



Schlüsselrolle Schulpraktika

Vergleich der Studierendenselbstwirksamkeit und der Wirksamkeits- einschätzung in den Pädagogisch-praktischen Studien im Kontext der Einführung der Pädagog*innenbildung Neu an der PH Wien

Claudia Kaluza^a, Bernhard Schimek^a, Georg Lauß^a, Gabriele Kulhanek-Wehlend^a

^aPädagogische Hochschule Wien
claudia.kaluza@phwien.ac.at

INGEREICHT 31 MÄRZ, 2020

ÜBERARBEITET 06 AUG, 2020

ANGENOMMEN 14 SEP, 2020

Schulpraktika haben im Rahmen der pädagogischen Professionalisierung eine Schlüsselrolle (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014). Kritisch zu hinterfragen ist, ob sie tatsächlich auf das Berufsfeld ausgerichtet sind, die Entwicklung der intendierten Kompetenzen unterstützen und nachweisbar wirksam sind (Gottein, 2016). Mit der Umsetzung der Pädagog*innenbildung Neu an der Pädagogischen Hochschule Wien wurde der Bereich der Pädagogisch-praktischen Studien (inkl. Schulpraktika) teilweise neu konzipiert. Der vorliegende Beitrag vergleicht mittels empirisch-quantitativer Fragebogenerhebung die Selbstwirksamkeitseinschätzung und die Einschätzung der Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien von Studierenden des sechsten Semesters Pädagog*innenbildung Alt (n = 257) und des achten Semesters Pädagog*innenbildung Neu (n = 149). Die Ergebnisse werden in studienstruktureller Auseinandersetzung diskutiert und Impulse für die curriculare Weiterentwicklung der Pädagogisch-praktischen Studien formuliert.

SCHLÜSSELWÖRTER: Schulpraktikum, Selbstwirksamkeit, Lehramt

1. Einleitung

In der Pädagog*innenbildung haben Schulpraktika im Rahmen der pädagogischen Professionalisierung einen hohen Stellenwert, der sich in zahlreichen Ansprüchen und Erwartungshaltungen manifestiert (Fraefel & Seel, 2017). Sie sollen auf das Berufsfeld ausgerichtet sein, die Entwicklung der intendierten Kompetenzen unterstützen und nachweisbar wirksam sein (Gottein, 2016). So geht es unter anderem „an der Schnittstelle der akademischen und beruflichen Welt darum, dass multiple Perspektiven und Wissensressourcen zu einem zukunftsfähigen Professionswissen verschmelzen“ (Fraefel & Seel, 2017, S.7). Schnider (2017) nennt Professionsorientierung und Wissenschaftlichkeit als entscheidende Qualitätsmerk-

male (Schnider, 2017, S. 51). Hascher (2014, S. 552) Besa und Büdcher (2014) geben anhand von 16 ausgewählten deutschsprachigen Studien einen Überblick über den Forschungsstand (Besa & Büdcher, 2014, S. 132–136). In der Zusammenschau der Studien wird angeführt, dass sich Studierende in den Bereichen Unterrichtsplanung und -vorbereitung durch Schulpraktika gut vorbereitet fühlen, ebenso im Bereich Reflexion der eigenen Unterrichtstätigkeit. Als problematisch wird der Bereich Diagnostik gesehen. Wird die Beziehung zu dem Mentor, der Mentorin positiv bewertet, ist auch die Einschätzung der persönlichen Lernerfahrung höher. Weiters soll die Betreuung durch Hochschullehrende durch eine gute Zusammenarbeit mit den Mentor*innen gekennzeichnet sein und die Erfahrungen aus dem Schulpraktikum wieder mit der Theorie in Verbindung bringen. Schulpraktika verändern die Einstellungen und Perspektiven der Studierenden, die Wirksamkeit wird auch von konstruktiven Rückmeldungen und ausreichend Zeit für Diskussion abhängig gemacht. Schrittmesser (2014, S. 47) problematisiert die „bloße Einübung in Praxis bzw. Praktiken“ und streicht die „systematische und methodisch gerahmte, kasuistisch orientierte Analyse und Reflexion“ für die Entwicklung einer „deliberate practice“ hervor (Schrittmesser, 2014, S. 47). Korrespondierend zur nachfolgend vorgestellten Erhebung an der Pädagogischen Hochschule Wien sei auch die Studie von Nido und Trachsler (2012, 2015) genannt. Sie befragten in der Schweiz Berufsanfänger*innen der Primarstufe, die der Hochschule attestierten, dass sie eine gute Fachkompetenz haben und vor allem beim Planen, Vorbereiten und Durchführen und in der Reflexion der Qualität des Unterrichts ihre Kompetenzen während des Studiums gut gefördert wurden. Deutlich fallen hingegen die Elternarbeit, Teamarbeit, der Umgang mit Vorgesetzten und das Arbeiten als Klassenlehrperson in der Beurteilung ab.

2. Pädagogisch-praktische Studien in der Pädagog*innenbildung

Die Studienstruktur in der Primarstufe wurde mit Einführung der Pädagog*innenbildung Neu von einem sechssemestrigen 180 ECTS-AP¹ Bachelorstudium (Pädagog*innenbildung Alt) zu einem zehn- bzw. elfsemestrigen 300 bis 330 ECTS-AP Bachelor- und Masterstudium verändert. Im Zuge dessen kam es auch zu einer Adaptierung der Rahmenvorgaben bezüglich der curricularen Verankerung der Pädagogisch-praktischen Studien. In der, bis zur Einführung der Pädagog*innenbildung Neu 2013, gültigen Hochschul-Curriculaverordnung 2006 wurden Schulpraktische Studien als ein mit 36 ECTS-AP verpflichtend vorzusehender Studienfachbereich geführt. Die Novellierung des Hochschulgesetzes 2005 zur Einführung der Pädagog*innenbildung Neu sah keinen eigenen Studienfachbereich für Schulpraktische Studien mehr vor. Vorgabe der Anlage zu § 74a Abs. 1 Z 4 Hochschulgesetz 2005 i.d.F.v. 12.07.2013 ist, dass Pädagogisch-praktische Studien zu integrieren sind. Eine

1 ECTS-AP: European Credit Transfer System (Anrechnungspunkte)

Spezifizierung des dienstrechtlich im Rahmen des Studiums zu absolvierenden Workloads erfolgte über das Vertragsbedienstetengesetz 1948 und wurde 2018 nachträglich im Hochschulgesetz 2005 verankert, wonach im Bachelorstudium „Praktika im Rahmen von Pädagogisch-praktischen Studien zumindest im Umfang von 10 ECTS-Anrechnungspunkten vorgesehen werden“ und im Gesamtstudium (Bachelor- und Masterstudium gemeinsam) nun insgesamt mindestens 40 ECTS-AP Pädagogisch-praktische Studien enthalten sein müssen. (Anlage zu § 74a Abs. 1 Z 4 Hochschulgesetz 2005 i.d.g.F.). Den in dieser Studie angestrebten Vergleichen liegen somit unterschiedliche Bachelorcurricula zugrunde, die aber beide den für den Berufseinstieg rechtlich maximal vorgesehenen Workload an Pädagogisch-praktischen Studien (36 bzw. 40 ECTS-AP) ausweisen. In nachfolgender Tabelle 1 werden die der Forschungsfragen zugrundeliegenden unterschiedlichen curricularen Strukturen im Rahmen der Pädagog*innenbildung Alt und der Pädagog*innenbildung Neu an der Pädagogischen Hochschule Wien entlang der Kriterien „absolvierter Workload zum Zeitpunkt der Erhebung“ und „Organisation der Schulpraktika“ dargestellt:

TAB. 1. Gegenüberstellung der Pädagogisch-praktischen Studien in den Curricula der Pädagogischen Hochschule Wien, eigene Darstellung

Curriculum	6. Semester Pädagog*innenbildung Alt	6. Semester Pädagog*innenbildung Neu
	Bachelorstudium Lehramt an Volksschulen (180 ECTS-AP)	Bachelorstudium Lehramt für die Primarstufe (240 ECTS-AP)
Coaching (nur in PHW-Curriculum Päd.bildung NEU Teil der PPS)	0	200
Begleitete Wahlfächer (nur in PHW-Curriculum Päd.bildung NEU Teil der PPS)	0	200
Didaktische Reflexion am Schulstandort mit Mentor*in	80	107
Gemeinsame Besprechungsstunde mit Mentor*in und Hochschullehrperson der PH Wien am Schulstandort	72	96
Didaktische Reflexion mit Hochschullehrperson der PH Wien	108	60
Workload Schulpraktika (Vor- und Nachbereitung, Anwesenheit am Schulstandort)	640	338
Workload in h (a 60 Min.) GESAMT	900	1.000
Absolvierter Workload in Schulpraktika zum Zeitpunkt der Erhebung GESAMT (in ECTS-AP)	36 ECTS-AP	40 ECTS-AP
Organisation der Schulpraktika durchgängig und aufbauend in jedem Semester	ab dem 1. Semester	ab dem 1. Semester
Begleitung pro Studium/Studienjahr/Semester durch eine Hochschullehrperson	durchgängig die idente Lehrperson	pro Studienjahr idente Lehrperson

Der Gesamtanteil der Pädagogisch-praktischen Studien zeigt sich im Bachelorstudium Lehramt für die Primarstufe an der PH Wien (Pädagog*innenbildung Neu) mit 40 ECTS-AP mit einer Workload-Differenz von 100 Arbeitsstunden höher als jener der Pädagogisch-praktischen Studien Lehramt für die Volksschule (Pädagog*innenbildung Alt). Mittels nachfolgender grafischer Darstellung wird aber deutlich, welche konzeptiven Veränderungen im Zuge der Neugestaltung des Bachelorstudiums Lehramt für die Primarstufe vorgenommen wurden:

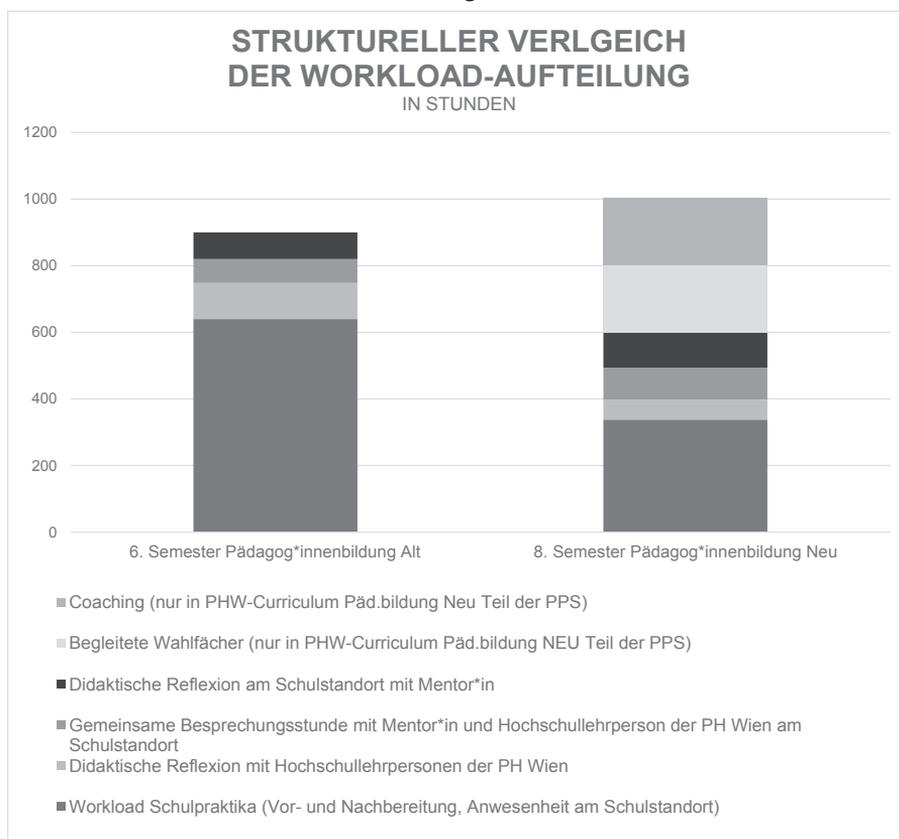


ABB. 1. Strukturvergleich der Pädagogisch-praktischen Studien in den Curricula der Pädagogischen Hochschule Wien, eigene Darstellung

Konsequente Praxisphasen in jedem Studiensemester ab dem ersten Semester wurden beibehalten. Auch wenn ein eigener Studienfachbereich „Schulpraktische Studien“ seit Einführung der Pädagog*innenbildung Neu rechtlich nicht mehr vorgesehen ist, wurden im Bachelorcurriculum Lehramt für die Primarstufe acht aufbauende, eigenständige (jeweils in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen, der Primarstufenpädagogik und -didaktik oder im Schwerpunkt verankerte) PPS-Module entwickelt. Eine konstante Betreuung durch eine*n Lehrende*n der Pädago-

gischen Hochschule ist seither verpflichtend nur mehr für jeweils ein Studienjahr vorgesehen. Danach steht es den Studierenden jeweils frei, im Rahmen der Lehrveranstaltungsbelegung eine neue Betreuung zu wählen. Eine weitere quantitativ maßgebliche konzeptive Änderung ist die Verschiebung von Workload-Anteilen in neue begleitende Lehrveranstaltungsformate „Coaching“ und „Begleitende Wahlfächer“ (je 20 % des Workload) bei gleichzeitiger Fortführung etablierter Betreuungsstrukturen während der Schulpraktika. Werden alle begleitenden Lehrveranstaltungs- und Betreuungsformate abgezogen, so zeigt sich für die Absolvent*innen der jeweiligen Studien folgendes Bild. Vor Einführung der Curricula gemäß der Pädagog*innenbildung Neu wurden in sechs Semestern insgesamt 640 Stunden für Schulpraktika sowie deren Vor- und Nachbereitung von den Studierenden aufgewendet. Dieser Wert beträgt für Studierende der Pädagog*innenbildung Neu nur mehr 338 Stunden in acht Semestern. Trotz Erhöhung des ECTS-Workloads und der Verlängerung der Studienzeit im Bachelorstudium um ein Jahr, wurde der Anteil um 302 Stunden (= 47%) verringert. Aus der strukturell-organisatorischen Curricula-Analyse lassen sich daher folgende Kernaussagen zusammenfassen:

- Der Workload-Anteil der Pädagogischen-praktischen Studien wurde von 900 auf 1.000 Arbeitsstunden erhöht.
- Beibehalten eines aufbauenden Kompetenzerwerbs über alle Semester hinweg
- Statt durchgängiger Betreuung von Praktikumsgruppen durch dieselbe Hochschullehrperson während des gesamten Bachelorstudiums haben Studierende Wahlfreiheit bei Lehrveranstaltungsbelegung (je Studienjahr).
- Bestehende Betreuungsstrukturen wurden quantitativ aliquot weitestgehend übertragen (Betreuungsleistung durch Mentor*innen und Hochschullehrende).
- Der Anteil der Schulpraktika sowie deren Vor- und Nachbereitung am Gesamtworkload im Bereich Pädagogisch-praktische Studien wurde von 71 % auf 34 % verringert.

3. Forschungsdesign

In einer quantitativen Vergleichs- bzw. Längsschnittstudie werden seit dem Sommersemester 2017 Veränderungen in den Selbsteinschätzungen zur Lehrer*innenwirksamkeit und Evaluation des Studienfachbereichs Pädagogisch-praktische Studien im Kontext der reformierten Pädagog*innenbildung evaluiert. Mittels empirisch-quantitativer Fragebogenerhebung werden Einschätzungen der Studierenden in Bezug auf ihre persönliche Kompetenzentwicklung in folgenden Bereichen erhoben:

- Erziehung
- Methodisch-didaktische Fähigkeiten
- Reflexion
- Kooperation

Für alle Items aller vier Kompetenzbereiche wurde außerdem die Einschätzung der Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien für deren Erwerb erfasst.

Das Hochschulgesetz 2005 sieht gemäß § 42 Abs. 10 für den Erlass der Curricula vor, dass diese die Zielsetzungen von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention zu beachten haben. Artikel 24 beinhaltet u.a., dass die Vertragsstaaten wie auch Österreich ein „integratives [inklusives] Bildungssystem auf allen Ebenen gewährleisten (UN-Behindertenrechtskonvention). Damit wird die Intention einer Studienarchitektur, die den Erwerb inklusiver Kompetenzen sicherstellt, hervorgehoben.

Die Items der Bereiche Erziehung, Methodisch-didaktische Fähigkeiten und Kooperation wurden deshalb vom TEIP-Fragenbogen (Teacher Efficacy for Inclusive Practices: TEIP; Sharma et al., 2011 zit.n. Feyerer, 2014, S. 13) übernommen. Mit dem TEIP-Fragebogen wird gemessen, „inwiefern sich die Befragten selbst zutrauen, für inklusiven Unterricht notwendige Kompetenzen umzusetzen“ (Feyerer et al., 2014, S. 13). Feyerer et al. (2014) übersetzten die englischen Originalskalen für TEIP und erstellten eine deutsche Version des Erhebungsinstruments. Die Items der TEIP-Skala adressieren „die Einschätzung der Selbstwirksamkeit in der schulischen Praxis“ (Feyerer et al., 2014, S. 16). Insgesamt werden damit drei Faktoren erfasst, die in der vorliegenden Studie wie in der folgenden Tabelle 2 zusammengefasst zu den erhobenen Bereichen zugeordnet werden:

TAB. 2. Zuordnung der Erhebungsfaktoren

TEIP	Deutsche Übersetzung	Abbildung in der Fragebogenerhebung
Efficacy in managing behaviour	Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im wirksamen Umgang mit störendem Verhalten	Erziehung
Efficacy to use inclusive instructions	Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten für eine individualisierende Unterrichtsgestaltung	Methodisch-didaktische Fähigkeiten
Efficacy in collaboration	Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten bzgl. (interdisziplinärer) Kooperation	Kooperation

Die Items für den Bereich Reflexion wurden aus den curricularen Kompetenzzielen sowie aus einem Reflexionsbogen, der den Studierenden der Pädagogischen Hochschule Wien im Rahmen der Pädagogisch-praktischen Studien zur Verfügung gestellt wird, und aus den theoretischen Grundlagen zur Unterrichtsanalyse und -gestaltung (Kiel, 2012) abgeleitet. Der eingesetzte Fragebogen² (siehe nebenstehende Tabelle 3) umfasste folgende Items:

2 Die mit * bezeichneten Items wurden von den Autor*innen zu den TEIP-Items (Feyerer 2014) ergänzt.

TAB. 3. Erhebungsinstrument

Bereich	Nr.	Item	Cronbachs Alpha	Fragestellung PPS	Cronbachs Alpha Frage PPS
Erziehung	1	Ich kann den Schüler/innen meine Erwartungen an ihr Verhalten klar vermitteln.	0,831	Ich habe in diesem Bereich durch die Pädagogisch-praktischen Studien (Schulpraxis) meine Kompetenzen stark erweitert.	0,797
	2	Ich schaffe es, eine lernförderliche Beziehung zu Schüler/innen herzustellen.*			
	3	Ich bin zuversichtlich, dass ich die Fähigkeit habe, störendes Verhalten im Unterricht zu verhindern, bevor es auftritt.			
	4	Ich kann mit störendem Verhalten im Unterricht gut umgehen.			
	5	Ich bin in der Lage, Kinder dazu zu bringen, die Klassenregeln zu befolgen.			
	6	Ich kann mit aggressiven Schüler/innen gut umgehen.			
	7	Ich bin in der Lage, störende oder laute Schüler/innen zu beruhigen.			
Methodisch-didaktische Fähigkeiten (Klarheit, Methodenvielfalt, Individualisierung)	1	Ich schaffe es, eine alternative Erklärung oder ein Beispiel zu finden, wenn Schüler/innen etwas nicht verstanden haben.	0,742		
	2	Ich schaffe es gut, Schüler/innen zur Partnerarbeit oder zur Arbeit in kleinen Gruppen zu führen.			
	3	Ich kann genau abschätzen, was Schüler/innen von dem, was ich gelehrt habe, verstanden haben.			
	4	Ich schaffe es, talentierte Schüler/innen angemessen zu fordern.			
	5	Ich kann Lernaufgaben so gestalten, dass die individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler/innen berücksichtigt werden.			
	6	Ich verwende in meinem Unterricht unterschiedliche Bewertungsverfahren (z.B.: Portfolio, Lernzielorientierte Beurteilung, etc.)			
Reflexion	1	Ich bin in der Lage, mein unterrichtliches Handeln theoriegestützt zu begründen.*	0,753		
	2	Ich kann meinen eigenen Unterricht sorgfältig planen.*			
	3	Ich habe ein klares Bild von meinen eigenen Stärken und Schwächen als Lehrperson*			
	4	Ich bin in der Lage, mit Anregungen und Kritik konstruktiv umzugehen.*			
	5	Ich kann meine erzieherische und unterrichtliche Arbeit reflektieren.*			
	6	Ich kann die Qualität meines Unterrichts akkurat einschätzen.*			
	7	Ich kann aus der Analyse meines eigenen Unterrichts Handlungsperspektiven entwickeln.*			
	8	Ich beurteile und bewerte die von mir gehaltenen Unterrichtseinheiten systematisch.*			
	9	Ich nutze schriftliche Reflexionsmöglichkeiten (z.B.: Tagebuch, Portfolio etc.)*			
Kooperation	1	Ich kann andere, die wenig über Gesetze bzw. Richtlinien zur Integration beeinträchtigter Schüler/innen wissen, informieren.	0,713		
	2	Es gelingt mir, Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen in schulische Aktivitäten einzubinden.			
	3	Ich schaffe es, Eltern das Gefühl zu geben, in der Schule willkommen zu sein.			
	4	Ich kann Familien unterstützen, ihren Kindern zu helfen, in der Schule gut voranzukommen.			
	5	Ich kann zum Entwickeln von Förderplänen mit anderen Fachleuten (z.B. mobile Lehrer/innen oder Logopäd/innen) zusammenarbeiten.			
	6	Ich bin in der Lage, Schüler/innen mit Behinderungen gemeinsam mit anderen Fachleuten und Personal (z.B.: Helfer, andere Lehrer) unterrichten.			

Zur Erhebung der Einschätzung der Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien wurde in der Frageerhebung zu jedem Item Folgendes ergänzt: „Ich habe in diesem Bereich durch die Pädagogisch-praktischen Studien (Schulpraxis) meine Kompetenzen stark erweitert.“ Es wurde eine sechsstufige Antwortskala vorgegeben, die wie folgt kodiert wurde: Trifft überhaupt nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft eher zu = 4, Trifft zu = 5, Trifft sehr zu = 6). Hohe Werte bedeuten eine hohe Merkmalsausprägung, niedrige Werte eine geringe Ausprägung.

Die Erhebung umfasst Studierende des sechsten Semesters der letzten Studierendenkohorte der Pädagog*innenbildung Alt (Bachelorstudium Lehramt Volksschule – 180 ECTS-AP, n = 257) sowie Studierende der ersten Studierendenkohorte der Pädagog*innenbildung Neu, die im achten Semester (Bachelorstudium Lehramt für die Primarstufe – 240 ECTS-AP, n = 149) erfasst wurden. Das Design des Forschungsprojektes setzt als Ausgangspunkt für die Analyse der Erhebungsergebnisse einen durchgängig signifikanten Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der Studierenden im Hinblick auf die oben angeführten Kompetenzbereiche und der Einschätzung der Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien voraus. Dazu wird im ersten Durchgang folgende Forschungsfrage einer Beantwortung unterzogen:

F: Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitseinschätzung der Studierenden und ihrer Einschätzung der Wirksamkeit von Pädagogisch-praktischen Studien?

Ho: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitseinschätzung der Studierenden und der Einschätzung der Pädagogisch-praktischen Studien.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitseinschätzung der Studierenden und der Einschätzung der Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien.

Geprüft wird, ob eine positive Einschätzung der Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studieninhalte mit einer positiven Einschätzung der eigenen Kompetenzen einhergeht. Mit dem Nachweis dieses Zusammenhanges wird die Basis geschaffen, einen Vergleich zwischen den befragten Kohorten der Pädagog*innenbildung Alt und Pädagog*innenbildung Neu anzustrengen. Es wird in einem weiteren Schritt den folgenden Forschungsfragen nachgegangen (Tabelle 4):

TAB. 4. Forschungsfragen und Hypothesen

	Selbsteinschätzung je Kompetenzbereich	Einschätzung der Wirksamkeit der PPS je Kompetenzbereich
Forschungsfrage	Führt ein höheres Workload-Ausmaß an absolvierten PPS (Schulpraktika) zu einer höheren Selbsteinschätzung?	Führt ein höheres Workload-Ausmaß an absolvierten PPS (Schulpraktika) zu einer höheren Einschätzung der Wirksamkeit von PPS (Schulpraktika)?
H0	Ein höheres Workload-Ausmaß an absolvierten PPS (Schulpraktika) führt zu keiner höheren Selbsteinschätzung.	Ein höheres Workload-Ausmaß an absolvierten PPS (Schulpraktika) führt zu keiner höheren Einschätzung der Wirksamkeit von PPS (Schulpraktika).

	Selbsteinschätzung je Kompetenzbereich	Einschätzung der Wirksamkeit der PPS je Kompe- tenzbereich
H1	Ein höheres Workload-Ausmaß an absolvierten PPS (Schulpraktika) führt zu höherer Selbsteinschätzung je Kompetenzbereich.	Ein höheres Workload-Ausmaß an absolvierten PPS (Schulpraktika) führt zu höherer Einschätzung der Wirksamkeit von PPS (Schulpraktika).

Die Ergebnisse werden zueinander in Beziehung gesetzt und diskutiert. Es wird der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen die quantitative Ausweitung und die konzeptive Adaptierung der Pädagogisch-praktischen Studien auf die Selbsteinschätzung der Studierenden sowie auf deren Einschätzung zur Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien haben. Es werden die Abschlussjahrgänge (6. bzw. 8. Semester) der alten und neuen Pädagog*innenbildung in der Primarstufe verglichen.

4. Ergebnisse

Die dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Erhebung der Studierenden im 6. Semester der Pädagog*innenbildung Alt im SoSe 2017 (n=257) und der Studierenden im 8. Semester der Pädagog*innenbildung Neu im SoSe 2019 (n= 149). Dies entspricht für das 6. Semester einer Rücklaufquote von 87 % und für das 8. Semester einer Rücklaufquote von 92 %. Entlang den beiden Forschungsfragen werden drei Aspekte der Ergebnisse diskutiert:

4.1 Zusammenhang der Einschätzung der Studierenden zur Selbstwirksamkeit in der schulischen Praxis mit der Einschätzung der Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien

Der Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Selbstwirksamkeit und der Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien zeigt sich wie folgt:

TAB. 5. Korrelationsanalyse nach Bravais-Pearson

Kompetenzbereich	6. Semester PB-ALT (N=257)	8. Semester PB-NEU (N=149)
Erziehung	,387**	,529**
Methodisch-didaktische Fähigkeiten	,558**	,466**
Reflexion	,471**	,502**
Kooperation	,662**	,543**

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Studierende, die angeben von den Pädagogisch-praktischen Studien stark profitiert zu haben, schätzen auch ihre Selbstwirksamkeit in der schulischen Praxis besonders hoch ein und umgekehrt. Der Zusammenhang ist in allen vier Bereichen und in beiden Kohorten hochsignifikant ($p <= 0,01$). Es zeigt sich ein mittlerer bis starker Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitseinschätzung und der Einschätzung der Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien. D.h. für alle Bereiche kann festgestellt werden, dass je höher die Überzeugung von den eigenen Kompetenzen ist, desto ausgeprägter ist das Gefühl, von den Pädagogisch-praktischen Studien sehr profitiert zu haben. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass eine geringere Selbstwirksamkeit in der schulischen Praxis mit der Einschätzung einhergeht, wenig von Pädagogisch-praktischen Studien profitiert zu haben.

Die Selbstwirksamkeit in den Bereichen Methodisch-didaktische Fähigkeiten und Kooperation wird von Studierenden des sechsten Semesters der Pädagog*innenbildung Alt besonders stark mit der Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien in Verbindung gebracht. Im achten Semester der Pädagog*innenbildung Neu sind dies die Bereiche Kooperation, Erziehung und Reflexion. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es eine stark positive Korrelation zwischen der Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien und der Selbstwirksamkeitseinschätzung von Studierenden gibt, die mit leichten Variationen über alle Stadien der Ausbildung und in allen Kompetenzbereichen vorhanden ist.

4.2 Selbstwirksamkeitseinschätzung im Vergleich der Curricula der Pädagog*innenbildung Alt und der Pädagog*innenbildung Neu

Der Vergleich der Selbstwirksamkeitseinschätzung (TEIP) zeigt folgende Ergebnisse:

TAB. 6. *Selbstwirksamkeitseinschätzung (TEIP) je Kompetenzbereich im Vergleich nach Mann-Whitney*

Kompetenzbereich	6. Semester	8. Semester	Sig.	R
	PB-ALT (N=257)	PB-NEU (N=149)		
Erziehung	4,8510	4,9312	0,209	0,0682462
Methodisch-didaktische Fähigkeiten	4,8081	4,7351	0,162	-0,0749834
Reflexion	5,0665	4,5040	0,000	-0,4736293
Kooperation	4,2897	4,5305	0,005	0,1555825

In den Bereichen Erziehung und Methodisch-didaktische Fähigkeiten lässt sich keine signifikante Tendenz erkennen. Die Studierenden der Pädagog*innenbildung Alt und Neu unterscheiden sich kaum voneinander. Ein kleiner ($R = 0,16$) aber signifikanter Zuwachs der Selbstwirksamkeitseinschätzung kann für den Bereich Kooperation konstatiert werden. Dagegen kommt es im Bereich Reflexion zu einem

deutlichen Abfall. Studierende der Pädagog*innenbildung Alt erreichen hier einen Mittelwert von rd. 5,1, während bei Studierenden der Pädagog*innenbildung Neu ein Wert von 4,5 im Bereich Selbstwirksamkeitseinschätzung gemessen wird. Es kann festgehalten werden, dass die Umstellung des Studiums im Bereich der Pädagogisch-praktischen Studien zu keiner Steigerung in der Selbstwirksamkeitseinschätzung der Studierenden geführt hat. Die ursprüngliche Hypothese musste in drei von vier Bereichen zurückgewiesen werden. Im Bereich der Reflexionskompetenz kam es sogar zu einem deutlichen Rückgang der Werte.

4.3 Wirksamkeitseinschätzung der Pädagogisch-praktischen Studien im Vergleich der Pädagog*innenbildung Alt und der Pädagog*innenbildung Neu

Der Vergleich der Wirksamkeitseinschätzung der Pädagogisch-praktischen Studien stellt sich wie folgt dar:

TAB. 7. *Wirksamkeitseinschätzung der Pädagogisch-praktischen Studien im Vergleich nach Mann-Whitney*

Kompetenzbereich	6. Semester	8. Semester	Sig.	R
	PB-ALT (N=257)	PB-NEU (N=149)		
Erziehung	4,4233	4,4716	0,861	0,0093362
Methodisch-didaktische Fähigkeiten	4,4930	4,0522	0,000	-0,2603445
Reflexion	4,8074	4,0080	0,000	-0,4976028
Kooperation	3,2516	3,9067	0,000	0,3328861

Auch in der Frage, wie sehr Studierende angegeben haben, von den Pädagogisch-praktischen Studien profitiert zu haben, ergibt sich ein differenziertes Bild. Im Bereich Erziehung treten keine Unterschiede zu Tage. In beiden Kohorten weist der Bereich Kooperation die niedrigsten Mittelwerte aus, wobei sich der Wert im Vergleich des sechsten Semesters der Pädagog*innenbildung Alt (3,25) mit dem achten Semester der Pädagog*innenbildung Neu (3,91) positiv ($R=0,33$) verändert. Demgegenüber geben Studierende der Pädagog*innenbildung Neu seltener an, von Pädagogisch-praktischen Studien in den Bereichen Methodisch-didaktische Fähigkeiten und Reflexion „sehr stark“ oder „stark“ profitiert zu haben. Der Wert im Bereich Methodisch-didaktische Fähigkeiten fällt von 4,49 auf 4,05 ($R=0,26$). Besonders stark fällt der Rückgang im Bereich Reflexion aus. Hier sinkt der Mittelwert von 4,81 auf den Wert von 4,01. Der Vergleich der beiden Kohorten zeigt, dass sich aus Sicht der Studierenden die Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien in drei von vier Bereichen nicht verbessert oder sogar verschlechtert hat. Lediglich im Bereich Kooperation bestätigt sich die Hypothese, dass Studierende bei erhöhtem Workload eine verbesserte Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien sehen.

5. Schlussfolgerungen, Ausblick

Die dargestellten Ergebnisse sind Teilergebnisse einer an der PH Wien durchgeführten Studie im Mixed Methods Design, welche auch einen Langzeitvergleich der ersten Studienkohorte der Pädagog*innenbildung Neu zu unterschiedlichen Messzeitpunkten (Bachelor- und Masterstudium) beinhaltet. Ziel war, mit Hilfe dieses umfangreichen Datenmaterials zu differenzierten Antworten dahingehend zu gelangen, welche Impulse zur Weiterentwicklung der Pädagog*innenbildung im Bereich der Pädagogisch-praktischen Studien zu setzen sind, um in Ausrichtung auf das Berufsfeld, die Entwicklung der intendierten Kompetenzen zu gewährleisten (Gottein, 2016).

Um eine Evaluation der Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien vornehmen zu können, ist unbedingt geboten, diese in ihren Bestandteilen differenziert zu betrachten. Wie der Vergleich gezeigt hat, ist eine quantitative Erhöhung des Gesamtworkloads nicht gleichzusetzen mit einer Erhöhung des Workloads von Schulpraktika und führt auch nicht notwendig zu positiven Effekten bei der Selbstwirksamkeitseinschätzung von Studierenden. Ebenso führt ein höherer Gesamtworkload bzw. eine Verlängerung der Studienzeit nicht zwingend zu einer Erhöhung der Wirksamkeitseinschätzung der Pädagogisch-praktischen Studien. Die Korrelation von Selbstwirksamkeitseinschätzung und Wirksamkeit in Verbindung mit den Ergebnissen des Vergleichs der Selbstwirksamkeitseinschätzung der Studierenden der Pädagog*innenbildung Alt und Neu unterstreicht daher einerseits die wichtige Bedeutung von Schulpraktika in der Pädagog*innenbildung und andererseits die Notwendigkeit, deren Wirksamkeit differenziert zu betrachten, vor allem da der Rahmen für Pädagogisch-praktische Studien (inkl. Schulpraktika mit Schüler*innen-Direktkontakt) zwar rechtlich vorgegeben, deren inhaltliche Ausgestaltung aber durch jede Hochschule/Universität unterschiedlich konzeptiv ausgestaltet wird.

Gezeigt werden konnte, dass ein mittlerer bis starker Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitseinschätzung und der Einschätzung der Wirksamkeit der Pädagogisch-praktischen Studien besteht. Die Bedeutung der Pädagogisch-praktischen Studien im Kontext der Pädagog*innenbildung wird durch dieses Ergebnis daher stark gestützt. Gleichzeitig muss die zweite Hypothese, wonach ein höherer Gesamtworkload in den Pädagogisch-praktischen Studien zu einer höheren Selbstwirksamkeitseinschätzung der Studierenden führt, verneint werden. Es wurde dargestellt, dass die zugrundeliegenden Curricula das jeweils für einen Berufseinstieg durch die jeweiligen rechtlichen Rahmenbedingungen geforderte maximale Maß an Workload (36 bzw. 40 ECTS-AP) vorsehen und dass ein aufbauender Kompetenzerwerb über alle Semester hinweg im neuen Curriculum beibehalten wurde. Obwohl das Bachelorstudium Lehramt für die Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien der Pädagog*innenbildung Neu 1000 Arbeitsstunden (statt 900 Arbeitsstunden im Bachelorstudium Lehramt an Volksschulen, Pädagog*innenbil-

dung Alt) vorsieht, kann aber keine Steigerung der Selbstwirksamkeitseinschätzung festgestellt werden. Vielmehr zeigt sich im Bereich der Reflexion sogar ein deutlicher Abfall. Dieses Ergebnis ist insofern von besonderem Interesse, als im Curriculum der Pädagog*innenbildung Neu bestehende Betreuungsstrukturen (Betreuungsleistung durch Mentor*innen und Hochschullehrenden) quantitativ aliquot weitestgehend übertragen und um ein weiteres Reflexionsformat „Coaching“ ergänzt wurden. Damit wurden über das gesamte Studium hinweg durchgängig begleitende Reflexionsgelegenheiten geschaffen, wobei dabei derzeit insbesondere personenbezogene, überfachliche Kompetenzen adressiert werden (Curriculum Bachelorstudium Lehramt für die Primarstufe PH Wien). Der Anteil der Schulpraktika sowie deren Vor- und Nachbereitung am Gesamtworkload im Bereich Pädagogisch-praktische Studien wurde durch diese Maßnahmen von 71 % auf 34 % verringert.

Die Betreuung durch Hochschullehrende sollte durch eine gute Zusammenarbeit mit den Mentor*innen gekennzeichnet sein und die Erfahrungen aus dem Schulpraktikum wieder mit der Theorie in Verbindung setzen (Besa & Büdcher, 2014, S. 132–136). Es gilt daher – vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse – dringlich zu fragen, inwieweit die Intensivierung bzw. Erweiterung der Betreuungsangebote tatsächlich dazu beigetragen hat, systematisch Praxiserfahrungen zu bearbeiten, da „nur diese zu vermehrter Expertise führen“ (Schrittesser, 2014, S. 42). Mit Blick auf den derzeitigen Stand der Forschung zu Schulpraktika erscheint angesichts der Ergebnisse eine weitgreifende Problematisierung notwendig.

Hascher (2014) verweist dazu auf die hohe Bedeutung der Professionalisierung der Lehrenden für die Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – sowohl der Hochschullehrenden als auch der Praxislehrerinnen und -lehrer. Auch an der Pädagogischen Hochschule Wien liegt „die Gestaltung, und normative Festlegung der Gelingensbedingungen der Praktika ... in der Hand der Praxislehrpersonen“, welche „lose an die Ausbildungsinstitution gebunden sind“ (Schrittesser, 2014, S. 43). Insbesondere ist daher ein Verständnis von „Praxislehrerinnen und -lehrern“ als Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner zu etablieren und diese in Folge entsprechend (weiter) zu qualifizieren, um in der Betreuung im Zusammenspiel mit Hochschullehrenden „Fallwissen vermittelbar zu machen und dessen Robustheit auf der Basis des wissenschaftlichen Wissens überprüfen zu können“ (Schrittesser, 2014, S. 45). Dem gegenüber stehen zwar systemische Limitierungen, die die Handlungsfähigkeit der Pädagogischen Hochschulen in diesem Feld einschränken. Handlungsraum bietet dennoch eine Rekonzeptionierung der Pädagogisch-praktischen Studien, insbesondere der Begleitformate mit einhergehender spezifischer Professionalisierung und gezielter Vernetzung der Hochschullehrenden und Praxislehrerinnen und -lehrer. Außerdem bestätigen die Ergebnisse zur Kooperation die Befunde von Nido und Trachsler (2012, 2015) hinsichtlich Eltern- und Teamarbeit, welche in diesem Prozess ebenfalls spezifischer hochschuldidaktischer Antworten bedürfen.

Literatur

- Arnold, K.-H., Gröschner, A., & Hascher, T. (2014). Pedagogical field experiences in teacher education: Introduction to the research area. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 11–26). Münster: Waxmann.
- Besa, K. & Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 129–145). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (2010). *TEDS-M 2008: Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bock, T., Hany, E.A. & Protzel, M. (2017). *Forschungsberichte aus der Erfurt School of Education. Lerngelegenheiten und Lerngewinne im Komplexen Schulpraktikum 2015–2017*. https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/public-docs/Erfurt_School_of_Education/KSP-Evaluationsbericht2017_mitUmschlag.pdf
- Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen (2013). BGBl. Nr. 124/2013. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bg-bl/1/2013/124>
- Feyerer E., Dlugosch, A., Prammer-Semmler, E., Reibnegger, H., Niedermair, C., & Hecht, P. (2014). *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-1/7/2011. Endbericht*. https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf
- Fraefel, U. & Seel, A. (2017). Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien eine Einführung. In U. Fraefel & A. Seel, *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 7–10). Münster: Waxmann.
- Gottein, H.-P. (2016). *Tun sie denn, was sie wissen? Hochschuldidaktische Überlegungen für eine kompetenzorientierte und handlungspsychologisch begründete Lernumgebung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hanssen, B. (2001). Competency models: Are self-perceptions accurate enough? *Journal of European Industrial Training*, 25(9), 428–441.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit in der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 543–571). Münster/New York: Waxmann.

- HCV - Hochschul-Curriculaverordnung (2013). *Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur über die Grundsätze für die nähere Gestaltung der Curricula einschließlich der Prüfungsordnungen*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20005192&FassungVom=2013-11-07>
- Hochschulgesetz (2005). *Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien*. BGBl. I Nr. 30/2006 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 129/2017. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626>
- Hochschulgesetz (2005). *Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien*. BGBl. I Nr. 30/2006 idFv. BGBl. I Nr. 124/2013. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626>
- Kaluza, C., Schimek, B., Lauß, G. & Kulhanek-Wehlend, G. (2018). Soziale Durchmischung der Studierenden im Lehramt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10* (S. 83–99). Wien: LIT.
- Kulhanek-Wehlend, G., & Petz, R. (2017). Pädagogisch-Praktische Studien - "What else!". In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 9* (S. 17–27). Wien: LIT.
- Kulhanek-Wehlend, G. (2019). "Fern der Theorie – dem Schulleben nah" – der Studienfachbereich Pädagogisch-praktische Studien. In M.-L. Braunsteiner & C. Spiel (Hrsg.), *PädagogInnenbildung. Festschrift für Andreas Schnider* (S. 320–327). Heiligenkreuz: Be & Be.
- Nido, M. & Trachsler, E. (2015). *Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Zweite Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich*. Winterthur: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung.
- Nido, M., Trachsler, E. & Swoboda, N. (2012). *Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich*. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung iafob.
- Oelkers, J. (2019). Anforderungen an die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern – ein Blick aus dem Ausland. In M.-L. Braunsteiner & C. Spiel (Hrsg.), *PädagogInnenbildung. Festschrift für Andreas Schnider* (S. 414–425). Heiligenkreuz: Be & Be.
- Pädagogische Hochschule Wien (2009). *Curriculum für das Bachelor-Studium Lehramt an Volksschulen*. https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/CurriculumVSergaenzto12014.pdf
- Pädagogische Hochschule Wien (2017). *Curriculum Primarstufe. Bachelorstudium*. https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/Curriculum_Primarstufe_V6_09102017_.pdf (2020-03-29).

- Schnider, A. (2017). Wesensmerkmale des Entwicklungsprozesses der neuen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in Österreich. *Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik*, 16(2), 47–59.
- Schrittesser, I. (2014). Was wissen wir über die Wirksamkeit von Praktika im Lehramtsstudium? Versuch einer Bestandsaufnahme. In I. Schrittesser, I. Malmberg, R. Mateus-Berr & M. Steger (Hrsg.), *Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung* (S.36–50). Wien: nap.
- UN-Behindertenrechtskonvention (2008). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. <https://www.behindertenrechtskonvention.info/>
- VBG – Vertragsbedienstetengesetz (1948). <https://www.ris.bka.gv.at/Geltende-Fassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008115>