



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

PISA und Pädagogische Professionalität

Eine exemplarische Studie zu möglichen Auswirkungen von Schulleistungstests wie PISA auf das Erleben von österreichischen AHS-Lehrerinnen und Lehrer.

Verfasserin

Julia Ruech

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil)

Wien, im März 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin:

Ao. Univ. Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittemser

Vorwort

Ergebnisse und Rückmeldungen von internationalen Schulleistungsstudien à la PISA haben das öffentliche Bewusstsein im Bezug auf die Leistungen unserer Lehrerinnen und Lehrer stark geprägt und aufgefordert die Arbeit der Lehrerschaft vermehrt in den Blick zu nehmen. Aufgrund von Globalisierungstendenzen kommt es zu wesentlichen Veränderungen in der Wissensgesellschaft, was Auswirkungen auf die Bildung – Bildungsinhalte hat (vgl. Terhart, 2002, S. 29f.). Bildung ist ein historisch geprägter Begriff, der - jenseits des bildungswissenschaftlichen Diskurses – auch alltagssprachlich eine komplexe Bedeutung aufweist. So wird Bildung etwa – unter anderem von ökonomisch geprägten Agenturen wie der OECD - als immer wichtiger werdendes Humankapital in unserer Gesellschaft wahrgenommen. Da Lehrerinnen und Lehrer zu den wichtigsten Vermittlern von „Bildung“ nicht nur in diesem Sinne, sondern auch im Sinne eines bildungstheoretisch gefassten Konzepts zählen, muss die Bildungswissenschaft aufgrund der bildungspolitischen Diskussionen über die Ergebnisse der Schulleistungsstudie neue Evaluierungen im Bezug auf die Lehrerbildung durchführen, was zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit pädagogischer Professionalität im Lehrerberuf führt. Obwohl PISA immer wieder von vielen Bildungswissenschaftlern in Frage gestellt und kritisiert wird, haben die Ergebnisse der Vergleichsstudie unbestritten die öffentliche, politische und bildungswissenschaftliche Debatte im Hinblick auf Schwächen, Defizite und fehlenden Kompetenzen der Lehrerschaft stark geprägt.

Die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer wurde immer mehr kritisiert und geriet unter massivem Rechtfertigungsdruck. Um sich gegen diese Anschuldigungen und Außenansprüche zu wehren, wurde die Forderung nach der Professionalisierung des Lehrberufs immer lauter, oder wie es Jörg Schlömerkemper ausdrückt: „die Lehrerschaft solle sich (endlich) zu einer „Profession“ entwickeln, sie müsse endlich aus obrigkeitsstaatlichen Abhängigkeiten herauswachsen und aus dem Status einer „Semiprofession“ herauskommen, sie müsse ein „Lehrerleitbild“ formulieren, Kriterien einer

„guten“ pädagogischen Berufstätigkeit – ein Lehrerethos“ definieren und solche Gütemaßstäbe natürlich dann konsequent einhalten“ (Schlömerkemper, 2002, S. 311). Es wird darauf hingewiesen, dass Professionen Berufe eines besondern Typus sind, die darauf spezialisiert sind Probleme zu lösen und dabei weder vom Markt noch vom Staat kontrolliert werden können (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 40). Die Autonomie der professionellen Praxis wird gefordert. Standards und Kriterien von Professionen wie Autonomie, Berufsethos, fundierte wissenschaftliche Ausbildung etc. (vgl. Bauer/Kopka/Brindt, 1996, S. 10; Combe/Helsper, 1996, S. 9) werden formuliert.

Entsprechend dieser Voraussetzungen stellt sich die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer diese Kriterien überhaupt umsetzen können, wenn sie in einem Schulsystem arbeiten, welches aufgrund von Globalisierungs- und Ökonomisierungstendenzen Interventionen durch internationale Testungen und Messungen in Kauf nehmen muss. Da international vergleichende Schulleistungsstudien Auswirkungen auf den Unterricht und somit auf die Lehrerschaft haben, haben sie wesentlichen Einfluss auf das, was man im Professionalisierungsdiskurs pädagogische Autonomie nennt. So spricht die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) im Jahre 2005 eingerichtete Expertengruppe EPIK¹ von professioneller Autonomie als ein wichtiges Merkmal aus der Domäne Professionsbewusstsein. Professionelle Autonomie gilt folglich als „die Möglichkeit, unabhängig von Außenansprüchen und –abhängigkeiten ausschließlich vom Wohle der Klient/inn/en geleitet - und damit einen eindeutigen Berufsethos verpflichtet - zu entscheiden“ (Schratz et al., 2008, S. 126). Es geht um freie Entscheidungsspielräume über eigenes pädagogisches Handeln, das professionelle Selbst und den korrekten Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, also um eine pädagogisch (professionelle) Praxis.

¹Bei EPIK (Entwicklung von Professionalität im Internationalen Kontext) handelt es sich um eine Arbeitsgruppe, die sich im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht Kunst und Kultur mit der Thematik Lehrerprofessionalität auseinandersetzt. Die Mitarbeiter der Expertengruppe kommen aus den unterschiedlichsten Einrichtungen der Lehrerinnenbildung und beschäftigen sich mit der Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (vgl. Schratz et. al., 2008, S.123).

An dieser Stelle möchte ich mich bei Univ. Prof. Dr. Ilse Schritteser für die Betreuung, die fachlichen Diskussionen, Ratschläge und Hilfestellungen bedanken. Ganz besonders bedanken möchte ich mich bei meinen Eltern Margit und Josef für die vielseitige und liebevolle Unterstützung während des Studiums und der Diplomarbeit. Vielen Dank für eure unermüdliche moralische Unterstützung und aufbauenden Worte. Bedanken möchte ich mich auch bei meinem Freund Egon für seine Geduld, und dass er mir immer mit Rat und Tat zur Seite stand. Ein herzliches Dankeschön geht auch an Judith und Toni sowie an meine Großeltern, die ebenfalls immer für mich da waren.

Inhaltsverzeichnis:

Vorwort	III
1. Einleitung	S. 9
1.1 Einführung in den Themenbereich	S. 10
1.2 Forschungsfrage und anschließende Hypothese	S. 12
1.3 Gliederung der Arbeit	S. 14
2. Internationale Schulleistungsstudien in Österreich	S. 17
2.1 Was sind internationale Schulleistungsstudien	S. 17
2.2 Etablierung in Österreich	S. 18
2.3 Die PISA-Studie als Beispiel für internationale Evaluierungen	S. 21
2.3.1 Was ist PISA	S. 22
2.3.2 Ziele von PISA	S. 23
2.3.3 Wie wird getestet	S. 23
2.3.4 Wer und Was wird getestet	S. 24
2.3.5 Die Kompetenzbereiche	S. 25
2.3.6 Die Ergebnisse	S. 28
2.4 Konsequenzen und mögliche Auswirkungen der Ergebnisse auf die Lehrerschaft	S. 32
2.4.1 Status Quo der Diskussion um die Lehrerbildung in Österreich	S. 35
2.5 Fazit	S. 37
2.6 Zusammenfassung	S. 38
3. Die Professionalisierung des Lehrerberufs	S. 41
3.1 Begriffliche Vorklärung	S. 41
3.2 Die Professionalisierungsdebatte des Lehrerberufs der letzten 50ig Jahre	S. 43
3.3 Ansätze pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Handlungsautonomie	S. 47
3.3.1 Interaktionistischer Ansatz	S. 47
3.3.2 Strukturtheoretischer Ansatz	S. 51
3.3.3 Theorie des professionellen Selbst	S. 55

3.4 Die Entwicklung von Kompetenzen zur Gewährleistung pädagogisch professionellem Handelns	S. 58
3.4.1 Kompetenz	S. 60
3.4.2 Beispiel eines mehrperspektivischen Konzeptes von Lehrerprofessionalität	S. 61
3.5 Fazit	S. 67
3.6 Zusammenfassung	S. 68
 4. Empirische Untersuchung	 S. 71
4.1 Das Experteninterview – Allgemeine Einführung	S. 71
4.1.1 Expertinnen und Experten	S. 72
4.2 Methodisches Vorgehen	S. 74
4.2.1 Vorbereitung und Durchführung der Interviews	S. 74
4.2.2 Auswertung der Interviews	S. 77
4.3 Analyse und Interpretation der Interviews	S. 79
4.3.1 Themenkategorie 1: Erleben und Wahrnehmen der Schulleistungsstudie PISA	S. 79
4.3.2 Themenkategorie 2: Handlungsautonomie	S. 82
4.3.3 Themenkategorie 3: Auswirkungen der PISA-Studie auf die Berufsgruppe	S. 87
4.3.4 Themenkategorie 4: Die universitäre Lehrerbildung	S. 89
4.4 Die Ergebnisse	S. 91
 5. Zusammenfassung und Interpretation der Forschungsergebnisse	 S. 95
 6. Schlussbemerkungen und Ausblick	 S. 101
 7. Literaturverzeichnis	 S. 102
 8. Anhang	 S. 111

1. Einleitung

Lehrerhandeln ist in eine notwendige betriebliche Selbstorganisation und in eine notwendige staatliche Kontrolle eingebunden. Beide Punkte überlagern sich und sind seit der PISA Diskussion stark in Bewegung gekommen (vgl. Ewert, 2008, S. 50). Aufgrund der PISA Studie und ihrer Ergebnisse sowie Reaktionen kommen neue organisatorische Maßnahmen auf die Schule zu, die wiederum Verunsicherung bei den Lehrerinnen und Lehrern auslösen und professionelles Handeln zugunsten organisatorischer Maßnahmen in den Hintergrund drängen (vgl. Ewert, 2008, S. 50). Dadurch ergibt sich das Problem der Balance zwischen Profession und Organisation, denn die notwendige Organisation des Lehrerhandelns sollte von den Lehrerinnen und Lehrern so wenig wie möglich wahrgenommen werden, ansonsten kommt es dazu, dass die Standards der Profession sich den Anforderungen der Organisation unterordnen müssen (vgl. Schütze et al., 1996, S. 353).

Weiters spielen die bei internationalen Schulleistungsstudien erzielten Schülerleistungen eine wichtige Rolle und werden auf die Qualität der Lehreraarbeit und des Bildungssystems zurückgeführt. Es kommt zu neu formulierten Bildungszielen, die vom Staat festgelegt, in weiterer Folge empirisch überprüft werden (vgl. Klieme, 2007, S. 12) und zur Verbesserung der Schulqualität beitragen sollen.

Aus diesem Grund wird einleitend ganz kurz auf die Geschichte des österreichischen Bildungswesens eingegangen und hier das Augenmerk vor allem auf die Entwicklungslinien der letzten Jahre gerichtet. Dadurch soll ein kurzer Einblick auf die veränderten Anforderungen des österreichischen Bildungssystems und somit auch auf jene der Lehrerinnen und Lehrer gegeben werden. (1.1)

Weiters wird die Forschungsfrage vorgestellt und die daran anschließende Hypothese formuliert. (1.2) Abschließend wird zu Zwecken der Überschaubarkeit ein Überblick über den Aufbau der Diplomarbeit gegeben. (1.3)

1.1 Einführung in den Themenbereich

In den letzten Jahrzehnten kam es innerhalb des österreichischen Bildungswesens zu einer neuen Steuerungsphilosophie. Die in Österreich traditionelle Inputsteuerung² wurde zunehmend von einer Outputsteuerung³ abgelöst.

In den 1970er Jahren versuchte die staatliche Schulaufsicht durch die vermehrte Einführung von Gesetzen die pädagogische Praxis der Lehrerinnen und Lehrer bis ins kleinste Detail zu regeln. Mit der Einführung von Schulunterrichtsgesetzen⁴ kam es vorwiegend zu einer Bindung an gesetzliche Erziehungsziele (vgl. Eder, 2002, S. 15). Schule wird als eine Institution mit einem stabilen organisatorischen Gefüge betrachtet, indem die Rollenverteilung, Steuerungsmechanismen sowie ihre Struktur und Kultur genau festgelegt und für die Gesellschaft zur Gewohnheit geworden sind (vgl. Hutmacher, 1998, S. 50f.).

Ab Mitte der 1980er Jahre wurde diese Verrechtlichung der Schule von Seiten der Bildungspolitik, die sich für die Autonomie der Schulen aussprach, stark kritisiert (vgl. Schirlbauer, 2006, S. 16). Nicht mehr der Staat sollte die Probleme der Schule lösen, sondern die Schulen selbst sollten diese Aufgaben übernehmen, indem ihnen mehr Freiheit in finanzieller, organisatorischer, inhaltlicher und personeller Hinsicht gewährt wurde (vgl. Eder, 2002, S. 15). So wurde in den

²Inputsteuerung bedeutet „über zentrale Vorgaben und Ressourcen per se Qualität zu erzeugen, ohne diese ex post systematisch zu erheben (vgl. Kurz, 2005, S. 427).

³„Im Bildungswesen bezieht sich der Begriff Output auf die unmittelbaren Wirkungen von Bildungsprozessen und damit auf die Zertifizierung von Leistungen, den Erwerb formaler Abschlüsse, aber auch auf den Aufbau von Qualifikationen, Kompetenzen, Wert und Deutungsmustern etc.“ (Kurz, 2005, S. 427).

⁴Das Schulunterrichtsgesetz (Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen) auch kurz: SchUG genannt wurde nach jahrelanger Diskussion im Jahre 1974 eingeführt und bis heute mehrmals novelliert. Das SchUG brachte eine Verrechtlichung von Unterricht und Erziehung und eine Neuregelung der schulischen Verhältnisse, weil im Schulunterrichtsgesetz erstmals Mitbestimmungsrechte der Lehrerinnen und Lehrer, Schüler und Schülerinnen sowie Eltern festgelegt wurden. Außerdem gibt das SchUG Auskunft über Aufgabe, Rechte und Pflichten der Beteiligten (vgl. dazu Berka, 2002, S. 79f. und http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schug_teil1.xml#1, 10.03.2009).

1990iger Jahren das neue Schlagwort „Schulautonomie“ geboren (vgl. dazu kritisch Schirlbauer, 2006, S. 16) und der Abbau des bürokratischen Apparates gefordert. „Die Idee eines durch gesetzliche Vorgaben einheitlich geregelten und durch die Schulaufsicht hinsichtlich der Durchführung dieser Regelungen kontrollierten Schulwesens – wie es für die Schulreform der 60er und 70er Jahre charakteristisch war – wird zunehmend ersetzt durch die Vorstellung aktiv handelnder Einzelschulen, die in zentralen Bereichen selber Entscheidungen treffen, umsetzen und ihren Erfolg kontrollieren“ (Eder, 2002, S. 16).

Durch den demokratisch orientierten Ansatz kommt es jetzt vermehrt zur Frage nach der Qualität der Bildung und der Bildungssysteme. „Die Wirksamkeit der Schule wird hinterfragt: wie verhalten sich ihre Breiten- und Tiefenwirkung – ihr „Output“ – im Verhältnis zu ihren Zielen“ (Hutmacher, 1998, S. 54). Im Mittelpunkt steht nun vielmehr das Gelernte (das Output) als das Gelehrte (das Input), sodass curriculare Vorgaben nicht mehr nur die Lehrinhalte festlegen, sondern mehr und mehr Lernziele definieren. Die Schülerleistungen (Student outcomes) spielen im 21. Jahrhundert vermehrt eine Rolle und werden auf die Qualität der Schule, die Lehrerschaft und das Bildungswesen projiziert (vgl. Hutmacher, 1998, S. 66). „Damit kommt die Neugestaltung des schulischen Angebotes zur Sprache, die sowohl institutionelle Verfahren der Qualitätssicherung im Sinne interner und externer Evaluationen einschließt, als auch eine neue Architektur der Inhalte erfordert. Sie sollen jetzt stärker auf Kompetenzen ausgerichtet sein, welche die heranwachsende Generation befähigen, in einem globalisierten Umfeld der Moderne zu bestehen“ (Fend, 2006, S. 226).

Der Output spielt somit eine wesentliche Rolle zur Beurteilung von Schulsystemen und deren Verbesserung bzw. Weiterentwicklung. Die neue Outputorientierung kann in den Zusammenhang mit einer neuen staatlichen Steuerung gebracht werden, weil der Staat Ziele bestimmt und diese empirisch überprüfen lässt. Dadurch sorgt der Staat für Qualität im Bildungswesen (vgl. Klieme, 2007, S. 12).

Schulentwicklung wird zur Strategie der Verbesserung der Schulqualität, an der sich unsere Lehrerinnen und Lehrer zu beteiligen haben und somit Träger dieser Schulentwicklung werden. Ihre Kompetenzen und Anforderungen spielen eine wesentliche Rolle, und so kommt es ab den 1990er Jahren vermehrt zur Frage nach der Professionalisierung der Lehrerschaft. In bildungspolitischen sowie bildungstheoretischen Diskussionen werden bis heute Maßnahmen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität und zu einer besseren Lehrerbildung genannt (vgl. Seel/Schneipl, 2004, S. 281; vgl. Fend 2006, S. 226). Vor allem durch das schlechte Abschneiden österreichischer Schülerinnen und Schüler bei internationalen Schulleistungstudien wie PISA werden die Diskussionen um eine bessere Unterrichtsqualität und Lehrerbildung bis heute weitergeführt, wie es zum Beispiel die letzten Reaktionen auf die im Jahre 2006 durchgeführte PISA Studie deutlich zeigen. Die Einführung von Bildungsstandards, Zentralmatura oder Gesamtschule sollen nur einige Schlagwörter sein, die hier genannt werden, um zu zeigen, welche Maßnahmen aktuell diskutiert werden, um die Qualität an den österreichischen Schulen sowie die Professionalisierung unserer Lehrerschaft zu gewährleisten – oder auch nicht?

1.2 Forschungsfrage und anschließende Hypothese

In der vorliegenden Diplomarbeit wird weniger die Aussagekraft von PISA & Co näher betrachtet, als vielmehr der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen Schulleistungstests wie PISA auf das Erleben von Lehrerinnen und Lehrern haben und zwar vor allem unter der Perspektive, ob derartige externe Eingriffe in das autonome, professionelle Handlungsfeld von Lehrerinnen und Lehrern nicht eher eine deprofessionalisierende Wirkung haben, als das professionelle Handlungsrepertoire zu bereichern und dieses mit sinnvollen Daten zu versorgen. Die Autorin wird sich auf die möglichen Auswirkungen von PISA und auf die Ideen/Vorstellungen pädagogischer Professionalität bei Lehrerinnen und Lehrern konzentrieren und überprüfen, ob Lehrerinnen und Lehrer die in der Literatur genannten Kriterien und Standards für pädagogisch professionelles Handeln vor dem Hintergrund der „Einmischung“ von Schul- und Schülerleistungstudien wie

PISA überhaupt umsetzen können. Inwieweit, so lautet die Frage, ist pädagogisch professionelles Handeln möglich, wenn Schulleistungsstudien à la PISA auf die Rahmenbedingungen pädagogischer Professionalität einwirken. Kann „Professionsbewusstsein“ bzw. das „berufliche Selbst“ wirksam werden, wenn die Lehrerschaft durch die Ergebnisse von PISA in ihren Handlungsspielräumen (Autonomie) eingeschränkt wird?

Im empirischen Teil wird folgende Forschungsfrage untersucht und in einem letzten Schritt mit dem theoretischen Teil in Zusammenhang gebracht:

„Wie wird die Schulleistungsstudie PISA von AHS- Lehrerinnen und Lehrern erlebt und welche Auswirkungen haben Schulleistungstests wie PISA auf das – eine autonome Handlungskompetenz voraussetzende – professionelle Handeln von Lehrkräften?“

Die durch die Bearbeitung der Literatur entstandene Hypothese soll durch die Ergebnisse des empirischen Teils auf ihre Gültigkeit hin überprüft werden.

Folgende Hypothese wurde formuliert:

Durch international standardisierte Leistungsstudien werden Lehrerinnen und Lehrer in ihrem pädagogisch professionellen Handeln beeinflusst, was Auswirkungen auf das Erleben von pädagogischer Autonomie und von professionellen Handlungsspielräumen und somit insgesamt (deprofessionalisierende?) Wirkung auf das professionelle Handeln haben kann.

Die geplante Diplomarbeit soll einen Beitrag zur Diskussion um die Relevanz von pädagogischer Professionalität in Hinblick auf die dafür erforderliche professionelle Autonomie leisten und verdeutlichen, wie der Einfluss von Schulleistungsstudien auf das Lehrerhandeln diesbezüglich erlebt wird. Ziel ist es, durch die vorliegende Forschungsarbeit vielleicht einen Beitrag zur aktuellen Situation im Bezug auf die Wahrnehmung von pädagogischer Professionalität

durch die in der Praxis stehenden Lehrerinnen und Lehrer zu leisten. In Folge können vielleicht auch einige Vorschläge zu offenen Fragen im Bereich Professionalisierung in der Lehrerbildung formuliert werden.

1.3. Gliederung der Arbeit

Ausgehend von den oben genannten Fragestellungen gliedert sich die Diplomarbeit in folgende Kapitel:

Im ersten Kapitel gab es bisher eine Einführung in die Thematik, mit der sich die vorliegende Diplomarbeit auseinandersetzt. Weiters wurde die daraus resultierende Forschungsfrage und Hypothese vorgestellt. Abschließend wird zu Zwecken der Überschaubarkeit der Aufbau der Arbeit dargestellt.

Das Forschungsfeld, mit dem sich die Diplomarbeit auseinandersetzt, umfasst im zweiten Kapitel das Modell PISA als exemplarischen Schulleistungstest und veranschaulicht dadurch, wie diese Tests derzeit unter verschiedenen Fragestellungen und von verschiedenen Agenturen durchgeführt werden (TIMSS, PIRLS etc.). In einem ersten Schritt wird daher ganz allgemein und überblicksartig in Funktion des Themas erläutert, was unter Schulleistungstudien und vor allem unter der Studie PISA zu verstehen ist. Da die Ergebnisse der PISA Studie wesentliche Auswirkungen auf die Kompetenzfrage unserer Lehrerinnen und Lehrer haben, werden diese und ihre Konsequenzen kurz vorgestellt. Unter anderem wird auf neue Entwicklungen, die durch das nicht zufrieden stellende Abschneiden Österreichs bei PISA - wie die Etablierung von Bildungsstandards und die dadurch entstandenen neuen Kompetenzanforderungen an Lehrerinnen und Lehrern - eingegangen.

Im dritten Kapitel wird es im Versuch den Begriff der „pädagogischen Professionalität“ zu erfassen, um eine theoretische Annäherung gehen. Neben den für die Arbeit relevanten Begriffsbestimmungen wird die Professionalisierungsdebatte des Lehrerberufs der letzten 50ig Jahre beleuchtet.

Anschließend werden jene professionstheoretischen Ansätze betrachtet, die Aufschluss darüber geben, wie und warum Handlungsautonomie als ein zentrales Kriterium pädagogisch professionellen Handelns angesehen werden kann. Weiters wird auf Kompetenzbereiche eingegangen, die für die Entwicklung von pädagogischer Professionalität unerlässlich sind und im Zuge einer universitären Lehrerausbildung angeeignet werden müssen.

Das vierte Kapitel gibt Auskunft über die in der vorliegenden Diplomarbeit verwendete Methode, das Experteninterview. Nach einer allgemeinen Einführung in die Untersuchungsmethode wird die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Untersuchung beschrieben. Dem folgt die Analyse und Interpretation der Interviews mit einer abschließenden Zusammenfassung der Ergebnisse.

Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Experteninterviews einer näheren Betrachtung unterzogen und in einem letzten Schritt mit dem theoretischen Teil in Zusammenhang gebracht. Die Forschungsfrage, Hypothese sowie im Laufe der Diplomarbeit entstandene Fragen sollen in diesem Kapitel beantwortet werden.

2. Internationale Schulleistungsstudien in Österreich

2.1 Was sind internationale Schulleistungsstudien

Schulleistungsstudien, ob international oder national, sind Untersuchungen eines besonderen Typus im Schulsystem. Bei diesen Studien handelt es sich um ein wissenschaftliches Verfahren, das im Bereich der empirischen Bildungsforschung anzusiedeln ist. Entstanden sind Schulleistungsstudien durch die Kooperation verschiedenster Disziplinen: „Empirische Bildungsforschung, Pädagogische Psychologie, Curriculumforschung, Fachdidaktik sowie die empirische Unterrichtsforschung“ (Arnold, 2001, S. 117). Karlheinz Ingenkamp und Urban Lissmann⁵ definieren diese folgendermaßen:

„Schulleistungstests sind Verfahren der Pädagogischen Diagnostik, mit deren Hilfe Ergebnisse geplanter und an Curricula orientierter Lernvorgänge möglichst objektiv, zuverlässig und gültig gemessen und durch Lehrende (z.T. auch durch Lernende) oder Beratende ausgewertet, interpretiert und für pädagogisches Handeln nutzbar gemacht werden können“ (Ingenkamp/Lissmann, 2005, S. 156).

Bei internationalen Schulleistungsstudien wie z. B. (PISA oder TIMSS) handelt es sich um groß angelegte Schulvergleichsuntersuchungen (large-scale-assessments), die es sich zur Aufgabe gemacht haben bestimmte Merkmale des Bildungswesen in den Blickpunkt zu nehmen, empirisch zu überprüfen und international mit anderen Staaten und Ländern zu vergleichen. Ihr Hauptziel ist es, den einzelnen

⁵Für den Begriff der Schulleistungsstudien gibt es innerhalb der Literatur unterschiedlichste Bezeichnungen, die zumeist synonym verwendet werden. So sprechen zum Beispiel Ingenkamp und Lissmann in ihrem Werk „Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik“ von Schulleistungstests (vgl. Lissmann/Ingenkamp, 2005, S.155). Im nationalen Bericht über die PISA Ergebnisse 2003 werden Begriffe wie Schulleistungstests oder Schulleistungsprogramm PISA (vgl. Haider, 2003, S. 6; S. 18) verwendet. Auch der Begriff Large-scale-assessments wird in diesem Zusammenhang gerne benutzt (vgl. Zedler/Döbert, 2009, S. 37).

teilnehmenden Staaten Steuerungswissen für bildungspolitische Entscheidungen zu liefern. Bei PISA und Co. geht es vor allem darum einen Blick auf das gesamte Schulsystem zu werfen, als einzelne Schulen, Schulstufen oder Klassen zu analysieren. Aus diesem Grund wird auch für groß angelegte internationale Schulleistungsstudien, die eben primär Bildungssysteme einzelner Staaten unter die Lupe nehmen und diese dann auch vergleichen, der Begriff „System monitoring“ verwendet. Der Begriff soll nochmals deutlich machen, dass es vorwiegend um die Bereitstellung von Steuerungswissen für die einzelnen Regierungen bzw. Bildungsadministration geht (vgl. Schwippert/Goy, 2001, S. 390; vgl. Ingenkamp/Lissmann, 2006, S. 325f.).

2.2 Etablierung in Österreich

Obwohl schon einige Staaten seit den 1960iger Jahren bei großen internationalen Vergleichsuntersuchungen teilnehmen, wurde in Österreich die erste internationale Schulleistungsstudie im Jahre 1992 durchgeführt. Dabei handelte es sich um die Studie COMPED (Computers in Education Study), die von der IEA⁶ (International Association for the Evaluation of the Educational Achievement) initiiert wurde und bei der mehr als 20 Staaten teilgenommen haben. Diese späte Etablierung von internationalen Schulleistungsstudien in Österreich kann damit begründet werden, dass bis in die 1990iger Jahre die Qualität des österreichischen Bildungssystems als sehr gut angesehen wurde und man bis dato der Ansicht war, sich nicht mit anderen Schulsystemen messen zu müssen (vgl. Seel/Scheipl, 2004, S. 289). Einen weiteren Grund für die Durchführung von internationalen Schulleistungsstudien könnte unter anderem auch mit den zunehmenden Globalisierungstendenzen Mitte der 1990iger Jahre in Verbindung gebracht werden. Durch den Eintritt Österreichs im Jahre 1995 in die Europäische Union kam es zu einer Zunahme von internationalen wirtschaftlichen Vernetzungen zwischen Organisationen und Institutionen. Dies wiederum steigerte den

⁶Bei der IEA handelt es sich um einen internationalen Verband für Bildungsforschung, der seinen Hauptsitz in den Niederlanden hat und Schulleistungsstudien initiiert (vgl. Bos, Schwippert, 2002, S. 5).

Wettbewerbskampf innerhalb der Länder und es kam zu direkten Vergleichen, wie leistungsfähig die einzelnen Länder im internationalen Feld abschneiden. Natürlich blieb das Schulsystem von dieser Zunahme der internationalen Zusammenarbeit nicht verschont. „Mit fortschreitender globaler Verflechtung des gesellschaftlichen Lebens treten die Kompetenzen der Personen, die unterschiedliche nationale Bildungssysteme durchlaufen haben, miteinander in Beziehung und werden objektiv verglichen“ (Laitko, 2005, S. 27). Dies impliziert, dass auch die einzelnen Bildungssysteme einem ständigen Vergleich ausgesetzt sind (vgl. ebd., 2005, S. 27). Regierungen und politische Entscheidungsträger reichern auf diese Weise ihr Steuerungswissen für weitere bildungspolitische Entscheidungen an (wie verlässlich diese Daten sind, wird noch zu diskutieren sein). Internationale Schulleistungstudien zählen jedenfalls aktuell zu wichtigen Lieferanten von Ergebnissen über die Leistungsfähigkeit unseres Bildungssystems.

Im Jahre 1995 nahm Österreich bei der seit den 60iger Jahren größten durchgeführten Vergleichstudie, der Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), teil. Bei dieser international angelegten Untersuchung wurden in über 40 Staaten Mädchen und Burschen mehrerer Alterstufen hinsichtlich ihrer mathematischen Fähigkeiten sowie ihrer Kenntnisse in Physik, Biologie und Erdwissenschaften getestet. In Österreich wurde TIMSS nur in der 4. Schulstufe durchgeführt⁷ (vgl. Seel/Scheipl, 2004, S. 290). Die nächste große Schulleistungstudie, bei der Österreich vertreten war bzw. ist, folgte im Jahr 2000 mit der PISA-Studie (Programm for International Student Assessment) auf die im nächsten Unterkapitel als Beispiel für groß angelegte Vergleichsuntersuchungen noch näher eingegangen wird. Weiters hat Österreich bei der PIRLS-Studie (Progress in International Reading Literacy Study)

⁷Zu näheren Informationen bezüglich der TIMSS Studie in Österreich siehe SUCHAN, BIRGIT/ CHRISTINA, WALLNER-PASCHON, SCHREINER, CLAUDIA (Hrsg.): TIMSS 2007, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule – Die Studie im Überblick. Graz: Leykam. Online unter: http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2008-12-09_TIMSS_studienbeschreibung.pdf, 15.08.2009.

teilgenommen. Hierbei soll getestet werden, wie gut die österreichischen Volksschülerinnen und Volksschüler im internationalen Vergleich lesen können. Obwohl PIRLS im Jahr 2001 bereits in verschiedenen Ländern durchgeführt wurde, war Österreich erst bei der zweiten Untersuchung im Jahre 2006 beteiligt (vgl. Suchan/Wallner-Paschon, 2007, S. 7).

Zusammenfassend hat Österreich in den letzten Jahrzehnten an folgenden internationalen Schulleistungsstudien teilgenommen:

- ▶ COMPED = Computer in Education Study
- ▶ TIMSS = Third International Mathematics and Science Study
- ▶ PISA = Programme of International Student Assessment
- ▶ PIRLS = Progress in International Reading Literacy Study
- ▶ ICCS = International Civic and Citizenship Education Study

Nach gegenwärtigem Stand wird Österreich an folgenden in Zukunft noch mitwirken:

- ▶ ESLC (2011/12) = European Survey of Language Competencies (vgl. Übersicht vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur).⁸

Das aus den Studien erworbene Steuerungswissen wurde von den Bildungsbeauftragten und Regierungen für neue Initiativen genutzt und verwendet. Vor allem das unbefriedigende Abschneiden der getesteten Schülerinnen und Schüler brachte die Forderung nach neuen Maßnahmen mit sich. Die Politik musste reagieren, und so kam es in den letzten Jahren verstärkt zu Ursachenanalysen. Die Ursachenklärung fand neben dem kulturell – gesellschaftlichen Bereich und dem Bildungs- und schulorganisatorischen Bereich vor allem im didaktischen und lehrbezogenen Bereich statt. Obwohl sich aus den Ergebnissen der PISA-Studie nicht unbedingt Ursachen benennen lassen bzw. man sich hier auf dem Boden der Ergebnisinterpretation bewegt, werden auch

⁸Die Übersicht über internationale Schulleistungsstudien mit österreichischer Beteiligung ist im Anhang dokumentiert. Es handelt sich dabei um eine E-Mail Auskunft des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur vom 24. 02. 2009.

hinsichtlich der Lehrerschaft Konsequenzen genannt, auf die später näher eingegangen wird (vgl. Terhart, 2002, S. 30ff, S. 39).

Entsprechend dieser Voraussetzungen stellt sich nun die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer, wenn sie in einem Schulsystem arbeiten, welches aufgrund von Globalisierungstendenzen Interventionen durch internationale Testungen und Messungen in Kauf nehmen muss, damit umgehen? Aus diesem Grund wird in einem nächsten Schritt die internationale Schulleistungsstudie PISA exemplarisch vorgestellt, kritisch hinterfragt und mögliche Auswirkungen auf die Lehrerinnen und Lehrer und zwar vor allem unter der Perspektive, ob derartige externe Eingriffe in das autonome, professionelle Handlungsfeld von Lehrerinnen und Lehrern wirken, herausgearbeitet.

2.3 Die Schulleistungsstudie PISA als Beispiel für internationale Evaluierungen

Im Jahre 1960 kam es zur Gründung der Organisation für wirtschaftliche Kooperation und Entwicklung (OECD), die es sich zur Aufgabe machte die wirtschaftliche Entwicklung in den Mitgliedstaaten zu fördern, und damit zu einem steigenden Lebensstandard beizutragen. Da – so die Prämisse - das Wirtschaftswachstum und der Bildungsstand in einem Land eng miteinander zusammenhängen, ist die Förderung der allgemeinen und beruflichen Bildung ein zentrales Thema der OECD. So wurde in den 1980iger Jahren die Arbeitsgruppe INES (International Indicators for Education Systems) gegründet, die zum Ziel hatte vergleichbare Bildungsindikatoren zur Verfügung zu stellen. In Folge des INES Programms begann die OECD Mitte der 1990iger Jahre an dem Projekt PISA zu arbeiten, um im Bereich der Bildungsforschung und Bildungsaktivitäten mehr dem „Wunsch nach Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedsstaaten auf dem Gebiet der pädagogischen Forschung und Innovation“ (Haider/Reiter, 2004, S.10) nachgehen zu können. Unter der Leitung der OECD kam es 1997 zur offiziellen Gründung von PISA, welche zum ersten Mal im Jahre

2000 durchgeführt wurde. Auch Österreich zählt zu den 30 OECD Ländern, die das gemeinsame Projekt PISA unterstützen (vgl. Haider/Reiter, 2004, S. 10, 12).

2.3.1 Was ist PISA

Die PISA-Studie, „das Programme for international Student Assessment“, formuliert den Anspruch, in einem Drei-Jahres Rhythmus Ergebnisse über die Fähigkeiten und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der neunten Schulstufe zu liefern. PISA wird als eine international standardisierte Leistungsstudie bezeichnet, die in den Mitgliedsstaaten und einer zunehmenden Anzahl von Partnerstaaten der OECD durchgeführt wird. In jedem Teilnehmerland werden die Leistungen der 15/16 jährigen Schülerinnen und Schüler gemessen und in einem weiteren Schritt international verglichen. Inhalt der PISA-Studie ist die Erfassung der drei Kompetenzbereiche Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft mit dem Ziel, dass sich die einzelnen Teilnehmerstaaten ein Bild über die gegenwärtige Situation ihrer Bildungssysteme im Vergleich zu den anderen Staaten machen können. Der PISA Bericht soll zusätzlich noch Stärken und Schwächen des eigenen Landes aufzeigen sowie eine Orientierungshilfe für guten Unterricht, Bildungspolitik und Lehrplangestaltung liefern, damit Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte zu besserem Lernen bzw. Lehren motiviert werden können (vgl. Haider/Reiter, 2004, S. 12f.).

Finanziert wird PISA vom jeweiligen nationalen Bildungsministerium. Jedes Teilnehmerland hat ein eigenes „Nationales Projektzentrum“, das für die genaue Erhebung der Daten verantwortlich ist. In Österreich ist das „Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung“ (ZVB) unter der Leitung von DDr. Günter Haider damit beauftragt. Beim ZVB handelt es sich um eine universitäre Einrichtung, die neben der Auswertung auch für die Planung und Durchführung verantwortlich ist (vgl. Haider/Reiter, 2004, S. 12).

2.3.2 Ziele von PISA

PISA soll den Teilnehmerstaaten Auskunft über die Fähigkeiten und Fertigkeiten ihrer Schülerschaft liefern. Diese Ergebnisse versetzen die Länder in die Lage, ihr Bildungssystem mit denen von anderen Ländern zu vergleichen. Ziel ist es, dadurch einen Anstoß für Verbesserungen im eigenen Bildungssystem hervorzurufen. Es sollen Stärken und Schwächen aufgezeigt werden, und somit eine ständige Evaluation der Bildungssysteme stattfinden (vgl. Haider/Reiter, 2004, S. 11). Ein anderes wesentliches Ziel von PISA ist neben der Messung der Grundkompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft die Erfassung jener Fähigkeiten und Fertigkeiten, die erforderlich sind, um mit den alltäglichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen der Gesellschaft zu Recht zu kommen. Es sollen jene Fähigkeiten und Kenntnisse gemessen werden, die von den Jugendlichen im Erwachsenenalter benötigt werden. Dabei geht es vor allem um fächerübergreifende Kompetenzen, die den Schülerinnen und Schülern ermöglichen sollen, komplexe Strukturen zu erkennen und selbstständig zu lösen (vgl. Haider/Reiter, 2004, S. 14).

2.3.3 Wie wird getestet

Mittels Papier- und Bleistift- Tests werden im Drei-Jahres-Rhythmus in jedem Teilnehmerland mindestens 4.500 Schülerinnen und Schüler getestet. Bei einer individuellen Testzeit von ca. zwei Stunden müssen die Probanden sowohl Multiple Choice Aufgaben als auch geschlossen und offen konstruierte Aufgaben bewältigen. Bei der Testung steht immer eine der Grundkompetenzen im Vordergrund, die ca. zwei Drittel der Testzeit in Anspruch nimmt. Außerdem müssen die Schülerinnen und Schüler einen Schülerfragebogen beantworten, der über Erfahrungen in der Schule und den sozialen Hintergrund der Jugendlichen Aufschluss gibt. Auch Schulleiterinnen und Schulleiter müssen sich einem Fragebogen unterziehen, der vor allem Informationen über Schulorganisation und Unterrichtsorganisation liefern soll. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, dass die Teilnehmerstaaten eigene nationale Zusatzerhebungen durchführen. Die von

Expertinnen und Experten gemeinsam erarbeiteten Fragebögen und Tests werden an Schulen durchgeführt, die mittels Zufallsprinzip ausgewählt wurden. Die Testung erfolgt anonym und wird vom nationalen Projektzentrum sowie von externen Testadministratorinnen und Testadministratoren durchgeführt und kontrolliert (vgl. Haider/Reiter, 2004, S. 17).

2.3.4 Wer und Was wird getestet

Zu der Zielgruppe der PISA – Studie gehören die 15/16-jährigen Schülerinnen und Schüler aus folgenden Schultypen in Österreich:

- Allgemeinbildende Pflichtschulen
- Allgemeinbildende Höhere Schulen
- Berufsschulen (Berufsbildende Pflichtschulen, BS)
- Berufsbildende Mittlere Schulen (BMS)
- Berufsbildende Höhere Schulen (BHS)
- Anstalten der Lehrerbildung und Erzieherbildung (vgl. Haider/Reiter, 2004, S. 20).

So wurden in Österreich im Jahre 2003 ca. 4.600 Schülerinnen und Schüler aus 193 Schulen und im Jahre 2006 etwa 5.000 Schülerinnen und Schüler aus 199 Schulen getestet. In jedem Teilnehmerland wird immer eine Stichprobe aus ca. 4.500 Teilnehmerinnen und Teilnehmern gezogen (vgl. Schreiner et al., 2007, S. 51; Haider/Reiter, 2004, S. 17).

In jedem Testverfahren wurden jeweils die Grundkompetenzen Lesen (Reading Literacy), Mathematik (Mathematical Literacy) und Naturwissenschaft (Scientific Literacy) erfasst, wobei bei jedem Erhebungszyklus eine Hauptdomäne im Mittelpunkt steht und zwei Drittel der Testzeit in Anspruch nimmt. PISA geht es bei der Messung der Hauptkompetenzen um die Erfassung von fächerübergreifendem Wissen. Unter dem Motto „lebenslanges Lernen“ soll erfasst werden, inwieweit die Schülerinnen und Schüler das in der Schule erlernte Wissen auch in alltäglichen Situationen anwenden können (vgl. Haider/Reiter,

2004, S. 14). „In PISA geht es nicht darum schulischen Lehrstoff abzutesten, sonder vielmehr um die Frage, inwieweit Jugendliche in der Lage sind, Schlüsse aus dem Gelernten zu ziehen und ihr Wissen in neuen – schulischen wie außerschulischen – Situationen anzuwenden“ (Prenzel et al., 2007, S. 32).

2.3.5 Die Kompetenzbereiche

Innerhalb der untersuchten Kompetenzbereiche geht PISA von einer gewissen Grundbildung (Literacy) aus. Der aus dem anglo – amerikanischen Raum stammende Literacy-Begriff, der nur sehr ungenau mit Grundkompetenz oder Grundbildung ins Deutsche übersetzt werden kann, bezieht sich auf eine lebens – und weltbezogene praktische Dimension, indem er auf Anwendbarkeit und Verfügbarkeit von Wissensbeständen abzielt. Im Vordergrund steht eine Vermittlung von Schulinhalten, die von den Schülerinnen und Schülern in lebensrelevanten Situationen auch angewendet werden können (vgl. Messner, 2003, S. 402f.; vgl. Horvath, 2006, S. 208). Die Schülerinnen und Schüler sollten über ein bestimmtes Grundwissen verfügen und dieses richtig und adäquat anwenden können. „Im Grunde handelt es sich um ein funktionales Bildungsverständnis (individuelle Handlungsfähigkeit zum Lösen von Problemen in der modernen Welt), das sich nicht an irgendeinem (klassischen) Kanon orientiert und dessen Beherrschung oder Abdeckung prüft, sondern das sich auf die Frage bezieht, wie sich Teilhabe an Schule und Unterricht in solchen funktionalen Kompetenzen der Welterschließung und der Problembewältigung niederschlägt“ (Terhart, 2002, S. 22). Das Literacy-Konzept bei PISA weist also einen funktional–pragmatischen Charakter auf, was zur Folge hat, dass schulische Bildung nicht mehr nach der Konformität „zwischen (zu bildendem) Geist und (kulturellem) Ideal“ (Messner, 2003, S. 403) strebt (vgl. ebd., 2003, S. 403). Es geht vielmehr um Nützlichkeit bzw. darum fachbezogenes Wissen und Können in der Praxis adäquat anwenden zu können (vgl. ebd., 2003, S. 404). Das Literacy Konzept von PISA orientiert sich an Basiskompetenzen, die von den Schülerinnen und Schülern beherrscht werden müssen, um den Anforderungen im gesellschaftlichen Leben standzuhalten.

Lese – Kompetenz:

Bei der ersten Erhebungswelle im Jahr 2000 stand die Lesekompetenz im Mittelpunkt der Testung. Nach der internationalen Rahmenkonzeption definiert PISA die Lesekompetenz als „die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einordnen zu können, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen“ (Baumert et al., 2001, S. 290).

Die Probanden müssen sich mit Textsorten aus dem privaten, öffentlichen, berufsbezogenen oder bildungsbezogenen Bereich auseinandersetzen. Gearbeitet wird mit kontinuierlichen Texten (z.B. Darlegungen, Beschreibungen) und auch nicht kontinuierlichen Texten (z.B. Listen, Tabellen und Diagrammen). Bei der Erfassung der Lesekompetenz steht vor allem die Verstehensleistung im Vordergrund (vgl. Haider/Reiter, 2004, S. 25). Die Schülerinnen und Schüler sollten die Fähigkeit beherrschen, mit den unterschiedlichsten Texten und Textformen umgehen zu können, auch wenn diese in der Schule teilweise gar nicht im Lehrplan vorkommen bzw. gelernt werden. Bei der Testung steht also vielmehr der Umgang mit dem Gelernten im Mittelpunkt als das zentrale Wissen der Jugendlichen.

Mathematik – Kompetenz:

Im zweiten Zyklus von PISA stehen die Mathematikkompetenzen im Vordergrund. Für PISA ist eine mathematische Grundbildung gegeben, wenn „ein Verständnis der Rolle, die Mathematik in der sozialen, kulturellen und technischen Welt spielt und die Fähigkeit, Sachverhalte unter mathematischen Gesichtspunkten angemessen zu beurteilen“ (Baumert et al., 2001, S. 294) vorhanden sind. Die PISA Mathematik Aufgaben enthalten die unterschiedlichsten Anforderungen an die Testpersonen und werden in den Kontexten des privaten, schulischen, beruflichen, öffentlichen und wissenschaftlichen Umfeldes dargeboten. Die Testinhalte werden von den Leitideen Größen, Raum und Form, Veränderungen und Zusammenhänge und Unsicherheit gestaltet. Um die Testaufgaben lösen zu können, müssen die

Schülerinnen und Schüler über gute allgemeine mathematische Fertigkeiten verfügen, wie logisches mathematisches Denken, Problemlösung, mathematische Grunddarstellungen und Definitionen (vgl. Haider/Reiter, 2004, S. 24).

Naturwissenschaften - Kompetenz

Im Jahre 2006 standen die naturwissenschaftlichen Kompetenzen als Hauptdomäne auf dem Programm der PISA-Studie. Nach der Definition gehört zur naturwissenschaftlichen Grundbildung ein:

- „naturwissenschaftliches Wissen und die Anwendung dieses Wissens, um Fragestellungen zu identifizieren, neue Kenntnisse zu erwerben, naturwissenschaftliche Phänomene zu erklären und aus Belegen Schlussfolgerungen in Bezug auf naturwissenschaftsbezogene Sachverhalte zu ziehen, sowie
- das Verständnis der charakteristischen Eigenschaften der Naturwissenschaften als eine Form menschlichen Wissens und Forschens,
- die Fähigkeit zu erkennen, wie Naturwissenschaften und Technologie unsere materielle, intellektuelle und kulturelle Umgebung prägen und
- die Bereitschaft, sich mit naturwissenschaftlichen Themen und Ideen als reflektierender Bürger (reflektierende Bürgerin) auseinanderzusetzen“ (OECD, 2006a, S. 23; Übersetzung der OECD zit. n. Schreiner et al, 2007, S. 18).

Die Testaufgaben umfassen vor allem Inhalte aus den Bereichen der Physik, Chemie, Biologie und den Geowissenschaften. Der Test ist dabei so ausgelegt, dass er von den Probanden das Erkennen und das Belegen von naturwissenschaftlichen Phänomenen verlangt. Darüber hinaus müssen sie Schlussfolgerungen aus Beobachtungen und Erkenntnissen ziehen können sowie die Grenzen der Naturwissenschaft kennen (vgl. Haider/ Reiter, 2004, S. 25; vgl. Prenzel, 2006, S. 38).

Problemlöse – Kompetenz:

Im Jahre 2003 wurde zusätzlich die Problemlöse – Kompetenz getestet, die von der OECD folgendermaßen definiert wird: „Problemlösen ist die Kapazität eines

Individuums, kognitive Prozesse zu nutzen, um realen, überdisziplinären Situationen (cross curricular) gegenüberzutreten und sie zu lösen, in denen der Lösungsweg nicht unmittelbar sichtbar ist, und in denen die Kompetenzbereiche oder Lehrplanbereiche, zutreffen könnten, nicht innerhalb einer einzelnen Domäne wie Mathematik, Naturwissenschaft oder Lesen liegen“ (OECD, 2002 zit. n. Haider/Reiter, 2004, S. 25f.). Es kommen unterschiedliche komplexe Aufgaben vor, die das alltägliche Leben der Schülerinnen und Schüler betreffen. PISA geht es dabei nicht primär um die Lösung des Problems, sondern im Vordergrund steht vielmehr das Erkennen und Umgehen-Können mit Problemen. Die Schülerinnen und Schüler werden demnach getestet, inwieweit sie das jeweilige Problem identifizieren, zuordnen und über Lösungen reflektieren können. Dabei stehen schulbezogene sowie außerschulische Testinhalte im Mittelpunkt (vgl. Haider/Reiter, 2004, S. 25f.).

Bei der Erfassung der Basiskompetenzen orientiert sich die Schulleistungsstudie PISA nicht primär an den Inhalten der Lehrpläne, sondern weist immer wieder darauf hin, dass eine curriculare Validität nicht im Mittelpunkt der Kompetenzerhebungen steht (vgl. Prenzel et al., 2007, S. 37). Damit verzichtet PISA auf ein Zusammenspiel zwischen Lehrplänen und Testaufgaben und „konzentriert sich vielmehr auf eine Untersuchung von Kompetenzen in Schlüsselbereichen, die aufgrund der aktuellen Forschungslage als notwendige Voraussetzungen für weiterführende Lern- und Bildungsprozesse angesehen werden“ (ebd., 2007, S. 37).

2.3.6 Die Ergebnisse

Bei PISA werden die Leistungen in den Kompetenzbereichen mithilfe der „PISA Skala“ beurteilt und dargestellt. Hierbei handelt es sich um eine Skala, die nach unten und oben offen ist. Zur leichteren Darstellung der Ergebnisse, werden die Skalen auf Werten transformiert. Um die Leistung der Schülerinnen und Schüler über die Jahre hinweg vergleichen zu können, muss die Skalentransformation aus PISA 2000 für die nächsten Erhebungsjahre übernommen werden. Die von PISA

verwendeten Ranglisten basieren auf einem festgelegten Mittelwert (500) und einer Standardabweichung (100) für das jeweilig getestete Land, die sich aber bei jeder neuen Erhebung ändern können⁹ (vgl. Haider/Reiter, 2004, S. 30). Innerhalb der getesteten Kompetenzbereiche wird jeder Schülerin bzw. jedem Schüler sowie jeder Testaufgabe ein Wert auf der PISA Skala zugeteilt. Dadurch scheinen sowohl die Ergebnisse der gut abschneidenden Schülerinnen und Schüler als auch die Ergebnisse der schlecht abschneidenden Probanden gleichermaßen auf den PISA Skalen auf. Für die Testaufgaben bedeutet das, dass die schweren Aufgaben einen hohen und die eher leichteren Aufgaben einen niedrigen Skalenwert aufweisen (vgl. ebd., 2004, S. 31f.).

Damit diese Skalenwerte übersichtlicher und leichter dargestellt werden können, werden die Kompetenzskalen in Leistungsstufen (Proficiency Levels) eingeteilt. Jede Domäne verfügt über eigene Leistungsstufen, die inhaltlich durch kognitive Anforderungen gekennzeichnet sind (vgl. Prenzel et al. 2007, S. 53).

Folgend werden nun kurz die PISA Ergebnisse der österreichischen Schülerinnen und Schüler dargestellt. Bei der Darstellung wird auf die „Punkteschätzung des Mittelwerts“ eingegangen, weil dieser einen guten Überblick über die durchschnittlichen Leistungen bietet.¹⁰

⁹So haben sich z.B. bei PISA 2003 im Vergleich zu PISA 2000 der Mittelwert und die Standardabweichung leicht verändert. Beim Lesen wurde der Mittelwert auf 494 Punkte verändert, die Standardabweichung blieb gleich. Bei der Mathematikkompetenz und in den Naturwissenschaften hat sich der Mittelwert nicht verändert, aber die Standardabweichung lag 2003 bei 105 Punkten (vgl. Haider/Reiter, 2004, S. 30).

Im Jahr 2006 blieb der Mittelwert in der Hauptdomäne Naturwissenschaft bei 500 Punkten und die Standardabweichung bei 100 Punkten. Im Bereich der anderen Kompetenzen haben sich die Mittelwerte wiederum leicht verändert (vgl. Schreiner et al., 2007, S. 13f.).

¹⁰Bei der Interpretation der Ergebnisse muss auch das Konfidenzintervall berücksichtigt werden, welches über die geteilten Rangplätze Auskunft gibt. Die Mittelwerte sind mit einem statistischen Standardfehler behaftet (vgl. Haider/Reiter 2004, S. 43). Dieser Fehler wird verwendet „mittels eines Konfidenzintervalls einen Wertebereich um so eine Punktschätzung anzugeben, innerhalb dessen sich der tatsächliche Populationswert mit einer bestimmten Sicherheit befindet“ (ebd., 2004, S. 43).

Die Ergebnisse der PISA – Studie 2000

Die österreichischen Schülerinnen und Schüler haben bei der PISA-Studie 2000, die die Lesekompetenz als Hauptdomäne messen sollte, 507 Punkte erreicht und somit den 10. Rangplatz eingenommen. Damit liegt Österreich über dem OECD Durchschnitt von 500 Punkten. Bei den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kenntnissen, die als Nebendomänen erfasst wurden, bekamen die Schülerinnen und Schüler in Mathematik 515 Punkte (11. Rang) und in Naturwissenschaften insgesamt 519 Punkte (8. Rang) (vgl. Bozkurt et al., 2006, S. 322f.). Die besten Resultate wurden in den Naturwissenschaften erzielt, gefolgt von Mathematik und am wenigsten Punkte wurden beim Lesen erreicht. Trotzdem liegen die österreichischen Probanden bei der ersten Erhebungswelle von PISA im Gesamtranking auf dem 10. Platz und erreichten somit das vordere Drittel (vgl. ebd., 2006, S. 323).

Die Ergebnisse der PISA Studie 2003

Im Mittelpunkt bei der PISA Studie 2003 standen die Mathematikleistungen. Die österreichischen Jugendlichen haben mit 506 Punkten in diesem Jahr den 15. Rang unter den OECD Staaten erreichen können. Als Nebendomänen wurden die Lese-, Naturwissenschaft- und die Problemlösekompetenz erfasst. Bei der Lesekompetenz wurden in diesem Jahr 491 Punkte erzielt und somit der 19. Rangplatz vergeben. In den Naturwissenschaften wurden ebenfalls 491 Punkte an die Schülerinnen und Schüler vergeben, was zur Erreichung des 20. Rang innerhalb der 29 OECD Staaten führte. Bei der Erfassung der Problemlösekompetenz, die im Jahr 2003 zum ersten Mal gemessen wurde, wurden 506 Punkte erreicht, und die österreichische Schülerschaft lag somit über dem OECD Mittelwert (vgl. Bozkurt et al., 2006, S. 323ff).

Die Ergebnisse der PISA Studie 2006

Im Jahre 2006 wurden die naturwissenschaftlichen Kompetenzen in den Mittelpunkt der Studie gerückt. Die Schülerinnen und Schüler erzielten 511 Punkte, was für sie den 12. Rang innerhalb der 30 OECD Staaten bedeutete. Somit liegen die Ergebnisse im Bereich der Naturwissenschaft über dem

Mittelwert. Bei der Erfassung der Lesekompetenz wurden 490 Punkte geschafft und somit der 16. Rang erreicht und in Mathematik bekamen sie den 13. Platz mit 505 Punkten. Im Bereich der Lesekompetenz lagen die österreichischen Schülerinnen und Schüler unter dem OECD Mittelwert von 492 Punkten. Im Bereich der Mathematik konnte ein Ergebnis knapp über dem Mittelwert von 498 Punkten erreicht werden (vgl. Schreiner, 2007, S. 18f., 40f., 48f.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die österreichischen Schülerinnen und Schüler bei allen drei Erhebungen durchschnittliche bis leicht unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielten. Es kann festgestellt werden, dass die befragten Jugendlichen schlechtere Testergebnisse erbracht hatten als bei der ersten Testreihe im Jahr 2000. Außer im Bereich der Naturwissenschaften konnte im Jahr 2006 ein besseres Ergebnis als im Jahr 2003 erreicht werden.

Obwohl die vorliegende Diplomarbeit auf die Diskussion der Aussagekraft der Ergebnisse - die in der bildungswissenschaftlichen scientific community aktuell kontroversiell rezipiert werden – nur am Rande bzw. vor allem in Funktion auf die Fragestellung eingehen wird, soll darauf hingewiesen werden, dass ein direkter Vergleich der Ergebnisse nur sehr schwer möglich ist. So zeigt Claudia Schreiner in ihrer Publikation über die PISA Ergebnisse 2006 auf, dass im Bereich der Naturwissenschaften ein direkter Vergleich nicht möglich sei, weil die Definition der naturwissenschaftlichen Kompetenz für das Erhebungsjahr 2006 geändert wurde (vgl. Schreiner et al., 2007, S. 13). Außerdem erwähnen Haider und Reiter in den Veröffentlichungen zur PISA Studie 2003, dass ein Vergleich der Mathematikleistungen von 2000 und 2003 sehr schwer sei, weil bei PISA 2000 nur zwei und bei PISA 2003 aber vier Unterbereiche in Mathematik abgetestet wurden (vgl. Haider /Reiter 2004, S. 31, S. 63). Auch Dominik Bozkurt, Gertrude Brinek und Martin Retzl weisen in ihrem Artikel „Pisa in Österreich: Mediale Reaktionen, öffentliche Bewertungen und politische Konsequenzen“ auf die von Neuwirth genannten Gründe für die mangelnde Vergleichbarkeit der Vergleichsstudie hin. Es wird kritisiert, dass bei PISA 2000 die Beteiligung der weiblichen Schülerinnen höher war als die der männlichen Probanden. Außerdem

bemängelt Neuwirth, dass die Ergebnisse von österreichischen Berufsschülerinnen und Berufsschülern bei PISA 2000 weniger stark gewichtet wurden als im Jahre 2003. Damit zeigt die zweite Untersuchung im direkten Vergleich natürlich eine Verschlechterung der Ergebnisse auf, da sich die Berufsschülerinnen und Berufsschüler „am unteren Ende des Leistungsspektrums“ (Bozkurt et al., 2006, S. 326) befinden (vgl. ebd., 2006, 325f.).

In jedem Fall und obwohl die Frage der Aussagekraft von PISA in der vorliegenden Arbeit nicht im Vordergrund steht, muss festgehalten werden, dass die Ergebnisse der österreichischen Schülerschaft in der breiten Öffentlichkeit als nicht zufrieden stellend betrachtet werden, und dies wiederum Auswirkungen auf die Lehrerinnen und Lehrer hat. Auf Grund des „schlechten Abschneidens“ der Schülerinnen und Schüler wurde verbreitet Ursachenforschung zum Zustandekommen der Ergebnisse betrieben, die natürlich und nachvollziehbarerweise den Lehrerberuf betreffen. Was aber wird jetzt gemacht? Welche möglichen Auswirkungen haben die Ergebnisse auf die Lehrerschaft?

2.4 Konsequenzen und mögliche Auswirkungen der Ergebnisse auf die Lehrerschaft

Durch die mediale Darstellung wird PISA in der Öffentlichkeit als ein politisches Ereignis wahrgenommen, auf welches die Politik (vor allem auch die Bildungspolitik) meint eingehen zu müssen. Aufgrund der öffentlichen und politischen Resonanz im Bezug auf die PISA – Ergebnisse kommt es zu einer Ideologisierung, die zu einer Übertragung der Verantwortung auf einzelne Gruppen im System Schule: z.B. Lehrerinnen und Lehrer führt (vgl. Bozkurt et al, 2007, S. 341). Die Politik musste reagieren, und so kam es in den letzten Jahren verstärkt zu Ursachenanalysen. Die Ursachenklärung fand neben dem kulturell – gesellschaftlichen und Bildungs- und schulorganisatorischen Bereich vor allem im didaktischen und lehrbezogenen Bereich statt (vgl. Terhart, 2002, S. 31f.). Obwohl sich aus den Ergebnissen der PISA-Studie nicht unbedingt Ursachen benennen lassen bzw. man sich hier auf dem Boden der Ergebnisinterpretation

bewegt (vgl. ebd., 2002, S. 30), werden hinsichtlich der Lehrerschaft folgende zwei Konsequenzen immer wieder genannt:

- **„Verbesserung der Lehrerbildung:** ist nur langfristig wirksam, aber gleichwohl schon immer geboten und jetzt umso dringender.
- **Intensivierung der Weiterbildung für Lehrer und Karrierisierung des Lehrberufs:** absolut notwendig und vielfach schon vor PISA verlangt“ (ebd., 2002, S. 39).

In Österreich reagierte man unter anderem auf die vermeintlich schlechten Ergebnisse der PISA Studie, indem Bildungsstandards entwickelt worden sind¹¹.

„Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den allgemein bildende Schulen zu erfüllen haben“ (Klieme, 2007, S. 19). Außerdem werden Kompetenzen aufgezeigt, die von Schule und Lehrkräften vermittelt werden müssen, damit vorgeschriebene Bildungsziele erreicht werden können. Dabei werden die Kompetenzen so genau beschrieben, dass sie mittels empirischer Verfahren gemessen werden können (vgl. ebd., 2007, S. 19). Durch die Implementierung von Bildungsstandards sollen also Mängel der Schul- bzw. Unterrichtsqualität behoben werden, indem sie genau festlegen, was im Erziehungs-, Bildungs- oder Qualifizierungsprozess umgesetzt werden soll. Die Orientierung am Output – also am Gelernten, an den Leistungen und Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler – steht im Mittelpunkt und soll zu einer pädagogischen Weiterentwicklung für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte genutzt werden (vgl. Böttcher, 2004, S. 78f.; vgl. Klieme, 2007, S. 9).

¹¹Für nähere Informationen zur Implementierung von Bildungsstandards im österreichischen Bildungswesen siehe: BMUKK: Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen, BGBl. II Nr. 1/2009 v. 2.1.2009, Vorblatt und Erläuterungen. Online unter:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17203/vo_bildungsstandards_mat.pdf, 08.10.09.

Durch die Einführung von Bildungsstandards lassen sich nach Wolfgang Böttcher unterschiedliche Argumente benennen, die entweder eine Re-Professionalisierung oder eine De- Professionalisierung des Lehrerberufs vorantreiben. Positiv bewertet der Autor die Tatsache, dass durch die Einführung von Bildungsstandards die „Lehrerschelte“ überwunden werden könnte und dem Lehrerberuf neues Ansehen bringen kann. Weiters weist Böttcher darauf hin, dass durch die Formulierung von klaren Bildungsstandards ein hochwertigeres und ergiebigeres Curriculum erzeugt werden kann und die Kooperation zwischen Lehrerinnen und Lehrern verbessert werden könnte. Ein wesentliches Kriterium dafür sind aber nur klar formulierte und knapp entwickelte Bildungsstandards, weil nur durch genaue und detaillierte Standards Lehrerinnen und Lehrer wissen, was gelehrt werden soll und dadurch Missverständnisse vermieden werden können (vgl. Böttcher, 2004, S. 79f.).

Werden die Bildungsstandards aber unzureichend und schwach formuliert, kann dies zur Folge haben, dass sich Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Unterrichts nur noch am Prüfungsstoff orientieren, was zu einem reinen „Teaching to the test“ führt (vgl. ebd. 2004, S. 82). „Ein rational handelnder Lehrer wird sich zum Teaching to the Test gezwungen sehen, wenn Tests statt der Standards die eigentliche Steuerungsfunktion im Schulwesen übernehmen, wenn ihre Beschränkung aus den Augen verloren gehen und sie andere mögliche Verfahren der Überprüfung von Schülerleistungen verdrängen“ (ebd., 2004, S. 82). Genau diese Orientierung auf Test und Prüfungsstoff würde aber eine De-Professionalisierung des Lehrerberufs bewirken (ebd., 2004, S. 82).

In Österreich werden Bildungsstandards - die seit einigen Jahren an einigen Schulen schon erprobt wurden - im Schuljahr 2008/09 an Volksschulen, Hauptschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen eingeführt. Die ersten Überprüfungen der Standards sollen im Schuljahr 2012/13 gestartet werden und Auskunft über die Qualitätsentwicklung im Schulsystem geben (vgl. BMUKK Vorblatt und Erläuterungen, 2009).

Eine weitere Reaktion auf die Ergebnisse von PISA ist die im Jahre 2003 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst¹² eingerichtete Zukunftskommission, die von Bundesministerin Elisabeth Gehrler den Auftrag erhielt Reformziele zu erarbeiten, um die Qualität der Bildung in Österreich zu steigern (vgl. Haider et al., 2003, S. 6). Um die Reformziele umsetzen zu können, wurden von der Kommission sieben Maßnahmen¹³ formuliert, die den Charakter von Handlungsempfehlungen aufweisen. Aufgrund der durchschnittlichen Ergebnisse der österreichischen Schülerinnen und Schüler wurde zum Beispiel das Reformziel: „Schule und Unterricht systematisch verbessern“ gesetzt. Bei dieser Maßnahme verfolgt die Kommission das Ziel des „Guten Unterrichts“, indem die Lehr- und Lernmethoden im Unterricht, Unterrichtsinhalte sowie die Unterrichtsmethoden analysiert und verbessert werden. Eine weitere empfohlene Reformmaßnahme zielt auf die Professionalisierung und Stärkung des Lehrerberufs. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, welche pädagogischen und fachspezifischen Qualifikationen und Kompetenzen Lehrerinnen und Lehrer erwerben müssen und wie die universitäre Erstausbildung aussehen muss, damit diese Kompetenzen auch vermittelt werden können (vgl. Haider et al., 2003, S. 53f., S. 78)¹⁴.

2.4.1 Status Quo der Diskussion um Lehrerbildung in Österreich

Die Lehrerbildung ist – unter anderem durch die Ergebnisse von internationalen Schulleistungsstudien wie PISA – unter Druck und somit in Bewegung geraten, was zur Folge hatte, dass es zu zahlreichen wissenschaftlichen Untersuchungen

¹²Damals noch unter dem Namen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst. Jetzt Bundesministerium für Bildung, Kunst und Kultur;

¹³Um die Qualität von Schule und Unterricht zu verbessern, hat die Zukunftskommission folgende sieben Maßnahmen formuliert: „1) Schule und Unterricht systematisch verbessern, 2) Klare Ziele, besser Orientierung (Standards/Qualitätsindikatoren, 3) Handlungs- und Entscheidungsspielräume (mehr Autonomie), 4) Schulorganisatorische Verbesserung, 5) Professionalisierung und Stärkung des Lehrerberufs, 6) Qualität sichern und prüfen, 7) Unterstützungssysteme und Bildungsforschung (Interne, regelnde und zentrale Unterstützung)“ (Haider et al., 2003, S. 48).

¹⁴ Hier muss ergänzt werden, dass die Empfehlungen der Kommission nie umgesetzt wurden.

innerhalb der universitären Lehrerbildung kam.¹⁵ Auch in Österreich kam es zu Debatten hinsichtlich einer Neugestaltung der Lehrerbildung, was zu etlichen Publikationen (vgl. Kraler/Schratz 2008, 2007) zum Thema Lehrerbildung und zur Einrichtung von Arbeitsgruppen führte.

Das Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur sowie das Ministerium für Wissenschaft und Forschung haben gemeinsam eine Expertengruppe eingerichtet, die sich mit einer Neugestaltung der Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer beschäftigt. Im Mittelpunkt steht dabei eine universitäre Ausbildung für alle Lehrerinnen und Lehrer¹⁶, Aufnahmeverfahren zur Überprüfung von geeigneten Lehramtskandidaten, die Vermittlung von hohem pädagogischen und inhaltlichen Niveau, Durchlässigkeit innerhalb der Schultypen sowie Quereinstiegsmöglichkeiten. Diese von den Arbeitsgruppen genannten Ideen sollen im Jahre 2010 diskutiert werden. Anschließend soll mit einer Neu- bzw. Umgestaltung der bisherigen Ausbildung von Lehrkräften begonnen werden (vgl. BMUKK, 2009, Lehrerbildung).

In Österreich wird zurzeit die Professionalisierung des Lehrerberufs in den Mittelpunkt empirischer Forschung gestellt. Hierbei wurde vor allem der Kompetenzdebatte im Lehrerbildungsbereich ein zentraler Stellenwert zugeschrieben, weil sich das bildungspolitische und das wissenschaftliche Lager einig zu sein schienen, dass es in der Ausbildung von Lehrkräften nicht ohne Standards und Kompetenzorientierung geht (vgl. Weyand, 2008, S. 13). Aus diesem Grund kam es nun innerhalb der Forschungslandschaft zu zahlreichen Kompetenzkonzepten für die Lehrerbildung. Standards und kompetenzorientierte Modelle wurden entwickelt, die zu einer Professionalisierung der Lehrertätigkeit

¹⁵Vgl. dazu Oser und Oelkers (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standard, Zürich

¹⁶In Österreich werden AHS und BMHS Lehrerinnen und Lehrer an Universitäten ausgebildet. Für den Pflichtschulbereich (Volkschule, Hauptschule, Polytechnische Schule, Religionspädagogik) und den berufsbildenden Bereich (Berufsschule usw.) findet die Ausbildung an pädagogischen Hochschulen statt (vgl. dazu: BMUKK, Fakten der Lehrer/Innenbildung in Österreich, 2009. Online unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/fakten.xml>, 08.02.210).

beitragen sollen. Als Beispiel in Österreich kann hierzu das „Innsbrucker Modell“¹⁷ genannt werden, welches auf einen kompetenzorientierten und biographischen Zugang zur universitären Lehrerbildung basiert „mit dem Ziel des professionsspezifischen Kompetenzerwerbs bzw. der Erweiterung entsprechender Kompetenzen“ (Kraler/Menges, 2007, S. 56). Die auf Kompetenzen orientierte angesprochenen Entwicklungen in der Ausbildung von Lehrkräften wird noch näher im Abschnitt 3.4 (Die Entwicklung von Kompetenzen zur Gewährleistung pädagogisch professionellem Handelns) erläutert.

2.5 Fazit

Der Schulleistungstest PISA zählt aufgrund der immer größeren wirtschaftlichen Vernetzung zu einem wichtigen Lieferant von Ergebnissen über die Leistungsfähigkeit unseres Bildungssystems. Durch das schlechte Abschneiden der österreichischen Schülerinnen und Schüler bei PISA wurden die Diskussionen um eine bessere Unterrichtsqualität und Lehrerbildung gefordert. Strategien zur Verbesserung der Schulqualität, die von den Lehrerinnen und Lehrern getragen werden sollen, wurden eingefordert, was zur Folge hat, dass die Kompetenzen der Lehrkräfte und die Anforderungen an sie eine wichtige Rolle spielen. Dadurch kam es vermehrt zur Forderung nach mehr Professionalität im Lehrerberuf. Unabhängig von Befürwortern, Gegnern und unterschiedlichen Ergebnisinterpretationen kann festgestellt werden, dass es durch PISA und Co. zu neuen Evaluierungen, Forschungen und Entwicklungstendenzen in der Bildungswissenschaft und vor allem in der Lehrerbildung kam. Internationale Schulleistungstudien hatten und haben also wesentlichen Anteil daran, dass Debatten und Diskussionen um die Professionalisierung des Lehrberufs wieder

¹⁷Für nähere Hinweise zum Innsbrucker Modell siehe: KRALER, CHRISTIAN (2008): Kompetenzorientierte Lehrerbildung und ihre Wirkung – Überlegungen zur Nachhaltigkeit in Forschung und Praxis. In: KRALER, CHRISTIAN/ SCHRATZ, MICHAEL: Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln, Münster: Waxmann Verlag. Onlineinformationen zu diesem Thema gibt es unter: www.uibk.ac.at/ils/downloads/lehramtsstudium/mitteil.pdf, 12.10. 2009.

Mittelpunkt intensiver Forschungen wurden und sind. Zugleich haben Schulleistungstests wie PISA – vor allem in Zusammenhang mit schlechten Ergebnissen – Auswirkungen auf den Unterricht und somit auf die Lehrerschaft. Durch die verstärkte Ursachenanalyse im didaktischen und lehrbezogenen Bereich kamen zahlreiche Konsequenzen auf die österreichischen Lehrerinnen und Lehrer zu, die auf die Rahmenbedingungen pädagogischer Professionalität einwirken. Obwohl diese Konsequenzen eine Professionalisierung der Lehrerschaft fordern, bleibt zu hinterfragen ob derartige externe Eingriffe in das autonome, professionelle Handlungsfeld von Lehrerinnen und Lehrern nicht eher eine deprofessionalisierende Wirkung haben als das professionelle Handlungsrepertoire zu bereichern und mit für das Lehrerhandeln sinnvolle Daten zu versorgen? Kann pädagogisch professionell gehandelt werden, wenn die österreichische Lehrerschaft durch die Reaktionen auf die Ergebnisse von PISA in ihren Handlungsspielräumen (Autonomie) eingeschränkt wird?

2.6 Zusammenfassung

Bei internationalen sowie nationalen Schulleistungstudien handelt es sich um wissenschaftliche Untersuchungen im Bereich der empirischen Bildungsforschung, die durch die Kooperation verschiedenster Disziplinen entstanden sind. Internationale Schulleistungstudien sind groß angelegte Schulvergleichsuntersuchungen, die bestimmte Merkmale des Bildungswesens in den Blickpunkt nehmen, bewerten und international vergleichen. Ziel ist es, den Regierungen und Bildungsbeauftragten der teilnehmenden Staaten Steuerungswissen zu liefern. Die internationale, standardisierte Schulleistungstudie PISA, die unter der Leitung der OECD seit dem Jahr 2000 in einem drei-Jahreszyklus durchgeführt wird, hat sich dies zur Aufgabe gemacht, indem sie die Leistungen und Fähigkeiten der 15/16 jährigen Schülerinnen und Schüler misst und innerhalb der OECD Mitgliedsstaaten vergleicht.

Die Hauptaufgabe von PISA besteht in der Messung der Grundkompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft mit dem Ziel, die einzelnen Bildungssysteme der OECD Staaten zu vergleichen und ihre Stärken und

Schwächen aufzuzeigen. Bei der Erfassung der Hauptkompetenzen geht es PISA primär um Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von den Jugendlichen im Erwachsensein benötigt werden, um mit alltäglichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen zu Recht zu kommen.

Die Ergebnisse der PISA Studie, die vor allem durch die mediale Darstellung in Österreich als nicht zufrieden stellend diagnostiziert wurden, haben heftige Reaktionen in der Fachwelt und in der breiten Bevölkerung ausgelöst. Darauf folgten Diskussionen über die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von internationalen Schulleistungsstudien und es bildeten sich verschiedene Lager in der bildungswissenschaftlichen scientific community. Darüber hinaus kam es verstärkt zu Ursachenanalysen, die vor allem im didaktischen und lehrbezogenen Bereich stattfanden bzw. finden. Es wurden Konsequenzen für die Lehrerschaft formuliert, die auf eine Verbesserung der Lehrerbildung und Professionalisierung des Lehrerberufs abzielen. Die Profession des Lehrerberufs wird vermehrt gefordert und erneut zu einem zentralen Thema in der Erziehungswissenschaft.

3. Die Professionalisierung des Lehrerberufs

Seit Anfang der 1960iger Jahre hat die Professionalisierungsdebatte neben dem allgemein geführten erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs um den Lehrerberuf einen immer größeren Stellenwert erreicht. Zahlreiche theoretische und empirische Erkenntnisse zum Thema Profession des Lehrerberufs sind erschienen und somit eine große Anzahl an professionstheoretischen Ansätzen.

Um etwas mehr Licht in diesen Bereich der Professionalisierungsforschung geführten Diskussionen mit ihren verschiedensten Ansätzen und Theorien zu bringen, wird eine begriffliche Vorklärung von Profession, Professionalität und Professionalisierung von Nöten sein, bevor kurz die wichtigsten theoretischen Ansätze der pädagogischen Professionalität mit ihren Hauptvertretern unter dem Blickwinkel der Handlungsautonomie vorgestellt und erklärt werden.

3.1 Begriffliche Vorklärung

Professionalität

Der Begriff Professionalität kann mit einem erreichten Zustand bzw. einem Zustand der Könnerschaft gleichgesetzt werden. Es handelt sich um eine fachmännisch ausgeübte Tätigkeit, die auf professionelles Wissen gründet. Dieses professionelle Wissen ist nicht jedem zugänglich, sondern nur dem Professionellen. Seit den 1980iger Jahren wird in der Professionsforschung der Zustand der Könnerschaft bzw. des Professionellen vermehrt diskutiert, wobei im Mittelpunkt der Debatte der Unterschied zwischen dem Wissen, Denken und Handeln von Expertinnen und Experten zu Anfängern steht (vgl. Combe, 2005, S. 7; vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 12).

Professionalisierung

Bei der Professionalisierung geht es um einen geschichtlichen Prozess, der auf Bewegung hinweist. Dabei handelt es sich um die Entwicklung eines Berufes zu

einer Profession (vgl. Combe, 2005, S. 7). Mit der Professionalisierung werden zwei Sachverhalte in Zusammenhang gebracht: „Zum einen werden damit historische, berufständische organisierte, kollektive Aufstiegsprozesse benannt, ein Vorgang fortschreitender Verberuflichung. Ab den 1990 Jahren sind mit dem Professionalisierungsbegriff aber auch zunehmend qualitative Aspekte professionellen Handelns verbunden, so dass Professionalisierung hier eine Verbesserung pädagogischer Handlungskompetenz meint“ (Rapold, 2006, S. 20).

Profession:

Der Begriff Profession beschreibt eine Gruppe von Berufen¹⁸, die sich durch gewisse Merkmale und Eigenschaften von anderen Berufen unterscheiden. Sie beschäftigen sich mit besonderen Problemen, die von den Betroffenen selbst ohne Hilfe nicht bewältigt werden können. Dabei kann es sich um soziale sowie persönliche Schwierigkeiten handeln (vgl. Koring, 1992, S. 18). Zudem wurde der Begriff der Profession von verschiedenen Lagern der Soziologie entworfen und diente in erster Linie der Analyse gesellschaftlicher Übergänge und Modernisierungsprozesse (vgl. Bauer, 2000, S.55). Die wissenschaftliche Untersuchung von Professionen hatte ihre Anfänge in den 1930er Jahren. In dieser Zeit der Professionssoziologie wurde das Hauptaugenmerk vor allem auf die Herausarbeitung von Merkmalen und Eigenschaften gelegt (vgl. Combe, 2005, S. 7). Anhand eines Professionskriterienkatalogs wurden diese aufgezeigt und dienten dazu Professionen von Berufen zu unterscheiden. Zu wesentlichen Merkmalen einer Profession zählen nach dem Kriterienkatalog wissenschaftliche Ausbildung – wissenschaftliches Wissen, Gemeinwohlorientierung, Berufsethos, Kontrolle über die Standards der Ausbildung, Autonomie und ein gesichertes hohes Einkommen. In diesem Sinne haben die Medizin, Jurisprudenz und

¹⁸Die Bezeichnungen Beruf, Arbeit und Profession werden in der Erziehungswissenschaft unterschiedlich verwendet. In den 1960er Jahren setzte im deutschsprachigen Raum die Diskussion über die Begriffe ein. In diesem Zusammenhang wurde das Verhältnis von Beruf und Profession dargestellt. Dabei wird aufgezeigt, dass Professionen als eine Steigerungsart von Berufen angesehen werden können. Bei Professionen handelt es sich um eine besondere Art von Berufen mit speziellen Merkmalen (vgl. Crotti, 2005, S. 29). Vgl. dazu auch HARTMANN, H (1972): Arbeit, Beruf, Profession. In: LUCKMANN, Th. / SPRONDEL, W.M. (Hrsg.).

Theologie zu den traditionellen Professionen gezählt (vgl. Combe/Helsper, 1996, S. 9f.).

In der Geschichte der Professionssoziologie kam es schließlich zu einer Verabschiedung des kriterienbezogenen Ansatzes. Obwohl innerhalb der Community Einigkeit darüber bestand, dass diese Merkmale nicht unwichtig sind, kam es später zu einer durchaus differenzierteren Sicht im Bezug auf die Struktur und Funktion von Professionen und der kriterienbezogene Ansatz wurde als überholt angesehen (vgl. Combe, 1996, S. 10; vgl. Pfadenauer, 2003, S. 37). Der professionsspezifische Merkmalkatalog wird „zunehmend von Bestimmungsversuchen abgelöst, die auf die Rekonstruktion der Logik der professionellen Tätigkeit als einer spezifischen und herausgehobenen Strukturvariante beruflichen Handelns zielt“

(Helsper/Krüger/Rabe-Kleberg, 2000, Online unter: www.ovgu.de/zsm/node/169, 12.10.2009).

3.2 Die Professionalisierungsdebatte des Lehrerberufs der letzten 50ig Jahre

Die Professionalisierungsdebatte, im Zusammenhang mit dem Beruf der Lehrerinnen und Lehrer, wird seit den 1960iger Jahren vermehrt diskutiert. Die Debatte erweist sich als sehr komplex und kaum überschaubar (vgl. Kreis/Stein, 2005, S. 161). Guido Pollak nennt in seinem Aufsatz über „Pädagogische Professionalität – Anmerkungen aus der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung“ zwei Großereignisse: einerseits die „Realistische Wende“ und andererseits die „Bildungskatastrophe, Bildungsreform, und Bildungsexpansion“, die Auslöser für die Frage nach der vermehrten Diskussion von der Professionalität pädagogischen Handelns waren¹⁹ (vgl. Pollak, 1998, S. 27f.).

¹⁹Pollak merkt in seinem Aufsatz an, dass es mit der Professionalisierungsdebatte Mitte der 1960iger Jahre zu einer Wiederaufnahme dieser Diskussion in der Erziehungswissenschaft kommt. Er verweist auf die Tatsache, dass schon in reformpädagogischen Debatten die Professionalität pädagogischen Handelns eine wichtige Rolle spielte. Als Beispiel für diesen Diskurs nennt Pollak

Die Realistische Wende beeinflusste den Diskurs dahingehend, dass die Professionalisierung vermehrt auf den Prozess der „Verwissenschaftlichung“ bzw. noch genauer auf den Prozess der „Versozialwissenschaftlichung“ fokussiert wurde und die Diskussionen vorwiegend wissenschaftstheoretisch geführt wurden. In dieser Zeit stand nicht die Frage nach wahrer Anleitung, Anweisung und Ausübung pädagogischen Handelns im Mittelpunkt, sondern vielmehr die Frage nach der „richtigen“ Identität der Erziehungswissenschaft (ebd. 1998, S. 27f.). Dadurch erhoffte man sich eine Modernisierung der Lehrertätigkeit, wobei Gegner dieses Diskurses eher von einer Entpersönlichung des Lehrerberufs sprachen (vgl. Terhart, 2001, S. 91). Die Rede von der Bildungskatastrophe in den 60er Jahren, darauf folgende Bildungsreformen und Bildungsexpansion beeinflussten die Diskussion dahingehend, dass es zu einer Engführung der Professionalisierungsdebatte Richtung Verberuflichung kam (vgl. Pollak, 1998, S. 29).

In einer zweiten Runde um die Debatte der Professionalisierung der Lehrertätigkeit kam es zu einer kritischen Analyse der bis jetzt entworfenen Theorien. In den Mittelpunkt rückten nun vermehrt historische sowie empirische Untersuchungen und Studien (vgl. Pollak, 1998, S. 30f.). Es folgte eine Gegenrunde zur ersten Phase: „Aufgrund einer allgemeinen Wissenschafts- und Expertenkritik (...), erwies sich das seit der 1. Runde eng geführte Verständnis von Professionalisierung als Verwissenschaftlichung nicht länger als positive Zielmarke, sondern erschien umgekehrt nunmehr als eine Art Schreckensbild, das es unbedingt zu vermeiden galt“ (Terhart, 2001, S. 92). Diese kritische, reflektierte Analyse der ersten Phase hatte eine Infragestellung der Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns zur Folge. Im Mittelpunkt stand wieder vermehrt die Lehrerpersönlichkeit und es kam zur Verabschiedung der Tendenz zur Technokratisierung des Lehrerberufs. Die in dieser zweiten Rückrunde aufgetretenen antiprofessionellen und antiwissenschaftlichen Bewegungen wurden aufgrund einer breiteren Wahrnehmung von

den Vortrag von Alois Fischer: „Erziehung als Beruf“ aus dem Jahre 1921 (vgl. Pollak, 1998, S. 28).

„berufssoziologischen Professionstheorien durch die Erziehungswissenschaft“ (Terhart, 1996, S. 451) überwunden (vgl. ebd., 1996, S. 450f.). Dies führte dazu, dass die Debatte um die Lehrerprofessionalität nun mit notwendiger Differenzierung, Spezialisierung und Kompetenz geführt wurde (vgl. ebd., 1996, S. 452).

Mitte der 1980iger Jahre begann schließlich die dritte Phase der Professionalisierungsdebatte. Die entstandene professionstheoretische Diskussion hat zwar an klassische Professionstheorien, die mit den Namen Parson, Hughes, Marshall usw. in Verbindung gebracht werden müssen, angeknüpft, versucht aber vielmehr Abschied von den klassischen Theorien und ihrem an rein äußerlichen Merkmalen gebunden Verständnis für Professionen zu nehmen (vgl. Fabel-Lamla, 2002, S. 86). Vielmehr wird seit den 1980iger Jahren versucht Professionen theoretisch neu zu vermessen, indem auf eine breitere empirische und biographische Forschung Bezug genommen wird. Vor allem systemtheoretische, strukturtheoretische und interaktionistische Ansätze versuchen die Logik professionellen Handelns in den Mittelpunkt zu rücken, und obwohl sich die Ansätze in ihrer theoretischen Ausrichtung von einander unterscheiden, weisen sie Gemeinsamkeiten auf, die auf einen gemeinsamen Strukturkern professionellen Handelns hinweisen²⁰ (vgl. Helsper/Krüger/Rabe-Kleberg, 2000, Online unter: <http://www.ovgu.de/zsm/node/169>, 12.10.2009; vgl. Kraul/Marotzki/Schweppe, 2002, S. 7).

²⁰In allen drei Ansätzen wird darauf hingewiesen, dass Professionen in modernisierungstheoretische und makrosoziale Zusammenhänge eingebettet sind. Zudem weisen alle drei Ansätze auf den Strukturkern professionellen Handelns, das durch Riskanz, Ungewissheit und Fehleranfälligkeit gekennzeichnet ist und auf eine „antinomische, widerspruchsvolle bzw. paradoxe Spannung im professionellen Handeln, die das professionelle Handeln weder als wissenschaftlich steuerbares, noch bürokratisch lenkbares bzw. expertokratisch aus allgemeinen Regelsätzen ableitbares erscheinen lassen“ (Helsper/Krüger/Rabe-Kleberg, 2000, Online unter: <http://www.ovgu.de/zsm/node/169>, 12.10.2009) hin.

Die in der dritten Phase der Professionalisierungsdebatte verankerten Professionsansätze lassen sich in vier Theorielinien unterteilen. So sprechen Arno Combe und Werner Helsper in ihrem Sammelband „Pädagogische Professionalität“ von einem interaktionistischen Ansatz, der versucht aufzuzeigen, wie Professionelle durch Interaktion zu beruflicher Identität finden, weiters von einem strukturtheoretischen Ansatz, der vor allem der Logik professionellen Handelns besondere Aufmerksamkeit schenkt, von einer systemtheoretischen Perspektive, die gesellschaftliche Differenzierungsprozesse in den Mittelpunkt der Untersuchung stellt und von einem machttheoretischen Ansatz, bei dem es um die Durchsetzung, Entstehung und Etablierung von Professionen im Rahmen sozialer Ungleichheit und Macht geht (vgl. Combe/Helsper, 1996, S. 9ff; vgl. Bauer, 2000, S. 56).

In den 1990iger Jahren wurden die oben genannten vier Konzepte noch durch den berufsbiographischen Ansatz und einige Jahre später durch die Theorie des professionellen Selbst ergänzt (vgl. Bauer, 2000, S.57). Mit diesen neueren Ansätzen müssen die Namen Ewald Terhart und Karl Oswald Bauer in Verbindung gebracht werden, weil beide einen berufsbiographischen Ansatz entwickelt haben und von einer ähnlichen Fragestellung ausgehen. Obwohl beide Strömungen (der berufsbiographische Ansatz von Terhart und die Theorie des professionellen Selbst von Bauer) unterschiedlich sind, (vgl. Nolle, 2004, S. 36) versuchen beide Autoren „Professionalisierung auf der individuellen Ebene bzw. an der Schnittstelle zwischen individueller und kollektiver Ebene zu beschreiben und zu erklären“ (Bauer, 2000, S. 62). Ein essenzieller Unterschied zwischen den Ansätzen ist deshalb gegeben, weil Terhart von einer berufsbiographischen Entwicklungslogik spricht, während Bauer von einem persönlichen beruflichen Entwicklungsprogramm ausgeht (vgl. Nolle, 2004, S. 36).

Im Folgenden werden nun der interaktionistische Ansatz von Schütze, der strukturtheoretische Ansatz von Oevermann und die Theorie des professionellen Selbst von Bauer im Hinblick auf die Fragestellung der hier vorliegenden

Diplomarbeit genauer untersucht.²¹ Die Autorin hat sich für diese professionstheoretischen Ansätze entschieden, weil hier wichtige Kompetenzen und Fähigkeiten aufgezeigt werden, über die Lehrerinnen und Lehrer verfügen sollten, um autonom handeln zu können. Die Handlungsautonomie als ein wesentliches Kriterium für pädagogisch professionelles Handeln soll im Mittelpunkt der folgenden Analyse stehen.

3.3 Ansätze pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Handlungsautonomie

3.3.1 Interaktionistischer Ansatz:

Beim interaktionistischen Ansatz muss der Name Fritz Schütze genannt werden, der den Ansatz im deutschsprachigen Raum aufgenommen hat. Schütze geht in seiner Theorie davon aus, „dass sich jede Profession auf Teilbereiche einer höhersymbolischen Sinnwelt(en)²², so brückenhaft diese auch sein mag,

²¹Die Vertreter des machtheoretischen Ansatzes verstehen unter Professionen Berufe, die in der Gesellschaft anerkannt sind und über sehr viel Einfluss verfügen. Im Mittelpunkt stehen nicht Fähigkeiten und Kompetenzen von Professionellen, sondern es geht vielmehr um Anerkennung, Macht, Status und Privilegien. Professionalität wird aus einem Kampf heraus verstanden, die nicht für alle zugänglich sein sollte (vgl. Ewert, 2008, S. 45f.). Da dieser Ansatz bezüglich der Notwendigkeit von Handlungsautonomie als wesentliches Kriterium pädagogisch professionellen Handelns wenig Aufschluss gibt und die Frage der Macht nicht im Mittelpunkt der hier vorliegenden Diplomarbeit steht, wird es bei dieser kurzen Beschreibung des machtheoretischen Ansatzes bleiben.

Auch der von Rudolf Stichweh weiter entwickelte systemtheoretische Ansatz, der seinen Schwerpunkt auf die Rolle der Funktionssysteme lenkt, wird im Hinblick auf die Handlungsautonomie als ein zentrales Kriterium pädagogischer Professionalität nicht berücksichtigt. Im systemtheoretischen Ansatz kann die Interaktion zwischen dem Professionellen und seinem Klienten als ein wichtiges Kriterium für professionelles Handeln angesehen werden, weil Klienten die Hilfe eines Professionellen in Anspruch nehmen, um in gemeinsamer Arbeit ihre Probleme zu lösen bzw. zu bewältigen (vgl. Nolle, 2004, 29, S. 31).

²² Mit Sinnwelt ist gemeint, dass jede Profession „eine besondere, heute nicht nur ethisch sondern auch wissenschaftlich begründete Sinnwelt“ (Schütze, 1996 .S 190) bildet. Diese Sinnwelt ist für

orientiert“ (Schütze, 1996, S. 183). Zu diesen höheren Sinnwelten haben Professionelle nun einen einschlägigen Zugang bzw. eine andere Perspektive und dies unterscheidet sie vom Laien. Schütze will damit aufzeigen, dass sich Professionelle und Klienten in unterschiedlichen Welten mit unterschiedlichen Zugängen und Perspektiven bewegen (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 48).

Außerdem verfügen Professionen über berufliche Rollenmuster mit überschaubaren Karrieregängen. Professionelle entwickeln (im Zuge der Ausbildung) eine gewisse biographische Identität. Der interaktionistische Ansatz stellt das empirische Nachbilden von professionellen Handlungsproblemen und –paradoxien in den Mittelpunkt. Er befasst sich mit den Arbeitsabläufen innerhalb professioneller Handlungsbereiche (vgl. Schütze, 1996, S. 187; vgl. Helsper/Krüger/Rabe-Kleberg, 2000, Online unter: <http://www.ovgu.de/zsm/node/169>, 12.10.2009). Schütze arbeitet „vor allem die Spannungen und Paradoxien heraus, die einerseits zwischen den formalisierten Ablaufmustern der Organisation, in die Sozialarbeit oder auch das Lehrerhandeln eingebunden ist, und den Wertbindungen und der Fallorientierung professionellen Handelns andererseits bestehen“ (Combe/Helsper, 1996, S. 11). Mit diesen Spannungen und Paradoxien müssen sich Professionelle auseinandersetzen und sie dürfen nicht verdrängt werden, denn nur dann können die Fehlerpotentiale der Profession kontrolliert werden bzw. „eine Vermeidungshaltung berge die Gefahr, berufsethische, am Wohl der Klienten orientierte Maßstäbe zu vernachlässigen, sich eher organisatorischen Zwängen und eingefahrenen Routinen zu überlassen und sich ferner im Schulbereich bei mangelndem Einsatz mit Hinweisen auf mangelnde Ressourcen und andere ungünstige Umstände zu entlasten“ (Ewert, 2008, S. 47). Schütze weist auch darauf hin, dass die Paradoxien des professionellen Handelns „eine Ansammlung von irritierenden Erscheinungen, die sich in allen Professionen in ähnlicher Weise, in ihrem handlungslogischen Kern wahrscheinlich sogar in identischer Weise, auffinden lassen“ (Schütze et al, 1996, S. 338), sind.

das berufliche Handeln sinnstiftend bzw. orientierungsrelevant. Diese Sinnwelt ist nun höhersymbolisch, was bedeutet, dass sie Sinnquellen beinhaltet, „die Sinnsphären entstammen, welche die Alltagswelt transzendieren“ (Schütze, 1996, S. 190f.).

Um welche Handlungsparadoxien es sich im Lehrerberuf genau handelt, zeigte Schütze gemeinsam mit fünf Mitarbeitern anhand einer empirischen Arbeit – Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den schulischen Organisations- und Herrschaftsdimensionen – auf. Sie verweisen auf die Verlaufkurvenparadoxie, Routineparadoxie, Arbeitsteilungsparadoxie, Hoheitsstaatlichkeitsparadoxie, Unbefangenheitsparadoxie und Natürlichkeitsparadoxie²³, auf die im Rahmen der Diplomarbeit aber nicht näher eingegangen wird. Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist vor allem die Organisationsparadoxie professionellen Handelns maßgeblich, die bewältigt werden muss, damit pädagogisch professionell gehandelt werden kann (vgl. Schütze et al., 1996, S. 337f.).

Organisationsparadoxie:

Im Gegensatz zu anderen Professionen ist das Lehrerhandeln am stärksten in organisatorische Kontexte inkludiert, da es zum einen in Organisationseinrichtungen stattfindet und zum anderen durch eine staatliche Aufsicht beeinflusst wird. Dadurch ergibt sich immer wieder das Problem der Balance zwischen Profession und Organisation. Obwohl die Organisation des Lehrerhandelns als notwendig und wirkungsvoll erachtet werden muss, sollte sie von Lehrerinnen und Lehrern so wenig wie möglich wahrgenommen werden, ansonsten kommt es dazu, dass die Kriterien der Profession sich den Anforderungen der Organisation unterordnen müssen und Freiheitsspielräume sowie Kreativitätspotentiale professionellen Handelns dadurch auf der Strecke bleiben (vgl. Schütze et al., 1996, S. 352f.).

Der Erziehungswissenschaftler Werner Helsper hat sich ebenfalls mit Widersprüchlichkeiten des Lehrerhandelns beschäftigt und weist auf fünf Antinomien²⁴ hin. Bei einer seiner Antinomien – Organisation versus Interaktion

²³Information zu den einzelnen Paradoxien siehe Schütze et. al 1996, S. 340ff.

²⁴Werner Helsper nennt die Antinomien: Nähe versus Distanz, Subsumation versus Rekonstruktion, Einheit versus Differenz, Organisation versus Interaktion und Heteronomie versus Autonomie; für Detailinformationen zu den einzelnen Anatomien siehe HELSPER, WERNER (1996): Anatomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen – Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: COMBE/HELSPER

– spricht er so wie Schütze das schwierige Verhältnis zwischen Organisation und Professionellem an und beschreibt das prekäre Problem der Entlastung für die Lehrenden durch die Organisation einerseits und die Beschränkung des professionellen Handelnden durch die Organisation andererseits (vgl. Helsper, 1996, S. 534f.). Das Verhältnis zwischen Organisation und Professionalität kann also als ambivalent eingestuft werden, weil die Lehrerschaft ihre berufliche Freiheit bzw. Autonomie gegenüber organisatorischen Regeln verteidigen muss (vgl. Vanderstraeten, 2008, S. 106).

Das konfliktreiche Verhältnis zwischen Professionalität und Organisation ist immer noch Gegenstand aktueller Forschungen²⁵. Die immer wieder neue Auseinandersetzung mit einem schon seit Jahren geführten Thema weist darauf hin, dass die Verhältnisbestimmung zwischen Profession und Organisation noch nicht zufrieden stellend beantwortet worden ist – was auch für die Erziehungswissenschaft und den Lehrerberuf gilt. Das Aufflammen dieser Debatten in schulpädagogischen Kontexten kann in den neuen Diskussionen um die Lehrerbildung sowie in den Änderungen hinsichtlich neuer Steuerungsmechanismen in der Schulorganisation gesehen werden (vgl. Helsper et al, 2008, S. 10f.).

Auch nationale und internationale Vergleichsstudien à la PISA tragen dazu bei, dass die Verhältnisbestimmung zwischen Profession und Organisation wieder neu diskutiert wird. Beide Einbindungen überlagern sich und sind seit der PISA Diskussion stark in Bewegung gekommen. Es kam zu gesetzlichen Vorgaben, die vermehrt in entscheidungsautonome Bereiche der pädagogischen Praxis einwirkten und professionelles Handeln wurde zugunsten von organisatorischen Maßnahmen in den Hintergrund gedrängt (vgl. Ewert, 2008, S. 50). Dadurch kommt es zu einem Rückgang der Autonomie der Lehrerinnen und Lehrer, was nach Lasley/Galloway (1983) als Hindernis für die Entwicklung von

(Hrsg.): Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, S. 521 – 569.

²⁵Siehe zum Beispiel den Sammelband von Helsper, Werner/ Susanne, Busse/ Merle Hummrich/ Rolf – Torsten Kramer (Hrsg.) (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Professionalität angesehen werden kann (vgl. Anderson, 1991, S. 127). Weiters weisen auch Busching und Rowls darauf hin: „Der kontinuierliche Rückgang ihrer Autonomie bedroht ihre Effektivität im Unterricht und verunmöglicht ihnen den Aufbau einer solchen Berufslaufbahn, die ein Professional von seinem Beruf erwarten kann“ (Busching/Rowls, 1986, S. 2; zitiert nach: Anderson, 1991, S. 127).

Lehrerinnen und Lehrern muss Handlungsautonomie zugesprochen werden, damit auf unterschiedliche Handlungsanforderungen bzw. Paradoxien sachgerecht und adäquat – dem Arbeitsauftrag gemäß – eingegangen werden kann. Nur wer autonom handeln kann, wird in der Lage sein, die Anforderungen der Organisation und die eigenen pädagogischen Grundsätze in den Blick zu nehmen und einem Berufsethos – also am Wohle der Schülerinnen und Schüler orientiert - verpflichtend entscheiden zu können.

3.3.2 Strukturtheoretischer Ansatz:

Oevermann, der mit seinem strukturtheoretischen Ansatz die Arbeit von Parson weiterführt, versucht zu zeigen, dass pädagogisches Handeln professionalisierungsbedürftig ist. Dies versucht er, indem er untersucht, auf welchen Problemtyp Professionen spezialisiert sind, und dass Pädagogen mit genau diesen Problemen konfrontiert sind (vgl. Bauer, 2000, S. 59). Professionen sind für Oevermann wissenschaftliche Berufe, die darauf spezialisiert sind, praktische Probleme mit wissenschaftlicher Erkenntnis und Hilfe zu lösen. Sie sind der strukturelle Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis. Außerdem geht Oevermann davon aus, dass „Gesellschaften professioneller Tätigkeiten bedürfen“, die weder vom Markt noch vom Staat kontrolliert werden können. Daraus ergibt sich eine Autonomie professioneller Praxis, die akzeptiert und wiederhergestellt werden muss (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 40f.; vgl. Oevermann, 1996, S.70).

Oevermann spricht „von einer besonderen Brisanz und Riskanz des pädagogischen Handelns“ (Combe/Helsper, 1996, S. 13). Aus diesem Grund kam

es zu der Formulierung eines „Idealtypus“ professionellen Handelns. Damit pädagogisch professionell gehandelt werden kann, müssen gewisse Voraussetzungen wie: „Autonomie und Kontrolle durch Professionsverbände, wissenschaftliche Ausbildung, professionell-handlungspraktische Einsozialisation mit entsprechenden Habitualisierungen etc.“ (ebd., 1996, S. 13f.) gegeben sein. Dies war für Oevermann wichtig, damit sich der Professionelle aufgrund der gegebenen Brisanz und Riskanz seines Handelns nicht in Ereignisse verstrickt, die den Idealtypus pädagogischen Handelns aufheben (vgl. ebd., 1996, S. 14).

In seiner Abhandlung beschreibt Oevermann das Modell der „autonomen Lebenspraxis“ als jenen Ort, an dem Neues geschieht und dadurch Krisen entstehen, die es durch besondere Tätigkeiten zu bewältigen gilt (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 41). Merkmal der autonomen Lebenspraxis ist, aus mehreren Handlungsmöglichkeiten zu wählen und dann Entscheidungen zu treffen, die einerseits begründet und andererseits als vernünftig angesehen werden müssen. Das Modell autonomer Lebenspraxis kann als widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung gesehen werden (vgl. Oevermann, 1996, S. 77). Zur Auswahl stehen aber nicht immer bewährte Routinen, was zu einer Krise führen kann. Obwohl eigentlich davon ausgegangen werden kann, dass Krisen den Grenzfall und entlastende Routinen den Normalfall bilden, verhält es sich im strukturtheoretischen Ansatz anders. Hier wird die Krise als Normalfall bezeichnet, die bewältigt werden muss, und Routinen hingegen sind der „analytisch abgeleitete Grenzfall, auch wenn sie aus der lebenspraktischen Perspektive selbst den empirischen bei weitem häufigsten Fall ausmachen“ (ebd., 1996, S. 75). Routinen ergeben sich aus Krisen, aber Krisen ergeben sich nicht aus Routinen (vgl. ebd., 1996, S. 75). Um auftretende Krisen zu meistern, unterscheidet Oevermann zwischen zwei Phasen: „die primäre Phase der aktiv praktischen Entscheidung, die immer auch als eine spontane, reflexartige, intuitiv von der Richtigkeit überzeugte EntschlieÙung ist“ (ebd. 1996, S. 82). Hier steht die Entscheidungsbildung und Durchsetzung im Mittelpunkt. „Die zweite Phase besteht in der Rekonstruktion dieser spontanen, selbst-charismatisierten ersten EntschlieÙung. Je mehr in einer sich rationalisierenden

Gesellschaft die Wissensverwaltung und –bearbeitung spezialisiert ausdifferenziert worden ist, desto mehr ist es möglich, Krisenkonstellationen methodisch zu simulieren und innerhalb dieser Simulation generierte, praktisch folgenreiche Krisenlösungen antizipativ zu rekonstruieren“ (ebd., 1996, S. 83).

Der Professionelle muss ein forcierter Praktiker sein und kein Theoretiker, weil „der spezifische Habitus des Professionellen besteht nach Oevermann in der kontextuellen Anwendung universellen Theoriewissens und dem Erkennen objektiver Regelstrukturen in der Praxis (...), d.h. der Professionelle beachtet die Beschaffenheit des Einzelfalles, ordnet den Fall unter sein bisheriges Theoriewissen ein und löst damit stellvertretend die lebenspraktischen Probleme des Klienten“ (Heil/Faust/Siehl, 2000, S. 18). Dadurch wird der stellvertretenden Deutung bei Oevermann eine wichtige Bedeutung zugeschrieben, weil in ihr die Dialektik von Subsumtion²⁶ und Rekonstruktion gegenständlich ist (vgl. ebd., 2000, S. 19). Bei der stellvertretenden Deutung wird wissenschaftliches, systematisches Wissen und hermeneutisches, fallbezogenes Erfahrungswissen in Verbindung gebracht, dadurch die Probleme stellvertretend gedeutet und in Zusammenarbeit mit den Schülern behandelt (vgl. Koring, 1996, S. 322).

Im Zusammenhang mit der Frage nach dem professionalisierten Handeln nennt Oevermann drei Foci professionellen Handelns. Basierend auf dem Modell der „autonomen Lebenspraxis“ differenziert Oevermann zwischen drei funktionalen Foci professionellen Handelns: 1) „Die Aufrechterhaltung und Gewährleistung einer kollektiven Praxis von Recht und Gerechtigkeit im Sinne eines die jeweils konkrete Vergemeinschaftung konstituierenden Entwurfs (Recht) einerseits und (2) die Aufrechterhaltung und Gewährleistung von leiblicher und psychosozialer Integrität des Einzelnen im Sinne eines geltenden Entwurfs der Würde des Menschen andererseits (Therapie) sowie 3) die Kritik der diesbezüglichen Geltungsfragen und die methodische Sicherung, dessen, was Wahrheit ist, zum eigenlogischen Problembereich (Wissenschaft)“ (Oevermann, 1996, S. 88).

²⁶ „Subsumtion bedeutet das Unterordnen eines Unterbegriffs unter einen Oberbegriff, eines einzelnen Sachverhaltes unter ein allgemeines Gesetz, aus dem dieser logisch folgt“ (Brockhaus, Enzyklopädie, 1973, Bd. 18, S. 287).

Obwohl in der Praxis auf alle drei Foci (Recht, Therapie, Wissenschaft) eingegangen werden muss, weist Oevermann darauf hin, dass dennoch in jeder professionellen Praxis nur einer dieser drei Foci beherrschend ist (vgl. ebd., 1996, S. 95).

Auf den genannten Focus der Therapie muss im Hinblick auf die Professionalisierung des pädagogischen Handelns näher eingegangen werden, weil „Oevermann die therapeutische Funktion ins Zentrum des Lehrerberufs gestellt wissen wollte, die mittels einer Form der stellvertretenden Deutung realisiert werde, die Wissenschaftsbezug und Fallbezug in Gleichgewicht bringe und so weder zum reinen Expertenhandeln im Sinne einer Dienstleistung noch zum Handeln im Sinne eines Elternersatzes werde“ (Koring, 1996, S. 322). In seiner Abhandlung weist Oevermann darauf hin, dass sich pädagogisches Handeln auf die beiden Funktionen Normvermittlung und Wissensvermittlung beschränkt hat und somit Lehrende zwar zu Expertinnen und Experten macht, diese aber erst durch die Erfüllung der therapeutischen Funktion zu Professionellen werden können (vgl. Oevermann, 1996, S. 145). Im Mittelpunkt der therapeutischen Funktion steht das Verhältnis zwischen den Lehrenden und ihren Schülerinnen und Schülern, mit dem Ziel, dieses Verhältnis in ein professionelles Arbeitsbündnis zu leiten. Die Schülerinnen und Schüler sind wissensdurstig und neugierig und wollen sehr viel über die Welt wissen – was sie faktisch aber noch nicht tun. Aus diesem Grund ist es die Aufgabe der Lehrkräfte „diese Lücke zwischen den entwickelten und noch nicht entwickelten Anteilen einer Person zu schließen“ (Oevermann, 1996, S. 153). Da die Kinder sich über diesen Zustand im Klaren sind, gehen sie das Arbeitsbündnis mit den Lehrerinnen und Lehrern ein (ebd. 1996, S. 153). Zur Festmachung des Arbeitsbündnisses spricht sich Oevermann für eine mæeutische Pädagogik aus, „die auf der Grundlage einer stellvertretenden Deutung des latenten Sinns in Interaktionen seitens der Lehrperson geschieht“ (Bauer, 2000, S. 60). Um nach dem Prinzip von Oevermann pädagogisch professionell handeln zu können, müssen Lehrerinnen und Lehrer wissenschaftliches Wissen und hermeneutisches, fallbezogenes Erfahrungswissen in Verbindung bringen können. „Professionelles Handeln wird

in diesem Konzept als Einheit von wissenschaftlicher und hermeneutischer Kompetenz gefasst“ (Rapold, 2005, S. 21).

Nur durch diese Einheit ist auch eine autonome Handlungskompetenz seitens der Lehrerinnen und Lehrer möglich. Wenn Lehrkräfte über ausreichende theoretische und praktische Kompetenzen verfügen, werden ihnen Handlungsrechte zugesprochen und es kann autonom gehandelt werden. Die Tatsache, etwas Wichtiges nicht ausreichend zu können bzw. zu wissen, ist mit Einschränkungen der Handlungsautonomie verbunden. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Professionellen wissenschaftliches Wissen und hermeneutisches, fallbezogenes Wissen in Verbindung bringen können. Zudem müssen Lehrerinnen und Lehrer über ein hohes Maß an Handlungsautonomie verfügen, um mit der Ungewissheit bzw. Nicht-Planbarkeit der Interaktion sachgerecht umgehen zu können (vgl. Koring, 1997, S. 19). Die Handlungsautonomie der Lehrerinnen und Lehrer muss begründ- und erklärbar sein und darf nicht aus reiner Willkür entstehen, was nur geschehen kann, wenn die Lehrerschaft über wissenschaftlich abgesicherte Wissensbestände und fallbezogene Kompetenzen verfügt. „Sie bedürfen daher – neben dem Erfahrungswissen und Können der Lehrerpraxis selbst – eines wissenschaftlichen Habitus, den sie im Verlauf der Lehrerbildung erwerben müssen“ (Helsper, 2001, S. 12). Handlungsautonomie bedeutet also, dass Lehrerinnen und Lehrer individuell, frei und sachgerecht handeln dürfen bzw. sollen, aber gleichzeitig über Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen müssen, die ihr Handeln begründen und erklärbar machen (vgl. Terhart, 2001, S. 149).

3.3.3 Theorie des professionellen Selbst:

Karl Oswald Bauer, der sich auf ein persönliches berufliches Entwicklungsprogramm stützt, hat gemeinsam mit seinen Kollegen Stefan Kopka und Andreas Brindt eine Theorie der Lehrerprofessionalität entworfen, die auf tatsächliche Arbeitsaufgaben und Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrer eingeht. Bauer geht der Frage nach grundlegenden Handlungsmustern nach, über die alle Pädagoginnen und Pädagogen verfügen sollten. Mittels empirischer

Untersuchungen wurde ein eigenes Handlungsrepertoires entwickelt, das sich aus den Dimensionen soziale Struktur, Interaktion steuern, Kommunizieren und Informieren, Lernumgebung gestalten und Hintergrundarbeit leisten zusammensetzt (vgl. Nolle, 2004, S. 37; vgl. Bauer, 2000, S. 63). „Handlungsrepertoires sind hoch verdichtete Verknüpfungen kognitiver Strukturen mit motorischen Abläufen, die es Handlungsträgern ermöglichen, rasch und ohne Verzögerung, sicher und zielstrebig in komplexen Situationen zu agieren“ (Bauer, 2002, S. 51). Der Besitz all dieser Handlungsmuster ist noch kein alleiniges Kriterium pädagogischer Professionalität. Pädagogisch professionell gehandelt wird erst dann, wenn das Handlungsrepertoire auf Grundlage einer stellvertretenden Deutung der Situation angewandt wird und die Entwicklung eines professionellen Selbst gegeben ist (vgl. Nolle, 2004, S. 37; vgl. Bauer, 1996, S. 13ff; Bauer, 2000, S. 63). Das professionelle Selbst entsteht laut Bauer aus den Versuchen der Lehrerinnen und Lehrer „zwischen pädagogischen Werten und Zielen, subjektiven Motiven und persönlichen Kompetenzen einerseits, den Erwartungen eines vorgestellten kritischen Beobachters andererseits eine Balance zu finden“ (Bauer, 2000, S.64). Wichtig dabei ist, dass das professionelle Selbst auf eine besondere Berufssprache zurückgreift und auf die Interaktion zwischen Kolleginnen und Kollegen abzielt (vgl. Bauer, 1996, S. 15). Erst jetzt haben die Handlungsrepertoires eine Bedeutung und können angewandt werden und es kann pädagogisch professionell gehandelt werden. Mit der Entwicklung des professionellen Selbst sollen die Kompetenzen, Ziele und Handlungsrepertoires so in Verbindung gebracht werden, dass ein zusammenhängendes Konstrukt einer professionell handelnden Person entstehen kann (vgl. Bauer, 2000, S. 64f.).

Im Mittelpunkt steht dabei der gezielte Aufbau professioneller Handlungskompetenzen im Verlauf der Berufsbiographie. Durch den Erwerb von Handlungskompetenzen können die Lehrkräfte mit den Problemen der Schülerinnen und Schüler professionell umgehen (vgl. Bauer et al, 1996, S. 236). „Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, sich eines umfassenden

pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht alltäglichen Berufssprache verständigt, ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt“ (ebd., 1996, S. 15). In dieser sehr treffenden Definition beschreibt Bauer sehr viele Fähigkeiten und Kriterien, die für eine Professionalisierung pädagogischen Handelns unerlässlich sind. Dabei misst er der universitären Lehrerbildung große Bedeutung zu, weil sie die gewünschten Kompetenzen in den verschiedenen Phasen der Ausbildung vermitteln soll (vgl. ebd., 1996, S. 235).

Bauer will mit seinem Konzept aufzeigen, dass das professionelle Selbst durch einen inneren Prozess entsteht. Lehrerinnen und Lehrer sollen ein Gleichgewicht zwischen den eigenen Wünschen und Zielen und den Ansprüchen und Erwartungen von Außenstehenden prüfenden Betrachtern finden. Durch die Entwicklung eines professionellen Selbst sind die Pädagoginnen und Pädagogen in der Lage zwischen unwichtigen und wichtigen Aufgaben in der Praxis zu unterscheiden oder wie es Bauer formuliert: „das professionelle Selbst ist die ausgewählte, ordnende, entscheidende und wertorientierte handelnde Instanz, die den Zusammenhang zwischen beruflicher Erfahrung, Diagnosekompetenz, Handlungsrepertoires und pädagogischen Werten und Zielen herstellt“ (Bauer, 1996, S. 234; vgl. Bauer, 1996, S. 14). Die Entwicklung eines professionellen Selbst hat positive Auswirkungen auf das eigene Selbstkonzept. Lehrkräfte werden durch den Aufbau eines professionellen Selbst vermehrt über ihre eigenen Schwächen und Stärken informiert und verfügen zugleich über Fähigkeiten und Kompetenzen, die ihr Handeln begründbar und erklärbar machen (vgl. Reh, 2008, S. 168). Der Aufbau eines beruflichen Selbst versetzt Lehrerinnen und Lehrer also in die Lage auf begründbares Wissen und Können sowie auf Handlungskompetenzen zurückzugreifen. Dadurch können sich Lehrerinnen und Lehrer gegen Anschuldigungen und Außenansprüche besser wehren und individuell frei (autonom) - wiederum am Berufsethos orientiert - entscheiden.

Nur durch den gezielten Aufbau von Kompetenzen und Fähigkeiten ist eine autonome professionelle Praxis gegeben.

Jeder der vorgestellten Ansätze nennt wesentliche Kompetenzen bzw. Fähigkeiten, über die Lehrerinnen und Lehrer verfügen sollten, um pädagogisch professionell handeln zu können. Standards und Kriterien von Professionen werden formuliert, die umgesetzt und eingehalten werden müssen, um eine autonome professionelle Handlungskompetenz der Lehrerinnen und Lehrer zu gewährleisten.

Damit dies auch umgesetzt werden kann, müssen sich Lehrerinnen und Lehrer im Zuge ihrer Ausbildung Kompetenzen aneignen, was zur Folge hat, dass der Lehrerausbildung eine wichtige Rolle beim Aufbau bzw. bei der Vermittlung wesentlicher für die Professionalisierung der Lehrertätigkeit unerlässlichen Kompetenzen zugesprochen wird. Über welche Kompetenzen Unterrichtende verfügen sollten, wurde vor allem in den letzten Jahren vermehrt in bildungstheoretische sowie politische Diskussionen aufgenommen.

3.4 Entwicklung von Kompetenzen zur Gewährleistung pädagogisch professionellen Handelns

Die Lehrerbildung wird oft als nicht ausreichend und zielführend für die Erreichung von Lehrerprofessionalität eingeschätzt. Die Forderung nach einer besseren Kompetenzentwicklung bei Lehrerinnen und Lehrer bekam vor allem in den letzten Jahren vor dem Hintergrund der Ergebnisse von internationalen Schulleistungstudien wie PISA größere Bedeutung. Im Zentrum der „Neuen Steuerung“ des Bildungssystems steht die Standardisierung von Lerninhalten. Aufgrund der neuen Outputsteuerung werden nicht nur die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler beobachtet, sondern auch die Lehrerkompetenzen spielen eine Rolle im Diskurs um eine bessere Qualität im österreichischen Schulwesen (vgl. Böttcher, 2008, 187). Kompetenzkonzepte wurden entwickelt, die darauf abzielten, professionelles Handeln von Lehrkräften zu erreichen. Es gibt zahlreiche empirische Untersuchungen zum Thema Kompetenzentwicklung

in der Lehrerinnenausbildung (vgl. Kraler/Schratz, 2008, S. 8f.). Im Themenheft der Fachzeitschrift *Erziehung und Unterricht* weist Ulrike Kurth (2003) in ihrem Artikel „Learning by Doing“ darauf hin, dass der Kompetenzbegriff in der Professionalisierungsdebatte als sehr wichtig angesehen wird und zeigt anhand einiger Beispiele verschiedene Kompetenzbeschreibungen auf. Sie führt an, dass Arning von den Kompetenzbereichen Selbstverantwortungskompetenz, allgemeine pädagogische Handlungskompetenz usw. spricht oder Schierz und Thiele, denen es vor allem um berufsrelevante Wissenskompetenzen geht, die auf Grundlagen wie Fallwissen und reflektiertes Repertoire basieren. Außerdem nennt sie Terhart, der darauf hinweist, dass Lehrerinnen und Lehrer professionelle Kompetenzen im „längeren beruflich-persönlichen Lernprozess“ erreichen (vgl. Kurth, 2003, S. 932). „Es ließen sich noch weitere Varianten des Kompetenzbegriffs nennen, alle Füllungen gründen aber darauf, dass Kompetenz nur erreicht werden kann, wenn (angehende) Lehrer lernen Praxis zu reflektieren, Alternativen zu entwickeln, Entscheidungen zu begründen und Entwicklungen kritisch zu begleiten“ (Kurth, 2003, S. 932).

Auch die Mitglieder einer österreichischen Arbeitsgruppe, die sich mit der „Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext“ (EPIK) beschäftigt, führen Kompetenzbereiche an. Sie sprechen von Kompetenzfeldern, welche sie als Domänen bezeichnen, die von den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern eigenständig erarbeitet und bewältigt werden müssen. Die Kompetenzfelder können nur dann entwickelt werden, wenn ein Zusammenwirken von System (Institution) und Person (Lehrende) gegeben ist. Die Arbeitsgruppe versucht, einen (handlungstheoretisch orientierten auf Giddens' Theorie von Struktur und Strukturierung aufbauenden) Brückenschlag zwischen Systembedingungen und individueller Perspektive zu erreichen (vgl. Schratz et al., 2008, S.123f.). An dieser Stelle kann auch auf Sabine Reh verwiesen werden, die auf zwei verschiedene Perspektiven hinweist: „eine auf den zu verändernden organisatorischen Rahmen von Lehreraarbeit, die dann zu einer Qualitätssteigerung der Arbeit führe, und eine andere auf die zu steigernde Kompetenz der Lehrerinnen, auf individuelle Bildungs- oder Lernprozesse als

entscheidenden Ansatzpunkt“ (Reh, 2004, S. 359). Ziel der Arbeitsgruppe ist es nun, diese beiden Perspektiven in gleicher Weise zu beachten. Alle fünf Domänen sollten entwickelt werden, um pädagogisch professionell handeln zu können. Bevor aber auf die fünf Kompetenzfelder, die zur Entwicklung von Lehrerprofessionalität beitragen sollen, eingegangen wird, folgt eine kurze begriffliche Erklärung von Kompetenz.

3.4.1 Kompetenz

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur gibt es zahlreiche Definitionen zum Begriff Kompetenz. Frey (2006) fasst den Begriff der Kompetenz etwa folgendermaßen zusammen: „Besitzt eine Person Kompetenz, so kann sie etwas, ist handlungsfähig und übernimmt für sich und andere Verantwortung. Sie besitzt die Kompetenz, so tätig zu werden, dass sie eine Absicht, ein Ziel oder einen Zweck unter Beachtung von Handlungsprinzipien, Werten, Normen, Regeln, mit Bezug auf konkrete, die jeweilige Handlungssituation bestimmende Bedingungen, zu erreichen mag. Wer Kompetenz besitzt, ist erfolgreich, vernünftig und reflexiv tätig. Somit kann man Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten bezeichnen, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben und Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu reflektieren und zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln“ (Frey, 2006, S. 31; zit. n. Weyand, 2007, S. 8). Kompetenzen dienen dazu die Basis für eine gelungene Durchführung professioneller Handlungen zu sichern. Sie gewährleisten dem Inhaber von spezifischen, berufsbezogenen Kompetenzen professionelle Handlungsstrategien in schwierigen, anspruchsvollen beruflichen Settings zu planen und umsetzen zu können (vgl. Schellack/Lemmermöhle, 2008, S. 140).

3.4.2 Beispiel eines mehrperspektivischen Konzepts von Lehrerprofessionalität

Im Folgenden wird nun auf die fünf Kompetenzfelder, der vom Bundesministerium für Bildung und Wirtschaft im Jahre 2005 eingerichteten Expertengruppe EPIK kurz eingegangen und diese inhaltlich erklärt.

Reflexions- und Diskursfähigkeit

Die Domäne der Reflexionsfähigkeit zeigt auf, dass Professionalität und Reflexivität nicht voneinander zu trennen sind. Reflexion bedeutet, die Fähigkeit zu besitzen, über sich und sein Handeln nachzudenken. Die Fähigkeit zur Selbstthematisierung wird gefordert, um dadurch Erkenntnisse zu erlangen, die für weiteres Handeln und Tun wegweisend sein könnten (vgl. Schratz et al, 2008, S. 125). Auch Helsper weist auf die Wichtigkeit der Reflexionsfähigkeit hin, um pädagogisch professionell handeln zu können. Er zeigt in seinem Artikel über „Praxis und Reflexion“ auf, dass Reflexion, die auf wissenschaftlich abgesicherte Wissensbestände basiert, eine wesentliche Komponente des Lehrerhandelns sein muss, um an Einsichten zu gelangen. Er spricht dabei von der Entwicklung eines doppelten Habitus, indem Lehrerinnen und Lehrer auf praktisch professionelles Können und wissenschaftliche Reflexion zurückgreifen können. Lehrerinnen und Lehrer müssen ihre Handlungen begründen und erklären können. Damit das geschehen kann, müssen sie über wissenschaftliche abgesicherte Wissensbestände und Reflexionsmöglichkeiten verfügen (vgl. Helsper, 2001, S. 11). „Sie bedürfen daher – neben dem Erfahrungswissen und Können der Lehrerpraxis selbst – eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, den sie im Verlauf der Lehrerbildung erwerben müssen“ (Helsper, 2001, S. 11f.). Unter anderem erhöht die Reflexionsfähigkeit auch die kommunikative Kompetenz im Umgang mit anderen, weil nach Kurt Czerwenka dadurch die Erklärungen „nicht aus dem hohlen Bauch, sondern mit Bezug auf Theorien, empirische Ereignisse oder pädagogische Autoritäten“ (Czerwenka, 2004, S. 59) stattfinden.

Diskursfähigkeit bedeutet, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sind sich mit ihren Kolleginnen und Kollegen in einer besonderen Berufssprache zu unterhalten. Diese Berufssprache sollte durch ein wissenschaftlich fundiertes Wissen geprägt sein und der Lehrerschaft dadurch die Möglichkeit geben, sich von Laienwissen abzugrenzen. Da sich die Grenzen zwischen professionellem Wissen (Lehrkräfte) und Laienwissen (Eltern, Öffentlichkeit) im Hinblick auf Erziehung und Unterricht immer wieder als dünn erweisen, wäre eine ausgebildete Fachsprache von Vorteil, um sich gegen Außenansprüche behaupten zu können, und somit als professionell zu gelten (vgl. Schratz et al, 2008, S. 125). EPIK weist in diesem Zusammenhang entschieden darauf hin, dass Diskursfähigkeit entwickelt werden muss, die sich auf keinen Fall auf eine abgehobene nicht verständliche Fachsprache reduziert, sondern Lehrerinnen und Lehrer in die Lage versetzt „situationsangemessen pädagogische Problematiken und Phänomene zu beschreiben und zu diskutieren“ (ebd., 2008, S. 125).

Professionsbewusstsein

Mit der Domäne Professionsbewusstsein wird das Ziel verfolgt, „nicht bloß in individueller Selbstreflexion zu verharren, sondern als Berufsstand zur Selbstthematisierung befähigt zu sein“ (ebd., 2008, S. 125). Lehrerinnen und Lehrer sollten in der Lage sein zwischen „ganzer Person“ und „Rolle“ zu differenzieren. Oevermann weist in seiner Abhandlung auf eine „widersprüchliche Einheit von Rollenhandeln und Handeln als ganze Person“, (Oevermann, 1996, S. 105) hin, welche er als eine wichtige Dimension professionalisierten Handelns ansieht (vgl. ebd. 1996, S. 109).

Unter diffusen Sozialbeziehungen versteht Oevermann „nicht-rollenförmige Sozialbeziehungen zwischen ganzen Personen“ und unter spezifischen Sozialbeziehungen versteht er rollenförmige Sozialbeziehungen. Die diffuse Beziehung ist individuell und personengebunden und somit beendet, wenn einer der teilhabenden Personen fort ist. Die spezifische Sozialbeziehung hingegen ist thematisch festgelegt und normativ anerkannt und ist nicht beendet, wenn eine Person weg ist (vgl. Oevermann, 1996, S. 110). Die Differenz der beiden genannten Sichtweisen ist für pädagogisch professionelles Handeln von enormer

Bedeutung, weil sich ihre widersprüchliche Einheit im Arbeitsbündnis widerspiegelt, indem diffuse sowie spezifische Sozialbeziehungen gleichzeitig zur Anwendung kommen bzw. aufeinander bezogen werden müssen (vgl. Oevermann, 1996, S. 115ff). Lehrkräfte sollten in der Lage sein sich auf die diffusen Beziehungen einzulassen, aber auch gleichzeitig in der Lage sein nur in der professionellen Rolle zu handeln. Für die Entwicklung des Professionsbewusstseins ist das ein wesentliches Merkmal, weil es heißt, dass Professionelle sich zwar auf diffuse Sozialbeziehungen einlassen müssen, wenn sie aktiviert werden, aber dann auch rollengerecht damit umgehen müssen (vgl. Schratz et al, 2008, S. 126).

Neben der Fähigkeit „nicht aus der Rolle zu fallen“ zählt die professionelle Autonomie zu einem weiteren wichtigen Merkmal von Professionsbewusstsein. Mit professioneller Autonomie meint die Arbeitsgruppe EPIK die Chance „unabhängig von Außenansprüchen und –abhängigkeiten ausschließlich vom Wohle der Klient/inn/en geleitet – und damit einem eindeutigen Berufsethos verpflichtet - zu entscheiden“ (ebd., 2008, S. 126). Auch Karl Oswald Bauer weist darauf hin, dass Professionalität Autonomie erfordert. Es geht um freie Entscheidungsspielräume über eigenes pädagogisches Handeln und den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, also um eine pädagogisch professionelle Praxis (vgl. Bauer, 1996, S. 11).

Die Domäne Professionsbewusstsein beinhaltet die Forderung, dass Lehrerinnen und Lehrer sich als Expertinnen und Experten wahrnehmen, um über ihr Wissen und Können Bescheid zu wissen. Sie besitzen die Fähigkeit ihr Handeln durch einen Außenblick zu analysieren und zu hinterfragen, mit gleichzeitigem Wissen über die Besonderheit ihres Berufes. Sie nehmen ihre Arbeit selbstkritisch in den Blick und erkennen gleichzeitig die Wichtigkeit ihres Berufes und können sich dadurch von anderen Berufen abgrenzen. Außerdem nehmen sie sich bei vorhandenem Professionsbewusstsein als Teil des Bildungssystems wahr, gehen auf Veränderungen ein und sehen diese nicht als Bedrohung sondern viel mehr als Herausforderung. Durch Professionsbewusstsein sind die Lehrkräfte in der Lage

ihr Wissen und Können zu kennen und es auch adäquat einzusetzen. Sie bauen ein berufliches Selbst auf und können dieses zur Bewältigung von schwierigen Arbeitsaufgaben einsetzen (vgl. Schratz et al, 2008, S. 131f.).

Kollegialität

Kollegialität sollte dazu führen, dass durch Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern ein Schutz aufgebaut werden kann, sich gemeinsam gegen Außenansprüche und Kritiken zu wehren bzw. zu argumentieren. Epik weist darauf hin, dass in der Lehrerforschung durch Untersuchungen von Terhart und Klieme aufgezeigt wurde, dass Kooperation zwischen den Lehrkräften auch als Schutz gegen Burnout und hohe Belastungen von Nutzen sei (vgl. ebd., 2008, S. 126f.). Im Team aufzutreten ist sicherlich für alle Beteiligten von Vorteil, denn nicht nur die Lehrerinnen und Lehrer können sich dadurch schützen, auch für die Schülerinnen und Schüler wird dadurch ein besseres Lernklima geschaffen.

Differenzfähigkeit

Unter der Domäne Differenzfähigkeit versteht die Arbeitsgruppe die Möglichkeit mit den unterschiedlichen „Lern-, Kommunikations- und Integrationsschwierigkeiten“ richtig umgehen zu können. Dafür ist es von Bedeutung über sich selbst als Person im Klaren zu sein. Es braucht Wissen über die Person selber und natürlich über die institutionellen Rahmenbedingungen. Außerdem erfordert Differenzfähigkeit eine gewisse Sensibilität der Lehrerinnen und Lehrer, indem sie nicht ihr eigenes Bild über perfekte Schülerinnen und Schüler idealisieren, sondern Grenzen erkennen und auch anerkennen (vgl. ebd., 2008, S. 134f.).

Personal Mastery (Persönliche Meisterschaft)

Diese Domäne beinhaltet die Forderung, dass Lehrerinnen und Lehrer einerseits über ihr Wissen und andererseits über ihr Können Bescheid wissen und dies auch miteinander in Verbindung bringen können. Sie sind in der Lage sich selber und ihr Wissen und Können zu thematisieren, was sie in den Zustand führt „die eigene Persönlichkeit als Lernaufgabe zu verstehen, aus Fehlern zu lernen und Neues zu

(er)finden“ (ebd., 2008, S. 135). Epik spricht von der Kraft einer individuellen Könnerschaft, die aus individuellen Bildungsprozessen resultiert. Personal Mastery beschreibt die Fähigkeit aufgrund des eigenen Wissens und der pädagogischen Urteilskraft in gewissen Situationen richtig zu handeln bzw. das Richtige zu tun (vgl. ebd., 2008, S. 135f.).

Exkurs: pädagogische Urteilskraft

Bei Kant ist Urteilen die wesentliche Vollzugsform des Denkens. Nicht das beliebige Urteilen steht im Mittelpunkt, sondern vielmehr geht es um das richtige und sachgerechte Urteilen (vgl. Ludwig, 2008, S. 16). Nach Kant ist Urteilskraft zwischen Verstand und Vernunft angesiedelt. Die Urteilskraft enthält ein „Prinzip a priori“, d.h. ohne Erfahrungsgrundlage rein durch Überlegungen gewonnen. Die Urteilskraft ist eine Quelle nicht-empirischer Urteile und hat den Auftrag die Gesetzbungen des Verstandes und der Vernunft miteinander zu verbinden. (vgl. Gößling, 2000, S. 15).

Der Begriff „Urteilskraft“ ist im alltäglichen Sprachgebrauch ein geläufiger, der oft folgendermaßen definiert werden kann: „Urteilskraft - das ist der Schritt vom Wissen zum Können, für den es keine Instruktionen gibt, vom Allgemeinen zum Konkreten, für den es keine Regeln gibt, vom gelösten Problem zum ungelösten, von einer Einsicht zur anderen. Urteilskraft – das ist der sichere Instinkt des Verstandes, der greift, nicht nur berührt, verändert, nicht nur beschreibt, das Wesentliche, ohne dass es den Dingen auf der Stirn stünde, erfasst, sich aneignet, Wege weist, orientiert“ (Breinbauer, 2007, S. 216). Im Hinblick auf die Bildung lässt sich die Urteilskraft zwar nicht lehren und lernen, aber man kann sie herauslocken bzw. einüben (vgl. ebd., 2007, S. 216).

Lutz Koch weist in seinem Beitrag „Pädagogik und Urteilskraft“ darauf hin, dass die Urteilskraft von Pädagoginnen und Pädagogen etwas mit Geschmack, Diskretion, Delikatesse und Takt zu tun hat. Zudem zeigt die Urteilskraft auf, wie Regeln und Theorien in der Praxis ihre Anwendung finden (vgl. Koch, 1998, S. 388). Koch geht davon aus, dass Pädagoginnen und Pädagogen nur dann ihr Handwerk gut ausüben können (professionell pädagogisch handeln können), wenn

sie über diese Fähigkeiten verfügen. Er spricht davon, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht nur erfolgreiche Expertinnen und Experten auf ihren Gebieten sein sollten, sondern sie müssen auch im Umgang mit Menschen gut und erfahren sein (vgl. ebd. 1998, S. 389). Aufgabe der pädagogischen Urteilskraft vor Ort ist es, die unterschiedlichen Erwartungen von Bezugsgruppen zu berücksichtigen und diese nach abwägender Relevanzzuschreibung in Handlungsmuster einzufädeln. So gesehen muss die pädagogische Urteilskraft zwischen den verschiedenen Rationalitätskonzepten (Vernunftgründen), Erfahrungen und Erwartungshaltungen hin- und herpendeln (vgl. Gößling, 2000, S. 22).

Breinbauer schreibt über die Besonderheit der pädagogischen Urteilskraft, dass sie „als Vermittlungstugend des Pädagogen nur selten, besser gesagt: nur vermeintlich, in der glücklichen Lage ist, auf verlässliche Regeln zurückgreifen zu können, die es nur zu applizieren gälte (Breinbauer, 2007, S. 218). Das Besondere ist vielmehr, dass erst im „pädagogischen Handeln“ herausgefunden werden kann, auf was es letztendlich ankommt (vgl. ebd., 2007, S. 218).

Mit diesem Exkurs soll deutlich gemacht werden, dass neben dem Erwerb von Kompetenzen auch die Schulung pädagogischer Urteilskraft für pädagogisch professionelles Handeln von Bedeutung ist. Aufgrund einer fehlenden Planbarkeit bzw. Steuerbarkeit pädagogischen Handelns müssen Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sein, unabhängig von Regeln und Theorien, sachgerecht zu urteilen. Die pädagogische Urteilskraft versetzt Pädagoginnen und Pädagogen in die Lage zwischen den unterschiedlichen Erwartungen zu differenzieren und sich in gewissen Situationen nicht an vorgeschriebenen Regeln zu orientieren, sondern vielmehr richtig und sachgemäß zu urteilen.

Abschließend soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die oben vorgestellten Domänen nur entwickelt werden können, wenn eine Zusammenarbeit zwischen der Organisation Schule und den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern gegeben ist. Die Arbeitsgruppe EPIK weist darauf hin, dass in Verbindung mit der Lehrerpersönlichkeit die Systemebene nicht zu vernachlässigen sei, weil genau in dieser die Lehrkräfte mit ihrer Persönlichkeit

tätig sind und im Rahmen dieser Strukturen agieren. Obwohl sie Strukturen vorfinden, müssen sie diese noch lange nicht als gegeben betrachten, sondern sollten im Sinne einer professionellen Verantwortung bei der Mitgestaltung und Weiterentwicklung helfend tätig sein (vgl. Schratz et al, 2008, S. 128) und können.

3.5 Fazit

Jeder der vorgestellten Ansätze weist darauf hin, dass Professionen an bestimmte Kriterien und Merkmale gebunden sind. Zudem lässt sich aus den Theorien ableiten, dass professionelles Handeln weder ein wissenschaftliches steuerbares noch ein auf allgemein gültige Regeln ableitbares Handeln ist. Vielmehr kann es als ein „problemorientiertes Handeln entlang der Grenze zwischen Routine und Neuem“ (Schrittesser, 2004, S. 132). angesehen werden. Um mit diesen mit Spannung und Ungewissheit gekennzeichneten Handlungssituationen professionell umgehen zu können, ist es von enormer Wichtigkeit, dass sich Lehrkräfte, die in den Theorien genannten Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen. Die Entwicklung von Kompetenzen kann als eine wesentliche Voraussetzung für pädagogisch professionelles Handeln angesehen werden. Durch den gezielten Aufbau von Kompetenzen können komplexe Situationen bewältigt werden und zugleich kann eine Herabsetzung der autonomen Handlungskompetenz von Lehrkräften verhindert werden. Durch die Professionalisierung des Lehrerberufs werden den Lehrerinnen und Lehrern Handlungsrechte zugeschrieben und es kann autonom gehandelt werden. Dass Lehrkräfte weitgehend über professionelle Autonomie verfügen, spielt im professionstheoretischen Diskurs eine wichtige Rolle, denn nur durch relative Entscheidungsfreiheiten können sie „unabhängig von Außenansprüchen und –abhängigkeiten ausschließlich vom Wohle der Klient/inn/en geleitet“ entscheiden“ (Schratz et al., 2007, S.72). Äußere Ansprüche und Abhängigkeiten müssen durch eine Selbststeuerung aufgehoben werden – sich also am Wohl der Klienten orientieren. Die Entwicklung eines Berufsethos spielt dabei eine wichtige Rolle, damit die notwendige Autonomie der Lehrerinnen und Lehrer

nicht willkürlich ausgenutzt wird (Bauer et al., 1996, S. 11). Die Professionalisierung des Lehrerberufs beinhaltet also die Einhaltung von Kriterien sowie den gezielten Aufbau von Kompetenzen.

Entsprechend dieser Voraussetzungen stellt sich die Frage, ob Lehrerinnen und Lehrer diese Kriterien und Kompetenzen auch umsetzen können, wenn sie in einem Schulsystem arbeiten, welches aufgrund von Globalisierungstendenzen Interventionen durch internationale Testungen und Messungen in Kauf nehmen muss. Haben derartige externe Eingriffe in das professionelle Handlungsfeld von Lehrerinnen und Lehrern nicht eher eine deprofessionalisierende Wirkung als die erforderlichen Kompetenzen zur Entwicklung der Professionalität zu fördern? Können die oben genannten Kriterien und Standards für pädagogisch professionelles Handeln vor dem Hintergrund der „Einmischung“ von Schul- und Schülerleistungsstudien überhaupt umgesetzt werden? Ist ein autonomes professionelles Handeln überhaupt noch möglich, wenn es aufgrund von Interventionen wie etwa durch internationale Schulleistungsstudien à la PISA zu Verunsicherungen bei den Lehrkräften kommt, und dadurch professionelles Handeln zugunsten organisatorischer Maßnahmen in den Hintergrund gedrängt wird?

3.6 Zusammenfassung

Die in den letzten 50ig Jahren geführte Debatte über die Professionalisierung des Lehrerberufs weist zahlreiche theoretische und empirische Erkenntnisse zu diesem Thema auf. Neben dem anfangs eher wissenschaftstheoretisch geführten Diskurs wird seit den 1980iger Jahren auf eine breitere empirische und biographische Forschung Bezug genommen. Es entstanden Professionalisierungsansätze, die vielmehr die Logik professionalisierten Handelns in den Mittelpunkt der Analyse stellten als sich an den von den klassischen Theorien und ihrem an rein äußerlichen Merkmalen gebundenen Verständnis von Professionen zu orientieren. Die einzelnen Professionalisierungsansätze weisen, obwohl sie in ihrer theoretischen Ausrichtung voneinander unterschieden werden müssen, auf einen

gemeinsamen Strukturkern pädagogisch professionellen Handelns hin. Dabei werden Standards und Kriterien von Professionen formuliert, die von den Lehrerinnen und Lehrern eingehalten werden sollten, um pädagogisch professionell handeln zu können. Zudem wird auf wichtige Kompetenzen hingewiesen, die für pädagogisch professionelles Handeln unerlässlich sind. Diesbezüglich spielt die universitäre Lehrerbildung eine wichtige Rolle, weil sie die Aufgabe hat, die gewünschten Kompetenzen den Lehrerinnen und Lehrern zu vermitteln. Vor allem vor dem Hintergrund der Ergebnisse internationaler Schulleistungstudien à la PISA spielt die Kompetenzentwicklung bei Lehrkräften eine wichtige Rolle. Die Lehrerbildung soll den gezielten Aufbau von Kompetenzen fördern, die für professionelles pädagogisches Handeln von Nöten sind. Zudem kann dadurch die eigene pädagogische Handlungskompetenz gestärkt werden und es kann zumindest weitgehend autonom gehandelt werden. Das Einhalten von professionstheoretischen Standards, Kriterien und Kompetenzen versetzt die Lehrkräfte in die Lage unabhängig von Außenansprüchen – am Wohle der Schülerinnen und Schüler orientiert – zu entscheiden. Die Autonomie der professionellen Praxis ist gewährleistet und der Lehrerberuf kann sich endlich zu einer Profession entwickeln.

4. Empirische Untersuchung

Die empirische Sozialforschung benennt verschiedene Methoden, Grundlagen und Techniken, um Erkenntnisse über menschliches Verhalten und soziale Realitäten zu bekommen. Diese Untersuchungen werden zur Weiterentwicklung von Theorien genutzt, indem basierend auf Theorien soziale Phänomene beobachtet und daraus neue theoretische Erkenntnisse entnommen werden (vgl. Gläser/Laudel, 2004, S. 22).

Der empirische Teil der vorliegenden Diplomarbeit wird im Bereich der qualitativen Sozialforschung angesiedelt sein, weil hierbei vor allem subjektives Erleben bzw. subjektive Erlebnisse von Lehrerinnen und Lehrern mittels Experteninterviews erhoben werden.

4.1 Das Experteninterview – Allgemeine Einführung

Experteninterviews werden in der empirischen Sozialforschung – seit den 1990iger Jahren – vermehrt angewandt. Vor allem in der industriesoziologischen Forschung, der Organisationsforschung, der Bildungsforschung und der Politikforschung wird das Experteninterview gern eingesetzt. Es gibt zahlreiche Untersuchungen, entweder als eigenständiges Verfahren oder auch in Zusammenarbeit mit anderen Methoden (als Methodenmix), die auf das Experteninterview zurückgreifen. Früher wurde dem Experteninterview – aufgrund fehlender theoretischer sowie methodischer Fundierung - eine Randständigkeit in der qualitativen Sozialforschung zugeschrieben. In den letzten Jahren kam es zu zahlreichen Publikationen zum Thema Experteninterview, was zur Folge hatte, dass der Mangel an methodischer Literatur behoben werden konnte und das Experteninterview innerhalb der empirischen Sozialforschung mehr Qualität erlangte (vgl. Meuser/Nagel, 2009, S. 35; vgl. Meuser/Nagel 2002, S. 72). Trotzdem weisen Bogner und Menz darauf hin, dass sich die Debatte um Experteninterviews und ihre methodische Ausrichtung zwar intensiviert habe, aber dass sich innerhalb der Sozialforschung die verschiedensten Positionen immer noch gegenüber stehen (vgl. Bogner/Menz, 2009, S. 61). „Auch heute noch

ist nicht umstritten, *wie* Experteninterviews methodologisch begründet werden können, sondern *ob* dies grundsätzlich überhaupt möglich erscheint“ (ebd., 2009, S. 61).

Obwohl es unterschiedliche Begriffsbestimmungen und methodische Konzepte von Experteninterviews gibt (vgl. Bogner/Menz, 2009, S. 61), ist das Erkenntnisinteresse und somit der Sinn von allen Experteninterviews derselbe. Im Mittelpunkt der Untersuchungen steht das Wissen von Expertinnen und Experten, wobei nicht das Individuum, sondern die besonderen Wissensbestände zu einem Thema, Gegenstand der Analyse werden. Es wird von einem speziellen Wissen, aus einem bestimmten Handlungsfeld, ausgegangen, das nur Expertinnen und Experten besitzen. Dieses Wissen teilen sie mit anderen Personen aus diesem Praxisfeld und repräsentieren damit ihr Expertenwissen im Interview (vgl. Pfadenhauer, 2009, S. 99ff; vgl. Meuser/Nagel, 2002, S. 72).

Das Wesentliche dieser Interviewform ist also die zu befragende Person. Aus diesem Grund muss in einem nächsten Schritt erklärt werden, weshalb in der vorliegenden Diplomarbeit Lehrerinnen und Lehrern der Expertenstatus zugeschrieben wird.

4.1.1 Expertinnen und Experten

Die Entscheidung, wer als Expertin oder Experte herangezogen wird, ist an den jeweiligen Untersuchungsgegenstand gebunden. Als Expertinnen und Experten werden jene Personen bezeichnet, von denen angenommen wird, dass sie über ein besonderes Fachwissen verfügen, welches sie zwar mit anderen aus dem gleichen Fachgebiet teilen, was aber doch nicht für jede oder jeden zugänglich ist (vgl. Meuser/Nagel, 2009, S. 37). Der Personenkreis, der von den Forscherinnen und Forschern als Expertinnen und Experten ernannt wird, kann relativ groß sein. Es können Personen aus höheren Kreisen wie Entscheidungsträger aus den Bereichen Wirtschaft, Politik und Bildung, aber auch Praktiker vor Ort als Expertinnen und Experten herangezogen werden (vgl. Meuser/Nagel, 1997, S. 481). Wichtig bei der Datengewinnung ist nur, dass nicht die interviewte Person und ihre Gefühle

im Mittelpunkt der Testung stehen, sondern vielmehr die Auskünfte über ihre Handlungsfelder – „die Erfassung von praxisgesättigtem Betriebswissen (...)“²⁷ (ebd., 1997, S. 481).

Vor der Durchführung der Interviews muss also in einem ersten Schritt abgeklärt werden, wer als Expertin oder Experte herangezogen wird. Im Zuge dieses Forschungsvorhabens werden AHS- Lehrerinnen und Lehrer als Experten herangezogen, weil sie als „Praktikerinnen und Praktiker vor Ort“ bezeichnet werden können und dadurch über ein spezielles Sonderwissen verfügen. Lehrerinnen und Lehrer zählen zu jenen Akteuren, die aufgrund ihrer Tätigkeit Zugang zu besonderen Informationen und Wissensbeständen haben, die nicht für alle zugänglich sind (vgl. Meuser/Nagel, 2009, S. 44). Diese in der Praxis erworbenen Wissensbestände – „Insider-Erfahrungen“ - spielen im Zusammenhang mit der Beantwortung der Forschungsfragen und für die Exploration des Untersuchungsfeldes eine wichtige Rolle. Aus diesem Grund hat die Autorin der vorliegenden Diplomarbeit folgende Definition herangezogen:

„Experten sind Menschen, die ein besonderes Wissen über soziale Sachverhalte besitzen, und Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen“ (Gläser/Laudel, 2004, S. 10).

Weiters wurde den Lehrerinnen und Lehrern der Expertenstatus verliehen, weil neben den besonderen Wissensbeständen subjektives Erleben im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht. Experteninterviews können zum einen darauf ausgelegt sein, dass die Expertinnen und Experten Informationen „über ihr eigenes Handlungsfeld geben“ (Meuser, Nagel, 2002, S. 75). In diesem

²⁷Meuser und Nagel unterscheiden zwischen einem Betriebswissen und einem Kontextwissen. Beim Betriebswissen geben die Expertinnen und Experten Auskunft über ihr eigenes Handlungsfeld. Informationen über Betriebswissen werden vor allem in der industriesoziologischen, der Elite-, Implementations- oder Professionalisierungsforschung abgefragt (vgl. Meuser/Nagel, 2002, S. 75f.).

Beim Kontextwissen geht es um Informationen über Kontextbedingungen des Handelns der Zielgruppe (vgl. Meuser/Nagel, 2002, S. 75).

Handlungsfeld erleben Lehrerinnen und Lehrer Ereignisse und Situationen zu denen sie einen einschlägigen Zugang haben. Auf Grund dieses Erfahrungswissens kann den Lehrkräften der Expertenstatus zugeschrieben werden, weil sie als unmittelbare Beteiligte einen besonderen Wissenszugang zu den erlebten Ereignissen und Geschehnissen im eigenen Handlungsfeld haben.

4.2 Methodisches Vorgehen

4.2.1 Vorbereitung und Durchführung der Interviews

Nach der Expertisenklärung wurden Schulen in Wien und Niederösterreich gesucht. Dieser erste Schritt zur Ermittlung von Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern gestaltete sich als sehr schwierig, weil die Namen der Schulen, die mittels Zufallsprinzip vom internationalen PISA Konsortium ausgewählt wurden, in Österreich anonym behandelt werden. So konnte weder das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur noch das österreichische PISA Zentrum in Salzburg Auskunft über getestete Schulen in Wien und Niederösterreich geben. Obwohl sich dieser Prozess als sehr langfristig erwies, konnten drei Schulen ausfindig gemacht werden, die in den letzten Jahren bei einer PISA Testung teilgenommen haben. In einem nächsten Schritt wurde die Direktion über das Forschungsvorhaben und Forschungsinteresse informiert und die notwendigen Genehmigungen zur Durchführung der Untersuchung vom Landesschulrat eingeholt. Weiters wurden die für die Interviews vorgesehenen Lehrerinnen und Lehrer²⁸ durch die Zusendung eines Informationsblattes über Ziel und Ablauf der Untersuchung aufgeklärt.

²⁸Die Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner orientierte sich nach folgenden Kriterien:

a) Es sollten Lehrerinnen und Lehrer interviewt werden, die eines der getesteten Fächer (Mathematik, Deutsch, Naturwissenschaften) unterrichten und b) es sollten „Junglehrer“ sowie „erfahrende Lehrerinnen und Lehrer“ getestet werden.

Nach der Expertisenklärung und der Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurde ein Interviewleitfaden²⁹ erstellt, um die Durchführung des Interviews zu erleichtern. Die Autorin konnte auf einen Interviewleitfaden zurückgreifen, der im Rahmen eines kooperativen Forschungsvorhabens des Bonner Ausbildungszentrum für Lehrerinnen und Lehrer und des Wiener Instituts für Bildungswissenschaft zum Einsatz kam. Unter der Leitung von Ines Maria Breinbauer und Ilse Schrittemser führte eine Gruppe von Studierenden eine kleine Befragung (Pilotbefragung) zum Thema „Die Auswirkungen von Schulleistungstests auf das berufliche Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern“ durch. An diese Befragung wird die geplante Diplomarbeit anknüpfen.

Der Interviewleitfaden war in seinem Aufbau so konstruiert, dass alle wesentlichen Themenbereiche, die auf theoretische Annahmen und Wissen basierten, angesprochen wurden. Zu Beginn des Interviews wurden die Expertinnen und Experten über objektive Kontextdaten und situative Faktoren befragt. Dieser Einstieg in das Interview sollte den Befragten als Einführung, als „Warming-Up“, dienen und der Interviewerin wichtige Hintergrundinformationen zu den Lehrpersonen liefern, die dann bei der Analyse der Interviews von Bedeutung sein könnten. Weiters wurden die Expertinnen und Experten zu folgenden Themenschwerpunkten befragt:

- 1) Erleben und Wahrnehmen von PISA
- 2) Einfluss von Schulleistungstests auf pädagogisches Handeln und berufliches Selbstverständnis
- 3) Auswirkungen von Schulleistungstests auf die Berufsgruppe, ihre gesellschaftliche Stellung und Ausbildung

²⁹Meuser und Nagel weisen darauf hin, dass der Verzicht auf einen Leitfaden und somit auf eine thematische Vorstrukturierung, die Gefahr mit sich bringt, dass die Interviewerin bzw. der Interviewer als nicht kompetent erscheint und dass durch das Weglassen des Leitfadens das Interview methodisch in eine falsche Richtung gehen könnte (vgl. Meuser/Nagel, 2009, S. 52). „Die Arbeit, die in die Entwicklung des Leitfadens investiert wird, verschafft dem Interviewer die thematische Kompetenz, die ein ertragreiches Interview ermöglicht“ (ebd., 2009, S. 52).

Zum Themenschwerpunkt eins wurde den Expertinnen und Experten Fragen zu persönlichen Gedanken über die Schulleistungsstudie PISA gestellt. Sie sollten Auskunft darüber geben, wie sie persönlich die PISA Studie und ihre Ergebnisse in Österreich wahrgenommen bzw. erlebt haben und welche Bedeutung das für sie als Lehrende hat. Außerdem sollten sie Nachteile und Vorteile der PISA Studie benennen und über mögliche Veränderungen an der Schule berichten. Zudem wurde gefragt, welchen Stellenwert das Thema PISA innerhalb der Lehrerschaft hat.

Im zweiten Themenbereich wurden die Lehrerinnen und Lehrer gebeten, Auskunft über den Einfluss von Schulleistungsstudien auf das berufliche Selbstverständnis zu geben. Sie sollten ihre Sichtweise darüber darstellen, inwiefern PISA Auswirkungen auf die individuelle Unterrichtsgestaltung hat und wie sich PISA auf das berufliche Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer auswirkt. Weiters sollte erläutert werden, ob sich Lehrkräfte durch PISA in ihrem pädagogischen Handeln tendenziell eingeschränkt fühlen und wenn ja, so sollte eine Begründung abgegeben werden, inwiefern und warum sie sich eingeschränkt fühlen.

Im letzten dritten Fragenabschnitt sollten die Expertinnen und Experten Auskunft über Auswirkungen auf die berufliche Stellung von Lehrerinnen und Lehrern geben. Sie wurden gefragt, was sie sich bezüglich einer universitären Ausbildung erwarten und wie sie die momentane Ausbildung der österreichischen Lehrerinnen und Lehrer überhaupt bewerten.

Ziel war es, ein offenes, durch einen Leitfaden gestütztes, Gespräch zu führen. Der Leitfaden diente in erster Linie dazu die Thematik einzugrenzen, indem Themenkomplexe vorgegeben wurden. Die Gesprächsführung wurde flexibel gestaltet, um auch auf Themenbereiche, die von den Expertinnen und Experten angesprochen werden, eingehen zu können. Zudem hat sich die Reihenfolge der Fragen im Zuge des Gespräches teilweise verändert bzw. es wurden Fragen weggelassen oder neu formuliert. Der Leitfaden diente zur Gewährleistung einer

offenen Gesprächsführung einerseits und andererseits zur Sicherstellung, sich nicht in anderen Themenbereichen zu verlieren (vgl. Meuser/Nagel, 2002, S. 78).

4.2.2 Auswertung der Interviews

Die Datengewinnung orientiert sich an den sechs empfohlenen Arbeitsschritten von Meuser und Nagel. Ziel dieser Auswertungsmethode und somit auch der Grund, warum sich die Verfasserin dieser Diplomarbeit bei der methodischen Durchführung des Forschungsprozesses an die empfohlenen Auswertungsschritte von Meuser und Nagel hält, ist Folgender: „Anders als bei der Einzelfallanalyse geht es hier nicht darum, den Text als individuell-besonderen Ausdruck einer allgemeinen Struktur zu behandeln. Das Ziel ist vielmehr, im Vergleich mit den anderen ExpertInnen-texten präsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster zu treffen“ (Meuser/Nagel, 2002, S. 80). Die in den Interviews getroffenen Aussagen der Expertinnen und Experten werden Gegenstand der Interpretation sein und die Expertinnen und Experten werden als Repräsentanten ihrer „Zunft“ angesehen (vgl. ebd., 2002, S. 80).

Nach Erstellung des Interviewleitfadens und der Durchführung der Interviews wurde mit der Transkription³⁰ der Interviews begonnen. Dabei wurden Notationssysteme nicht berücksichtigt und somit Pausen, Stimmlagen, Gestik, Mimik etc. nicht transkribiert. Ansonsten ist die Transkription sehr umfangreich ausgefallen, weil es sich bei den Interviews um die Gewinnung von Betriebswissen gehandelt hat. Als Nächstes wurde der gesamte Inhalt des Interviews chronologisch – nach dem Gesprächsverlauf – paraphrasiert. Dabei wurden die Expertenmeinungen, Ansichten, Beobachtungen und Äußerungen textgetreu und in eigenen Worten wiedergegeben. Weiters wurden den zuvor paraphrasierten Textteilen Überschriften zugewiesen. Dabei wurde textnah gearbeitet, indem sich die Überschriften an dem Gesagten der

³⁰Die Transkriptionen der einzelnen Interviews sind auf der beiliegenden CD-Rom dokumentiert.

Interviewpartnerinnen und Interviewpartner orientieren. Zudem wurden ähnliche Themenbereiche zusammengefügt und mit einer Hauptüberschrift versehen.

Im nächsten Schritt – beim thematischen Vergleich – wurden verwandte bzw. ähnliche Textpassagen aus den verschiedenen durchgeführten Interviews herausgesucht und übereinstimmende Überschriften zusammengestellt. Dadurch wurde das Interviewmaterial thematisch geordnet und die Zuordnung der einzelnen Textpassagen noch einmal überprüft. Weiters wurden die im thematischen Vergleich herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten im Rückgriff auf soziologisches Wissen begrifflich gestaltet. Es wurden Kategorien gebildet, die das Wissen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner darstellten.

Schließlich wurde beim letzten Auswertungsschritt eine Trennung zum Interviewmaterial vorgenommen und die empirisch gewonnen Ergebnisse wurden mit den theoretischen Wissensbeständen in Zusammenhang gebracht und interpretiert (vgl. Meuser/Nagel 2002, S. 83 – 91).

Meuser und Nagel weisen darauf hin, dass für eine sachgerechte Auswertung der Experteninterviews alle Auswertungsschritte eingehalten werden müssen. Zudem gehen sie davon aus, dass durch das Zurückgreifen auf eine vorgängige Stufe, Verallgemeinerungen der Daten besser kontrolliert werden können. Sie sprechen sich für eine Auswertung durch Rekursivität aus (vgl. Meuser/Nagel, 2009, S. 57).

Im Rahmen des hier durchgeführten Forschungsprozesses hat sich die Autorin an alle sechs von Meuser und Nagel empfohlene Auswertungsschritte gehalten. Die Analyse der Interviews sowie die Ergebnisse sollen im nächsten Teilkapitel vorgestellt werden.

4.3 Analyse und Interpretation der Interviews

Bei den sieben Expertinnen und Experten (E1-E7)³¹ handelt es sich um Lehrerinnen und Lehrer von Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Niederösterreich. Sechs der Interviews wurden an jenen Schulen, an denen die befragten Lehrerinnen und Lehrer tätig sind, durchgeführt. Ein Interview wurde zu Hause bei der Lehrperson durchgeführt.

Bei der Analyse bzw. der Auswertung der Interviews wurden von der Verfasserin drei Themenbereiche formuliert, die Aufschluss auf die im theoretischen Teil gestellten Fragen geben sollen. Dabei wurden zu einzelnen Fragen, innerhalb der Themenbereiche (Kategorien), prägnante Aussagen bzw. Antworten der Expertinnen und Experten exemplarisch angeführt, um einen besseren Einblick in die Interpretation der Interviews zu bekommen.

4.3.1:Themenkategorie 1: Erleben und Wahrnehmen der Schulleistungsstudie PISA

Der erste Teil der Experteninterviews beschäftigte sich mit der individuellen Wahrnehmung und dem Erleben von PISA aus Sicht der Expertinnen und Experten. Weitere Aspekte, die in diesem Abschnitt der Interviews erfasst werden, waren individuelle Gedanken zur PISA Studie sowie die Bedeutung der Studie für Lehrerinnen und Lehrer.

Übereinstimmend wird von den Expertinnen und Experten in den Interviews berichtet, dass die PISA Studie ausschließlich über die Medien wahrgenommen wird.

E1: „Zeitungen gelesen, Fernsehen darüber berichtet, gehört. (...).“

³¹In der Analyse der Experteninterviews werden die Expertinnen und Experten aus Gründen der Einfachheit als E1 bis E7 bezeichnet. Zum Beispiel E1 ist Expertin oder Experte eins oder E5 ist Expertin oder Experte fünf.

E4: „Ja, teilweise natürlich genau beobachtet, was jetzt in der Öffentlichkeit ankommt. Auch sehr viel mit anderen Leuten darüber gesprochen und dann natürlich, halt ja, wenn man halt andere Informationen liest, sobald man im Internet etwas über PISA findet, einfach mal reingeschmökert, was dort steht.“

I: Also die Medien?

E4: „Genau“

I: Sprich Fernseher, Zeitung, Internet?

E4: „Genau, aber schon halt in alle Richtungen! Also nicht nur die, ja, sehr politisierten Ergebnisse, sondern alles.“

E7: „Ja hauptsächlich über Medien. Also nur Zeitung, Fernsehen (...).“

Einige der Befragten wiesen zusätzlich darauf hin, dass es keinerlei Informationen zur bzw. über die PISA Studie und ihren Ergebnissen seitens der Schule oder anderer offizieller Institutionen gegeben hat.

E5: „Wahrgenommen über die Medien. Keine offizielle Information seitens der Schule. Erlebt an und für sich gar nicht. Keine Reaktion seitens der Schüler, natürlich wird das zum Teil im Unterricht besprochen, aber jetzt weder positiv noch negativ, es ist den Schülern egal.“

E6: „Die habe ich von den Medien gehört! Ich habe keine Aussendung von irgendeinem offiziellen Institut so in die Hand bekommen, sondern nur das, was in den Medien war.“

Die Interviews verdeutlichen, dass die PISA Studie anscheinend keine große Bedeutung für Lehrende hat. Dafür werden von den Expertinnen und Experten jeweils verschiedene Gründe genannt. Übereinstimmend nennen die befragten Lehrerinnen und Lehrer im Laufe der Interviews immer wieder die fehlende Vergleichbarkeit der Studie und die einseitige Darstellung der Ergebnisse.

E6: „Eigentlich gar keine“

I: Warum keine?

E6: „Weil ich von solchen Testungen über so viele verschiedene Schultypen, Schulsysteme, Unterrichtsschwerpunkte nicht wirklich etwas halte.“

I: Können Sie da noch a bisschen näher drauf eingehen, warum Sie nichts von dem halten. Wo liegen da die Gründe?

E6: „Naja, es ist mal dieses Schulsystem als solches in Österreich. Speziell in Österreich ist es sehr vielfältig und in anderen Ländern haben sie eben andere Systeme, wie sie unterrichten. Manche

haben Gesamtschulwesen oder eigentlich fast alle haben Gesamtschulwesen. Österreich hat dieses differenzierte Leistungssystem oder Leistungsförderungssystem und es wurden bei uns dann auch teilweise Berufsschulen getestet in Bereichen, die sie eigentlich gar nicht unterrichtet bekommen.“

I: Das heißt, Sie kritisieren auch ein bisschen die Vergleichbarkeit?

E6: „Die Vergleichbarkeit ist auf jedem Fall, glaube ich, nicht wirklich gegeben.“

Positiv bewerten alle Expertinnen und Experten die PISA Studie in dem Zusammenhang, dass PISA den Lehrenden eine Rückmeldung bzw. ein Feedback über ihre Arbeit gibt.

E2: „Dass man schon weiß, wo steht man eigentlich. Aber es müssen die Ergebnisse auf jeden Fall transparent und vergleichbar gemacht werden und da, glaube ich, ist noch Handlungsbedarf.“

E5: „Doch, es gibt – es ist eine Art von Feedback vielleicht, weil wir ja doch sehr, innerhalb von Europa international so zu sagen werden müssen und auch zum Teil schon sind. Das heißt, man muss die Zeugnisse – so primitiv wie das jetzt klingt – irgendwo einordnen können, europaweit zumindest.“

Negativ bewertet werden die fehlende Vergleichbarkeit der Studie und die Vereinheitlichung der verschiedenen getesteten Schultypen. In fast allen sieben Interviews wird mit „es wird alles in einen Topf geworfen“ auf die einseitige Darstellung der Ergebnisse hingewiesen.

E7: „Nachteile? Ich glaube, dass es einfach schwierig ist, man macht den Test mit verschiedenen Ländern und dann vergleicht man und haut alles so in einen Topf, aber dass jetzt einfach das Unterrichtssystem und das Schulsystem in jedem dieser Länder anders ist und dann aber das Ergebnis verglichen wird, ist halt ein bisschen schwierig. Das heißt, ich kann nicht einen Test für alle machen, obwohl das Schulsystem eben nicht dasselbe ist, das vielleicht, und dann eben gleich so drüberfahren, man vergleicht und dann ist man in irgendeinem Ranking weiter unten und dann heißt es schon, alles ist schlecht.“

Alle Befragten gaben an, dass es zu keinen Änderungen an den Schulen durch PISA kam.

E2: „Keine“

E6: „Im Einzelnen nicht! Und vom Großen her - Gesamtschülerzahl auf 25 gesenkt, sehe ich eigentlich auch nicht.“

E7: „Nein gar nicht“

Zusätzlich wird von einer Expertin darauf hingewiesen, dass es zurzeit an Schulen generell zu Veränderungen kommt, aber ob das mit der PISA-Studie zu tun hat, kann nicht beurteilt werden.

E4: „Ich glaube, dass wir generell uns gerade sehr verändern in der Schule, aber das hängt jetzt weniger mit PISA zusammen als mit der Schule gesamt. Neuer Direktor, seit eben vier Jahren usw. und sofort.“

I: Die Änderungen an der Schule hier aufgrund von Direktionswechsel?

E4: „Kann ich nicht sagen, ob das jetzt PISA abhängig ist oder einfach schulabhängig – kann ich nicht sagen.“

Die PISA Studie ist auf jedem Fall eine Thema in der Lehrerschaft. Alle Expertinnen und Experten bestätigen in den Interviews, dass über die Studie innerhalb der Kollegenschaft gesprochen wird. In diesem Zusammenhang wird immer wieder darauf hingewiesen, dass innerhalb der Lehrerschaft eher negativ über die PISA Studie diskutiert wird.

E4: „Immer wieder ja!“

I: Wie wird darüber gesprochen? Was wird darüber gesprochen?

E4: „Sehr oft eben, wenn eine neue PISA Studie rauskommt und wieder eben Interpretationen fallen. Sehr oft sag ich mal negativ, also dass sich irgendwer aufregt über irgendein Kommentar, das wieder irgendjemand abgesehen hat – ich sag mal so in diese Richtung gehend. Also es ist eher, jetzt hat der schon wieder dieses und jenes gesagt und die PISA Studie verfälscht usw. und sofort. Also gerade, wenn diverse Zeitungen Hetze betreiben, was ja immer wieder passiert.“

4.3.2:Themenkategorie 2: Handlungsautonomie

Der zweite Teil der Interviews soll Aufschluss über die Auswirkungen von PISA auf die Handlungsautonomie der Lehrerinnen und Lehrer geben, indem die Expertinnen und Experten Auskunft über den Einfluss der PISA Studie auf das

berufliche Selbstverständnis, die individuelle Unterrichtsgestaltung und das pädagogische Handeln geben sollen.

Unterschiedlichste Antworten gaben die Expertinnen und Experten im Hinblick auf das berufliche Selbstverständnis, was darauf hindeutet, dass alle etwas anderes unter dem Begriff berufliches Selbstverständnis verstehen.

Es wird darauf hingewiesen, dass man sich vielleicht mehr Gedanken über den eigenen Unterricht macht. PISA führt zu mehr Reflexion über das eigene Tun und Handeln, über den eigenen Unterricht.

E6: „Ich hinterfrage mich dann öfters, wie war ich heute im Unterricht, ist alles angekommen, was ich wollte. Haben die Schüler es so verstanden, wie ich es geglaubt habe, oder haben sie es anders verstanden, haben sie es gar nicht verstanden. Waren das runde Stunde, sozusagen, also war das, ja war das in sich abgeschlossen oder hat noch etwas gefehlt, habe ich was vergessen, könnte ich was das nächste Mal besser machen und dann versuche ich mir das irgendwo zu notieren und das ich mir aufschreibe, da würde ich das so machen, also da schaue ich schon.“

I: Und das haben Sie vorher nicht gemacht und das machen Sie jetzt durch die PISA Studie mehr?

E6: „Ich habe es vorher auch gemacht, nur jetzt, dann wenn es dann grad wieder in den Medien ist, dann schaut man ein bisschen mehr drauf und dann schleift das halt dann wieder so dahin, aber so im Großen und Ganzen ist es.“

Wie die nächsten Zitate verdeutlichen, kann im Zusammenhang mit dem beruflichen Selbstverständnis ein Unterschied zwischen „Junglehrern“ und „Altlehrern“ festgestellt werden. Vor allem langjährig tätige Lehrende weisen darauf hin, dass die PISA Studie auf junge Lehrerinnen und Lehrer einen anderen Einfluss hat als auf erfahrene Lehrkräfte. Zusätzlich wird von den älteren Lehrerinnen und Lehrern darauf aufmerksam gemacht, dass sie sich von PISA eher bedroht fühlen und den Ergebnissen der Vergleichsstudie viel kritischer gegenüberstehen als ihre jüngeren Kolleginnen und Kollegen.

E2: „Also die Kollegen, die so dienstalt sind wie ich – sicher nicht – weil wir wahrscheinlich manche Methoden einfach weiterführen, wie wir es eben so lange getan haben. Möglicherweise hat es sich geändert für jemanden, der sehr dienstjung ist, ein, zwei Jahre, und jetzt meint, man

müsste vollkommen neue Methoden anwenden, um jetzt diese Ergebnisse dort hinzubringen, wohin sie gehören.“

E5: „Da möchte ich schon nach Alter und nach Ausbildung ein bisschen differenzieren. Die Alten, die ganz Alten mussten ja noch zwei Vollstudien erledigen, die mittelalterlichen haben ein Vollstudium und ein halbes und auch jetzt die Jungen. Die Ausbildung scheint schwächer zu werden und bei den Jungen gibt es eine sehr große Unsicherheit, die halten sich gerne an irgendetwas an. Also da ist wenig von Selbstständigkeit zu sehen, d.h. die ältere Garde findet PISA so wie ich, eigentlich als eine Art von Bedrohung. Vorschriften von Leuten, die nicht unbedingt qualifiziert sind, denn wer sich für eine politische Laufbahn entschieden hat, hat sich weniger Zeit genommen für eine methodisch didaktische Ausbildung. Es gibt nur noch heute 24 Stunden und daher die Jungen, würde ich sagen, meinen, soweit ich das sehe, also wir haben da jetzt eine größere Gruppe auch die Unterrichtspraktikanten, die halten sich gerne an vorgeschriebene Fragestellungen.“

E3: “(...), aber ich glaub, dass es gerade gegenüber solchen Testungen schon gewisse Vorbehalte gibt und vor allem von der älteren Kollegenschaft, weil ich habe eher den Eindruck – dass jetzt die, speziell jetzt die länger dienenden Kollegen denken, dass sie abgeprüft werden und nicht die Schüler, das ist das große Problem –(...)“

Zudem wird in den Interviews immer wieder auf gesetzliche Vorschriften hingewiesen, die Auswirkungen auf die Arbeit der Lehrkräfte haben. Lehrende sehen ihre freien Entscheidungsspielräume und Teile ihrer Eigenverantwortlichkeit in Gefahr, wie folgende Aussagen von Expertinnen und Experten bestätigen:

E1: „Nur in dem Sinn, dass ich davon überzeugt bin, dass wir dann diese Bildungsstandards bekommen, dass es dann vorgeschriebene Beispiele gibt und dass ich diese dann zu unterrichten habe bzw. die Lösungskompetenzen vermitteln muss (...)“

E5: „Ich sehe da zuerst einmal die Gefahr dabei, dass sie das, was mir wichtig war immer am Lehrberuf, nämlich die Freiheit und die Selbständigkeit und die Eigenverantwortlichkeit mir genommen wird. Der Weg wird auch gegangen durch jetzt Zentralmatura, wo ich sage, die österreichischen Lehrer sind schon gescheit genug eine ordentliche Matura zusammenzustellen, das braucht man nicht von Parteibuchleuten vorgeschrieben zu kriegen. (...)“

Weiters hat die Analyse der Interviews ergeben, dass der Großteil der Lehrerinnen und Lehrer nicht das Gefühl hat, dass die PISA Studie Auswirkungen auf ihre individuelle Unterrichtsgestaltung hat.

E6: „Auf die individuelle glaube ich nicht.“

I: Warum nicht?

E6: „Weil man, eh wie soll man sagen, so selektives Wissen, was hier abgefragt wird, nicht einfach auf Knopfdruck reproduzieren kann, und dass man das so schnell wieder bringt.“

In Zusammenhang mit der individuellen Unterrichtsgestaltung kann lediglich festgestellt werden, dass die Aufgaben der PISA Studie – und hier vor allem bei dienstjungen Lehrerinnen und Lehrern – in den Unterricht einfließen bzw. im Unterricht behandelt werden.

E1: „Die Schüler haben auch gefragt, was sie lernen sollten in Zukunft, damit sie so einen Test bestehen könnten, also das ist hypothetisch gesprochen und nur im Grund der Aufgabensammlung bzw. allgemein darüber gesprochen, was sollte ein Schüler einer Allgemeinhöherbildenden Schule mit der Matura an physikalischem, biologischem, chemischem Wissen mitnehmen.“

I: Da hat sich die Unterrichtsgestaltung nicht geändert, Sie haben keine anderen Methoden angenommen?

E1: „Bis auf die Aufgaben, die auch andere Methoden verlangen, weil unterschiedliche Fragestellungen da aufgetaucht sind.“

Durch die Interviews konnte festgestellt werden, dass die Expertinnen und Experten, im Bezug auf die Einschränkung des autonomen pädagogischen Handelns durch die PISA Studie, unterschiedliche Auffassungen vertreten.

So gibt ein Experte an, dass sich Lehrerinnen und Lehrer aufgrund von PISA in ihrem pädagogischen Handeln auf jedem Fall eingeschränkt fühlen:

E1: „100prozentig“

I: Warum und inwiefern?

E1: „Weil wir hier in Österreich eine sehr große Lehr- und Lernfreiheit haben, einen Lehrplan der sehr allgemein gefasst ist, man kann praktisch alles, man darf alles unterrichten, diese PISA Fragen sind aber so in die standardisierte Richtung, das muss man können, und wenn man es nicht kann, dann ist man schlecht – und das bezweifle ich sehr, dass mit diesen Beispielen dies gezeigt

ist, obwohl wenn man es könnte, wäre es sicher toll, wenn alle Schüler das zusammenbringen würden. Also ich glaub schon, dass das einschränkend wirkt, weil man sich jetzt bemüßt fühlt, dass man das und das machen muss, weil sonst sind die Schüler schlecht, sonst ist man ein schlechter Lehrer, sonst ist Österreich schlecht usw. (...).“

Die obige Aussage weist darauf hin, dass die Lern- und Lehrfreiheit immer mehr verloren geht und freie Entscheidungsspielräume hinsichtlich der Unterrichtsinhalte in Richtung Standardisierung aufgehoben werden. Weiters wird verdeutlicht, dass gute Schülerleistungen bei PISA Testungen eine wichtige Rolle spielen und auf die Qualität der Lehrarbeit zurückgeführt werden, was eine einschränkende Wirkung auf die Lehrerschaft hinterlässt.

Eine andere Expertin vermutet zudem, dass Lehrerinnen und Lehrer durch die PISA Studie in ihrem autonomen pädagogischen Handeln zwar nicht direkt eingeschränkt werden, sich aber unmündig und eingeschränkt fühlen wie folgendes Zitat belegt:

E3: „Ah eingeschränkt werden glaube ich eher nicht, dass sich einige bisschen eingeschränkt fühlen bzw. teilweise als unmündig dargestellt werden, das möchte ich schon betonen, weil im Prinzip werden wir Lehrer in den Medien nicht unbedingt sehr freundlich behandelt, das muss ich schon sagen und das hängt teilweise sicher auch mit der PISA Studie zusammen, dass aber zum Beispiel die AHS- Schüler viel besser waren als zum Beispiel im internationalen Vergleich, das wird überhaupt nicht zur Kenntnis genommen, (...).“

Die restlichen Expertinnen und Experten glauben eher nicht, dass sich Lehrerinnen und Lehrer in ihrem pädagogischen Handeln beeinflusst fühlen:

E7: „Glaube ich nicht!“

I: Und warum glauben Sie nicht?

E7: „Ich glaube, dass das, wenn jetzt wirklich, wenn man es vergleicht mit diesen Bildungsstandards und Zentralmatura – ich glaub da muss man den Unterricht eher hinsteuern, weil es eine Auswirkung auf die Schüler hat. Das heißt, wenn ich meinen Unterricht dieser Zentralmatura nicht anpasse, dann haben sie nicht eine Chance eine positive Matura zu bestehen. Wenn ich meinen Unterricht jetzt an die PISA Studie nicht anpasse, ist das für das Schulsystem der Schüler oder der Schulentwicklung der Schüler egal, sie könnten trotzdem an der Schule maturieren, haben einen Abschluss. Das heißt, ich muss jetzt nicht hundertprozentig meinen

Unterricht dem anpassen, dass die Schüler, also es macht keinen Unterschied, wie dieser, wie die PISA Studie abschneidet auf den Unterricht bzw. auf die Schüler.“

Diese Interviewsequenz zeigt, dass die Einführung von gesetzlichen Vorgaben (Einführung von Bildungsstandards, vorgeschriebenen Beispielen bei der Matura) eher als handlungsleitend angesehen wird als Schulleistungstests wie PISA.

4.3.3: Themenkategorie 3: Auswirkungen der PISA Studie auf die Berufsgruppe

In diesem Abschnitt soll der Frage nachgegangen werden, welche Auswirkungen die PISA Studie auf die Berufsgruppe der Lehrerinnen und Lehrer in der Wahrnehmung der befragten Expertinnen und Experten hat und welche Konsequenzen daraus geschlossen werden.

Die Aussagen in den Interviews lassen vermuten, dass Lehrerinnen und Lehrer das Gefühl haben, ihnen würde die Verantwortung für die – von den Medien mangelhaft – dargestellten Ergebnisse zugeschrieben und dieser Umstand würde nicht nur Auswirkungen auf die gesellschaftliche Stellung der Lehrkräfte, sondern auch auf die Arbeit der Lehrenden haben.

E4: „Weil grundsätzlich bei PISA die Schuld am Lehrer gesucht wird. Also das Resultat der Studie ist Schuld des Lehrers, wobei natürlich hundert tausend andere Faktoren, Elternhaus usw. und sofort mitspielen, (...) aber es wird also grad bei PISA alles auf den Lehrer abgewälzt und mittlerweile müsste man eben Psychologe sein, ein bisschen Krankenschwester, ein bisschen Erzieher – nebenbei darf man noch Stoff vermitteln, und da wird sehr viel abgewälzt (...).“

In Bezug auf die Auswirkungen auf die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer weist eine bzw. einer der Expertinnen und Experten explizit darauf hin, dass Einmischungen und Schuldzuweisungen von Außenstehenden bzw. Laien bei Lehrenden zu Selbstzweifel und sinkendem Selbstbewusstsein führen können.

E2: „Es kann natürlich von Personen, die nicht mit PISA oder überhaupt mit Schule näher bekannt sind, immer wieder ein Vorwurf kommen - wieso habt ihr nicht und wieso gibt es denn das, und das nagt dann, wenn es massiv kommt- schon am Selbstbewusstsein – vielleicht ist da ja doch was

dran, vielleicht hätte ich doch etwas anders machen sollen. Also man kann sich schon durchaus selbst Vorwürfe machen. Meiner Meinung nach aber nicht, weil die Studie direkt wirkt, sondern weil das auf Umwegen kommt.“

I: Wie meinen Sie das mit den Umwegen?

E2: „Ja, wenn im Bekanntenkreis, Freunde vielleicht weniger, weil die wissen vielleicht zu viel, aber Menschen, die eben nicht mit Schule wirklich konfrontiert sind, die sehen, PISA ist schlecht – was ist oder wer ist schuld – der Lehrer – eventuell die Rahmenbedingungen und jetzt hab ich einen Lehrer mir gegenüber – egal Mathematik oder Deutsch oder Naturwissenschaften – was ist schief gelaufen, warum schneiden wir schlecht ab? Ihr könnt nicht unterrichten, wieso könnt ihr nicht unterrichten, falls überhaupt noch nach dem wieso gefragt wird und wenn das nicht von einer, sondern von mehreren Seiten kommt, dann beginnt man sicher an sich zu zweifeln, da ist vielleicht doch was dran. Und vor allem, weil man ja wieder erklären muss, das Ergebnis ist ein bundesweites Ergebnis und nicht ein schultypenspezifisches und schon gar kein standortspezifisches Ergebnis – das weiß ja ein Normalbürger nicht.“

Die folgende Aussage einer Expertin lässt anklingen, dass durch Schuldzuweisungen die Arbeitsmotivation der Lehrerinnen und Lehrer sinken könnte:

E6: „Welche Auswirkungen? Es wird halt immer gesagt, die Lehrer sind zu schlecht, sie bringen unseren Kindern nichts mehr bei. Sie, na ist eh klar, die Lehrer, man kann mit 20ig Stunden ja nicht mehr zusammenbringen, sollen mehr in der Schule stehen. Ja, und ich glaube nicht, dass man alleine nur mit dieser Motivation mehr Leistung aus den Lehrern herauskitzeln kann, wenn man sie immer nur schlecht macht. Man sollte auch mal die guten Aspekte hervorheben – sag ich mal so.“

Weiters sprechen alle Expertinnen und Experten im Zusammenhang von Konsequenzen bzw. Änderungen, die aufgrund der PISA Studie auf die Lehrerschaft zukommen, von gesetzlichen Vorgaben, die eingehalten werden müssen. Dabei werden übereinstimmend Bildungsstandards, Gesamtschule und Zentralmatura genannt.

E5: „die sind ja schon zugekommen auf die Lehrer. Nämlich es wird eben die Zentralmatura überlegt. Es ist so, dass für die Fremdsprachen, also nächstes Jahr werde ich wieder eine Matura halten müssen/dürfen, und da ist der Hörtext/die Listening schon vorgeschrieben, vom Gesetz her, der Rest noch nicht, das werde ich mir aussuchen können,(...)das ist ja schon jetzt vorgeschrieben. Mit dem muss man sich auseinandersetzen, das muss eingehalten werden.“

4.3.4:Themenkategorie 4: Die universitäre Lehrerausbildung

In diesem Themenbereich sollten die Expertinnen und Experten Auskünfte über Schwächen und Stärken der aktuellen Lehrerausbildung liefern.

In Bezug auf die Lehrerausbildung sind sich alle Interviewten einig, dass die pädagogische Ausbildung forciert werden muss, und tätigen dazu folgende Aussagen:

E3: „Naja die, also wie es bei uns im Speziellen, also im universitären Bereich ist, ist die Ausbildung sicher viel besser geworden in den letzten Jahren, als sie beispielsweise zu meiner Zeit war. Mangelhaft ist sicher nach wie vor die pädagogische Ausbildung.“

I: Der Lehrer?

E3: „Ja der Lehrer, das ist also sicher noch sehr mangelhaft und ist zwar schon besser geworden, aber noch immer nicht zufrieden stellend muss man sagen. Ich merke das auch – ich bin auch Betreuungslehrer und betreue immer Unterrichtspraktikanten, sie sind fachlich sehr kompetent teilweise oder großteils darf ich sagen, das erwartet man auch von einem Absolventen von der Uni, aber nur die pädagogische Ausbildung lässt sehr zu wünschen übrig.“

E6: „Die universitäre Ausbildung, die fachliche Ausbildung ist im Prinzip top in Österreich. Da gibt's nichts, was uns da ja, wo wir besser sein könnte, jedoch fände ich in der pädagogischen Ausbildung hapert es ein bisschen im Umgang mit Schülern, wie man den Schulbetrieb kennen lernt, das ganze Schulrechtliche herum. Meiner Meinung nach, wäre eine Mixtur aus Pädak, Universität das Beste. Dass man die angehenden Lehrer schon pro Woche zumindest mal einen Tag in die Schule steckt, wo sie das ganze Handwerk auch lernen können, gepaart mit pädagogischem Nicht- Handwerkszeug, aber Grundlagen plus eben das fachliche Wissen dazu. So kann man relativ schnell herausfinden, ist ein angehender Lehrer geeignet dafür oder nicht für diesen Lehrberuf. Die pädagogische Ausbildung in meiner Zeit, das ist jetzt noch nicht so lange her.“

Auffallend ist, dass alle interviewten Junglehrerinnen und Junglehrer darauf hinweisen, dass die Studentinnen und Studenten während der universitären Ausbildung viel früher mit der Praxis konfrontiert werden sollen, um zu sehen, ob sie für den Lehrerberuf überhaupt geeignet sind.

E4: „(...)50ig Prozent Theorie weniger, Theorie ist wichtig, keine Frage, nur gerade in Mathematik habe ich Dinge gelernt, da braucht man gar nicht anfangen, irgendwie in der Schule zu vermitteln. Und auf der anderen Seite die pädagogische Ausbildung war zwar vorhanden, nicht so schlecht vorhanden, doch 10 Wochenstunden³² von meinen 150, und die teilweise einfach schlecht, weil wenn ich eine Psychologie-Vorlesung über das Kleinkind höre, ist das vielleicht nicht ganz angebracht, wenn ich jetzt weiß, wie 3-Jährige funktionieren. Das war vielleicht, also ich glaube, es gehört einfach mehr angepasst und es gehört einem schneller bewusst gemacht, was Lehrer zu sein eigentlich bedeutet.“

Eine weitere Expertin vertritt die Ansicht, dass Studierende in der Ausbildungsphase viel mehr Praxiswissen erfahren sollten, damit sie pädagogisch besser auf den Lehrerberuf vorbereitet sind.

E7: „In der Ausbildung selber, also es ist nur theoretisch – man steht – ja es gibt diese Übungsphase – ich glaube, ich bin gestanden in Mathematik vier Stunden in der Klasse, in Physik zwei Stunden während des ganzen Studiums, das heißt, man ist dann eigentlich fertig und weiß nicht, ob das der richtige Job für einen ist. Man hat zwar ein theoretisches Wissen, das man zu 90ig% in der Schule nicht mehr braucht – praktisch hat man gar nichts bis wenig durchgemacht auf der Uni. Diese pädagogischen Seminare waren Anwesenheit - ein paar Kreuze machen – wieder heimgehen. Das heißt, es muss vielmehr in die praxisorientierte Ausbildung gehen. Das heißt, vielmehr in der Schule von Anfang an in die Schule gehen – einfach da mal hineinschnuppern. Ich glaube, dass deswegen auch viele wieder bald aussteigen. Also ich kenne ganz viele, die nach dem Unterrichtspraktikum gesagt haben, nein das ist nichts für mich und das kann es nicht sein, dass ich vorher – weiß ich nicht – fünf Jahre studiere, und dann eigentlich erst merk ob der Job für einen was ist oder nicht. Das muss während der Ausbildung erfolgen und da gehört auf jedem Fall etwas gemacht.“

³² Der ab 2002 neu in Kraft getretene „Studienplan zur Pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung (PWB) und zur Schulpraktischen Ausbildung (SPA) der Lehramtsstudierenden am Universitätsstandort Wien“ zeigt auf, dass das Stundenkontingent im Vergleich zu früheren Studienplänen erhöht wurde. Lehramtsstudierende müssen 14 Semesterstunden für die pädagogisch wissenschaftliche Berufsvorbildung und zusätzlich 11 Semesterstunden für die schulpraktische Ausbildung aufwenden. Weiters formuliert der neue Studienplan Bildungsziele und Grundkompetenzen, die der Professionalisierung des Lehrerberufs einen höheren Stellenwert zuschreiben (vgl. Studienplan PWB + SPA, online unter: http://ssc-philbild.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/LehrerInnenbildung_Studienplan/Studienplan_PWB-SPA.pdf, 19.03.2010; vgl. Pollheimer, 2005, S. 236f.).

4.4 Die Ergebnisse

Die vorliegenden Experteninterviews sollen vergegenwärtigen, wie die interviewten AHS- Lehrerinnen und Lehrer die PISA Studie erlebt haben und Auskunft darüber geben, welche Auswirkungen die PISA Studie auf die Handlungsautonomie der Lehrerinnen und Lehrer hat.

Die sieben geführten Interviews spiegeln lediglich die Meinungen und Ansichten einer kleinen Gruppe von Expertinnen und Experten wieder. Aus diesem Grund können keine Generalisierungen über Annahmen und Anschauungen der gesamten Berufsgruppe getroffen werden.

Durch die Experteninterviews konnte aufgezeigt werden, dass Informationen über die PISA Studie von AHS- Lehrerinnen und Lehrern vorwiegend über Medien wahrgenommen werden. Die Medien (Fernseher, Zeitung, Internet) dienen der Lehrerschaft als Informationsquelle über die Ergebnisse der Studie. Weiters wird darauf hingewiesen, dass die Lehrerschaft seitens der Schule oder anderer offizieller Instituten keinerlei Informationen zur oder über die PISA Studie erhalten hat. Übereinstimmend wird von einer einseitigen medialen Darstellung, einer fehlenden Vergleichbarkeit und einer Vereinheitlichung der Ergebnisse gesprochen, was zur Folge hat, dass den Ergebnissen der PISA Studie eher wenig Bedeutung zugeschrieben wird. Positiv bewertet bzw. erlebt werden Rückmeldungen bzw. Feedbacks über die eigene Arbeit, die die PISA Studie und ihre Ergebnisse liefern. Weiters wird sichtbar, dass die PISA Studie innerhalb der Lehrerschaft ein Thema ist. Es wird – wenn auch eher negativ – darüber gesprochen und diskutiert.

Weiters veranschaulichen die Experteninterviews, dass das Dienstalter im Zusammenhang mit dem Einfluss bzw. dem Erleben der PISA Studie eine Rolle spielt. Vor allem Junglehrerinnen und Junglehrer scheinen durch die PISA Studie eher dazu zu neigen, ihren Unterricht mehr zu reflektieren, das eigene Handeln und Tun vermehrt in den Blick zu nehmen und zu hinterfragen. Zudem stehen diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die mehr Dienstjahre vorweisen können, der

PISA Studie viel kritischer gegenüber als diejenigen, die noch relativ dienstjung sind.

Im Bezug auf die Einschränkung der Handlungsautonomie durch die PISA Studie, kommt es zu verschiedenen Expertenauffassungen. So weist ein Experte darauf hin, dass die Lern- und Lehrfreiheit immer mehr verloren geht und in Richtung Standardisierung aufgehoben wird. Eine weitere Expertin sieht zwar nicht direkt eine Einschränkung des autonomen pädagogischen Handelns, spricht aber von Unmündigkeit und dass sich Lehrerinnen und Lehrer immer mehr eingeschränkt fühlen. Weiters spricht eine andere Expertin von der Gefahr, dass wesentliche Momente wie Entscheidungsfreiheit, Selbständigkeit und Eigenverantwortung durch die PISA Studie verloren gehen.

Im Zusammenhang mit diesen genannten Auswirkungen der PISA Studie auf das autonome Handlungsfeld von Lehrerinnen und Lehrern sprechen alle Expertinnen und Experten von gesetzlichen Vorgaben, die seit der PISA Studie in die Schule bzw. in den Unterricht einfließen. Exemplarisch wird von allen auf Bildungsstandards, Gesamtschule und Zentralmatura hingewiesen, die neue organisatorische bzw. gesetzliche Vorschriften mit sich bringen.

Unterschiedliche Meinungen lassen sich auch im Hinblick auf die individuelle Unterrichtsgestaltung aufzeigen. Obwohl die Mehrheit der Expertinnen und Experten angibt, dass sich die individuelle Unterrichtsgestaltung durch das Einwirken der PISA Studie nicht ändert, weist ein Experte darauf hin, dass sich der Unterricht auf jeden Fall geändert hat. Die Schülerinnen und Schüler wollen wissen, was sie in Zukunft lernen müssen, um solche Schulleistungsstudien wie PISA positiv bestehen zu können und Lehrende haben die Aufgabe, diese Kompetenzen zu vermitteln. Zudem wird gezeigt, dass sich der Unterricht ändert, wenn PISA-Aufgaben in den Unterricht einfließen, weil automatisch ganz andere Methoden angewandt werden müssen.

Alle Befragten bemängeln, dass den Lehrerinnen und Lehrern die Verantwortung für die schlechten Ergebnisse der PISA Studie zugeschrieben werden. Die

einseitige mediale Darstellung der Schulleistungsstudie hat negative Auswirkungen auf die gesellschaftliche Stellung der Lehrerinnen und Lehrer. Durch ständige Negativmeldungen über die erbrachten Schülerleistungen kommt es zu massiven Schuldzuweisungen von Außen. Die Einmischung von Außenstehenden bzw. von Laien hat den Druck auf die Lehrerschaft erhöht und kann zu sinkendem Selbstbewusstsein und Selbstzweifel führen. Zudem wird darauf hingewiesen, dass ständige Negativmeldungen den Druck auf die Lehrerschaft erhöht haben und auch Auswirkungen auf die Arbeitsmotivation haben.

Übereinstimmung herrscht in Bezug auf die universitäre Lehrerbildung. Die wissenschaftliche bzw. theoretische Ausbildung wird als sehr gut bezeichnet. Als mangelhaft und schlecht wird die pädagogische Ausbildung diagnostiziert. Auffallend ist, dass vor allem dienstjunge Lehrerinnen und Lehrer mehr pädagogische Ausbildung an den Universitäten fordern. Hier wird mehr Praxiserfahrung gewünscht, um schon viel früher erkennen zu können, ob man für den Lehrerberuf geeignet ist. Zudem wird darauf hingewiesen, dass Lehrerinnen und Lehrer viel zu wenig pädagogisches Rüstzeug während der Ausbildung mitbekommen.

5. Zusammenfassung und Interpretation der Forschungsergebnisse

Die Forschungsfrage „wie wird die Schulleistungsstudie PISA von AHS-Lehrerinnen und Lehrern erlebt und welche Auswirkungen haben Schulleistungstests wie PISA auf das – eine autonome Handlungskompetenz voraussetzende – professionelle Handeln von Lehrkräften“ und einzelne im Laufe der Diplomarbeit entstandene Fragen und Hypothesen sollen nun beantwortet werden. Hierbei muss noch mal darauf hingewiesen werden, dass die empirische Untersuchung aufgrund der relativ kleinen Befragtengruppe nicht repräsentativ ist bzw. verallgemeinert werden kann.

Wie wird die PISA Studie von AHS- Lehrerinnen und Lehrern erlebt?

PISA Ergebnisse werden aufgrund der teilweise mangelhaften und einseitigen medialen Darstellung meist negativ aufgenommen. Obwohl die Schulleistungsstudie selbst mit der Idee, die hinter PISA steckt, verschiedene Länder miteinander zu vergleichen, als sehr interessant und informativ empfunden wird, findet die Studie nur wenig Akzeptanz bei den (AHS) Lehrkräften. Aufgrund der Vereinheitlichung der Ergebnisse und der fehlenden Vergleichbarkeit wird die PISA Studie als nicht aussagekräftig bezeichnet. Hinsichtlich des eigenen Unterrichts bzw. der eigenen pädagogischen Arbeit wird der PISA Studie eher wenig Bedeutung zugeschrieben. Dieser Sachverhalt ist nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, dass Lehrerinnen und Lehrer keinerlei Informationen über die Einzelschule bekommen. Es können somit keine Rückschlüsse auf den eigenen Unterricht bzw. auf die Qualität der eigenen pädagogischen Arbeit gezogen werden. Zudem haben die getesteten AHS-Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu anderen Schultypen gut abgeschnitten, was zur Folge hat, dass Lehrerinnen und Lehrer von Allgemein Höher Bildenden Schulen keinen Handlungs- bzw. Änderungsbedarf bezüglich ihres Unterrichts sehen.

Obwohl der Schulleistungstest PISA als nicht handlungsleitend wahrgenommen wird, trägt die Studie sehr wohl positiv zur Selbstthematisierung bei, indem über das eigene pädagogische Handeln und Tun vermehrt reflektiert wird. Über sich und sein Handeln nachzudenken, ist ein wesentliches Kriterium pädagogisch professionellen Handelns und trägt (u.a. nach Karl Oswald Bauer) dazu bei, das Handlungsrepertoire zu erhöhen und das pädagogische Selbst zu verbessern.

Welche Auswirkungen haben Schulleistungstests wie PISA auf das – eine weitgehend autonome Handlungskompetenz voraussetzende – professionelle Handeln von Lehrkräften?

Durch Schulleistungstudien à la PISA kommt es zu Interventionen in entscheidungsautonomen Bereichen der pädagogischen Praxis und somit zur Beeinflussung eines wesentlichen Kriteriums von Profession – der (weitgehenden) Handlungsautonomie. Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich durch PISA zwar nicht direkt in ihrer Handlungsautonomie eingeschränkt, die Studie trägt aber dazu bei, dass sich Lehrkräfte in gewisser Weise bevormundet fühlen. Durch die neue Outputsteuerung kommt es zu neuen formulierten Bildungszielen, die vom Staat festgelegt und in weiterer Folge empirisch überprüft werden. Dadurch haben Lehrerinnen und Lehrer immer mehr das Gefühl, dass freie Entscheidungsspielräume unter dem Druck gesetzlicher Vorgaben geringer werden. Es ist anzunehmen, dass Lehrkräfte ihre pädagogische Freiheit, Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit - aufgrund der PISA-Ergebnisse und der daraus resultierenden Ursachenklärung im didaktischen und lehrbezogenen Bereich – in Gefahr sehen. Es kommt zu gesetzlichen Vorgaben, die vermehrt in die pädagogische Praxis einwirken und eingehalten werden müssen. Die Einführung von Bildungsstandards, die verpflichtend gelehrt und abgeprüft werden müssen sowie gesetzlich vorgeschriebene Beispiele bei der Matura haben zur Folge, dass sich Lehrkräfte in ihrer pädagogischen Autonomie eingeschränkt fühlen, weil dadurch eine individuelle Lehr- und Lernfreiheit immer mehr verloren geht.

In einigen Ländern – so auch in Österreich – geht es an den Schulen vermehrt in eine standardisierte Richtung, was ebenfalls Auswirkungen auf die Handlungsspielräume der Lehrenden hat. So weist etwa Anderson in seinem Artikel über die pädagogische Autonomie der Lehrerinnen und Lehrer darauf hin, dass viele Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler die Meinung vertreten, dass eine Zurücknahme der Autonomie der Lehrerschaft unausbleiblich zu einer Standardisierung führe und dass nur eine Balance zwischen Standardisierung und Autonomie professionelles und effektives Unterrichten ermögliche (vgl. Anderson, 1991, S. 129).

Zudem wird die PISA Studie und vor allem deren Ergebnisse von den befragten Lehrkräften als Kritik der bisherigen Arbeit empfunden und als etwas „Bedrohliches“ wahrgenommen. Die Lehrkräfte haben nicht das Gefühl, dass die pädagogische Praxis durch die Ergebnisse der Studie mit sinnvollen Daten versorgt wird. Vielmehr konnte festgestellt werden, dass die Rückmeldungen von internationalen Schulleistungsstudien à la PISA den Druck auf die Arbeit und Leistung der Lehrerinnen und Lehrer erhöht haben, das zu Verunsicherungen über das eigene Können und Wissen führen kann. Die massiven Schuldzuweisungen haben wiederum Auswirkungen auf das berufliche Selbstverständnis der Lehrerschaft, da die Vorwürfe seitens der Öffentlichkeit bzw. Laien zu Selbstzweifel und sinkendem Selbstbewusstsein im Hinblick auf die Richtigkeit des beruflichen Handelns führen können. Das Rollenverständnis der Lehrerinnen und Lehrer wird beeinflusst und das wiederum kann zur Folge haben, dass sich einige Lehrkräfte aufgrund der entstandenen Verunsicherungen zum Erreichen von vorgeschriebenen Standards bzw. Bildungszielen vermehrt an gesetzliche Vorgaben bzw. organisatorische Maßnahmen halten und eigene pädagogische Grundsätze aus dem Blickwinkel verlieren. Dies würde eine deprofessionalisierende Wirkung mit sich bringen, weil dadurch die professionelle pädagogische Autonomie in Richtung Standardisierung aufgehoben würde und wichtige Freiheitsspielräume professionellen Handelns auf der Strecke bleiben.

Kann „Professionsbewusstsein wirksam werden, wenn die Lehrerschaft durch die Ergebnisse von PISA in ihren Handlungsspielräumen (Autonomie) eingeschränkt wird?

Blickt man auf die im theoretischen Teil geforderten Kriterien von Professionsbewusstsein, kann durch die Interviews aufgezeigt werden, dass Schulleistungstests wie PISA auf einige wichtige Rahmenbedingungen zur Entwicklung von Professionsbewusstsein einwirken. Die PISA Studie wird bei einigen Lehrerinnen und Lehrern nicht als eine Herausforderung, sondern viel mehr als Bedrohung ihrer freien Spielräume wahrgenommen. Vor allem ältere Lehrkräfte sind den Einflüssen, die die Studie mit sich bringt, nicht so aufgeschlossen, wie es ihre jüngeren Kolleginnen und Kollegen sind. Sie empfinden die PISA Studie vielmehr als Kritik ihrer bisherigen Arbeit und stehen der PISA Studie und den für die Lehreraarbeit resultierenden Konsequenzen eher skeptisch gegenüber.

Zudem ist eine Integration der Lehrerinnen und Lehrer in das Projekt PISA nicht gegeben. Die Lehrerschaft wird weder im Vorfeld der Untersuchung noch nach der Untersuchung über und in wichtige Prozesse der Evaluation eingebunden. Die Lehrerschaft nimmt sich nicht als Teil des Projektes PISA wahr, was ebenfalls als Grund gesehen werden kann, warum der PISA Studie seitens der Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer eher wenig Akzeptanz zugesprochen wird. Somit werden Veränderungen nicht als Herausforderung, sondern viel mehr als Bedrohung gesehen.

Eine weitere Komponente, die die Entwicklung von einer sich des Expertenstatus bewussten professionellen Haltung erschwert, ist die Tatsache, dass die universitäre pädagogische Ausbildung von den meisten Lehrerinnen und Lehrern als unzureichend eingestuft wird. Dies hat zwar nichts mit der PISA Studie an sich zu tun, aber eine als unzureichend erlebte pädagogische Ausbildung erschwert den Aufbau pädagogischer Handlungsrepertoires und somit auch den Aufbau eines professionellen Selbst, welches zur Bewältigung von schwierigen Arbeitssituationen eingesetzt werden kann und für pädagogisch professionelles Handeln unerlässlich ist. Vor allem dienstjunge Lehrerinnen und Lehrer weisen in

den Interviews darauf hin, dass während der universitären Ausbildung viel zu wenig pädagogisches Wissen vermittelt wird und keinerlei Praxiserfahrungen aufgebaut werden können. Es ist anzunehmen, dass die universitäre Lehrerbildung unzureichend Fähigkeiten und Kompetenzen vermittelt, um den Aufbau eines professionellen Selbst zu gewährleisten. Die Ansicht, dass es sich bei der universitären Lehrerbildung um eine praxisferne Ausbildung handelt muss in diesem Zusammenhang etwas entschärft werden. So weist der Studienplan zur pädagogisch- wissenschaftlichen Berufsvorbildung und zur Schulpraktischen Ausbildung der Lehramtsstudierenden an der Universität Wien einleitend darauf hin, dass pädagogisches, didaktisches und fachwissenschaftliches Wissen als Kernkompetenzen des Lehrerhandelns angesehen werden und im Rahmen der universitären Lehrerbildung vermittelt werden müssen. Damit wird dem Erwerb von pädagogischen, didaktischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzen eine große Bedeutung innerhalb der universitären Lehrerbildung zugeschrieben: „Durch die PWB und die SPA sollen Studierenden persönliche, soziale, und fachliche (i.B. pädagogische, didaktische, psychologische, bildungssoziologische und schultheoretische) Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, eigenverantwortlich, auf wissenschaftlicher Grundlage und in sozialer Verantwortung den Anforderungen des Lehrberufs (...) zu entsprechen“ (Studienplan PWB + SPA, 2002, Online unter:

http://ssc-philbild.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/LehrerInnenbildung_Studienplan/Studienplan_PWB-SPA.pdf, 19.03.2010), (vgl. Pollheimer, 2005, S. 237). Die Vermittlung dieser Bildungsziele ist von großer Bedeutung, weil dadurch ein professionelles Selbst aufgebaut wird und somit besser zwischen wichtigen und unwichtigen Aufgaben in der Praxis unterschieden werden kann. Zudem nehmen sich Lehrende eher als Expertinnen und Experten wahr und sind in der Lage eine Balance zwischen den eigenen Ansprüchen und den Forderungen von Außenstehenden an die pädagogische Praxis zu finden. Weiters ist eine ausreichende Vermittlung von Theorie und Praxis wichtig, denn nur wer über ein

hohes Maß an Wissen und Können verfügt, bekommt Handlungsrechte zugeschrieben und kann Spielräume nutzen.

Abschließend kann somit durch die oben angeführten Forschungsergebnisse die Hypothese verifiziert werden, dass sich die befragten Lehrerinnen und Lehrer durch international standardisierte Leistungsstudien in ihrem pädagogisch professionellem Handeln beeinflusst fühlen, was Auswirkungen auf das Erleben von pädagogischer Autonomie und von professionellen Handlungsspielräumen und somit insgesamt (deprofessionalisierende?) Wirkung auf das professionelle Handeln haben kann.

6. Schlussbemerkungen und Ausblick

Die vorliegende Diplomarbeit zeigt auf, dass durch Schulleistungstests wie PISA die Diskussion um die pädagogische Professionalität bzw. die Notwendigkeit von mehr Profession im Lehrerberuf immer wichtiger wurde und wird. Bildungspolitische Debatten über die PISA – Ergebnisse brachten neue notwendige Evaluierungen im Bezug auf die Lehrerbildung. Dadurch kann es zu einer Verbesserung der aktuellen Lage kommen – diese Frage ist allerdings noch offen: jedenfalls hat die Debatte (weltweit möchte man fast sagen) zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit pädagogisch professionellem Handeln und pädagogischer Professionalität im Lehrerberuf geführt.

Weiters muss im Hinblick auf die Professionalisierung des Lehrberufs die universitäre Lehrerausbildung verbessert werden. Es ist von enormer Wichtigkeit, dass neben der theoretischen Ausbildung vor allem die pädagogische Ausbildung forciert wird, damit professionstheoretische Standards und Kriterien umgesetzt werden können. Es könnte in Zukunft zu einer klareren Unterscheidung zwischen professionellem Wissen (Lehrer) und Laienwissen (Eltern, Öffentlichkeit) im Hinblick auf Erziehung und Unterricht kommen, wenn Lehrerinnen und Lehrer auf kompetenzorientierte Modelle in der Lehrerausbildung zurückgreifen können.

Die Debatte um die PISA-Studie hat leider nicht dazu beigetragen, dass Lehrerinnen und Lehrer Rückschlüsse auf den eigenen Unterricht und somit auf die Qualität der eigenen pädagogischen Arbeit ziehen konnten – zumindest bildet sich diese Tendenz aus den Ergebnissen der befragten Lehrerinnen und Lehrer ab. Es wäre interessant, wie Lehrerinnen und Lehrer damit umgehen würden, wenn Daten erhoben würden, die Aufschluss über die Qualität der getesteten Einzelschulen geben würden. Solche Daten könnten Lehrerinnen und Lehrer besser für die eigene pädagogische Arbeit nutzen.

7. Literaturverzeichnis

- ANDERSON, LORIN W. (1991): Die pädagogische Autonomie des Lehrers: Risiken und Chancen. In: TERHART, EWALD (Hrsg.): Unterricht als Beruf – Neue amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln/Wien: Böhlau Verlag, S. 121 – 133.
- ARNOLD, KARL-HEINZ (2001): Qualitätskriterien für die standardisierte Messung von Schulleistungen – Kann eine (vergleichende) Messung von Schulleistungen objektiv, repräsentativ und fair sein? In: WEINERT, FRANZ E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz Verlag S. 117 – 130.
- BAST, ROLAND (2000): Pädagogische Autonomie: historisch-systematische Hinführung zu Einem Grundbegriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Bochum: Projekt Verlag.
- BAUMERT, JÜRGEN/ARTELT, CORDULA/ KLIEME, ECKHARD/ STANAT, PETRA (2001): PISA – Programme for International Student Assessment, Zielsetzung, theoretische Konzeption und Entwicklung von Messverfahren. In: WEINERT, E. FRANZ: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 285 – 310.
- BAUER, KARL-OSWALD/ KOPKA, ANDREAS/BRINDT, STEFAN (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit: Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- BAUER, KARL-OSWALD (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrerarbeit. In: BASTIAN, JOHANNES/ HELSPER, WERNER/ REH, SABINE/ SCHELLE, CARLA (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf: von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, S. 55 – 72.
- BAUER, KARL-OSWALD (2002): Kompetenzprofil: LehrerIn. In: Otto, Hans-Uwe u.a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Band 3. Opladen: Leske + Budrich, S. 49 – 63.
- BERKA, WALTER (2002): Autonomie im Bildungswesen: zur Topographie eines bildungspolitischen Schlüsselbegriffes. Wien/ Graz: Böhlau Verlag.
- BMUKK: Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen, BGBl. II Nr. 1/2009 v. 2.1.2009, Vorblatt und Erläuterungen.
Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17203/vo_bildungsstandards_mat.pdf, 08.10.09.
- BMUKK: Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz 1986 - SchUG).
Online unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schug_teil1.xml#1, 10.03.2009.

- BMUKK (2009): Fakten der LehrerInnenbildung in Österreich. Online unter:
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/fakten.xml>, 12.10.2009.
- BMUKK (2009): LehrerInnenbildung NEU – die Zukunft der pädagogischen Berufe. Startschuss für die neue LehrerInnenausbildung. Online unter:
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.xml>, 12.10.2009.
- BOGNER, ALEXANDER/ MENZ, WOLFGANG (³2009): Das theoriegenerierende Experteninterview: Erkenntnisinteresse, Wissensform, Interaktion. In: BOGNER, ALEXANDER/ LITTIG, BEATE/ MENZ, WOLFGANG: Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61 – 98.
- BOS, WILFRIED/ SCHWIPPert, KNUT (2002): TIMSS, PISA, IGLU & CO. Vom Sinn und Unsinn internationaler Schulleistungsuntersuchungen. In: Bildung und Erziehung, 55 Jahrgang, Heft 1, S. 5 – 22.
- BÖTTCHER, WOLFGANG (2008): Standards. Konsequenzen der Output-Steuerung für die Lehrerprofessionalität. In: HELSPER, WERNER/ BUSSE, SUSANNE/ HUMMICH, MERLE/ KRAMER, ROLF-TORSTEN (2008) (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule, Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 187 – 203.
- BÖTTCHER, WOLFGANG (2004): Neuere Entwicklungen der Bildungsreform und ihr Potenzial für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung. In: BECKMANN, UDO/ BRANDT, HJALMAR/ WAGNER, HEINZ (Hrsg.): Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA – Beiträge zur Reform der Lehrerbildung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 72 – 86.
- BOZKURT, DOMINIK/ BRINEK, GERTRUDE/ MARTIN RETZL (2007): PISA in Österreich: Mediale Reaktionen, öffentliche Bewertungen und politische Konsequenzen. In: HOPMANN, STEFAN/ BRINEK, GERTRUDE/ RETZL, STEFAN: PISA zufolge PISA – PISA According to PISA: Hält PISA, was es verspricht? – Does PISA Keep What it Promises? Wien: LIT Verlag, S. 321 – 362.
- BREINBAUER, INES MARIA (2007): Bildungsstandards und pädagogische Urteilskraft. In: FUCHS, BRIGITTA/ SCHÖNHERR, ANDREAS (Hrsg.): Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 213 – 225.
- BROCKHAUS (¹⁷1973): Enzyklopädie, Band 18, Wiesbaden.
- COMBE, ARNO (2005): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Eröffnungsreferat der ÖFEB Tagung 2003 in Wien. In: KOWARSCH, ALFRED/ POLLHEIMER, KLAUS (Hrsg.): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. ÖFEB Tagung. Purkersdorf: Brüder Hollinek, S. 7 – 16.
- COMBE, ARNO/ HELSPER, WERNER (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität –

- Historische Hypotheken und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: COMBE, ARNO/ HELSPER/ WERNER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität – Untersuchung zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9 – 48.
- CROTTI, CLAUDIA (2005): Lehrerinnen – frühe Professionalisierung: Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Peter Lang Verlag.
- CZERWENKA KURT (2004): Lehrerprofessionalität zwischen Theorie und Praxis. In: BECKMANN, UDO/ BRANDT, HJALMAR/ WAGNER, HEINZ (Hrsg.): Ein neues Bild von Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA – Beiträge zur Reform der Lehrerbildung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 56 – 71.
- EDER, FERDINAND (Hrsg.) (2002): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Bildungswesen. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Band 17. Innsbruck-Wien-München-Bozen: Studien Verlag.
- EWERT, FRIEDRICH (2008): Themenzentrierte Interaktion (TZI) und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern, Erfahrungen und Reflexion. Wiesbaden: Deutscher Universitäts- und der Verlag für Sozialwissenschaften.
- FABEL-LAMA, Melanie (2004): Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer – Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- FEND, HELMUT (2006): Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- GLÄSER, JOCHEN/ LAUDEL, GRIT (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GÖSSLING, HANS JÜRGEN (2000): Ethos und Kompetenz. Zur Begründung pädagogischer Urteilskraft im Horizont traditioneller und aktueller Vernunftskritik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- HAIDER, GÜNTER/REITER, CLAUDIA (Hrsg.) (2004): PISA 2003 – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen; Nationaler Bericht. Mathematik, Lesekompetenz, Naturwissenschaft, Problemlösen. Österreichisches Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung. Graz: Leykam.
- HAIDER, GÜNTER/ EDER, FERDINAND/ SPECHT, WERNER/ SPIEL, CHRISTIANE (2003): Das Reformkonzept der Zukunftskommission – Zukunft Schule: Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Erstfassung vom 17.10.2003, im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung Wissenschaft und Kultur, Wien. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10473/Konzept_Zukunft.pdf, 12.10.2009.
- HEIL, STEFAN/ FAUST-SIEHL, GABRIELE (2000): Universitäre Lehrerbildung und Pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden – Eine qualitativ empirische Untersuchung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- HEINRICH, MARTIN (2007): Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur

- evaluationsbasierten Steuerung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- HEINZE, THOMAS (2001): Qualitative Sozialforschung: Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München/Wien: R. Oldenburg Verlag.
- HELSPER, WERNER (1996): Anatomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: COMBE, ARNO/ HELSPER/ WERNER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität – Untersuchung zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521 – 569.
- HELSPER, WERNER/KRÜGER, HEINZ-HERMANN/ RABE-KLEBERG, URSULA (2000): Professionstheorie, Professions- und Biografieforschung – Einführung in den Themenschwerpunkt. Zeitschrift für qualitative Sozialforschung, Heft 1. Online unter: <http://www.ovgu.de/zsm/node/169>, 12.10.2009.
- HELSPER, WERNER (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Forschen lernen, 1. Jahrgang, 3. Innsbruck – Wien – München – Bozen: Studien Verlag, S. 7 – 15.
- HELSPER, WERNER/ BUSSE, SUSANNE/ HUMMRICH, MERLE/ KRAMER, ROLF-TORSTEN (2008) (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule, Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- HORVARTH, WOLFGANG (2006): PISA-STUDIE. In: DZIERZBICKA, AGNIESZKA/ SCHIRLBAUER, ALFRED (Hrsg.): Pädagogischer Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Wien: Löcker, S. 208 – 217.
- HUTMACHER, WALO (1998): Strategien der Systemsteuerung. Von der Systemexpansion zum Systemumbau. In: DOBART, ANTON (Hrsg.): Schulleitung und Schulaufsicht. Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft, Band 28, Wien: Studien Verlag, S. 49 – 92.
- INGENKAMP, KARLHEINZ/ LISSMANN, URBAN (⁵2005): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik, Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- KLIEME, ECKARD (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Bildungsforschung, Band 1, Berlin/ Bonn. Online unter: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf; am 05. 10. 09.
- KOCH, LUTZ (1998): Pädagogik und Urteilkraft. Ein Beitrag zur Logik pädagogischer Vermittlungen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4, Jahrgang 98, S. 387 – 399.
- KORING, BERNARD (1992): Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit: Eine Einführung für Studierende. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- KORING, BERNHARD (1996): Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit – Beiträge aus erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Sicht. In: COMBE, ARNO/ HELSPER/ WERNER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität – Untersuchung zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 303 – 339.
- KRALER, CHRISTIAN/ MENGES, ROBIN (2007): Fallvignetten in der Lehrerbildungsforschung. Veränderungen kognitiver Strukturen bei Studierenden im ersten Ausbildungsjahr. In: KRALER, CHRISTIAN/ SCHRATZ, MICHAEL (Hrsg.): Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf. Wien: Lit Verlag, S. 56 – 77.
- KRALER, CHRISTIAN/ SCHRATZ, MICHAEL (Hrsg.) (2008): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln – Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster: Waxmann Verlag.
- KRAUL, MARGRET/ MAROTZKI, WINFRIED/SCHWEPPE, CORNELIA (2002): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KREIS, ISOLDE/ STERN, THOMAS (2005): Studien zur Lehrerprofessionalität. Einige Forschungsergebnisse aus dem Imst² – Projekt. In: KOWARSCH, ALFRED/ POLLHEIMER, KLAUS (Hrsg.): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. ÖEFB Tagung. Purkersdorf: Brüder Hollinek, S. 161 – 167.
- KURTH, ULRIKE (2003): Learning by Doing. In: Erziehung und Unterricht, Themenschwerpunkt „Lehrerkompetenzen“. 153. Jahrgang, Heft 9-10, S. 930 – 939.
- KURZ, SABINE (2005): Outputorientierung als Aspekt von Qualitätssicherung. In: RAUNER, FELIX (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 427 – 434.
- LAITKO, HUBERT (2005): Bildung und Globalisierung. Kleine Annäherung an ein großes Thema. In: Wissen und Bildung in der modernen Gesellschaft. Reihe Texte zur politischen Bildung 34. Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Leipzig. Online unter: <http://www.hg-graebe.de/Texte/RLKonf-2005/laitko-05-1.pdf>, 27.03.2009.
- LUDWIG, RALF (2008): Die Kritik der Urteilskraft. Kant für Anfänger – Eine Lese Einführung. DTV Verlag.
- MESSNER, RUDOLF (2003): PISA und Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jahrgang, Heft 3, S. 400 – 412.
- MEUSER, MICHAEL/ NAGEL, ULRIKE (³2009): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: BOGNER, ALEXANDER/ LITTIG, BEATE/ MENZ, WOLFGANG: Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35 – 60.
- MEUSER, MICHAEL/ NAGEL, ULRIKE (2002): Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht – Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: BOGNER, ALEXANDER/ LITTIG, BEATE/ MENZ, WOLFGANG: Das Experteninterview- Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske + Budrich, S. 71 – 93.

- MEUSER, MICHAEL/ NAGEL, ULRIKE (1997): Das Experteninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA/ PRENGEL, HANNELORE: Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 481 – 491.
- NOLLE, ALEXANDER (2004): Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.
- OEVERMANN, ULRICH (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE, ARNO/ HELSPER/ WERNER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität – Untersuchung zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70 – 182.
- PFADENHAUER, MICHAELA (2003): Professionalität, Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Dissertation, Opladen: Leske + Budrich.
- PFADENHAUER, MICHAELA (Hrsg.) (2005): Professionelles Handeln. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- PFADENHAUER, MICHAELA/ BROSZIEWSKI, ACHIM (2008): Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenssoziologische Perspektive. In: HELSPER, WERNER/ BUSSE, SUSANNE/ HUMMRICH, MERLE/ KRAMER, ROLFTORSTEN (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 79 – 97.
- PFADENHAUER, MICHAELA (2009): Auf gleicher Augenhöhe – Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: BOGNER, ALEXANDER/ LITTIG, BEATE/ MENZ, WOLFGANG: Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99 – 116.
- POLLAK, GUIDI (1998): Pädagogische Professionalität? Anmerkungen aus der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaft, 74. 1998, S. 23 – 38.
- POLLHEIMER, KLAUS M.: (2005): Perspektiven universitärer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Evaluation der pädagogischen und schulpraktischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung am Universitätsstandort Wien. In: KOWARSCH, ALFRED/ POLLHEIMER, KLAUS (Hrsg.) Professionalisierung in pädagogischen Berufen. ÖEFB Tagung. Purkersdorf: Brüder Hollinek, S. 231 – 241.
- PRENZEL, MANFRED/ CARSTENSEN, CLAUS H./ FREY, ANDREAS/ DRECHSEL, BARBARA/ RÖNNEBECK, SILKE (2007): PISA 2006 – Eine Einführung in die Studie. In: PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (Hrsg.): PISA'06 – Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann Verlag, S. 31 – 60.
- RAPOLD, MONIKA (2006): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Die

- Konzeption eines universitären Seminars. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 5 – 34.
- REH, SABINE (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 3, S. 358 – 372.
- SHELLACK, ANTJE/ LEMMERMÖHLE, DORIS (2008): Universitäre Lehrer/innen/bildung zwischen wissenschaftlichem Wissen und professionellen Kompetenzen. In: KRALER, CHRISTIAN/ SCHRATZ, MICHAEL (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln – Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster: Waxmann Verlag, S. 139 – 150.
- SCHIRLBAUER, ALFRED (2006): Autonomie. In: DZIERZBICKA, AGNIESZKA/ SCHIRLBAUER, ALFRED (Hrsg.): Pädagogischer Glossar der Gegenwart, Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker, S. 13 – 22.
- SCHLÖMERKEMPER, JÖRG (2001): Leistungsmessung und die Professionalität des Lehrerberufs. In: WEINERT, FRANZ E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim: Beltz Verlag, S. 311 – 321.
- SCHRATZ, MICHAEL/SCHRITTESSER, ILSE/FORTHUBER, PETER/ PAHR, GERHARD/ PASEKA, ANGELIKA/SEEL, ANDREA (2008): Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK). In: KRALER, CHRISTIAN/ SCHRATZ, MICHAEL (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln – Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster: Waxmann Verlag, S. 123 – 138.
- SCHREINER, CLAUDIA/ BREIT, SIMONE/ SCHWANTER, URSULA/ GRAFENDORFER, ANDREA (Hrsg.) (2007): PISA 2006 – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Die Studie im Überblick: Ziele und Organisation, Methoden und Tests, Aufgabenbeispiele. Graz: Leykam. Online unter: http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2007-12-04_pisa-2006-studie.pdf, 16.08.09.
- SCHRITTESSER, ILSE (2004): Professional Communities, Beiträge der Gruppendynamik zur Entwicklung professionalisierten Handelns. In: HACKL, BERND/ NEUWEG, HANS-GEORG (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖEFB), Band 1, Münster: Lit Verlag, S. 131 – 149.
- SCHÜTZE, FRITZ (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: COMBE, ARNO/ HELSPER/ WERNER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität – Untersuchung zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 183 – 275.
- SCHÜTZE, FRITZ/ BRÄU, KARIN/ LIERMANN, HILDEGARD/ PROKOPP, KARL/ SPETH,

- MARTIN/ WIESEMANN, JUTTA (1996): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: HELSPER, WERNER/ KRÜGER, HEINZ-HERMANN/ WENZEL, HARTMUNT (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch, Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 333 – 377.
- SCHWIPPERT, KNUT/GOY, MARTIN (²2008): Leistungsvergleich- und Schulqualitätsforschung. In: HELSPER, WERNER/BÖHME, JEANETTE (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 387 – 421.
- SEEL, HELMUT/ SCHEIPL, JOSEF (2004): Das österreichische Bildungswesen am Übergang ins 21. Jahrhundert. Graz: Leykam.
- SUCHAN, BIRGIT/ WALLNER-PASCHON, CHRISTIAN (Hrsg.) (2007): PIRLS 2006 – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Die Studie im Überblick, Lesen in der Grundschule, Ziele und Organisation, Methoden und Tests, Aufgabenbeispiele. Graz: Leykam. Online unter: http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2007-11-28_pirls-2006-studie.pdf, 16.08.09.
- STICHWEH, RUDOLF (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: COMBE, ARNO/ HELSPER/ WERNER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität – Untersuchung zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 49 – 69.
- STUDIENPLAN zur Pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung und zur Schulpraktischen Ausbildung der Lehramtsstudierenden am Universitätsstandort Wien. Online unter: http://ssc-philbild.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/LehrerInnenbildung_Studienplan/Studienplan_PWB-SPA.pdf, 19. 03. 2010.
- TERHART, EWALD (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: COMBE, ARNO/ HELSPER/ WERNER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität – Untersuchung zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 448 – 471.
- TERHART, EWALD (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- TERHART, EWALD (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung, Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- TERHART, EWALD (2002): „Nach PISA“ - Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: Europäische Verlagswelt.
- WEYAND, BIRGIT (2008): Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: KRALER, CHRISTIAN/ SCHRATZ, MICHAEL (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln – Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster: Waxmann Verlag, S. 13 – 34.

- WEYAND, BIRGIT (2007): Entwicklung und Erprobung diagnostischer Instrumente zur Erfassung der Berufseignung. In: KRALER, CHRISTIAN/ SCHRATZ, MICHAEL (Hrsg.): Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf. Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen. Band 4, Lit Verlag, S. 6 – 22.
- ZEDLER, PETER/ DÖBERT, HANS (²2009): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: TIPPELT, RUDOLF/ SCHMIDT, BERNHARD: Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23 – 46

Abkürzungen

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
BMBWK	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
COMPED	Computers in Education Study
EPIK	Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext
ESLC	European Survey of Language Competencies
ICCS	International Civic and Citizenship Education Study
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
INES	International Indicators for Education Systems
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PH	Pädagogische Hochschulen
PISA	Programme for International Student Assessment
PWB	Pädagogisch Wissenschaftliche Berufsvorbildung
SPA	Schulpraktische Ausbildung
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
ZVB	Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung

8. Anhang

Internationale Schulleistungsstudien mit österreichischer Teilnahme (abgeschlossene, laufende, geplante)						
Kurz-bezeichnung	Assessment Name	Jahr d. Erhebung	Internat. Organsiation	Erhebung in Österreich durchgeführt von	Zielgruppe	Inhalt der Studie
COMPED	Computers in Education Study	1992	IEA	Dr. Haider	8. Schulstufe	Computerunterricht und -kompetenzen
PISA	Programme for International Student Assessment	2000	OECD	ZVB Salzburg (Dr. Haider)	15-jährige SchülerInnen	Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften
PISA	Programme for International Student Assessment	2003	OECD	ZVB Salzburg (Dr. Haider)	15-jährige SchülerInnen	Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften
PISA	Programme for International Student Assessment	2006	OECD	ZVB Salzburg / BIFIE (Dr. Haider)	15-jährige SchülerInnen	Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften
PISA	Programme for International Student Assessment	2009	OECD	BIFIE	15-jährige SchülerInnen	Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften
PISA	Programme for International Student Assessment	2012	OECD	BIFIE	15-jährige SchülerInnen	Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study	2006	IEA	ZVB Salzburg / BIFIE (Dr. Haider)	4. Schulstufe	Lesen
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study	2011	IEA	BIFIE	4. Schulstufe	Lesen
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study	1995	IEA	Dr. Haider	4. Schulstufe 8. Schulstufe	Mathematik, Naturwissenschaften
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study	2007	IEA	ZVB Salzburg / BIFIE (Dr. Haider)	4. Schulstufe	Mathematik, Naturwissenschaften
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study	2011	IEA	BIFIE	4. Schulstufe	Mathematik, Naturwissenschaften
ICCS	International Civic and Citizenship Education Study	2009	IEA	SORA (im Konsortium mit Inst.f. Konfliktforschung und Univ. IbK.)	8. Schulstufe	Politische Bildung, Bürger-beteiligung; Einstellungen und Kompetenzen
ESLC	European Survey of Language Comotencies	2011/12	EU-Komm.	BIFIE (österr. Beteiligung noch nicht definitiv; Stand 6.2.2009)	8. Schulstufe 10. Schulstufe	Fremdsprachen-kompetenzen

Abstrakt:

Die hier vorliegende Diplomarbeit soll einen Beitrag zur Diskussion um die Relevanz von pädagogischer Professionalität im Hinblick auf die dafür erforderliche professionelle Autonomie leisten und verdeutlichen, wie der Einfluss von Schulleistungsstudien auf Lehrerhandeln diesbezüglich erlebt wird. Es wird versucht, mögliche Auswirkungen von Schulleistungsstudien à la PISA auf das weitgehende professionelle Handeln von AHS- Lehrerinnen und Lehrern aufzuzeigen, indem der Frage nachgegangen wird, ob derartige externe Eingriffe in das autonome, professionelle Handlungsfeld von Lehrerinnen und Lehrern nicht eher eine deprofessionalisierende Wirkung haben, als das professionelle Handlungsrepertoire zu bereichern und dieses mit sinnvollen Daten zu versorgen. Dabei werden die Themenbereiche Schulleistungsstudien à la PISA und pädagogische Professionalität näher erläutert, erklärt und kritisch hinterfragt und die Fragestellungen mittels Experteninterviews empirisch beleuchtet.

Abstract:

The present thesis concerns itself with, and aims to contribute to, the discussion of the relevance of educational professionalism, and this with regard to the autonomy required in order that such professionalism is secured. It further endeavors to shed light on how surveys, such as the Program of International Student Assessment, have influenced both the education and action of teachers. It focuses on the impact made by such studies on the professional action of high school teachers, and considers whether in fact such external interference has had a detrimental effect, whereby education has been de-professionalized, rather than ensuring the professional repertoire of actions has been enriched and accommodated by the relevant data. The present thesis, therefore, explains and critically analyzes such studies as the PISA in particular, as well as considering the issue of pedagogical professionalism in general, whilst highlighting the discussion with empirical data acquired via consultation with relevant experts.

Curriculum Vitae

Persönliche Daten:

Name:	Julia Ruech
Geburtsdatum:	29.03.1983
Geburtsort:	Innsbruck
Staatsbürgerschaft:	Österreich

Aus- und Weiterbildungen:

1989-1993	Volksschule Stumm
1993-1997	Hauptschule Stumm
1997-2002	Höhere Lehranstalt für Tourismus in Zell am Ziller
2002-2003	Au Pair in Mailand
2003-2010	Pädagogikstudium an der Universität Wien mit den Schwerpunkten Schulpädagogik und Aus- und Weiterbildungsforschung

Berufliche Tätigkeiten und Praktika:

2006-2007	Forschungspraktikum am Institut für integrativen Tourismus und Entwicklung
2007	Praktika in einer Ganztages-Betreuungsstätte für Kleinkinder
2008-2009	Tutorin am Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien