der unterschiedlichen Studiendauer: während die Ausbildung an der KPH nach drei Jahren im Normalfall abgeschlossen ist, beträgt die Mindeststudiendauer (ohne Auslandssemester) für ein Lehramtsstudium an der Universität meist neun Semester, also die Hälfte mehr. Dass sich die KPH-Studierenden aus diesem Grund eher vorstellen können, eine weitere Ausbildung zu beginnen, ist sehr wahrscheinlich.

6.3.4.17 Kategorie 17 – Gesamtzusammenhang des Studiums durch das Projekt erkennbar

„Eher zerfällt, weil ich noch nicht weiß, wie diese Lehrveranstaltung mir angerechnet wird. Ich glaube, in dieser Form gibt es diese Lehrveranstaltung bei uns gar nicht. Deswegen wird, glaube ich, nur ein Teil daraus, es ist sehr kompliziert.“ (SeZ120 – 122)

Die 17. Kategorie beschäftigt sich mit der Frage, ob für die Studierenden durch den kontinuierlichen Wechsel zwischen den Institutionen der Gesamtzusammenhang des Studiums erkennbar wird, oder ob dieser mehr zerfällt.

Die Auswertung zeigt, dass jeweils zwei gegen zwei Aussagen stehen. Sc (vgl. ScZ129) und S5 (vgl. S5Z213) geben an, dass der Gesamtzusammenhang durch den Institutionenwechsel erkennbar ist und S5 kann sich sogar sehr gut vorstellen die Ausbildungen zu kombinieren (vgl. S5Z213).

Im Gegensatz dazu haben Se und S3 das Gefühl, dass die Ausbildung durch den Wechsel „eher zerfällt" (SeZ119) bzw. „definitiv zerfällt" (S3Z97). S3 beurteilt allerdings das Lehramtsstudium in jedem Fall als „stark separiert" (S3Z97), auch abgesehen vom Projekt.

Aus diesen Antworten ist keine eindeutige Tendenz bezüglich der Herkunftsinstitution zu erkennen, da sich jeweils ein/e Studierende/r der Universität und der KPH für bzw. gegen einen erkennbaren Gesamtzusammenhang ausspricht.

6.3.4.18 Kategorie 18 – Aufteilung Fachwissen – Pädagogik

> *„Ich finde Fachwissen viel wichtiger als den pädagogischen Aspekt. Meiner Meinung nach ist pädagogisches Wissen unerlässlich, sobald es um Reflexion geht, d. h. pädagogisches Bewusstsein ist auf einer ‚Metaunterrichtsebene' von sehr großer Bedeutung. Es gehört verbunden und keineswegs von einander getrennt." (S3Z103 – 106)*

Die Organisation der Lehrerbildung erfolgt in Europa nach dem grundständigen oder parallelen Modell bzw. nach dem konsekutiven oder gestuften Modell. Im grundständigen Modell erfolgt die Ausbildung der Lehramtsstudierenden in den Fächern und Erziehungswissenschaften gleichzeitig. Die Organisation des konsekutiven Modells sieht vor zuerst das Fachwissen und im Anschluss das pädagogische und fachdidaktische Wissen zu erwerben. (vgl. Terhart 2001, S. 61) In Österreich ist die Lehramtsausbildung im Sinne des grundständigen Modells organisiert. Dennoch ist es interessant, ob organisatorische Änderungen bezüglich Fachwissen und Pädagogik für die Studierenden vorstellbar sind. Aus den Antworten der Studierenden ergeben sich die Unterkategorien „gleichzeitig" (entspricht dem grundständigen Modell), „zuerst Theorie dann Pädagogik" und „zuerst Pädagogik dann Theorie" (diese Ausprägungen entsprechen dem konsekutiven Modell).

Von den sechs befragten Studierenden sprechen sich vier (2 Uni, 2 KPH) für das grundständige Modell aus. S2 (vgl. S2Z152 – 156) und Se (vgl. SeZ128 – 129) befürchten, einen Teil ihres Wissens sonst zu vergessen. S3 ist ebenfalls der Meinung, dass Fachwissen und Pädagogik verbunden gehören, da für sie/ihn Pädagogik eine wichtige Reflexionsebene darstellt (vgl. S3Z103 – 106).

S2 spricht sich zwar für die gleichzeitige Lehre von Fachwissen und Pädagogik aus, sie/er könnte sich das konsekutive Modell aber vorstellen, wenn zuerst das Fachwissen gelehrt wird (vgl. S2Z149 – 150). Zwei Studierende – S5 (vgl. S5Z229 – 231) und Sb (vgl. SbZ162) – können sich ebenfalls vorstellen, zuerst das Fachwissen und dann die Pädagogik zu erlernen. Sb sieht hierin Vorteile, da sie/er beides gleichzeitig als „ein bisschen viel" (SbZ162) empfindet, spricht sich aber im Anschluss, bei einer anderen Organisation, für das grundständige Modell aus, da „einmal in der Woche eine Unterrichtsstunde halten sehr gut tut" (SbZ166 – 167).

In der letzten Kategorie „zuerst Pädagogik dann Theorie" ist nur eine Aussage zu finden. Sc meint, „Pädagogik vorwegnehmen ist eine gute Sache" (ScZ142).

Werden die Ergebnisse kurz zusammengefasst, ist erkennbar, dass sich vier Studierende (2 Uni, 2 KPH) für eine gleichzeitige Ausbildung von Fachwissen und Pädagogik aussprechen. Drei Studierende (2 Uni, 1 KPH) können sich vorstellen, zuerst die Theorie und dann die Praxis zu erlernen, wobei zwei von ihnen ebenfalls dem grundständigen Modell zugetan sind, sich aber weitere Gedanken über das konsekutive Modell gemacht haben. Die geringste Zustimmung findet die letzte Kategorie, nur ein/e Studierende/r kann sich vorstellen, zuerst die Pädagogik und dann die Theorie zu erlernen.

6.3.4.19 Kategorie 19 – Lehrerbildung der Sekundarstufe I

„Also ich finde, oder ich würde mir wünschen, dass es eine gemeinsame Ausbildung gibt, ähm wie die dann ausschaun soll, sei dahingestellt, aber ich denke, wenn alle die gleiche Ausbildung haben und dann sich entscheiden können will ich jetzt in auch der Oberstufe unterrichten oder nicht, dann gibt es auch so eine Art gemeinsames, gemeinsames Gefühl der Lehrerschaft, weil jetzt ist es doch Pflichtschullehrer, AHS-Lehrer, ah pff, das ist schon, das hat keinen Sinn wenn die sich jetzt das so wenn sich die zwei Gruppen jetzt so anfeinden oder so, das hat keinen Sinn. Das würde der Gemeinschaft sehr gut tun, der Lehrergemeinschaft." (SbZ176 – 183)

Die Österreichische Universitätenkonferenz (2008, S. 2) spricht sich dafür aus, dass „unabhängig von der künftigen Schulorganisation [soll] mittelfristig die Lehrer/innenbildung für die Sekundarstufe I und II an den Universitäten verankert werden“ soll. In einer Übergangsphase soll die Ausbildung der Hauptschullehrerinnen und -lehrer von den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen gemeinsam angeboten werden (vgl. ebd.). So viel zu den Plänen der Österreichische Universitätenkonferenz, die bereits in den vorigen Kapiteln ausreichend thematisiert wurde, doch was halten die sechs befragten Studierenden, die sich momentan in der Lehramtsausbildung befinden und durch das Projekt beide Institutionen kennen gelernt haben, von der getrennten Lehrerbildung der Sekundarstufe I?

Vier Studierende (2 Uni, 2 KPH) sprechen sich eindeutig für eine gemeinsame Ausbildung aus. Die Studierenden der Universität begründen ihre Ansicht durch die an der Universität vermittelten Inhalte. S3 spricht sich bei einer gemeinsamen Ausbildung dafür aus, dass diese an der Universität stattfindet, hierbei sollen KPH-Studierende vor allem bezüglich der Sprachkompetenz profitieren (vgl. S3Z36 – 37). S5 ist der Meinung, dass Studierende in einer gemeinsame Ausbildung profitieren könnten, wenn diese die Vorzüge beider Ausbildungen kombiniert (vgl. S5Z240 – 244). S5 äußert sich allerdings nicht, worin die Vorteile der jeweiligen Institution liegen. Das Image der Lehrerschaft liegt Sb und Sc am Herzen. Sb vertritt die Position, dass eine gemeinsame Ausbildung der Lehrergemeinschaft sehr gut tun würde (vgl. SbZ183) und laut Sc wird bei einer gemeinsamen Ausbildung die Trennung in „bessere oder schlechtere“ (ScZ147) Lehrerinnen und Lehrer aufgehoben. S5, Sb und Sc sprechen sich zwar für eine gemeinsame Lehrerausbildung aus, definieren aber nicht, an welcher der beiden Institutionen diese stattfinden soll.

Zwei Studierende (1 Uni, 1 KPH) sprechen sich für das Beibehalten der momentanen, getrennten Ausbildung aus. S2 sieht in der gemeinsamen Ausbildung den Weg in Richtung Mittelschule (S2Z167 – 168), findet aber, dass die Ausbildung getrennt werden sollte, weil die Universität auch für die Oberstufe und BHS ausbildet (vgl. S2Z162 – 165). Se befindet die getrennte Ausbildung als „schon in Ordnung“ (SeZ133).

Werden die sechs Studierenden als Repräsentanten der unterschiedlichen Lehrerausbildungen herangezogen, ist erkennbar, dass sich der Großteil der Studieren-

den (4 von 6) eine gemeinsame Lehrerausbildung, wie sie auch laut Universitätenkonferenz in Planung ist, vorstellen können.

6.3.4.20 Kategorie 20 – Selbstverständnis als Lehrerin bzw. Lehrer

> *„weil die Professor x, uns sehr viel davon vermitteln konnte, Fachmanagement, einfach das Verständnis von Lehrersein, hat sie sehr gut vermitteln können, weniger durch Worte eher mehr durch ihr Verhalten." (ScZ160 – 163)*

Die von Schratz u. a. definierte Domäne „Professionsbewusstsein" der Lehrerbildung (siehe Kapitel 3.3) bezeichnet „die Fähigkeit, zwischen ‚ganzer Person' und ‚Rolle' zu unterscheiden" (Schratz u. a. 2008, S. 125). Damit geht nicht nur die Reflexion als individuelle Person einher, sondern auch mit der Rolle der/des Lehrerin/Lehrers. In diesem Zusammenhang zeigt das Kapitel auf, was die Studierenden aus dem Projekt für ihr Selbstverständnis als Lehrerin bzw. Lehrer mitnehmen konnten.

Die induktiv gebildeten Unterkategorien beschäftigen sich – in Bezug auf die eben genannte Theorie – mit der Ebene „Auseinandersetzung mit der Lehrerrolle". Die Kategorie „Persönlichkeitsentwicklung" beschreibt den Weg zur professionellen Persönlichkeit (Kapitel 1).

S5 hat sich durch das Projekt intensiv mit ihrer/seiner Lehrrolle auseinander gesetzt, da sie sich vorher „nur als Schülerin" (S5Z75) kannte. S3 wurde bewusst, wie wichtig die eigene Kompetenz im Unterricht ist (vgl. S3Z118). Die Professorin der gewählten Lehrveranstaltung konnte Sc das „Verständnis von Lehrersein" (ScZ161) vermitteln, wodurch sie/er profitierte. Im Gegensatz zu den anderen setzt sich Sb mit ihrer/seiner Lehrrolle in zehn Jahren auseinander und denkt darüber nach, anschließend ein Masterstudium absolviert zu haben, um in einer AHS zu unterrichten (SbZ188 – 190).

Die restlichen Aussagen beziehen sich weniger auf die Lehrerrolle, sondern mehr auf die eigene Person und damit auf die Persönlichkeitsentwicklung. S2 konnte durch die Erfahrungen im Projekt „mehr Selbstvertrauen" (S2Z184) aufbauen und S3 gibt an erkannt zu haben, wie wichtig es ist, „eigenständig zu reflektieren und nicht einfach nur zu reproduzieren" (S3Z119 – 120). In der Gruppe der KPH-Studierenden gibt es ebenfalls zwei Äußerungen: Sb fühlt sich „kompetenter" (SbZ187) und hat das Gefühl, „einen Schritt weiter gemacht" (SbZ192) zu haben. Se hat für sich festgestellt, dass es wichtig ist, „sich mit dem Menschen selbst zu beschäftigen" (SeZ128).

Neben der wichtigen Auseinandersetzung einer Lehrerin/eines Lehrers mit der Lehrerrolle sind die hier genannten Schlagwörter „Selbstvertrauen“ (S2Z184), „reflektieren“ (S3Z120), „kompetenter“ (SbZ187) sehr wichtig, da Professionsbewusstsein meint, „sein Wissen und Können für einen genau definierten Bereich zu kennen und sich in diesem Bereich als Expertin bzw. Experte zu verstehen. Das verschafft Selbstvertrauen und das Gefühl zum Wohl von Schüler/inne/n, Eltern und anderer betroffener Personen handeln zu können.“ (Schratz u. a. 2008, S. 132)

6.3.4.21 Kategorie 21 – vermitteltes Professionsverständnis

> *„Nein, ich glaube ihre Ideen sind ziemlich ähnlich nur schenken sie verschiedenen Dingen einfach mehr Zeit. Aber letzten Endes möchte auch die Universität, denke ich, Pädagogen ausbilden und nicht nur Leute die das Fach beherrschen und sonst nichts.“ (ScZ171 – 174)*

Die letzte Frage des Interviewleitfadens eruiert, ob die KPH und die Universität – laut Ansicht der Studierenden – unterschiedliche Professionsverständnisse vermitteln. Die Aufgabe der Lehrerbildung besteht unter anderem darin „professionalisierungsfähige Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger“ (Horvath 2009, S. 31) zu bilden, die Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem auffassen (vgl. Terhart 2002b, S. 101 f.). In diesem Prozess werden sie mit dem Professionsverständnis der jeweiligen Institution konfrontiert.

Die Antworten der Studierenden lassen zwei Ausprägungen erkennen. Die Stellungnahmen von vier Studierende (2 Uni, 2 KPH) zeigen einen Unterschied im vermittelten Professionsverständnis, zwei Studierende (1 Uni, 1 KPH) beschreiben es als ähnlich.

S3 (vgl. S3Z122 – 123) und Sb (vgl. SbZ197, 203) begründen das unterschiedliche Professionsverständnis mit der – schon öfters erwähnten – unterschiedlichen Gewichtung bezüglich Theorie und Praxis. S5 hat den Eindruck, dass die KPH es deutlicher vermittelt, es fällt ihr/ihm aber schwer das zu beurteilen, da ihr/ihm von Seiten der Universität noch kein klares Professionsverständnis vermittelt wurde (vgl. S5Z267). Se bezieht das differierende Professionsverständnis auf die unterschiedliche Ausbildungsdauer sowie deren Intensität und schreibt daher der Universität eine höhere Profession zu (vgl. SeZ142 – 145).

S2 (vgl. S2Z195) und Sc (vgl. ScZ170) erleben das vermittelte Professionsverständnis als ähnlich, sehen aber eine unterschiedliche zeitlich Gewichtung (ScZ170 – 171).

Das, von vier der sechs Studierenden, als unterschiedlich beurteilte Professionsverständnis zeigt, dass es – wie es von PLU angeregt – notwendig ist, einen Dialog über die „grundsätzlichen Definitionen von dem was Lehrerbildung bedeutet“ (PLUZ113 – 114) zu führen, falls eine gemeinsame Lehrerbildung entstehen soll.

6.3.4.22 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Auswertung der Interviews mit den Studierenden lässt – wie schon die Tagebuchauswertung – die weitgehende Zufriedenheit mit dem Projekt erkennen. Dies ist unter anderem daran zu erkennen, dass fünf von sechs Studierenden das Projekt weiterempfehlen würden bzw. es schon weiterempfohlen haben. Abgesehen von dem hier untersuchten Mobilitätsprojekt verfügt die Hälfte der Studierenden (2 Uni, 1 KPH) über andere Studienerfahrungen. Es hat den Anschein, dass sich vor allem Lehramtstudierende einer Sprache (4 Englisch, 2 Französisch, 1 Deutsch) für die Projektteilnahme entschieden haben. Als Gründe für die Projektteilnahme – wobei Mehrfachnennungen möglich sind – geben drei Studierende (2 Uni, 1 KPH) Neugierde/Interesse an, alle Studierenden der KPH interessieren sich dafür die Universität kennen zu lernen und ein/e Student/in nahm teil um das Studium vorantreiben zu können.

Die im Rahmen des Projekts gemachten Erfahrungen ermöglichen es den Studierenden zu reflektieren, ob sie sich für die richtige Ausbildung entschieden haben. Die Universität wurde vor allem wegen der angebotenen Art der Ausbildung gewählt, die Gründe für die KPH lassen eher auf die Organisation der Ausbildung schließen, wie etwa den vorgegebenen Stundenplan. Fünf von sechs Studierenden bereuen aufgrund ihrer Erfahrungen die damalige Entscheidung nicht. Die eben genannten Vorteile des Projekts, seine Studienwahl zu reflektieren und die andere Institution kennen zu lernen, wurden ebenfalls von den Projektleitungen als Motivationsgründe für eine Projektteilnahme genannt. Abgesehen von diesen Erfahrungen geben zwei Studierende (1 Uni, 1 KPH) an, wenig aus dem Projekt mitgenommen zu haben, die restlichen Studierenden profitieren lt. ihren Angaben vor allem für ihre zukünftige berufliche Tätigkeit und durch die Erfahrung, die jeweils andere Institution kennen gelernt zu haben.

Die Studierenden regen für die Weiterführung des Projekts eine bessere Organisation, beispielsweise bezüglich Stundenentfall, sowie vermehrte Kommunikation/ Information an. Nicht alle Studierenden sehen Verbesserungsbedarf, ein/e Studierende/r der KPH war lt. Angaben zufrieden und äußert keine Veränderungsvorschläge.

Bei den Rückmeldungen zum unterschiedlichen Erleben der Institutionen fällt auf, dass sich die, in den ersten Lerntagebüchern vermittelte, Annahme, die den Schwerpunkt der Universität in der Vermittlung theoretischen Wissens und der KPH in der Möglichkeit praktische Erfahrungen zu sammeln sieht, bestätigt. Die Studierenden der KPH wurden sehr freundlich aufgenommen, zwei der drei Studierenden der Universität hatten eher das Gefühl, dass die Studierenden der KPH ihnen gegenüber distanziert sind. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass sich zwei Studierende der Universität an der Universität besser aufgehoben fühlen, drei Studierende (1 Uni, 2 KPH) fühlen sich an der KPH wohler und ein/e Studierende/r fühlt sich an beiden Institutionen gleich wohl. Obwohl sich zwei Studierende der KPH an der eigenen Institution am wohlsten fühlen, können sich alle drei ein weiteres Studium an der Universität vorstellen, für die UNI-Studierenden kommt dies, laut ihren Aussagen, eher nicht in Frage.

Zur Meinung über die getrennte Lehrerbildung der Sekundarstufe I befragt, wünschen sich vier Studierende eine gemeinsame Ausbildung und ebenfalls vier Studierende sprechen sich für eine gleichzeitige Ausbildung in den Fachwissenschaften und der Pädagogik aus.

Die Projektteilnahme hat bei den Studierenden eine Auseinandersetzung mit der Lehrerrolle und die Persönlichkeitsentwicklung gefördert, welche zum Selbstverständnis der Lehrerin/des Lehrers beiträgt. Vier der sechs Studierenden beurteilen das vermittelte Professionsverständnis der Institutionen als unterschiedlich, als Gründe hierfür werden die unterschiedlich empfundene Theorie-Praxis-Gewichtung und die Dauer der Ausbildung genannt.

6.4 Konklusion der empirischen Ergebnisse

Als Abschluss des empirischen Teils werden nun die Ergebnisse der Auswertungen der Lerntagebücher und Interviews mit den Leiterinnen bzw. Studierenden zusam-

mengeführt, einander gegenübergestellt und anhand der unter 6.1 vorgestellten Ziele der Evaluationsforschung analysiert.

6.4.1 ERKENNTNISFUNKTION

Die Erkenntnisfunktion des Mobilitätsprojekt ist gegeben, da realistische Daten – wenn auch in einer gewissen „Laborsituation“ (PLPHZ131) – erfasst werden und die Erfahrungen der Studierenden nachvollziehbar werden.

Zu den im 5.2.2 genannten Projektzielen, unterschiedliche Lernerfahrungen zu sammeln, eine andere Institution sowie andere Schulen kennen zu lernen, das Professionsverständnis zu erweitern, die Berufsentscheidung zu reflektieren, aber auch die Kooperation von Lehrerbildungsinstitutionen zu erproben (vgl. Kooperationsgespräch Universität Wien – Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems) werden Daten in Form von Lerntagebüchern und Interviews erhoben.

Die Auswertung der Lerntagebücher zeigt, dass sich bei allen Studierenden ein Lernerfolg eingestellt hat. In einem Vergleich der Erwartungen an die Lehrveranstaltung und den monatlich auszufüllenden Lerntagebüchern über die Lerninhalte geht hervor, dass sich die im Voraus formulierten Erwartungen weitgehend mit dem Gelernten decken. Die Reflexion des Lernprozesses ergibt weiters, dass die Studierenden aufgrund von Interesse, praktischen Umsetzungsmöglichkeiten, der guten Aufbereitung der/des Lehrveranstaltungsleiterin/Lehrveranstaltungsleiters, für den Abschluss der Lehrveranstaltung bzw. für eine Forschungsarbeit lernen. Das Lernen ist in eine Lernumgebung eingebettet, diese wird sowohl in den Lerntagebüchern als auch in den Interviews thematisiert. In beiden Fällen wird von den UNI-Studierenden die Lernorganisation an der KPH als klassenähnlich und familiär beschrieben. Die Atmosphäre an der Universität wird als gut beschrieben, weiters gibt es „viele Möglichkeiten neue Menschen kennen zu lernen“ (SeZ74 – 75).

Im Zuge des Mobilitätsprojekts lernen die Studierenden die jeweils andere Institution in Bezug auf die methodisch-didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung, den Umgang mit Literatur, die Prüfungsmodalitäten, den Umgang der Studierenden untereinander bzw. mit der/dem Lehrveranstaltungsleiter/in, die anderen Schultypen als Zielgruppe, die räumlichen Gegebenheiten und die unterschiedliche inhaltliche Gewichtungen kennen.

Die Lerntagebuchauswertung zeigt, dass alle Studierenden den Eindruck haben, etwas für ihr Professionsverständnis mitnehmen zu können. In den Interviews werden sie nochmals näher dazu befragt und geben an, dass sie u. a. durch die Auseinandersetzung mit ihrer Lehrerrolle und ihrer Persönlichkeitsentwicklung ihr Selbstverständnis als Lehrerin bzw. Lehrer weiter entwickeln konnten. Vier der sechs interviewten Studierenden haben das Gefühl, dass die Universität und KPH unterschiedliche Professionsverständnisse vermitteln.

Die Reflektion der Berufswahl wird, abgesehen von den Projektzielen, nochmals von den Projektleiterinnen als Grund genannt, der für die Teilnahme der Studierenden an dem Projekt spricht. Die Fragen an die Studierenden nach ihren Gründen für die Lehramtsausbildung und nach den Beweggründen, warum sie sich damals für die jeweilige Institution entschieden haben, geben ihnen die Möglichkeit, ihre Entscheidungen zu reflektieren. In einem weiteren Schritt werden die Studierenden befragt, ob sie diese Entscheidung, durch die Erfahrungen im Projekt bereuen. Fünf von sechs befragten Personen bereuen ihre Wahl nicht, ein/e Studierende/r hätte sich bei einem früheren Schnuppertag an der KPH evtl. anders entschieden. Die KPH-Studierenden können sich vorstellen, im Anschluss an ihre Ausbildung ein weiteres Studium an der Universität anzuschließen, die UNI-Studierenden sehen darin keine Option der Weiterbildung. Die hiermit zusammenhängende Offenheit für eine weitere Ausbildung an einer anderen Institution stellt außerdem ein Anliegen der PLPH dar.

Das Mobilitätsprojekt ist aber nicht nur für Studierende interessant, es stellt gleichzeitig den Versuch einer Kooperation zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität dar und liefert so Inputs bezüglich Kooperationsformen und deren Gelingen für die aktuelle Lehrerbildungsdiskussion. Vier (2 Uni, 2 KPH) der sechs befragten Studierenden wünschen sich eine gemeinsame Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, in diesem Projekt haben nur zwei Studierende (2 KPH) das Gefühl, dass die Institutionen die Verantwortung über das Projekt gemeinsam tragen. Die befragten Projektleiterinnen setzen sich intensiv mit dem Punkt Kooperationen zwischen der Universität und KPH als Perspektive für die Lehrerbildung auseinander. Als Grundvoraussetzung hierfür sieht PLU, dass es einen Dialog über die „grundsätzlichen Definitionen von dem was Lehrerbildung bedeutet“ (PLUZ113 – 114) geben muss. Die bereits erwähnte Meinung der Studierenden, dass das vermittelte Professionsverständnis unterschiedlich ist, zeigt ebenfalls den Bedarf einer einheitlichen Linie. Hierbei

lassen die Aussagen von PLU, PLPH, S3 und S5 den Schluss zu, dass es in ihrem Sinne wäre einen Weg anzupeilen, der die Vorteile beider Institutionen vereint.

Den Ausführungen folgend ist die Erkenntnisfunktion eindeutig gegeben, da „Erkenntnisse über die Eigenschaften und Wirkungen von Interventionen“ (Bortz/Döring 2006, S. 97) – in diesem Fall stellt der Austausch der Studierenden die Intervention dar – gesammelt werden.

6.4.2 Optimierungsfunktion

Die Optimierungsfunktion hat einen hohen Stellenwert, da sie zeigt, welche Stärken und Schwächen das Projekt hat und wie diese in Zukunft ausgebaut bzw. beseitigt werden können.

Die Stärken des Mobilitätsprojekts liegen in der einmaligen Gelegenheit für die Studierenden, eine andere Institution innerhalb eines regulären Studiums an der eigenen Institution kennen zu lernen, die Neugierde bzw. das Interesse für neue Erfahrungen zu stillen, Erfahrungen im Lehrberuf zu sammeln und die Studienwahl zu reflektieren.

Die Projektleitungen, vor allem aufgrund der erfahrenen Unterstützung, und die Studierenden S5 (trotz geäußerter Verbesserungsvorschläge) sowie Sc waren mit der Durchführung des Projekts zufrieden. Dennoch gab es einige Schwächen, an denen vor der Weiterführung des Projekts gearbeitet werden sollte. Studienleitung und Studierende sehen organisatorische Probleme, genannt wurden beispielsweise die Noteneintragung (vgl. ScZ50 – 51, S2Z30 – 31), Stundenentfall (vgl. ebd.), geographische Distanz (vgl. S5Z93, PLUZ86), „Anmeldung“ (SeZ62) sowie der Zeitfaktor in Bezug auf die Rekrutierung von teilnehmenden Studierenden bzw. ein Zeitfenster für den Standortwechsel und die Teilnahme (PLPHZ170, PLPHZ40, SeZ152). Die Studierenden und PLPH regen eine bessere Kommunikation zwischen den Institutionen an. Die Projektleitungen sehen weiters studienrechtliche Probleme wie z. B. die Anrechnung (vgl. PLPHZ52) oder „Zulassungsverfahren“ (PLUZ151 – 153).

Etliche der genannten Schwächen, etwa Anrechnungen oder die Weitergabe eines Stundenentfalls, sind im Sinne der Optimierungsfunktion, durch vermehrte Kommunikation, sicher zu beseitigen. Bei den Entfernungen wird dies schon schwieriger …

6.4.3 KONTROLLFUNKTION

Die Kontrollfunktion soll die korrekte Umsetzung des Projekts sicherstellen. Von Seiten der Diplomandin ist es nicht ersichtlich und schwer nachvollziehbar, wie viele der 25 Studierenden, die im Herbst für das Mobilitätsprojekt angemeldet waren, ihre Lehrveranstaltungen wirklich abgeschlossen haben. Obwohl vereinbart, dass die Studierenden regelmäßig Lerntagebücher führen und auf eine Internetplattform hochladen sollten, wurden diese nur von elf Studierenden abgegeben. Von diesen konnten wiederum nur acht vollständig ausgewertet werden. Dementsprechend wäre zu überlegen, entweder über die Lerntagebücher besser zu informieren und die Abgabe verpflichtend zu machen, oder auf das Führen der Lerntagebücher zu verzichten.

Am 6. Mai 2009 entscheiden die Verantwortlichen in der Weiterführung des Projekts auf die Führung von Lerntagebüchern zu verzichten.

6.4.4 ENTSCHEIDUNGSFUNKTION

Am 6. Mai 2009 findet ein Treffen der Vizerektorin Schnabl sowie Vizerektor Mettinger mit den Projektleiterinnen und den Studienprogrammleiterinnen und -leitern statt. In diesem Rahmen werden die vorläufigen Ergebnisse der Begleitforschung vorgestellt und die Weiterführung des Projekts diskutiert.
Wie auch schon im Interview von PLPH angemerkt, stellen die „unterschiedliche[n; Anm. B. H.] Anfangszeiten“ (PLPHZ170) des Sommersemesters ein großes Problem dar. Aus diesem Grund wird entschieden, das Projekt im kommenden Wintersemester mit dem Schwerpunkt Mobilität erneut zu starten und das Sommersemester für die Rekrutierung von Studierenden zu nützen. In diesem Sinne wird am 23. Juni 2009 auf der Homepage des Instituts für Bildungswissenschaften über die Neuauflage des Mobilitätsprogramms informiert. Auf die Lerntagebücher wird im nächsten Durchlauf verzichtet, stattdessen wird ein Begleitseminar für alle teilnehmenden Studierenden als Reflexionsebene angeboten. Das Angebot der Lehrveranstaltungen soll von den Studienprogrammleiterinnen und -leitern erweitert aber standardisiert werden, wobei die Anrechenbarkeit gewährleistet sein muss.
Um die Studierenden im Vorfeld besser über die Möglichkeiten des Austausches zu informieren, soll eine Broschüre – wie sie auch von S2 (vgl. S2Z125) im Interview angeregt wurde – aufgelegt werden. Diese ist ab dem 23. Juni 2009 auf der Homepage des Instituts für Bildungswissenschaften abrufbar und informiert über das Mobilitätsprogramm sowie Kontaktmöglichkeiten zu Vortragenden (vgl.

http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/uploads/media/Folder_Mobilit%C3%A4tsprogramm_UW-KPH.pdf).

6.4.5 LEGITIMATIONSFUNKTION

Die Weiterführung des Projekts ist legitim, da die Projektziele (siehe Erkenntnisfunktion) erreicht wurden. Unter der Berücksichtigung des Optimierungspotentials kann die Durchführung noch weiter verbessert werden. Für die Legitimation des Mobilitätsprojektes ist das Feedback der Studierenden von Bedeutung. Fünf der sechs interviewten Studierenden (2 Uni, 3 KPH) können die Teilnahme weiterempfehlen und vier (2 Uni, 2 KPH) würden selbst ein weiteres Mal teilnehmen. Dementsprechend ist die Weiterführung des Projekts auch von Seiten der Studierenden wünschenswert.

7 KONKLUSION

An dieser Stelle der Arbeit werden die Erkenntnisse des Vergleichs der lehrerbildenden Institutionen der Sekundarstufe I, im Speziellen der Universität Wien und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, zusammengefasst. Im Mittelpunkt des Interesses stand hierbei, die eben genannten Institutionen im Hinblick auf ihre Curricula zu vergleichen, eine Begriffsdefinition von Profession sowie deren Bedeutung für die Lehrerbildung zu erarbeiten, Impulse für die Lehrerbildungsdiskussion aufzuzeigen und das Mobilitätsprojekt, Lieferant der wissenschaftlichen Daten, zu evaluieren.

Die Professionsforschung bildet den theoretischen Hintergrund für den, in dieser Arbeit als Bezugspunkt eingesetzten, Begriff der Profession. Als Facetten dieses Begriffs wurden wissenschaftliche Ausbildung, Autonomie, Kommunikation mit Professionsangehörigen sowie professionelle Persönlichkeit entlang der genannten Theorie herausgearbeitet. Professionalisierung wird weiters als lebenslanger Prozess aufgefasst, dessen Grundstein in der Lehrerbildung gesetzt wird.

Obwohl – wie angeführt wurde – einige Stimmen dagegen sprechen, stellt die Lehrerschaft eine Profession dar. Der Kritikpunkt der mangelnden Autonomie wird durch die Handlungsspielräume der Lehrerinnen und Lehrer, die eine sekundäre Autonomie eröffnen, entkräftet (vgl. Brunkhorst 1997, S. 364). Weiters wurde erläutert, dass die Organisation nicht als Einschränkung der Autonomie verstanden werden muss, und so als Argument für die Bezeichnung als Semi-Profession steht, sondern als Handlungsrahmen für das Zusammentreffen der Professionellen und deren Klienten eine wichtige Funktion inne hat (Pfadenhauer/Brosziewski 2008, S. 8). Die Kommunikation zwischen den Professionellen und ihrer Klientel erfolgt in der Schule entlang eines Wissensgefälles, in welchem Lehrerinnen und Lehrer die Leistungsrolle und Schülerinnen und Schüler die Komplementärrolle verwirklichen. Reflexionsfähigkeit, Bekenntnis, Verantwortung, Ausbildung eines Handlungsrepertoires sowie die Eigenschaften des professionellen Selbst stellen bei Lehrerinnen und Lehrern die Eckpunkte einer professionellen Persönlichkeit dar. Die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer hat zur Aufgabe, die Grundvoraussetzungen für den Professionalisierungsprozess zu schaffen und ein Bewusstsein für die lebenslange Professionsentwicklung zu bilden.

Der Blick zu unseren deutschsprachigen Nachbarn zeigte, dass das Bildungswesen in Österreich – im Gegensatz zu Deutschland und der Schweiz – zentral geregelt ist. Trotz unterschiedlicher Schulorganisationen ist die österreichische Hauptschule mit dem Schultyp mit Grundansprüchen der Schweiz und der deutschen Haupt- und Realschule im Hinblick auf die Förderung der Allgemeinbildung und praktischen Fertigkeiten vergleichbar. Das Pendant zur Unterstufe des Gymnasiums in Österreich ist im Schweizer Schultyp mit erweiterten Ansprüchen und dem Gymnasium in Deutschland zu finden. Das Interesse des Ländervergleichs setzt sich in den Lehrerbildungsformen fort. Die in Österreich aktuell diskutierte Umstrukturierung der Lehrerbildung – Abkehr von der getrennten zu einer gemeinsamen Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I – wird in fast allen Bundesländern Deutschlands und der Schweiz realisiert. Im deutschen Bundesland Baden-Württemberg und der Schweiz existieren – wie in Österreich – Pädagogische Hochschulen. (Die Bundesländer Baden-Württemberg und Bayern wurden aufgrund der Nähe zu Österreich und der Schweiz als Stellvertreter für Deutschland herangezogen.) In Baden-Württemberg wird für die Haupt- und Realschule an Pädagogischen Hochschulen und für das Gymnasium an der Universität gelehrt (vgl. http://www.bildungsserver.de/zeigen.html ?seite=5845). In der Schweiz werden Lehrerinnen und Lehrer für die Sekundarstufe I zum größten Teil gemeinsam an Pädagogischen Hochschulen, nur geringfügig an universitären Hochschulen ausgebildet (vgl. http://www.educa.ch/dyn/43977.asp).Im Gegensatz dazu erfolgt die Lehramtsausbildung in anderen deutschen Bundesländern wie z. B. Bayern zwar schulartenspezifisch, aber für Haupt-, Realschulen und Gymnasien an der Universität, es gibt keine Pädagogischen Hochschulen (vgl. http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=5863).

Zwischen den drei Ländern zeigt sich in den Bestrebungen der Professionalisierung der Lehrerbildung eine weitere Gemeinsamkeit. Ob diese nun als Kompetenzfelder in Österreich oder als Standards in Deutschland und der Schweiz zu Tage treten, entscheidend ist die Intention, durch eine verbesserte Ausbildung kompetentere Lehrerinnen und Lehrer zu bilden, die wiederum bei den Schülerinnen und Schülern bessere Erfolge erzielen. Die Aktualität und Relevanz dieser Thematik zeigt sich in Österreich in der Einbindung im Curriculum der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (http://www.kphvie.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/Curriculum_HL.pdf, S. 2) und in der Umsetzung im Entwicklungsplan für die Universität Wien 2012 (vgl.

http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/rektorat/Aktuelles/Entwicklungsplan/UW_Entwicklungsplan_2009.pdf).

Der Vergleich der gesetzlichen Ebene der Lehrerbildung für die Sekundarstufe I in Österreich zeigt, dass die Lehrerinnen und Lehrer im SCHOG, das sich mit den Aufgaben der Schule, in diesem Falle Hauptschule bzw. Gymnasium Unterstufe, auseinandersetzt, trotz unterschiedlicher Ausbildung als „Fachlehrer“ bezeichnet werden. In der nächsten Beobachtungsebene, dem Hochschul- und Universitätsgesetz, finden sich auf Seiten der Universität weniger Hinweise zum Professionsverständnis. Ausführlichere Bezugspunkte lassen der Entwicklungsplan und die Studienziele der allgemeinen Lehrerausbildung erkennen. Die Analyse der Gesetzesebene legt die Vermutung nahe, dass an der Universität die Wissenschaft und Lehre im Mittelpunkt steht, während die KPH neben dem Fachwissen einen Schwerpunkt auf die pädagogische und schulpraktische Ausbildung legt. Eben diesen Vorstellungen entsprechen die Erwartungen der Studierenden, die sie in den 1. Lerntagebüchern formulieren. Die Projektleiterin der Universität sieht in dieser Erwartungshaltung einen Grund für Studierende an dem Projekt teilzunehmen: „Kann auch sein, dass es in der Wirklichkeit ohnehin nicht so unterschiedlich ist, aber in der Erwartungshaltung wird es auf jeden Fall unterschiedlich wahrgenommen.“ (PLUZ79 – 81) Die Erwartungshaltung der Studierenden begründet sich wohl auch in der auf den ersten Blick höheren Praxisstundenanzahl der Ausbildung an der KPH. Wie bereits ausgeführt kann allerdings nicht immer klar definiert werden, wie viel theoretische Fundierung bzw. praktische Umsetzung in einer Lehrveranstaltung tatsächlich gelehrt wird, auch wenn diese laut Titel in eine bestimmte Richtung verweist. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass dem – auch von den Studierenden geäußerten – Mythos der Theoriezentrierung der Universität und dem Hauptaugenmerk der PH in der Praxis im Rahmen des Mobiliätsprojektes nicht vollständig nachgegangen werden kann, obgleich der Schwerpunkt auch in anderen Fragestellungen zu sehen ist. Als Begründung ist hier einerseits die geringe direkte Vergleichbarkeit der Lehrveranstaltungen zu nennen, da sich die Studierenden weitgehend frei für eine Lehrveranstaltung entscheiden konnten. Weiters ist es fraglich, ob ein eventueller Fokus in einem Semester, nach Besuch einer Lehrveranstaltung, tatsächlich erkennbar ist. Einerseits kann eine gewählte Lehrveranstaltung nicht unbedingt die Einstellung einer gesamten Institution vermitteln, andererseits ist es fraglich, ob die Studierenden in gewisser Hinsicht nur das sehen, was sie sehen wollen. Laut Curricula betonen beide Institutionen die Ver-

bindung von Theorie und Praxis. Der Stellenwert der schulpraktischen Ausbildung soll laut des Expertenberichts zur „LehrerInnenbildung Neu“ noch mehr fokussiert werden, indem sich angehende Lehrerinnen und Lehrer in einem „Turnus“ beweisen müssen (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18839/labneu_empfexpgr.pdf). Liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit doch eigentlich im Professionsverständnis der Studierenden, zeigt der nächste Abschnitt die Verbindung auf.

Basierend auf die Analyse der Curricula wird ein ähnliches Professionsverständnis vermittelt, dessen Schwerpunkt in der Ausbildung eines fachlich fundierten Handlungsrepertoires liegt. Als weiterer Schwerpunkt ist die Ausbildung der Lehrerpersönlichkeit zu nennen, welche laut Curriculum an der KPH vor allem durch die Domäne Differenzfähigkeit beeinflusst wird. Diese sowie Selbstreflexion, persönliche, soziale, kommunikative und organisatorische Kompetenzen prägen das Curriculum der allgemeinen Lehrerbildung der Universität sowie den Studienplan der pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt jedoch darin, zu zeigen, wie dies von den Studierenden empfunden wird. Nur zwei der sechs befragten Studierenden sprechen von einem ähnlichen Professionsverständnis der Institutionen. Zwei der vier Studierenden sehen den Grund in der unterschiedlichen Gewichtung von Theorie und Praxis. Als weitere Gründe werden ein unklares Professionsverständnis der eigenen Institution und die unterschiedliche Ausbildungsdauer bzw. Intensität genannt. In diesem Zusammenhang ist als Stärke des evaluierten Projektes anzuführen, dass sich die Studierenden durch die geführten Interviews bewusst mit der Thematik auseinander gesetzt haben. Eben diese Reflexion – Reflexion stellt wie ausgeführt eine Eigenschaft der professionellen Persönlichkeit dar – über das eigene Professionsverständnis sowie die Beschäftigung mit der Frage nach dem Profit für das Selbstverständnis als Lehrerin bzw. Lehrer, der vor allem in der Auseinandersetzung mit der Lehrerrolle und der Pesönlichkeitsentwicklung gesehen wird , treibt die Entwicklung des professionellen Selbst sowie das Bewusstsein für die persönliche Entwicklungsaufgabe voran.

Die Evaluierung des Mobilitätsprojekts hat trotz organisatorischer Probleme – die vor allem von Seiten der Studierenden geäußert wurden – die Zufriedenheit der teilnehmenden Studierenden widergespiegelt, da fünf von sechs Studierenden das Projekt weiterempfehlen können. Weiters liefert es wertvolle Impulse für die im wieder diskutierte gemeinsame Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Eine wichtige Erkenntnis daraus ist, dass eine der-

artige Kooperation möglich ist. Die Studierenden profitieren in der Erweiterung ihres Horizontes und haben die Möglichkeit, die Vorteile beider Ausbildungen zu erfahren. Als Beispiel kann hierzu etwa der Kontrast – familiäre Lerngruppen an der KPH – hingegen eine gewissen Unabhängigkeit an der Universität – genannt werden. Auch der Umgang mit den Studierenden, mit Literatur sowie mit den Prüfungsmodalitäten ermöglicht einen offenen Blick für unterschiedliche Begebenheiten. Es wird eine gewisse Offenheit im Umgang mit unterschiedlichen Situationen, welche für Lehrerinnen und Lehrer gewiss von Vorteil ist, gefördert.

8 LITERATURVERZEICHNIS

Abel, Jürgen/Lunkenbein, Martin/Rahm, Sibylle (2008): „… Ich bin heim gekommen und war erst mal ein bisschen panisch …“ Systematische Beobachtungen als Herausforderung im Schulpraktikum. Untersuchung der Wirkungen einer Neukonzeption der Gundschullehrerausbildung in Bamberg (GLANZ). In: Kraler, Christian/Schratz, Michael (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster/New York/München/ Berlin: Waxmann, S. 35 – 52

Atteslander, Peter (^{12}2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt Verlag

Bauer, Karl-Oswald/Kopka, Andreas/Brindt, Stefan (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitative Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim und München: Juventa Verlag

Bauer, Karl-Oswald (1998): Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrerin In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 44, Heft 3, S. 343 – 360

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (^{4}2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer

Brunkhorst, Hauke (1997): Solidarität unter. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 340 –367

Combe, Arno/Helsper, Werner (1997): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypotheken und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9 – 48

Daheim, Hansjürgen (1992): Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/ Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 21 – 35

Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Denz, Hermann (1989): Einführung in die empirische Sozialforschung. Ein Lern- und Arbeitsbuch mit Disketten. New York: Springer-Verlag

Dubs, Rolf (2008): Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis In: Lankes, Eva-Maria (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster: Waxmann, S. 11 – 28

Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Friebertshäuser, Barbara (2003): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 371 – 393

Geyer, Patricia (2008): Standards in der Lehrerbildung. Universität Wien

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH

Göhlich, Michael ([1]2008): Schulentwicklung als Machbarkeitsvision. Eine Re-Vision im Horizont professioneller Ungewissheit In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 263 – 276

Helsper, Werner (2002): Profession. In: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf: Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Horvath, Wolfgang (2009): Auf der Suche nach den guten Lehrerinnen und Lehrern. In: Schrittesser, Ilse (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften, S. 133 – 154

Jonak, Felix/Münster, Gerhard (Hrsg.) ([2]2007): Die Pädagogische Hochschule (Hochschulgesetz 2005). Innsbruck: innverlag + glatt

Kasparovsky, Heinz/Perle, Christine (2006): Österreichisches Hochschulrecht. Universitätsgesetz 2002

Koring, Bernhard (1992): Die Professionalisierungsfrage der Erwachsenenbildung. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 171 – 199

Kooperationsgespräch Universität Wien – Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

Lamnek, Siegfried ([4]2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz

Leonhard, Tobias (2008): Professionalisierung in der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrerausbildung. Berlin: Logos Verlag

Mayer, Horst ([3]2006): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München, Wien: Oldenbourg

Mayring, Philipp ([5]2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativen Denken. Weinheim und Basel: Beltz

Mayring, Philipp ([10]2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz

Merten, Roland/Olk, Thomas (1997): Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektive. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 570 – 613

Oevermann, Ulrich (1997): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70 – 182

Oevermann, Ulrich ([1]2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55 – 78

Oser, Fritz (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oelkers, Jürgen/ Oser, Fritz (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der All-

rounderbildung zu Ausbildung professioneller Standards. Zürich: Rüegger, S. 215 – 342

Oser, Fritz (2002): Standards in der Lehrerbildung – Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. In: journal für lehrerInnenbildung. Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 1. Jahrgang, Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien Verlag, S. 8 – 19

Österreichische Universitätenkonferenz (2008): Positionspapier. Zur Zukunft der Lehrer/innenbildung – Eine Position der österreichischen Universitäten. Beschluss der Plenarversammlung vom 16. Juni 2008

Pfadenhauer, Michaela (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Leske + Budrich

Pfadenhauer, Michaela/Brosziewski, Achim (2008): Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenssoziologische Perspektive. In: Helsper, Werner/Busse, Susanne/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Auflage, S. 79 – 98

Portfolio Lehren und Lernen in der neuen Mittelschule, Kooperationsprojekt der Alpen-Adria-Universität und der pädagogischen Hochschule Kärnten

Reh, Sabine ([1]2008): „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkooperation. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/ Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163 – 186

Schratz, Michael/Schrittesser, Ilse/Forthuber, Peter/Pahr, Gerhard/Paseka, Angelika/ Seel, Andrea (2008): Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Leher/innen/bildung In: Kraler, Christian/Schratz, Michael (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 123 – 138

Schrittesser, Ilse (2009a): Editorial – Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung. In: Schrittesser, Ilse (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften, S. 7 – 18

Schrittesser, Ilse (2009b): Schulbildung und öffentlicher Wissensdiskurs: Über ein brüchiges Verhältnis. In: Schrittesser, Ilse (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften, S. 133 – 154

Stichweh, Rudolf (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 36 – 48

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

Stichweh, Rudolf (1997): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno/Helsper, Werner(Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 49 – 69

Terhart, Ewald (1992): Lehrerberuf und Professionalität. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 103 – 131

Terhart, Ewald (1995): Lehrerprofessionalität. In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 225 – 266

Terhart, Ewald (1997): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 448 – 471

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

Terhart, Ewald (2002a): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. (http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1151/Standards_fuer_die_Lehrerbildung_Eine_Expertise_fuer_die_Kultusministerkonferenz.pdf, 22. Februar 2009)

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

Internetseiten:

http://www.kphvie.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/Curriculum_HL.pdf (20. Dezember 2009)

http://www.univie.ac.at/mtbl93/nummer/2001_02_321.pdf (20. Dezember 2009)

http://www.paedagogischehochschulen.at/downloads/petitionderrektorenkonferenzderoeffentlichenpa.pdf (20. Dezember 2009)

http://www.ots.at/presseaussendung.php?schluessel=OTS_20080702_OTS0193 (20. Dezember 2009)

http://www.katholisch.at/content/site/presse/otoene/article/31479.html (20. Dezember 2009)

http://studieren.univie.ac.at/index.php?id=232 (20. Dezember 2009)

http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/hochschulwesen/ag_univ_theol.pdf (20. Dezember 2009)

http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/public/pdf/organisationsplanUG2002.pdf (20. Dezember 2009)

http://www.bmwf.gv.at/submenue/presse_und_news/news_details/cHash/34e6ab0b36/article/hahn-und-schmied-stellen-ausbildung-fuer-lehrer-auf-neue-schienen/newsback/1/ (20. Dezember 2009)

http://ausbildung.kphvie.at/de/studienangebote/religionslehrerin.html#c2975 (20. Dezember 2009)

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17604/zahlenspiegel_2008.pdf (20. Dezember 2009)

http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml#02 (20. Dezember 2009)

http://www.neuemittelschule.at/hintergrundinformationen.html (20. Dezember 2009)

http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/uploads/media/Folder_Mobilit%C3%A4tsprogramm_UW-KPH.pdf (20. Dezember 2009)

http://wiki.bildungsserver.de/index.php/Deutsches_Bildungssystem (20. Dezember 2009)

http://www.educa.ch/dyn/43963.asp (20. Dezember 2009)

http://www.edk.ch/dyn/14861.php (20. Dezember 2009)

http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=5845 (20. Dezember 2009)

http://www.educa.ch/dyn/43977.asp (20. Dezember 2009)

www.plattform-educare.org/Reformkommission.doc (20. Dezember 2009)

Standard 5./6. September 2009, S. K21

http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/rektorat/Aktuelles/Entwicklungsplan/UW_Entwicklungsplan_2009.pdf (20. Dezember 2009)

http://ssc-philbild.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/Studienplan_PWB-SPA/Studienplan_PWB-SPA.pdf (20. Dezember 2009)

http://ssc-philbild.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/Studienplan_PWB-SPA/studienplan_uebersicht.pdf (20. Dezember 2009)

www.goed-ooe.at/files/2007/9/8/Regierungsprogramm%202007.doc (20. Dezember 2009)

http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=5740 (20. Dezember 2009)

https://www.ph-online.ac.at/kphvie/webnav.ini (20. Dezember 2009)

http://diepresse.com/home/bildung/schule/467650/index.do?from=suche.intern.portal (20. Dezember 2009)

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18839/labneu_empfexpgr.pdf (10. Jänner 2009)

9 ANHANG

9.1 LEITFRAGEN DER LERNTAGEBÜCHER

A. DOKUMENTATION UNMITTELBAR NACH DER ERSTEN LEHRVERANSTALTUNG

Ziele und Erwartungen

- Welche Studienziele/Kompetenzen der Lehrveranstaltung werden im Vorlesungsverzeichnis und durch die LV-Leiterin/den LV-Leiter genannt? Wird in der Beschreibung ein theoretischer Hintergrund, werden Bezugstheorien genannt? Werden andere Bezüge angeführt?
- Welches Vorwissen bringe ich für die gewählte bzw. im Projekt vorgeschlagene Lehrveranstaltung mit?
- Welche Erwartungen habe ich an die Lehrveranstaltung?
- Welche Erwartungen habe ich an mich und welche Lernziele setzte ich mir?
- Wie schätze ich den Schwierigkeitsgrad der Lehrveranstaltung ein?

B. DOKUMENTATION EINMAL IM MONAT

Lernerträge

- Habe ich gelernt?
- Was habe ich gelernt?
- Warum habe ich gelernt?
- Habe ich nichts/wenig mitgenommen? Warum nicht?

C. DOKUMENTATION IM MIDTERM

Sozialformen und Situationsgestaltung

Wie schätze ich die Auswirkungen des vorherrschenden Settings auf meinen persönlichen Lernerfolg ein? Zur Beschreibung des Settings achten Sie bitte auf:

- Gruppengröße (verändert sich die Anzahl der Studierenden im Laufe des Semesters?)
- (Lern-)Atmosphäre
- Raum/Umgebung

- „Background“ der anderen Studierenden

Methodisch-didaktische Aspekte

Wie schätze ich die Auswirkungen der methodisch-didaktischen Gestaltung auf meinen persönlichen Lernerfolg ein?

- Besteht ein Bezug zur Forschung? (z. B. Mitarbeit an kleinen Forschungsvorhaben, Erarbeitung von Forschungsergebnissen, …)
- Wie wird gearbeitet? Frontal/Gruppenarbeit/Diskussionsrunden/selbständiges Arbeiten während der LV/Rollenspiele …
- Wie sind die Prüfungsmodalitäten angekündigt? Welche Aufgaben müssen erfüllt werden, um die LV zu absolvieren?
- Welche technischen Hilfsmittel werden während der LV eingesetzt? Medien: Präsentation/Film/Internet-Lernplattform (moodle, fronter, …)?

Literatur

Inwiefern ist die verwendete Literatur für die Realisierung meiner persönlichen Lernziele relevant?

- Wie wird mit Pflichtliteratur umgegangen (persönliche Einschätzung): Umfang und Schwierigkeitsgrad der Texte? Wird die Lektüre in der LV aufgegriffen? Inwiefern strukturiert die Literatur die Lehrveranstaltung?
- Gibt es genaue Quellenangaben zu den behandelten Inhalten?
- Wird die Literatur zur Verfügung gestellt? (Kopien/Downloadmöglichkeiten /öffentlich zugänglicher Reader…)
- Ist die Literatur so gewählt, dass ein umfangreicher Einstieg bzw. Möglichkeiten zur Vertiefung in das Thema gegeben sind?
- Gehen die in der LV behandelten Inhalte über die Pflichtliteratur hinaus?
- Wird vertiefende Literatur angeboten?

D. DOKUMENTATION AM ENDE DER LEHRVERANSTALTUNG

- Ich rufe mir die Lehrziele der Lehrveranstaltung zu Beginn des Semesters in Erinnerung: Wurden diese erfüllt? (warum ja/warum nein?)

- Ich rufe mir die von mir formulierten persönlichen Erwartungen zu Beginn des Semesters in Erinnerung: Wurden diese erfüllt? (warum ja/warum nein?)
- Ich rufe mir die von mir formulierten, persönlichen Lehrziele zu Beginn des Semesters in Erinnerung: Wurden diese erfüllt? (warum ja/warum nein?)
- Konnte ich die Aufgaben zu meiner persönlichen Zufriedenheit absolvieren? (warum ja/warum nein?)
- Was habe ich für meinen persönlichen Lernprozess besonders mitgenommen?
- Inwieweit wurde mir durch diese spezifischen Lehrveranstaltungen – im Konzert mit meinen sonstigen Studium – die Orte der vier „Säulen der Lehrerbildung“ (Fachwissen, Fachdidaktik, KPH: Humanwissenschaften/UNI Wien: pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung, Schulpraxis) nochmals deutlich klar?
- Hat mir die spezifische Form des Lernens in dieser Lehrveranstaltung auch weitergeholfen, mein Professionsverständnis zu vertiefen und mein eigenes Lernen als „zukünftige Lehrerin/zukünftiger Lehrer“ besser beobachten zu können?
- Wie studierenden-freundlich sind die Lehrziele der LV formuliert?

9.2 INTERVIEWLEITFADEN

9.2.1 PROJEKTLEITUNG

- Wie sind Ihre Erfahrungen bei der organisatorischen und inhaltlichen Durchführung des Mobilitätsprogramms im Wintersemester gewesen?
- Welche Punkte stellen für Sie die Hauptziele des Mobilitätsprogramms zwischen der Universität Wien und der KPH dar?
- Aus welchen Gründen ist für die Studierenden eine Teilnahme am Projekt interessant?
- Wo sehen Sie Probleme, die auf die Studierenden zukommen könnten?
- Welche Schwierigkeiten werden seitens der Institutionen zu lösen sein?

9.2.2 STUDIERENDE

Als Ergänzung zu den Lerntagebüchern möchte ich Ihnen einige Fragen zu Ihren Erfahrungen im Projekt und Ihrem Studium stellen. Die Fragen gliedern sich in die Hauptpunkte Einstiegsfragen, Projekt, Erfahrungen im Projekt, Perspektiven und Professionsverständnis. Ihre Angaben werden anonymisiert und im Rahmen einer Diplomarbeit ausgewertet, sowie zur Projektevaluation herangezogen.

Einstiegsfragen:

- Wann haben Sie mit Ihrem Lehramtsstudium begonnen? Welche Fächer haben Sie gewählt?
- Haben Sie schon an einer anderen Institution studiert bzw. internationale Erfahrungen gesammelt? Wenn ja, welche?
- Warum haben Sie sich für eine Lehramtsausbildung entschieden?
- Warum haben Sie sich zu Studienbeginn für die PH/Universität Wien entschieden? Bereuen Sie diese Entscheidung aufgrund Ihrer Erfahrungen durch dieses Projekt?

Projekt:

- Aus welchen Gründen haben Sie sich dazu entschlossen an dem Mobilitätsprojekt teilzunehmen?
- Würden Sie sich nochmals für eine Teilnahme entscheiden? Können Sie die Teilnahme anderen Studierenden empfehlen?
- Was haben Sie für sich mitnehmen können?
- Wo sehen Sie für das Projekt Veränderungs- bzw. Verbesserungsmöglichkeiten?

Erfahrungen im Projekt/mit den beiden Institutionen Universität und Pädagogische Hochschule:

- Wie haben Sie die PH bzw. die Universität im Laufe des Mobilitätsprojekts erlebt? Welche Unterschiede sind Ihnen aufgefallen? Was hat Ihnen an der Universität/PH gefallen, was Sie in Ihrem bisherigen Studium vermisst haben?

- Wie wurden Sie von den UNI/PH Studierenden aufgenommen? Was fiel Ihnen am Umgang der Studierenden untereinander als auch mit der/dem Lehrveranstaltungsleiter/in auf?
- Wie sehen Sie die Verantwortung beider Institutionen, wenn diese gemeinsam Lehrerbildung gestalten? Haben Sie den Eindruck, dass durch die jetzige Form der Kooperation die Verantwortung gemeinsam getragen wird?
- Wo fühlen Sie sich besser aufgehoben – an der PH oder an der Universität? In Bezug auf: Information über Lehrveranstaltungen (Lehrveranstaltungsverzeichnis), Bürokratie, Verhalten der Lehrveranstaltungsleiterinnen und -leiter und Studierende, Erreichbarkeit von Literatur …

Perspektiven:

- Können Sie sich vorstellen, nach Ihrem Studienabschluss ein Studium an der PH/Universität anzuschließen?
- Haben Sie den Eindruck, dass durch den kontinuierlichen Wechsel zwischen diesen Institutionen der Gesamtzusammenhang des Studiums mehr zerfällt oder eher im Gegenteil deutlicher bzw. sichtbarer wird?
- Können Sie sich nach Ihren jetzigen Erfahrungen mit UNI/PH vorstellen, sich die ersten vier Semester vordringlich dem Fachwissen zu widmen und erst dann der Pädagogik, oder umgekehrt?
- Welche Meinung haben Sie zur getrennten Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für die Sekundarstufe I?

Professionsverständnis:

- Sie haben in Ihrem Lerntagebuch angegeben, dass Sie durch das Projekt etwas für Ihr Selbstverständnis als Lehrerin/Lehrer mitnehmen konnten. Können Sie dies genauer ausführen?
- Vermitteln die PH und die Universität unterschiedliche Professionsverständnisse?

Zusammenfassung

Die Professionsforschung bildet den theoretischen Hintergrund für die komparative Betrachtung der Ausbildungsansätze zweier lehrerbildender Institutionen der Sekundarstufe I, im Speziellen der Universität Wien und der Privaten Pädagogischen Hochschule der Stiftung der Erzdiözese Wien. Die Argumentationslinie, Lehrerinnen und Lehrer anstelle einer Profession einer Semi-Profession zuzuordnen, wurde entkräftet. Als Facetten der Profession des Lehrers wurden wissenschaftliche Ausbildung, Autonomie, Kommunikation mit Professionsangehörigen sowie professionelle Persönlichkeit definiert. Die Professionalisierung wird als lebenslanger Prozess aufgefasst, dessen Grundstein in der Lehrerbildung gelegt wird.

Der Vergleich mit Deutschland und der Schweiz zeigt, dass, obwohl in diesen Ländern, im Unterschied zu Österreich, das Bildungswesen dezentral organisiert ist, ähnliche Schulstufen der Sekundarstufe I existieren. Die in Österreich aktuell diskutierte Umstrukturierung der Lehrerbildung – Abkehr von der getrennten zu einer gemeinsamen Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I – wird in fast allen Bundesländern Deutschlands und der Schweiz realisiert. In diesem Bildungsbereich existieren in allen Ländern Professionalisierungsbestrebungen. Ob diese nun als Kompetenzfelder in Österreich oder als Standards in Deutschland und der Schweiz zu Tage treten, entscheidend ist die Intention, durch eine verbesserte Ausbildung kompetentere Lehrerinnen und Lehrer auszubilden, die wiederum bei den Schülerinnen und Schülern bessere Erfolge erzielen.

Die Analyse der Curricula der untersuchten Institutionen Universität Wien und Private Pädagogische Hochschule der Stiftung der Erzdiözese Wien hat ein ähnliches Professionsverständnis ergeben. Inwiefern sich die theoretischen Ergebnisse dieser Recherche mit den Erfahrungen der Studierenden decken, stellt nur einen Aspekt der empirischen Arbeit dar, der als Teil einer Begleitforschung ein Mobilitätsprogramm zwischen den genannten Institutionen evaluiert. Dieses ermöglicht es Studierenden des Lehramts ab dem Wintersemester 2008/2009 in sechs ausgewählten Fächern Lehrveranstaltungen als außerordentliche Studierende an der jeweils anderen Institution zu besuchen und diese für das eigene Studium anrechnen zu lassen. Es hat den Anschein, dass sich vor allem Lehramtsstudierende einer Sprache für die Projektteilnahme entschieden haben. Als Grund für die Projektteilnahme werden Neugierde/Interesse u. a. auch an der anderen Institution sowie das Bestreben das Stu-

dium voranzutreiben angegeben. Die im Rahmen des Projekts gemachten Erfahrungen ermöglichen es den Studierenden zu reflektieren, ob sie sich für die richtige Ausbildung entschieden haben. Fünf von sechs Studierenden bereuen aufgrund ihrer Erfahrungen die damalige Entscheidung nicht. Die Studierenden der Privaten Pädagogischen Hochschule der Stiftung der Erzdiözese Wien können sich ein weiters Studium an der Universität vorstellen, für die Studierenden der Universität kommt dies, laut ihren Aussagen, eher nicht in Frage. Die Projektteilnahme hat bei den Studierenden eine Auseinandersetzung mit der Lehrerrolle und die Persönlichkeitsentwicklung gefördert, welche zum Selbstverständnis der Lehrerin/des Lehrers beiträgt. Vier der sechs Studierenden beurteilen das vermittelte Professionsverständnis der Institutionen als unterschiedlich, als Gründe hierfür werden die unterschiedlich empfundene Theorie-Praxis-Gewichtung und die Dauer der Ausbildung genannt. Die formative Evaluierung zeigt, dass den Projektzielen, unterschiedliche Lernerfahrungen zu sammeln, eine andere Institution sowie andere Schulen kennen zu lernen, das Professionsverständnis zu erweitern, die Berufsentscheidung zu reflektieren, aber auch die Kooperation von Lehrerbildungsinstitutionen zu erproben, entsprochen wurde und das Projekt bei einem Großteil der Beteiligten Zufriedenheit erkennen lässt.

LEBENSLAUF

Persönliche Informationen

Name	Birgit Huber
Geburtsdatum	20. August 1982
Geburtsort	Wien
Staatsangehörigkeit	Österreich
Familienstand	ledig

Ausbildung

seit 2004	Universität Wien, Diplomstudium Pädagogik
2000 – 2003	BPA – Berufspädagogische Akademie Abteilung Textverarbeitung, Informations- und Officemanagement
1992 – 2000	AHS, Franklinstraße 26, 1210 Wien
1988 – 1992	Volksschule, Bisamberg

Sonstige Kenntnisse

Auslandsstudium	Februar – April 2002 in Belgien
Begleitlehrerin	Wintersportveranstaltungen Snowboard
	Sommersportveranstaltungen „Mountainbike“
Lehrwart	Fitsport/Jugend
Akademielehrgang	Informations- und Officemanagement einschließlich Textverarbeitung – Arbeitssprache Englisch

Berufliche Tätigkeit

seit 2002	Lehrerin für Informations- und Office Management, Angewandte Informatik
	Tourismusschulen MODUL
	Peter-Jordan-Straße 78, 1190 Wien