



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ

# MASTERARBEIT

zum Abschluss des

Masterstudiums für Lehramt Primarstufe

Kompetenzerwerb in der Lehramtsausbildung für die  
Primarstufe am Beispiel der Privaten Pädagogischen  
Hochschule der Diözese Linz

vorgelegt von

Melanie Katharina Ratzenberger, B.Ed.

Betreuung

Mag. Dr. Alfred Weinberger  
(*Allgemeine Bildungswissenschaften*)

Matrikelnummer: 41783314

Wortanzahl: 22.779

Linz, 6. Juli 2022

## Vorwort

Im Laufe meines Studiums beschäftigte ich mich immer mehr mit der Frage, warum so viele Pädagog/-innen und vor allem berufseinsteigende Lehrpersonen ihren Berufsalltag als so belastend wahrnehmen. Viele meiner Studienkolleg/innen, die während des Studiums bereits an einer Volksschule tätig waren, sahen sich in der Zeit unmittelbar nach ihrem Berufseinstieg mit großen Herausforderungen konfrontiert. Durch den gemeinsamen Austausch erkannten wir, dass während der Primarstufenausbildung an der PHDL viele wesentliche Themen zu wenig behandelt wurden. So wollte ich mich durch meine Masterarbeit näher mit dieser Thematik beschäftigen und einerseits herausfinden, welche Erfahrungen Lehrpersonen während des ersten Dienstjahres machen. Daraus sollte hervorgehen, welche Bedürfnisse berufseinsteigende Lehrpersonen haben. Andererseits sollte durch die Resultate erkennbar werden, welche Gründe tatsächlich hinter diesen Belastungserfahrungen stecken und inwieweit die Ausbildung als Prävention dienen kann. Da an der PHDL der Fokus auf dem Erwerb verschiedenster Kompetenzen liegt, sollte dieser Aspekt genauer betrachtet werden. Dabei stellt sich die Frage, inwieweit in der beruflichen Praxis auf erworbene Kompetenzen als Ressource zurückgegriffen werden kann. Durch die Erkenntnisse dieser Masterarbeit sollte es möglich werden, Studierende der PHDL besser auf den Lehrberuf vorbereiten zu können, damit ein positiver Berufseinstieg gelingen kann.

Bei dieser Gelegenheit möchte ich mich noch bei all jenen bedanken, die mich während meiner Studienzeit und besonders in den letzten Wochen unterstützt haben. Ein herzliches Dankeschön gilt meinem Masterbetreuer Mag. Dr. Alfred Weinberger, der mich während meines Schreibprozesses begleitet und tatkräftig unterstützt hat. Ich habe seine wertvollen Anregungen als sehr stärkend und inspirierend empfunden. Auch meinem Lebenspartner Maximilian Kallinger bin ich sehr dafür dankbar, dass er während dieser Zeit immer an meiner Seite stand und ein offenes Ohr für mich hatte!

## Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, welche professionsspezifischen Kompetenzaspekte angehende Lehrpersonen im Volksschulbereich während ihrer Ausbildung an der Privaten Pädagogischen Diözese Linz, kurz PHDL, erwerben. Ein besonderes Augenmerk wird auf jene Kompetenzbereiche gelegt, welche in der Primarstufenausbildung nicht oder zu wenig behandelt werden, welche jedoch notwendig sind, um den Schulalltag als Lehrperson erfolgreich und pädagogisch professionell bewältigen zu können. Aktuell gibt es wenig wissenschaftlich fundierte Grundlagen zum Thema Kompetenzerwerb in Bezug auf die pädagogische Professionalität. Der Erwerb bestimmter Kompetenzen während der Ausbildung soll das professionelle Handeln im Schulalltag unterstützen und die Lehrerpersönlichkeit stärken. Basierend auf theoretischen Grundlagen, wie auch die Masterarbeit von Marie-Christin Stockinger (2021) und aktueller Studien wurde ein quantitativer Online-Fragebogen entwickelt. Anhand dieses Fragebogens wurden Absolvent/-innen über ihre Einschätzungen zur Ausbildung und über ihre Erfahrungen im ersten Dienstjahr befragt. Folgende fundamentalen Fragen sollen in der vorliegenden Masterarbeit beantwortet werden:

- 1. Wie schätzen Lehrpersonen ihre Erfahrungen im ersten Dienstjahr ein?*
- 2. Werden die zentralen professionsspezifischen Kompetenzaspekte in der Primarstufenausbildung an der PHDL vermittelt?*
- 3. Gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Kompetenzdimensionen?*
- 4. Welche für die Unterrichtspraxis notwendigen Aspekte werden in der Primarstufenausbildung an der PHDL nicht gelernt?*

Die Auswertungen des Fragebogens wurden mit dem Programm SPSS Statistics © durchgeführt. Die offene Abschlussfrage wurde anhand der Inhaltsanalyse

nach Mayring (2010) analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Lehrpersonen im ersten Dienstjahr einigen Herausforderungen gegenüberstanden. Allerdings konnten diese vom Großteil der Befragten durch das Zurückgreifen auf Ressourcen, wie beispielweise die Zusammenarbeit mit Kolleg/innen, bewältigt werden. Interessanterweise gaben einige Teilnehmer/-innen an, dass sie auf die in der Ausbildung vermittelten Inhalte nicht als Ressource im beruflichen Alltag zurückgreifen können.

Aus den Resultaten lässt sich außerdem ableiten, dass es bei folgenden Kompetenzbereichen zu Defiziten bei der Vermittlung in der Ausbildung kommt:

- „Pädagogisches Fachwissen – Fachliches Lernen“
- „Pädagogisches Fachwissen – Soziale, emotionale und moralische Entwicklung“
- „Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Diagnose, Beratung, Beurteilung“
- „Pädagogisches Fachwissen – Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung“

Besonders positiv wurden die Kompetenzbereiche „Pädagogische Grundhaltung“ und „Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln“ von den Befragten eingeschätzt. Diese Ergebnisse erzielte auch Marie-Christin Stockinger (2021) durch ihre Masterarbeit.

Aus den Antworten der offenen Frage zum Abschluss des Fragebogens ging hervor, dass einige zentrale Aspekte während der Ausbildung an der PHDL zu wenig behandelt wurden. Von den Studierenden wurden dabei die „Elternarbeit“, das „Classroom Management“, die „administrativen Tätigkeiten“, die „Praxis“, die „Didaktik“ mit Fokus auf den Deutschunterricht, die „Heterogenität“ in der Klasse, „Verhaltensauffälligkeiten“, „berufsspezifische Informationen“, die

„Leistungsfeststellung und Beurteilung“, die „Schuleingangsphase“ und „außer-schulische Kooperationen“ genannt.

Um als Hochschule den aktuellen Gegebenheiten und den Bedürfnissen der Studierenden gerecht zu werden, ist es notwendig, die Inhalte der Ausbildung regelmäßig anzupassen. Da das Curriculum der PHDL aktuell überarbeitet wird, bietet sich die Möglichkeit, weitere Lehrveranstaltungen zu den Themen „Elternarbeit“, „Classroom Management“ und „administrative Tätigkeiten“ in das Studium zu integrieren.

## Abstract

This thesis deals with the question of which profession-specific aspects of competence prospective primary school teachers acquire during their training at the Private Pedagogical Diocese of Linz, PHDL for short. Particular attention is paid to those areas of competence that are not or not sufficiently dealt with in primary education, but which are necessary in order to be able to successfully and pedagogically professionally cope with everyday school life as a teacher. There is currently little scientifically founded basis on the subject of acquiring skills in relation to pedagogical professionalism. The acquisition of certain skills during the training should support professional action in everyday school life and strengthen the teacher's personality. A quantitative online questionnaire was developed based on theoretical principles, as well as the master's thesis by Marie-Christin Stockinger (2021) and current studies. With the help of this questionnaire, graduates were asked about their assessment of the training and their experiences in the first year of service. The following fundamental questions are to be answered in this master's thesis:

- 1. How do teachers rate their experience in their first year of service?*
- 2. Are the central, profession-specific aspects of competence taught in primary education at the PHDL?*
- 3. Are there differences between the individual competence dimensions?*
- 4. Which aspects necessary for teaching practice are not taught in the primary level education at the PHDL?*

The evaluation of the questionnaire was carried out with the program SPSS Statistics ©. The open final question was analyzed using the content analysis according to Mayring (2010). The results show that the teachers surveyed faced some challenges in their first year of service. However, the majority of those

surveyed were able to cope with these by resorting to resources, such as working with colleagues. Interestingly, some participants stated that they could not use the content taught in the training as a resource in everyday work.

From the results it can also be deduced that there are deficits in teaching the following areas of competence in training:

- „Pedagogical Expertise – Professional Learning“
- „Pedagogical Expertise – Social, Emotional and Moral Development“
- „Pedagogical Expertise – Pedagogical Diagnosis, Counseling, Assessment“
- „Pedagogical Expertise – School Development, Innovation and Networking“

The areas of competence “basic pedagogical attitude” and “researching attitude and reflected practical action” were rated particularly positively by those surveyed. Marie-Christin Stockinger (2021) also achieved these results with her master’s thesis.

The answers to the open question at the end of the questionnaire showed that some central aspects were not dealt with enough during the training at the PHDL. The students mentioned parent work, classroom management, administrative activities, practice, didactics with a focus on German lessons, heterogeneity in the class, behavioral problems, job-specific information, performance assessment and assessment, the school entry phase and extracurricular cooperation.

In order for a university to do justice to the current circumstances and the needs of the students, it is necessary to regularly adapt the content of the training. Since the curriculum of the PHDL is currently being revised, there is the possibility of integrating further courses on the topics of parent work, classroom management and administrative activities into the curriculum.

## Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	11
1.1	Übersicht über die Kapitel .....	13
	THEORETISCHER TEIL	14
2	DER BERUFSEINSTIEG VON LEHRPERSONEN	14
2.1	Anforderungen an eine Volksschullehrperson .....	15
2.2	Aufgabenbereiche in der Berufseinstiegsphase.....	16
2.3	Der Praxisschock – Herausforderungen beim Berufseinstieg.....	17
2.4	Ressourcen.....	19
3	PÄDAGOGISCHE PROFESSIONALITÄT & KOMPETENZEN	22
3.1	Die Begriffe des Pädagogischen, der Professionalisierung & der Professionalität .....	22
3.1.1	Der stukturtheoretische Ansatz von Professionalität .....	23
3.1.2	Der kompetenztheoretische Ansatz von Professionalität .....	24
3.1.3	Der berufsbiographische Ansatz von Professionalität .....	25
3.2	Kompetenzen und Standards .....	26
3.2.1	Defintionen von Kompetenzen .....	26
3.2.2	Kernkompetenzen von Lehrpersonen.....	29
3.2.3	Definitionen von Standards.....	30
3.3	Entwicklung pädagogischer Professionalität.....	32
3.3.1	Expertenansatz .....	32
3.3.2	Pädagogische Professionalität und die Lehrer/-innenbildung .....	34
3.4	Kompetenzerwerb und seine Entwicklungsschritte.....	36
3.4.1	Kompetenzerwerbsmodell nach Kraler.....	37
3.5	Kompetenz- und Standardmodelle .....	38



3.5.1	Das Kompetenzmodell der PHDL (2019) .....	39
3.5.2	Standardmodell nach Oser und Oelkers (2001) .....	41
3.5.2.1	12 Standardgruppen .....	42
3.5.3	Standards für die Lehrer/-innenbildung der KMK (2002) .....	43
3.5.3.1	11 Kompetenzen der KMK: .....	44
3.5.3.2	Standards der KMK .....	46
3.5.4	Hierarchisches Strukturmodell nach Frey (2004) .....	47
3.5.5	Professionelle Kompetenz nach Baumert und Kunter (2006) .....	50
3.6	Gegenüberstellung der Kompetenzmodelle .....	51
4	WIE EFFEKTIV IST DIE PRIMARSTUFENAUSBILDUNG AN DER PHDL? - ERKENNTNISSE AUS DER MASTERARBEIT VON STOCKINGER (2021)	55
5	ZUSAMMENFASSUNG UND SPEZIFISCHE FRAGESTELLUNGEN	58
	EMPIRISCHER TEIL	61
6	METHODEN	61
6.1	Stichprobenbeschreibung und Kontext .....	61
6.2	Datenerhebungsmethode, Untersuchungsplan und Durchführung .....	65
6.2.1	Items Berufseinstieg .....	67
6.2.2	Items Kompetenzen .....	68
6.3	Analysemethoden .....	73
6.3.1	Quantitative Auswertung mit SPSS .....	73
6.3.2	Qualitative Auswertung nach Mayring .....	75
7	RESULTATE	77
7.1	Forschungsfrage 1 – Erfahrungen im ersten Dienstjahr .....	78
7.2	Forschungsfrage 2 – Werden die zentralen professionsspezifischen Kompetenzaspekte in der Primarstufenausbildung an der PHDL vermittelt? .....	79
7.2.1	Dimension 1 – Pädagogisches Fachwissen - Fachliches Lernen .....	79
7.2.2	Dimension 2 – Pädagogisches Fachwissen - Soziale, emotionale und moralische Entwicklung .....	80

7.2.3	Dimension 3 – Pädagogisches Fachwissen - Pädagogische Beratung, Diagnose, Beurteilung .....	81
7.2.4	Dimension 4 – Pädagogisches Fachwissen - Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung.....	82
7.2.5	Dimension 5 – Pädagogische Grundhaltung .....	83
7.2.6	Dimension 6 – Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln	84
7.3	Forschungsfrage 3 – Gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Kompetenzdimensionen? .....	85
7.4	Forschungsfrage 4 – Gibt es Unterschiede in der Einschätzung der Kompetenzdimensionen in Bezug auf a) Umfang der Lehrverpflichtung, b) Tätigkeitsbereich, c) Tätigkeitsdauer, d) Abschluss des Studiums? ..	88
7.5	Forschungsfrage 5 – Welche für die Unterrichtspraxis notwendigen Aspekte werden in der Primarstufenausbildung an der PHDL nicht gelernt? .....	90
8	DISKUSSION	97
8.1	Zentrale Resultate.....	97
8.2	Leistung der Studie .....	106
8.3	Limitationen .....	107
8.4	Implikationen für die Praxis und offene Fragen .....	108
9	LITERATURVERZEICHNIS	111
10	SONSTIGE VERZEICHNISSE	118
11	ANHANG	120
11.1	Fragebogen .....	120
11.2	Inhaltsanalyse nach Mayring .....	135
12	EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	142

# 1 EINLEITUNG

Das gegenwärtige Zeitalter wird durch rasante Prozesse der Modernisierung und durch drastische gesellschaftliche Umstrukturierungen geprägt. Sich den neuen Gegebenheiten immer wieder anzupassen, betrifft alle Menschen in einer Gesellschaft. Doch Bildungsinstitutionen stellt es vor eine fast nicht zu bewältigende Herausforderung. Denn sie sind dafür verantwortlich, diesen Wandel aktiv mitzugestalten und Kindern einerseits aktuelle Bildungsinhalte zu vermitteln und sie gleichzeitig auf ihre Zukunft vorzubereiten. Wissen von heute kann morgen schon veraltet sein, deshalb ist es umso wichtiger, Kindern den Zugang zum lebenslangen Lernen aufzuzeigen. Durch die wachsende Vielfalt an Familienkonstellationen müssen Lehrpersonen zunehmend Erziehungsaufgaben übernehmen und somit den Schülerinnen und Schülern nicht nur aktuelles Wissen, sondern auch gesellschaftliche Normen und Werte näherbringen (Schenz, 2012, S. 13ff). Aufgrund der steigenden Verantwortung und der ständig neuen Anforderungen leiden immer mehr Lehrpersonen an psychischen Belastungen (Klusmann & Waschke, 2018, S. 7). Rothland und Klusmann (2016, S. 350) geben sogar an, dass bei 29 Prozent der Lehrpersonen ein erhöhtes Risiko besteht, an Burnout zu erkranken. Vor allem für Berufseinsteiger/-innen sind die hohen Erwartungen und der Druck seitens der Politik, der Gesellschaft, der Schüler/-innen und Eltern oft eine erhebliche Herausforderung (Klusmann & Waschke, 2018, S. 7).

Es hängt von verschiedenen Faktoren ab, um als Lehrperson im Volksschulbereich Kinder pädagogisch professionell begleiten zu können. Neben den persönlichen Eigenschaften einer Lehrkraft stellen die erworbenen Kompetenzen einen essentiellen Aspekt pädagogischen Handelns dar (Albisser, 2009, S. 104). Die Autoren Klusmann und Waschke (2018, S. 65) betrachten während der Ausbildung erworbene Kompetenzen als eine wichtige Ressource, auf die Lehrkräfte in ihrem herausfordernden Berufsalltag zurückgreifen können. Aus diesem Grund muss der Lehrer/-innenbildung besondere Beachtung geschenkt werden (Schenz, 2012, S. 13ff).

Die Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen und die darin erworbenen Kompetenzen stellen das Fundament für einen erfolgreichen Berufseinstieg dar, worauf das zukünftige Berufsleben aufbaut. Die vermittelten Kompetenzen sollen dabei als Basiswerkzeug dienen, welches anschließend in der Praxis weiterentwickelt werden kann (Klusmann & Waschke, 2018, S. 78; Rosenberger, 2009, S. 1; Schenz, 2012, S. 26). Neben den erworbenen Kenntnissen um Methoden ist es notwendig, herausfordernde Situationen in der Praxis reflektieren zu können. So wird es möglich, das pädagogische Handeln als Lehrperson stetig zu verbessern und zu professionalisieren. Das positive Bewältigen schwieriger Ereignisse stärkt das Selbstwirksamkeitsgefühl und somit das Wohlbefinden von Lehrerinnen und Lehrern (Klusmann & Waschke, 2018, S. 78). Für diese Bewältigung wird eine Vielzahl an Kompetenzen benötigt (Klusmann & Waschke, 2018, S. 65). Die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung wird deswegen als wichtiger Grundstein für einen gelingenden Berufseinstieg angesehen, welcher angehende Lehrpersonen dazu befähigt, sich im Beruf selbstständig Wissen und Können aneignen zu können (Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016, S. 22). Deshalb ist es unabdinglich, die vermittelten Inhalte in der Primarstufenausbildung immer wieder zu hinterfragen und an die gesellschaftlichen Veränderungen wie auch an die Bedürfnisse angehender Pädagoginnen und Pädagogen anzupassen. Aus diesem Grund wird in dieser Masterarbeit folgender Frage nachgegangen: „Werden die zentralen professionsspezifischen Kompetenzaspekte von Lehrpersonen in der Primarstufenausbildung an der PHDL gelernt und wie erleben Absolventinnen und Absolventen das erste Dienstjahr?“

Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, wurde ein quantitativer Online-Fragenbogen erstellt. Mit diesem wurden Lehrpersonen, welche sich im ersten Dienstjahr befinden, befragt, welche Kompetenzen sie während ihrer Ausbildung an der Privaten Pädagogischen Diözese Linz, kurz PHDL, erworben haben, ob sie die vermittelten Inhalte als nützlich einschätzen und wie sie ihren Einstieg in den Beruf erlebten. Daraus sollte hervorgehen, welche Kompetenzen berufseinsteigende Lehrerinnen und Lehrer für einen gelingenden Start benötigen und ob diese an der PHDL ausreichend gefördert wurden.

## 1.1 Übersicht über die Kapitel

Zu Beginn dieser Arbeit wird der Berufseinstieg von angehenden Lehrpersonen näher beleuchtet. Dabei wird ein Überblick über die Aufgaben, Anforderungen, möglichen Herausforderungen und wichtigen Ressourcen von Berufseinsteiger/-innen gegeben. Im dritten Kapitel werden die Themen „Pädagogische Professionalität“ und „Kompetenzen“ näher behandelt. Dafür werden zu Beginn die zentralen Begriffe wie „Kompetenzen“ und „Standards“ aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Abschließend werden verschiedene Kompetenzmodelle vorgestellt und miteinander verglichen. Anhand dieser soll veranschaulicht werden, welche Kompetenzen für den Lehrberuf wesentlich sind. Das vierte Kapitel bildet den Abschluss des theoretischen Teils dieser Arbeit. Hier werden die wichtigsten Erkenntnisse aus der Masterarbeit von Marie-Christin Stockinger (2021) erläutert. Sie hat sich ebenfalls intensiv mit der Kompetenzentwicklung während der Primarstufenausbildung an der PHDL beschäftigt. Der empirische Teil der vorliegenden Masterarbeit beginnt bei Kapitel 6. Darin wird die genaue Vorgehensweise der empirischen Untersuchung erläutert und anschließend erfolgt die Darstellung der ausgewerteten Online-Fragebögen. Zum Abschluss werden in der Diskussion die wesentlichen Ergebnisse mit der Theorie verknüpft und gewonnene Erkenntnisse dargelegt. Dabei wird die erzielte Leistung der Studie hervorgehoben. Abschließend werden die Limitationen, die Implikationen für die Praxis und offene Fragen für zukünftige Untersuchungen angeführt.

Vorab werden noch wichtige Definitionen erläutert, welche in der Arbeit erst nach und nach detaillierter behandelt werden:

Zur Vereinfachung werden vorerst die Begriffe „Fähigkeiten“, „Kompetenzen“ und „Qualifikationen“ als Synonyme verwendet. Unter allen Definitionen wird die Fähigkeit verstanden, erlerntes Wissen in verschiedenen Situationen erfolgreich anwenden zu können. Es ist viel mehr als das alleinige Wissen (Oser, Bauder, Salzmann, Heinzer, 2013, S. 7). Die Definitionen „Kompetenzerwerb“ und „Kompetenzentwicklung“ werden bedeutungsgleich verwendet. Damit ist die stetige Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten gemeint.

## THEORETISCHER TEIL

### 2 DER BERUFSEINSTIEG VON LEHRPERSONEN

Der Berufseinstieg für angehende Lehrpersonen ist ein entscheidender Abschnitt, welcher nach Abschluss der Ausbildung den Beginn der Berufsausübung an einer Schule beschreibt. Ab diesem Zeitpunkt sind sie selbst für ihr Handeln verantwortlich (Keller-Schneider, 2016, S. 286). Für Keller-Schneider (2016, S. 287) sind „berufseinsteigende Lehrpersonen ... vollwertige Mitglieder des Lehrkörpers und erfahrenen Lehrpersonen gleichgestellt.“ Sie definiert die Dauer der Berufseinstiegsphase mit einer Zeitspanne von etwa zwei bis drei Jahren. Auch Kraler (2008, S. S. 5) und Hericks (2009, S. 101) schreiben von einer ein- bis dreijährigen Phase. Der Einstieg in den Beruf als Lehrerin oder Lehrer ist mit vielen Anforderungen und Aufgaben verbunden, welche erfüllt werden müssen. Diese Phase spielt für Kraler (2008, S. 4) deswegen eine so entscheidende Rolle, weil auch das zukünftige Berufsleben als Lehrkraft davon abhängig ist. Die gemachten Erfahrungen während der Berufseinstiegsphase beeinflussen die bleibende Motivation und Freude am Beruf maßgeblich. Während dieser Zeit stellt sich heraus, ob sich eine Lehrperson pädagogisch professionell weiterentwickeln und ihre Kompetenzen weiter ausbauen kann. Diese Erkenntnis ist laut Hericks (2009, S. 101) in der Forschung unumstritten. Terhart schreibt, dass sich in dieser Zeitspanne „die Grundzüge einer beruflichen Identität“ herauskristallisieren (2000; zit. n. Hericks, 2009, S. 101). Aus diesem Grund wird der Fokus in diesem Kapitel einerseits auf die tatsächlichen Anforderungen und Aufgaben von Lehrpersonen gelegt. Andererseits werden die möglichen Herausforderungen, die daraus resultierenden Folgen und wichtige Ressourcen zu deren Bewältigung aufgezeigt.

## 2.1 Anforderungen an eine Volksschullehrperson

Was alles zu den Anforderungen an Lehrpersonen zählt, ist schwer zu definieren, da die Aufgabenstellungen meist ungenau bzw. nur sehr allgemein formuliert werden. Die konkrete Umsetzung dieser Anforderungen ist oftmals der einzelnen Lehrkraft überlassen (Nieskens, 2016, S. 41). Viele Anforderungsbereiche können auch je nach Schulstandort variieren. Beispielsweise gibt es in einer Brennpunktschule andere Schwerpunkte als in einer kleinen Landschule (Nieskens, 2016, S. 41). Viele Zielformulierungen und gesellschaftliche Erwartungshaltungen werden auch von außen an eine Schule herangetragen, welche sich manchmal nur schwer mit den Bedingungen an einer Schule verknüpfen lassen. Ein Beispiel dafür könnte sein, dass Lehrende immer häufiger dazu aufgefordert werden, elterliche Fehler in der Erziehung auszubessern (Nieskens, 2016, S. 41f).

Eine weitere Problematik besteht darin, dass es nahezu unmöglich festzulegen ist, ob und wann eine Aufgabe von einer Lehrkraft erfüllt wurde, da Anforderungen immer wieder um ein Stück weit besser erledigt werden könnten. Es muss also die einzelne Lehrperson für sich entscheiden, wann die pädagogischen Ziele erreicht sind (Rothland, 2013, S. 24). Laut Rothland (2013, S. 24f) sorgt auch die nicht zur Gänze festgelegte Arbeitszeit von Pädagog/-innen für Ungewissheit. Vorgeschrieben werden lediglich die verpflichtenden Unterrichtsstunden. Wie viel Zeit für Unterrichtsvorbereitungen, für die Elternarbeit und für weitere administrative Tätigkeiten investiert werden soll, ist nicht definiert. Böcker und Drahmman (2016, S. 56) geben an, dass anhand einer durchgeführten Studie von Mummert und Partner (1999) in Nordrhein-Westfalen belegt werden konnte, dass Lehrkräfte etwa 70 Prozent ihrer gesamten Arbeitszeit für den Unterricht und dessen Vor- und Nachbereitung in Anspruch nehmen. Die restlichen 30 Prozent beziehen sich auf Aufgaben außerhalb des Unterrichts. Eine Schweizer Studie von Herzog und Makarova (2014) ergab 15 Jahre später mit 73 Prozent das fast gleiche Ergebnis. Für manche Lehrpersonen stellt dies eine Herausforderung dar, ihr Privatleben vom Beruflichen zu trennen. Laut Keller-Schneider (2016, S. 288) bewirkt jedoch die Sehnsucht nach

Selbstwirksamkeit, Autonomie und Wertschätzung bei Berufseinsteigenden, sich trotz der Fülle an verwobenen Aufgaben, sich auf diese einzulassen.

## 2.2 Aufgabenbereiche in der Berufseinstiegsphase

Schenz (2012, S. 25) sieht das Zusammentragen der konkreten Aufgabenbereiche von angehenden Lehrpersonen als eine äußerst komplexe Angelegenheit. Laut Nieskens (2016, S. 43) haben Lehrerinnen und Lehrer den Bildungsauftrag, Kinder und Jugendliche zu bilden und zu gesellschaftsfähigen Individuen zu erziehen. Da es dabei um die Heranbildung nachfolgender Generationen geht, handelt es sich dabei um eine zukunftsweisende und mehr als bedeutungsvolle Aufgabe.

Der Deutsche Bildungsrat ordnete laut Walter Herzog (2016, S. 171) schon im Jahre 1970 den Lehrkräften fünf Aufgabenbereiche zu, und zwar Lehren, Beurteilen, Beraten, Erziehen und Innovieren. Die zentrale Aufgabe sollte allerdings „das Vermitteln von Kenntnissen und Fertigkeiten“ darstellen. Für die Kultusministerkonferenz (2019, S. 3) fallen folgende Aspekte in den Tätigkeitsbereich von Lehrpersonen: Unterrichten und dessen Vor- und Nachbereitung, Erziehen, Beraten, Mitwirken an der Schulweiterentwicklung, Kooperieren mit Kolleg/-innen, Elternarbeit und das Ausbauen der eigenen Fähigkeiten. Durch das Formulieren von Anforderungen soll die Qualität von Schule und Unterricht gesichert werden.

Ab dem Berufseinstieg haben Lehrerinnen und Lehrer die Aufgabe, ihre persönliche Rolle als Lehrperson zu finden. Keller-Schneider (2016, S. 288) beschreibt, dass Berufseinsteigende „als öffentliche Personen mit gesellschaftlicher Verantwortung ... eine Berufsidentität als Facette ihrer gesamten Identität [entwickeln].“ Kraler (2008, S. 5) wie auch Hericks (2009, S. 101f) gehen davon aus, dass es in der Berufseinstiegsphase zentrale Aufgaben zu bewältigen gibt. Wie Studien belegen, muss eine angehende Lehrperson ihren individuellen Unterrichtsstil erst entwickeln und ein eigenes Beurteilungskonzept erstellen. Auch die Eingliederung ins Kollegium wird von beiden Autoren erwähnt. Das Ziel dabei soll sein, kooperative Fähigkeiten zu entwickeln (Hericks, 2009, S. 101f; Kraler, 2008, S. 5). Hericks (2009, S. 101f) gibt auch



die Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen als wichtige Aufgabe an. Zusätzlich müssen persönliche Wertvorstellungen, Grenzen sowie pädagogisch professionelle Handlungsweisen entwickelt werden. Die Lernprozesse und Bedürfnisse der Kinder sollen ebenfalls berücksichtigt werden. Ein wesentlicher Aspekt für Lehrende ist auch, erhaltenes Feedback annehmen und umsetzen zu können. Nur so wird es möglich, persönliche Kompetenzen weiter auszubauen. Dafür sind wiederum reflexive Fähigkeiten erforderlich. Gleichzeitig ist es auch von großer Bedeutung, sich von erhaltener Kritik distanzieren zu können. Als letzten Punkt zählt Kraller (2008, S. 5) die Strukturierung des Tagesablaufes auf. Berufseinsteigende müssen sich im Klaren sein, wie ihr Tagesablauf aussehen soll und wie und wann sie welche Arbeiten erledigen möchten. Hericks (2009, S. 102) sieht auch das Kennenlernen der Rahmenbedingungen an einer Schule als einen wesentlichen Faktor. Angehende Lehrkräfte müssen erst lernen, sich in diesem Rahmen entfalten zu können und daraus hervorgehende Ressourcen zu nutzen. Kraller (2008, S. 5) vermutet, dass diese Prozesse der Festlegung bis zu vier Jahre dauern können.

### 2.3 Der Praxisschock – Herausforderungen beim Berufseinstieg

Die Fülle der Anforderungen im Lehrberuf, der Versuch diese zu erfüllen und die notwendige Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen führen bei Lehrpersonen häufig zu psychischen Belastungen. Berufseinsteigende sind hier besonders betroffen und müssen lernen, mit diesem Druck umzugehen (Keller-Schneider, 2009, S. 108). In der Theorie wird zwischen den Begriffen „Belastung“ und „Beanspruchung“ unterschieden. Bei Anforderungen und Belastungen ist allgemein von äußeren Einflüssen die Rede, welche das Fühlen, Denken und Handeln eines Individuums beeinflussen. Während Anforderungen eher positiv assoziiert werden, wird bei Belastungen vermehrt mit negativen Folgen gerechnet (Hennig, 2005, S. 41). Mit Beanspruchung werden die meist negativen Auswirkungen einer Belastung definiert (Peperkorn, Beckmann, Knabbe, Ehmke & Paulus, 2021, S. 120).

Warum die Berufseinstiegsphase von angehenden Lehrpersonen oftmals als große Belastung wahrgenommen wird, kann unter anderem damit zusammenhängen, dass viele Situationen aus dem Schulalltag während ihrer Ausbildung nur in einem geringen Ausmaß erprobt werden können (Keller-Schneider, 2009, S. 108). Auch das beste Studium kann Lehramtsstudierende nicht auf alle erdenklichen Situationen, welche sich in der beruflichen Praxis ereignen können, lückenlos vorbereiten. Im Schulalltag treten häufig unvorhersehbare Schwierigkeiten auf, in der eine Lehrperson dazu aufgefordert ist, schnell und vor allem professionell zu handeln. Fühlt sie sich diesen Anforderungen in der Berufseinstiegsphase nicht gewachsen, spricht man vom sogenannten Praxisschock (Brlica, 2018, S. 159). Auch Hericks (2009, S. 100) schreibt vom Praxisschock als anfängliche Situationen der extremen Überforderung, welche mit einem Sturm von heftigen Selbstzweifeln verbunden sind. Eine durchgeführte Studie zeigt jedoch, dass nicht alle angehenden Lehrerinnen und Lehrer einen Praxisschock erleiden. Laut Brlica (2018, S. 165) sind etwa 20 Prozent der Volksschullehrer/-innen betroffen.

Zu den Herausforderungen der Studienteilnehmer/-innen zählten unter anderem Schwierigkeiten mit Kolleg/-innen, anspruchsvolle Verhaltensweisen der Kinder, die eigenen hohen Ansprüche und die langen Vorbereitungen (Brlica, 2018, S. 171; Keller-Schneider, 2009, S. 108f). Eine weitere Studie belegt, dass die Arbeit mit Eltern, das Einfordern von Regeln in der Klasse und die Anpassung des Unterrichts an die individuellen Bedürfnisse der Kinder als überdurchschnittlich hohe Herausforderungen in der Berufseinstiegsphase wahrgenommen werden (Keller-Schneider, 2009, S. 108f). Anhand einer Längsschnittstudie konnten vier Hauptbelastungsfaktoren während der Berufseinstiegsphase festgelegt werden, in welcher ebenfalls der unterschiedliche Lernstand der Kinder und deren Verhaltensweisen angeführt wurden. Zusätzliche Faktoren sind die Änderungen im Schulsystem und außerunterrichtliche Pflichten (Albisser, 2009, S. 104f). Zu den bekanntesten Studien in Bezug auf Belastungen im Lehrberuf zählt die Potsdamer Lehrerstudie von Schaarschmidt (2005). Diese kam zu dem Ergebnis, dass Lehrpersonen stärker von psychischen Beanspruchungen betroffen sind als andere

Berufsgruppen. Laut Schaarschmidt (2005, S. 47ff; zit. n. Lüders, 2018, S. 38f) zeigen die Daten der Studie unter anderem, dass bei Lehrkräften das Burnout-Risiko sogar bis zum 15. Berufsjahr steigen kann. Umso wichtiger ist es als Lehrperson, präventive Maßnahmen zu treffen. Was manche Lehrpersonen als unüberwindbare Hürde erleben, ist für andere eine Herausforderung wie jede andere. Wie belastend eine Situation von Berufseinsteigenden wahrgenommen und bewertet wird, hängt von ihren individuellen Eigenschaften und Ressourcen ab (Albisser, 2009, S. 104; Brlica, 2018, S. 174).

## 2.4 Ressourcen

Krause, Dorsemagen und Baeriswyl (2013, S. 62) verstehen Ressourcen „[als] Gegebenheiten innerhalb oder au[ß]erhalb einer arbeitenden Person, die negative Wirkungen von Stressoren abmildern und Gesundheit fördern kann.“

Grundsätzlich gibt es laut Hennig (2005, S. 43) positive und negative Folgen nach einer dauerhaften Beanspruchung. Je nachdem, wie eine Person auf bestimmte Situationen immer wieder reagiert, können diese Beanspruchungsfolgen chronisch werden. Eine positive Folge wäre zum Beispiel der Aufbau von Kompetenzen. Eine negative Folge könnte das Erleiden an Burnout sein. Umso wichtiger ist es für angehende Lehrpersonen, sich ein Repertoire an Ressourcen anzueignen. Denn auf umso mehr Ressourcen eine Person zurückgreifen kann, desto wahrscheinlicher ist es, Belastungen erfolgreich bewältigen zu können (Peperkorn et al., 2021, S. 120).

Grundsätzlich wird zwischen inneren und äußeren Ressourcen unterschieden. Welche äußeren Ressourcen einer Lehrperson zur Verfügung stehen, hängt von den einzelnen Schulen ab. Sie können sich daher stark unterscheiden und nur im geringen Ausmaß beeinflusst werden (Kraler, 2008, S. 5; Krause et al., 2013, S. 62; Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011, S. 61). Zu den äußeren Ressourcen zählen:

- Gute Zusammenarbeit mit Kolleg/-innen, Eltern und Schüler/-innen
- Qualitative Unterstützung durch eine kompetente Schulleitung
- Übereinstimmung der Meinungen im Kollegium, Offenheit für Neues
- Teilhaben bei wichtigen Entscheidungen
- Konferenzen als Unterstützung, reibungsloser Informationsaustausch
- Faire Aufgabenverteilung innerhalb des Schulteams
- Weiterentwicklungsmöglichkeiten im Berufsalltag
- Gegenseitige Respektierung und Wertschätzung an der Schule
- Professionelles Feedback zum eigenen Handeln
- Genügend Pausen im Alltag
- Möglichkeit zur Supervision (Ketter & Benczak, 2016, S. 109f)
- Ausreichend Freiräume für Entscheidungen

Als wichtige innere Ressource beschreibt Wustmann (2005, S. 192) die Resilienz, also die Widerstandsfähigkeit bzw. die innere Stärke einer Person. Durch diese Fähigkeit wird es möglich, belastende Ereignisse positiv zu überwinden. Laut Hennig (2005, S. 43) zählen alle unmittelbaren Faktoren, welche die Handlungen eines Menschen positiv beeinflussen, als innere Ressourcen:

- Bewältigungsstrategien (Albisser, 2009, S. 104; Hennig, 2005, S. 43)
- Kompetenzen, erworbenes Wissen und Können (Albisser, 2009, S. 104; Hennig, 2005, S. 43)
- Persönlichkeitseigenschaften, wie emotionale Stabilität
- Qualifikationen und Fähigkeiten
- Berufserfahrung
- Körperliche Leistungsfähigkeit

- Eigene schulische Vorerfahrungen und allgemeine Reflexionsfähigkeit (Albisser, 2009, S. 104; Ketter & Benczak, 2016, S. 75)

Die Wichtigkeit innerer und äußerer Ressourcen sowie das Zusammenwirken der verschiedenen Faktoren, welche bei Beanspruchungen beteiligt sind, wird nun anhand Abbildung 1 noch einmal demonstriert:

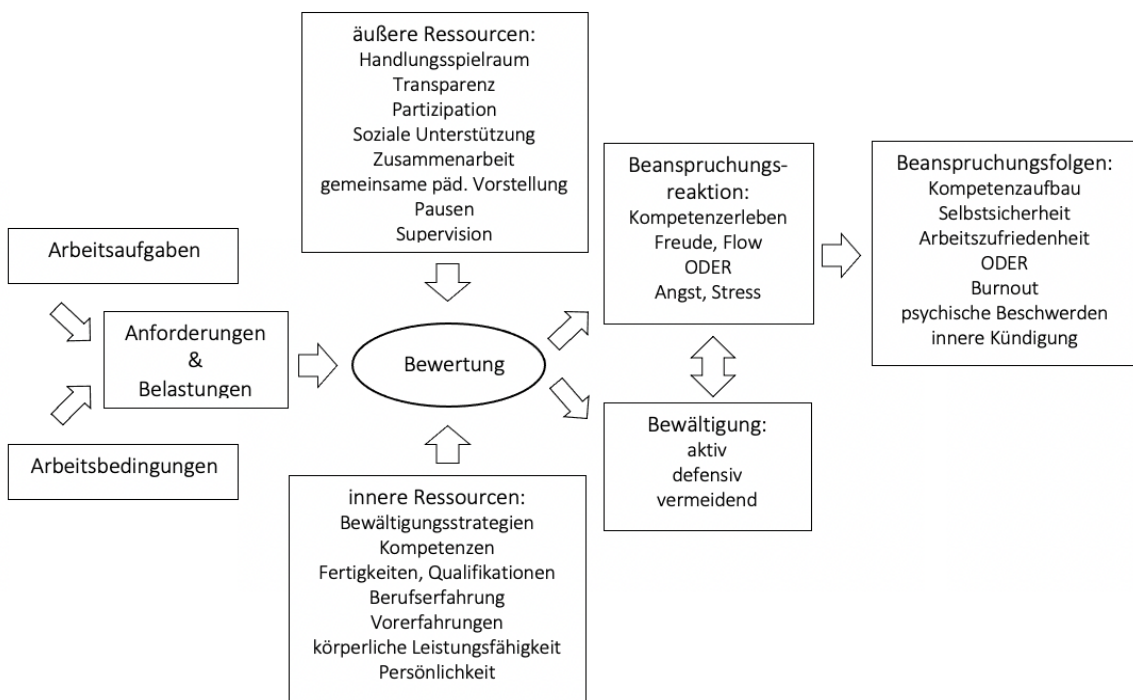


Abbildung 1: Belastungs-Beanspruchungsmodell in Anlehnung an Hennig (2005) und Krause et al. (2013)

### 3 PÄDAGOGISCHE PROFESSIONALITÄT & KOMPETENZEN

Eine Lehrperson ist zweifelslos eine bedeutsame Leitfigur für heranwachsende Kinder. Sie ist zu einem großen Teil dafür verantwortlich, wie Kinder die Welt sehen, welche Interessen sie entwickeln und wie sie ihr zukünftiges Leben meistern werden. Daher müssen Lehrende über ein gewisses Maß an Professionalität verfügen (Hattie, 2009; zit. n. Oser, 2013, S. 29). Um im Schulalltag Herausforderungen professionell begegnen zu können, ist Routine sowie berufliche Erfahrung erforderlich, die das bisher erlernte Wissen und Können von Berufseinsteigenden meist übersteigen (Kraler, 2008, S. 5). Erst durch die positive Bewältigung der bereits erwähnten Entwicklungsaufgaben aus Kapitel 2.2 können nach und nach die persönlichen Kompetenzen weiterentwickelt werden. Und über je mehr Kompetenzen eine Lehrperson verfügt, desto besser kann sie sich zu einer pädagogisch professionellen Lehrkraft entwickeln (Albisser, 2009, S. 104; Hericks, 2009, S. 101f). Auch Klusmann und Waschke (2018, S. 65) schreiben der Professionalisierung eine wichtige Bedeutung zu und erachten sie als elementare Ressource für die Bewältigung des Schulalltags.

Um überhaupt das Thema der „pädagogischen Professionalität“ und der „Kompetenzen“ näher behandeln zu können, werden im Folgenden die zentralen Begriffe erläutert.

#### 3.1 Die Begriffe des Pädagogischen, der Professionalisierung & der Professionalität

Eine treffsichere Definition für das „Pädagogische“ zu finden, ist laut Schenz (2012, S. 34) keine leichte Angelegenheit, doch es lässt sich sagen, dass generell die Bildung und Erziehung eines Menschen beschrieben wird. Hierbei sollte der Blick auf die Haltung einer Lehrperson gerichtet werden, welches Ziel sie mit ihrer Tätigkeit verfolgt (Schenz, 2012, S. 35).

„Professionalisierung“ in pädagogischen Handlungsfeldern kann laut Nairz-Wirth (2011, S. 165) aus zwei Blickwinkeln betrachtet werden. Zum einen geht es um die

Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, damit sollte die Steigerung der Unterrichtsqualität garantiert werden. Zum anderen wird das Ansehen von Lehrkräften als Expertinnen und Experten für Bildung und Erziehung als „Professionalisierung“ definiert.

Schenz (2012, S. 55) gibt an, dass „Professionalität ... zum einen die Art und Qualität der Ausübung einer personenbezogenen Tätigkeit [beschreibt], zum anderen steht sie als Merkmal für die Eignung zur Berufsausübung.“ Laut Meyer (1997, S. 44) wird beim Handeln einer Lehrperson dann von einer „pädagogischen Professionalität“ gesprochen, wenn diese dazu fähig ist, herausfordernde Ereignisse souverän, effizient und unter Anwendung ihres erlernten Wissens zu bewältigen und sie dazu bereit ist, ihre Einstellungen und ihre Persönlichkeit stetig weiterzuentwickeln. Zusätzlich sollte sie laut Meyer (1997, S. 44) um eine gute Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen bemüht und offen dafür sein, ihr eigenes Handeln zu hinterfragen und mit den daraus gewonnen Erkenntnissen abzugleichen. Unter Erfüllung dieser Voraussetzungen wird eine Lehrperson nach Meyer (1997, S. 44) der Zuschreibung einer pädagogisch professionellen Lehrkraft gerecht.

Aktuell gibt es nach Terhart (2011, S. 205ff) drei Ansätze zur Bestimmung von Professionalität im Lehrberuf, welche im Folgenden näher beschrieben werden:

### *3.1.1 Der strukturtheoretische Ansatz von Professionalität*

Nach dem „strukturtheoretischen Ansatz“ nach Oevermann (1996) wird unter der „pädagogischen Professionalität“ die Fähigkeit verstanden, Herausforderungen in der beruflichen Praxis immer wieder neu zu hinterfragen und erfolgreich zu bewältigen. Es wird davon ausgegangen, dass sich das professionelle Handeln also nicht während des Studiums, sondern durch die Bewältigung des beruflichen Alltags entwickelt (Helsper, 2016, S. 103; Bonnet & Hericks, 2014, S. 6; Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016, S. 50f). „Professionell zu agieren“ heißt demnach, mit Ungewissheiten und dem Gefühl des Scheiterns umgehen zu können (Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016, S. 50f). Eine pädagogisch professionelle Lehrperson sollte dazu fähig sein, die

widersprüchlichen Anforderungen im Schulalltag zu bewältigen. Nach Terhart (2011, S. 206) zeigt sich dies durch ein ausgeglichenes Nähe-Distanz-Verhältnis zu den Kindern. Jede Situation erfordert andere Verhaltensweisen und doch sollten die Rahmenbedingungen der Schule eingehalten werden. Ein weiterer Widerspruch zeigt sich dadurch, dass jedes Kind individuelle Bedürfnisse hat, die von einer Lehrkraft zu berücksichtigen sind. Jedoch sollten zugleich die zu behandelnden Lerninhalte vermittelt werden. Widersprüche spiegeln sich auch darin, dass grundsätzlich jedes Kind gleich behandelt werden sollte, trotzdem hat jeder Schüler und jede Schülerin individuelle Eigenschaften, auf welche eingegangen werden soll. Auch die strikten Regeln der Schule sollten mit der Lebendigkeit des Lernens verbunden werden. Als letzten Punkt des Widerspruchs führt Terhart (2011, S. 206) die Autonomie an. Kinder sollten dazu angeleitet werden, möglichst selbstständig zu arbeiten. Gleichmaßen sollten die Inhalte des Curriculums abgearbeitet werden. Professionalität wird also durch die Bewältigung dieser Spannungen erkennbar. Helsper (2016, S. 103) wie auch Baumert und Kunter (2006, S. 471) kritisieren an dieser Zugangsweise, dass der Lehrberuf nur aus der Perspektive der Schwierigkeiten betrachtet wird.

### *3.1.2 Der kompetenztheoretische Ansatz von Professionalität*

Beim „kompetenztheoretischen Ansatz“ wird versucht, die Kompetenz- und Wissensbereiche von Lehrpersonen so genau wie möglich zu bestimmen. Dies soll anhand präziser Beschreibungen von Aufgaben für den Lehrberuf ermöglicht werden. Es wird angenommen, dass die Entwicklung der einzelnen Kompetenzen entscheidend für die Bewältigung dieser Aufgaben ist (Bonnet & Hericks, 2014, S. 5; Terhart, 2011, S. 207). Folgende professionellen Handlungskompetenzen wurden bei diesem Ansatz festgelegt, nämlich „Unterrichten“, „Erziehen“, „Diagnostizieren“, „Beurteilen“, „Beraten“, „individuelle Weiterbildung“ und „kollegiale Schulentwicklung“. Professionell ist eine Lehrperson dann, wenn sie in allen Dimensionen ein möglichst hohes Kompetenzniveau und eine angemessene Haltung entwickelt hat. Zusätzlich wird die Professionalität auch an den Lernerfolgen der Kinder gemessen. Beim „kompetenztheoretischen Ansatz“ wird jedoch ebenfalls berücksichtigt, dass eine



Lehrperson in ihrem Handeln auch immer mit Ungewissheiten konfrontiert ist. Das bedeutet, dass auch die professionellste Lehrkraft nicht immer perfekt handeln kann. Die Autoren (Bonnet & Hericks, 2014, S. 5; Terhart, 2011, S. 207f) betonen zudem, dass Professionalität durch die Vernetzung von verschiedenen Wissensdimensionen stets weiterentwickelt werden kann und muss.

### *3.1.3 Der berufsbiographische Ansatz von Professionalität*

Im Fokus des „berufsbiographischen Ansatzes“ stehen die Entwicklung von Kompetenzen und die Lehrerpersönlichkeit während der gesamten Dauer des beruflichen Werdegangs (Terhart, 2011, S. 208). So startet bei Lehrpersonen der Prozess der Professionalitätsentwicklung mit Studienbeginn und erstreckt sich über das gesamte Berufsleben (Schneider, 2021, S. 15). Bei diesem Ansatz wird versucht, diese Aspekte mit der persönlichen Lebensgeschichte, also allen individuellen Erfahrungen und Eigenschaften, welche eine Person prägen, zu verknüpfen (Terhart, 2011, S. 208). Dabei wird angenommen, dass ein gelungener Lebenslauf einer Person entscheidend für die Entwicklung von Kompetenzen und Professionalität ist. Somit wird das berufliche und private Leben einer Lehrperson miteinander in Verbindung gebracht (Terhart, 2011, S. 209). Auch Kraler (2008, S. 7) versteht unter Professionalität eine „berufsbiographische Entwicklungsaufgabe“, bei der die Berufseinstiegsphase eine sehr prägende Phase repräsentiert. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Weg zur Professionalität einen lebenslangen Lernprozess darstellt (Panhuber, 2017, S. 152). Die Fähigkeiten, Situationen zu reflektieren, flexibel zu handeln und auf Ressourcen zurückgreifen zu können, erscheinen Bonnet und Hericks (2014, S. 7) diesbezüglich als besonders wichtige Komponenten für den Lehrberuf. Hericks (2009, S. 101) hebt dabei hervor, dass die Wichtigkeit der Ausbildung als Fundament für die Entwicklung essentieller Kompetenzen nicht vernachlässigt werden sollte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der berufsbiografische Ansatz die Wichtigkeit des zeitlichen Faktors der Professionalitätsentwicklung repräsentiert, von Ausbildungsbeginn bis hin zu den ersten Praxisjahren. Der kompetenztheoretische

Ansatz bildet die Anforderungsbeschreibungen, Kompetenzbereiche und Wissensgebiete der Lehrer/-innenausbildung ab. Und der strukturtheoretische Ansatz befasst sich mit den widersprüchlichen Spannungen, mit welchen sich Lehrpersonen in ihrem Beruf konfrontiert sehen. Empirische Befunde haben nach Schneider (2021, S. 193) ergeben, dass die Kompetenzentwicklung nicht auf einen einzigen Bestimmungsansatz zurückzuführen ist, sondern alle Betrachtungsweisen für die Erklärung herangezogen werden müssen. Die Studie hat ergeben, „dass der Schlüssel zum gelingenden Berufseinstieg und zur anschließenden Entwicklung zur erfolgreichen Lehrperson in der ganzheitlichen Professionalisierung liegt.“ Auch Terhart (2013, S. 71) ist ebenfalls der Ansicht, dass sich alle drei Ansätze teilweise ergänzen und gemeinsam wichtige Erkenntnisse in Bezug auf die Professionalität von Lehrpersonen hervorbringen.

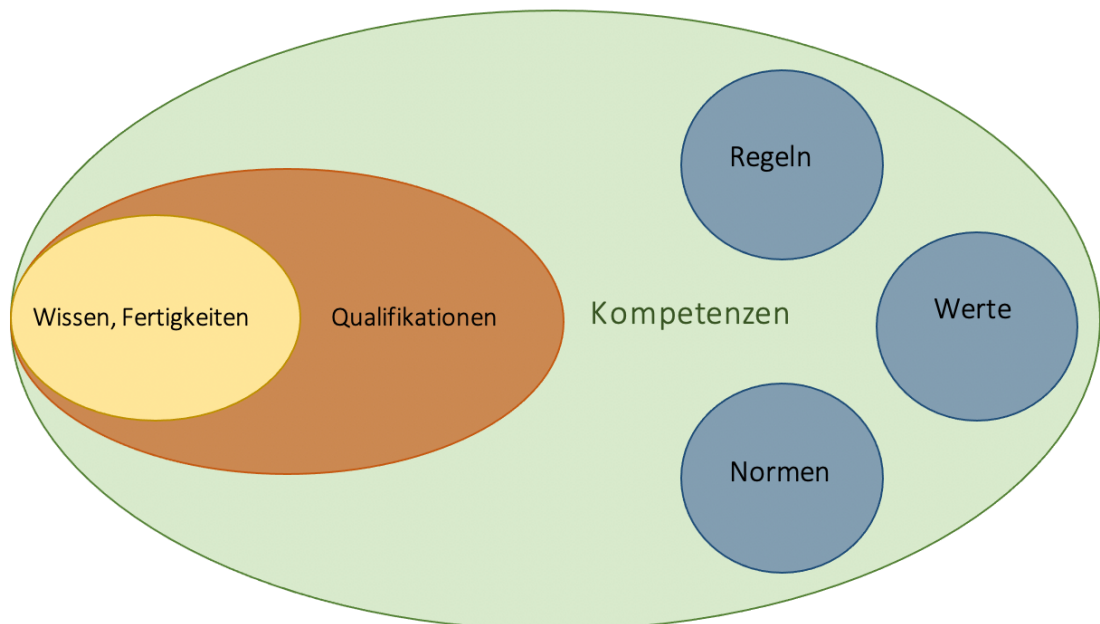
## 3.2 Kompetenzen und Standards

Im Folgenden werden einige Definitionen für „Kompetenzen“ und „Standards“ erläutert. Zur Vereinfachung wird für die vorliegende Arbeit schließlich jeweils eine Begriffsbestimmung festgelegt.

### 3.2.1 *Defintionen von Kompetenzen*

Für den Begriff „Kompetenz“ gibt es eine Vielzahl an Definitionen, einige davon werden nun genauer behandelt. Die Wortbedeutung folgt einer langen Geschichte und stammt vom lateinischen Begriff „competentia“ bzw. „competere“ ab, was so viel bedeutet wie „Zuständigkeit“ oder „Zusammentreffen“ (Erpenbeck & Rosenstiel, 2007, S. XVII; Frey, 2006, S. 31). Erpenbeck und Rosenstiel (2007, S. XVII), König (2016, S. 135) wie auch Schenz (2012, S. 49f) erachten die Deutung des Kompetenzbegriffes als äußerst schwierig. Was zunehmend für Verwirrungen sorgt, ist die Tatsache, dass für die Beschreibung von Kompetenzen zahlreiche Begriffe als Synonyme verwendet werden wie zum Beispiel „Wissen“, „Fähigkeiten“, „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“, „Qualifikationen“, „Können“ oder „Expertise“ (Jung, 2010, S. 18f). „Fertigkeiten“,

„Qualifikationen“ und „Wissen“ gelten für Erpenbeck (2007, S. XIff) und Oser (2013, S. 7) als keine Kompetenzen. Diese Aspekte sind zwar in den Kompetenzen enthalten, lassen sich jedoch nicht darauf beschränken. Unter „Qualifikationen“ wird das Abrufen von Wissen verstanden, es wird dadurch jedoch nicht ersichtlich, ob eine Person diese Qualifikationen konstruktiv in komplexen Alltagssituationen anwenden kann (Erpenbeck, 2007, S. XIff). Zusätzlich werden beim Kompetenzbegriff noch die „Normen“, „Werte“ und „Regeln“ eines Individuums berücksichtigt, die das kompetente Handeln in herausfordernden Situationen beeinflussen und erst möglich machen (siehe Abbildung 2).



*Abbildung 2: Einheit von Wissen, Qualifikation und Kompetenz in Anlehnung an Erpenbeck, 2007*

König (2016, S. 135) gibt an, dass sich der heutige Kompetenzbegriff stark an der Definition von Weinert (2001) orientiert. Dieser definiert Kompetenzen folgendermaßen:

Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (S. 27f)

Nach Weinert (ebd.) wird also dann von einer Kompetenz gesprochen, wenn ein Individuum mit seinen Fähigkeiten verantwortungsbewusst umgehen kann. Auch der flexible Umgang und Einsatz von Fertigkeiten in Handlungssituationen ist ein entscheidender Aspekt. Die Bereitschaft in motivationaler, volitionaler und sozialer Hinsicht ist ebenfalls ein wichtiger Faktor, um Probleme erfolgreich lösen zu können. Bei der volitionalen Bereitschaft ist die willensstarke Absicht gemeint, Ziele hartnäckig zu verfolgen, bis sie in Taten umgesetzt werden können.

Terhart (2004, S. 8) versteht unter Kompetenzen berufsspezifische Fähigkeiten, welche im Laufe der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen in unterschiedlicher Ausprägung erworben werden. Grundsätzlich soll durch die Formulierung von Kompetenzen ersichtlich werden, ob eine Lehrperson professionell handelt oder nicht (Terhart, 2002, S. 10). Für Frey (2004, S. 904) ist eine Person dann kompetent, wenn „sie verantwortungsvoll mit sich selbst und der Umwelt umgeht und hohe berufliche Fähigkeiten besitzt“. Kompetenz ist unter anderem daran zu erkennen, indem sich eine Person für sich selbst und andere verantwortlich fühlt. Der Autor (Frey, 2004, S. 904) betrachtet Kompetenz „als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten“. Diese Fähigkeiten ermöglichen eine positive Bewerkstelligung herausfordernder Situationen. Nach Vácha (2017, S. 10) werden bei der Auffassung von Kompetenz nicht nur die erworbenen Fähigkeiten, sondern auch die individuellen Wertvorstellungen einer Person miteinbezogen. Nach der Ansicht von Jung (2010, S. 17) gelten Menschen dann als kompetent, wenn sie herausfordernde Situationen erkennen, auf ihr Wissen und Können zurückgreifen können und so auch an unerwartete Ereignisse äußerst professionell herangehen. Aufgrund der vielen

gegensätzlichen Begrifflichkeiten sind laut Erpenbeck und Rosenstiel (2007, S. XVII) Kompetenzen immer noch nicht eindeutig messbar. Das wird erst durch eine einheitliche Verwendung des Kompetenzbegriffes möglich.

Für die vorliegende Arbeit wird die Kompetenzdefinition von Weinert (2001) herangezogen, da diese im deutschsprachigen Raum am häufigsten zitiert wird.

### 3.2.2 *Kernkompetenzen von Lehrpersonen*

Meyer (1997, S. 33f) beschreibt die „Handlungskompetenz“ und die „berufsbiografische Kompetenz“ als zentrale Fähigkeiten einer Lehrperson. Unter „pädagogischer Handlungskompetenz“ versteht er die „Fähigkeit, die Schule in immer wieder neuen, nie genau vorhersehbaren pädagogischen Situationen taktvoll, zielorientiert und unter Beachtung der institutionellen Rahmenbedingungen zu gestalten und weiterzuentwickeln.“ Dazu sollte eine Lehrkraft ihre Stärken und Schwächen kennen und eine „biographische Kompetenz“ entwickeln. Sie ist „die Fähigkeit ... , die eigene Lern- und Lebensgeschichte kritisch zu reflektieren und die Reflexion zur Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenzen zu nutzen.“ Eine Handlungskompetenz kann außerdem durch die positive Bewältigung von Entwicklungsaufgaben aufgebaut werden. Nach Bader und Müller (2002, S. 176f; zit. n. Jung, 2010, S. 57) dienen berufliche Handlungskompetenzen zum einen der Darstellung von Lernergebnissen, zum anderen bilden sie den Grundstock für die Kompetenzentwicklung eines Individuums. Pätzold (1999, S. 57f) unterscheidet vier Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz:

- Fachkompetenz
- Methodenkompetenz
- Sozialkompetenz
- Personalkompetenz

Von einer „Fachkompetenz“ wird dann gesprochen, wenn eine Person „berufsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ verstanden hat. Die „Methodenkompetenz“ umfasst das flexible Einsetzen kognitiver Fertigkeiten in (fachübergreifenden) Situationen. Wenn ein Individuum mit anderen Menschen gut kommunizieren und kooperieren kann und außerdem in einem Team mitarbeiten und sich einbringen kann, dann wird von einer „Sozialkompetenz“ gesprochen. Über eine „Personalkompetenz“ verfügt eine Person dann, wenn sie ihre Persönlichkeit und ihre Kenntnisse immer wieder reflektiert, hinterfragt und die eigenen Handlungen danach anpasst (Jung, 2010, S. 58ff; Pätzold, 1999, S. 58).

Schenz (2012, S. 42) weist allerdings auf die Tatsache hin, dass Kompetenzen zwar eine wichtige Rolle im Professionalisierungsprozess spielen, jedoch nicht den einzigen Aspekt darstellen. Nach Christof, Obex, Pham-Xuan, Schauer, Schratz und Symeonidis (2020, S. 53f) entstehen Kompetenzen durch das Zusammenwirken von Wissen, Fähigkeiten, Haltungen und dadurch resultierende Verhaltensweisen. Das Ergebnis daraus ist das pädagogisch professionelle Handeln im Schulalltag.

### *3.2.3 Definitionen von Standards*

Da der Begriff „Standards“ in der Bildungslandschaft sehr willkürlich eingesetzt und verwendet wird, ist eine klare Begriffsbestimmung eher problematisch (Terhart, 2004, S. 7). Um die Qualität von schulischer Bildung sichern und überprüfen zu können, werden spezifische Kompetenzen für Lehrpersonen in den unterschiedlichen Wissensdimensionen formuliert. Die einheitlichen zu erreichenden Anforderungsbeschreibungen und Ziele dieser Kompetenzen werden als „Standards“ bezeichnet, an welchen sich die Institutionen für Lehrer/-innenausbildung bei der Erstellung von Ausbildungsinhalten und Curricula orientieren können (Braunsteiner, Schnider, Seethaler, Soukup-Altrichter, Schulz-Kolland, Weitlaner, et al., 2014, S. 32ff; König, 2016, S. 137). Somit werden anhand formulierter Standards die von Pädagog/-innen zu erfüllenden Anforderungen festgelegt (KMK, 2019, S. 3). Laut Achtenhagen und Weber (2009, S. 478) versuchen Bildungsverantwortliche mittels Ausbildungsstandards die einzelnen Elemente pädagogischer Professionalität

zusammenzutragen und darzustellen. Oser (2001, S. 224f) beschreibt „Standards“ als „komplexe, berufliche Kompetenzen, die zu theoriegeleitetem Handeln werden.“ Terhart (2004, S. 7) versteht unter „Standards“ eine möglichst exakte Konkretisierung, wie ein Objekt oder ein Prozess im Detail auszusehen hat, um den vorgegebenen Qualitätskriterien zu entsprechen. Standardformulierungen sollen aufzeigen, was als „Standard“ anzusehen ist. Diese allgemeine Gültigkeit kann somit für alle Beteiligten des Bildungskontextes als Orientierung dienen. Durch Standardformulierungen soll es möglich sein, Anforderungen, Ziele und Kompetenzen einheitlich zu behandeln und miteinander zu vergleichen. Terhart (2004, S. 8) ist der Ansicht, dass Kompetenzen unterschiedlich stark entwickelt werden können. Um den Grad der Ausprägung von Kompetenzen nachvollziehen zu können, werden Standards als Richtschnur herangezogen. So wird erkennbar, in welchem Ausmaß eine Lehrperson die festgelegten Anforderungen erfüllt. Auch die PHDL (2019, S. 8) verfolgt das Ziel, die Qualität schulischer Bildung sicherzustellen und „begleitet unter Berücksichtigung internationaler Standards von Lehre und Forschung und mit Blick auf die pädagogisch-praktische Profession Personen auf dem Weg zu[r] Berufsqualifikation.“

Als deutschsprachige Standardmodelle werden unter anderen jene von Mainz (2003), KMK (2004), Oser und Oelkers (2001) und Terhart (2000) genannt, wobei sich die beiden Letzteren im deutschsprachigen Raum durchgesetzt haben (Braunsteiner et al., 2014, S. 32ff). Anhand der ausformulierten Standards wird angestrebt, ein einheitliches pädagogisch professionelles Handlungsniveau bei Lehrpersonen nachweisen zu können. Das setzt voraus, dass Kompetenzen in verschiedenen Niveaustufen entwickelt werden können. Lernende, die sich auf oder über der jeweiligen Stufe befinden, können die eigenen Kompetenzen weiterentwickeln (Schenz, 2012, S. 49ff). Doch es kann bis heute nicht eindeutig festgelegt werden, wie und in welchem Ausmaß Kompetenzen entwickelt werden und schon gar nicht, ab wann eine Kompetenz als ausreichend angeeignet gilt (Schenz, 2012, S. 49ff). Girmes (2006, S. 17) ist jedoch davon überzeugt, dass die Orientierung an Kompetenzen und Standards das Fundament für die Professionalitätsentwicklung von Lehrpersonen darstellt.

Um eine einheitliche Begriffsbestimmung für die vorliegende Arbeit sicherzustellen, wird die Standarddefinition von Terhart (2004) festgelegt, da sein Standardmodell zu den populärsten im deutschsprachigen Raum zählt.

### 3.3 Entwicklung pädagogischer Professionalität

Berufseinsteiger und Berufseinsteigerinnen bringen ganz individuelle Vorerfahrungen, Ansichten, Werte, Kompetenzen, Stärken und Schwächen mit, welche die Entwicklung der pädagogischen Professionalität stark beeinflussen (Kraler, 2008, S. 5). Dass die ersten Berufsjahre eine sehr sensible Phase in Bezug auf die Festlegung professionsspezifischer Einstellungen darstellen, wurde bereits eingehend in den vorherigen Kapiteln behandelt (Kraler, 2008, S. 7). Durch das ständige Bewältigen von Anforderungen im Berufsalltag, durch das Einsetzen von Wissen und das Zurückgreifen auf vorhandene Ressourcen, wird der Professionalisierungsprozess immer weiter vorangetrieben (Keller-Schneider, 2016, S. 284). Hericks (2009, S. 103) betont jedoch auch, dass genügend Bereitschaft vonseiten einer Lehrperson vorhanden sein muss, Zeit und Kraft für die Persönlichkeits- und Unterrichtsentwicklung zu investieren. Nur unter dieser Voraussetzung kann die Entwicklung einer pädagogischen Professionalität gelingen.

Anhand des Expertenansatzes wird nun versucht, den Weg hin zur pädagogischen Professionalität zu veranschaulichen:

#### 3.3.1 *Expertenansatz*

Der Expertenansatz zeigt die verschiedenen Entwicklungsschritte auf, welche Lehrpersonen hin zur pädagogischen Professionalität durchlaufen müssen. Er wird auch als kompetenzorientierter Ansatz bezeichnet, nach dem sich die aktuelle Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern richtet (Kraler, 2008, S. 4). Bei diesem wird davon ausgegangen, dass eine Lehrkraft nur durch einen langfristigen Prozess der Entwicklung zu einer Expertise gelangen kann (König, 2010, S. 52). Durch diesen Prozess werden fundamentale Fähigkeiten und professionsspezifische Kenntnisse



erlernt und weiterentwickelt. Insgesamt wird zwischen fünf verschiedenen Stadien unterschieden, und zwar zwischen „Novizen“ (*novices*), „fortgeschrittenen Anfängern“ (*advanced beginners*), „kompetenten Praktikern“ (*competent performers*), „gewandten Praktikern“ (*proficients*) und „Experten“ (*experts*) (Berliner, 2001, S. 478; Kraler, 2008, S. 4). Unter „Experten“ werden laut Gruber (2001; zit. n. König, 2016, S. 28) Personen beschrieben, die nachweisbar und dauerhaft außergewöhnliche Leistungen in relevanten Aufgabenbereichen eines Fachgebietes erbringen. Studierende befinden sich im Stadium von „Novizen“ bis hin zu „fortgeschrittenen Anfängern“. In der Phase von „Novizen“ wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte noch über keine routinierten Handlungsweisen verfügen und sich daher eher unflexibel in ihren Handlungen zeigen. Aus diesem Grund muss jede fremde Situation durchdacht und mit dem Verstand gelöst werden (Berliner, 2001, S. 472ff; Kraler, 2008, S. 4f). Dem „fortgeschrittenen Anfänger“ ist es bereits möglich, auf ein kleines Repertoire an Handlungserfahrungen zurückzugreifen (Kraler, 2008, S. 4f). Als „kompetente Praktiker“ werden Berufseinsteigende eingeordnet. Ab dieser Phase können Lehrpersonen bewusste Entscheidungen bezüglich des Unterrichts treffen. Sie haben rationale Ziele und wählen vernünftige Mittel, um diese zu erreichen. Jedoch sind Lehrkräfte, welche sich in dieser Stufe befinden, noch nicht sehr schnell und flexibel in ihrem Verhalten. Das wird erst in den letzten beiden Phasen möglich (Berliner, 2004, S. 14f). Ungefähr ab dem fünften Berufsjahr können Lehrpersonen die letzten beiden Stadien erreichen und somit durch Automatisierungsprozesse zu „Experten“ werden (König, 2010, S. 53). In der Tabelle 1 werden die verschiedenen Stadien des Expertenansatzes veranschaulicht:

Novize (novice)	Lehrer/-innenausbildung
Fortgeschrittener Anfänger (advanced beginner)	
Kompetenter Praktiker (competent performer)	zum Berufseinstieg
Gewandter Praktiker (proficiency)	circa ab dem 5. Berufsjahr
Experte (expert)	

Tabelle 1: Expertenansatz in Anlehnung an König, 2010, S. 130 und Berliner, 2001

### *3.3.2 Pädagogische Professionalität und die Lehrer/-innenbildung*

Ob und in welchem Ausmaß eine Lehrer/-innenausbildung Studierende dabei unterstützen kann, sich zu pädagogisch professionellen Lehrpersonen zu entwickeln, kann anhand vorliegender Befunde nach Terhart (2013, S. 217f) und Blömeke (2003, S. 16f) nur schwer festgelegt werden. Zum einen muss davon ausgegangen werden, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer unterschiedliche Voraussetzungen in die Ausbildung mitbringen. Damit sind verschiedene soziokulturelle Aspekte, individuelle Glaubenssätze, Einstellungen, Erfahrungen und Erwartungen an das Studium und auch an den Lehrberuf selbst gemeint. Zum anderen steht auch noch die Frage im Raum, inwieweit pädagogisch professionelles Handeln überhaupt durch die Ausbildung vermittelt werden kann, ob es eine reine Sache der Persönlichkeitseigenschaften einer Lehrperson ist, oder ob die gesammelten beruflichen Erfahrungen im Schulalltag für die pädagogisch professionelle Entwicklung entscheidend sind. Umso schwieriger wird es laut Blömeke (2003, S. 16f), Schlüsse zu ziehen, wie eine optimale Lehrer/-innenbildung in ihren einzelnen Facetten auszusehen hat. Demnach ist es ausschlaggebend, welche Ziele durch die Ausbildung verfolgt werden sollen, ob nur die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Betracht gezogen werden, oder ob auch die Persönlichkeit der angehenden Lehrpersonen in den Bildungsprozess miteinbezogen werden sollte (Blömeke, 2003, S. 16f). Trotz der unklaren Zusammenhänge möchte Terhart (2013, S. 217f) die Debatte über die Wirksamkeit der Lehrer/-innenbildung entkräften, indem er darauf beharrt, dass zwar aufgrund der Komplexität nicht bewiesen werden kann, wie genau Lehrer/-innenbildung wirkt, jedoch zweifelslos feststeht, dass sie wirkt.

Diez (2010, S. 442ff) versucht die Wirkung der Lehrer/-innenbildung anhand eines Modells zu veranschaulichen. Das vorrangige Ziel von Bildungsinstitutionen bzw. einer Lehrperson ist die Bildung der Kinder. An diesem Ziel sollten sich die Inhalte während des Studiums angehender Lehrkräfte orientieren. Denn jenes Wissen, welches Studierende sich während des Studiums aneignen, können Sie an ihre Schülerinnen und Schüler weitergeben. Demnach geht es darum, welche Lerninhalte den Studierenden aber auch den Schülerinnen und Schülern angeboten bzw. vermittelt

werden und welche Inhalte davon tatsächlich von den Lernenden, also von den angehenden Lehrpersonen und von den Kindern, angenommen werden. Diese Kette an Einflüssen wird nun anhand der Abbildung 3 verschaulicht.

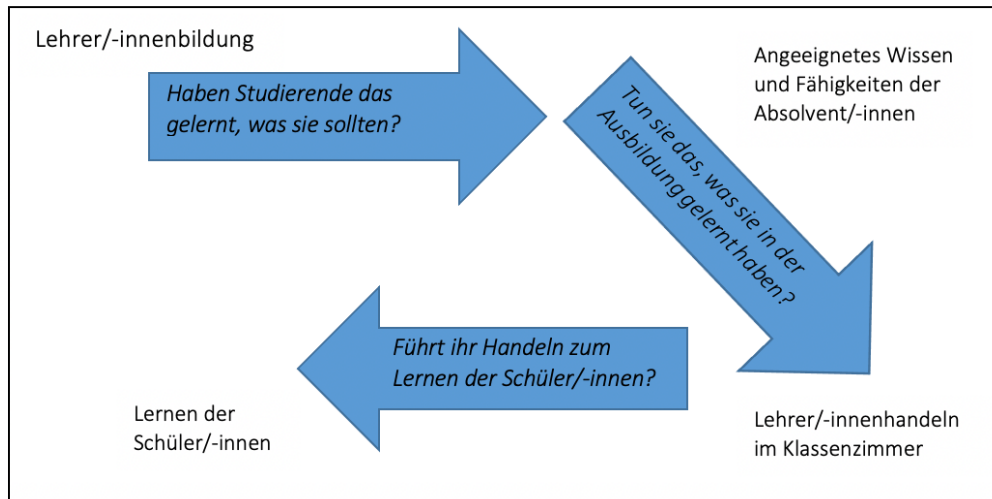


Abbildung 3: In Anlehnung an das Modell des Einflusses der Lehrerbildung (zit. n. Diez, 2010, S. 442)

Die Vermittlung von Wissen und Können sind wichtige Komponenten für die Entwicklung wesentlicher Kompetenzen, aber auch die Berufsmotivation und Haltungen sind essentielle Bausteine für das pädagogische Handeln. Somit können diese Aspekte als Ziele der Lehrer/-innenbildung formuliert werden (Krammer & Zutavern, 2020, S. 11).

Anhand einer Studie konnte nachgewiesen werden, dass die Ausbildung alleine zwar nicht für einen nachhaltigen Kompetenzerwerb bei angehenden Lehrenden ausreicht, es kann allerdings als Grundgerüst angesehen werden, welches in der beruflichen Praxis weiter ausgebaut werden kann bzw. muss (Blömeke, 2003, S. 22ff). Keller-Schneider (2016 S. 278) und Schenz (2012, S. 201) halten fest, dass der ständige Wandel des Lehrberufs und die damit verbundenen Veränderungen der Anforderungen eine lebenslange berufliche Weiterentwicklung von Lehrkräften erfordert. Somit spielen Fort- und Weiterbildungen nach der abgeschlossenen Ausbildung eine tragende Rolle für die Weiterentwicklung unterschiedlichster Kompetenzbereiche von Lehrpersonen (Richter, 2016, S. 245). Schneider (2021, S. 43) ist jedoch davon überzeugt, dass die Ausbildungszeit genauso wichtig ist, wie das erste

Jahr nach Berufseinstieg und die Zeit danach. Die Ausbildungszeit kann gute Bedingungen für einen nachhaltigen Kompetenzerwerb schaffen (Schenz, 2012, S. 2012).

### 3.4 Kompetenzerwerb und seine Entwicklungsschritte

Wie bereits in den vorhergehenden Kapiteln beschrieben wurde, ist die Qualität professioneller pädagogischer Arbeit von den persönlichen Erfahrungen und Eigenschaften einer Lehrperson abhängig, als auch von der Entwicklung von Kompetenzen. Es gibt verschiedene Theorien über die Entwicklung von Professionalität (Albisser, 2009, S. 104). Einerseits wird angenommen, dass es unterschiedliche Entwicklungsaufgaben zu lösen gibt (Erikson, 196; zit. n. Albisser, 2009, S. 104), andererseits ist von Bewältigungsprozessen die Rede (Meyer & Reinartz, 1998; zit. n. Albisser, 2009, S. 104). Fakt ist, dass die Entwicklung von Kompetenzen und somit der Weg zur pädagogischen Professionalität eng mit der Herangehensweise beruflicher Anforderungen und den verfügbaren Ressourcen verknüpft ist (Albisser, 2009, S. 104). Auch Klusmann und Waschke (2018, S. 65ff) betonen, dass erworbene Kompetenzen, worauf bereits in Kapitel 2.4 eingegangen wurde, als wichtige Ressourcen für den beruflichen Alltag betrachtet werden sollen. Schneider (2021, S. 16) und Albisser (2009, S. 104) sind davon überzeugt, dass durch den Erwerb von Kompetenzen die Qualität des pädagogischen Handelns von Lehrpersonen gesteigert und ein positiver Einstieg in den Beruf ermöglicht werden können. Laut Jung (2010, S. 11ff) gibt es einige Faktoren, welche den Erwerb von Kompetenzen beeinflussen. Einerseits geht es um die Wahrnehmung von Situationen. Je nachdem, über welche inneren Einstellungen und Erfahrungen ein Individuum verfügt, kann die Interpretation und Bewertung von Situationen variieren. Zusätzlich muss eine Person, wie bereits thematisiert wurde, auch bereit und dementsprechend motiviert sein, die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Ziele, die erreicht werden sollen, müssen bewusst gesetzt werden, damit berufliche Herausforderungen bewältigt werden können. Dazu ist das Reflektieren und die Anpassung der eigenen Handlungen an die

jeweilige Situation unumgänglich. Nur so kann das notwendige Wissen und Können immer weiter ausgebaut werden, welches für den Erwerb von Kompetenzen von größter Bedeutung ist.

#### *3.4.1 Kompetenzerwerbsmodell nach Kraler*

Kraler (2008, S. 6) schreibt von insgesamt fünf Stufen der Kompetenzentwicklung. Die erste Stufe bezeichnet er als „unbewusste Inkompetenz“, bei welcher das pädagogische Handeln auf eine naive Art und Weise erfolgt und persönliche Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit unreflektiert übernommen werden. In der zweiten Stufe, also nach etwa ein oder zwei Jahren nach Berufseinstieg, werden der Lehrperson die eigenen Schwächen im pädagogischen Handeln bewusst und können somit verbessert werden. Diese Phase wird auch als „bewusste Inkompetenz“ definiert. In der dritten Stufe, auch „bewusste Kompetenz“ genannt, können berufliche Herausforderungen anhand der bisher erworbenen Kompetenzen bewältigt werden, allerdings erfolgt dieser Prozess noch nicht vollständig automatisiert. Die „unbewusste Kompetenz“ stellt die vierte Stufe dar. In dieser Phase wurden bereits einige Praxiserfahrungen gesammelt und die eigenen Handlungen können unter Einsatz der erworbenen Kompetenzen routiniert ausgeführt werden. Die fünfte und letzte Stufe definiert Kraler (2008, S. 6) als „reflexive-selektive Kompetenz“. Nach einigen Jahren der Routine wird Lehrpersonen zunehmend die Gefahr der Routine bewusst. Sie hinterfragen ihre Handlungen kritisch, probieren Neues aus und erweitern somit ihre Fähigkeiten.

Die fünf Stufen der Kompetenzentwicklung können laut Kraler (2008, S. 6) auch in das „Expertenmodell“ aus Kapitel 3.3.1 integriert werden. So gesehen werden alle fünf Kompetenzstufen des Kompetenzerwerbmodells in jedem Stadium des Expertenmodells von Neuem beschritten. Beispielsweise entwickelt sich ein „Novize“ von einem „unbewussten inkompetenten Novizen“ bis hin zu einem „reflektiv-selektierenden Novizen“. Dasselbe geschieht auf allen anderen Ebenen, bis schlussendlich die Phase des „reflektiv-selektierenden Experten“ erreicht wird.

### 3.5 Kompetenz- und Standardmodelle

Kompetenz- und Standardmodelle verfolgen in Verbindung zu den Bildungsstandards einerseits das Ziel, die Vielzahl der zu erreichenden Anforderungen von Lehrpersonen zu definieren, andererseits sollen sie wissenschaftlich fundiert Annahmen aufzeigen, welche unterschiedlichen Skalen oder Stufen einer Kompetenz von Lernenden erreicht werden können (Klieme et al., 2003, S. 74). Grundsätzlich wird durch die Erstellung von Kompetenzmodellen versucht, die zentralen Aspekte des pädagogischen Handelns aufzuzeigen (Wipperfürth, 2008, S. 6). Dadurch soll es möglich werden, Curricula sowie Reformen anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse zu aktualisieren und somit die Qualität der Lehrer/-innenbildung zu gewährleisten (Baumert & Kunter, 2006, S. 478). Nach Frey (2006, S. 30) wird durch das Festlegen und Überprüfen von Kompetenzen versucht, Studiengänge und Curricula weiterzuentwickeln und anzupassen.

Allgemein lässt sich feststellen, dass in den bereits entwickelten Modellen Kompetenzen und Standards häufig miteinander vernetzt werden und so keine klare Trennlinie gezogen werden kann. Deshalb werden Kompetenz- und Standardmodelle auch in dieser Arbeit nicht voneinander getrennt behandelt, sondern als eine zusammengehörige Einheit betrachtet.

Jung (2010, S. 109) hebt hervor, dass Kompetenzmodelle so einfach wie möglich konzipiert werden sollten, da ansonsten die Gefahr besteht, dass es nicht mehr möglich ist, Kompetenzen aussagekräftig zu überprüfen oder zu messen. Allgemein sollten drei Aspekte, nämlich der „Kompetenzerwerb“, die „fachdidaktische Überprüfung“ und die „Kompetenzdiagnostik“ miteinander in Verbindung gebracht werden (Jung, 2010, S. 109).

Im Folgenden wird versucht, verschiedene Kompetenzmodelle zu beschreiben, zu analysieren und miteinander zu vergleichen. Es sei jedoch angemerkt, dass es aufgrund der Vielzahl an kursierenden Modell- und Standardbeschreibungen, teilweise unvollständiger Beschreibungen und hinsichtlich der heterogenen Verwendung von Begriffen unmöglich ist, einen vollständigen Überblick zu geben. Um

den Rahmen dieser Arbeit nicht zu übersteigen, werden bei den angeführten Modellen nur die wesentlichsten Aspekte dargestellt.

### *3.5.1 Das Kompetenzmodell der PHDL*

Das Curriculum der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (2019, S. 21) orientiert sich am Kompetenzmodell nach Altrichter et al. (2014). Dafür wurden alle wesentlichen Anforderungen zusammengetragen, in welchen das Handeln von angehenden Lehrpersonen erkennbar wird. Diese Anforderungsbereiche werden in die vier Säulen der Lehrer/-innenbildung („Bildungswissenschaftliche Grundlagen“; „Fachwissenschaften“; „Fachdidaktiken“ und „Pädagogisch-Praktische Studien“) eingebettet. Durch das Bewältigen dieser Anforderungen wird es Studierenden möglich, ihre Persönlichkeit und ihre Kompetenzen stetig weiterzuentwickeln und die gewünschten Lernergebnisse der PHDL zu erreichen. Laut Giddens (1985; zit. n. PHDL, 2019, S. 21) ist „der Erwerb von Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, sozialen Kompetenzen, Selbstkompetenzen, Personalkompetenzen und didaktischen Kompetenzen ... kein rein individueller Prozess, sondern als Wechselwirkungsprozess von Persönlichkeit, Handlung und strukturellen Lerngegebenheiten zu denken.“ Das Modell stellt somit einen Überprüfungsrahmen dar, in welchem alle Kompetenzen und Teilkompetenzen der verschiedenen Fachdisziplinen miteinbezogen werden (PHDL, 2019, S. 21ff; Weisser, 2012, S. 52). Alle für Lehrpersonen erforderlichen Kompetenzen wurden in einem Kompetenzmodell zusammengetragen. Insgesamt wird zwischen drei Kernkompetenzen unterschieden (Altrichter et. al., 2014; zit. n. PHDL, 2019, S. 22ff):

- Pädagogisches Fachwissen
- Pädagogische Grundhaltung
- Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln

Der Kompetenzbereich „Pädagogisches Fachwissen“ wird in folgende vier Teilkompetenzen unterteilt (ebd.):

- Fachliches Lernen
- Soziale, emotionale und moralische Entwicklung
- Pädagogische Diagnose, Beratung und Beurteilung
- Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung

Im Folgenden werden nun beispielhaft einige formulierte Anforderungen angeführt, aus welchen sich die einzelnen Teilkompetenzen zusammensetzen (ebd.):

Bei der Kompetenz „Pädagogisches Fachwissen – Fachliches Lernen“ geht es darum, Bildungsprozesse zu gestalten. Absolvent/-innen sollen unter anderem über fachliches und fachdidaktisches Wissen und Können verfügen und motiviert sein, sich selbständig Wissen anzueignen und dieses kritisch zu hinterfragen. Außerdem können sie Inhalte aus unterschiedlichen Fachgebieten miteinander vernetzen (ebd.). In Bezug auf den Kompetenzbereich „Pädagogisches Fachwissen – Soziale, emotionale und moralische Entwicklung“ sollen angehende Lehrpersonen lernförderliche und persönlichkeitsstärkende Lernbedingungen für alle Schülerinnen und Schüler schaffen. Sie sollen auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen können. Sind Lehrkräfte in der Lage, pädagogische Diagnostik für die Anpassung von Lernangeboten an die individuellen Bedürfnisse der Schüler/-innen zu nutzen, fällt dies in die Teilkompetenz „Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Diagnose, Beratung und Beurteilung“. Darüber hinaus sollen sie auch mit außerschulischen Institutionen zusammenarbeiten, um Schüler/-innen die bestmöglichen Lernchancen zu ermöglichen. Lehrpersonen sollen offen gegenüber neuen Formen von Schule und Unterricht sein, dieser Aspekt zählt zum Kompetenzbereich „Pädagogisches Fachwissen – Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung“. Außerdem sollen sie es als ihre Aufgabe betrachten, die Qualität von Schule und Unterricht zu sichern.



Die „Pädagogische Grundhaltung“ stellt eine weitere wichtige Kernkompetenz dar, hier stehen die Persönlichkeitsbildung und die Entwicklung eines berufsethischen, moralischen Habitus im Vordergrund. Pädagogische Fachkräfte sollen sich unter anderem ihren eigenen Menschen- und Gesellschaftsbildern bewusst sein und diese kritisch hinterfragen. Zudem sind sie dazu bereit, ihre entwickelten Kompetenzen für eine optimale Förderung aller Kinder einzusetzen.

Wie bereits erwähnt, zählen auch die „Forschende Haltung und das reflektierte Praxishandeln“ zu den Kernkompetenzen einer Lehrperson, wobei sie eine forschende Grundhaltung entwickeln sollen. Diese Kompetenz ist daran zu erkennen, wenn Pädagog/-innen eine forschende Haltung in Bezug auf bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Fragen einnehmen und Offenheit für Neues zeigen. Darüber hinaus sind sie in der Lage, Situationen im Schulalltag zu analysieren und zu reflektieren (ebd.).

Ein zusätzlicher Fokus in Bezug auf die Kompetenzentwicklung liegt an der PHDL auf dem richtigen Umgang mit den Themen „Diversität“, „Heterogenität“ und „Inklusion“. Dafür wurde ein separates Kompetenzmodell erstellt, auf welches nun aber aus Platzgründen nicht näher eingegangen wird.

### *3.5.2 Standardmodell nach Oser und Oelkers (2001)*

Mit den entwickelten Standards führten die Schweizer Pädagogen Oser und Oelkers (2001) eine Studie zur Wirksamkeit der Lehrer/-innenbildung in der Schweiz durch. Dies war der erste Versuch, Pädagog/-innenbildung empirisch auf ihre Wirksamkeit zu untersuchen. Aus diesem Grund gilt für Wipperfurth (2008, S. 28) dieses Modell als das am häufigsten diskutierte im deutschsprachigen Raum.

Insgesamt wurden 88 Standards entwickelt, welche 12 Standardgruppen zugeordnet werden können. Oser (1997, S. 30) schreibt, dass die Wichtigkeit der einzelnen Standards bei diesem Modell nicht näher diskutiert wird, da ansonsten für jeden einzelnen Standard ein eigenes Kapitel formuliert werden müsste.

### 3.5.2.1 12 Standardgruppen

#### 1. Lehrer-Schüler-Beziehungen und fördernde Rückmeldung

Lehrpersonen sollen sich um eine positive Beziehung zu den Kindern bemühen, sich in die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler hineinversetzen und ihnen eine konstruktive Rückmeldung geben können.

#### 2. Diagnose und Schüler unterstützendes Handeln

Lehrkräfte sollen diagnostizieren können, welche Gründe es für Verhaltensweisen und Misserfolg von Kindern gibt und sollen angemessen darauf reagieren.

#### 3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken

Wenn es in einer Klasse zu Konflikten und disziplinären Problemen kommt, sollte eine Lehrkraft dazu in der Lage sein, angemessen damit umzugehen und dementsprechende Maßnahmen zu treffen.

#### 4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten

Lehrende sollten wissen, wie sie soziales Verhalten in der Klasse fördern können und wie alle Kinder in die Gemeinschaft integriert werden können.

#### 5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten

Lehrpersonen sollten alle Kinder gleichermaßen fördern und sie zum selbstständigen Lernen anleiten.

#### 6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts

In dieser Kategorie geht es darum, als Lehrperson verschiedene Formen des selbstständigen Lernens für die Kinder im Unterricht einzusetzen.

## 7. Leistungsmessung

Lernfortschritte mit verschiedenen Instrumenten und Kriterien zu beurteilen und zu messen sind weitere wichtige Fähigkeiten von Lehrpersonen.

## 8. Medien

Lehrende sollen die Vorteile digitaler Medien nutzen und sinnvoll im Unterricht einsetzen.

## 9. Zusammenarbeit in der Schule

Eine weitere wichtige Kompetenz von Lehrpersonen ist, dass sie mit der Schulleitung, mit Eltern und anderen Kooperationspartnern zusammenarbeiten können.

## 10. Schule und Öffentlichkeit

Diese Kategorie beinhaltet die Kompetenz der Lehrkraft, die Schule nach außen zu repräsentieren und Kontakt zur Öffentlichkeit aufzunehmen.

## 11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft

Eine Lehrperson sollte ihre Grenzen kennen und wissen, wie sie sich vor Überforderungen schützen kann.

## 12. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen

Lehrkräfte sollen verschiedene Methoden und Sozialformen im Unterricht einsetzen und die fachlichen Inhalte gezielt strukturieren können.

### *3.5.3 Standards für die Lehrer/-innenbildung der KMK*

Terhart (2013; Terhart, 2002, S. 30ff) hat im Jahr 2002 Standards für die Lehrer/-innenausbildung entwickelt. Dieses Standardmodell bildet nun die Grundlage der

Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik in Deutschland, welche im Jahr 2004 konzipiert und stetig weiterentwickelt wurden.

Terhart (2002, S. 30) unterteilt die Pädagog/-innenausbildung in zwei Phasen. Beide Phasen beinhalten Theorie- als auch Praxiselemente. In der ersten Phase der Ausbildung liegt der Fokus auf den theoretischen Inhalten sowie zu einem geringeren Anteil die Erfahrungen aus der Praxis. In der zweiten Phase stehen dann die Praxis und das theoriebegleitete Reflektieren im Mittelpunkt. Als dritte Phase wird die Fort- und Weiterbildung genannt, welche ebenfalls eine wichtige Rolle bei der Entwicklung einer pädagogischen Professionalität spielt (KMK, 2019, S. 4; KMK, 2004).

In den Standards der KMK (2019, S. 7ff) werden insgesamt vier Kompetenzbereiche festgelegt, und zwar „Unterrichten“, „Erziehen“, „Beurteilen“ und „Innovieren“. Es wurden elf Kompetenzen formuliert, welche den einzelnen Kompetenzbereichen zugeordnet werden können. Folgende Auflistung in Kapitel 3.5.3.1 soll nun eine Übersicht über diese Kompetenzen geben (ebd.).

### 3.5.3.1 11 Kompetenzen der KMK:

Kompetenzbereich – Unterrichten:

Kompetenz 1	Lehrpersonen planen und führen Unterricht unter Berücksichtigung verschiedener Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozessen sachlich und fachlich korrekt durch.
Kompetenz 2	Lehrpersonen motivieren Schüler/-innen und unterstützen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.
Kompetenz 3	Lehrpersonen stärken die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder und führen sie hin zum selbstständigen Lernen und Arbeiten.

Kompetenzbereich – Erziehen:

Kompetenz 4	Lehrpersonen erkennen die individuellen Unterschiede und Benachteiligungen der Schüler/-innen und unterstützen sie in ihrer Entwicklung.
Kompetenz 5	Lehrpersonen vermitteln den Schüler/-innen wichtige Werte und Normen (z.B.: Anerkennung von Diversität) und fördern das reflektierte Urteilen und Handeln von Kindern.
Kompetenz 6	Lehrpersonen finden passende und wertschätzende Lösungsansätze für Konflikte in der Schule und Unterricht.

Kompetenzbereich – Beurteilen:

Kompetenz 7	Lehrpersonen diagnostizieren individuelle Lernvoraussetzungen von Schüler/-innen und fördern und beraten sie und ihre Eltern gezielt.
Kompetenz 8	Lehrpersonen gestalten die Leistungsentwicklung und Beurteilung von Leistungen der Schüler/-innen transparent.

Kompetenzbereich – Innovieren:

Kompetenz 9	Lehrpersonen kennen die Anforderungen des Lehrberufs und die damit verbundene Verantwortung und Verpflichtung. Sie binden gesellschaftliche, kulturelle und technologische Entwicklungen in ihr professionelles Handeln ein.
Kompetenz 10	Lehrpersonen entwickeln ihre Kompetenzen immer weiter und verstehen den Lehrberuf als lebenslangen Lernprozess.
Kompetenz 11	Lehrpersonen wirken an der Schul- und Unterrichtsentwicklung mit.

### 3.5.3.2 Standards der KMK

Für jeden der angeführten Kompetenzbereiche wurden anschließend mehrere Standards formuliert, welche die Anforderungen an das Handeln von Lehrpersonen näher beschreiben. Die Standards für die erste und zweite Ausbildungsphase werden voneinander getrennt aufgelistet. Insgesamt wurden laut Wipperfurth (2008, S. 41) 104 Standards entwickelt, bei welchen allerdings die fachspezifischen Kompetenzen noch nicht berücksichtigt wurden. Um diesen komplexen Aufbau zu veranschaulichen, werden nun überblicksweise einige Beispiele genannt:

Bei der „1. Kompetenz“ sollen Absolvent/-innen in der ersten Ausbildungsphase unterschiedliche Unterrichtsmethoden kennen und diese im Unterricht einsetzen können. Sie sollen Erziehungs- und Bildungstheorien kennen und die daraus abgeleiteten Ziele kritisch reflektieren. Außerdem kennen sie Verfahren für die Beurteilung von Lernleistungen (KMK, 2019, S. 7ff; Terhart, 2002, S. 33ff). In der zweiten Phase der „1. Kompetenz“ sollen Lehrpersonen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte miteinander vernetzen und Unterricht unter Berücksichtigung der individuellen Leistungsstände der Kinder gestalten. Zudem sollen sie digitale Medien sinnvoll im Unterricht einsetzen und ihren eigenen Medieumgang hinterfragen (ebd.). In der „2. Kompetenz“ sollen angehende Lehrpersonen unter anderem verschiedene Lerntheorien kennen und die Kinder aktiv in den Unterricht einbeziehen (Phase 1), darüber hinaus können sie die Lernbereitschaft der Schüler/-innen stärken und gestalten lernförderliche Unterrichtsmaterialien (Phase 2). Lehrkräfte sollen in Bezug auf die „3. Kompetenz“ wissen, wie sie das Interesse der Lernenden steigern können und kennen diesbezüglich verschiedene Lernstrategien (Phase 1). Darauf aufbauend fördern sie diese Strategien und vermitteln den Kindern Methoden des selbstständigen Arbeitens (Phase 2). Die „4. Kompetenz“ entwickeln Absolvent/-innen, wenn sie verschiedene Theorien zur Kindesentwicklung und präventive Maßnahmen für benachteiligte Kinder kennen (Phase 1). Darüber hinaus sollen sie Benachteiligungen im Schulalltag erkennen und unterstützende Maßnahmen setzen (Phase 2). Die „5. Kompetenz“ umfasst etwa den Aspekt, dass angehende Lehrpersonen demokratische Werte kennen, diese reflektieren und

vermitteln sollen (Phase 1). Zusätzlich können sie ihre eigenen Werthaltungen reflektieren und danach handeln (Phase 2). Bei der „6. Kompetenz“ sollen Lehrpersonen über kommunikative und interaktive Fähigkeiten verfügen (Phase 1). Des Weiteren sollen sie soziale Beziehungen und Lernprozesse gestalten (Phase 2). Wenn Lehrkräfte verschiedene Begriffe und Besonderheiten von Heterogenität und Diversität kennen, zählt dies zur „7. Kompetenz“ (Phase 1). In der zweiten Phase sollen sie dann Entwicklungsstände, Stärken und Schwächen der Schüler/-innen erkennen. Kennt eine Lehrperson verschiedene Formen und Merkmale der Leistungsbeurteilung und der Leistungsrückmeldung, befindet sie sich in der ersten Phase der „8. Kompetenz“. In der zweiten Phase sollen sie Beurteilungen klar begründen können. Bei der „9. Kompetenz“ sollen angehende Lehrkräfte die Grundlagen des Bildungs- und Schulsystems und die rechtlichen Rahmenbedingungen kennen (Phase 1). Zudem lernen sie, mit Problemen und Herausforderungen umzugehen (Phase 2). In der „10. Kompetenz“ sollen Absolvent/-innen den organisatorischen Rahmen von Schulen kennen (Phase 1) und mit anderen Lehrkräften kooperieren (Phase 2). In der „11. Kompetenz“ sollen Lehrpersonen die unterschiedlichen Prozessabläufe der Schul- und Unterrichtsentwicklung kennen (Phase 1). Außerdem sollen sie Projekte planen und diese in Kooperation mit anderen umsetzen können (Phase 2) (KMK, 2019, S. 7ff).

#### *3.5.4 Hierarchisches Strukturmodell von Handlungskompetenz nach Frey*

Frey (2004, S. 904ff) entwickelte das „Hierarchische Strukturmodell von Handlungskompetenz“ und führte eine internationale Studie durch, bei welcher angehende Lehrpersonen mittels Selbstbeurteilungsbogen ihre „fachlichen, sozialen, methodischen und personalen Fähigkeiten“ einschätzten. Dieser Selbsteinschätzungsbogen bestand aus insgesamt 214 formulierten Fertigkeiten. Das Strukturmodell besteht insgesamt aus vier aufeinander aufbauenden Ebenen. In der „ersten Ebene“ geht es um die bereits erwähnten Fertigkeiten von Studierenden, beispielsweise, sich selbst Ziele setzen zu können. Diese Fertigkeiten werden dann in der „zweiten Ebene“ zu Fähigkeitsdimensionen zusammengefasst. Diese Dimensionen können anschließend in der „dritten Ebene“ zu einem von vier Kompetenzbereichen,

nämlich dem fachlichen, methodischen, sozialen oder dem personalen Kompetenzbereich zugeordnet werden. Die einzelnen Kompetenzbereiche können nicht voneinander unabhängig betrachtet werden, sondern sind miteinander vernetzt. Schließlich werden die vier Kompetenzbereiche gebündelt und ergeben zusammen die Handlungskompetenz von Lehrpersonen. Die einzelnen Ebenen und das Bündeln von Fähigkeiten und Fertigkeiten soll zur Strukturierung und schlussendlich zur Erfassung der Handlungskompetenz dienen. Die soeben beschriebenen Vorgänge werden nun anhand der Abbildung 4 veranschaulicht.

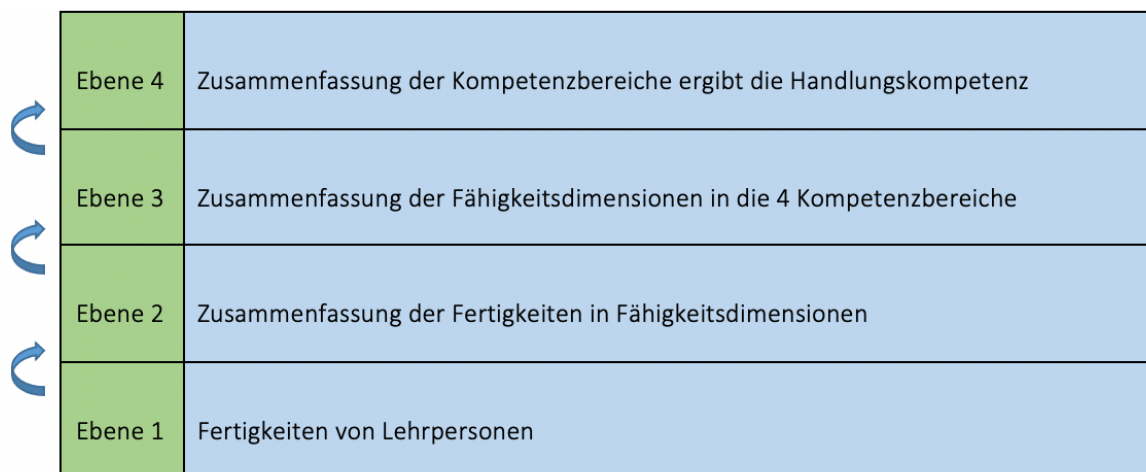


Abbildung 4: Hierarchisches Strukturmodell von Handlungskompetenz  
in Anlehnung an Frey, 2004, S. 907

Nun werden die vier Kompetenzbereiche aus „Ebene 3“ mit den darin enthaltenen Fähigkeitsdimensionen aus „Ebene 2“ näher angeführt und beleuchtet.

Der „Fachkompetenzbereich“ setzt eine stetige Weiterbildung bei Lehrpersonen voraus, da er ständigen Veränderungen ausgesetzt ist. Dieser Bereich umfasst folgende Dimensionen (Jäger/Behrens, 1994; Oser, 1997, S. 31 & Terhart, 2002; zit. n. Frey, 2004, S. 904ff):

1. Lehrer-Schüler/-innenbeziehung
2. Schüler/-innenunterstützende Beobachtung und Diagnose
3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schüler/-innenrisiken



4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten
5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten
6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts
7. Leistungsmessung
8. Medien des Unterrichts
9. Zusammenarbeit in der Schule
10. Schule und Öffentlichkeit
11. Selbstorganisation
12. Allgemeine didaktische Gesichtspunkte
13. Fachdidaktische Gesichtspunkte

Mithilfe der Dimensionen des „Methodenkompetenzbereichs“ können Lehrpersonen strukturierte Handlungen analysieren und ausführen (Bader, 2002; zit. n. Frey, 2004, S. 905):

1. Analysefähigkeit
2. Flexibilität
3. Reflexivität
4. Arbeitstechniken
5. Zielorientiertes Handeln

Im „Sozialkompetenzbereich“ werden angehende Lehrkräfte dazu befähigt, selbstständig und als Teil einer Gemeinschaft Ziele verantwortungsvoll zu verfolgen und umzusetzen (Fuhr, 1998; Schuler/Barthelme, 1995 & Sloane, 2000; zit. n. Frey, 2004, S. 905):

1. Selbstständigkeit
2. Soziale Verantwortung
3. Kooperationsfähigkeit
4. Konfliktfähigkeit
5. Situationsgerechtes Auftreten
6. Führungsfähigkeit
7. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten

Beim „Personalkompetenzbereich“ geht es primär darum, notwendige Fähigkeiten zu entwickeln, um motiviert handeln und Verantwortung übernehmen zu können und vor allem um die Entwicklung einer persönlichen Grundhaltung der Lehrperson (Bollnow, 1958 & Fuhr, 1998; zit. n. Frey, 2004, S. 905):

1. Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit
2. Gelassenheit und Geduld
3. Pflichtbewusstsein
4. Freiheitsstreben und Genussfähigkeit
5. Stolz
6. Tapferkeit und Kühnheit
7. Angepasstheit
8. Erfolgsorientierung
9. Neugierde

### *3.5.5 Modell professioneller Kompetenz von Lehrkräften nach Baumert und Kunter*

Das Kompetenzmodell nach Baumert und Kunter (2006, S. 482) orientiert sich vorrangig an den „Wissensdomänen“ von Shulman (1986). Insgesamt haben sie in ihrem Modell vier Wissensdomänen festgelegt, welche die professionelle Handlungskompetenz einer Lehrperson beeinflussen, nämlich die „motivationalen Orientierungen“, die „Überzeugungen und Werthaltungen“, die „selbstregulativen Fähigkeiten“ und das „Professionswissen“. Den ausschlaggebendsten Aspekt, um professionelle Handlungskompetenz entwickeln zu können, stellt allerdings das „Professionswissen“ dar. Dieses wird in unterschiedliche Wissensbereiche, welche das Wissen und Können repräsentieren, unterteilt. So wird zwischen „pädagogischem Wissen“, „Fachwissen“ und „fachdidaktischem Wissen“ unterschieden. Ergänzend werden das „Organisationswissen“ und das „Beratungswissen“ als weitere Wissensbereiche angeführt. Die einzelnen Kompetenzen, aus welchen sich das „Pädagogische Wissen“, das „Fachwissen“ und das „fachdidaktische Wissen“ zusammensetzen, werden als „Wissensfacetten“ bezeichnet. So werden also diese Wissensbereiche noch detaillierter aufgeschlüsselt und dadurch können die

Anforderungen an Lehrpersonen noch ausführlicher beschrieben werden (Baumert & Kunter, 2006, S. 482). Auf die einzelnen Wissensfacetten sind Baumert und Kunter (2006, S. 482) nicht näher eingegangen, da sich diese Facetten des jeweiligen Schulfachs maßgeblich voneinander unterscheiden. Beispielsweise wäre eine Kompetenzfacette im Kompetenzbereich „Fachwissen“, über ein tiefes Verständnis der Schulmathematik zu verfügen. Wenn sich eine Lehrperson Wissen über mathematische Aufgaben aneignet, zählt dies zum Kompetenzbereich „fachdidaktisches Wissen“, aber auch didaktische und diagnostische Kenntnisse sind in diesen Bereich eingebettet. Kennt eine Lehrkraft Methoden für eine effektive Klassenführung, zählt diese Fähigkeit zum „Pädagogischen Wissen“ (Baumert, Klusmann & Kunter, 2009, S. 155; Baumert & Kunter, 2006, S. 495). Zur Veranschaulichung des Kompetenzmodells dient die Abbildung 5:

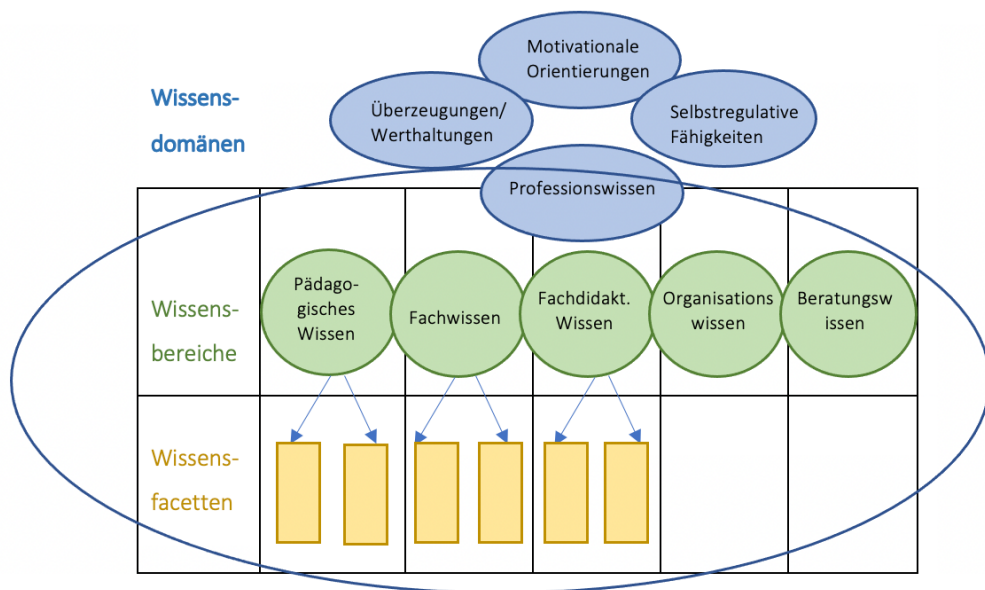


Abbildung 5: Modell professioneller Handlungskompetenz in Anlehnung an Baumert und Kunter, 2006, S. 482

### 3.6 Gegenüberstellung der Kompetenzmodelle

In diesem Kapitel werden die soeben behandelten Kompetenz- und Standardmodelle aus Kapitel 3.5 miteinander verglichen und die wesentlichen Unterschiede und Gemeinsamkeiten näher beleuchtet. Vorher muss jedoch thematisiert werden, dass

viele Gemeinsamkeiten unter anderem damit zusammenhängen, dass die unterschiedlichen Modelle zu verschiedenen Zeitpunkten entwickelt wurden und die älteren für die neueren Modelle oftmals als Orientierung dienten. So wurde als ältestes Modell jenes von Oser und Oelkers angeführt, welches im Jahr 2001 entwickelt wurde. Kurz darauf folgten die Standards von Terhart im Jahr 2002. Im Jahr 2004 veröffentlichte Frey das Hierarchische Strukturmodell. 2006 gingen Baumert und Kunter mit ihrem Modell an die Öffentlichkeit. Das jüngste Modell, welches in dieser Arbeit angeführt wurde und 2014 erschien, ist jenes von Altrichter et al..

Grundsätzlich können zwischen den 12 Standardgruppen von Oser und Oelkers (2001) und den 11 Kompetenzen von Terhart (2002) eine Vielzahl an Gemeinsamkeiten festgestellt werden. Beispielsweise werden bei beiden Modellen die Aspekte „Leistungsmessung“, „digitale Medien“, „Diagnose“, „Beurteilung“, „Beratung der Eltern“, „Schulentwicklung“, „Unterrichtsgestaltung“, „Öffentlichkeitsarbeit“, „soziales Verhalten“ und „Umgang mit Konflikten“ angeführt. Während Oser und Oelkers (2001) bei ihren formulierten Standards auf das „professionelle Lehrer/-innenhandeln“ eingehen, befasst sich Terhart bei seinem Modell näher mit der „Lehrer/-innenbildung“, von welcher das pädagogische Handeln schließlich abhängt. Terhart (2002, S. 27) versteht unter der Pädagog/-innenbildung „... eine kontinuierliche Aufgabe innerhalb der gesamten Berufsbiographie von Lehrkräften.“ Terhart (ebd.) schreibt, dass der dauerhafte Prozess der Professionalisierung von Lehrkräften bei den 88 Standards zu wenig berücksichtigt wurde. Das KMK-Modell von Terhart orientiert sich zwar am Modell von Oser und Oelkers (2001), jedoch kritisiert er, dass darin zu wenig auf die pädagogischen und didaktischen Kompetenzen eingegangen wird. Die durchgeführte Schweizer Studie bezieht sich nicht auf die Bedeutung des unterrichtlichen Wissens, was für Terhart (2002, S. 27) eine wichtige Komponente für die Professionalisierung von Lehrpersonen darstellt. Auch Wipperfürth (2008, S. 29) gibt an, dass der Fokus bei den Standards von Oser und Oelkers auf den „pädagogisch-didaktischen Bereichen“ und deren Kompetenzen liegt. Auf die „Fachdidaktik“ und die „Fachwissenschaften“ wird nur in

einem geringen Ausmaß eingegangen. Ein weiterer wesentlicher Unterschied ist, dass Terhart (2002) seine Standards in zwei bzw. drei Ausbildungsphasen unterteilt.

Die Standardbereiche von Frey (2004, S. 904f) decken sich überwiegend mit den Kompetenzbereichen von Terhart (2002) ab. Außerdem orientiert sich Frey (2004, S. 904) bei der „Fachkompetenz“ stark am Standardmodell nach Oser. Allgemein lässt sich feststellen, dass diese drei Modelle zwar unterschiedliche Ebenen und Unterteilungen von Kompetenzen und Standards aufweisen, jedoch anhand der Standardgruppen von Oser und Oelkers (2001), der Kompetenzen von Terhart (2002) und der Dimensionen von Frey (2004) nahezu identische Inhalte repräsentiert werden. Was Frey (2004) in seinem Modell als „Fertigkeiten“ bezeichnet, definieren Oser und Oelkers (2001) sowie Terhart (2002) als „Standards“. Oser und Oelkers (2001) und auch Terhart (2002) legen jedoch ihren Fokus hauptsächlich auf kognitive Fähigkeiten. Die persönlichen Werte und die Grundhaltung einer Lehrperson werden in ihren Modellen nur in einem geringen Ausmaß thematisiert. Hingegen beschäftigt sich Frey (2004) beim „Personalkompetenzbereich“ eingehender mit der Persönlichkeit einer Lehrperson, beispielsweise werden die „Motivation“, die „Hilfsbereitschaft“ und die „persönliche Grundhaltung“ als notwendige Fähigkeiten genannt. Auch Baumert und Kunter (2006) beschäftigen sich mit den „Werthaltungen“, „Motivationen“ und den „selbstregulativen Fähigkeiten“ einer Lehrperson, diese stellen in ihrem Modell drei separate Wissensdomänen dar. Die vierte Domäne bildet das „Professionswissen“, also die kognitiven Fertigkeiten, ab. Dennoch ist anzumerken, dass Baumert & Kunter (2006, S. 482) in ihrem Modell nicht näher auf die einzelnen Wissensfacetten eingehen, da sich diese je nach Schulfach stark voneinander unterscheiden können.

Was in diesem Zuge ebenfalls festgestellt wurde ist, dass im Standardmodell von Terhart (2002) die „pädagogisch praktischen Studien“ nicht als separater Kompetenzbereich angeführt werden. Begründet wird dieser Vorgang damit, dass im Modell die Ausbildung ohnehin in Phasen unterteilt wird. Beim Modell von Altrichter et al. (2014) wiederum wird die Ausbildung nicht in Phasen gegliedert, stattdessen stellt die „Forschende Haltung“ und das „reflektierte Praxishandeln“ eine von drei Kernkompetenzen dar.

Für die „fächerspezifischen Kompetenzen“ entwickelte Terhart (2001) in seinem Modell keine Standards. Demgegenüber bettete Altrichter et al. (2014) das „Fachliche Lernen“ als Teilkompetenz in der Kernkompetenz „Pädagogisches Fachwissen“ ein.

Zwischen den Kompetenzbereichen von Terhart (2001) und den Teilkompetenzen des pädagogischen Fachwissens von Altrichter et al. (2014) lassen sich einige Gemeinsamkeiten erkennen. Der Kompetenzbereich „Unterrichten“ steht bei Altrichter et al. (2014) für den Teilbereich „Fachliches Lernen“, der von Terhart formulierte Kompetenzbereich „Erziehen“ beschreibt nahezu ident die Teilkompetenzen „Soziale, emotionale und moralische Entwicklung“ von Altrichter et al. (2014), auch die Kompetenzbereiche „Beurteilen und Innovieren“ können den Teilkompetenzen „Pädagogische Diagnose, Beratung und Beurteilung“ und den Teilkompetenzen „Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung“ eins zu eins zugeordnet werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich von allen behandelten Kompetenz- und Standardmodellen jenes von Altrichter et al. (2014) am intensivsten mit der Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden auseinandersetzt. Neben dem „pädagogischen Fachwissen“ zählen auch die „pädagogische Grundhaltung“, die „forschende Haltung und das reflektierte Praxishandeln“ zu den Kernkompetenzen.

In Kapitel 4 werden nun die wesentlichen Erkenntnisse aus der Masterarbeit von Stockinger (2021) angeführt. Für das Entwickeln ihres Fragebogens orientierte sie sich stark am Curriculum der PHDL, welches sich bei der Zusammenstellung der Studieninhalten nach dem Kompetenzmodell von Altrichter et al. (2014) richtet.

#### 4 WIE EFFEKTIV IST DIE PRIMARSTUFENAUSBILDUNG AN DER PHDL? - ERKENNTNISSE AUS DER MASTERARBEIT VON STOCKINGER (2021)

Stockinger (2021, S. 60ff) hat zur Beantwortung ihrer Forschungsfrage „Wie effektiv ist die Primarstufenausbildung an der PHDL?“ folgende sieben Kategorien anhand eines Online-Fragebogens überprüft:

1. Pädagogisches Fachwissen - Fachliches Lernen
2. Pädagogisches Fachwissen - Soziale, emotionale, moralische Entwicklung
3. Pädagogisches Fachwissen - Pädagogische Diagnose, Beratung, Beurteilung
4. Pädagogisches Fachwissen - Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung
5. Pädagogische Grundhaltung
6. Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln
7. Ziele der PHDL

Insgesamt nahmen 60 angehende Lehrpersonen an der Studie teil. Durch die Untersuchung konnten signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Kategorien festgestellt werden. Die Fragebogenstudie von Stockinger (2021) hat ergeben, dass bei den ersten vier Kategorien Defizite bei der Vermittlung während der Ausbildung vorliegen. Die letzten drei Kompetenzbereiche wurden von den Teilnehmer/-innen vorwiegend positiv eingeschätzt (Stockinger, 2021, S. 105ff).

Die Aussagen der ersten Kategorie „Pädagogisches Fachwissen – Fachliches Lernen“ bewerteten mehr als die Hälfte der Teilnehmer/-innen als negativ. 80 Prozent der Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben die Frage „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Lernumgebungen auf Grundlage aktueller Forschungsergebnisse zu gestalten.“ negativ eingeschätzt. Allerdings gaben mehr als die Hälfte an, dass sie während der Ausbildung gelernt haben, Informationen kritisch zu hinterfragen (ebd.).

Bei der zweiten Kategorie „Pädagogisches Fachwissen – Soziale, emotionale und moralische Entwicklung“ gaben 54,92 Prozent der Teilnehmer/-innen an, zu wenig in diesem Bereich ausgebildet worden zu sein. Insgesamt 66,7 Prozent sind der Ansicht, zu wenig darüber gelernt zu haben, den individuellen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden. Trotzdem sind 67,3 Prozent der Befragten der Meinung, während der Ausbildung gelernt zu haben, als Vorbild zu handeln und aufzutreten (ebd.).

Bei der dritten Kategorie „Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Diagnose, Beratung, Beurteilung“ sehen 63,68 Prozent ein Verbesserungspotenzial bei der Ausbildung. Vor allem verneinten die Teilnehmer/-innen die Aussage, während der Ausbildung gelernt zu haben, Lernangebote für die unterschiedlichen Bedürfnisse von Lernenden zu organisieren. Fast 70 Prozent fühlen sich in diesem Bereich zu wenig vorbereitet (ebd.).

Die vierte Kategorie „Pädagogisches Fachwissen – Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung“ wurde von 58,38 Prozent der Absolvent/-innen als unzureichend bewertet. In Summe gaben 83,6 Prozent an, zu wenig darüber gelernt zu haben, wie Rückmeldungen und Gutachten für die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule zu verarbeiten sind. Allerdings gaben 62,8 Prozent der Beteiligten an, gelernt zu haben, offen gegenüber neuen Formen von Schule und Unterricht zu sein (ebd.).

Mehr als die Hälfte der Teilnehmer/-innen gab bei der Vermittlung von Ausbildungsinhalten in Bezug auf die pädagogische Grundhaltung eine positive Bewertung ab. Dabei sind 61,8 Prozent der teilnehmenden Personen der Ansicht, die Qualität des eigenen Handelns beobachten und weiterentwickeln zu können (ebd.).

Insgesamt sind 52,96 Prozent der Teilnehmer/-innen der Ansicht, dass sie sich während der Ausbildung eine forschende Haltung aneignen konnten. Dieser Aspekt zählt zur Kategorie „Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln“ (ebd.).

Laut 54,39 Prozent der Befragten werden die Ziele der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz erreicht. Primär konnten Studierende während des Studiums ihre Reflexionsfähigkeit weiterentwickeln (ebd.).



Bei der offenen Frage „Was fehlte Ihnen in der Ausbildung, das Sie jetzt dringend benötigen würden?“ wurden am häufigsten die Themen „Elternarbeit“, „Classroom Management“ und „berufsspezifische Informationen“ genannt. Jeweils 13 Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie hätten sich während der Ausbildung mehr Inhalte zu diesen Bereichen gewünscht. Dabei sollte laut Angaben der Teilnehmer/-innen näher auf Elternabende, Elterngespräche und auf die Zusammenarbeit mit Eltern eingegangen werden. Auch organisatorische Angelegenheiten wie die Klassenführung und Klassenorganisation sollten nach Angaben der Pädagog/-innen eingehender behandelt werden. Im Rahmen der „berufsspezifischen Informationen“ wurden unter anderem Informationen über Zusatzversicherungen, Versetzungen, Dienstantritt und Dienstvertrag angegeben. Insgesamt elf Lehrpersonen wünschten sich in Bezug auf die offene Frage mehr „Praxistage und Hospitationen“ an Schulen während des Studiums. Achtmal wurde der Wunsch nach mehr „Didaktik“ angegeben. Dabei hätten die Beteiligten mehr didaktische Hilfsmittel für die verschiedenen Fächer als hilfreich empfunden. Auch die didaktischen Themen im Fach Deutsch, wie die Rechtschreibung und Grammatik, wurden mehrmals angeführt. Die Themen „Heterogenität“, „Leistungsbeurteilung“ und „Schuleingangsphase“ erachteten jeweils fünf Teilnehmer/-innen als essentiell. Dabei hätten sie sich während des Studiums mehr Inhalte zur Differenzierung in der Klasse und zu Fördermaterialien gewünscht. Bezüglich der „Leistungsbeurteilung“ sollen im Studium das Beurteilen von Schularbeiten und die generelle Beurteilung in der Schulstufe 1, 2 und 3 detaillierter behandelt werden. Auch die verschiedenen Möglichkeiten der Leistungsdokumentation und das Erstellen von Kompetenzrastern sollte ausführlicher vermittelt werden. Die Aspekte „Psychohygiene“, „Verhaltensauffälligkeiten“, „Wissenschaftliches Arbeiten“ und „Digitale Kompetenz“ waren für ein bis drei Teilnehmer/-innen ein Anliegen, das während der Ausbildung zu kurz gekommen ist (Stockinger, 2021, S. 97ff).

## 5 ZUSAMMENFASSUNG UND SPEZIFISCHE FRAGESTELLUNGEN

Der ständige Wandel des Lehrberufs und die damit verbundenen Veränderungen der Aufgaben und Anforderungen erfordern eine lebenslange berufliche Weiterentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern (Keller-Schneider, 2016 S. 278; Schenz, 2012, S. 201). Die Entwicklung von Lehrpersonen zu Expertinnen und Experten für Bildung und Erziehung wird als Professionalisierung bezeichnet. Durch diesen Prozess soll die Steigerung der Unterrichtsqualität garantiert werden. Die Aus- und Weiterbildung von angehenden Lehrkräften spielt bei diesem Professionalisierungsprozess eine wichtige Rolle (Nairz-Wirth, 2011, S. 165). Laut Blömeke (2003, S. 16f) bringen angehende Lehrpersonen unterschiedliche Voraussetzungen in die Ausbildung mit. Diese beeinflussen natürlich die pädagogisch professionelle Entwicklung. Durch eine Studie konnte belegt werden, dass die Ausbildung alleine zwar nicht für die Entwicklung zu einer pädagogischen professionellen Lehrperson ausreicht, allerdings soll sie als Grundstein für diesen Prozess betrachtet werden. Während der Ausbildung können wesentliche Kompetenzen erworben werden, welche anschließend in der beruflichen Praxis weiter ausgebaut werden können (Blömeke, 2003, S. 22ff). Laut Schneider (2021, S. 16) und Albisser (2009, S. 104) kann durch den Erwerb und die Weiterentwicklung von Kompetenzen die Qualität des pädagogischen Handelns von Pädagog/-innen gesteigert werden, dadurch kann ein positiver Einstieg in den Beruf ermöglicht werden. Außerdem ist die Entwicklung von Kompetenzen und somit der Weg zur pädagogischen Professionalität eng an die Bewältigung beruflicher Anforderungen und die vorhandenen Ressourcen gekoppelt. Auch Klusmann und Waschke (2018, S. 65ff) gehen davon aus, dass erworbene Kompetenzen als wichtige Ressource für den beruflichen Alltag zu betrachten sind. Grundsätzlich können drei Ansätze zur Bestimmung pädagogischer Professionalität herangezogen werden, nämlich der strukturtheoretische Ansatz, der kompetenztheoretische Ansatz und der berufsbiographische Ansatz. Beim kompetenztheoretischen Ansatz wird versucht, das

vorhandene Wissen und die einzelnen Kompetenzfacetten von Lehrkräften so genau wie möglich festzulegen. Durch die Formulierung exakter Beschreibungen von Aufgaben an den Lehrberuf soll dies ermöglicht werden. Laut den Autoren ist die Entwicklung der einzelnen Kompetenzen entscheidend für die Bewältigung dieser Aufgaben (Bonnet & Hericks, 2014, S. 5; Terhart, 2011, S. 207).

Durch die Erstellung von Kompetenz- und Standardmodellen wird einerseits versucht, die Fülle der zu erreichenden Anforderungen von Lehrpersonen detailliert zu bestimmen, andererseits soll festgelegt werden, in welchem Ausmaß Kompetenzen von Lernenden entwickelt werden können. Dadurch sollen die wesentlichen Aspekte des pädagogischen Handelns dargelegt werden (Klieme et al., 2003, S. 74; Wipperfürth, 2008, S. 6). So soll es durch das Festlegen und Überprüfen von Kompetenzen möglich werden, Curricula und Studiengänge an wissenschaftliche Erkenntnisse anzupassen und somit die Qualität der Lehrer/-innenbildung sicherzustellen (Baumert & Kunter, 2006, S. 478; Frey, 2006, S. 30). Auch die PHDL orientiert sich bei der Formulierung von Zielen an Kompetenzen, welche von den Studierenden im Laufe der Ausbildung erworben werden sollen. Dabei richtet sich das Curriculum am Kompetenzmodell nach Altrichter et al. (2014). In diesem Modell wird zwischen drei Kernkompetenzen unterschieden, nämlich zwischen dem „Pädagogischen Fachwissen“, der „Pädagogischen Grundhaltung“ und den Kompetenzen zur „forschenden Haltung und des reflektierten Praxishandelns“. Der Bereich des „Pädagogischen (Fach)wissens“ wird in die vier Teilkompetenzen „Fachliches Lernen“, „Soziale, emotionale und moralische Entwicklung“, „Pädagogische Diagnose, Beratung und Beurteilung“ und „Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung“ untergliedert (Altrichter et. al., 2014; zit. n. PHDL, 2019, S. 22ff).

Für die vorliegende Masterarbeit wurde das Kompetenzmodell der PHDL nach Altrichter et al. und dessen Kompetenzbereiche zur Erstellung eines Online-Fragebogen herangezogen. Zusätzlich orientiert sich dieser am bereits von Marie-Christin Stockinger (2021, S. 124ff) erstellten Fragenbogen. Anhand dessen werden Absolventinnen und Absolventen der Primarstufenausbildung der Pädagogischen

Hochschule der Diözese Linz, welche sich im ersten Dienstjahr befinden, über ihre erworbenen Kompetenzen und über ihre Erfahrungen im ersten Dienstjahr befragt. Ziel der Befragung ist es, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie Absolvent/-innen ihre Kompetenzen und ihren Berufseinstieg einschätzen und wie die PHDL zukünftig Studierende besser darin unterstützen kann, den Einstieg in den Lehrberuf positiv zu erleben. Denn die gemachten Erfahrungen während der Berufseinstiegsphase beeinflussen die Freude am Beruf und somit auch die Entwicklung einer pädagogischen Professionalität maßgeblich (Kraler, 2008, S. 4). Mithilfe dieser Masterarbeit werden wichtige Erkenntnisse gewonnen, welche in Bezug auf die derzeitige Primarstufenausbildung der PHDL für eine Anpassung und Evaluierung des Curriculums genutzt werden können. Dabei wird folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

- 1. Wie schätzen Lehrpersonen ihre Erfahrungen im ersten Dienstjahr ein?*
- 2. Werden die zentralen professionsspezifischen Kompetenzaspekte in der Primarstufenausbildung an der PHDL vermittelt?*
- 3. Gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Kompetenzdimensionen?*
- 4. Gibt es Unterschiede in der Einschätzung der Kompetenzdimensionen in Bezug auf a) Umfang der Lehrverpflichtung, b) Tätigkeitsbereich, c) Tätigkeitsdauer und d) Abschluss des Studiums?*
- 5. Welche für die Unterrichtspraxis notwendigen Aspekte werden in der Primarstufenausbildung an der PHDL nicht gelernt?*

## EMPIRISCHER TEIL

### 6 METHODEN

Das primäre Ziel dieser Arbeit besteht darin, die zentrale Forschungsfrage, wie Lehrpersonen ihr erstes Dienstjahr erleben und wie sie die Primarstufenausbildung an der PHDL einschätzen, zu beantworten. Als Forschungsmethode wurde dabei die quantitative Befragung mittels Online-Fragebogen gewählt. Als Abschluss der Befragung wurde eine offene Frage formuliert, welche qualitativ analysiert und ausgewertet wurde. Für die Darstellung der zusammengetragenen Daten wurde eine deskriptive Datenanalyse durchgeführt und anhand von Diagrammen und Häufigkeitstabellen veranschaulicht.

Im folgenden Kapitel der Arbeit werden zuerst die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie der Kontext detailliert beschrieben. Danach wird der Untersuchungsplan genauer dargestellt. Anschließend wird auf die Datenerhebungsmethode und auf die Durchführung näher eingegangen. Zu guter Letzt dieses Kapitels wird ein Überblick über die Analysemethoden gegeben.

Im Folgenden wird versucht, die allgemeinen Daten zur Stichprobe darzustellen. Dabei wurde für jedes Item, das sich auf die stichprobenrelevanten Daten bezieht, eine Häufigkeitsanalyse durchgeführt. Anschließend werden die ausgewerteten Daten mittels Diagrammen dargestellt. So wird es möglich, einen guten Überblick über die vorhandene Stichprobe zu erhalten.

#### 6.1 Stichprobenbeschreibung und Kontext

Alle Teilnehmer/-innen der Befragung studieren bzw. studierten an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz und befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung im ersten Dienstjahr. Lehrpersonen sehen sich in der Berufseinstiegsphase oftmals mit vielen Herausforderungen konfrontiert, die bewältigt werden müssen. Durch die Befragung der Pädagog/-innen im ersten Dienstjahr können die ersten

beruflichen Erfahrungen festgehalten und mit der Ausbildung in Verbindung gebracht werden. Anfangs war geplant, lediglich Absolvent/-innen zu befragen, die sich im ersten Dienstjahr befinden und das Masterstudium bereits abgeschlossen haben. Diese Personengruppe wurde deshalb ausgewählt, da die Ausbildung bereits abgeschlossen ist und sie somit das vollständige Studium einschätzen und reflektieren können. Da die Rücklaufquote mit 18 beantworteten Fragebögen sehr gering war, wurden auch die Studierenden aus dem 10. Semester in die Umfrage miteinbezogen. Diese Gruppe hat zwar die Primarstufenausbildung noch nicht zur Gänze abgeschlossen und kann deshalb das letzte Semester des Studiums nicht bewerten. Allerdings sind die Erfahrungen und Inhalte des Studiums noch präsent und können somit noch besser abgerufen und eingeschätzt werden. So nahmen weitere 50 Teilnehmer/-innen an der Umfrage teil. Insgesamt wurden 68 Fragebögen beantwortet, die für die Auswertung herangezogen werden können. Durch die zwei befragten Personengruppen wird es möglich, die Einschätzungen miteinander zu vergleichen und Unterschiede festzustellen.

Um einen detaillierten Überblick über die Stichprobe der Umfrage zu erlangen, werden im Folgenden die befragten Personen näher beschrieben. Wie bei Diagramm 1 zu erkennen ist, nahmen insgesamt sechs Männer und 62 Frauen an der Umfrage teil.

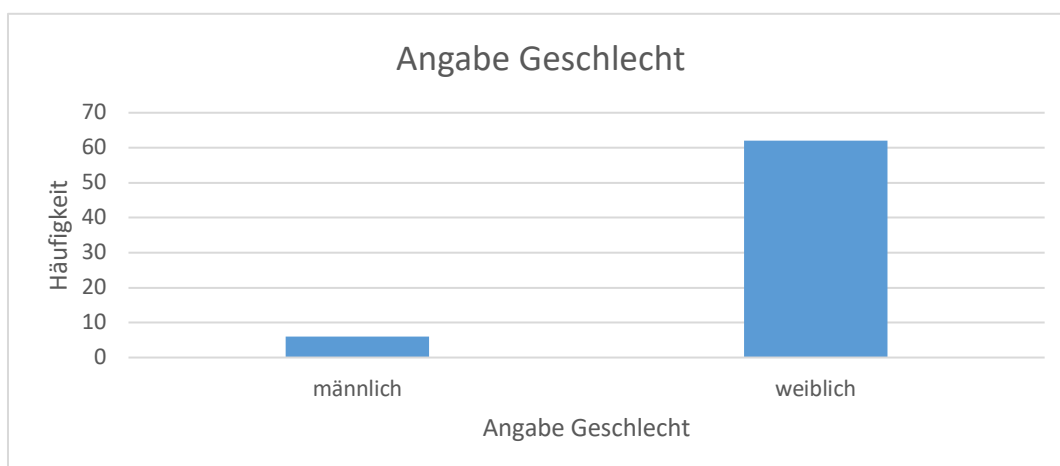


Diagramm 1: Angabe Geschlecht (Häufigkeiten; N = 68; Skala: 1 = männlich; 2 = weiblich; 3 = divers)

Die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren zwischen 23 und 26 Jahre alt (siehe Diagramm 2).

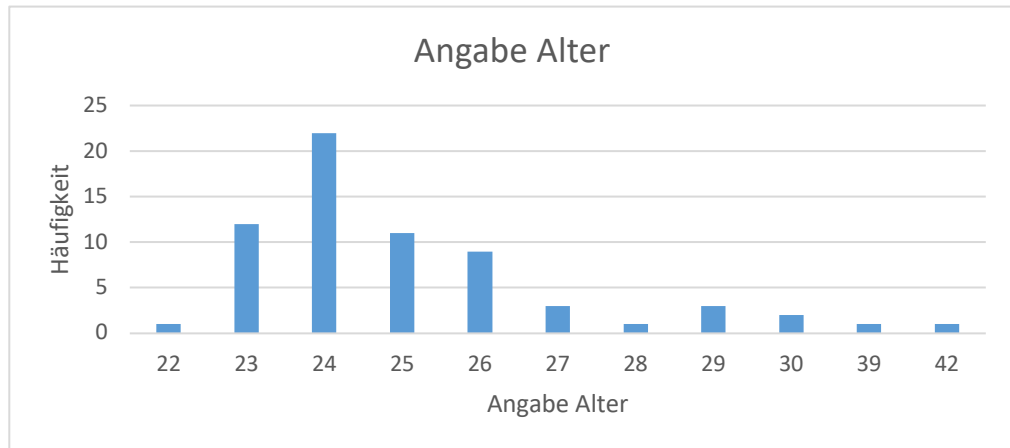


Diagramm 2: Angabe Alter (Häufigkeiten; N = 68; Skala: offene Angabe)

Wie bei Diagramm 3 zu entnehmen ist, hat der Großteil mit 38 der Befragten eine reduzierte Lehrverpflichtung. Vollzeit arbeiten in einer Pflichtschule bereits 24 der Teilnehmer/-innen. Es nahmen auch sechs Absolvent/-innen, die nicht an einer Pflichtschule tätig sind, an der Umfrage teil. Erfahrungsgemäß sind diese Personen in anderen sozialen Berufen tätig wie zum Beispiel im Kindergarten oder in der Nachmittagsbetreuung. Diese müssen allerdings bei der Mittelwertberechnung der Items zum Thema Berufseinstieg ausgeschlossen werden, da ansonsten die Ergebnisse verfälscht werden würden.

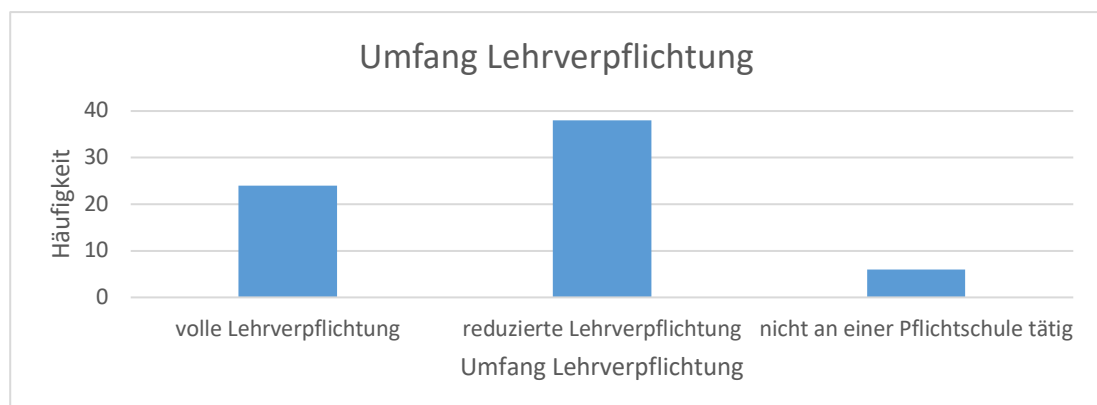


Diagramm 3: Umfang Lehrverpflichtung (Häufigkeiten; N = 68; Skala: 1 = volle Lehrverpflichtung; 2 = reduzierte Lehrverpflichtung; 3 = nicht an einer Pflichtschule tätig)

In Summe gaben 26 Lehrpersonen an, dass sie eine eigene Klasse leiten. Außerdem nahmen 20 Förderlehrer/-innen an der Studie teil. Lehrkräfte, die einzelne Fachrichtungen unterrichten, waren neun vertreten. Die verbleibenden 13 Teilnehmer/-innen gaben an, dass sie einen anderen Tätigkeitsbereich ausüben, hier wird davon ausgegangen, dass auch jene Personen zu finden sind, welche nicht an einer Pflichtschule tätig sind. Die angeführten Häufigkeiten können auch aus Diagramm 4 entnommen werden.

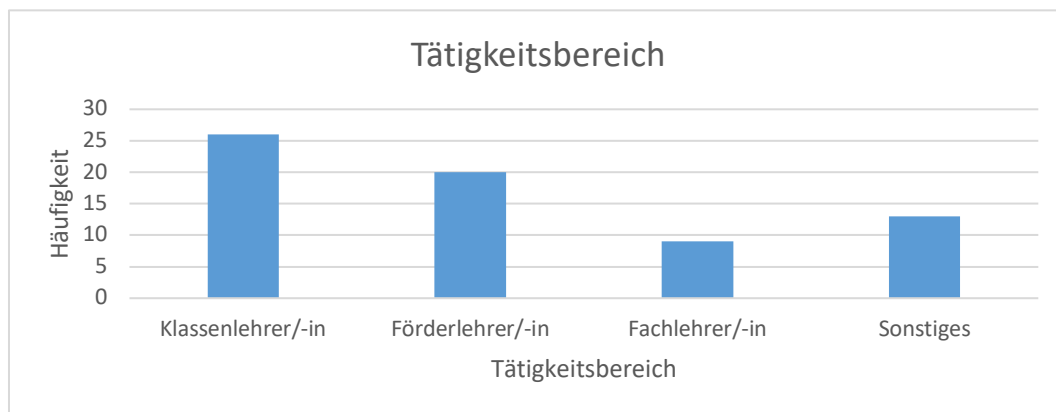


Diagramm 4: Tätigkeitsbereich (Häufigkeiten; N = 68; Skala: 1 = Klassenlehrer/-in; 2 = Förderlehrer/-in; 3 = Fachlehrer/-in; 4 = Sonstiges)

Insgesamt nahmen 31 Lehrpersonen, welche unter ein Jahr an einer Schule tätig sind, an der Umfrage teil. „Etwa ein Jahr“ wurde von zehn der Teilnehmer/-innen angegeben. „Über ein Jahr“ wurde von 27 der Absolvent/-innen ausgewählt (siehe Diagramm 5).

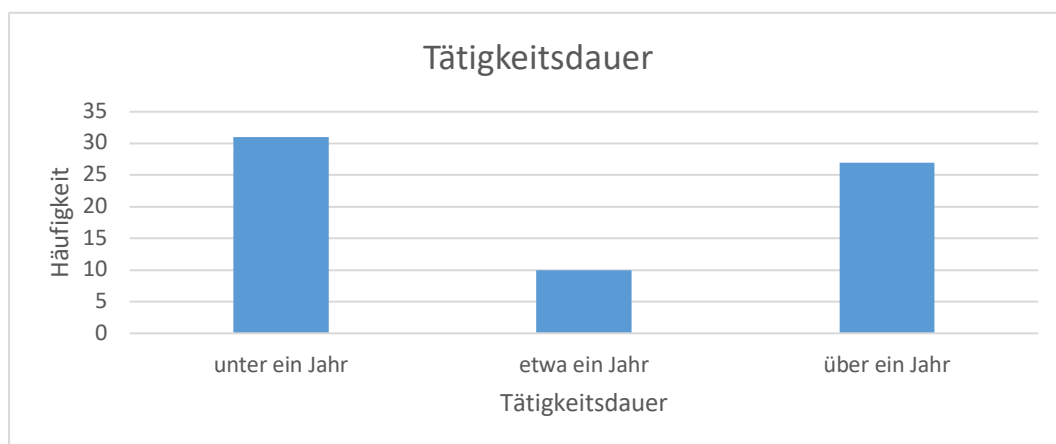


Diagramm 5: Tätigkeitsdauer (Häufigkeiten; N = 68; Skala: 1 = unter ein Jahr; 2 = etwa ein Jahr; 3 = über ein Jahr)



Anhand Diagramm 6 soll veranschaulicht werden, dass sich 50 der befragten Lehrpersonen noch in ihrem Masterstudium befinden. Die restlichen 18 Personen haben ihr Masterstudium bereits abgeschlossen.

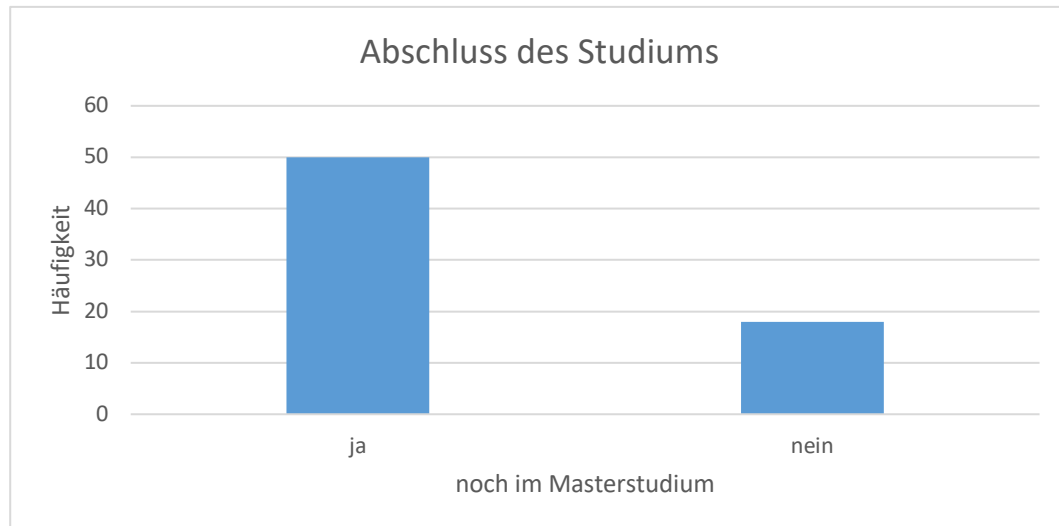


Diagramm 6: noch im Masterstudium (Häufigkeiten; N = 68; Skala: 1 = ja; 2 = nein)

## 6.2 Datenerhebungsmethode, Untersuchungsplan und Durchführung

Für die Datenerhebung wurde ein Online-Fragenbogen mit standardisierten Fragen sowie einer offenen Abschlussfrage entwickelt. Dieser besteht inhaltlich aus zwei Themenkomplexen. Bei dieser Umfrage handelt es sich um eine einmalige Erhebung von zwei Gruppen. Die Ratingskala des Fragebogens ist vierstufig, da bei einer ungeraden Anzahl an Auswahlmöglichkeiten häufig die Mitte ausgewählt wird (Franzen, 2019). Durch das Auswählen der mittleren Antwortmöglichkeit wird allerdings eine nicht messbare Meinung abgegeben, was zu verfälschten Ergebnissen führen kann. Dieser Effekt sollte durch die Verwendung einer geraden Skala vermieden werden (ebd.). Die Befragten konnten bei jedem Item zwischen den Skalen „trifft überhaupt nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ oder „trifft völlig zu“ wählen und so die einzelnen Aussagen einschätzen.

Vor der Aussendung des Fragebogens wurde ein Probedurchlauf durchgeführt. Dabei wurde von fünf ausgewählten Studienkolleginnen, die sich ebenfalls im

Masterstudium befinden, überprüft, ob die Items des Fragebogens klar und verständlich formuliert wurden. Durch diesen Pretest konnte der Fragebogen weiter optimiert werden. Aussagen wurden vereinfacht, gekürzt oder weggelassen. Die Herausforderung lag darin, die Umfrage so einfach wie möglich zu gestalten, ohne wichtige Inhalte wegzulassen. Genauere Angaben bezüglich der Entstehung der einzelnen Items folgen in den Kapiteln 6.2.1 und 6.2.2).

Nach der Fertigstellung des Online-Fragebogens erfolgte die Aussendung des Links zur Befragung. Insgesamt wurde der Fragebogen viermal mittels E-Mail-Verteiler an Studierende und Absolvent/-innen der Privaten Pädagogischen Hochschule Linz versendet. Für den ersten Durchlauf wurde der Fragebogen über die Online-Plattform „Empirio.de“ erstellt. Die Absolventinnen und Absolventen, welche sich in dieser Zeit (Schuljahr 2021/22) im ersten Dienstjahr befanden und bereits das Masterstudium an der PHDL abgeschlossen hatten, erhielten den Link für die Online-Befragung. Nach einer Woche wurde ein Erinnerungsemail verschickt. Der Untersuchungszeitraum erstreckte sich über vier Wochen, von 9. März 2022 bis 7. April 2022. Die Rücklaufquote war sehr gering, lediglich 18 Fragebögen wurden ausgefüllt. Aus diesem Grund war ein zweiter Durchlauf notwendig. Bei diesem sollten nun auch angehende Lehrpersonen in die Umfrage eingebunden werden, welche sich ebenfalls im ersten Dienstjahr befanden, allerdings ihr Masterstudium noch nicht vollständig abgeschlossen hatten. Zum Zeitpunkt der Befragung absolvierten sie das letzte Semester ihres Masterstudiums. Da bei der Online-Plattform „Empirio.de“ nur vollständig ausgefüllte Fragebögen abgespeichert werden und dies ein Grund für die geringe Rücklaufquote sein könnte, wurde der Fragebogen für den zweiten Durchlauf auf die Plattform „Unipark.de“ übertragen. Auch dieser Link wurde mittels Email-Verteiler an die Lehrpersonen gesendet. Der Zeitraum für die Erhebung wurde ebenfalls mit vier Wochen festgelegt. Am 11. April 2022 wurde der Fragebogen veröffentlicht und am 17. Mai wurde die Befragung abgeschlossen. Anfangs konnten 27 beantwortete Fragebögen gesammelt werden. Nach einer Woche wurde ebenfalls ein Erinnerungsemail verschickt und die Anzahl der rücklaufenden Fragebögen erhöhte sich auf 50. Somit nahmen insgesamt 68 Personen an dieser Umfrage teil.

Im Folgenden wird der Aufbau des Fragebogens näher erläutert. Zu Beginn der Umfrage wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über die Hintergründe und über das Ziel der Befragung aufgeklärt. Auch die geschätzte Dauer der Durchführung wurde angeführt. Zusätzlich wurden die Teilnehmer/-innen darüber informiert, dass die Umfrage vollkommen anonym und freiwillig durchgeführt werden kann. Zusätzlich mussten sich die Beteiligten durch ein Häkchen dazu bereit erklären, dass die eingegebenen Daten weiter verwendet werden dürfen. Anschließend wurden die personenbezogenen Daten erfragt. Diese umfassten unter anderem das Geschlecht und das Alter der Person. Bei den restlichen Fragen handelt es sich um Angaben zum derzeitigen Umfang der Lehrverpflichtung, zum Tätigkeitsbereich und zur bisherigen Tätigkeitsdauer. Außerdem wurde ermittelt, ob sich die Lehrperson zum Zeitpunkt der Umfrage noch im Studium befand, oder den Master bereits abgeschlossen hatte. Danach folgte der erste Abschnitt der Umfrage.

#### *6.2.1 Items Berufseinstieg*

Im ersten Abschnitt der Umfrage schätzten die Befragten ihr persönliches Erleben während des ersten Dienstjahres und ihre Erfahrungen zum Berufseinstieg ein. Dazu wurden elf spezifische Aussagen für Lehrpersonen entwickelt. Dafür wurden die theoretischen Inhalte, welche bereits im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit ausgearbeitet wurden, herangezogen und verarbeitet. Die einzelnen Items zum Berufseinstieg beziehen sich auf Literaturangaben der angeführten Autoren aus Kapitel 3.

Für die Einschätzung der Anforderungen (Kapitel 2.1) und Aufgabenbereiche (Kapitel 2.2) wurden Aussagen generiert, welche sich an die theoretischen Inhalte verschiedener Autor/-innen lehnen, beispielsweise an die KMK (2019), Keller-Schneider (2016), Nieskens (2016), Rothland (2013), Schenz (2012) und Kraler (2008). Daraus sollte unter anderem hervorgehen, ob bei Berufseinstieg die erforderlichen Aufgaben für Lehrpersonen klar sind und ob sie sich diesen gewachsen fühlen (Aussage 7 und 10).

Aussagen zu den Herausforderungen, welche während der Berufseinstiegsphase auftreten können, wurden ebenfalls in die Befragung eingebaut. Diese leiten sich aus dem Kapitel 2.3 ab und knüpfen an die darin enthaltenen Literaturverweise, zum Beispiel von Brlica (2018), Lüders (2018), Keller-Schneider (2009) und Hericks (2009) an. Durch diese Aussagen sollten Erkenntnisse hervorgehen, mit welchen Beanspruchungen Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase konfrontiert sind und als wie belastend sie diese tatsächlich erleben (Aussage 6, 11 und 12).

Außerdem wurde mithilfe des Fragebogens erhoben, auf welche Ressourcen die Befragten nach der Ausbildung zurückgreifen können. Für diese entwickelten Aussagen dienen die in Kapitel 2.4 angeführten Autor/-innen als Stütze, wie etwa Peperkorn et al. (2021), Krause, Dorsemagen und Baeriswyl (2013), Albisser (2009), Kraler (2008) und Hennig (2005). Durch die Einschätzung dieser Aussagen sollte sich unter anderem zeigen, ob Lehrpersonen über Ressourcen und Bewältigungsstrategien verfügen, auf welche sie in herausfordernden Situationen zurückgreifen können. Als mögliche äußere Ressourcen wurden in den entwickelten Aussagen das Kollegium und die Schulleitung genannt. Die inneren Ressourcen sollen anhand von Aussagen über die Einschätzung zu den entwickelten Kompetenzen und zur emotionalen Stabilität erhoben werden (Aussage 8, 9, 13, 14, 15 und 16).

### *6.2.2 Items Kompetenzen*

Im zweiten Themenbereich wurden Fragen über die Kompetenzentwicklung während der Primarstufenausbildung an der PHDL formuliert. Als Grundlage für die Verfassung dieser Fragen diente das Kompetenzmodell nach Altrichter et al. (2014) und die darin enthaltenen Kompetenzfacetten. Auch die PHDL orientiert sich an diesem Modell. Ein Großteil der Items zum Thema Kompetenzen konnten direkt aus dem bereits entwickelten Fragebogen von Stockinger (2021) adaptiert werden. Auch ihre Aussagen orientieren sich stark am Kompetenzmodell nach Altrichter et al. (2014). Teilweise

mussten nur geringfügige Änderungen oder Umformulierungen vorgenommen werden.

Es wurde versucht, für jeden der sechs Kompetenzbereiche des Kompetenzmodells nach Altrichter et al. (2014) Fragen zu generieren, sodass das Modell bestmöglich abgedeckt werden kann. So entstanden insgesamt 44 Aussagen. Davon repräsentieren acht dieser Items den Kompetenzbereich „Pädagogisches Fachwissen – Fachliches Lernen“. Weitere sieben Items stehen für den Kompetenzbereich „Pädagogisches Fachwissen – Soziale, emotionale, moralische Entwicklung“. Der Kompetenzbereich „Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Diagnose, Beratung, Beurteilung“ ist ebenfalls mit sieben Aussagen vertreten. Insgesamt sechs Aussagen wurden für den Kompetenzbereich „Pädagogisches Fachwissen – Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung“ entwickelt. Die „Pädagogische Grundhaltung“ wurde anhand von neun Items erörtert. Die Einschätzungen über die „Forschende Haltung und das reflektierte Praxishandeln“ wurden mithilfe von sieben formulierten Items erhoben.

In der ersten Dimension „Pädagogisches Fachwissen – Fachliches Lernen“ steht, wurden insgesamt drei Änderungen bei den Aussagen von Stockinger (2021) ausgeführt. Die Aussagen „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Informationen kritisch zu hinterfragen.“ und „Ich habe während der Ausbildung gelernt, verschiedene Inhalte aus verschiedenen Fachdisziplinen zu vernetzen.“ wurden zur Vereinfachung zu einer Aussage (Nummer 19) zusammengefasst und lautet nun „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Inhalte kritisch zu hinterfragen und miteinander zu vernetzen.“ Die Formulierung bei der Aussage Nummer 20 „Ich habe während der Ausbildung ein breites Spektrum an Unterrichtsmethoden kennengelernt (z.B.: Projekte; fächerübergreifende Elemente)“ wurde von „projektorientierte und fächerübergreifende Methoden“ auf „ein breites Spektrum an Unterrichtsmethoden“ geändert. Diese Änderung erfolgte direkt bei der Erstellung des Fragebogens und sollte eine höhere Verständlichkeit bewirken. Dasselbe gilt für die Aussage Nummer 21. Hier wurde der Begriff „digitale Medien“ anstatt „technische Medien“ verwendet. Insgesamt bei zwei Aussagen wurden beim zweiten Kompetenzbereich „Pädagogisches Fachwissen – Soziale, emotionale, moralische Entwicklung“

(Dimension 2) einzelne Begriffe vereinfacht bzw. gestrichen. Beispielsweise wurde statt der Bezeichnung „anerkannt“ das Wort „wertgeschätzt“ gewählt. Auch diese Änderungen wurden direkt bei der Fragebogenerstellung vorgenommen und sollten zu einer besseren Leseverständlichkeit führen.

Auch in der dritten Dimension „Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Beratung, Diagnose, Beurteilung“ wurden zwei Sätze zur Vereinfachung des Fragebogens zu einem zusammengefasst. Anstatt „Ich habe während der Ausbildung gelernt, wie ich mein Wissen über Lernvorgänge zur Planung von Lernangeboten nutzen kann“ und „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Angebote für Lernende mit unterschiedlichen Ausgangslagen und Bedürfnissen zu organisieren.“ wurde folgender Satz (Nummer 32) erstellt: „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Lernangebote für Kinder mit unterschiedlichen Ausgangslagen und Bedürfnissen zu organisieren“. Auf Grundlage der Pilotierung des Fragebogens wurde bei der Aussage 34 der Satzteil „und das Schulleben“ weggelassen.

Anstatt der Definition „Kooperationspartner“ wurde die Beschreibung „inner- und außerschulische Partner“ verwendet (Aussage 40 und Aussage 44). Anstelle von „Gutachten und Rückmeldungen“ wurde der Begriff „Feedback“ herangezogen (Aussage 41). Diese Umformulierungen sollten ebenfalls für eine leichtere Verständlichkeit sorgen. Zusätzlich wurde die Aussage 40 gekürzt. Diese lautet nun nicht mehr „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Weiterentwicklung als Aufgabe zu sehen, die gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen, Eltern, Schülerinnen und Schülern und außerschulischen Partnerinnen und Partnern gestaltet wird.“, sondern „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Weiterentwicklung als Aufgabe zu sehen, die gemeinsam mit inner- und außerschulischen Partnern gestaltet wird“. Auch die Aussage 41 wurde aus zwei Aussagen von Stockingers Fragebogen entwickelt. Anstelle von „Ich habe während der Ausbildung gelernt, mir Gutachten und Rückmeldungen zu beschaffen.“ und „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Rückmeldungen und Gutachten für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht zu verarbeiten.“ lautet die Aussage 41 nun „Ich habe während der Ausbildung gelernt, mir Feedback einzuholen und zu verarbeiten (z.B.: für die Weiterentwicklung von Unterricht)“. Diese

Änderungen fallen in den vierten Kompetenzbereich „Pädagogisches Fachwissen – Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung“. Auch diese Zusammenlegung sollte eine bessere Verständlichkeit bewirken.

Weitere Aussagen wurden im fünften Kompetenzbereich „Pädagogische Grundhaltung“ zusammengefasst und vereinfacht. Die Aussage „Ich habe während der Ausbildung zentrale Werte, an denen sich die österreichische Schule orientiert (z.B.: UN-Kinderrechtskonvention, UN-Behindertenrechtskonvention,...) und deren Bedeutung für die Schul- und Unterrichtspraxis kennengelernt.“) wurde umformuliert auf „Ich habe während der Ausbildung die UN-Kinderrechtskonvention und die UN-Behindertenrechtskonvention kennengelernt und deren Bedeutung für die Schul- und Unterrichtspraxis verstanden.“ (Aussage 46). Stellvertretend für die Aussagen „Ich habe während der Ausbildung gelernt, mir meiner eigenen Werte sowie meiner Menschen-, Kinder-, Gesellschafts- und Weltbilder bewusst zu werden.“ und „Ich habe während der Ausbildung gelernt, meine eigenen Werte sowie meine Menschen-, Kinder-, Gesellschafts-, und Weltbilder kritisch zu hinterfragen.“ wurde folgende Formulierung für die Aussage 47 gewählt: „Ich habe während der Ausbildung gelernt, mir meiner eigenen Werte, sowie meiner Menschen- und Gesellschaftsbilder bewusst zu werden und diese kritisch zu hinterfragen“. Zusätzlich wurden zwei Aussagen von Stockinger (2021) und zwar „Ich habe während der Ausbildung gelernt, mit meinen eigenen Gefühlen umzugehen.“ und „Ich habe während der Ausbildung gelernt, eine gute Selbstwahrnehmung zu haben.“ zu einer Aussage (Nummer 51) zusammengetragen: „Ich habe während der Ausbildung gelernt, meine eigenen Gefühle wahrzunehmen und mit ihnen umzugehen“. Diese Änderungen wurden ebenfalls direkt nach der Adaptierung von Stockingers Fragebogen verändert, um die Umfrage möglichst kurz und prägnant zu halten.

Beim sechsten und letzten Kompetenzbereich „Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln“ (Dimension 6) wurde die Wortanzahl verringert. Das Item „Ich habe mir während der Ausbildung eine forschende Haltung gegenüber bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fragestellungen angeeignet.“ wurde geändert auf „Ich habe mir während der

Ausbildung eine forschende Haltung gegenüber Unterrichtsmethoden und Lerninhalten angeeignet“ (Aussage 55). Durch diese Umformulierung sollte der Lesefluss und die Verständlichkeit der Befragten erleichtert werden. Auch die Aussage „Ich habe während der Ausbildung gelernt, schriftliche Beiträge zu berufspraktischen Problemen auf wissenschaftlichem Niveau zu erstellen.“ wurde auf „Ich habe während der Ausbildung gelernt, berufspraktische Probleme auf wissenschaftlichem Niveau zu verschriftlichen.“ geändert (Aussage 59). Die Aussage 60 „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Situationen der beruflichen Praxis zu analysieren, zu reflektieren und meine Fähigkeiten dadurch weiterzuentwickeln.“ wurden von den von Stockinger (2021) entwickelten Aussagen „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Situationen der beruflichen Praxis zu analysieren und zu reflektieren.“ und „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Konsequenzen aus meinen Reflexionen für die Weiterentwicklung des Unterrichts und meinen eigenen Fähigkeiten zu ziehen“ abgeleitet.

Zum Abschluss der Befragung hatten die Absolvent/-innen die Möglichkeit, eine offene Frage zu beantworten, bei welcher sie angeben konnten, was ihnen während der Ausbildung an der PHDL gefehlt hatte. Durch diese abschließende Frage sollen beide Themenbereiche miteinander verknüpft werden. Zum einen spiegeln die Antworten die Empfindungen und Bedürfnisse der Pädagog/-innen wider und zum anderen geht hervor, welche Inhalte an der PHDL zu wenig vermittelt wurden.

Die Aussagen vom Fragebogen von Stockinger (2021) zu den Zielen der PHDL wurden in der vorliegenden Arbeit nicht eingearbeitet, stattdessen wurden die Aussagen über die Erfahrungen bei Berufseinstieg (siehe Kapitel 6.2.1) generiert. Die zwei Themenbereiche Berufseinstieg und Kompetenzen wurden in der Anordnung im Fragebogen getauscht. Anfangs waren zu Beginn die einzelnen Items der Kompetenzbereiche angeführt und anschließend folgten die Aussagen über die Erfahrungen bei Berufseinstieg. Da allerdings im theoretischen Teil zuerst der Berufseinstieg und danach die Kompetenzen erarbeitet wurden, wurde die Reihenfolge beim Fragebogen geändert. So erhält die vorliegende Arbeit eine einheitliche Struktur.



## 6.3 Analysemethoden

Im folgenden Kapitel werden die für diese Arbeit relevanten Analysemethoden näher erläutert. Mithilfe der quantitativen Auswertung mit SPSS Statistics © wurden die Einschätzungen der Befragten über die erworbenen Kompetenzen und über die Erfahrungen im ersten Dienstjahr erhoben und deskriptiv und inferenzstatistisch analysiert. Die offene Abschlussfrage wurde anschließend qualitativ mittels einer Inhaltsanalyse ausgewertet. Genauere Informationen über die Vorgehensweise können dem Kapitel 6.3.1 und 6.3.2 entnommen werden.

### 6.3.1 *Quantitative Auswertung mit SPSS*

Die quantitative Auswertung wurde mit dem Programm SPSS Statistics © durchgeführt. Für die Auswertung wurden verschiedene Testverfahren herangezogen. Die Diagramme zur Veranschaulichung der ausgewerteten Daten wurden im Programm Excel erstellt. Durch das Zusammentragen und Analysieren der Einschätzungen einer größeren Anzahl von Absolventinnen und Absolventen bzw. Studentinnen und Studenten wurde es möglich, die zentrale Forschungsfrage „Werden die zentralen professionsspezifischen Kompetenzaspekte von Lehrpersonen in der Primarstufenausbildung an der PHDL gelernt und wie erleben Absolventinnen und Absolventen das erste Dienstjahr?“ zu beantworten.

Bei der Erstellung des Fragebogens wurde auf die Einhaltung der drei Gütekriterien geachtet. Auf Grundlage des Curriculums der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, der Masterarbeit von Marie-Christin Stockinger und der theoretischen Inhalte aus Kapitel 3 konnten die Items des Fragebogens entwickelt werden. Da die Aussagen des Fragebogens aus der Literatur abgeleitet wurden, kann davon ausgegangen werden, dass die Validität gegeben ist (Krebs & Menold, 2019, S. 489ff). Durch die standardisierte Vorgehensweise bei der Erhebung, Auswertung und Interpretation der Daten wird auch das Gütekriterium Objektivität erfüllt. Um die Zuverlässigkeit der einzelnen Merkmale zu überprüfen, wurden jeweils mehrere Items erstellt, die inhaltlich zusammenhängen und über dasselbe inhaltliche Thema Aufschluss geben.

Die Items repräsentieren in diesem Sachverhalt die einzelnen generierten Aussagen des Fragebogens. So wurden mehrere Aussagen zu einer Dimension, auch Itemgruppe genannt, zusammengefasst. Auf die detaillierte Zusammensetzung der sechs Kompetenzdimensionen wurde bereits in Kapitel 6.2.2 eingegangen. Wurden die Aussagen einer Itemgruppe ähnlich von den Befragten eingeschätzt bzw. beantwortet, so wird von einer Reliabilität gesprochen. Um die einzelnen Kompetenzdimensionen miteinander vergleichen zu können und um die Zuverlässigkeit zu überprüfen, wurde zu Beginn eine Reliabilitätsanalyse pro Dimension durchgeführt. Für die Bestimmung der Reliabilität wurden die Cronbachs-Alpha-Werte ermittelt. Die Berechnungen ergaben Werte zwischen ,826 (Dimension 3 „Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Beratung, Diagnose, Beurteilung“) und ,899 (Dimension 1 „Pädagogisches Fachwissen – Fachliches Lernen“). Dabei handelt es sich um sehr hohe Cronbachs-Alpha-Werte. Das bedeutet, dass von einer hohen Zuverlässigkeit dieses Teils des Fragebogens ausgegangen werden kann (siehe Tabelle 2).

<b>Reliabilitätsanalyse</b>		
<b>Dimensionen</b>		<b>Cronbachs Alpha</b>
D1	„Pädagogisches Fachwissen – Fachliches Lernen“	,899
D2	„Pädagogische Fachwissen – Soziale, emotionale und moralische Entwicklung“	,887
D3	„Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Beratung, Diagnose, Beurteilung“	,826
D4	„Pädagogisches Fachwissen – Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung“	,848
D5	„Pädagogische Grundhaltung“	,883
D6	„Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln“	,891

*Tabelle 2: Reliabilitätsanalyse*

Um die gewonnenen Daten übersichtlich darzustellen, wurde bei jedem Item des Fragebogens der Mittelwert berechnet. Die errechneten Mittelwerte wurden anschließend der jeweiligen Dimension zugeordnet und gesammelt als Balkendiagramm dargestellt. Somit wird für alle Dimensionen mit den darin

enthaltenen Items ein separates Diagramm erstellt. Der theoretische Mittelwert beträgt 2,5. Werte, die über dem theoretischen Mittelwert liegen, werden in dieser Arbeit als zufriedenstellende oder angemessene Merkmalsausprägungen interpretiert. Werte, die allerdings den theoretischen Mittelwert unterschreiten, werden als bedenklich eingestuft und es kann davon ausgegangen werden, dass es bei diesen vermittelten Inhalten während der Ausbildung zu Defiziten kommt.

Darüber hinaus sollten Unterschiede zwischen den einzelnen Kompetenzdimensionen ersichtlich werden (siehe Kapitel 7.3). Für die Überprüfung von Abweichungen wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt. Mithilfe einer Varianzanalyse wird der mittlere Abstand aller bestehenden Werte zum Mittelwert ermittelt. Das Signifikanzniveau wurde mit dem Wert Cronbachs Alpha von 0,5 festgelegt.

Um Unterschiede in der Einschätzung der Kompetenzdimensionen in Bezug auf a) Umfang der Lehrverpflichtung, b) Tätigkeitsbereich, c) Tätigkeitsdauer und d) Abschluss des Studiums festzustellen, wurde eine multivariate Varianzanalyse durchgeführt (siehe Kapitel 7.4).

### *6.3.2 Qualitative Auswertung nach Mayring*

Durch die offene Frage am Schluss des Fragebogens „Was fehlte Ihnen in der Ausbildung, das Sie jetzt in der Praxis dringend benötigen würden?“ wurde ermittelt, welche Inhalte laut den Einschätzungen der Absolventinnen und Absolventen während der Ausbildung nicht oder nicht ausreichend behandelt wurden. Für die Auswertung der gesammelten Daten wurde die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) herangezogen. So wird eine systematische und kontextbezogene Interpretation der Daten durch regelgeleitete Schritte der Textanalyse möglich. Dabei steht das Ziel im Vordergrund, das vorhandene Textmaterial so zu reduzieren, dass der zentrale Sinngehalt des Materials erhalten bleibt. Dadurch wird es möglich, Rückschlüsse aus dem gefilterten Textmaterial zu ziehen und damit die Bedeutung der einzelnen Textpassagen zu verstehen (Mayring, 2010, S. 13ff).

Im ersten Schritt wurde das vollständige Ausgangsmaterial als Auswertungseinheiten angeführt. Anhand einer Paraphrasierung wurden diese Texteinheiten im zweiten Schritt in einzelne Bausteine zerlegt und gekürzt. Dabei wurden nicht bedeutungsrelevante Textbestandteile gestrichen. Die inhaltstragenden Textstellen wurden grammatikalisch vereinfacht und auf einheitliche Ausdrucksweisen übersetzt. Anschließend folgte im dritten Schritt die Generalisierung, dazu wurde das Material erneut auf kleinere Einheiten zusammengefasst. In diesem Schritt besteht die Herausforderung, die bereits paraphrasierten Textbestandteile pauschalisierend zu formulieren. Wichtig dabei ist, dass die bedeutungstragenden Inhalte in den neu formulierten Textstellen enthalten bleiben. Abschließend folgt die Reduktion. In diesem letzten Schritt werden Paraphrasen, welche nicht als wesentlich erachtet werden, gestrichen. Nur inhaltstragende Paraphrasen werden übernommen. Danach werden bedeutungsgleiche Paraphrasen zu einer zusammengefasst und somit gebündelt. Mithilfe dieser Bündelung und Selektion konnte ein generalisierendes Kategoriensystem gebildet werden, welches das Ausgangsmaterial widerspiegelt (Mayring, 2010, S. 68ff). Diese Kategorienbildung erfolgte induktiv, das bedeutet, dass die Kategorien direkt aus dem vorhandenen Textmaterial abgeleitet werden und keine zusätzlichen theoretischen Konzepte herangezogen werden müssen (Mayring, 2010, S. 83). Zum Abschluss wurde das zusammenfassende Kategoriensystem mit dem ursprünglichen Textmaterial abgeglichen, um sicherzugehen, dass die bedeutungstragenden Inhalte der Ausgangstexte noch repräsentiert werden. Mit den entstandenen Kategorien wird zu guter Letzt eine Häufigkeitsanalyse durchgeführt. Die daraus hervorgehenden Werte werden anhand einer Tabelle veranschaulicht (siehe Kapitel 7.5).

## 7 RESULTATE

Um die allgemeine Forschungsfrage „Werden die zentralen professionsspezifischen Kompetenzaspekte von Lehrpersonen in der Primarstufenausbildung an der PHDL gelernt und wie erleben Absolventinnen und Absolventen das erste Dienstjahr?“ beantworten zu können, wurden folgende Kategorien überprüft:

1. Erfahrungen im ersten Dienstjahr
2. Pädagogisches Fachwissen – Fachliches Lernen
3. Pädagogisches Fachwissen – Soziale, emotionale, moralische Entwicklung
4. Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Diagnose, Beratung, Beurteilung
5. Pädagogisches Fachwissen – Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung
6. Pädagogische Grundhaltung
7. Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln

Zu Beginn dieses Kapitels werden dafür in Kapitel 7.1 (Forschungsfrage 1) die Ergebnisse in Bezug auf die Erfahrungen im ersten Dienstjahr angeführt. In Kapitel 7.2 (Forschungsfrage 2) werden die Resultate der einzelnen Kompetenzdimensionen detailliert beschrieben. Um die Darstellung der Resultate übersichtlich zu gestalten, wurden die einzelnen Items des Fragebogens in Dimensionen zusammengefasst. Die Mittelwerte pro Item und Dimension wurden mithilfe des Programms SPSS Statistics © ermittelt und sollen darstellen, wie die einzelnen Aussagen von den Absolvent/-innen eingeschätzt wurden. Für die Mittelwertberechnung wurden die Skalen 1 für „trifft überhaupt nicht zu“, 2 für „trifft eher nicht zu“, 3 für „trifft eher zu“ und 4 für „trifft völlig zu“ herangezogen. Somit wird ersichtlich, welche Werte über bzw. unter dem theoretischen Mittelwert von 2,5 liegen. In Kapitel 7.3 (Forschungsfrage 3) werden dann die ermittelten Unterschiede zwischen den einzelnen Dimensionen eingehend beleuchtet. Die Berechnung erfolgte durch eine Varianzanalyse mit Messwiederholung, ebenfalls mit dem Programm SPSS Statistics ©. Dadurch konnten

signifikante Unterschiede festgestellt werden. In Kapitel 7.4 (Forschungsfrage 4) werden die Ergebnisse hinsichtlich der Unterschiede in der Einschätzung der Kompetenzdimensionen in Bezug auf a) Umfang der Lehrverpflichtung, b) Tätigkeitsbereich, c) Tätigkeitsdauer und d) Abschluss des Studiums näher erläutert. Die Resultate wurden mithilfe einer multivariaten Varianzanalyse eruiert. Es konnten allerdings keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Abschließend wird auf die Resultate der offenen Frage „Was fehlte Ihnen während der Ausbildung, das Sie jetzt dringend benötigen würden?“ in Kapitel 7.5 (Forschungsfrage 5) näher eingegangen. Die dazu gesammelten Daten wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) analysiert und ausgewertet. Alle aus der Untersuchung hervorgegangenen Ergebnisse werden anhand von Tabellen und Diagrammen veranschaulicht.

## 7.1 Forschungsfrage 1 – Erfahrungen im ersten Dienstjahr

Insgesamt sechs Personen wurden bei den Aussagen über die Erfahrungen zum ersten Dienstjahr bei der Berechnung des Mittelwertes ausgeschlossen, da sie an keiner Pflichtschule tätig sind und daher auch keine Erfahrungen zum ersten Dienstjahr sammeln konnten. Mit Abstand am Positivsten wurde in dieser Kategorie das Item 8 „Das Arbeiten mit Kindern bereitet mir große Freude.“ mit einem Mittelwert von 3,78 bewertet (siehe Diagramm 7). Dicht gefolgt von den Items 4 „Bei Unklarheiten und Problemen kann ich mich immer an Kolleg/-innen oder an die Schulleitung wenden.“ (M=3,58) und 10 „Ich bin davon überzeugt, dass ich mich durch die Berufserfahrung immer mehr zu einer kompetenten und professionellen Lehrperson entwickeln werde.“ (M=3,58). Auch die Aussage 3 „In meiner Schule wurde ich von Anfang an als vollwertiges Schulmitglied angesehen und dementsprechend behandelt.“ wurde mit einem Mittelwert von 3,45 sehr positiv von den Absolvent/-innen eingeschätzt. Am schlechtesten schnitt das Item 11 „Auf die vermittelten Inhalte der Ausbildung kann ich nun als Ressource zurückgreifen.“ ab (M=2,31).

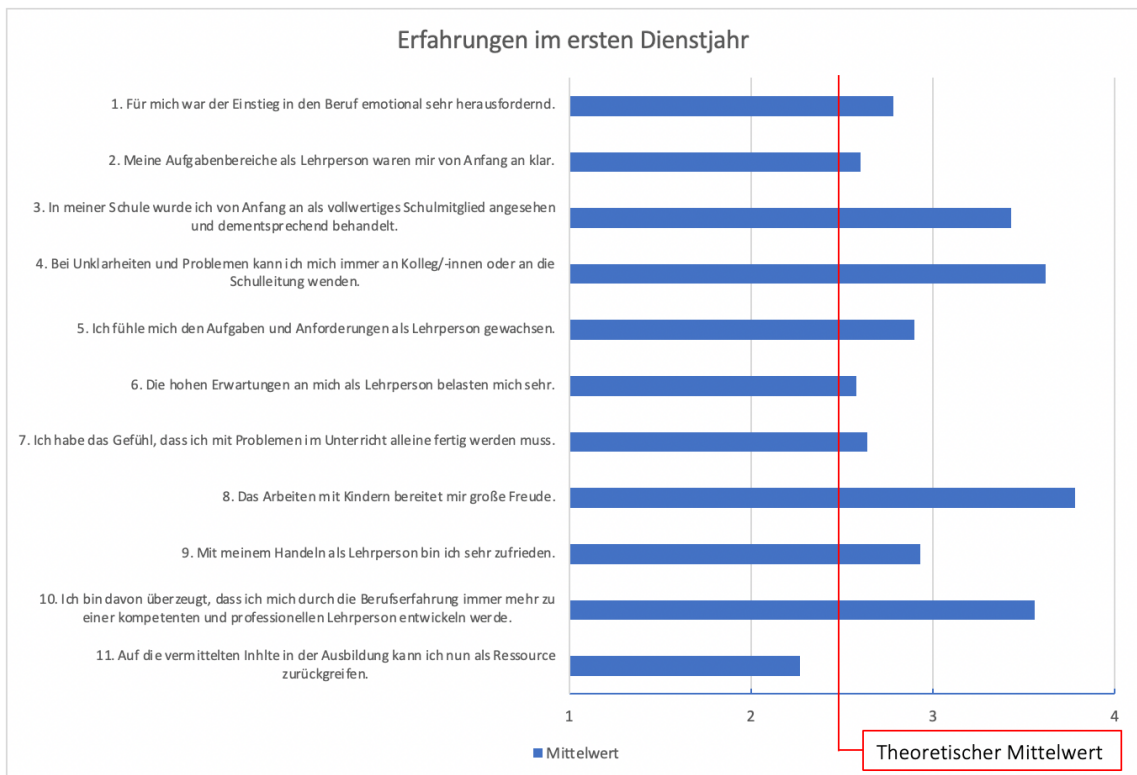


Diagramm 7: Erfahrungen im ersten Dienstjahr (Mittelwerte; N = 62; Skala: 1 = trifft überhaupt nicht zu; 4 = trifft völlig zu)

## 7.2 Forschungsfrage 2 – Werden die zentralen professionsspezifischen Kompetenzaspekte in der Primarstufenausbildung an der PHDL vermittelt?

Um die Forschungsfrage 2 beantworten zu können, werden die einzelnen Items in Dimensionen dargestellt. Die Resultate werden anhand von Berechnungen des Mittelwertes erörtert. Für die Veranschaulichung der Ergebnisse werden Diagramme verwendet.

### 7.2.1 Dimension 1 – Pädagogisches Fachwissen - Fachliches Lernen

Bei der Dimension „Pädagogisches Fachwissen – Fachliches Lernen“ wurden in Summe sechs der befragten Personen ausgeschlossen, somit wurden die Aussagen von 62

Personen für die Auswertung herangezogen. Anhand Diagramm 8 ist zu erkennen, dass die meisten Variablen über dem theoretischen Mittelwert von 2,5 liegen. Das Item mit dem höchsten Mittelwert ( $M=3,03$ ) ist das dritte „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Inhalte kritisch zu hinterfragen und miteinander zu vernetzen“. Die Variable 7 „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Lernumgebungen auf Grundlage aktueller Forschungsergebnisse zu gestalten.“ befindet sich mit einem Mittelwert von 2,26 unter dem theoretischen Mittelwert.

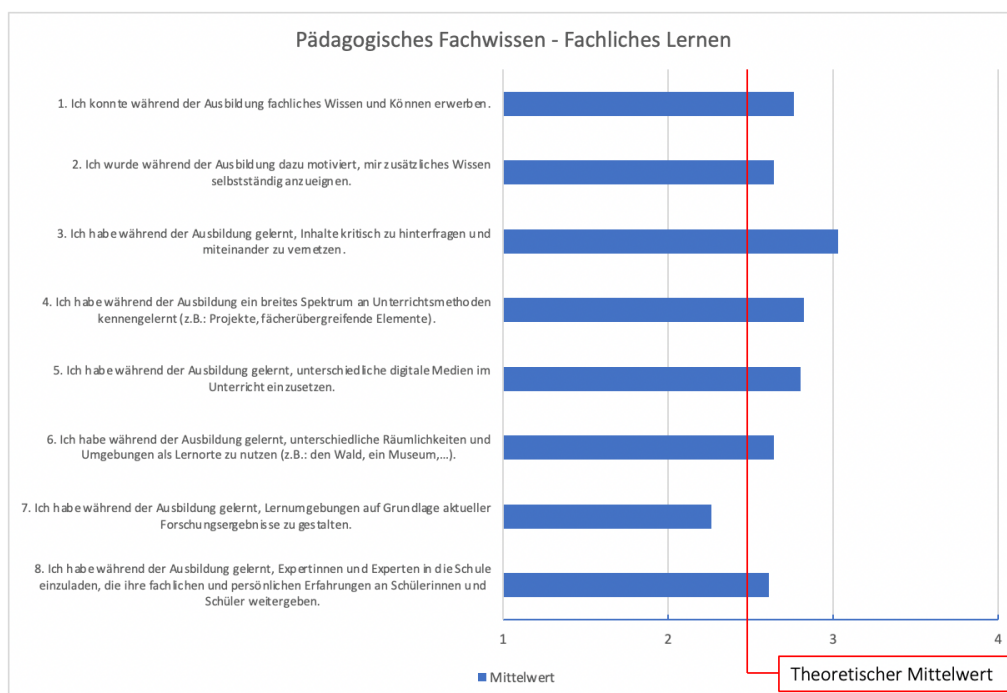


Diagramm 39: Pädagogisches Fachwissen – Fachliches Lernen (Mittelwerte;  $N = 62$ ; Skala: 1 = trifft überhaupt nicht zu; 4 = trifft völlig zu)

### 7.2.2 Dimension 2 – Pädagogisches Fachwissen - Soziale, emotionale und moralische Entwicklung

In der Kompetenzdimension „Pädagogisches Fachwissen – Soziale, emotionale und moralische Entwicklung“ konnten die Aussagen von 61 Teilnehmer/-innen ausgewertet werden. Auf den ersten Blick lässt sich erkennen, dass alle Werte über dem theoretischen Mittelwert liegen (siehe Diagramm 9). Das siebte und letzte Item dieser Dimension „Ich habe während der Ausbildung gelernt, als Vorbild zu handeln



und aufzutreten.“ erreichte den höchsten Mittelwert dieser Kategorie (M=3,41). Am niedrigsten fiel der Wert bei der Aussage 2 „Ich habe während der Ausbildung gelernt, individuellen Bedürfnissen eines Kindes bzw. einer ganzen Klasse gerecht zu werden.“ aus (M=2,54). Dieser liegt nur knapp über dem theoretischen Mittelwert.

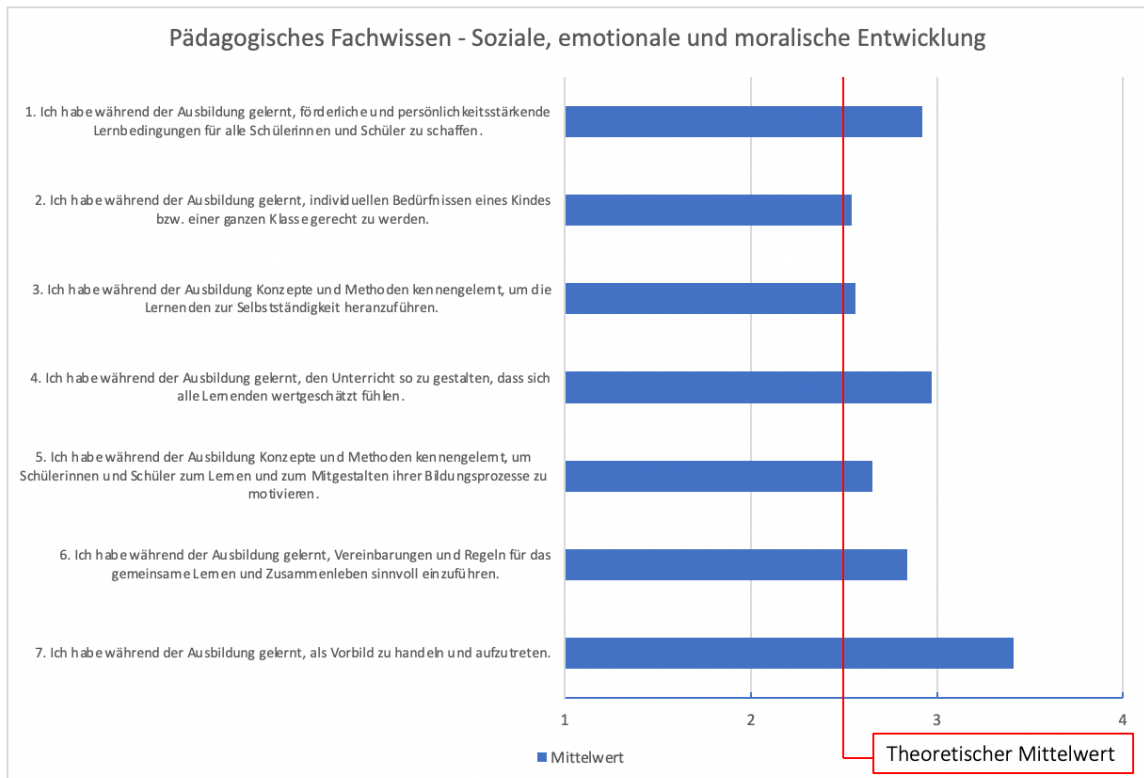


Diagramm 40: Pädagogisches Fachwissen – Soziale, emotionale und moralische Entwicklung (Mittelwerte; N = 61; Skala: 1 = trifft überhaupt nicht zu; 4 = trifft völlig zu)

### 7.2.3 Dimension 3 – Pädagogisches Fachwissen - Pädagogische Beratung, Diagnose, Beurteilung

In der Auswertung der Dimension „Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Beratung, Diagnose, Beurteilung“ konnten die Aussagen von 60 der Befragten berücksichtigt werden. Allgemein lässt sich feststellen, dass einige Items nur sehr knapp die Schwelle des theoretischen Mittelwertes übersteigen (siehe Diagramm 10). Der Gesamtmittelwert dieser Dimension liegt bei 2,476. Der mit Abstand niedrigste Wert (M=2,02) repräsentiert das Item 5 „Ich habe während der Ausbildung gelernt,

Lernende und Erziehungsberechtigte über Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu beraten“. Ebenfalls unter dem theoretischen Mittelwert befinden sich die Aussagen 2 „Ich habe während der Ausbildung gelernt, mit außerschulischen Einrichtungen und Personen zu kooperieren.“ (M=2,42) und 7 „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Lernergebnisse von Kindern kompetenzorientiert zu beurteilen (z.B.: mit einem Kompetenzraster).“ (M=2,47). Am besten schneidet das Item 3 „Ich habe während der Ausbildung gelernt, individuelle Unterschiede der Kinder als Chance und Entwicklungspotenzial für den Unterricht zu nutzen.“ ab (M=2,72).

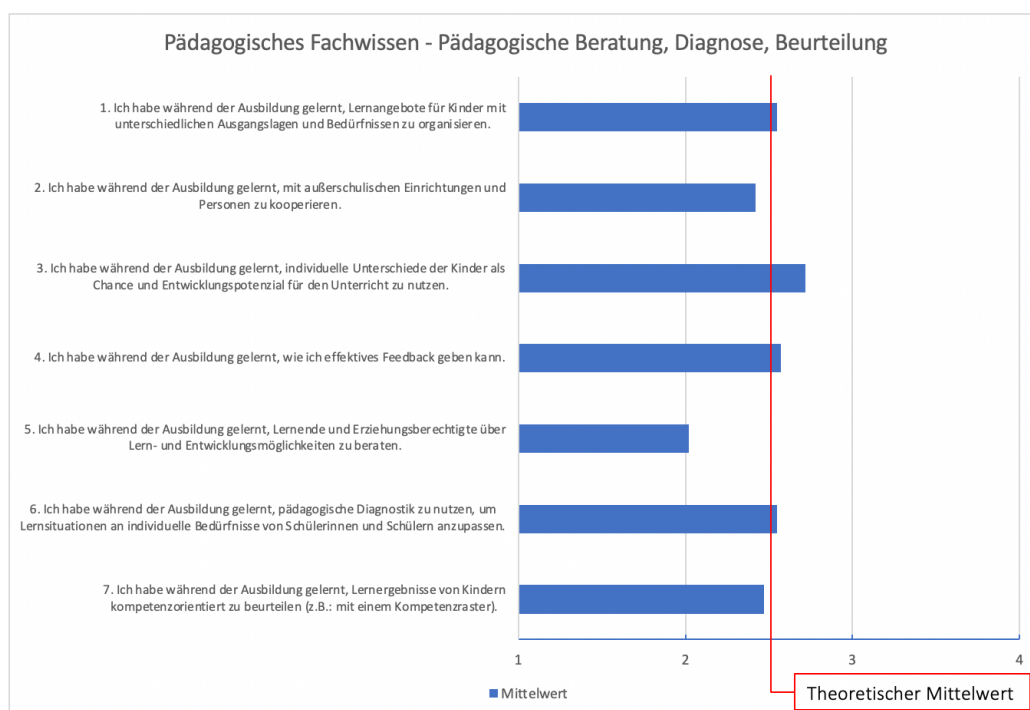


Diagramm 41: Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Beratung, Diagnose, Beurteilung (Mittelwerte; N = 60; Skala: 1 = trifft überhaupt nicht zu; 4 = trifft völlig zu)

#### 7.2.4 Dimension 4 – Pädagogisches Fachwissen - Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung

Die Aussagen der Dimension „Pädagogisches Fachwissen – Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung“ wurde von 59 Personen beantwortet. Neun Personen wurden ausgeschlossen, da die Aussagen dieser Dimension übersprungen wurden. Beim ersten Anblick des Diagramms 11 ist ein Item auffällig, welches unter dem

theoretischen Mittelwert angeordnet ist. Dabei handelt es sich um die Aussage 6 „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Projekte (mit inner- und außerschulischen Partnern) zu planen und durchzuführen.“ (M=2,27). Bedeutend höher sind die Mittelwerte der Items 4 „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Schule als einen Ort zu sehen, an dem Lernen ein aktiver und entdeckender Prozess ist.“ (M=3,29) und 5 „Ich habe während der Ausbildung gelernt, offen gegenüber neuen Formen von Schule und Unterricht zu sein.“ (M=3,37).

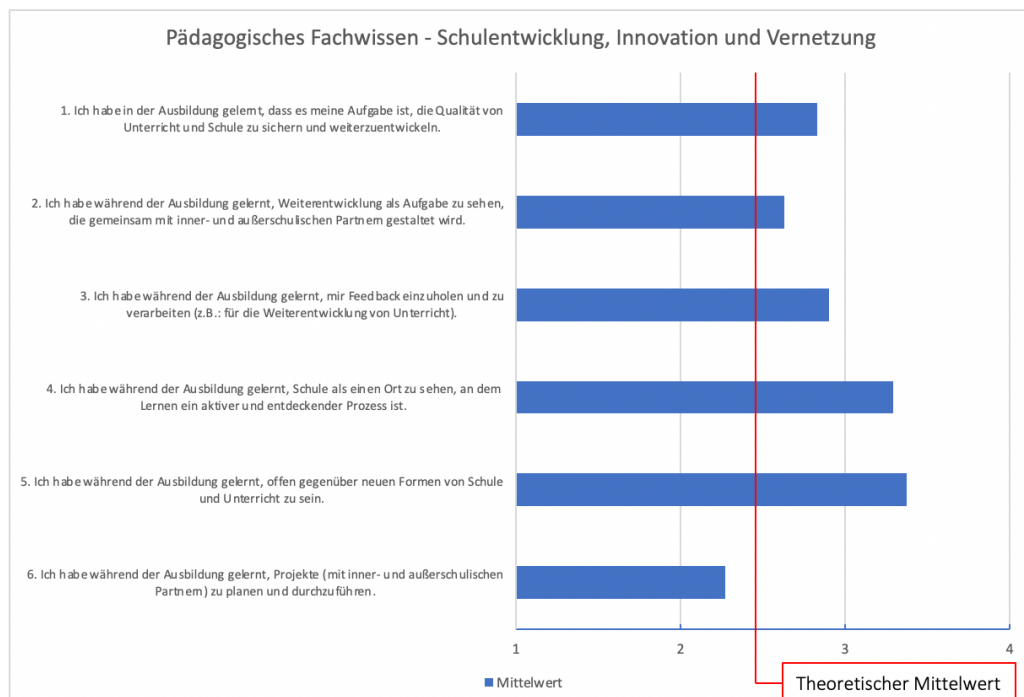


Diagramm 42: Pädagogisches Fachwissen – Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung (Mittelwerte; N = 59; Skala: 1 = trifft überhaupt nicht zu; 4 = trifft völlig zu)

### 7.2.5 Dimension 5 – Pädagogische Grundhaltung

Die Aussagen zur Pädagogischen Grundhaltung wurden von 57 Personen eingeschätzt. Die Werte liegen zwischen 2,44 und 3,42. Es fällt auf, dass alle außer ein Wert den theoretischen Mittelwert übersteigen (siehe Diagramm 12). Lediglich das Item 6 „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Ideen für die Weiterentwicklung von Schule zu erstellen und umzusetzen.“ liegt mit einem Mittelwert von 2,44 unter dem theoretischen Mittelwert von 2,5. Die höchsten Werte erreichten die Aussagen 1 „Ich

habe während der Ausbildung gelernt, dass die Lehrperson dazu verpflichtet ist, die Qualität des eigenen Handelns zu beobachten und weiterzuentwickeln.“ (M=3,42) und 3 „Ich habe während der Ausbildung gelernt, mir meiner eigenen Werte, sowie meiner Menschen- und Gesellschaftsbilder bewusstzuwerden und diese kritisch zu hinterfragen.“ (M=3,40).

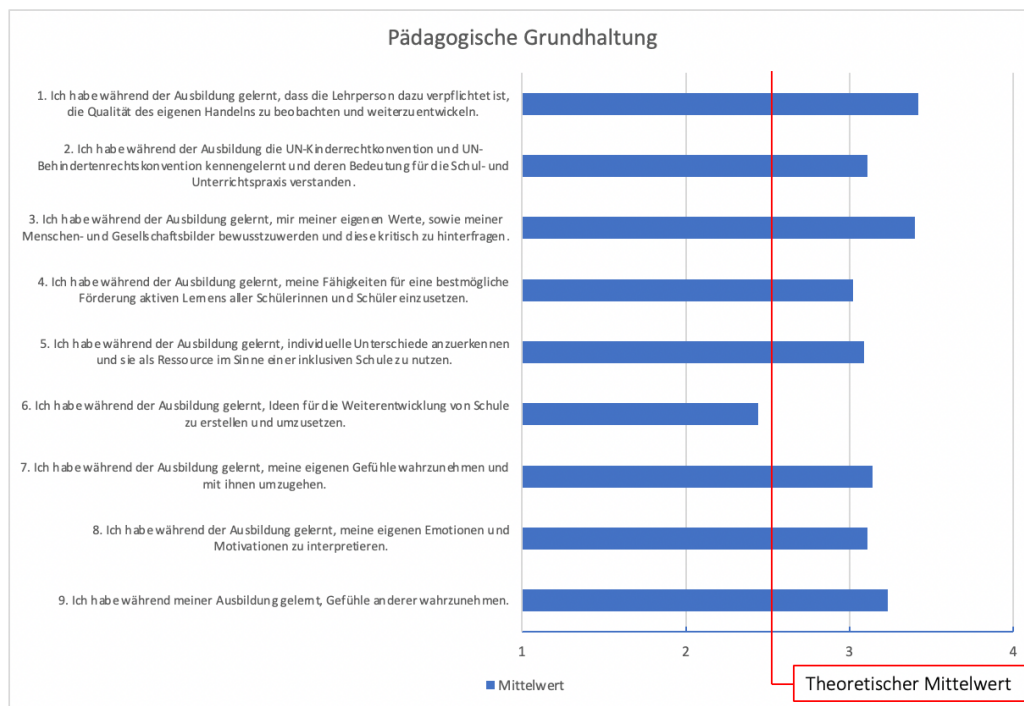


Diagramm 43: Pädagogische Grundhaltung (Mittelwerte; N = 57; Skala: 1 = trifft überhaupt nicht zu; 4 = trifft völlig zu)

### 7.2.6 Dimension 6 – Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln

Insgesamt konnten die Aussagen der Dimension „Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln“ von 57 Personen für die Auswertung herangezogen werden. Augenscheinlich erzielten alle Variablen dieser Dimension sehr hohe Mittelwerte, diese liegen zwischen 2,77 und 3,40 (siehe Diagramm 13). Das bedeutet, dass kein einziger Wert den theoretischen Mittelwert unterschreitet. Die Aussagen mit den höchsten Mittelwerten sind die Items 1 „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Offenheit gegenüber Neuem zu zeigen.“ (M=3,40) und 7 „Ich habe während

der Ausbildung gelernt, Situationen der beruflichen Praxis zu analysieren, zu reflektieren und meine Fähigkeiten dadurch weiterzuentwickeln.“ (M=3,28).

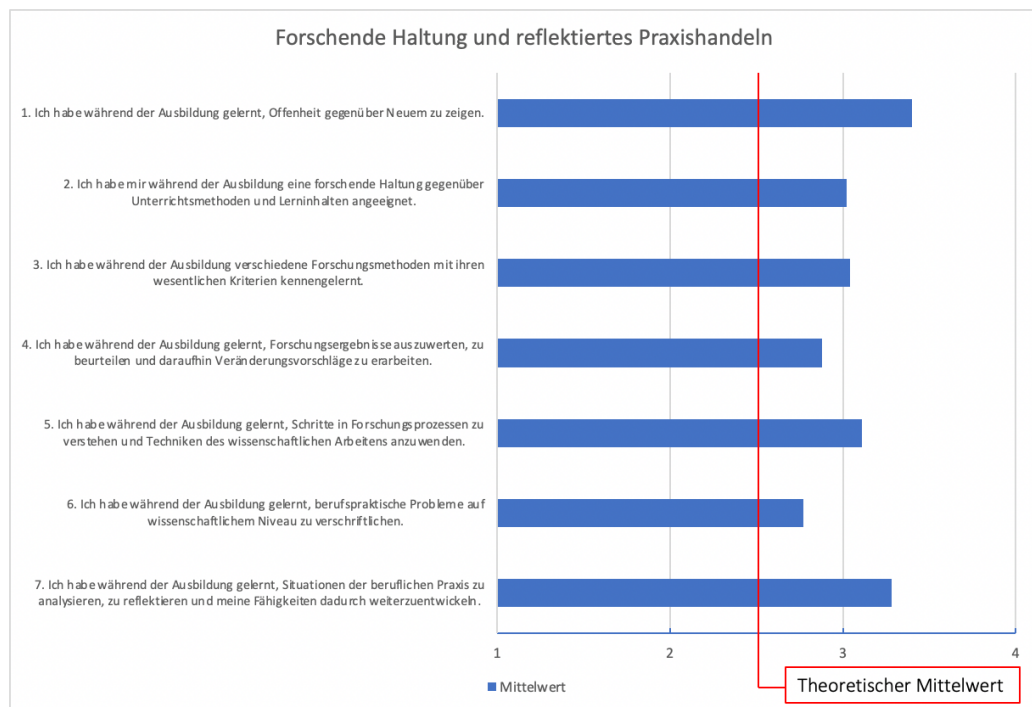


Diagramm 44: Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln (Mittelwerte; N = 57; Skala: 1 = trifft überhaupt nicht zu; 4 = trifft völlig zu)

### 7.3 Forschungsfrage 3 – Gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Kompetenzdimensionen?

Um die Unterschiede zwischen den einzelnen Dimensionen zu überprüfen, wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt mit dem Messwiederholungsfaktor „Dimensionen“ (Pädagogisches Fachwissen – Fachliches Lernen; Pädagogisches Fachwissen – Soziale, emotionale und moralische Entwicklung; Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Beratung, Diagnose, Beurteilung; Pädagogisches Fachwissen – Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung; Pädagogische Grundhaltung; Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln). Dabei lagen die errechneten Mittelwerte der Dimensionen zwischen 2,476 (Dimension „Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Beratung, Diagnose, Beurteilung“) und 3,105 (Dimension „Pädagogische Grundhaltung“) (siehe Diagramm 14).

Das Ergebnis der Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigt einen signifikanten Innersubjekteffekt „Dimensionen“ mit  $F=20,176$  ( $p<.001$ ). Das bedeutet, dass es signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Dimensionen gibt. Paarweise Vergleiche mit Bonferronikorrektur zeigen signifikante Unterschiede zwischen den Dimensionen 1 „Pädagogisches Fachwissen – Fachliches Lernen“ und 3 „Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Beratung, Diagnose, Beurteilung“. Die Dimension 1 mit einem Mittelwert von 2,707 wurde wesentlich häufiger positiv bewertet als die Dimension 3 mit einem Mittelwert von 2,476.

Auch ließen sich signifikante Unterschiede zwischen den Dimensionen 1 „Pädagogisches Fachwissen – Fachliches Lernen“ und 5 „Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Grundhaltung“ erkennen. Hier lag der Mittelwert der Dimension 5 mit einem Wert von 3,105 bedeutend höher als jener der Dimension 1 mit 2,707.

Vergleicht man die Dimensionen 1 „Pädagogisches Fachwissen – Fachliches Lernen“ und 6 „Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln“, sind ebenfalls signifikante Abweichungen zu identifizieren. So wurde die Dimension 6 ( $M=3,070$ ) von den Befragten beträchtlich höher eingeschätzt als die Dimension 1 ( $M=2,707$ ).

Weitere signifikante Abweichungen können beim Vergleichen der Dimensionen 2 „Pädagogisches Fachwissen – Soziale, emotionale und moralische Entwicklung“ und 3 „Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Beratung, Diagnose, Beurteilung“ festgestellt werden. Hier wurde die Dimension 2 ( $M=2,832$ ) positiver von den Befragten bewertet als die Dimension 3 ( $M=2,476$ ).

Die Gegenüberstellung der Dimension 2 „Pädagogisches Fachwissen – Soziale, emotionale und moralische Entwicklung“ und Dimension 5 „Pädagogische Grundhaltung“ hat ebenfalls einen signifikanten Unterschied ergeben. Die Aussagen der Dimension 5 ( $M=3,105$ ) wurden viel öfter mit „trifft eher zu“ oder „trifft völlig zu“ von den Befragten beantwortet als die Aussagen der Dimension 2 ( $M=2,832$ ).

Der Vergleich zwischen den Dimensionen 3 „Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Beratung, Diagnose, Beurteilung“ und 4 „Pädagogisches Fachwissen – Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung“ hat ergeben, dass die

Ausbildungsinhalte der Dimension 4 (M=2,883) nach Aussagen der Studierenden besser vermittelt wurden als die Inhalte der Dimension 3 (M=2,476).

Zwischen den Dimensionen 3 „Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Beratung, Diagnose, Beurteilung“ und 5 „Pädagogische Grundhaltung“ sind die Unterschiede ebenfalls auffällig. Laut den Einschätzungen der Absolvent/-innen wurde während der Ausbildung intensiver auf Wissensinhalte der Dimension 5 (M=3,105) eingegangen als auf die der Dimension 3 (M=2,476).

Signifikante Unterschiede konnten auch zwischen den Dimensionen 3 „Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Beratung, Diagnose, Beurteilung“ und 6 „Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln“ festgestellt werden. Während die Dimension 3 einen Mittelwert von 2,476 aufweist, wurde die Dimension 6 mit einem Wert von 3,070 eindeutig besser eingestuft.

Eine weitere markante Abweichung kann beim Vergleich der Dimensionen 4 „Pädagogisches Fachwissen – Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung“ und 5 „Pädagogische Grundhaltung“ aufgezeichnet werden. Daraus geht hervor, dass die Dimension 5 (M=3,105) allgemein vielversprechender eingestuft wurde als die Dimension 4 (M=2,883).

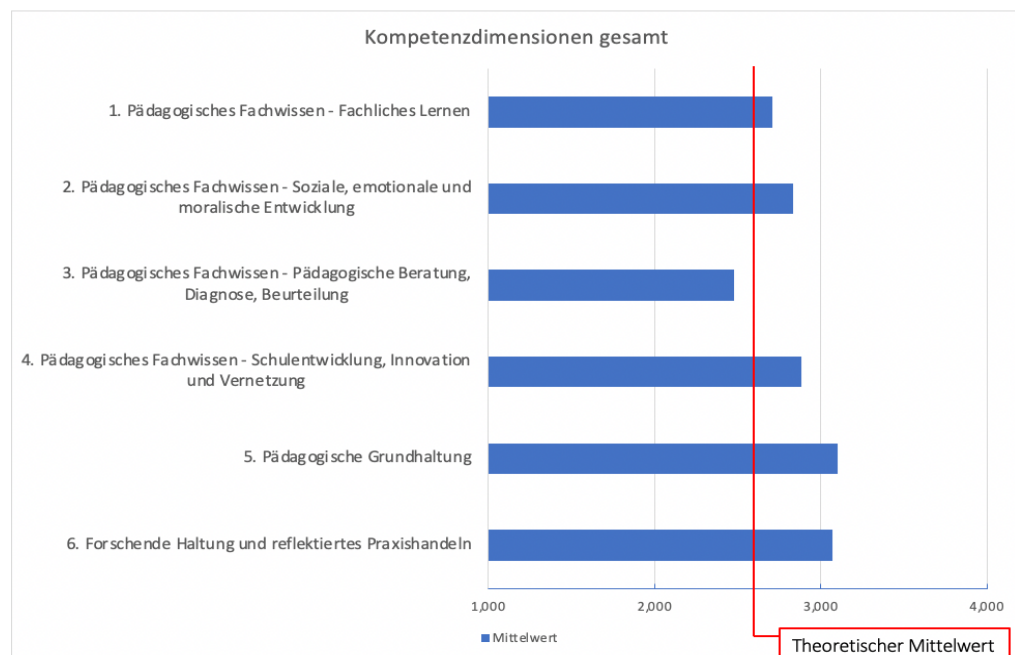


Diagramm 45: Kompetenzdimensionen gesamt (Mittelwerte; N = 68; Skala: 1 = trifft überhaupt nicht zu; 4 = trifft völlig zu)

7.4 Forschungsfrage 4 – Gibt es Unterschiede in der Einschätzung der Kompetenzdimensionen in Bezug auf a) Umfang der Lehrverpflichtung, b) Tätigkeitsbereich, c) Tätigkeitsdauer, d) Abschluss des Studiums?

- a) Um Unterschiede zwischen Personen, die eine volle Lehrverpflichtung und Personen, die eine reduzierte Lehrverpflichtung haben, festzustellen, wurde eine multivariate Varianzanalyse durchgeführt. Mit der unabhängigen Variable „Umfang der Lehrverpflichtung“ (volle Lehrverpflichtung vs. reduzierte Lehrverpflichtung) und dem Zwischensubjektfaktor „Kompetenzdimensionen“ (Pädagogisches Fachwissen – Fachliches Lernen; Pädagogisches Fachwissen – Soziale, emotionale und moralische Entwicklung; Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Beratung, Diagnose, Beurteilung; Pädagogisches Fachwissen – Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung; Pädagogische Grundhaltung; Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln). Die Ergebnisse zeigen keine signifikanten Zwischensubjekteffekte ( $0,324 < F < 0,889$ ;  $0,350 < p < 0,572$ ). Das bedeutet, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Personengruppen bezüglich der Einschätzung der Umfrage gibt.
- b) Um Unterschiede zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Tätigkeitsbereiche festzustellen, wurde eine multivariate Varianzanalyse mit der unabhängigen Variable „Tätigkeitsbereich“ (Klassenlehrer/-in vs. Förderlehrer/-in vs. Fachlehrer/-in vs. Sonstiges) und dem Zwischensubjektfaktor „Kompetenzdimensionen“ (Pädagogisches Fachwissen – Fachliches Lernen; Pädagogisches Fachwissen – Soziale, emotionale und moralische Entwicklung; Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Beratung, Diagnose, Beurteilung; Pädagogisches Fachwissen – Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung; Pädagogische Grundhaltung; Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln) durchgeführt. Anhand der Resultate sind keine signifikanten Zwischensubjekteffekte zu erkennen ( $0,021 < F < 1,084$ ;  $0,365 < p < 0,996$ ). So



kann davon ausgegangen werden, dass es keine nennenswerten Unterschiede zwischen diesen Personengruppen gibt.

- c) Um Unterschiede zwischen Lehrpersonen festzustellen, die unterschiedlich lange im Lehrberuf tätig sind, wurde eine multivariate Varianzanalyse mit der unabhängigen Variable „Tätigkeitsdauer“ (unter ein Jahr vs. etwa ein Jahr vs. über ein Jahr) und dem Zwischensubjektfaktor „Kompetenzdimensionen“ (Pädagogisches Fachwissen – Fachliches Lernen; Pädagogisches Fachwissen – Soziale, emotionale und moralische Entwicklung; Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Beratung, Diagnose, Beurteilung; Pädagogisches Fachwissen – Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung; Pädagogische Grundhaltung; Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln) durchgeführt. Durch die Berechnungen konnten keine signifikanten Zwischensubjekteffekte identifiziert werden ( $0,002 < F < 1,018$ ;  $0,369 < p < 0,917$ ). Somit gibt es keine erheblichen Unterschiede zwischen den drei Personengruppen.
- d) Um Unterschiede zu ermitteln zwischen Lehrpersonen, die ihr Studium bereits abgeschlossen haben und Lehrpersonen, die sich noch im Masterstudium befinden, wurde eine multivariate Varianzanalyse durchgeführt. Dafür wurde die unabhängige Variable „Abschluss des Studiums“ (ja vs. nein) und der Zwischensubjektfaktor „Kompetenzdimensionen“ (Pädagogisches Fachwissen – Fachliches Lernen; Pädagogisches Fachwissen – Soziale, emotionale und moralische Entwicklung; Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Beratung, Diagnose, Beurteilung; Pädagogisches Fachwissen – Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung; Pädagogische Grundhaltung; Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln) herangezogen. Die Ergebnisse zeigen keine signifikanten Zwischensubjekteffekte ( $0,022 < F < 0,494$ ;  $0,486 < p < 0,883$ ). Das bedeutet, dass bei den Einschätzungen keine markanten Unterschiede zwischen den beiden Personengruppen festgestellt werden konnten.

7.5 Forschungsfrage 5 – Welche für die Unterrichtspraxis notwendigen Aspekte werden in der Primarstufenausbildung an der PHDL nicht gelernt?

Die offene Abschlussfrage „Was fehlte Ihnen in der Ausbildung, das Sie jetzt in der Praxis dringend benötigen würden?“ beantworteten insgesamt 33 Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Umfrage. Um die Resultate übersichtlich zu repräsentieren, wurde eine Häufigkeitsanalyse durchgeführt. Die Ergebnisse werden sortiert in der Tabelle 3 aufgelistet. Um die gebildeten Kategorien nachvollziehen zu können, wurde jeweils ein aussagekräftiges Ankerbeispiel zur Erläuterung angeführt.

Thema	Häufigkeit
Elternarbeit	13
Classroom Management	12
administrative Tätigkeiten	9
Praxis	8
Didaktik	8
Heterogenität	6
Verhaltensauffälligkeiten	4
berufsspezifische Informationen	3
Leistungsfeststellung und Beurteilung	2
Schuleingangsphase	2
außerschulische Kooperationen	1

*Tabelle 3: Offene Frage*

## **Elternarbeit**

### **Beschreibung:**

Anhand der Auswertung der offenen Frage wurde erkennbar, dass viele angehende Lehrpersonen die Elternarbeit besonders beschäftigt. Insgesamt 13 Teilnehmer/-innen des Fragebogens hätten sich diesbezüglich mehr Inhalte während der Ausbildung gewünscht. Dabei erwähnten die Befragten mehrmals die Gestaltung von Elterngesprächen, KEL-Gesprächen und Elternabenden, sowie die allgemeine Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern.

### **Ankerbeispiel:**

*„In der Ausbildung kam die Elternarbeit viel zu kurz. Es gab kein Seminar, wo der Schwerpunkt auf Elternabende oder Elternsprechtage gesetzt wurde.“*

## **Classroom Management**

### **Beschreibung:**

In Summe hätten sich zwölf Personen gewünscht, mehr Informationen während ihres Studiums zum Thema Classroom Management zu erhalten. Dafür sollte beispielsweise näher auf die alltäglichen Probleme einer Lehrperson eingegangen werden. Dabei wurde das Lösen von Konflikten und der Umgang mit Unruhe und Disziplin in der Klasse genannt. Außerdem wurden Themen, wie die Organisation einer Klasse, die Klassenführung einer ersten Klasse und die Einführung von Klassenregeln, erwähnt. Auch wie ein Klassenraum gestaltet werden soll, hätte laut Aussagen der Fragebogenteilnehmer/-innen während der Ausbildung näher behandelt werden sollen.

### **Ankerbeispiel:**

*„Außerdem hätte das Classroom-Management konkreter thematisiert werden sollen, bzw. Tipps, wie man eine 1. Klasse managen kann.“*

## **Administrative Tätigkeiten**

### **Beschreibung:**

Eine intensivere Behandlung des Themas „administrative Tätigkeiten“ hätten neun teilnehmende Personen wünschenswert gefunden. Die Befragten hätten es als sinnvoll erachtet, mehr darüber zu erfahren, welche organisatorischen Aufgaben eine Lehrperson außerhalb des Unterrichts zu erledigen hat. Als weitere organisatorische Aspekte wurden die Gestaltung vom ersten Schultag und das Schreiben einer Jahresplanung aufgezählt. Informationen über das Klassenforum und die Führung eines Klassenbuchs wurden laut Angaben der Fragebogenteilnehmer/-innen während des Studiums zu wenig behandelt.

### **Ankerbeispiel:**

*„Tätigkeiten der Lehrperson abgesehen vom Unterrichten selbst, also alles was außerhalb einer 50 minütigen Unterrichtsstunde geschieht und vorallem [sic] erledigt werden muss... (organisatorisch, usw.)“*

## **Praxis**

### **Beschreibung:**

Nach mehr Praxis sehnten sich acht der befragten Personen während ihrer Ausbildung. Somit hätten es einige Absolvent/-innen als hilfreich gesehen, während ihres Studiums mehr Praxiserfahrungen an Schulen zu sammeln. Dabei wurde auch der Aspekt genannt, mehr Eindrücke in unterschiedlichen Klassen zu gewinnen. Nützlich wäre es für einige Studierende auch gewesen, wenn in den Seminaren und Übungen an der Hochschule mehr Praxisverbindungen hergestellt worden wären.

### **Ankerbeispiel:**

*„Die Ausbildung war sehr theoretisch aufgebaut. Es hätte mir sehr geholfen, wenn wir mehr praktische Eindrücke in der Schule gesammelt hätten.“*

## **Didaktik**

### **Beschreibung:**

Eine intensivere Auseinandersetzung mit der Didaktik hätten sich acht Absolventinnen und Absolventen erhofft. Am häufigsten wurden dabei fehlende didaktische Inhalte im Fachbereich Deutsch genannt. Dabei wurden die Einführung von Buchstaben und das Erlernen des Schreibens mehrmals angeführt. Einige Absolvent/-innen hätten sich eine größere Methodenvielfalt, mehr praktische Unterrichtsideen sowie Angebote zu praktischen Handlungsmöglichkeiten gewünscht. Darüber hinaus hätten einige Pädagog/-innen gerne mehr über offenere Unterrichtsformen und -methoden erfahren.

### **Ankerbeispiel:**

*„Erarbeitungen und verschiedene Erklärungsweisen bzw. Zugangsweisen von bestimmten Themen, wie zum Beispiel das Alphabet eingeführt werden kann. (KUL und weitere Möglichkeiten)“*

## **Heterogenität**

### **Beschreibung:**

Der Umgang mit dem Thema „Heterogenität in den Klassen“ hätte für sechs der befragten Personen während des Studiums eingehender behandelt werden müssen. Zu diesem Thema zählen beispielsweise die Erstellung von Förderplänen und gezielte Fördermaßnahmen wie etwa die Begabungsförderung. Auch dem Umgang mit stark heterogenen Klassen wurde für manche Absolvent/-innen während der Ausbildung zu wenig Beachtung geschenkt. Der Wunsch nach mehr Hintergrundwissen über spezielle Fördermaßnahmen wie zum Beispiel über Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf, Legasthenie oder Dyskalkulie wurde ebenfalls angeführt.

### **Ankerbeispiel:**

*„Zudem wäre mehr Input zum Umgang mit stark heterogenen Klassen hilfreich.“*

## **Verhaltensauffälligkeiten**

### **Beschreibung:**

Für vier der Befragten wäre eine umfassendere Auseinandersetzung mit dem Thema „Verhaltensauffälligkeiten“ während der Ausbildung eine große Unterstützung gewesen. Dabei hätten sie es nützlich gefunden, wenn in den Seminaren mehr auf den Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern eingegangen worden wäre. Damit ist gemeint, wie Lehrpersonen sich verhalten sollen, wenn sich ein Schüler oder eine Schülerin nicht an die vereinbarten Regeln hält, keine Hausübungen erledigt oder dauerhaft den Unterricht stört bzw. verweigert. Auch die Themen Gewalt und Deeskalation von Konflikten beschäftigt die Absolventinnen und Absolventen und sie hätten sich diesbezüglich mehr Seminare während ihrer Zeit an der Hochschule gewünscht.

### **Ankerbeispiel:**

*„Umgang mit Kindern, die sehr stark verhaltensauffällig sind und in keinster Weise auf die LP hören und auch die Teilnahme am Unterricht verweigern bzw. die Anweisungen der LP völlig ignorieren (z.B. Verweigerung, die Merkwörter/Texte aufzuschreiben, keine HÜ (nie!), Verweigerung den Platz sauber zu halten und Sachen aufzuheben, dauerhafte Störung des Unterrichts,...)“*

## **Berufsspezifische Informationen**

### **Beschreibung:**

Aspekte zu den „berufsspezifischen Informationen“ wurden von drei Personen bei der offenen Frage erwähnt. Darunter fallen beispielweise Informationen über das Dienstrecht, das Qualitätsmanagementsystem, das Schulunterrichtsgesetz und das Schulorganisationsgesetz. Zusätzlich hätten in der Ausbildung die Verfahren und Abläufe zum Thema Bewerbungen an Schulen und auch das Führen von Bewerbungsgesprächen näher behandelt werden sollen.

**Ankerbeispiel:**

*„Rechtliches: Das Dienstrecht, SchUG, SchOG, ect.“*

**Leistungsfeststellung und Beurteilung**

**Beschreibung:**

Insgesamt zwei der befragten Teilnehmer/-innen erachteten es als wesentlich, dem Thema „Leistungsbeurteilung und Leistungsfeststellung“ während der Ausbildung mehr Beachtung zu schenken. Dabei sollte näher auf Differenzierungsmöglichkeiten bei der Feststellung und Beurteilung von Schüler/-innenleistungen eingegangen werden. Aber auch Inhalte über die Zusammensetzung von Schulnoten und die Argumentation gegenüber Kindern und Eltern werden als wesentliche Aspekte betrachtet.

**Ankerbeispiel:**

*„Beurteilung durch Noten, passende Vermittlung der Notengebung für Kind und Eltern.“*

**Schuleingangsphase**

**Beschreibung:**

Als wichtigen Bestandteil der Ausbildung betrachteten zwei Absolvent/-innen die nähere Behandlung der „Schuleingangsphase“. Dazu zählen Kriterien wie das Organisieren und Führen einer ersten Klasse. Die Studierenden hätten es vor allem förderlich gefunden, im Studium mehr über die Gestaltung der ersten Schulwochen zu erfahren.

**Ankerbeispiel:**

*„Wie leite ich eine erste Klasse? Wie gestalte ich die ersten Schulwochen?“*

## Außerschulische Kooperationen

### **Beschreibung:**

Dass außerschulische Kooperationen in der Ausbildung an der Hochschule zu kurz kamen, meinte eine befragte Person. Bei außerschulischen Kooperationen sind Experten und Expertinnen gemeint, die Kindern Arbeitsabläufe aus ihrem (Arbeits-)Alltag vermitteln können. Das können unter anderem Betriebe, Selbstständige oder Vereine sein (z.B.: Bäcker, Imker, Feuerwehr, ...). Als Kooperationspartner außerhalb der Schule können aber auch Personen und Organisationen gemeint sein, die die Lehrpersonen dabei unterstützen, sich Informationen über sensible Themen einzuholen oder die die Kinder bei Problemen bestmöglich begleiten (z.B.: Psychotherapeut/-in, Sexualpädagoge/-in, Dolmetscher/-in ...).

### **Ankerbeispiel:**

*„Geknüpfte Kontakte zu außerschulischen Kooperationspartnern.“*



## 8 DISKUSSION

Um herauszufinden, welche zentralen Kompetenzen durch die Primarstufenausbildung an der Privaten Pädagogischen Hochschule erworben werden und wie Absolventinnen und Absolventen das erste Dienstjahr erleben, wurde ein Online-Fragebogen erstellt. Mithilfe dessen sollten Lehrpersonen, die sich zum Zeitpunkt der Befragung im ersten Dienstjahr befanden, die vermittelten Inhalte während der Ausbildung einschätzen. So sollte es möglich werden, die Effektivität der Ausbildung zu überprüfen.

### 8.1 Zentrale Resultate

Durch die hervorgegangenen Resultate können nun im Folgenden die zentralen Fragen der vorliegenden Masterarbeit beantwortet werden:

#### *1. Wie schätzen Lehrpersonen ihre Erfahrungen im ersten Dienstjahr ein?*

Anhand der gesammelten Daten kann davon ausgegangen werden, dass das Arbeiten mit Kindern dem Großteil der Pädagog/-innen große Freude bereitet. Außerdem können sich die meisten Lehrpersonen bei Unklarheiten und Problemen an Kolleg/-innen oder an die Schulleitung wenden, was eine wertvolle Ressource darstellt. Viele Absolvent/-innen sind davon überzeugt, dass sie sich durch die Berufserfahrung immer mehr zu einer kompetenten und professionellen Lehrperson entwickeln werden. Die Mehrheit der Befragten gab an, dass sie in ihrer Schule von Anfang an als vollwertiges Schulmitglied angesehen und dementsprechend behandelt wurden. Laut Hericks (2009, S. 101) ist es unumstritten, dass die gemachten Erfahrungen während der Berufseinstiegsphase die zukünftige Motivation und Freude am Lehrberuf maßgeblich beeinflussen. Positive Erlebnisse sind in dieser Zeit essentiell, da die Weiterentwicklung der Kompetenzen von diesen Erfahrungen abhängig ist. Oftmals nehmen angehende Lehrpersonen während der Berufseinstiegsphase viele Situationen als große Belastung wahr. Einige erleben in dieser Zeit den sogenannten

Praxischock (Keller-Schneider, 2009, S. 108). Um belastende Situationen erfolgreich bewältigen zu können, ist es wesentlich, auf möglichst viele Ressourcen zurückgreifen zu können. Als mögliche Ressourcen zählen unter anderem eine gute Zusammenarbeit mit Kolleg/-innen und die qualitative Unterstützung durch die Schulleitung. Auch das gegenseitige Respektieren an der Schule ist dabei ein wichtiger Faktor (Peperkorn et al., 2021, S. 120). Wie die Resultate der vorliegenden Arbeit zeigen, konnten überwiegend positive Erfahrungen im ersten Dienstjahr gesammelt werden. Allerdings muss auch hervorgehoben werden, dass mehr als die Hälfte der Absolvent/-innen den Berufseinstieg als sehr herausfordernd erlebte.

Am schlechtesten schnitt das Item „Auf die vermittelten Inhalte der Ausbildung kann ich nun als Ressource zurückgreifen.“ ab. Diese Einschätzungen der Studierenden können dahingehend interpretiert werden, dass sie das in der Ausbildung erlernte Wissen nun in der beruflichen Praxis nicht umsetzen können.

## *2. Werden die zentralen professionsspezifischen Kompetenzaspekte in der Primarstufenausbildung an der PHDL vermittelt?*

Aus den ausgewerteten Fragebögen kann abgeleitet werden, dass es offensichtlich während der Ausbildung bei folgenden Kompetenzbereichen zu Defiziten in der Vermittlung kommt:

- „Pädagogisches Fachwissen – Fachliches Lernen“
- „Pädagogisches Fachwissen – Soziale, emotionale und moralische Entwicklung“
- „Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Diagnose, Beratung, Beurteilung“
- „Pädagogisches Fachwissen – Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung“

Dagegen wurden die Kompetenzbereiche „Pädagogische Grundhaltung“ und „Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln“ von den Absolventinnen und

Absolventen sehr positiv bewertet. Im weiteren Verlauf werden nun die Einschätzungen der sechs Kompetenzdimensionen näher beschrieben und mit den zusammengetragenen Resultaten aus der Arbeit von Marie-Christin Stockinger (2021) verglichen:

Die Ergebnisse machen deutlich, dass bei der Dimension 1 „Pädagogisches Fachwissen – Fachliches Lernen“ die meisten Variablen den theoretischen Mittelwert nur knapp übersteigen. Am besten wurde das Item „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Inhalte kritisch zu hinterfragen und miteinander zu vernetzen.“ bewertet. Hier können Parallelen zu den Ergebnissen von Stockinger (ebd.) festgestellt werden. Die Variable „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Lernumgebungen auf Grundlage aktueller Forschungsergebnisse zu gestalten.“ schnitt in dieser Kategorie am schlechtesten ab. Hier lassen sich ebenfalls Ähnlichkeiten zu den Ergebnissen von Stockinger (ebd.) erkennen.

In der zweiten Kompetenzdimension „Pädagogisches Fachwissen – Soziale, emotionale und moralische Entwicklung“ lässt sich auf den ersten Blick erkennen, dass alle Werte über dem theoretischen Mittelwert liegen. Das Item „Ich habe während der Ausbildung gelernt, als Vorbild zu handeln und aufzutreten.“ erreichte den höchsten Mittelwert dieser Kategorie. Stockinger (ebd.) kam zum selben Ergebnis. Den niedrigsten Wert erzielte die Aussage „Ich habe während der Ausbildung gelernt, individuellen Bedürfnissen eines Kindes bzw. einer ganzen Klasse gerecht zu werden“. Hier lassen sich leichte Unterschiede zu den Resultaten von Stockinger (ebd.) feststellen. So wurde die Aussage „Ich habe während der Ausbildung Konzepte und Methoden kennengelernt, um die Lernenden zur Selbstständigkeit heranzuführen.“ am häufigsten mit „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“ beantwortet.

Anhand der Auswertungen der Dimension 3 „Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Beratung, Diagnose, Beurteilung“ wurde ersichtlich, dass einige Items nur sehr knapp über dem theoretischen Mittelwert liegen. Das Item mit dem niedrigsten Wert ist „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Lernende und Erziehungsberechtigte über Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu beraten“. Zu

diesem Fazit kam auch Stockinger (ebd.). Ebenfalls in beiden Arbeiten negativ bewertet wurde die Aussage „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Lernergebnisse von Kindern kompetenzorientiert zu beurteilen (z.B.: mit einem Kompetenzraster)“. Das Item „Ich habe während der Ausbildung gelernt, mit außerschulischen Einrichtungen und Personen zu kooperieren.“ wurde in der vorliegenden Arbeit schlechter bewertet als in der Arbeit von Stockinger (ebd.). Die besten Ergebnisse erreichte das Item „Ich habe während der Ausbildung gelernt, individuelle Unterschiede der Kinder als Chance und Entwicklungspotenzial für den Unterricht zu nutzen“. Zu dieser Erkenntnis gelangte auch Stockinger (ebd.).

Bei der Dimension 4 „Pädagogisches Fachwissen – Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung“ liegt insgesamt ein Item unter dem theoretischen Mittelwert. Dabei handelt es sich um die Aussage „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Projekte (mit inner- und außerschulischen Partnern) zu planen und durchzuführen“. Bei Marie-Christin Stockinger (ebd.) schätzten die Absolvent/-innen die Aussage „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Rückmeldungen und Gutachten für die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule zu verarbeiten.“ am schlechtesten ein. Bedeutend besser wurden in beiden Arbeiten die Items „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Schule als einen Ort zu sehen, an dem Lernen ein aktiver und entdeckender Prozess ist.“ und „Ich habe während der Ausbildung gelernt, offen gegenüber neuen Formen von Schule und Unterricht zu sein.“ beurteilt.

Bei den Aussagen zur „Pädagogischen Grundhaltung“ fällt auf, dass nahezu alle Werte überaus positiv bewertet wurden. Lediglich das Item „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Ideen für die Weiterentwicklung von Schule zu erstellen und umzusetzen.“ befindet sich, wie auch bei Stockinger (ebd.), unter dem theoretischen Mittelwert. Die besten Bewertungen erreichte die Aussage „Ich habe während der Ausbildung gelernt, dass die Lehrperson dazu verpflichtet ist, die Qualität des eigenen Handelns zu beobachten und weiterzuentwickeln“. Dieses Resultat stimmt ebenfalls mit den Ergebnissen von Stockinger (ebd.) überein. In der vorliegenden Arbeit wurde darüber hinaus die Aussage „Ich habe während der Ausbildung gelernt, mir meiner eigenen Werte, sowie meiner Menschen- und Gesellschaftsbilder bewusst zu werden

und diese kritisch zu hinterfragen.“ sehr positiv eingeschätzt. Hier können kleine Unterschiede zu den Resultaten aus der Arbeit von Stockinger (ebd.) festgestellt werden. Darin schnitt das Item „Ich habe während meiner Ausbildung gelernt, Gefühle anderer wahrzunehmen.“ am zweitbesten ab.

Augenscheinlich erzielten alle Aussagen der Dimension „Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln“ sehr hohe Mittelwerte. Kein einziger Wert unterschreitet den theoretischen Mittelwert. Am häufigsten wurden die Aussagen „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Offenheit gegenüber Neuem zu zeigen.“ und „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Situationen der beruflichen Praxis zu analysieren, zu reflektieren und meine Fähigkeiten dadurch weiterzuentwickeln.“ mit „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“ beantwortet. Das Item „Ich habe während der Ausbildung gelernt, berufspraktische Probleme auf wissenschaftlichem Niveau zu verschriftlichen.“ wurde in dieser Dimension am schlechtesten eingestuft. Auch hier stimmten die Einschätzungen mit jenen von Stockinger (ebd.) überein.

### *3. Gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Kompetenzdimensionen?*

Mithilfe der Varianzanalyse mit Messwiederholung konnten signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Kompetenzdimensionen festgestellt werden. Es liegt die Vermutung nahe, dass den einzelnen Kompetenzdimensionen in der Ausbildung ganz unterschiedliche Bedeutung zugeschrieben wird. So zeigt sich etwa, dass die Dimension 5 „Pädagogische Grundhaltung“ signifikant höhere Werte hat als die Dimensionen 1 bis 4. Ähnlich bei der Dimension 6 „Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln“, die ebenfalls signifikant höhere Werte als die Dimensionen 1 bis 4 aufweist. Aus diesen Daten geht hervor, dass der Fokus in der Ausbildung an der PHDL stärker bei den Dimensionen 5 „Pädagogische Grundhaltung“ und 6 „Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln“ liegt. Daraus ergibt sich die Annahme, dass während des Studiums zu wenig auf die Dimensionen 1 „Pädagogisches Fachwissen – Fachliches Lernen“, 2 „Pädagogisches Fachwissen –

Soziale, emotionale und moralische Entwicklung“, 3 „Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Beratung, Diagnose, Beurteilung“ und 4 „Pädagogisches Fachwissen – Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung“ eingegangen wird. Besonders stark abfallend ist dabei die Dimension 3 „Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Beratung, Diagnose, Beurteilung“.

Marie-Christin Stockinger (2021) erzielte in ihrer Arbeit sehr ähnliche Ergebnisse. Bei der Dimension 3 „Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Beratung, Diagnose, Beurteilung“ wurden mehr als die Hälfte der Aussagen negativ bewertet. Besonders auffallend war die Aussage „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Lernende und Erziehungsberechtigte über Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu beraten“. Dieses Item schnitt in beiden Arbeiten sehr negativ ab. Allgemein lässt sich feststellen, dass es sich bei der Dimension 3 um die am schlechtesten eingeschätzte Kategorie handelt. Die Mittelwerte der Kompetenzdimensionen 1 „Pädagogisches Fachwissen – Fachliches Lernen“, 2 „Pädagogisches Fachwissen – Soziale, emotionale und moralische Entwicklung“ und 4 „Pädagogisches Fachwissen – Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung“ lagen bei Stockinger (ebd.) ebenfalls unter dem theoretischen Mittelwert. In der vorliegenden Arbeit wurden diese Dimensionen etwas positiver bewertet und lagen knapp über dem theoretischen Mittelwert. Auch bei Stockinger (ebd.) wurden die Kompetenzdimensionen 5 „Pädagogische Grundhaltung“ und 6 „Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln“ besonders positiv von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eingeschätzt. Somit können die vorangegangenen Ergebnisse aus der Masterarbeit von Stockinger (ebd.) bestätigt werden.

#### *4. Gibt es Unterschiede in der Einschätzung der Kompetenzdimensionen in Bezug auf a) Umfang der Lehrverpflichtung, b) Tätigkeitsbereich, c) Tätigkeitsdauer und d) Abschluss des Studiums?*

Durch die multivariate Varianzanalyse konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Personengruppen festgestellt werden. Alle

Kompetenzdimensionen wurden sehr ähnlich eingeschätzt. Somit konnten bei den Einschätzungen keine Unterschiede festgestellt werden zwischen Lehrpersonen, die eine volle Lehrverpflichtung haben und Lehrpersonen, die eine reduzierte Lehrverpflichtung haben. Auch welche Tätigkeit eine Lehrperson ausübt, beeinflusste nicht die Bewertung der einzelnen Aussagen. Wie lange eine Lehrperson bereits an einer Schule tätig ist (unter ein Jahr; etwa ein Jahr; über ein Jahr), scheint sich ebenfalls nicht auf die Einschätzungen der Ausbildungsinhalte auszuwirken. Außerdem konnten keine Unterschiede erfasst werden zwischen Lehrkräften, die sich noch im Masterstudium befinden und Lehrpersonen, die ihr Studium bereits abgeschlossen haben.

*5. Welche für die Unterrichtspraxis notwendigen Aspekte werden in der Primarstufenausbildung an der PHDL nicht gelernt?*

Die Berufseinstiegsphase wird von angehenden Lehrpersonen häufig als sehr belastend wahrgenommen. Der Grund dafür kann unter anderem darin liegen, dass viele Gegebenheiten und Abläufe aus dem Schulalltag während des Studiums nur in einem geringen Ausmaß angeeignet werden konnten (Keller-Schneider, 2009, S. 108). Wie bereits mehrmals erwähnt, spielt bei der Bewältigung des Schulalltags auch das Zurückgreifen auf verfügbare Ressourcen eine wichtige Rolle. So können erworbene Kompetenzen eine zentrale Ressource darstellen (Albisser, 2009, S. 104).

Mithilfe der offenen Frage zum Abschluss des Fragebogens konnten einige Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welchen Inhalten während der Ausbildung an der PHDL zu wenig Beachtung geschenkt wurde. Als wesentliche Aspekte, auf welche während der Ausbildung an der PHDL zu wenig oder garnicht eingegangen wurde, werden die „Elternarbeit“, das „Classroom Management“, die „administrativen Tätigkeiten“, die „Praxis“, die „Didaktik“ mit Fokus auf den Deutschunterricht, die „Heterogenität“ in der Klasse, „Verhaltensauffälligkeiten“, „berufsspezifische Informationen“, die „Leistungsfeststellung und Beurteilung“, die

„Schuleingangsphase“ und „außerschulische Kooperationen“ von den Absolvent/-innen genannt.

Am häufigsten wurde der Wunsch nach mehr Lehrinhalten zum Thema „Elternarbeit“ erwähnt. Dabei hätten die Studierenden während des Studiums gerne mehr über die Gestaltung von Elterngesprächen, KEL-Gesprächen und Elternabenden erfahren. Auch die allgemeine Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern wurde nach Aussagen der Teilnehmer/-innen viel zu wenig behandelt. Werden die von den Studierenden angeführten Aspekte mit den Kompetenzdimensionen verglichen, können eindeutige Parallelen festgestellt werden. So wurde in der Dimension „Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Beratung, Diagnose, Beurteilung“ die Aussage „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Lernende und Erziehungsberechtigte über Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu beraten.“ besonders negativ eingeschätzt. Bei der Umfrage von Stockinger (2021) wurde die „Elternarbeit“ ebenfalls am öftesten von den Absolvent/-innen thematisiert.

Besonders oft wurde auch das Thema „Classroom Management“ von den Befragten angeführt. Die Studierenden hätten gerne Inhalte wie den Umgang mit alltäglichen Problemen einer Lehrkraft näher behandelt. Auch für das Lösen von Konflikten und beim Umgang mit Unruhe und Disziplin in der Klasse fühlen sich die Absolvent/-innen zu wenig vorbereitet. Dabei hätten auch Aspekte wie die Organisation einer Klasse, die Einführung von Klassenregeln und das Führen einer ersten Klasse intensiver behandelt werden sollen. Zum Thema „Classroom Management“ wurde in der Dimension „Pädagogisches Fachwissen – Soziale, emotionale und moralische Entwicklung“ das Item „Ich habe während der Ausbildung gelernt, individuellen Bedürfnissen eines Kindes bzw. einer ganzen Klasse gerecht zu werden“ überwiegend negativ beantwortet. Auch hier decken sich die Einschätzungen mit den Antworten der offenen Frage. Bei Stockinger (2021) lag das Thema „Classroom Management“ ebenfalls an zweiter Stelle.

Darüber hinaus hätten die Befragten gerne mehr während der Ausbildung darüber erfahren, welche organisatorischen Aufgaben eine Lehrperson außerhalb des Unterrichts erledigen muss. Zusätzlich wurden weitere administrative Tätigkeiten, wie das



Schreiben einer Jahresplanung, die Gestaltung des ersten Schultages und das Führen eines Klassenbuchs genannt. Die Kategorie „administrative Tätigkeiten“ wurde zwar von Stockinger (ebd.) nicht separat angeführt, allerdings wurden die organisatorischen Angelegenheiten einer klassenführenden Lehrperson, zu finden in der Kategorie „Classroom Management“, ebenfalls von den Pädagog/-innen erwähnt.

Aspekte, die ebenfalls sehr häufig von den Studierenden angegeben wurden, sind die Themen „Praxis“ und „Didaktik“. Für einige Student/-innen wäre es sehr hilfreich gewesen, mehr Praxiserfahrungen an Schulen zu sammeln. So wäre es möglich, die Abläufe der einzelnen Klassen kennenzulernen. Sinnvoll wäre es vonseiten der Absolvent/-innen ebenfalls gewesen, mehr Praxisverbindungen in den Lehrveranstaltungen an der PHDL herzustellen. Beim Thema „Didaktik“ wurden am häufigsten die didaktischen Inhalte im Fachbereich Deutsch erwähnt. Darunter fallen vor allem die Einführung von Buchstaben und das Erlernen des Schreibens. Einige Absolvent/-innen hätten eine größere Methodenvielfalt, mehr praktische Unterrichtsideen sowie mehr Angebote zu praktischen Handlungsmöglichkeiten als sinnvoll erachtet. Aber auch über offenere Unterrichtsformen und -methoden wären die Pädagog/-innen gerne besser informiert worden. Auch bei Stockinger (2021) wurden wiederholt fehlende inhaltliche Aspekte zu den Themen „Praxis“ und „Didaktik“ ausgesprochen. Allerdings wurden mehr Kritikpunkte in Bezug auf das Thema „berufsspezifische Informationen“ geäußert. In der vorliegenden Arbeit gab es nur drei Berührungspunkte zu diesem Thema.

„Außerschulische Kooperationen“ wurden ebenfalls bei der offenen Frage angeführt. Hier lassen sich Übereinstimmungen mit der Dimension „Pädagogisches Fachwissen – Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung“ feststellen. Dabei wurde die Aussage „Ich habe während der Ausbildung gelernt, Projekte (mit inner- und außerschulischen Partnern) zu planen und durchzuführen.“ vorwiegend negativ bewertet. Dieses Thema wurde bei der Befragung von Stockinger (2021) nicht thematisiert.

Weitere Kategorien, die in beiden Arbeiten von den Lehrpersonen erwähnt wurden, sind die „Heterogenität“, die „Leistungsbeurteilung“, die „Schuleingangsphase“ und „Verhaltensauffälligkeiten“. Themen, welche die Befragten von Stockinger (ebd.)

beschäftigten und in der vorliegenden Arbeit nicht zur Sprache kamen, waren die „Psychohygiene“, das „wissenschaftliche Arbeiten“ und die „digitale Kompetenz“. Diese Aspekte dürften nun während der Ausbildung ausreichend behandelt worden sein.

## 8.2 Leistung der Studie

Die Leistung der durchgeführten Studie liegt vor allem darin, dass die bereits gewonnenen Erkenntnisse aus der Arbeit von Marie-Christin Stockinger (2021) anhand der neu ermittelten Resultate zum Großteil untermauert werden können. Die Aussagen in Bezug auf die erworbenen Kompetenzen während der Ausbildung wurden sehr ähnlich von den Befragten beantwortet. Auch die Unterschiede zwischen den einzelnen Items weisen große Ähnlichkeiten auf. Durch die Einschätzungen der Absolventinnen und Absolventen wurde es möglich, Studieninhalte an der PHDL hervorzuheben, welche während der Ausbildung zu wenig behandelt wurden. Die gewonnenen Erkenntnisse können nun für die Weiterentwicklung des Curriculums der Primarstufenausbildung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz herangezogen werden, welches aktuell überarbeitet wird.

Für die Erstellung des Fragebogens konnten einige Aussagen von Stockinger (2021) adaptiert werden. Viele davon wurden anschließend zusammengefasst, gekürzt oder umformuliert. Durch diese Veränderungen sollte der Lesefluss für die Teilnehmer/-innen erleichtert werden. Darüber hinaus konnten durch zusätzliche Items die gesammelten Erfahrungen aus dem ersten Dienstjahr der Lehrpersonen zusammengetragen werden. Diese Aussagen wurden im Fragebogen von Stockinger (ebd.) nicht überprüft.

Mithilfe der erweiterten Stichprobe konnten zusätzliche Berechnungen, welche über die Arbeit von Stockinger (ebd.) hinausgehen, vorgenommen werden. So konnten Unterschiede zwischen den Einschätzungen von Lehrpersonen, die ihr Studium bereits abgeschlossen haben und Lehrpersonen, die sich noch in ihrem Masterstudium befanden, ermittelt werden. Anhand zusätzlicher Items in Bezug auf die

personenspezifischen Daten konnten weitere Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen überprüft werden. Neben den Angaben von „Geschlecht“ und „Alter“ wurden der „Umfang der Lehrverpflichtung“, der „Tätigkeitsbereich“ und die „Tätigkeitsdauer“ erfragt. Für die Beschreibung der Stichprobe wurden Häufigkeitsanalysen durchgeführt. Die Ergebnisse wurden mit Balkendiagrammen veranschaulicht. Interessanterweise konnten durch die durchgeführte multivariate Varianzanalyse keine größeren Unterschieden zwischen den Einschätzungen der einzelnen Gruppen identifiziert werden.

Im Gegensatz zu Stockinger (ebd.) wurde für die Darstellung der Ergebnisse nicht für jedes einzelne Item ein Diagramm erstellt. Um die Resultate übersichtlicher zu präsentieren, wurden daher zuerst die einzelnen Items den sechs Kompetenzdimensionen zugeordnet. Für die einzelnen Dimensionen wurden anschließend Balkendiagramme erstellt. Auf die Berechnung von Häufigkeiten wurde in diesem Fall verzichtet, da durch die Mittelwertberechnungen die Resultate übersichtlicher abgebildet werden können. Durch die klare Strukturierung der spezifischen Forschungsfragen und durch das Einhalten der immer selben Reihenfolge entsteht ein roter Faden, der den Leser durch die vorliegende Masterarbeit führt.

### 8.3 Limitationen

Da es sich bei der vorliegenden Studie um subjektive Einschätzungen von Absolventinnen und Absolventen handelt, ist es erforderlich, die gewonnenen Resultate kritisch zu hinterfragen. Dass sich alle Befragten zum Zeitpunkt der Umfrage im ersten Dienstjahr befanden, sollte ebenfalls beachtet werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass durch diese Umstände die Einschätzungen maßgeblich beeinflusst wurden. Dass der Fragebogen lediglich von Studierenden der PHDL beantwortet wurde, sollte ebenfalls als Limitation berücksichtigt werden. Es kann also keine Verallgemeinerung für die gesamte Lehrer/-innenbildung der Primarstufe vorgenommen werden. Trotz dieser Einschränkungen kann die vorliegende Arbeit als wissenschaftliche Errungenschaft betrachtet werden. Durch die gewonnenen

Erkenntnisse kann die Qualität der aktuellen Primarstufenausbildung an der PHDL abgebildet werden. Dabei können sowohl die positiv bewerteten Kompetenzaspekte wie auch jene Bereiche, bei welchen ein Entwicklungsbedarf besteht, in den Blick genommen werden.

#### 8.4 Implikationen für die Praxis und offene Fragen

Durch die Überprüfung der Daten ging hervor, dass der derzeitige Fokus der Ausbildung an der PHDL bei den Kompetenzdimensionen „Pädagogische Grundhaltung“ und „Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln“ liegt. Hingegen wurde die Dimension „Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Beratung, Diagnose, Beurteilung“ Einschätzungen zufolge während der Ausbildung mit Abstand am wenigsten behandelt. Es ist auffallend, dass die Mittelwerte bei dieser Dimension stark abfallen. Aber auch die Dimensionen „Pädagogisches Fachwissen – Fachliches Lernen“, „Pädagogisches Fachwissen – Soziale, emotionale und moralische Entwicklung“ und „Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Beratung, Diagnose, Beurteilung“ liegen im Rückstand. Hier scheint es auf Basis der Untersuchungsergebnisse Defizite in der Primarstufenausbildung zu geben. So wäre es empfehlenswert, weitere Lehrveranstaltungen zu diesen Themen an der Hochschule anzubieten. Beispielsweise wäre es sinnvoll, ein Seminar speziell zum Thema „Elternarbeit“ als weiteren Baustein der Ausbildung zu implementieren. Zu dieser Ansicht kam auch Stockinger (2021) durch die Entwicklung ihrer Masterarbeit. Dabei hätten Studierende die Möglichkeit, sich intensiver mit der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern auseinanderzusetzen. Auch der Gestaltung von Elterngesprächen, KEL-Gesprächen sowie Elternabenden könnte somit mehr Beachtung geschenkt werden. Hilfreich könnte es hier für Studierende auch sein, verschiedene Rollenspiele durchzuführen, um eine gewisse Sicherheit für bevorstehende Elterngespräche zu erlangen. Ein zusätzlicher Fokus sollte auf das Thema „Classroom Management“ gelegt werden. Wie bereits Stockinger (ebd.) in ihrer Arbeit erwähnte, hätten sich die Befragten diesbezüglich mehr Inhalte während

des Studiums gewünscht. Darunter fallen unter anderem Aspekte wie das Lösen von Konflikten, das Erreichen von Disziplin in der Klasse, die allgemeine Organisation einer Klasse und wichtige Informationen zur Klassenführung. Aus der Studie ging auch hervor, dass für viele Pädagog/-innen eine intensivere Behandlung des Themas „administrative Tätigkeiten“ hilfreich gewesen wäre. Damit angehende Lehrkräfte mehr über die organisatorischen Aufgaben außerhalb des Unterrichts erfahren können, wäre es förderlich, auch für diese Thematik eine separate Lehrveranstaltung innerhalb der Ausbildungszeit anzubieten. So könnten sich Studierende bereits vor ihrem Berufseinstieg auf die organisatorischen Aufgaben einer Lehrperson vorbereiten. Die Inhalte sollten dabei unter anderem Themen wie das Schreiben einer Jahresplanung oder die Gestaltung des ersten Schultages abdecken. Nach einigen Angaben der Studierenden konnten die vermittelten Inhalte während der Ausbildung nicht in der beruflichen Praxis eingesetzt werden. Auf die Begründung dieser Einschätzungen wurde in der vorliegenden Arbeit nicht näher eingegangen. Dieser Frage sollte in zukünftigen Forschungen nachgegangen werden.

Durch den ständigen gesellschaftlichen Wandel wäre es sinnvoll, die vermittelten Inhalte während der Ausbildung an der PHDL regelmäßig von Studierenden bzw. von Absolvent/-innen einschätzen zu lassen. So wäre es möglich, das Studium immer an die aktuellen Bedürfnisse der angehenden Lehrpersonen anzupassen. Sinnvoll für die Zukunft wäre es außerdem, wenn diese Untersuchungen an verschiedenen Hochschulen durchgeführt werden würden. So würde sich die Möglichkeit ergeben, verschiedene Hochschulen zu vergleichen und Verallgemeinerungen für die gesamte Primarstufenausbildung vorzunehmen. So hätten österreichische Hochschulen die Chance, die Einschätzungen der Studierenden miteinander zu vergleichen und so gemeinsam ein optimales Curriculum zu entwickeln, bzw. gelungene Konzepte zu adaptieren. Eine österreichweite Umfrage wäre deshalb sehr vielversprechend. Die Erkenntnisse der durchgeführten Umfrage könnten somit für die allgemeine Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung genutzt werden oder auch für die Erweiterung von Fortbildungsprogrammen für Lehrpersonen herangezogen werden. So könnten die erworbenen Kompetenzen während der

Primarstufenausbildung als wichtiges Grundgerüst dienen, welches schließlich von den Pädagoginnen und Pädagogen in der beruflichen Praxis erweitert werden kann bzw. muss (Blömeke, 2003, S. 22ff).

## 9 LITERATURVERZEICHNIS

- Albisser, S. (2009). Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? *PÄD-Forum*, 37/28(3), 104–107. <https://doi.org/10.25656/01:3182>
- Altrichter, H., Greiner, U., Soukup-Altrichter & K., R. J. (2014). *Curriculare Prinzipien für die Curriculumerstellung im Entwicklungsverbund Oberösterreich. Internes Papier der Tertiären Partner*. Linz: Entwicklungsverbund Oberösterreich.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Berliner, D.C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463–482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Berliner, D.C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science Technology & Society*, 25(3), 1–13. DOI: 10.1177/0270467604265535
- Blömeke, S. (2003). *Lehrerbildung, Lehrerhandeln, Schülerleistungen. Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung*. (Öffentliche Vorlesung / Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. 139). Berlin: Humboldt-Universität. <https://doi.org/10.18452/1702>
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung [Editorial]. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, S. 3–13. <https://doi.org/10.25656/01:16026>
- Braunsteiner, M.-L., Schnider, A., Seethaler, E., Soukup-Altrichter, K., Schulz-Kolland, R., Weitlaner, R., et al. (2014). *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula*. Graz: Leykam.
- Brlica, N. (2018). Der Berufseinstieg und die ersten Dienstjahre von Lehrerinnen und Lehrern. *Pädagogische Horizonte*, 2(2), 159–177. Verfügbar unter: <https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph/article/view/43>
- Christof, E., Obex, T., Pham-Xuan, R., Schauer, G., Schratz, M. & Symeonidis, V. (2020). Professionsspezifische Haltungen in der Lehrer\*innenbildung. Was zeigt sich in der Ausbildung? *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(2), 52–65. [https://doi.org/10.35468/jlb-02-2020\\_04](https://doi.org/10.35468/jlb-02-2020_04)

- Diez, M. E. (2010). It is complicated: Unpacking the flow of teacher education's impact on student learning. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 441–450. Milwaukee, WI, USA: Alverno College.  
<https://doi.org/10.1177/0022487110372927>
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2. Aufl., S. XII–XVII). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Franzen, A. (2019). Antwortskalen in standardisierten Befragungen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 843–853). Wiesbaden: Springer VS.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4>
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(6), 903–925.  
<https://doi.org/10.25656/01:4847>
- Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften. Eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In C. Allemann-Ghionda, & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 30–46). Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7369>
- Giddens, A. (1985). *The Nation-State and Violence*. Cornwall: T.J. Press.
- Girmes, R. (2006). Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 14–29). Weinheim: Beltz.  
<https://doi.org/10.25656/01:7368>
- Helsper, W. (2016). Lehrprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–127). Münster: Waxmann.
- Hennig, B. (2005). Strategien im Umgang mit Belastungen im Lehrerberuf Gesundheitsförderung für Lehrkräfte. In Regierungspräsidium Stuttgart Schule und Bildung (Hrsg.), *Informationsdienst zur Suchtprävention. Gesundheitsförderung durch Schulentwicklung und Schulentwicklung durch Gesundheitsförderung*, 18, 41–60. Stuttgart: Kurz & CO.
- Hericks, U. (2009). Entwicklungen in der Berufseinstiegsphase von Lehrern. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen* 37/28(3), 100–103.  
<https://doi.org/10.25656/01:3181>
- Jung, E. (2010). *Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit*. München: Oldenbourg.



- Keller-Schneider, M. (2009). Beanspruchung im Berufseinstieg. Eine Frage der Berufsphase oder der Persönlichkeit? *PÄD-Forum: unterrichten erziehen* 37/28(3), S. 108–112. <https://doi.org/10.25656/01:3183>
- Keller-Schneider, M. (2016). Berufseinstieg, Berufsbiografien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 278–299). Münster: Waxmann.
- Ketter, F. D. & Benczak, S. (2016). *Supervision im pädagogischen Kontext. Gelingenbedingungen in der Supervision – das Geheimnis von glücklichen Lehrpersonen (und deren Schulkinder!?)*. Aachen: Shaker.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., D brich, P., Gruber, H., Prenzel, M. Reiss, et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise* (2. Aufl.). Bonn, Berlin: BMBF. <https://doi.org/10.25656/01:20901>
- Klusmann, U. & Waschke, N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf*. Göttingen: Hogrefe.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (Hrsg.). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.05.2019*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (Hrsg.). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards\\_Lehrerbildung-Bericht\\_der\\_AG.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf)
- König, J. (2016). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 128–149). Münster: Waxmann.
- König, J. (2010). Lehrerprofessionalität. Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 40–105). Berlin: DGLS.
- Kraler, C. (2008). Professionalisierung in der Berufseinstiegsphase – Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung. *Schulverwaltung Spezial*, 1, 4–7. Verfügbar unter: [https://www.uibk.ac.at/ils/mitarbeiter/christian-kraler/papers/kraler\\_spez08-01.pdf](https://www.uibk.ac.at/ils/mitarbeiter/christian-kraler/papers/kraler_spez08-01.pdf)

- Krammer, K. & Zutavern, M. (2020). Editorial. In *Journal für LehrerInnenbildung. Forschung, Lehrer\*innen-bildung, Schulpraxis. Erkenntnisse und Ideen zu einem schwierigen Dreiecksverhältnis*, 20(2), 8–13. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/jlb-02-2020>
- Krause, A., Dorsemagen, C. & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern. Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In Rothland, M. (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 61–80). Münster: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-531-18990-1
- Krebs, D. & Menold, N. (2019). Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 489–504). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4>
- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 153–165). Weinheim: Beltz.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV* (S. 55-69). Münster: Waxmann.
- Lüders, M.-K. (2018). *Berufliche Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Personale Kompetenzen als Ressource im Schulalltag*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Meyer, H. (1997). *Schulpädagogik. Band II: Für Fortgeschrittene*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nairz-Wirth, E. (2011). Professionalisierung nach Pierre Bourdieu. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken, umdenken, neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (S.165–167). Wien: Facultas.
- Nausner, E. (2013). Die schriftliche Befragung. In E. N. J. Reitingger (Hrsg.), *Quantitative Forschung im pädagogischen Feld* (S. 141–188). Aachen: Shaker.

- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur, Zürich: Rüegger.
- Oser, F., Bauder, T., Salzmann, P. & Heinzer, S. (Hrsg.). (2013). *Ohne Kompetenz keine Qualität: Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung* 15(1), 26–37. <https://doi.org/10.25656/01:13343>
- Oser, F. (2013). Vorwort: Auf der Suche nach Ausbildungskompetenzen. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität: Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (S. 7–8). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oser, F. (2013). Kompetenzen der Lehrenden und Auszubildenden: Ein Ressourcenmodell. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität: Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (S. 29–65). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Panhuber, B. (August 2017). Kompetenzerwerb und wirkmächtige Erfahrungen in den Pädagogisch-Praktischen Studien. *Pädagogische Horizonte*, 1(1), S. 139-153. Verfügbar unter: <https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph/article/view/16/9>
- Pätzold, G. (1999). Berufliche Handlungskompetenz. In G. Pätzold & F.-J. Kaiser (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 57–58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Perkhofer-Czapek, M. & Potzmann, R. (2016). *Begleiten, Beraten und Coachen. Der Lehrberuf im Wandel*. Wiesbaden: Springer VS.
- Peperkorn, M., Beckmann, T., Knabbe, A., Ehmke, T., & Paulus, P. (2021). Umgang mit beruflichen Belastungen. Evaluation fallbasierter Lernbausteine für angehende Lehrkräfte. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 4 (1), 118–134. <https://doi.org/10.11576/hlz-3143>
- Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz. (Hrsg.). (1. Oktober 2019). *Curriculum. Bachelor- und Masterstudium Primarstufe*. Verfügbar unter: [https://www.phdl.at/fileadmin/user\\_upload/3\\_Service/2\\_Studienbetrieb/Mitteilungsblatt/Curricula/MB-010-2019-PHDL-Curriculum-Primarstufe.pdf](https://www.phdl.at/fileadmin/user_upload/3_Service/2_Studienbetrieb/Mitteilungsblatt/Curricula/MB-010-2019-PHDL-Curriculum-Primarstufe.pdf)

- Rosenberger, K. (2009). „Tausend Nuancen des Wissens“: Textanalytische Rekonstruktionen zum Kompetenzerwerb in der LehrerInnenausbildung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(2), 263–291. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-341057>
- Rothland, M. (Hrsg.). (2016). *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann.
- Rothland, M. & Klusmann (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 352–371). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl.). Münster: Springer.
- Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 245–260). Münster: Waxmann.
- Schenz, C. (2012). *LehrerInnenbildung und Grundschule. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Person*. München: Herbert Utz.
- Schneider, K. (2021). *Der Berufseinstieg von Lehrpersonen. Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:21371>
- Stockinger, M.-C. (2021). *Wie schätzen Lehrpersonen im ersten Dienstjahr die Nützlichkeit ihrer Ausbildung ein? Kompetenzerwerb am Beispiel der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (Unveröffentlichte Masterarbeit)*. Linz: Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung: eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik Westfälische Wilhelms-Universität. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/27657358\\_Standards\\_fur\\_die\\_Lehrerbildung\\_eine\\_Expertise\\_fur\\_die\\_Kultusministerkonferenz/citations](https://www.researchgate.net/publication/27657358_Standards_fur_die_Lehrerbildung_eine_Expertise_fur_die_Kultusministerkonferenz/citations)
- Terhart, E. (2004). Grundlagen. In KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.), *Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe* (S. 3–10). Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards\\_Lehrerbildung-Bericht\\_der\\_AG.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf)
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7095>

- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Vácha, M. (2017). Ermittlung beruflicher Anforderungen. In E. Burger & G. Rauter (Hrsg.), *Kompetenz im Unterricht. Lehren und Lernen im Spannungsfeld von Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz* (S. 9–20). Eisenstadt: Weber.
- Weber, S. & Achtenhagen, F. (2009). Forschungs- und evidenzbasierte Lehrerbildung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 477–487). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Weisser, J. (2012). *Kompetenzziele im Bereich der Sonderpädagogik an Pädagogischen Hochschulen. Professionalisierung, Innovation und die Demokratisierung gesellschaftlicher Verhältnisse. Entwicklung und weiterführende Überlegungen an der Pädagogischen Hochschule FHNW*. Workingpaper 3.
- Wipperfürth, M. E. (2008). *Kompetenzmodelle: Professionalisierung und Berufsverantwortung als Leitkonzepte für Lehrerbildung – veranschaulicht an fachbezogenen Kompetenzen für Englischlehrer*. München: Ludwig-Maximilians-Universität. Verfügbar unter: [https://www.academia.edu/46557355/Professional\\_development\\_and\\_responsibility\\_of\\_teachers](https://www.academia.edu/46557355/Professional_development_and_responsibility_of_teachers)
- Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), (192–206). <https://doi.org/10.25656/01:4748>

## 10 SONSTIGE VERZEICHNISSE

### Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Belastungs- und Beanspruchungsmodell .....	21
Abbildung 2: Einheit von Wissen, Qualifikation und Kompetenz .....	27
Abbildung 3: das Modell des Einflusses der Lehrerbildung .....	35
Abbildung 4: Hierarchisches Strukturmodell von Handlungskompetenz.....	48
Abbildung 5: Modell professioneller Handlungskompetenz .....	51

### Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Expertenansatz.....	33
Tabelle 2: Reliabilitätsanalyse.....	74
Tabelle 3: Offene Frage .....	90

### Diagrammverzeichnis

Diagramm 1: Angabe Geschlecht .....	62
Diagramm 2: Angabe Alter .....	63
Diagramm 3: Umfang Lehrverpflichtung.....	63
Diagramm 4: Tätigkeitsbereich.....	64
Diagramm 5: Tätigkeitsdauer .....	64
Diagramm 6: noch im Masterstudium .....	65

Diagramm 7: Erfahrungen im ersten Dienstjahr .....	79
Diagramm 8: Pädagogisches Fachwissen – Fachliches Lernen .....	80
Diagramm 9: Pädagogisches Fachwissen – Soziale, emotionale und moralische Entwicklung .....	81
Diagramm 10: Pädagogisches Fachwissen – Pädagogische Beratung, Diagnose, Beurteilung .....	82
Diagramm 11: Pädagogisches Fachwissen – Schulentwicklung, Innovation und Vernetzung .....	83
Diagramm 12: Pädagogische Grundhaltung .....	84
Diagramm 13: Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln .....	85
Diagramm 14: Kompetenzdimensionen gesamt .....	87

## Abkürzungsverzeichnis

ebd.	ebenda
zit. n.	zitiert nach
bzw.	beziehungsweise
vs.	versus

## 11 ANHANG

### 11.1 Fragebogen

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer!

Anlässlich meines Masterstudiums an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz beschäftige ich mich im Zuge meiner Masterarbeit mit den Fragen, wie Lehrpersonen ihr erstes Dienstjahr erleben, welche zentralen Kompetenzen durch die Primarstufenausbildung an der PHDL erworben werden und ob diese von Absolvent/-innen als nützlich eingeschätzt werden. Ich greife dabei auf einen Fragebogen von Marie-Christin Stockinger aus ihrer Masterarbeit 2021 zurück, den ich erweitere.

Ziel ist es, die Ausbildung an der PHDL nachhaltig zu verbessern und somit den Berufseinstieg für angehende Lehrpersonen zu erleichtern.

Ihre Teilnahme ist freiwillig und Ihre Umfrageantworten werden vollständig anonymisiert behandelt und ausgewertet.

Die Dauer der Umfrage beträgt circa 10 bis 15 Minuten.

Ich möchte mich schon jetzt sehr herzlich für Ihre Teilnahme bedanken!

Freundliche Grüße  
Melanie Ratzenberger, BEd

Ich stimme zu, dass meine personenbezogenen Daten gemäß den hier aufgeführten Angaben verarbeitet werden.



1 Angaben zu Person

**Nr.: 1 Angabe Geschlecht**

- männlich
- weiblich
- divers

**Nr.: 2 Angabe Alter**

**Nr.: 3 Welche der drei folgenden Kategorien trifft momentan auf Sie zu?**

- volle Lehrverpflichtung
- reduzierte Lehrverpflichtung
- nicht an einer Pflichtschule tätig

**Nr.: 4 Welche der folgenden Kategorien trifft momentan auf Sie zu?**

- Klassenlehrer/-in
- Förderlehrer/-in
- Fachlehrer/-in
- Sonstiges

**Nr.: 5 Wie lange sind Sie bereits als Lehrperson tätig?**

- unter ein Jahr
- etwa ein Jahr
- über ein Jahr

2 Erfahrungen im ersten Dienstjahr

**Nr.: 6 Für mich war der Einstieg in den Beruf emotional sehr herausfordernd.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 7 Meine Aufgabenbereiche als Lehrperson waren mir von Anfang an klar.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 8 In meiner Schule wurde ich von Anfang an als vollwertiges Schulmitglied angesehen und dementsprechend behandelt.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 9 Bei Unklarheiten und Problemen kann ich mich immer an Kolleg/-innen oder an die Schulleitung wenden.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 10 Ich fühle mich den Aufgaben und Anforderungen als Lehrperson gewachsen.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 11 Die hohen Erwartungen an mich als Lehrperson belasten mich sehr.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 12 Ich habe das Gefühl, dass ich mit Problemen im Unterricht alleine fertig werden muss.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 13 Das Arbeiten mit Kindern bereitet mir große Freude.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 14 Mit meinem Handeln als Lehrperson bin ich sehr zufrieden.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 15 Ich bin davon überzeugt, dass ich mich durch die Berufserfahrung immer mehr zu einer kompetenten und professionellen Lehrperson entwickeln werde.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 16 Auf die vermittelten Inhalte in der Ausbildung kann ich nun als Ressource zurückgreifen.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 17 Ich konnte während der Ausbildung fachliches Wissen und Können erwerben.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 18 Ich wurde während der Ausbildung dazu motiviert, mir zusätzliches Wissen selbstständig anzueignen.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 19 Ich habe während der Ausbildung gelernt, Inhalte kritisch zu hinterfragen und miteinander zu vernetzen.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 20 Ich habe während der Ausbildung ein breites Spektrum an Unterrichtsmethoden kennengelernt (z.B.: Projekte, fächerübergreifende Elemente).**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 21 Ich habe während der Ausbildung gelernt, unterschiedliche digitale Medien im Unterricht einzusetzen.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 22 Ich habe während der Ausbildung gelernt, unterschiedliche Räumlichkeiten und Umgebungen als Lernorte zu nutzen (z.B.: den Wald, ein Museum, ).**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 23 Ich habe während der Ausbildung gelernt, Lernumgebungen auf Grundlage aktueller Forschungsergebnisse zu gestalten.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 24 Ich habe während der Ausbildung gelernt, Expertinnen und Experten in die Schule einzuladen, die ihre fachlichen und persönlichen Erfahrungen an Schülerinnen und Schüler weitergeben.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

4 Pädagogisches Fachwissen – Soziale, emotionale und moralische Entwicklung

**Nr.: 25 Ich habe während der Ausbildung gelernt, förderliche und persönlichkeitsstärkende Lernbedingungen für alle Schülerinnen und Schüler zu schaffen.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 26 Ich habe während der Ausbildung gelernt, individuellen Bedürfnissen eines Kindes bzw. einer ganzen Klasse gerecht zu werden.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 27 Ich habe während der Ausbildung Konzepte und Methoden kennengelernt, um die Lernenden zur Selbstständigkeit heranzuführen.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 28 Ich habe während der Ausbildung gelernt, den Unterricht so zu gestalten, dass sich alle Lernenden wertgeschätzt fühlen.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 29 Ich habe während der Ausbildung Konzepte und Methoden kennengelernt, um Schülerinnen und Schüler zum Lernen und zum Mitgestalten ihrer Bildungsprozesse zu motivieren.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 30 Ich habe während der Ausbildung gelernt, Vereinbarungen und Regeln für das gemeinsame Lernen und Zusammenleben sinnvoll einzuführen.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 31 Ich habe während der Ausbildung gelernt, als Vorbild zu handeln und aufzutreten.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

5 Pädagogisches Fachwissen – Pädagogisches Beratung, Diagnose, Beurteilung

**Nr.: 32 Ich habe während der Ausbildung gelernt, Lernangebote für Kinder mit unterschiedlichen Ausgangslagen und Bedürfnissen zu organisieren.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 33 Ich habe während der Ausbildung gelernt, mit außerschulischen Einrichtungen und Personen zu kooperieren.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 34 Ich habe während der Ausbildung gelernt, individuelle Unterschiede der Kinder als Chance und Entwicklungspotenzial für den Unterricht zu nutzen.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 35 Ich habe während der Ausbildung gelernt, wie ich effektives Feedback geben kann.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 36 Ich habe während der Ausbildung gelernt, Lernende und Erziehungsberechtigte über Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu beraten.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 37 Ich habe während der Ausbildung gelernt, pädagogische Diagnostik zu nutzen, um Lernsituationen an individuelle Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern anzupassen.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 38 Ich habe während der Ausbildung gelernt, Lernergebnisse von Kindern kompetenzorientiert zu beurteilen (z.B. mit einem Kompetenzraster).**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu



**Nr.: 39 Ich habe in der Ausbildung gelernt, dass es meine Aufgabe ist, die Qualität von Unterricht und Schule zu sichern und weiterzuentwickeln.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 40 Ich habe während der Ausbildung gelernt, Weiterentwicklung als Aufgabe zu sehen, die gemeinsam mit inner- und außerschulischen Partnern gestaltet wird.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 41 Ich habe während der Ausbildung gelernt, mir Feedback einzuholen und zu verarbeiten (z.B.: für die Weiterentwicklung von Unterricht).**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 42 Ich habe während der Ausbildung gelernt, Schule als einen Ort zu sehen, an dem Lernen ein aktiver und entdeckender Prozess ist.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 43 Ich habe während der Ausbildung gelernt, offen gegenüber neuen Formen von Schule und Unterricht zu sein.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 44 Ich habe während der Ausbildung gelernt, Projekte (mit inner- und außerschulischen Partnern) zu planen und durchzuführen.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

7 Pädagogische Grundhaltung

**Nr.: 45 Ich habe während der Ausbildung gelernt, dass die Lehrperson dazu verpflichtet ist, die Qualität des eigenen Handelns zu beobachten und weiterzuentwickeln.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 46 Ich habe während der Ausbildung die UN-Kinderrechtskonvention und UN-Behindertenrechtskonvention kennengelernt und deren Bedeutung für die Schul- und Unterrichtspraxis verstanden.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 47 Ich habe während der Ausbildung gelernt, mir meiner eigenen Werte, sowie meiner Menschen-und Gesellschaftsbilder bewusstzuwerden und diese kritisch zu hinterfragen.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 48 Ich habe während der Ausbildung gelernt, meine Fähigkeiten für eine bestmögliche Förderung aktiven Lernens aller Schülerinnen und Schüler einzusetzen.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 49 Ich habe während der Ausbildung gelernt, individuelle Unterschiede anzuerkennen und sie als Ressource im Sinne einer inklusiven Schule zu nutzen.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 50 Ich habe während der Ausbildung gelernt, Ideen für die Weiterentwicklung von Schule zu erstellen und umzusetzen.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 51 Ich habe während der Ausbildung gelernt, meine eigenen Gefühle wahrzunehmen und mit ihnen umzugehen.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 52 Ich habe während der Ausbildung gelernt, meine eigenen Emotionen und Motivationen zu interpretieren.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 53 Ich habe während meiner Ausbildung gelernt, Gefühle anderer wahrzunehmen.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

8 Forschende Haltung und reflektiertes Praxishandeln

**Nr.: 54 Ich habe während der Ausbildung gelernt, Offenheit gegenüber Neuem zu zeigen.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 55 Ich habe mir während der Ausbildung eine forschende Haltung gegenüber Unterrichtsmethoden und Lerninhalten angeeignet.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 56 Ich habe während der Ausbildung verschiedene Forschungsmethoden mit ihren wesentlichen Kriterien kennengelernt.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 57 Ich habe während der Ausbildung gelernt, Forschungsergebnisse auszuwerten, zu beurteilen und daraufhin Veränderungsvorschläge zu erarbeiten.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 58 Ich habe während der Ausbildung gelernt, Schritte in Forschungsprozessen zu verstehen und Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens anzuwenden.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 59 Ich habe während der Ausbildung gelernt, berufspraktische Probleme auf wissenschaftlichem Niveau zu verschriftlichen.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 60 Ich habe während der Ausbildung gelernt, Situationen der beruflichen Praxis zu analysieren, zu reflektieren und meine Fähigkeiten dadurch weiterzuentwickeln.**

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft völlig zu

**Nr.: 61 Was fehlte Ihnen in der Ausbildung, das Sie jetzt in der Praxis dringend benötigen würden?**

9 Offene Schlussfrage

**Nr.: 61 Was fehlte Ihnen in der Ausbildung, das Sie jetzt in der Praxis dringend benötigen würden?**

10 Endseite

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

## 11.2 Inhaltsanalyse nach Mayring

Nr.	Auswertungseinheit	Paraphrasierung	Generalisierung	Reduktion
1	Umgang mit Eltern - Elterngespräche führen - Zusammenarbeit mit Eltern noch mehr Praxisstunden an den Schulen - daraus lernt man am besten Bereich Deutsch: korrekter Aufbau und konkrete Inhalte - war sehr unstrukturiert	Umgang mit Eltern, Elterngespräche führen und Zusammenarbeit mit Eltern  mehr Praxisstunden an den Schulen  korrekter Aufbau und konkrete Inhalte im Bereich Deutsch	Elterngespräche und Zusammenarbeit mit Eltern  mehr Praxisstunden  mehr Inhalte zur Deutsch-Didaktik	Elternarbeit  Praxis  Didaktik (Deutsch)
2	Elternarbeit, Classroom Management, Klassenführung	Elternarbeit  Classroom Management und Klassenführung	Elternarbeit  Classroom Management	Elternarbeit  Classroom Management
3	Seminare, Tipps etc. zur Elternarbeit	Seminare und Tipps zum Thema Elternarbeit	Elternarbeit	Elternarbeit
4	- Umgang mit Kindern, die sehr stark verhaltensauffällig sind und in keinster Weise auf die LP hören und auch die Teilnahme am Unterricht verweigern bzw. Anweisungen der LP völlig ignorieren (z.B. Verweigerung die Merkwörter / Texte aufzuschreiben, keine HÜ (nie!), Verweigerung den Platz sauber zu halten und Sachen aufzuheben, dauerhafte Störung des Unterrichts,...) - Gespräche mit schwierigen Eltern - Rechtli-	Vorgehen bei verhaltensauffälligen Kindern  Schwierige Elterngespräche  Rechtliche Informationen zum Beispiel über das Dienstrecht, SchUG, SchOG  Spezielle Fördermaßnahmen und Begabungsförderung	Vorgehen bei Verhaltensauffälligkeiten  Elterngespräche  Informationen über Dienstrecht, SchUG, SchOG  Spezielle Fördermaßnahmen	Verhaltensauffälligkeiten  Elternarbeit  Berufsspezifische Informationen  Heterogenität

	ches: Das Dienstrecht , SchUG, SchOG, etc. - Spezielle Fördermaßnahmen - Begabungsförderung			
5	Die Organisation als Klassenlehrerin.	Organisation als Klassenlehrerin	Organisation als Klassenlehrerin	Classroom Management
6	Mehr Realitätsbezug, schulische Abläufe (was gehört neben dem Unterrichten noch alles dazu), gezielte Förderung von Kindern	Administrative Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts  gezielte Förderung von Kindern	administrative Tätigkeiten  gezielte Förderung	Administrative Tätigkeiten  Heterogenität
7	Infos über QMS	Informationen über QMS	Informationen über QMS	Berufsspezifische Informationen
8	Umgang mit Eltern (Elterngespräche,...) Was als Klassenlehrerin noch so alles, außer unterrichten, zu erledigen ist. Was zu tun ist bei Unruhe in der Klasse. Welche Regeln in der Schule/Klasse besonders wichtig sind.	Umgang mit Eltern, wie zum Beispiel Elterngespräche  Administrative Tätigkeiten als Lehrperson außerhalb des Unterrichts  Unruhe in der Klasse	Umgang mit Eltern  Administrative Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts  Unruhe in der Klasse	Elternarbeit  Administrative Tätigkeiten  Classroom Management
9	In der Ausbildung kam die Elternarbeit viel zu kurz. Es gab kein Seminar, wo der Schwerpunkt auf Elternabende oder Elternsprechtage gesetzt wurde.	Elternarbeit, Elternabende und Elternsprechtage	Gespräche mit Eltern	Elternarbeit
10	Eindeutig die Auseinandersetzung mit Eltern/Elternarbeit! Außerdem hätte das Classroom-Management konkreter thematisiert werden sollen, bzw. Tipps, wie man eine 1.	Auseinandersetzung mit Eltern  Konkretere Informationen zu Classroom Management  Tipps für die erste Klasse	Gespräche mit Eltern  Informationen zu Classroom Management  Schuleingangsphase	Elternarbeit  Classroom Management  Schuleingangsphase



	Klasse managen kann.			
11	Inhalte im Bereich Deutsch (Erlernen von Buchstaben, Schreiben, etc) + praktische Handlungsmöglichkeiten	Inhalte zum Fachbereich Deutsch, Erlernen von Buchstaben, Schreiben, praktische Handlungsmöglichkeiten	Inhalte zum Fachbereich Deutsch	Didaktik (Deutsch)
12	Mehr praktisches Handeln - eventuell durch mehr Einsatz in der Praxis. Elterngespräche bzw. Kind-Eltern-Lehrer Gespräche zu führen Konfliktmanagement für unterschiedlichste, alltägliche Probleme in der Schule. Organisatorische Tätigkeiten die am Rande des Lehrberufes zu machen sind.	mehr Praxiserfahrungen  Elterngespräche, KEL-Gespräche  Konfliktmanagement für alltägliche Probleme in der Schule  Organisatorische Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts	Praxiserfahrungen  Elterngespräche  Konfliktmanagement  Organisatorische Tätigkeiten	Praxis  Elternarbeit  Classroom Management  Administrative Tätigkeiten
13	Tätigkeiten der Lehrperson abgesehen vom Unterrichten selbst, also alles was außerhalb einer 50 minütigen Unterrichtsstunde geschieht und vor allem erledigt werden muss... (organisatorisch, usw.)	Organisatorische Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts	Außerunterrichtliche Tätigkeiten	Administrative Tätigkeiten
14	Referendariat (abgelehnt an Deutschland) Mehr Praxiserfahrung während der Ausbildung	Mehr Praxiserfahrungen	Praxiserfahrungen	Praxis
15	Konkrete Methoden, mehr Didaktik	Konkrete Methoden und mehr Didaktik	Methoden und Didaktik	Didaktik
16	Die Ausbildung war sehr theoretisch aufgebaut. Es hätte mir sehr geholfen, wenn	Mehr praktische Erfahrungen	Praktische Erfahrungen	Praxis

	wir mehr praktische Eindrücke in der Schule gesammelt hätten.			
17	Mehr Didaktik und Dinge, die in der Praxis umsetzbar sind. Zudem wäre mehr Input zum Umgang mit stark heterogenen Klassen hilfreich.	Didaktik und praxisrelevante Inhalte  Umgang mit heterogenen Klassen	Didaktik  Heterogene Klassen	Didaktik  Heterogenität
18	Direkt umsetzbare Unterrichtsideen, organisatorische Aspekte, Gestaltung gewisser Tage wie 1. Schultag usw., differenzierte Leistungsfeststellung, Aspekte zur Wochenplanarbeit, zu offenem Unterricht, Jahresplanung schreiben	Praktische Unterrichtsideen und Aspekte zur Wochenplanarbeit, zu offenem Unterricht  Organisatorische Aspekte, wie zum Beispiel Gestaltung 1. Schultag, Jahresplanung schreiben  Differenzierte Leistungsfeststellung	Unterrichtsideen und Aspekte zu offenen Unterrichtsformen  Organisatorische Aspekte  Leistungsfeststellung	Didaktik  Administrative Tätigkeiten  Leistungsfeststellung und Beurteilung
19	Viel mehr Praxiserfahrung! Spontaneität	mehr Praxiserfahrung	Praxis	Praxiserfahrungen
20	mehr (selbsterstellte) Materialien, auf die ich zurückgreifen kann Wie gehe ich konkret mit Unterrichtsstörungen um? Wie leite ich eine erste Klasse? Wie gestalte ich die ersten Schulwochen? Wie organisiere ich eine Klassenfahrt?	Selbsterstellte Materialien  Umgang mit Unterrichtsstörungen  Klassenführung in einer ersten Klasse und Gestaltung der ersten Schulwochen und Gestaltung von Exkursionen	Materialien  Unterrichtsstörungen  Klassenführung in einer ersten Klasse  Gestaltung der ersten Schulwochen	Didaktik  Verhaltensauffälligkeiten  Classroom Management  Schuleingangsphase

21	Thema Elternarbeit - KEL Gespräche usw.	Elternarbeit und KEL-Gespräche	Elternarbeit	Elternarbeit
22	Diverse Erarbeitungsmöglichkeiten von verschiedensten Themen (Buchstabenerarbeitung) Elternarbeit Umgang mit Differenzierung Umgang mit Kindern mit SPF (Hintergrundwissen z.B. Entwicklungsabklärung) Grundsätzlich der Bezug zur Praxis (Praxis sollte im Studium überwiegen)	Einführungen von neuen Themen, wie Buchstabenerarbeitung  Elternarbeit  Differenzierter Umgang bei Kindern mit SPF	Didaktik Deutsch  Elternarbeit  Differenzierter Umgang	Didaktik (Deutsch)  Elternarbeit  Heterogenität
23	Methoden der Unterrichtsbeurteilung des eigenen Unterrichts durch die Schüler:innen, geknüpfte Kontakte zu außerschulischen Kooperationspartnern	Methoden der Unterrichtsbeurteilung  Kontakte knüpfen zu außerschulischen Kooperationspartnern	Unterrichtsbeurteilung  außerschulische Kooperationspartner	Classroom Management  Außerschulische Kooperation
24	Elternarbeit, organisatorische Dinge als Klassenlehrerin (Klassenforum, Sprechtag, etc.), Klassenraumgestaltung	Elternarbeit und Sprechtag  Organisatorische Tätigkeiten als Klassenlehrperson  Klassenraumgestaltung	Elternarbeit und Elterngespräche  administrative Tätigkeiten  Klassenraum	Elternarbeit  Administrative Tätigkeiten  Classroom Management
25	Beurteilung durch Noten passende Vermittlung der Notengebung für Kind und Eltern Was ist zB. ein „Dreier“ in D/M/SU wirklich?	Beurteilung durch Noten, passende Argumentation der Notengebung in allen Fächern	Leistungsbeurteilung und Argumentation der Notengebung	Leistungsbeurteilung und Beurteilung

26	Da ich in einer Förderklasse unterrichte, hätte ich Seminare zum Thema Deeskalation, Gewalt oder dergleichen benötigt.	Seminare zum Thema Deeskalation und Gewalt	Deeskalation und Gewalt	Verhaltensauffälligkeiten
27	Der Umgang/ Differenzierung im Bereich der Legasthenie und Dyskalkulie.	Differenzierung und Umgang mit Legasthenie und Dyskalkulie	Umgang mit Legasthenie und Dyskalkulie	Heterogenität
28	Die Aufgaben eines Klassenlehrers zu managen (Bürokratische Aufgaben, ...) Klassenbuchführung, mehr praktische Erfahrungen in untersch. Klassen	Bürokratische Aufgaben einer Klassenlehrperson  Mehr praktische Erfahrungen in unterschiedlichen Klassen	Bürokratische Aufgaben  Mehr praktische Erfahrungen	Administrative Tätigkeiten  Praxiserfahrungen
29	Der richtige Umgang in Elterngesprächen Förderplan-Erstellung und Zusammenarbeit mit FIZ Unterrichtsplanungen die Hand und Fuß haben und auf die ich zurückgreifen kann (betrifft vor allem Deutsch und Mathematik) --> zum Beispiel Einführung bestimmter Themen, etc. Bewerbungsgespräche führen und die richtige Schule finden.	Richtiger Umgang mit Elterngesprächen  Erstellung von Förderplänen in Deutsch und Mathematik  Bewerbungsgespräche führen und die richtige Schule finden	Elterngespräche  Förderpläne erstellen  Informationen über die Bewerbung an Schulen	Elternarbeit  Heterogenität  Berufsspezifische Informationen
30	Mehr Praxis wäre nötig und mehr Praxisverbindungen in den Seminaren und Übungen.	Mehr Praxis und mehr Praxisverknüpfungen in den Seminaren	Mehr praktische Erfahrungen	Praxiserfahrungen
31	Classroom Management, Praxisnahe Erfahrungen,	Classroom Management  Praktische Erfahrungen	Classroom Management  Praxis	Classroom Management  Praxis

32	<p>Elternarbeit, Disziplin und Ruhe in der Klasse, Verhaltensauffälligkeiten und der richtige Umgang damit, Erarbeitungen und verschiedene Erklärungsweisen bzw. Zugangsweisen von bestimmten Themen wie zum Beispiel das Alphabet eingeführt werden kann. (KUL und weitere Möglichkeiten)</p>	<p>Elternarbeit</p> <p>Disziplin und Ruhe in der Klasse</p> <p>Der richtige Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten</p> <p>Methoden für die Erarbeitung von verschiedenen Themen im Unterricht, wie etwa die KUL Methode für die Buchstabeneinführung</p>	<p>Elternarbeit</p> <p>Disziplin in der Klasse</p> <p>Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten</p> <p>Mehrere Methoden für die Erarbeitung von Themen im Unterricht</p>	<p>Elternarbeit</p> <p>Classroom Management</p> <p>Verhaltensauffälligkeiten</p> <p>Didaktik</p>
33	<p>Alle wichtigen Informationen über das Lehrersein neben dem Unterrichten. Der Unterricht funktioniert meist ohne Probleme, doch nebenbei passieren sehr viele Dinge, mit denen ich noch nicht weiß, wie ich damit umgehen kann/soll/werde</p>	<p>Informationen über Aufgaben außerhalb des Unterrichts</p>	<p>Aufgaben außerhalb des Unterrichts</p>	<p>Administrative Tätigkeiten</p>

## 12 EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

---

Ort, Datum

---

Unterschrift