



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die pädagogische Begleitausbildung
von Lehramtsstudierenden an der Universität Wien
auf dem Prüfstand“

Verfasserin

Dipl. Päd. Anderl Sonja

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, am 12.08.2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittmesser

Erklärung

Hiermit erkläre ich, Sonja Anderl, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Außerdem sind die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken und Textstellen kenntlich gemacht. Die vorliegende Diplomarbeit ist mit dem elektronisch übermittelten Textdokument ident.

Wien, am 12.08.2012

Sonja Anderl

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich recht herzlich bei allen, die mich während der Erarbeitung meiner Diplomarbeit unterstützt haben, bedanken.

Besonderer Dank geht an meine Eltern Edeltraud und Alfred Anderl und an meinen Lebensgefährten Thomas Raab.

Außerdem möchte ich mich bei Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schritteser für die ausdauernde Betreuung, sowie bei jenen Personen, die sich für ein Interview bereit erklärt haben, bedanken.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	9
1.1. EINFÜHRUNG IN DEN THEMENBEREICH	12
1.2. PROBLEMSTELLUNG UND FORSCHUNGSFRAGE	14
1.3. METHODE	16
1.4. ÜBERSICHT DER EINZELNEN KAPITEL	18
2. LEHRERBILDUNG IN ÖSTERREICH	20
2.1. AKTUELLE STRUKTUREN DER LEHRERBILDUNG IN ÖSTERREICH	20
2.2.1. <i>Allgemeine Bestimmungen</i>	21
2.1.2. <i>Die Pädagogische wissenschaftliche Berufsvorbildung</i>	22
2.1.3. <i>Die Schulpraktische Ausbildung</i>	22
2.2. DIE ROLLE DER PROFESSIONALISIERUNG IM LEHRERBERUF	24
2.2.1. <i>Professionstheoretische Zugänge</i>	27
2.2.2. <i>Folgerungen für die universitäre Ausbildung</i>	30
3. KOMPETENZEN IM LEHRBERUF	34
3.1. BILD UND ROLLE DER LEHRPERSON	34
3.2. KOMPETENZBEGRIFF	36
3.2.1. <i>Der Versuch einer Begriffsklärung</i>	36
3.2.2. <i>Kompetenzdebatte</i>	39
3.2.3. <i>Grundmerkmale von Kompetenzen nach Kaufhold</i>	41
3.3. SCHULPÄDAGOGISCHE KERNKOMPETENZEN	43
3.3.1. <i>Kernkompetenzen nach Wilfried Plöger</i>	43
3.3.2. <i>Kompetenzen nach Renate Girmes</i>	47
3.3.3. <i>Pädagogische Basiskompetenzen nach Bauer</i>	50
3.3.4. <i>Kompetenzmodell der KMK</i>	53
3.3.5. <i>Vergleich der vorgestellten Modelle</i>	55
4. LEHRPLANANALYSE	60
4.1. ANALYSE DER „PÄDAGOGISCH WISSENSCHAFTLICHEN BERUFVORBI- LUNG“	65
4.2. ANALYSE DER „SCHULPRAKTISCHEN AUSBILDUNG“	76
4.3. ZUSAMMENFASSUNG UND ERKENNTNISÜBERBLICK	78
5. UNTERSUCHUNG AN DER UNIVERSITÄT WIEN	80
5.1. METHODOLOGISCHE DARSTELLUNG	80
5.1.1. <i>Methodologische Theorie</i>	81
5.1.2. <i>Datengewinnung durch das fokussierte Interview</i>	82
5.1.3. <i>Datenerfassung durch die wörtliche Transkription</i>	84
5.1.4. <i>Datenauswertung durch die Qualitative Inhaltsanalyse</i>	84
5.2. INTERVIEWS	86
5.2.1. <i>Durchführung der Interviews</i>	86
5.2.2. <i>Qualitative Inhaltsanalyse</i>	88
5.2.3. <i>Datenauswertung und Ergebnisdiskussion der Interviews</i>	96
6. ZUSAMMENFASSUNG UND ERKENNTNISÜBERBLICK	112
LITERATURVERZEICHNIS	116
ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS	124
ANHANG	125
A INTERVIEWLEITFADEN	126
B KURZZUSAMMENFASSUNG	128
C ABSTRACT	129
D LEBENS LAUF	130

1. Einleitung

Die Ausbildung von Lehrkräften ist ein zentraler Aspekt zur Gestaltung von schulischer Bildung. Die Qualität der Ausbildung und ihre Wirksamkeit, sind ein Teil der Grundlage für guten Unterricht. Neue pädagogische und psychologische Erkenntnisse über moderne Lern- und Unterrichtsformen, sollten stetig in die Ausbildung von Lehrkräften integriert werden. Darüber hinaus bräuchte es eine permanente Evaluation, ob die angehenden Lehrkräfte für ihren Beruf gut und umfassend ausgebildet sind.

Die Möglichkeitsformen in diesen Sätzen weisen bereits darauf hin, dass diese Aussagen – so selbstverständlich sie auch klingen – in Österreich nicht selbstverständlich in der Bildungsforschung und der Ausbildung der Lehrkräfte verankert sind. Das liegt an mehreren Faktoren. Zum einen sind Studien zur Wirksamkeit und Qualität der Lehrerausbildung Mangelware. Dieser Umstand rührt wiederum von einer fehlenden einheitlichen, überregionalen Struktur der Bildungsforschung, welche diesen zentralen Aspekt von Schulforschung mit operationalisierten Instrumentarien in regelmäßigen Abständen untersuchen könnte. Dies konstatiert auch der letzte nationale Bildungsbericht aus dem Jahr 2009:

„Über die Wirkungen unterschiedlicher struktureller, inhaltlicher und methodischer Ausgestaltungsformen von Lehrer/innen/bildung existiert – insbesondere im deutschen Sprachraum – wenig empirisch gesichertes Wissen (Terhart 2000: 19, 25; Blömeke 2004: 76; Baumert/Kunter 2006; Lipowsky 2006: 49; Blömeke et al. 2008a: 7)“ (Mayr/Neuweg 2009, <https://www.bifie.at/buch/1024/5>).

„Wenn es eine Krise in der Lehrerausbildung gibt, dann ist es wesentlich eine Krise der fehlenden Daten“ (Oelkers 2000, S.8).

Vor allem die Ausbildung angehender Gymnasiallehrkräfte in Österreich ist, im Gegensatz zur Lehrerbildung in Deutschland und auch der Schweiz, kaum bis gar nicht beleuchtet, und es lassen sich keine ausreichend aussagekräftigen Studien

über die Wirksamkeit der aktuellen österreichischen Lehrerbildung finden. Studien im deutschsprachigen Raum, wie zum Beispiel das Projekt des Nationalen Forschungsprogrammes 33 (2001) in der Schweiz, in der die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme untersucht wurde und auch Studien in Deutschland, zum Beispiel die Untersuchungen von Nolle (2004) über die Kompetenzen im erziehungswissenschaftlichen Studiengang des Lehramtsstudiums und deren Vermittlung, zeigen, dass die Auseinandersetzung mit der Qualität der Lehrerausbildung und deren Wirksamkeit von großer Bedeutung und auch notwendig ist. Es ist gerade seitens der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft erforderlich, sich mit dem heutigen Lehrerbild und den Kompetenzen, die einen Lehrer ausmachen, zu beschäftigen. Durch die PISA-Vergleichsstudien wurden heftige Diskussionen im Bildungsbereich ausgelöst und mögliche Ursachen für das schlechte Abschneiden unserer Schüler gesucht. Dabei geriet die Lehrerausbildung, wie so oft, in den Fokus und wurde als eine der möglichen Schwächen im Bildungssystem geortet.

Dieser Befund ist nicht neu und so wird seit vielen Jahren gefordert, die Ausbildung von Lehrkräften zu reformieren (oder besser gänzlich neu zu gestalten; vgl. Mayr/Neuweg 2009, <https://www.bifie.at/buch/1024/5>) und sich dabei zum Beispiel an jenen (europäischen) Ländern zu orientieren, die im PISA-Ranking weit oben stehen (z.B. Finnland). Für diese Neuausrichtung der Lehrerbildung fehlen jedoch nicht nur objektive Untersuchungsdaten, sondern es bestehen zumindest zwei weitere gravierende Probleme:

- **Uneinheitlichkeit:** Pflichtschullehrer werden an Pädagogischen Hochschulen, den Nachfolgeinstitutionen der Pädagogischen Akademien, Gymnasiallehrer an Universitäten ausgebildet. Diese Ausbildungen unterscheiden sich nicht nur in Länge und Aufbau voneinander (obwohl in der Sekundarstufe I die Lehrpläne fast identisch sind), sondern auch von ihrer Grundintention: An den Pädagogischen Hochschulen stehen die Vorbereitung für den Beruf und Praxisnähe im Vordergrund, in den Lehramtsstudien an den Universitäten die fachliche Ausbildung als Basis für eine spätere unterrichtende Tätigkeit. Neben der Verschiedenartigkeit der Systeme generell bestehen auch große Unterschiede zwischen den einzelnen Institutionen bzw. (beim

Lehramtsstudium) zwischen Fakultäten und Fachrichtungen. So kann ein Lehramtsstudent an der Universität Wien in einem Fach eine gute fachdidaktische Ausbildung erhalten, in seinem zweiten Studienfach jedoch eine äußerst mangelhafte. Die Ausbildungen sind daher im Einzelnen schwer zu vergleichen und Forschungsvorhaben müssen stark differenzieren, damit sie die unterschiedlichen Aspekte und regionalen Bedingungen berücksichtigen können.

- **Politischer Umsetzungswille von Empfehlungen durch Experten:** Die fehlenden Daten und die mangelnde Umsetzung der Ergebnisse vieler Forschungsarbeiten und Expertisen zur Verbesserung des Schulsystems sind letztlich eine Frage der Finanzierung und damit des politischen Willens. Gerade dieser politische Wille zur Verbesserung des Schulsystems und zur wissenschaftlich orientierten, gut ausgestatteten Bildungsforschung fehlt in Österreich. Es gibt außer kleinen Reparaturen kein Bekenntnis zur optimalen, an den Bedürfnissen der Beteiligten ausgerichteten, permanenten Schulreform und zu kritischer Bildungsforschung: *„Aufgabe der Forschung ist es in diesem Zusammenhang, zur Verbesserung der Wissensbasis beizutragen und das vorhandene (Grundlagen)-Wissen für Politik und Praxis nutzbar zu machen. Aber nicht nur die Forschung hat hier Beiträge zu leisten, auch der Bereich Verwaltung und Management muss zum Aufbau einer aussagekräftigen und zeitgemäßen Informationsbasis beitragen und ein Monitoring-System unterstützen und nutzen, das die verschiedenen Ebenen, von der nationalen über die regionale bis zur lokalen und Schulebene, verbindet“* (Haider/Lassnig 2009, <https://www.bifie.at/buch/936/0/3>).

Dadurch rückte diese Problematik immer mehr in den Mittelpunkt unserer Gesellschaft und weckte das Interesse der Forschung, objektive Untersuchungsdaten und in Folge Lösungen und neue Ausbildungsmodelle für das bestehende Problem zu erarbeiten.

Da sich die Anforderungen und Herausforderungen an die künftigen Lehrpersonen in den letzten Jahren stark gewandelt haben und mittlerweile sehr umfangreich und komplex sind, sollte die Lehrerbildung kritisch betrachtet und dementsprechend vielseitig gestaltet werden. Nur so kann sie sowohl im

fachwissenschaftlichen als auch im pädagogischen Bereich den gegenwärtigen Herausforderungen entsprechen (vgl. Fischer 2006, S.5).

„Die Lehrerbildung stellt sich wie ein Kaleidoskop dar. Ausgeklügelte Studienordnungen bieten den Akteuren zahlreiche Möglichkeiten, Theorien, Konzepte und Modelle, um Unterricht aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, die sich ständig im Fluss befindlichen Bilder auf sich wirken zu lassen und daraus Muster und Strukturen für zukünftiges Unterrichten zu entwerfen“ (Fischer 2006, S.5).

Vor allem die pädagogische Begleitausbildung für den Lehrberuf wäre vor diesem Hintergrund genauer zu untersuchen, um an Hand der konstatierten Stärken und Schwächen, die im zweiten Kapitel angeführt werden, in diesem Bereich eventuell einen Anstoß zu Verbesserungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zu geben.

1.1. Einführung in den Themenbereich

In den letzten Jahren wurde die Lehrerbildungsforschung intensiviert und es zeigte sich, dass das Beachten des Kompetenzbegriffs in den Vordergrund rückte. Zahlreiche Studien lassen vermuten (vgl. u.a. Kraler/Schratz 2008), dass die Qualifikation der Lehrperson als entscheidender Indikator für die Qualität des Unterrichts zu werten sei. Trotz aller Definitionsproblematik stellt sich dieser Schritt in den 1990er Jahren als fruchtbar dar und ist mit der Professionalisierungsdebatte eng verbunden. Anknüpfend daran wurden verschiedene Kompetenzkonzepte entwickelt und wie die großen internationalen Schulleistungsuntersuchungen in Standards gefasst. Da Inhalte der Lehrerbildung eng mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verknüpft sind, wird von der genauen Festlegung von relevanten Kompetenzen für die Lehrerbildung jedoch Abstand genommen und anstelle dessen sollen basale Kompetenzdimensionen für die heute verwendeten Modelle der Lehrerbildung herangezogen werden (vgl. Kraler/Schratz 2008, S.153).

Diese Sichtweise des Kompetenzbegriffes vertritt eine Seite der Bildungswissenschaft, jedoch gibt es auch kritische Stimmen, die die positive Auswirkung des Kompetenzbegriffes auf Unterrichtsqualität anzweifeln. Die unterschiedlichen Ansichten der Kompetenzdebatte sollen in der vorliegenden Arbeit diskutiert und kritisch betrachtet werden, um im weiteren Stellung dazu beziehen zu können und die Relevanz für diese Arbeit begründen zu können.

Die aktuelle Reformdebatte des Lehramtsstudiums beinhaltet die Standardisierungs- und Kompetenzdiskussion und die Aspekte Bologna-Prozess und Modularisierung. Als Ziel der Universität wird zunehmend genannt, dass man eine kompetenzorientierte Ausbildung für Studierende schaffen sollte, um Lehrkräfte zu Experten der Institution Schule heranzubilden (vgl. Kraler/Schratz 2008, S.155).

Im Studienjahr 2000/01 bis 2002 wurden neue Studienpläne an der Universität Wien eingeführt, bei denen die pädagogische und fachdidaktische Ausbildung in den Mittelpunkt gerückt wurde und diese mehr Stundenkontingente zugeteilt bekamen. Dadurch versprach sich die Universität Wien eine qualitativ bessere Ausbildung der Lehramtsstudierenden in den Bereichen Pädagogik und Fachdidaktik (vgl. Schrittmesser 2009, S.7).

Dies veranlasst, sich intensiv mit der Frage zu beschäftigen, ob sich zukünftige Lehrkräfte im Laufe ihrer universitären Ausbildung durch den neuen Studienplan die erforderlichen Kompetenzen eines Lehrers aneignen können. Dabei ist es unumgänglich, sich mit dem Begriff der pädagogischen Professionalisierung und den Kompetenzen einer Lehrperson zu beschäftigen. Beide Begriffe sind mit der Lehrerbildung eng verknüpft und müssen daher auch diskutiert werden. Folglich wird in dieser Arbeit auf den Begriff Professionalisierung im Lehrberuf näher eingegangen, außerdem soll der Kompetenzbegriff ausführlich diskutiert werden.

Professionalisierung im pädagogischen Handeln beinhaltet sowohl das Einarbeiten in den wissenschaftlichen Diskurs als auch die praktische Anwendung der angeeigneten Wissensbasis in einer pädagogischen Situation (vgl. Schrittmesser 2009, S.10).

Der Begriff Kompetenz, wird in der wissenschaftlichen Literatur unterschiedlich definiert, daher ist eine Klärung des Begriffes, wie er in der vorliegenden Arbeit verstanden wird, erforderlich.

„Lehrerinnen und Lehrer benötigen ein theoretisch begründetes Reflexions- und Konstruktionswissen, um den Aufgaben und Problemen der Praxis gerecht werden zu können“ (Plöger 2006, S.7). Diese Grundhaltung von Wilfried Plöger wirkt sich stark auf seine Definition des Kompetenzbegriffes aus, welche unter anderen im dritten Kapitel untersucht wird. Es werden auch Definitionen des Kompetenzbegriffes von Renate Girmes und Karl-Oswald Bauer behandelt.

Des Weiteren werden die vier Kompetenzbereiche der Kommission der deutschen Kultusministerkonferenz, Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren genauer unter die Lupe genommen, mit anderen Modellen wie den schulpädagogischen Kernkompetenzen von Plöger verglichen und diskutiert (vgl. Kraller/Schratz 2008, S.22 / vgl. Plöger 2006, S.9). Dabei ist das Heranziehen, beziehungsweise die Neustrukturierung eines Kompetenzmodells, für die weitere empirische Untersuchung der Arbeit von großer Bedeutung.

1.2. Problemstellung und Forschungsfrage

Die rechtlichen Grundlagen für ein bundeseinheitliches Bildungswesen, wurden in Österreich 1962 durch das Inkrafttreten des Schulorganisationsgesetzes geschaffen. Alle Fragen der Schulorganisation werden mit diesem Gesetz geregelt, wobei es mehrmals den gesellschaftlichen Anforderungen angepasst wurde.

Nach einem 100-jährigen Dornröschenschlaf erhielt die universitäre Lehrerausbildung in Österreich 1971 eine neue gesetzliche Grundlage. Das einphasige Modell mit neunsemestrigen Diplomstudien ersetzte das zweiphasige Modell mit universitären Studien in zwei Fächern, einem Vorbereitungsdienst an Schulen und einer Staatsprüfung. In den frühen 90-er Jahren wurden die Grundelemente des einphasigen Modells beibehalten. Es wurde jedoch wieder auf

ein zweiphasiges Modell mit der Einführung eines einjährigen Unterrichtspraktikums umgestellt (vgl. Blömeke 2004, S.113).

Wie schon im Punkt 1.1 dargestellt, wurde in den Studienjahren 2000/01 bis 2002 ein neuer Studienplan für Lehramtsstudierende an der Universität Wien eingeführt. Das Ziel dieser Neueinführung war die qualitative Verbesserung des Lehramtsstudiums in pädagogischer und fachdidaktischer Hinsicht (vgl. Schrittmesser 2009, S.7).

Im Laufe der Recherchen konnte, außer den Ausarbeitungen von Pollheimer (2002), keine Untersuchung über die tatsächliche Auswirkung des neuen Studienplans gefunden werden. Daher sollen der derzeitige Wissensstand und die subjektiven Erfahrungen der Studierenden dokumentiert werden, um zu überprüfen, ob der neue Studienplan die Kompetenzen der künftigen Lehrkräfte optimal berücksichtigt und diese im Laufe des Studiums erworben werden können.

Innerhalb der Literaturrecherche wurden eine Vielzahl an Untersuchungen über die Lehrerbildung in Deutschland, wie zum Beispiel die Studie von Alexander Nolle „Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge“, die später beim forschungsmethodischen Vorgehen herangezogen und kurz beschrieben wird, gefunden, jedoch kaum bis gar keine wissenschaftlichen Daten über die universitäre Lehrerausbildung in Österreich, im speziellen in Wien.

Daher soll in dieser Arbeit eine Antwort auf die Frage der Wirksamkeit der pädagogischen Begleitausbildung von Lehramtsstudierenden an der Universität Wien gegeben werden.

Aufgrund der oben erwähnten Diskussionen zum Thema Lehrerbildung, soll in der geplanten Diplomarbeit folgende Forschungsfrage aus aktuellen Gegebenheiten bearbeitet werden und zu neuen Erkenntnissen für die Schulpädagogik führen.

„Welche Kompetenzen können Studierende aus der Sicht der Absolventen im Laufe ihrer pädagogischen Begleitausbildung an der Universität Wien entwickeln?“

Dabei ergeben sich für die Bearbeitung der Forschungsfrage folgende relevante, untergeordnete Problembereiche.

Zunächst stellt sich die Frage, wie sich die universitäre Lehrerbildung an der Universität Wien gestaltet. Die genauen Strukturen werden erarbeitet und dargestellt, dabei sollen die Stärken und Schwächen der momentanen Lehrerbildung beschrieben und diskutiert werden.

Im weiteren Schritt wird diskutiert, inwiefern pädagogische Professionalisierung im Lehrerberuf relevant ist und was laut aktuellem Forschungsstand darunter verstanden wird. Anschließend ergibt sich nun die Frage, was Studierende im Laufe ihres Studiums erlernen, und was davon brauchbar für das spätere Berufsleben ist, und ob die Ziele des Curriculums überhaupt erreicht werden.

Anknüpfend daran muss ebenfalls geklärt werden, was in der vorliegenden Arbeit unter dem Begriff „Kompetenzen“ verstanden wird und welche im vorliegenden Sinne verstandenen Kompetenzen an Hand des Studienplans vermittelt werden sollen. Abschließend wird auch untersucht, wie sich die Schnittstelle Ausbildung – Schulpraxis gestaltet und wie nachhaltig sie von Junglehrer erlebt wird.

Der Fokus liegt dabei auf der pädagogischen Vorbereitung auf das künftige Berufsleben der Studierenden, und auf deren eigener Einschätzung zu dieser Thematik.

1.3. Methode

Der erste Teil der Arbeit legt die professionstheoretischen und schulpädagogischen Aspekte der Thematik dar und diskutiert die verschiedenen Ansätze. Im zweiten Teil werden die Aspekte durch eine empirische Untersuchung analysiert und diskutiert.

Bei der zunächst literaturanalytischen Bearbeitung der Thematik, werden die grundlegenden Begriffe der aktuellen Diskussion zur Ausbildung von Lehrern diskutiert, klassifiziert und durch Beiträge verschiedener Autoren einer hermeneutischen Textanalyse unterzogen, um für die weitere Bearbeitung Klarheit

in Bezug auf diese entscheidenden Begriffe zu schaffen. Weiterführend wird der bestehende Studienplan herangezogen und mittels einer Inhaltsanalyse genau untersucht. Dabei werden anschließend die Ergebnisse der Literaturanalyse mit den Ergebnissen der Inhaltsanalyse des Lehrplanes verglichen und interpretiert.

Im empirischen Teil der Arbeit wird mittels fokussierter Interviews erhoben, ob die pädagogische Begleitausbildung an der Universität Wien, aus Ansicht von Lehrabsolventen, alle Kompetenzen ausbildet, die eine Lehrperson im Laufe ihrer Ausbildung erwerben sollte. Dabei werden Studierende, die gerade ihr Studium beendet haben, mittels eines fokussierten Interviews befragt, wie sie ihre Lehrerkompetenzen einschätzen und inwiefern diese durch die universitäre Lehrerausbildung gefordert und gefördert wurden. Die Interviews sollen anhand eines Leitfadens durchgeführt werden, um sicher zu stellen, dass sich das Gespräch mit den Interviewpartner nicht in Themen verliert, die nicht relevant sind (vgl. Meuser/Nagel 2002, S.77).

Für die Erstellung des Interviewleitfadens werden aus pragmatischen und aus Vergleichsgründen Teile der deutschen Studie von Alexander Nolle „Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge“ herangezogen (vgl. Nolle 2004, S.61). Diese Studie wurde von dem Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund durchgeführt und wollte untersuchen, inwieweit fachliche, soziale und methodische Kompetenzen im erziehungswissenschaftlichen Studiengang des Lehramtsstudiums an vier verschiedenen Bundesländern und deren Universitäten vermittelt und gefördert werden. Die methodische Vorgehensweise ist ähnlich der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit. Da jedoch Studierende während ihres Studiums befragt wurden, muss die Befragung in dieser Arbeit ein wenig abgeändert werden, da hier Studenten befragt werden sollen, die bereits ihr Studium abgeschlossen haben. Außerdem wurde die Untersuchung mittels Fragebögen durchgeführt. In dieser Arbeit werden Interviews durchgeführt, die sich an den Fragen der deutschen Studie orientieren. Der Leitfaden des fokussierten Interviews ist ebenfalls nur eine ausschnittweise Anlehnung.

Nach der Durchführung der Interviews wurden diese transkribiert und durch Kodierung und Kategorisierung thematisch verglichen und dadurch ausgewertet.

Im Anschluss daran wurden die Ergebnisse der empirischen Evaluation den Ergebnissen des ersten Teils der Arbeit gegenüber gestellt, um daran anknüpfend ein Schlussresümee zu verfassen.

1.4. Übersicht der einzelnen Kapitel

Diese Arbeit ist in sechs Kapitel gegliedert. Das erste Kapitel beinhaltet die Einleitung und eine Einführung in den Themenbereich und in die Problemstellungen.

Im zweiten Kapitel wird das bestehende universitäre Lehrerbildungsmodell für Lehramtsstudierende in Österreich dargestellt. Die österreichischen Strukturen der Lehrerbildung werden genau beschrieben, wobei hier das Augenmerk auf die Universität Wien gelegt wird. Dabei soll der Begriff der Professionalisierung im Lehrberuf aufgegriffen und die österreichische Lehrerbildung unter diesem Aspekt betrachtet werden. Hier wird die Thematik Professionalisierung diskutiert, indem verschiedene theoretische Grundlagen, wie zum Beispiel von Combe und Helsper oder Bauer, Kopka und Brindt, herangezogen, miteinander verglichen und kritisch durchleuchtet werden (vgl. Leonhard 2008, S.32).

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit dem Wandel der Lehrrolle und versucht das Bild des Lehrers von früher, mit dem der heutigen Gesellschaft gegenüberzustellen und zu vergleichen. Wobei hier mehr auf das zeitgenössische Lehrerbild eingegangen wird, um daraus nun auch die Kompetenzen, die der heutige Lehrer haben sollte, zu diskutieren. Anschließend werden im dritten Kapitel die Lehrerkompetenzen ausführlich bearbeitet. Der Begriff „Kompetenz“ wird aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet, eine Definition dessen soll gefunden und schulpädagogische Kernkompetenzen einer Lehrperson, die für die weitere Arbeit von großer Relevanz sind, werden aufgestellt.

Eine genaue Analyse des Lehrplans an der Universität Wien ist Bestand des vierten Kapitels. Hier werden der Lehrplan und dessen Inhalte genau herangezogen und untersucht. Außerdem werden im Anschluss daran die Kompetenzen einer Lehrperson, die im Lehrplan vorgesehen sind, mit den Kompetenzen, die im vorangegangenen Kapitel erarbeitet wurden, verglichen. Gemeinsamkeiten und Differenzen sollen herausgearbeitet und genau dargelegt werden.

Das fünfte Kapitel legt die durchgeführten empirischen Untersuchungen an der Universität Wien und deren Ergebnisse dar. Die Befragungen fünf Studierender, die an Hand eines Leitfadeninterviews durchgeführt wurden, werden präsentiert und die daraus hervorgehenden Schlüsse dargelegt.

Anschließend wird im sechsten Kapitel ein Resümee gezogen, in dem die Forschungsfrage noch einmal zusammenfassend beantwortet wird und mögliche Punkte für die Qualitätsverbesserung der künftigen universitären Lehrerausbildung herausgearbeitet werden.

2. Lehrerbildung in Österreich

Die Anforderungen an Lehrpersonen verschieben und verändern sich parallel mit den gesellschaftlichen und beruflichen Prozessen der Gesellschaft.

„Wie sollen Lehrer/innen aus- und weitergebildet werden, um Schüler/innen das notwendige grundlegende Rüstzeug für ein erfolgreiches persönliches und berufliches Bestehen im gesellschaftlichen Leben mitgeben zu können, dessen Konturen sich erst abzeichnen?“ (Kraler/Schratz 2008, S.7).

Laut dem Schulunterrichtsgesetz §2 haben Schulen in Österreich bestimmte Aufgaben zu erfüllen, wie zum Beispiel die Mitwirkung bei der positiven Entwicklung der Anlagen der Jugend, die Ausstattung der Jugend mit Wissen und Können, die Erziehung zum selbstständigen Bildungserwerb und auch die Heranbildung der Jugend zu verantwortungsbewussten Mitgliedern der Gesellschaft (vgl. BUNDESMINISTERIUM für Unterricht, Kunst und Kultur 1962, <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>).

Diese Aufgaben der heutigen Schule machten eine lange Entwicklung durch und werden sich auch in Zukunft mit der Gesellschaft wandeln.

In diesem Kapitel wird daher die universitäre Lehrerbildung speziell in Österreich genau durchleuchtet, indem die aktuellen Strukturen der Lehrerbildung in Österreich präsentiert werden, um diese im Weiteren in dieser Arbeit untersuchen zu können. Die Rolle der Professionalisierung im Lehrberuf wird in diesem Kapitel abschließend diskutiert.

2.1. Aktuelle Strukturen der Lehrerbildung in Österreich

Durch die Einführung eines neuen Studienplanes im Studienjahr 2000/01, ergeben sich die heutigen Strukturen der Lehrerbildung an den österreichischen Universitäten.

Derzeit haben Studierende die Möglichkeit in sechs verschiedenen österreichischen Bundesländern an den jeweiligen Universitäten Lehramtsstudien zu absolvieren. Dabei ist ersichtlich, dass die Universität Wien mit 26 verschiedenen Lehramtsfächern das größte Angebot aufweist, knapp dahinter liegt mit 21 Fächern die Universität Graz. Die Universität Innsbruck bietet 18 Fächer, die Universität Salzburg 16 Fächer, die Universität Klagenfurt 9 Fächer und die Universität Linz bietet 5 Fächer an. Die Studienpläne der Universitäten sind sehr unterschiedlich aufgebaut und auch in der pädagogischen Begleitausbildung gibt es deutliche Unterschiede. Der Studienplan der Universität Wien schreibt in der Schulpraktischen Ausbildung zum Beispiel weniger Stunden vor, als der Studienplan der Universität Innsbruck (vgl. UNIwegweiser o.J., <http://www.wegweiser.ac.at/studieren/?kat=10>).

Da sich die vorliegende Arbeit mit der pädagogischen Begleitausbildung an der Universität Wien beschäftigt, und eine Herausarbeitung der Unterschiede der verschiedenen Studienpläne den Rahmen sprengen würde, werden im folgenden Kapitel vorwiegend die Studienbestimmungen zur „Pädagogischen wissenschaftlichen Berufsvorbildung“ und zur „Schulpraktischen Ausbildung“ der Lehramtsstudierenden der Universität Wien näher betrachtet.

2.2.1. Allgemeine Bestimmungen

Die Mindeststudiendauer des Lehramtsstudiums für das Lehramt an höheren Schulen an der Universität Wien, das als Diplomstudium angeboten wird, beträgt 9 Semester. Die Studierenden müssen sich zu Beginn des Studiums für zwei Unterrichtsfächer entscheiden und diese auch bekannt geben. Dabei können sie die Unterrichtsfächer aus vier Bereichen wählen, geistes- und kulturwissenschaftliche, naturwissenschaftliche, theologische oder wissenschaftlich-künstlerische Unterrichtsfächer (vgl. Bologna Büro o.J., S.2).

2.1.2. Die Pädagogische wissenschaftliche Berufsvorbildung

Die „Pädagogische wissenschaftliche Berufsvorbildung“ wird in zwei Studienabschnitte geteilt. Im ersten Abschnitt müssen in den Themenbereichen Studieneingangs- und Orientierungsphase, Bildungstheorie und Gesellschaftskritik, Theorie der Schule und Pädagogische Probleme der ontogenetischen Entwicklung, Vorlesungen beziehungsweise Proseminare absolviert werden.

Ab dem 5.Semester, also im zweiten Studienabschnitt, bietet die Universität Wien zum Thema „Theorie und Praxis der Schulpädagogik“ folgende Schwerpunkte an: Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens, Theorie und Praxis des Erziehens und Beratens, Theorie und Praxis der Schulentwicklung und vertiefendes und erweiterndes Wahlpflichtfach aus Pädagogik, zu denen je ein Seminar besucht werden muss.

Insgesamt müssen daher 14 Semesterwochenstunden im Sinne der „Pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung“ absolviert werden (vgl. Universität Wien 2000, S.3).

2.1.3. Die Schulpraktische Ausbildung

Die „Schulpraktische Ausbildung“ besteht aus einem pädagogischen und einem fachbezogenen Praktikum. Das pädagogische Praktikum ist ab dem 3.Semester abzulegen und ab dem 5.Semester ist das fachbezogene Praktikum zu absolvieren, wobei pro Unterrichtsfach drei Semesterwochenstunden Seminar und eine Semesterwochenstunde Supervision gerechnet werden. Der 2. Studienabschnitt wird allerdings auch ohne Supervision anerkannt, da diese aus Kostengründen nie flächendeckend angeboten wurde. Die Studierenden können sich eine Schule aus dem jeweiligen Angebot selbst auswählen und müssen dann meist 15 Blöcke absolvieren, die jeweils aus einer Vorbesprechung, fünf selbst gestalteten Unterrichtsstunden und einer Nachbesprechung bestehen. Begleitet wird das fachbezogene Praktikum von den jeweiligen Betreuungslehrpersonen der beiden Unterrichtsfächer, die ihrerseits eine Ausbildung zum Betreuungslehrer an

der Universität Wien durchlaufen müssen, um die Berechtigung zu erhalten, in der Schulpraktischen Ausbildung tätig zu sein (vgl. Universität Wien 2000, S.7 / vgl. Bönisch 2011, S.1).

Die universitäre Lehrerausbildung zeichnet sich durch ihre gute Fachausbildung, die Betonung der theoretischen Reflexion und die Beschäftigung mit Forschung aus. Andererseits weist die Ausbildung der Lehrkräfte an der Universität auch Schwächen auf. Wie die Recherchen zeigen, stehen gerade auch Studierende des Lehramts der Ausbildung kritisch gegenüber und klagen über zu wenig Praxis und deren Integration in die Gesamtausbildung. Auch der noch immer zu geringe Anteil an Pädagogik, Methodik und Didaktik im Studium wird oft zur Sprache gebracht und zeigt die noch immer bestehenden Schwächen der universitären Lehrerbildung auf (vgl. Schachl 2005, S.463). Allerdings muss beachtet werden, dass man ein Mehr an Praxis nicht grundsätzlich als etwas Positives annehmen kann. Obwohl viele Studenten sich mehr Praxisanteile in ihrem Studium wünschen, zeigt die Forschung andere Ergebnisse. So, zum Beispiel, wird im Journal für LehrerInnenbildung, in der dritten Ausgabe 2011, eine kritische Auseinandersetzung mit der Wirkungsweise von Praxis durchgenommen. Oft werden die Erwartungen an die positive Wirksamkeit von Praxiserfahrungen unhinterfragt zu hoch gestellt. Die Wirkung der Praxiserfahrung wird von Studenten oft idealisiert und nicht kritisch betrachtet. So kann es sein, dass das Eintauchen in die Praxis kein, beziehungsweise nur ein geringes Anwachsen an professionsspezifischem Können mit sich bringt (vgl. Studienverlag o.J., <http://www.studienverlag.at/page.cfm?vpath=buecher/buchdetail&titnr=5036>).

Die Neustrukturierung der Studienpläne 2000 lässt zwar erkennen, dass die pädagogische und auch die fachdidaktische Ausbildung der künftigen Lehrkräfte für höhere Schulen immer mehr an Bedeutung gewinnt und ihr daher mehr Stundenanteile im Laufe der Ausbildung zukommen. Es lässt sich vermuten, dass durch das pädagogische und das fachbezogene Praktikum eine qualitativ bessere Ausbildung der Lehrpersonen gewährleistet wird und dass sich eine zunehmende pädagogische Professionalisierung abzeichnet. Grossmann und Fischer wiederum vertreten die Position, dass eine professionsorientierte Lehrerausbildung an der Universität im Moment nicht möglich sei, da die professionsorientierte

Fokussierung fehlt. Dies bedeutet, dass Lehramtsstudierende der Universität ihre Professionalität vorrangig in ihrem Fach aufweisen, jedoch im Pädagogischen dies fehlt. Pflichtschullehrende wiederum haben ihre Profession im Pädagogischen und weisen dafür im Fach keine Professionalität auf. Die Verknüpfung beider Bereiche fehlt und somit wäre eine Professionalisierung in allen Kernkompetenzen des Lehren und Lernens erstrebenswert (vgl. Fischer /Grossmann 2010, S.17 / vgl. BUNDESMINISTERIUM für Unterricht, Kunst und Kultur 2010, S. 24).

Auf Grund dessen ist die Reformierung der momentanen Lehrerbildung bereits im Gange und man ist bemüht eine professionsorientierte Lehrerbildung zu schaffen. Welche Rolle die steigende Professionalisierung im Lehrberuf tatsächlich hat, soll nun im letzten Teil dieses Kapitels kritisch betrachtet und diskutiert werden.

2.2. Die Rolle der Professionalisierung im Lehrberuf

Wie schon in den vorherigen Abschnitten der Arbeit erwähnt wurde, sollen Lehrpersonen durch die Neustrukturierung der Lehrerausbildung eine steigende Profession erlangen.

Der Begriff der Professionalisierung schließt dabei drei Bereiche ein. Zunächst geht es um einen Prozess, der das gesamte Berufsleben einer Lehrperson einnimmt. So sind in der ersten Phase der Lehrerausbildung nur Ansätze professionellen Handelns zu erwarten. Professionalität zeigt sich zweitens nicht im Wissen, sondern in der Qualität des Handelns. Wenn das Handeln mit Einbezug der wissenschaftlichen Theorien begründet und reflektiert werden kann, dann kann man von professionellem Handeln sprechen (vgl. Leonhard 2008, S.11).

Es wird immer wieder in Frage gestellt, ob man die Lehrtätigkeit als Profession bezeichnen kann.

Daher soll in diesem Teil der Arbeit ein Verständnis für Professionalisierung im Lehrberuf gebildet werden.

„Die Aufgabe der Lehrerbildung besteht – darin sind sich alle einig – in der Professionalisierung künftiger Lehrer und Lehrerinnen“ (Radtko 2000, S.1).

Daher ist es zunächst wichtig, ein Verständnis für Professionalität im Lehrberuf zu entwickeln und zu schauen, aus welchen Bereichen sich Professionalität zusammensetzt und in welche sie sich analytisch gliedern lässt (vgl. Leonhard 2008, S.32).

Gegen Ende der sechziger Jahre wurde der erste Versuch der Professionalisierungsdebatte im Zusammenhang mit dem Lehrberuf begonnen. Professionalisierung im Lehrberuf wurde gleichgesetzt mit der Verwissenschaftlichung der Lehrtätigkeit und als Prozess angesehen, im Zuge dessen sich der Berufsstand in der Ausbildung und im Handeln immer mehr auf die neuen Bildungs- und Lernwissenschaften zu richten hatte. Die Befürworter versprachen sich eine Modernisierung der Lehrtätigkeit. Die Kritiker dagegen sahen darin eine Entpersönlichung, Versachlichung und Technokratisierung des Lehrberufs sowie der Lehrerausbildung (vgl. Terhart 1996, S.449).

In einer späteren Version der Professionalisierungsdebatte wurde die Verwissenschaftlichung alleine nicht länger als einziges Ziel angesehen, sondern die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit und die Lehrerausbildung unterstrichen, im Verlauf dieser zweiten Debatte verschiedene Professionstheorien und Konzepte von Professionalität im Lehrberuf durch die Erziehungswissenschaft entwickelt und vorgestellt.

Professionalität entsteht nicht aus dem Nichts, sondern fordert einen längeren Prozess und muss entwickelt werden (vgl. Terhart 1996, S.450).

Untersuchungen haben gezeigt, dass ein Nebeneinander an praktischen Erfahrungen und theoretisch-konzeptionellen Wissen dazu führen kann, dass sich Lehrkräfte an die eigenen Schulerfahrungen klammern und Renkl, Professor an der Universität Freiburg am Institut für Psychologie, hat dafür den Begriff des „trägen Wissens“ (Renkl 1996) geprägt. Es wurde auch belegt, dass Absolventen durchwegs liberale Einstellungen während ihres Studiums erlangen, diese aber nach dem Eintritt in den Berufsalltag sehr rasch zurückgenommen haben. Diese Beobachtung, auch als „Wash-Out-Effect“ (Zeichner/Tabachnick 1981) bezeichnet, zeigt, dass die eigene Schulzeit mehr prägt, als die Lehrerbildung. Daraus kann

man erkennen, dass Prägungen aus der eigenen Schulzeit ohne institutionelle Hilfe kaum verändert und aufgearbeitet werden können.

Nach Radtke ist die Lehrertätigkeit als Profession zu bezeichnen, da er den Begriff Profession an die folgenden drei Merkmale knüpft:

- a) „wissenschaftliche Fundierung der Tätigkeit in
- b) gesellschaftlich relevanten, ethisch normierten Bereichen der Gesellschaft wie Gesundheit, Recht, auch Erziehung und
- c) ein besonders lizenziertes Interventions- und Eingriffsrecht in die Lebenspraxis von Individuen“ (Radtke 2000, S.1)

Nach Bauer ist der Beruf des Pädagogen keine Profession, sondern ein „professionierter Dienstleistungsberuf“ (Bauer 2005, S 81). Seiner Meinung kann man auch professionell handeln, ohne einer klassischen Profession anzugehören (vgl. Leonhard 2008, S.32).

Nach Überwindung aller antiprofessionellen und antiwissenschaftlichen Tendenzen sind Bestandteile der laufenden Professionalisierungsdebatte auf der einen Seite die Professionalisierbarkeit des Lehrberufs und auf der anderen Seite deren Bedürfnis nach Professionalisierung.

Beide Fragen werden nun durch das Heranziehen verschiedener Professionalisierungstheorien diskutiert, da sie für die weitere Bearbeitung der Thematik von großer Bedeutung sind (vgl. Nolle 2004, S.19).

Zunächst werden die in der vorliegenden Arbeit vertretene Position begründet, um zu zeigen dass es sich beim Lehrerberuf tatsächlich um eine Profession beziehungsweise um ein professionalisierungswürdiges Berufsfeld handelt. Folglich sollen verschiedene Ansätze, die versuchen den Professionsbegriff zu erklären, vorgestellt und auf die Lehrerbildung bezogen und diskutiert werden.

2.2.1. Professionstheoretische Zugänge

Die Komplexität und Vielschichtigkeit theoretischer Zugänge zum Phänomen Professionalität ist recht groß. Daher werden zunächst die Hauptansätze, die die Entwicklung und Entstehung von Profession, alle im Kontext gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse stehend, betrachtet.

„Die spezifischen Leistungen von Professionen lassen sich weder durch den Markt noch administrativ kontrollieren; sie erfordern eine kollegiale, auf die Verinnerlichung professionsethischer Ideale angewiesene Selbstkontrolle“ (Oevermann 1996, S.70).

Eine Profession ist laut Oevermann eine Instanz zwischen Wissenschaft und Lebenswelt. Auf der einen Seite wird wissenschaftliche Theoriebildung vorausgesetzt und auf der anderen Seite Kompetenzen erwartet, die es ermöglichen, hermeneutisch auf die Situation des Lernenden einzugehen und danach zu handeln (vgl. Nolle 2004, S.33). Oevermann (1996) unterscheidet drei Dimensionen professionellen Handelns. Die erste Dimension ergibt die Wissensvermittlung. Als zweite Dimension nennt er die Normenvermittlung, die man nicht scharf von der Wissensvermittlung trennen kann. Laut Oevermann beschränkt sich pädagogisches Handeln auf diese beiden Dimensionen. Dies sieht er als problematisch an, da sich im Zuge der Wissens- und Normenvermittlung zwangsläufig eine dritte Dimension ergibt, nämlich die therapeutische Funktion (vgl. Oevermann 1996, S.148).

Die therapeutische Funktion als zentrale pädagogische Funktion stellt sich als erklärungsbedürftig dar und wird von Oevermann besonders hervorgehoben. Grundbasis soll eine Lehrer-Schüler-Beziehung sein, die bis zum Ende der Pubertät auf den gesamten Schüler persönlichkeitsprägend wirken soll (vgl. Oevermann 1996, S.146). Außerdem kritisiert Oevermann, dass in der allgemeinen Pädagogik nur die ersten beiden Dimensionen zum Ausdruck kommen und die therapeutische Dimension oft nur in der Sonderpädagogik Anklang findet und sich erst dadurch die Differenzierung von „Normalpädagogik“ und Sonderpädagogik ergibt (vgl. Oevermann 1996, S.151).

Basierend auf der Theorie von Oevermann entwickelte Helsper den Begriff eines „doppelten Habitus“, der aus dem „praktisch-professionellem Können“ und der „wissenschaftlichen Reflexivität“ besteht (Helsper 2001, S. 10).

Combe und Helsper stellen folgende Theorie zur Professionalität auf. Sie gehen von „funktionalistischen“, „machttheoretischen“ und „strukturtheoretischen“ Kategorien aus.

Sie begründen, pädagogisches professionelles Handeln ist *„[...] ein Handeln in offenen, labilen und höchst widersprüchlichen Situationen, die nur begrenzt zu durchschauen, nur begrenzt planbar und deren Entwicklung und soziale Ereignisdichte nur begrenzt prognostizierbar ist“* (Combe & Helsper 2002, S.40). Daher ist ein Kernelement des Lehrerhandelns die Auseinandersetzung mit der Ungewissheit, mit pädagogischem Handeln, das sich nach Helsper nicht standardisieren lässt (vgl. Helsper 2001, S. 10).

Außerdem liegt in der Tätigkeit der Lehrkräfte eine große Verantwortung bezüglich der Entwicklungsprozesse der Kinder und Jugendlichen, sowie für die Chancen im zukünftigen Leben. Aus dieser Verantwortung heraus müssen Lehrkräfte ihre Handlungen begründen, sowie erklären, sie sind somit sogar „begründungspflichtig“ (vgl. Helsper 2001, S. 11). Außerdem sollen sie auch nur dann diese verantwortungsvolle Arbeit übernehmen können, wenn sie über ein wissenschaftlich abgesichertes Wissen und über eine entsprechende Reflexionsfähigkeit verfügen. Sie benötigen, wie Helsper es darstellt, neben dem Können und Erfahrungswissen aus der Praxis auch einen „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“, den sie in der Lehrerbildung erwerben müssen.

Der strukturtheoretische Ansatz nimmt die theoretische Grundlage von Lernprozessen als nicht standardisierbar, als labile Aufgabe zum Ausgangspunkt der Betrachtung an.

Bauer, Kopka und Brindt versuchen folgende Theorie zur Professionalität zu entwickeln. Sie gehen von den tatsächlichen Arbeitsaufgaben, sowie beruflichen Handlungsmustern aus und gehen von „kriterienbezogenen“, „historischen“ und „aufgabenbezogenen“, auch „kompetenzorientierten“ Kategorien aus.

Die beiden ersten Kategorien der jeweiligen Ansätze weisen bei genauerer Betrachtung Ähnliches auf wie bei Combe und Helsper, denn funktionalistisch und kriterienbezogen heißt, dass eine Abgrenzung zu anderen Berufen durch die Beschreibung von Charakteristika oder Standards stattfindet.

Auch in der jeweils zweiten Kategorie lässt sich die Gemeinsamkeit durch die Genese und die kulturellen Besonderheiten des Berufs erkennen. Die Sicherung der Exklusivität des eigenen Berufs wird zum Beispiel durch Strategien des Ausschaltens anderer Berufe gewährleistet (vgl. Heil 2000, S.14).

In der ersten und zweiten Kategorie der beiden Hauptansätze lassen sich viele Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen erkennen, die Unterschiede jedoch werden in der dritten Kategorie der beiden Ansätze deutlich.

Combe und Helsper beziehen sich mit der Professionstheorie von Ulrich Oevermann auf einen strukturtheoretischen Ansatz und Bauer, Kopka und Brindt präsentieren eine aufgabenbezogene oder kompetenzorientierte Theorie.

Diese unterschiedlichen Theorien sollen nun dargestellt, verglichen und im Anschluss daran in Bezug zur Lehrerausbildung gebracht werden.

Im Zentrum der empirischen Untersuchungen von Bauer, Kopka und Brindt stehen die spezifischen Arbeitsaufgaben von Lehrkräften und die dafür notwendigen Kompetenzen. Mit Hilfe von Ethnographie, „Grounded Theory“ und Typologie soll pädagogisches Handeln vielschichtig in den Blick genommen werden. Es soll damit ein realistisches Bild der Lehrerarbeit abgebildet und eine Theorie der Lehrerprofessionalität entwickelt werden, die durch die tatsächlichen Arbeitsaufgaben und berufliche Handlungsmuster gekennzeichnet ist.

Die Autoren Bauer, Kopka und Brindt entwickelten zunächst ein Strukturmodell professionellen pädagogischen Handelns, in dem das professionelle Selbst eine Schlüsselkategorie darstellt. Die Merkmale Werte/Ziele, Berufssprache, Fachwissen, Techniken, Berufswissen und pädagogisches Handlungsrepertoire gruppieren sich um das professionelle Selbst. Das professionelle Selbst löst den Begriff der Lehrerpersönlichkeit ab und organisiert und initiiert professionelle Prozesse. Dieses Selbst soll somit eine klare Abgrenzung zwischen Beruf und Privatsphäre verdeutlichen. Die Entwicklung erfolgt in unterschiedlichen Stadien

der Ausbildung und ist wie der gesamte Professionalisierungsprozess an einen Aufbau gebunden. Für die Entwicklung des professionellen Selbst ist das Selbstreflexionsvermögen ganz entscheidend und das muss erlernt werden. Die zweite Schlüsselkategorie ist somit das „pädagogische Handlungsrepertoires“, das in fünf Bereiche wie, soziale Struktur, Interaktion, Sprache und Kommunikation, Gestaltung und Hintergrundarbeit gegliedert ist. Der wesentliche Aspekt der Hintergrundarbeit ist die sorgfältige Reflexion mit Einbeziehungen aller pädagogischen Theorien. Da jeder dieser fünf Bereiche wiederum in vier bis sieben Einzelaspekte zerfällt und eine Reihe von Kompetenzen unterscheidet, lässt sich eine genaue Auflistung von Lehrerhandlungen erkennen und entscheidet, ob eine Lehrperson professional handeln kann oder nicht. Durch empirische Fallbeispiele werden diese segmentierten Dimensionen des pädagogischen Handelns typisiert (vgl. Heil 2000, S.17 / Nolle 2004, S.39).

Die Formulierung von Kompetenzen und die daraus resultierenden Standards liegen derzeit hoch im Kurs. Dieser kompetenzorientierte Ansatz wird von Fritz Oser und Ewald Terhart vertreten.

2.2.2. Folgerungen für die universitäre Ausbildung

Beide Theorien, die der pädagogischer Professionalität und die des professionellen Handelns, fordern nun Reformen für die universitäre Lehrerbildung, die hier angeführt werden sollen. Die pädagogische Professionalität kann als Maßstab gesehen werden, an dem sich die Lehrerqualität in allen Bereichen bemisst.

Der gezielte Aufbau professioneller Handlungskompetenzen während der Berufsbiographie, stellt die Grundthese zum Professionalisierungsprozess von Bauer, Kopka und Brindt dar, und lässt somit den einzelnen Phasen der Berufslaufbahn spezifische Funktionen zukommen. So erhält auch die universitäre Ausbildung ihre Aufgabe, Studierende bereits in ihrer ersten Ausbildungsphase handlungsfähig zu machen. Dies bedeutet, dass die erforderlichen Kompetenzen mit einer Folge von Übungen und praktischer Anwendung verankert werden müssen. Bauer, Kopka und Brindt gehen davon aus, dass Lehramtsstudierende

schon nach Abschluss ihres Studiums fähig sein sollen, Lehr-Lern-Situationen kompetent zu lösen und zu gestalten. Folglich fordern die drei Autoren des aufgabenbezogenen oder kompetenzorientierten Ansatzes mehr schulpraktische Anteile und auch die Ausweitung der Erziehungswissenschaften, um in den Aufgabenfeldern Erziehung und Bildung die Verantwortung übernehmen und autonom handeln zu lernen. Folglich gehen die Autoren davon aus, dass die Reduzierung des Studiums auf ein Fach, den erziehungswissenschaftlichen Anteil hebt und somit ein professionelles Handeln möglich ist.

Nach dem strukturtheoretischen Ansatz von Oevermann, zählen die situationsunabhängigen Kenntnisse von wissenschaftlichen Theorien und ihre situationsabhängige, fallspezifische Anwendung zu einer Ausbildung, die auf Professionalität abzielt. Das heißt, dass wissenschaftliche Kenntnisse und praktisches Handeln für den Professionalisierungsprozess notwendig sind, der Professionelle jedoch als Vermittler zwischen Theorie und Praxis tätig ist. Ziel der Professionalisierung ist nun laut Oevermann, der Erwerb eines professionellen Habitus. Der Autor geht davon aus, dass eine künftige Lehrperson durch die Arbeit an konkreten Fällen diese Fähigkeit erwirbt, und versteht daher die universitäre Lehrerausbildung aus diesem Blickwinkel handlungstheoretisch und handlungspraktisch als unzureichend (vgl. Oevermann 1996, S. 109ff.).

Die strukturtheoretische und die aufgabenbezogene oder kompetenzorientierte Theorie unterscheiden sich zwar durch die unterschiedliche Perspektive, die sie auf professionelles Handeln werfen, zusammenfassend kann man aber sagen, dass beide professionstheoretischen Ansätze davon ausgehen, dass die universitäre Ausbildung einen Teil des Professionalisierungsprozesses darstellen soll. Der strukturtheoretische und die aufgabenbezogene Theorie unterscheiden sich nur durch die unterschiedliche Auffassung professionellen Handelns und den Möglichkeiten der Universität als Institution.

Bauer, Kopka und Brindt bevorzugen zum Vorteil der Erziehungswissenschaft die Reduzierung des Lehramtsstudiums auf ein Fach, Oevermann und Helsper weisen auf die Ausweitung der wissenschaftlichen Fallanalysekompetenz hin.

Diese beiden Ansätze sollen nicht als konkurrierend angesehen werden, sondern als ergänzend aufgefasst werden. Für die weitere Arbeit soll Professionalisierung im Lehrerberuf als ein biographischer Prozess betrachtet werden, der eine lebenslange Entwicklungsphase darstellt. Die Professionalisierung einer Lehrperson ist nicht mit dem Abschluss der Ausbildung beendet, sondern entwickelt sich mit dem Berufsleben ständig weiter und setzt voraus, dass Lehrkräfte als Vorbilder ebenso weiter lernen, Lehrende sollen weiter Lernende bleiben. Jedoch soll schon die Lehrerausbildung sehr wohl, wie in den beiden Ansätzen erläutert wurde, einen Teil des Prozesses einer Professionalisierung darstellen. Ihr wird dadurch und in diesem Sinne auch eine große Bedeutung zugeschrieben. Durch den zu geringen Anteil an praktischer Ausbildung ist diese Voraussetzung für Professionalisierung im Moment an der Universität in Wien nicht gegeben. Wie schon am Anfang dieses Kapitels erwähnt wurde, fehlt die Verknüpfung zwischen den Bereichen Erziehungswissenschaft und Fachkompetenz, die jedoch beide gemeinsam für eine Professionalisierung eine bedeutende Rolle spielen. Dadurch ist die Professionalisierung bei der aktuellen Lehrerausbildung an der Universität Wien nur im Fach möglich und der Bereich der Erziehungswissenschaften bleibt auf der Strecke. Wünschenswert wäre die Reformierung zu einer Ausbildung hin, die beide Bereiche im gleichen Maße berücksichtigt und somit zu einer hinreichenden Professionalisierung der Lehrkräfte führt.

Da Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit jungen Menschen täglich am Puls der Zeit arbeiten, ist die Auseinandersetzung auch mit der Lebenswelt der Schüler erforderlich, damit Beziehungen geschaffen werden können. Zusammenfassend kann man sagen, dass die berufliche Entwicklung von Lehrkräften mit der Ausbildung beginnt und sich über die ganze Berufsbahn erstreckt. Terhart stellte dazu allerdings fest, dass professionelles Weiterlernen noch nicht selbstverständlich ist (vgl. Terhart 2000, S.79).

Im Weiteren leiten beide Theorien Kompetenzen ab, die von Lehrkräften benötigt werden, um professionelles Handeln zu ermöglichen. Die Kompetenzorientierung ist somit zu einem Schlagwort geworden. Den Ausgangspunkt kann man in der Unzufriedenheit, die Lehrerbildung betreffend, sehen. Oft werden die Kompetenzen, die eine Lehrperson benötigt, als Fähigkeiten und Fertigkeiten

gesehen, das heißt als Techniken, die das Rüstzeug des Lehrers ausmachen. Sie können dann über Standards, die entsprechende Qualitätsmaßstäbe festsetzen, formuliert und evaluiert werden. Die erforderlichen Kompetenzen, die Lehrpersonen erfüllen sollen, haben sich im Laufe der gesellschaftlichen Entwicklung verändert. Zu der Kernaufgabe des Unterrichtens sind auch soziale Kompetenzen hinzugekommen. Daher beschäftigt sich das nächste Kapitel mit dem aktuell sich verändernden Lehrerbild und die damit verbundenen wünschenswerten Kompetenzen, die sich eine Lehrperson im Laufe ihrer Ausbildung heutzutage anzueignen hat.

3. Kompetenzen im Lehrberuf

Um die universitäre Lehrerausbildung zu analysieren, ob sich Studierende im Laufe ihres Studiums die erforderlichen Kompetenzen aneignen können, damit die Qualität schulischer Bildung den geforderten Standards entspricht, ist nun vorher der Frage nachzugehen, welche Kompetenzen eine professionelle Lehrkraft ausmachen. Wie schon im vorherigen Kapitel angeführt, haben sich die Erwartungen und Anforderungen an einer professionell handelnden Lehrperson mit den gesellschaftlichen Veränderungen mitentwickelt und dementsprechend verändert.

Daher wird versucht, zunächst die Lehrperson und deren Anforderungen an sich kurz zu erläutern, um anschließend daran den Kompetenzbegriff zu diskutieren. Am Ende des Kapitels werden schulpädagogische Kernkompetenzen herausgearbeitet, die in der weiteren Arbeit bei der Analyse des Lehrplans der Universität Wien herangezogen werden.

3.1. Bild und Rolle der Lehrperson

Der zeitgenössischen Lehrperson, deren Kompetenzen und deren Handlungen werden große Bedeutung zugeschrieben, wie das folgende Zitat erkennen lässt.

„Es kommt auf den Lehrer an“ (Lipowsky 2006, S.47).

Somit wird der Lehrperson im heutigen Bildungswesen große Verantwortlichkeit zugeschrieben. Durch die Kompetenzmessungen von Schülern rückten auch vermehrt die Lehrpersonen und deren professionelle Kompetenzen, sowie deren Ausbildung ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Die internationalen Vergleichsstudien Timss (Third International Mathematics and Science Study) und PISA (Programme for International Student Assessment) trugen dazu bei, dass schulische und universitäre Bildung in den Fokus der Öffentlichkeit kamen und somit neue Anforderungen an das Bildungssystem gestellt werden. Man wollte nicht Gefahr laufen, den Anschluss an andere Bildungssysteme wie zum Beispiel

an Finnland und Kanada zu verlieren. Die Reaktionen auf die ersten internationalen Vergleiche waren ein Bekenntnis zu „Standards“ und „Kompetenzmodellen“. Die Kompetenz von Lehrpersonen rückte als wichtiges Qualitäts- und Wirksamkeitskriterium ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Sie dienen derzeit als operationalisierte Indikatoren für Bildungszuwachs und versprechen Qualitätssicherung durch zentrale Kompetenzmodelle (vgl. Klein/Dungs 2010, S.8). In einer globalen und informationstechnologisch gestaltenden Gesellschaft „[...] wächst der gesellschaftliche Druck auf eine Bildung, die in effizienterem Maße und in schnelleren Zyklen die gewünschten Subjektvermögen hervorbringen soll“ (Bernhard 2003, S.927). Die beruflichen Anforderungen von Lehrkräften werden neu formuliert und, durch Standards zu festigen versucht.

Experten der Lehrerbildung führen an, dass sich die Anforderungen der Lehrkräfte erhöht haben. Das Fachwissen wird immer anspruchsvoller und bei der didaktischen Aufarbeitung dessen ist professionelles Handeln gefragt. Auch die Vielfalt neuer Lehr- und Lernformen steigt stetig an und vor allem deren situationsangemessene Anwendung im Unterricht ist selbstverständlich.

Schüler erwarten nicht nur die Vermittlung von Unterrichtsstoff, sondern sie wollen unterhalten werden. Aber das Wesentliche, das das Unterrichten so erschwert, ist die Heterogenität der Schüler in einer Klasse. Eltern und die Gesellschaft fordern trotzdem eine individuelle Betreuung jedes einzelnen Kindes, doch dies stellt eine große Herausforderung für die Lehrperson da (vgl. Gasser-Dutoit/Hofer 2001, S.513).

Um den hohen Anforderungsprofil einer Lehrkraft gerecht zu werden, sind Kompetenzen erforderlich. Die erforderlichen Kompetenzen der modernen Lehrperson für die Bewältigung des Schulalltages sollen nach der nicht so einfachen Begriffsklärung von „Kompetenz“ herausgearbeitet und diskutiert werden.

3.2. Kompetenzbegriff

Die Kompetenzdebatte weist, wie schon in der Einleitung angeführt wurde, zwei Hauptrichtungen auf. Einerseits wird die steigende Bedeutung des Kompetenzbegriffs von einigen Bildungswissenschaftlern als sehr fruchtbar und durchaus positiv angesehen und auf der anderen Seite stehen die kritischen Stimmen, die die positiven Auswirkungen des Kompetenzbegriffs anzweifeln und sogar bestreiten. Um über die Sinnhaftigkeit des Kompetenzbegriffs diskutieren zu können, soll zunächst der Begriff durchleuchtet und eine für diese Arbeit sinnvolle Definition herausgearbeitet werden.

3.2.1. Der Versuch einer Begriffsklärung

Der Begriff „Kompetenz“ scheint sich in der heutigen Gesellschaft zunehmend als Allerweltswort durchzusetzen und die Verwendung des Kompetenzbegriffes ist ausgesprochen populär. Er wird sowohl im beruflichen als auch im privaten Kontext immer häufiger verwendet, ob in Medien, in Unternehmen oder in der Politik, ob im alltäglichen oder wissenschaftlichen Sprachgebrauch. Was verbirgt sich jedoch wirklich hinter diesem Begriff, da er auch in den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen unterschiedlich verwendet wird?

In der wissenschaftlichen Literatur lassen sich eine Vielzahl von Definitionen zum Begriff „Kompetenz“ finden und es konnte in den Kompetenzdebatten bis heute keine einheitliche Begriffsklärung gefunden werden. Da der Kompetenzbegriff vielfältige Komplexe in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen betrachtet, meinen Experten der Kompetenzforschung, dass es keine Hoffnung auf ein einheitliches Verständnis von Kompetenzen gibt (vgl. Kaufhold 2006, S.21).

Dabei wird Kompetenz als wesentliche Voraussetzung gesehen, um sowohl im beruflichen als auch im privaten Leben bestehen zu können. In diesem Zusammenhang entstehen auch Forderungen nach lebenslangem Lernen, was mit einer ständigen Entwicklung und Weiterentwicklung von Kompetenzen verbunden ist.

Daher soll für die vorliegende Arbeit eine Klärung des hier verwendeten Kompetenzbegriffs dargelegt werden. Es soll in diesem Zusammenhang versucht werden, den Begriff „Kompetenz“ an Hand von zwei Definitionen und vier Grundmerkmalen zu durchleuchten.

Die wortgeschichtlichen Wurzeln liegen im Lateinischen. Berücksichtigt man das lateinische Substantiv „competentia“, das so viel wie „Zuständigkeit“ oder „Zusammentreffen“ bedeutet, dann könnte man den Begriff „Kompetenz“ im Sinne von „Verantwortung tragen können“ verstehen. Auch die englische Entsprechung „competence“ bzw. „competency“ kann mit Befähigung, Befugnis, Können auf der einen Seite und Zuständigkeit auf der anderen Seite übersetzt werden.

Daher definiert Frey (2006) den Begriff Kompetenz folgendermaßen:

„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 und Regeln, mit Bezug auf konkrete, die jeweilige Handlungssituation bestimmende Bedingungen, zu erreichen vermag. 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).

Eine weitere Definition des Begriffs Kompetenz fasst Weinert wie folgt zusammen: Kompetenzen sind „[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S.27).

Bei Weinert liegt das Augenmerk auf zwei Ebenen. Kenntnisse und Fertigkeiten, die man kognitiv erwerben kann, weil sie zum Lernen angeboten oder vermittelt werden. Das Emotionale, Volitionale und Soziale, um Probleme und Aufgaben erfolgreich lösen zu können. Er betont damit, dass neben den kognitiven Kenntnissen und Fertigkeiten die emotionale und soziale Ebene von Bedeutung ist. Diese begriffliche Unschärfe dürfte dazu führen, dass der Begriff verschiedene Komponenten aufweist, die unterschiedlich gewichtet werden.

Dazu gehören Fähigkeiten und Fertigkeiten, besonderes Können und Handeln, wie der Aspekt der Persönlichkeit (vgl. Müller 2010, S.29).

Bei der Betrachtung der beiden angeführten Bestimmungsversuche zeigt sich, dass Kompetenzen jeweils als Fähigkeiten und Fertigkeiten bezeichnet werden, die einer Person bei der Bewältigung von Problemsituationen helfen.

Da die Begriffe Fähigkeiten und Fertigkeiten herangezogen werden, ist es zunächst notwendig, diese zu erläutern, um mehr Klarheit zu schaffen.

Unter Fähigkeiten werden laut dem pädagogischen Wörterbuch von Schaub und Zenke jene Voraussetzungen bezeichnet, die für ein leistungsbezogenes Verhalten zuständig sind. Außerdem wird angeführt, dass diese physischen und psychischen Voraussetzungen in bestimmten Lebenssituationen aktualisiert werden und durch Anlage beeinflusst sind (vgl. Schaub/Zenke 2002, S.206).

Fertigkeit hingegen wird als Können beschrieben, das inhaltlich bestimmbar ist. Durch Übung können Fertigkeiten automatisiert und somit unbewusst ausgeführt werden. Dadurch kann der Mensch in seinen Handlungen entlastet werden, da weniger Konzentration hinsichtlich der richtigen Ausführung notwendig ist. Fähigkeiten und Fertigkeiten werden oft in Verknüpfung zu einander angeführt (vgl. Schaub/Zenke 2002, S.211).

Daher ist es von großer Bedeutung, dass Kompetenz nur vorliegt, wenn diese Fertigkeiten und Fähigkeiten auch flexibel in verschiedenen Handlungssituationen eingesetzt werden können. Auch wird in beiden Zitaten die Verantwortlichkeit hervorgehoben, die für kompetentes Handeln steht.

Die Betonung liegt auf den individuellen, physischen und psychischen Handlungsdispositionen einer Person, sowie deren grundsätzliche Bereitschaft, Probleme in verschiedenen Situationen lösen zu können. Die Dispositionen sind nicht statisch, sondern entwicklungsfähig. Beim Lösen von Problemen sind sie überprüfbar.

Das heißt, dass kompetente Personen verantwortungsbewusst handeln und diese Handlungen anschließend reflektieren und somit aus ihren Handlungen heraus auch lernen und sich weiterentwickeln.

Dies bedeutet nun für Lehrkräfte, dass diese auf ihre Lernenden und deren Lernsituation flexibel eingehen und die daraus entstehenden Probleme erfolgreich und verantwortungsvoll lösen können. Das kompetente Handeln einer Lehrperson wird auch dadurch bestimmt, dass sie dieses auch reflektiert und dadurch eine mögliche Weiterentwicklung stattfindet.

Nach der Begriffsklärung von Kompetenz, die für diese Arbeit relevant ist, sollen nun die unterschiedlichen Stellungnahmen zur Wichtigkeit des Kompetenzbegriffs im Bildungssystem kritisch dargestellt und diskutiert werden.

3.2.2. Kompetenzdebatte

Wie schon angeführt wurde, hat sich der Kompetenzbegriff sowohl in der alltäglichen als auch in der beruflichen beziehungsweise wissenschaftlichen Sprache durchgesetzt. Diese zunehmende Bedeutung des Kompetenzbegriffs wird in der Wissenschaft aus zwei verschiedenen Perspektiven betrachtet. Auf der einen Seite stehen die Befürworter, die diese Entwicklung als positiv ansehen und auf der anderen Seite die Kritiker, wie zum Beispiel Gruschka, die die positiven Auswirkungen des Kompetenzbegriffs äußerst kritisch betrachten und diese somit massiv anzweifeln.

Zunächst werden nun die kritischen Anmerkungen von Gruschka kurz beleuchtet und diskutiert, um diesen anschließend die positiven Stimmen gegenüberzustellen.

Gruschka kritisiert die Entwicklung im Bildungssystem und verfolgt den Beschluss der Einführung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards mit einer kritischen Distanz. Seiner Meinung nach wird es künftig nicht mehr um das „Was“ der Bildung gehen, sondern nur mehr darum, wie Gegebenes operationalisiert wird, um zukünftig bei Studien und Messungen besser abzuschließen (vgl. Gruschka 2006, S.10).

Gruschka hat Bedenken, dass nur noch alles, was als Kompetenzmodell und Bildungsstandard zertifiziert wird, Anklang findet und alles andere keine Bedeutung mehr zugesprochen bekommt.

Diese Entwicklung wäre dann natürlich sehr bedenklich und keineswegs positiv für das Bildungssystem.

Im Gegensatz zu den Kritikern gibt es nun auch Autoren, wie zum Beispiel Tenorth und Terhart, die den Kompetenzbegriff befürworten und Kompetenz- und Standardorientierung als äußerst positiv ansehen.

Terhart bestätigt in seinem Abschlussbericht der Kultusministerkonferenz auf Grund der Ergebnisse von internationalen Leistungsvergleichsstudien erneut die Notwendigkeit einer Verbesserung der Lehrerbildung. Ebenfalls kritisiert er in seinem Bericht, dass die meisten Reformprogramme und allgemeinen Diskussionen über Lehrerbildung die Fragen der inhaltlichen Orientierung von Lehrerbildung auf zentrale Ziele und Aufgaben hin in den Hintergrund stellen und eher auf die formalen Struktur- und Ablaufprobleme der Lehrerbildung ihr Augenmerk legen. Der Autor vertritt als Befürworter der Bildungsstandards und Kompetenzmodelle die Auffassung, dass es nur möglich ist, Wirkung und Wirksamkeit von Lehrerbildung evaluieren zu können, wenn klar ist, was im Gesamtprozess der Lehrerbildung erreicht werden soll (vgl. KMK 2004, S.3).

Terhart sieht die Einführung von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen als unabdingbar an, wenn die Lehrerbildung verbessert und reformiert werden soll. Nur wenn man weiß, welche Kompetenzen erreicht werden sollen, kann man auch überprüfen, ob sie erreicht wurden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die momentane Entwicklung hin zu den Kompetenzmodellen und Bildungsstandard durchaus auch kritisch betrachtet werden kann, da die strikte Einhaltung von vorgegebenen Standards auch ihre Nachteile aufweist, wie Gruschka ausgeführt hat. Kompetenzmodelle können jedoch auch als Richtlinie gesehen werden und Orientierung geben. Wichtig dabei ist, sie nicht als starres System anzuwenden, da sich die Aufgaben und Anforderungen an Lehrpersonen, wie schon erwähnt wurde, mit der gesellschaftlichen Entwicklung verändern. Daher müssen auch die erwarteten Kompetenzen einer Lehrperson immer wieder überprüft werden. Folglich unterliegen auch Bildungsstandards einer laufenden Veränderung.

Im Folgenden werden zunächst vier Grundmerkmale von Kompetenzen vorgestellt, bevor anhand von vier ausgewählten Modellen zu schulpädagogischen Kernkompetenzen die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Ansätze herausgearbeitet werden.

3.2.3. Grundmerkmale von Kompetenzen nach Kaufhold

Marisa Kaufhold ist Erziehungswissenschaftlerin und hat sich mit der Thematik Kompetenzen, deren Erfassung und Entwicklung beschäftigt. Sie fasst vier Grundmerkmale von Kompetenzen zusammen, die sich auch in der wissenschaftlichen Diskussion durchgesetzt haben.

Das *erste Grundmerkmal* ist, dass sich Kompetenzen in der Bewältigung von Handlungssituationen äußern. Dies bedeutet, dass Kompetenz als Handlungsvoraussetzung verstanden wird und sie nicht direkt, sondern immer erst durch ihre Manifestation in Handlungen interpretierend erfasst werden kann. Daraus ist zu erkennen, dass sich Kompetenzen im Handeln äußern und daher in handelnden Situationen sichtbar werden. Aus diesem Grund ist es für die Erfassung und Bewertung von Kompetenzen notwendig, diese immer in Zusammenhang mit dem Handlungskontext zu sehen (vgl. Kaufhold 2006, S.22).

Das *zweite Grundmerkmal* legt dar, dass auch als Ausgangspunkt für Kompetenzentfaltung und -entwicklung eine Handlungssituation angenommen werden muss. Dabei kommt es wiederum auf die subjektive Dimension einer Situation an, welche Dimension von Kompetenz für die Bewältigung der Situation erforderlich ist und welche nicht. Dies bedeutet, dass die potentielle Kompetenz einer Person immer in Abhängigkeit von den gegebenen Anforderungen steht und nur die Kompetenzen aktiviert und mobilisiert werden, die für die Bewältigung dieser Situation notwendig sind. Daraus lässt sich erkennen, dass Kompetenzdimensionen, die zwar im Repertoire der Person vorhanden sind, in bestimmten Situationen jedoch nicht aktiviert werden, weil sie nicht von Nöten sind, für Dritte verborgen bleiben und somit nicht sichtbar sind. Somit ist für die Kompetenzerfassung eine genaue Beschreibung der Situation von großer Bedeutung (vgl. Kaufhold 2006, S.24).

Dass Kompetenzen an das Subjekt gebunden sind, beschreibt das *dritte Grundmerkmal*. Da subjektive Kategorien in erster Linie der Person vorbehalten sind und von außenstehenden Personen nicht einsehbar sind, können sie nur über Umwege oder auch über Selbstoffenbarungen der betroffenen Person ersichtlich werden. Dieses Grundmerkmal stellt einen entscheidenden Faktor bei der Kompetenzerfassung dar und sollte somit bei Evaluationsverfahren berücksichtigt werden.

Die *vierte Grundkompetenz* konstatiert eine Veränderbarkeit von Personen und der damit untrennbar verbundenen Kompetenzen. Diese Veränderungen können durch die Person selbst, aber auch durch Außenstehende angeregt werden. Prinzipiell ist jedoch bei fehlenden Anwendungsmöglichkeiten auch ein Kompetenzverlust denkbar und möglich, da die bestehenden Potentiale weder angewendet noch weiterentwickelt werden. Aufgrund dessen scheint eine zeitpunktbezogene Kompetenzerfassung als nicht hinreichend, da somit nur ein momentaner Zustand erfasst werden kann, jedoch keine Abbildung von Kompetenzentwicklungsverläufen. Für die Erfassung von Kompetenzen bedeutet dies nun, dass wiederholte Untersuchungen notwendig sind, um Prozesse der Kompetenzentwicklung und -entwertung erfassen zu können. Durch die wiederholte Erfassung kann ausgeschlossen werden, dass zufällige Handlungen

als Kompetenz angesehen werden, denn nur das Handeln einer Person, das auch zu verschiedenen Zeitpunkten ähnlich ist, kann als Kompetenz bezeichnet werden (vgl. Kaufhold 2006, S.25).

Diese vier Grundmerkmale sind Ausgangspunkt für die weitere Arbeit und stellen daher zusätzlich zu den im letzten Abschnitt dieses Kapitels erarbeiteten erforderlichen Kompetenzen von Lehrpersonen die Grundbasis für die weitere Bearbeitung der Thematik dar.

3.3. Schulpädagogische Kernkompetenzen

Nach der kurzen Darstellung der Kompetenzdebatte sollen nun jene Kernkompetenzen, die für Lehrpersonen im Berufsalltag grundlegend sind, herausgearbeitet werden, um im Anschluss daran im nächsten Kapitel zu überprüfen, ob die notwendigen Kompetenzen im Lehrplan enthalten sind.

Bei der Bearbeitung wissenschaftlicher Literatur lassen sich eine Vielzahl von Kompetenzmodellen finden, die jedoch meist viele Gemeinsamkeiten aufweisen. Diese Gemeinsamkeiten sollen nach dem Anführen einiger Kompetenzmodelle herausgearbeitet werden.

Es ist auch wichtig zu erwähnen, dass berufliche Kompetenzen nicht voneinander methodisch und inhaltlich unabhängig sind, sondern nur miteinander verknüpft die Handlungskompetenz einer Person ergeben. Da Kompetenzen eine Lehrperson in die Lage versetzen, auf eine berufliche Herausforderung angemessen zu reagieren, werden sie als funktional bezeichnet.

3.3.1. Kernkompetenzen nach Wilfried Plöger

Wilfried Plöger ist Lehrender an der Universität Köln im Bereich Schulpädagogik und beschäftigt sich vor allem mit allgemeiner Didaktik, Lehr- und Lerntheorien, Lehrplantheorien und empirischen Wissenschaftstheorien.

Kompetenzen können laut Plöger sehr allgemein gefasst werden, aber auch in Details von Teilkompetenzen aufgelöst werden. Sind Kompetenzen allgemein

formuliert, ist es einfach, ein allgemeines Einverständnis zu finden, die Interpretierbarkeit dieser ist jedoch ebenfalls breit gefächert. Ein gutes Beispiel dafür sind die Aufgaben für Lehrpersonen, die vom deutschen Bildungsrat 1970 genannt wurden: Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Evaluieren. Diese Aufgaben sind Topoi, die allgemein formuliert wurden, die jedoch einer konkreten Bestimmung bedürfen, um die Aufgaben der einzelnen Ausbildungsabschnitte klar zu definieren und zu bestimmen. Andererseits erscheint eine Auflistung von Detailkompetenzen, die ins Unendliche fortsetzbar sind und dabei viele Fähigkeiten einfordern, die bestenfalls im Laufe der beruflichen Weiterbildung entwickelt werden können, ebenfalls nicht sinnvoll (vgl. Plöger 2006, S.8).

Daher kann man nun sagen, dass Kernkompetenzen Fähigkeiten beinhalten, die eine Lehrperson benötigt, um den Allgemeinbildungsauftrag zu realisieren, der besagt, dass „[...] *junge Menschen in der Schule Fähigkeiten erwerben sollen, mit denen sie ein selbstbestimmtes, mündiges Leben in sozialer Verantwortung führen können*“ (Plöger 2006, S.9).

Aufgrund der Aussagen von Plöger lässt sich der Autor zu den Befürwortern der Kompetenzmodelle einreihen. Trotzdem merkt er kritisch an, dass Kompetenzen allgemein formuliert werden müssen, damit die Entwicklung des Lehrerbildungssystems nicht gehemmt beziehungsweise normiert wird. Denn wie Kraller (2008) anmerkt, entstehen durch zu detailliert vorgegebene Modelle bestenfalls „Norm-Lehrer“ am Papier.

Plöger (2006) nennt fünf schulpädagogische Kernkompetenzen:

- Lehrplantheoretische Kompetenz
- Lehr-/Lerntheoretische Kompetenz
- Schultheoretische Kompetenz
- Fachwissenschaftliche Kompetenz
- Kommunikative Kompetenz

Lehrplantheoretische Kompetenz

Die lehrplantheoretische Kompetenz führt Plöger als erste Kompetenz an, obwohl sie die Arbeit von Lehrkräften nicht annähernd so bestimmt, wie die täglichen Fragen des Lehren und Lernens. Trotzdem teilt Plöger der lehrplantheoretischen Kompetenz einen hohen Stellenwert zu, vor allem gerade bei der Einführung neuer Richtlinien bei Lehrplänen und auch zu Beginn des Jahres bei der Konzeption längerer Unterrichtseinheiten. Nur durch die Legitimation der Inhalte bekommt der Unterricht seinen übergreifenden Sinn.

Hierbei geht es jedoch nicht nur um die Kenntnis von existierenden Lehrplänen, sondern um die kritische Beurteilung und das Verständnis dieser. Dabei ist eine Vielzahl an Grundeinsichten erforderlich, die dazu beitragen, dass die Verstehens- und Beurteilungsprozesse gelingen. Plöger unterscheidet dabei Teilkompetenzen, die dazu beitragen:

- „das Spannungsverhältnis von gesellschaftlichem und pädagogischem Anspruch,
- die Geschichtlichkeit von Lehrplanentscheidungen,
- die bildungstheoretische Legitimation des Lehrplans,
- den Zusammenhang von generellen und lernbereichs- bzw. fachspezifischen Zielen,
- das Verständnis von Fach- und Fachwissenschaft,
- die langfristige Sicherung der Kontinuität und des Zusammenhanges schulischer Bildungsprozesse
- die sachliche Strukturierung und zeitliche Abfolge der Unterrichtsinhalte zu thematisieren bzw. zu reflektieren“ (Plöger 2006, S.81).

Nur wenn die thematisierten Aspekte der Teilkompetenzen als Gesamtzusammenhang verstanden werden, können sie auch hinreichend ausgebildet werden, isoliert können sie jedoch nicht erworben werden. Daher kann man sagen, dass diese Teilkompetenzen eine inhaltliche Einheit ergeben, die verschiedenen Abstraktionsebenen schulpädagogischen Handelns und Denkens widerspiegeln (vgl. Plöger 2006, S.81).

Die Ausbildung dieser Kompetenz scheint daher gerade in der ersten Phase der Lehrerbildung an der Universität eine wichtige Aufgabe zu sein. Es gibt keine empirischen Aussagen dazu, jedoch lässt sich vermuten, dass gerade diese wichtige Kompetenz an den Universitäten kaum bis gar nicht vermittelt wird (vgl. Plöger 2006, S.10).

Ob die lehrplantheoretische Kompetenz tatsächlich an der Universität, im speziellen in Wien, vernachlässigt wird, soll im nächsten Kapitel im Zuge der Lehrplananalyse untersucht werden.

Lehr-/Lerntheoretische Kompetenz

Als zweite Kompetenz wird von Plöger die „Lehr- und Lerntheoretische Kompetenz“ angeführt. Dabei wirft Plöger die Frage auf, inwiefern das Lernen des Schülers professionell durch das Lehren in der Schule unterstützt werden kann. Folglich stellt der Autor einen Vergleich zur Physik her und meint, dass der Begriff des Lernens eine Grundgröße und der Begriff des Lehrens jedoch eine abgeleitete Größe darstellt. Dieser Vergleich bedeutet daher, dass Handlungen des Lehrens immer lerntheoretisch zu begründen sind.

Im allgemeinen Sinn bedeutet Lernen, neue spezifische Beziehungen zwischen den Elementen zu stiften. Diese Beziehungen herzustellen erfolgt laut Plöger selbsttätig und konstruktiv durch den Lernenden, es gelingt jedoch in den meisten Fällen nur mit der unterstützenden Leitung der Lernaktivität durch den Lehrenden. Aus diesem Verständnis von Lernen leitet Plöger folgenden Teilkompetenzen für die Tätigkeit des Lehrens ab:

- soziokulturell bedingte anthropogene Voraussetzungen schulischen Lernens
- Unterrichtsmethoden
- Sozialform
- Medieneinsatz
- Artikulation des Unterrichts
- Aktionsformen des Lehrende
- Leistungsdiagnose, -beurteilung, -förderung

Schultheoretische Kompetenz

Der „Schultheoretischen Kompetenz“ wird laut Plöger in den letzten 10 bis 15 Jahren immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt, vor allem in den Fragen der Schulentwicklung allgemein, dann über die Entwicklung von Schulprogrammen, die Gestaltung des Schulmanagements und der Weiterentwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität. Hierbei wird von der Fähigkeit gesprochen, die institutionellen und organisatorischen Bedingungen von Unterricht und Schulleben zu begreifen und in der Lage zu sein, diese mitzugestalten.

Erst aus den verfügbaren lehrplan- und lehr- /lerntheoretischen Kompetenzen ergeben sich die inhaltlichen Maßstäbe von Schul- und ganz besonders von Unterrichtsqualität, daher ist zu erkennen, dass die schultheoretische Kompetenz von diesen Kompetenzen abhängig ist. Außerdem ist ein grundlegendes Verständnis der Zusammenhänge von Institution und Organisation von Seiten der Lehrpersonen erforderlich, da nur dann die eigenen institutionellen und organisatorischen Bedingungen der Arbeit reflektiert werden können (vgl. Plöger 2006, S.11).

Zwei weitere Kompetenzen sind die „Fachwissenschaftliche Kompetenz“ und die „Kommunikative Kompetenz“. Diese beiden Kompetenzen sind nicht genuin schulpädagogisch geartet, jedoch unverzichtbar für Erziehung und Unterricht (vgl. Plöger 2006, S.9). Da die fachwissenschaftliche als auch die kommunikative Kompetenz selbsterklärend sind und keine wirklichen schulpädagogischen Kompetenzen darstellen, sollen sie in dieser Arbeit nicht näher beschrieben und erläutert werden.

3.3.2. Kompetenzen nach Renate Girmes

Renate Girmes ist der Auffassung, dass man zunächst die Frage klären muss, was in einer demokratischen Gesellschaft unter einer leistungsstarken und qualitätsvollen Schule zu verstehen ist, bevor man die notwendigen Kompetenzen einer Lehrperson definieren kann. Dabei meint sie, dass Schule die Aufgaben erfüllen sollte, Jugendliche und Kinder in ihrer Entwicklung und Bildung zu unterstützen, eigenverantwortliche Mitglieder der Gesellschaft zu werden und mit

ihnen über die bestehende Welt zu kommunizieren. Daraus ergibt sich für Girmes, dass Lehren eine kommunikative Tätigkeit darstellt, deren Bewältigung das Beherrschen gewisser Kompetenzen voraussetzt (vgl. Girmes 2006a, S.63).

„Kompetenz liegt immer dann vor, wenn im Gefüge der genannten vier Dimensionen Stimmigkeit herrscht“ (Girmes 2006b, S.72).

Girmes stellt vier Dimensionen auf und meint damit, wenn man sich bei einer menschlichen Tätigkeit immer auf diese vier Dimensionen stützt, sein Handeln danach richtet und diese somit situationsgerecht miteinander verbindet, dann erhöht man den Qualitätsmaßstab und kompetentes Handeln ist möglich.

Die vier Dimensionen lauten:

- „Das Agieren nimmt immer Bezug auf etwas in der Welt,
- es berücksichtigt mehr oder weniger gut und bewusst Bedingungen, die die jeweilige Handlungssituation und die Aktionen in ihr betreffen,
- es nutzt ein Tätigkeitsrepertoire in Form des verfügbaren Wissens und Könnens sowie der bestehenden Einstellungen und Handlungen der Agierenden
- es orientiert sich an einer Zielsetzung, einer Vorstellung vom Tätigkeitsergebnis, von seiner Qualität bzw. an der Befriedigung von Interessen und Bedürfnissen, sie sich mit der Aktivität für den Agierenden verbinden“ (Girmes 2006a, S.66).

Dabei ergibt sich nun die Lehrprofessionalität, die sich laut Girmes aus sechs Kompetenzen zusammensetzt. Die Autorin meint, dass diese sechs Kompetenzen eine gute Basis für eine angehende Lehrperson darstellen.

Jedem Kompetenzbereich sind Qualifizierungsaufgaben zugeteilt, insgesamt 10 Aufgaben.

Die sechs Kompetenzbereiche nach Girmes (2006):

- *Diagnostische Kompetenz*
 - Lernmöglichkeiten der Adressaten wahrnehmen und berücksichtigen
 - Die gesellschaftlichen Voraussetzungen für die eigene Lehrtätigkeit klären

- *Institutionelle Kompetenz*
 - Arbeitsbedingungen in Lehrorganisationen und Bildungsbereichen von Unternehmen klären und verantwortlich mitgestalten
 - Lernumgebungen/Lernräume gestalten

- *Curriculare Kompetenz*
 - Lehrvorhaben sachgerecht und kompetenzorientiert klären und konzipieren
 - Lernaufgaben adressaten- und sachgerecht formulieren/Lehr-Lern-Mittel und Medien herstellen

- *Methodische Kompetenz*
 - Lehr- und Lernprozesse gedanklich, material, medial und in der Zeit vorplanen

- *„Kulturelle“ Kompetenz*
 - In Lernsituationen den eigenen Vorhaben und Prinzipien entsprechend handeln und sprechen
 - Prinzipien für die eigene Rolle/für eine Handlung gegenüber Lernenden finden

- *Reflexive und Evaluative Kompetenz*
 - Formen der prozessbegleitenden und ergebnisbezogenen Erhebung von Lernergebnissen nutzen und Ergebnisse im Blick auf Kriterien bewerten

Diese sechs Kompetenzen sollen eine Grundlage für Studierende und angehende Lehrkräfte bieten, die dann im Anschluss in der Berufspraxis weiterentwickelt werden können. Die Aneignung dieser Grundlagen benötigt laut Girmes mehr Zeit und würde eine Reformierung des Studienplans voraussetzen. Da die Erprobung und Verknüpfung der erworbenen Kompetenzen von großer Bedeutung ist, sollte eine eigene lehrende Praxis, in der das situative Zusammenspiel erprobt werden kann, anberaumt werden. Denn nur dadurch kann eigene Erfahrung gesammelt werden und pädagogischer Takt entstehen. Somit fordert Girmes mehr Praxisanteile in der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte (vgl. Girmes 2006a, S.69).

3.3.3. Pädagogische Basiskompetenzen nach Bauer

Als Universitätsprofessor Dr. für Empirische Bildungsforschung an der Universität Vechta und Leiter des Zentrums für Empirische Bildungsforschung und Fachdidaktik kann Karl-Oswald Bauer als Experte herangezogen werden (vgl. Bauer o.J., <http://www.karl-oswald-bauer.de/index.htm>).

Bauer nennt fünf von der Gesellschaft festgelegte Arbeitsaufgaben von Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen, und zwar Erziehung, Unterricht, Beratung, Betreuung und Schulentwicklung. Außerdem spricht Bauer von Handlungskompetenzen, die als Werkzeug dienen, Probleme produktiv zu bewältigen. Diese Handlungskompetenz teilt Bauer wiederum in fachliche Kompetenzen, fachdidaktische Kompetenzen und überfachliche pädagogische Kompetenzen.

In dieser Arbeit werden die überfachlichen pädagogischen Kompetenzen, die auch pädagogische Basiskompetenzen genannt werden, beleuchtet.

Die pädagogischen Basiskompetenzen lassen sich in sechs Dimensionen gliedern:

- „Ziele klären und Inhalte strukturieren
- Soziale Strukturen bilden
- Interaktion steuern
- Kommunizieren und Informieren
- Lernumgebungen gestalten
- Hintergrundarbeit leisten (Planen und Organisieren)“

(Bauer 2005, S.20).

Diesen Handlungskompetenzen legen nun mit Emotionen verknüpft, kognitive Muster zugrunde, aus denen in Situationen ausgewählt werden kann. Diese Auswahl geschieht unbewusst, außer Störungen treten auf. Man kann daher von sicheren und souveränen Handlungen sprechen, wenn die Handlungsmuster der agierenden Person stimmig und ohne Verzögerungen oder Störungen ineinander greifen (vgl. Bauer 2005, S.21).

Nun sollen die sechs Dimensionen genauer vorgestellt und beleuchtet werden.

Inhalte strukturieren

Hierbei führt Bauer die Fähigkeit an, Themen, Aufgaben, Lehrmittel auszuwählen, Inhalte zu strukturieren und didaktische Planungen durchzuführen. Er ist der Auffassung, je besser Lehrpersonen Inhalte logisch und sachlich gliedern, strukturieren und verknüpfen können, umso höher ist die Kompetenz einer Lehrperson.

Soziale Strukturen bilden

Laut Bauer soll eine Lehrkraft die Fähigkeit besitzen, einerseits die Leitung und Führung zu übernehmen, jedoch auch gleichzeitig die Selbstorganisation des Lernenden fördern. Daher ist ein Handlungsrepertoire von Nöten, das die Lehrperson befähigt, in Gruppen wirkungsvolle Strukturen aufzubauen (vgl. Bauer 2005, S.22).

Interaktion steuern

Eine erfolgreiche kompetente Lehrperson sollte in der Lage sein, in der Klasse moderieren und Diskussionen leiten zu können. Dabei ist es wichtig, Gefühle anderer wahrzunehmen, jedoch auch eigene Gefühle zeigen zu können.

Ist eine Lehrkraft fähig, mit ihren Schülern interagieren zu können, heißt das noch nicht, dass sie diese Fähigkeit auch in der Interaktion mit Kollegen umsetzen kann, denn dabei geht es überwiegend um Arbeitsverteilung, Macht und die Durchsetzung persönlicher Interessen (vgl. Bauer 2005, S.23).

Kommunizieren

Der Autor stellt in seinen Ausführungen die Lehrperson als Experte für Kommunikation dar. Für eine Lehrkraft ist es von großer Wichtigkeit, Fragen provozieren, Gespräche leiten und Vorträge halten zu können. Eine der wichtigsten Bedingungen für fachliche Leistungen ist die Fähigkeit, Informationen kompetent darzubieten zu können (vgl. Bauer 2005, S.25).

Lernumgebung gestalten

Dass ein großer Zusammenhang zwischen Lernerfolg und der gestalteten Lernumgebung besteht, ist durch empirische Studien belegt. Daher ist es bedeutend, dass Lehrkräfte ein gut entwickeltes Handlungsrepertoire besitzen, um gezielt ihren Körper, ihre Stimme, Räume und Materialien einsetzen zu können und somit die Lernprozesse der Lernenden anzuregen und zu fördern. Dabei sind auch Rituale im Unterricht sehr wichtig, denn sie unterstützen die Lernsituation.

Hintergrundarbeit

Nicht alle Handlungsformen einer Lehrperson sind in der direkten Arbeit mit der Gruppe sichtbar und bleiben daher in der Interaktionssituation unsichtbar.

Dazu gehören zum Beispiel die Aufbereitung von Informationen für das künftige Handeln, Materialien anzulegen und auch die zeitliche Planung für den Ablauf des Lehr- und Lernprozesses.

Je genauer die zeitliche Planung mit dem tatsächlichen Ablauf übereinstimmt, desto kompetenter ist die Lehrperson.

Außerdem fällt in diese Dimension von Kompetenzen auch die Reflexion hinein. Gerade die Selbstreflexion ist eine wichtige Kompetenz, die eine Lehrperson besitzen sollte, denn nur so kann sie die Handlungen im Unterricht durchleuchten und überdenken und im Weiteren den Unterricht verbessern (vgl. Bauer 2005, S.28).

3.3.4. Kompetenzmodell der KMK

Seit ihrer Gründung 1948 findet drei- bis viermal jährlich die Kultusministerkonferenz (KMK) statt. Die Minister für Bildung und Erziehung der 16 Bundesländer Deutschlands treffen zusammen und behandeln Angelegenheiten der Bildungspolitik (vgl. KMK o.J. a, <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/gruendung-und-zusammensetzung.html> / KMK o.J. b, <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html>). Die Sicherung der Qualität schulischer Bildung, sieht die Kultusministerkonferenz als eine ihrer zentralen Aufgaben an. Darum ist sie bestrebt, Standards für die Lehrerbildung zu definieren, denn diese beschreiben „[...] Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt. Aus den angestrebten Kompetenzen ergeben sich Anforderungen für die gesamte Ausbildung und die Berufspraxis“ (KMK 2004, S.4).

Die Kommission der Kultusministerkonferenz hat zur Einführung von Bildungsstandards eine Arbeitsgruppe beauftragt, die Standards für den berufs- und bildungswissenschaftlichen Teil der Lehrerbildung entwickeln sollte.

Dabei wurden Kompetenzen für die Lehrerbildung erarbeitet, denen jeweils Standards zugeordnet wurden.

In diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung zwischen Kompetenzen und Standards wichtig. Laut Terhart (2004) beschreiben Kompetenzen, die Fähigkeiten in bestimmten Bereichen und Standards dienen als Maßstab zur Bestimmung des Ausprägungsgrades der Kompetenzen.

Das Kompetenzmodell der KMK besteht aus vier Kompetenzbereichen, denen wiederum die einzelnen, genau formulierten Kompetenzen zugeteilt werden (vgl. KMK 2004, S.7).

„Kompetenzbereich: Unterrichten

- Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.
- Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.
- Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.

Kompetenzbereich: Erziehen

- Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.
- Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.
- Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.

Kompetenzbereich: Beurteilen

- Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.
- Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.

Kompetenzbereich: Innovieren

- Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.
- Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.
- Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben“ (KMK 2004, S.7-13).

Diese vier Basiskompetenzbereiche bieten laut Terhart klare und nachvollziehbare Aufgabenstellungen an eine kompetente Lehrkraft und dienen somit als eine gute Grundlage für die Beurteilung der Erfüllung dieser Anforderungen. Außerdem führt er in seinem Bericht an, dass nur die an Kompetenzen und Standards orientierte Erfassung der Wirksamkeit von Lehrerbildung zu einer gegebenenfalls erforderlichen Verbesserung derselben führen kann (vgl. KMK 2000, S.3).

3.3.5. Vergleich der vorgestellten Modelle

Zusammenfassend lässt sich nun sagen, dass alle vier Kompetenzmodelle sehr ähnlich aufgebaut sind und viele Gemeinsamkeiten aufweisen.

Girmes und Bauer haben die Kompetenzen einer Lehrkraft jeweils in sechs Dimensionen gefasst. Plöger arbeitet hingegen nur fünf Kernkompetenzen heraus, dabei fasst er mit der Lehr- und Lerntheoretischen Kompetenz viele Punkte zusammen, die die anderen Autoren als eigene Kompetenzen anführen.

Die Kommission der Kultusministerkonferenz teilt ihr Kompetenzmodell nur in vier Kompetenzbereiche und fasst ebenfalls viele Teilkompetenzen in einem Kompetenzbereich zusammen. Positiv kann angemerkt werden, dass dieses Kompetenzmodell sehr allgemein gefasst ist und somit viel Freiraum für Individualität lässt.

Die reflexive und evaluative Kompetenz vernachlässigen der Autor Plöger und die Kommission der Kultusministerkonferenz jedoch massiv und berücksichtigen diese kaum bis gar nicht in ihren Ausführungen.

Aufgrund dessen scheinen diese Modelle für die vorliegende Arbeit als nicht geeignet, da die Reflexion und Evaluation als sehr wichtige Kompetenzen einer Lehrperson empfunden werden.

Die Modelle von Girmes und Bauer sind, wie schon erwähnt, jeweils in sechs Dimensionen gegliedert und weisen eine Vielzahl an Überschneidungen auf. Es lässt sich erkennen, dass Girmes sich in ihren Ausführungen sehr allgemein hält, Bauer hingegen seine pädagogischen Basiskompetenzen einer Lehrperson sehr genau formuliert und sich der Praxis ungemein annähert.

Für die vorliegende Arbeit, und die weitere Bearbeitung, soll nun das Kompetenzmodell von Girmes herangezogen werden, da seine Interpretation der Kategorien von Kompetenzen einerseits die notwendigsten Elemente des Berufes eines Lehrers abdeckt, die Kategorien andererseits aber dennoch nicht derart strickt formuliert sind, dass sich die Umsetzung dieses Modells in Details verliert. Das Modell greift die wesentlichen Aspekte, die in der einschlägigen Literatur als erforderliche Kompetenzen genannt werden, relativ repräsentativ auf. Aus diesem Grund wurde dieser Ansatz als Modell ausgewählt. Jedoch sollen zwei Kompetenzbereiche Bauers, die Kommunikative und die Interaktive Kompetenz, eingearbeitet werden, die im Kompetenzmodell von Girmes weitgehend fehlen, jedoch von großer Bedeutung für das erfolgreiche Handeln einer Lehrperson scheinen. Gerade Kommunikation und Interaktion sind ein großer Bestandteil der Tätigkeit einer Lehrperson, da die Lehrkraft ununterbrochen mit den Schülern interagieren und kommunizieren muss, um Wissen vermitteln zu können. Sind diese Kompetenzen nicht vorhanden oder in einem zu geringen Maße, ist professionelles Handeln im Lehrberuf kaum bis gar nicht möglich. Auf Grund dessen kann in dem aufgestellten Kompetenzmodell für diese Arbeit auf keinen Fall auf diese beiden Kompetenzen verzichtet werden. Daher ergibt sich für die weitere Bearbeitung der Thematik folgendes Kompetenzmodell.

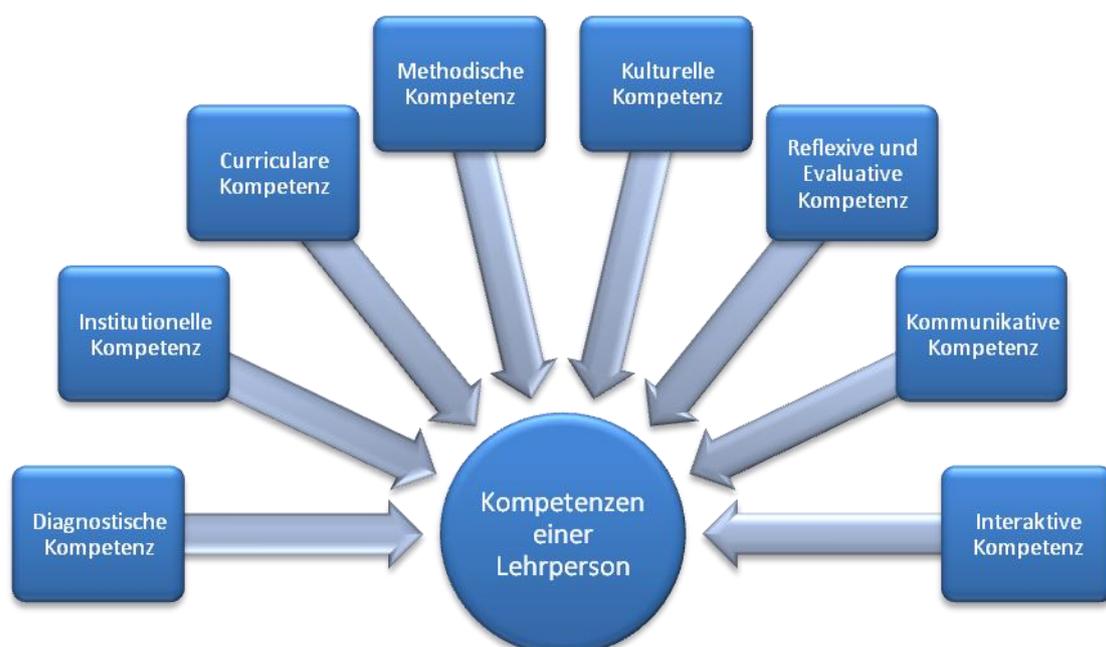


Abbildung 1: Kompetenzen einer Lehrperson

Diagnostische Kompetenz

Diese Kompetenz stellt für eine Lehrperson eine wichtige Grundlage dar, da es von großer Bedeutung ist, die Lernmöglichkeiten der Lernenden wahrzunehmen und zu berücksichtigen. Weiters ist die Klärung der Voraussetzungen der eigenen Lehrtätigkeit erforderlich.

Institutionelle Kompetenz

Um als Lehrperson in der Institution Schule aktiv und verantwortlich mitgestalten zu können, müssen die Arbeitsbedingungen in Lehrorganisationen geklärt sein. Daher ist die institutionelle Kompetenz für ein allgemeines Verständnis im Zusammenhang von Institution und Organisation grundlegend.

Außerdem sollte eine kompetente Lehrperson in der Lage sein, Lernumgebungen/Lernräume so zu gestalten, dass die Lernenden dadurch gefördert und die Lernprozesse positiv unterstützt werden.

Curriculare Kompetenz

Lehrpersonen können dann kompetent handeln, wenn sie ihr Lehrvorhaben sachgerecht und kompetenzorientiert konzipieren können und die Lernaufgaben so formulieren, dass sie für den Lernenden klar verständlich sind.

Methodische Kompetenz

Hierbei ist die Kompetenz gemeint, Lehr- und Lernprozesse gedanklich, materiell, medial und in der Zeit vorplanen zu können. Die Lehrkraft sollte die Methode, die der Situation gerecht wird, einsetzen und somit den Unterricht damit leiten können.

„Kulturelle“ Kompetenz

Dieser Kompetenz sollte große Aufmerksamkeit zugesprochen werden, da es für Lehrpersonen entscheidend ist, in Lernsituationen den eigenen Vorhaben und Prinzipien entsprechend zu handeln. Prinzipien sind für das eigene Handeln gegenüber Lernenden von großer Bedeutung und machen daher eine kompetente Lehrperson aus.

Reflexive und Evaluative Kompetenz

Wie schon bei den verschiedenen Kompetenzmodellen angeführt wurde, trägt die Fähigkeit einer Lehrkraft zu reflektieren dazu bei, den eigenen Unterricht zu verbessern, ihr Handeln zu überdenken und steigert somit die Qualität von Unterricht. Die Erhebung von Lernergebnissen spielt dabei eine entscheidende Rolle (vgl. Girmes 2006a, S.67).

Kommunikative Kompetenz

Wie schon Bauer in seinen Ausführungen angemerkt hat, ist es für eine kompetente Lehrperson von großem Vorteil, kommunizieren zu können, denn ihre ganze Aufgabe besteht darin, Kommunikationen zu leiten oder zu führen. Bei Beratungsgesprächen, Feedback, Vorträgen und Diskussionen ist das Kommunizieren eine wichtige Voraussetzung und daher eine Kompetenz, die nicht außeracht gelassen werden soll (vgl. Bauer 2005, S.25).

Interaktive Kompetenz

Wertschätzung dem anderen gegenüber zeigen, Gefühle wahrzunehmen und sie auch zu zeigen, sind ebenfalls wichtige Kompetenzen, die eine Lehrkraft besitzen sollte. Auch Diskussionen leiten und in einer Gruppe moderieren zu können, zeichnen eine kompetente Lehrperson aus und sind unverzichtbar (vgl. Bauer 2005, S.23).

Das für die weitere Arbeit relevante Kompetenzmodell ist somit in acht Dimensionen gegliedert und beinhaltet alle Kompetenzen, die sich eine zukünftige Lehrperson im Laufe ihrer Ausbildung als Basis für das weitere Berufsleben, aneignen sollte. Das Kompetenzmodell und die Ausführungen über Professionalisierung können als Idealbild der Anforderungen an eine Lehrperson angesehen werden. Um dieses Bild einer Lehrkraft zu erreichen, muss die Lehrerbildung danach ausgerichtet sein, damit es möglich wird, diese Voraussetzungen zu erlangen. Ob die momentane Lehrerbildung dazu ausreichend ist oder nicht, soll durch eine Lehrplananalyse und Interviews untersucht werden.

Das in diesem Kapitel erarbeitete Kompetenzmodell wird nun im nächsten Kapitel herangezogen und mit dem Studienplan der Lehramtsstudierenden in Wien verglichen und somit untersucht, ob die erforderlichen Kompetenzen im Lehrplan Berücksichtigung finden.

4. Lehrplananalyse

Inhalt dieses vierten Kapitels ist, den Lehrplan der Lehramtsstudierenden an der Universität Wien zu untersuchen. Dabei werden die erarbeiteten Kompetenzen des vorherigen Kapitels, die als Basis für künftige Lehrkräfte angesehen werden, herangezogen und schließlich verglichen, ob diese Basiskompetenzen im Lehrplan beinhaltet sind und somit in der Lehrerbildung Berücksichtigung finden. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

„Ist der Lehrplan für Lehramtsstudierende kompetenzorientiert und wenn ja, welche Kompetenzen beinhaltet er?“

Als Forschungsmethode wird die strukturierende Inhaltsanalyse gewählt, hierbei handelt es sich um eine qualitativ-interpretative Analyse.

„Diese zentralste inhaltsanalytische Technik hat zum Ziel, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Diese Struktur wird in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen. Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert“ (Mayring 2010, S.92).

Mayring sind bei der genauen Betrachtung der Methode drei Punkte wesentlich. Zunächst werden die Kategorien definiert und die Textbestandteile den Kategorien zugeordnet. Außerdem sollen Textpassagen herausgefiltert werden, die als Beispiel für die jeweilige Kategorie gelten. Um eine eindeutige Zuordnung zu den Kategorien zu ermöglichen, werden Kodierregeln formuliert (vgl. Mayring 2010, S.92).

Außerdem soll dabei nach der deduktiven Herangehensweise vorgegangen werden.

„Eine deduktive Kategoriendefinition bestimmt das Auswertungsinstrument durch theoretische Überlegungen. Aus Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand, aus neu entwickelten Theorien oder Theoriekonzepten werden

die Kategorien in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt. Die strukturierende Inhaltsanalyse wäre dafür ein Beispiel...“ (Mayring 2010, S.83).

Diese Vorgehensweise wurde herangezogen, da die Kategorien bereits im vorherigen Kapitel aus theoretischen Überlegungen entstanden. Da die strukturierte Inhaltsanalyse dafür ein geeignetes Instrument ist, wurde sie zur Auswertung ausgewählt.

Wie schon erwähnt, müssen die Kategorien in der vorliegenden Analyse nicht erst gebildet werden, sondern ergeben sich aus den Ausführungen des vorherigen Kapitels. Diese herausgearbeiteten Kompetenzen werden als Kategorien herangezogen.

Kategorien der Inhaltsanalyse:

1. Kategorie: Diagnostische Kompetenz
2. Kategorie: Institutionelle Kompetenz
3. Kategorie: Curriculare Kompetenz
4. Kategorie: Methodische Kompetenz
5. Kategorie: Kulturelle Kompetenz
6. Kategorie: Reflexive und evaluative Kompetenz
7. Kategorie: Kommunikative Kompetenz
8. Kategorie: Interaktive Kompetenz
9. Kategorie: X (Inhalte, die keiner Kompetenz zugeordnet werden können)

Die Struktur des momentanen Studienplans für Lehramtsstudierende hat eine lange Geschichte hinter sich und entstand aus mehreren Entwicklungsschritten. Vor der Einführung des jetzigen Studienplans gab es kein eigenes Curriculum für Lehramtsstudierende und der erste Studienabschnitt war ident mit dem der Diplomstudierenden. Die Schulpraxis erfolgte erst nach dem abgeschlossenen Studium und die pädagogische Ausbildung war erst nach dem zweiten Studienabschnitt verankert. Auch der Fachdidaktik wurde laut Wagner kein großer Stellenwert zugesprochen. Erst nach der Einführung des neuen Unterrichtsgesetzes, begann man über Kompetenzen im Lehrberuf nachzudenken

und das Zentrum für das Schulpraktikum führte 1991 eine Befragung der Studierenden und der Betreuungslehrer durch, welche die Studierenden während ihrer ersten Unterrichtseinheiten begleiteten. Dabei wurden erhebliche Mängel, aber auch Stärken der Qualifikationen künftiger Lehrkräfte ersichtlich und ein neuer Studienplan, basierend auf dieser Evaluation, und die Auseinandersetzung mit Kompetenzen erstellt. Aus finanziellen Gründen wurde dieser neue Studienplan jedoch untersagt und ad acta gelegt. Dieser von der Studienkommission für Allgemeine Pädagogische Ausbildung und des Schulpraktikums erstellte Studienplan kann als Vorlage für den jetzigen Studienplan gesehen werden. Laut Wagner wurden die Studienpläne formal von den jeweiligen Lehramtskommissionen an den Fakultäten erstellt (vgl. Wagner 2011, S.1).

Auf Grund der formellen Abhängigkeiten der Lehramtsfakultäten traten die Studienpläne zu unterschiedlichen Zeiten in Kraft, es wird jedoch betont, dass ein intensiver Informationsaustausch in ganz Österreich stattfindet. Außerdem ergaben die Recherchen, dass laut früherem Zentrum des Schulpraktikums die Studienpläne kompetenzorientiert erstellt wurden. Es wird erwähnt, dass Kompetenzen in den Studienplänen genannt und diese von den Vortragenden auch in ihren Lehrkonzepten umgesetzt werden (vgl. Wagner 2011, S.2).

Hierzu kann kritisch angemerkt werden, dass der Studienplan zwar nach Aussagen des früheren Zentrums des Schulpraktikums kompetenzorientiert erstellt wurde, jedoch ist nicht nachzuvollziehen, ob diese Orientierung an Kompetenzen auch stattfindet. Dies bedeutet, dass man davon ausgehen kann, dass der Studienplan kompetenzorientiert ist, ob die Kompetenzvermittlung auch tatsächlich umgesetzt wird, kann nicht festgestellt werden. Hierfür wäre eine eigene Analyse notwendig. Daher lässt sich diese Frage in diesem Kapitel nicht beantworten, wird jedoch im nächsten Kapitel, an Hand der Interviews, genauer durchleuchtet.

Aufgrund des steigenden Interesses der Öffentlichkeit an einer qualitativ guten Lehrerbildung, ist die Universität Wien bestrebt, das Lehramtsstudium in inhaltlicher, didaktischer und organisatorischer Hinsicht weiterzuentwickeln und zu verbessern. Die Verbindung zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik,

Erziehungswissenschaft/Schulpädagogik und schulpraktischer Ausbildung ist laut einer vom Team des Bologna Büros erstellten Unterlage ein hervorragendes Merkmal der universitären Lehrerbildung in Wien (vgl. Bologna-Büro o.J., S.10). Die Aussage des genannten Dokuments über die gut funktionierende Verbindung der einzelnen Teil der Ausbildung ist allerdings kritisch zu betrachten und wird mittels Interviews von Lehramtsstudierenden überprüft, da laut Studienplan kaum eine Verbindung ersichtlich ist.

Wie schon im zweiten Kapitel angeführt, gliedert sich die pädagogische Ausbildung des Lehramtsstudiums für das Lehramt an höheren Schulen an der Universität Wien in die „Pädagogisch wissenschaftliche Berufsvorbildung“ und die „Schulpraktische Ausbildung“. Die Ausbildung wurde im Studienjahr 2000/01 bis 2002 neu strukturiert. Nach letztem Stand beträgt die Mindeststudienzeit neun Semester.

Als Bildungsziel für die „Pädagogisch wissenschaftliche Berufsvorbildung“ (PWB) und die „Schulpraktische Ausbildung“ (SPA) wird folgendes im Studienplan angeführt:

„Durch die PWB und die SPA sollen die 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 an allgemein bildenden höheren Schulen, an berufsbildenden höheren Schulen und an anderen Institutionen des sekundären und tertiären Bildungsbereiches zu entsprechen“ (Universität Wien 2000, S.1).

Wie das Zitat zeigt, werden die Bildungsziele dieses Lehrplans allgemein formuliert, pädagogische Kompetenzen zwar erwähnt, jedoch wird in diesem kurzen Absatz nicht genauer auf diese eingegangen. Daher bleibt viel Spielraum für Interpretation und man kann nur erahnen, welche Kompetenzen gemeint sein könnten.

Positiv ist anzumerken, dass die Eigenverantwortlichkeit angeführt wird, die auch immer bei den Versuchen einer näheren Bestimmung des Begriffs von Kompetenz vorkommt. Somit kann man davon ausgehen, dass auch in der Ausbildung das Übernehmen von Verantwortung einen großen Stellenwert einnimmt. Es wird bei den Bildungszielen auch die persönliche, fachliche und soziale Kompetenz erwähnt, was jedoch genau damit gemeint ist, lässt sich nicht erkennen und soll nun in den Themenbereichen genauer untersucht werden.

Weiterführend werden in den Bildungszielen des Lehrplans die Kompetenzen minimalst angegeben, trotz allem können dabei alle Kompetenzen des ausgearbeiteten Kompetenzmodells herausgelesen werden. Diese sind jedoch zum Teil sehr allgemein formuliert und lassen einen großen Interpretationsspielraum, wie das folgende Beispiel zum Ausdruck bringt.

„Zu diesen Kompetenzen zählen die Bereitschaft und Fähigkeit [...] zu methodisch geleitetem Planen, Handeln und Evaluieren in pädagogisch-didaktischen Situationen; [...]“ (Universität Wien 2000, S.1).

Das Zitat zeigt, dass mehrere Kompetenzen allgemein angeführt werden, ohne genauer auf jede einzelne Kompetenz einzugehen. Dieses Beispiel wurde exemplarisch herausgenommen und soll zeigen, dass eine eindeutige und genaue Formulierung der Kompetenzen fehlt. Das bedeutet, eine dezidierte Auflistung der zu erwerbenden Kompetenzen ist nicht enthalten.

Nun werden die beiden Teile der pädagogischen Begleitausbildung getrennt voneinander, an Hand der Kategorien, analysiert und interpretiert. Es wird untersucht, ob sie die Kompetenzen, die eine Lehrperson ausmachen, beinhalten und somit eine gute Basis für den künftigen Berufsalltag bilden.

4.1. Analyse der „Pädagogisch wissenschaftlichen Berufsvorbildung“

Dieser Teil der Ausbildung ist in zwei Studienabschnitte gegliedert, welche jeweils vier Prüfungsfächer beinhaltet.

Im ersten Studienabschnitt gibt es vier Prüfungsfächer:

- Studieneingangsphase
- Bildungstheorie und Gesellschaftskritik
- Theorie der Schule
- Pädagogische Probleme der ontogenetischen Entwicklung

Der zweite Studienabschnitt gliedert sich ebenfalls in vier Prüfungsfächer:

- Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens
- Theorie und Praxis des Erziehens und Beratens
- Theorie und Praxis der Schulentwicklung
- Vertiefendes und erweiterndes Wahlpflichtfach aus Pädagogik.

Beide Abschnitte betragen 14 Semesterwochenstunden. Das vertiefende und erweiternde Wahlpflichtfach der Pädagogik darf jedoch auch nach der Absolvierung der Studieneingangsphase im ersten Studienabschnitt gemacht werden (vgl. Universität Wien 2000, S.3).

Um den Lehrplan analysieren zu können, wurden die jeweiligen Inhalte der Studienfächer den Kompetenzen zugeordnet. Die Inhalte, die nicht eindeutig zuzuteilen waren, wurde der Kategorie X zugeordnet. Für jede Kategorie wurde eine Tabelle erstellt, um transparent ersichtlich zu machen, welche Kompetenzen im Lehrplan Berücksichtigung finden. Außerdem ist am Ende jeder Tabelle ein Resümee zu finden, das die Inhalte zusammenfassen soll. Im Anschluss an jede Tabelle werden die Ergebnisse diskutiert und interpretiert.

Tabelle 1: Diagnostische Kompetenz in der Pädagogisch wissenschaftlichen Berufsvorbildung

Studienfach	Diagnostische Kompetenz
1. Studienabschnitt	
Studieneingangsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion der eigenen Schulerfahrungen • Auseinandersetzung mit dem Berufsbild LehrerIn und verwandten Berufsfeldern
Bildungstheorie und Gesellschaftskritik	<ul style="list-style-type: none"> • gesellschaftlich-historische Konstituierung von Kindheit und Jugend • aktuelle Entwicklungstendenzen
Theorie der Schule	-
Pädagogische Probleme der ontogenetischen Entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Konzepte ontogenetischer Entwicklung und ihre pädagogischen Implikationen Entwicklungsprobleme im Kindes-, Jugend- und Jungerwachsenenalter • Fragen der Geschlechterproblematik • Phasen und Stufen der kognitiven und moralischen Entwicklung im Kindes-, Jugend- und Jungerwachsenenalter • Veränderte Entwicklungsbedingungen und Lebensentwürfe Jugendlicher
2. Studienabschnitt	
Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens	-
Theorie und Praxis des Erziehens und Beratens	<ul style="list-style-type: none"> • Schulische Integration behinderter Kinder und Jugendlicher • Wahrnehmung und Förderung von Begabungen
Theorie und Praxis der Schulentwicklung	-
Vertiefendes und erweiterndes Wahlpflichtfach aus Pädagogik	<ul style="list-style-type: none"> • Integration im Unterricht und Förderung der Autonomie von behinderten Menschen • Begabungen entdecken • Lern- und Motivationsstörungen
Resümee	
<ul style="list-style-type: none"> • 13 Inhalte werden der diagnostischen Kompetenz zugeordnet • Drei Fächer beinhalten die Kompetenz nicht • Gleichmäßig auf die Studienabschnitte aufgeteilt 	

In der „Pädagogisch wissenschaftlichen Berufsvorbildung“ findet sich die diagnostische Kompetenz in beinahe allen Studienfächer wieder, außer in den Fächern „Theorie der Schule“, „Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens“ und „Theorie der Schulentwicklung“. Insgesamt können 13 Inhalte zugeordnet werden. Außerdem ist ersichtlich, dass in beiden Studienabschnitten die diagnostische Kompetenz beinhaltet ist, jedoch im ersten Abschnitt mehr Berücksichtigung findet.

Tabelle 2: Institutionelle Kompetenz in der Pädagogisch wissenschaftlichen Berufsvorbildung

Studienfach	Institutionelle Kompetenz
1. Studienabschnitt	
Studieneingangsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Erkundungen an Schulen und anderen Bildungsinstitutionen
Bildungstheorie und Gesellschaftskritik	<ul style="list-style-type: none"> • Schule zwischen Bildungsauftrag und Ausbildungserfordernissen • Schule als Produkt und Faktor gesellschaftlicher Veränderungen • Leitkategorien des bildungspolitischen Diskurses
Theorie der Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftliche und pädagogische Funktion von Schule • Binnenstrukturen und organisatorische Differenzierung des Schulsystems • Leitkategorien des schulpolitischen Diskurses • Parameter, Ansatzpunkte und jeweiliger Stand der Schulreform • Schulsystem im internationalen Vergleich • Historische Entwicklung der Schule • Nahtstellen und Problemzonen im österreichischen Bildungssystem
Pädagogische Probleme der ontogenetischen Entwicklung	-
2. Studienabschnitt	
Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens	-
Theorie und Praxis des Erziehens und Beratens	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialpädagogische Aufgabenstellungen der Schule
Theorie und Praxis der Schulentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Schule als Organisation und professionelle Anforderungen an ihre Mitglieder • Schulischer Bildungsauftrag versus betriebswirtschaftlich optimierte Organisationskonzepte • Ansätze und methodische Konzepte zur Schulentwicklung • LehrerInnen als ForscherInnen im Praxisfeld Schule • Humanisierung und Demokratisierung von Schule
Vertiefendes und erweiterndes Wahlpflichtfach aus Pädagogik	<ul style="list-style-type: none"> • Schulentwicklung und pädagogische Professionsforschung • Schulrecht
Resümee	
<ul style="list-style-type: none"> • 19 Inhalte werden der institutionellen Kompetenz zugeordnet • Zwei Fächer beinhalten die Kompetenz nicht • Gleichmäßig auf die Studienabschnitte aufgeteilt 	

Die institutionelle Kompetenz wird ausgeglichen in beiden Studienabschnitten berücksichtigt. Die untersuchte Kompetenz ist in zwei Fächern nicht beinhaltet.

Mit 19 zugeordneten Inhalten ist die institutionelle Kompetenz die meist berücksichtigte Kompetenz im Studienplan.

Tabelle 3: Curriculare Kompetenz in der Pädagogisch wissenschaftlichen Berufsvorbildung

Studienfach	Curriculare Kompetenz
1.Studienabschnitt	
Studieneingangsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung in die pädagogische Professionstheorie
Bildungstheorie und Gesellschaftskritik	<ul style="list-style-type: none"> • Ausgangspunkte, Grundfragen und kritische Funktion von Bildungstheorie
Theorie der Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Curriculumentwicklung
Pädagogische Probleme der ontogenetischen Entwicklung	-
2.Studienabschnitt	
Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung individueller Curricula
Theorie und Praxis des Erziehens und Beratens	-
Theorie und Praxis der Schulentwicklung	-
Vertiefendes und erweiterndes Wahlpflichtfach aus Pädagogik	-
Resümee	
<ul style="list-style-type: none"> • Vier Inhalte werden der kulturellen Kompetenz zugeordnet • Vier Fächer beinhalten die Kompetenz nicht • Ungleichmäßig auf die Studienabschnitte aufgeteilt 	

Außer in den Fächern „Bildungstheorie und Gesellschaftskritik“, „Studieneingangsphase“, „Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens“ und „Theorie der Schule“, wird die curriculare Kompetenz nicht vermittelt, das bedeutet, dass vier Studienfächer die untersuchte Kompetenz nicht beinhalten. Im ersten Studienabschnitt wird die curriculare Kompetenz mehr beachtet, als im zweiten Studienabschnitt.

Tabelle 4: Methodische Kompetenz in der Pädagogisch wissenschaftlichen Berufsvorbildung

Studienfach	Methodische Kompetenz
1. Studienabschnitt	
Studieneingangsphase	-
Bildungstheorie und Gesellschaftskritik	-
Theorie der Schule	-
Pädagogische Probleme der ontogenetischen Entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Lerntheorien
2. Studienabschnitt	
Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens	<ul style="list-style-type: none"> • Planung, Durchführung und Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen • Unterrichtsmethoden und ihre Anwendung • Didaktische Theorien und ihre Anwendung
Theorie und Praxis des Erziehens und Beratens	-
Theorie und Praxis der Schulentwicklung	-
Vertiefendes und erweiterndes Wahlpflichtfach aus Pädagogik	<ul style="list-style-type: none"> • EDV und Multimediatechnologie im Unterricht • Methodologie und Methodik der Schul- und Unterrichtsforschung • Lerntechniken • Lernen lernen • Medien im Unterricht • Projektunterricht • Ökologie im Unterricht • Spielpädagogik • Multikulturelles Lernen • vertiefende Lehrveranstaltungen zu einzelnen Unterrichtsprinzipien
Resümee	
<ul style="list-style-type: none"> • 14 Inhalte werden der methodischen Kompetenz zugeordnet • Fünf Fächer beinhalten die Kompetenz nicht • Ungleichmäßig auf die Studienabschnitte aufgeteilt 	

Insgesamt können der untersuchten Kompetenz 14 Inhalte zugeteilt werden, jedoch ist sie in fünf Fächern nicht beinhaltet. Die methodische Kompetenz ist im ersten Studienabschnitt nur in einem Prüfungsfach vorhanden, während hingegen im zweiten Abschnitt des Studiums diese Kompetenz mehr Berücksichtigung findet. Vor allem im Fach „Vertiefendes und erweiterndes Wahlpflichtfach aus Pädagogik“ wird die methodische Kompetenz intensiv vermittelt.

Tabelle 5: Kulturelle Kompetenz in der Pädagogisch wissenschaftlichen Berufsvorbildung

Studienfach	Kulturelle Kompetenz
1. Studienabschnitt	
Studieneingangsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit dem Berufsbild LehrerIn und verwandten Berufsfeldern • Erkundung der Berufsrolle und des Berufsbildes • Grundlegung pädagogischen Handlungskompetenzen
Bildungstheorie und Gesellschaftskritik	-
Theorie der Schule	-
Pädagogische Probleme der ontogenetischen Entwicklung	-
2. Studienabschnitt	
Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens	<ul style="list-style-type: none"> • Problemfelder des Unterrichts
Theorie und Praxis des Erziehens und Beratens	-
Theorie und Praxis der Schulentwicklung	-
Vertiefendes und erweiterndes Wahlpflichtfach aus Pädagogik	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppendynamische Phänomene im Unterricht
Resümee	
<ul style="list-style-type: none"> • Fünf Inhalte werden der kulturellen Kompetenz zugeordnet • Fünf Fächer beinhalten die Kompetenz nicht • Gleichmäßig auf die Studienabschnitte aufgeteilt 	

Die kulturelle Kompetenz wird wenig vermittelt und ist nur in drei Prüfungsfächern verankert. Dabei ist eine gleichmäßige Verteilung auf die beiden Studienabschnitte zu erkennen. Außerdem ist anzumerken, dass gerade in der Studieneingangsphase dieser Kompetenz große Bedeutung zugesprochen wird.

Tabelle 6: Reflexive u. evaluative Kompetenz in der Pädagogisch wissenschaftlichen Berufsvorbildung

Studienfach	Reflexive u. evaluative Kompetenz
1. Studienabschnitt	
Studieneingangsphase	-
Bildungstheorie und Gesellschaftskritik	-
Theorie der Schule	-
Pädagogische Probleme der ontogenetischen Entwicklung	-
2. Studienabschnitt	
Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens	<ul style="list-style-type: none"> • Planung, Durchführung und Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen
Theorie und Praxis des Erziehens und Beratens	<ul style="list-style-type: none"> • Grenzen der eigenen Beratungskompetenz • Theoretische und empirischer Analysen typischer Lehr-Lern-Situationen
Theorie und Praxis der Schulentwicklung	-
Vertiefendes und erweiterndes Wahlpflichtfach aus Pädagogik	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrerverhalten, Selbsterfahrung für LehrerInnen • Benotung und Beurteilung in der Schule
Resümee	
<ul style="list-style-type: none"> • Fünf Inhalte werden der reflexive und evaluative Kompetenz zugeordnet • Fünf Fächer beinhalten die Kompetenz nicht • Ungleichmäßig auf die Studienabschnitte aufgeteilt, im ersten Abschnitt gar nicht 	

Im ersten Studienabschnitt wird die reflexive und evaluative Kompetenz nicht angeführt. Ausschließlich im zweiten Studienabschnitt ist diese Kompetenz wieder zu finden und zwar in allen Fächern außer im Prüfungsfach „Theorie und Praxis der Schulentwicklung“.

Tabelle 7: Kommunikative Kompetenz in der Pädagogisch wissenschaftlichen Berufsvorbildung

Studienfach	Kommunikative Kompetenz
1. Studienabschnitt	
Studieneingangsphase	-
Bildungstheorie und Gesellschaftskritik	-
Theorie der Schule	-
Pädagogische Probleme der ontogenetischen Entwicklung	-
2. Studienabschnitt	
Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens	<ul style="list-style-type: none"> • Moderationskonzepte und -techniken
Theorie und Praxis des Erziehens und Beratens	<ul style="list-style-type: none"> • Gesprächsführung • Theoretische und empirische Analysen typischer Erziehungs- und Beratungs-Situationen • Kooperation mit Familien und außerschulischen Beratungs- und Betreuungsinstitutionen • Intervention- und Beratungskonzepte
Theorie und Praxis der Schulentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Teamkooperation • Projektmanagement
Vertiefendes und erweiterndes Wahlpflichtfach aus Pädagogik	-
Resümee	
<ul style="list-style-type: none"> • Sieben Inhalte werden der kommunikativen Kompetenz zugeordnet • Fünf Fächer beinhalten die Kompetenz nicht • Ungleichmäßig auf die Studienabschnitte aufgeteilt, im ersten Abschnitt gar nicht 	

Fünf Studienfächer vermitteln die kommunikative Kompetenz nicht, sieben Inhalte können zugeordnet werden. Wie auch die reflexive und evaluative Kompetenz (siehe Tabelle 6) ist auch die kommunikative Kompetenz im ersten Studienabschnitt nicht beinhaltet. Dafür lässt sich die untersuchte Kompetenz im zweiten Abschnitt in allen Fächern, außer dem Fach „Vertiefendes und erweiterndes Wahlpflichtfach aus Pädagogik“, erkennen.

Tabelle 8: Interaktive Kompetenz in der Pädagogisch wissenschaftlichen Berufsvorbildung

Studienfach	Interaktive Kompetenz
1. Studienabschnitt	
Studieneingangsphase	-
Bildungstheorie und Gesellschaftskritik	-
Theorie der Schule	-
Pädagogische Probleme der ontogenetischen Entwicklung	-
2. Studienabschnitt	
Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens	<ul style="list-style-type: none"> • Persönliche Dimension der Lehr-Lern-Interaktion und soziales Lernen
Theorie und Praxis des Erziehens und Beratens	-
Theorie und Praxis der Schulentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Teamkooperation • Projektmanagement
Vertiefendes und erweiterndes Wahlpflichtfach aus Pädagogik	<ul style="list-style-type: none"> • Lernmotivation
Resümee	
<ul style="list-style-type: none"> • Vier Inhalte werden der interaktiven Kompetenz zugeordnet • Fünf Fächer beinhalten die Kompetenz nicht • Ungleichmäßig auf die Studienabschnitte aufgeteilt, im ersten Abschnitt gar nicht 	

Die interaktive Kompetenz findet ähnliche Verankerung im Studienplan, wie die beiden vorherigen Kompetenzen. Der erste Studienabschnitt beinhaltet die Vermittlung dieser Kompetenz nicht, im zweiten Abschnitt spiegelt sich die interaktive Kompetenz jedoch in allen Fächern außer dem Fach „Theorie und Praxis des Erziehens und Beratens“ wieder. Außerdem beinhalten fünf Studienfächer diese Kompetenz nicht.

Tabelle 9: X in der Pädagogisch wissenschaftlichen Berufsvorbildung

Studienfach	X
1. Studienabschnitt	
Studieneingangsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Info über die Struktur des Lehramtsstudiums • Einführung in Themenbereiche der wissenschaftlichen Pädagogik
Bildungstheorie und Gesellschaftskritik	<ul style="list-style-type: none"> • massenmediale Information zwischen Aufklärung und Manipulation
Theorie der Schule	-
Pädagogische Probleme der ontogenetischen Entwicklung	-
2. Studienabschnitt	
Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens	-
Theorie und Praxis des Erziehens und Beratens	<ul style="list-style-type: none"> • Pädagogische Theorien und ihre Anwendung
Theorie und Praxis der Schulentwicklung	-
Vertiefendes und erweiterndes Wahlpflichtfach aus Pädagogik	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung zur Fachtutorin/ zum Fachtutor • Jugendforschung • Lebensbegleitendes Lernen zwischen Massenmedien und Expertenwissen • Drogenprävention und Umgang mit Abhängigkeiten
Resümee	
<ul style="list-style-type: none"> • Acht Inhalte werden der Kategorie X zugeordnet • Ungleichmäßig auf die Studienabschnitte aufgeteilt • In vier Fächern alle Inhalte den Kompetenzen zugeordnet 	

Wie man aus dem Resümee herauslesen kann, können acht Inhalte keiner Kompetenz zugordnet werden. In vier Fächern konnten alle Inhalte einer Kompetenz eindeutig zugeteilt werden. Im zweiten Studienabschnitt können weniger Inhalte zugeordnet werden, als im ersten Studienabschnitt.

Zusammenfassend kann resümiert werden, dass in der „Pädagogisch wissenschaftlichen Berufsvorbildung“ der institutionellen Kompetenz die größte Bedeutung zugesprochen wird, da dieser Kompetenz die meisten Inhalte, nämlich 19, zugeteilt werden konnten.

Mit 14 zugeordneten Inhalten folgt die methodische Kompetenz, die beinahe alle zugeordneten Inhalte im Fach „Vertiefendes und erweiterndes Wahlpflichtfach aus Pädagogik“ beinhaltet. Im ersten Studienabschnitt wird die methodische Kompetenz kaum berücksichtigt und außerdem ist diese Kompetenz in fünf Studienfächern nicht enthalten.

Auch der diagnostischen Kompetenz kommt mit 13 zugeordneten Inhalten Bedeutung zu. Dabei ist die Vermittlung dieser Kompetenz regelmäßig über beide Studienabschnitte verteilt und lässt sich nur in drei Fächern nicht finden.

Die kulturelle Kompetenz gehört mit fünf zugeordneten Inhalten zu den Kompetenzen, die weniger Berücksichtigung zugesprochen bekommen. Fünf Fächer beinhalten diese Kompetenz gar nicht, jedoch sind die Inhalte gleichmäßig auf die Studienabschnitte aufgeteilt.

Drei Kompetenzen, nämlich die reflexive und evaluative, die kommunikative und die interaktive Kompetenz sind im ersten Studienabschnitt gar nicht vertreten. Im zweiten Studienabschnitt sind jeweils in vier Fächern alle drei Kompetenzen beinhaltet und in einem nicht.

Bei der Analyse konnte außerdem festgestellt werden, dass der curricularen Kompetenz ebenfalls vier Inhalte zugeordnet werden konnten. Davon wurden drei dem ersten Studienabschnitt zugeteilt, und ein Inhalt wurde dem zweiten Studienabschnitt zugeteilt.

Weiterführend wird nun die Schulpraktische Ausbildung einer Analyse unterzogen.

4.2. Analyse der „Schulpraktischen Ausbildung“

Die „Schulpraktische Ausbildung“ beginnt ab dem dritten Semester des Studiums. Zunächst muss ein pädagogisches Praktikum abgeschlossen werden. Ab dem fünften Semester wird dann ein fachbezogenes Praktikum zum ersten Unterrichtsfach und anschließend zum zweiten Unterrichtsfach angeboten (vgl. Universität Wien 2000, S.7).

Das pädagogische Praktikum setzt sich aus einem Seminar mit zwei Semesterwochenstunden und einer Supervision mit einer Semesterwochenstunde zusammen. Die Studierenden sollen dabei in Beobachtung und Auswertung, Planung und Durchführung von Unterricht geschult werden. Die Durchführung von selbstständigen Unterrichtssequenzen wird ebenfalls gefordert. Anschließend daran sollte Supervision in Anspruch genommen werden (vgl. Universität Wien 2000, S.7).

Wie schon oben angeführt, beginnt ab dem fünften Semester das fachbezogene Praktikum. Es dauert vier Wochen und fügt sich wiederum aus einem Seminar mit drei Semesterwochenstunden und einer Supervision von einer Semesterwochenstunde zusammen.

Auch hier müssen die Studierenden wieder unterrichten, außerdem ist eine Unterrichtsbeobachtung mit Vor- und Nachbesprechung vorgesehen. Darüber hinaus ist ein zusammenfassender Bericht über das fachbezogene Praktikum abzugeben. Abschließend muss wieder eine Supervision in Anspruch genommen werden (vgl. Universität Wien 2000, S.7).

Das zweite fachbezogene Praktikum läuft genau wie das erste Praktikum ab, nur zum zweiten Unterrichtsfach des Studierenden (vgl. Universität Wien 2000, S.8).

Tabelle 10: Kompetenzvermittlung in der Schulpraktischen Ausbildung

	Schulpraktikum Phase 1: Pädagogisches Praktikum	Schulpraktikum Phase 2: Fachbezogenes Praktikum
Diagnostische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständige Durchführung von Unterrichtssequenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständige Durchführung von Unterricht
Institutionelle Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständige Durchführung von Unterrichtssequenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständige Durchführung von Unterricht
Curriculare Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung in die Planung und Durchführung von Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständige Durchführung von Unterricht
Methodische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung in die Planung und Durchführung von Unterricht • Selbstständige Durchführung von Unterrichtssequenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständige Durchführung von Unterricht
Kulturelle Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständige Durchführung von Unterrichtssequenzen • Supervision 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsbeobachtungen mit Vor- und Nachbesprechung • Supervision • Selbstständige Durchführung von Unterricht
Reflexive und Evaluative Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung in die Beobachtung und Auswertung von Unterricht • Selbstständige Durchführung von Unterrichtssequenzen • Supervision 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsbeobachtungen mit Vor- und Nachbesprechung • Supervision • Selbstständige Durchführung von Unterricht
Kommunikative Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständige Durchführung von Unterrichtssequenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständige Durchführung von Unterricht
Interaktive Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständige Durchführung von Unterrichtssequenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständige Durchführung von Unterricht
X	<ul style="list-style-type: none"> • nicht fachspezifisch orientiert, fächerübergreifende Inhalte und Organisationsformen 	<ul style="list-style-type: none"> • zusammenfassender Bericht über das fachbezogene Praktikum
Resümee	Im Pädagogischen Praktikum werden laut Studienplan alle erforderlichen Kompetenzen abgedeckt.	Auch im Fachbezogenen Praktikum werden laut Studienplan alle notwendigen Kompetenzen vermittelt.

Wie man an der oben angeführten Tabelle sehen kann, beinhaltet die „Schulpraktische Ausbildung“ an und für sich alle Kompetenzen, die im vorherigen Kapitel ausgearbeitet wurden, jedoch sind die Kompetenzen nicht im gleichen Maße ausgeprägt.

Das bedeutet, dass die reflexive und evaluative Kompetenz mit sechs zugeordneten Inhalten die am meisten berücksichtigte Kompetenz in der Schulpraktischen Ausbildung ist, gefolgt von der kulturellen Kompetenz mit fünf zugeteilten Inhalten und anschließend daran die methodische Kompetenz mit drei zugeordneten Inhalten.

Alle anderen Kompetenzen - institutionelle Kompetenz, curriculare Kompetenz, kommunikative Kompetenz und interaktive Kompetenz - beinhalten im Schulpraktikum Phase 1 und Schulpraktikum Phase 2 jeweils einen zugeteilten Inhalt.

4.3. Zusammenfassung und Erkenntnisüberblick

Zusammenfassend kann man nun sagen, dass die Untersuchung ergibt, dass alle Kompetenzen die im vorherigen Kapitel ausgearbeitet wurden, im Studienplan des Lehramtsstudiums für das Lehramt an höheren Schulen vorgesehen sind und Berücksichtigung finden. Die einzelnen Kompetenzen finden sich in den angeführten Studienfächern in unterschiedlicher Häufigkeit wieder. Es lässt sich erkennen, dass die institutionelle Kompetenz in der Pädagogisch wissenschaftlichen Berufsvorbildung die meiste Aufmerksamkeit zugesprochen bekommt. Fast in jedem Studienpunkt, außer in zwei, lässt sich diese Kompetenz finden. In der Schulpraktischen Ausbildung kommt der reflexiven und evaluativen Kompetenz die meiste Bedeutung zu. Am wenigsten konnte in der Pädagogisch wissenschaftlichen Berufsvorbildung die curriculare Kompetenz herausgelesen werden.

Bei der Pädagogisch wissenschaftlichen Berufsvorbildung ist anzumerken, dass die reflexive und evaluative, die kommunikative und die interaktive Kompetenz im zweiten Studienabschnitt, Beachtung finden.

Allgemein ist zu sagen, dass es an Hand dieser Lehrplananalyse schwer möglich ist, zu beurteilen, in welchem Ausmaß diese Kompetenzen nun bei der Ausbildung tatsächlich entwickelt und geschult werden. Die Kompetenzen werden zwar im Studienplan der Ausbildung alle berücksichtigt, jedoch kann man dadurch nicht beurteilen, ob die Schulung dieser auch ausreichend ist.

Daher soll im nächsten Kapitel eine Befragung von Lehramtsstudierenden, die sich gerade am Ende ihrer Ausbildung befinden, durchgeführt werden, um klären zu können, ob die Ausbildung auch tatsächlich die Kompetenzen entwickelt, die im Studienplan vorgesehen sind.

5. Untersuchung an der Universität Wien

Das letzte Kapitel dieser Arbeit beschreibt die durchgeführte empirische Untersuchung an der Universität Wien und präsentiert die Ergebnisse der gehaltenen Interviews in Verbindung mit den theoretischen Ausführungen der Arbeit.

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurden einige wesentliche und erforderliche Kompetenzen einer professionellen Lehrperson erörtert und ausgearbeitet, anschließend daran der Lehrplan für Lehramtsstudierende an der Universität Wien untersucht und an Hand einer qualitativen Inhaltsanalyse überprüft, ob sich Hinweise auf eingangs herausgearbeitete Kompetenzen finden. Um zu überprüfen, ob diese Kompetenzen nicht nur erwähnt bzw. als Zielkompetenzen des Lehrplan aus den Lehrplanformulierungen ableitbar sind, sondern auch während des Lehramtsstudiums ausgebildet werden, sollen nun im letzten Kapitel die Befragungen und Einschätzungen einiger Absolventen des Lehramtsstudiums an der Universität Wien zu dieser Thematik dargestellt und diskutiert werden.

Um einen besseren Einblick in die durchgeführte Untersuchung zu bekommen, soll im Anschluss die gewählte Methode genau dargestellt und begründet werden.

5.1. Methodologische Darstellung

Der empirische Teil der Arbeit beinhaltet eine Untersuchung an der Universität Wien. Wie schon in der Einleitung beschrieben, ist Ziel dieser Untersuchung, herauszufinden, ob die pädagogische Begleitausbildung des Lehramtsstudiums auf die Entfaltung erforderlicher Kompetenzen einer professionellen Lehrperson zwar formal abzielt, die Orientierung an den genannten Kompetenzen in der konkreten Vermittlung keine wesentliche Rolle spielt.

Auch die gewählte Methode und deren Begründung wird angeführt sowie erklärt und anschließend daran das fokussierte Interview, das als Instrument bei der Untersuchung herangezogen wurde, genau beleuchtet. Abschließend soll die Qualitative Inhaltsanalyse als gewähltes Auswertungsverfahren dargestellt werden.

5.1.1. Methodologische Theorie

Generell unterscheidet man zwischen qualitativen und quantitativen Methoden der Sozialforschung.

„Bei der quantitativen Forschung geht es darum, Verhalten in Form von Modellen, Zusammenhängen und zahlenmäßigen Ausprägungen möglichst genau zu beschreiben und vorhersagbar zu machen. Dabei werden im allgemeinen aus einer Befragung oder Beobachtung einer möglichst großen und repräsentativen Zufallsstichprobe mit Hilfe von Methoden wie z.B. der schriftlichen Befragung mit Fragebogen oder dem quantitativen Interview die zahlenmäßigen Ausprägungen eines oder mehrerer bestimmter Merkmale gemessen. Diese Messwerte werden miteinander oder mit anderen Variablen in Beziehung gesetzt und die Ergebnisse dann auf die Grundgesamtheit generalisiert. Häufig wird auch eine vorher festgelegte Hypothese anhand der Daten überprüft. Der Informationsgewinn besteht bei quantitativen Methoden in der Datenreduktion“ (Winter 2000, S.1).

Aus dieser Definition lässt sich erkennen, dass sich die quantitative Forschungsrichtung auf die Überprüfung von Tatsachen oder Hypothesen einer großen repräsentativen Gruppe von Befragten reduziert.

Laut Mayring ist die quantitative Sozialforschung an der Überprüfung der Hypothese interessiert und stellt dabei die Wirklichkeit der Befragten eher in den Hintergrund. Mayring kritisiert, dass kaum Kontakt zwischen Forscher und Erforschten besteht und somit die Mitwirkungsmöglichkeiten der Befragten massiv eingeschränkt werden (vgl. Mayring 2003, S.86).

Um die Erlebnisse und Selbsteinschätzungen einer bestimmten Forschungsgruppe zu erfassen, eröffnet die qualitative Forschungsrichtung angemessenere Möglichkeiten.

„Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten «von innen heraus» aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen (Flick 2007, S. 14).“

Das Zitat des Autors Uwe Flick zeigt, dass die qualitative Sozialforschung Methoden beinhaltet, die auf die Erlebnisse und Wahrnehmungen der Befragten eingeht und erfasst. Auch zeichnet sich der qualitative Ansatz durch seine Offenheit und Flexibilität aus, die gerade bei Interviews von großem Vorteil ist, wenn man subjektive Einschätzungen erforschen möchte. Bei der qualitativen Befragung liegt zwar ein grober Leitfaden vor, dieser kann jedoch flexibel eingesetzt werden. Der Informationsinhalt ist bei dieser Form der Befragung sehr tief, lässt jedoch keine repräsentativen Aussagen zu. Ziel ist es, mit Hilfe der qualitativen Methode, die subjektive Sichtweise der Befragten und deren Wirklichkeit abzubilden und dadurch mögliche Ursachen für bestimmte Verhaltensweisen nachvollziehbar und in weiterer Folge für deren Verhalten verständlich zu machen (vgl. Winter 2000, S.2).

Da bei der vorliegenden Arbeit die subjektive Wahrnehmung und Einschätzung von Lehramtsstudierenden, die ihr Studium bereits abgeschlossen haben, erforscht werden soll, wurde für diese empirische Untersuchung ein qualitativer Ansatz gewählt, der als ein geeignetes Instrument scheint, die Forschungsfrage beantworten zu können.

Außerdem wird das fokussierte Interview genau beschrieben, da für die Befragung der befragten Gruppe diese Form der Befragung gewählt wurde. Anschließend daran soll das genaue forschungsmethodische Vorgehen der Untersuchung dargelegt werden.

5.1.2. Datengewinnung durch das fokussierte Interview

Zur Gewinnung der Forschungsdaten wurde das fokussierte Interview gewählt. Diese Form des qualitativen Interviews gibt es seit den vierziger Jahren und ging aus der Kommunikationsforschung und der Propagandaanalyse hervor. Zu einer eigenen Forschungsmethode wurde das fokussierte Interview von Robert Merton und Patricia Kendall entwickelt.

Die fokussierte Befragung kann man als eine Kombination von unentdeckter Beobachtung und qualitativem Interview sehen.

„Das fokussierte Interview soll bestimmte Aspekte einer Erfahrung der Befragten möglichst umfassend, thematisch konzentriert und detailliert ausleuchten“ (Friebertshäuser 2010, S.441).

Die Fokussierung auf einen bestimmten Gesprächsgegenstand oder -anreiz ist das Charakteristische für diese Form des Interviews. Dies bedeutet, dass eine Gruppe von Befragten herangezogen wird, die eine gemeinsame Erfahrung zu dem beforschten Thema aufweist. Die bestimmten Aspekte dieser gemeinsamen Erfahrung werden im Laufe des Interviews untersucht und analysiert, dabei sollen sich die subjektiven Einschätzungen der Befragten zu der erforschten Thematik herauskristallisieren. Um dieses Forschungsziel zu erreichen, ist ein stärker strukturierter Interviewleitfaden notwendig, der sich auf die Grundlage der Beobachtungsanalyse stützt.

Ziel des fokussierten Interviews ist es, die subjektiven Erfahrungen und Wahrnehmungen des Befragten zu erfassen. Dabei werden die Beobachtungen des Forschers ebenfalls analysiert und in die Untersuchung mit einbezogen (vgl. Mayring 2003, S.369).

Der Vorteil des fokussierten Interviews ist, dass es sehr wohl die quantitative Forschungslogik beinhaltet, dabei aber gleichermaßen die qualitative und interpretative Orientierung beibehält. Durch diese Form des Interviews wird daher überprüft, ob die formulierte Hypothese der Realität nahe kommt. Bei der Durchführung des Interviews ist zu beachten, dass der Forscher den Befragten mit seinen aufgestellten Hypothesen nicht beeinflusst und damit die subjektive Wahrnehmung des Befragten nicht verfälscht (vgl. Mayring 2003, S.370).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass diese Methode der Sozialforschung für die vorliegende Untersuchung am geeignetsten erscheint, da die subjektive Wahrnehmung von Absolventen des Lehramtsstudiums erforscht werden soll. Auf Grund der Offenheit und Flexibilität des fokussierten Interviews, das die Beobachtungen des Forschers beinhaltet, wird diese Forschungsmethode herangezogen.

Anschließend wird allgemein die Datenerfassung und –auswertung dargestellt und im weiteren Schritt das verwendete Auswertungsverfahren beschrieben, um das Vorgehen der vorliegenden Untersuchung gut nachvollziehen zu können.

5.1.3. Datenerfassung durch die wörtliche Transkription

Bei qualitativen Studien geht die Datenerfassung nicht Hand in Hand mit der Datengewinnung und muss daher zusätzlich bedacht werden. Im Rahmen einer qualitativen Studie ist die Aufzeichnung eines Interviews schwieriger als eines standardisierten Interviews. Auf Grund der Vielzahl der Informationen sollte entweder ein Audioband oder auch ein Videoband mitlaufen, um keine Inhalte der Informationen zu verlieren oder die Realität durch die subjektiv-selektive Wahrnehmung des Forschers nicht zu verzerren (vgl. Mayring 2003, S.353).

Als Darstellungsmittel der gewonnenen Daten wurde für diese empirische Untersuchung der schriftliche Text gewählt und nach der Durchführung der Interviews mit Hilfe von Tonbändern der gesprochene Text transkribiert, dabei die wörtliche Transkription verwendet. Der Vorteil dieser Methode ist, dass eine vollständige Texterfassung der erhobenen auditiven Daten erfolgt und somit eine gute Grundlage für eine ausführliche interpretative Auswertung darstellt (vgl. Mayring 2002, S.89).

5.1.4. Datenauswertung durch die Qualitative Inhaltsanalyse

Laut Mayring lassen sich vier Phasen der Auswertung festlegen.

Die Transkription ist die erste Phase der Auswertung. Durch das Abtippen wird das auditive Material, das meist in Form eines Tonbandes oder eines Videobandes vorliegt, in eine lesbare Form gebracht.

Anschließend daran beginnt mit der Phase zwei die Analyse der Interviews. Nebensächlichkeiten werden gestrichen, wichtige Passagen werden hervorgehoben und danach wird der wichtige Text einer inhaltsanalytischen Auswertung unterzogen. Somit entstehen die ersten Charakteristika der einzelnen Interviews.

Die generalisierende Analyse stellt die nächste Phase der Auswertung dar. Es wird nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden aller Interviews gesucht und interpretiert.

Als letzten Schritt sieht Mayring die Kontrollphase vor. Um Fehlinterpretationen zu vermeiden, wird immer wieder die vollständige Transkription herangezogen und kontrolliert, ob die Interpretationen schlüssig sind (vgl. Mayring 2003, S.404).

Für die Auswertung der Interviews wurde bei dieser Untersuchung die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring verwendet. Um die Vorteile dieser Methode darzulegen und zu begründen, warum gerade dieses Verfahren für die vorliegende Untersuchung geeignet ist, soll diese kurz skizziert werden.

„Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2002, S.114).

Das Charakteristische der Qualitativen Inhaltsanalyse ist, dass sie bei der Analyse von Kommunikation systematisch, regel- und theoriegeleitet vorgeht. Dabei verfolgt sie das Ziel *„Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation“* (Mayring 2010, S.13) herauszuarbeiten.

Die Interviewtranskriptionen wurden mit Hilfe der drei Grundformen der Analysetechniken von Mayring bearbeitet.

Mayring unterscheidet drei Grundformen von Analysetechniken, die nicht als nacheinander zu durchlaufenden Analyseschritten zu sehen sind. Zunächst beschreibt er die *Zusammenfassung*. Das Material soll zu einem Text mit den wesentlichen Inhalten reduziert werden.

Weiters führt Mayring die *Explikation* an, die zu fraglichen Textteilen zusätzliches Material als Verständnisgewinn heranziehen soll.

Die *Strukturierung* sieht der Autor als dritte Analysetechnik an. Dabei werden Ordnungskriterien herangezogen, um bestimmte Aspekte des Textes herauszuarbeiten und diese dann einzuschätzen (vgl. Mayring 2010,S.65).

Da sich die Qualitative Inhaltsanalyse für die systematische und theoriegeleitete Bearbeitung von Texten eignet, wurde diese Methode der Ausarbeitung herangezogen.

5.2. Interviews

Für die empirische Untersuchung dieser Thematik wurden Leitfadeninterviews mit fünf Lehramtsabsolventen, die gerade ihr Unterrichtspraktikum durchliefen, gemacht. Dabei muss angemerkt werden, dass es äußerst problematisch war, Interviewpartner zu finden, die auch bereit waren, sich einem Interview zu stellen. Nach der Kontaktaufnahme zu einigen Direktoren waren diese interessiert und vermittelten dann auch Unterrichtspraktikanten ihrer Schule als Interviewpartner. Außerdem musste bei der Auswahl der Lehramtsabsolventen auf deren Fächerkombination geachtet werden, um auch etwaige Unterschiede und Gemeinsamkeiten der einzelnen Institute untersuchen zu können.

5.2.1. Durchführung der Interviews

Zwei Interviews konnten in der jeweiligen Schule der Praktikanten durchgeführt und die restlichen drei Interviews aus Zeitgründen in deren Wohnung abgehalten werden. Vor Beginn der Interviews wurden die Absolventen über die Verwendung der Interviews aufgeklärt und deren Zustimmung zur Weiterverarbeitung ihrer Aussagen eingeholt.

Der Interviewleitfaden ist in fünf Hauptteile gegliedert:

- Demographischen Daten
- Kompetenzen allgemein
- Kompetenzen in Zusammenhang mit dem Studium
- Eigene Einschätzungen und dem Abschluss des Interviews

Die demographischen Daten, wie Geschlecht, Alter, Studienrichtung und Vorbildung des Interviewpartners wurden zu Beginn gemeinsam ausgefüllt, ohne

ein Tonband laufen zu lassen. Im Anschluss wurden die Absolventen aufgefordert, ihre Ausbildung kurz zu skizzieren, um in das Interview einzusteigen und dem jeweiligen Interviewpartner Sicherheit zu geben.

Danach sollte der Interviewpartner allgemeine Kompetenzen aufstellen, die eine Lehrperson ausmachen und dabei die wichtigste herausheben. Drei Fragen wurden anschließend daran über Kompetenzen in Zusammenhang mit dem Studium gestellt, die ebenfalls noch sehr allgemein gehalten waren.

Die eigenen Einschätzungen über das eigene Können und Wissen beinhalten vier Fragen. Abschließend sollten die Praktikanten drei Verbesserungsvorschläge nennen, die sie an der universitären Lehrausbildung ändern würden und ob es noch andere Aspekte gibt, die noch nicht angesprochen wurden.

Die Interviews dauerten von 14 Minuten bis zu über 21 Minuten. Nach der Durchführung der Interviews wurden diese mit Hilfe von Tonbändern wörtlich transkribiert, die Umgangssprache in Schriftsprache übertragen, um somit eine Reduktion durchzuführen und die Auswertung zu erleichtern.

In den Interviews wurden gezielt Fragen gestellt, welche herauskristallisieren sollten, ob die als zentral erachteten Kompetenzen auf der Universität Wien eventuell auch implizit gelehrt wurden. Da das ausgewählte Modell, die durch die Literaturrecherche als erforderlich bestimmte Kompetenzen relativ repräsentativ aufzeigt, wurden die Absolventen nach diesen Kompetenzen befragt. Es sind gerade die in dem Modell vorkommenden Kompetenzen, welche auf der Universität Wien zu vermitteln wären. Sie stehen allerdings nur teilweise im Curriculum.

5.2.2. Qualitative Inhaltsanalyse

Frage: Welche Kompetenzen sollte eine kompetente Lehrperson besitzen?

IP	Zeilennummer	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
IP 1	22-23	Ich finde Kompetenzen hängen damit zusammen, in welcher Rolle man als Lehrer im Einsatz ist.	Welche Kompetenzen ein Lehrer besitzen soll, hängt von seinem Arbeitsbereich ab.	K2 Wenig Vorbereitung auf die Zusammenarbeit mit Kollegen im Studium. K8 Interaktive Kompetenz steht im Lehrberuf im Vordergrund.
	28-31	Die Kompetenz, die im Studium überhaupt nicht vermittelt wird, ist die Zusammenarbeit mit anderen Kollegen.	Die Lehre über die Zusammenarbeit mit anderen Kollegen wird während der Ausbildung vernachlässigt.	
IP 2	37,43, 44	Auf jeden Fall Einfühlungsvermögen, die Fähigkeit, Wissen zu vermitteln und Geduld.	Kompetenzen, welche sich auf das Zwischenmenschliche zwischen Schüler und Lehrer beziehen, sind wichtig.	
	51-52	Diese Kompetenzen sind wichtig, weil die zwischenmenschliche Beziehung zwischen Schüler und Lehrer wichtig ist.		
IP 3	36-38	Die fachliche Ausbildung ist sehr wichtig und mit Kindern muss die Lehrperson gut umgehen können.	Fachliche und soziale Kompetenzen, gegenüber den Kindern und Kollegen, sind wichtig.	
	45-47	Die soziale Kompetenz, also das Einfühlungsvermögen gegenüber den Kindern und den Kollegen, ist wichtig.		

IP 4	17-18	Wissen vermitteln können, so dass es fassbar für Schüler ist, greifbar für Schüler ist.	Soziale Kompetenz ist wichtig.
	19-20	Natürlich auch gewisse Umgangsformen mit Kindern und Jugendlichen.	
IP 5	31-33, 36	Sie muss auf alle Fälle sorgfältig sein und mit der Zeit mitgehen, sich am neuesten Stand halten.	Weiterbildung und Einfühlungsvermögen, sprich soziale Kompetenz sind wichtig.
	39-40, 49	Und vor allem offen sein für die Schüler, dass man sich auch in die Rolle des Schülers hineinversetzt.	

Frage: Welche von den von Ihnen genannten Kompetenzen sollten ihrer Meinung nach während des Studiums angeeignet werden?

IP	Zeilennummer	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
IP 1	66-73	Also kommunikative Kompetenz wird eindeutig ausreichend vermittelt. Von methodischer Kompetenz habe ich im Studium zu wenig gehört. Institutionelle Kompetenz wird überhaupt nicht vermittelt.	Kommunikative und Curriculare Kompetenzen werden ausreichend vermittelt.	K10 Das Studium sollte einen größeren Bezug zur Praxis aufweisen. K4 Methodische Kompetenzen kommen während des Studiums zu kurz.
	81	Ich glaube Curriculare Kompetenz wird in ausreichendem Maß vermittelt. Die reflexive und evaluative Kompetenz wird wenig vermittelt, wird einfach nicht trainiert.	Methodische, reflexive und evaluative Kompetenzen kommen zu kurz. Institutionelle Kompetenz wird nicht vermittelt.	
	84, 90			

IP 2	68-69	Die Kommunikation zwischen Schüler und Lehrer, oder auch zwischen Lehrer und Elternteil könnte man üben.	Kommunikative Kompetenz sollte mehr geübt werden.	
IP 3	61-62 67-69	Fachliche und soziale Kompetenz sollte angeeignet werden. Soziale Kompetenz funktioniert nur im Sinne eines Praktikums. Die fachliche Lehramtsausbildung ist nicht schulgerecht.	Die fachliche, sowohl die soziale Kompetenz soll mehr auf die Praxis angepasst werden.	
IP 4	34-35	Es sollte generell viel mehr Wert im Studium auf die praktische Erfahrung gelegt werden.	Das Studium soll mehr Praxis einbinden.	
IP 5	66, 72 66-69	Die Methodenvielfalt sollte vermehrt besprochen werden. Wie man etwas vermitteln kann. Es sollten Leute unterrichten, die selber in der Schule stehen und nicht irgendwer, der keine Ahnung hat, wie es in der Schule wirklich abläuft.	Die methodische Kompetenz soll mehr eingebunden werden. Lehrpersonen an der Universität sollten einen Bezug zur Praxis besitzen.	

Frage: Welche Kompetenzen entwickeln sich Ihrer Einschätzung nach erst im tatsächlichen Berufsalltag?

IP	Zeilennummer	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
IP 1	93- 99	Wenn man als Unterrichtspraktikant in eine Schule kommt, ist man innerhalb von wenigen Tagen im System, ohne zu wissen, wie es funktioniert. Die institutionelle Kompetenz entwickelt sich mit der Zeit.	Die institutionelle Kompetenz lernt man erst während der Lehrtätigkeit.	K3 Die curriculare Kompetenz entwickelt sich erst nach dem Studium. K5 Die Kulturelle Kompetenz entwickelt sich erst nach dem Studium.
IP 2	72-78	Der Umgang mit verschiedenen Situationen. Zum Beispiel, wie man selber auf Gruppendynamik reagiert, wenn man alleine vor einer Einheit steht.	Die kulturelle Kompetenz wird während der Lehrtätigkeit erlernt.	
IP 3	72-74 81-82	Soziale Kompetenzen entwickeln sich weiter. Ich glaube, das Zeitmanagement entwickelt sich weiter als Lehrer. Sprich, das ökonomische Arbeiten lernt man erst währenddessen.	Sowohl die soziale, als auch die curriculare Kompetenz entwickelt sich während der Lehrzeit.	
IP 4	47 53-55	Den Umgang mit den breitgestreuten Aufgaben eines Lehrers. Eine klare Linie zu finden, wie ich meinen Unterricht gestalte.	Die curriculare Kompetenz entwickelt sich während der Lehrtätigkeit.	
IP 5	76-80	Den menschlichen Aspekt, man hat zwar viel Theorie im Kopf aber man kommt	Die soziale Kompetenz entwickelt sich während der Lehrzeit.	

		drauf, es gibt Gruppen da funktioniert das nicht. Das Menschliche wird auf der Uni komplett vernachlässigt.		
--	--	---	--	--

Frage: Glauben Sie, dass Sie durch ihr Studium die erforderlichen Kompetenzen für den Schulalltag erworben haben?

IP	Zeilennummer	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
IP 1	136-137 146-149	Ich glaube, dass ich sie weitgehend erworben hab. Die Methodenkompetenz ist ein bisschen zu kurz gekommen. Die fachliche, curriculare Kompetenz finde ich, ist ausreichend, die institutionelle Kompetenz mangelhaft behandelt worden.	Kompetenzen werden während des Studiums erworben, allerdings kommen die methodische und die institutionelle Kompetenz zu kurz.	K4 Die methodische Kompetenz wird während des Studiums zu wenig behandelt.
IP 2	111-112 120, 124	Die Kompetenzen, teilweise würde ich sagen, am ehesten durch die Fachbezogene Praktika. Hauptsächlich fachliche Kompetenzen. Die Methodik war im Pädagogikstudium kaum vertreten.	Kompetenzen werden während des Studiums teilweise erworben. Die methodische Kompetenz wird kaum behandelt.	
IP 3	104-107 124-126	Nein, finde ich gar nicht. Der Stoff auf der Uni ist nicht auf die Schule übertragbar. Vieles habe ich vor dem Studium schon gewusst, oder mir nachher angeeignet.	Das Studium trägt nur wenig zur Ausbildung der Kompetenzen bei.	

IP 4	73,83-84, 86-87	Eher nein. Es wird viel zu wenig Wert auf die gängige Praxis gelegt. Im Studium lernt man Theorie, die zum Teil gar nicht für die Schule notwendig ist.	Das Studium trägt nur wenig zur Ausbildung der Kompetenzen bei.	
IP 5	145-149 153-155	Ich habe viel Methodik und Theorie vermittelt bekommen. Im Unterrichtspraktikum, funktionieren die Methoden nicht. Kompetenzen, die ich für den Unterricht brauche, erwerbe ich mir jetzt im Unterrichtspraktikum.	Methodische Kompetenzen, die während des Studiums gelehrt werden, funktionieren in der Praxis nicht.	

Frage: Welche Kompetenzen haben Sie ihrer Meinung nach schon ins Studium mitgebracht?

IP	Zeilennummer	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
IP 1	153 161	Ich glaube, zum Beispiel, gerade im Bereich kommunikative Kompetenz. Das hat sich natürlich verbessert, durch das Studium.	Kommunikative Kompetenz.	K8 Die interaktive Kompetenz ist schon vor dem Studium vorhanden.
IP 2	136-137, 140-141	Empathie, das Einfühlungsvermögen. Ich hatte schon immer einen guten Draht zu Kindern.	Soziale Kompetenz.	
IP 3	129-130	Meine Fachkompetenz und soziale Kompetenz.	Fachkompetenz und soziale Kompetenz.	

IP 4	101-102	Bei Musik ist das natürlich ganz klar, die Beherrschung des Instruments.	Fachkompetenz und soziale Kompetenz.
	111-113	Ich habe die Kompetenz mitgebracht, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten.	
IP 5	169	Das Menschliche, das glaube ich schon.	Soziale Kompetenz.

Frage: Inwieweit verfügen Sie jetzt nach ihrem Studium über pädagogische Kompetenzen?

IP	Zeilennummer	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
IP 1	175-179	Sie haben sich natürlich durch das Studium schon verbessert, aber fachlichen Kompetenzen werden eindeutig von Leuten vermittelt, die mit Pädagogik nichts zu tun haben.	Kompetenzen verbessern sich während des Studiums, allerdings werden diese von praxisfernen Personen unterrichtet.	K10 Das Studium bietet zu wenige Verbindungen von Theorie und Praxis.
IP 2	168-170 177-179	Ich habe eine große Reihe an Büchern über Methodik gelesen. Wahrscheinlich hängt es mit Alter und Studium zusammen, dass man offener wird und auch besser mit anderen Menschen kommunizieren kann.	Methodische Kompetenz verbessert sich während des Studiums. Kommunikative Kompetenz verbessert sich während des Studiums.	
IP 3	151	Die methodischen Kompetenzen lernt man auf der Uni rein gar nicht.	Methodische Kompetenz wird während des Studiums nicht vermittelt.	

IP 4	139-140 150-151	Das Studium hat die pädagogischen Kompetenzen meiner Meinung nach nicht sonderlich verbessert. Weil ja Theorie und Praxis oft zwei komplett unterschiedliche Sachen sind, ist die Theorie nicht so einfach anwendbar.	Das Studium verbessert Kompetenzen nicht. Die Theorie ist oft nicht auf die Praxis anwendbar.	
IP 5	193-194, 198-199	Ich habe alles theoretisch mitbekommen, aber ich kann sicher nicht eine Methode für den Unterricht eins zu eins übernehmen, das funktioniert nicht.	Theoretische Kompetenz wurde während des Studiums erworben. Praxisnähe fehlt im Studium.	

5.2.3. Datenauswertung und Ergebnisdiskussion der Interviews

Nach der Reduktion der Datenfülle wurde das Datenmaterial an Hand folgender Kategorien ausgewertet.

Kategorien der Interviewauswertung:

1. Kategorie: Diagnostische Kompetenz
2. Kategorie: Institutionelle Kompetenz
3. Kategorie: Curriculare Kompetenz
4. Kategorie: Methodische Kompetenz
5. Kategorie: Kulturelle Kompetenz
6. Kategorie: Reflexive und evaluative Kompetenz
7. Kategorie: Kommunikative Kompetenz
8. Kategorie: Interaktive Kompetenz
9. Kategorie: Wesentliche Kompetenzaneignung aus Sicht der Absolventen
10. Kategorie: Kritische Auseinandersetzung der Absolventen mit dem Bildungsangebot
11. Kategorie: Kompetenzen, die aus Sicht der Absolventen personenbezogen und nicht ausbildungsbezogen sind

Aus Datenschutzgründen wurden die Namen der Interviewpartner nicht angeführt und diese nach der Reihenfolge der Durchführung der Interviews nummeriert. Das bedeutet, der erste Interviewpartner bekommt die Bezeichnung IP 1, der zweite Interviewpartner IP 2 und so weiter. Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang und die Transkripte der Interviews liegen der Diplomarbeit in Form einer CD bei.

Zunächst wurden die demographischen Daten herangezogen und quantitativ ausgewertet, anschließend die Ergebnisse mit Hilfe einer Grafik verdeutlicht und angeführt.

Tabelle 11: Demographische Daten der Interviewpartner

Interviewpartner	IP 1	IP 2	IP 3	IP 4	IP 5
Geschlecht	männlich	weiblich	weiblich	weiblich	weiblich
Alter	27 Jahre	26 Jahre	27 Jahre	28 Jahre	27 Jahre
Studienrichtungen	Geschichte, Deutsch	Englisch, Philosophie und Psychologie	Mathematik, Philosophie und Psychologie	Italienisch, Musik	Englisch, Biologie
Vorbildung	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine

Wie man an der Tabelle erkennen kann, waren vier der Interviewpartner weiblich und nur einer männlich. Die Absolventen waren zwischen 26 und 28 Jahre alt und hatten alle keine Vorbildung, das bedeutet, das Lehramtsstudium war ihre erste abgeschlossene Ausbildung. Außerdem ist zu erkennen, dass Absolventen mit acht verschiedenen Studienfächern gewählt wurden, um, wie schon oben erwähnt, die möglichen Unterschiede beziehungsweise Gemeinsamkeiten der Studienfächer evaluieren zu können.

Allgemein lässt sich zu Beginn resümieren, dass die Interviewpartner kaum allgemeine Aussagen tätigten, sondern immer gleich auf ihre Empfindungen und Erfahrungen eingingen. Ableiten könnte man diese Reaktion von der allgemeinen Unzufriedenheit der Befragten über die Lehrerausbildung.

Tabelle 12: Diagnostische Kompetenz

Interviewpartner	Diagnostische Kompetenz
IP 1	-
IP 2	-
IP 3	-
IP 4	<ul style="list-style-type: none"> • Wird erst im Berufsalltag entwickelt.
IP 5	<ul style="list-style-type: none"> • Wird an der Universität nicht vermittelt und muss erst im Berufsalltag angeeignet werden. • Durchs Unterrichtspraktikum verbessert.
Resümee	<ul style="list-style-type: none"> • Zwei Interviewpartner führen diese Kompetenz an. • Drei Erwähnen die Diagnostische Kompetenz nicht.

Die Diagnostische Kompetenz wird von zwei Interviewpartnern angeführt und beide erwähnen kritisch, dass sie an der Universität keine Berücksichtigung findet. *„Der Lehrer hat, und das merkt man wirklich erst wenn man selber in den Unterricht geht, nicht nur die Aufgabe, Schülern Wissen zu vermitteln, in welcher Art auch immer, sondern hat sich weiter darum zu kümmern, wie kann ich diesen und jenen Schüler vielleicht besonders fördern“* (IP4, Z.47ff).

Außerdem sind sie sich einig, dass diese Kompetenz im Berufsalltag erworben wird. Der IP 5 meint, dass die Diagnostische Kompetenz auch im Unterrichtspraktikum gelehrt wird, wie dieses Zitat zum Ausdruck bringt.

„Man muss immer ein bisschen auf die Klasse abstimmen und das glaube ich schon, dass ich das jetzt, aber im Laufe vom Unterrichtspraktikum gelernt habe“ (IP5, Z.199ff).

Die restlichen drei der Befragten erwähnen diese Kompetenz weder im positiven noch im negativen Sinne.

Tabelle 13: Institutionelle Kompetenz

Interviewpartner	Institutionelle Kompetenz
IP 1	<ul style="list-style-type: none"> • Institutionelle Kompetenz wird überhaupt nicht vermittelt. • Im Unterrichtspraktikum entwickelt man diese Kompetenz, aber vorher nicht.
IP 2	-
IP 3	-
IP 4	<ul style="list-style-type: none"> • Administrativen Dinge werden erst im Schulalltag entwickelt.
IP 5	<ul style="list-style-type: none"> • Schulalltag und das System Schule ist ganz anders, als es auf der Universität vermittelt wird.
Resümee	<ul style="list-style-type: none"> • Drei Interviewpartner führen die Kompetenz an. • Zwei erwähnen diese Kompetenz nicht.

Von drei Interviewpartnern wird die Institutionelle Kompetenz angeführt.

„Ja, und institutionelle Kompetenz, ja würd ich sagen, wird überhaupt nicht vermittelt, zu mindestens nicht in Bezug auf die Institution Schule“ (IP1, Z.72ff).

Dabei ist zu erkennen, dass der Interviewpartner 1 diese Kompetenz zunächst negativ erwähnt und meint, dass sie durch das Studium nicht vermittelt wird. Später führt er dann jedoch an, dass im Unterrichtspraktikum die Institutionelle Kompetenz zum Tragen kommt. Im Zuge dessen meint er, dass dies seiner Meinung nach zu spät sei, da viele Studierende erst im Unterrichtspraktikum erkennen, ob sie für diesen Job geeignet sind oder nicht. Folgendes Zitat soll den Standpunkt des IP 1 verdeutlichen.

„Ich kenne einige Leute, die jetzt aufgehört haben den Lehrberuf auszuüben, weil sie mit der Institution nicht konnten und auch irgendwie nicht darauf so, in dem Ausmaß vorbereitet waren“ (IP1, Z.74ff).

Die Interviewpartner 4 und 5 sind sich einig, dass man mit Schule als Institution erst im Berufsalltag konfrontiert wird und diese Kompetenz somit an der Universität zu kurz kommt.

Tabelle 14: Curriculare Kompetenz

Interviewpartner	Curriculare Kompetenz
IP 1	<ul style="list-style-type: none"> • Diese Kompetenz wird von den meisten nicht für sehr wichtig erachtet, aber trotzdem in ausreichendem Maße vermittelt.
IP 2	-
IP 3	<ul style="list-style-type: none"> • Diese Kompetenz entwickelt sich erst im Berufsalltag.
IP 4	<ul style="list-style-type: none"> • Wird nicht vermittelt.
IP 5	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrplanbezug fehlt, wäre aber sehr wichtig!
Resümee	<ul style="list-style-type: none"> • Vier Interviewpartner führen die Kompetenz an. • Einer erwähnt diese Kompetenz nicht.

Die Curriculare Kompetenz wird abgesehen von einem Interviewpartner von allen anderen vier Interviewpartnern angeführt. Jedoch sind die Befragten unterschiedlicher Meinung.

Der IP 1 meint, wie durch das Ankerbeispiel ersichtlich, dass diese Kompetenz im ausreichenden Maße unterrichtet wird, sie jedoch von den Studierenden nicht aufgenommen und ernst genommen wird.

„[...] ich glaube, es wird nicht, von den meisten nicht als wahnsinnig wichtig erachtet, weil sich ja aus der Kombination von Schulstandort und zu verwendenden Lehrmitteln, also Buch, dann ja immer noch so ein quasi geheimes Zusatzcurriculum ergibt. Aber ich glaube, es wird in ausreichendem Maß vermittelt [...]“ (IP1, Z.78ff).

Anders hingegen sieht der IP 5 die Vermittlung der Curricularen Kompetenz.

„Ja, Lehrplanbezug wäre ganz, ganz wichtig. Auch im Studium, das ist leider sehr vernachlässigt“ (IP5, Z.237f).

Dass diese Kompetenz gar nicht vermittelt wird, darüber sind sich die Befragten 4 und 3 einig. Letzterer fügte noch hinzu, dass diese Kompetenz im Berufsalltag erworben wird.

Hier ist zu erkennen, dass die Meinungen und Erfahrungen sehr unterschiedlich sind, dies könnte unter Umständen auf die unterschiedlichen Fächer zurückzuführen sein.

Tabelle 15: Methodische Kompetenz

Interviewpartner	Methodische Kompetenz
IP 1	<ul style="list-style-type: none"> • Methodische Kompetenz stark zufallsabhängig – IP 1 hat selbst zu wenig davon „gehört“
IP 2	<ul style="list-style-type: none"> • Methodik kaum vertreten, wenn dann in einzelnen Fächern. • Eigeninteresse ist wichtig und das Lesen von Büchern.
IP 3	<ul style="list-style-type: none"> • Diese Kompetenz wird gar nicht vermittelt. • Erst im Berufsalltag kann sich das Zeitmanagement entwickeln. • Methoden durch Kollegen im Unterrichtspraktikum.
IP 4	<ul style="list-style-type: none"> • In Italienisch gab es eine Lehrveranstaltung, die die Methodische Kompetenz beinhaltet hat.
IP 5	<ul style="list-style-type: none"> • Theoretische Vermittlung der Methoden, aber keine Möglichkeit diese auszuprobieren. • Vermittelten Methoden funktionieren meist nicht. • Mit Methoden selbst beschäftigt.
Resümee	<ul style="list-style-type: none"> • Alle Interviewpartner führen diese Kompetenz an.

Von allen Interviewpartnern wird die Methodische Kompetenz angeführt. Jedoch sind Aussagen der Befragten sehr unterschiedlich. So meint zum Beispiel IP 3, dass diese Kompetenz gar nicht vermittelt wird und somit im Studium keine Berücksichtigung findet. *„Die methodischen Kompetenzen lernt man auf der Uni ja rein gar nicht“* (IP3, Z.151).

Die theoretische Vermittlung wird vom IP 5 angeführt, sie kritisiert jedoch, dass im Studium keine Möglichkeit besteht diese vermittelten Methoden auszuprobieren.

„[...] sicher habe ich viel Methodik vermittelt bekommen, ja theoretisch, ja es war nie Zeit, dass ich es ausprobiere, das mache ich jetzt im Unterrichtspraktikum[...]“ (IP5, Z.145ff).

Die Interviewpartner 1,2 und 4 sind sich einig, dass in einzelnen Fächern Methodische Kompetenz beinhaltet ist, dies ist jedoch laut der Befragten stark zufallsabhängig. Außerdem kommt zum Ausdruck, dass das Eigeninteresse hierbei eine große Rolle spielt.

Tabelle 16: Kulturelle Kompetenz

Interviewpartner	Kulturelle Kompetenz
IP 1	<ul style="list-style-type: none"> Die Kompetenz wird angeführt, aber im Laufe des Studiums zu wenig vermittelt.
IP 2	<ul style="list-style-type: none"> Der Umgang mit verschiedenen Situationen wird erst im tatsächlichen Berufsleben angeeignet.
IP 3	-
IP 4	<ul style="list-style-type: none"> Diese Kompetenz entwickelt man erst im Berufsalltag. Klare Linien findet man erst, wenn man selbst unterrichtet.
IP 5	-
Resümee	<ul style="list-style-type: none"> Drei Interviewpartner führen diese Kompetenz an. Zwei erwähnen die Kulturelle Kompetenz nicht.

Diese Kompetenz wird von drei Interviewpartnern genannt, die ähnliche Aussagen tätigen. Zwei der Befragten meinen, dass sich die Kulturelle Kompetenz erst im tatsächlichen Berufsalltag entwickelt. *„Klare Linien finden, [...], lernt man wahrscheinlich erst in einigen Jahren, also sicher nicht im ersten Jahr. Klare Linien finden, wie möchte ich meinen Unterricht gestalten, wie kann ich es schaffen, dass diese Bereiche alle abgedeckt sind.“* (IP4, Z. 54ff).

Nur der erste Interviewpartner ist der Ansicht, dass diese Kompetenz im Studium gelehrt wird.

Die restlichen Befragten führen diese Kompetenz weder positiv noch negativ an.

Tabelle 17: Reflexive und Evaluative Kompetenz

Interviewpartner	Reflexive und Evaluative Kompetenz
IP 1	<ul style="list-style-type: none"> • Diese Kompetenz wird einfach nicht trainiert.
IP 2	<ul style="list-style-type: none"> • Es wurde nicht übermittelt, wie man sein Handeln reflektieren kann.
IP 3	-
IP 4	-
IP 5	-
Resümee	<ul style="list-style-type: none"> • Zwei Interviewpartner führen diese Kompetenz an. • Drei Befragte erwähnen sie nicht.

Bei den Interviews wird von zwei Befragten kritisch angemerkt, dass die Universität die Studierenden nicht darauf vorbereitet, wie man sein eigenes Handeln reflektieren und evaluieren kann und dass dies auch nicht trainiert wird. Folgendes Zitat soll dies zeigen.

„Ja, wird wenig vermittelt und es gibt sicher gegen diese, gegen diese, gegen diese, gegen diesen Bereich, gerade Evaluation, Evaluation in der Schule jetzt, gibt es glaube ich sehr große Vorbehalte, das wär vielleicht notwendig, das während des Studiums die Leute darauf so vorzubereiten, dass sie damit besser umgehen können. Also, ich merke jetzt nur die Reaktionen, immer wenn etwas getestet oder evaluiert wird, ist es extrem negativ. Auch wenn es eigentlich eine Bestandserhebung wäre. Ich glaube die Kompetenz ist, wird einfach nicht, wird einfach nicht trainiert“ (IP1, Z.84ff).

Tabelle 18: Kommunikative Kompetenz

Interviewpartner	Kommunikative Kompetenz
IP 1	<ul style="list-style-type: none"> • Wird eindeutig ausreichend vermittelt.
IP 2	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung auf Elterngespräche und Kommunikation mit Schülern fand nicht statt. • Kommunikative Kompetenz wurde durch Studium schon besser, aber die Absolventin bringt die Verbesserung auch mit ihrem steigenden Alter in Zusammenhang.
IP 3	-
IP 4	<ul style="list-style-type: none"> • Diese Kompetenz wurde nicht abgedeckt. (z.B. Wie führe ich Elterngespräche?) • Entwickelt man erst im Berufsalltag
IP 5	-
Resümee	<ul style="list-style-type: none"> • Zwei Interviewpartner führen die Kompetenz nicht an. • Drei Interviewpartner erwähnen diese Kompetenz.

Die Kommunikative Kompetenz wird von drei Interviewpartnern genannt, woraus sich drei unterschiedliche Standpunkte ergeben. Der erste Befragte meint, dass die kommunikative Kompetenz durch das Studium eindeutig ausreichend vermittelt wird.

„Also kommunikative Kompetenz ist eindeutig schon abhängig von dem, was man was man während dem Studium macht, aber wird eindeutig ausreichend vermittelt“ (IP1, Z.66ff).

Der zweite Befragte ist der Ansicht, dass diese Kompetenz durch das Studium verbessert wird, allerdings findet die Vorbereitung auf Elterngespräche und Kommunikation mit Schülern, wie im folgenden Zitat ersichtlich ist, keinen Einklang.

„Das man ein bisschen besser darauf vorbereitet wird. Und, was da, das hat zwar weniger mit dem Schüler selbst zu tun, sondern mit den Eltern zum Beispiel, das man auch da, darauf vorbereitet werden kann, wie man auch eben mit Eltern umgehen kann“ (IP2, Z.263ff).

Ein weiterer Standpunkt ist, dass die kommunikative Kompetenz im Studium nicht berücksichtigt wird und sich diese daher erst im Berufsalltag entwickeln wird.

Tabelle 19: Interaktive Kompetenz

Interviewpartner	Interaktive Kompetenz
IP 1	<ul style="list-style-type: none"> • Teamfähigkeit wird nicht vermittelt.
IP 2	<ul style="list-style-type: none"> • Schlecht darauf vorbereitet.
IP 3	-
IP 4	-
IP 5	<ul style="list-style-type: none"> • Wird erst im Berufsalltag entwickelt und an der Universität gar nicht vermittelt.
Resümee	<ul style="list-style-type: none"> • Drei Interviewpartner führen diese Kompetenz an. • Zwei erwähnen die Interaktive Kompetenz nicht.

Bei dieser Kompetenz sind sich drei der interviewten Absolventen einig, dass sie zu wenig vermittelt wird. *„[...] die erste Kompetenz, die die im Studium, meiner Meinung nach, überhaupt nicht vermittelt wird, ist Teamfähigkeit, ins Besondere diese Zusammenarbeit mit den Kollegen [...]“* (IP1, Z.28ff).

Außerdem führt die letzte Befragte an, dass die Interaktive Kompetenz erst im Berufsalltag entwickelt wird.

„Das Zugehen, auf die, auf die, auf die Kinder, wirklich den menschlichen, den menschlichen Aspekt, man hat zwar viel Theorie im Kopf und man probiert auch aus und dann kommt man darauf, okay, es gibt Gruppen da funktioniert das einfach nicht, da kann ich tun was ich will. Also das Menschliche kommt, also das wird auf der Uni ja komplett vernachlässigt, also das, das Persönliche ein bisschen oder das Beziehung aufbauen zu die Schüler [...]“ (IP5, Z.76ff).

Die restlichen zwei Interviewpartner erwähnen die Kompetenz nicht.

Tabelle 20: Wesentliche Kompetenzaneignung aus Sicht der Absolventen

Interviewpartner	Wesentliche Kompetenzaneignung aus Sicht der Absolventen
IP 1	<ul style="list-style-type: none"> • Kommt auf Einsatzgebiet des Lehrers an. • Fachlichen Kompetenzen • Erforderlichen Kompetenzen durch das Studium erworben
IP 2	<ul style="list-style-type: none"> • Einfühlungsvermögen • Wissensvermittlung • Fachliche Kompetenz.
IP 3	<ul style="list-style-type: none"> • Fachliche Ausbildung • Umgang mit Kindern • Teamfähigkeit • Soziale Kompetenz (sollte in der Praxis beigebracht werden) • Empathie • Reflexive und Diagnostische Kompetenz
IP 4	<ul style="list-style-type: none"> • Wissensvermittlung mit Rücksichtnahme auf verschiedene Lerntypen • Umgangsformen mit den Kindern
IP 5	<ul style="list-style-type: none"> • Fachwissen vermitteln können • Offenheit für die Kinder und für Neues • Empathie • Diagnostische Kompetenz
Resümee	<ul style="list-style-type: none"> • Alle – Fachliche Kompetenz ist wichtig und auch gut abgedeckt • Vier IP – Gute Umgangsformen mit den Kindern und Empathie • Drei IP – Wissensvermittlung • Ein IP – Teamfähigkeit • Ein IP – Reflexive Kompetenz • Zwei IP – Diagnostische Kompetenz

Alle Befragten sind da Chor, dass die fachliche Kompetenz sehr wichtig ist und dass diese im ausreichenden Maße an der Universität vermittelt wird.

Wie folgendes Zitat zeigt, merkt der Interviewpartner 1 an, dass die erforderlichen Kompetenzen von dem Einsatz der Lehrkraft abhängen.

„[...] das ist nicht so einfach. Ich finde, dass das mit den Kompetenzen damit zusammenhängt, in welcher Rolle man als Lehrer jetzt im Einsatz ist. Also, das, jetzt so zum Beispiel die Kandlgasse, ist jetzt eine neue Mitteschule. Das bedeutet, hier ist man sehr oft mit jemanden Zweiten in einer Klasse und dann ist man oft, wenn man der Zweitlehrer ist, in der Rolle des Trainers. Da sind andere Kompetenzen notwendig, als wenn man diesen klassischen Unterricht, einer gegen 25 oder gegen 30 macht. „Gegen“ jetzt im, im positiven Sinn, aber“ (IP1, Z.22ff).

Vier Interviewpartner sind der Ansicht, dass gute Umgangsformen mit den Kindern und Empathie erforderliche Kompetenzen einer Lehrkraft sein sollten.

Die Wissensvermittlung nimmt ebenfalls einen wichtigen Stellenwert ein, da drei Befragte diese als eine notwendige Kompetenz anführen. Als auch sehr wichtig wird die Diagnostische Kompetenz empfunden und daher von zwei Befragten angeführt. Auf die Wichtigkeit der Teamfähigkeit und der Reflexive Kompetenz wird ebenfalls hingewiesen.

Zusammengefasst ist ersichtlich, dass neben der fachlichen Kompetenz und der Wissensvermittlung eher soziale Kompetenzen angeführt werden und als sehr wichtig empfunden werden.

Tabelle 21: Kritische Auseinandersetzung der Absolventen mit dem Bildungsangebot

Interviewpartner	Kritische Auseinandersetzung der Absolventen mit dem Bildungsangebot
IP 1	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiede in den Fächern • Sehr viel Theorie - keine Praxis • Praxisbezug der Vortragende an der Universität fehlt • Koordination zwischen fachlicher und pädagogischer Ausbildung nicht vorhanden
IP 2	<ul style="list-style-type: none"> • Mehr Theorie und weniger Praxis angeboten • Viele Inhalte der Theorie nicht in Praxis anwendbar • Mehr Konzentration auf das Lehramt wünschenswert • Fächer mehr in Verbindung mit der Pädagogik
IP 3	<ul style="list-style-type: none"> • Fachspezifische Ausbildung in Schule nicht anwendbar • Unterschiede in den Fächern • Mehr Praxis, um zu erkennen, ob es der richtige Job ist • Bessere Verbindung zwischen Schule und Universität
IP 4	<ul style="list-style-type: none"> • Mehr Wert auf die praktische bzw. pädagogische Ausbildung • Frühere Praxisnähe, um zu schauen, ob es der richtige Job ist • Unterschied in den Fächern • Viel Theorie, die teilweise für die Praxis nicht notwendig • Vortragenden nicht praxisnahe (Fallbeispiele fehlen)
IP 5	<ul style="list-style-type: none"> • Pädagogische Ausbildung mangelhaft • Viel Fachwissen, aber keine brauchbare Pädagogik • Praxisbezug der Vortragende an der Universität fehlt • Viel Theorie - wenig Praxis • Früher Praxis, um zu sehen, ob es der richtige Job ist • Unterschied in den Fächern • Meiste im Unterrichtspraktikum gelernt • Verbindung zwischen Universität und Schule
Resümee	<ul style="list-style-type: none"> • Alle – zu wenig Praxis, viel Theorie • Vier IP – Unterschied in den Fächern • Drei IP – Vortragende sollten mehr Praxisbezug haben • Vier IP – besser Verbindung zwischen Universität und Schule • Ein IP – Unterrichtspraktikum sehr lehrreich

„Sehr viel Theorie und wenig Praxis“ (IP5, Z.103). Dieser Satz ist in allen Interviews wieder zu finden. Die Unzufriedenheit über das Theorie-Praxis-Verhältnis ist bei den Interviews spürbar. Vor allem die Kritik nach früherer Praxis, um zu sehen, ob man für diesen Job geeignet ist, wird sehr vehement, wie man im folgenden Zitat sehen kann, von den Interviewpartnern vertreten.

„[...] man einfach mehr Möglichkeiten bekommt, zu unterrichten und vielleicht auch früher erkennt, ist das ein Job für mich oder ist es nicht. Weil ich mein, ich weiß, ich kann jetzt nur für Kollegen sprechen, ja. Ich meine, mich hat es jetzt nur bestärkt, ich stehe jetzt in der Schule, wo ich mir denke, okay es ist jetzt genau das Richtige für mich. Aber ich kenne sehr sehr viele, die sagen, sie machen jetzt das Unterrichtspraktikum noch fertig und dann raus aus der Schule, es geht nicht“ (IP5, Z.212ff).

Außerdem wird angeführt, dass es große Unterschiede zwischen den Fächern gibt, wie dieses Zitat zeigt.

„Da kommt es ganz auf die Fächer an. Also, wie gesagt, in Musik gibt es bereits im ersten Studienabschnitt das, die Verpflichtung an eine Schule zu gehen und in Abwechslung mit anderen Studenten, also in einen Dreier unter Betreuung eines, des Professors, der die Klasse hat, zu unterrichten. Das geht von kurzen Unterrichtssequenzen bis zu ganzen Unterrichtsstunden mehrmals im Semester. Das ist für Musik. Für Italienisch gab es das erst beim PÄP und beim FAP vorher jedoch nicht, in keinsten Weise, da war, fast das gesamte Studium reine Theorie, das finde ich nicht sehr zielführend. Also Musik habe ich da als großen Vorreiter gesehen“ (IP4, Z.60ff).

Eine bessere Koordination von Schule und Universität wäre laut der Befragten ebenfalls wünschenswert, um die Theorie besser mit der Praxis zu verknüpfen. Dabei erwähnen zwei Interviewpartner auch die Problematik, dass die Vortragenden an der Universität sehr weit von der Praxis entfernt sind und der Praxisbezug fehlt.

Positiv wird von einem Interviewpartner das Unterrichtspraktikum genannt. Dabei wird angeführt, dass im Unterrichtspraktikum am meisten gelernt wird und dieses daher als lehrreich empfunden wird.

Tabelle 22: Kompetenzen, die aus Sicht der Absolventen personenbezogen und nicht ausbildungsbezogen sind

Interviewpartner	Kompetenzen, die aus Sicht der Absolventen personenbezogen und nicht ausbildungsbezogen sind
IP 1	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kommunikative Kompetenz hat der IP 1 schon vor seinem Studium entwickelt und durch das Studium verbessert.
IP 2	<ul style="list-style-type: none"> • Empathie war schon vorhanden. • Die Fähigkeit der Kommunikation war auch schon vor dem Studium ausgebildet. • Soziale Kompetenz muss man schon vorher haben.
IP 3	<ul style="list-style-type: none"> • Soziale Kompetenz bringt man mit. • Fachkompetenz • Pädagogisches Grundlagenwissen
IP 4	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit Kindern • Gewisse Fachkompetenz • Fächerabhängig • Pädagogisches Grundlagenwissen
IP 5	<ul style="list-style-type: none"> • Menschlichkeit • Soziale Kompetenz
Resümee	<ul style="list-style-type: none"> • Alle Befragten äußern sich dazu. • Vier IP – Soziale Kompetenz • Zwei IP – Kommunikative Kompetenz • Zwei IP – Fachkompetenz

Zwei Interviewpartner nennen bei personenbezogenen Kompetenzen die Kommunikative Kompetenz. Dabei sagen sie, dass diese Kompetenz bereits vor dem Studium entwickelt war und sich durch die universitäre Ausbildung verbessert hat.

„Naja, also ich glaube zum Beispiel gerade der Bereich kommunikative Kompetenz. Ja, das hat man eben im höheren Maß oder man hat es nicht und man verbessert es halt dann“ (IP1, Z.153ff)

Die Soziale Kompetenz wird von vier Absolventen angeführt und als Voraussetzung für diese Ausbildung dargestellt. Dabei werden vor allem die

Empathie und der Umgang mit Kindern angeführt. Die folgenden Zitate demonstrieren die Wichtigkeit der Sozialen Kompetenz bei den Befragten.

„Ja, meine Fachkompetenz, die ich eben brauche. Zum größten Teil habe ich die schon einfach vorher gehabt und die soziale Kompetenz. Aber wie ich schon erwähnt habe, wenn man die nicht hat, wird es schwer werden als Lehrer. Ich glaube, dann wählt man auch nicht wirklich diesen Beruf“ (IP3, S.5).

„Ah, das ist nicht so schwer zu beantworten zum Glück. Da komme ich auf das erste, was ich gesagt habe, wieder zurück. Und zwar war das die Empathie, das Einfühlungsvermögen. Das hatte ich meiner Meinung nach schon immer“ (IP2, Z.129ff)

6. Zusammenfassung und Erkenntnisüberblick

Abschließend sollen in diesem Kapitel die Ergebnisse der Interviews und der Lehrplananalyse zusammengefasst, in Verbindung mit den theoretischen Ausführungen gebracht und die Forschungsfrage beantwortet werden.

Die Forschungsfrage „*Welche Kompetenzen können Studierende aus der Sicht der Absolventen im Laufe ihrer pädagogischen Begleitausbildung an der Universität Wien entwickeln?*“ kann folgendermaßen beantwortet werden.

An Hand der Analyse des Lehrplanes für Lehramtsstudierende konnte herausgefunden werden, dass alle Kompetenzen, die das ausgearbeitete Kompetenzmodell beinhaltet, auch im Lehrplan wiederzufinden sind. Natürlich kann man nicht erkennen, in welchem Ausmaß und in welcher Form sich diese Kompetenzen widerspiegeln, jedoch sind sie zumindest theoretisch verankert. Im Anschluss wurde durch die Befragung von Absolventen versucht, die Wirklichkeit abzubilden, wie die weiteren Ausführungen zeigen.

Zusammenfassend wurde aus den Befragungen von 5 Lehramtsabsolventen ersichtlich, dass die Ausführungen der Befragten sehr kritisch zu betrachten sind, da es sich um die subjektive Sichtweise der Absolventen handelt.

Ein Problem in der Erkenntnisgewinnung stellt die sehr verschiedenen Meinungen der befragten Personen dar. Die Kompetenzen, welche von den Interviewpersonen als mangelhaft bewertet wurden, unterscheiden sich voneinander sehr stark. Das resultiert mitunter aus der basalen Gegebenheit, dass die Charaktere der Interviewpartner und die einzelnen Ansichten auf den Beruf des Lehrers verschieden sind. Manche Kompetenzen werden von einer Person als mangelhaft behandelt betrachtet, während eine andere Person mit der Handhabung dieser Kompetenzen zufrieden ist. Das resultiert, trotz gleichem Studienplan daher, da sich die Vorbedingungen der Absolventen voneinander unterscheiden. So fehlt es einem Absolventen an der Erarbeitung der Teamfähigkeit, wobei ein anderer ausreichend Wissen von alleine mitnimmt.

Trotz allem gibt es einige Aspekte, welche sich durch die qualitative Inhaltsanalyse festhalten lassen. Vor allem lässt sich durch diese Arbeit feststellen, welche Kompetenzen die Absolventen nicht während des Studiums entwickeln konnten.

Aus der qualitativen Inhaltsanalyse kann man ablesen, dass es Kompetenzen gibt, welche im Laufe der pädagogischen Begleitausbildung an der Universität Wien vernachlässigt werden. Es ist aufgefallen, dass die Absolventen einen Mangel an methodischen Kompetenzen beklagen. Die methodischen Kompetenzen werden während des Studiums zu wenig behandelt. Wenn sie behandelt werden, dann lediglich theoretisch. Die theoretische Behandlung von Methoden birgt Schwierigkeiten in der späteren Anwendung in der Praxis. Viele Methoden, welche in der Theorie besprochen und gelehrt werden, greifen nicht in der Praxis, so dass sie hinfällig sind. Fraglich ist allerdings, ob das Defizit an methodischen Kompetenzen aufgrund der mangelhaften Behandlung dieses Themas entsteht, oder ob auch die falsche Handhabung und die fehlende Eigeninitiative der Absolventen einen Teil dieses Defizites ausmachen.

Der Unterschied zwischen Theorie und Praxis ist groß. Die befragten Studierenden haben sich dafür ausgesprochen, auf der Universität einen größeren Bezug zur Praxis aufzubauen. Der Bezug zur Praxis fehlt den Absolventen nicht nur im Bereich der methodischen Kompetenz. Auch die mangelhafte Vorbereitung der Studenten auf die Zusammenarbeit mit Kollegen im Lehrbetrieb wurde über die Inhaltsanalyse aufgedeckt. Die befragten Absolventen fühlten sich für den tatsächlichen Lehrbetrieb und vor allem für die Arbeit mit anderen Lehrern nur wenig vorbereitet.

Auch die curricularen und die kulturellen Kompetenzen werden laut der Absolventen, erst nach dem Studium, während der Tätigkeit als Lehrer erworben, nicht während des Studiums. Es ist anzunehmen, dass die curriculare Kompetenz in der Studienzeit mehr behandelt und geübt werden sollte. Fraglich ist, ob die kulturelle Kompetenz im Laufe des Studiums überhaupt zur Gänze gelehrt werden kann. Diese Kompetenz fällt eher in den Bereich von Kompetenzen, welche sich erst während des Berufslebens entwickeln und bilden können.

Man kann anhand der qualitativen Inhaltsanalyse gut ablesen, dass den Absolventen die interaktive Kompetenz in ihrem Beruf besonders wichtig ist. Des Weiteren kann man sagen, dass die Studierenden diese Kompetenz nicht während des Studiums erworben haben, sondern schon vor dem Studium besessen haben.

Laut der Interviewpartner konnten sie einen Teil der erforderlichen Kompetenzen einer Lehrperson durch die universitäre Ausbildung erwerben, jedoch nicht in dem gewünschten Ausmaß, beziehungsweise nicht alle Kompetenzen, die ein kompetentes Handeln voraussetzen. Außerdem entstand der Eindruck, als wüssten die Lehramtsabsolventen nicht, welche Kompetenzen eine kompetente Lehrkraft ausmachen, da weitgehend nur die fachliche und die soziale Kompetenz erwähnt wurden. Natürlich kann die soziale Kompetenz auch als Überbegriff für die weiteren Kompetenzen unseres Kompetenzmodells gesehen werden. Durch die qualitative Inhaltsanalyse konnte herauskristallisiert werden, welche Kompetenzen während des Studiums vernachlässigt werden.

Daraus lässt sich zusammenfassen, dass die Kompetenzen zwar teilweise vermittelt wurden, jedoch nicht zur Zufriedenheit der Absolventen. Daher wären einige Veränderungsvorschläge anzuführen, um die Ausbildung so hingehend zu verändern, damit der wünschenswerte Effekt erreicht wird und zukünftig kompetente Lehrkräfte herangebildet werden.

Abschließend sollen hier nun auch die Veränderungsvorschläge zusammengefasst werden.

Wie schon im vorherigen Kapitel zum Ausdruck gebracht, wäre es wichtig, dass die Lehramtsstudierende mehr Einblick in den Berufsalltag bekommen und gleich von Beginn an entscheiden können, ob sie für diesen Beruf geeignet sind. Außerdem wäre eine bessere Verbindung zwischen Theorie und Praxis wünschenswert, das heißt eine Verknüpfung dieser beiden Hauptstränge der Ausbildung, um die Koordinierung zu verbessern. Auch die pädagogische Ausbildung sollte gleich zu Beginn der Studienzeit beinhaltet sein und einen größeren Stellenwert in der Ausbildung erhalten, denn wie bereits erwähnt, trägt die pädagogische Ausbildung einen großen Teil dazu bei, dass kompetente

Lehrkräfte ausgebildet werden. Die Vortragenden spielen eine wichtige Rolle und müssen daher auch noch den Praxisbezug haben, um den Studierenden etwas aus dem Berufsleben vermitteln zu können. Ist der Vortragende schon zu praxisfern, ist dies nicht möglich, da jeglicher aktueller Praxisbezug fehlt und die momentane Schulsituation nicht richtig eingeschätzt werden kann.

Der letzte bedeutende Veränderungspunkt ist, dass der universitäre Lehrstoff auf die Schule abgestimmt werden muss. Es ist nicht möglich kompetente Lehrpersonen auszubilden, wenn diese den gleichen Stoff vermittelt bekommen, wie ein Diplomstudent. Daraus lässt sich schließen, dass das Lehramtsstudium zu 100% auf die Schule abgestimmt werden muss, um zukünftig kompetent handelnde Lehrpersonen in den Schuldienst zu entlassen.

Die vorliegende Ausarbeitung zeigt, dass die aktuelle universitäre Lehrerausbildung reformbedürftig ist und einige Aspekte geändert werden müssen, um die optimalen Voraussetzungen für künftige Lehrpersonen zu schaffen. Das Curriculum der Universität Wien befindet sich nicht auf dem aktuellen Stand der Lehrerbildungsdiskussion, weil es teilweise an den in der Lehrerbildungsforschung meist genannten Kompetenzbereichen vorbei unterrichtet.

Die momentanen Verhandlungen und Vorschläge für Neustrukturierungen in der Lehrerbildung zeigen, dass diese Mängel allen bewusst sind und daran gearbeitet wird, diese zu verringern und die universitäre Lehrerbildung zu optimieren.

Literaturverzeichnis

BAUER, Karl-Oswald (2005): Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training.-Weinheim und München: Juventa Verlag Weinheim und München.

BAUER, Karl-Oswald (o. J.): home karl-oswald-bauer.de. Online im Internet unter <http://www.karl-oswald-bauer.de/index.htm> (02.01.2012).

BERNHARD, Armin (2003): Bildung als Bearbeitung von Humanressourcen. Die menschlichen Wesenskräfte in einer sich globalisierenden Gesellschaft. In: UTOPIE kreativ, H. 156 (Oktober 2003), S. 924-938.

BLÖMEKE, Sigrid (2004): Handbuch Lehrerbildung.-Deutschland: Klinkhart: Westermann.

BOLOGNA BÜRO (o.J.): Gesetzesrecherche rund ums Lehramtsstudium.- Unveröffentlichtes Manuskript.

BÖNISCH (2011): Fachbezogenes Praktikum. Online im Internet unter http://sss-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/LehrerInnenbildung_FAP/FAP-Informationenblatt_maerz11.pdf (03.01.2012).

BUNDESMINISTERIUM für Unterricht, Kunst und Kultur (1962): Schulorganisationsgesetz. Online im Internet unter <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (03.01.2012).

BUNDESMINISTERIUM für Unterricht, Kunst und Kultur (2010): Lehrerbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Online im Internet unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf (03.03.2012).

COMBE, Arno/HELSPER, Werner (2002): Professionalität. In: OTTO, H.-U./ RAUSCHENBACH, T./VOGEL, P. (2002): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz.-Opladen: Leske+Budrich, S.29-47.

FISCHER, Andreas (2006): Lehrerbildung - ein universitäres Kaleidoskop.- Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

FISCHER, Roland/ GROSSMANN, Ralph (2010): Lehrerinnenbildung Neu – Trägereinrichtungen mit Gesamtverantwortung und ihr organisationale Entwicklung. In: BMUK (2010): Lehrerbildung Neu. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Online im Internet unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19694/expertise_lehrerinn.pdf (03.03.2012).

FLICK, Uwe (2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch.- Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschen Verlag GmbH.

FREY, Andreas(2006): Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: ALLEMANN-GHIONDA, Cristina (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf.-Weinheim: Beltz, S. 30-46.

FRIEBERTSHÄUSER, Barbara (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.3.Auflage.-Weinheim und München: Juventa Verlag.

GASSER-DUTOIT, Annette/HOFER, Christine (2001): Gesellschaftliche Veränderungen erfordern vielfältige Kompetenzen der Lehrkräfte. In: OSER, Fritz/OELKERS, Jürgen (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards.- Zürich: Verlag Rüegger, S. 507-523.

GIRMES, Renate (2006a): Lehrprofessionalität. Über Kompetenzen und Standards einer fundierten Lehreraus- und –fortbildung. In: HILLIGUS, Annegret

Helen (2006): Standards und Kompetenzen - neue Qualität in der Lehrerbildung?: neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive.-Berlin/Münster: Lit, S. 63-70.

GIRMES, Renate (2006b): Lehrprofessionalität als Beitrag zum Gelingen der intergenerativen Kommunikation in einer demokratischen Gesellschaft. In:

PLÖGER, Wilfried (2006): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?. Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung.-Paderborn, Wien: Schöningh, S.59-80.

GRUSCHKA, Andreas (2006): Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Pongratz/Reichenbach/Wimmer (Hrsg.): Bildung-Wissen-Kompetenz.-Bielefeld: Janus software Projekte GmbH, Abt. Janus Presse.

HAIDER, Günter/LASSNIG, Lorenz (2009): Einleitung: Systembeobachtung und evidenzbasierte bildungspolitische Entscheidungen. In: Specht (2009) (Hrg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1. Graz, Leykam. Online im Internet unter <https://www.bifie.at/buch/936/0/3> (02.01.2012).

HEIL, Stefan (2000): Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden: eine qualitative empirische Untersuchung.-Weinheim: Dt. Studien-Verlag.

HELSPER, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2001, 3, S.7-15 .

KAUFHOLD, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung.- 1. Aufl. -Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

KLEIN, Regina/DUNGS, Susanne (2010): Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur.-Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

KMK - SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINSTER DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2000): Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe. Online im Internet unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf (02.01.2012).

KMK - SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINSTER DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Online im Internet unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (02.01.2012).

KMK - SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINSTER DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (o.J.a): Gründung und Zusammensetzung. Online im Internet unter <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/gruendung-und-zusammensetzung.html> (02.01.2012).

KMK - SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINSTER DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (o.J.b): Aufgaben. Online im Internet unter <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html> (02.01.2012).

KRALER, Christian/SCHRATZ, Michael (2008): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung.-Münster: Waxmann Verlag GmbH.

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

LIPOWSKY, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. In: ALLEMANN-GHIONDA, Cristina (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf.-Weinheim: Beltz, S. 47-70.

MAYR, Johannes/NEUWEG, Georg Hans (2009): A5: Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In: Specht (2009) (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Graz, Leykam. Online im Internet unter <https://www.bifie.at/buch/1024/5> (02.01.2012).

MAYRING, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung.5.Auflage.-Weinheim und Basel: Beltz.

MAYRING, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.8.Auflage.-Weinheim: Beltz.

MAYRING, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse.11.Auflage.-Weinheim und Basel: Beltz.

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.71-94.

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

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

OELKERS, Jürgen (2000). Geleitwort. In: Heil/Faust-Siehl: Universitäre Lehrerausbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden.

Eine qualitative empirische Untersuchung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, (S. 7-8)

OEVERMANN, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE, Arno/HELSPER, Werner (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchung zum Typus pädagogischen Handelns.-Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag, S.70-182.

PLÖGER, Wilfried (2006): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?. Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung.-Paderborn, Wien: Schöningh.

POLLHEIMER, Klaus Maria (2002): Anspruch und Wirklichkeit in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung am Beispiel des Universitätsstandortes Wien. Evaluation der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und des Schulpraktikums/eingereicht von Klaus Maria Pollheimer.

RADTKE, Franz-O. (2000): Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung (1).Online im Internet unter <http://www.jsse.org/2000/2000-0/pdf/radtke.pdf> (02.01.2012).

RENKL, Alexander (1996): Träges Wissen, wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau (1996). 47, S.78-92.

SCHACHL Hans (2005): Ausbildung der PflichtschullehrerInnen in Österreich IST und SOLL. Online im Internet unter http://www.atee2005.nl/download/papers/28&46_cd.pdf (02.01.2012).

SCHAUB, Horst/ZENKE, Karl G.(2002): Wörterbuch Pädagogik.5.Auflage.-München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.

SCHRITTESSER, Ilse (2009): Professionalität und Professionalisierung: Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung.-Frankfurt am Main; Wien: Lang.

STUDIENVERLAG (o.J.): Mythos Praxis. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 3/11. Online im Internet unter <http://www.studienverlag.at/page.cfm?vpath=buecher/buchdetail&titnr=5036> (09.08.2012).

TERHART, Ewald (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: COMBE, Arno/HELSPER, Werner (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchung zum Typus pädagogischen Handelns.-Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag, S. 448-471.

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

UNIVERSITÄT WIEN (2000): Studienplan zur Pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung und zur Schulpraktischen Ausbildung der Lehramtsstudierenden am Universitätsstandort Wien. Online im Internet unter http://ssc-kaththeologie.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_kath/Factsheets/Studienplan_PWB-SPA_Steop_Neu.pdf (03.01.2012).

UNIwegweiser (o.J.): Universitäten in Österreich. Online im Internet unter <http://www.wegweiser.ac.at/studieren/?kat=10> (02.01.2012).

WAGNER, Gerhard (2011): Erstellung des Studienplans 2000-2002. Anfragebeantwortung.- Unveröffentlichtes Manuskript.

WEINERT, Franz E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen.-Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

WINTER, Stefanie (2000): Quantitative vs. Qualitative Methoden. Online im Internet unter http://imihome.imi.unikarlsruhe.de/nquantitative_vs_qualitative_methoden_b.html (02.01.2012).

ZEICHNER, Kenneth M./TABACHNICK, Robert B. (1981): Are the effects of university teacher education washed out by school experience? In: Journal of Teacher Education 32, S.7-11.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

ABBILDUNG 1: KOMPETENZEN EINER LEHRPERSON.....	56
TABELLE 1: DIAGNOSTISCHE KOMPETENZ IN DER PÄDAGOGISCH WISSENSCHAFTLICHEN BERUFSVORBILDUNG	66
TABELLE 2: INSTITUTIONELLE KOMPETENZ IN DER PÄDAGOGISCH WISSENSCHAFTLICHEN BERUFSVORBILDUNG	67
TABELLE 3: CURRICULARE KOMPETENZ IN DER PÄDAGOGISCH WISSENSCHAFTLICHEN BERUFSVORBILDUNG	68
TABELLE 4: METHODISCHE KOMPETENZ IN DER PÄDAGOGISCH WISSENSCHAFTLICHEN BERUFSVORBILDUNG	69
TABELLE 5: KULTURELLE KOMPETENZ IN DER PÄDAGOGISCH WISSENSCHAFTLICHEN BERUFSVORBILDUNG	70
TABELLE 6: REFLEXIVE U. EVALUATIVE KOMPETENZ IN DER PÄDAGOGISCH WISSENSCHAFTLICHEN BERUFSVORBILDUNG	71
TABELLE 7: KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ IN DER PÄDAGOGISCH WISSENSCHAFTLICHEN BERUFSVORBILDUNG	72
TABELLE 8: INTERAKTIVE KOMPETENZ IN DER PÄDAGOGISCH WISSENSCHAFTLICHEN BERUFSVORBILDUNG	73
TABELLE 9: X IN DER PÄDAGOGISCH WISSENSCHAFTLICHEN BERUFSVORBILDUNG.....	74
TABELLE 10: KOMPETENZVERMITTLUNG IN DER SCHULPRAKTISCHEN AUSBILDUNG	77
TABELLE 11: DEMOGRAPHISCHE DATEN DER INTERVIEWPARTNER.....	97
TABELLE 12: DIAGNOSTISCHE KOMPETENZ.....	98
TABELLE 13: INSTITUTIONELLE KOMPETENZ.....	99
TABELLE 14: CURRICULARE KOMPETENZ.....	100
TABELLE 15: METHODISCHE KOMPETENZ	101
TABELLE 16: KULTURELLE KOMPETENZ	102
TABELLE 17: REFLEXIVE UND EVALUATIVE KOMPETENZ.....	103
TABELLE 18: KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ.....	104
TABELLE 19: INTERAKTIVE KOMPETENZ	105
TABELLE 20: WESENTLICHE KOMPETENZANEIGNUNG AUS SICHT DER ABSOLVENTEN	106
TABELLE 21: KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG DER ABSOLVENTEN MIT DEM BILDUNGSANGEBOT	108
TABELLE 22: KOMPETENZEN, DIE AUS SICHT DER ABSOLVENTEN PERSONENBEZOGEN UND NICHT AUSBILDUNGSBEZOGEN SIND.....	110

Anhang

A Interviewleitfaden

B Kurzzusammenfassung

C Abstract

D Lebenslauf

A Interviewleitfaden

Interviewleitfaden

Demographische Daten

- Geschlecht
- Alter
- Studienrichtung
- Eventuelle Vorbildung
- Skizzierung der Ausbildung

Kompetenzen allgemein

- Welche Kompetenzen sollte eine kompetente Lehrperson besitzen?
- Welche Kompetenzen scheinen Ihnen am wichtigsten und warum?

Kompetenzen und Studium

- Welche von den von Ihnen genannten Kompetenzen sollten Ihrer Meinung nach während des Studiums angeeignet werden?
- Welche Kompetenzen entwickeln sich Ihrer Einschätzung nach erst im tatsächlichen Berufsalltag?
- Wie haben Sie während Ihres Studiums das Theorie-Praxis-Verhältnis erlebt?

Eigene Einschätzung

- Glauben Sie, dass Sie durch Ihr Studium die erforderlichen Kompetenzen für den Schulalltag erworben haben? (Wenn ja, wodurch?; Wenn nein, in welcher Hinsicht und warum nicht?)
- Welche Kompetenzen haben Sie Ihrer Meinung nach schon ins Studium mitgebracht?
- Wie schätzen Sie Ihr pädagogisches Grundlagenwissen ein? Begründen Sie bitte Ihre Einschätzung?
- Inwieweit verfügen Sie jetzt nach Ihrem Studium über pädagogische Kompetenzen?

Abschluss

- Wenn Sie drei Dinge am Studium an der Uni Wien verändern könnten, was würden Sie ändern?
- Gibt es Aspekte, die wir bisher nicht angesprochen haben?

B Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit evaluiert das universitäre Lehrerbildungssystem an der Universität Wien. Die zentrale Fragestellung lautet *„Welche Kompetenzen können Studierende aus der Sicht der Absolventen im Laufe ihrer pädagogischen Begleitausbildung an der Universität Wien entwickeln?“*.

Um dieses Thema adäquat zu ergründen, wurde es theoretisch und empirisch bearbeitet. Der theoretische Teil stellt sich aus der Behandlung der aktuellen Strukturen der Lehrerbildung in Österreich, und der Erörterung der Kompetenzen, welche einen Lehrer ausmachen, zusammen.

Der empirische Teil basiert auf der Lehrplananalyse und der Befragung von Absolventen der Universität Wien. Die Interviews wurden über die qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet und besprochen. Das Ergebnis der Arbeit bietet einen Einblick in das momentane Lehrerbildungssystem und deckt auf, welche Kompetenzen während der Ausbildung zu kurz kommen.

C Abstract

This thesis evaluates the university teacher education system at the University of Vienna. The central question is “From the perspective of graduates: What skills can students acquire during their educational training at the University of Vienna?”.

To explore this issue adequately, it has been discussed in theory and in practice. The theoretical part covers with the current structure of teacher education in Austria, and discusses the skills required to be a teacher.

The empirical part is based on the curriculum analysis and a survey of graduates of the University of Vienna. The qualitative content analysis and discussion were used to evaluate the interviews. The results of the paper provide an insight into the current teacher education system and reveal which skills fall short.

D Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Sonja ANDERL

Hauptwohnsitz: 1210 Wien, Ruthnergasse 172/87

Staatsbürgerschaft: Österreich

Geburtsdatum und -ort: 19. Mai 1983, WIEN

Familienstand: in Lebensgemeinschaft

Bildungsweg

09/89 – 07/93	Volksschule 1210 Wien, Christian Bucher – Gasse 14
09/93 – 06/01	Bundesrealgymnasium 1210 Wien, Ödenburgerstraße 74 2001 mit Matura abgeschlossen
09/01 – 06/04	Pädagogische Akademie des Bundes 1100 Wien, Ettenreichgasse 45a 2004 Ablegung der Diplomprüfung für das Lehramt an Volksschulen
seit 2004:	Diplomstudium der Pädagogik an der Universität Wien

Beruflicher Werdegang

03/05 – 06/09:	Lehrtätigkeit beim Wiener Schulschwimmen
seit 09/09:	Klassenführende VS - Lehrkraft VS 21, Schillgasse 31

Weiterbildungen

06/99	Übungsleiterkurs für die Sportart Karate
01/03	Staatlich geprüfte Lehrwarteausbildung
05/03	Übungsleiterkurs speziell für Kindertraining
10/04	Staatlich geprüften Trainergrundkurs mit ausgezeichnetem Erfolg bestanden
12/01	Prüfung zur Begleitlehrerin einer Wintersportwoche („SCHI NORDISCH“)

12/02

Prüfung zur Leitung einer Wintersportwoche

01/03

Ausbildungskurs für „Eislauf“