



Kompetenzerwerb und wirkmächtige Erfahrungen in den Pädagogisch-Praktischen Studien

Brigitta Panhuber

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
birgitta.panhuber@ph-linz.at*

EINGELANGT 4 MAI 2017

ÜBERARBEITET 12 AUG 2017

ANGENOMMEN 22 OKT 2017

In den Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS) schließen die Studierenden unmittelbar an die Vorerfahrungen von eigenen 12–13 Jahren Schule an, werden jedoch von Beginn an zum kritischen Reflektieren des bisher und laufend Erlebten angeleitet. Somit wird rasch klar, dass die Lehrer/-innenrolle eine Vielfalt an Kompetenzen, Fähigkeiten und Grundhaltungen abverlangt, deren man sich bewusst gewahr werden sollte und die stets handlungsleitend wirken sollten. Kompetenzmodelle aus der Literatur, sowie das Ergebnis einer Selbsteinschätzungsbefragung bei Studierenden am Ende des 1. Ausbildungsjahres zum/zur Sekundarstufenlehrer/-in, sollen die Wertigkeit der PPS in der Ausbildung unterstreichen und sie als eine der tragenden Säulen für die Professionalisierung der angehenden Pädagoginnen und Pädagogen darstellen. So soll in folgendem Artikel der Kompetenzerwerb im Rahmen der PPS genauer analysiert werden. Die abschließende Erhebung zeigt, welche Kernaufgaben und Kompetenzen die Studierenden für ihren Beruf sehen, in weiterer Folge werden ihre eigenen Berufswahlmotive dargestellt und schließlich wird der Stellenwert der Praxis für den Erwerb von berufsrelevanten Kompetenzen aus Sicht der Studierenden beleuchtet. Auch die Praktiker/-innen an den Schulen messen den PPS eine große Bedeutung bei. Immer wieder wird von Praxispädagoginnen und Praxispädagogen gefordert, in der neuen Lehrer/-innenausbildung der Praxisorientierung eine höhere Aufmerksamkeit zu widmen. Die Anforderungen im beruflichen Alltag werden in vermehrtem Maß den überfachlichen Kompetenzen gelten. Diese gilt es zu erwerben.

SCHLÜSSELWÖRTER: Überfachliche Kompetenzen, Pädagogisch-Praktische Studien, Berufswahl-Motive, Selbstreflexion

1. Ausgangssituation

Selbstverständlich ist und außer Zweifel steht, dass Studierende der neuen Sekundarstufenlehrer/-innenausbildung im Laufe ihres Studiums eine solide Fachkompetenz erwerben müssen. Die Sichtbarkeit im Curriculum ergibt sich allein dadurch, dass Lehrveranstaltungen im Umfang von 97 ECTS je Fach absolviert werden müssen. Darüber hinaus ist es nötig, Kompetenzen in weiteren Professionsfeldern aufzubauen. Dieser Beitrag soll die Bedeutung der überfachlichen

Kompetenzen aufzeigen. In absehbarer Zeit werden alle Schülerinnen und Schüler im Alter von 10–18 Jahren von Pädagoginnen und Pädagogen unterrichtet, welche die neue Ausbildung durchlaufen haben. Differenzierung und Individualisierung, Umgang mit Heterogenität, Ressourcenorientierung, Diversität, Beziehungs-, Kommunikations- und Konfliktmanagement werden zunehmende Herausforderungen im Schulalltag der angehenden Lehrerinnen und Lehrer sein. Um dafür fit zu sein, bedarf es zusätzlicher Lernangebote an den Ausbildungsinstitutionen. Als ein geeignetes Feld dafür erscheinen die Pädagogisch-Praktischen Studien mit ihren Begleitlehrveranstaltungen.

Die Studierenden erleben am Standort Linz bereits ab dem ersten Studienjahr das Berufsfeld Schule im Rahmen von Praktika unterschiedlicher Länge. Im ersten und zweiten Studiensemester des Bachelorstudiums Sekundarstufe ist zunächst ein fachunabhängiges, dann ein domänenbezogenes Einführungspraktikum vorgesehen. Des Weiteren sind vier Fachpraktika zu durchlaufen, insgesamt sind im Bachelorstudium sechs Praktika im Umfang von 10 ECTS Punkten zu absolvieren. Allen Praktika im Bachelorstudium sind bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Begleitlehrveranstaltungen mit durchaus hoher EC-Wertigkeit, insgesamt 27 ECTS, zugeordnet. Das Masterpraktikum im Masterstudium sieht weitere Spezialisierungen im Fach, sowie pädagogische Praktika im außerschulischen Bereich im Gesamtausmaß von 30 ECTS Punkten vor.

2. Schulpraxis im pädagogischen Netzwerk

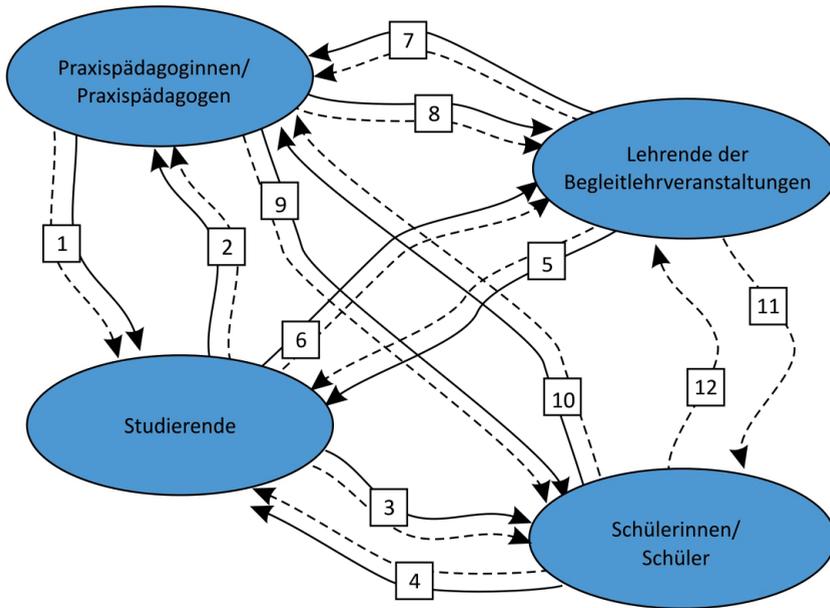
In den PPS finden Studierende optimale Voraussetzungen für den Kompetenzerwerb in einem pädagogischen Netzwerk. In der Analyse von sozialen Beziehungen wird die soziale Komponente von Lernen fassbar (Rehrl & Gruber, 2007). Der Einsatz von Netzwerkanalysen im pädagogischen Kontext ermöglicht es, soziale Strukturen von Lernprozessen durch die Analyse von menschlichen Beziehungen abzubilden.

Wissen wird demnach nicht losgelöst von sozialen Austauschprozessen und historisch gewachsenen kulturellen Gegebenheiten weitergegeben. Stets gibt es eine Verbindung zwischen Person und Umwelt.

Eine Value-Network-Analyse ist eine Modellierungstechnik zum Erfassen, Visualisieren und Analysieren von Netzwerkaktivitäten. Das Netzwerk selbst stellt Aktivitäten und Beziehungen als dynamisches System dar. Die Analyse ermöglicht eine ganzheitliche Systembetrachtung und gibt Aufschluss über das Ineinandergreifen aller Prozesse und der spezifischen Rollen der am Netzwerk Beteiligten. Value Networks zeigen den materiellen (tangiblen) und immateriellen (intangiblen) Wertefluss zwischen menschlichen Akteurinnen und Akteuren (Stary, 2013). Der Werte-/Wissensaustausch in den Pädagogisch-Praktischen Studien könnte demnach wie folgt dargestellt werden:

Die Teilnehmer/-innen sind die Knotenpunkte im Netzwerk, die Transaktionen oder Aktivitäten werden durch Pfeile symbolisiert und stellen tangible (durchgehende Linien) oder intangible (gestrichelte Linien) Werte dar. Das Netz stellt einen Austausch von materiellen und immateriellen Wertflüssen dar.

ABBILDUNG 1. Wertefluss, Quelle: Eigene Abbildung



	tangible	intangible
1	Unterrichtsmaterialien, verbale Beurteilung, Gutachten	Erfahrung, Verantwortungsbewusstsein, Vertrauen, Zutrauen, Anerkennung, Feedback
2	Unterrichtsvorbereitungen, Unterrichtsmaterialien	Engagement, Aufmerksamkeit, Respekt
3	Lernmaterialien, Arbeitsblätter	Einsatzbereitschaft, Verantwortung, Wertschätzung, Respekt, Engagement, Vertrauen, Achtsamkeit
4	Schriftliche Arbeiten, Hausübungen, schriftliches Feedback	Bemühen, Offenheit, Nachsicht, Anerkennung, Aufmerksamkeit
5	Skripten, verbale Rückmeldungen	Metawissen, Wohlwollen, Theorie, Erfahrung, Support
6	Seminararbeiten, Portfolios	Entwicklungsbereitschaft, Leistungsbereitschaft
7	Neue Forschungsergebnisse	Erfahrungswissen, Wertschätzung
8	Gutachten, verbale Beurteilungen	Sicht der Praxis, Wertschätzung, Rückmeldung
9	Lernmaterialien	Zuwendung, Verständnis, Vertrauen
10	Schriftlich gelöste Aufgaben, Hausübungen, Portfolios,...	Respekt, Wertschätzung, Vertrauen
11	---	Achtung, Wertschätzung
12	---	Achtung, Respekt

Der soziale Austausch im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien stellt somit eine vielfältige Spielwiese zum Kompetenzerwerb für Studierende dar.

Zunächst sollten allerdings die subjektiven Theorien angehender Lehrer/-innen analysiert und reflektiert werden, schließlich sind sie in den 12 Jahren durch die Institution Schule in ihren Vorstellungen über das Rollenverständnis und in ihrem individuellen Bild von gutem Unterricht stark beeinflusst und geprägt (Vogel, 2011, S. 6).

Peter Bieri (2005) merkte in einer Festrede an, dass Wissen nicht als bloße Ansammlung von Informationen, als vergnüglicher Zeitvertreib oder gesellschaftliches Dekor betrachtet werden soll, sondern als etwas, das innere Veränderung und Erweiterung bedeuten kann, die handlungswirksam wird. Bieri (2005, S. 1) fasste dies in einem Satz zusammen: Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen. Wie erfreulich wäre es, wenn genau dies in den Pädagogisch-Praktischen Studien gelingen könnte.

3. Kompetenzerwerb in der Schulpraxis

Die vielfältigen Anforderungen in den Pädagogisch-Praktischen Studien ermöglichen es den Studierenden, professionsspezifische Kompetenzen aufzubauen. Neben dem Unterrichten von fachlichen Inhalten gilt es, ein individuelles professionsspezifisches Selbstverständnis aufzubauen, Schülerinnen und Schülern mit Empathie, Wertschätzung und Einfühlungsvermögen zu begegnen, sich Gedanken zur Beurteilung zu machen und Organisationskompetenz zu entwickeln. Die breite Palette der Herausforderungen ermöglicht eine Vielfalt an möglichen Reaktionen, Interventionen und eine Heterogenität des Verhaltens (Kraler, 2008). Auch erfahrene Lehrerinnen und Lehrer reagieren sehr unterschiedlich auf ähnliche Situationen. Schulisches Lernen wird spannend durch einen lebendigen Austausch, durch Innovation und Weiterentwicklung. Dies ist Garant dafür, dass sich nicht so schnell Routinen einstellen. Kraler (2008, S. 6) spricht von fünf Stufen der Kompetenzentwicklung:

- Unbewusste Inkompetenz: naives Herangehen an berufliche Fragestellungen.
- Bewusste Inkompetenz: Wissen um die Komplexität unterrichtlichen Handelns.
- Bewusste Kompetenz: erprobte Handlungsmuster werden aufgebaut und eingesetzt.
- Unbewusste Kompetenz: intuitiv passendes und situationsadäquates Handeln.
- Reflexive/selektierende Kompetenz: Routinen werden erkannt und reflektiert, Repertoire wird erweitert, Neues wird ausprobiert.

Für Kraler ist der Erwerb von Professionalität nicht mit dem Ausbildungsende abgeschlossen, vielmehr sieht er die ersten Berufsjahre als besonders sensible Phase und streicht die Bedeutung von guten Einführungsprogrammen für den organisationalen Sozialisationsprozess junger Kolleginnen und Kollegen hervor (Kraler, 2008, S. 7).

Dass Theorie und Praxis stärker vernetzt und verzahnt werden müssen, ist eine langjährige Forderung vor allem von Praktikerinnen und Praktikern in den Schulen. Die neue Lehrer/-innenausbildung möchte dem Rechnung tragen mit bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Begleitlehrveranstaltungen zu den einzelnen Praxisphasen. Ein beziehungsloses Nebeneinander und Nacheinander von Einwirkungen (Rumpf, 2002) ist der Sache nicht dienlich, Theorie und Praxis sind unmittelbar aufeinander verwiesen (Vogel, 2011, S. 5). In der Entwicklung junger Kolleginnen und Kollegen ist allerdings zu beobachten, dass sie sich der theoretischen Fundierung ihres Handelns „oft erst in der Berufseinstiegsphase oder später richtig bewusst“ werden (Vogel, 2011, S. 5).

Dass Praxisphasen curricular mit theoretischen Inhalten verknüpft werden, ist wohlbegründet in der langjährigen Erkenntnis, dass die Praxis ohne die Theorie unreflektiert bleiben würde. Anzustreben wäre es, Balance zu halten, um einerseits die Studierenden vor dem oftmals zitierten Praxischock zu bewahren, sie andererseits aber in ihren Idealvorstellungen und guten Vorsätzen nicht von Beginn an zu desillusionieren.

Klippert (2010) warnt sogar vor einem Abstraktismus der Lehrer/-innenausbildung. Er stellt dabei nicht in Abrede, dass wissenschaftlich fundierte Reflexion und Erkenntnisgewinnung selbstverständlich sein müssen, doch die steigenden Qualitätsanforderungen in den Schulen bedürfen einer verstärkten Ausbildung in praktischen Belangen. Klippert fordert neue Methoden des Forderns und Förderns, des Erziehens und Integrierens. Er nennt Learning-by-Doing-Verfahren, wie Unterrichtssimulationen, Fallbesprechungen, Diagnosetraining, Rhetorikschulungen oder Videostudien (Klippert, 2010, S. 285), denn die zentrale Aufgabe der Lehrertätigkeit ist die Organisation von Lernprozessen. In heterogenen Lerngruppen sind versierte Integrations- und Förderspezialisten gefragt.

Es stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, in den Pädagogisch-Praktischen Studien Lern-, Entdeckungs- und Entwicklungsprozesse bei den Studierenden anzuregen und zu begleiten, dass diese sich nicht nur als Vertreter ihrer Fächer verstehen, sondern ein Berufsverständnis entwickeln, welches Teamgeist, Eigenverantwortung und ganzheitliche Förderung der Schülerinnen und Schüler lebt.

In der konkreten Umsetzung des Ausbildungskonzeptes am Standort Linz werden dafür die Begleitlehrveranstaltungen genutzt, denn hier ...

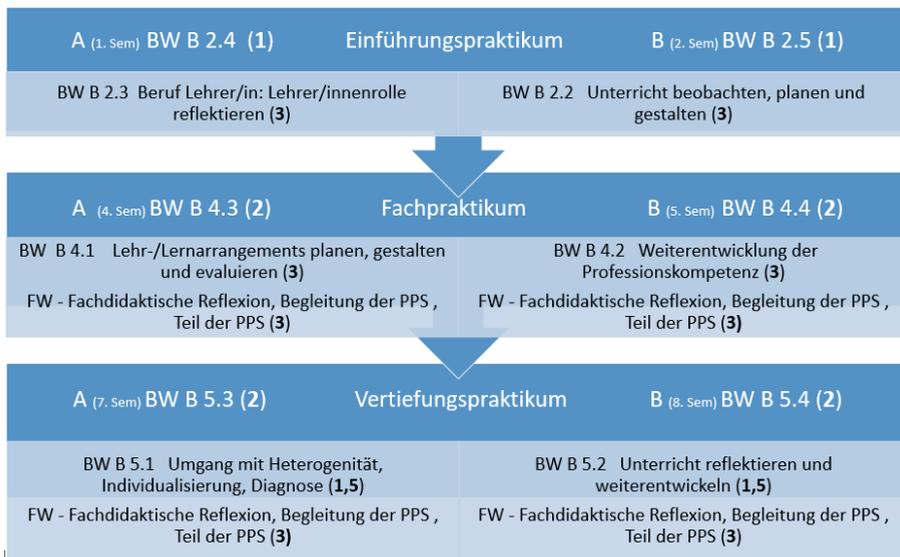
- werden die besonderen Anforderungen des Lehrens und Lernens in Schulen besprochen,
- setzen sich Studierende systematisch mit den vielfältigen Aufgaben von Lehrpersonen und ihren eigenen Persönlichkeitsdispositionen auseinander,
- erhalten die Studierenden präzise Aufgabenstellungen für die Hospitation von Unterricht,
- lernen sie Beobachtungskriterien und Dokumentationsverfahren kennen,

- eignen sie sich wichtige Theorien und Modelle an, die für Unterrichtsplanung, -gestaltung und -auswertung relevant sind,
- lernen Studierende, Modelle der Allgemeinen Didaktik, relevante Konzepte der Unterrichtsplanung und Ergebnisse der Unterrichtsforschung zur Planung, Gestaltung und Reflexion von Unterricht zu nutzen,
- erarbeiten Studierende das Wissen um aktuelle Theorien zu Heterogenität/ Diversität und Inklusion, zur Begabungs- und Begabtenförderung sowie zur Individualisierung und Differenzierung,
- erhalten sie gezielte Anleitungen, ihren Lernprozess in einem Entwicklungsportfolio sichtbar zu machen.

Folgende Darstellung gibt einen Überblick über das Konzept der PPS in Linz:

ABBILDUNG 2. Konzept der PPS, Quelle: eigene Abbildung

Übersicht PPS Sekundarstufe



4. Kompetenzmodelle aus pädagogischer Sicht

Der Erwerb von Kompetenzen kann als autopoietischer Vorgang beschrieben werden. Für die Pädagogik ist die Übertragung dieses ursprünglich aus der Biologie kommenden Begriffs Autopoiesis relevant, weil auch das Lernen einen sich selbst hervorbringenden Vorgang beschreibt. Lernen ist Eigenproduktion von Sinn (Halder, 2012).

All dem zu Grunde liegt die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Für Dauber (2006) ist die Selbstreflexion die Selbstbetrachtung der eigenen Gedanken, inneren Gefühle, Phantasien, Erfahrungen aus der Vergangenheit und Erwartungen an die Zukunft. Wesentlich dafür erachtet er auch, sich selbst und einander in der Praxis der Achtsamkeit zu begegnen. „Ein liebevoller Umgang mit der eigenen Erziehungsgeschichte ist die Voraussetzung für einen akzeptierenden und Grenzen setzenden, liebevollen Umgang mit Kindern und Jugendlichen.“ (Dauber, 2006, S. 29)

Kompetenzmodell Miller

Schülerinnen und Schüler, sowie deren Eltern wünschen sich kompetente Lehrerinnen und Lehrer. Miller (2004, S. 20–21) meint, gute Lehrer/-innen sind starke Persönlichkeiten mit 5 Kernkompetenzen:

1. **Selbstkompetenz:** Wie gehe ich mit mir um?

Miller nennt hier zur genaueren Bestimmung Selbstwahrnehmung, Stabilität, Belastbarkeit, Abgrenzungsfähigkeit, Ich-Stärke und Zivilcourage. Ausstrahlung und selbstbewusstes Auftreten zu entwickeln ist ein lebenslanger Prozess innerhalb und außerhalb der Schule.

2. **Beziehungskompetenz:** Wie gehe ich mit anderen Menschen um?

Zur Erläuterung finden sich die Begriffe Wahrnehmungsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Dialog- und Interaktionsfähigkeit, Rücksichtnahme, Toleranz, Vertrauenswürdigkeit, Offenheit, Transparenz, Echtheit, Flexibilität und Humor.

3. **Gesprächskompetenz:** Wie kommuniziere ich?

Miller schreibt, dass 70% bis 80% der Tätigkeiten von Schulleiterinnen und Schulleitern darin bestehen, Gespräche zu führen.

Der berufliche Alltag von Lehrerinnen und Lehrern fordert gute Kommunikationsfähigkeit, oft auch Verhandlungsgeschick, permanente sprachliche Präsenz, gute Rhetorik, ein hohes Maß an Strukturfähigkeit, in Leitungsfunktionen auch eine Vielfalt an Konferenztechniken.

4. **Fach- und Sachkompetenz:** Was muss ich wissen, können, tun?

Dazu gehören Fachwissen, pädagogische und psychologische Kenntnisse, Lehrfähigkeit und Lernbereitschaft, Methoden- und Medienkompetenz, Handlungssicherheit, Reflexions- und Evaluationsfähigkeit.

5. **Organisationskompetenz:** Wie organisiere ich?

Planen, koordinieren, kontrollieren, Weitblick haben, Prozesse initiieren, Strukturen entwickeln, Spielräume ermöglichen, Grenzen setzen, Entscheidungen umsetzen, Aufgaben sinnvoll verteilen gehören zum organisatorischen Handwerkszeug. Miller spricht bei seinen Schritten zur professionellen Lehrperson von einem „Drei-Sparten-Beruf“ und meint, eine „ideale“ Lehrperson zeige eine Ausgewogenheit der drei Bereiche: Achtsamkeit für sich selbst, Achtsamkeit für andere und Beherrschung der Sache.

Kompetenzprofil Karner

Christa Karner (Karner, 2012, 22ff) beschreibt ihr Kompetenzprofil als Modell einer forcierten Selbsteinschätzung und Reflexionsfähigkeit. Die Kompetenzgruppen wurden im Rahmen eines Forschungsprozesses (Karner, 2004, S.111) eruiert und dienen dazu, sich mit den umfassenden Anforderungen im Lehrberuf individuell auseinanderzusetzen.

Selbstkompetenz:

- Intrapsychische Einsichten (Selbstsicherheit, Übernahme v. Selbstverantwortung)
- Lernbereitschaft (Literaturstudium)
- Leistungsmotivation (Engagement)
- Reflexionsfähigkeit (Metaperspektive)
- Belastbarkeit (Eigenverantwortung)

Sozialkompetenz:

- Kommunikationsfähigkeit (verbal und nonverbal)
- Kooperationsfähigkeit (offen für Neues)
- Achtsamkeit (Aufmerksamkeit)
- Empathie (Zuwendung)

Klassenführungscompetenz:

- Umgang mit Konflikten (Verhinderung von Eskalationen)
- Organisation (Strukturiertheit)
- Rollenklarheit in der Klasse
- Flexibilität (Anpassungsfähigkeit)
- Leitungskompetenz (Führungsrolle als Lehrperson)

Lehrkompetenz:

- Adäquate Methodenwahl und Methodeneinsatz
- Methodisch-didaktisches Vermittlungsgeschick
- Didaktische Arbeitsmaterialien, Einsatz von Medien
- Lernförderung

Sachkompetenz:

- Fachliche Planung
- Sachkundiges Wissen
- Allgemeine Moderationstechniken

Sprachkompetenz:

- Sprachbeherrschung, Unterrichtssprache (Orthographie und Syntax)
- Klar, verständlich und korrekt, altersadäquate Ausdrucksweise
- Körpersprache, Stimmeinsatz (Tonalität und Artikulation)

In einem weiteren Modell werden die überfachlichen Kompetenzen: Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz als Basis- und Schlüsselkompetenzen für angehende Lehrer/-innen dargestellt.

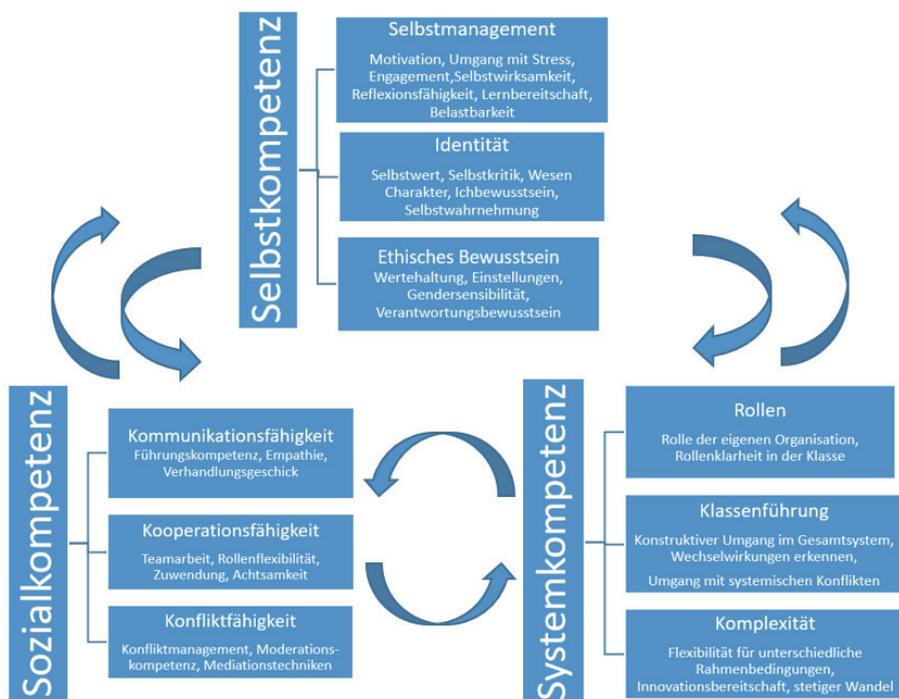
In der Selbstkompetenz drückt sich die individuelle Haltung und Einstellung zu sich, zur Welt und zur eigenen Arbeit aus. Engagement, Verlässlichkeit, Ausdauer und Leistungsbereitschaft sind Grundbedingungen. Der individuelle, sich bewusst wahrnehmende und reflektierende Mensch steht im Kontakt und in Beziehung zu sich selbst und vertritt Werte.

In der Sozialkompetenz zeigen sich Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die es ermöglichen, in Beziehung zu den Mitmenschen situationsadäquat zu handeln. Die Sozialentwicklung der Kinder muss aus psychologischer Sichtweise betrachtet werden, um pädagogische Maßnahmen setzen zu können. Die kommunikativen, integrativen und kooperativen Fähigkeiten der Lehrperson sind gefordert, um lernförderliche Bedingungen zu schaffen.

In der Systemkompetenz zeigen sich Fähigkeiten und Kenntnisse, die es einer Person ermöglichen, konstruktiv mit den Rahmenbedingungen und Akteuren eines Gesamtsystems umzugehen. Leimstättner (2010, S. 192) betont, dass das Wirken der Lehrer/-innen die eigentliche inhaltliche Leistungsebene des Schulsystems ist, die von keinem anderen Akteur erbracht werden kann.

Das „Se-So-Sy Kompetenz-Modell (Panhuber, 2017) ist ein Darstellungsversuch, die drei Schlüsselkompetenzen modellhaft abzubilden.

ABBILDUNG 3. Se-So-Sy-Modell, Quelle: eigene Abbildung



Um professionell pädagogisch handeln zu können, benötigen Studierende Basiskompetenzen, die in diesem „drei-mal-drei“-Modell zusammengefasst werden. Jeder dieser 3 überfachlichen Kompetenzen sind 3 Schlüsselbegriffe zugeordnet. Unter Selbstkompetenz finden sich Selbstmanagement, Identität und ethisches Bewusstsein. Der Sozialkompetenz werden Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit zugeordnet, die Schlüsselwörter Rollenverständnis, Klassenführung und Komplexität finden sich für die Systemkompetenz.

Im Gefüge dieser drei Schlüsselkompetenzen sollen sich die angehenden Pädagoginnen und Pädagogen ihrer wirkmächtigen Erfahrungen (Kiel, 2014, S. 5) bewusst werden und eigenverantwortlich, theoretisch und empirisch fundiert den Perspektivenwechsel zum Akteur im schulischen Handlungsfeld gestalten. Eine selbstreflexive Grundhaltung und das Arbeiten in einer Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens wird eine gemeinsame Weiterentwicklung im System Schule ermöglichen.

5. Berufswahlmotive

Im ersten Studienjahr stellen sich viele Studierende immer wieder die Fragen: „Habe ich mich richtig entschieden?“, „Entspricht meine Studienwahl meinen Erwartungen, meinen Neigungen und Eignungen?“, „Was hat mich in meiner Entscheidung geleitet?“, „Welche Schlüsselkompetenzen werden in diesem Beruf verlangt und bin ich in der Lage, diesen Anforderungen gerecht zu werden?“. Besonders in den Pädagogisch-Praktischen Studien sollten auf diese Fragen Antworten gefunden werden. Lena Hecht (2013) fand in einer Stichprobe von 185 Lehramtsstudierenden der Universität Bamberg heraus, dass sich die Motive nach Geschlecht und verschiedenen Schultypen, die studiert werden, unterscheiden. Sind es bei Studierenden der Grund- und Hauptschullehrer/-innenausbildung eher pädagogisch-gesellschaftliche Motive, so liegen die Gründe für Studentinnen und Studenten des Lehramts an Realschulen und Gymnasien im sozioökonomischen Bereich.

Michaela Rabel (2011) untersucht in ihrer Dissertation ebenfalls die Berufswahlmotive. Auch sie kommt aufgrund ihrer Erhebungen zur Erkenntnis, dass die Beweggründe für das Lehramtsstudium intrinsisch geprägt sind. Es sind die persönlichen Interessen, die eigenen Persönlichkeitsmerkmale und die subjektiv eingeschätzten Fähigkeiten, die als Motive genannt werden. Rabel stellt fest, dass sich ihre empirischen Ergebnisse mit jenen aus vergangenen Studien decken.

Verfolgt man diese Gedanken weiter, so stellt sich die Frage, ob sich dieser scheinbare Gleichklang der Motivation für das Studium später auch in berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrer/-innen widerspiegelt. Reusser und Pauli (2011) beschäftigten sich mit dieser Frage und suchten nach „Teacher beliefs“ als mentale und motivationale Grundlage des Lehrerseins. Sie beschreiben fünf Merkmale und Funktionen, die Überzeugungen von Lehrpersonen beschreiben: (1) Gegenstandsbezug und innere Ordnung: Überzeugungen stehen nicht für sich

allein, sondern bilden Cluster und ergeben semantische Netzwerke. (2) Affektive Aufladung und Wertbindung: Überzeugungen zeigen, was eine Lehrperson glaubt, worauf sie vertraut, was sie für richtig hält, mit welchem Professionsideal sie sich identifiziert. (3) Individueller Habitus: Grundhaltung, die vor allem in Stresssituationen in langjährige Denkgewohnheiten zurückfallen. Professioneller Habitus: Kodex, Berufsleitbild. (4) Stabilität und Resistenz gegenüber Umstrukturierungen. (5) Schwierige Zugänglichkeit zu implizitem Wissen.

Bislang noch nicht nachgewiesen wurden konkrete Effekte dieser „Teacher beliefs“ auf die Unterrichtswirkung. Als wesentlich erachtet wird die ständige Reflexion. Empfohlen wird, dass Weiterbildungsmaßnahmen auf jeden Fall bei den berufsbiografisch geprägten Erfahrungen und Überzeugungen der Lehrpersonen ansetzen müssen. Trainings-, Reflexions- und Feedbackphasen sind dann erfolgreich, wenn sie ein fachspezifisches pädagogisches Coaching darstellen.

6. Untersuchungsergebnis

Studierende der neuen Sekundarstufenlehrer/-innenausbildung wurden gegen Ende ihres ersten Studienjahres nach Kernkompetenzen und Kernaufgaben von Lehrer/-innen, des Weiteren nach persönlichen Berufswahlmotiven, sowie nach ihrer Einschätzung zum Kompetenzerwerb in den verschiedenen Lernsettings befragt. Die Studierenden werden gebeten, einen kurzen Fragebogen rasch und spontan auszufüllen. Die anonymisierte Auswertung von 30 Fragebögen zeigt interessante Ergebnisse, die im Folgenden auszugsweise dargestellt und beschrieben sind. Allgemein gültige Rückschlüsse können aufgrund der begrenzten Teilnehmer/-innenzahl nicht gezogen werden.

Im ersten Teil des Fragebogens wurden die Studierenden gebeten, 10 Aussagen zu Kernkompetenzen und Kernaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern nach ihrer Wichtigkeit zu bewerten. Interessant wird sein, ob die Studierenden den fachlichen oder sozialen Kompetenzen und Kernaufgaben eine höhere Wichtigkeit zuschreiben.

Auswertung Teil 1

Bewerten Sie bitte folgende Kompetenzen und Kernaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern nach Wichtigkeit auf einer Skala von 1–10 (unwichtig bis sehr wichtig – siehe umseitige Tabelle 1).

TABELLE 1. Fragebogenauswertung Teil 1, Quelle: eigene Abbildung

	Wichtigkeit von 1 – 10 (unwichtig bis sehr wichtig):	
1	Lehrpersonen müssen über eine hohe Selbstkompetenz verfügen:	8,97
2	Lehrerinnen und Lehrer müssen den Kindern vor allem das nötige Fachwissen vermitteln:	7,37
3	Lehrpersonen müssen über eine hohe Sozialkompetenz verfügen:	9,30
4	Lehrerinnen und Lehrer benötigen vor allem fach- und fachdidaktisch curriculares Wissen:	7,60
5	Lehrpersonen müssen über eine hohe Beratungskompetenz verfügen:	8,27
6	Lehrerinnen und Lehrer benötigen in hohem Maß pädagogisch-psychologisches Wissen:	8,64
7	Lehrpersonen benötigen ein sehr gutes Organisationswissen und Systemkompetenz:	8,50
8	Lehrerinnen und Lehrer benötigen vor allem emotionale Stabilität:	9,23

Von größter Wichtigkeit sehen die Studierenden eine hohe Sozialkompetenz (9,3) und emotionale Stabilität (9,23). Ein hoher Wert wurde auch für die Selbstkompetenz (8,97) und für eine hohes Maß an pädagogisch-psychologischen Wissens (8,64) vergeben. Gutes Organisationswissen und Systemkompetenz (8,5) wird vor der Beratungskompetenz (8,27) bewertet. Bemerkenswert ist, dass die Aussagen zu Fachwissen in dieser Befragung die niedrigsten Werte mit 7,6 und 7,37 erhalten. Allerdings sind diese Werte in einer zehnteiligen Skala immer noch hoch zu sehen. Dennoch kann für diese Stichprobe festgehalten werden, dass die Studierenden eindeutig die sozialen Kompetenzen und Kernaufgaben für Lehrer/-innen höher einschätzen als die reine Vermittlung von Fachwissen.

Im zweiten Teil sollten die Studentinnen und Studenten ihre persönlichen Berufswahlmotive nach ihrem Erfüllungsgrad von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft sehr zu“ bewerten. Hier stellt sich die Frage, ob die Studierenden eher die Freude an der Arbeit mit Kindern als Beweggrund für die Studienwahl sehen, ob das fachliche Interesse im Vordergrund steht oder sozio-ökonomische Überlegungen die wichtigere Entscheidungsgrundlage für die Studienwahl waren.

Auswertung Teil 2:

Bewerten Sie nun bitte Ihre persönlichen Berufswahlmotive.

TABELLE 2. Fragebogenauswertung Teil 2, Quelle: eigene Abbildung

	von 1 = trifft gar nicht bis 6 = trifft sehr zu	
1	Meine gewählten Fächer entsprechen meinen persönlichen Hauptinteressen.	5,34
2	In meinem Beruf erwarte ich mir ein hohes Maß an beruflicher Zufriedenheit.	5,30
3	Der Arbeitsaufwand steht in einem guten Verhältnis zum Einkommen.	3,97
4	Meine eigenen Schulerfahrungen haben mich motiviert.	4,27
5	Ich habe große Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.	5,64
6	Dieser Beruf bietet einen hohen Gestaltungsfreiraum.	4,93
7	Dieser Beruf genießt hohe Wertschätzung in der Gesellschaft.	2,40
8	Ich habe großes Interesse am Vermitteln von Wissen.	5,40
9	Ich arbeite sehr gerne im Team.	5,27
10	Ich initiiere und begleite gerne Lernprozesse.	5,40

Den höchsten Erfüllungsgrad weist die Aussage „Ich habe große Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ (5,64) auf, hoch sind auch die Werte für „Ich initiiere und begleite gerne Lernprozesse“ (5,4) und „Ich habe großes Interesse am Vermitteln von Wissen“ (5,4). Ebenfalls eine hohe Zustimmung hat die Freude, im Team zu arbeiten (5,27), sowie das Interesse an den gewählten Fächern (5,34) und die Erwartung an ein hohes Maß an beruflicher Zufriedenheit (5,3). Geschätzt wird der hohe Gestaltungsfreiraum (4,93), die Motivation aufgrund positiver eigener Schulerfahrungen erhält den Wert 4,27. Fraglich erscheint den Studentinnen und Studenten das gute Verhältnis zwischen Arbeitsaufwand und Einkommen (3,97), sehr kritisch sehen sie die ihrer Meinung nach geringe Wertschätzung des Lehrberufs in der Gesellschaft (2,4). Die Studierenden zeigen mit dieser Einschätzung, dass sie sich vor ihrer Studienwahl intensiv mit den Anforderungen, aber auch ihren eigenen Erwartungen auseinandergesetzt haben, sehr reflektiert die eigenen Fähigkeiten, Eignungen und Neigungen durchdacht haben und sich ihrer Aufgaben und Verantwortung bewusst sind. Dass auch hier die klassischen Lehrer/-innenkompetenzen eine hohe Zustimmung erhalten haben, darf als erfreuliches Ergebnis gesehen werden.

Im dritten und letzten Teil der Untersuchung wurden die Studierenden gebeten, ihre Erwartungen an den persönlichen Kompetenzerwerb in verschiedenen Lernsettings einzuschätzen.

Auswertung Teil 3:

In welchen Lernsettings erwarten Sie sich Kompetenzerwerb (Mehrfachantworten sind möglich):

TABELLE 3. Fragebogenauswertung Teil 3, Quelle: eigene Abbildung

Auswertung in %	Selbststudium	Teamarbeit	Vorlesung	Schulpraxis	Seminar
Selbstkompetenz	87,00	54,35	13,34	78,65	59,15
Beratungskompetenz	13,30	63,35	13,30	66,65	53,35
Diagnosekompetenz	30,00	9,99	40,00	53,35	59,95
Beurteilungskompetenz	30,00	26,65	13,34	76,65	56,65
Sozialkompetenz	26,65	83,35	10,00	83,35	53,30
Fachkompetenz	79,95	20,00	83,34	33,35	83,15
Reflexionskompetenz	40,00	43,35	13,35	73,30	76,65
Systemkompetenz	46,65	36,65	40,00	33,34	33,35
Innovationskompetenz	40,00	43,35	23,35	63,30	40,00
Differenzierungskompetenz	30,00	40,00	26,70	66,65	60,00
	42,36	42,10	27,67	62,86	57,56

Zusammengefasst sehen die befragten Studierenden die Schulpraxis (62,86 %) und die Seminarsituationen (57,56 %) als ideale Lernorte für den Kompetenzerwerb. Allerdings ist diese Interpretation eine sehr verkürzte Ergebnisdarstellung,

eine differenzierte Betrachtung ist hier von besonderer Bedeutung. Vor allem der Kompetenzerwerb in den personenbezogenen überfachlichen Kompetenzen hat beispielsweise im Setting einer Vorlesung nicht Priorität. Sehr interessante Detailergebnisse sind obiger Tabelle zu entnehmen. So wird etwa der Fachkompetenzerwerb klar den Bereichen Vorlesung, Seminar und Selbststudium zugeordnet, der Erwerb von Sozialkompetenz im Bereich der Teamarbeit und Schulpraxis angesiedelt, Lerngelegenheiten für den Erwerb von Reflexionskompetenz erwarten die Studierenden in der Schulpraxis und im Seminar.

7. Fazit

Theorie und Praxis stehen in einem aufeinander bezogenen Wechselverhältnis, Erkenntnisgewinn und Theoriebildung sind durch Praxis möglich, diese wiederum wird durch Theorie verändert, somit ist die Theorie der Nährboden für eine fruchtbare Veränderung der Praxis. (Vogel, 2011, S. 11)

Tina Hascher (2012) meint in ihrer Forschung zur Bedeutung von Schulpraktika in der Lehrer/-innenbildung, dass noch spärlich belastbares Wissen über die Wirksamkeit und die Lernprozesse im Rahmen von Praktika vorliegt und betont, dass neue Formen der schulpraktischen Ausbildung zu entwickeln und in der Folge zu evaluieren sind. Sie fordert des Weiteren als grundlegende Voraussetzung eine enge Zusammenarbeit zwischen Forschenden, Lehrenden und Lernenden an Hochschulen.

Nach Kraller (2008, S.7) ist Professionalität als „berufsbiographische Entwicklungsaufgabe“ zu sehen, das bedeutet also, dass Lehrer/-in-Sein von einem lebenslanger Lernprozess begleitet ist und dass es wirkungsvoller und nachhaltiger berufsbegleitender Unterstützung bedarf, um den Anforderungen zufriedenstellend und dauerhaft gewachsen zu sein.

Den Grundstein dafür möchten wir in der neuen Ausbildung legen. Möge es in den Pädagogisch-Praktischen Studien gelingen, den Studierenden das dafür nötige Standing und die Überzeugung zu vermitteln, dass sich Einsatzbereitschaft, Engagement und Freude am Tun letztlich lohnen.

Literatur

- Bieri, P. (2005). *Wie wäre es, gebildet zu sein?* Verfügbar unter http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf
- Dauber, H. (2006). Selbstreflexion im Zentrum pädagogischer Praxis. In H. Dauber & R. Zwiebel (Hrsg.), *Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht* (S. 12–39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Halder, V. (2012). Autopoiesis anders verstanden. Zur Rezeption der Luhmannschen Systemtheorie in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(3), 340–351.

- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.
- Hecht, L., Rausch, T., Staudt, N., & Wallstein, C. (2013). *Berufswahlmotive angehender Lehrerinnen und Lehrer: Eine Studie nach Schultyp und Geschlecht*. München: Grin.
- Karner, C. (2004). *Lernberatung statt Beurteilung. Begleitete Selbsteinschätzung - ein möglicher Weg zu eigenständigen Leistungen im Lehrberuf*. Marburg: Tectum.
- Karner, C. (2012). „Mein“ Kompetenzprofil. *Eine Forschungsreise in die eigene Kompetenzlandschaft*. Linz: Trauner.
- Karner, C. (2016). Portfolio. Dokumentation der eigenen pädagogischen Entwicklung. In E. Boxhofer, A. Donner-Sparlinek, C. Karner, & G. Zehetner, *Pädagogisch-Praktische Studien* (S. 21–36). Linz: Trauner.
- Klippert, H. (2010). *Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. Weinheim: Beltz.
- Kraler, C. (2008). Professionalisierung in der Berufseinstiegsphase - Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung. In S. Huber (Hrsg.) *Schulverwaltung Spezial* (S. 4–7). Kronach: Wolters Kluwer.
- Leimstättner, B. (2010). *Vom inneren Tragen äußerer Veränderungen. Lehrer/innen und Schulleiter/innen in der Spirale der Schulentwicklung*. Unveröffentlichte Dissertation, Graz.
- Miller, R. (2004). 99 Schritte zum professionellen Lehrer. *Erfahrungen - Impulse - Empfehlungen*. Seelze: Kallmeyer.
- Panhuber, B., & Obermüller, M. (2017). Persönlichkeitsentwicklung und soziale Sensibilität im Fokus der praktischen Ausbildung am Beginn des Sekundarstufenlehrer/innenausbildung. In: E. Burger (Hrsg.) *Kompetent im Unterricht* (S. 82–100). Eisenstadt: Weber.
- Rabel, M. (2011). *Berufswahlmotive angehender Lehrer/innen*. Verfügbar unter http://othes.univie.ac.at/14277/1/2011-03-04_0207130.pdf. Wien: Dissertationsschrift, Universität Wien, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft.
- Rehrl, M., & Gruber, H. (2007). Netzwerkanalysen in der Pädagogik. Ein Überblick über Methoden und Anwendungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(2), 243–264.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart (Hrsg.) *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Rumpf, H. (2004). *Diesseits der Belehrungswut. Pädagogische Aufmerksamkeiten*. Weinheim: Juventa.
- Sary, C., & Maroscher, M. (2013). *Wissensmanagement in der Praxis. Methoden, Werkzeuge, Beispiele*. München: Hanser.
- Vogel, T. (2011). Zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung als Übergangproblem. In: T. Diehl, J. Krüger, T. Vogel (Hrsg.), *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 14* (S. 1–14). Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2011/ws14/vogel_ws14-ht2011.pdf