

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**Praxiserfahrung im Lehramtsstudium: Zentraler Faktor für den
Professionalisierungsprozess oder überschätzter Mythos?**

Wissenschaftliche, methodische Arbeit zum Thema Theorie-Praxis-
Verhältnis in der Lehrer_Innenbildung in Österreich

verfasst von / submitted by

Isabella Horvath, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittmesser

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle recht herzlich bei allen bedanken, die mich während der Zeit des Schreibens dieser Forschungsarbeit unterstützt haben.

An erster Stelle bedanke ich mich bei meinen Eltern, Anneliese und Helmuth Horvath welche mir das Studium ermöglichten.

Ebenfalls großen Dank erhalten meine beiden Schwestern Elvira und Laura. Sie sind mir auch während des Studiums immer mit Rat und Tat zur Seite gestanden und haben mir Mut und Kraft gegeben alles zu meistern.

Ebenfalls bedanke ich mich bei meinem Freund Karem Gamil, der in den intensiven Phasen des Schreibens immer an meiner Seite war.

Für die Unterstützung bei der Erstellung der Masterarbeit möchte ich weiters meiner Betreuerin Univ.-Prof. Mag. Dr. Schritteser danken.

Auch Herrn Prof. Schmölz und allen Interviewpartner_Innen bin ich zu Dank verpflichtet.

Abschließend bedanke ich mich bei all meinen lieben Freunden_Innen. Sie durchlebten diese Zeit mit mir und unterstützten mich mit ihren aufbauenden Worten und Taten.

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem komplexen Thema des ständig umstrittenen Theorie-Praxis-Verhältnisses, des im aktuellen Reformprozess befindlichen Lehramtsstudiums für Sekundarstufe I, an der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule.

Das Theorie-Praxis-Problem ist so alt wie die Lehrer_Innenbildung selbst und die Forschungsarbeit soll wissenschaftliche Erkenntnisse zum momentanen Diskurs liefern. Der ‚Mythos Praxis‘ wird näher definiert und darauf aufbauend wird den Fragen, ob der Mythos tatsächlich in den Köpfen von Studierenden existiert und wodurch sich dieser manifestiert, nachgegangen. Ebenso stellen sich die Fragen, welchen Beitrag die Praxis zum Professionalisierungsprozess leistet und wodurch sie einen derart hohen Stellenwert bei den Student_Innen genießt. Mit Hilfe von einschlägiger Literatur und anschließend geführten problemzentrierten Interviews mit Studierenden des Lehramts werden diese Fragen versucht zu beantworten. Die Interviews werden mit je vier Studierenden einerseits der Universität Wien und andererseits der Pädagogischen Hochschule durchgeführt, um etwaige Unterschiede der Ausbildung und der damit einhergehenden (Un)Zufriedenheit der Studierenden mit dem jeweiligen Studium aufzuzeigen. Die Auswertung der Interviews erfolgt mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, welche einer Ausarbeitung eines Kategoriensystems zugrunde liegt. Die Arbeit schließt mit einer Diskussion über die Ergebnisse der empirischen Forschung in Kombination der theoretischen Befunde ab.

The topic of the masterthesis is the often discussed relationship between theory and practice in teacher education for secondary school as offered by the University of Vienna and the University College of Teacher Education, Vienna, both of which currently undergo a reformation process.

The problem of the theory-practice-relationship is as old as the discourse on teacher education itself and this work aims to contribute to the present discussion. The underlying ideas of what can be understood as the „practice myth“ will be closely analysed with the aim to find out, what impact it has on the learning processes of the students of teacher education.

Also other questions occur, for example how much the various field experiences and internships lead to professionalism and why they seem to be so important to the students. Literature work and problem focused interviews with students of teacher education endeavor to find answers to these questions. Four interviews were conducted with students of the University of Vienna as well as with students of one of the University Colleges of Teacher Education to show possible parallels and differences between these two institutions and to clarify what the students think of their chosen education. The interviews were analysed with qualitative content-analysis according to Mayring. The thesis concludes with a discussion about the empirical and theoretical findings.

Eidesstaatliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt habe. Es wurden keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die wörtlich oder inhaltlich benützten Schriften wurden als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bislang noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien 2016

Isabella Horvath, BA

Inhaltsverzeichnis

A. THEORIETEIL	9
I. Vorwort	9
B. Einleitung	11
II. Verortung von Theorie und Praxis in der Pädagogik	11
III. Unterscheidung von Theorie und Praxis	13
IV. Übergang von der Theorie zur Praxis	15
V. Unterscheidung und Übergang von Theorie und Praxis im Kontext der Lehrer_Innenbildung	16
C. Methodische Erwägungen (Systematik der Forschungsarbeit)	18
VI. Sekundäranalyse:	18
VII. Das problemzentrierte Interview:	20
a. Die drei Prinzipien des Interviews	22
b. Die drei Teile des Interviews	22
VIII. Auswertungsmethode – qualitative Inhaltsanalyse	23
D. Themenschwerpunkte	25
IX. LehrerInnenausbildung	25
X. Sekundarstufe I (Unterstufe)	27
XI. Profession/Professionalität/Professionalisierung	28
XII. Praxis/Praxen/Praktika	31
E. Im Reformprozess befindliche LehrerInnenbildung in Österreich	33
c. Geschichte der Lehrer_Innenbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen.....	34
XIII. Pädagog_Innenbildung NEU	36
d. Pädagogisch-praktische Studien im neuen Verbundcurriculum	39
XIV. Kompetenzorientierung in der PädagogInnenbildung NEU	40
e. Kompetenzbereiche	41
XV. Neugründung der Institutionen	42
F. Funktionen und Potentiale von Schulpraktika und deren Reflexion	44
XVI. Schulpraxis	44
f. Theoretische Ansätze zur Verknüpfung und Funktion von Theorie und Praxis	46

g. Drei Kernaufgaben der Schulpraxis	46
h. Unterschiede in der Ausbildung an der Universität und der Pädagogischen Hochschule.....	47
i. Praxisschulen der Pädagogischen Hochschule Wien.....	48
j. Kooperationschulen der Universität Wien.....	49
XVII. Schulpraktische Studien – Funktion und Potential	49
k. Differenz- und Integrationsthese	50
G. Mythos Praxis.....	52
H. EMPIRISCHER TEIL	58
XVIII. Qualitative Sozialforschung	58
1. Kennzeichen qualitativer Forschung.....	60
XIX. Datenerhebung	61
XX. Das problemzentrierte Interview	61
m. Vorgehensweise des/der Forschers/in	62
n. Problematik bei gewissen Fragestellungen	63
I. Die empirische Untersuchung.....	65
XXI. Interviewpartner_Innensuche.....	65
XXII. Durchführung der Interviews.....	68
XXIII. Auswertungsverfahren – qualitative Inhaltsanalyse	69
XXIV. Auswertungsverfahren – Software MAXQDA	71
XXV. Detailauswertung	75
o. Definitionen der Kategorien.....	75
XXVI. Ergebnisdarstellung.....	77
p. Kategorie 1: Theorie-Praxis-Verhältnis im Studium	77
q. Kategorie 2: Reflexion der Praxis	84
r. Kategorie 3: Praxis als Beitrag zum Professionalisierungsprozess	90
s. Kategorie 4: Stellenwert der Praxis im Studium	92
t. Kategorie 5: Unterschiede zwischen Universität und Pädagogischer Hochschule aus Sicht der Studierenden.....	97
XXVII. Diskussion der Forschungsergebnisse.....	105
J. Resümee	110
K. Literaturverzeichnis:	112

L. Abbildungsverzeichnis	124
M. Abkürzungsverzeichnis	125
N. Anhang.....	126
XXVIII. Das Interview:	126
u. Interview mit Universitätsstudierenden	126
v. Interview mit PH-Studierenden.....	128

A. THEORIETEIL

I. Vorwort

Die vorliegende Masterarbeit soll einen wissenschaftlichen Beitrag zu der im Reformprozess befindlichen Lehrer_Innenausbildung, mit speziellem Bezug auf den Bereich der Sekundarstufe I, in Österreich leisten. Ein dabei ständig umstrittenes Thema ist das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrer_Innen. „In keiner anderen Disziplin wiege das Theorie-Praxis-Problem so schwer wie in der Pädagogik, nirgendwo sonst seien mehr Konzeptualisierungs- und Vermittlungsversuche unternommen worden.“ (Dewe, Radtke, 1991) Die historische Betrachtung zeigt, dass „die Problematik so alt ist, wie die Lehrerbildung selbst und die Diskussion bereits mit Beginn der Differenzierung in unterschiedliche Schularten und der damit verbundenen Institutionalisierung verschiedener Lehramtsausbildungsgänge einsetze.“ (Müller, 2010, S. 62)

Die Masterarbeit reagiert daher auf folgende Fragen: „Welcher der Komponenten von Theorie und Praxis soll im Lehramtsstudium mehr Bedeutsamkeit zugeschrieben werden?“, „Wie müsste das Verhältnis von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium aussehen, um „gute“ Lehrkräfte auszubilden?“ und „Ist der Mythos Praxis in den Köpfen der Studierenden tatsächlich stärker verankert, als die Bedeutung der Theorie?“.

Im Band „Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!“ wird von den Autor_Innen ebenfalls festgehalten, dass die Diskussionen zum Verhältnis von Theorie und Praxis nicht neu sind. Im Hinblick auf die Bologna-Beschlüsse kommt dem Anspruch der „Employability“, den Forderungen nach einer Berufsbefähigung und umfassenden Praxisbezügen des Studiums, eine hohe Bedeutung zu, wovon auf den ersten Blick auch alle Beteiligten profitieren, die Studierenden, die Wirtschaft und auch die Hochschulen selbst. Dabei ist jedoch immer zu hinterfragen, was von den unterschiedlichen Akteursgruppen unter (ausreichenden) Praxisbezügen verstanden wird. Dies fordert einen Verständigungsprozess aller Beteiligten über die Ziele und Formen des Studiums. (vgl. Schubarth et al. 2012, S 9f.)

Praxiserfahrung ist im Lehramtsstudium ein Teil der Ausbildung und Lehramtsstudierende oder auch bereits im Beruf stehende Lehrkräfte verlangen

(letztere rückblickend) unentwegt nach mehr Möglichkeiten zu Praxiserfahrungen schon im Studium. (vgl. Schrittmesser et al. 2014, S.8) Warum dies so ist und in welchem Verhältnis die Theorie und die Praxis zueinander stehen müssten, um den Professionalisierungsprozess der angehenden LehrerInnen bestmöglich zu fördern, soll in der Masterarbeit mit Hilfe von bereits belegten Ergebnissen und geführten Interviews näher untersucht werden. Es folgt eine vorläufige Kapiteldarstellung.

Die Arbeit beinhaltet einen theoretischen sowie einen empirischen Teil. Begonnen wird mit der Verortung von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Des Weiteren folgt eine Differenzierung derer, sowie eine Darstellung des Übergangs von der Theorie zur Praxis im Hinblick auf die LehrerInnenausbildung.

Daraus ergeben sich interessante Forschungsfragen, die mit den dargestellten Methoden zu beantworten versucht werden. Die daran anschließende Textpassage gibt einen Überblick über die Themenschwerpunkte: Lehrer_Innenausbildung, Sekundarstufe I, Profession/Professionalität/Professionalisierung, Praxis, Praktika, etc.. An die Schwerpunkte anknüpfend folgt eine Erläuterung der aktuell im Reformprozess befindlichen Lehrer_Innenbildung in Österreich. Dabei soll demonstriert werden, wie im Zuge des Prozesses mit der Forderung nach mehr Praxis an den Institutionen der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule umgegangen wird und inwieweit der Professionalisierungsprozess dadurch in Gang gesetzt werden soll. Im Anschluss daran werden die Funktionen und Potentiale von Schulpraktika und schulpraktischen Studien erläutert. Des Weiteren erfolgt eine nähere Beleuchtung des „Mythos Praxis“ und ein Versuch von dessen Entzauberung. Im Ganzen ist zu beachten, ob der Theorie-Praxis-Bezug ganz allgemein zu thematisieren ist oder ob lediglich dessen Umsetzung im Studium anders strukturiert werden soll. Die im zweiten Teil der Arbeit geführten Interviews, mit Lehramtsstudierenden der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien, sollen als Vergleich zu den theoretischen Befunden dienen.

B. Einleitung

II. Verortung von Theorie und Praxis in der Pädagogik

Um einen Überblick der komplexen Themenlandschaft zum Theorie-Praxis Bezug zu schaffen, wird im ersten Kapitel die allgemeine Bedeutung dieses Spannungsverhältnisses und wie es in der Pädagogik verortet ist, erläutert.

Das Denken ist in der Moderne von Anfang an „in seiner Mächtigkeit eine bestimmte Handlungsweise.“ (vgl. Foucault, 1978, S. 395)

Die Autorin Meyer-Drawe erläutert, sich aus diesem Grund seines eigenen Denkens vergewissern zu müssen, bevor man unbemerkt Dogmen in der Praxis auslebe, insbesondere dann, wenn lieb gewonnenen Vorurteile wissenschaftliche Weihen empfangen. Fest steht, dass pädagogische Theorie im Hinblick auf die Praxis die einzige Möglichkeit ist, der Manipulation zu entgehen, indem man als fehlbarer Akteur produktiv wird. (vgl. Meyer-Drawe, 2009, S.27)

Wichtig ist der mehrdeutige Status der Pädagogik. Pädagogik ist nämlich immer beides: Wissenschaft und Handlungslehre. Selbst- und Fremdeinschätzung gehen dabei zuweilen getrennte Wege, denn als Wissenschaft steht Pädagogik ständig in Gefahr zu enttäuschen, weil ihre Gegenstände nicht derart exakt bestimmt werden können wie die Objekte einer Naturwissenschaft. (vgl. Meyer-Drawe 2009, S. 12 f.) Weiters kann Pädagogik als Handlungslehre den konkreten Erwartungen von Praktikern kaum entsprechen, weil sie im Stande ist, es beim Einzelfall als solchem zu belassen. Nach Meyer-Drawe meint die Theorie anderes als die bloße Verallgemeinerung einzelner Forschungsergebnisse, die dann dem Praktiker als Angebot vorgelegt werden. Theorien rücken bestimmte Themen ins Licht und es geht stets darum, diese so genau und so sicher wie möglich zu erkennen. Seit der Neuzeit gilt das als erkannt, was man im Prinzip auch herstellen kann. Wenn man also verstanden hat, wie ein Mikroskop funktioniert, so wäre man dieser Theorie zu Folge grundsätzlich auch in der Lage, eines zu bauen. In unserer westlichen Überlieferung sind Theorie und Technologie deshalb eng miteinander verbunden. Hier gilt nicht zu vergessen, dass die Geschichte der Erkenntnis auf allen Gebieten durch Irrtümer, Fehlschläge, Fehleinschätzungen und Fehlspekulationen begleitet wird.

Fehlgeschlagene Versuche und irreführende Hypothesen geraten jedoch selten in das Licht der Öffentlichkeit, so dass uns die wissenschaftliche Entwicklung oft als pure Fortschrittsgeschichte erscheint. Aus diesem Grund kommen wir nicht darauf einen Vorbehalt einzubauen. (vgl. Meyer-Drawe 2009, S. 12 f.)

Die Lehre des Fachs Erziehungswissenschaft oder Pädagogik ist nach Meyer-Drawe unverzichtbar, auch wenn nicht unmittelbar erkenntlich ist, welchen Wert sie für die künftige Praxis hat. (vgl. Meyer-Drawe 2009, S. 12 f.) Terhart erläutert, dass zahlreiche empirische Untersuchungen ergeben, dass im Schulpraktikum eher auf die zurückliegende eigene Schulerfahrung zurückgegriffen würde als auf das aktuell Erlernte des Studiums. (vgl. Terhart, 2001) Dies liegt laut Meyer-Drawe daran, dass zwischen naiven Überzeugungen und dem wissenschaftlichen Angebot unproblematische Verträglichkeiten angenommen werden, denn wir haben alle gelernt und sind mehr oder weniger erzogen worden. Hier werden die Differenzen in der Teilnehmendenperspektive verwischt. An diesem Punkt kann nun pädagogische Theorie eingreifen, indem angehende Lehrer_Innen an der Universität die Gelegenheit erhalten über Voraussetzungen sowie Folgen ihres Denkens und Handelns nachzudenken, ohne dabei mitunter schwerwiegende und unumkehrbare Entscheidungen treffen zu müssen. An der Universität ist es uns erlaubt, inmitten des Alltagsgeschehens innezuhalten und nachzudenken. Auch die Schule sollte diesen speziellen Raum für ihre SchülerInnen bilden und dabei die Möglichkeit bieten, Gedankenexperimente durchzuführen, ohne sogleich für die Folgen geradestehen zu müssen.

Eine wichtige Aufgabe des Studiums ist es über Denkstile und Denkkollektive nachzudenken, deren Tragweite zu bedenken und ebenso die Möglichkeit zu erwerben, sich gegebenenfalls kritisch zu distanzieren, um der Vielfalt der Perspektiven eine Chance zu geben. Viele angehende Lehrer_Innen möchten sich jedoch am liebsten gleich in die Praxis stürzen, weil sie Theorien, die sie gar nicht kennen, für unbrauchbar halten. Somit liefern sie sich kritiklos ihrem Alltagsverständnis aus und sind im Betrieb blind. (vgl. Meyer-Drawe, 2009, S.19ff.) Die Autoren Bosse und Seel befassen sich in ihren Arbeiten mit konzeptionellen, organisatorischen und didaktischen Fragen und beschäftigen sich nicht nur mit Praxiskonzepten, sondern auch mit der Qualifizierung von Ausbildungsverantwortlichen und dem Lernen der

Studierenden im Praktikum. Dabei weisen sie immer wieder auf die ambivalente Positionierung der Praxis im Rahmen von Lehrer_Innenausbildung zwischen Misstrauen und Heilserwartung hin. Sie rücken den Begriff *Mythos Praxis* in den Mittelpunkt, weil sich mit dem Mythos-begriff eine doppelte Ambivalenz ausdrücken lässt. Der Begriff verweist auf die kritische Distanz zu etwas Idealisiertem und zugleich ist in ihm heute wie vor 2500 Jahren scheinbar Widerstrebendes aufgehoben. Der Mythos Praxis zielt auf die vermeintliche Einheit von Praxis und ihrer ursprünglichen Wirkkraft. Dabei wird Praxis überhöht, indem Praxisbegegnungen mit dem automatischen Anwachsen professionsspezifischen Könnens gleichgesetzt werden. Übereinstimmung besteht darüber, dass Praktikumsphasen einen wesentlichen Bestandteil in der LehrerInnenausbildung ausmachen. Gerade deswegen scheint es notwendig, das Thema Schulpraxis einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. (vgl. Bosse, Seel 2011, S. 5f.)

III. Unterscheidung von Theorie und Praxis

Heid betitelt in seinem Text „Das Theorie-Praxis-Verhältnis im Kontext pädagogischen Denkens und Handelns“, die Theorie und die Praxis als unterscheidbare Institutionen. In der Domäne der Theorie wird Wissen gewonnen und überprüft, in der Praxis werden pädagogische Handlungen vollzogen und Probleme gelöst, welche auf theoretischen Einsichten basieren können. Er meint, dass auf der Seite der Wissenschaft gedacht und auf der Seite der Praxis gehandelt wird. Heid betrachtet diese Sichtweise jedoch als willkürlich und oberflächlich. (vgl. Heid, 2004, S. 38) Auch Schrittmesser erklärt dazu, dass es sich bei dieser Position insofern um eine veraltete Betrachtungsweise handelt, als auch die Theorie ihre Praxis und ihre Praktika hat – an der Universität etwa das Forschen und intersubjektiv nachvollziehbare Begründen von Positionen. Diese wiederum müssen sich in der Praxis bewähren. Die „Praxis“ und Praktiken der Praxis wiederum verlangen ebenso nach laufender Überprüfung und müssen dieser Überprüfung unter Heranziehen theoretischer Erkenntnisse (etwa Ergebnisse aus Studien und Forschungsvorhaben) standhalten.

Sowohl in der Professionsforschung im Allgemeinen, als auch in der Lehrer_Innenbildungsforschung im Besonderen, wird Praxis nicht als Anwendung von Theorie betrachtet, sondern steht im ständigen Dialog mit Theorie.

Patry und Arnold beschreiben eine Theorie als ein System von Aussagen, die aus wissenschaftlichen Perspektiven als wahr oder „viabel“ angesehen werden. Es wird zwischen wissenschaftlichen und subjektiven Theorien unterschieden. (vgl. Patry 2014, S. 31; vgl. Arnold 2011, S. 85) Wissenschaftliche Theorien sind demgemäß Aussagensysteme, die wissenschaftlichen Kriterien genügen. Dabei müssen sie neben anderen Bedingungen wie Gehalt und Kritisierbarkeit insbesondere in irgendeiner Weise auf eine allgemeine Bedeutung verweisen. Das heißt, sie gelten nicht nur für die untersuchten Situationen, Personen etc., sondern auch für weitere Situationen, Personen, Zeitpunkte, etc., indem jedoch der Geltungsbereich begrenzt ist. (vgl. Perrez&Patry, 1982, S. 45ff) Subjektive Theorien subsummieren alle Vorstellungen, die die Praktiker_Innen haben, seien diese implizit oder explizit oder zumindest explizierbar. Groeben et al. bezeichnen die subjektiven Theorien als Kognitionen der Handelnden, welche deren Selbst- und Weltsicht zum Gegenstand haben. Diese Theorien sind komplexe Aggregate mit, zumindest impliziter, Argumentationsstruktur und sie erfüllen die zu objektiven, wissenschaftlichen Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose und Handlungsleitung. (vgl. Groeben et al. 1988, S. 17f).

Detailliertere Erläuterungen zur Unterscheidung von wissenschaftlichen und subjektiven Theorien können im Rahmen dieser Masterarbeit nicht gegeben werden. Differenzierte und diese kurze Darstellung vertiefende Analysen finden sich u.a. bei Groeben et al. im „Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts“ sowie bei Krapp und Weidenmann „Pädagogische Psychologie“ auf den Seiten (vgl. Krapp und Weidenmann, 2006, S. 33-72).

Die Erwähnung der beiden Begriffe an dieser Stelle ist für diese Forschungsarbeit wichtig, denn hier geht es darum die Bedeutung sowohl der theoretischen als auch der praktischen Ausbildung im Studium hervorzuheben und klar zu machen, dass sich die beiden Ausbildungsteile trotz ihrer unterschiedlichen Perspektiven ergänzen und nicht gegenseitig ausschließen. Was in der Theorie gelernt wird soll sich in der Praxis bewähren. Umgekehrt sollen praktische Erfahrungen mit Hilfe von Theorien reflektiert werden. Groeben et al. manifestieren diesen Gedanken indem sie von einer Parallelität des subjektiven und objektiven Theoretikers, der Gemeinsamkeit als „man the scientist“ ausgehen und sehen dies als Möglichkeit bzw. Potentialität, [...] dass

Erkenntnis des Menschen (weil dieser ein ‚Objekt‘ ist, das – im Gegensatz zu ‚naturwissenschaftlichen‘ Gegenständen – über sich selbst reflektieren kann) immer auch (zumindest potentiell) *Selbsterkenntnis* ist.“ (Groeben et al. 1988, S. 17f).

Praxis kann, im Gegensatz zu Theorie, als ein Tun definiert werden, das sich zum Ziel macht im konkreten Einzelfall relevante Ergebnisse zu erreichen. (vgl. Sayler 1968, S. 129) Nach Patry gehören zu den Zielen von praktisch tätigen Pädagog_Innen Erziehungsziele, d.h. Ziele, welche die positive Beeinflussung von Edukanden-Dispositionen betreffen und gleichzeitig verfolgen sie Ziele, die sich nicht auf Erziehung beziehen. Dies bedeutet im Einzelfall, dass sich die Aussagen aus den subjektiven Theorien, auf die sich der/die Praktiker_In beruft, nur auf das jeweilige Hier und Jetzt zu beziehen brauchen. Antizipationen der Zukunft spielen auch eine Rolle bei der Konzeption der Theorie. Die handelnde Person muss beim konkreten Handeln die gesamte Komplexität der Situation berücksichtigen, denn jedes Detail des Einzelfalls kann bedeutsam sein. Die aktuelle Situation wird konkret von dem Hintergrund der jeweiligen subjektiven Theorien interpretiert, wobei einzelne Merkmale der Situation unter Umständen eine spezifische Bedeutung für einzelne Personen, die von Außenstehenden nicht ohne Weiteres erkannt werden kann, haben. (vgl. Patry 2014, S. 33)

IV. Übergang von der Theorie zur Praxis

In der Wissenschaft gibt es verschiedene theoretische Ansätze im Hinblick auf die Beziehung zwischen Theorie und Praxis. In der vorliegenden Arbeit wird auf das Modell des pädagogischen Takts von Herbart Bezug genommen.

Wissenschaftliche Theorien lassen sich nicht einfach in Handlungen umsetzen, dies war schon einigen der Pioniere der wissenschaftlichen Pädagogik bewusst. Herbart (1802/1964) war einer dieser Pioniere und er erläutert den pädagogischen Takt wie folgt:

„Nun schiebt sich aber bei jedem auch noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt [...],-zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht, [...] wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sollte, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die

Regel, zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen. Eben weil zu solcher Besonnenheit, zu vollkommener Anwendung der wissenschaftlichen Lehrsätze ein übermenschliches Wesen erfordert werden würde, entsteht unvermeidlich in dem Menschen, wie er ist, aus jeder fortgesetzten Übung eine Handlungsweise, welche zunächst von seinem Gefühl, und nur entfernt von seinen Überzeugungen abhängt, worin er mehr der inneren Bewegung Luft macht, mehr ausdrückt, wie von außen auf ihn gewirkt sei, mehr seinen Gemütszustand, als das Resultat seines Denkens zutage legt.“ (Herbart, 1802/1964, S. 126)

Der Pädagoge Nohl hat im Anschluss an Herbart eine Theorie des Taktes formuliert, nämlich als goldene Mitte zwischen zu viel und zu wenig. Er argumentiert, dass jede pädagogische Maßnahme vor der Gefahr des Zuviel oder Zuwenig steht. Der/Die Erzieher_In ist überall angewiesen auf den Takt als sein/ihr wichtigstes Werkzeug, denn überall steht das Maß in Frage und es gibt kein objektives Kriterium, um in der Erziehung rational zu entscheiden. Der pädagogische Takt steht demnach als Mittelglied zwischen Theorie und Praxis, „als das kluge Gefühl für das Richtige des Augenblicks, für die fremde Lebendigkeit und das ihr gemäße.“ (Nohl, 1950, S. 82-84)

V. Unterscheidung und Übergang von Theorie und Praxis im Kontext der Lehrer_Innenbildung

Hedtke beschreibt fünf Ansätze zur Bestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses innerhalb der wissenschaftlichen und ausbildungspolitischen Diskussion zur Lehrer_Innenbildung:

1. Der perspektivische Ansatz: Theorie und Praxis beziehen sich auf dieselbe Realität, die des Unterrichts. Dabei beobachtet die Theorie den Unterricht aus der Perspektive der Wissenschaft und die Praxis aus der Sichtweise der Lehrkraft. Bei diesem Ansatz geht es nicht um ein duales Theorie-Praxis-Verständnis, sondern um unterschiedliche Arten von Theorieformen, einerseits um erkenntnisorientierte und andererseits um gestaltungsorientierte Formen.
2. Der differentielle Ansatz: Theoretisches Disziplinwissen und praktisches Professionswissen unterscheiden sich grundsätzlich voneinander und deren Austausch ist nicht möglich.

3. Der integrative Ansatz: Bei diesem Ansatz wird als Ziel der Lehrer_Innenbildung angesehen, dass sich Theoriewissen und Handlungskompetenz systematisch verbinden lassen. Trotzdem unterscheiden sich auch hier theoretisches und praktisches Wissen voneinander, ein Transfer der Wissensarten ist jedoch möglich.
4. Der praktizistische Ansatz: Das Problem von Theorie und Praxis kann durch das Lernen durch Handeln in der Praxis gelöst werden. Eine Verbindung der Wissensformen ist nur durch praktisches Tun möglich.
5. Der personale Ansatz: Die Praxislehrkräfte beziehen wissenschaftliches Wissen und praktisches Handlungswissen aufeinander.

Diese Ansätze, die zum einen auf geisteswissenschaftlichen Vorstellungen der Praxisaufklärungen sowie auf bildungstheoretisch begründeten Transferannahmen beruhen, lassen sich in zwei Thesen zusammenfassen, zum einen in die Differenzthese und zum anderen in die Integrationsthese. (vgl. Hedtke 2007) Die beiden Thesen werden im Kapitel „Funktionen und Potentiale von Schulpraxis und deren Reflexion“ erneut aufgegriffen und näher erläutert.

In weiterer Folge wird die Methodik beschrieben, mit welcher versucht wird, jene Forschungsfragen zu beantworten, die aus der im ersten Kapitel dargestellten Theorie-Praxis-Problematik im Hinblick auf die Lehrer_Innenausbildung aufkommen.

C. Methodische Erwägungen (Systematik der Forschungsarbeit)

Die Masterarbeit stellt primär einen wissenschaftstheoretisch-methodischen Bericht dar, welcher über den aktuellen Forschungsstand informiert sowie offene Fragen zu beantworten und eine Forschungslücke zu schließen versucht. Der Schwerpunkt liegt auf der gerade in einem Reformprozess befindlichen Lehrer_Innenausbildung in Österreich. Die Antworten der gestellten Forschungsfragen beziehen sich ausschließlich auf das Lehramtsstudium für Allgemeinbildung Sekundarstufe I.

Die drei Forschungsfragen werden mit der Aufarbeitung einschlägiger Forschungsergebnisse, durch die Auseinandersetzung mit Literatur sowie mit der Durchführung von problemzentrierten Interviews zu beantworten versucht:

In welchem Ausmaß sind Praxisphasen in Lehramtsstudien im Hinblick auf den aktuellen Forschungsstand Teil der Ausbildung und inwieweit leisten sie einen Beitrag zum Professionalisierungsprozess?

„Wodurch wird der Mythos Praxis in den Köpfen der Studierenden bestärkt“?

Bestätigung/Widerlegung der Annahme, dass Studierende an einer höheren Wirksamkeit der Praxis als an der theoretischen Ausbildung festhalten.

„Welche Gründe lassen sich für die Annahme anführen, dass Praxiserfahrungen einen zentralen Stellenwert im Lehramtsstudium einnehmen (sollen)“?

Die Perspektive von Studierenden wird hierbei der Perspektive der Expertiseforschung gegenübergestellt.

Um diese Fragen beantworten zu können, werden zwei Arten von Daten und somit auch zwei Methoden angewandt.

VI. Sekundäranalyse:

Zunächst wird die Methode der Sekundäranalyse, im Hinblick auf einschlägige Literatur zur Thematik, angewandt. Nach Friedrichs wird bei der Sekundäranalyse bereits vorhandenes Material (Primärerhebung) unabhängig von dem ursprünglichen Zweck und dem Bezugsrahmen der Datensammlung ausgewertet. „Bei der

Sekundäranalyse handelt es sich laut Medjedovic also um keine Methode im engeren Sinne, d.h. es gibt keine spezifische Verfahrensweise. Stattdessen betrifft sie eine Komponente in der Konstruktion von Untersuchungsplänen: nämlich die Auswahl des empirischen Materials. Alternativ (oder komplementär) zur Erhebung von Daten wird im Zusammenhang bereits erhobenes Datenmaterial einer anderen Untersuchung genutzt. Nichtsdestotrotz impliziert dieses Vorgehen einige methodologische Besonderheiten, die im gesamten Forschungsprozess berücksichtigt werden müssen.” (Medjedovic, 2010, S 306)

Es lassen sich aufgrund des Primärmaterials zwei Arten von Sekundäranalysen unterscheiden:

1. Sekundäranalysen von sozialwissenschaftlichen Erhebungen und Meinungsumfragen. Zu den Studien liegen auch Publikationen vor, in denen das Material interpretiert wurde.
2. Sekundäranalysen von demographisch-statistischem Material, z.B. amtlichen Statistiken: Volkszählung, Gebäude- und Wohnungszählung, Statistiken der Meldeämter, der Polizei, der Gesundheitsbehörden und nicht amtlichen Statistiken: Ortskrankenkassen, Versicherungen, Automobilclubs, Krankenhäuser, Betriebsstatistiken. (vgl. Friedrichs 1990, S. 353)

Bei beiden Arten besteht das Material hauptsächlich aus Daten, die durch Erhebungen gewonnen wurden und angesichts der ständig wachsenden Zahl von sozialwissenschaftlichen Untersuchungen, Meinungsumfragen und amtlichen wie halbamtlichen Statistiken erscheint es häufig sinnvoll, auf eigene Erhebungen zu verzichten, indem man auf vorhandene Untersuchungen zurückgreift und sie einer Sekundäranalyse unterzieht. Nach Friedrichs bietet die Sekundäranalyse methodisch und methodologisch zahlreiche Möglichkeiten, wie beispielsweise die Verwendung mehrerer Untersuchungen, um ein komplexes Problem genauer zu beleuchten oder didaktisch gesehen, die Verwendung von Sekundäranalyse in der Lehre, zur kritischen Analyse von Forschungen oder um eigene Forschungen zu ermöglichen, ohne den Aufwand eigener Erhebungen, den Vergleich von Daten zu verschiedenen Zeitpunkten, um Analysen sozialen Wandels wie Trendanalysen, Panel-Studien oder Kohortenanalysen vorzunehmen. (vgl. Friedrichs 1990, S. 354 f.) Probleme, die sich

bei dieser Methode am häufigsten ergeben, sind erstens die Zugänglichkeit der Daten, zweitens wird ein genauer theoretischer Bezugsrahmen gefordert, um zielgerichtet nach Primärdaten zu suchen sowie diese auswählen zu können, und drittens ist der/die Sekundäranalytiker_In in der Hypothesenprüfung auf die Qualität des vorgefundenen Materials beschränkt. (vgl. Friedrichs 1990, S. 355)

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wird zunächst das aktuelle Bachelor-Curriculum der Lehramtsstudien der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien herangezogen. Dabei soll festgestellt werden, wie groß der Anteil der Praxisphasen ist. Ob und inwieweit Praxiserfahrungen tatsächlich als ein Beitrag zum Professionalisierungsprozess erlebt werden, wird im empirischen Teil der Arbeit erforscht.

Des Weiteren werden Konzepte und Modelle zur Erfassung von Wirksamkeit von Praktika im Bildungsbereich untersucht. Es wird der Frage nach der Wissensbasis der Tätigkeiten, die in einem derart komplexen, unvorhersehbaren und unübersichtlichen Interaktionsgeschehen wie der Erziehung verrichtet werden müssen, nachgegangen, auf die man nach Dewe, bei der Beschäftigung mit professionellem Handeln in pädagogischen Feldern, etwa im Kontext der Evaluierung von Ausbildungs- bzw. Studiengangskonzepten, stößt. (vgl. Dewe 1992, S.70)

VII. Das problemzentrierte Interview:

Im empirischen Teil der Forschungsarbeit wird mit problemzentrierten Interviews gearbeitet. Eine genaue Beschreibung und Definition der Interviewform folgt in diesem Kapitel sowie im zweiten Teil der Arbeit.

Die problemzentrierten Interviews werden mit Lehramtsstudierenden, welche sich im 4. Semester des Studiums an der Universität Wien sowie der Pädagogischen Hochschule befinden, durchgeführt. Dabei soll festgestellt werden, wie die Studierenden auf ihre ersten Praktika vorbereitet wurden, wie sie diese im Anschluss erlebt haben, ob sie mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis im Studium zufrieden sind, ob sie sich nach den Praxiseinheiten besser auf den Beruf des/der Lehrers_In vorbereitet fühlen und vieles mehr.

Witzel bezeichnet mit dem Begriff des problemzentrierten Interviews eine Variante des Interviews, die eine sehr lockere Bindung an einen knappen, der thematischen

Orientierung dienenden Leitfaden mit dem Versuch verbindet, den Befragten sehr weitgehende Artikulationschancen einzuräumen und sie zu freien Erzählungen anzuregen. Dabei ist wichtig, dass sich der/die Interviewte ernst genommen und nicht ausgehorcht fühlt. Wenn nämlich im Interview eine möglichst gleichberechtigte, offene Beziehung aufgebaut wird, profitiert auch der/die Interviewte direkt vom Forschungsprozess. (vgl. Mayring 2002, S. 69) Diese Art von Interview kann als Kompromissbildung zwischen leitfadenorientierten und narrativen Gesprächsformen angesehen werden, wobei die Begriffswahl „problemzentriert“ kaum trennscharf ist: Denn wer möchte schon darauf verzichten problembezogene Interviews zu führen? (vgl. Witzel 1982, S. 230 ff.) Das problemzentrierte Interview eignet sich für theoriegeleitete Forschung, weil es keinen rein explorativen Charakter hat, sondern unter den Aspekten der vorrangigen Problemanalyse steht. Mayring argumentiert, dass überall dort, wo schon einiges über den Gegenstand bekannt ist und wo dezidierte, spezifischere Fragestellungen im Vordergrund stehen, diese Methode angewendet werden kann. Ein weiterer Punkt ist jener der Standardisierung der Interviews durch den Leitfaden. Diese erleichtert zudem die Vergleichbarkeit und Auswertung mehrerer Interviews. (vgl. Mayring 2002, S. 70)

Das problemzentrierte Interview grenzt sich explizit gegen das narrative Interview ab, da hier die Interviewsituation als kommunikatives Geschehen verstanden wird. Im narrativen Interview gelten Fragen während der Erzählung des Interviewten als störend bzw. als Ablenkung vom eigenen Erlebten, hingegen kommt ihnen im problemzentrierten Interview nach Witzel eine aktive, das Gespräch mitgestaltende Explorationsfunktion zu. Beim problemzentrierten Interview gibt es keinen festen Ablauf, auch wenn ein Erzählbogen wünschenswert ist, sondern die Interviewenden können schon sehr früh strukturierend und nachfragend in das Gespräch eingreifen. Sie sollten das Gespräch im Sinne eines dialogisch-diskursiven Vorgehens dabei natürlich trotzdem nicht dominieren. Der für das Interview zu nutzende Gesprächsleitfaden dient nach Witzel lediglich als Gedächtnisstütze für die Interviewenden. Zusätzlich wird ein Kurzfragebogen (wahlweise vor oder nach dem Interview) eingesetzt, mit dem wesentliche Rahmendaten erhoben und Faktenfragen behandelt werden können. (vgl. Mey/Mruck 2010, S. 425)

a. Die drei Prinzipien des Interviews

Witzel nennt drei vorrangige Prinzipien des Interviews:

- mit der Problemzentrierung ist gemeint, dass an gesellschaftlichen Problemstellungen angesetzt werden soll, der Forscher erarbeitet deren wesentliche objektive Aspekte vor der Interviewphase
- die Gegenstandsorientierung des Verfahrens bedeutet, dass die konkrete Gestaltung auf den spezifischen Gegenstand bezogen sein muss und somit nicht in der Übernahme fertiger Instrumente bestehen kann
- die Prozessorientierung ist die flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes; es erfolgt nach und nach eine Gewinnung und Prüfung von Daten; Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente machen sich erst in ständigem reflexivem Bezug auf die dabei verwandten Methoden erkennbar; (vgl. Witzel 1982, S. 72)

b. Die drei Teile des Interviews

Nach Mayring werden drei Teile des Gesprächs unterschieden:

- zum einen wird das Gespräch mit **Sondierungsfragen** begonnen; dabei handelt es sich um allgemein gehaltene Einstiegsfragen in die Thematik; es geht dabei darum zu eruieren, ob das Thema für den Einzelnen eine subjektive Bedeutung besitzt;
- im nächsten Schritt folgen **Leitfadenfragen**, welche als wesentlichste Fragestellungen im Interviewleitfaden festgehalten sind;
- überdies werden während des Interviews immer wieder Aspekte aufgegriffen, welche nicht im Leitfaden festgehalten sind; wenn diese jedoch für die Ergebnisse und das Aufrechterhalten des Gesprächs wichtig sind, kann der Interviewer an dieser Stelle spontan **ad-hoc-Fragen** formulieren;

Um das Interview festzuhalten wird mit dem/der Gesprächspartner_in des Gespräches vereinbart, Tonbandaufzeichnungen durchführen zu dürfen. Andernfalls kann während des Gespräches oder nach dem Gespräch ein Protokoll verfasst werden. Daraus ergibt sich folgendes Ablaufmodell für das problemzentrierte Interview: (vgl. Mayring 2002, S. 7)

Ablaufmodell:

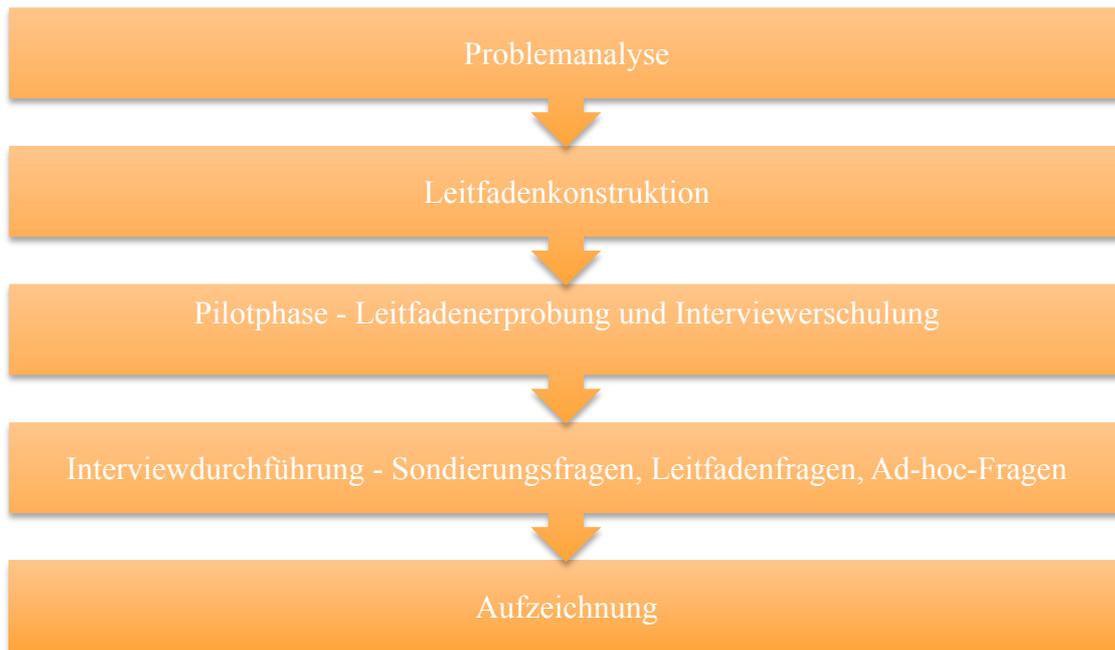


Figure 1: Ablaufmodell des Interviews

Die Wahl der empirischen Methode fiel auf das problemzentrierte Interview, da es bei dieser Art des Interviews möglich ist, freie Gedankengänge der/des Interviewten aufzunehmen, jedoch auch strukturierte Nachfragen zu stellen, wenn freie Erzählungen der/des Interviewten keine stichhaltigen und ausreichenden Antworten auf die Forschungsfragen liefern. Die in der Masterarbeit gestellten Fragen können nicht ausschließlich durch Faktenwissen beantwortet werden, sondern durch das Interview sollen Erzählungen generiert, Argumente und Begründungen exploriert bzw. ausführliche Beschreibungen eingeholt werden. (vgl. Mey/Mruck 2010, S. 432)

VIII. Auswertungsmethode – qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung der Daten erfolgt mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.

Die „Inhaltsanalyse ist eine primär kommunikationswissenschaftliche Technik, die in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts in den USA zur Analyse der sich entfaltenden Massenmedien (Zeitungen, Radio) entwickelt wurde.“ (Mayring, 2002, S. 114) Der Gedanken dahinter war der, dass Massenmedien mit der Inhaltsanalyse systematisch, zumeist quantitativ, ausgewertet werden sollten, um etwas über deren gesellschaftlichen Einfluss in Erfahrung zu bringen. (vgl. Mayring, 2002, S. 114)

J. Ritsert (1972) bemängelte jedoch das quantitative Vorgehen, denn es ließ vier Aspekte unberücksichtigt. Zum einen fehlte der Kontext von Textbestandteilen, latente Sinnstrukturen wurden nicht bedacht, markante Einzelfälle und das, was im Text nicht vorkommt, blieben außen vor. Aufgabe der qualitativen Inhaltsanalyse ist es nun, die Vorteile der systematischen Technik zu nutzen, jedoch übereilte Quantifizierungen zu vermeiden. (vgl. Mayring, 2000) Mayring erklärt, dass die Stärke der Inhaltsanalyse die streng methodische Kontrolle des Materials und dessen schrittweise Analyse ist. Das Material wird dabei in Einheiten zerlegt und anschließend bearbeitet. Dafür wird ein am Material theoriegeleitetes Kategoriensystem entwickelt und damit werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen. Die Inhaltsanalyse unterscheidet sich durch die Systematik von der interpretativen, hermeneutischen Bearbeitung von Textmaterial. (vgl. Mayring, 2002, S. 114) Die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse knüpft an die Erhebungsmethode des problemzentrierten Interviews an, indem sie ein ständig reflexives Verhalten des Forschenden voraussetzt, um das Datenmaterial im Hinblick auf verwendete Theorien zum Thema Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrer_Innenbildung gezielt verarbeiten zu können.

Im empirischen Teil der Arbeit wird detailliert auf die Auswertungsmethode und das Auswertungsprogramm eingegangen.

Insgesamt kann kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden. Obwohl die Reform der Lehrer_Innenbildung in Österreich größtenteils durchgesetzt ist, steht sie erst am Beginn ihrer Realisierung. Es gibt zum aktuellen Zeitpunkt lt. Studienservice-Center der Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen der Universität Wien, Sommersemester 2016, 3.839 Bachelor-Studierende in der Lehrer_Innenbildung, jedoch noch keine Absolvent_Innen des neuen Studiensystems in Österreich. Deshalb bietet die vorliegende Arbeit nur erste Ansätze einer Analyse an, die für die künftige Gestaltung von Praxisphasen evtl. fruchtbare Hinweise eröffnen. Die Ergebnisse der empirischen Arbeit stammen von Studierenden des Bachelorlehramtsstudiums, nicht aber des so genannten Verbundstudiums (also des Lehramtsstudiums für die Sekundarstufe 1, das in Kooperation von Universität und Pädagogische Hochschule mit Oktober 2016 in Kraft tritt). Die weitere Entwicklung bleibt abzuwarten.

D. Themenschwerpunkte

Die Begriffe Lehrer_Innenausbildung, Sekundarstufe I, Profession, Professionalität, Professionalisierung und Praxis sind die am meisten verwendeten Begriffe in der Auseinandersetzung mit der Thematik, die in den Kontexten unterschiedlich verwendet werden und damit zur Komplexität des Gegenstands beitragen. Aufgründessen wird im folgenden Abschnitt eine Begriffsbestimmung in Funktion der hier verfolgten Forschungsfragen versucht.

IX. LehrerInnenausbildung

“Sinn und Zweck der Lehrerbildung sind unschwer zu bestimmen: sie soll kompetente Lehrpersonen ‚hervorbringen‘. Wie bei vielen einleuchtend erscheinenden Erstantworten wiegen die Nachfragen um so schwerer: Was sind gute und kompetente Lehrpersonen?” (Fend 2012, S.13)

Die Profession des Lehrens hat seit ihrer Entstehung im 18. Jahrhundert eine gewaltige Entwicklung erfahren. Tagtäglich sind zum Beispiel in Österreich gegenwärtig ca. 120.000 Lehrpersonen damit beschäftigt, den Masterplan der schulischen Bildung mit den Lernmöglichkeiten von ca. 1,1 Millionen heranwachsenden Kindern zu synchronisieren und dies impliziert einen Finanzaufwand von ca. 8 Milliarden Euro. Nicht nur die Quantitäten des Bildungswesens sind eindrucksvoll, auch die Komplexität dieser riesigen Organisation ist enorm. (vgl. Fend 2012, S. 19) Die angegebenen Zahlen wurden dem Tagungsband 2012 “Lehren Lernen – die Zukunft der Lehrerbildung” des österreichischen Wissenschaftsrats entnommen. (http://www.wissenschaftsrat.ac.at/news/Tagungsband%202012%20Lehrerbildung_in_kl_Cover.pdf)

Fend hat aufzuschlüsseln versucht, was in Schulklassen Tag für Tag geschieht. Er weist darauf hin, dass dessen Struktur zu erfassen die Voraussetzung dafür ist, die Aufgaben des Lehrerseins zu beschreiben. Erst im Vergleich mit anderen Berufen (technische Berufe, Arztberufe, juristische Berufe) kann man entdecken, was die Besonderheiten der “Lehrarbeit” sind und wann diese Arbeit kompetent gemacht wird. Schließlich geht er davon aus, dass eine solche Analyse eine Grundlage dafür ist, zu konzipieren, wie für diese Arbeit ausgebildet werden soll. (vgl. Fend 2012, S. 19)

Lehrer_Innenausbildung ist fortlaufend Veränderungen ausgesetzt: Kompetenzorientierung, Individualisierung, neue Ergebnisse sowohl der sozial-kognitiven Lernforschung als auch der Neurobiologie, Erfordernisse lebenslangen Lernens, Stärkung von so genannten eigenverantwortlichen Schulen, Entstehung neuer Lehrerleitbilder auch im Rahmen der europäischen Entwicklung im Zusammenhang mit dem Bolognaprozess, Setzung von Bildungsstandards als Kompetenzprofil mit einer daraus resultierenden durchgehenden Modularisierung der Ausbildung – dies alles sind Anforderungen, die besonders das Arbeitsfeld der Lehramtsstudierenden, aber auch der Lehrkräfte an Hochschulen und Universitäten und der Ausbilder_Innen der Studienseminare betreffen. (vgl. Reich 2009, S. 7)

Konzepte des Lehrens und Lernens haben sich in den letzten Jahren stark verändert, denn wo früher Didaktiken in großen Teilen ein möglichst vollständig scheinendes Wissen abbilden und durch professionalisierte Lehrkräfte auf die Lernenden mit eindeutigen Frontaltechniken übertragen werden sollte, steht heute die Notwendigkeit viel deutlicher vor Augen, dass die Lernenden konstruktiv in die Herstellung des nie vollständigen Wissens eingreifen und dass sich das Lernen klar und zielgerichtet auf die Notwendigkeit dieser Eigenleistung beziehen muss. (vgl. Reich 2009, S. 15)

X. Sekundarstufe I (Unterstufe)

In Anbetracht dessen, dass die im Anschluss durchgeführten Interviews mit Studierenden für die Sekundarstufe I gemacht werden, folgt hier eine knappe Erläuterung darüber, was in Österreich die Sekundarstufe I ist.

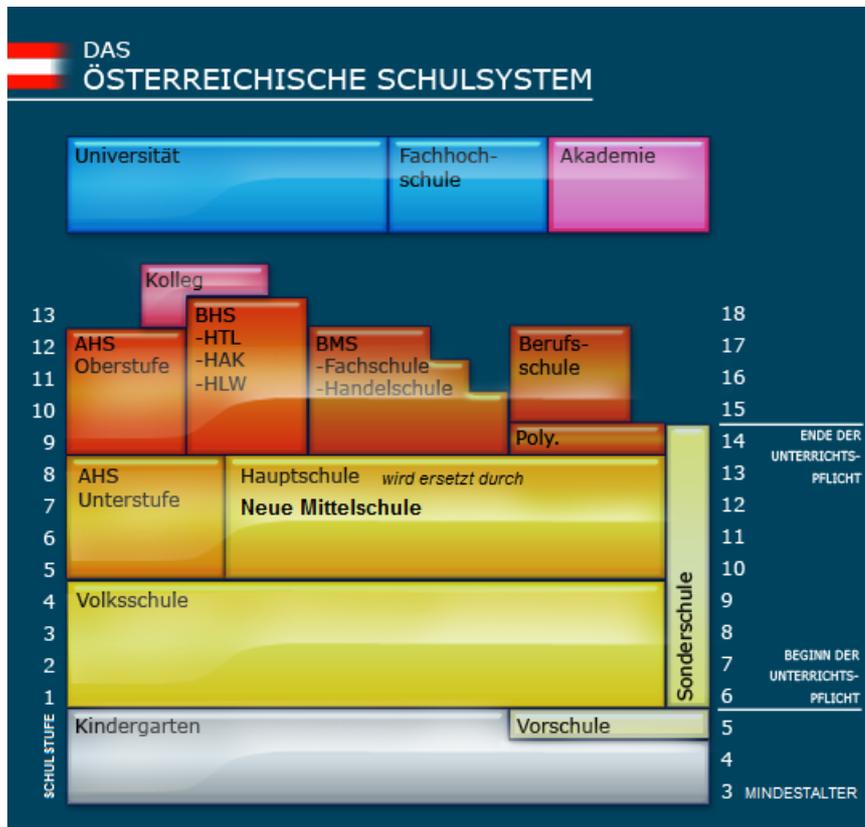


Figure 2: Das österreichische Schulsystem (Wikipedia 2016)

Die Graphik stellt das österreichische Schulsystem dar. Es wird dabei von der 5. bis zur 8. Schulstufe von Sekundarstufe I gesprochen. Darunter fallen die AHS (Allgemeinbildende höhere Schule), die NMS (Neue Mittelschule) und die Sonderschulen. Die Lehrer_Innen für die AHS werden an der Universität ausgebildet, die Lehrer_Innen der NMS studieren an den Pädagogischen Hochschulen und die Lehrer_Innen für Sonderschulen absolvieren sowohl an der Universität als auch an den Pädagogischen Hochschulen einen speziellen Zweig für Sonderpädagogik, wodurch sie nach der Absolvierung des Studiums berechtigt sind, auch an Sonderschulen zu unterrichten.

XI. Profession/Professionalität/Professionalisierung

Die Begriffe Profession, Professionalität und Professionalisierung haben divergente Bedeutungen.

Profession:

Was Berufe von Professionen unterscheidet, was sie kennzeichnet und wann man von einer Profession spricht, sind Fragen, die nach Combe (1999) und Nittel (2000) nach wie vor nicht eindeutig beantwortet werden können. Eine Profession verweist auf bestimmte Berufe und deren Eigenschaften und Merkmale z.B. der Beruf des Arztes. Die Untersuchung von Professionen, ihrer Eigenschaften und Merkmale beginnt um 1930 im angelsächsischen Raum mit der Arbeit von Carr, Saunders und Wilson. Daheim und Schmidt beziehen hierzu die Stellung, dass Professionen als herausgehobene Berufsformen mit einem gesteigerten Zustand der Berufsförmigkeit angesehen werden. Dabei sind sie für komplexe, anspruchsvolle und gesellschaftlich wie individuell bedeutende Aufgaben und Probleme verantwortlich. Für den Erfolg der Berufsausübung sind ein Arbeitsbündnis mit den Klienten und eine Mitwirkung der Klienten von Bedeutung. Professionen unterscheiden sich von Berufen durch höheres Berufswissen und durch eine höhere Sozialorientierung, welche bei der Entstehung von Professionen aus Berufen zunehmen. (vgl. Daheim, S. 11ff., Schmidt, S. 838ff.) Einige Kriterien für Professionen nach Schwänke sind: „1. Berufsausübung auf wissenschaftlicher Grundlage, 2. lange Spezialausbildung, 3. altruistisch motivierte klientenbezogene Berufsausübung, 4. sorgfältige Kontrolle der Ausbildung und der Ausübung des Berufs, 5. gut organisierte Berufsverbände, die über die Einhaltung berufsethischer Grundsätze wachen, 6. Autonomie der Berufsausübung.“ (Schwänke 1988, S. 25f.) Diese Kriterien sind jedoch stets zu hinterfragen, denn durch diese lassen sich gerade pädagogische Berufe nicht als Professionen deuten, da sie nicht alle Kriterien erfüllen. Jedoch sind pädagogische Situationen und pädagogische Fälle von derart komplexen und zahlreichen Bedingungsfaktoren abhängig, sodass sie nur durch Professionswissen bewältigt werden können. Demnach ist die Zugehörigkeit der pädagogischen Berufe zu den Professionen durchaus begründbar. (vgl. Schützenmeister, S. 12)

Nach Rotermund gibt es nach wie vor unterschiedliche Vorstellungen und keine einheitliche Festlegung des Konzeptes und des Begriffes von Praxis im Studium. Dies ist besonders für Studien, die zur Ausbildung von Professionen dienen, bedeutsam. Somit ist der Umgang mit schulischer Praxis verstärkt in das Blickfeld der Professionstheorie gerückt. Rotermund beschreibt die Professionstheorie als einen Prozess des Erwerbs professioneller Kompetenz durch das Individuum. Dabei wird von einem Kompetenzbegriff ausgegangen, bei dem (theoretisches) Wissen und (professionelles) Handeln zusammenfallen. Für die Lehrer_Innenausbildung ist entscheidend, wann und wie es zur Ausbildung dieser Kompetenzen kommen kann. (vgl. Rotermund 2006, S. 12)

Professionalität:

Wenn Arno Combe von Professionalität spricht, spricht er von einem erreichten Zustand, einem Zustand der Könnerschaft. Er stellt sich die Frage, was das Wissen, Denken und Handeln eines Experten von einem Anfänger unterscheidet. Im deutschsprachigen Raum hat Rainer Bromme mit einer Arbeit zur „Psychologie des professionellen Wissens“ im Jahre 1992 diese Frage zu beantworten versucht. Aus der kognitionspsychologischen Forschungstradition, die sich auch an der Ausbildung von Lehrern ableitet, resultieren wichtige Erkenntnisse für die Pädagog_Innenausbildung, unter anderem für eine nähere Bestimmung des Unterschieds, der zwischen Theorie- und Erfahrungswissen besteht.

Als wichtiges Merkmal professionellen Handelns kann die kommunikative Bewältigung von strukturellen Paradoxien (Spannungen und Widersprüchen) genannt werden, welche sich in der Interaktion von Professionellen und Klient_Innen (Lehrer_In und Schüler_In) ausdrücken. Der/Die Professionelle muss demnach Affekte unterdrücken, um sachlich und problemfokussiert arbeiten zu können und trotz allem Affekte auch kontrolliert zulassen, um nicht zu distanziert auf den/die Klient_Innen zu wirken und Vertrauen herstellen zu können. (vgl. Schmidt, S. 846 f., S. 855 ff.) Helsper spricht dabei von Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. Der Autor beschäftigt sich eingehend mit der Thematik der Antinomien.

Zum einen unterscheidet Helsper

- konstitutive, nicht aufhebbare, bloß reflexiv zu handhabende Antinomien des Lehrerhandelns (zwei sich widersprechende Anforderungen, A und Nicht-A, können gleichzeitig gültig sein),
- Widersprüche des Lehrerhandelns (diese sind transformier- und aufhebbar; sie entstehen durch Vorschriften der schulischen Institution, denen der/die Lehrer_In folgen muss),
- Handlungsdilemmata und – ambivalenzen (diese Dilemmata machen sich auf der Handlungsebene bemerkbar) sowie
- Modernisierungsantinomien (dem Handeln des/der Lehrers_In werden Grenzen gezeigt und somit ein gewisser Rahmen vorgegeben). (vgl. Helsper, 2002, S. 75f)

Des Weiteren kristallisiert er für die erste und zweite Ebene der Antinomien weitere elf Antinomien heraus, welche für das professionelle pädagogische Handeln von Lehrern konstitutiv sind. (vgl. Helsper, 2002, S. 76ff)

Eine fundierte Darstellung von zahlreichen Antinomien und deren Bedeutungen in der Lehrerprofessionalität findet man im Werk von Kraul et al. „Biographie und Profession“, S. 64-103.

Genau jene Komplexität ist die zentrale Herausforderung des Lehrerberufs. Der/Die Lehrer_In muss auf Kooperation und ein Arbeitsbündnis mit dem/der Schüler_In setzen, allerdings darf der/die Schüler_In nicht vollständig mitbestimmen. Die Professionalität des/der Lehrers_In wird somit im weitesten Sinne als kommunikative Kompetenz verstanden, Ansprüche der Institution Schule und der Gesellschaft – sprich gesellschaftliche Anforderungen an Bildung mit dem Anspruch Bildung den Schülern näher zu bringen – müssen bewältigt werden. (vgl. Schmidt, S. 859 ff.) Zusammenfassend meint Schützenmeister: „Professionalität ist hier der kompetente Umgang mit der Antinomie der Bildung.“ (Schützenmeister 2014, S. 13)

Professionalisierung:

Professionalisierung verweist im Vergleich zur Professionalität auf Bewegung, einen geschichtlichen Prozess, eine Handlungsdynamik. Es handelt sich um eine handlungstheoretische Richtung. (vgl. Combe 2005, S. 7) Der Begriff ist nicht nur auf der Makroebene bekannt, sondern auch auf der Mikroebene als berufliche Bildung, berufliche Sozialisation und berufsbiographische Entwicklung einer Person. (Schützenmeister, 2014, S. 14) Rotermund hält fest, dass Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung bei jungen Lehrer_Innen zeigten, dass es sich bei der Professionalisierung um einen mehrere Jahre dauernden berufsbiografischen Prozess handelt. Während dieses Prozesses kommt es sukzessiv zu einer Verbindung der beiden unterschiedlichen Wissensformen, dem wissenschaftlichen Wissen und dem Handlungswissen. (vgl. u. a. Rotermund 2006, S. 13)

XII. Praxis/Praxen/Praktika

Breinbauer stellt bei der Bestimmung der Begriffe Praxis/Praxen/Praktika die Frage, wie man über etwas spricht, das jeder kennt. Sie verweist darauf, dass jene, die langjährige berufliche Erfahrung haben – infolgedessen: reichlich „Praxis“ - aus dieser langjährigen Praxis Handlungssicherheit gewinnen, sie aus einer bestimmten inneren Haltung heraus ausüben und durch sie zeitweilig eventuell auch ausgebrannt und/oder abgestumpft sind. (vgl. Breinbauer 2014, S. 22) Die Autorin unterscheidet zwischen den Bezeichnungen Praxen und Praktiken, da sie auf unterschiedliche Begriffe zurückzuführen sind: „Praxen“ sei die Mehrzahl von Praxis, während Praktiken die Mehrzahl von Praktik sei, wobei es sich in letzterem Fall um eine Art Handhabung handle. Praxis beziehe sich hingegen auf menschliche Tätigkeit, die in einem größeren Sinnzusammenhang verortet werden kann. Praktiken dagegen sind nicht notwendigerweise nur menschliche Tätigkeiten – dabei könne es z.B. auch um soziale Praktiken des Hausbildens bei Wölfen gehen. Ethisch fragwürdige Praxis der Wölfe würde nicht getadelt werden, menschliche hingegen schon, und das zeige bereits einen wesentlichen Unterschied zwischen Praktiken und Praxen. (vgl. Breinbauer 2014, S. 23)

Bei Geschehnissen, die sich an einem beliebigen sozialen Ort beobachten lassen, in der Arbeitswelt, im Krankenhaus, im Bereich des Sports, in der U-Bahn, in der Schule

(vgl. Breinbauer 2014, S. 24) erkennt man Konturen der Herausbildung einer sozialen Ordnung, einer Praxis. Regelmäßigkeiten wiederum, die auf einem Zusammenspiel von expliziten Regeln und Vorschriften, impliziten Regeln und normativen Verhaltensanforderungen beruhen und auch Regelübertretungen einschließen, können „soziale Praktiken“ genannt werden. Diese Praktiken vollziehen sich im Modus des Gewohnten und Selbstverständlichen, in denen körperliche Performanzen und Routinen, ein gemeinsam geteiltes Wissen und die beteiligten Artefakte eine wichtige Rolle spielen. Man spricht hier vom „praxeologischen“ Ansatz, welcher als Oberbegriff für diese Art von Zugängen gilt. Dieser Ansatz macht darauf aufmerksam, dass man nicht immer von pädagogischer Praxis ausgehen muss, wenn von Praxis die Rede ist, sondern dass es eine Vielfalt von Praxen gibt. Für die pädagogische Praxis ist es wichtig, die Vielfalt gesellschaftlicher Praxen und ihre wechselseitige Einwirkung unterscheiden zu können, denn sie sind nicht ohne Auswirkungen auf pädagogische Praxis. (vgl. Breinbauer 2014, S. 24, vgl. dazu auch Benner 2010)

Die „Allgemeine Pädagogik“ von Dietrich Benner leistet die gesuchte Hilfestellung bei der Unterscheidung pädagogischer Praxis von anderen gesellschaftlichen Praxen. Bei Dietrich Benner zählen wir heute zur Praxis nicht nur Handlungen in den Bereichen individueller Sittlichkeit und öffentlicher Politik, sondern auch Kunst und Ökonomie und nicht zuletzt das pädagogische und das religiöse Handeln. Wir sprechen nicht von Praxis, wenn wir Verhaltensweisen von Pflanzen und Tieren beschreiben oder uns mögliche Handlungen einer Gottheit oder eines Schöpfer-Gottes vorstellen, sondern nur im Hinblick auf Tätigkeiten des Menschen, nicht aber im Hinblick auf die außermenschliche Natur. (vgl. Benner 2010, S. 28) Nach Benner ist es schwierig, Wirklichkeitsbereiche und Grundformen menschlichen Handelns trennscharf voneinander abzugrenzen. Pädagogik, Ökonomie und Politik stehen beispielsweise in einem so komplexen Zusammenhang, dass es naiv und vermessen wäre, sie als autonome Gebilde zu betrachten. (vgl. Benner 2010, S. 15.) „Die Schwierigkeit, Praxisfelder, Wirklichkeitsbereiche und Wissenschaften systematisch zu ordnen, stellt sich auch innerhalb der Pädagogik selbst. Weder nach außen gegenüber anderen Wirklichkeiten, noch nach innen, im Hinblick auf eine innere Konsistenz, lässt sich heute ohne weiteres so etwas wie die pädagogische Praxis oder die Pädagogik als Wissenschaft identifizieren.“ (Benner 2010, S. 15)

Mit dem Begriff „Praktikum“ (engl. practicum, internship, student teaching, field experiences) in der universitären Lehrer_Innenausbildung werden im Gegensatz zum oben beschriebenen Verständnis von „Praxis“ jene studienbegleitenden Übungsphasen bezeichnet, in denen sich Studierende der lehrerbildenden Studiengänge an den Lernort, zumeist eine Schule, begeben und dort sowohl am Unterricht als auch am allgemeinen Schulleben teilnehmen. Meistens werden die Studierenden an der Universität durch Lehrveranstaltungen darauf vorbereitet. Die Durchführung der Aufgaben und deren Auswertung ist häufig ebenfalls ein Bestandteil zugeordneter universitärer Lehrveranstaltungen. (vgl. Arnold et al. 2011, S. 14 f.)

E. Im Reformprozess befindliche LehrerInnenbildung in Österreich

Im Kongressband „The International Academy for the Humanization of Education (IAHE)“ wird rege über die Qualität von Lehre und Unterricht diskutiert. Dieser Band vereint europaweite Beiträge zu diesem Thema. Zu Beginn wird in einem Statement festgehalten, dass die systematische Entwicklung von Qualität an Hochschulen eine der wichtigsten Prioritäten der nationalen Bildungspolitik in vielen Ländern ist. Es sei unter den Bedingungen der wissensorientierten Wirtschaft zweckmäßig, ein nationales, innovatives System zu schaffen, das die Integration von Bildung, Wissenschaft und Wirtschaft voraussetzt. Damit soll die Kluft zwischen dem Bildungssystem, dem modernen Wissen und den modernen Technologien überwunden werden. (vgl. Pewsner, Schirin 2007, S. 7)

Der Homepage des Bildungsministeriums für Bildung und Frauen kann entnommen werden, dass sich das österreichische Bildungssystem in einem Entwicklungsprozess befindet. Dieser wird von einem grundsätzlichen gesellschaftlichen Wandel beeinflusst. Maßstäbe, um die Qualität von Bildungsinstitutionen festzustellen, sind die erzielten Lernergebnisse im Hinblick auf Einstellungen, Wissensstrukturen und Kompetenzen der Lernenden. Diese sollen durch Bildungsstandards und die teilzentralisierte Matura erreicht werden. Aufgrund dessen werden selbstverständlich auch die Pädagog_Innen in diesen Veränderungsprozess integriert, denn es bedarf neuer Lehramtsstudien um adäquate und professionelle Kompetenzen erreichen und diese als Zielperspektiven formulieren zu können. (Bildungsministerium für Bildung und Frauen 2015)

Nach Schmidinger sind für den Wandel in der Bildungslandschaft internationale Diskussionen zur Qualität des Bildungswesens und lange angekündigte, nationale Bestrebungen, die Lehrer_Innenausbildung zu professionalisieren, starke Impulsgeber. Vor rund zehn Jahren (2007) fand die Auflösung der Pädagogischen Akademien statt und führte zur Neugründung Pädagogischer Hochschulen. Eine weitere Veränderung war die Etablierung von „Schools of Education“ und Zentren von Lehrer_Innenbildung an den Universitäten sowie ähnlichen Organisationsstrukturen in Klagenfurt, Salzburg, Innsbruck, Wien und Graz. Dies zeigt, dass sich die Lehrer_Innenbildung als eine wichtige Aufgabe der Universitäten erweist. (vgl. Schmidinger, 2012, S. 115) Zu den Neugründungen dieser Organisationen folgt im weiteren Text eine detaillierte Erläuterung. Zusätzlich zu den Veränderungen in der Ausbildung von Lehrer_Innen sollte es nach Schmidinger, auch eine Weiterentwicklung und Förderung für die Forschung zur Lehrer_Innenbildung geben, denn bislang beruhte die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen, überspitzt formuliert, auf kollektiven Erfahrungen, gutem Glauben und gepflegten Traditionen, jedoch ist über ihre Wirksamkeit noch sehr wenig bekannt. Im Hinblick auf die Forderung nach evidenzbasierten Bildungsprogrammen ist es demnach unerlässlich, konkrete Befunde zu den „Outcomes“ der Lehrer_Innenbildung zu erhalten. (vgl. Schmidinger, 2012, S. 119)

Bevor nun das Projekt der PädagogInnenbildung NEU vorgestellt wird, folgt eine kurze Darstellung der Geschichte der Pflichtschullehrer_Innen- und Gymnasiallehrer_Innenausbildung in Österreich. Da im empirischen Teil der Arbeit auf die Unterschiede zwischen universitärer Ausbildung und der Lehrer_Innenausbildung an Pädagogischen Hochschulen eingegangen wird, soll durch das Hervorheben der langen Tradition getrennter Ausbildungskulturen und differenzierter Schularten die Schwierigkeit der aktuellen Zusammenführung beider bewusst gemacht werden.

c. Geschichte der Lehrer_Innenbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen

Der Autor Barones gibt an, dass man seit 1774 in Österreich die Ausbildung zum Volksschullehrer absolvieren kann. Barones erläutert, dass man zunächst Präparandenkurse an Normalschulen (damalige Musterschulen für die

Elementarbildung), die zu Beginn drei Monate, später sechs Monate (1805), ein Jahr (1848) und dann letztendlich zwei Jahre (1849) dauerten, besuchte. Im Jahr 1874 wurden diese von Lehrerbildungsanstalten (ab dem 15. Lebensjahr, Dauer: 4-6 Jahre) abgelöst, die man mit der Reifeprüfung und ab 1950 mit der Matura zur Hochschulreife abschließen konnte. Mit der Gründung der Pädagogischen Akademien in den 1970er Jahren, als dann auch die Studiengänge für das Haupt- und Sonderschullehramt eingeführt wurden, wurde die Ausbildung postsekundär und im Jahr 2007 mit Entstehung der Pädagogischen Hochschulen auf Hochschulniveau angehoben. (vgl. Barones, 2012, S. 145) In früheren Phasen wurde eine wissenschaftliche Fundierung und Reflexion für unwichtig angesehen, die Ausbildung war auf die Vermittlung der für die Berufsausübung notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgerichtet.

Die Ansichten zu diesem Thema gingen jedoch auseinander. Bereits in der Zwischenkriegszeit forderte man in Österreich eine stärkere Wissenschaftsorientierung in der Ausbildung von Volksschullehrer_Innen. Sie sollten ebenfalls an den Universitäten in die Lehre gehen, doch diese Position konnte sich nicht durchsetzen. (vgl. Seel, 2010, S. 182f) Durch das Aufkommen der Pädagogischen Akademien wurde zwar der Wissenschaftsbezug auch für die Pflichtschullehrerausbildung eindeutig festgelegt, trotz allem heißt es bis heute, dass die Pädagogischen Hochschulen zwar sehr praxisorientiert, aber wissenschaftlich nicht ausreichend fundiert sind. (vgl. Seel, 2010, S. 192) Die Gymnasiallehrer_Innenausbildung entwickelte sich von Beginn weg in eine andere Richtung. Die fachwissenschaftliche Ausbildung wurde in den Mittelpunkt gestellt und das berufliche Leitbild war der gebildete „Gelehrte“. (vgl. Blömeke 2002, S. 123ff)

Durch diese Trennung entstanden zwei sich unterscheidende Kulturen von Ausbildungssystemen, welche nach Oelkers zum einen jene der Universitätswissenschaften oder die der „gelehrten Bildung“, wie es im 18. Jahrhundert hieß, ist und zum anderen die des Schulhandwerks, die der praktischen Erfahrung. „Die handwerkliche Seite hat mit „Gelehrsamkeit“ so recht nie etwas anfangen können, umgekehrt lag Verwendbarkeit außerhalb der Reichweite von theoretischer Bildung, diese unproduktive Spannung ist bis heute nachweisbar.“ (Oelkers, 2000, S. 128)

XIII. Pädagog_Innenbildung NEU

In Österreich wird nun seit Jahren an einer Umstellung des Lehramtsstudiums gearbeitet. Das langjährige Projekt wird als „PädagogInnenbildung NEU (PBN)“ betitelt. Unter Festlegung neuer Rahmenbedingungen werden nach und nach neue Lehramtsstudien für alle Bereiche entwickelt und umgesetzt. Dabei muss beachtet werden, dass alle Einrichtungen ihre Tradition, Bedeutung und Erfahrung in bestimmten Gebieten der Pädagog_Innenbildung haben. Es ist davon auszugehen, dass keine Institution die vollständige Vielfalt aller Aspekte abdeckt. Jede Ausbildungsstätte weist Stärken aber auch Entwicklungsbedarf auf. (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2010, S. 71) Diese Entwicklung unterliegt aktuell ständigen Veränderungen, wodurch der Prozess noch lange nicht als einheitlich abgeschlossen angesehen werden kann. (Studienplattform 2016a) Nach der ehemaligen Bildungsministerin Schmied sollte die neue Ausbildung auf den vier Säulen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und (Schul)-Praxis basieren. Der künstlerische und berufsbildende Bereich sollte um eine spezifische fünfte Säule ergänzt worden sein. Außerdem wurde die Zusammenführung der zweigleisigen Ausbildungswege der PflichtschullehrerInnen an den Pädagogischen Hochschulen und der GymnasiallehrerInnen an den Universitäten angestrebt. (vgl. Schmied, 2012, S. 20f)

Zudem wurden Lehramt-Diplomstudien auf das Bachelor-Master-System umgestellt. Dies bedeutet, dass an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten nun ein Bachelorstudium mit einem Umfang von 240 ECTS-Punkten und ein daran anschließendes Masterstudium mit mindestens 90 ECTS-Punkten angeboten wird. Für die Primarstufe erfolgt ebenfalls eine Umstellung auf ein Bachelorstudium mit 240 ECTS-Punkten sowie einem dazugehörigen Masterstudium im Ausmaß von mindestens 60 ECTS-Punkten.

Aufnahmeverfahren sind für alle Lehramtsstudien seit 2014 an Universitäten Pflicht, an Pädagogischen Hochschulen gibt es diese schon länger. Diese Änderung tritt im Rahmen der Pädagog_Innenbildung NEU in Kraft. Je nach Hochschule ist es unterschiedlich, wie das Aufnahmeverfahren abläuft, doch seit 2015 wird versucht es zu vereinheitlichen. Mehrere Hochschulen haben sich bereits im Zuge eines Hochschulstrukturmittelprojekts zu einem „Verbund Aufnahmeverfahren“ zusammengeschlossen. Die Universität Graz trägt die Hauptverantwortung für dieses

Vorhaben im Verbund Süd-West. Für den Verbund Nord-Ost wurde – ebenfalls im Rahmen eines Hochschulstrukturmittelprojekts – ein eigenes Aufnahmeverfahren entwickelt. Alle teilnehmenden Hochschulen wenden den selben Aufnahmetest an und erkennen somit die Ergebnisse des Verfahrens untereinander an. Seit 2016 nehmen folgende Institutionen daran teil:

- Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (AAU)
- Johannes Kepler Universität Linz (JKU Linz)
- Karl-Franzens-Universität Graz (Universität Graz)
- Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz-Seckau (KPH Graz)
- Pädagogische Hochschule Burgenland (PH Burgenland)
- Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (PHDL)
- Pädagogische Hochschule Kärnten (PH Kärnten)
- Pädagogische Hochschule Oberösterreich (PH Oberösterreich)
- Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig (PH Salzburg)
- Pädagogische Hochschule Steiermark (PH Steiermark)
- Pädagogische Hochschule Tirol (PH Tirol)
- Pädagogische Hochschule Vorarlberg (PH Vorarlberg)
- Paris-Lodron-Universität Salzburg (Universität Salzburg)
- Technische Universität Graz (TU Graz)
- Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz (Kunstuni Linz)
- Universität für Musik und darstellende Kunst Graz (Kunstuni Graz)
- Universität Mozarteum Salzburg (Mozarteum)

(Studienplattform 2016b)

Die PH Niederösterreich, die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien (HAUP), die PH Wien und die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems übernehmen das an der Universität Wien in Kooperation mit der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems entwickelte Aufnahmeverfahren.

Im Juni 2013 kam es schließlich zu konkreten Gesetzesänderungen, welche im Bundesgesetzblatt I 124/2013; online unter:

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_124/BGBLA_2013_I_124.pdf nachzulesen sind.

Die Umsetzung dieser Gesetze unterliegt der Aufgabe der Universität und der Hochschulen. Besonders wichtig bei der Reform war die Vereinheitlichung der Lehramtsstudien unter Einhaltung der bisherigen Institutionen: Universität, PH (Pädagogische Hochschule), BAKIP (Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik) und BASOP (Bildungsanstalt für Sozialpädagogik), denn viele Universitäten und Pädagogische Hochschulen bieten ab Oktober 2016 im Bereich der Sekundarstufe gemeinsame Studien in Kooperation an.

Die Zusammenführung der Bachelorstudien wurde am 23.06.2016 im Senat der Universität Wien beschlossen und ab 01.10.2016 gibt es nun nur mehr "Verbundstudierende" und keine zweigleisige Ausbildung mehr. "Der Senat ist neben Rektorat und Universitätsrat oberstes Leitungsorgan der Universität. Bei ihm liegen die wesentlichsten Entscheidungskompetenzen für Studien- und Prüfungsangelegenheiten." (Senat der Universität Wien 2016) Die Curriculumskommission (CK) ist die entscheidungsbefugte Unterkommission des Senats der Universität Wien. Sie beschließt auf Basis der Richtlinien des Senats alle neuen Curricula für Bachelor-, Master- und Doktoratsbeziehungsweise PhD-Studien und auch Universitätslehrgänge sowie Erweiterungscurricula. Der Senat muss die Beschlüsse der CK genehmigen und abschließend werden diese im Mitteilungsblatt der Universität Wien veröffentlicht. (Curricularkommission Universität Wien 2016)

Es wurde beschlossen, dass alle Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe ab Oktober des heurigen Jahres nach dem selben Curriculum, das in einer Kooperation von Universität und Pädagogischer Hochschule angeboten wird, studieren. Zu diesem Verbund gehören: Die Universität Wien, die Pädagogische Hochschule Wien, die Pädagogische Hochschule Niederösterreich und die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems. "Die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik wirkt als assoziierte Institution durch das Anbieten einzelner Lehrveranstaltungen am Curriculum mit." (Curriculum Lehramt 2016)

Unter folgendem Link kann das Curriculum im Detail nachgelesen werden:

https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/Konsolidierte_Curricula/Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf

Allgemeines Curriculum mit Regelungen für alle Bachelorstudierenden Lehramt im Verbund Nord-Ost		
Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen und Querschnittsaufgaben inkl. StEOP inkl. Orientierungspraktikum inkl. Schulforschung und Unterrichtspraxis zu den fachbezogenen Schulpraktika	Teilcurriculum Unterrichtsfach 1 Fachwissenschaft und Fachdidaktik inkl. StEOP inkl. fachbezogenes Schulpraktikum (Schulpraxis und fachdidaktische Begleitung) inkl. Wahlbereich 0-10 ECTS	Teilcurriculum Unterrichtsfach 2 Fachwissenschaft und Fachdidaktik inkl. StEOP inkl. fachbezogenes Schulpraktikum (Schulpraxis und fachdidaktische Begleitung) inkl. Wahlbereich 0-10 ECTS
36 ECTS	97 – 107 ECTS	97 -107 ECTS
= 240 ECTS		

Figure 3: Allgemeines Bachelorcurriculum Lehramt

d. Pädagogisch-praktische Studien im neuen Verbundcurriculum

Die pädagogisch-praktischen Studien bestehen wie bislang aus Schulpraxis und begleitenden Lehrveranstaltungen. Verpflichtend sind nun für jede/n Studierende/n das Orientierungspraktikum (5ECTS) das Schulpraktikum Unterrichtsfach 1 (7ECTS), das Schulpraktikum Unterrichtsfach 2 (7ECTS) sowie das Schulpraktikum „Überfachliche Kompetenzen und Querschnittskompetenzen“ (6ECTS).

Wenn ein Unterrichtsfach durch die Spezialisierung „Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigungen)“ ersetzt wird, gelten anstelle des Schulpraktikums Unterrichtsfach 2 die im Teilcurriculum für die Spezialisierung „Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigungen)“ vorgesehenen Regelungen zur Schulpraxis.

(Curriculum Lehramt 2016)

XIV. Kompetenzorientierung in der PädagogInnenbildung NEU

In der PädagogInnenbildung NEU wird nicht nur die Struktur des Studiums komplett verändert, auch die Inhalte bekommen neue Schwerpunkt- und Zielsetzungen. Im Folgenden wird zunächst ein kurzer Überblick über die neue Kompetenzorientierung der Ausbildung gegeben.

Die Absolvent_Innen der neuen Lehramtsstudien sollen professionsbezogene Kompetenzen erwerben, um den Anforderungen des § 42 Abs. 1a des Hochschulgesetzes 2005 gerecht zu werden. Es soll sichergestellt werden, dass die Ausbildung von LehrerInnen österreichweit nach bestimmten Standards durchgeführt wird und diese nach Beendigung des Studiums ihre Kompetenzen auch im Klassenzimmer einsetzen können. (Bildungsministerium für Bildung und Frauen 2013)

Mit Hilfe von einem “sich fortsetzenden Prozess der Kompetenzentwicklung in der Fort- und Weiterbildung soll gewährleistet werden, dass Pädagoginnen und Pädagogen die sich stetig verändernden Professionalisierungserfordernisse abdecken können.” (Bildungsministerium für Bildung und Frauen 2013)

Bei folgender Auflistung der Kompetenzen hat man sich nicht an einem bestimmten Modell orientiert, stattdessen wurde ein integrativer Zugang gewählt, um den Kompetenzbegriff nicht einzuschränken. Die beschriebenen Bereiche stehen in engem Zusammenhang zueinander. Ein/eine Pädagoge_In kann sich nur als “kompetent” bezeichnen, wenn er/sie alle Kompetenzen gleichermaßen erfüllt. Vorweg ist zu sagen, dass Pädagog_Innen ihre Tätigkeit auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie praktischer Erfahrungen ausüben. Im Idealfall beziehen sie sowohl die Wissenschaft als auch die reflexive Praxis aufeinander und verstehen dies als Grundlage ihrer Profession. Ebenso haben sie die Erkenntnis, dass sie in manchen Situationen intuitiv reagieren müssen und sowohl auf das wissenschaftliche Wissen als auch auf die praktische Erfahrung Bezug nehmen können. (Bildungsministerium für Bildung und Frauen 2013)

Folgende Fragen stellen sich dabei:

„Ist Lehrerin oder Lehrer ein intellektueller oder ein praktischer Beruf? Oder vielleicht eine Mischung von beidem? Unbestritten ist sicher, dass Lehrpersonen viel wissen müssen. Reicht das oder sollten sie auch viel können?“ (Beck 2012, S. 47) Das optimale Profil der Lehrer_Innenausbildung ist nach Beck eine gute Mischung aus einer klärenden Theorie in Kombination mit einer Unterrichts- und Erziehungspraxis, die den unterschiedlichsten Anforderungen der einzelnen Lernenden sowie der im Lehrplan gesetzten Ziele entspricht. (vgl. Beck 2012, S. 47)

e. Kompetenzbereiche

Kompetenzbereiche laut Bildungsministerium für Bildung¹:

1. Allgemeine pädagogische Kompetenz
2. Fachliche und didaktische Kompetenz
3. Diversitäts – und Genderkompetenz
4. Soziale Kompetenz
5. Professionsverständnis

Eine detaillierte Beschreibung kann auf der Homepage des Bildungsministeriums für Bildung unter folgendem Link nachgelesen werden:

https://www.bmb.gv.at/schulen/lehr/labneu/paedagoginnenkompetenzen_26988.pdf?5i82rk .

Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Kompetenzen an die unterschiedlichsten Tätigkeitsfelder angepasst werden müssen. Die Differenzen liegen beispielsweise in den ausübenden Fächern oder den zu unterrichtenden Altersstufen. (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2015, S. 2ff)

Die Fort- und Weiterbildung der Lehrer_Innen wurde zunächst in sogenannten Pädagogischen Instituten der Bundesländer organisiert und 2007 in die Pädagogischen Hochschulen integriert. Neben den insgesamt elf Pädagogischen Hochschulen in neun österreichischen Bundesländern erfolgt die Ausbildung von Lehrpersonen für

¹ Das seit Frühjahr 2016 benannte Bundesministeriums für Bildung unterlag in den letzten Jahren einigen Namensänderungen. Im Abkürzungsverzeichnis können mehrere der zuletzt verwendeten Bezeichnungen nachgelesen werden.

allgemeinbildende und berufsbildende mittlere und höhere Schulen (Gymnasium, Klassenstufen 5-12) traditionsgemäß an den Universitäten (an den Universitäten in Graz, Innsbruck, Linz, Klagenfurt, Salzburg und Wien).

In Österreich werden demnach bis Herbst 2016, wie bereits beschrieben, zwei Grundformen der Lehrer_Innenbildung unterschieden, zum einen gibt es die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen, zum anderen die Ausbildung an den Universitäten. (vgl. Arnold et al. 2011, S. 46f.)

Die Ausbildung an den Universitäten verlief bislang zweiphasig. Dies bedeutet, dass die Studierenden während des Studiums verschiedene Praktika absolvieren. Dafür sind die Lehrerbildungsinstitutionen an den Universitäten verantwortlich.

XV. Neugründung der Institutionen

Im Zuge der Lehrer_Innenbildungsreform fand eine Neugründung dieser Institutionen statt, beispielsweise in Form von so genannten Schools of Education oder Zentren von Lehrer_Innenbildung. Die entstandene Landschaft durch die Neugründung ist sehr vielfältig und weist innerhalb der Organisation der Universitäten unterschiedliche Verfasstheiten auf. Es wird darauf abgezielt, dem/der zukünftigen Lehrer_In einen kompetenten Berufseinstieg zu ermöglichen.

An der Universität Wien wurde das Zentrum für Lehrer_Innenbildung gegründet. An den Universitäten Innsbruck, Salzburg und Klagenfurt gibt es die Schools of Education, in Graz gibt es, ähnlich wie in Wien, das Zentrum für Pädagog_Innenbildung, welches, ebenso wie in Wien und wie die School of Education in Innsbruck, als Fakultät geführt wird. An der Universität Linz gibt es eine Plattform für Lehrer_Innenbildung. Die Beschreibungen auf den Hompages der Universitäten Wien, Salzburg und Graz sind informativ und erläutern detailliert, welche Aufgaben und Ziele ihre Einrichtungen verfolgen, die Webseiten der Schools of Education Innsbruck (Fakultät) und Linz (Institut) sind im Gegensatz dazu weniger aufschlussreich. Die School of Education der Universität Salzburg, die als Institut verfasst ist, wird sehr genau beschrieben und ggfs. sich stellende Fragen werden beim Lesen der Internetseite beantwortet. Die Plattform für Lehrer_Innenbildung Linz bietet Raum für wissenschaftlichen Austausch, jedoch werden weder die Funktionen noch die Ziele näher erläutert.

Diese erheblichen Unterschiede könnten damit zusammenhängen, dass die Fortschritte und Erfolge des Reformprozesses an manchen Universitäten schneller als an anderen von statten gehen bzw. intensiver in Bearbeitung sind.²

Allgemein ist festzustellen, dass die Neugründungen für die Lehrer_Innenbildung sehr positiv zu bewerten sind, da dies zeigt, dass sämtliche universitäre Einrichtungen am Reformprozess mitwirken, trotzdem ist weiterhin der Bedarf an Entwicklung und entsprechender Durchführung begonnener Vorhaben gegeben.

Das Zentrum für Pädagog_Innenbildung in Graz ist beispielsweise eine zentrale, überuniversitäre und überfakultäre Einrichtung, welche maßgeblich für die Weiterentwicklung sowie Optimierung der Lehrer_Innenbildung und Umsetzung der Pädagog_Innenbildung NEU verantwortlich ist. Um zahlreiche Beteiligte aus den unterschiedlichsten Bereichen einbinden zu können, bedarf es einer übergeordneten Koordination der Aktivitäten, was zu der Gründung des Zentrums führte. Dadurch soll eine strukturierte und qualitätsvolle Reformierung der Lehrer_Innenbildung gewährleistet werden. Zusätzlich unterstützt das Zentrum die Karl-Franzens-Universität Graz, um optimale Rahmenbedingungen für die Umsetzung der PädagogInnenbildung NEU zu schaffen. Für die Akteur_Innen im Bereich der Lehrer_Innenbildung ist das Zentrum eine Anlaufstelle und weist somit einen hohen Netzwerkcharakter auf. (Universität Graz 2015)

Das Zentrum für Lehrer_Innenbildung der Universität Wien wird wie eine Fakultät geführt. Die Hauptaufgaben sind Forschung und Lehre im Bereich des Lehrens und Lernens. Hier wird den zukünftigen Lehrer_Innen gemeinsam mit allen an der Lehrer_Innenbildung beteiligten Fakultäten und Zentren die Möglichkeit geboten, sich auf die veränderten Bedürfnisse einer modernen Schule vorzubereiten. Ebenfalls werden diese dazu angeleitet, den Lern- und Lebensort Schule auf Grundlage von wissenschaftlicher Expertise mitzugestalten. Auch mit der Änderung zum Bachelor/Master-Studium bleiben die besonderen Merkmale der universitären

² Unter folgenden URLs können die Webseiten aufgerufen werden:

<https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/ueber-uns/> - Wien_Zentrum für LehrerInnenbildung

<http://zentrum-paedagoginnenbildung.uni-graz.at/de/das-zentrum/> - Graz_Zentrum für PädagogInnenbildung

<https://www.uibk.ac.at/fakultaeten/soe/> - Innsbruck_School of Education

<http://www.uni-salzburg.at/index.php?id=49279> - Salzburg_School of Education

<https://campus.aau.at/org/oe?orgkey=1319> - Klagenfurt_School of Education

<http://www.jku.at/plb/content> - Linz_Plattform für LehrerInnenbildung

Lehrer_Innenausbildung erhalten. Dabei handelt es sich um die Verbindung der vier Elemente Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft und pädagogisch-praktische Studien. Weitere Schwerpunkte des Zentrums sind die Forschung, Lehre, Service, Information&Beratung, Nachwuchsförderung, Kooperationen und Partnerschaften mit Partnerschulen und Weiterbildung. (Universität Wien 2016)

Die Schulpraxis und dessen Reflexion wird nun im nächsten Kapitel auf deren Potential und Funktion hin erläutert.

F. Funktionen und Potentiale von Schulpraktika und deren Reflexion

XVI. Schulpraxis

„Praktika und die dort gesammelten Erfahrungen sind in der Ausbildung der Professionen nicht wegzudenken. Praktika, in denen unter Anleitung Handlungssequenzen erprobt und theoriegeleitet analysiert werden, gehören zu den wesentlichen Formaten von Professionalisierungsprozessen – in der Medizin ebenso wie in der Rechtswissenschaft. Auch in der Lehrer_Innenbildung sind Schulpraktika ein verbindlicher Bestandteil des Studiums – von den Studierenden werden sie meist als ein Herzstück ihrer Ausbildung wahrgenommen.“ (Hackmann, Schaumburg, Schritteser; 2015, S. 4) Die Autorinnen weisen zudem darauf hin, dass es nicht auf die bloße Absolvierung eines Praktikums ankommt, sondern auf dessen Gestaltung und Reflexion. Aufgrund der Tatsache, dass die Analyse und Überarbeitung der Praktika nicht im Mittelpunkt des Interesses der Studierenden stehen, ist hier deutlich hervorzuheben, dass bei der bloßen Einübung in die Praxis als Einübung in diverse Praktiken die Gefahr besteht, Routinen aus der eigenen Schulzeit zu verfestigen und neues, durch die Ausbildung erlangtes Wissen unterdrückt wird. (Zeichner&Bier, 2014 zit.n. Hackmann, Schaumburg, Schritteser; 2015)

Seit der Institutionalisierung der Lehrer_Innenbildung ist die Frage nach dem angemessenen Verhältnis von Theorie und Praxis eine sie bestimmende Diskussion. Auch andere Studiengänge (z.B. Jura, Medizin) beschäftigen sich mit dem Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Erkenntnisbildung als Kernelement der Universitäten und Berufsvorbereitung als ihr Ausbildungsziel. Jedoch ist es für die Lehrer_Innenbildung offenkundig ein ständiger Diskussionsgegenstand. Von

Studierenden wird das wissenschaftliche Wissen nur eingeschränkt oder unter besonderen Bedingungen in der Praxis angewendet, hingegen werden Schulpraktika als die genuine Lerngelegenheit für den Erwerb berufsrelevanter Fähigkeiten beschworen. (vgl. Bach, 2013, S. 206f.)

„Internships and field experiences are highly appreciated by both student teachers and teacher educators. Currently, these training opportunities are evolving to become a significant part of teacher education programs. During recent years, research on various forms of student teaching has increased; however, there has not yet been a collection of empirical findings from an international perspective.“ (Arnold, Gröschner, Hascher 2014, S. 9) Im Buch „Schulpraktika in der Lehrerbildung“ wird versucht einen Überblick über das Forschungsfeld der vier europäischen Länder (Deutschland, Österreich, Schweiz und die Niederlande) sowie der USA zu geben. (vgl. Arnold, Gröschner, Hascher 2014, S. 9) Die Autoren weisen darauf hin, dass Schulpraktika Gegenstand reger Forschungsaktivitäten, aufgrund verstärkter Initiativen auf der institutionellen Ebene der Lehrer_Innenbildung, geworden sind. In den letzten zwanzig Jahren wurden in allen Arten der hochschulischen Lehramtsausbildung Schulpraktika eingeführt oder deren Anteil an der Studienzeit vergrößert. (vgl. Arnold, Gröschner, Hascher 2014, S. 11)

„Die schulpraktische Ausbildung hat u.a. zum Ziel, die praktische Umsetzung dessen zu ermöglichen und zu fördern, was in der theoretischen Ausbildung erlernt worden ist und was die Studierenden sonst noch an theoretischen Überlegungen einbringen. Sie dient auch dazu, diese Theorien für die einzelnen Studierenden im Hinblick auf die Anwendbarkeit zu hinterfragen.“ (Patry 2014, S. 30) Sie ist ein Prototyp des Versuchs, wissenschaftliche Theorien in der Praxis anzuwenden und dient lt. Patry der Förderung und Schulung des „pädagogischen Takts“ (siehe dazu die Ausführungen in Kapitel „B Einleitung, III Übergang von Theorie und Praxis“ der vorliegenden Arbeit) als einem wesentlichen Ziel der Ausbildung. Es gilt dabei nicht nur die Praktikumsituation selbst zu sehen, sondern es müssen auch die Vor- und die Nachbesprechungen einbezogen werden. (vgl. Patry 2014, S. 38f)

f. Theoretische Ansätze zur Verknüpfung und Funktion von Theorie und Praxis

Hascher und de Zordo unterscheiden drei Grundformen theoretischer Zugänge zur Gestaltung von Praktika:

1. Theorieprimat: die Praxis folgt der Theorie; zu Beginn erfolgt die theoretische Ausbildung um Fachwissen zu erwerben.
2. Theorie-Praxis-Dialog: hier ergänzen sich Theorie und Praxis, sind jedoch voneinander unabhängig;
3. Theorie-Praxis-Bindung: Theorie- und Praxisausbildungsanteile sind miteinander verwoben; Learning Outcomes können nur durch das Absolvieren von einem zusammenhängenden Theorie- und Praxisteil erzielt werden; (vgl. Hascher, de Zordo; S. 23, 2015)

g. Drei Kernaufgaben der Schulpraxis

Nach Bach lassen sich drei Ziele von Schulpraktika unterscheiden:

- Berufswahlüberprüfung
- Kompetenzerwerb bzw. –erweiterung
- Theorie-Praxis-Verknüpfung. (vgl. Bach, 2013, S. 90)

Berufswahlüberprüfung:

Während eines Praktikums sollen Studierende sowohl die Aufgabenbereiche des Lehrer_Innenberufs als auch die Schule als Institution kennen lernen. Angeleitete Unterrichtsversuche geben den Studierenden die Chance sich in der Rolle des Lehrers/der Lehrerin zu erproben und festzustellen, ob sie für diesen Beruf geeignet sind. Damit soll die Perspektive erweitert und der wichtige Rollenwechsel von Schüler- zur Lehrerrolle angebahnt werden. (vgl. Bach, 2013, S. 90)

Kompetenzerwerb bzw. –erweiterung:

Topsch bestimmt folgende Bereiche, in welchen sich durch Schulpraktika Möglichkeiten ergeben Kompetenzen zu erwerben bzw. zu erweitern:

- „allgemeindidaktische Kompetenz (Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht)

- fachliche, fachdidaktische Kompetenz (u.a. Fachwissen sowie altersorientierte didaktische Reduktion)
- Sozialkompetenz (u.a. Beziehungsaufbau und –erhalt von Lehrer-Schüler-Beziehungen)
- Selbstwahrnehmung (Selbstvergewisserung)“ (Topsch, 2004)

Theorie-Praxis-Verknüpfung:

Durch den beabsichtigten Erwerb reflexiver Fähigkeiten während der Schulpraktika wird versucht Theorie und Praxis miteinander in Beziehung zu setzen. Es sollen wissenschaftliche Theorien in der Schulpraxis überprüft und weiterentwickelt werden und gleichzeitig soll die beobachtete Praxis theoriebezogen kritisch reflektiert werden. Dabei ist die Einbindung der Schulpraktika in wissenschaftliche Studien durch ausreichende Vor- und Nachbereitungen sowie Begleitung, als wichtige Bedingung für eine ausreichende Lernwirksamkeit von Praxiserfahrungen und deren Verbindung zur Theorie, von Bedeutung. (vgl. Terhart, 2000) „Dass die Intention einer Verbindung von Theorie und Praxis allerdings vielfach nicht gelingt, ist inzwischen empirisch belegt.“ (Bach, 2013)

h. Unterschiede in der Ausbildung an der Universität und der Pädagogischen Hochschule

Folgend wird nun auf die Unterschiede der Praxisausbildung an den beiden Institutionen Bezug genommen.

Neuweg erklärt, dass einerseits die Wissenschaftsorientierung der Universität als ihre Stärke dargestellt werden kann, jedoch lässt sich andererseits die unterentwickelte Professions- und Praxisorientierung als ihre Schwäche bezeichnen. Viele Argumente gehen dahin, dass an Universitäten Wissensbestände in den Fachdisziplinen und in den pädagogischen Wissenschaften durch Forschung entwickelt werden. Es geht darum Theorien und Forschungsmethoden kennen zu lernen, an der Entwicklung relevanter Wissenschaften teilzuhaben und eine Fach-, Beurteilungs- und Reflexionskompetenz für die berufliche Praxis zu erlernen. (vgl. Neuweg, 2011, S. 22f) Nach Christof et al. zeigt sich die Schwäche darin, dass die einzelnen Fachbereiche kaum auf die Anforderungen der Berufswirklichkeit ausgerichtet sind. Ebenfalls wird der Umfang und die fehlende Qualität der fachdidaktischen,

erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Studien, sowie deren mangelnde Vernetzung mit den Fachwissenschaften und somit die Zersplitterung der Lehramtsstudiengänge kritisiert. (vgl. Christof et al. 2011, S. 87f)

Zum Unterschied dazu zeigt sich die Stärke der Pädagogischen Hochschulen in der ausgeprägten Orientierung am Berufsfeld. Dies wird durch umfangreiche schulpraktische Studien und einer Verschränkung theoretischer und handlungsrelevanter Inhalte und Lehrveranstaltungen deutlich. Ebenso zählen die Eignungsabklärung der Studienbewerber_Innen, der hohe Stellenwert der Persönlichkeitsbildung und die langjährige Erfahrung im Bereich der Fort- und Weiterbildung dazu. (vgl. Seel et al. 2010) Bemängelt wird bei dieser Institution das Defizit an hochschulischer Autonomie, der eingeschränkte und nur der Einrichtung verpflichtende Forschungsauftrag und unzureichend wissenschaftlich qualifiziertes Personal. (vgl. Seel 2010, S. 189f.) Mayr und Neuweg betonen hier, dass man bei den Aussagen über die Qualität der Institutionen nicht vergessen darf, dass diese größtenteils auf Einschätzungen, Überzeugungen und Erfahrungen beruhen, denn über die „Wirkungen unterschiedlicher struktureller, inhaltlicher und methodischer Ausgestaltungsformen von Lehrer/innen/bildung – [...] insbesondere im deutschen Sprachraum – [existiert] wenig empirisch gesicherter Wissen.“ (Mayr/Neuweg 2009, S.99)

i. Praxisschulen der Pädagogischen Hochschule Wien

An den Pädagogischen Hochschulen fanden die Praxiseinheiten bislang von Beginn des Studiums an, in eigens dafür vorgesehenen Praxisschulen statt, an denen die Student_Innen in die Praxis eingeführt werden.

Die PH Wien bietet eine PraxisVolksschule und eine PraxisMittelschule an. Die Praxisschulen werden als didaktische Werkstätten angesehen, in denen die Studierenden innerhalb der schulpraktischen Studien mit der Praxis des Schulalltags konfrontiert werden. Das Motto lautet „learning by reflective doing“. Die Student_Innen werden dazu aufgefordert die praktikablen Wege des Unterrichtens zu finden, zu erproben und zu reflektieren. Die Reflexion findet unter Betreuung, Begleitung und vor allem kritischer Beratung der Studierenden statt. (vgl. Praxisschulen PH Wien 2016)

Unter anderem haben sich die Praxisschulen zum Ziel gesetzt die Umsetzung von professionellem, pädagogischem Handeln zu gewährleisten. Ebenfalls ist die Einführung der Studierenden in das Arbeits- und Berufsfeld sowie Unterstützung bei der Bewältigung von Unterrichts- und Erziehungsaufgaben Teil der Ausbildung. Die Student_Innen lernen das erlernte Wissen der Fachdidaktik, die Fach- und Humanwissenschaft anzuwenden und werden dabei wissenschaftlich durch Betreuungslehrer_Innen begleitet. (vgl. PraxisVolksschule PH Wien 2016)

j. Kooperationschulen der Universität Wien

Die Universitäten haben die Praktika etwas später, in geblockter Form und weniger ausgedehnt, angeboten. Die Studierenden der Universitäten absolvieren ihre Praktika an Kooperationschulen, begleitet von ausgebildeten und zertifizierten Betreuungslehrer_Innen bzw. Mentor_Innen. Im Folgenden ein Beispiel für eine aktuelle Liste von Mentor_Innen: http://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/LehrerInnenbildung_FAP/Mentoren_SS16_MA.pdf.

An Kooperationschulen wird gemeinsam an Forschungsvorhaben gearbeitet bei denen die Studierenden die Rolle von Forscher_Innen in einem Projekt übernehmen. Die Praktika im universitären Lehramtsstudium waren bisher erst ab dem 3. Studiensemester vorgesehen. Ebenso erfolgt im Hinblick auf die Reform eine Umstellung der Tagespraktika, wie sie an den Pädagogischen Hochschulen bislang üblich waren, auf Langzeitpraktika, wie sie bisher an den Universitäten zu absolvieren waren. (vgl. Hackmann, Schaumburg, Schritteser; S.5, 2015)

XVII. Schulpraktische Studien – Funktion und Potential

Beckmann bezeichnet schulpraktische Studien als mit universitären Lehrveranstaltungen kombinierte Schulpraktika, womit ebenso der Wissenschaftsbezug der Praktika hervorgehoben wird. (vgl. Beckmann 1997) Die Studierenden werden durch universitäre Lehrveranstaltungen für die Ausführung bestimmter Aufgaben in diesem Erfahrungsbereich geschult. Die Verrichtung der Aufgaben, darunter fallen Unterrichtsbeobachtung im Rahmen von Hospitationen bei Expertenlehrpersonen oder bei Unterrichtsversuchen von Studierenden und deren Auswertung bei der Nachbesprechung von Hospitationen, ist oftmals ein Bestandteil

zugeordneter universitärer Lehrveranstaltungen. (vgl. Arnold et al. 2011, S. 14) Das Praktikum hat eine Brücken- und Antizipationsfunktion für die Vermittlung zwischen den universitären Theoriestudien und der späteren Berufspraxis. Somit stellen Praktika kein Anhängsel an die theoretische Ausbildung dar, sondern sie sind ein entscheidender Kernbereich der Lehrer_Innenbildung. (vgl. Arnold et al. 2011, S. 90)

k. Differenz- und Integrationsthese

Zum Bezug von wissenschaftlichen und Professionswissen lassen sich nach Müller zwei Thesen unterscheiden. Zum einen handelt es sich um die Differenzthese, welche besagt, dass sich professionelles und wissenschaftliches Wissen grundsätzlich strukturell voneinander unterscheidet und das Professionswissen erst durch berufliche Erfahrung entsteht. Die Integrationsthese hingegen behauptet, dass die Zusammenführung der unterschiedlichen Wissensbereiche bereits frühzeitig von statten gehen kann. Die beiden Perspektiven haben infolgedessen auch unterschiedliche Anschauungen im Hinblick auf die Funktion von Praktika. (vgl. Müller, 2010, S. 68) Einerseits argumentieren die Vertreter der Differenzthese damit, dass schulpraktische Studien nicht die reale Schulpraxis darstellen und daher die Aufgabe dieser nicht darin besteht, eine „affektgeprägte Betroffenenperspektive zu erzeugen, sondern eine distanzierte Beobachtungsperspektive zu ermöglichen“. (Hedtke, 2000, S. 6) Dies bedeutet, dass die Erfahrung, die im Unterricht gemacht wird, das Beobachtungsobjekt ist und damit die Möglichkeit für Reflexion wissenschaftlicher Positionen, Ansätze und Theorien eröffnet wird. Zudem liege die Funktion einer differenzbewussten wissenschaftlichen Lehrer_Innenbildung in der Beobachtung und Reflexion von Unterricht, was bedeutet, dass die Praxis zum Objekt der Theorie wird. (vgl. Hedtke, 2000, S. 6) Andererseits behaupten die Befürworter der Integrationsthese, dass während des Studiums professionelles Wissen und Können entstehen kann, indem man eine Verbindung zwischen den wissenschaftlichen und den praktischen Ausbildungsteilen herstellt. (vgl. Müller, 2010, S. 68) Außerdem wäre aus kompetenztheoretischer Sicht die Idee separierter Lerngelegenheiten nicht zweckmäßig, zumal damit die Chance auf eine Verknüpfung der Ausbildung in der unmittelbaren Praxis mit einer fundierten, auf aktuellen Forschungsergebnissen basierten wissenschaftlichen Ausbildung, vergeben würde. (vgl. Blömeke, 2009, S. 86)

Nach Beckmann zielt die Ausbildung nicht nur, aber auch, jedoch nicht vorrangig auf Erkenntnis und Überprüfung der Theorie. Den Studierenden soll die Gelegenheit geboten werden, Erfahrungen zu sammeln, experimentieren zu können, eigenständig alternative Lösungsmöglichkeiten zu finden, welche zwar in Übereinstimmung mit den wissenschaftlichen und subjektiven Theorien stehen und von diesen geleitet sind, jedoch zu personen- und situationsspezifischen Innovationen werden können. (vgl. Beckmann 1997, S. 111) Lehramtskandidat_Innen befassen sich in der theoretischen Ausbildung u.a. mit relevanten Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung und im Praktikum geht es vor dem Hintergrund dieser theoretischen Erkenntnisse darum, selbst Unterricht vorzubereiten, durchzuführen und zu evaluieren. (vgl. Arnold 2011, S. 85) Müller hält dazu fest, dass die schulpraktischen Studien als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis agieren und dass das Potential der Praxisphasen deutlich über Reflexion und beruflicher Vergewisserung hinausgeht, denn sie dienen der systematischen Verbindung differenter Wissensformen durch theoretisch und praktisch reflektierte Erfahrung. (vgl. Müller, 2010, S. 69)

„Eine Bestandsaufnahme zur theoretischen und empirischen Verortung schulpraktischer Studien in der Lehrerbildung wirft Fragen nach der Wirksamkeit von Maßnahmen vor dem Hintergrund einer sich verändernden Bildungslandschaft auf. Zu untersuchen ist die Frage, ob begleitete Begegnungen mit der Schulpraxis eine hinlängliche Vorbereitung auf Herausforderungen darstellen, die mit der qualitätsorientierten Schulentwicklung einhergehen.“ (Arnold et al. 2011, S. 208) Die Autoren Faust-Siehl und Heil fragen ebenso nach den Möglichkeiten der Professionalisierung durch schulpraktische Studien. Für sie sind schulpraktische Studien der Ort, an dem die gegensätzlichen Orientierungen von Wissenschaftlichkeit und Berufsfeldbezug zusammenkommen. Auf die Vermittlung der als konträr angenommenen Bereiche von Theorie und Praxis haben die Lehrenden an den Universitäten, welche die Praxiskontakte der Studierenden begleiten, entscheidenden Einfluss. Daher überprüfen Faust-Siehl und Heil die Ausbildungspraxis von ExpertInnen, indem sie vier Konzepte für schulpraktische Studien ermitteln: „Die Sicht auf Praxis als eigenständigen Erfahrungsraum, schulpraktische Studien als Praxisforschung, Praktika als Wissenschaftskommunikation für die Weitergabe wissenschaftlicher Erkenntnisse an die Praxis sowie die Betrachtung des Studiums als Praktikum im Sinne eines kontinuierlichen Berufsfeldbezuges.“ (Faust-Siehl, Heil

2001, S. 111ff.) Es wird versucht, mit dem Konzept der Praxisforschung und den daran anknüpfenden „Kooperationsschulen“ eine wichtige Schnittstelle von Ausbildung und Schulpraxis zu erzeugen. Es werden laufend kleinere Forschungsprojekte gemeinsam mit Schulen durchgeführt. Beispielsweise können Schulen Praxisforschungsprojekte, die sich mit Fragen des Unterrichts oder der Schulentwicklung befassen, in Auftrag geben. Diese sollen dann anschließend durch Lehrende gemeinsam mit Studierenden im Zuge eines Praxisforschungsseminars zu beantworten und zu lösen versucht werden. (vgl. Schritteser 2009, S. 14)

Patrys Argumente knüpfen daran an, indem er schreibt, dass nicht nur der Unterricht an sich, sondern alle Interaktionen im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung der Komplexität des Theorie-Praxis-Bezugs unterliegen. Die gegenseitigen Schuldzuweisungen – „wissenschaftliche Theorien sind praktisch irrelevant“; oder „Praktisch Tätige wenden unsere Theorien nicht an“ verschärfen das Problem der praktischen Anwendung wissenschaftlicher Theorien anstatt es zu beschwichtigen. Dafür wäre ein aufeinander Zugehen der Protagonisten beider Gruppen notwendig. (vgl. Patry 2014, S. 40)

G. Mythos Praxis

„Wäre langjährige Praxiserfahrung der Königsweg zu gutem Unterricht, hätte man es wohl unweigerlich ab einem gewissen Dienstalter nur mehr mit exzellenten Lehrerinnen und Lehrern zu tun.“ (Schritteser 2014, S. 42)

Nach Müller wird die Forderung nach mehr Praxis innerhalb des Studiums nicht nur von Studierenden und im Beruf stehenden Lehrpersonen seit Jahrzehnten permanent gewünscht, sondern auch von Lehrerbildner_Innen. Aus dem erziehungswissenschaftlichen Blickwinkel sind Nutzen und Funktion schulpraktischer Studien jedoch nicht eindeutig geklärt und umstritten. Zudem scheint es so, als würden Lehramtsstudierende am Glauben an die Wirksamkeit schulpraktischer Studien mantrahaft festhalten. Dies ist jedoch verwunderlich, da die Ausbildung in den Praktika oft immense Mängel aufweist. (vgl. Müller, 2010, S. 74) Hascher fordert daher „die Orientierung an verbindlichen Lernzielen, die regelmäßige Kooperation zwischen Ausbildungsstätten und Schulen, die kontinuierliche und kompetente

Beratung und Betreuung der Studierenden, die Integration der Studierenden in deren Berufsalltag und ins Kollegium, der fachliche Diskurs zwischen Experten und Novizen, die Verknüpfung der verschiedenen Praktika im Laufe der Ausbildung.“ (Hascher 2006, S. 130)

Schrittesser legt dar, dass Praxiserfahrungen nicht zuletzt zu wesentlichen Formaten von Professionalisierungsprozessen gehören und bei Studierenden des Lehramts beliebt sind. Lehramtsstudierende können die Einübung in die Praxis kaum erwarten, hingegen wird der Analyse und Reflexion von Praxis weniger Interesse entgegengebracht. Die Lehrerbildungsforschung sieht Praktika unter bestimmten Bedingungen – wenn sie etwa nicht theoriegeleitet begleitet werden - indes als weniger erfolgsversprechend und hebt hervor, dass sich erst Analysen und Reflexionen von Praxiserfahrungen als die wesentlichen Momente der Entwicklung von Fachkompetenz im Tätigkeitsfeld und der Entfaltung eines professionellen Habitus erweisen. Unhinterfragt überlieferte Praktiken und implizite Selbstverständlichkeiten sollen somit auf ihre Angemessenheit überprüft werden. In der Forschung spricht man dabei von „deliberate practice“ nach Ericsson. (vgl. Schrittesser 2014, S. 36f) Ericsson unterscheidet drei Arten von Aktivitäten: „Consider three general types of activities, namely, work, play and deliberate practice. Work includes public performance, competitions, services rendered for pay, and other activities directly motivated by external rewards. Play includes activities that have no explicit goal and that are inherently enjoyable. Deliberate practice includes activities that have been specially designed to improve the current level of performance. The goals, costs and rewards of these three types of activities differ, as does the frequency with which individuals pursue them.“ (Ericsson et al. 1993, S. 303-406)

Ziegler verwendet im Handbuch für Bildungsforschung den Begriff der „deliberate practice“ und beschreibt die Frequenz von „deliberate practice“ als die Determinante der Leistungsentwicklung, womit die organisierte Lernaktivität gemeint ist, welche auf die Verbesserung der eigenen Leistung gerichtet ist. Deliberate Practice lässt sich wie im oben angeführten Zitat von Ericsson zudem von Spiel und Arbeit abgrenzen. Ein Spiel hat kein (Verbesserungs-) Ziel und wird daher als angenehm empfunden. Die professionelle Arbeit von Experten umfasst Aktivitäten wie Auftritte oder Wettbewerbe, vergleichbar mit der Aufgabe der Lehrperson in der Praxis. Diese

Aktivitäten, z.B. das Unterrichten der Klasse, sind jedoch nicht der Verbesserung der eigenen Fähigkeit gewidmet, sondern der fehlerfreien Reproduktion von etwas Einstudiertem. Die Entfaltung und Verbesserung der eigenen Fähigkeit sollten, am Beispiel des Lehramtsstudiums angelehnt, die Praxiserfahrungen während des Studiums gewährleisten. Fehler, die auf Verbesserung gerichteten Aktivitäten unvermeidlich sind, dürfen bei Experten nicht passieren. (vgl. Ziegler, S. 942) Ab wann sich ein/e Studentin oder ein/e AbsolventIn als Experte/In betrachtet, sei hier dahingestellt.

Die Professoren und Forscher König und Rothland versuchen mit Hilfe von Untersuchungen der EMW-Studie (Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung) der Frage nach der Wirksamkeit der Lehrer_Innenbildung nachzugehen. Die Studie untersucht die motivationalen Eingangsvoraussetzungen von beginnenden Lehramtsstudierenden im deutschsprachigen Raum und darüber hinaus, inwieweit „die Messung von Berufswahlmotiven und pädagogischen Erfahrungen sowie die Analyse beider Bereiche (praktische Erfahrungen aufgrund gelebter Interessen und einer daraus entstehenden spezifischen Berufswahlmotivation) institutionen- und länderübergreifend verallgemeinerbar sind.“ (König, Rothland; S. 19, 2015) Die Forscher vermuten, dass sich die berufsspezifische Motivation von angehenden Lehrkräften während der Ausbildung durch schulpraktische Lerngelegenheiten verändert. Dies passiert durch die in den Curricula vorgesehenen Überprüfungen der Berufswahlmotivation durch Praxis, da sich die Studierenden während ihrer Professionalisierung mit ihrer Entwicklung zur Lehrerrolle- und identität beschäftigen müssen. Jener Prozess wäre ohne Erfahrung in der Praxis nur schwer zu erreichen. (vgl. König, Rothland, S. 21) Die EMW-Studie zeigt ebenfalls auf, dass „die intrinsische Motivation der angehenden Lehrkräfte über die Zeit von vier Studiensemestern zunimmt und durch schulpraktische Lerngelegenheiten beeinflusst wird: „Je aktiver die Studierenden praktischen Tätigkeiten nachgehen und je besser sie von LehrerInnen in der Praktikumsschule mentoriell betreut werden, umso stärker fällt diese positive Entwicklung aus. Die extrinsische Motivation verändert sich hingegen nicht und wird auch nicht durch das Lernen in der Praxis beeinflusst.“ (König, Rothland, S. 21, 2015) Umfangreiche Schulpraxis ist förderlich für die positive Beeinflussung intrinsischer Motive und die selbstwahrgenommene

Lehrbefähigung wird stärker ausgeprägt als durch stark theoretisch-formale Ausbildung und nur punktuelle Praktika. Dieses Ergebnis bringt die Frage mit sich, ob Lehrerbildungssysteme mit höheren Anteilen schulpraktischer Lerngelegenheiten motivierender sind. Die Fortsetzung der EMW-Studie versucht diese und viele weitere Fragen im Hinblick auf die Wirksamkeit der Lehrer_Innenbildung zu beantworten. (vgl. König, Rothland, S. 23f.)

Eine weitere Analyse von Flach et al. zum Vergleich der Probleme der Lehrerbildung aus Sicht deutscher Studierender beinhaltet empirische Untersuchungen von 1970 bis ca. 1995. In Bezug auf die schulpraktischen Studienanteile kamen sie zu dem Ergebnis, dass die Lehramtsstudierenden sehr hohe Erwartungen an die praktischen Ausbildungsanteile haben. Durch die praktische Ausbildung wollen sie für die spätere berufliche Tätigkeit vorbereitet werden. Sie wünschen, wie nun schon des Öfteren erwähnt, eine Zunahme praktischer Ausbildungsabschnitte und sind sich darüber einig, dass praktische pädagogische Tätigkeit das durchgängige Ausbildungsprinzip sein soll. (vgl. Flach et al., 1997, S. 116) Studierende sehen Praktika und schulpraktische Studien als die wichtigsten Verbindungen von Theorie und Praxis und behaupten, dass sie für die Entwicklung praktischer pädagogischer Kompetenzen ausschlaggebend sind. (vgl. Flach et al., 1997, S. 125) Bei Wild-Näf zeigt sich, dass 60 bis 90 Prozent der Studierenden den Aussagen zustimmen, „dass das Praktikum den Kern der Ausbildung darstelle und man erst danach wirklich wisse, was es heißt zu unterrichten.“ (Wild-Näf, 2001, S. 194) Ebenfalls wird die zeitliche Belastung, die durch die berufspraktische Ausbildung entsteht, unabhängig von der Zielstufenorientierung, als sehr hoch eingeschätzt. Vergleichend zur berufswissenschaftlichen Ausbildung fühlen sich 88 Prozent der Studierenden von der berufspraktischen Ausbildung stärker gefordert. (vgl. Wild-Näf, 2001 S. 194)

Hascher wagt anhand empirischer Befunde zu den Gelingensbedingungen für Praktika einen Versuch, den Mythos Praxis zu entzaubern. „Von einem Mythos spricht man dann, wenn einem Sachverhalt, einem Prozess, einer Person Fähigkeiten und Wirkungsmöglichkeiten attribuiert werden, ohne dass diese empirisch untersucht oder sogar gegenteilige Effekte nachgewiesen wurden.“ (Hascher 2011, S. 8) Für die Autorin ist die Entwicklung neuer Praktikumsformen auf Basis kontextsensitiver Theorieentwicklung und Grundlagenforschung sowie eine Professionalisierung der

Kooperation von Ausbildungsinstitutionen und Schulen ausschlaggebend. Neuweg plädiert ebenfalls dafür, die Unterscheidung von Theorie und Praxis zu pflegen, anstatt beide ständig zwanghaft integrieren zu wollen. (vgl. Bosse, Seel 2011, S. 6)

Hascher behauptet, dass die unkritisch positiven Haltungen gegenüber der Praxis auf der Vorstellung des Tätigseins in Schule und Unterricht als dem genuinen und idealen Lernfeld für angehende Lehrpersonen beruht. (vgl. Hascher 2011, S. 8) Laut Helsper et al. bezeichnet der Praktikumsmythos die Gesamtheit an subjektiven und kollektiven Überzeugungen, dass ein Praktikum, unabhängig von der Überprüfung seiner Wirksamkeit und trotz der im Feld vorhandenen Probleme der sinnvollste und beste Ort für die schulische Lern- und Professionalisierungspraxis ist. Dementsprechend wird ihm eine zentrale Bedeutung von angehenden Lehrer_Innen, im Hinblick auf ihre aktuelle Entwicklung und ihr (künftiges) schulisches Handeln, zugeschrieben. (Helsper et al. 2001 zit.n. Hascher 2011, S. 9) Hascher belegt ihre Behauptungen durch eine eigens durchgeführte Forschung, bei der sie 150 Praktikant_Innen vor und nach deren Praktikum, sowie zu einem dritten Zeitpunkt nach drei Jahren, befragt. Die Fragen werden hinsichtlich der Zufriedenheit während des Praktikums, der Ziele, Anforderungen, der Lernerfolge, der Lernquellen,... gestellt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden bei den ersten beiden Phasen der Befragung noch hochzufrieden mit den Praktika und den darauf erzielten Lernerfolgen waren. Jedoch relativiert sich das Urteil, der dann bereits im Beruf stehenden Lehrer_Innen, drei Jahre später, deutlich. Die Praktika werden rückblickend wesentlich kritischer beurteilt, und die von den Studierenden eingeschätzte Wirksamkeit berufspraktischer Studienanteile wird in Frage gestellt. Hascher beschreibt es in ihren Worten als eine „Ent-Mystifizierung“ des Praktikums und eine „Ent-Idealisierung“ der Mentor_Innen, welche für das Lernen im Praktikum die Hauptverantwortung tragen. (vgl. Hascher, 2006, S. 144) Hoppe-Graff kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, dass das ideal befundene Verhältnis von Theorie und Praxis, welches im Studium noch erheblich zugunsten der Praxis ausfällt, im Rückblick zunehmend differenzierter wird und es dem Anschein nach von der aktuellen Lebenssituation und Erfahrungswelt abhängt. (vgl. Hoppe-Graff et al., 2008)

Im folgenden empirischen Teil der Arbeit wird versucht anhand von problemzentrierten Interviews mit Lehramtsstudierenden dem Mythos Praxis auf den

Grund zu gehen, denn wie Hedtke argumentiert, kennzeichnet sich der Lehrbildungsdiskurs durch einen stärkeren Hang zur Praxis als zur Theorie. Die Praxis wird grundsätzlich eine höhere Dignität zugeschrieben als der Theorie. Ebenso im gesellschaftlichen Diskurs steht die Praxis weniger unter Legitimationsdruck und Begründungszwang als die Theorie. (vgl. Hedtke, 2000, S. 3) Die Antworten der Studierenden sollen dies belegen bzw. widerlegen.

H. EMPIRISCHER TEIL

Der empirische Abschnitt der Masterarbeit beschäftigt sich mit dem in der Theorie beschriebenen Phänomen des „Mythos Praxis“. Die angeführten Forschungsfragen sollen mit Hilfe von qualitativer Sozialforschung beantwortet werden.

Die Hypothese ist, dass Studierende des Lehramts unentwegt mehr Praxisanteilen im Studium fordern und diese einen ungleich höheren Stellenwert genießen als die Vermittlung der Theorie. Ebenso wird von der Annahme ausgegangen, dass auch Student_Innen der Pädagogischen Hochschule, an welcher der Praxisteil bislang deutlich intensiver ausgeprägt war, nach mehr Praxis fordern.

Im folgenden Kapitel wird ein grober Überblick darüber gegeben, wie sich qualitative Sozialforschung definiert und wodurch sie charakterisiert wird. Des Weiteren erfolgt eine detaillierte Auseinandersetzung mit der Methode der Datenerhebung und der Auswertung der Daten.

XVIII. Qualitative Sozialforschung

Nach Heinke kann qualitative Sozialforschung als solche betitelt werden, wenn sie sich an qualitativen, hauptsächlich verbalisierten oder verschriftlichten Daten und Texten bedient. (vgl. Heinze, 2001, S. 12) „Qualitative Daten sind solche, die soziale Gegenstände der Forschung auf eine wissenschaftliche Weise so beschreiben, dass sie die dem Gegenstand eigenen Verhältnisse, besonders deren Bedeutung, Struktur und Veränderung erfassen. Diese Daten werden mit Hilfe qualitativer Methoden erstellt. Sie werden zur qualitativen Analyse verwendet, die interpretativ/hermeneutisch ist.“ (Heinze 2001, S. 12) Die Aufgabe der qualitativen Sozialforschung ist die Verbindung unterschiedlichster Positionen durch eine gemeinsame Methodologie. (vgl. Heinze, 2001, S. 19) Die Vorgehensweise, respektive die Bestimmung der Methoden und die Art ihres Einsatzes zur Erzeugung von Daten und deren Analyse, ist diese zu begründen. (vgl. Heinze, 2001, S. 12)

Für Mayring stellt das wachsende Interesse an qualitativen Erkenntnismethoden eine enorme Veränderung der Sozialwissenschaften in diesem Jahrhundert dar. Es wird immer deutlicher, dass ein rein quantitatives Vorgehen in den verschiedensten Forschungsbereichen nicht das alleinige Ideal darstellt. (vgl. Mayring, 2002, S. 9)

Dieser Trend ist eine Entwicklung der letzten zehn bis zwanzig Jahre. Die Wurzeln qualitativen Denkens gehen jedoch ungleich weiter zurück.

Aristoteles (384-322 v. Chr.) kann hier als Urvater bezeichnet werden. V. Wright (1974) teilt die Geistesgeschichte in zwei Traditionen ein, zum einen in die aristotelische und zum anderen in die galileische Tradition.

„Aristoteles steht dabei für ein Wissenschaftsverhältnis, das

- die Gegenstände als dem Werden und Vergehen unterworfen ansieht und damit die historischen und entwicklungsmäßigen Aspekte betont;
- die Gegenstände auch durch ihre Intentionen, Ziele und Zwecke verstehen will und damit auch Werturteile in der wissenschaftlichen Analyse zulässt;
- neben der Abteilung des Besonderen aus dem Allgemeinen mittel logisch widerspruchsfreier Beweise (Deduktion) ein induktives Vorgehen erlaubt und damit auch die Grundlage für sinnvolle Einzelfallanalyse bildet.“ (Mayring 2002, S. 12)

Für Aristoteles ist die Erforschung des Menschen spezifischer: „die Erforschung der Seele des Menschen, die Krone der Wissenschaft.“ (Aristoteles, Werke, Bd. 13, 1959) Im Gegensatz dazu findet man bei Galileo Galilei (1564-1642) die Tradition der reinen Kausalerklärungen nach deduktiver Logik, welche nach allgemeinen Naturgesetzen sucht, die mit Methoden gefunden und überprüft werden und welche für alle Einzelwissenschaften gleich seien. (vgl. Mayring, 2002, S. 12)

Bei dieser Kurzdarstellung qualitativer Sozialforschung darf eine wichtige Wurzel qualitativen Denkens, die Hermeneutik, nicht vergessen werden. Die Hermeneutik erarbeitet Grundlagen wissenschaftlicher Interpretation zur Auslegung von Texten und findet sich in vielen Ansätzen wieder, beispielsweise in der „Theologie (Auslegung der Heiligen Schrift), Jura (Interpretation von Gesetzestexten), Geschichtswissenschaften (Analyse schriftlicher Quellen), Philologie (literarische Textauslegung) und Philosophie (allgemeine Interpretationslehre)“. (Mayring 2002, S. 13) Texte, sowie alles vom Menschen Erschaffene, haben immer einen Sinn und eine subjektive Bedeutung. Die Aufgabe der Hermeneutik besteht darin, diesen subjektiven Sinn interpretativ herauszufiltern, die Analyse der nur äußerlichen Charakteristika führt zu keinem Ziel. (vgl. Mayring, 2002, S. 14) „Das Verstehen und

Deuten ist die Methode, welche die Geisteswissenschaften erfüllt. Alle Funktionen vereinigen sich in ihm. Es enthält alle geisteswissenschaftlichen Wahrheiten in sich. An jedem Punkt öffnet das Verstehen die Welt.“ (Dilthey, Ges.Schriften VII, 1958, S. 205)

I. Kennzeichen qualitativer Forschung

Die qualitative Forschung unterscheidet sich wesentlich im Hinblick auf die Leitgedanken der quantitativen Forschung.

Besondere Charakteristika sind dabei

- „die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien,
- die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie
- die Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis.“
(Flick, 2000, S.13)

Bortz erklärt zur *Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien*, dass es außer Frage steht, dass es sinnvoll ist sich zu überlegen, ob eine Fragestellung empirisch realisiert werden kann, jedoch ist es sehr wohl von großer Bedeutung, ob der Gegenstand auf die Methode passt oder nicht, d.h. ob die zur Verfügung stehenden und anerkannten Methoden zur Erforschung verwendet werden können oder nicht. Es geht darum auch für die Komplexität der Realität und von Phänomenen eine angemessene Zahl an Stichproben zu erfassen, um eine quantifizierende Untersuchung und verallgemeinerbare Ergebnisse zu erlangen. Die Aufgabe empirischer Untersuchungen ist von dem Modell der Isolierung eindeutiger Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge abzuweichen, denn damit entfielen alle komplexeren Gegenstände. (vgl. Bortz, 1984, S. 15f) Bei der Forschung müssen ebenso die *Perspektiven der Beteiligten und ihre Vielschichtigkeit* berücksichtigt werden. Qualitative Sozialforschung „ [...] verdeutlicht die Unterschiedlichkeit der Perspektiven [...] auf den Gegenstand und setzt an den subjektiven und sozialen Bedeutungen, die mit ihm verknüpft sind, an. Sie untersucht Wissen und Handeln der Beteiligten. Sie analysiert die diesbezüglichen Interaktionen und Umgangsweisen mit psychischer Erkrankung im jeweiligen Feld. Zusammenhänge werden im konkreten Kontext des Falls beschrieben und aus ihm erklärt. Qualitative Forschung

berücksichtigt, dass die auf den Gegenstand bezogene Sicht- und Handlungsweisen im Feld sich schon deshalb unterscheiden, weil damit unterschiedliche subjektive Perspektiven und soziale Hintergründe verknüpft sind.“ (Flick, 2000, S. 15) Ein weiteres Kennzeichen ist die *Reflexion des Forschers und der Forschung*. Die Kommunikation des Forschers mit dem jeweiligen Feld und den Beteiligten ist wesentlicher Bestandteil der Erkenntnis. Ebenso ist die Subjektivität Bestandteil des Forschungsprozesses. Der Forscher reflektiert sein Handeln und seine Beobachtungen im Feld, welche anschließend zu Daten werden, die in Interpretationen einfließen und auch in Forschungstagebüchern oder Kontextprotokollen festgehalten werden. (vgl. Flick, 2000, S.15f)

XIX. Datenerhebung

In der qualitativen Sozialforschung gibt es zahlreiche Verfahren der Analyse von Daten. Wichtig bei jedem Verfahren ist, dass es nicht verschwommen sein darf, sondern die Vorgehensweisen müssen offen gelegt und systematisiert werden, ebenso wie bei quantitativen Techniken. Denn nur so können sie vernünftig und gegenstandsangemessen eingesetzt werden und miteinander kombiniert werden. Jedes Verfahren muss an eine konkrete Fragestellung, an dessen Bedingungen und Bedürfnisse angepasst werden, was auch zu einer Stärke qualitativer Forschung zählt. (vgl. Mayring, 2002, S. 65)

XX. Das problemzentrierte Interview³

Das in dieser Forschungsarbeit angewendete problemzentrierte Interview zählt zu einer von drei Methoden (Problemzentriertes Interview, Narratives Interview, Gruppendiskussion), welche auf sprachlicher Basis arbeiten. Hier wird deutlich, dass in der qualitativen Forschung der verbale Zugang, das Gespräch, eine besondere Rolle spielt. Die Subjekte kommen dabei selbst zur Sprache, wobei sie zunächst selbst Experten für ihre eigene Bedeutungsgehalte werden. Es gibt eine Reihe von Interviewtechniken, die sich in der Art der Fragestellungen und Antworten unterscheiden. (vgl. Mayring, 2002, S. 66) Das problemzentrierte Interview ist ein offenes, halbstrukturiertes, qualitatives Verfahren. Wie auch schon im einleitenden

³ Siehe dazu auch die Ausführungen im einleitenden Kapitel dieser Arbeit

Kapitel erwähnt wurde, versucht das problemzentrierte Interview den Befragten möglichst frei zu Wort kommen zu lassen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Dabei ist es aber auf eine bestimmte Problemstellung zentriert, die der Interviewer angibt und auf die er immer wieder zurückkommt. Diese hat der Interviewer bereits vor der Durchführung des Interviews analysiert und bestimmte Aspekte erarbeitet, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt werden und während des Gesprächsverlaufs immer wieder angesprochen werden. (vgl. Mayring, 2002, S. 67) Die drei Merkmale der Problemzentrierung, der Gegenstandsorientierung und der Prozessorientierung werden bereits im einleitenden Kapitel beschrieben. Eine weitere Besonderheit in der Interviewdurchführung liegt bei der *Offenheit*. Der/die Interviewte soll ohne vorgegebene Antwortalternativen frei antworten können. Nach Kohli hat dies entscheidende Vorteile, denn:

- „Man kann überprüfen, ob man von den Befragten überhaupt verstanden wurde.
- Die Befragten können ihre ganz subjektiven Perspektiven und Deutungen offen legen.
- Die Befragten können selbst Zusammenhänge, größere kognitive Strukturen im Interview entwickeln.
- Die konkreten Bedingungen der Interviewsituation können thematisiert werden.“ (vgl. Kohli, 1978, S. 1-25)

Dadurch soll eine stärkere Vertrauensbeziehung zwischen dem/r Interviewer_In und dem/r Befragten entstehen. Der/die Interviewte fühlt sich dabei ernst genommen und nicht ausgehorcht. Durch die möglichst gleichberechtigte, offene Beziehung zwischen Interviewer_In und Interviewtem/r profitiert auch der/die Interviewte direkt vom Forschungsprozess. Erfahrungen mit dieser Methode zeigen, dass sie reflektierter, genauer und offener ist als Verfahren mit Fragebögen oder geschlossene Umfragetechniken.

m. Vorgehensweise des/der Forschers/in

Am Anfang stehen immer die Formulierung und die Analyse des Problems, denn daraus ergeben sich die zentralen Aspekte des Interviewleitfadens. (vgl. Mayring, 2002, S. 69) Anschließend wird der Befragte zur Erzählung angeregt und mittels Zurückspiegeln und mit Hilfe von Verständnisfragen zur Detaillierung gebracht.

Anschließend dient der Leitfaden dazu, alle Themenbereiche von Interesse abzudecken. Nach Lamnek werden die Fragen spontan und unter Berücksichtigung des Sprachstils sowie in Anknüpfung an den Gesprächsverlauf gestellt. (Lamnek 2005, S. 364ff).

Die Gesprächseröffnung ist erstens dafür zuständig, eine allgemeine Einstiegsfrage zu stellen, die jedoch nicht unbedingt schon auf ‚*Erzählung*‘ ausgerichtet sein muss, wie z. B. *Erzählen Sie einfach mal, wie Sie das Theorie-Praxis-Verhältnis im Lehramtsstudium an der Universität bislang empfinden?* Zweitens haben die allgemeinen Sondierungen das unmittelbare Einfordern von Details zum Ziel und dienen als erinnernde und strukturierende Unterstützung für die Befragten, wie z.B. *„In welchen Bereichen konnten Sie bislang Praxis sammeln?“* Und drittens haben die spezifischen Sondierungen eine Verständnisfunktion. Hierbei soll der/die Forscher_in bereits Gesagtes zusammenfassen, also zurückspiegeln und sich bestätigen bzw. berichtigen lassen, Verständnisfragen stellen, um sich widersprechende Antworten zu klären, und die Befragten direkt mit widersprüchlichen Aussagen konfrontieren. Damit werden Reflexionsprozesse veranlasst. Wichtig zu beachten ist dabei im Allgemeinen, dass eine angenehme Gesprächsatmosphäre vorherrscht und das inhaltliche Interesse verdeutlicht wird. Weiterhin wird die Möglichkeit geboten, ad-hoc-Fragen zu stellen, wenn das Gespräch nicht weiterläuft. (vgl. Mey, 2000, S. 6f)

n. Problematik bei gewissen Fragestellungen

Während des Interviews stellte sich im Besonderen bei einer Interviewfrage heraus, dass sie ungeschickt gewählt wurde und es dadurch für die/den Befragte/n schwierig war eindeutige Antworten zu generieren.

Beispiel:

„Konntest du durch Vorbereitungen auf alle unvorhersehbaren Ereignisse im Umgang mit deinen Schüler_Innen entsprechend reagieren?“

Antworten:

“Mmmhh... schwer zu sagen irgendwie, eher nicht (lacht), nein also in den Momenten glaube ich, vielleicht unbewusst, aber nicht so dass, also ich hab das jetzt nicht irgendwie so verinnerlicht, oder dass ich mir jetzt gedacht habe, he das war jetzt das, nein, nicht wirklich.” (Interview 3_Transkript: 42 - 42)

“Eigentlich nicht, ich bin da so reingekommen in die Klasse, ich wart mal, was auf mich zukommt. Also ich hab das Gefühl gehabt, dass ich gar nicht irgendwie vorbereitet war, aber dass, vielleicht war es so am besten.” (Interview 4_Transkript: 36-36)

“Ich kann schwer sagen, ob das durch die Vorbereitungen war oder ob ich das einfach im Gefühl habe, ich glaub es ist eine Mischung. Also auf jeden Fall ist es gut, dass man auch immer über die nicht schönen Dinge spricht, Dinge die passieren können, weil wenn man weiß, das kann passieren, dann erschrickt man sich nicht, wenn's passiert und kann dann ruhiger reagieren, ohne ein Problem zu bekommen oder das Problem größer zu machen. Das wird, glaub ich, schon ganz gut an der PH geschult, dass man einfach spricht, was kann Schlimmes passieren und was könnte man tun. Ja.” (Interview 5_Transkript: 35-35)

“(lacht) Das is eine gute Frage. Nein, natürlich nicht (lacht), man kann mit Vorbereitungen nie das planen was man nicht vorher weiß und das ist auch der schwerste Teil, also des Unterrichts denke ich mir...” (Interview 6_Transkript: 34-34)

Die vier Beispielantworten zeigen, dass es für die Interviewten im ersten Moment schwierig, war eine klare Antwort zu geben und sie sich nicht sicher waren, ob die Vorbereitungen tatsächlich geholfen haben oder das intuitive Handeln bei unvorhersehbaren Ereignissen im Vordergrund steht.

I. Die empirische Untersuchung

Die Untersuchung wurde einerseits mit vier Studierenden des Lehramts Sekundarstufe I an der Universität Wien sowie mit vier Studierenden des Lehramts Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Wien, welche sich im 4. Semester ihres Studiums befinden, durchgeführt. Um eine ausgewogene Stichprobe zu gewährleisten war sowohl von den Universitätsstudierenden als auch von den Studierenden der Pädagogischen Hochschule jeweils ein männlicher Student vertreten. Die Homogenität der InterviewpartnerInnen im Falle des Studienfortschritts war wichtig, um anschließend eine repräsentative Auswertung durchführen zu können.

Studierende im vierten Semester haben bereits an beiden Hochschulen ihre ersten Praktika absolviert und mit Hilfe der Interviews wurde ermittelt, ob diese mit dem bisherigen Theorie-Praxis-Verhältnis, den theoretischen Vor- und Nachbereitungen, der Betreuung während der Praxis und vielem mehr (un)zufrieden sind und welche Gründe die Studierenden für die Befürwortung von mehr Praxis angeben.

Einige Forschungsfragen wurden auch hinsichtlich des Wissens über die Unterschiede der beiden Ausbildungsstätten gestellt, um herauszufinden, ob und inwieweit sich die Praxisausbildungen der Universität Wien und jener der Pädagogischen Hochschule zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung (Mai 2016) differieren. Ebenso sollte herausgefunden werden, ob die Meinung der Studierenden im Hinblick auf die Praktikumsdauer, deren Inhalte und der Reflexion der Praxiserfahrung übereinstimmt oder voneinander abweicht. Die Ergebnisse dazu stellen einen wichtigen und interessanten Ausblick der Forschung dar, denn ab Oktober 2016 tritt das bereits im Theorieteil angekündigte Verbundcurriculum in Kraft, was bedeutet, dass alle Lehramtsstudierenden die gleiche Dauer an Praktika erwartet.

Damit kann diese Arbeit dazu dienen in späterer Folge einen Vergleich zwischen der aktuellen (Sommer 2016) und der zukünftigen Situation herzustellen.

XXI. Interviewpartner_Innensuche

Um an ausreichend viele Interviewpartner_Innen heranzutreten, wurde ich von meiner Masterarbeitsbetreuerin, Frau Prof. Schrittmesser, darauf hingewiesen, dass es im Sommersemester 2016, in der Zeit in der die Interviews durchgeführt wurden, eine

Lehrveranstaltung im vierten Semester gab in der alle Studierenden teilnahmen, welche im Semester davor das Orientierungspraktikum absolvierten. Der Leiter der Lehrveranstaltung, Herr Prof. Schmölz, erklärte sich bereit, einige der Studierenden anzuschreiben und sie zu bitten an dem Interview teilzunehmen. Im Gegenzug dazu wurden im Interview einige Fragen zur Zufriedenheit der Studierenden an seiner Lehrveranstaltung gestellt.

Die Interviewpartner_Innensuche an der Pädagogischen Hochschule stellte sich anfangs als schwierig heraus, da es zunächst von Seiten der Pädagogischen Hochschule unklar war, wer für die Entscheidung zuständig war, wer an den Interviews teilnehmen konnte. Anschließend mussten meinerseits einige formale Kriterien erfüllt werden und ein Informationsschreiben an die Studierenden ausgeschickt werden. Das folgende Ansuchen wurde geschrieben und an alle Studierenden des vierten Semesters gesandt:

Informationsschreiben für Studierende

Isabella Horvath, BA

Tel.Nr.: 069910467021

E-Mail: IsabellaHorvath@gmx.at

Betreff:

InterviewpartnerInnensuche zum Thema „Praxiserfahrung im Lehrtamtsstudium“

Name der Universität:

Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft

Name der Betreuerin der Arbeit:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittmesser

Kurze Beschreibung zum Thema der Untersuchung, zum Ziel der Erhebung sowie zur Art und Weise der Durchführung:

In der Arbeit geht es um den aktuellen Reformprozess der Lehrer_Innenausbildung, mit speziellem Bezug auf den Bereich der Sekundarstufe I, in Österreich.

Das ständig umstrittene Thema des Verhältnisses von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrer_Innen wird dabei behandelt.

Ich versuche unter anderem auf folgende Fragen zu reagieren: „Welcher der Komponenten Theorie oder Praxis soll mehr Bedeutsamkeit im Lehramtsstudium zugeschrieben werden?“, „Wie müsste das Verhältnis der beiden im Lehramtsstudium aussehen, um „gute“ Lehrkräfte auszubilden?“ und „Ist der Mythos Praxis in den Köpfen der Studierenden tatsächlich stärker verankert, als die Bedeutung der Theorie?“.

Um diese Fragen nicht nur theoretisch zu beantworten, führe ich problemzentrierte Interviews durch, welche im Durchschnitt 20-25 Minuten dauern und suche dafür vier Studierende des Bachelorlehramtsstudiums an der Universität Wien und vier Studierende des Bachelorlehramtsstudiums an der Pädagogischen Hochschule Wien, die sich alle im 4. Semester befinden sollen.

Damit soll im Anschluss zunächst ein Vergleich zu den theoretischen Befunden möglich sein, sowie Unterschiede zwischen der Praxiserfahrung an der Universität und der Pädagogischen Hochschule aufgezeigt werden.

Kurz zum Interview: Es handelt sich um ein problemzentriertes Interview, das heißt, es gibt keinen festen Ablauf und ich kann/werde schon früh und nachfragend in das Gespräch eingreifen.

Falls sich jemand bereit erklärt interviewt zu werden oder Studierende kennt, die eventuell mitmachen würden, bitte ich Sie, sich bei mir zu melden. Für Interessierte kann ich auch mögliche Fragen des Interviews mitschicken.

[Das Interview erfolgt unter den Punkten der:](#)

1. Anonymität
2. Freiwilligkeit
3. und keiner Beeinträchtigung der beruflichen Tätigkeit.

Vielen Dank und liebe Grüße,
Isabella Horvath

Nach der Ausschreibung bekam ich sehr rasch E-Mails von einigen Studierenden, welche sich bereit erklärten, sich von mir interviewen zu lassen.

XXII. Durchführung der Interviews

Um es den Befragten so angenehm wie möglich zu machen, verlief die Durchführung der Interviews mit allen Interviewpartner_Innen an einem von ihnen ausgesuchten Ort. Zwei Plätze erwiesen sich aufgrund des unvorhersehbar hohen Lärmpegels im Hintergrund als unvorteilhaft, in den anderen Fällen gab es im Hinblick auf die räumlichen Gegebenheiten nichts zu bemängeln. Die Befragten wurden vor Beginn des Interviews über einige allgemeine Informationen und Rahmenbedingungen aufgeklärt, um später unangenehme Überraschungen zu vermeiden:

1. Das Interview wird von beiden Seiten auf freiwilliger Basis durchgeführt.
2. Die Voraussetzungsbedingungen an der Teilnahme des Interviews werden geklärt. Der/Die Interviewte soll Studierende/r im vierten Semester des Lehramtstudiums für Sekundarstufe I an der Universität Wien oder der Pädagogischen Hochschule Wien sein.
3. Der/Die Interviewte ist einverstanden mit der Aufzeichnung des Interviews auf einem Tonträger.
4. Der/Die Interviewte wird darüber in Kenntnis gesetzt, dass ihre/seine Aussagen vertraulich behandelt und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet und, wenn erwünscht, anonymisiert werden.
5. Die ungefähre Dauer von 25-30 min. des Interviews wird ebenfalls bekannt gegeben.
6. Ebenso muss die interviewte Person damit einverstanden sein, dass die Aussagen im Sinne der Forschungsarbeit weiterverarbeitet werden und keine Verpflichtungen oder Rechtsansprüche aus dem Interview weder gegenüber den Interviewern noch gegenüber Dritten abzuleiten sind.

Sobald alle Punkte besprochen und abgeklärt waren, konnte der Tonträger eingeschaltet werden.

Im nächsten Kapitel wird die Auswertungsmethode der Interviews im Detail beschrieben.

XXIII. Auswertungsverfahren – qualitative Inhaltsanalyse

Ergänzend zur im Kapitel C „Methodische Erwägungen“ beschriebenen qualitativen Inhaltsanalyse wird sie nun hier genauer erläutert.

Mayring unterscheidet drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse:

1. Zusammenfassung: das Material wird so reduziert, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion wird ein übersichtlicher Korpus geschaffen, der ein Abbild des Grundmaterials ist.
2. Explikation: zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen,...) wird zusätzliches Material herangeschafft um das Verständnis zu erweitern.
3. Strukturierung: es werden bestimmte Ordnungskriterien festgelegt und ein Querschnitt durch das Material gelegt, oder das Material wird auf Grund bestimmter Kriterien eingeschätzt, damit sollen bestimmte Aspekte des Materials herausgefiltert werden.

In qualitativ orientierter Forschung hat die induktive Kategorienbildung, sozusagen eine systematische Ableitung von Auswertungsgesichtspunkten aus dem Material, einen sehr hohen Stellenwert. Dieser Prozess ist sehr zentral innerhalb der Gegenstandsbezogenen Theoriebildung (grounded theory), wo man von offenem Kodieren spricht. (vgl. Mayring 2002, S. 115) Die Grounded Theory Methode, begründet durch die Soziologen Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss, sieht vor, dass die Forschungsarbeit in einem ständigen Wechsel zwischen Feldarbeit (Datenerhebung) und Reflexion (Datenanalyse und Theoriebildung) erfolgt. Das Ergebnis soll eine in den Daten verankerte Grounded Theory sein, ein Produkt, das nicht nur durch das Befolgen von methodischen Regeln entstanden ist, sondern auch durch die Kreativität und Kompetenz des Forschenden hervorgeht. Dabei werden wissenschaftliche Theorien im Wechselspiel zwischen den Forschenden und der Arbeit im Feld bzw. am jeweiligen Forschungsstand konstruiert. (vgl. Mey/Mruck 2010, S. 616) Die Grundidee der “Grounded Theory Methodology” ist, dass ausgehend von Daten, die zur Beantwortung einer Forschungsfrage hinzugezogen werden, wie z.B. Interviewpassagen, einzelnen “Vorfällen”, spezifischen Bezeichnungen, sogenannte Codes, zugewiesen werden. Diese Daten werden dabei zu “Indikatoren” für jeweils hinter ihnen liegende Konzepte. Durch weitere Kodierarbeit

und Vergleiche sollen Codes anschließend zu theoretisch relevanten Konzepten verdichtet werden. (vgl. Mey/Mruck 2010, S. 619)

In der Inhaltsanalyse ist die Kategorienentwicklung systematischer angelegt, sie kann jedoch ohne Weiteres dieselbe Logik und dieselben reduktiven Prozesse verwenden, die bei der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse verwendet wird. (vgl. Mayring 2002, S. 115)

Der weitere Arbeitsschritt ist folgender: die Kategorisierungsdimension und das Abstraktionsniveau müssen zu Beginn definiert werden, dabei muss ein Selektionskriterium für die Kategorienbildung bestimmt werden. Dieses deduktive Element wird mit theoretischen Erwägungen über den Gegenstand und das Ziel der Analyse begründet. Anschließend werden die transkribierten Interviews Zeile für Zeile durchgearbeitet. Wenn eine passende Textstelle zur Kategoriendefinition passt, wird dafür eine Kategorie konstruiert, ein Begriff oder Satz, der diese Kategorienbezeichnung am ehesten trifft, wird dafür verwendet. Beim Durcharbeiten des weiteren Materials wird jedes Mal, wenn eine dazu passende Textstelle gefunden wird, diese ebenfalls der Kategorie zugeordnet. Sollte die neue Textstelle die allgemeine Kategoriendefinition erfüllen, aber zu den bereits induktiv gebildeten Kategorien nicht passen, so kann eine neue Kategorie induktiv formuliert werden. Wenn bereits 10 bis 50% des Materials durchgearbeitet wurden und keine neuen Kategorien mehr gebildet werden, wird das gesammelte Kategoriensystem überarbeitet. Dabei soll überprüft werden, ob es logisch ist und der Abstraktionsgrad zum Gegenstand und zur Fragestellung passt. Am Ende hat man ein Set von Kategorien zu einer bestimmten Thematik, dem spezielle Textstellen zugeordnet sind. (vgl. Mayring 2002, S. 115ff)

Mayring beschreibt zwei Richtungen, wie die weitere Auswertung erfolgen kann:

- “Das gesamte Kategoriensystem kann in Bezug auf die Fragestellung und dahinter liegende Theorie interpretiert werden.
- Die Zuordnungen von Textstellen zu Kategorien können quantitativ ausgewertet werden. Es kann z.B. überprüft werden, welche Kategorien am häufigsten kodiert wurden.“ (Mayring 2002, S. 117)

Mayring betont, dass hier deutlich wird, dass qualitative und quantitative Analyseschritte nicht als Gegensätze zu verstehen sind, sondern eng miteinander verbunden sind. (vgl. Mayring, 2002, S. 117) In der aktuellen Forschungsarbeit wird die Methode der Strukturierung durch ein Kategoriensystem verwendet, da es sich um eine sehr kleine Stichprobe handelt und es weniger um die Häufigkeit der Aussagen, sondern um deren Inhalte geht. Die Interviews werden im Hinblick auf die gestellten Hypothesen und der bereits formulierten Theorien und nicht anhand der Vielzahl an Aussagen ausgewertet.

Da es sich um eine theoriegeleitete Textanalyse handelt, empfiehlt sich die Technik der qualitativen Inhaltsanalyse. Für eine große Menge an Material, wäre eine explorativ-interpretative Erschließung des Materials vorteilhafter. (vgl. Mayring 2002, S. 121)

Um das Datenmaterial übersichtlich darzustellen und anschließend auszuwerten, wurde, wie im folgenden Kapitel beschrieben, eine computerunterstützte Software verwendet.

XXIV. Auswertungsverfahren – Software MAXQDA

Das Computerprogramm MAXQDA unterstützt die Auswertung der Interviews, was eine erhebliche Erleichterung darstellt. Außerdem wird durch die computerunterstützte Auswertung die qualitative Analyse präzisiert, indem sie aufzeigt an welchen Stellen und mit welcher Aussagekraft quantitative Schritte in den Analysevorgang eingebaut werden können. (vgl. Mayring 2002, S. 135) Auf der Homepage des Programms: <http://www.maxqda.de/max12-tutorial/c-8-einfaches-retrieval/d-2-liste-der-codings-2/> können alle Einzelheiten dazu nachgelesen werden. Im Folgenden Abschnitt wird beschrieben, wie das Programm in dieser Forschungsarbeit zum Einsatz kam und welche Aufgaben es wie übernommen hat.

Nach den Experteninterviews wurden die acht gesammelten Audiofiles in das Programm „Word“ transkribiert und für die weitere Verwendung in eine einheitliche Form gebracht. Die transkribierten Interviews wurden anschließend mit dem qualitativen Analyseprogramm „MAXQDA“ ausgewertet. Dafür wurden die Worddokumente zu Beginn in das Programm eingefügt, um anschließend die

Kodierung durchführen zu können. Die folgende Abbildung zeigt eine Auflistung der Interviewtranskripte.

Liste der Dokumente	
Dokumente	344
Interview 1_Transkript_Uni	56
Interview 2_Transkript_Uni	66
Interview 3_Transkript_Uni	30
Interview 4_Transkript_Uni	38
Interview 5_Transkript_PH	37
Interview 6_Transkript_PH	46
Interview 7_Transkript_PH	38
Interview 8_Transkript_PH	33
Sets	0

Figure 4: Liste der Transkriptionen

Des Weiteren wurden nach mehrfachem Durcharbeiten der Interviews fünf Hauptcodes in Anlehnung an die gestellten Forschungsfragen erstellt. Diese enthalten weitere Sub-Codes. Für die Detailauswertung wurden relevante Textstellen mit den Haupt- und Subcodes codiert und übersichtlich mit Quellenummerierungen versehen.

Liste der Codes	
Codes	342
Theorie-Praxis-Verhältnis im Studium	19
Zufriedenheit mit der Praxis	25
Zufriedenheit mit der Theorie	42
Verbindung	5
Reflexion der Praxis	86
Praxis als Beitrag zum Professionalisierungsprozess	0
persönliche Entwicklung	15
Stellenwert der Praxis im Studium	48
Ablauf der Praxis	72
Unterschiede UNI und PH aus Sicht der Studierenden	3
Leistungsunterschied	5
Theorie-Praxis-Verhältnis	7
Änderungsvorschläge der Studien	15

Figure 5: Liste der Codes und Subcodes

Daran anschließend erfolgte ein weiterer wichtiger Schritt. Sorgfältig wurden beim Durcharbeiten der Interviews Codes für die jeweiligen passenden Textstellen vergeben. Einzelne Textstellen können auch mehreren Codes zugeordnet werden,

wenn diese zu unterschiedlichen Themenbereichen passen. Aufgrund der Zurordnung von Farbattributen, entsteht, wie in der folgenden Abbildung sichtbar wird, ein guter Überblick.

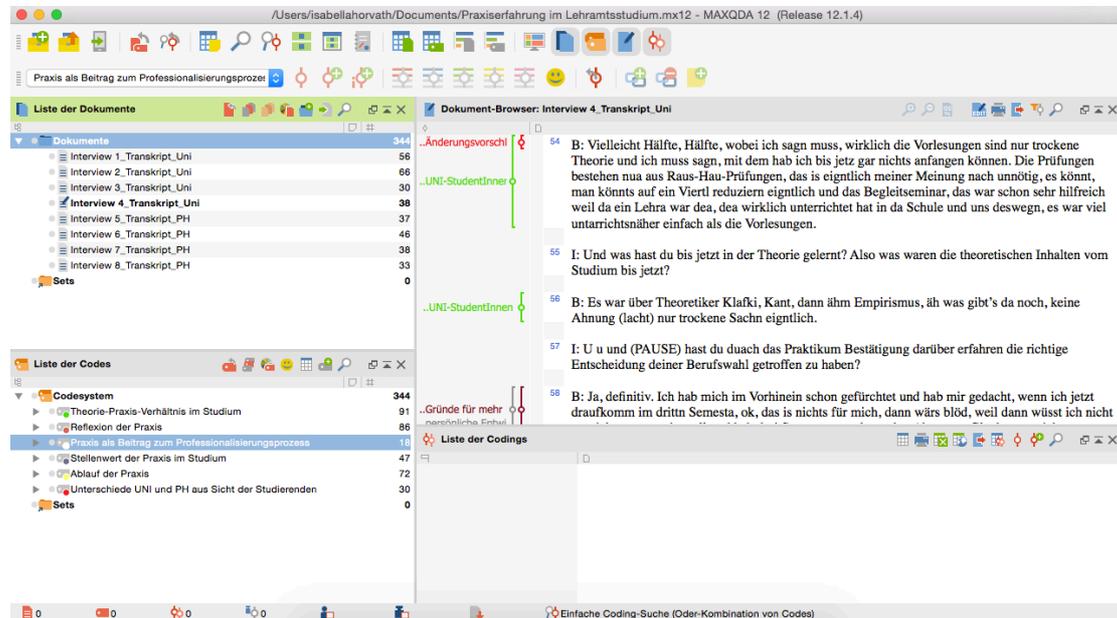


Figure 6: Codezuteilung in MAXQDA

Nach der Zuordnung der Codes erfolgt nun die eigentliche Auswertung. Dafür wird im Programm auf einen Code geklickt, womit sich eine Übersicht aller markierten Textstellen öffnet. Es empfiehlt sich in einem externen Dokument Notizen zu den einzelnen Textstellen zu machen. Dabei wird notiert, wer was zu welchem Thema geantwortet hat.

Kommentar	Dokumentg...	Dokumentname	Code	Anfang	Ende	Gewicht	Vorschau
		Interview 1_Tra...	Theorie-Praxis...	6	6	0	a und eigentlich...
		Interview 1_Tra...	Theorie-Praxis...	179	179	0	Ääh n das is ...
		Interview 2_Tra...	Theorie-Praxis...	2	2	0	Bisherige, ges...
		Interview 2_Tra...	Theorie-Praxis...	10	10	0	an sich des Th...
		Interview 2_Tra...	Theorie-Praxis...	151	151	0	Also, jo es gibt...
		Interview 2_Tra...	Theorie-Praxis...	159	159	0	Auf jedn foi vie...
		Interview 3_Tra...	Theorie-Praxis...	6	6	0	Also es is natü...
		Interview 3_Tra...	Theorie-Praxis...	10	10	0	u u und was je...
		Interview 3_Tra...	Theorie-Praxis...	76	76	0	Also ich würd ...
		Interview 3_Tra...	Theorie-Praxis...	84	84	0	Mmmhh... jet...
		Interview 4_Tra...	Theorie-Praxis...	10	10	0	und dazwischn...
		Interview 4_Tra...	Theorie-Praxis...	42	42	0	Viel zu wenig, ...
		Interview 5_Tra...	Theorie-Praxis...	6	6	0	Und von Theor...
		Interview 5_Tra...	Theorie-Praxis...	45	45	0	Aso ich denk, ...
		Interview 6_Tra...	Theorie-Praxis...	38	38	0	Ja. Aso es hat ...

Figure 7: Textstellenübersicht

Zum Schluss wurden die Textstellen interpretiert. Dafür werden zunächst passende Zitate eingefügt und diese anschließend interpretiert und mit Theorien verknüpft.

Hier ist zu erwähnen, dass die Transkriptionen im Dialekt geschrieben wurden, daher wurden die ausgewählten Textstellen für die weitere Auswertung durch die qualitative Inhaltsanalyse sprachlich geglättet um sie für den/die Leser_In besser lesbar zu machen.

Beispiel:

“So dass i des do jetz mochn muas und a mei Situation, i bin Studentin, i test mi do jetz amoi aus, owa i söba hob mi eigentlich vui unwohl gefühlt, i woa so a bissl so in, i hob mi nimma ois Schülarin gefühlt, ...”(Interview 2: 99-99)

“So, dass ich das da jetzt machen muss und meine Situation, ich bin Studentin, ich teste mich da jetzt einmal aus, aber ich selber habe mich eigentlich voll unwohl gefühlt, ich war so ein bisschen so in, ich habe mich nicht mehr als Schülerin gefühlt, ...” (Interview 2: 99-99)

XXV. Detailauswertung

o. Definitionen der Kategorien

Kategorie (Haupt- und Subkategorien)	Defintion
1. Theorie-Praxis-Verhältnis im Studium	Das Studium des Lehramts hat zwei Ausbildungsteile, einen theoretischen und einen praktischen. Sie kommen in einem ungleichen Verhältnis im Studium vor, was von den meisten Studierenden stark bemängelt wird.
<i>(Un)Zufriedenheit mit der Praxis</i>	Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit der Praxisvermittlung aus Sicht der Studierenden.
<i>(Un)Zufriedenheit mit der Theorie</i>	Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit der Theorievermittlung aus Sicht der Studierenden.
2. Reflexion der Praxis	Die Praxis wird sowohl an den Institutionen durch Seminare, Praxislehrer_Innen und mit den Betreuungslehrer_Innen an den Schulen reflektiert. Es finden Vor- und Nachbereitungen statt, mit und aus denen die Studierenden ihre gesammelten Erfahrungen in der Praxis reflektieren und Wissen generieren sollen.
<i>Theoretische Vor- und Nachbereitungen</i>	In Seminaren finden gezielte Reflexionen an der Universität Wien sowie an der Pädagogischen Hochschule statt.
<i>Vor- und Nachbereitungen mit dem/der Betreuungslehrer_In</i>	Die Studierenden bekommen Feedback von ihren Betreuungslehrer_Innen nach

	jeder gehaltenen Praxisstunde.
3. Beitrag zum Professionalisierungsprozess	Die Praxis trägt einen Beitrag zum Professionalisierungsprozess bei. Beispielsweise sollen die Studierenden durch die Praxis ihre Berufswahl überprüfen können.
<i>Persönliche Entwicklung</i>	Zusätzlich zur fachlichen Kompetenzentwicklung lernen die Studierenden ihre persönlichen Kompetenzen und Grenzen besser kennen.
4. Stellenwert der Praxis im Studium	Die praktischen Ausbildungsanteile genießen im Studium einen sehr hohen Stellenwert.
Gründe für mehr Praxis aus Sicht der Studierenden	Die Studierenden befürworten einheitlich mehr, beziehungsweise keinesfalls weniger Praxis im Studium und geben dafür zahlreiche Gründe an.
5. Unterschiede zwischen dem Universitätsstudium und dem Studium an der Pädagogischen Hochschule	Bislang haben sich die Studien an den beiden Hochschulen wesentlich voneinander unterschieden.
<i>Änderungsvorschläge und Ausblick der Studierenden</i>	Die Studierenden äußern ihre Wünsche und Vorschläge, um die Theorie und die Praxis an beiden Institutionen in Verbindung zu bringen.

Figure 8: Definitionen der Haupt- und Subkategorien

Es handelt sich um einen allgemeinen Problemaufriss. Während der Durchführung der Interviews hat sich herausgestellt, dass sich die Antworten der Interviewten der beiden unterschiedlichen Lehrerbildungsinstitutionen kaum voneinander unterscheiden und tendenziell in die gleiche Richtung gehen. Auf Grund dessen wurde in den einzelnen Kategorien keine strikte Trennung nach Hochschulen vorgenommen.

Die Forderung nach mehr bzw. auf keinen Fall weniger Praxis ist von allen Student_Innen gegeben und auch nach Veränderungen der theoretischen

Wissensvermittlung im Hinblick auf Fachwissen, didaktische Vorbereitungen auf die Praxis und Änderungen der Vortragsmethoden wird sowohl von der Universität Wien als auch von der Pädagogischen Hochschule gebeten. In der anschließenden Diskussion der Ergebnisse werden die feinen Unterschiede der Antworten der Universitätstudierenden und Studierenden der pädagogischen Hochschule mit Hilfe von Beispielen aufgezeigt.

Im folgenden Kapitel werden nun die Textstellen der diversen Kategorien zusammengefasst und interpretiert.

XXVI. Ergebnisdarstellung

p. Kategorie 1: Theorie-Praxis-Verhältnis im Studium

Durch diese Kategorie und das dazu passende herausgefilterte Datenmaterial soll deutlich gemacht werden, wie (un)zufrieden die Studierenden mit der Theorie sowie der Praxis im Studium und aktuellen Situation des Theorie-Praxis-Verhältnisses im sind. Die Studierenden beider Hochschulen bemängeln zum Teil sowohl die Praxis- als auch die Theorieausbildung. Es geht hervor, dass die Universität ein Studium anbietet, welches von den Studierenden als viel zu theorielastig und zu wenig praxisnahe erlebt wird. Die Student_Innen der PH Wien sind größtenteils mit dem Praxisangebot zufrieden, würden sich aber dafür im Gegensatz dazu eine spezifischere Theorieausbildung wünschen. Durch die veranschaulichten Antworten zu folgenden Fragstellungen der Interviewten wird dies deutlich. „Wie empfindest du bisher das Theorie/Praxis-Verhältnis?“, „In welchem Verhältnis sollten theoretische und praktische Ausbildungsanteile im Lehramtsstudium optimalerweise vorkommen?“ oder „Wie kann eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis hergestellt werden?“

Subkategorie 1: (Un)Zufriedenheit mit der Praxis

Alle befragten Studierenden der Universität Wien gaben an, mit der bisherigen Praxisausbildung unzufrieden zu sein. Sie bemängeln ebenso die Dauer der Praxiseinheiten sowie die teilweise nicht eingehaltenen Hospitationsstunden und betonen mehrmals, wie wichtig ihnen die Praxis sei. Außerdem fordern die Student_Innen, dass sich die Universität ihrer Aufgabe, eine praxisbezogene Ausbildung anzubieten, bewusst sein sollte und diese auch zu gewährleisten habe.

Im ersten Interview beschreibt der Interviewte, dass er nur zwei Stunden in der Woche hospitieren konnte, obwohl zehn Hospitationsstunden vorgesehen waren.

“Und zwei Stunden in der Woche hospitieren, wenn vorgesehen war so mindestens zehn Hospitationsstunden, war das dann ein bisschen wenig.” (Interview 1_Transkript: 21 - 21)

Außerdem spricht er die Hoffnung aus, dass er in Zukunft mehr Praxis haben wird, und somit dann auch besser den Schulalltag erleben könne. Er meint, dass dies wichtig wäre, bevor er schließlich seinen Lehrberuf ausüben wird, denn das Lehrerdasein beinhaltet abgesehen vom Unterrichten noch viele weitere Aspekte, wie zum Beispiel die Arbeit mit dem Kollegium, die Elternarbeit, das Planen von Projekten und vielem mehr, die man nur kennen lerne, wenn man öfter und für längere Zeit mit einer Klasse von SchülerInnen arbeite.

“Und ich hoffe, dass das dann wirklich mehr Praxis ist und dass ich dann da wirklich einen Schulalltag mal mitmachen kann eine Woche. Ich denke, dass wäre schon wichtig, also bevor ich dann irgendwie losgelassen werde auf die Schüler.” (Interview 1_Transkript: 171 - 171)

Aus dem zweiten Interview geht hervor, dass das bisherige Praktikum lediglich während des Orientierungspraktikums im dritten Semester stattfand und es dem Empfinden der Interviewten nach zu wenig war. Positiv war, dass sie Erfahrung gesammelt und eine Wiener Schule gesehen habe. Bisläng habe sie nur Erfahrung mit den Schulen in ihrem Heimatort Braunau, wo ihrer Meinung nach die Klassen noch viel homogener seien.

“Bisherige, gesammelte Praxis war eigentlich sehr wenig, es war eigentlich nur das Orientierungspraktikum.” (Interview 2_Transkript: 2 - 2)

“Also es war nicht..., ich habe zwar Erfahrung gehabt, ich habe mal eine Wiener Schule gesehen, also nicht nur dort, von wo ich herkomme, aus Braunau, dort ist ja die Schule doch noch anders und ich sag mal, nicht so viel Heterogenität drinnen, also da sind die Klassen noch viel homogener.” (Interview 2_Transkript: 30 - 30)

Trotzdem war es der Befragten zu wenig Praxiserfahrung und sie meinte, dass die Universität die Aufgabe habe das Praxisangebot besser zu gestalten.

“Aber es war halt nur eine Stunde und das ist zu wenig.” (Interview 2_Transkript: 60 - 62)

“Und da finde ich, da würde eigentlich die Uni schon ein bisschen eine Aufgabe haben, das ein bisschen besser zu machen.” (Interview 2_Transkript: 93 - 95)

Im dritten Interview kam zum ersten Mal eindeutig hervor, dass die Interviewte sehr begeistert von ihrem Praktikum war. Sie habe zwar anfangs die Befürchtung gehabt einiges falsch zu machen, aber schlussendlich konnten alle Schwierigkeiten überwunden werden. Sie studiert Lehramt Fremdsprache Englisch und bemängelte die sprachliche Ausbildung im Studium, da nicht sehr viel Wert auf Kommunikation, sondern hauptsächlich auf theoretische Inhalte gelegt würde.

“Ja. Also, ich bin, war echt begeistert vom Praktikum. Die Schüler waren super und Englisch, das hat mir auch, also [...] ich war vorher ein bisschen skeptisch wegen eben dem Englischreden vor der ganzen Gruppe, weil wir auf der Anglistik auch gar nicht so viel reden müssen und auch nicht so viel Kommunikation jetzt auf Englisch haben selber, ... und ja, ich find,... (Interview 3_Transkript: 96 - 96)

Die vierte Interviewpartnerin bestätigte die Aussagen ihrer Vorgänger_Innen und meinte, dass sie zwar froh darüber wäre, das Praktikum machen zu können, jedoch wäre sie ebenfalls mit der Menge der Einheiten unzufrieden.

“Und ich finde, es war eigentlich zu wenig.” (Interview 4_Transkript: 2 - 2)

“Aber ich bin froh, dass ich das gemacht habe und ich schon reingekommen bin ins Praktikum weil ich drauf gekommen bin, ja ok ähm, es ist was für mich das Unterrichten, es gefällt mir.” (Interview 4_Transkript: 2 - 2)

“Und dazwischen hatten wir keine Praxis, deswegen, also ich finde es viel zu wenig eigentlich.” (Interview 4_Transkript: 10 - 10)

Die fünfte Interviewpartnerin, Studentin der PH Wien sagte, dass der Praxisanteil im Studium gerade richtig wäre, sie es aber auch begrüßen würde noch mehr Praxis zu haben, da jede Stunde einen Mehrwert mit sich brächte und man auf das Gelernte immer wieder zurückgreifen könne. Dies zeigt, dass - obwohl die PH Wien Student_Innen ungleich mehr Praktika haben als die Student_Innen der Universität Wien - sie trotzdem mit noch mehr Praxiserfahrung zufriedener wären.

“Also ich denke, dass die Praxis bei uns noch gerade richtig ist, weniger wäre schlechter, mehr wäre besser, weil man kann nicht genug Praxis sammeln, das geht einfach nicht, weil jede Stunde die ich hier erlebt habe, äh, bringt mir ein paar Konzepte wie ich handeln kann in der Zukunft und ich kann auf alles zurückgreifen

was ich jetzt schon erprobe. Also das spricht auf jeden Fall für mehr Praxis, oder sagen wir so, auf keinen Fall weniger.” (Interview 5_Transkript: 45 - 45)

Ein weiterer Aspekt, den Interviewpartnerin 5, aufdeckt ist, dass es ihrer Meinung nach genügend Praxiseinheiten gäbe, diese jedoch nicht gut organisiert würden.

“Ok. Ähm. Also ich bin erstmal, ich finde das sehr gut, dass die Praxis bei uns einen relativ großen Teil einnimmt, also die Schulpraxis, und wir das auch studienbegleitend praktisch auch schon erleben können.” (Interview 6_Transkript: 4 - 4)

“Ich meine gar nicht, dass es zu wenig Praxis ist, sie ist nur nicht sehr gut organisiert derzeit.” (Interview 6_Transkript: 40 - 40)

Sie bringt dafür das Beispiel, dass sie mit ihren Kolleg_Innen teilweise zu fünft in einer Klasse stand, um zu unterrichten. Somit blieb keine Zeit, um alleine vor der Klasse zu stehen.

“Ja, das heißt also, man könnte mit der Zeit, wo man in der Praxis steht, viel mehr machen. Wir waren zu fünft teilweise, das ist natürlich ein Wahnsinn, weil man gar nicht viel Zeit hat um mal alleine oder selber was zu machen und ich glaube auch, dass zum Beispiel Tagespraxis der Blockpraxis voraus ist.” (Interview 6_Transkript: 40 - 40)

Im letzten Interview wird abschließend zu allen Punkten noch kritisiert, dass es früher viel mehr Praxis gegeben hätte und dass diese leider aufgrund von Geldmangel gekürzt worden wäre.

“Die Praxis, also die Praxis wird schon immer mehr gekürzt. Das war anscheinend früher viel viel mehr Praxis, das war jede Woche Praxis und das wird aber immer mehr gekürzt, weil einfach kein Geld mehr da ist.” (Interview 8_Transkript: 7 - 7)

Zusammenfassend zu dieser Subkategorie kann gesagt werden, dass eine grundsätzlich negative Stimmung in Bezug auf die Praxisanteile im Studium zu vernehmen ist. Aus wissenschaftlicher Perspektive und im Hinblick auf alle dargestellten Theorien in dieser Arbeit ist jedoch anzumerken, dass es den Anschein macht, als würden die Student_Innen, egal wie viel Praktika sie haben, immer mehr Praxis fordern, womit die Theorie von Tina Hascher über den “Mythos Praxis” bestätigt wurde.

Subkategorie 2: (Un)Zufriedenheit mit der Theorie

Bei der Subkategorie (Un)Zufriedenheit mit der Theorie wird speziell auf die theoretische Ausbildung Bezug genommen und hinterfragt wie die Proband_Innen die Theorievermittlung empfunden haben, welche Theorien vermittelt wurden und welches Theriewissen sie in der Praxis umsetzen konnten.

Der erste Interviewpartner gab an, dass der Theorieteil nicht schlecht, aber etwas zu langatmig gestaltet würde und schlägt vor die Reihenfolge der Inhalte im Studium zu ändern.

“Der Theorieteil ist auch nicht schlecht an sich, also ein bisschen trocken muss ich sagen, also vor allem das im ersten und zweiten Semester, das war schon sehr trocken, wo ich mir denken muss (PAUSE), ob man vielleicht die Reihenfolge nicht ein bisschen besser machen könnte. (Interview 1_Transkript: 179 - 179)

Interviewpartnerin 2 antwortete sehr emotional auf die gestellten Fragen und sie stellt selbst die Frage, was ihr all die Theorien, die sie über Klafki oder Horkheimer gelernt hätte bei der Unterrichtsplanung beziehungsweise beim Unterrichten helfen sollen. Einerseits ist sie sich dessen bewusst, dass sie Modelle wie das Didaktische Dreieck gegebenenfalls anwenden könne, aber ihr ist schleierhaft wozu sie Theorien von Geisteswissenschaftler_Innen lernen sollte, die mit heutigen Lehrmethoden kaum noch etwas zu tun hätten.

“Was helfen mir didaktische Modelle? Natürlich soll ich mal etwas von einem didaktischen Dreieck gehört haben und wissen, wie das läuft und wie ich einen Unterricht plane, aber das kann mir doch die Lehrperson auch beibringen, da muss ich nicht wissen, dass es Klafki und Horkheimer gegeben hat und wie sich da die Geschichte entwickelt hat.” (Interview 2_Transkript: 161 - 161)

“Das brauch ich ja später nicht mehr, da wird mich keiner fragen (lacht).” (Interview 2_Transkript: 163 - 163)

“Wirklich die Vorlesungen sind nur trockene Theorie und ich muss sagen, mit dem habe ich bis jetzt gar nichts anfangen können.” (Interview 4_Transkript: 54 - 54)

Im Interview 3 wurde die Technik der Professoren kritisiert. Die Studentin sagte, dass in den meisten Fällen der Professor vorne am Pult stehe und die Folien ablese. Diese Antwort beinhaltet gleichzeitig, dass es nicht nur darauf ankommt was, sondern wie

etwas gelehrt wird.

“Also, quasi Vorlesungen, wo der Professor vorne steht, Folien hat, das runterbetet sag ich jetzt mal (lacht). (Interview 3_Transkript: 56 - 56)

Verbesserte Vortragsmethoden wecken auch das Interesse von Zuhörer_Innen und könnten dazu beitragen, dass die Theorievermittlung allgemein als positiver wahrgenommen wird. Die Univerisitätsstudierenden wurden, wie bereits weiter oben erwähnt, auch zu einer aktuellen Lehrveranstaltung befragt. Der Professor wendet neue Methoden der Wissensvermittlung an wie z.B. “flipped classroom”. Bei diesem Modell müssen sich die Student_Innen, in ihrer Eigenverantwortung liegend, bereits im Vorfeld auf die Inhalte der Vorlesung vorbereiten und haben somit auch zu den vorgetragenen Theorien einen Bezug. Davon waren alle vier Studierenden begeistert. Ein Beispielzitat untermauert dies.

“Ja, ganz sicher, es ist mal nicht nur ein trockener Vortrag, es ist nicht dieser Frontalun... Frontalvortrag, wie es die anderen Vorlesungen bis jetzt waren, also in der Lehrer_Innenbildung und in dem Fall ist es viel mehr in der Eigenverantwortung von den Studenten. Bereiten sie sich vor oder nicht? Kennen sie sich dann aus wenn irgendwelche Übungen gemacht werden?” (Interview 4_Transkript: 138 - 138)

Die Student_Innen der PH Wien sind ebenfalls größtenteils unzufrieden mit der theoretischen Ausbildung. Aber im Gegensatz zu den Universitätstudierenden bemängeln sie eine fehlende fundierte fachspezifische Theorieausbildung.

Zwei Interviewpartnerinnen beschreiben die theoretische Ausbildung so, dass viel verloren ginge und die Professoren teilweise auf den Wunsch nach mehr Theoriewissen reagierten indem sie den Student_Innen sagten, dass es vollkommen ausreiche, was sie an theoretischem Wissen besäßen. Wenn sie mehr wissen möchten müssten sie es sich selbst aneignen.

Die Zufriedenheit mit der didaktischen Theorievermittlung ist gegeben. Sie erhalten viel Input über Unterrichtsideen und Tipps wie man einen Unterricht gestaltet.

“Also es geht vieles verloren, besonders in Bildnerischer Erziehung würde ich gerne mehr wissen, aber uns wird eher gesagt, dass keine Zeit ist, dass das vermittelt wird. Ich würde gerne Perspektive detailgenau lernen, wir haben es nicht gelernt in unserer Fachdidaktik, ja und vieles muss ich mir selber irgendwoher suchen. Gott sei Dank is der Wille da, dass ich es mache, aber es wäre schön, wenn da mehr von der PH

kommen würde. Ja.” (Interview 5_Transkript: 6 - 6)

“Wir erhalten immer irgendwelche Tipps und Unterrichtsideen, Spielideen, die wir machen können, also da gibt uns schon die Schule Input, nur das Fachliche an sich wie ich jetzt zum Beispiel die Perspektive genannt habe, da ist es etwas mickrig bei uns.” (Interview 5_Transkript: 21 - 21)

“Und ähm, insofern ja, ist bei uns halt im Moment in der Ausbildung, das beklage ich sehr, ein Mangel an fachlicher Kompetenz oder Vermittlung oder wie man sagt, also es fehlt ein bisschen am Fachlichen.” (Interview 6_Transkript: 38 - 38)

Gleichzeitig versteht die Studentin, dass ebenso die sozialen und erzieherischen Elemente aufgrund der starken Heterogenität in den Neuen Mittelschulen, in der Ausbildung aktuell sehr im Fokus lägen. Sie sagt, dass viel in Bezug auf Pädagogik, Erziehung und Verhaltenskreativität gelehrt würde und das deshalb zum Teil große Lücken in der fachlichen Ausbildung entstünden.

“Gleichzeitig verstehe ich, wenn ich ins Feld rausgehe sozusagen, grad an den Mittelschulen in Wien, wir kennen die Situation, es ist wirklich mittlerweile eine Zweiklassengesellschaft und die Mittelschulen in Wien sind sehr, sehr anspruchsvoll zu bedienen, ähm, dass das Fachliche, wie soll ich sagen wirklich zurücktritt hinter die sozialen erzieherischen Anforderungen und insofern verstehe ich auch, woher das glaub ich, kommt, dieser Trend, weil wir machen viel mit Pädagogik, Erziehung, Schwererziehung, verhaltenskreativ, sagen wir immer und wir legen halt den Fokus sehr stark auf diese Themen. Ja, nur trotzdem meine ich als Deutschlehrer, sollte ich in Grammatik und in Literatur und so weiter wirklich sattelfest sein und da gibt es zum Teil halt wirklich ordentliche Lücken. (Interview 6_Transkript: 38 - 38)

Nur eine Studentin empfindet die theoretische Ausbildung als zu anspruchsvoll, beziehungsweise meint sie, dass es nicht unbedingt notwendig sei, Maturastoff lernen zu müssen, weil sie nur in einer Neuen Mittelschule unterrichten werden würde.

“Das ja, ja, obwohl wir machen ja in Mathematik nicht den Hauptschulstoff im Prinzip, sondern wir machen ja Maturastoff und was ein bisschen darüber hinausgeht, das finde ich, meiner Meinung nach, muss nicht so wirklich sein, weil ich bin nicht in einer Maturaklasse oder in einer höheren Schule, sondern in einer Hauptschule, da machen wir das ja bei weitem nicht, ich kann es verstehen, dass ich mehr können muss, als das was ich lehre, aber das finde ich ein bisschen zu viel (lacht), aber ok, da müssen wir durch.” (Interview 8_Transkript: 73 - 73)

Kurzum kann festgehalten werden, dass sowohl die Universitätsstudierenden als auch die Studierenden der Pädagogischen Hochschule, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen, mit der theoretischen Ausbildung nicht zufrieden sind. Die einen kritisieren

die zu intensive Theorie, welche man nicht anwenden kann, die anderen bemängeln die fehlende Vermittlung von Fachwissen.

q. Kategorie 2: Reflexion der Praxis

In dieser Kategorie erläutern die Studierenden ihre Erfahrungen mit Vor- und Nachbereitungen der Praxis an den jeweiligen Institutionen sowie den Kooperations- und Praxisschulen. Vorbereitungen finden in gezielten Lehrveranstaltungen und Seminaren statt, in welchen die Student_Innen Unterrichtsmethoden- und konzepte kennenlernen, die sie später in der Praxis anwenden können. Nach der stattgefundenen Praxis finden in Seminaren, mit ungefähr 20-30 Teilnehmer_Innen Nachbearbeitungen durch Gruppendiskussionen statt. In diesen Seminaren wird über die gesammelten Erfahrungen gesprochen, etwaige Schwierigkeiten und Probleme werden diskutiert und es wird nach Lösungen gesucht, wie in zukünftigen Praxiseinheiten mit Problemsituationen umgegangen werden kann. Ebenso findet sowohl an den Kooperationsschulen der Universität Wien sowie an den Praxisschulen der Pädagogischen Hochschule mit den Betreuungslehrer_Innen eine Reflexion nach jeder Praxisstunde statt. Durch die Interviews konnte festgestellt werden, dass die Befragten mehrheitlich mit den Vor- und Nachbereitungen der Praxis und den zuständigen Betreuungslehrer_Innen zufrieden seien. Von den Universitätsstudierenden wird kritisiert, dass kaum Vorbereitungen an der Universität stattfänden und die Gruppen in den Seminaren und während der Hospitationen teilweise zu groß wären. Fragen wie: “Wie wurdet ihr auf die Praxis vorbereitet?” oder “Fand eine gezielte Reflexion nach den Praxiseinheiten an den Schulen oder an der Universität statt?” wurden dabei beantwortet.

Subkategorie: theoretische Vor- und Nachbereitungen

Der erste Interviewpartner gab an, auf der Universität nicht vorbereitet worden zu sein. Nur in einigen Vorlesungen wurden Konzepte wie das didaktische Dreieck besprochen. Gelobt wurde der Betreuungslehrer der Schule, an welcher der Student unterrichten durfte. Von ihm bekam er Tipps und Hilfestellung.

“Also wirklich vorbereitet von der Uni her würde ich nicht sagen.” (Interview 1_Transkript: 67 - 67)

“Ein bisschen was haben wir, glaub ich, schon auch auf der Uni gemacht, das didaktische Dreieck zum Beispiel und so, aber ich muss sagen, am meisten haben wir durch das Gespräch mit dem Lehrer gehabt, ...” (Interview 1_Transkript: 91 - 91)

Die zweite Interviewte beschreibt ebenfalls die theoretische, didaktische Vorbereitung durch historische Modelle und erzählt, dass keine zeitgemäßen, kreativen Methoden gelehrt werden würden, die im Jetzt anzuwenden wären.

“Auch vom didaktischen her, aber es waren eher mehr historische Modelle, die einfach heutzutage nicht mehr anzuwenden sind. Nicht wirklich wo ich sage, eine Methode, die sich dafür eignen würde, etwas Kreatives und die zeitgemäß ist. (Interview 2_Transkript: 14 - 16)

Jedoch erläutert sie ein Seminar genauer, mit dem sie sehr zufrieden gewesen wäre. Bei diesem Seminar ging es ebenfalls um methodische Theorien. Das Seminar wäre zum Teil sehr praktisch gestaltet gewesen, da die Studierenden aktiv teilnehmen und sich austesten mussten, dies empfand die Studentin als sehr angenehm.

“Und ich war bei Herrn Professor [...] und das war dann so ein Blocktermin, wo man Donnerstag, Freitag, Samstag sozusagen die methodische Theorie gelernt hat und das war auch lustig, weil es irgendwie praktisch war, also wir haben selbst aktiv werden müssen und das auch austesten, und das hat das Ganze nicht so starr gemacht, also sehr interaktiv für so einen Blocktermin.” (Interview 2_Transkript: 38 - 38)

Eine weitere Interviewpartnerin empfand ihre theoretischen Inputs als sehr praxisnahe. Sie habe etwas im Hinblick auf die Unterrichtsplanung und die Methodenvielfalt gelernt. Es wurden Spiele im Hinblick auf die Kommunikation in einer Klasse gespielt, um die Gruppendynamik zu verbessern und die Studentin habe dies als sehr hilfreich und praxisbezogen erlebt.

“Da war eben das Seminar, das war geblockt, da waren, glaub ich, vier Freitage, die eben den ganzen Tag waren und da sind wir eigentlich vorbereitet worden darauf, also zwecks Unterrichtsplanung oder Methodenvielfalt und wir haben auch Spiele gespielt, also, wie kann man die Kommunikation in der Klasse verbessern und untereinander die Gruppendynamik für die Schüler, das hat eigentlich viel geholfen. Auch also, dass war wirklich sehr praxisbezogen, weil wir eben auch Übungen gemacht haben, also nicht nur streng folienweise, was weiß ich, das und das und das, sondern angewendet quasi.” (Interview 3_Transkript: 22 - 24)

Interviewpartnerin 5 beschreibt die Lehrveranstaltung zur Vor- und Nachbereitung als

didaktische Reflexionen, welche sich im Detail der Praxis widme. Die Studierenden erhielten in allen Lehrveranstaltungen Tipps, Unterrichts- und Spielideen. Die Studentin ist sehr zufrieden mit dem didaktischen Input der Pädagogischen Hochschule.

“Wir haben hier im Haus die didaktischen Reflexionen oder ja ich glaub es heißt, das ist eine Lehrveranstaltung, die widmet sich genau der Praxis, da wird dann gesprochen über besonders praxisbezogene Dinge zum einen, aber auch zum anderen werden wir natürlich in allen Lehrveranstaltungen darauf vorbereitet. Wir erhalten immer irgendwelche Tipps und Unterrichtsideen, Spielideen, die wir machen können, also da gibt uns schon die Schule Input.” (Interview 5_Transkript: 21 - 21)

Auch die folgende Interviewpartnerin spricht von den didaktischen Reflexionen als Pflichttermine. Diese Termine wären immer begleitend vor und nach den Praxiseinheiten, bei denen zehn bis fünfzehn Studierende einem/r Praxisbetreuer_In an der Pädagogischen Hochschule zugeteilt wären. In ihrem Fall habe sie im zweiten Studienjahr dieselbe Praxisbetreuerin wie in ihrem ersten Jahr gehabt und empfindet dies als sehr angenehm und vorteilhaft, weil somit ihre Fortschritte auch durch eine professionelle Sichtweise verfolgt würden.

“Wir haben sogenannte didaktische Reflexionen, das sind Pflichttermine, also auch die Schulpraxis ist ein 100%-Anwesenheitspflichttermin, sozusagen ja. [...] Die Termine sind meistens vor und nach der Praxis, immer begleitend auch festgesetzt an einem Tag, da sind dann zehn bis fünfzehn Studierende einer Praxisbetreuerin zugeteilt, [...] das heißt, es gibt zusätzlich eine Betreuung von der Uni, die ist bei mir jetzt in den zwei Jahren gleichgeblieben, was sehr angenehm ist, weil man natürlich mit den eigenen Fortschritten arbeiten kann, weil die Person kennt einen und man kann dann auch mit, ja weiß ich nicht, sich immer Ziele setzen, die weiß wieder, wie war es im letzten Semester, was hat sich verändert, was hat sich verbessert und so weiter, wenn man Glück hat ist es gut. (Interview 6_Transkript: 12 - 12)

Aus dem siebten Interview geht hervor, dass der Student grundsätzlich ebenfalls mit dem theoretischen Input zu den Unterrichtsvorbereitungen zufrieden ist und er erwähnt noch den Punkt, dass jede/r Studierende eine Mappe während der Praxiseinheiten bei sich haben müsse. Diese Mappe beinhaltet verschiedene Schwerpunkte und müsse anschließend nach jeder Einheit ausgefüllt werden. Anhand dieser Mappe könnten auch einige Punkte in der nachstehenden Reflexion chronologisch abgearbeitet werden.

“Hmm... wir haben normalerweise immer schulpraktische Studien vor der

Praxiswoche, das bedeutet, dass man sich mit dem Praxisbetreuer zusammensetzt, der gibt dir dann eigentlich vor, er gibt dir nicht vor, er sagt dir eigentlich, was dich erwarten wird und auf was du in deiner Schulpraxismappe zu achten hast, weil man muss jedes Mal eine Mappe erstellen, die einfach verschiedene Schwerpunkte hat.” (Interview 7_Transkript: 10 - 10)

Die letzte Interviewpartnerin sowie der erste Interviewpartner empfanden die theoretischen Vorbereitungen als wenig hilfreich und unzureichend. Sie wünschen sich noch bessere Vorbereitungen auf die schulischen Tätigkeiten im Zuge der Begleitseminare. Eine Studentin meinte, dass sie in die Praxis reingestoßen worden wäre, ohne darauf gut vorbereitet gewesen zu sein.

“Pff... eigentlich nicht wirklich. Eben in dieser, ähm was ich vorher erwähnt habe, diese Stunde, die man vor der Praxis hat und nach der Praxis, diese Reflexionsstunde, da wurde vielleicht ein bisschen was darüber erzählt, weil wir müssen ja auch eine Unterrichtsvorbereitung schreiben, das ist uns im Vorhinein nie wirklich so dargelegt worden oder echt Schritt für Schritt gesagt worden, wie man das jetzt wirklich machen soll, also da sind wir mehr oder minder schon reingestoßen worden. Probiert es einfach einmal aus. Ja.” (Interview 8_Transkript: 33 - 33)

Subkategorie: Vor- und Nachbereitungen mit dem/der Betreuungslehrer_In

Jedem/r Studenten/In ist während der Praxiseinheiten ein/e Betreuungslehrer_In an den jeweiligen Kooperations- und Praxisschulen zugeteilt. Diese/r begleitet die Studierenden in den Unterrichtseinheiten, beobachtet, analysiert und gibt den Praktikant_Innen anschließend Feedback. Wie die Studierenden den Umgang mit ihren Betreuungslehrer_Innen wahrgenommen haben, wird durch die folgenden Interviewpassagen dargestellt.

Hier kann einheitlich festgehalten werden, dass die vier Universitätsstudierenden ausschließlich positiv über ihre Erfahrungen mit den Betreuungslehrer_Innen sprachen. Sie bekamen ausreichend Feedback, empfanden die Lehrer_Innen als Autoritätspersonen, von dem/der man etwas lernen könne. Ebenfalls wurde angemerkt, dass sich die Begleitpersonen viele Notizen während der Unterrichtseinheiten gemacht hätten, um eine ausführliche Nachbesprechung machen zu können. Außerdem beschrieben sie die Lehrer_Innen als engagiert, man hätte gut mit ihnen über das Erlebte sprechen können und die Studierenden hätten sich dabei auch respektiert gefühlt. Den Student_Innen wurden teilweise Materialien zur

Verfügung gestellt, mit denen sie arbeiten konnten.

“Nach den Unterrichtseinheiten hatten wir immer eine kurze oder längere Nachbesprechung mit dem Lehrer dann, der uns dann ein Feedback auch gegeben hat, also wie soll ich sagen, er war sehr engagiert.”(Interview 1_Transkript: 79 - 79)

“Und er hat auch wirklich, also wie wir hospitiert haben [...] er hat sich auch Notizen gemacht, alles aufgeschrieben, was ihm aufgefallen ist und wollte uns auch wirklich ein gutes Feedback geben.”(Interview 1_Transkript: 81 - 81)

“Und er war halt auch so wirklich eine gute Autoritätsperson, er hat irgendwie so eine Ausstrahlung gehabt, er hat die Klasse im Griff gehabt, wo ich mir denke, boah, das möchte ich auch.” (Interview 2_Transkript: 54 - 54)

“Ja schon, also im Gegensatz zu anderen auf alle Fälle, weil unsere Lehrerin hat uns dann auch ihre ganzen Englischmaterialien zur Verfügung gestellt und auch gesagt, wie sie sich das vorstellt und hat einem trotzdem ein bisschen einen Freiraum gelassen, während andere, was ich so gehört habe von den Kollegen, die haben wirklich einen Zeitrahmen bekommen, da zwei Stunden, macht, was ihr wollt.” (Interview 3_Transkript: 28 - 28)

Die Studierenden der Pädagogischen Hochschule sprechen einerseits von den Betreuer_Innen, welche ihnen von der Hochschule zugewiesen wurden und bei denen sie ihr Vorbereitungsseminar absolvieren, und andererseits von den Begleitlehrer_Innen an den Praxisschulen. Die Betreuungslehrer_Innen versuchten auch mindestens eine Unterrichtseinheit, in denen die Student_Innen hospitierten, mitzuverfolgen und anschließend Rückmeldung zu geben.

“Wir haben auch oft mit den Betreuer_Innen noch Besprechungen, wenn sie anwesend sind, wenn sie vorbeischauen können und da wird schon vieles dann sehr zerpflückt und es wird wirklich intensiv nochmal erarbeitet, aber das kommt nicht nach jeder Unterrichtsstunde vor.” (Interview 5_Transkript: 25 - 25)

Von den Begleitlehrer_Innen an den Schulen fühlten sich die Interviewten teilweise in einem Ausmaß unterstützt, das nicht notwendig sei, aber im Grunde genommen nahmen sie dies nicht als negativ wahr, sondern wussten sich dadurch gut aufgehoben und sicher.

“Äh ja, teilweise will die Betreuerin sogar mehr unterstützen, als einem lieb ist. (lacht) Sie wünscht sich, dass man unbedingt ständig Fragen stellt und wenn man dann mal nichts fragt, weil man zufrieden ist und sich eh auskennt, dann ist sie gleich besorgt, dass es einem nicht gut geht. Also Unterstützung ist auf jeden Fall da.”

(Interview 5_Transkript: 23 - 23)

“Also im ersten und zweiten Semester, also da haben wir eine Praxislehrerin gehabt, die war auch sehr dahinter, sie hat uns immer viele Materialien gegeben, alles was sie ihren Schüler_Innen auch gegeben hat, hat sie uns gegeben und auch die jetzige, die ist auch wirklich super, ganz top, aber ich muss dazu sagen, ich war da eigentlich gesegnet.” (Interview 8_Transkript: 27 - 27)

Es wird auch betont, dass es grundsätzlich je nach Betreuungsperson unterschiedlich ablaufe und es in manchen Fällen auch dazu komme, dass die Rücksprache sehr minimal ausfiele und wenig Zeit bliebe, um Fragen zu stellen oder Probleme anzusprechen. Dies hänge auch von den subjektiven Bedürfnissen der Studierenden ab.

“Mhhh... es ist unterschiedlich, also ich habe zwei sehr verschiedene Typen hier erlebt, also ich habe [...] derzeit eine Lehrerin, die viel Unterstützung bietet, gleichzeitig aber sehr gerne hat, wenn man ihren Weg geht.” (Interview 6_Transkript: 18 - 18)

Manche wünschen sich strikte Vorgaben und ein sehr genaues Feedback, um sich dadurch weiterentwickeln zu können, andere möchten ihre Stunden frei gestalten, um sich austesten zu können.

“Davor hatte ich eine Lehrperson, die eigentlich im zweiten Semester, was relativ schwierig war, komplett alles offen gelassen hat, also da haben wir überhaupt keine Informationen gekriegt, außer das Thema und das war von dem her wieder schön, einerseits, man hat viel Freiheit, aber wahnsinnig schwierig auch. [...] Ja, hat alles Vor- und Nachteile. (Interview 6_Transkript: 20 - 20)

“Mein Praxisbetreuer in Sport, der versucht ein bisschen uns herauszufordern und umzudenken, also nicht immer nach der [...] normalen Schulidee zu handeln. Also wir sollen uns eigene Gedanken machen, warum ist das jetzt eigentlich so, dass man so unterrichtet, welchen Sinn hat das, hat es überhaupt irgendeinen Sinn und wollen wir es nicht anders machen. Find ich sehr fein, ist halt die Frage, wem das gefällt und wem nicht.” (Interview 7_Transkript: 10 - 10)

An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass alle Befragten mit der Betreuung ihrer Praxis überwiegend positive Erfahrungen gesammelt haben. Nach Fereidooni ist für die Qualität von Praxisphasen entscheidend, dass die zeitlichen und personalen Ressourcen eine gute Betreuung ermöglichen. (vgl. Fereidooni, 2015, S. 61)

r. **Kategorie 3: Praxis als Beitrag zum Professionalisierungsprozess**

In der dritten Kategorie soll dargestellt werden, inwieweit die Praxis einen Beitrag zum Professionalisierungsprozess leistet. “Praktika, in denen unter Anleitung Handlungssequenzen erprobt und theoriegeleitet analysiert werden, gehören zu den wesentlichen Formaten von Professionalisierungsprozessen – in der Medizin ebenso wie in der Rechtswissenschaft.” (Hackmann, Schaumburg, Schritteser, 2015, S. 4)

Karim Fereidooni erläutert, dass das Praxissemester die Studierenden dazu befähigen könne, sich selbst als angehende Lehrkräfte im Lern- und Arbeitsort Schule und in konkreten Unterrichtssituationen zu erfahren. Dies stellt eine Überprüfungsmöglichkeit der Studien- und Berufsentscheidung dar, womit die praktischen Erfahrungen dazu beitragen können, dass einst gefällte Entscheidungen kritisch hinterfragt werden. (vgl. Fereidooni, 2015, S. 60) Diese Aussage trifft auch auf die Antworten der Interviewten zu.

Subkategorie: persönliche Entwicklung

Durch die ersten beiden Interviews wurde festgestellt, dass die Studierenden die bisherige Praxis, das Orientierungspraktikum, nicht als Beitrag zu einer Professionalisierung sahen. Die gesammelten Erfahrungen waren zwar gut und wichtig, um eigene Vorstellungen zu revidieren und die Realität kennen zu lernen, aber um professionell arbeiten zu können, bedürfe es weit mehr Praktika.

“Und wenn man dann sieht, die Klasse passt einfach nicht auf und auch, wenn ich noch dreimal bitte sage passt die immer noch nicht auf, und man sich aber irgendwie überlegt hat man möchte kein strenger Lehrer sein und dann auf einmal verzweifelt ist und einem die Möglichkeiten ausgehen. Sehen wir es so, es ist ganz wichtig, also dass auch seine eigenen Vorstellungen da zurechtgebogen werden und angepasst werden an die Realität. Ich glaube, es ist die Vorstellung einfach, wie es dann sein wird, dass man sich dann auch vorbereiten kann darauf. (Interview 1_Transkript: 193 - 193)

“Das Orientierungspraktikum ist ganz nett, dass man sich den Lehrberuf vorstellen kann, aber wenn ich dann wirklich zum Beispiel eine Woche mit meiner Betreuungslehrerin da durchmaschiere, das ist dann, da kann man sich dann wirklich schon vorbereiten und alles weitere, was dann kommt, kann man in diesen Kontext dann auch reinbringen.” (Interview 1_Transkript: 193 - 195)

“Aber wirkliche Berufsvorbereitung war das nicht.” (Interview 1_Transkript: 209 - 209)

“Bei mir hat das Orientierungspraktikum keinen Beitrag dazu geleistet. Es war mal ein erster Einblick und das erste Gefühl, ähm für den Beruf zu bekommen, aber richtig, dass ich sage, boah das hat mir jetzt was in meiner Professionalität gebracht, oder auch methodisch was gebracht. Nicht. (Interview 2_Transkript: 205 - 205)

“Also, da glaub ich, braucht man einfach das Anwenden und die Routine, das ist das einzige, was professionell macht.” (Interview 2_Transkript: 211 - 211)

Bei Interviewpartnerin 4 wurde ersichtlich, dass sich ihre Meinung bzgl. des Lehrberufs deutlich durch das Praktikum änderte. Sie konnte sich anfangs nicht vorstellen, eine Unterstufe zu unterrichten, hat jedoch durch die Praxis ihre Entscheidung überdacht und möchte ihn Zukunft möglicherweise ausschließlich an der Unterstufe unterrichten.

“Ja, definitiv. Ich habe mich im Vorhinein schon gefürchtet und habe mir gedacht, wenn ich jetzt draufkomme im dritten Semester, ok, das ist nichts für mich, dann wär es blöd, weil dann wüsste ich nicht, was ich sonst machen soll und habe drei Semester verschwendet. Aber zum Glück war es nicht so.” (Interview 4_Transkript: 58 – 58)

“Weil ich gesehen habe, dass es den Kindern Spaß macht und ich finde, dass ist besonders wichtig. Früher habe ich immer nur gesagt, ok, ich will nur Oberstufe unterrichten, weil Unterstufe ist sicher voll anstrengend, aber seit ich unterrichtet habe, jetzt finde ich Unterstufe irgendwie viel lieber, weil das noch so richtig spielerisch ist.” (Interview 4_Transkript: 62 - 62)

Die Studierenden der Pädagogischen Hochschule haben im Bezug auf dieses Themengebiet eindeutig mehr zu sagen. Dadurch, dass sie bereits im vierten Semester weitaus mehr Praxis vorzuweisen haben als die Universitätsstudierenden, fühlen sie sich auch professioneller in ihrem Fach.

Eine Studentin gab an, dass für sie die Praxiserfahrungen einen sehr großen Beitrag zum Professionalisierungsprozess leisten. Auch ihre Kollegin ist der Meinung, dass man durch die Schulpraxis der realen Arbeit als Lehrer so nahe wie möglich käme und dass sie eine stetige Entwicklung an sich wahrnehme. Mit jeder Stunde automatisiere sich das Unterrichten und man bekäme Routine darin. Sie empfinde dies als sehr vorteilhaft, da man im Lehrberuf auch noch viele weitere Aufgaben hätte wie z.B. Elternarbeit, Projektarbeit, individuelle Betreuung der Kinder, uvm. abgesehen vom Unterrichten.

“Einen sehr großen Beitrag, weil wenn ich mich als Lehrerin im ersten Dienstjahr hinstelle und vorher noch nie das erprobt habe, werde ich nicht professionell wirken

können und ich werde aber meinen Beruf gut ausüben können, wenn ich schon ein bisschen Übung darin habe, also einen sehr, sehr großen Beitrag. (Interview 5_Transkript: 63 - 63)

“Das ist so hoch ausgedrückt, aber, ich denke durch die Schulpraxis kommt man einer realen Arbeit als Lehrer so nahe wie es in einer Ausbildung möglich ist, ja.” (Interview 6_Transkript: 52 - 52)

“Weil ich merke selber an mir, dass ich mich auf jeden Fall entwickelt habe in diesen zwei Jahren, ja, und dabei bin ich ja wie gesagt, ich bin ja nicht zwanzig und trotzdem entwickelt man sich, ja, am Anfang war ich voller Ding und HMM, ich mach das mittlerweile anders, es verändert sich. Mit jeder Stunde wird das Gefühl anders und das Unterrichten an sich automatisiert sich ein wenig und das ist natürlich keine schlechte Vorbereitung dafür wenn man nämlich dann tausend andere Sachen hat, (lacht) die man auch noch machen muss, also denke ich, es schadet wirklich nicht.” (Interview 6_Transkript: 52 - 52)

Die beiden letzten Interviewpartner_Innen untermauern die Aussagen ihrer Kolleginnen und sind ebenfalls der Ansicht, dass ihnen die Praxiseinheiten in ihrer persönlichen Weiterbildung und Professionalität viel bringen. Die Selbstsicherheit beim Unterrichten steige von Semester zu Semester und die Studierenden gehen davon aus, dass die Praktika bis zum Ende ihrer Ausbildung einen sehr großen Beitrag zum Professionalisierungsprozess leisten werden.

“Ja, durchaus, also meiner Meinung nach bringt es, also für mich persönlich bringt es einfach viel mehr, wenn ich drinnen stehe und wirklich mich damit auseinandersetzen kann, ok, das wäre jetzt eine Stunde, die ich halten sollte, ich habe Art und Weisen mitbekommen auch daher, wie ich es machen könnte und dann kann ich mich damit anders auseinandersetzen. Will ich das überhaupt so machen? Was ist, wenn ich es nicht so mache oder was ist, wenn ich es tatsächlich so mache? Kommt das dann für mich gut an? Ist es etwas, was ich merke, ok, da kann ich dahinter stehen weil ich glaube, es würde funktionieren oder weil ich halt sehe, es funktioniert. Das ist, finde ich, angenehm.” (Interview 7_Transkript: 56 - 56)

“Ich denke, die leisten schon einen starken Beitrag dazu, weil rückblickend auf das erste Semester bin ich jetzt schon viel selbstsicherer, ich traue mir viel mehr zu und ich habe einfach schon viel mehr Erfahrung und ich schätze im sechsten Semester werde ich nochmal ein Stück besser sein als jetzt.” (Interview 8_Transkript: 87 - 87)

s. Kategorie 4: Stellenwert der Praxis im Studium

Die vierte Kategorie beschäftigt sich mit der Thematik des Stellenwerts der Praxis im Studium und umfasst die Subkategorie “Gründe für mehr Praxis”. Wie durch den Theorieteil der Arbeit und die bereits ausgewerteten Kategorien sehr deutlich zu

vernehmen ist, hat die Praxis einen sehr hohen Stellenwert bei den Studierenden. Im Interview wurde zusätzlich nach den Gründen für mehr Praxis gefragt: “Gibt es deiner Meinung nach im Studium zu viel oder zu wenig Praxis und welche Gründe kannst du anführen, die für die Befürwortung von mehr Praxis sprechen?”

Im zweiten Interview gibt die Befragte ein klares Statement zu der aktuellen Verteilung der Ausbildungsanteile von Theorie und Praxis im Studium ab: “Zu viel Theorie, zu wenig Praxis!”. Sie begründet ihre Aussage, indem sie die Annahme ausspricht, dass die Qualität der Lehrer_Innen besser wird, wenn sie schon während des Studiums mehr Praxiseinheiten genießen dürfen.

“Also, ja es gibt zu viel Theorie, zu wenig Praxis. (Interview 2_Transkript: 151 – 151)

“Ich glaube, durch mehr Praxis wird auch die Lehrqualität besser und weniger historische Theorie (lacht).“ (Interview 2_Transkript: 225 – 225)

Für die vierte Interviewpartnerin ist auch eindeutig, dass Praktika wichtig seien, um zu wissen, wie man unterrichtet und auch, um den Umgang mit den Kindern und Jugendlichen schon während der Ausbildung kennen zu lernen.

“Naja, äh Praxis ist einfach wichtig (lacht,) dass man dann später unterrichtet, dass man dann weiß, wie man unterrichtet, dass man überhaupt schon mal mit Kindern gearbeitet hat oder mit Jugendlichen halt.“ (Interview 4_Transkript: 90 - 90)

Eine Studentin der Pädagogischen Hochschule gibt an, dass die Praxisausbildung an der PH allenfalls ausreichend sei, eine Reduktion sollte es nicht geben - wenn es Änderungen geben würde, dann sollen die Praxisanteile ausgeweitet werden. Sie sagt, dass sie in jeder Praxisstunde neue Konzepte und Unterrichtsmethoden kennen lerne und später auf alles zurückgreifen können würde, was sie erprobt hätte. An dieser Stelle wird ein weiteres Mal ganz klar deutlich, dass sich auch die Student_Innen der Pädagogischen Hochschule noch mehr Praxisanteile im Studium wünschen und dass sie eine gekürzte Praxisausbildung als sehr negativ empfinden würden.

“Also ich denke, dass die Praxis bei uns noch gerade richtig ist, weniger wäre schlechter, mehr wäre besser, weil man kann nicht genug Praxis sammeln, geht einfach nicht, weil jede Stunde, die ich hier erlebt habe, äh, bringt mir ein paar Konzepte, wie ich handeln kann in der Zukunft, und ich kann auf alles zurückgreifen, was ich jetzt schon erprobe. Also das spricht auf jeden Fall für mehr Praxis oder sagen wir so, auf keinen Fall weniger.“ (Interview 5_Transkript: 45 - 45)

“Man hört ja immer wieder, dass es Geldprobleme sind, dass es zu wenig Praxislehrer gibt und deshalb die Praxis eher reduziert wird, aber noch weniger wäre schlimm.” (Interview 5_Transkript: 47 - 47)

Die Interviewte meint zwar, dass man auch mit wenig oder keiner Praxisausbildung ein/e gute Lehrer_In werden könne, dies jedoch von jeder Person individuell abhängig sei und die Zeit der Erprobung für jede/n gut und wichtig sei, um später stabil und als Autoritätsperson in einer Klasse stehen zu können.

“Ja doch, man kann sicher auch eine gute Lehrerin werden, wenn man vorher keine Praxis hatte, aber das ist sehr typabhängig. Und diese Zeit der Erprobung ist auf jeden Fall wichtig und gut, wenn man später stabil in der Klasse stehen möchte und sich auch selbst kompetent fühlen möchte.” (Interview 5_Transkript: 65 - 65)

Auch eine weitere Studentin der Pädagogischen Hochschule, vertritt den Standpunkt, dass es mehr Praktika geben könnte und dass das Studium zu viele Theorieblöcke beinhalte. Grundsätzlich möchte sie aber festhalten, dass sie durchaus zufrieden mit dem Studium sei. Für sie zähle die Praxisausbildung jedenfalls zum anstrengsten und schwierigsten Teil der Ausbildung und sie schätze es sehr, schon während des Studiums viel Zeit in Klassenräumen mit Schüler_Innen verbringen zu dürfen.

“Unser Studium schwimmt derzeit und hat ziemlich viele theoretische Blöcke, also eigentlich sind sie fast zu viele, es könnte mehr Praxis sein. “ (Interview 6_Transkript: 4 - 4)

“Es hat auch wirklich seine guten Seiten und ich mache, also es gibt immer die Highlights auch in diesen Studien [...] bin auch mit der Schulpraxis grundsätzlich, sag ich mal, ein lachendes ein weinendes Auge, es gibt nichts, was mich so sehr aufreißt wie die Schulpraxis, das ist der anstrengendste Teil der Ausbildung bei Weitem und man ist aber auch einfach, ich find's gut, dass sie, dass sie in dieser Ausbildung verankert ist. “ (Interview 6_Transkript: 64 - 64)

Dem letzten Interview ist ebenfalls die Aufforderung nach mehr Praktika zu vernehmen, weil man, der Meinung der Interviewten nach, hauptsächlich durch die Erfahrung lerne.

“Also, ok, ähm ich glaube, es sollte auf jeden Fall mehr Praxis als Theorie sein. Auf jeden Fall ja, weil nur durch [...] die Erfahrung und genau in [...] dieser Schulausbildung als Lehrerin, lernt man durch die Erfahrung.” (Interview 8_Transkript: 77 - 77)

Der Stellenwert der Praxis ist immens hoch bei den Studierenden. “Praktika und die

dort gesammelten Erfahrungen sind in der Ausbildung der Profession nicht wegzudenken. [...] Auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind Schulpraktika ein verbindlicher Bestandteil des Studiums – von den Studierenden werden sie meist als ein Herzstück ihrer Ausbildung wahrgenommen.“ (Hackmann, Schaumburg, Schrittester, 2015, S. 4)

Subkategorie: Gründe für mehr Praxis

Die Studierenden wurden dazu aufgefordert, ihren Wunsch nach mehr Praxiserfahrung zu begründen. Bei den Interviews wurde des Öfteren das Argument von ‘Routine beim Unterrichten’ angegeben, welche man sich lediglich aneignen kann, wenn man mehr als ein, zwei Stunden vor einer Klasse steht. Dadurch bekäme man auch ein Gefühl für das Lehren und sei nicht so leicht aus der Fassung zu bringen, wenn unerwartete Dinge geschehen oder Fragen von den Schüler_Innen gestellt werden, mit denen man nicht rechnet.

“Gründe dafür sind, ich denke, wenn man ein bisschen die Routine gelernt hat jeden Tag, sich irgendwie dem Klassenraum auch aussetzen und irgendwie vor einer Klasse zu stehen, dann ist das wie so eine Routine, die man sich aneignet und die hat man nicht, wenn man nur ein, zwei Stunden selbst mal während der Studien oder vielleicht ein bisschen mehr dann auch halten darf.” (Interview 2_Transkript: 151 - 151)

“Man braucht da wirklich ein bisschen so das Gefühl, ich gehe da hinein und ich bin jetzt dann nicht angespannt, sondern so ein bisschen das Normale, das ich einfach, ich muss mich dem aussetzen und es können unerwartet irgendwelche Fragen kommen und wenn ich dann die Antwort nicht weiß, ja dann geht die Welt auch nicht unter.” (Interview 2_Transkript: 153 - 153)

Ebenso meint eine Studentin, dass man sich selbst besser kennen lerne, erfahre, ob das Berufsbild des/der Lehrer_In auch tatsächlich zu einem passe und durch die Erfahrung die Erkenntnis darüber erlange, welche/r Lehrer_In man sein möchte.

“Ja, das ist schon mal ein Punkt und ich finde, es dient halt auch dazu, dass man eben das Gefühl für sich selbst bekommt, passt dieses Berufsbild auf mich oder kann ich mich darin sehen. Wie ein bisschen so eine Zukunftsvision oder wie werde ich selbst als Lehrer sein oder welche Lehrperson will ich auch sein. “ (Interview 2_Transkript: 191 - 191)

Die dritte Interviewpartnerin argumentiert mit der Steigerung der Selbstsicherheit im Umgang mit den Schüler_Innen, denn die Universität ist ihrer Meinung nach, ein

geschützter Raum, den man generell sonst nicht verlässt.

“Ähm, ist auf alle Fälle einfach, dass man mehr Erfahrung sammelt, dass man sich sicherer ist, dann im Umgang mit Schülern und generell im Schulkontext.” (Interview 3_Transkript: 78 - 78)

“Weil die Universität ja, doch irgendwie so ein eigener geschützter Raum ist, aus dem man eigentlich nicht hinauskommt. (Interview 3_Transkript: 80 - 80)

Des Weiteren ist die Interviewte der Ansicht, dass Student_Innen ohne die Praxisausbildung zwar vermutlich professionell in ihrem Fach wären, ihr Wissen jedoch im schlechtesten Fall nicht gut umsetzen und vermitteln können. Ohne die Praxis würden womöglich auch einige nicht oder erst wenn sie schon im Beruf stehen, bemerken, dass ihnen das Unterrichten und die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen nicht gefällt und sie sich dafür nicht geeignet fühlen.

“[...] also ich denke, dass viele Studenten dann gar nicht wirklich wissen, wie es in der Schule ist und einfach halt vielleicht Profis sind in ihrem Fach, aber das dann nicht gut umsetzen können oder nicht vermitteln oder vielleicht merken sie auch gar nicht, dass es ihnen gar nicht gefällt, aber wenn es nicht viel Praxis gibt, können sie das auch gar nicht bemerken.“ (Interview 3_Transkript: 82 - 82)

Die Argumentation der nächsten Interviewpartnerin knüpft an die Aussagen ihrer Vorgängerin an, indem sie ebenso der Meinung ist, dass das Orientierungspraktikum als erste Annäherung mit der Praxis im dritten Semester sehr spät angesetzt sei, weil man im Falle der Feststellung, dass einem das Unterrichten und Lehren nicht gefalle und man deshalb eine andere Studienrichtung wählen würde, eineinhalb Jahre unwiederbringlich verloren hätte.

“Ähm, weil ich finde, wenn man im dritten Semester das erste Mal vor der Klasse steht und dann drauf kommt, es ist überhaupt nichts für einen und es interessiert mich gar nicht, dann hab ich drei Semester verschwendet und erfahre dann erst, ok, es ist eigentlich der falsche Beruf für mich.“ (Interview 4_Transkript: 48 - 48)

“Naja, ich finde umso früher umso besser, man hat dann mehr Zeit darüber nachzudenken, ok was mache ich in den Situationen und was in denen, wenn ich so früh wie möglich mit der Praxis anfangen, das ist ja viel gescheiter eigentlich. (Interview 4_Transkript: 50 - 50)

Der Befragte des siebten Interviews begründet die Befürwortung von mehr Praxisanteilen im Studium, indem er sagt, dass man durch laufende Praxiserfahrung in unterschiedlichen Klassen mit unterschiedlichen Kindern lerne, welche Konzepte und

Methoden in den einzelnen Klassen funktionieren. Fragen wie: “Wie wichtig ist die Gruppendynamik bei der Anwendung von Unterrichtsmethoden?”, “Inwieweit muss man auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler_Innen eingehen?” und “Wie viel Zeit bleibt dann noch für das tatsächliche Unterrichten?” können durch die Praxisausbildung beantwortet werden. Der Student verfolgt die Theorie, dass man am meisten durch die unterschiedlichsten Situationen, die sich mit Schüler_Innen ergeben, profitiere. Man denke anschließend darüber nach, das Geschehene würde reflektiert und es würden Methoden überlegt, wie man in einer ähnlichen Situation in Zukunft besser reagieren könne. Dies könne man, seiner Meinung nach, ausschließlich durch die Praxis lernen.

“Und so entwickelt sich das halt dann eigentlich im Laufe der Praxis, dass du weißt, ok das funktioniert bei der Klasse, aber bei der anderen nicht.” (Interview 7_Transkript: 8 - 8)

“Schlussendlich [...] ergeben sich Schülersituationen von denen du am meisten profitierst erst in der Praxis, also davor kannst du nur darüber nachdenken, du kannst dir Gedanken machen, ok, wie könnte ich reagieren, aber wie du tatsächlich reagierst, ist so eine andere Geschichte, aber es ist halt wichtig, dass du zumindest weißt, warum du so reagiert hast und was der Effekt danach war, das hatte ich bis jetzt an und für sich in der Praxis, in der Theorie ist es eher schwierig.” (Interview 7_Transkript: 26 - 26)

Auch die letzte Interviewpartnerin spricht sich klar und deutlich für mehr Praktika aus und ist der Ansicht, dass man aus den theoretischen Seminaren nicht viel lernen könne.

“Weil ich denke, du lernst viel besser in der Praxis als dieses Theoretische, was dir dann versucht wird zu vermitteln, wie auf der PH. Weil es sind lauter Seminare wie ‘wirksam auftreten’ und das klingt zwar alles sehr schön vom Titel her, aber an und für sich lernst da nicht wirklich irgendwas daraus.” (Interview 8: 59 – 59)

t. Kategorie 5: Unterschiede zwischen Universität und Pädagogischer Hochschule aus Sicht der Studierenden

In der fünften Kategorie wurde versucht, mit Hilfe der Interviews etwaige Unterschiede zwischen den Hochschulen festzuhalten. Die Studierenden wurden angehalten über die differenten Ausbildungen im Hinblick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis und die Leistungsanforderungen nachzudenken.

Es wurde deutlich, dass manche Studierenden kaum Unterschiede kannten und sich auch wenig bis gar nicht mit den beiden unterschiedlichen Ausbildungen, die einem

zum Unterrichten befähigen, beschäftigen. Die Frage: „Welche Unterschiede kennst du zwischen den Lehramtsausbildungen an der Universität und an der Pädagogischen Hochschule?“ wurde wie folgend dargestellt beantwortet.

Alle drei Beispielantworten zeigen, dass die Student_Innen gar keine oder nur sehr wenige Unterschiede zwischen den Ausbildungen an den beiden Hochschulen wahrnehmen bzw. kennen. Eine Studentin der Universität Wien, denkt, dass die Pädagogische Hochschule eine persönlichere und somit auf individuelle Bedürfnisse abgestimmte Ausbildung gewährleiste und dies auf der Universität aufgrund der hohen Studentenzahlen nicht möglich sei. Ebenfalls merkt sie an, dass die PH-Student_Innen mehr Erfahrung in der Praxis sammeln können, vermehrt an Schulen tätig seien und sich somit schon während des Studiums mit dem Beruf des/der Lehrers_In besser identifizieren können.

Eine weitere Studentin gibt an, gar keine Unterschiede zu kennen und ein Interviewter erwähnt, dass er die ersten Semester des Lehramtstudiums an der Universität Wien studiert habe und somit weiß, dass die Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule organisierter abläuft, er aber den Schwierigkeitsgrad der Prüfungen gerne etwas angehoben wüsste.

“Eigentlich nicht so viele, nur halt, dass die PH auch viel persönlicher ist, ich meine Uni ist halt von der Masse her und von der Studentenzahl natürlich ein bisschen distanzierter und unpersönlicher, wobei ich da sagen muss, Übungen sind wieder etwas anderes wie eine Vorlesung. [...] PH ist halt noch so ein bisschen mehr Klassenatmosphäre und eben auch die sind wirklich da in den Klassen drinnen als Lehrperson und ich glaub, die können sich da auch viel besser identifizieren damit oder sich als Lehrperson fühlen als wie wir.” (Interview 2_Transkript: 213 - 213)

“Mmmhh... kenn ich nicht, nein, kenn ich eigentlich niemanden, deswegen weiß ich die Unterschiede auch nicht.” (Interview 4_Transkript: 100 - 100)

“Es ist um einiges organisierter und ich bin halt auch einfach der Typ, der learning by doing sehr gern mag und auch die meisten Erfahrungen daraus zieht, das find ich, ist einfach angenehm auf der PH. Bisschen strenger könnte es ab und zu sein [...]” (Interview 7_Transkript: 48 – 48)

Subkategorie: Leistungsunterschied

Für die Subkategorie „Leistungsunterschied“ gab es nur zwei klare Statements der Interviewten, nämlich zum einen vom Studenten der Pädagogischen Hochschule, welcher wie schon zuvor erwähnt, auch einige Semester Lehramt an der Universität

Wien studiert hat und von der letzten Interviewpartnerin. Beide gaben an, dass die Prüfungen an der Universität, ihres Wissens nach, schwieriger sind als die an der Pädagogischen Hochschule. Der Student bezeichnete die Prüfungen an der Universität als Knock-Out-Prüfungen. Dies bedeutet, dass es das Ziel der Universität sei, so viele Student_Innen wie nur möglich bei einer Prüfung negativ zu beurteilen, um so die Studienanzahl schnell verringern zu können. Außerdem kritisiert er die Methoden der Wissensvermittlung an der Universität, da diese in den meisten Seminaren so ablaufe, dass der Lehrstoff durch Präsentationen der Student_Innen vermittelt werde. Diese Methode sei kein Einzelfall und dadurch sei es schwierig, schon während der Vorlesungen und Seminare den Stoff gedanklich mitzunehmen. Die Interviewpartnerin ist auch der Überzeugung, dass das Studium an der Universität wissenschaftlicher aufgebaut sei als an der PH, außerdem gibt sie an, dass es an der PH nicht schwierig sei, die Prüfungen zu bestehen. Sie sieht das persönlich als Vorteil, jedoch ist ihr bewusst, dass es sich möglicherweise auf die Qualität der angehenden Lehrkräfte niederschlagen würde, wenn die Vermittlung des Fachwissens zu kurz käme und die Prüfungsmodalitäten zu leicht genommen würden.

“Es sind auch die Prüfungen aber auch dementsprechend blöd gemacht, also vor allem die Steop in Englisch, die habe ich leider nicht geschafft, obwohl ich relativ gut bin in Englisch, aber das war halt ein Multiple Choice Verfahren, wo du die Fragen so oder so beantworten kannst, das kann halt richtig sein oder nicht und das sind halt praktisch Knock-Out-Prüfungen am Anfang, Pädagogik kannst du vergessen auf der Hauptuni, also zumindest das Seminar, was ich gehabt habe, da habe ich gar nichts mitgenommen, das war nämlich vier mal acht Stunden geblockt, langweilige Präsentation, da schläfst du ein und willst nicht dort sein. (Interview 7_Transkript: 28 - 28)

“Unterschiede. Ich kann mir halt vielleicht vorstellen, dass das Studium auf der Uni viel wissenschaftlicher aufgebaut ist als auf der PH.” (Interview 8_Transkript: 105 - 105)

“Ähm, positiv, für einen ist es schon positiv, wenn man natürlich schnell durchkommt, aber die Frage ist dann die Qualität der Lehrer.” (Interview 8_Transkript: 110 - 110)

“In allen Bereichen, in wirklich allen Bereichen, sei es von den Prüfungen, vom Lernstoff vielleicht und oder von den Professoren überhaupt, das ist viel ein familiärerer Verhältnis als auf einer Universität.” (Interview 8_Transkript: 108 - 108)

Subkategorie: Theorie-Praxis-Verhältnis

Die Subkategorie „Theorie-Praxis-Verhältnis“ beschäftigt sich an dieser Stelle im Konkreten mit den unterschiedlichen Verhältnissen von Theorie und Praxis an den beiden Hochschulen. Allgemein ist hier zu sagen, dass sich die Universitätsstudierenden im Hinblick auf die PH-Studierenden benachteiligt fühlen und wissen, dass die Praxisausbildung an der PH viel intensiver von statten geht als an der Universität. Gegensätzlich dazu beneiden einige PH-Student_Innen ihre Kolleg_Innen an der Universität um ihr Fachwissen.

Die zweite Interviewpartnerin betont, dass die PH-Student_Innen ungleich im Vorteil seien was die Praxisausbildung betrifft. Ihrer Meinung nach stünden diese von Beginn ihres Studiums an in einer Klasse und seien dem Beruf des/r Lehrer_In sehr nahe. Im selben Atemzug fragt sie, wo die pädagogische Ausbildung an der Universität geblieben sei.

“Weil ich denke, da haben die, die PHler, wenn ich das jetzt mal so sagen darf, haben absolut Vorteil, für die ist das normal, dass die da, die sind ja wirklich von der ersten Stunde an in einer Klasse drinnen und auch dem ausgesetzt und das geht halt uns ab, also da stehen wir eigentlich ein bisschen blank in der ersten Stunde, wo man eigentlich sagt, man hat eine universitäre Ausbildung, auch eine gewisse pädagogische Ausbildung, aber eigentlich, wo ist sie jetzt? Hilfe!”(Interview 2_Transkript: 209 - 209)

Die fünfte Interviewpartnerin ist sich ebenfalls sicher, dass die Praxisausbildung an der Pädagogischen Hochschule besser stattfindet als an der Universität. Sie spricht die Befürchtung aus, die bereits einige ihrer Kolleg_Innen mehrmals in den Interviews betont haben, dass sie bei weniger Praxiserfahrung Angst hätte, dass sie erst zu spät erkennen würde, ob ihr der gewählte Beruf gefalle oder nicht.

“Ich hab mich nicht ganz intensiv damit beschäftigt, aber ich denke, dass die Praxis halt das ist, was bei uns wirklich besser stattfindet, was besser ausgeführt wird, weil wenn ich mir vorstelle, ich studiere da jetzt einige Jahre, bin endlich fertig und habe dann erst Praxis und komme dann drauf, nein, ich kann das ja gar nicht mit den Kindern, was mache ich dann jetzt, dann habe ich quasi verloren.” (Interview 5_Transkript: 41 - 41)

Was sie jedoch anmerkt ist, dass sie vermutlich an der Universität eine bessere theoretische Ausbildung genießen würde und somit das, was ihr an der Pädagogischen Hochschule fehlt, dort erlernen würde.

“Aber dafür bekommen, würd ich jetzt, würd ich an der Uni studieren, würde ich bestimmt wissen, wie ich die Perspektive zeichne. Das ist halt gerade aktuell, darum erwähne ich das schon wieder.” (Interview 5_Transkript: 41 - 41)

Eine weitere Befragte gibt an, dass man an der Universität mit Didaktik und Pädagogik nicht ausreichend in Berührung komme. Ihre Präferenz ging zwar anfänglich dahin, an der Universität Lehramt zu studieren, sie hatte aber aus persönlichen Gründen nicht die Möglichkeit dazu. Was ihr an der Pädagogischen Hochschule fehle, ist ebenfalls eine intensivere Fachausbildung, grundsätzlich sei sie aber mit der Entscheidung an der Pädagogischen Hochschule zu studieren, zufrieden.

“Gut, gut, das da meiner Meinung nach steht (lacht), ich habe dazu, ich kenn ja nur natürlich nur eine Ausbildung und nicht die andere. [...] Warum ich gerne an die Uni gegangen wäre, ist bei mir aus persönlichen Gründen nicht gegangen. [...] Weil ich sag mal, dass man den Fokus mehr auf das Fachliche legt und was der Nachteil ist, ist dass man mit Didaktik und Pädagogik meiner Meinung nach zu wenig in Berührung kommt [...].” (Interview 6_Transkript: 36 - 36)

Ein Interviewpartner kann auch durch seine Erfahrung an der Hauptuniversität berichten, dass die Theorieausbildung an der Universität im Vergleich zur Pädagogischen Hochschule im Vordergrund stehe. Gleichzeitig kritisiert er, dass im Gegensatz dazu die Praxisausbildung zu kurz komme. Wieder kommt das Argument auf, dass man an der Universität viel zu spät mit der realen Welt konfrontiert werde und man somit erst nach drei oder vier Semestern herausfinden könne, ob man das richtige Studium gewählt hätte oder nicht.

“Na, ich würde sagen, Theorie und Praxis. Also ich habe drei Semester auf der Hauptuni gemacht und da merkst du einfach schon alleine vom Stoff her fordern sie viel mehr Theorie auf der Hauptuni.” (Interview 7_Transkript: 28 - 28)

“Und ich glaube, du hast viel mehr Theoriewissen auf der Uni, also warum die Sprache überhaupt entstanden ist, wie sie grammatikalisch aufgebaut ist und sprachlich, dass du einfach eine gute Aussprache hast, das ist, glaub ich auf der Uni um einiges mehr. Dafür fehlt dir einfach die Praxis, ich meine, du kannst auf der PH, na wie soll man sagen, es ist, du fängst an auf der Uni, machst drei Jahre, bis du mal das erste Mal in der Klasse stehst und dann kommst du drauf, oi, eigentlich kann ich gar nicht so mit Kindern und was willst dann machen, dann hast du drei Jahre umsonst studiert und wenn du jetzt nicht gerade Englisch hast, dann kannst du schwer in eine andere Studienrichtung wechseln.” (Interview 7_Transkript: 28 - 28)

Eine Interviewpartnerin spricht die falsche Annahme aus, dass es an der Hauptuniversität keine Praktika während der Ausbildung gäbe und erst nach dem

Abschluss ein Praxisjahr zu absolvieren sei.

“Äh, naja was ich weiß, gibt’s ja auf der Uni Lehramt überhaupt keine Praxis, weil was ich so gehört habe, gibt’s da überhaupt keine Praxis, die macht man ja dann erst, wenn man fertig ist, dann hat man dieses Praxisjahr.” (Interview 8_Transkript: 53 - 53)

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Student_Innen kaum Wissen über die jeweils andere Lehramtssausbildung besitzen. Sie stellen Vermutungen an, ausschließlich von den Studierenden, welche beide Ausbildungen zum Teil genossen haben, können korrekte Antworten eingeholt werden.

Subkategorie: Zukunftsvisionen der Studierenden

Die InterviewpartnerInnen äußerten am Ende der Interviews Änderungsvorschläge und Zukunftsvisionen, wie das Lehramtstudium aussehen sollte, um die Theorie und die Praxis in bester Form miteinander in Verbindung zu setzen, um beide Ausbildungsanteile in einem ausgewogenen Verhältnis vorkommen zu lassen. Dafür steht die Subkategorie ‚Zukunftsvisionen der Studierenden‘. Die Fragen: „In welchem Verhältnis sollte die theoretische und die praktische Ausbildung optimalerweise vorkommen? Hast du eine Idee, eine Vorstellung?“ “Welche Veränderungen bedarf es im Studium um die Theorie und die Praxis besser in Verbindung zu setzen?“ werden beantwortet.

Der erste Interviewpartner ist der Meinung, dass das Orientierungspraktikum schon in einem der ersten beiden Semester stattfinden solle, um das Problem der zu späten Erkenntnis des möglicherweise falsch gewählten Studiums bei zu später Praxiserfahrung, welches fortlaufend in allen Interviews betont wurde, zu vermeiden. Außerdem spricht er von einem System, bei dem sich Theorie und Praxis gleichermaßen abwechseln sollen, denn die Theorie sei als Vorbereitung für die Praxis wichtig, jedoch bedürfe es auch der praktischen Tätigkeit, um die Theorien im Laufe der Zeit auch richtig einsetzen und anwenden zu können.

“Nur denke ich mir, bei mir hätte zum Beispiel früher das Orientierungspraktikum stattfinden können.” (Interview 1_Transkript: 201 - 201)

“Na, einerseits soll die Theorie da sein als Vorbereitung für die Praxis, dass man schon die Theorien da hat und sie dann in der Praxis auch anwenden kann. Zweitens

muss man auch wissen, wie die Praxis wirklich funktioniert, um die Theorie richtig anwenden zu können. Also es muss eigentlich, es sollte sich ein paarmal abwechseln eigentlich, also wechselnd Theorie und Praxis wäre, finde ich, das Beste.” (Interview 1_Transkript: 205 - 205)

Interviewpartnerin 2 spricht sich eindeutig für weniger Theorievorlesungen aus und würde ein Studienformat mit Übungen bevorzugen in Kombination mit Praxis, die so aufgebaut ist, dass man von Beginn des Studiums an in einer Klasse stehe und diese auch begleite.

“Auf jeden Fall vielleicht weniger Theorievorlesungen machen, sondern das Ganze wirklich ohne Vorlesung, sondern in einem Übungsformat gestalten, wo einfach die Pädagogiksäule, sag ich jetzt mal, Lehramtsstudium wirklich mit einer Klasse immer verbunden ist. “ (Interview 2_Transkript: 159 - 159)

Eine Studentin der Pädagogischen Hochschule würde es bevorzugen, wenn die Gruppengrößen in den Hospitationseinheiten geringer wären, nachdem es bei den momentanen Größen von bis zu fünf Studierenden kaum möglich sei, die vorgegebenen Zeiten einzuhalten und genügend Unterrichtseinheiten selbst zu gestalten und durchzuführen. Außerdem spricht sie von dem System der Tagespraxis, welches ihrer Meinung nach der Blockpraxis voraus sei. Die Tagespraxis sieht vor, einmal wöchentlich einige Monate lang in derselben Klasse zu unterrichten. Die Blockpraxis absolviere man, indem man einige Woche durchgängig mit einer Klasse arbeite.

“Ja, das heißt also [...], wenn zum Beispiel weniger Studenten [...], wir waren zu fünf teilweise, das ist natürlich ein Wahnsinn, weil [...] man gar nicht viel Zeit hat um mal alleine oder selber was zu machen und ich glaube auch, dass zum Beispiel Tagespraxis der Blockpraxis voraus ist, [...] oder eine Mischung oder wie auch immer, ich kann es nicht sagen, man müsste alles jetzt gerade im Mittelschulbereich ein bisschen anders organisieren.” (Interview 6_Transkript: 40 - 40)

Auch der Befragte des siebten Interviews möchte das Konzept der Tagespraxis einsetzen, damit er die Theorie, die er an der Pädagogischen Hochschule lernt, auch regelmäßig und ohne zeitlichen Abstand anwenden könne. Grundsätzlich würde er dafür plädieren, das komplette Studium wie eine Lehre aufzuziehen, wo man jede Woche an einem bestimmten Tag Praxiseinheiten hätte und die Theorie anwenden könne.

“Ich hätte es aber eigentlich lieber, dass man [...] mal einen Tag in der Woche Praxis hätte, damit ich die Theorie, die ich tatsächlich auf der PH bekomme auch irgendwann mal anwenden kann, weil die Seminare so gesteckt sind, dass sie entweder vor oder nach der Praxis stattfinden und da fehlt mir halt dann der Input, dass ich den tatsächlich verwenden kann und ich habe jetzt zwei Wochen wieder Schulpraxis.” (Interview 7_Transkript: 4 - 4)

“Ich hätte eigentlich auch Studium selber eher lieber als eine Lehre, dass man zumindest einen Tag in der Woche immer Schulpraxis hat, wo man auch die Theorie anwenden kann, wäre halt meine Idee.” (Interview 7_Transkript: 26 - 26)

Ein abschließendes und wichtiges Statement gibt der Interviewte ab, indem er sagt, dass es gut wäre, wenn die Ausbildungsanteile in einem ausgewogenen Verhältnis vorkommen würden, denn man lerne aus beiden Teilen viel und man bräuchte beide um ein/e gute/r Lehrer_In zu werden, die Praxis und die Theorie.

“Mmh... na ich fände an und für sich 50/50 gar nicht mal so schlecht, also man lernt aus beidem sehr viel, wenn man sich darauf einlässt, ich mein, ich kann natürlich auch Praxis haben und es kann mir alles egal sein und ich nehm gar nichts mit, deshalb braucht's einfach beides, Praxis und Theorie.” (Interview 7_Transkript: 62 – 62)

Anknüpfend folgt eine Diskussion der Ergebnisse und eine Beantwortung der Forschungsfragen im Hinblick und Vergleich mit der theoretischen Auseinandersetzung der Thematik, welche im Vorfeld stattgefunden hat.

XXVII. Diskussion der Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse, durch eine Kombination der theoretischen und empirischen Befunde, zusammenfassend dargestellt.

Folgende Fragen wurden am Beginn der Arbeit gestellt:

„In welchem Ausmaß sind Praxisphasen in den Lehramtsstudien der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule, im Hinblick auf den aktuellen Forschungsstand Teil der Ausbildung und inwieweit leisten sie einen Beitrag zum Professionalisierungsprozess?“

„Wodurch wird der Mythos Praxis in den Köpfen der Studierenden bestärkt?“
Bestätigung/Widerlegung der Annahme, dass Studierende an einer höheren Wirksamkeit der Praxis, als an der theoretischen Ausbildung festhalten.

„Welche Gründe lassen sich für die Annahme anführen, dass Praxiserfahrungen einen zentralen Stellenwert im Lehramtsstudium einnehmen (sollen)?“

Die Perspektive von Studierenden wird hierbei der Perspektive der Expertiseforschung gegenübergestellt.

Der Grundgedanke für die Stichprobenwahl von Interviewpartner_Innen zweier unterschiedlicher Institutionen, nämlich Pädagogische Hochschule und Universität war von der Vermutung geleitet, dass es gravierende Unterschiede bei den Antworten der Studierenden aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungen gibt. Durch die Auswertung der Interviews wurde deutlich, dass die Ergebnisse grundsätzlich nicht weit voneinander abweichen. Generalisierend kann festgehalten werden, dass zwar die Gründe warum die Studierenden mit den Praxis- und/oder Theorieanteilen im Studium unzufrieden sind, voneinander abweichen, jedoch die Studierenden beider Institutionen an beiden Ausbildungsteilen Veränderungen befürworten würden.

Die erste Forschungsfrage *“In welchem Ausmaß sind Praxisphasen in den Lehramtsstudien der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule, im Hinblick auf den aktuellen Forschungsstand Teil der Ausbildung und inwieweit leisten*

sie einen Beitrag zum Professionalisierungsprozess?“ beantwortet sich durch die Anführung der aktuellen Verbundcurricula im Kapitel XIII Pädagog_Innenbildung NEU des theoretischen Teils der Arbeit und durch die Antworten der Studierenden in den Interviews. Diese zeigen, dass die Student_Innen der Pädagogischen Hochschule weitaus zufriedener mit dem Ausmaß der Praxisausbildung sind als die Universitätsstudierenden, welche im vierten Semester bislang nur ein zehnstündiges Orientierungspraktikum vorzuweisen haben. Die Student_Innen der Pädagogischen Hochschule sind ab dem ersten Semester ihres Studiums in Praxisschulen tätig. Die Praktika an der Universität setzten wesentlich später, geblockt und weniger ausgedehnt ein. (vgl. Hackmann, Schaumburg, Schrittmesser; 2015, S. 5) Trotzdem ist bei allen Befragten die Tendenz für mehr Praxiserfahrung weiterhin gegeben. Die Studierenden der Universität Wien sind mit der Theorievermittlung aufgrund von zu viel “klassischer” Theorie unzufrieden, die Studierenden der Pädagogischen Hochschule sind mit dem unzureichenden theoretischen Fachwissen, das ihnen vermittelt wird unzufrieden.

Ob die Praxis einen Beitrag zum Professionalisierungsprozess leiste, haben die Student_Innen sehr unterschiedlich beantwortet. Zwei gaben an, durch das Orientierungspraktikum keine Verbesserung ihrer Profession festgestellt zu haben, bei den anderen Proband_Innen fand durch die ersten Praxiserfahrungen sehr wohl eine Überprüfung der Berufswahl statt und die Selbstsicherheit im Umgang mit den Kindern wuchs. Einige Student_Innen gaben an, dass die Praxis einen großen Beitrag zum Professionalisierungsprozess leistet und sie eine stetige Entwicklung ihres Könnens und ihres Selbstvertrauens wahrnahmen. Das Unterrichten automatisierte sich mit jeder Praxisstunde und es war nach vielen Praxisstunden auch möglich, sich auf andere Aspekte des Lehrerdaseins (z.B. Elternarbeit, Zusammenarbeit mit Kolleg_Innen, individuelle Betreuung der Kinder,...) zu konzentrieren.

Wie schon mit einem vorhergehenden Zitat belegt, sprechen sich auch die Autoren Hackmann, Schaumburg und Schrittmesser für einen Beitrag von Praxiserfahrung zum Professionalisierungsprozess aus. Jedoch merken sie an, dass man vorsichtig mit der Behauptung umgehen sollte, dass nur die Einübung in Praxis an sich diesen Beitrag leistet. Sie geben an, dass von einigen Forschungsergebnissen abgeleitet werden kann,

dass ein Praktikum nur dann zum echten Lernanlass wird, wenn es auch in besonderer Weise gestaltet wird, nämlich in eindeutiger Trennung zwischen Einübung in die Praxis und deren systematische Reflexion. Weiters geht hervor, dass die Einübung in die Praxis einen hohen Stellenwert hat, jedoch deren Analyse und Reflexion offenbar bei den Studierenden weniger Interesse hervorruft. (vgl. Hackmann, Schaumburg, Schrittmesser; 2015, S. 4)

In den Auswertungen der empirischen Forschungsergebnisse beschäftigt sich die zweite Kategorie intensiv mit der Reflexion der Praxis an Universität und Pädagogischer Hochschule sowie an den Praxis- bzw. Kooperationschulen und den dortigen Betreuungslehrer_Innen. Es ist eine allgemeine Zufriedenheit mit der stattfindenden Reflexion zu verzeichnen. Die Student_Innen sprachen von Seminaren, welche in kleineren Gruppen (an der Universität 20-30 Teilnehmer_Innen, an der Pädagogischen Hochschule 10-15 Teilnehmer_Innen) abgehalten wurden, in denen über die gesammelten Erfahrungen während der Praxiseinheiten gesprochen wurde. Die Studierenden konnten sich mit anderen Student_Innen, sowie mit ihren Professor_Innen austauschen und erhielten Tipps und Hilfestellungen für zukünftige Unterrichtseinheiten. Des Weiteren erhielten die Lehramtsstudierenden direkt nach jeder gehaltenen Praxisstunde Feedback von ihren Betreuungslehrer_Innen, das vorwiegend als konstruktiv erachtet wurde. Diese Reflexionen stellen einen wichtigen Prozess in der Lehrerausbildung dar, denn aus Sicht der Lehrerbildungsforschung erweist sich das Potenzial von Praktika dann als ergiebig, wenn nicht nur das bloße Einüben in die Praxis stattfindet. Denn hier zeigt sich die Gefahr, dass die Verfestigung von teilweise noch aus der eigenen Schulzeit internalisierten Routinen stattfindet. Dabei besteht die Möglichkeit, dass neues, noch zerbrechliches aus der Ausbildung mitgebrachte Wissen und Können überlagert wird und in Vergessenheit gerät. (vgl. Zeichner, Bier; 2014, S. 103-126)

Mit der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage „*Wodurch wird der Mythos Praxis in den Köpfen der Studierenden bestärkt?* Bestätigung/Widerlegung der Annahme, dass Studierende an einer höheren Wirksamkeit der Praxis, als an der theoretischen Ausbildung festhalten“ wurde die Annahme, dass Studierende an einer höheren Wirksamkeit der Praxis, als an der theoretischen Ausbildung festhalten,

eindeutig bestätigt. Die Interviewpartner_Innen der Universität Wien bemängelten die Praxisausbildung in hohem Maße. Sie waren mit der Dauer der Praxiseinheiten sowie mit den teilweise nicht eingehaltenen Hospitationsstunden sehr unzufrieden. Zudem forderten die Student_Innen, dass sich die Universität ihrer Aufgabe, eine praxisbezogene Ausbildung anzubieten, bewusst sein sollte und diese auch gewährleisten müsse. Die Interviewpartner_Innen sprachen die Hoffnung aus, in Zukunft mehr Praxis zu haben. Bei den Studierenden der Pädagogischen Hochschule konnte zwar eine durchgängig positive Kritik an der Praxisausbildung notiert werden, die Betonung, dass es aber auf gar keinen Fall weniger werden dürfte beziehungsweise eigentlich noch mehr werden sollte, zeigt auch hier den starken Wunsch nach einer sehr intensiven Praxislehre.

In zahlreichen Studien wird bestätigt, dass die Studierenden die Praxiserfahrung als die wichtigste Lernquelle sehen. (z.B. Boekhoff, Franke, Diedrich & Arnold, 2008; Müller, 2010; Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014) Messner formuliert dahingehend: Die Kompetenz von Lehrpersonen „wird nicht durch die regelhafte Anwendung wissenschaftlichen Wissens erworben, sondern als Können aufgrund des Selbstlernprozesses und einübendem Handeln in der Auseinandersetzung mit Praxissituationen. Wissenschaftliches Wissen bleibt dabei als theoretische und empirische Wissensbasis und als Orientierungs- und Reflexionsrahmen unentbehrlich.“ (Messner, 2002, S. 62f)

Die dritte Forschungsfrage „*Welche Gründe lassen sich für die Annahme anführen, dass Praxiserfahrungen einen zentralen Stellenwert im Lehramtsstudium einnehmen (sollen)?* Die Perspektive von Studierenden wird hierbei der Perspektive der Expertiseforschung gegenübergestellt.“ wurde durch zahlreiche Begründungen, der Studierenden beantwortet.

Die Proband_Innen sprachen davon, durch viel Praxiserfahrung eine Routine beim Unterrichten zu erlangen. Dieses Erlangen sei nur möglich, wenn man zahlreiche Praxisstunden absolviere. Gleichzeitig bekomme man auch ein Gefühl für das Lehren und man sei nicht so leicht aus der Fassung zu bringen, wenn unvorhersehbare Ereignisse geschehen. Weitere Argumente der Interviewpartner_Innen waren zum einen die Berufswahlüberprüfung, welche ebenfalls nur dann möglich sei, wenn man mehr Erfahrung in der Praxis hätte. Wenn man sich sicher sei, die richtige

Entscheidung getroffen zu haben, könne man sich selbst erproben und herausfinden, welches Berufsbild des/der Lehrer_In tatsächlich zu einem passe und welche Art von Lehrer_In man sein möchte.

Ein weiterer Standpunkt war, dass man durch die rein theoretische Ausbildung zwar professionell in seinem Fach wäre, jedoch das Wissen nicht gut vermitteln könne, da einem die Übung darin fehle. Ein Student gab das Argument an, dass es auch wichtig sei zu erkennen, nicht alle Konzepte und Methoden seien für alle Schüler_Innen anwendbar. Durch viel Praxiserfahrung könne man feststellen, welche Rolle die Gruppendynamik in den Klassen spiele und man lerne entsprechend zu reagieren und gelernte Theorien korrekt anzuwenden. Der Interviewte verfolgte die Annahme, dass man am meisten durch die unterschiedlichsten Situationen, die sich mit Schüler_Innen ergeben, profitiere. Das Geschehene wird reflektiert und somit könne man in Zukunft in ähnlichen Situationen entsprechend reagieren.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die Erkenntnisse der Expertiseforschung sowie die Perspektive der Studierenden auseinander gehen, doch „gegenwärtig ist die empirische Befundlage zu schwach, um fundierte Antworten auf die Frage zu geben, ob die Wirksamkeit der Lehrerbildung durch eine Ausweitung von Praxisphasen erhöht werden kann.“ (vgl. Hascher, de Zorda, 2015, S. 25)

Im abschließenden Resümee werden offen gebliebene Themenkomplexe in Verbindung mit diesem facettenreichen Gegenstand angeführt.

J. Resümee

Im Schlusswort werden offene Themenkomplexe, die sich aus der Forschungsarbeit in Verbindung mit diesem facettenreichen Gegenstand ergeben, angeführt.

An dieser Stelle ist festzuhalten, dass es sich bei der Thematik des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Lehramtsstudium um ein komplexes Thema handelt, welches es mit Vorsicht zu behandeln galt. „Lehrer_Innenbildung, ihr Theorie-Praxis-Verhältnis und ihre Schulpraktische Studien sind unerschöpfliche Themen wissenschaftlicher, bildungspolitischer und pädagogischer Debatten“. (Hedtke, 2000, S. 1)

Sowohl die theoretische als auch die empirische Forschung hat ergeben, dass - wie Hedtke argumentiert - die Theorie Praxis und die Praxis Theorie inne hat. “Wie die Praxis ein Theoriebild hat, hat die Theorie ein Praxisbild.” Die “Praxis ist unauflöslich von Theorie durchdrungen. Sie hat eigene “Theorien” über “die” Praxis aufgehoben im geteilten Selbstverständnis der Praktiker über ihr Tun.” (Hedtke, 2000, S. 2) Ebenso hat Theorie auch Praxis. Das zugehörige Praxisfeld ist die Forschung, ein zusätzliches die Lehre. Es heißt, in der Lehre sei die Theorie in gleichartiger Weise Praxis wie Schule, jedoch mit einem groben Unterschied, dass die schulische Lehrpraxis als Voraussetzung professionellen Lehrens von ihrem Personal spezielles Wissen und Können fordert, was in Institutionen wie z.B. der Hochschule gelehrt wird. (vgl. Hedtke, 2000, S. 2)

Die Forschungsarbeit gibt den Anstoß, aufgekommene Themenbereiche, welche hier nicht im Detail bearbeitet werden können, weiter zu verfolgen. Ein häufig angesprochener Punkt war die Unzufriedenheit der Student_Innen mit der Theorievermittlung und der damit logischen Schlussfolgerung, dass die Praxisausbildung an beiden Hochschulen weiterhin vermehrt in den Himmel gelobt wird. Hier wäre zu überdenken, ob man an Veränderungen der Vortragsmethoden bei der Vermittlung von Wissen und der Prüfungsmodalitäten arbeiten sollte. Ein positives Beispiel war das Konzept “Flipped Classroom”, welches ein Professor an der Universität bereits in einer Vorlesung anwendet. Hierbei wird die Unterrichtsmethode des integrierten Lernens verfolgt, bei dem die Lerninhalte von den Student_Innen zu Hause ausgearbeitet werden und die Anwendung dann an der Universität geschieht. Die Studierenden empfanden den Unterricht, trotz einer Anzahl

von bis zu hundert Teilnehmer_Innen, als interaktiv und lehrreich.

Dieser Ansatz ist insofern interessant, da sich auch während der Bearbeitung dieses umfassenden Themas die Tendenz wahrnehmen ließ, dass die größere Aufmerksamkeit der Frage nach Wirksamkeit der Praxis zugesprochen wird, jedoch die Wichtigkeit der Theorie, vor allem bei den angehenden Lehrer_Innen in Vergessenheit gerät und es möglicherweise auch einer drastischen Umstellung der Theorievermittlung bedarf, um die Theorie und die Praxis in einem ausgewogenen Verhältnis in Verbindung setzen zu können. Denn wie ein Interviewpartner sagte: “[...] *es braucht einfach beides, Praxis und Theorie.*” (Interview 7_Transkript: 62 – 62)

K. Literaturverzeichnis:

Aristoteles (1959): Über die Seele. Werke Bd. 13. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Arnold, Karl-Heinz et al. (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn.

Arnold, Karl-Heinz/Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (2014): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Waxmann 2014. Münster. New York. S. 11-26.

Bach, Andreas (2013): Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Waxmann Verlag GmbH.

Barones, Siegfried (2012): Der rechte Ort für LehrerInnen-/PädagogInnenbildung: Pädagogische Hochschule und/oder Universität? In: Böheim-Galehr, G./ Allgäuer, R. (Hrsg.): Perspektiven der PädagogInnenbildung in Österreich. Studienverlag Ges.m.b.H. Innsbruck.

Beckmann, H.-K. (1997): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik und Konsequenzen für die Lehrer(aus)bildung. In: E. Glumpler & H. S. Rosenbusch (Hrsg.): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 97-121.

Benner, Dietrich (2010): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Juventa Verlag Weinheim und München. 6. Auflage.

Blömeke, Sigrid (2002): Universität und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn /OBB: Julius Klinkhardt.

Blömeke, S. (2009) Lehrerausbildung. In: Blömeke, S./ Bohl, T./ Haag, L./ Lang-Wojtasik, G./ Sacher, W. (Hrsg): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 483-490.

Boekhoff, I./Franke, K./Dietrich, F./Arnold, K.-H. (2008): Effektivität der universitären Lehrerbildung an konsekutiven Studiengängen (EduLiks) unter besonderer Berücksichtigung schulpraktischer Studien. Universität Hildesheim. CebU: Hildesheim.

Bosse, Dorit/Seel, Andrea (2011): Editorial. In: Mythos Praxis. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 11. Jahrgang 2011. Studienverlag Innsbruck-Wien-Bozen. S. 5-7.

Breinbauer, Ines (2014): Praxen, Praktiken und die Implikationen für die LehrerInnenbildung. In: Schrittmesser, I. & Malmberg, I. et al. (Hrsg.): Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung. New Academic Press.

Combe, A. (1999): Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In: Combe, A. & Helsper W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 501-522.

Combe, Arno (2003): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Eröffnungsreferat der ÖFEB-Tagung 2003 in Wien. In: Kowarsch, A. & Pollheimer, K. M. (Hrsg.): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Verlag Brüder Hollinek. Pukersdorf 2005. S. 7-16.

Christof, Eveline/Ribolits, Erich/Sattelberger, Eva/ Zuber, Johannes (2011): Last Exit: LehrerInnenbildung. Neue Ansätze zur Rettung der Schule. Schulheft 36. Jg., Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag, S. 87f.

Daheim, H. (1977): Berufssoziologie. In: König, R. (Hrsg): Handbuch der empirischen Sozialisationsforschung. 8 Bd. Stuttgart: Deutscher Taschenbuch Verlag und Ferdinand Enke Verlag, S. 1-100.

Dewe, Bernd et al. (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. In: Dewe, Bernd et al. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Leske + Budrich, Opladen.

Dilthey, W. (1957): Gesammelte Schriften, Band V. Stuttgart: Teubner.

Faust-Siehl, G./Heil, S. (2001): Professionalisierung durch schulpraktische Studien? Die Deutsche Schule, 93 (1), S. 105-115.

Fereidooni, Karim (2015): Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen. Potenziale und Problemlagen. In: Journal für LehrerInnenbildung. Thema: Praxissemester. Facultas Verlags und Buchhandels AG. Wien.

Flach, H./ Lück, J./ Preuss, R. (1997): Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung. Frankfurt am Main/ Berlin/ Bern/ New York/ Paris/ Wien: Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Flick, U. (2000): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 5. Auflage Dezember 2000. Veröffentlicht im Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg, Oktober 1995.

Friedrichs, Jürgen (1990): Methoden empirischer Sozialforschung. Westdeutscher Verlag GmbH. Opladen. 14. Auflage 1980.

Groeben, N./Wahl, D./Schlee, J./Scheele, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.

Hackmann, K./Schaumburg, H./Schrittesser, I. (2015): Editorial. In: Journal für LehrerInnenbildung. Thema: Praxissemester. Facultas Verlags und Buchhandels AG. Wien. 2015. S. 4-7.

Hascher, Tina (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, S. 130-148.

Hascher, Tina (2011): Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: Mythos Praxis. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 11. Jahrgang 2011. Studienverlag Innsbruck-Wien-Bozen. S. 8-15.

Hascher, T./de Zordo, Lea; (2015): Langformen von Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. In.: Praxissemester. Journal für LehrerInnenbildung. 2015. Facultas Verlags und Buchhandels AG. Wien. S. 22-33.

Hedtke, R. (2007): Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis. Anmerkungen zur geschlossenen Welt der Lehrerausbildung. In: Kostzewa, F. (Hrsg.): Lehrerbildung im Diskurs. Berlin: LIT-Verlag. S. 25-89.

Heid, H. (2004): Das Theorie-Praxis-Verhältnis im Kontext pädagogischen Denkens und Handelns. Beitrag zur Analyse der Realisierungsbedingungen eines Theorie-Praxis-Diskurses. In: Ackermann, H. & Rahm, S. (Hrsg.): Kooperative Schulentwicklung (S. 37-48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heinze, T. (2001): Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M./ Marotzki, W./ Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. (S. 64-103). Julius Klinkhardt.

Herbart, J.F. (1802): Die erste Vorlesungen über Pädagogik. In: W. Asmus (Hrsg.), Johann Friedrich Herbart, Pädagogische Schriften. Erster Band: Kleiner Pädagogische Schriften. Düsseldorf: Küpper, 1964. S. 121-131.

Hoppe-Graff, S./ Schroeter, R./ Flammeyer, S. (2008): Universitäre Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Wie beurteilen Referendare das Theorie-Praxis-Problem? Empirische Pädagogik, 22 (3), Themenheft, S. 353-381.

Kohli, M. (1978): „Offenes“ und „geschlossenes“ Interview: Neue Argumente zu einer alten Kontroverse. Soziale Welt, 29, 1-25.

König, J./Rothland, M.; (2015): Wirksamkeit der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Wirksam und evidenzbasiert. Journal für LehrerInnenbildung. 15. Jahrgang 2015. Facultas Verlags und Buchhandels AG. Wien. S. 17-25.

Krapp, A./Weidenmann, B.; (2006): Pädagogische Psychologie: ein Lehrbuch. Weinheim Beltz. S. 33-72.

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. 4. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim, Basel.

Mayr, Johannes/Neuweg, Georg Hans (2009): Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In: Specht, Werner: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 99-119.

Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundfragen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (7. Auflage).

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Medjedovic, Irena (2010): Sekundäranalyse. In: Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2010. S. 304-319

Messner, R. (2002): Schule als Lernort im Spannungsfeld von Theorie und Praxis der LehrerInnenbildung. In: Brunner, H./Mayr, E./Schratz, M./Wieser I. (Hrsg.): Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?. Innsbruck: StudienVerlag. S. 59-79.

Mey, Günter/ Mruck, Katja (2010): Interviews. In: Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2010. S. 423-435.

Meyer-Drawe, Käte (2009): Theorie als Vorgriff auf Praxis. Zur Bedeutung des Studiums für pädagogisches Handeln. In: Bolle, Rainer; Rotermund, Manfred (Hrsg.): Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen. Leipziger Universitätsverlag 2009. S. 11-30.

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

Oelkers, Jürgen (2000): Überlegungen zum Strukturwandel der Lehrerbildung. In: Bayer, Manfred/ Bohnsack, Fritz/ Koch-Priewe, Barbara/ Wildt, Johannes (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 124-147.

Neuweg, Hans Georg (2011): Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am „Professionsgenerierungsansatz“. In: Journal für LehrerInnenbildung, 11. Jg., Heft 3, S. 17-25.

Nittel, D. (2000). Von der Mission zur Profession? Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Patry, Jean-Luc (2014): Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In: Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander; Hascher, Tina

(Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Waxmann 2014. Münster. New York. S. 29-45.

Perrez, M. & Patry, J.-L. (1982). Nomologisches Wissen, technologisches Wissen, Tatsachenwissen – drei Ziele sozialwissenschaftlicher Forschung. In: Patry, J.-L. (Hrsg.): Feldforschung. Methoden und Probleme der Sozialwissenschaften unter natürlichen Bedingungen. Bern: Huber. S. 45-66.

Prewsner, Michael/Schirin, Alexander (2007): Die Qualität der Hochschulbildung zwischen Standardisierung und Demokratisierung. In: Janiková, V. & Grunder, H. (Hrsg.): The International Academy for the Humanization of Education (IAHE). Die Qualität von Lehre und Unterricht vor neuen Herausforderungen. Kompetenz-Standards-Module. Schneider Verlag Hohengehren.

Reich, Kersten (2009): Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten. Wege in der Praxis für Referendare und Berufseinsteiger. Beltz Verlag – Weinheim und Basel.

Rotermund, Manfred (2006): Schulpraktische Studien – Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung. Leipziger Universitätsverlag GmbH.

Schmidinger, Heinrich (2012): Entwicklung der Pädagog/inn/enbildung an den österreichischen Universitäten. In: Böheim-Galehr, G. / Allgäuer, R. (Hrsg.): Perspektiven der PädagogInnenbildung in Österreich. Ivo Brunner zum 60. Geburtstag. Studienverlag Ges.m.b.H. Innsbruck.

Schmidt, A. (2010): Profession, Professionalität, Professionalisierung. In: Willems, H. (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Bd. 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 835-864.

Schmied, Claudia (2012): Der Weg zur PädagogInnenbildung NEU. In: Böheim-Galehr, G. / Allgäuer, R. (Hrsg.): Perspektiven der PädagogInnenbildung in Österreich. Ivo Brunner zum 60. Geburtstag. Studienverlag Ges.m.b.H. Innsbruck.

Schrittesser, Ilse (2014): Was wissen wir über die Wirksamkeit von Praktika im Lehramtsstudium? Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Schrittesser, I. & Malmberg, I. et al. (Hrsg.): Zaubersformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung. New Academic Press.

Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas et al. (2012): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Springer VS. Fachmedien Wiesbaden.

Schützenmeister, Jörn (2014): Die didaktische Realisierung des Inhaltsfeldes „Pädagogische Professionalisierung in verschiedenen Institutionen“ im Pädagogikunterricht der nordrhein-westfälischen gymnasialen Oberstufe. In: Pädagogik Unterricht. Die Fachzeitschrift für die pädagogische Fächergruppe. 34. Jg. Heft 4 – November 2014. S. 2-30.

Schmied, C. (2012): Der Weg zur PädagogInnenbildung NEU. In: Böheim-Galehr, G./ Allgäuer, R. (Hrsg.): Perspektiven der PädagogInnenbildung in Österreich. Studienverlag Ges.m.b.H. Innsbruck.

Schwänke, U. (2011): Was ist Schultheorie? Teil 1: Schultheorie und pädagogische Desillusionierungen. In: Pädagogikunterricht 31 (2011) 2/3, S. 29-45.

Seel, Andrea/Khan-Svik, Gabriele/Heissenberger, Margit (2010): Die Pädagogischen Hochschulen als neue Forschungsstätten im Bildungsbereich? In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 160. Jg, Heft 1-2, S. 12-23.

Seel, Helmut (2010): Einführung in die Schulgeschichte Österreichs. Innsbruck: Studienverlag.

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

Terhart, Ewald; (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Wild-Näf, M. (2001): Die Ausbildung für Lehrkräfte der Deutschschweiz im Urteil der Studierenden: Ein Strukturmodell des Zusammenhangs von Person, Organisation und Ausbildungsprozess. In: Oser, F. K./ Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allroundbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich: Rüegger Verlag. S. 141 – 214.

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

Wright, G.H.V. (1974): Erklären und Verstehen. Frankfurt: Athenäum.

Zeichner, K./Bier, M. (2014). The Turn toward Practice and Clinical Experience in U.S. Teacher Education. In: K. H. Arnold, A. Gröschner, T. Hascher (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster&New York: Waxmann. S. 103-126.

Ziegler, A. (2010): Hochbegabte und Begabtenförderung. In: Tippel, R./Schmidt, B. (Hrsg.) Handbuch Bildungsforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2010 (S. 937-952)

Internetquellen:

Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (2013): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Online im Internet: URL:
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_124/BGBLA_2013_I_124.pdf (Download 10.12.2015)

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015): Kompetenzorientierung in der Pädagog/innenbildung Neu. Online im Internet: URL:
<https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/labneu/kompetenzen.html> (Download 27.01.2016)

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2013): professionelle Kompetenzen von Pädagoginnen; Zielperspektiven. Online im Internet: URL:
https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/labneu/paedagoginnenkompetenzen_26988.pdf?4dzgm2 (Download: 12.11.2015)

Bundesministerium für Kunst und Kultur (2010): LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. S. 71. Online im Internet: URL:
http://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf

Curricularkommission der Universität Wien (2016): Allgemeine Informationen. Online im Internet: URL:
<https://senat.univie.ac.at/curricularkommission/allgemeine-informationen/>

Curriculum Lehramt (2016): Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Online im Internet: URL:
https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/Konsolidierte_Curricula/Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf

Ericsson, K./Krampe, R./Tesch-Römer, C. (1993): The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. Psychological Review. Issue: Issue: Volume 100(3), July 1993, p 363–406. Copyright: © 1993 by the American Psychological Association. Online im Internet. URL:
<http://ovidsp.tx.ovid.com.uaccess.univie.ac.at/>

Fend, Helmuth (2012): Sinn und Zweck der Lehrerbildung - Historische und systematische Wege zu einer wissenschaftsfundierten Lehrerbildung und hinderliche Kompromisse. In: Lehren Lernen – die Zukunft der Lehrerbildung. Tagungsband 2012. S. 13-29. Online im Internet. URL:
http://www.wissenschaftsrat.ac.at/news/Tagungsband%202012%20Lehrerbildung_in_kl_Cover.pdf

Hedtke, R. (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. Online im Internet. URL:

<http://www.sowi-online.de/sites/default/files/hedtke.pdf>

Mey, Günter: Erzählungen in qualitativen Interviews : Konzepte, Probleme, soziale Konstruktionen. In: *Sozialer Sinn* 1 (2000), 1, pp. 135-151. Online im Internet. URL:

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-4471>

Praxisschulen PH Wien (2016): Praxisschulen. Online im Internet. URL:

<http://www.phwien.ac.at/die-ph-wien/praxisschulen>

PraxisVolksschule PH Wien (2016): Wir als Praxisschule. Online im Internet. URL:

<http://www.phwien.ac.at/schule-pvs/wir-als-praxisschule>

Senat der Universität Wien (2016): Online im Internet: URL:

<https://senat.univie.ac.at/senat/>

Studienplattform (2016a): PädagogInnenbildung NEU. Online im Internet: URL:

<https://www.studienplattform.at/paedagoginnenbildung-neu>

Studienplattform (2016b): Lehramt Aufnahmeverfahren. Online im Internet: URL:

<https://www.studienplattform.at/lehramt-aufnahmeverfahren>

Universität Graz (2015): Zentrum für Lehrer_Innebildung. Online im Internet: URL:

<http://zentrum-paedagoginnenbildung.uni-graz.at/de/das-zentrum/>

Universität Graz (2016): Zentrum für Pädagog_Innenbildung. Online im Internet:

URL: <http://zentrum-paedagoginnenbildung.uni-graz.at/de/das-zentrum/>

Universität Innsbruck (2016): [Innsbruck School of Education](http://www.uibk.ac.at/fakultaeten/soe/). Online im Internet:

URL: <http://www.uibk.ac.at/fakultaeten/soe/>

Universität Klagenfurt (2016): Klagenfurt – School of Education. Online im Internet:

URL: <https://campus.aau.at/org/oe?orgkey=1319>

Universität Linz (2016): Linz – Plattform für Lehrer_Innenbildung. Online im Internet: URL: <http://www.jku.at/plb/content>

Universität Wien (2016): Wien – Zentrum für Lehrer_Innenbildung. Online im Internet: URL: <https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/ueber-uns/>

Universität Salzburg (2016): Salzburg – School of Education. Online im Internet: URL: <http://www.uni-salzburg.at/index.php?id=49279>

Wikipedia (2016): Das österreichische Schulsystem: Online im Internet: URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Bildungssystem_in_Österreich#/media/File:SCHULSYSTEMösterreich2.png

L. Abbildungsverzeichnis

Figure 1: Ablaufmodell des Interviews.....	23
Figure 2: Das österreichische Schulsystem (Wikipedia 2016)	27
Figure 3: Allgemeines Bachelorcurriculum Lehramt	39
Figure 4: Liste der Transkriptionen	72
Figure 5: Liste der Codes und Subcodes.....	72
Figure 6: Codezuteilung in MAXQDA.....	73
Figure 7: Textstellenübersicht.....	74
Figure 8: Defintionen der Haupt- und Subkategorien.....	76

M. Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
BA	Bachelor
BAKIP	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik
BASOP	Bildungsanstalt für Sozialpädagogik
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Frauen
bzw.	beziehungsweise
CK	Curriculumskommission
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
ECTS	European Credit Transfer System
EMW	Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung
et al.	entspricht dem deutschen Kürzel „u.a. – und andere“
f	folgend
IAHE	The International Academy for the Humanization of Education
KPH	Katholische Pädagogische Hochschule
MA	Master
MAXDA	Qualitative Data Analysis Software
NMS	Neue Mittelschule
PBN	Pädagog_Innenbildung NEU
PHD	Doktoratsstudium
PH	Pädagogische Hochschule
STEOP	Studieneingangs- und Orientierungsphase
u.a.	und andere
u.a.	unter anderem
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach

N. Anhang

Die Tonbandaufzeichnungen, die Worddokumente der transkribierten Interviews sowie die Auswertung welche mit Hilfe des Programms MAXQDA gemacht wurde, können mit Hilfe der beigelegten CD-Rom angehört und nachgelesen werden.

XXVIII. Das Interview:

Kurzfragebogen:

Sozialdaten:

Name:

Geschlecht:

Alter:

Semester:

Studienfächer:

Studienfortschritt:

u. Interview mit Universitätsstudierenden

Einstieg: aktuelle Situation

Du befindest dich im 4. Semester des Lehramtsstudiums, kannst du mir bitte etwas über die Praxiseinheiten im Studium erzählen?

Themengebiet: Praxiserfahrung im Lehramtsstudium (Aufbau, Durchführung, Nachbearbeitung)

Wann und in welchem Semester findet wie viel Praxis statt?

Wie viel Praxiserfahrungen hast du bislang gesammelt und in welchen Bereichen?

Kannst du mir den Ablauf deines Schulpraktikums beschreiben?

In welchen Bereichen konntest du Praxiserfahrungen sammeln?

Wie wurdest du auf das Praxissemester vorbereitet?

Welche Unterstützung bekamst du von deinem/r BetreuungslehrerIn bzw. deinen ProfessorInnen?

Wie fand nach den Praxiseinheiten die Reflexion des Praktikums statt?

Wie viel Praxis erwartest du noch in den folgenden Semestern?

Konntest du auf alle unvorhersehbaren Ereignisse im Umgang mit deinen SchülerInnen entsprechend reagieren und wenn ja, wie?

Welche Relevanz hat diese Lehrveranstaltung für die Praxisvorbereitung?

Fühlst du dich durch die Lehrveranstaltung besser auf das kommende Praktikum vorbereitet, wenn ja, wie?

Themengebiet: Theorie/Praxis-Verhältnis

Wie empfindest du bisher das Theorie/Praxis-Verhältnis?

Gibt es deiner Meinung nach zu viel/zu wenig Praxis im Studium und welche Gründe gibt es für die Befürwortung von mehr/weniger Praxis?

In welchem Verhältnis sollten theoretische und praktische Ausbildungsanteile im Lehramtsstudium optimalerweise vorkommen?

Welche Aufgaben sollte, laut deiner theoretischen Ausbildung, die Praxiserfahrungen erfüllen? (Berufswahlüberprüfung,...)

Inwieweit konntest du theoretische Inhalte in deinen Schulpraktikas verwenden?

Hast du durch das Praktikum Bestätigung darüber erfahren, die richtige Entscheidung deiner Berufswahl getroffen zu haben?

Denkst du, dass du durch die Schulpraktika besser auf dein Berufsleben vorbereitet wirst als durch die Theorie und wie?

Abschluss: Fazit – Beitrag zum Professionalisierungsprozess

Wie leisten, deiner Meinung nach, die Schulpraktika einen Beitrag zum Professionalisierungsprozess?

Meinst du, dass es während des Studiums mehr Praxis bedarf um ein/e gut/e LehrerIn zu werden, wenn ja warum, wenn nein, warum nicht?

Exkurs: LV

Kannst du mir etwas über die Inhalte deiner aktuellen Lehrveranstaltung „Lehren und Lernen“ erzählen?

Unterscheidet sich diese Lehrveranstaltung zu anderen Lehrveranstaltungen der LehrerInnenbildung im Hinblick auf die Gestaltung, praktischen Übungen, Kommunikation,... welche Unterschiede gibt es für dich?

Wie ist die LV aufgebaut? (Sehr theorielastig? Viele praktische Beispiele?)

v. Interview mit PH-Studierenden

Einstieg: aktuelle Situation

Du befindest dich im 4. Semester des Lehramtstudiums, kannst du mir bitte etwas über den Aufbau des Studiums im Hinblick auf die Praxisanteile und deine bisher gesammelten Praxis erzählen?

Themengebiet: Praxiserfahrung im Lehramtsstudium (Aufbau, Durchführung, Nachbearbeitung)

Wie viel Praxiserfahrungen hast du bislang gesammelt und in welchen Bereichen?

Kannst du mir den Ablauf deines Schulpraktikums beschreiben?

In welchen Bereichen konntest du Praxiserfahrungen sammeln?

Wie wurdest du auf das Praxissemester vorbereitet?

Bekamst/bekommst du viel Unterstützung von deinem/r BetreuungslehrerIn?

Fand nach den Praxiseinheiten eine gezielte Reflexion des Praktikums statt?

Wie viel Praxis erwartest du noch in den folgenden Semestern?

Konntest du durch Vorbereitungen auf alle unvorhersehbaren Ereignisse im Umgang mit deinen SchülerInnen entsprechend reagieren?

Welche Unterschiede gibt es deiner Meinung nach zwischen der Lehramtsausbildung an der Universität und an der pädagogischen Hochschule?

Themengebiet: Theorie/Praxis-Verhältnis

Gibt es deiner Meinung nach zu viel/zu wenig Praxis im Studium und welche Gründe gibt es aus Sicht der Studierenden für die Befürwortung von mehr Praxis?

Welche Gründe gibt es für mehr Theorie?

In welchem Verhältnis sollten theoretische und praktische Ausbildungsanteile im Lehramtsstudium optimalerweise vorkommen?

Welche Aufgaben sollte, laut deiner theoretischen Ausbildung, die Praxiserfahrungen erfüllen? (Berufswahlüberprüfung,...)

Inwieweit konntest du theoretische Inhalte in deinen Schulpraktikas verwenden?

Hast du durch das Praktikum Bestätigung darüber erfahren, die richtige Entscheidung deiner Studien- bzw. späteren Berufswahl getroffen zu haben?

Denkst du, dass du durch die Schulpraktika besser auf dein Berufsleben vorbereitet wirst als durch die Theorie?

Abschluss: Fazit – Beitrag zum Professionalisierungsprozess

Wie leisten, deiner Meinung nach, die Schulpraktika einen Beitrag zum Professionalisierungsprozess?

Meinst du, dass es während des Studiums mehr Praxis bedarf um ein/e gut/e LehrerIn zu werden?

Welche Veränderungen bedarf es im Studium um die Theorie und die Praxis besser in Verbindung zu setzen?

Wie zeichnet sich der aktuelle Reformprozess im Studium ab – welche Veränderungen sind merkbar?